

Ce rapport s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action TCRI-SEIIM à laquelle ont participé les personnes suivantes : Marie Claire Rufagari, Sylvie Guyon, Myriam Richard, Stéphane Théoret, Julie Dubé, Neal Santamaria, Catherine Maynard et Gwénaëlle Chéry.

La publication de ce rapport d'enquête a été rendue possible grâce au support financier d'une fondation privée, de l'Équipe de recherche et d'action en santé mentale et culture (ÉRASME) et du Groupe de Recherche Immigration Ethnicité et Scolarisation (GRIÉS)

La reproduction totale ou partielle de ce document est autorisée à la condition que la source soit mentionnée.

L'utilisation du masculin dans le texte ne doit pas nous faire oublier que la majorité des intervenants communautaires en immigration et des membres des équipes école sont en fait des femmes.

Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes

518, rue Beaubien Est

Montréal (Québec) H2S 1S5

Téléphone : 514 272.6060

Télécopieur : 514 272.3748

Courriel : info@tcri.qc.ca

Site : <http://www.tcri.qc.ca>

Remerciements

Nous remercions chaleureusement les parents, les jeunes et les intervenants institutionnels et communautaires qui ont accepté de témoigner de leurs expériences dans le cadre des trois focus groupes organisés à Saint-Hyacinthe les 21 et 27 juin 2014. Nous leur sommes également reconnaissants d'avoir accepté de partager un même espace de dialogue autour des pistes d'actions à privilégier dans le cadre de la rencontre de présentation sur les faits saillants de la recherche qui s'est tenue dans les locaux de la Polyvalente de Saint-Hyacinthe le 28 mai 2015.

Rien n'aurait été possible sans l'engagement des acteurs locaux de la région :

- Nicole Kervin (Directrice adjointe), Mélissa Plante (Enseignante en francisation), Kevin Cournoyer (Éducateur spécialisé) de la polyvalente Saint-Hyacinthe;
- Stéphanie Ruel (Coordonnatrice aux services éducatifs) de la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe;
- Alvaro Sierra (Intervenant communautaire interculturel), Jubilee Larraguibel (Coordonnatrice des services aux personnes immigrantes) et Nathalie Caya (Coordonnatrice aux services enfance-jeunesse) de la Maison de la famille des Maskoutains (MFM), l'organisme communautaire qui accueillent les familles immigrantes et réfugiées de la région et aident les familles dans leur intégration.

Enfin, nous remercions les personnes qui ont généreusement partagé leur expertise en commentant la version préliminaire du rapport :

- Françoise Armand, professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et directrice du Projet ELODiL : Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique;
- Isabelle-Anne Beck de la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle du MEESR;
- Corina Borri-Anadon, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières
- Catherine Maynard, étudiante au doctorat en didactique à l'Université de Montréal.

Table des matières

Introduction	6
Méthodologie.....	8
Les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire : des enjeux spécifiques	
Un phénomène difficile à chiffrer	10
La détection et l'évaluation, un défi à relever	12
Des parcours scolaires atypiques, des défis organisationnels et pédagogiques	14
Un double défi d'apprentissage	19
Défis de socialisation, de repositionnement identitaire et bouleversement de la dynamique familiale	20
Des problématiques connexes	23
Spécificités des élèves réfugiés et de leurs familles	24
L'adaptation des pratiques aux besoins de ces élèves, un incontournable	26
Des approches et des stratégies scolaires inadaptées	27
Trois principes clés de l'enseignement d'une langue seconde	29
Les ressources disponibles pour soutenir les élèves en situation de grand retard scolaire	
Des ressources gouvernementales pour guider les acteurs scolaires	33
Des recherches-actions universitaires probantes mais qui mériteraient d'être diffusées plus largement	34
Des initiatives communautaires complémentaires aux initiatives en milieu scolaire à développer	38
Pistes d'action et de réflexion	46
Bibliographie	50
Acronymes et définitions	59

Annexes

1) Activités du Comité de travail sous-scolarisation TCRI – SEIIM (Juillet 2013 à juillet 2015)	60
2) Plan d’intervention pour les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire	63
3) Outil diagnostique en mathématiques pour élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de GRS	67
4) Les ateliers d’expression théâtrale plurilingues ou les ateliers théâtre pluralité ÉLODiL	70
5) Textes identitaires plurilingues. Écriture et histoires familiales	74
6) Effets de l’enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d’élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire	77
7) Matériel en intégration linguistique, scolaire et sociale – Palier 1	80
8) Formative experiment investigating literacy engagement among adolescent Latina-O students just beginning to read, write and speak English	82
9) Fondation pour l’excellence en alphabétisation d’Ottawa	84
10) Faits saillants des focus groupes menés à Saint-Hyacinthe en 2014	86
11) Guide du focus groupe pour les intervenants	90
12) Guide du focus groupe pour les parents et les enfants	91
13) Le rôle et la spécificité des ICSI en bref	93
14) Faits saillants de la recherche évaluative du travail des ICSI	95
15) Diverse teaching strategies for immigrant children (Crandall, Jaramillo, Olsen, Peyton, Young, 2000)	98
16) Faits saillants de l’enquête menée auprès des ICSI du Québec	103

Introduction

De 2010 à 2014, c'est un peu plus de 9 000 personnes qui ont trouvé au Québec une terre d'asile grâce au programme des réfugiés sélectionnés à l'étranger. C'est par le biais de cette immigration humanitaire que se sont consolidées des structures d'accueil dédiées à l'établissement des personnes immigrantes en région. Chacune des 13 localités où les réfugiés sélectionnés à l'étranger sont réinstallés¹ par le gouvernement québécois peut en effet compter sur un organisme communautaire dédié aux immigrants qui assure, dans le cadre d'une entente avec le Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'inclusion (MIDI), l'accueil et l'installation des familles réfugiées. Ces ententes ont débuté en 1991 avec la signature de l'accord Canada Québec sur l'immigration. Au-delà de cette ressource spécifique, les communautés locales se sont mobilisées et ont initié - à des rythmes et selon des modalités variables - un processus d'adaptation de leurs pratiques pour accompagner ces familles confrontées à des défis souvent complexes et multiples dans leurs efforts d'intégration au Québec.

L'ancrage de longue date de la TCRI et du SEIIM dans les milieux d'accueil des personnes réfugiées et immigrantes nous a permis de constater que les milieux qui interviennent dans un contexte interculturel font face à des défis communs, notamment en ce qui concerne le soutien à la réussite scolaire et à l'intégration des jeunes réfugiés et de leur famille. Le travail en silo des différents acteurs, le manque de prise en compte des réalités spécifiques à l'immigration et au refuge ainsi que le manque d'adaptation des interventions qui en découle, font partie des enjeux sur lesquels nous devons progresser collectivement pour que ces jeunes réussissent à la hauteur de leur potentiel.

Depuis 2009, la TCRI a organisé, en collaboration avec les organismes communautaires mandatés par le MIDI pour accueillir les familles réfugiées, une série de formations réunissant les acteurs locaux autour de l'intégration et de la réussite éducative des jeunes réfugiés. Dans le cadre de cette tournée des 13 régions d'accueil des familles réfugiées, il est apparu que la question de la sous-scolarisation et de l'analphabétisme² était un enjeu commun et crucial dans tous les milieux. Ainsi, 45% des personnes réfugiées accueillies au

¹ 13 localités : Québec, Sherbrooke, Gatineau, Montréal, Laval, Brossard, Trois-Rivières, Drummondville, Saint-Hyacinthe, Granby, Victoriaville, Joliette et Saint-Jérôme.

² Les institutions scolaires parlent quant à elles de grand retard scolaire. Afin de respecter les choix de terminologie de l'ensemble des acteurs impliqués dans la démarche, nous utiliserons les notions de situation de grand retard scolaire et de sous-scolarisation de manière interchangeable, ces catégories incluant les jeunes analphabètes.



Québec ont moins de 17 ans (MIDI, 2014). Les interruptions de la scolarité des jeunes, liées aux déplacements successifs des familles en fuite et à l'absence d'école dans certains camps, font que plusieurs jeunes réfugiés arrivent au Québec avec un niveau de scolarité inférieur à leur âge. Les acteurs scolaires sont conscients que ces jeunes ne progressent pas dans le système scolaire québécois autant qu'ils le pourraient, notamment en raison du manque de structures adaptées aux défis qu'ils rencontrent au sein de l'école québécoise. Nous verrons que les données des focus groupes menés auprès des familles réfugiées révèlent que les parents, très majoritairement allophones et sous-scolarisés, se sentent peu outillés pour soutenir leurs enfants sur le plan académique. Leurs parents ont souvent eux aussi connu des parcours scolaires et professionnels interrompus.

Forts de ces constats, la TCRI et le SEIIM se sont engagés, depuis l'été 2013, dans une démarche de recherche-action en vue de documenter le phénomène de sous-scolarisation et d'analphabétisme des familles réfugiées, de dégager des pistes d'action pour améliorer la situation et ainsi de mieux accompagner les milieux et les personnes qui font face à ces problématiques. Le présent rapport est l'un des fruits de cette démarche et vise à revenir sur les apprentissages qui ont été faits jusqu'à présent en collaboration avec les personnes réfugiées et les milieux qui les accueillent. Au début du rapport, nous mettons en contexte la problématique des jeunes réfugiés en présentant les constats issus d'une revue de la littérature universitaire et institutionnelle plus large portant sur les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire.

Méthodologie

Depuis l'été 2013, un comité de travail réunissant des collaborateurs de la TCRI et du SEIIM s'est engagé dans une démarche de recherche-action en collaboration avec divers milieux concernés par le phénomène de la sous-scolarisation et de l'analphabétisme des familles réfugiées en vue de le documenter, mais aussi dans un souci d'appliquer et de retourner le plus rapidement possible les résultats de cette recherche aux acteurs de terrain qu'il accompagne. Outre les rencontres régulières du comité de travail, diverses activités ont été réalisées (voir l'annexe 1 pour un relevé détaillé des activités du comité). Nous présentons brièvement celles qui alimentent le présent rapport.

Une enquête auprès des intervenants communautaires scolaires interculturels³ (ICSI) dans les 13 régions d'accueil des familles réfugiées (janvier à avril 2014)

L'objectif de cette enquête était de dresser un premier état de situation sur les élèves accusant du retard dans les apprentissages scolaires à cause de leur parcours migratoire (retard scolaire, voir analphabétisme). Des questionnaires ont été envoyés dans chacun des 13 organismes d'accueil des familles réfugiées. Deux ICSI ont répondu par écrit et 10 autres ont répondu oralement dans le cadre d'une entrevue téléphonique. Nous avons exploré les profils des jeunes et de leurs familles ainsi que les principaux défis posés par la sous-scolarisation aux jeunes, à leur famille, aux intervenants scolaires et aux intervenants communautaires chargés de faciliter l'intégration des familles réfugiées. Nous avons aussi questionné les ICSI sur les pistes d'action et de réflexion qui permettraient, selon eux, de bonifier ces pratiques. Les faits saillants de cette enquête peuvent être consultés en annexe (annexe 16).

Trois groupes de discussion organisés dans la localité de Saint-Hyacinthe auprès d'intervenants, de parents et de jeunes réfugiés (mai et juin 2014)

Nous avons recueilli les perceptions des intervenants, des parents et des jeunes réfugiés sur les enjeux de la sous-scolarisation et de l'analphabétisme, les pratiques porteuses existantes ainsi que les pistes d'action à développer afin de faciliter l'expression du plein potentiel des jeunes et de leurs parents. Le focus groupe des intervenants a permis de rejoindre 21 personnes qui étaient issues du milieu de l'immigration (8

³ Les 13 organismes communautaires mandatés par le MIDI pour accueillir et accompagner les familles réfugiées dans leur installation et leur adaptation disposent d'un ou de plusieurs ICSI. Ces intervenants font le lien entre l'école, la famille et les autres ressources de la communauté d'accueil et contribuent ainsi à lever les nombreux obstacles qui entravent la route de ces jeunes élèves. Pour en savoir plus, lire les annexes 13 (rôle et spécificité des ICSI) et 14 (impacts du travail des ICSI).



représentants), du milieu scolaire (11 représentants), du milieu communautaire en alphabétisation (1 représentant) et du milieu institutionnel en santé (1 représentant). Nous avons par ailleurs rejoint 20 parents et 15 jeunes âgés de 12 à 18 ans issus du Congo, de la Côte d'Ivoire, de l'Afghanistan, de la Colombie, du Bhoutan, du Népal, du Sénégal et de Centrafrique. Vous trouverez en annexe les guides des focus groupes des intervenants (annexe 11), des parents et des enfants (annexe 12) ainsi que les faits saillants de la recherche (annexe 10).

Une revue de littérature sur les élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire et les initiatives porteuses mises en place au Québec, au Canada et aux États-Unis pour faciliter leur développement (hiver 2015)

Ce travail a été réalisé par deux étudiantes à la maîtrise en sciences de l'éducation grâce au support financier du Groupe de recherche Immigration, Équité et Scolarisation (GRIÉS) et à la collaboration de Françoise Armand, professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Dans la synergie de ses travaux de recherche, le comité de travail a par ailleurs participé à plusieurs colloques (automne 2014 et hiver 2015) et a organisé quatre journées de formation et d'échanges avec des intervenants communautaires et scolaires sur les thèmes suivants :

- Journée d'échange sur la sous-scolarisation des jeunes réfugiés (26 mai 2014);
- L'apport de l'éducation spécialisée à l'adaptation sociale des personnes réfugiées et immigrantes (29 octobre 2014);
- Journée d'échange sur l'aide aux devoirs (5 décembre 2014);
- L'impact de la violence organisée sur les familles et les enfants (11 mars 2015).

Enfin, le comité travaille plus étroitement avec les acteurs du milieu de Saint-Hyacinthe autour de la mise en place d'une **communauté de pratique sur la sous-scolarisation** et l'expérimentation d'un **projet d'aide aux devoirs** adapté aux familles dont les enfants accusent un retard scolaire. Ces activités sont détaillées dans la section sur les initiatives communautaires du présent rapport.

Les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire : des enjeux spécifiques

Un phénomène difficile à chiffrer

Le Québec, qui représente une terre d'accueil pour des immigrants provenant de tous les continents, est le lieu d'une importante diversité culturelle, religieuse et linguistique (Armand, 2011). Entre 2007 et 2011, la province a accueilli 49 121 nouveaux arrivants. De ce nombre, une grande majorité envisage de s'établir à Montréal (72,1 %) et déclare connaître le français (62,8 %) (MELS, 2012). En raison de la loi 101, aussi nommée *Charte de la langue française* (1977), les enfants issus de ces vagues d'immigration et en âge d'être scolarisés au Québec, se voient dans l'obligation de fréquenter l'école francophone.

En 2014, dans les écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires du réseau public de l'île de Montréal, la proportion d'élèves du primaire et du secondaire dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais (43 %) surpasse celle des élèves dont la langue maternelle est le français (37 %) (CGTSIM, 2015, p. 10). Ces chiffres sont toutefois largement à nuancer dans la mesure où, selon les directives données par le MEESR, une seule langue maternelle peut être déclarée (Armand, à paraître). On perd donc de vue la possibilité d'identifier des élèves qui auraient deux langues maternelles (ou plus), parmi lesquelles le français, et il est difficile de savoir si ce dernier est sur ou sous-déclaré. Parmi les langues maternelles déclarées autres que le français et l'anglais, c'est l'arabe qui se place au premier rang, suivi de l'espagnol, du créole, du chinois et de l'italien. Au total, ce sont 176 langues maternelles différentes qui ont été recensées. Cette tendance est donc particulièrement prégnante dans les écoles de l'île de Montréal. En 2014-2015, 14 490 élèves y ont reçu des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française, ce qui représente 66 % du total des élèves ayant la valeur administrative SASAF (services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français) au Québec.

Ainsi, les enseignants du système scolaire québécois, qu'ils interviennent en classe d'accueil ou dans les classes ordinaires, en particulier dans la région du Grand Montréal, sont amenés à adapter leur enseignement à des élèves qui ne sont pas des enfants monolingues francophones et qui sont loin de constituer un groupe homogène. En effet, parmi ces élèves, on peut distinguer (Armand, à paraître):

- les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés et fréquentant une classe d'accueil fermée;

- les élèves allophones immigrants intégrés en classe ordinaire, avec ou sans soutien linguistique en français, après un séjour en classe d'accueil;
- les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés qui sont intégrés directement en classe ordinaire à leur arrivée (notamment au préscolaire, mais aussi au primaire et au secondaire, en région - le nombre insuffisant d'élèves ne permettant pas, selon les gestionnaires, d'ouvrir une classe d'accueil) et bénéficiant de soutien linguistique pour l'apprentissage du français;
- les élèves d'origine immigrante, nouvellement arrivés ou non, qui connaissent le français et une ou plusieurs autres langues et qui sont scolarisés dans les classes ordinaires.

Durant l'année scolaire 2010-2011, 17 837 élèves ont été identifiés comme devant bénéficier du *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français* (PASAF)⁴. Parmi ces derniers, 82,9 % étaient inscrits dans une école située dans le Grand Montréal (Montréal, Laval et Montérégie) (MELS, 2011), où le modèle de services le plus répandu est le *modèle des classes d'accueil*. Les élèves scolarisés au sein d'une telle classe y passent habituellement entre 10 à 20 mois au primaire et entre 20 à 30 mois au secondaire (Armand, 2011). Certaines classes d'accueil offrent aux élèves la possibilité d'intégrer partiellement la classe ordinaire pour certaines matières ou certaines activités. .

Toutefois, les élèves allophones, dont la connaissance de la langue française ne leur permet pas de suivre normalement l'enseignement dans une classe ordinaire, constituent une population fort hétérogène et ont des besoins variés qui ne peuvent être comblés par un modèle de services unique, d'où la nécessité de la présence d'approches différenciées et de mesures « souples et variées » (Armand, 2005b, p. 147) pour intervenir auprès d'eux. Cela est d'autant plus vrai pour certains élèves allophones ayant un profil bien particulier et constituant une population plus à risque : les élèves en situation de grand retard scolaire.

Selon le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la recherche (MEESR), les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire se définissent comme des élèves qui « *accusent trois ans de retard ou plus par rapport à la norme québécoise et doivent être considérés comme étant en difficulté d'intégration scolaire. Ce sont des élèves qui ont été peu ou non scolarisés, qui ont subi des interruptions de scolarité dans leur pays d'origine, qui ont connu une forme de scolarisation fondamentalement différente de celle qui a cours au Québec* » (MEQ, 1998b, p.24).

⁴ Le PASAF est aujourd'hui nommé SASAF (services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français).



Notons que, comme dans les documents officiels du MEESR, le terme « élèves en situation de grand retard scolaire » est utilisé pour décrire les élèves de la population ciblée, qui sont parfois également nommés « sous-scolarisés » en milieu scolaire.

Dans la région du Grand Montréal, ces élèves représentaient, en 2008-2009, **17 % des élèves scolarisés au secondaire dans le PASAF** (Armand, Rousseau, Lory, & Machouf, 2011). Ce chiffre doit être considéré avec prudence. En effet, il est difficile d'avoir des statistiques fiables sur le nombre d'élèves en situation de grand retard scolaire, que ce soit au primaire ou au secondaire. La seule donnée disponible à ce jour est le nombre d'élèves que les commissions scolaires ont déclarés comme ayant un grand retard scolaire dans la base de données du MEESR. Toutefois, la manière dont les commissions scolaires évaluent les élèves varie beaucoup. En outre, certaines ne les déclarent tout simplement pas. Il y a beaucoup à faire dans ce domaine.

Dans le cadre de la recherche action menée conjointement par la TCRI et le SEIIM, la population ciblée inclut les élèves en situation de retard scolaire et leurs familles, incluant les élèves analphabètes. La notion d'analphabétisme fait référence à l'Enquête internationale sur l'analphabétisme et les compétences, enquête qui distingue 5 niveaux. Lors de l'enquête menée auprès des ICSI du Québec et des focus groupes menés auprès des parents, des enfants et des intervenants de Saint-Hyacinthe, nous nous sommes intéressés aux jeunes réfugiés ayant un retard scolaire posant des défis dans la classe, que ceux-ci aient reçu ou non un diagnostic de l'école comme étant en grand retard scolaire, en difficulté d'apprentissage ou autre. L'enquête menée auprès des ICSI du Québec en 2014 a révélé que la problématique de retard scolaire était plus ou moins ancienne dans les 13 régions d'accueil des familles réfugiées (2 à 15 ans) et d'ampleur variable (2 à 40 cas suivis par chaque ICSI).

D'une manière générale, comme nous le verrons dans la section suivante portant sur l'évaluation de ces jeunes par l'école, les statistiques scolaires et ministérielles ne reflètent pas forcément l'ampleur du phénomène, et ce, pour diverses raisons.

La détection et l'évaluation des élèves accusant un grand retard scolaire, un défi

Les chercheurs notent que l'absence de statistiques précises sur les élèves en situation de grand retard scolaire peut être attribuée aux différentes manières de diagnostiquer ces élèves selon les milieux, notamment en raison de disparités quant à l'utilisation de *l'outil diagnostique en mathématiques pour les élèves immigrants*



nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire du MEESR (2003a), que nous présentons dans ce rapport dans la section consacrée aux ressources gouvernementales (voir aussi l'annexe 3). En effet, un « manque de structures spécifiques » réservées à l'évaluation des élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire est relevé par plusieurs intervenants en milieu scolaire (De Koninck & Armand, 2012, p. 45). Selon le rapport de recherche de De Koninck et Armand (2012), ces élèves « sont évalués fréquemment en *mathématiques* mais jamais dans d'autres matières scolaires. [...] Enfin, le bulletin scolaire du pays d'origine ou des informations sur la scolarité qui y a été acquise n'est pas systématiquement demandé au moment de l'inscription». Selon le MEESR, *l'outil diagnostique en mathématiques* du MEESR permet d'évaluer les compétences scolaires des élèves par le biais des mathématiques; certaines compétences telles que mesurer ou faire des opérations pouvant ainsi s'effectuer sans avoir recours à la langue. Si cet outil permet d'obtenir des indices sur la scolarisation antérieure et le « retard » possible de l'élève par rapport aux attentes du programme québécois, d'autres connaissances et habiletés, notamment en littératie dans leur langue maternelle, ne sont pas évalués. Notons aussi que certaines familles, notamment les familles qui ont fui leur pays pour sauver leur vie arrivent au Québec sans aucune trace de la scolarité antérieure de leurs enfants.

Il est également important de souligner que les élèves en situation de grand retard scolaire ne forment pas un sous ensemble homogène. Il est donc impossible de considérer qu'ils ont tous les mêmes besoins (Ivey & Broaddus, 2007). Un tel constat nous amène à réitérer l'importance de dresser un portrait nuancé des élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire, et de prendre en compte ces nuances lors de la phase cruciale de l'évaluation. Par exemple, tel qu'observé dans le cadre d'une recherche en cours d'Armand *et al.* (2012-2015), des élèves de deux écoles situées dans deux quartiers différents, et ce, au sein d'une même commission scolaire, peuvent avoir des profils très différents, même s'ils ont tous été identifiés en situation de grand retard scolaire. Bien que tous ces élèves aient des habiletés scolaires et sociales à développer, leur niveau de littératie varie grandement. En effet, au sein d'une des deux écoles, nombreux sont les élèves en situation de grand retard scolaire à avoir un profil s'approchant de celui d'élèves analphabètes. Au sein de l'autre école, la situation est complètement différente, nombreux étant les élèves qui ont fréquenté l'école toute leur vie dans leur pays d'origine et qui disposent donc, à divers degrés, d'habiletés de littératie de bas et de haut niveau⁵ dans leur langue maternelle. Bref, les défis à relever par l'ensemble de ces élèves ainsi que

⁵ Des habiletés de bas niveau en littératie correspondent, par exemple, au décodage de mots (en lecture), alors que des habiletés de haut niveau en littératie correspondent plutôt, par exemple, à la compréhension ou à la composition d'un texte (Painchaud et al., 1993, p.90). Le concept de littératie regroupe d'une part, ces habiletés, mais aussi l'ensemble des comportements et habitudes face à l'écrit dans une société donnée.



par leurs enseignants comportent des différences considérables (Armand, 2005b; Armand *et al.*, 2013; Armand, Rousseau, *et al.*, 2011).

Dans le même sens, l'enquête menée auprès des ICSI du Québec et le groupe de discussion organisé avec les intervenants de Saint-Hyacinthe en 2014, révèlent de grandes variations d'une région, d'une commission scolaire, voire d'une école à l'autre quant au processus d'évaluation de ces élèves. L'évaluation peut être systématique ou non. Elle est plus ou moins formelle (utilisation de l'outil diagnostique en mathématique du MEESR, d'épreuves « maison » pour évaluer le français ou les mathématiques ou absence d'outils d'évaluation). Elle peut être faite oralement ou par écrit. Les évaluations sont faites en français seulement, que l'enfant maîtrise ou non cette langue. Le consensus semble établi quant au fait que les évaluations devraient être faites dans une des langues maîtrisées par les jeunes (enquête auprès des ICSI, focus groupes avec les intervenants de Saint Hyacinthe). Les ICSI mentionnent des erreurs de diagnostic (déficience intellectuelle confondue avec retard scolaire, par exemple). La question demeure donc trop souvent entière dans le cadre des jeunes réfugiés sous-scolarisés : *Qu'est-ce qui est de l'ordre de l'adaptation, de la pathologie, du retard scolaire, de la francisation?*

Il apparaît toutefois qu'au-delà des tests, certaines écoles prévoient des entrevues avec le jeune et sa famille qui peuvent être menées par l'ICSI ou un acteur scolaire, qui abordent ou non le parcours migratoire et scolaire. Ces entrevues peuvent être un moyen de pallier les difficultés au plan de la reconnaissance des acquis et ainsi de donner plus de place à l'expérience et aux compétences qui ne peuvent être mesurées par les outils diagnostiques ou qui ne peuvent s'exprimer à cause du faible niveau de connaissance de la langue française. Les intervenants rencontrés à Saint-Hyacinthe lors des focus groupes soulignent par ailleurs la nécessité de faire preuve de nuance lorsque vient le temps d'évaluer et de détecter ces élèves : les jeunes en situation de retard scolaire ne le sont pas de manière égale à tous les niveaux et dans toutes les matières. C'est pourquoi ils suggèrent de privilégier une combinaison de différentes méthodes d'évaluation. Les jeunes qui se sont exprimés dans le cadre du focus groupe de Saint Hyacinthe souhaitent que l'on prenne plus de temps à leur arrivée pour les écouter, s'informer de leur parcours sans toutefois en faire une obligation, car tout le monde n'a pas la même facilité ni le même désir de partager son vécu.

Des parcours scolaires atypiques, des défis organisationnels et pédagogiques

Scolarisés au sein des SASAF, les élèves en situation de grand retard scolaire passent habituellement deux ans ou plus en classe d'accueil, lorsque c'est ce modèle de services qui leur est offert. Par la suite, ils sont en



majorité envoyés vers des classes d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage ou des classes dites de cheminement particulier (MELS, 2002). Parfois, en raison de leur arrivée tardive dans le système scolaire québécois, ils se retrouvent aussi au secteur des adultes pour terminer leur parcours scolaire en français ou en anglais (De Koninck & Armand, 2012).

Les résultats de l'enquête menée auprès des ICSI du Québec et le groupe de discussion auprès des intervenants de Saint-Hyacinthe en 2014 révèlent que dans les régions d'accueil des jeunes réfugiés, les modèles de regroupement et d'intégration des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire varient selon les commissions scolaires, les écoles et parfois même au sein d'une même école. Les services de francisation sont aussi très variables d'une région à l'autre. Il n'y a pas de modèle idéal, et les défis sont grands.

Au niveau primaire, ces élèves sont intégrés soit :

- En classe ordinaire avec un peu, beaucoup ou pas de francisation;
- Avec des enfants de leur âge ou des enfants d'un âge inférieur;
- En classe d'accueil avec des enfants n'ayant pas de retard scolaire;
- En classe d'accueil pour élèves en grand retard scolaire.

Au niveau secondaire, ces élèves sont intégrés soit :

- En classe ordinaire avec un peu, beaucoup ou pas de francisation;
- Avec francisation en petits groupes, sur une base individuelle ou sur rendez-vous;
- Avec des jeunes de leur âge ou d'un âge inférieur;
- En classe d'accueil avec des enfants n'ayant pas de retard scolaire;
- En classe d'accueil pour élèves en grand retard scolaire;
- Formules mixtes : en classe d'accueil avec des périodes avec les élèves en classes ordinaires (arts, éducation physique...);
- Suivi individuel;
- En classes au secondaire mais avec des contenus de niveau primaire.

Après 2 ou 3 ans en classe d'accueil, si l'élève rattrape son retard, il est intégré en classe ordinaire avec ou sans mesure de francisation. Dans le cas contraire, il est orienté en adaptation scolaire, en cheminement particulier ou en formation générale aux adultes.



Au niveau secondaire, on retrouve également les élèves en situation de grand retard scolaire dans les formations à un métier spécialisé (FMS), les formations préparatoire au travail (FPT), en adaptation scolaire ou dans des classes au secondaire avec des contenus de niveau primaire. On les retrouve par ailleurs dans les centres d'éducation aux adultes (pour finir leur diplôme d'études secondaires ou dans des programmes particuliers), dans des centres professionnels ou des écoles de métiers plus spécialisés, ainsi qu'en francisation (au sein d'organismes communautaires ou de centres d'éducation aux adultes).

Ces diverses transitions ne sont pas sans créer leur lot de difficultés pour les élèves réfugiés qui peuvent réagir douloureusement aux ruptures, tant au plan des approches pédagogiques qui diffèrent d'un secteur à l'autre que des paramètres de socialisation. En effet, ces jeunes ont souvent déjà vécu de nombreuses pertes et des deuils qui peuvent être réactivés lorsqu'ils vivent de nouvelles transitions. Le passage entre la classe d'accueil et la classe ordinaire semble particulièrement difficile au plan des exigences en termes de charge de travail à la maison et de performance en lien avec les évaluations (FG intervenants 2014). Dans les focus groupes menés auprès des intervenants de Saint Hyacinthe, l'accent est aussi mis sur l'importance de créer un continuum entre les programmes et les manières d'enseigner entre le primaire et le secondaire.

Le rôle des enseignants s'avère donc encore plus crucial lors de ces transitions, mais il semble que ceux-ci soient plus ou moins outillés, et se retrouvent donc dans une posture plus ou moins aidante pour les jeunes. Par exemple, un jeune réfugié rencontré lors des groupes de discussion à Saint-Hyacinthe mentionne avoir été mis à l'écart d'une activité de correspondance « réservée aux jeunes d'ici ». L'insistance de certains enseignants pour diriger certains jeunes vers les « voies de garage » est apparue comme étant également vécue difficilement par ceux-ci. À cet égard, dans le cadre de l'enquête menée auprès des ICSI, les intervenants ont souligné l'importance de la stabilité et de la formation du personnel scolaire pour développer et consolider l'expertise. Ils ont rendu hommage aux ressources humaines scolaires⁶ qui, lorsqu'elles sont préparées à intervenir auprès de ce groupe cible et sensibles à ses spécificités, constituent des leviers de changement vers des pratiques plus inclusives.

⁶ Les intervenants ont nommé plusieurs potentiels acteurs facilitateurs qui mériteraient d'être sensibilisés et formés : titulaire (classe ordinaire), enseignant en francisation ou en complément de tâche, orthopédagogue (rencontre ou suivi), stagiaire en classe (suivi, orientation à l'école, routine...), direction adjointe, conseiller pédagogique accueil et intégration des élèves issus de l'immigration à temps plein ou très partiel (CS), psychologues et psychoéducateurs interculturels (CS), éducateur spécialisé (suivi élèves) et secrétaire.



En ce qui concerne leur réussite scolaire, les différents constats qu'il est possible de poser à partir des travaux de recherche disponibles pour les élèves en situation de grand retard scolaire confirment les grandes difficultés de ceux-ci à évoluer avec succès au sein du système scolaire québécois. En effet, au Québec, le MEESR fait mention de la réussite scolaire particulièrement difficile des élèves immigrants qui sont plus âgés ou en retard scolaire (MELS, 2012) et, en Ontario, le ministère de l'Éducation (Gouvernement de l'Ontario, 2008) met également de l'avant l'existence d'une relation entre décrochage scolaire et sous-scolarisation. Deux caractéristiques marquant la population des élèves en situation de grand retard scolaire sont identifiées par McAndrew *et al.* (2013) comme des facteurs défavorables à la réussite scolaire, soit l'entrée tardive au sein du système scolaire québécois et le retard scolaire accumulé. Enfin, on a observé dans les provinces anglophones qu'un grand risque de décrochage est également présent chez les élèves de communautés culturelles et linguistiques minoritaires apprenant l'anglais langue seconde (L2) et, plus précisément, chez les élèves en situation de grand retard scolaire (Crandall et al., 1998; Cummins, 2007; Cummins, Bismilla, Cohen, Giampapa, & Leoni, 2006). Les intervenants rencontrés dans le cadre des focus groupes à Saint-Hyacinthe corroborent ces constats issus de la recherche en indiquant que les élèves semblent rattraper plus rapidement leur retard au primaire, et que la socialisation s'y fait aussi plus facilement en raison de la présence du jeu qui permet aux enfants d'entrer plus facilement en contact.

Dans le cadre de l'enquête menée auprès des ICSI du Québec en 2014, les intervenants ont partagé la variété des perceptions des parents et des enfants qu'ils aident quant aux réponses apportées par l'école à leurs défis particuliers :

- Des parents déçus et inquiets que leurs enfants ne cheminent pas dans les classes ordinaires selon leur âge.
- Sentiment que le système scolaire n'est pas adapté à leurs enfants.
- D'autres résignés, prêts à voir leurs enfants quitter l'école pour le marché du travail au plus tôt.
- Des jeunes qui préfèrent être avec des jeunes de leur âge, dans des classes ordinaires qui leur permettront de poursuivre leurs études.
- D'autres qui apprécient le fait de bénéficier d'avenues alternatives (FMS)
- Des jeunes plus ou moins ambitieux, faute de modèles.
- Une pression de la part de l'école et des parents pour réussir, en plus de celle liée à leur processus complexe d'adaptation.

- Frustration, démotivation des jeunes qui ont le sentiment de ne pas avancer, d'être sur des voies de garage.

En plus des multiples modèles d'intégration des élèves au sein des classes d'accueil et des classes ordinaires, les intervenants rencontrés lors des focus groupes à Saint-Hyacinthe identifient la dispersion des élèves de niveau primaire dans les écoles de la région comme rendant plus difficile la formation d'une réelle expertise auprès des jeunes en situation de grand retard scolaire. Cette mesure vise à éviter de créer une rupture supplémentaire pour ces jeunes parfois fragilisés en les éloignant trop de leur domicile, mais elle exige de former des petits groupes d'élèves qui n'ont pas le même âge ou les mêmes besoins, ce qui peut être complexe à gérer. Cela amène certains ICSI interrogés dans le cadre de l'enquête de 2014 à suggérer de regrouper ces élèves dans une même école deux jours par semaine. Au secondaire, les jeunes réfugiés sont envoyés dans une seule et même école, et c'est plutôt l'arrimage avec le secteur des classes ordinaires qui constitue un défi. Ces différentes configurations mènent certains intervenants à se questionner sur ce qui doit être priorisé : l'intégration dans le tissu social de l'école ou l'insertion dans une classe où le jeune pourra demeurer actif et ne se sentira pas dépassé. Dans le focus groupe des intervenants, l'idée est lancée d'un cursus « moitié francisation - moitié classes ordinaires » pour stimuler l'insertion sociale des élèves, les intervenants notant qu'il n'est pas plus facile de s'intégrer dans un groupe qui vit les mêmes défis.

Le service d'accueil, d'intégration et de francisation des immigrants de la Commission scolaire des Affluents, intitulé « Vire-Vent » correspond à ce que suggèrent les intervenants rencontrés dans le cadre du focus groupe de Saint Hyacinthe. Vire-Vent est en effet un modèle d'intégration hybride. À Repentigny, les élèves de Vire-Vent fréquentent les classes régulières les lundis et vendredis, et les classes de francisation du mardi au jeudi, afin de favoriser leur intégration à la société québécoise. Et c'est ainsi pendant un an, parfois deux. Ce projet a vu sa fréquentation passer de huit élèves la première année en 2009 à 300 élèves à ce jour. Actuellement, Vire-Vent offre son service à cinq classes de primaire et deux de secondaire, en plus de suivre plusieurs élèves pour assurer un suivi de leur francisation. Pour en savoir plus : <http://blogues.csaffluents.qc.ca/vire-vent/>.

Les intervenants de Saint-Hyacinthe (focus groupe de 2014) soulignent que le format magistral n'est pas adapté à tous les apprenants sous-scolarisés ou analphabètes. Certains jeunes ayant peu ou pas fréquenté l'école ont ainsi de la difficulté à progresser. Dans le même sens, les jeunes réfugiés rencontrés en focus groupe demandent des activités attrayantes à l'école, car « nous restons des enfants ». L'aspect ludique est



important, surtout pour les plus jeunes. Les adolescents ou les adultes n'ayant pas fréquenté l'école depuis longtemps éprouvent eux aussi des difficultés, qui mettent en évidence les lacunes en termes d'arrimage entre les secteurs de la francisation, de l'alphabétisation et des services en employabilité. Les intervenants rencontrés en focus groupe ont souligné la nécessité de développer l'arrimage avec l'employabilité et les études post-secondaires, par exemple, d'inclure les Centres locaux d'emploi (CLE), Emploi Québec et les Cégeps dans les discussions sur la sous-scolarisation et l'immigration en général. Les ressources communautaires en alphabétisation populaires, qui mettent davantage l'accent sur les habiletés orales, l'empowerment et le développement de la citoyenneté que sur les acquis formels pourraient constituer une avenue intéressante pour ces personnes, mais ces ressources sont peu familières avec la clientèle immigrante et réfugiée. Un repositionnement des organismes de ce secteur reste donc à faire, avec peu d'outils et peu de moyens.

Un double défi d'apprentissage

Tout comme les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés ne maîtrisant pas le français, les élèves en situation de grand retard scolaire font face à un double défi en ce qui a trait à leur scolarisation au Québec. En effet, ces élèves doivent apprendre le français et s'appropriier le langage scolaire, tout en effectuant les apprentissages prescrits par le curriculum dans cette même langue de scolarisation (Armand, 2005a; Cummins, Bismilla, Chow, et al., 2006; Verdelhan-Bourgade, 2002). Le français est donc à la fois l'objet de leurs apprentissages et la langue d'enseignement (Le Ferrec, 2008). Par ailleurs, les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés doivent développer des habiletés de littératie en français au Québec, de telles habiletés pouvant différer de celles développées antérieurement ou tout simplement ne pas avoir été acquises par le passé (Gagné, 2004). En effet, la notion de littératie revêt une dimension culturelle importante, puisqu'elle « désigne des pratiques de lecture et d'écriture contextualisées, variables selon les individus, les pays, les cultures ou le temps. Cette acception insiste sur la dimension sociale et culturelle de l'écrit, la diversité des pratiques et des fonctions de l'écrit » (Le Ferrec, 2008, p. 107).

De plus, les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés poursuivent l'objectif de rattraper, dans les différentes disciplines, leurs pairs du même âge dans le but d'intégrer les classes ordinaires. Pour rendre explicite cette réalité, Cummins utilise la notion de « cible mouvante » (Cummins et al. 2007, p. 2), qui illustre bien l'ampleur de la tâche à laquelle les élèves scolarisés qui reçoivent des SASAF font face, l'objectif à atteindre étant constamment repoussé. Nombreux sont donc les élèves qui n'ont pas acquis les concepts



disciplinaires et la langue d'enseignement leur permettant de suivre normalement l'enseignement en français dans toutes les matières.

Les intervenants rencontrés à Saint-Hyacinthe lors des focus groupes ont fait état de plusieurs enjeux en ce qui concerne l'apprentissage de la langue par les jeunes sous-scolarisés. Tout d'abord, ils affirment rencontrer des difficultés à accompagner les jeunes qui parlent plusieurs langues mais n'en maîtrisent aucune suffisamment ni à l'écrit, ni parfois à l'oral. Or, plus la langue maternelle est maîtrisée, plus il est facile d'en apprendre une autre. Par ailleurs, lorsque des lacunes importantes existent à l'écrit, même les élèves qui parlent très bien le français rencontrent des difficultés, stagnent rapidement et se sentent déqualifiés. Ces niveaux de connaissances différents en lecture et en écriture créent des disparités et des groupes inégaux, ce qui affecte la progression des jeunes et complique la tâche des enseignants. Ces derniers recommandent de séparer les personnes analphabètes des autres étudiants en francisation et ceux qui ne sont jamais allés à l'école de ceux qui y sont allés. Les parents estiment par ailleurs que le contenu des cours de francisation, destinés à des allophones ou à des personnes beaucoup plus jeunes qu'eux, n'est pas adapté.

Défis de socialisation, de repositionnement identitaire et bouleversement de la dynamique familiale

Par ailleurs, étant donné leur parcours de vie souvent difficile, les élèves en situation de grand retard scolaire ont besoin qu'on leur accorde un temps d'adaptation plus long à l'école québécoise. Outre ces défis de nature scolaire, les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés doivent s'adapter à leur nouvel environnement à travers la construction de nouveaux repères. Cette adaptation implique souvent un choc culturel et un stress lié à la migration et à l'intégration dans une nouvelle société. Le fait d'être victime de discrimination peut aussi rendre plus ardue l'adaptation des immigrants à leur société d'accueil. Pour les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés au secondaire, cette adaptation sous-entend également un processus de négociation identitaire délicat, puisque lié à la traversée de l'adolescence en plus d'être associé à leur immigration. Ce processus de négociation identitaire nécessite chez les élèves concernés une articulation harmonieuse de leur passé, de leur présent et de leur avenir et le développement d'un sentiment d'appartenance à la société québécoise (Duong & Kanouté, 2007; Kanouté, 2007).

Dans le même sens, un rapport de recherche de la TCRI fait référence au processus complexe de construction identitaire des jeunes immigrants, en observant que la manière dont les jeunes vont redéfinir leurs appartenances culturelles semble varier considérablement d'un jeune à l'autre et, pour le même jeune, au fil



du temps (TCRI, 2011b, page 14). Si certains remettent en question les normes familiales, d'autres vont au contraire affirmer haut et fort leur culture d'origine. Mais tous devront composer avec ces différentes influences culturelles et leurs porteurs (parents, enseignants...) pour répondre à leurs besoins fondamentaux d'ancrage identitaire et d'appartenance. Leur défi sera de se redéfinir sans perdre son identité, de rester originaires de (...), mais capables d'évoluer dans le contexte québécois, de s'y projeter".

Les relations familiales sont grandement éprouvées lors du processus de migration, d'autant plus lorsque celle-ci est effectuée dans les conditions précaires qui caractérisent le refuge et l'exil de nombreuses personnes avant leur arrivée au Canada. La cellule familiale est ainsi la plus directement touchée par la migration et le processus d'intégration à la société d'accueil. Les membres de la famille ressentent souvent un sentiment de perte de contrôle sur leur vie. La transmission des valeurs et des façons de faire familiales et culturelles sont rendues plus difficiles ; celle de la langue maternelle peut aussi s'avérer une source de stress importante, comme les parents rencontrés à Saint-Hyacinthe l'ont exprimé (focus groupe parents 2014).

La difficulté pour les parents d'apprendre la langue française et de créer de nouveaux repères dans la société québécoise aussi rapidement que leurs enfants est une autre source de souffrance importante pour les familles réfugiées. Une mère exprimait sa détresse à ce sujet en ces mots : « *C'est difficile pour les enfants de comprendre. L'enfant pense que sa mère est un enfant, ce n'est pas facile* ». Des décalages s'instaurent entre les parents et leurs enfants. Les parents mentionnent le fait d'avoir à vivre plusieurs deuils d'ordre personnel et professionnel. Certains tentent de surmonter ces deuils en axant leurs projets d'avenir sur la réussite de leurs enfants qui devient centrale pour la famille (focus groupe 2014). Ces attentes fortes de la famille peuvent être un facteur de résilience, mais aussi un facteur de stress pour les jeunes. Les intervenants rencontrés lors des groupes de discussion à Saint-Hyacinthe évoquent différents cas de figure. Certains parents sont pressés, veulent que leur enfant intègre l'école et les classes ordinaires le plus rapidement possible, la mise à niveau et la socialisation leur apparaissant secondaires. Dans le même ordre d'idées, d'autres parents sont inquiets et déçus de voir que leur enfant ne chemine pas dans les classes ordinaires avec les jeunes de leur âge. D'autres sont quant à eux résignés et prêts à voir leur enfant quitter l'école pour le marché du travail le plus tôt possible. Certains parents envoient leur enfant à l'aide aux devoirs la fin de semaine même si celui-ci réussit très bien, pour qu'il ait « des notes parfaites ». À l'inverse, la pression vient parfois de l'école. Cette pression a une influence directe sur les familles et contribue à amplifier un sentiment d'impuissance de la part des parents. En effet, les attentes du milieu scolaire envers les parents ne sont pas toujours connues ou comprises



par ces derniers, ce qui mène parfois à des situations d'incompréhension mutuelle lourdes d'impact pour les familles.

Les personnes nouvellement arrivées vivent souvent un isolement et une perte de repères qui affectent toutes les sphères de leur vie. Une jeune réfugiée rencontrée à Saint-Hyacinthe a par exemple exprimé le choc qu'elle a vécu en constatant comment « (...) Tout le monde mange chacun dans son coin. Moi j'aime partager, goûter dans le plat des autres (...) ». La vie quotidienne des familles réfugiées est également affectée par le racisme et les préjugés. Des parents ont raconté comment les contacts avec la société peuvent être difficile : une travailleuse sociale a demandé à une femme si son fils pouvait avoir envie de tuer quelqu'un parce que sa famille est issue d'un pays en guerre ; des enfants se sont fait dire de rentrer chez eux, d'autres ont vécu de l'intimidation et un isolement lors de leur insertion dans les classes ordinaires.

Dans le même ordre d'idée, dans le cadre de l'enquête menée auprès des ICSI du Québec en 2014, les intervenants ont partagé la perception des parents et des enfants qu'ils aident dans ce domaine :

- Sentiment d'incompétence de la part de certains parents (allophones, sous-scolarisés) qui se sentent démunis pour comprendre les options qui s'offrent à eux et aider leurs enfants;
 - Sentiment de perte de contrôle en lien avec la dynamique familiale en redéfinition, ce qui fragilise l'exercice de l'autorité parentale;
 - Pauvreté, exclusion sociale, racisme. Beaucoup de jeunes travaillent sans être déclarés.
- (focus groupes menés auprès des intervenants, des parents et des jeunes réfugiés, 2014).

De leur côté, dans le cadre du focus groupe mené avec les parents, ces derniers ont évoqué un certain nombre des mesures qui faciliteraient leur intégration :

- Des espaces d'échange, d'*empowerment* et d'entraide pour contrer leur sentiment d'impuissance en lien avec l'éducation et le suivi scolaire de leurs enfants;
- Des cafés-rencontres parents-enfants pour que les familles se retrouvent dans des espaces favorables où ils peuvent vivre des moments agréables ensemble;
- Des cafés-rencontres entre Québécois et immigrants;
- Des jumelages pour être en contact avec des Québécois qui leur expliquent comment se font les choses au Québec.

Des problématiques connexes

Sauf exception, les élèves en situation de grand retard scolaire doivent surmonter un éventail d'obstacles au moment de leur scolarisation au Québec : « *[Certains élèves] vont rencontrer des difficultés d'adaptation au milieu scolaire pour des raisons psychologiques qui affectent leur motivation et leur capacité de concentration (pertes et expériences traumatisantes) ou pour des raisons relatives à l'expérience scolaire (méthodes de travail différentes de celles de l'école québécoise, par exemple).* » (Armand, Rousseau, et al., 2011, p. 99)

Pour ajouter à tout cela, les élèves en situation de grand retard scolaire ont fréquemment une vie quotidienne difficile due, entre autres, à la pauvreté (Crandall, Bernache, & Prager, 1998; Garcia & Godina, 2004), à la séparation d'avec des membres de la famille (Armand, Lory, & Rousseau, 2013; Crandall & Greenblatt, 1998), à des responsabilités familiales importantes (Gouvernement de l'Ontario, 2008) et, parfois, à un statut de réfugié ou de demandeur d'asile qui place leur famille dans une situation précaire (Hart, 2009; Hodes, 2000; Rousseau, Armand, Laurin-Lamothe, Gautier, & Saboundjian, 2011; Rousseau, Drapeau, & Corin, 1996). L'accès limité aux services dont ces familles disposent et/ou leur propre méconnaissance de leurs droits contribuent à accentuer les difficultés connexes à la sous-scolarisation et à l'analphabétisme.

Dans le même ordre d'idées, dans l'enquête menée auprès des ICSI en 2014, les problématiques connexes ont occupé une part importante des défis soulevés par les intervenants :

- Santé physique : handicap, carences alimentaires, incontinence, etc.;
- Santé mentale : chocs post-traumatiques (à la suite de viols, de contacts directs ou indirects avec la violence organisée..), souffrances liées aux conditions difficiles lors de la fuite et dans les camps de réfugiés, stress d'adaptation, etc.;
- Problématiques familiales : réunification familiale, tensions liées aux changements de rôles des membres de la famille;
- Cognitif : sous-stimulation, problèmes d'apprentissage;
- Défi de socialisation (exemple : uriner contre le mur, comportements hérités du mode survie);
- Apprentissage des habiletés sociales (les comportements attendus en milieu scolaire) et du métier d'élève (tenir un crayon, etc.).

Spécificités des élèves réfugiés et de leurs familles

L'article 22 de Convention internationale des Droits de l'Enfant, adoptée par l'Assemblée Générale des Nations-Unies en 1989, indique que les enfants réfugiés constituent un groupe que l'on doit considérer dans sa spécificité et auquel on doit donc porter une attention particulière (Nations Unies, 1989).

Selon Hodes (2000), l'expérience migratoire des réfugiés, marquée par une plus grande adversité, est très différente de celle des autres immigrants. En effet, la migration des réfugiés est moins planifiée et marquée par un plus grand sentiment de perte. Les réfugiés font également face à une plus grande instabilité sociale et à de plus grandes difficultés socioéconomiques, en plus d'avoir vécu plus d'incidents associés à des traumatismes, tels que le fait de subir de la violence ou d'en être témoin. Par ailleurs, les traumatismes vécus par les élèves réfugiés ne sont pas uniquement reliés à leur expérience avant la migration, mais également à ce qu'ils vivent pendant et après la migration (Hart, 2009; Hodes, 2000).

Les profils des élèves réfugiés quant aux expériences traumatiques vécues avant, pendant et après la migration sont très variés (Rutter, 2003). Tout comme bon nombre d'élèves immigrants nouvellement arrivés, certains élèves réfugiés sont résilients, c'est-à-dire qu'ils surmontent plus aisément, le plus souvent à l'aide de tuteurs de résiliences, les expériences d'adversité se présentant à eux et réussissent bien à l'école (Rutter, 2003; cité par Hart, 2009, p. 355). Cette résilience n'est toutefois pas observée chez l'ensemble des élèves réfugiés. Effectivement, les expériences traumatiques vécues peuvent entraîner diverses difficultés chez ces élèves. Par exemple, ils peuvent faire l'expérience d'un stress post-traumatique. De plus, basant ses propos sur la situation des élèves réfugiés au Royaume-Uni, Hart affirme que ces jeunes peuvent vivre des difficultés reliées à des conditions de vie précaires, à des déménagements fréquents et à la présence de membres de la famille ayant des problèmes de santé mentale. Comme l'explique Mounir Samy (1999), « Le trauma n'est pas un stress comme les autres, c'est une douleur unique, une souffrance considérable, une expérience humaine multiple et complexe. (...) Face à la haine et à la souffrance, il y aura toujours chez certaines personnes un besoin absolu de réparation. ».

Les élèves réfugiés peuvent également faire face à diverses difficultés en milieu scolaire. Ces difficultés peuvent être liées à l'absence d'un sentiment de sécurité à l'école et au fait d'être victime d'intimidation. Il est aussi possible d'observer chez ces élèves un retard scolaire, ainsi que des difficultés dans les domaines de la littératie et de la numératie, notamment. Hart (2009) rappelle également l'importance à accorder aux



difficultés liées à l'apprentissage de l'anglais langue seconde chez les élèves réfugiés. Enfin, citant diverses études (Yule, 1998; Streek-Fischer et Van der Kolk, 2000; Dyregrov, 2004), ce chercheur soutient que l'expérience de traumatismes, chez les élèves en général, peut être liée à la présence de troubles d'anxiété, de mémoire et de concentration, à la dépression et à la difficulté de fonctionner efficacement à l'école en ce qui a trait, par exemple, à la présence en classe et au maintien de relations sociales.

L'enquête menée auprès des ICSI du Québec en 2014, permet de dégager quelques tendances dans le profil de la population étudiée à partir de l'expérience des intervenants :

- Beaucoup de jeunes réfugiés ont du retard à leur arrivée, mais ne sont pas considérés comme en situation de grand retard par l'école. Les élèves en grand retard sont rarement analphabètes, contrairement à leurs parents.
- Les origines sont variées : Bhoutan, Colombie, Centrafrique, Rwanda, Tchad, Congo, Afghanistan, Irak, Birmanie, etc.
- En ce qui concerne le statut migratoire des jeunes, on retrouve surtout des réfugiés publics, quelques réfugiés parrainés et des demandeurs d'asile dans la région de Montréal.
- Les familles ont vécu de longues périodes dans les camps et/ou de nombreux transits (scolarité interrompues, moindre familiarité avec l'école).
- Les défis vont en augmentant avec l'âge des enfants à l'arrivée.

Les diverses difficultés énoncées précédemment rendent inévitablement plus difficile le cheminement scolaire des élèves en situation de grand retard scolaire. Cependant, il est essentiel de porter aussi un regard positif sur ces derniers, que l'on décrit également comme des « *survivants* » (Crandall et al., 1998; Gouvernement de l'Ontario, 2008). Tous porteurs d'histoires de survie, ces élèves disposent d'un bagage de connaissances et d'expériences de vie qui doivent être prises en compte en contexte scolaire et sur lesquelles il est possible de baser des mesures de support efficaces. Dans le même sens, les intervenants du focus groupe de Saint Hyacinthe ont insisté sur le fait que malgré les divers facteurs de risque, les jeunes et leurs familles avaient en général une attitude très positive vis-à-vis des études, et faisaient preuve d'une grande débrouillardise liée à leur vécu, ce qui constitue autant de facteurs de résilience sur lesquels appuyer les interventions en vue de contrer les facteurs de risque.

L'adaptation des pratiques aux besoins de ces élèves, un incontournable

Diverses interventions favorisent la résilience des élèves réfugiés sous-scolarisés. Ces interventions se doivent d'être mises en place au moyen de la mobilisation des ressources des milieux. Il est ainsi possible d'intervenir selon des perspectives écosystémique et interactionniste, c'est-à-dire sur plusieurs plans (individuel, familial, scolaire, communautaire) et dans différentes sphères de la vie de l'élève (éducation, mise à profit des talents, etc.) (Hart, 2009, p. 365). Par ailleurs, des mesures peuvent être adoptées par l'école pour s'adapter aux besoins des élèves réfugiés afin de mieux les soutenir et les accueillir. Par exemple, en milieu scolaire, le fait d'encourager les élèves à parler de leurs expériences est considéré comme une pratique efficace pouvant aider à réduire les symptômes associés au stress post-traumatique. Des interventions facilitant le développement de l'estime de soi, d'habiletés sociales et des relations d'amitié en classe et soutenant l'apprentissage de la langue du pays d'accueil sont également vues comme efficaces (Anderson, 2004, cité par Hart, 2003).

Du point de vue des ICSI interrogés dans le cadre de l'enquête menée par la TCRI (2014), les intervenants ont nommé des défis récurrents pour les milieux scolaires et communautaires :

- Évaluation et classement (acteurs, outils, données prises en compte, interprétation).
- Services de francisation souvent insuffisants.
- Peu de services adaptés au niveau scolaire, para et extra scolaires.
- Manque de stabilité et de préparation des acteurs scolaires: connaissance des situations des familles, formation interculturelle, etc.
- Sentiment d'être dépassé par les situations.
- Méconnaissance des ressources institutionnelles pour cette population (outils, financement ...).

Les intervenants rencontrés dans les focus groupes à Saint-Hyacinthe le 21 juin 2014, ont pour leur part mentionné le manque de connaissance concrète des problématiques en lien avec la population réfugiée de la part des décideurs. Ceux qui travaillent directement avec les jeunes et les familles ne sont pas assez impliqués dans la définition des solutions et la prise de décision, pas plus que les familles elles-mêmes. Plusieurs facteurs expliquent le manque de représentation des parents et des jeunes réfugiés dans les structures démocratiques des écoles et des commissions scolaires, qui relèvent à la fois de considérations individuelles (méconnaissance



de leurs droits et du fonctionnement des structures, barrières linguistiques, etc.) et systémiques (discrimination, diffusion de l'information inadaptée, etc.).

Des approches et des stratégies scolaires inadaptées

Vu l'urgence d'intervenir auprès des élèves en situation de grand retard scolaire et le manque de ressources des enseignants à cet égard, [un grand besoin de recherches et de mises à l'essai d'approches novatrices](#) (Armand, 2005b) [ainsi que de programmes spécialisés](#) (Crandall et al., 1998; Crandall & Greenblatt, 1998; MacKay & Tavares, 2005) destinés à ces élèves se fait ressentir, [notamment en ce qui a trait à l'enseignement de l'écrit](#), puisque les élèves en situation de grand retard scolaire « *présentent un défi majeur pour l'enseignement de l'écrit en langue seconde* » (Painchaud, d'Anglejan, Armand, & Jezak, 1993, p. 90). Ce besoin d'intervention est aussi énoncé clairement dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* québécoise qui recommande un repérage rapide des élèves en situation de grand retard scolaire et « *une intervention immédiate et appropriée* » (Ministère de l'Éducation, 1998b, p. 21), entre autres dans le domaine de la littératie.

Ainsi, il paraît pertinent de s'attarder à l'enseignement de la littératie chez les élèves en situation de grand retard scolaire. À ce sujet, certains écrits soulignent que les [programmes déjà établis d'enseignement de l'écrit en langue maternelle/langue première et en langue seconde ne répondent pas aux besoins de cette clientèle d'élèves](#) (Gouvernement de l'Ontario, 2008; Saboundjian, 2013), car ils sont conçus pour des élèves qui ont une base en littératie, en langue maternelle/langue première ou en langue seconde (Crandall et al., 1998), ou pour des élèves monolingues (Lesaux & Geva, 2006). Par exemple, dans les programmes réguliers d'enseignement de la littératie en langue seconde, les auteurs considèrent que les élèves ont déjà développé des habiletés de base pour ce qui est du décodage lors de la lecture, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour les élèves en situation de grand retard scolaire. Danzak (2011) souligne également que les élèves en situation de grand retard scolaire ont besoin d'un soutien particulier supplémentaire lors de leur apprentissage pour combler leurs lacunes en langue première en ce qui a trait à leurs habiletés de littératie tout en apprenant la langue seconde.

Dans le document *Supporting English language learners with limited prior schooling* publié par le Gouvernement de l'Ontario en 2008 pour soutenir les intervenants scolaires œuvrant auprès des élèves



allophones en situation de grand retard scolaire, des indications sont données pour [mieux évaluer ces élèves](#) (sondages, questionnaires, inventaires d'intérêt, portfolios, etc.) :

- Évaluation de la situation initiale de l'élève ciblant des compétences fondamentales (oral, écriture, lecture, compréhension, mathématiques);
- Entrevues cliniques auprès des élèves et de leurs parents sur l'histoire personnelle et scolaire de l'élève (expériences passées, traumatismes, guerres, écoles fréquentées, langues parlées à l'école ou à la maison, vie familiale, santé, statut socio-économique, etc.);
- Évaluations impliquant la métacognition⁷ et la réflexion;
- Évaluations centrées sur les capacités et le rendement (ex. comparer les personnages de deux histoires, établir une séquence d'une histoire à l'aide d'images, etc.)

Par ailleurs, en ce qui a trait à la langue seconde, plusieurs chercheurs soulignent [l'importance qu'une place soit accordée à l'oral](#) en salle de classe afin de soutenir l'apprentissage de la littératie (Brisk, 2011; Brisk & Harrington, 2007; Nation, 2011; Verdelhan-Bourgade, 2002) ainsi que les autres apprentissages scolaires (Fillmore & Snow, 2000). Par exemple, Brisk et Harrington affirment que « *les enseignants doivent faciliter la compréhension des élèves à l'oral, particulièrement en langue seconde, et soutenir le développement de compétences de production à l'oral* »⁸ (traduction libre, Brisk & Harrington, 2007, p.115). Il apparaît d'autant plus important d'intervenir sur ce plan chez les élèves en situation de grand retard scolaire, pour qui l'apprentissage de l'oral se fait simultanément à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Enfin, notons que la population des élèves en situation de grand retard scolaire fait l'objet d'une attention encore récente des chercheurs, seules quelques recherches ayant été réalisées à ce sujet à ce jour (Armand, 2005a; Armand, Gagné, De Koninck, & Dutil, 2005; Armand *et al.*, 2013; Armand, Rousseau, *et al.*, 2011; Crandall *et al.*, 1998; Gagné, 2004; Gouvernement de l'Ontario, 2008; MacKay & Tavares, 2005; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2002; Stoughton, 2008).

⁷ La métacognition consiste à prendre conscience de ses propres processus d'apprentissage.

⁸ « Teachers need to facilitate students' listening comprehension, especially in the second language and scaffold speaking proficiency » (Brisk & Harrington, 2007, p.115).

Principes clés de l'enseignement d'une langue seconde

Dans la section suivante, nous présentons trois principes clés de l'enseignement d'une langue seconde pouvant guider les interventions mises en place auprès des élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire : l'engagement dans la littératie, l'apprentissage en contexte signifiant et les approches plurilingues. Deux de ces trois principes clés, soit la mise en place de contextes signifiants d'apprentissage et d'approches plurilingues, ont été identifiés, parmi d'autres⁹, dans le cadre d'une récente synthèse des connaissances sur l'enseignement de l'écriture en langue seconde. Ces deux principes clés semblent particulièrement adaptés à l'enseignement aux élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire, et ce, vu leur profil particulier, décrit précédemment.

L'engagement dans la littératie

Parmi les pistes à explorer afin de mener efficacement l'intervention « *immédiate et appropriée* » recommandée par le MEESR, divers travaux¹⁰ réalisés auprès d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés et d'élèves immigrants en situation de grand retard scolaire font ressortir l'importance de favoriser leur engagement dans leurs apprentissages pour les amener à la réussite scolaire en général et, plus particulièrement, dans le domaine de la littératie. Un tel engagement en écriture et dans la littératie, plus généralement, [correspond à l'investissement à la fois affectif et cognitif d'un élève dans une tâche dans le but de la réussir](#) (Cummins, 2009; Cummins, 2011; Guthrie, 2004). Néanmoins, en raison des éléments relevés précédemment, les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire ont, de manière générale, de la difficulté à s'engager dans leurs apprentissages scolaires (Ivey & Broaddus, 2007; Stoughton, 2008).

⁹ Les autres principes clés cités sont : la rétroaction corrective offerte aux scripteurs, le soutien par les pairs et les interactions sociales, le développement du vocabulaire, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication ainsi que le travail autour de stratégies d'enseignement/apprentissage de l'écriture (voir les différentes recherches présentées en lien avec ces principes clés dans Armand, Lê *et al.*, 2011). L'identification de ces principes découle de l'analyse de 54 recherches empiriques recensées lors de cette synthèse, la présence d'approches plurilingues étant relevée dans des recherches en lien avec certains de ces principes clés.

¹⁰ Voir entre autres les travaux de Cummins (2007, 2009, 2010, 2011, 2012); Cummins, Bismilla, Chow, et al. (2006); Cummins et al. (2005); Cummins, Bismilla, Cohen, et al. (2006); Cummins, Brown, and Sayers (2007); Danzak (2011); Giampapa (2010); Ivey and Broaddus (2007); Lo and Hyland (2007); Matera and Gerber (2008); Souryasack and Lee (2007); Taylor, Bernhard, Garg, and Cummins (2008)

Cela paraît problématique, considérant que **l'engagement, en langue première, est un facteur clé de la réussite scolaire** (Guthrie, 2004; OCDE, 2004, 2011). En outre, en ce qui a trait à l'apprentissage de la littératie, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), affirme que : « [...] *parmi les adolescents de 15 ans les plus défavorisés, ceux qui sont très engagés dans la lecture et qui considèrent l'apprentissage sous un jour positif affichent des scores plus élevés que des élèves issus de milieux aisés ou très aisés qui sont peu engagés dans la lecture et qui considèrent l'apprentissage sous un jour négatif.* » (2011, p. 93)

Par ailleurs, l'engagement des élèves est également un facteur incontournable à considérer en ce qui concerne les interventions didactiques utilisées en langue seconde (Cummins, 2007; Cummins et al., 2007), notamment auprès des élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire (Armand, Rousseau, et al., 2011). Enfin, **que cela soit en langue première ou en langue seconde, des chercheurs soulignent la nécessité de l'engagement des élèves dans la littératie** pour qu'ils performant dans les activités de ce domaine particulier (Cummins, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012; Cummins et al., 2007; Guthrie, 2004).

L'apprentissage en contexte signifiant

En se basant sur les travaux de Guthrie (2004) et sur la recension d'Armand, Lê, *et al.* (2011), il est possible de définir un contexte signifiant d'apprentissage comme **un contexte où les apprentissages véhiculés sont en lien avec le vécu des élèves et ont donc un sens à leurs yeux**. Un tel contexte implique aussi que les élèves puissent effectuer certains choix et échanger avec leurs pairs sur leurs expériences personnelles lors des activités proposées. La présence d'approches plurilingues contribue également à l'établissement d'un contexte signifiant d'apprentissage, puisque cela permet aux élèves de s'appuyer sur leur bagage d'expériences, de connaissances et d'habiletés langagières dans les différentes langues pour apprendre.

Par exemple, en écriture, un contexte signifiant d'apprentissage est lié à des situations de communication authentiques où, notamment, **les élèves écrivent pour être lus**, et pas seulement par l'enseignant dans une perspective d'évaluation. L'implantation d'un contexte signifiant d'apprentissage en écriture est souvent reliée à la mise en place d'une communauté d'apprenants. Au sein d'une communauté d'apprenants, l'enseignement de l'écriture est contextualisé et **favorise l'empowerment des élèves en faisant appel à leurs « fonds de connaissance »**¹¹ (Moll, Amanti, Neff et Gonzalez, 1992, cités entre autres dans Dagenais, 2008),

¹¹ Traduction de « *funds of knowledge* » (Moll, Amanti, Neff et Gonzalez, 1992, cités entre autres dans Dagenais, 2008).



c'est-à-dire leurs connaissances antérieures reliées à leur bagage linguistique et culturel. Cette approche paraît particulièrement pertinente pour les élèves appartenant à des communautés linguistiques et culturelles minoritaires qui, de cette manière, « *développent un plus grand sentiment d'appartenance, se sentent mieux soutenus émotionnellement et ont une meilleure estime d'eux-mêmes* »¹² (traduction libre, Graves, 2008, p. 221).

La narration par les élèves issus de l'immigration de leur histoire familiale (Montgomery, Xenocostas, Rachédi, & Najac, 2011), au cours de laquelle ils abordent, à l'oral ou à l'écrit, un sujet relié à leur vécu, constitue un exemple de contexte signifiant d'apprentissage. Grâce à cette approche, les élèves voient leurs expériences personnelles validées et leurs souvenirs sont mobilisés de manière à être utilisés lors de leur apprentissage d'une langue seconde. Ce contexte signifiant d'apprentissage soutient également la négociation de l'identité des élèves de façon à favoriser une affirmation identitaire harmonieuse facilitant une transition entre passé, présent et futur.

Les approches plurilingues

Les approches plurilingues s'inscrivent dans le contexte de la pertinence d'une éducation plurilingue pour [prendre en compte la diversité linguistique en milieu scolaire](#) (Conseil de l'Europe, 2007). Cette éducation plurilingue se décline en deux sous-aspects : la compétence plurilingue et l'éducation au plurilinguisme.

La compétence plurilingue est « (...) *la compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des finalités différentes* » (Conseil de l'Europe, 2007, p. 10). Lorsqu'un élève perçoit sa compétence plurilingue sous un jour positif, il est en mesure de s'autoriser à utiliser les connaissances linguistiques de son répertoire afin de faciliter son apprentissage. Le [développement d'une vision positive, par un élève, de sa compétence plurilingue](#), est relié à l'éducation au plurilinguisme (Armand & Dagenais, 2012; Armand, Dagenais, & Nicollin, 2008; Cummins, 2010; Dagenais, 2008).

L'éducation au plurilinguisme revêt deux dimensions : une dimension identitaire et une dimension reliée à l'apprentissage des langues. En ce qui a trait à la dimension identitaire, une éducation au plurilinguisme permet aux élèves de développer des représentations et des attitudes positives par rapport à la diversité

¹²« *[Culturally and Linguistically Diverse Exceptional] students are likely to feel a greater sense of belonging, feel more supported emotionally, and have higher self-esteem in a community of learners in the classroom setting* » (Graves, 2008, p.221).



linguistique. Une telle éducation sous-entend aussi la reconnaissance du bagage culturel et linguistique des élèves et la légitimation de l'usage des langues de leur répertoire, et ce, peu importe le niveau de maîtrise de celles-ci. Cela encourage l'expression des élèves, le partage de leurs connaissances et une affirmation positive de leur identité (Armand et al., 2008).

En ce qui a trait à l'apprentissage des langues, une éducation au plurilinguisme facilite le transfert de connaissances et d'habiletés d'une langue à l'autre. Cummins (2000) illustre ce phénomène à l'aide de l'« Hypothèse de la compétence commune sous-jacente »¹³, en lien avec l'« Hypothèse de l'interdépendance des langues », qui postule que certaines habiletés peuvent être développées dans une langue et transférées d'une langue à l'autre lors de l'apprentissage de nouvelles langues. De plus, le fait de mettre en valeur et d'exploiter en classe le plurilinguisme des élèves permet à ces derniers de développer des capacités métalinguistiques (Armand et al., 2008) et un sentiment d'efficacité personnelle lié à leur *empowerment* (Cummins, 2010), en plus d'entraîner le développement d'une compétence plurilingue en tant que telle (Castellotti & Moore, 2011). Il est important de mentionner, ainsi que l'ont montré de nombreuses recherches, que l'absence de reconnaissance, à l'école, des langues du répertoire des élèves crée chez certains « *une "insécurité linguistique", une baisse d'estime de soi, un sentiment de discrimination et une difficulté à transférer les acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre* » (Armand et al., 2008, p. 47).

Dans le même ordre d'idées, tant dans l'enquête menée auprès des ICSI, que dans les focus groupes menés auprès des intervenants, des parents et jeunes réfugiés, l'ouverture aux langues connues par les jeunes et leurs familles de la part de l'école et des autres acteurs apparaît comme une nécessité. Les exemples évoqués :

- Accueil par une personne qui parle la langue maternelle du jeune et utilisation de la langue maternelle pour aborder les sujets délicats;
- Ouverture aux langues connues par les élèves sous diverses formes dans les pratiques pédagogiques mises en œuvre (PELO intégré¹⁴); le recours aux notions clés connues dans la langue d'origine est recommandée par plusieurs intervenants pour leurs impacts très positifs;
- Penser l'alphabétisation à partir de la langue d'origine Apprentissage de la langue maternelle pour les personnes analphabètes ou en situation de grand retard scolaire.

¹³ Ce terme est une traduction libre de *Common Underlying Proficiency Hypothesis*.

¹⁴ Le Programme Enseignement dans les Langues d'Origines (PELO) intégré, contrairement à ce que pourrait laisser penser le nom du programme, est en fait un soutien offert à l'élève dans sa langue maternelle.

Les ressources disponibles pour soutenir les élèves en situation de grand retard scolaire

Des ressources gouvernementales pour guider les acteurs scolaires

Rappelons que la prise en compte du plurilinguisme des élèves s'inscrit dans l'esprit du *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du MEESR (MEQ, 1998a). Le MEESR a par ailleurs publié quelques documents de référence afin de mieux cerner les particularités des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, d'informer et de soutenir les acteurs scolaires agissant auprès de ces derniers. Par exemple, la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle (DSEAI) du MEESR a produit en 2002, **un état de la situation** concernant les élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire. Dans ce document, les enseignants soulignent entre autres « le besoin de développer une expertise auprès de ces élèves, principalement au secondaire, où la formation initiale ne prépare pas à ce genre d'intervention » (MELS, 2002, p. 13).

En 2003, elle publie son **Plan d'intervention auprès des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire** qui contient un cadre de référence, un guide d'interventions pédagogiques et un outil de suivi des apprentissages en lecture et en écriture. Cet outil s'adresse aux enseignants et vise à les guider dans leurs interventions et dans l'organisation des services pour les élèves en situation de grand retard scolaire (MELS, 2003b). Pour plus de détails sur le plan d'intervention, consulter l'annexe 2.

Parallèlement, la DSCC (2003a) a aussi publié un **outil diagnostique en mathématique** afin de faciliter le repérage rapide des élèves en situation de grand retard scolaire de 9 ans ou plus. Pour plus de détails sur l'outil, consulter l'annexe 3.

En 2013, elle publie un **Cadre de référence pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec** en 4 modules qui abordent 1) le portrait des élèves et le soutien au milieu scolaire; 2) l'organisation des services; 3) le protocole d'accueil; 4) le partenariat école, famille et communauté. Notons que ce dernier fascicule insiste sur l'importance pour l'école de s'ouvrir à la diversité culturelle et de créer des liens avec les familles et la communauté, en soulignant l'apport incontournable des intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI). Ce cadre de référence constitue un complément important aux outils produits précédemment, dans la mesure où ils touchent les dimensions plus structurelles des adaptations nécessaires



pour l'intégration et la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. On peut penser que ce travail sur les structures institutionnelles est d'autant plus important dans le cas des élèves réfugiés en situation de grand retard scolaire qui, tel que mentionné précédemment, font face à de nombreux défis et obstacles supplémentaires.

Malgré l'existence de ces outils, les enseignants se disent toujours dépourvus de ressources pour intervenir adéquatement auprès de tels élèves et favoriser leur apprentissage du français (Armand, 2011). Ainsi, force est de constater que l'information sur les ressources existantes pour œuvrer auprès de ces élèves ne sont pas parvenues dans toutes les écoles (De Koninck & Armand, 2012). En outre, l'information sur les ressources existantes ne remplacera jamais la formation initiale et continue des intervenants scolaires.

Des projets de recherches-actions universitaires probantes mais qui mériteraient d'être diffusés plus largement

Depuis quelques années, des chercheuses québécoises se sont associées avec le milieu scolaire en vue d'expérimenter des approches pédagogiques adaptées aux besoins et aux forces spécifiques des élèves immigrants allophones nouvellement arrivés, en situation de grand retard scolaire. Ces initiatives s'inspirent de certaines des balises pour l'intervention auprès des jeunes allophones en situation de grand retard scolaire exposées précédemment.

La recherche-action portant sur la mise en œuvre d'*ateliers d'expression théâtrale plurilingues* visait les élèves du secondaire immigrants en situation de grand retard scolaire, dont plusieurs sont réfugiés. Ces ateliers ont été conçus afin de faciliter le partage d'histoires et l'établissement de liens entre les élèves en situation de grand retard scolaire (pour plus de détails voir l'annexe 4).

Bien que cette approche semble fonctionner moins bien avec les élèves timides et ceux gênés de parler dans leur langue maternelle, l'évaluation du projet, mis en œuvre dans les quartiers défavorisés et plurilingues de Montréal, a mis en évidence plusieurs impacts très positifs :

- Diminution de façon significative, des problèmes associés, dans différentes sphères (familiale, sociale et scolaire) aux difficultés émotionnelles des adolescents;

- Développement d'un sentiment de confiance dans la classe lié à l'implication des enseignants;
- Baisse du stress des élèves lorsque vient le moment de parler en français et de l'apprendre;
- Augmentation des compétences langagières à l'oral;
- Meilleure connaissance réciproque des élèves;
- Plus grande ouverture des élèves à la diversité linguistique;
- Accroissement du bien-être des jeunes.

Le projet « *Textes identitaires. Écriture et histoire familiale* » visait les élèves immigrants allophones du primaire et du secondaire qui fréquentent les classes d'accueil ou les classes ordinaires avec soutien linguistique d'appoint (voir l'annexe 5). Il s'agissait d'amener les élèves allophones issus de l'immigration en situation de grand retard scolaire à s'engager activement lors des projets d'écriture et de lecture et à valoriser le dialogue entre les langues. Par l'entremise d'ateliers d'écriture, les élèves ont créé un livre individuel ou collectif (certains extraits peuvent être rédigés par des membres significatifs de la famille dans la langue de leur choix) portant sur leurs histoires familiales. Jeunes et parents avaient ainsi l'opportunité d'user de leurs langues maternelles ou de toute autre langue connue pour rédiger ces récits identitaires. L'évaluation du projet, mis en œuvre aussi dans d'autres régions au Québec, a mis en évidence les impacts suivants :

- Accroissement de l'engagement des élèves par rapport à l'écriture;
- Motivation et concentration accrues;
- Plus grande ouverture à la diversité linguistique et culturelle;
- Meilleure compréhension du français et de son importance chez les élèves.

Une recherche-action récente, intitulée « *Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'ateliers d'expression créatrice théâtrale, d'approches plurilingues de l'écriture et de rétroactions correctives* » (Armand et al., recherche en cours 2012-2016), dont les résultats n'ont pas encore été publiés, permet de cerner les impacts respectifs des deux approches que nous venons de présenter. La TCRI étant membre du comité avisier, nous partageons ici quelques-uns des faits saillants. Trois groupes ont été constitués dans le cadre de cette recherche-action qui s'est déroulée durant l'année 2013-2014 dans 12 classes d'accueil au secondaire (CSDM, CSPI, CSDL) accueillant majoritairement ou en partie des élèves en situation de grand retard scolaire :

- Un premier groupe (G1) de quatre enseignants, soutenus par l'équipe de recherche, mettaient en place dans leur classe des activités d'expression théâtrale plurilingues et de production de textes identitaires plurilingues (écriture de l'histoire familiale).
- Un deuxième groupe (G2) de quatre enseignants, également soutenus par l'équipe de recherche, mettaient en place dans leur classe des activités de production de textes identitaires plurilingues (écriture de l'histoire familiale).
- Un troisième groupe (G3) de quatre enseignants constituaient « les groupes contrôles » et mettaient en place les pratiques habituelles d'enseignement de l'écriture.

On observe tout d'abord que tous les élèves, quel que soit le groupe (G1, G2 ou G3), après une année de scolarisation en classe, progresse lorsqu'on considère un score global, et particulièrement en ce qui concerne la cohérence.

Toutefois, on observe une progression particulièrement importante entre le prétest et le posttest, et ce, de façon significative, chez les élèves du G1 (théâtre + écriture) en ce qui concerne plusieurs sous-sections du score global : idées, lexique, connaissances de la phrase, nombre de mots, et ce, quel que soit le texte produit en prétest (un texte de présentation et un texte narratif) et quel que soit le sexe.

On observe également une progression entre le prétest et le posttest, et ce, de façon significative, chez les élèves du G2 (écriture) en ce qui concerne différentes sous-sections du score global : idées pour les filles seulement, lexique pour les garçons seulement, nombre de mots pour les garçons et les filles.

On observe peu de progrès dans le groupe 3 (contrôle) quand on considère les sous-sections : lexique pour les filles seulement pour le texte 2, convention de l'écrit pour les garçons seulement pour le texte 1 et conventions de l'écrit pour les filles seulement pour le texte 2, connaissance de la phrase pour les garçons et les filles et pour les deux textes. Aucune progression significative n'est observée dans deux domaines importants en écriture : les idées et la longueur des textes dans ce groupe 3 (contrôle), ce qui est le cas particulièrement pour le Groupe 1 (théâtre + écriture) et en partie pour le Groupe 2 (écriture).

Il est rare d'obtenir des résultats de recherche qui démontrent de façon aussi évidente que la ***combinaison des ateliers d'expression théâtrale plurilingues et de la production de textes identitaires plurilingues*** (G1) permet une progression très significative de ces jeunes alors que les approches classiques utilisées à l'école peuvent limiter les progrès des jeunes. Malgré ces résultats, à l'heure actuelle, en raison des coupures budgétaires, les nombreuses demandes des écoles souhaitant implanter l'initiative sur leur territoire sont restées lettres mortes. Il serait important à cette étape, de trouver un financement consistant qui



permettrait de consolider l’implantation de cette approche auprès des 46 enseignants et intervenants formés à cette approche dans 10 écoles et 4 commissions scolaires de la région du Grand Montréal, les deux dernières années et de la diffuser plus largement.

Le projet de recherche *Effets de l’enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d’élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire* mené par Rita Saboundjian visait les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire dans deux classes d’accueil au secondaire à Montréal (voir l’annexe 6). Le projet visait à observer les effets de l’enseignement réciproque (enseignement aux élèves de stratégies en lecture) sur leur compréhension en lecture en français. Il visait aussi à favoriser, chez les élèves qui parviennent à décoder adéquatement les mots, la compréhension de textes afin qu’ils gèrent de manière autonome leur lecture et soient plus actifs lors de cet exercice. L’évaluation du projet a mis en évidence les impacts positifs suivants :

- Amélioration de la compréhension de textes;
- Développement de la capacité à mobiliser des stratégies cognitives et métacognitives tout au long de la lecture (avant, pendant et après);
- Implication accrue dans la lecture;
- Perception positive de la valeur de la tâche en lecture.

Pour les élèves qui avaient la possibilité d’échanger dans la langue de leur choix, on a aussi observé une compréhension plus aisée des textes, et une capacité à faire plus facilement des liens entre la langue maternelle et la langue seconde. La chercheuse note en revanche que l’enseignement réciproque, à lui seul, n’est pas suffisant pour prévenir les difficultés des élèves associées au vocabulaire.

Par ailleurs, un projet de conception de matériel est en cours au Québec. Le « *Matériel en intégration linguistique, scolaire et sociale secondaire – Palier 1* », a été initié par Sonia Fréchette et Sonia Robitaille et met l’accent sur la communication orale en français des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. Les impacts n’ayant pas encore été mesurés, nous vous invitons à suivre la publication des résultats à venir (voir annexe 7).

Dans le Sud-Est des États-Unis, le projet *Formative experiment investigating literacy engagement among adolescent Latina-O students just beginning to read, write and speak English*, basé lui aussi sur l’approche



plurilingue, visait 14 élèves hispanophones de 7^{ème} et 8^{ème} année, en situation de grand retard scolaire, lecteurs et scripteurs débutants (voir annexe 8). Le matériel utilisé par les chercheurs comprenait des livres sans texte, des livres simples avec texte (pour lecteurs débutants), des bandes dessinées, des chapitres de livres, des livres simples bilingues (espagnol/anglais) et des cartons (pour écrire les mots de vocabulaire). Les chercheurs ont noté que le matériel ciblé contribuait à augmenter l'engagement des élèves envers la lecture et l'écriture en anglais. Par ailleurs, les élèves ont développé des stratégies de compréhension en lecture.

Des initiatives communautaires complémentaires aux initiatives en milieu scolaire à développer

Les organismes communautaires dédiés à l'accueil des familles immigrantes et réfugiées et au rapprochement interculturel, dont un bon nombre sont mandatés par le Ministère de l'Immigration, de la Diversité, de l'Inclusion (MIDI) pour offrir des services d'accueil et d'intégration aux nouveaux arrivants, sont amenés à répondre quotidiennement aux demandes des familles immigrantes. Ils ont développé une connaissance fine des difficultés que ces dernières rencontrent dans leur processus d'adaptation et d'intégration ainsi que pour accéder à des services publics adéquats en regard des besoins spécifiques de leurs enfants (écoles, services enfance et famille des CSSS, etc.). De par les collaborations parfois étroites qu'ils entretiennent avec les professionnels du réseau des services publics, ces organismes sont aussi très sensibles aux difficultés que ces derniers disent rencontrer pour répondre adéquatement aux besoins des familles immigrantes dans leurs divers champs d'intervention (éducation, soins de santé et services sociaux, protection de la jeunesse, etc.). De par leur proximité avec les jeunes et leurs familles, ils favorisent la prise en compte de leurs réalités spécifiques par les divers intervenants et l'adaptation de leurs pratiques. Les défis que rencontrent les familles apparaissent comme étant très souvent multiples et imbriqués, une situation qui a été documentée et analysée à partir du témoignage d'intervenants expérimentés dans le cadre d'une recherche-action initiée en 2009 portant sur l'intervention dans le cadre de situations complexes (TCRI, 2015). Les intervenants de ces organismes favorisent aussi la prise de conscience de la nécessité de travailler en complémentarité et en interdisciplinarité.

L'action des organismes communautaires en immigration s'inscrit en droite ligne des axes de positionnement des organismes membres du réseau de la TCRI (2005) qui placent au cœur de leurs actions :

- L'approche globale qui envisage la personne dans ses diverses dimensions, dans son environnement;
- L'approche interculturelle qui voit les échanges entre les personnes comme des interactions entre des porteurs de cultures à redéfinir chaque fois (Cohen Emerique, 2011);
- La transformation sociale qui souligne l'importance de travailler sur les cadres au-delà des individus.

Les intervenants publics et communautaires rencontrés dans le cadre du focus groupes intervenants du 21 juin 2014 à Saint-Hyacinthe ont soulevé le fait que la collaboration avec l'organisme communautaire en accueil et intégration local, qui accompagne les familles dès leur arrivée au Québec, est essentielle. Les intervenants du milieu scolaire qui ont développé des mécanismes de collaboration avec les intervenants de l'organisme d'accueil mentionnent à quel point le lien de confiance que les intervenants en accueil développent avec les familles est précieux pour les aider à dénouer certaines impasses. En outre, ils ont souligné que les exigences d'efficacité et le resserrement des conditions de travail des enseignants et des professionnels en contexte d'austérité peuvent aussi laisser présager une difficile prise en compte des besoins spécifiques des personnes réfugiées sous-scolarisées. Or, les acteurs scolaires s'avèrent insuffisamment préparés et déclarent souhaiter mieux connaître et comprendre les situations des familles et avoir besoin de formations en interculturel et sur les questions de trauma. En effet, comme le rappelle Sylvie Laurion (2009), les personnes qui viennent chercher refuge au Québec tout en ayant subi violence et persécution vivent les chagrins, les coupures et les contraintes de l'exil dans l'instabilité et l'incertitude. Et dans ce contexte, la façon de les accueillir permet de faire une différence. Le défi d'une intervention en santé mentale auprès des nouveaux arrivants est d'allier nos rôles professionnels et humains, tout en gardant une distance critique suffisante pour éviter d'être submergés par le sentiment d'impuissance et de révolte que le destin tragique de ces personnes ne peut manquer de faire naître en nous (Dongier, Kiolet et Ledoux, 2007).

Les ICSI comme facilitateurs de la collaboration école, famille et communauté

Les initiatives développées par les organismes communautaires en immigration pour aider les familles à surmonter les obstacles à la réussite de leurs enfants sont portées par le *réseau des Intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI)* dont le rôle et les impacts sont décrits dans les annexes 13 et 14 du présent rapport. Ces initiatives visent trois grands objectifs :

- Permettre aux parents de comprendre les difficultés scolaires de leurs enfants et d'être partie prenante des décisions et des actions mises en œuvre pour les aider à les surmonter (TCRI, 2011a; TCRI, 2014a);
- Sensibiliser et accompagner les acteurs scolaires dans l'adaptation de leurs pratiques aux réalités de ces jeunes et de leurs familles (TCRI, 2012a);
- Développer des approches d'aide aux devoirs qui répondent aux besoins des familles notamment celles qui sont analphabètes, sous-scolarisées, allophones (TCRI, 2012b).

Une des caractéristiques distinctive du support apporté par le milieu communautaire en immigration aux élèves en situation de grand retard scolaire est son **approche holistique ou globale**. L'intégration est ainsi abordée comme un phénomène multidimensionnel et à long terme qui nécessite de considérer l'être humain dans sa globalité (TCRI, 2014b). Lors de l'évaluation des besoins de l'élève, les intervenants vont être attentifs à l'ensemble des besoins du jeune (au-delà de son intégration et de sa réussite scolaire), ainsi qu'à ceux des autres membres de la famille, considérant que le bien-être et la réussite de l'enfant sont directement liés à ceux de ses parents et des autres membres de sa famille. Par conséquent, le support à la famille fait partie intégrante des actions posées pour aider le jeune. Les ICSI, qui font partie de l'équipe des intervenants des organismes communautaires d'accueil des familles réfugiées et immigrantes, placent au centre de leur approche la facilitation de la communication et de la collaboration entre les familles et l'école. L'impact positif de leur travail auprès des familles et des écoles a fait l'objet d'une importante recherche évaluative par le ministère de l'éducation (MELS, 2012b; TCRI, 2011a; voir aussi l'annexe 14). Dans le même sens, les intervenants et les parents rencontrés en focus groupe ont souligné l'importance du rôle joué par des acteurs pivots tels que les ICSI disponibles pour l'ensemble des milieux représentés et du fait d'assurer une continuité des intervenants dans l'entourage des jeunes.

L'aide aux devoirs : un soutien aux apprentissages scolaires adapté aux besoins des jeunes sous-scolarisés et de leur famille

Deux initiatives de support aux apprentissages scolaires ciblant les élèves en situation de grand retard scolaires apparaissent particulièrement intéressantes. La première initiative intitulée « *L'aide aux devoirs à la maison de SAFRIE* » vise l'autonomie des familles réfugiées sous-scolarisées (TCRI, 2012b). Ce projet cible les nouveaux arrivants de 6 à 17 ans scolarisés à Sherbrooke, dont les parents sont peu outillés pour les



accompagner dans leurs apprentissages scolaires. Ces jeunes sont référés à l'organisme par les écoles partenaires. L'aide aux devoirs est basée sur un tutorat personnalisé et complémentaire aux actions posées par l'école et les parents. Elle est assurée au domicile de la famille une à deux fois par semaine par des bénévoles et implique que le jeune participe aussi à deux séances d'aide aux devoirs en groupe données dans l'organisme en immigration. Un accompagnement et des conseils sont offerts aux familles pour faciliter leur implication dans l'aide aux devoirs et le suivi scolaire. Par exemple, les tuteurs bénévoles sensibilisent les familles à l'importance d'aménager un espace calme et approprié pour les devoirs. Ils les outillent et leur apportent des réponses sur le système scolaire, son organisation et son fonctionnement.

Les impacts observés de ce projet sont multiples et touchent à la fois les jeunes, leurs parents et les écoles.

Impacts sur les jeunes :

- Facilite l'adoption des stratégies d'apprentissage et à développer leur autonomie;
- Renforce leur maîtrise du français;
- Améliore leurs résultats scolaires;
- Facilite leur intégration dans les classes ordinaires;
- Leur donne confiance en leur capacité à réussir;
- Favorise leur persévérance scolaire.

Les impacts sur les parents :

- Les outille pour la prise en charge de l'accompagnement scolaire de leurs enfants : aménagement d'un espace approprié pour la période de devoirs, techniques pour aider leurs enfants;
- Facilite leur compréhension du système scolaire québécois et leurs relations avec l'école;
- Brise leur isolement;
- Réduit leur sentiment d'impuissance.

Impacts dans les écoles :

- Complète et renforce le travail de l'enseignant;
- Diminue les risques de décrochage scolaire;
- Contribue à réduire le nombre de jeunes orientés vers des cheminements particuliers;
- Améliore les relations de confiance et la collaboration avec les familles.



Une autre initiative d'aide aux devoirs, intitulée « *Samedi de faire mes devoirs* », a été développée plus récemment à Saint-Hyacinthe. Initié en 2013 par la Maison de la Famille des Maskoutains (MFM) en collaboration avec la Table de concertation Jeunesse de Saint-Hyacinthe, le projet réunit des intervenants de la MFM, des bénévoles, des parents, des jeunes fréquentant l'école primaire ainsi que des partenaires scolaires et communautaires. La TCRI et le SEIIM ont soutenu l'équipe de la MFM dans la préparation et la mise en place de l'initiative qui fait une place toute particulière aux parents.

Samedi de faire mes devoirs vise à susciter l'empowerment des familles, à soutenir les parents dans l'apprentissage scolaire de leurs jeunes ainsi qu'à donner des outils d'apprentissage du français parlé et écrit aux jeunes. Cette initiative est fortement inspirée de l'expertise développée par la Fédération d'excellence en alphabétisation d'Ottawa (annexe 9). Les bénévoles sont recrutés dans les écoles secondaires de la région, au Cégep ainsi que parmi les gens de la communauté, dont des parents immigrants et réfugiés. Tous sont formés au début de l'année par l'organisme en alphabétisation populaire *Aide Pédagogique aux Adultes et aux Jeunes* (APAJ) de Saint-Hyacinthe. Ouvert à tous, le programme accueille toutefois majoritairement des enfants et des parents réfugiés arrivés depuis moins de 2 ans. Plusieurs d'entre eux sont en situation de grand retard scolaire ou analphabètes. Les jeunes qui participent au programme sont référés par les enseignants et les intervenants de 4 écoles primaires du secteur.

Deux samedis par mois, ils se rendent à la MFM et sont accompagnés dans leurs travaux de lecture, d'écriture et de calcul, ainsi que dans l'acquisition et le perfectionnement de leur français à l'oral. Des activités ludiques sont intégrées au programme. Des groupes d'échange sont organisés simultanément avec les parents. Un service d'interprètes bénévole est également disponible, auquel des parents immigrants et réfugiés contribuent. Le petit-déjeuner est offert à tout le monde.

La première phase du projet s'est déroulée pendant l'année scolaire 2014-2015. Elle est en cours d'évaluation afin de cerner les impacts auprès des jeunes et de leurs parents. En plus de poursuivre ses activités avec les jeunes du primaire, l'équipe prévoit étendre ses activités au niveau secondaire. Les responsables de *Samedi de faire mes devoirs* siègent notamment sur la communauté de pratique sur la sous-scolarisation soutenue par le SEIIM et la TCRI, qui à partir d'une lecture commune des défis des familles posent les jalons de l'adaptation des pratiques au niveau scolaire et communautaire.



Dans le cadre de l'enquête menée auprès des ICSI (janvier à avril 2014), et des focus groupes menés auprès des intervenants (21 juin 2014), des parents et des jeunes réfugiés (27 juin 2014), des ressources développées ou à développer par les organismes communautaires ont été nommées comme faisant ou pouvant faire une différence pour les jeunes sous-scolarisés et leur famille tels que :

- Les camps d'été de francisation;
- Une école du samedi pour élèves en grand retard scolaire;
- L'aide aux devoirs à domicile ;
- Le jumelage avec des personnes âgées bénévoles qui les aident dans leurs apprentissages ;
- L'aide aux devoirs qui inclut les parents : montrer aux parents comment faire les devoirs avec leurs enfants, dans une démarche où tout le monde a sa place (enfants, parents et organisme communautaire).

La communauté de pratique sur la sous-scolarisation et l'analphabétisme des familles réfugiées à Saint-Hyacinthe ou comment développer la résilience en s'appuyant sur des communautés plus inclusives

À la suite d'une série de formations données par la TCRI et le SEIIM et en réponse aux besoins de plus en plus pressants formulés par les intervenants des organismes d'accueil des nouveaux arrivants, du secteur de l'éducation, de l'employabilité, de l'alphabétisation populaire ou encore de la santé, l'idée de se donner un espace de réflexion et d'échange commun sur la sous-scolarisation et l'analphabétisme des familles réfugiées a pris forme. Les participants constataient non seulement une augmentation du nombre de jeunes et d'adultes en situation de grand retard scolaire ou analphabètes, mais aussi une complexification des enjeux d'intervention.

Le milieu de Saint-Hyacinthe s'est avéré particulièrement propice pour l'implantation de ce que nous avons appelé une communauté de pratique sur la question de la sous-scolarisation et de l'analphabétisme car il réunissait trois conditions essentielles :

- La vitalité du milieu qui s'exprime dans l'engagement de personnes qui ont l'objectif commun d'améliorer les pratiques pour que les familles réfugiées analphabètes ou en situation de grand retard cheminent au mieux de leurs potentiels.

- Un nombre important d'acteurs de différents milieux et de paliers décisionnels prêts à s'impliquer; chacun devenant un porteur de l'objectif commun et un facilitateur de changement dans son organisation (écoles, commission scolaire, organisme communautaire, etc.).
- Le fait de disposer de facilitateurs pour l'implantation de la communauté de pratique. L'organisme communautaire d'accueil et d'intégration des nouveaux arrivants, la *Maison de la famille des Maskoutains* (MFM), dispose d'un intervenant communautaire scolaire interculturel (ICSI) qui facilite la collaboration entre l'ensemble des acteurs impliqués¹⁵, notamment grâce au lien privilégié de confiance qu'il entretient avec les familles réfugiées et immigrantes. Il travaille en étroite collaboration avec un éducateur spécialisé de l'école secondaire dont la tâche est pleinement dédiée aux jeunes immigrants et réfugiés. Cet éducateur travaille également à partir de la MFM avec les familles. La présence soutenue de ces deux intervenants à la fois dans l'école et dans l'organisme d'accueil contribue à créer un lien privilégié avec les jeunes et leur famille.

Les principales retombées de la communauté de pratiques à ce jour :

- Un cheminement vers une lecture commune des enjeux et une vision partagée des priorités d'action;
- L'émergence de projets de collaboration et/ou d'adaptation de pratiques en lien avec cette vision (exemple du projet « *Samedi de faire mes devoirs* » ou du programme de jumelage intergénérationnel entre aînés et élèves réfugiés);
- Les journées d'échange et de formation tenues à Montréal et à Saint-Hyacinthe (voir annexe 1);
- La production d'une vidéo donnant la parole aux jeunes eux-mêmes et aux acteurs institutionnels et communautaires qui les accompagnent;
- La journée d'échange avec la Fondation d'excellence en alphabétisation d'Ottawa (voir annexe 9).

Le support apporté aux communautés locales par le SEIIM

Depuis plus de vingt ans, le Service d'éducation et d'intégration interculturelle de Montréal (SEIIM) conseille et accompagne les acteurs publics, privés et communautaires quant aux défis qu'ils rencontrent en lien avec la diversité culturelle. En réponse aux demandes du milieu scolaire, il a donc développé une expertise qui

¹⁵ Sont membres de la communauté de pratique Sous-scolarisation de Saint-Hyacinthe : des représentants de la polyvalente Saint-Hyacinthe, la commission scolaire Saint-Hyacinthe, des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA), de la Maison de la famille des Maskoutains, du CLSC, d'école primaires, de FGA, CPE, etc.



dépasse le perfectionnement traditionnel et la gestion des défis quotidiens pour se situer plutôt vers un accompagnement des équipes-école ou de groupes de professionnels à l'échelle d'une commission scolaire ou d'une école dans l'adaptation de leurs pratiques et de leurs stratégies à long terme. Le programme est aussi un espace novateur d'échange multisectoriel, puisqu'il regroupe non seulement des intervenants du milieu scolaire mais aussi d'autres professionnels issus des institutions publiques ou du secteur communautaire. Par le biais de la formation, qui couvre un très large éventail de thématiques selon les priorités du milieu¹⁶, on vise à ce que l'ensemble des personnes qui interviennent auprès des élèves et de leurs parents développent une lecture commune des enjeux ainsi qu'un plan d'action. Par exemple, depuis 2014, le SEIIM en collaboration avec la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle du MEESR offre aux acteurs scolaires une formation intitulée : L'élève réfugié : au centre de sa famille et de sa communauté.

Une évaluation des services du SEIIM a fait ressortir les impacts positifs de l'intervention auprès des acteurs scolaires accompagnés (TCRI, 2012b; Mc Andrew *et al.*, 2015). Ainsi, l'ensemble des participants au programme ont développé non seulement des savoirs, entre autres autour des réalités vécues par les jeunes et les familles immigrantes, mais également de nombreux savoir-faire et savoir-être tels que la capacité de créer une relation de confiance avec les jeunes et les familles ainsi que de mettre en œuvre des pratiques innovantes adaptées à leurs besoins. On constate également des retombées structurelles à plus long terme : création de groupes de travail à l'intérieur des écoles, mise en réseau plus large de professionnels interpellés par les mêmes situations.

Plusieurs défis ont toutefois aussi été signalés. Sur le plan pédagogique, il s'agit tout particulièrement de l'adaptation à des groupes de participants dont le niveau de sensibilisation à l'immigration ou de motivation à adapter leurs pratiques diffère. Il est aussi parfois difficile de convaincre certains groupes, dont la demande de formation était axée essentiellement sur des besoins à court terme axés sur une communauté, à s'engager dans une formation plus approfondie sur les relations interculturelles. Sur le plan de la transformation institutionnelle, la principale limite de l'action du SEIIM réside dans la formation relativement limitée d'agents multiplicateurs, un domaine où la demande excède largement la capacité d'intervention de l'organisme.

Enfin, dans un autre ordre d'idées, les intervenants ont regretté le manque de reconnaissance et de place laissée aux parents alors qu'ils sont ceux qui connaissent le mieux leurs enfants.

¹⁶ Exemples : Paramètres clés pour des évaluations adaptées aux personnes réfugiées et immigrantes; Enjeux et défis d'intervenir auprès des jeunes réfugiés et immigrants et leur famille; Analphabétisme et sous-scolarisation des personnes immigrantes et réfugiées; Est-ce que les techniciens en éducation spécialisée et les psychoéducateurs peuvent contribuer à l'adaptation sociale des personnes réfugiées et immigrantes ?; Pour que l'aide aux devoirs fasse une différence.

Pistes d'action et de réflexion

Fort de l'état de situation et des connaissances qui se dégagent de notre recherche-action, en conclusion, nous faisons le point sur les principales pistes de réflexion et d'action qui se dégagent en vue de favoriser des cheminements scolaires pour les jeunes immigrants et réfugiés en situation de grand retard scolaire à la hauteur de leurs potentiels et de ceux de leurs familles. Ces recommandations s'articulent autour de deux grands principes :

- Prendre en compte les réalités spécifiques et diversifiées des jeunes immigrants et réfugiés en situation de retard scolaire pour adapter les structures, les services et les pratiques scolaires et communautaires;
- Briser les silos pour susciter le développement et la consolidation de communautés éducatives inclusives.

Prendre en compte les réalités spécifiques et diversifiées des jeunes immigrants et réfugiés en situation de retard scolaire pour adapter les structures, les services et les pratiques. Ces jeunes constituent une population hétérogène aux besoins variés. Ils n'accusent pas du retard de manière égale à tous les niveaux et dans toutes les matières. Leur niveau de littératie dans leur langue maternelle varie (haut niveau à analphabétisme).

Impacts au niveau de l'évaluation

- Se doter d'une structure spécifique réservée à l'évaluation de ces élèves;
- Confier l'évaluation à des personnes formées à même de distinguer ce qui dans le comportement et les réponses du jeune relève de l'adaptation à un nouveau contexte, de l'apprentissage d'une langue seconde, de la pathologie ou du retard scolaire;
- Privilégier une combinaison de différentes méthodes d'évaluation (tests pour évaluer les habiletés scolaires et sociales, entrevues sur le parcours migratoire et la scolarité antérieure, étude des documents remis par la famille sur la scolarité antérieure, etc.);
- Faire preuve de nuance pour tenir compte de la diversité des profils et des besoins;
- Documenter les acquis et les difficultés de l'élève dans les différentes langues et contextes auxquels il est exposé;

- S'inspirer des ressources développées par la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle du MEESR (MELS, 2014 et autres outils accessibles à <http://www.ecoleplurielle.ca/>)

Au niveau pédagogique

Nous avons vu que les ressources humaines scolaires, lorsqu'elles sont préparées à intervenir auprès de ce groupe cible et sensibles à ses spécificités, constituent des leviers de changement vers des pratiques plus inclusives. C'est pourquoi la **formation initiale et continue des enseignants et des professionnels des services complémentaires** devrait mieux les préparer à faire face à ces réalités. **En ce qui la formation continue**, des ressources précieuses existent.

- La Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle propose aux acteurs scolaires qui souhaitent se perfectionner des formations très pertinentes en lien avec les enjeux du refuge et de la sous-scolarisation, en donnant accès à son réseau de formateurs (<http://www.ecoleplurielle.ca/>).
- À ce jour de nombreux enseignants souhaitant mettre en pratique les principes clés de l'apprentissage d'une langue seconde (engagement dans la littératie, apprentissage en contexte signifiant, approche plurilingue) ont bénéficié de l'accompagnement de Françoise Armand et de son équipe dans le cadre d'un partenariat écoles-DSAEI du MEESR et université (chantier 7). Nous avons vu dans la section portant sur les recherches-action probantes à quel point ce type d'approches pédagogiques sont porteuses de réussite pour les jeunes. En outre, au-delà de leurs impacts immédiats, ces projets de recherches-action ont permis au fil du temps de développer un bassin de plus en plus important d'enseignants formés à ces nouvelles approches, qui deviennent eux-mêmes des ressources de conseil et de formation pour leurs pairs. À notre connaissance, cette année, malgré leurs résultats probants et les candidatures déposées par les enseignants, les projets ne seront pas reconduits dans les écoles, faute de budget.

Il reste encore place au développement de ressources pour soutenir les acteurs scolaires dans l'adaptation de leurs approches et de leurs stratégies en ce qui concerne le niveau de l'enseignement, le matériel pédagogique, l'organisation scolaire, les services, etc. Néanmoins, des ressources sont déjà disponibles.

- La Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle met à la disposition des acteurs scolaires qui souhaitent perfectionner leurs pratiques en lien avec les enjeux du refuge et de la sous-scolarisation divers outils et ressources (<http://www.ecoleplurielle.ca/>).

- Les enseignants disposent aussi d'une ressource de choix avec le Site Internet ÉLODiL (<http://www.elodil.umontreal.ca/>) où peuvent être consultées plusieurs ressources concernant les élèves allophones en situation de grand retard scolaire. On y trouve notamment un guide destiné aux enseignants du secondaire et aux autres intervenants qui œuvrent en classe d'accueil auprès d'élèves immigrants et/ou réfugiés et notamment ceux en situation de grand retard scolaire (<http://www.elodil.umontreal.ca/guides/theatre-pluralite-elodil/>). Ce manuel de formation sur *Les ateliers d'expression théâtrale plurilingues ou les ateliers théâtre Pluralité-ÉLODiL* initiés par l'Équipe de Recherche et d'Intervention Transculturelle (ERIT), sous la direction de Cécile Rousseau, qui a conçu et mis en œuvre les ateliers Théâtre Pluralité, composée de pédopsychiatres, de psychologues, de psychothérapeutes par les arts, d'intervenants dramaturges et de chercheurs. Projet mené en collaboration avec l'Équipe d'éveil au langage et d'ouverture à la diversité linguistique (ÉLODiL), sous la direction de Françoise Armand, qui a mis l'accent, dans ses ateliers, sur la dimension plurilingue, composée de didacticiens des langues, de sociolinguistes et d'enseignant.

Au niveau de l'organisation scolaire

Les niveaux de connaissances de ces jeunes qui, nous l'avons vu, sont différents en lecture et en écriture créent des disparités et des groupes inégaux, ce qui affecte la progression des jeunes et complique la tâche des enseignants. Les intervenants de Saint-Hyacinthe recommandent de séparer les personnes analphabètes des autres jeunes en francisation et ceux qui ne sont jamais allés à l'école de ceux qui y sont allés

Au niveau du support complémentaire

Les parents ont évoqué un certain nombre des mesures qui faciliteraient leur intégration :

- Des espaces d'échange, d'*empowerment* et d'entraide pour contrer leur sentiment d'impuissance en lien avec l'éducation et le suivi scolaire de leurs enfants;
- Des cafés-rencontres parents-enfants pour que les familles se retrouvent dans des espaces favorables où ils peuvent vivre des moments agréables ensemble;
- Des cafés-rencontres entre Québécois et immigrants;
- Des jumelages facilitant les contacts avec des Québécois qui expliquent comment se font les choses au Québec.



Dans le cadre de l'enquête menée auprès des ICSI, et des focus groupes menés auprès des intervenants, des parents et des jeunes réfugiés, des ressources développées ou à développer par les organismes communautaires ont été nommées comme faisant ou pouvant faire une différence pour les jeunes sous-scolarisés et leur famille tels que :

- Les camps d'été de francisation;
- Une école du samedi pour élèves en grand retard scolaire;
- L'aide aux devoirs à domicile ;
- Le jumelage avec des personnes âgées bénévoles qui les aident dans leurs apprentissages ;
- L'aide aux devoirs qui inclut les parents : montrer aux parents comment faire les devoirs avec leurs enfants, dans une démarche où tout le monde a sa place (enfants, parents et organisme communautaire).

Briser les silos pour susciter le développement et la consolidation de communautés éducatives inclusives

Pour favoriser la réussite éducative des jeunes immigrants, notamment ceux en situation de retard scolaire, il est nécessaire, au-delà des projets ponctuels quels qu'ils soient, de favoriser le développement de communautés éducatives inclusives. Le consensus est établi parmi les acteurs institutionnels et communautaires accompagnés par la TCRI et le SEIIM sur le fait que le travail en silos contribue à l'exclusion des populations vulnérables. Se donner des espaces multidisciplinaires est donc essentiel pour briser ces silos et susciter une lecture commune des enjeux, une réflexion collective et le développement de pratiques adaptées aux familles réfugiées et immigrantes et à leurs enfants. L'exemple de la communauté éducative de Saint-Hyacinthe nous a montré que, réunis dans un espace d'échange commun, les acteurs scolaires et communautaires pouvaient cheminer vers des solutions innovantes et structurantes. C'est ainsi que sont nés la communauté de pratique sur la sous-scolarisation et le projet d'aide aux devoirs destiné aux jeunes sous-scolarisés et faisant une place à leurs parents.

- Comme nous l'avons vu dans la section sur les initiatives communautaires, le SEIIM qui fait partie du réseau de formateurs de la DSAEI du MEESR accompagne les milieux scolaires en lien avec les enjeux de l'immigration, du refuge et du retard scolaire (<http://www.seiim.org/>) sous diverses formes (formation, communautés de pratique, support dans l'expérimentation de projets pilotes en collaboration avec le milieu communautaire).

- 
- Le réseau des intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI) du Québec joue aussi un rôle important pour faciliter la convergence des actions et la collaboration entre l'école, la famille et la communauté. C'est pourquoi, la TCRI s'est donné comme objectif de développer et de consolider le réseau des ICSI du Québec, notamment à Montréal, où on retrouve seulement 5 ICSI sur les 32 en poste.

Bibliographie

Armand, F. (2005a). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 441-469.

Armand, F. (2005b). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société et Solidarité*, 141-152.

Armand, F. (2011). Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007). Montréal: Direction des Services aux Communautés Culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Armand, F., & Dagenais, D. (2012). S'ouvrir à la langue de l'Autre et à la diversité linguistique. *Revue de l'Association canadienne d'éducation (ACE)*, 52(1). Repéré à <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/s%E2%80%99ouvrir-%C3%A0-la-langue-de-l%E2%80%99autre-et-%C3%A0-la-diversit%C3%A9-linguistique>

Armand, F., Dagenais, D., & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.

Armand, F., Gagné, J., De Koninck, Z., & Dutil, C. (2005). Exploration des pratiques de littératie en milieu familial et portrait démolinguistique d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au Québec. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8(1), 7-26.

Armand, F., Kanouté, F., Vatz, M., Magnan, M.-O., Papazian-Zohrabian, G., Rachédi, L., . . . Venne, E. (2012-2015). *Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'ateliers d'expression créatrice théâtrale, d'approches plurilingues de l'écriture et de rétroactions correctives*. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC). Actions concertées, Programme de recherche sur l'écriture.

Armand, F., Lê, T. H., Combes, É., Saboundjian, R., & Thamin, N. (2011). L'enseignement de l'écriture en langue seconde: Synthèse de connaissances soumise au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Département de didactique: Université de Montréal.



Armand, F., Lory, M.-P., & Rousseau, C. (2013). Ateliers d'expression théâtrale plurilingues et élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Lidil [Revue de Linguistique et de Didactique des langues]*, 48, 37-55.

Armand, F., Rousseau, C., Lory, M.-P., & Machouf, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil. Dans F. Kanouté & G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante : Les dynamiques de l'établissement* (p. 97-112). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Brisk, M. E. (2011). Learning to Write in the Second Language: K-5. Dans E. Hinkel (dir.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Vol. v. 2, p. 40-57). New York: Routledge.

Brisk, M. E., & Harrington, M. M. (2007). *Literacy and bilingualism: A handbook for all teachers*. Second Edition. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Castellotti, V., & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle: genèse et évolutions d'une notion-concept. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées*. (p. 241-252). Paris: Éditions des archives contemporaines.

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2015). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Québec: Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Conseil de l'Europe (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg.

Crandall, J., Jaramillo, A., Olsen, L., Peyton, J. K., & Young, S. (2000). *Diverse Teaching Strategies for Immigrant Childrens*. Dans R. W. Coles (dir.), *More strategies for educating everybody's children*. Alexandria: VA: American Society for Curriculum and Development.

Crandall, J., Bernache, C., & Prager, S. (1998). New Frontiers in Educational Policy and Program Development: The Challenge of the Underschooled Immigrant Secondary School Students. *Educational policy*, 12(6), 719-734.

Crandall, J., & Greenblatt, L. (1998). Teaching Beyond the Middle: Meeting the Needs of Underschooled and High-Achieving Immigrant Students. Dans M. R. Basterra (dir.), *Excellence and Equity in Education Language Minority Students: Critical Issues and Promising Practices* (p. 43-60). Washington, C.C.: Mid-Atlantic Equity Center, The American University.

Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. North York: Multilingual Matters Ltd.



Cummins, J. (2007). Promoting Literacy in Multilingual Contexts (Research Monograph No. 5). *What Works? Research into Practice, Ontario*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/cummins.pdf>

Cummins, J. (2009). Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-Based Strategies for Closing the Achievement Gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11, 38-56.

Cummins, J. (2010). *Language Awareness and Academic Achievement among Migrant Students*. Communication présenté 3e Congrès de l'Association Éducation et diversité linguistique et culturelle (EDiLiC), Lausanne.

Cummins, J. (2011). Literacy Engagement: Fueling Academic Growth for English Learners. *The Reading Teacher*, 65(2), 142-146.

Cummins, J. (2012). Language Awareness and Academic Achievement among Migrant Students. Dans C. Balsiger, D. Béatrix Kölher, J.-F. De Pietro & C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 41-54). Paris: L'Harmattan.

Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., . . . Sastri, P. (2006). ELL Students Speak for Themselves: Identity Texts and Literacy Engagement in Multilingual Classrooms. Repéré à <http://www.curriculum.org/secretariat/files/ELLIdentityTexts.pdf>

Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Sandhu, P., & Sastri, P. (2005). Affirming Identity in Multilingual Classrooms. *Educational Leadership*, 63(1), 38-43.

Cummins, J., Bismilla, V., Cohen, S., Giampapa, F., & Leoni, L. (2006). Timelines and Lifelines: Rethinking Literacy Instruction in Multilingual Classrooms [Literacy to Multiliteracies: Designing Learning Environments for Knowledge Generation within the New Economy]. *Orbit*, 36(1), 26-30.

Cummins, J., Brown, K., & Sayers, D. (2007). *Literacy, Technology, and Diversity: Teaching for Success in Changing Times*. Pearson Education.

Dagenais, D. (2008). La prise en compte du plurilinguisme d'enfants issus de familles immigrantes en contexte scolaire : une analyse de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 351-375.

Danzak, R. (2011). The interface of language proficiency and identity: a profile analysis of bilingual adolescents and their writing (Report). *Language, speech & hearing services in schools*, 42, 506-519.



De Koninck, Z., & Armand, F. (2012). "Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration", Rapport public. Québec: Direction des Services aux communautés culturelles du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Dongier, P., Kiolet, M., Ladoux, I. (2007). La santé mentale des immigrants. Dans *Le médecin du Québec*. Volume 42, numéro 3, mars 2007. P33-39.

Duong, L., & Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105.

Dyregrov, A. (2004). Educational consequences of loss and trauma. *Educational and Child Psychology*, 21(3), 77-84.

Fillmore, L. W., & Snow, C. E. (2000). *What Teachers Need To Know about Language*: Center for Applied Linguistics, Washington, DC.

Gagné, J. (2004). *Développement des habiletés langagières orales de décontextualisation chez des élèves allophones sous-scolarisés*. (Université Laval, Québec).

Garcia, G. E., & Godina, H. (2004). Addressing the Literacy Needs of Adolescent English Language Learners. Dans T. Jetton & J. Dole (dir.), *Adolescent Literacy Research and Practice* (p. 304-320). New York: The Guilford Press.

Giampapa, F. (2010). Multiliteracies, Pedagogy and Identities: Teacher and Students Voices from a Toronto Elementary School. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 407-431.

Gouvernement de l'Ontario (2008). *Supporting English Language Learners with Limited Prior Schooling. A practical guide for Ontario educators. Grades 3 to 12*. Ontario: Queen's Printer for Ontario.

Graves, A. W. (2008). Teaching Written Expression to Culturally and Linguistically Diverse Exceptional Learners. Dans J. J. Hoover, J. K. Klingner, L. M. Baca & J. R. Patto (dir.), *Methods for Teaching Culturally and Linguistically Diverse Exceptional Learners* (p. 213-242). Upper Saddle River: Pearson Education.

Guthrie, J. (2004). Teaching for Literacy Engagement. Viewpoint. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-30.

Hart, R. (2009). Child Refugee, Trauma and Education: Interactionist Considerations on Social and Emotional Needs and Development. *Educational Psychology in Practice*, 25(4), 351-368.

Hodes, M. (2000). Psychologically Distressed Refugee Children in the United Kingdom. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 5(2), 57-68.



Ivey, G., & Broaddus, K. (2007). A Formative Experiment Investigating Literacy Engagement among Adolescent Latina/o Students Just Beginning to Read, Write, and Speak English. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 512-545.

Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. *Informations sociales*(7), 64-74.

Laurion Sylvie (2009). Traumatismes et détresses dans l'exil. Dans *Vivre ensemble*. Volume 16, numéro 56, été 2009.

Le Ferrec, L. (2008). Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, École et didactique du français* (p. 101-145). Paris: Les Éditions Didier.

Lesaux, F., & Geva, E. (2006). Literacy in Language-Minority Students. Dans D. August & T. Shanahan (dir.), *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the national literacy panel on language-minority children and youth* (p. 53-74). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Lo, J., & Hyland, F. (2007). Enhancing Students' Engagement and Motivation in Writing: The Case of Primary Students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 219-237.

MacKay, T., & Tavares, T. (2005). *Building Hope: Appropriate Programming for Adolescent and Young Adult Newcomers of War-Affected Backgrounds and Manitoba Schools. A Preliminary Report for Consultation and Discussion*. Manitoba: Manitoba Education, Citizenship and Youth.

Matera, C., & Gerber, M. M. (2008). Effects of a Literacy Curriculum That Supports Writing Development of Spanish-Speaking English Learners in Head Start. *NHSA Dialog : A Research to Practice Journal for the Early Intervention Field*, 11(1), 25-43.

McAndrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., Ait-Said, R., & Balde, A. (2013). Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie*, 42(1), 31-55.

McAndrew et l'équipe du GRIÉS (2015). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec. Les presses de l'université de Montréal, 361 pages, 227-228.

Ministère de l'Éducation (1998a). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Gouvernement du Québec.



Ministère de l'Éducation (1998b). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (n° 2-550-33748-4). Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2002). *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec : État de la situation*. Québec: Direction des Services aux Communautés Culturelles.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2014). Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. Cadre de référence. 3 Protocole d'accueil. 19 pages. Québec: Direction des Services d'accueil de d'éducation interculturelle.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2003a). *Outil diagnostique en mathématique pour les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire*. Québec: Direction des Services aux Communautés Culturelles.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2003b). *Plan d'intervention auprès des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire*. Québec: Direction des Services aux Communautés Culturelles.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2003c). *Scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire : Cadre de référence*. Québec: Direction des Services aux Communautés Culturelles.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011). *Les élèves issus de l'immigration et effectif total inscrits au 30 septembre et après le 30 septembre, par ordre d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire), selon la direction régionale, la commission scolaire, le réseau de fréquentation - année scolaire 2010-2011*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2012). *Rapport de recherche. Caractéristiques et éléments relatifs au cheminement scolaire des élèves financés. Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français de 1998-1999 à 2007-2008*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2012b). *Les services d'accompagnement des élèves réfugiés et de leurs familles mis en place dans des établissements scolaires de certaines villes ciblées par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles*. Rapport final présenté par Li Harnois, professionnelle de recherche. 84 pages.

Ministère de l'immigration et des communautés culturelles (2014). La sélection, l'accueil, la francisation et l'intégration des personnes réfugiées prises en charge par l'État. Aide Mémoire.



Montgomery, C., Xenocostas, S., Rachédi, L., & Najac, S. (2011). Migration et continuités dans les histoires de familles immigrantes. Dans F. Kanouté & G. Lafortune (dir.), *Familles d'origine immigrante : polysémie des pratiques sociales. Enjeux sociaux, de santé et d'éducation*. (p. 29-44). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Mounir Samy (1999). Trauma et événements traumatiques : les réfugiés du Kosovo et les autres de la planète. Dans *Équilibres en tête*. Revue de l'association canadienne pour la santé mentale. Filiale de Montréal. Volume 13, numéro 3, été 1999.

Nations Unies. (1989). Convention internationale des Droits de l'Enfant. Repéré le 27 février 2015 à <http://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Nation, I. S. P. (2011). Second Language Speaking. Dans E. Hinkel (dir.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Vol. v. 2, p. 444-454). New York: Routledge.

OCDE (2004). *Message from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III), PISA*. Éditions OCDE.

Painchaud, G., d'Anglejan, A., Armand, F., & Jezak, M. (1993). Diversité culturelle et littératie. *Repères*, 15, 77-94.

Rousseau, C., Armand, F., Laurin-Lamothe, A., Gautier, M.-F., & Saboundjian, R. (2011). Innovations in Practice : A pilot project of school-based intervention integrating drama and language awareness. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(3), 187-190.

Rousseau, C., Drapeau, A., & Corin, E. (1996). School Performance and Emotional Problems in Refugee Children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 66(2), 239-251.

Rutter, J. (2003). *Supporting Refugee Children in 21st Century Britain: A Compendium of Essential Information*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Saboundjian, R. (2013). *Effets de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire*. (Université de Montréal, Montréal).



Souryasack, R., & Lee, J. S. (2007). Drawing on Students' Experiences, Cultures and Languages to Develop English Language Writing: Perspectives from Three Lao Heritage Middle School Students. *Heritage Language Journal*, 5(1), 79-97.

Stoughton, E. H. (2008). "I am never going to be a reader": Issues of Literacy in the Upper Grades. Dans L. Denti & G. Guerin (dir.), *Effective Practice for Adolescents with Reading and Literacy Challenges* (p. 85-105). New York: Routledge.

Streeck-Fischer, A., & van der Kolk, B. (2000). Down will come baby, cradle and all: Diagnostic and therapeutic implications of chronic trauma on child development. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 34, 903-918.

Taylor, L. K., Bernhard, J. K., Garg, S., & Cummins, J. (2008). Affirming Plural Belonging: Building on Students' Family-Based Cultural and Linguistic Capital through Multiliteracies Pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 269-294.

TCRI (2011a). *L'intégration scolaire des jeunes réfugiés. Granby se mobilise*. Série de 7 capsules documentaire (30 minutes). Résultats de l'enquête menée sur les intervenants communautaires scolaires interculturels au Québec (ICSI).

TCRI (2011b). *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec. Perspective des organismes au service des nouveaux arrivants*. Rapport d'enquête. 70 p.

TCRI (2012a). *Rapprochement interculturel dans les écoles. Soutien offert par les organismes aux nouveaux arrivants*. Série de 8 capsules documentaires (32 minutes). Résultats de l'enquête menée sur deux projets : le rapprochement interculturel entre les élèves de VIC (Longueuil) et l'accompagnement des équipes-écoles dans le développement leurs compétences interculturelles par le SEIIM (ensemble du Québec).

TCRI (2012b). *Soutien aux apprentissages scolaires des jeunes immigrants. Contribution des organismes au service des nouveaux arrivants*. Série de 6 capsules documentaires (34 minutes). Résultats de l'enquête menée sur deux projets : l'école du samedi de PROMIS (Montréal) et l'aide aux devoirs à la maison de SAFRIE (Sherbrooke).

TCRI (2014a). Outil d'information et d'animation sur le système scolaire québécois. Outil comprenant 4 capsules audiovisuelles d'une durée totale d'une heure un guide écrit destiné aux animateurs et animatrice des rencontres d'échanges avec les familles réfugiées et immigrantes sur l'école québécoise en 5 modules.



Chaque capsule vidéo est offerte dans dix langues : français (version originale), anglais, espagnol, mandarin, créole (haïtien), arabe, dari, népalais, kinyarwanda et bengali.

TCRI (2014b). Le cadre de référence des intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI).

TCRI (2015). Pratiques porteuses dans les situations complexes. Rapport de recherche (à paraître début 2016)

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le Français de scolarisation: Pour une didactique réaliste*. Paris: Presses

Universitaires de France Yule, W. (1998). Post-traumatic stress disorder in children and its treatment. Dans T.

Miller (dir.), *Children of trauma: Stressful life events and their effects on children and adolescents* (p. 219–

243). Madison, CT: International Universities Press.

Acronymes et définitions

LM	Langue maternelle. Désigne « la langue acquise, de façon naturelle, dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère (étymologie du mot) ou plus largement avec l'environnement familial et qui est encore comprise. C'est la langue dans laquelle s'est organisée la fonction langagière. » (Armand, Lê, Combes, Saboundjian, & Thamin, 2011, p.3)
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSL	Commission scolaire de Laval
CSPI	Commission scolaire de la Pointe-de-l'île
DSCC	Direction des services aux communautés culturelles
L1	Langue première (ordre chronologique). Désigne « la langue acquise, de façon naturelle, dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère (étymologie du mot) ou plus largement avec l'environnement familial et qui est encore comprise. C'est la langue dans laquelle s'est organisée la fonction langagière. » (Armand, Lê, Combes, Saboundjian, & Thamin, 2011, p.3)
L2	Langue seconde (ordre chronologique). Désigne la seconde langue apprise.
MELS	Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MESSR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la recherche
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PASAF	Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français
SAFRIE	Soutien aux familles réfugiées et immigrantes de l'Estrie
SASAF	Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français

Annexe 1 – Activités du comité Comité de travail sous-scolarisation TCRI - SEIIM (Juillet 2013 à juillet 2015)

Rencontres du Comité de travail	
15 juillet 2013	Marie-Claire Rufagari; Julie Boivin; Stéphane Théoret ; Odile Cheneval
15 août 2013	Myriam Richard, Marie Claire Rufagari. Stéphane Théoret ,Julie Boivin, Julie Dubé, Sylvie Guyon, Odile Cheneval
28 novembre 2013	Sylvie Guyon, Marie Claire Rufagari, Stéphane Théoret, Julie Boivin, Julie Dubé, Léa Roboam, Myriam Richard, Neal Santamaria
23 janvier 2014	Sylvie Guyon, Marie-Claire Rufagari, Stéphane Théoret, Myriam Richard, Julie Dubé
28 avril 2014	Sylvie Guyon, Marie-Claire Rufagari, Stéphane Théoret, Myriam Richard, Julie Dubé, Neal Santamaria, Beatriz Guarin
12 mai 2014	Stéphane Théoret, Sylvie Guyon, Neal Santamaria, Marie-Claire Rufagari, Myriam Richard, Julie Dubé
12 mai 2015	Stéphane Théoret, Sylvie Guyon, Neal Santamaria, Marie-Claire Rufagari, Myriam Richard, Julie Dubé, Monique Best
Juin 2015	Rencontres de travail pour la vidéo : Stéphane Théoret, Sylvie Guyon, Neal Santamaria, Marie-Claire Rufagari, Myriam Richard, Pascale Chanoux (TCRI)
6 juillet 2015	Rencontre de planification – Communauté de pratique Saint-Hyacinthe <i>Stéphanie Ruel, Nicole Kervin, Jubilé Larraguibel, Mélanie Issid, Marie-Claire Rufagari et Myriam Richard</i>

Formations, colloques et journées d'échange	
26 mai 2014	Journée d'échange sur la sous-scolarisation des jeunes réfugiés (TCRI) <i>Animée par Beatriz Guarin et Stéphane Théoret</i>
29 octobre 2014	Formation « Est-ce que les techniciens en éducation spécialisée et les psychoéducateurs peuvent contribuer à l'adaptation sociale des personnes réfugiées et immigrantes? » (TCRI) <i>Animée par Carl Aubut, Audrey Pelletier et Kevin Cournoyer Arredondo</i>
5 décembre 2014	Journée d'échange sur l'aide aux devoirs (TCRI)

	<i>Animée par Aïda Berberovic et Manuel Soto</i>
11 mars 2015	Formation « L'impact de la violence organisée sur les familles et les enfants » (Saint-Hyacinthe) <i>Animée par Cécile Marotte et Marian Shermarke</i>
17 et 18 mars 2015	Participation de membres du comité au Colloque du GRIES "La réussite des élèves issus de l'immigration au Québec : des stratégies à privilégier" (Montréal) <i>Sylvie Guyon et Marie-Claire Rufagari (présentation), Myriam Richard</i>
26 mars 2015	Atelier sur la sous-scolarisation lors de la Rencontre nationale des ICSI (Montréal) <i>Animé par Myriam Richard (TCRI) avec présentations de Julie Dubé (TCRI), Stéphanie Ruel (CSSH) et Pauline Ronsman (ICSI au SANC)</i>

Travaux de recherche-action	
Janvier à avril 2014	Enquête sur "La sous-scolarisation des jeunes réfugiés. Perspective des ICSI" <i>Menée Julie Dubé et Sylvie Guyon</i>
21 mai 2014	FG Intervenants St-Hyacinthe <i>Animé par Stéphane Théoret, co-animé par Myriam Richard</i>
27 juin 2014	FG Parents et jeunes réfugiés St-Hyacinthe <i>Animés par Stéphane Théoret, co-animés par Myriam Richard</i>
Mars 2015	Réalisation d'une revue de littérature TCRI-GRIES sur les élèves en situation de grand retard scolaire <i>Réalisée par Gnénaëlle Chéry et Catherine Maynard</i>
28 mai 2015	Rencontre rétroaction avec les intervenants et les parents de Saint-Hyacinthe (communauté de pratique) <i>Animé par Stéphane Théoret, co-animé par Myriam Richard et Sylvie Guyon</i>
28 mai 2015	Tournage du vidéo avec jeunes sous-scolarisés <i>Équipe de tournage : Stéphane Théoret, Neal Santamaria, Sylvie Guyon, Deborah Grausem, Mylène Mattei</i>



Rencontres avec la Fondation d'excellence en alphabétisation, Ottawa	
Octobre 2013	Odile Cheneval (SEIIM), Léa Roboam, Marie-Claire Rufagari, Sylvie Guyon
26 septembre 2014	Marie-Claire Rufagari, Sylvie Guyon, Emmeline Desrameaux, Myriam Richard, Caroline Lester

Annexe 2 - Plan d'intervention auprès des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire

Porteurs du projet et partenaires

- Initiatrice : Shirly Han- Hang, Direction des services aux communautés culturelles du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- Collaborateurs : Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, Commission scolaire de Montréal, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île, Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, Écoles ayant fait part de leurs besoins, Enseignants ayant expérimenté le *Guide d'interventions pédagogiques* et *l'Outil de suivi des apprentissages en lecture et en écriture*
- Personne à contacter : Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, à l'adresse électronique suivante: dsaei@education.gouv.qc.ca ou par téléphone au (514) 873-3744

Public cible :

- Enseignants œuvrant auprès des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire

Objectifs

- Soutenir le personnel des écoles et des commissions scolaires dans leurs actions auprès des élèves en situation de grand retard scolaire
- Organiser les services et l'intervention auprès de cette population

Description des trois documents

Cadre de référence

« Garantir une intervention dans l'immédiat et adaptée »

- dépistage rapide en faisant passer le test *Outil diagnostique en mathématique pour les élèves immigrants* âgés de 9 ans et plus;
- établir un plan d'intervention adéquat une fois les élèves repérés;
- offrir des services complémentaires qui répondent à leurs besoins;

- fournir une intervention pédagogique en lien avec leurs besoins à l'aide du *Guide d'interventions pédagogiques* et fournir une évaluation adéquate en se basant sur l'*Outil de suivi des apprentissages en lecture et en écriture*;
- garantir un soutien aux enseignants ainsi qu'aux autres intervenants;
- encourager la formation professionnelle des enseignants œuvrant auprès de cette clientèle;
- établir des réseaux de partage

«Assurer une organisation scolaire souple»

«Proposer des parcours différenciés» telles l'Insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) et l'Attestation de formation professionnelle (AFP)

«Aider les parents des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire dans leur rôle de soutien aux apprentissages de leurs enfants»

- Organiser des activités rapprochant les parents de l'école;
- Organiser des rencontres en fonction de leurs disponibilités;
- Les tenir à l'affût des groupes communautaires ou des services à l'école pouvant les aider ;
- Valoriser leur culture d'origine;
- Les encourager à apprendre le français.

Guide d'interventions pédagogiques

- Manuel pédagogique décrivant les besoins de l'élève nouvellement arrivé en situation de grand retard scolaire liés aux «usages socioculturels et scolaires en communication écrite; aux apprentissages premiers en communication orale et écrite; aux connaissances et habiletés de base dans les domaines de la mathématique, de la science et de l'univers social; et aux facteurs affectifs et motivationnels»;
- Document présentant des stratégies qui soutiennent les enseignants dans leurs interventions;
- Document présentant des interventions à mettre en œuvre en classe considérant les profils des élèves et les particularités du nouveau programme de formation de l'école québécoise :
 - Activités qui vont permettre à l'élève de découvrir la diversité des écrits. Ex. lecture à haute voix ou silencieuse d'ouvrages de tous genres; donner son avis sur les contenus et les illustrations des textes; apporter des écrits à l'école; fréquenter la bibliothèque scolaire; etc.
 - Activités qui vont permettre à l'élève, de passer de lecteur/scripteur débutant à lecteur/scripteur efficace, de développer des compétences de base en lecture et en écriture grâce aux stratégies de compréhension et de production de textes. Ex. comprendre un texte lu à l'aide d'indices visuels ou



du contexte, tenter de déchiffrer le sens d'un mot en analysant ses lettres; s'appuyer sur les habiletés développées dans sa langue maternelle pour faire des liens avec la langue seconde; préparer sa lecture; relire ses phrases après la rédaction, etc.

- Activités qui vont permettre à l'élève de développer des compétences de base dans les domaines de la science, des mathématiques et de l'univers social. Ex. travail sur la numération, la géométrie, la mesure, les fractions, etc.
- Le guide illustre, en annexe, certaines des activités pédagogiques touchant la lecture, l'écriture, l'oral et les mathématiques à mener auprès de ces jeunes.

Outil de suivi des apprentissages en lecture et en écriture

- Document permettant d'évaluer les progrès en lecture, en écriture et à l'oral des élèves en situation de grand retard scolaire;
- Doit être utilisé de concert avec le *Guide d'interventions pédagogiques*;
- Document présentant les modalités relatives au suivi des élèves, notamment la marche à suivre pour y parvenir;
- Comprend trois échelles de compétences ciblant la lecture, l'écriture et l'oral qui visent à déterminer les habiletés des élèves en rapport à ces sphères;
 - Pour ce qui est de l'échelle de compétence en lecture, celle-ci est constituée de huit niveaux auxquels sont associés les profils du lecteur; chaque niveau décrit les comportements attendus ou typiques de l'élève, d'après trois catégories : les caractéristiques des textes, le traitement de l'information et les stratégies du lecteur.
 - L'échelle de compétence en écriture a elle aussi huit niveaux auxquels sont associés les profils du scripteur; chaque niveau décrit les comportements typiques de l'élève, rassemblés en deux catégories : les caractéristiques des textes et les stratégies du scripteur.
 - L'échelle de compétence à l'oral, tout comme les deux autres, comporte huit niveaux auxquels sont rattachés les profils de l'interlocuteur; chaque niveau décrit les comportements typiques de l'élève, d'après trois catégories : les caractéristiques des situations de communication, la participation de l'élève et les stratégies de l'élève en tant que locuteur et auditeur.

Impact de l'initiative

- Les échelles de compétences permettent à l'enseignant de porter un jugement sur les habiletés de l'élève;

- 
- Les interventions pédagogiques permettent à l'enseignant de réfléchir aux pratiques efficaces à mettre en œuvre auprès des élèves.

Limites de l'initiative :

- Le guide d'interventions pédagogiques n'est ni une préparation de classe ni un manuel de l'élève;
- Les échelles de compétences ne considèrent que quelques facettes de la lecture ou de l'écriture (l'intérêt et la motivation en sont exclus). De plus, elles ne sont pas arrimées au Programme de formation de l'école québécoise et ont été élaborées avant les Paliers pour l'évaluation du français ILSS, au primaire et au secondaire qui sont utilisés aujourd'hui
- Les enseignants doivent noter sur une base régulière leurs observations en ce qui concerne la progression des élèves; sans ces notes évolutives, l'évaluation des apprenants pourrait être biaisée.

Territoires desservis : Province de Québec

Références pour aller plus loin

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003). Plan d'intervention auprès des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. Direction des Services aux Communautés Culturelles.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003). Scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire : Cadre de référence. Direction des Services aux Communautés Culturelles.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2002). Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec : État de la situation. Direction des Services aux Communautés Culturelles.

Annexe 3 – Outil diagnostique en mathématique pour les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire

Porteurs du projet et partenaires

- Initiateurs : Louise Poirier (doyenne et professeure titulaire à la Faculté des Sciences de l'Éducation à l'Université de Montréal), Françoise Armand (professeure titulaire à l'Université de Montréal) et Michel Laurier (professeur associé à l'Université de Montréal)
- Partenaires : Jacqueline Bortuzzo (vice-présidente à la vie universitaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal), Isabelle Jordi (enseignante à l'Université de Montréal) et Judith Gagné (direction de l'évaluation)
- Personne(s) à contacter : Louise Poirier, pour des renseignements supplémentaires, à l'adresse électronique suivante : louise.poirier.2@umontreal.ca. Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle en vue de se procurer une copie de l'outil et l'information nécessaire à son utilisation à l'adresse électronique suivante : dsaei@education.gouv.qc.ca

Public cible

- Élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au primaire (9 à 14 ans) et au secondaire (15 ans et plus)

Objectif

- Cibler l'élève qui présente un retard scolaire de 3 ans ou plus par rapport à son groupe d'âge pour le soutenir adéquatement dans son parcours scolaire.

Description des trois tests de mathématiques

- Le Test du premier cycle du primaire explore les notions apprises en 1^{ère}, 2^e et 3^e années du primaire et comporte en 7 activités¹⁷ : Activité 1 : Dénombrement d'une petite collection; Activité 2 : Les suites de nombres naturels; Activité 3 : Comparaison de nombres : le plus grand; Activité 4 : Opérations en ligne:

¹⁷Les intitulés des activités ont été repris tels quels du document *Outil diagnostique en mathématique pour les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire*.



connaissance du répertoire mémorisé; Activité 5 : Opérations en colonnes : connaissance des algorithmes ;
Activité 6 : Construction d'un solide; Activité 7 : Mesure de longueur.

- Le Test du deuxième cycle du primaire explore les notions vues en 4^e, 5^e et 6^e années du primaire et comprend 16 activités : Activité 1 : Suite de nombres naturels; Activité 2 : Comparaison de nombres; Activité 3 : Calcul en ligne : connaissance du répertoire mémorisé; Activité 4 : Calcul en colonnes : connaissance des algorithmes; Activité 5 : Fractions; Activité 6 : Fractions, nombres décimaux et pourcentages; Activité 7 : Calcul sur les décimaux; Activité 8 : Plan cartésien; Activité 9 : Solides; Activité 10 : Développement d'un solide; Activité 11 : Frises et dallages; Activité 12 : Mesure de longueur; Activité 13 : Mesure d'angle; Activité 14 : Mesure d'aire; Activité 15 : Mesure de volume; Activité 16 : Unités de mesure et conversions.
- Le Test du premier cycle du secondaire explore les notions vues à la fin du primaire et au début du secondaire et contient 14 activités : Activité 1 : Suite de nombres; Activité 2 : Comparaison de nombres : le plus grand; Activité 3 : Différentes opérations (répertoire mémorisé, priorité des opérations...); Activité 4 : Autres opérations; Activité 5 : Opérations sur les fractions; Activité 6 : Fractions, décimales et pourcentages; Activité 7 : Mesure de longueurs; Activité 8 : Mesure d'angles; Activité 9 : Angles d'un triangle; Activité 10 : Mesure d'aire; Activité 11 : Mesure de volume; Activité 12 : Unités de mesure et conversions; Activité 13 : Équations à une inconnue; Activité 14 : Représentation graphique d'une fraction.

Critères de passation du test :

- Un examinateur ou une examinatrice fait passer le test à un élève à la fois pour observer ses comportements pendant le déroulement du test.
- L'examinateur ou l'examinatrice débute avec la version du test correspondant «au niveau scolaire inférieur au groupe d'âge de l'élève ». Par la suite, il ou elle pourra faire passer la version du test avancée à l'élève.
- L'élève doit bénéficier suffisamment de temps pour réfléchir et organiser sa réponse avant de l'écrire sur la feuille.
- En aucun cas l'examinateur ou l'examinatrice ne recommande une démarche à suivre à l'élève.
- Les questions peuvent être posées en français, même si l'élève ne comprend pas cette langue. L'emploi de gestes peut faciliter la compréhension de l'élève.
- Une fois le test terminé, l'examinateur compile les résultats de l'élève aux activités à l'aide de la grille *Compilation et interprétations des résultats. Seuils minimaux de réussite.*

Exemple de passation du test du premier cycle du primaire:

- *Activité 3 : Comparaison de nombres : le plus grand*
- Matériel nécessaire : crayon, gomme à effacer, petits cubes emboîtables
- Parmi une série de quatre nombres (ex. 5; 8; 6; 4), l'élève devra encercler le plus grand. Pour l'aider, l'examineur ou l'examinatrice construit quatre tours représentant la série de nombres avec les petits cubes emboîtables. Par la suite, il ou elle désignera la plus haute tour et fera comprendre à l'élève avec des gestes que le nombre le plus grand est recherché. C'est alors que l'examineur encerclera le nombre 8. L'élève est invité à réaliser le reste de l'activité.
- Si l'élève éprouve de la difficulté à accomplir l'exercice, l'examineur peut créer une nouvelle série de nombres en guise d'exemple supplémentaire. Sans construire les tours associées aux nombres de la série, l'examineur n'a qu'à produire un geste indiquant que l'on cherche le plus grand nombre.

Impact de l'initiative

- Cet outil permet d'orienter les élèves nouvellement arrivés de 9 ans et plus en situation de grand retard scolaire vers les services appropriés.

Limites de l'initiative :

- L'outil ne peut à lui seul déterminer une situation de grand retard scolaire. Il doit être utilisé dans le cadre d'une démarche évaluative plus large.
- Il s'agit de tests qu'on ne peut faire passer à plusieurs élèves à la fois.
- Ils ne déterminent pas de manière précise le niveau scolaire correspondant à l'élève.

Territoire desservi : Province de Québec

Références pour aller plus loin

- **Références méthodologiques :** Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003). Outil diagnostique en mathématique pour les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. Direction des Services aux Communautés Culturelles.
- **Des copies de l'outil et des documents qui l'accompagnent** peuvent être envoyés sur demande au milieu scolaire (dsaei@education.gouv.qc.ca).

Annexe 4 - Les ateliers d'expression théâtrale plurilingues ou les ateliers théâtre Pluralité-ÉLODiL

Porteurs du projet et partenaires

- Initiateurs : Équipe de Recherche et d'Intervention Transculturelle (ERIT), sous la direction de Cécile Rousseau, qui a conçu et mis en œuvre les ateliers Théâtre Pluralité, composée de pédopsychiatres, de psychologues, de psychothérapeutes par les arts, d'intervenants dramaturges et de chercheurs. Équipe d'éveil au langage et d'ouverture à la diversité linguistique (ÉLODiL), sous la direction de Françoise Armand, qui a mis l'accent, dans ses ateliers, sur la dimension plurilingue, composée de didacticiens des langues, de sociolinguistes et d'enseignant.
- Partenaires : Enseignants et intervenants scolaires œuvrant dans la région de Montréal
- Financement : Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009-2012)
- Personne à contacter : Cécile Rousseau (équipe ERIT) et Françoise Armand (équipe ÉLODiL)

Public cible

- Élèves du secondaire immigrants en situation de grand retard scolaire

Objectif(s)

Le projet *d'ateliers d'expression théâtrale plurilingues* a été conçu afin «de faciliter le partage d'histoires et l'établissement de liens entre les élèves en situation de grand retard scolaire. De manière spécifique, les objectifs de ces ateliers sont :

- d'amoindrir, chez ces jeunes, les symptômes liés à la détresse, aux pertes découlant de la migration et au fait d'appartenir à une minorité culturelle dans la terre d'accueil
- d'améliorer l'adaptation sociale ainsi que le rendement scolaire de ces jeunes (consolidation des acquis);
- de susciter chez les élèves une ouverture à la diversité linguistique;
- de donner aux jeunes l'opportunité de partager leur expérience en utilisant la langue commune qu'est le français ou leur propre langue dans un espace d'expression créatrice
- Valoriser les compétences plurilingues et interculturelles des jeunes

Description sommaire de l'intervention

- S'échelonnant sur une période de 12 semaines, le projet d'*ateliers d'expression théâtrale plurilingues* s'est déroulé une fois par semaine, chacune des séances durant 90 minutes. Ces dernières eurent lieu dans la classe et étaient animées par un spécialiste en art dramatique et un intervenant. L'enseignant de la classe prenait également part aux activités.
- Des rites d'ouverture et de fermeture favorisant l'expression dans un climat d'écoute, d'échange et de respect font partie intégrante des séances. La durée de ces rituels varie de 5 à 10 minutes.
- La première partie de l'atelier présente des jeux et réchauffements (environ 20 minutes) et des exercices théâtraux (10 à 20 minutes) donnant l'opportunité aux jeunes de partager leurs émotions, de considérer leurs corps comme moyen d'expression, de connaître quelques techniques spécifiques au théâtre et de s'entraider par le biais d'outils tels que les tissus, les instruments de musique, l'espace et les diverses langues des élèves.
- Au cours de la seconde partie de l'atelier, les jeunes se réunissent en sous-groupes afin de raconter des histoires personnelles (réelles ou fictives) en lien avec le thème ciblé (ex. les rêves, la famille, les voyages, etc.). Puis, ils choisissent l'une des histoires à partir de laquelle ils élaborent un jeu de rôle ou une pièce qu'ils présenteront devant toute la classe dans la langue de leur choix. Une traduction en français est demandée, selon le cas, afin de faciliter la compréhension de tous les participants. Cette seconde partie dure normalement 30 à 45 minutes.

Exemple d'une séquence d'ateliers tirée du guide Théâtre Pluralité-ÉLODiL¹⁸ :

- **Rituel d'ouverture**

Le groupe de jeunes est accueilli à l'extérieur du local. Le meneur de jeu informe les jeunes qu'il est temps d'entrer dans l'espace théâtre. Les lumières sont éteintes dans la salle. Les jeunes sont invités à entrer silencieusement dans le local, à se placer en cercle et à prendre trois grandes respirations afin de se centrer sur eux-mêmes. On allume les lumières pour marquer le début de la séance et le premier jeu/ réchauffement débute (p. 41).

- **Jeu et réchauffement - Un, deux, trois, soleil**

Une personne est choisie dans le groupe pour être le gardien. Celui-ci se place à une extrémité du local, le reste du groupe est sur une ligne à l'autre extrémité. Le gardien tourne le dos aux autres et, pendant qu'il dit la phrase : « un, deux, trois soleil » dans la langue de son choix, les autres se rapprochent de lui afin de lui toucher

¹⁸ Extraits intégraux.



l'épaule. Une fois la phrase prononcée, le gardien se retourne et toute personne surprise en mouvement devra retourner à la ligne de départ. Une fois qu'un jeune aura touché l'épaule du gardien, il prendra sa place et deviendra le nouveau gardien et ainsi, le jeu continue (p.47).

- **Exercice théâtral - La boîte aux trésors**

Le meneur de jeu place tous les instruments de musique dans une boîte et la recouvre d'un tissu. Le groupe classe est assis en demi-cercle, face à la boîte aux trésors placée sur une table. Le meneur de jeu demande à un volontaire de venir choisir un instrument et de le présenter au groupe classe, en explorant les différents sons qu'il peut produire. Cet exercice se répète jusqu'à ce que tous les instruments aient été présentés (p.80).

- **Histoire - Une chanson que j'aime**

Le meneur de jeu divise le grand groupe en sous-groupes, puis l'aire de jeu en trois ou en quatre espaces dans lesquels les sous-groupes sont placés. Dans chaque sous-groupe, chacun propose une chanson qu'il aime. Les jeunes peuvent chanter la chanson, la siffler, la fredonner ou la jouer avec des instruments de musique. Chaque sous-groupe choisit une des chansons proposées ou, s'il n'arrive pas à en trouver une, il en invente une nouvelle, afin de la présenter au groupe classe. Les jeunes préparent la chanson avec les paroles ou seulement avec les instruments musicaux. Ils peuvent présenter la chanson aux autres dans la langue de leur choix. Souvent, les jeunes préféreront chanter dans la langue utilisée par le chanteur, mais il est possible qu'ils veuillent chanter dans plusieurs langues en traduisant certaines parties de la chanson. Lors de la présentation, l'auditoire est placé en cercle, dos à l'équipe qui présente sa chanson (p.119).

- **Rituel de fermeture**

Le meneur de jeu invite les jeunes à former un grand cercle, à se mettre de dos (chacun dans sa bulle) et à revoir dans leur tête, les yeux fermés, pendant quelques minutes, les moments de l'atelier. Les jeunes se retournent vers l'intérieur du cercle et quelques volontaires sont invités au centre (au moins trois). L'un après l'autre, les jeunes du centre disent ce qu'ils retiennent de l'atelier, puis les jeunes du cercle reflètent en même temps l'un ou l'autre des éléments mentionnés. Les jeunes qui forment le cercle figent quelques secondes, comme s'ils étaient dans une photo de groupe. Après quelques photos, d'autres jeunes volontaires sont invités à remplacer les premiers au centre (p.44).

Impacts de l'initiative

- Diminution des difficultés émotionnelles et de comportement des élèves suite à l'intervention;
- l'implication des enseignants lors du projet a instauré un sentiment de confiance dans la classe
- Baisse du stress des élèves lorsque vient le moment de parler en français et de l'apprendre;

- Augmentation des compétences langagières;
- Meilleure connaissance réciproque des élèves;
- Plus grande ouverture des élèves à la diversité linguistique;
- Accroissement du bien-être des jeunes

Limite de l'initiative

- Certains élèves étaient timides et gênés à l'idée de s'exprimer dans leur langue maternelle ou de parler de leur pays d'origine;

Territoire desservi : Régions plurilingues et défavorisées de Montréal

Références pour aller plus loin

- Armand, F., Lory, M.-P., et Rousseau, C. (2013). "Les histoires, ça montre les personnes dedans, les *feelings*. Pas possible si pas de théâtre." (Tahina). Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil [Revue de Linguistique et de Didactique des langues]*, 48, 37-55. Accessible en ligne : <http://lidil.revues.org/3311>
- Armand, F., Rousseau, C., Gautier, M.-F., Lory, M.-P., Machouf, A., Saboundjian, R., & Sierra, T. (2012). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil: une approche novatrice pour les élèves sous-scolarisés. Capsule de recherche accessible à partir du lien suivant : http://im.metropolis.net/docspdf/CRArmand_atelierstheatre14mars%202012.pdf
- Armand, F., Rousseau, C., Gautier, M.-F., Lory, M.-P., Machouf, A., Saboundjian, R., & Sierra, T. (2012). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil: une approche novatrice pour les élèves sous-scolarisés. Repéré à http://im.metropolis.net/docspdf/CRArmand_atelierstheatre14mars%202012.pdf
- Armand, F., Rousseau, C., Lory, M.-P., & Machouf, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil. Dans F. Kanouté & G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante : Les dynamiques de l'établissement* (p. 97-112). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Rousseau, C., Armand, F., Laurin-Lamothe, A., Gautier, M.-F., & Saboundjian, R. (2011). Innovations in Practices : A pilot project of school-based intervention integrating drama and language awareness. *Child and adolescent mental health*, 17(3), 187-190.
- Pour obtenir le guide du projet Théâtre Pluralité-ÉLODiL dans son intégralité, cliquez sur le lien suivant : <http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/tpe/12-complet.pdf>

Annexe 5 - Textes identitaires plurilingues. Écriture et histoire familiale

Porteurs du projet et partenaires

- Initiatrices : Michèle Vatz-Laaroussi (professeure titulaire à l'Université de Sherbrooke) et Françoise Armand (professeure titulaire à l'Université de Montréal) en collaboration avec plusieurs autres chercheurs.
- Étudiantes universitaires : Magninin Koné, étudiante à l'École de travail; social de l'Université de Sherbrooke; Elodie Combes, étudiante au doctorat et chargée de cours à l'Université de Montréal
- Enseignantes : Guergana Boyadjiéva, Maria Petreus, Julie Boivin, Mélisa Champigny, Sandra Hallé, Malika Latrèche, Angela Stoïca
- Financement : MELS, Fonds de recherche québécois société et culture (FRQSC)
- Organismes communautaires (liens familles et écoles) : CAFLA, RIFE, Collège Frontière, Ascot en Santé, SERY
- Personne à contacter : Michèle Vatz-Laaroussi à l'adresse suivante pour commander un exemplaire papier du guide complet : michele.laaroussi@usherbrooke.ca

Public cible

- Élèves du primaire et du secondaire allophones immigrants qui fréquentent les classes d'accueil ou les classes ordinaires avec soutien linguistique d'appoint.

Objectif(s)

- Amener les élèves allophones issus de l'immigration en situation de grand retard scolaire à s'engager activement lors des projets d'écriture et de lecture;
- Valoriser le dialogue entre les langues.

Description sommaire de l'intervention

Par l'entremise d'ateliers d'écriture, les élèves créent un livre individuel ou collectif (certains extraits peuvent être rédigés par des membres significatifs de la famille) portant sur leurs histoires familiales. Ils ont l'opportunité d'user de leurs langues maternelles ou toute autre langue connue pour rédiger ces récits identitaires. Les thèmes suivants sont abordés : qui suis-je?; ma famille; mes pays; mes langues; mon souvenir d'enfance ;mon voyage vers le Québec/le Canada; mon trésor de famille; mon école; les traditions et les fêtes; mes ami(e)s; mes rêves; mon avenir; le thème de mon choix.

Exemple du déroulement d'un atelier au primaire sur le thème *mes langues* (2 à 3 périodes)

1^{ère} période : 50 minutes

- Clarification de certaines notions telles que la langue maternelle, la langue seconde, la langue d'origine avec l'aide de l'enseignante;
- Visionnement d'un court-métrage se rapportant à l'autobiographie langagière ("description des langues présentes dans la vie d'une personne");
- Discussion autour des langues de chaque élève.

2^{ème} période : 1 heure

- Planification de la description du répertoire linguistique des élèves (identifier sur une feuille les langues parlées ou connues ainsi que les sentiments liées à ces langues) ;
- Description orale du répertoire linguistique des élèves en groupes de deux;
- Rédaction de l'autobiographie langagière.

3^{ème} période (facultative)

- Lecture des textes écrits sur les langues devant les parents

Impact de l'initiative

- Élèves se sont engagés à écrire;
- Motivation et concentration accrues;
- Ouverture à la diversité linguistique et culturelle;
- Meilleure compréhension du français et de son importance chez les élèves.

Limites de l'initiative :

- Formation limitée en termes de plurilinguisme et sur le parcours des immigrants et réfugiés;
- Fonds nécessaires;
- Temps à investir;
- Collaboration à renforcer entre les différents partenaires (enseignants, organismes communautaires, familles, etc.).

Territoires desservis : Montréal (Montréal-Nord, Saint-Michel), Granby, Région de Sherbrooke, Beauport

Références pour aller plus loin

- 
- Vatz-Laaroussi, M., Armand, F., Rachédi, L., Stoïca, A., Combes, É., et Koné, M. (2013). Des histoires familiales pour apprendre à écrire! Un projet École-Familles-Communauté. Guide d'accompagnement Pour obtenir le guide du projet Des histoires familiales pour apprendre à écrire dans son intégralité, cliquez sur le lien suivant : <http://www.elodil.umontreal.ca/guides/des-histoires-familiales-pour-apprendre-a-ecrire/>
 - Bernhard, J.K., Cummins, J., Campoy, F.I., Ada, A.F., Winsler, A. et Bleiker, C. (2006). « Identity texts and literacy development among preschool English language learners : Enhancing learning opportunities for children at risk for learning disabilities ». *Teachers College Record*, 108 (11), 2380-2405
 - Taylor, L.K., Bernhard, J.K., Garg, S. et Cummins, J. (2008). « Affirming plural belonging : Building on students' family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy ». *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 269-294.

Annexe 6 - Effets de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire

Porteurs du projet et partenaires

- Initiatrice : Rita Saboundjian, orthopédagogue et enseignante à la Commission Scolaire Marguerite-Bourgeoys
- Financement (mémoire de recherche sous la direction de Françoise Armand, Université de Montréal) : Bourse du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), Bourse du Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FQRSC), Bourse d'excellence FSE-FESP (faculté des sciences de l'éducation, faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université de Montréal), Bourses de recherche de l'Université de Montréal, Bourses du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), Bourses de l'Université McGill (Division of Social and Transcultural Psychiatry).
- Personne à contacter : Rita Saboundjian à l'adresse suivante : rita.saboundjian@gmail.com

Public cible

- Élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, scolarisés dans deux classes d'accueil au secondaire

Objectifs

- Observer les effets de l'enseignement réciproque (enseignement de stratégies en lecture) sur la compréhension des élèves en lecture en français
- Favoriser, chez les élèves qui parviennent à décoder adéquatement les mots, la compréhension de textes afin qu'ils gèrent de manière autonome leur lecture et qu'ils soient plus actifs lors de cet exercice.

Description sommaire de l'intervention - 6 semaines

- Deux séances de 75 minutes animées par la chercheuse, mettant l'accent sur l'explicitation de quatre stratégies qui visent le développement de la compréhension de textes (prédire, clarifier, questionner et résumer). Durant ces périodes, la chercheuse explique ce en quoi consiste chaque stratégie, dans quel contexte les appliquer et comment les utiliser.
- Dix séances de 75 minutes donnant l'occasion aux élèves, placés en sous-groupes, de mettre en pratique les quatre stratégies après avoir lu des textes. La chercheuse soutient les apprenants jusqu'à ce qu'ils



atteignent un seuil d'autonomie adéquat. Au début de ces séances, elle leur rappelle les principes sous-tendant l'enseignement réciproque de la lecture ainsi que les règlements du travail en équipe. À la fin des périodes, 10 minutes sont consacrées aux échanges à propos de l'activité en soi, des observations effectuées pendant l'atelier et des difficultés éprouvées par les élèves.

- Les élèves de l'une des deux classes d'accueil ont eu l'occasion de s'exprimer dans la langue de leur choix afin de mieux comprendre les textes lus en établissant des liens entre la langue maternelle et la langue seconde.

Impact de l'initiative

- Amélioration de la compréhension de textes;
- Développement de la capacité à mobiliser des stratégies cognitives et métacognitives tout au long de la lecture (avant, pendant et après);
- Implication dans la lecture accrue;
- Perception positive de la valeur de la tâche en lecture;
- Pour les élèves qui se trouvaient en mesure d'échanger dans la langue de leur choix, établissement de liens entre la langue maternelle et la langue seconde.

Limites de l'initiative :

- L'enseignement réciproque, à lui seul, n'est pas suffisant pour prévenir les difficultés des élèves associées au vocabulaire.

Territoires desservi : Région de Montréal

Références pour aller plus loin

- Armand, F., Maynard, C., Saboundjian, R., et Venne, É. (2014). Accueillir les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire : tout un défi! *Québec Français*, 171, 24-25.
- Saboundjian, R. (2013). *Effets de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire*. Mémoire de maîtrise. Université de Montréal, Montréal.



Pour obtenir le mémoire, cliquez sur le lien suivant :

<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/2620/browse;jsessionid=C5455B0C01C240FF0994D140F5E651DB?value=Saboundjian%2C+Rita&type=author>

- Pour visionner une mise en œuvre pratique de l'enseignement réciproque de la lecture, cliquez sur le lien suivant : <http://www.elodil.umontreal.ca/videos/presentation/video/enseignement-reciproque-et-lecture/>
- Livre : Oczkus, L.D. Adaptation B. Svenningsen (2010) - L'enseignement réciproque : Quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture. Montréal : La Chenelière Éducation
- Détails disponibles sur le site de Chenelière Éducation ci-dessous : <http://www.cheneliere.ca/6323-livre-l-enseignement-reciproque.html>

Annexe 7 – Matériel en intégration linguistique, scolaire et sociale secondaire – Palier 1

Porteurs du projet et partenaires

- Initiatrices et coordonnatrices du projet : Sonia Fréchette (conseillère pédagogique en soutien à l'apprentissage du français, au secondaire, CSDM), Sonia Robitaille (conseillère pédagogique en soutien à l'apprentissage du français, au préscolaire et primaire, CSDM)
- Rédaction et conception des activités : Sonia Fréchette, Sonia Robitaille, Nancy Lauzon (enseignante en classe d'accueil, élèves en situation de grand retard scolaire, École Saint-Luc, CSDM), Avtandil Terishvili (enseignant en classe d'accueil, élèves en situation de grand retard scolaire, École Louis-Riel, CSDM), Minh Quynh Nhu Le (orthopédagogue, École La Voie, CSDM).
- Infographie : Véronique Giguère
- Personnes à contacter : Sonia Fréchette à l'adresse électronique suivante : frechetteso@csdm.qc.ca ou Sonia Robitaille à l'adresse électronique suivante : robitailleso@scdm.qc.ca

Public cible

- Élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire

Objectifs

- Amener l'élève immigrant nouvellement arrivé en situation de grand retard scolaire à communiquer oralement en français dans des situations variées, lire et écrire des textes variés en français.
- Favoriser les échanges et les interactions entre les élèves afin qu'ils apprennent le français.

Description sommaire du matériel

- Matériel divisé en 7 modules qui comprennent chacun trois parties :
 - Le guide du maître : description des activités, transcriptions des activités d'écoute, corrigé
 - Le cahier de référence de l'élève : lexiques thématiques, capsules grammaticales
 - Les annexes : activités de manipulation; feuilles d'activités des élèves; jeux
- Les thèmes : les présentations, les articles scolaires, l'horaire, la classe, l'école, la famille, le quotidien et les loisirs
- Comme l'accent est mis sur le développement de la communication orale, chacun des modules du matériel présente des activités permettant aux élèves de s'imprégner du vocabulaire, de la grammaire et de la



syntaxe. De plus, les modules comprennent des activités d'écoute et de production orale. Des jeux mettant l'accent sur la discussion en groupe ou en sous-groupes et favorisant également l'usage de la langue orale sont également intégrés dans les modules. En ce qui a trait au vocabulaire, des lexiques thématiques ont été conçus à cet effet. Chaque nouveau mot est associé à une image et les élèves ont l'occasion d'écrire le mot, dans leur langue maternelle.

- Pour ce qui est de la lecture, l'élève doit majoritairement repérer de l'information et effectuer certaines inférences. Des stratégies propres à la lecture telles que l'annotation de texte se retrouvent dans les activités plus complexes.
- Les notions concernant la grammaire et le métalangage ont été distribuées au sein de mini capsules illustrées, de sorte que la consultation de ces dernières soit possible en tout temps. Les élèves y apprennent le fonctionnement des autres langues grâce aux mini leçons contenues dans ces capsules qui soutiennent l'apprentissage de la grammaire et du métalangage.

Limites de l'initiative :

- Les effets du matériel sur les élèves n'ont pas encore été mesurés.
- Le matériel ne contient que des activités pour le palier 1.

Territoires desservis : Région de Montréal (Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce, Mercier Hochelaga-Maisonneuve)

Références et ressources pour aller plus loin

- Fréchette, S., Robitaille, S., Lauzon, N., Le, M. Q. N., Terishvili, A., Giguère, V. (2014). Matériel pédagogique en ILSS –Palier 1. Document inédit. (méthodologique)
- Trousse d'évaluation en intégration linguistique, scolaire et sociale : http://vitrine.educationmonteregie.qc.ca/IMG/pdf/trousse_d_evaluation_en_ilss.pdf

Annexe 8 – Formative experiment investigating literacy engagement among adolescent Latina-O students just beginning to read, write, and speak English

Porteurs du projet et partenaires

- Initiatrices : Gay Ivey (Ph.D Reading Education, Georgia University), Karen Broaddus (Ph.D Reading Education, James Madison University)
- Partenaires : Enseignante du groupe des élèves hispanophones, Interprètes parlant l'espagnol, Chercheurs participant à l'intervention
- Qui contacter : <https://ci.education.wisc.edu/ci/people/faculty/gay-ivey>

Public cible

- 14 élèves hispanophones, scolarisés en 7^e et en 8^e année, en situation de grand retard scolaire; lecteurs et scripteurs débutants

Description des trois documents - une année scolaire complète

- Tous les élèves ont d'abord été évalués dans le domaine du vocabulaire (*Qualitative Reading Inventory-III*, 2001) et de la compréhension en lecture (*STAR*, 2003).
- Disposant de 50 minutes par période, les intervenants ont séparé chacune des séances en deux parties.
- Les 15 à 20 premières minutes étaient consacrées à une lecture individuelle; durant ce temps, les élèves lisaient un livre qu'ils avaient eux-mêmes choisi. L'enseignant de la classe, les chercheurs ainsi que les intervenants participant au projet guidaient les élèves dans leur choix de livres ou agissaient à titre de partenaires de lecture, selon le cas, dans le but de faciliter l'exercice. Ainsi, une lecture en tandem, en écho ou simultanée pouvait se faire, selon les besoins des élèves.
- Lors de la seconde partie de la séance, l'enseignant menait des ateliers de lecture et d'écriture en groupe ou en sous-groupes. Les thèmes choisis exploitaient le bagage culturel des élèves ou se rapprochaient de leurs intérêts (ex. voyages, animaux préférés, etc.).
- À titre d'exemple, l'enseignant lisait un texte en anglais aux élèves et par la suite, un interprète lisait le même livre en espagnol. Puis, les élèves effectuaient une lecture en groupe dans les deux langues. À partir de l'histoire lue, les apprenants préparaient une liste de sujets à exploiter en écriture. Après avoir choisi un ou des sujets, les élèves écrivaient individuellement un texte (en anglais ou en espagnol) et créaient un journal d'apprentissage, dans lequel étaient consignés les nouveaux mots à mémoriser. L'enseignant ou les



intervenants accompagnaient les élèves dans leur processus d'écriture en leur fournissant des modèles d'écriture.

- Matériel : livres sans texte (images seulement), livres simples avec texte (narratifs et informatifs; pour lecteurs débutants), bandes dessinées, chapitres de livres, livres simples bilingues (espagnol/anglais), cartons (pour écrire les mots de vocabulaire)

Impact de l'initiative

- le matériel ciblé par les chercheurs a contribué à augmenter l'engagement des élèves envers la lecture et l'écriture en anglais;
- les élèves ont développé des stratégies de compréhension en lecture.

Limites de l'initiative :

- l'information recueillie afin de bien comprendre les bagages culturel et langagier des élèves ne s'avérait pas suffisante;
- les chercheurs ont pris les devants quant à l'implantation et certaines modifications de l'intervention plutôt que l'enseignant de la classe.

Territoire desservi Sud-Est des États-Unis (quartier non précisé)

Références pour aller plus loin

- Ivey, G., & Broaddus, K. (2007). A formative experiment investigating literacy engagement among adolescent Latina/o students just beginning to read, write, and speak English. *Reading research quarterly*, 42(4), 512-545. (méthodologie)

Annexe 9 – Fondation pour l'excellence en alphabétisation d'Ottawa

Porteurs du projet et partenaires

- Initiatrice: Fondation pour l'excellence en alphabétisme, sous la direction d'Usha Tamba Dhar.
- Personne à contacter : Usha Tamba Dhar : excellenceinliteracyfoundation@hotmail.com ou par téléphone au 613-838-5539.

Public cible

- Enfants, adolescents et adultes allophones, réfugiés ou immigrants

Mission

- Éradiquer l'analphabétisme et l'illétrisme en développant des programmes canadiens d'alphabétisation déontologiques, efficaces et durables.

Objectifs

- Augmenter les compétences en littératie des enfants et des jeunes marginalisés à travers le Canada;
- Favoriser la transmission de connaissances et le développement de l'estime de soi des apprenants.

Description sommaire de l'approche

- La Fondation pour l'excellence en alphabétisation (FEA) mise entre autre sur la méthode phonétique (b. a. – ba) afin d'enseigner la lecture et l'écriture aux apprenants.
- À l'aide de cahiers d'exercices (d'ailleurs disponibles en français et en anglais) qui touchent à la réalité multiculturelle et autochtone du Canada, au système parlementaire canadien ainsi qu'aux particularités du pays, les intervenants de la fondation enseignent aux réfugiés ou immigrants les habiletés nécessaires à l'oral, en lecture, en écriture et en compréhension. Ces cahiers ciblent également les compétences liées à la vie professionnelle ainsi que les compétences rattachées à la sphère financière.
- De plus, la FEA favorise l'estime de soi des apprenants en les plaçant au cœur de ses interventions et en demeurant à l'écoute de leurs besoins. Sa philosophie s'inspire de l'approche éducative de Clara Hale, une militante qui fournissait des soins aux enfants désavantagés (voir à la section Références et ressources pour en apprendre davantage sur cette approche)

- 
- Les personnes souhaitant implanter un programme d’alphabétisation ont l’opportunité de suivre une formation en ce qui concerne l’emploi des cahiers d’exercices. Un accompagnement est, en outre, offert par la Fondation aux bénévoles potentiels (ex. organismes communautaires, institutions scolaires, etc.).

Impact de l’initiative

- Les méthodes d’alphabétisation de la fondation se révèlent efficaces pour des classes de trente apprenants ou plus

Limites de l’initiative :

- Rapport un pour un est souhaitable en vue de soutenir les élèves en grande difficulté

Territoires desservis : Ottawa

Références pour aller plus loin

- Site web de la FEA : <http://www.excellenceinliteracy.org/literacyproject.html>
- Kenner, C., Kress, G., Al-Khatib, H., Kam, R. et Tsai, K.C. (2004). « Finding the keys to biliteracy : how young children interpret different writing systems ». *Language and Education*, 18(2), 124-144.
- Alpha-Lire : <http://www.lepointdufle.net/>
- ACELF- Banque d’activités pédagogiques (BAF) : <http://www.acelf.ca/c/bap/index.php>
- Le Centre de documentation sur l’éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF) : Améliorer la littératie des familles : <http://cdeacf.ca/documents/ressources/alphafamille/recherche>
- Approche éducative de Clara Hale : <http://halehouse.org/?page=who-we-are> et <http://www.resdac.net/fcaf/liens/sitesdinteret.html>

Annexe 10 – Faits saillants des focus groupes menés à Saint-Hyacinthe en 2014 sur la sous-scolarisation et l’analphabétisme des familles réfugiées

La sous-scolarisation et l’analphabétisme des familles réfugiées à St-Hyacinthe

Journée d'échange
28 mai 2015



Objectifs de la rencontre

- Partager les résultats des groupes de discussion qui ont été menés avec les parents, les jeunes et les intervenants en 2014
- Échanger sur les actions que nous voulons mettre en oeuvre à Saint-Hyacinthe pour que les jeunes s'intègrent et puissent cheminer au mieux à l'école

Objectifs de la rencontre

- Partager les résultats des groupes de discussion qui ont été menés avec les parents, les jeunes et les intervenants en 2014
- Échanger sur les actions que nous voulons mettre en oeuvre à Saint-Hyacinthe pour que les jeunes s'intègrent et puissent cheminer au mieux à l'école

Ordre du jour de la rencontre

- 1) Mot de bienvenue
- 2) Les défis soulevés
- 3) Les pratiques porteuses
Pause de 15 minutes
- 4) Projets mis en oeuvre à St-Hyacinthe
- 5) Pistes d'action à explorer
- 6) Retour sur la rencontre

Mise en contexte, origine du projet

- De plus en plus de familles réfugiées arrivent au Québec après des séjours prolongés dans les camps de réfugiés. Ces personnes ont subi des traumatismes importants et les enfants accusent souvent des retards scolaires.
- La plupart des professeurs et directeurs d'établissements en région ou à Montréal se sentent dépassés faute d'outils adaptés (évaluation, approches pédagogiques).
- Les ressources en francisation et en alphabétisation locales sont peu familières avec les enfants et les enjeux liés à l'immigration.
- Les organismes d'accueil et d'intégration des nouveaux arrivants connaissent bien les familles et les enjeux liés à l'immigration, mais sont peu ou pas impliqués en alphabétisation et en francisation.

Démarche de recherche-action

- Mise sur pied du comité Sous-scolarisation TCRI-SEIIM (juillet 2013)
- Enquête auprès des intervenants (ICSI) dans les 13 régions d'accueil des familles réfugiées (hiver 2014)
- Groupe de discussion avec les intervenants de St-Hyacinthe (21 mai 2014)
- Groupes de discussion avec des parents et des jeunes réfugiés de St-Hyacinthe (27 juin 2014)
- 4 jours de formation et d'échanges avec des intervenants communautaires et scolaires (trauma, aide aux devoirs, etc.)
- Revue de littérature sur les élèves en situation de grand retard scolaire et les initiatives porteuses (hiver 2015)

Défis posés par la sous-scolarisation et l'analphabétisme - Sommaire

Apprendre à lire, à écrire et à parler français

Le cheminement scolaire

Liens école-famille-communauté

Trauma et vécu migratoire

Impact de la migration sur la dynamique familiale

Intégration à la société québécoise

Autres défis

Apprendre à lire, à écrire et à parler français

- Apprendre le français lorsqu'il faut apprendre à lire et à écrire en même temps est très difficile
- Des niveaux différents de connaissance du français et de lecture-écriture
- Les services pour apprendre le français et ceux pour apprendre à lire et à écrire existent mais ne sont pas adaptés pour ceux qui doivent faire les deux en même temps
- Services insuffisants pour apprendre le français

Une mère raconte : « Ma langue maternelle ne s'écrit pas. Je ne suis jamais allée à l'école dans mon pays d'origine. Je n'écris pas, ni en français, ni dans ma langue maternelle, mais j'ai appris à parler le français dans mon pays d'origine. Ça m'a aidé. On m'a mis à l'école des adultes dans un niveau moyen. Je sais bien parler, mais pas écrire. Pendant la première année, tout allait bien, j'étais meilleure que les Colombiens ou d'autres immigrants qui ne parlaient pas, mais ils avaient été à l'école dans leur pays d'origine. Ils ont appris à écrire plus rapidement et c'est devenu très difficile pour moi. »

Le cheminement scolaire

- Une expérience et un rapport à la scolarité qui varient
 - Retards à différents niveaux et dans différentes matières à cause du parcours migratoire
 - Difficulté de fréquenter l'école quand on n'a jamais fait d'études
 - Difficulté de retourner à l'école après avoir été sur le marché du travail
- Modèles d'intégration des élèves : par âge ou par niveau scolaire
 - Prioriser l'intégration sociale ou le regroupement par niveau académique ?
- Des transitions difficiles (ruptures d'approches pédagogiques)
 - Entre le pays d'origine et le Québec
 - Passage de la classe d'accueil au régulier
 - Entre les différents niveaux scolaires au Québec (primaire, secondaire et adultes)

Le cheminement scolaire (suite)

- Certains parents ont le sentiment que le système scolaire n'est pas adapté à leurs enfants
- L'évaluation et classement, source de défis pour l'école
 - Des pratiques d'évaluation très variées (acteurs, outils, moment...)
- Des cheminements inadéquats en adaptation scolaire
 - Frustration, démotivation des jeunes qui ont le sentiment de ne pas avancer, d'être sur des voies de garage.



« Au lieu de se fier uniquement au savoir, il faudrait essayer de donner plus de place à l'expérience. »

Le cheminement scolaire (suite)

- La connaissance par les intervenants scolaires des réalités et des besoins des familles
 - Manque de connaissance des problématiques du terrain de la part des décideurs
 - Manque de préparation des acteurs scolaires: connaissance des situations des familles, formation interculturelle, etc.
 - Problème de renouvellement de l'expertise quand des personnes clés quittent leur poste

Liens école-famille-communauté

- La perception des parents par le milieu scolaire
- Reconnaissance nécessaire du parent
- Certains parents se sentent démunis pour comprendre le système scolaire et aider leurs enfants
- L'aide au devoir, un moyen de créer des liens avec les parents
- Parfois difficile de recruter et faire participer des personnes qui vivent parfois des défis plus urgents que l'alphabétisation



Trauma et vécu migratoire

- Quand une personne n'a pas réglé ses problèmes de santé physique et mentale, elle n'est pas disponible à l'apprentissage
- Besoins de formation et de support des intervenants sur les questions de trauma
- Suivi psychosocial dans la durée et références difficiles
- La barrière de la langue rend difficile d'accéder au vécu des personnes



« Parfois, les gens ne veulent pas parler de leur trauma, car ils sont heureux à l'école. Le regard des autres fait sans doute que les élèves ne veulent pas que les gens de leur classe le sachent. »

Impact de la migration sur la dynamique familiale

- Des relations familiales bouleversées par la migration
- Deuils professionnels et des rêves d'immigration pour soi en tant qu'adulte: la réussite de l'enfant devient centrale pour la famille
- Une pression sur les jeunes pour réussir

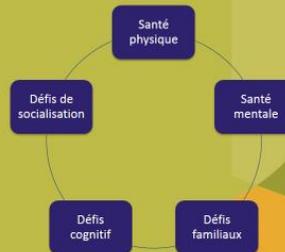


« C'est difficile pour les enfants de comprendre: l'enfant pense que sa mère est un enfant, ce n'est pas facile. »

Intégration à la société québécoise

- Isolement immense des personnes nouvellement arrivées
- Perte de repères, toutes les sphères de la vie en changement
- Préjugés et racisme de la société d'accueil
- Intimidation de jeunes à l'école
- Informations contradictoires qui circulent entre l'école et la communauté
- Le mur du marché du travail : marché de l'emploi à démystifier
- Fin du support des organismes d'accueil après 5 ans

Autres défis



Initiatives porteuses - Sommaire



Milieu scolaire

- Création d'un continuum entre les programmes et les manières d'enseigner entre le primaire et le secondaire
- Francisation tous les jours sauf une journée éducation physique, anglais et sport
- Soutien scolaire par les professeurs
- Présence d'adultes significatifs dans l'école

Collaboration école-famille-communauté

- Au son de la première cloche
- École du Samedi
- Aide aux devoirs à domicile



Trauma

- Activité dessin « passé – présent »
- Improvisation théâtrale
- Cercles de femmes mensuels
- 3 formations de la TCRI et de la MFM
- Un intervenant pivot de confiance.



Intégration sociale et rapprochement interculturel

- Au plan social dans l'école :
 - Comité intégration des jeunes à la polyvalente HD : activités parascolaires
 - Continuité des intervenants dans l'entourage des jeunes.
 - Jumelage avec des Québécois
 - Des pairs aidants et motivants
- Activités de rapprochement interculturel:
 - Semaine interculturelle à la polyvalente HD
 - Cafés rencontres entre Québécois et immigrants
 - Projet avec des bénévoles âgés et des jeunes (lecture, etc.)
 - Repas en commun
- *** LE SPORT ***

Collaboration et concertation des acteurs du milieu

- Une bonne transmission de l'information
- L'impact important du milieu communautaire dans la mise en place de liens entre les milieux et les familles





Les projets mis en œuvre à Saint-Hyacinthe !



Pistes d'action à explorer - Sommaire

Cheminement scolaire

Intégration sociale dans l'école

Soutien aux familles

Liens école-famille-communauté

Collaboration et concertation des acteurs du milieu

Rapprochement interculturel

Cheminement scolaire

- Évaluation dans la langue maternelle dès l'arrivée
- Prendre plus de temps pour écouter les jeunes et leur parcours lors de l'entrevue d'accueil
- Séparer les personnes analphabètes des autres étudiants en francisation
- Programme d'enseignement en langue d'origine (primaire, secondaire et adultes) PELO
- Cours « moitié francisation - moitié régulier »
- Tuteur qui vient aider un élève en difficulté pour qu'il demeure dans sa classe et évite l'adaptation scolaire
- Des activités attrayantes à l'école car « nous restons des enfants »
- Classe de francisation sur mesure à la MFM pour les enfants et les adultes qui ont de la difficulté à progresser en français

Intégration sociale dans l'école

- Espace pour enseigner la langue d'origine : être reconnu
- Accueil par des personnes qui parlent la langue
- Utiliser la langue maternelle pour aborder des questions délicates
- Avoir une personne qui accueille les immigrants au primaire comme c'est le cas au secondaire

Soutien aux familles

- Des espaces d'échange et d'entraide pour les parents en lien avec l'éducation et le suivi scolaire de leurs enfants
- Cafés rencontre parents-enfants
- Apprentissage de la langue maternelle à la MFM pour les personnes analphabètes ou sous-scolarisées
- Penser l'alpha à partir de la langue d'origine
- Aide aux devoirs : montrer aux parents comment faire les devoirs avec leurs enfants, dans une démarche où tout le monde a sa place (enfants, parents et organisme communautaire)

Liens école-famille-communauté

- Communiquer dans une langue connue des parents et des enfants
- Des plages horaires compatibles avec l'horaire des parents qui sont au travail ou au CEGEP la semaine. Ententes avec le CEGEP pour faciliter les horaires des activités et rencontres avec les parents

Collaboration et concertation des acteurs du milieu

- Communauté de pratique sur la sous-scolarisation
- Tenir davantage de rencontres avec les différents acteurs scolaires afin de savoir ce qu'ils font et ce qu'ils ont développé
- Jumelage entre différentes écoles
- Inclure les CLE, Emploi Québec et les Cégeps dans les discussions sur la sous-scolarisation et l'immigration en général
- Acteurs pivots disponibles pour l'ensemble des milieux représentés
- Chronique dans un hebdo pour parler des bons coups de l'immigration à St-Hyacinthe



La parole est à vous !



Annexe 11 – Guide du focus groupe pour les intervenants

La TCRI et ses membres sont interpellés par de nombreux acteurs qui rencontrent des défis par rapport à l'accompagnement des jeunes et de leurs familles analphabètes. Depuis plus d'un an nous documentons cette problématique et nous souhaitons valider avec vous si notre lecture de la situation est partagée. Vous êtes en effet des observateurs privilégiés de cette réalité. Plus concrètement, nos objectifs en organisant ce focus groupe sont :

- de mieux comprendre les défis que ça pose pour les jeunes, les familles et les acteurs institutionnels et communautaires qui les aident;
- d'identifier les stratégies et les actions mises en oeuvre par les uns et les autres pour relever ces défis;
- de dégager des pistes d'action en vue de faciliter l'expression du plein potentiel de ces jeunes.

Ce focus groupe est le premier d'une série de 3 que nous animerons à Sainte Hyacinthe. Celui d'aujourd'hui vise les intervenants. Nous en prévoyons un avec les parents et un autre avec les jeunes eux-mêmes. Ce que vous nous communiquerez lors de ces rencontres sera par la suite analysé utilisé par notre groupe de travail dans le cadre de la publication d'un rapport de recherche qui comprendra d'autres sources d'information (enquête par questionnaire dans les organismes d'accueil des réfugiés, revue de littérature).

Clarifier qu'on parle à la fois des sous-scolarisés (MELS, 3 ans de retard, mais aussi ceux qui ont moins de 3 ans) mais aussi des analphabètes de 16 ans et plus.

Les questions.

- 1) Êtes-vous amenés à travailler avec des jeunes et des familles analphabètes ou sous-scolarisées?
Profils, caractéristiques telles que l'origine ethnique
- 2) À la lumière de vos expériences, quelles sont les principales difficultés que vivent ces jeunes et ces familles dans leur processus d'intégration ? Explorer les problématiques connexes telles que santé physique et mentale, pauvreté et ses impacts, capacité des parents à soutenir leurs enfants, etc. Si besoin : Quelles sont les principales difficultés que vous rencontrez dans vos efforts pour aider ces jeunes et ces familles?
- 3) Quels services et stratégies votre organisation a-t-elle développés pour répondre à ces divers besoins? 30 minutes
- 4) Selon vous, quel type d'aide serait le plus utile pour ces jeunes et ces familles?
- 5) Connaissez-vous des initiatives développées par d'autres organisations qui vous semblent faire une différence ? (décrire le programme et ses impacts).

Annexe 12 – Guide du focus groupe pour les parents et les enfants

Introduction

Tour de table : nom pays d'origine, êtes-vous allé à l'école, si oui jusqu'à quel âge vous êtes allés à l'école.

La TCRI et ses membres sont interpellés par de nombreux acteurs qui rencontrent des défis par rapport à l'accompagnement des jeunes et de leurs familles analphabètes. Depuis plus d'un an nous documentons cette problématique et nous souhaitons valider avec vous si notre lecture de la situation est partagée. Vous êtes en effet des observateurs privilégiés de cette réalité. Plus concrètement, nos objectifs en organisant ce focus groupe sont :

- de mieux comprendre les défis que ça pose pour les jeunes, les familles et les acteurs institutionnels et communautaires qui les aident;
- d'identifier les stratégies et actions mises en oeuvre par les uns et les autres pour relever ces défis;
- de dégager des pistes d'action en vue de faciliter l'expression du plein potentiel de ces jeunes.

Ce focus groupe est le premier d'une série de 3 que nous animerons à Sainte Hyacinthe. Celui d'aujourd'hui vise les intervenants. Nous en prévoyons un avec les parents et un autre avec les jeunes eux-mêmes. Ce que vous nous communiquerez lors de ces rencontres sera par la suite analysé utilisé par notre groupe de travail dans le cadre de la publication d'un rapport de recherche qui comprendra d'autres sources d'information (enquête par questionnaire dans les organismes d'accueil des réfugiés, revue de littérature). Clarifier qu'on parle des personnes qui ont de la difficulté à lire, écrire ou calculer.

Les questions.

- 1) Est-ce que vous aimez l'école au Québec ?
- 2) Comment ça se passe votre intégration au Québec depuis votre arrivée (adultes parents)?
 - a. C'est quoi qui vous a aidé ? c'est quoi qui vous aiderait ? Comment on vous aide ?
 - b. C'est quoi votre plus grande réussite, bon coup (gestes posés, stratégies)?
- 3) Comment ça se passe l'intégration de vos enfants à l'école ici (adultes parents)?
 - a. Est-ce qu'il y a des choses qui empêchent vos enfants de bien réussir ou vous de les aider ?
 - b. C'est quoi qui vous a aidé ? C'est quoi qui vous aiderait ? Comment on vous aide ?



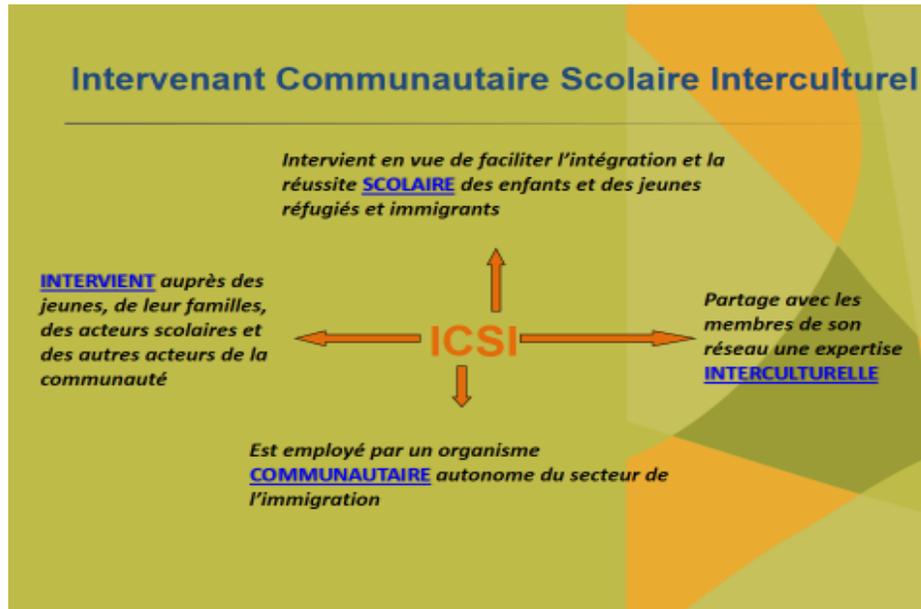
c. C'est quoi votre plus grande réussite, bon coup (gestes posés, stratégies)?

- 4) Connaissez-vous des choses qui sont faites qui aident les parents et les enfants au Québec mais aussi ailleurs ?
- 5) Si vous aviez la chance de passer un message aux personnes qui décident des solutions pour faciliter l'intégration des parents et de leurs familles, qu'est-ce que vous diriez?
- 6) Évaluation de la rencontre.

Annexe 13 – Le rôle et la spécificité des ICSI en bref

Source : TCRI (2015). *Cadre de référence des ICSI. Module 5 : Rôle, interventions et impacts des ICSI.*

L'ICSI, un acronyme qui en dit long



Rôle des intervenants communautaires scolaires interculturels

1. Accompagner et soutenir les élèves et leurs familles lors de l'entrée à l'école et au cours de l'année (inscription, visite des lieux, explications des règlements dans la langue maternelle, réponses aux diverses demandes des jeunes).
2. Favoriser l'implication et le rôle actif des parents, au besoin les accompagner et les soutenir lors des rencontres et communications avec le personnel de l'école.
3. Faciliter la compréhension par les jeunes et leurs familles des structures, des règles de fonctionnement et des attentes de la société québécoise.
4. Faciliter la compréhension par les acteurs scolaires (et les autres acteurs) des situations et du vécu des familles immigrantes.
5. Faciliter les relations et assurer ponctuellement des médiations interculturelles entre les jeunes, leurs parents, les autres jeunes, les acteurs scolaires, les autres acteurs de la communauté (conseil, accompagnement, médiation interculturelle).

- 
6. Sensibiliser le milieu scolaire (et les autres ressources de la société d'accueil) à la nécessité d'adapter leurs pratiques aux réalités des jeunes immigrants et réfugiés (conseil, accompagnement, formations, références)
 7. Favoriser l'accès des jeunes et des familles aux ressources de l'école et de la communauté en les informant sur ces ressources, en procédant à des références et le cas échéant à des accompagnements.

Annexe 14 – Faits saillants de la recherche évaluative du travail des intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI)

Source : MELS (2012). *Les services d'accompagnement des élèves réfugiés et de leurs familles mis en place dans des établissements scolaires de certaines villes ciblées par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles*. Rapport final présenté par Li Harnois, professionnelle de recherche. 84 pages.

Retombées pour les jeunes réfugiés et immigrants et leurs familles

Sentiment de sécurité

- Établissement d'une relation significative et d'un lien de confiance avec l'ICSI;
- Accroissement du sentiment de sécurité et de confiance envers l'ICSI, l'organisme d'accueil, l'école, les autres ressources.

Intégration à la société québécoise

- Connaissance et compréhension de la société québécoise (organisation, fonctionnement, normes, règles, etc.);
- Connaissance du quartier (repérage des commerces, achat de nourriture, de vêtements, de matériel scolaire, accompagnement lors de visites médicales, etc.);
- Résolution de problèmes, référence vers des ressources qui répondent aux besoins spécifiques des jeunes et de leurs familles.

Encadrement éducatif par la famille

- Connaissance et compréhension de l'organisation scolaire et du fonctionnement de l'école, appropriation des règles et des normes relatives à l'éducation des enfants au Québec;
- Information au sujet de leurs enfants au-delà des rencontres formelles organisées par l'école;
- Participation active à l'intégration et au cheminement scolaire de leurs enfants (suivi académique, orientation, participation aux activités de l'école, etc.);
- Maintien de l'autorité parentale.

Performance, motivation et persévérance scolaire,

- 
- Soutien, encouragement des jeunes dans leurs apprentissages et leur parcours scolaire;
 - Recherche de personnes ressources (aide aux devoirs, apprentissage du français, etc.).

Retombées pour les acteurs scolaires

Relations écoles-familles

- Sentiment de confiance des parents par rapport à l'école;
- Communications avec les familles (enseignants, infirmières, etc.) ;
- Participation et implication des parents dans l'école.

Développement d'une compétence interculturelle et adaptation des pratiques en vue de tenir compte des besoins spécifiques de ces élèves

- meilleure connaissance de la culture et de la réalité des familles réfugiées, sensibilisation aux besoins des jeunes immigrants et de leurs familles;
- Adaptation des pratiques. Par exemple : mise en place d'outils de référence concernant le parcours migratoire des élèves nés hors Canada, création de comités interculturels ou d'accueil des jeunes réfugiés et immigrants dans les écoles, nouvelles collaborations entre l'école et les partenaires issus de la communauté.

Retombées pour les autres acteurs de la communauté

- Accès aux ressources disponibles en fonction des besoins spécifiques des jeunes et de leurs familles;
- Fréquentation des organismes communautaires par les familles et participation aux activités proposées par la communauté;
- Sentiment de mieux répondre aux besoins relatifs à l'intégration des familles à la société québécoise;
- Développement de collaborations dans le but de répondre aux besoins des jeunes et des familles (comités d'adaptation des services destinés aux familles immigrantes, réseaux pour faciliter les références, etc.);
- Mise en place d'interventions préventives en cas de conflits familiaux (par exemple : limite les références à la DPJ quand la situation peut être discutée et négociée avec les parents).

Retombées pour tous les jeunes dans les écoles

- Ouverture à la diversité culturelle des jeunes Québécois;
-
-

- 
- Résolution de problèmes de racisme et de discrimination;
 - Réduction des tensions en milieu scolaire;
 - Prévention de la violence.

Annexe 15 – Diverse teaching strategies for immigrant children (Crandall, Jaramillo, Olsen, Peyton, Young, 2000)

Initiateurs du projet

- Joan Crandall, Ph.D en sociolinguistique, Georgetown University
- Ann Jaramillo, enseignante de langue seconde à Salinas, en Californie
- Laurie Olsen, Ph.D, directrice de la *Sobrato Early Academic Literacy (SEAL)*
- Joy Kreeft Peyton, Ph.D, *Center for Applied Linguistics (CAL)*
- Sarah Young, enseignante à l'American University, Washington
- Qui contacter : Joan Crandall à l'adresse suivante : crandall@umbc.edu

Public cible

- Enseignants et intervenants œuvrant auprès des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire.

Objectifs

- Identifier et comprendre les besoins des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire;
- Soutenir scolairement, socialement et émotionnellement ces élèves.

Descriptions des stratégies

Stratégie 1. Favoriser le développement des habiletés fondamentales chez les élèves en situation de grand retard scolaire

- Vérifier si les élèves ont tout le matériel nécessaire avant de débiter la journée ou une activité;
- Encourager la discussion et les interactions entre les élèves (ex. leur demander de raconter leur fin de semaine);
- Organiser l'enseignement de la littératie en séquences afin que les élèves progressent graduellement ;
- Organiser des activités promouvant la communication orale (ex. lire une histoire et demander aux élèves de la résumer, travailler sur le vocabulaire, etc.);
- Encourager le travail en dyade ou en sous-groupes;

- 
- Organiser des activités autour de l'écriture (ex. établir la séquence narrative d'un récit, c'est-à-dire, les personnages, la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties, le dénouement et la situation finale; écrire une histoire en groupe);
 - Activités sur le vocabulaire (ex. synonymes et antonymes, phrases trouées, etc.).

Stratégie 2. Organiser l'enseignement autour de thèmes

- Choisir un thème ou un sujet;
- Choisir des textes liés au thème qui peuvent être utilisés ou adaptés;
- Cibler le lexique susceptible d'être utilisé par les élèves au moment de l'activité;
- Établir les objectifs d'apprentissage rattachés au thème;
- Organiser des activités qui reposent sur l'expérience des élèves, significantes, qui conduisent au développement de stratégies d'apprentissage et qui impliquent l'oral et l'écrit (ex. projet sur les Jeux Olympiques d'hiver : recherche d'information à propos du pays hôte sur Internet; compiler l'information.

Stratégie 3. Offrir un enseignant sécurisant

- Offrir un étayage constant aux élèves, en fonction de leurs besoins, en termes de temps, de matériel, d'activités préparatoires et de stratégies (ex. supports visuels, tempêtes d'idées, etc.).

Stratégie 4. Adopter des comportements favorisant l'équité, la compréhension et la participation active

- Structurer l'horaire hebdomadaire en établissant une routine;
- Donner plus de temps aux élèves pour répondre aux questions;
- Prendre conscience des niveaux de langue dans la classe et différencier son enseignement en conséquence (ex. miser sur la signification du contenu plutôt que sur la structure avec un élève qui ne s'exprime pas encore très bien dans la langue seconde);
- Créer des équipes de travail (jumelage entre pairs ayant des forces ou faiblesses différentes);
- Modéliser explicitement les stratégies ainsi que les procédures.

Stratégie 5. Favoriser un apprentissage collaboratif (création de groupes)

- Créer des équipes hétérogènes afin de favoriser chez les élèves l'interdépendance, le respect, le soutien mutuel et le partage des idées.



Stratégie 6. Activer les connaissances antérieures des élèves et adapter les contenus de la matière selon leurs expériences

Stratégie 7. Concrétiser les concepts pour faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances

- Fournir aux élèves des organisateurs visuels (ex. schéma narratif sur carton).

Stratégie 8. Enseigner des stratégies d'apprentissage

Stratégie 9. Mettre l'accent sur la lecture et l'écriture en tout temps

- Enseignement réciproque de la lecture (prédire, clarifier, questionner et résumer).

Stratégie 10. Donner aux élèves de nombreuses occasions pour lire des textes sélectionnés personnellement

- Offrir des périodes de lecture individuelle et volontaire;
- Garnir la bibliothèque de la classe.

Stratégie 11. Aider les élèves à approfondir leur réflexion sur les textes

- Inciter les élèves à revenir sur les textes lus; questionner et clarifier des passages ou les relire avec une toute autre intention qu'au départ (cela leur permettra de relever l'idée principale des textes);
- Planifier des activités requérant aux élèves de transformer un genre littéraire en un autre (ex. texte poétique en texte discursif);
- Encourager les élèves à produire des dessins liés aux textes et les afficher sur les murs.

Stratégie 12. Optimiser et restructurer le temps afin de répondre aux besoins des élèves

- Débuter le cours à la minute où la cloche sonne et ne pas le terminer avant la fin prévue;
- Toujours commencer le cours selon la même routine de manière à ce que les élèves demeurent à l'affût du matériel à utiliser;
- La modélisation explicite par l'enseignant des tâches à effectuer aide à gagner du temps;
- Favoriser la participation active des élèves (ex. leur donner des tâches).

Stratégie 13. Susciter chez les élèves un sentiment d'appartenance à la communauté de la classe

- Empêcher la division entre les différentes cultures de la classe (ex. favoriser un apprentissage collaboratif entre les élèves de culture distincte; chaque groupe formé est constitué d'élèves arborant chacun des habiletés complémentaires; groupes interdépendants).

Stratégie 14. Favoriser le développement de l'estime de soi des élèves

- Aider les élèves à se sentir fiers de leur héritage culturel (ex. prévoir des activités interculturelles, musicales, sportives ou littéraires mettant en valeur leurs accomplissements);
- Valoriser leur bilinguisme en dévoilant ses côtés positifs pour la société (ex. inviter des anciens étudiants bilingues ayant un bon emploi à partager leur expérience);
- Prévenir le décrochage scolaire des élèves (ex. communiquer avec eux sur une base régulière, organiser des séances de tutorat en les jumelant à des pairs plus vieux, etc.);
- Organiser des activités permettant d'apprendre sur la culture d'autrui (ex. mini cours sur les langues).

Stratégie 15. Guider le choix de carrière des élèves

- Les enseignants peuvent préparer des cours portant sur l'éducation collégiale ou universitaire ainsi que sur les diverses possibilités s'offrant aux élèves après l'école secondaire (conditions d'admission, étapes à franchir pour l'inscription; types de diplômes; opportunités d'emploi; jumeler l'école et le travail, enrôler l'armée, etc.);
- Préparer des conférences autour du choix de carrière (inviter des professionnels, des conseillers d'orientation, des anciens étudiants à venir partager de l'information, etc.);
- Aider les élèves à identifier leurs intérêts et leurs forces afin de repérer les emplois susceptibles de mettre à profit ces derniers; aider les élèves à identifier le parcours scolaire nécessaire pour dénicher l'emploi souhaité;
- Aider les élèves à remplir un formulaire d'application pour s'inscrire à l'université;
- Sensibiliser les élèves à visiter les écoles d'ordre supérieur.

Impacts

- ces stratégies contribuent à renforcer l'estime de soi des élèves;
- elles diminuent l'anxiété occasionnée par l'apprentissage d'une langue seconde;
- elles développent leurs compétences en littératie;

- 
- elles augmentent l'implication et l'engagement des élèves envers les tâches;
 - elles contribuent à renforcer les liens entre les apprenants;
 - elles augmentent la motivation des élèves à apprendre une langue seconde.

Limites

- l'information recueillie afin de bien comprendre les bagages culturel et langagier des élèves ne s'avérait pas suffisante;
- les chercheurs ont pris les devants quant à l'implantation et certaines modifications de l'intervention plutôt que l'enseignant de la classe.

Territoire desservi États-Unis

Références pour aller plus loin

- Crandall, J., Jaramillo, A., Olsen, L., Peyton, J. K., & Young, S. (2000). Diverse Teaching Strategies for Immigrant Children. Dans R. W. Coles (dir.), More strategies for educating everybody's children. Alexandria: VA: American Society for Curriculum and Development.

Annexe 16 – Faits saillants de l'enquête menée auprès des ICSI du Québec



**La sous-scolarisation des jeunes réfugiés.
Perspective des intervenants communautaires
scolaires interculturels (ICSI)**

Julie Dubé, *Chargée de projet*
Sylvie Guyon, *Coordonnatrice du Volet jeunes de la TCRI*



Objectifs l'enquête

Dresser un premier état de situation de la sous-scolarisation des jeunes réfugiés (DA, RPCE).

- Leurs profils;
- Les principaux défis que pose la sous-scolarisation aux familles, aux jeunes, aux organismes d'accueil et aux écoles;
- Les stratégies mises en oeuvre par ces différents acteurs et leurs limites;
- Les pistes d'action et de réflexion pour bonifier les pratiques.

Méthodologie de l'enquête

- 2 questionnaires retournés
- 10 entrevues téléphoniques
- ICSI des organismes d'accueil des réfugiés (12 sur 13 ONG)
- Janvier à avril 2014

Quelques définitions

Élèves en situation de grand retard scolaire (définition du MELS)
Élèves qui à leur arrivée au Québec accusent un retard scolaire de 3 ans et plus par rapport à la norme québécoise et qui sont considérés en grande difficulté scolaire. Débute à 10 ans.

Analphabétisme

- Difficultés à lire, à écrire.
- 3 niveaux d'analphabétisme (débutant, intermédiaire et avancé) sur une échelle de 5 dans *l'Enquête internationale sur l'analphabétisme et les compétences des adultes*.

Profil des jeunes sous-scolarisés

- Beaucoup ont du retard à leur arrivée mais ne sont pas considérés comme en grand retard scolaire.
- Plus d'élèves en grand retard scolaire qu'analphabètes.

Statut migratoire : surtout des réfugiés publics, quelques réfugiés parrainés, des demandeurs d'asile dans la région du grand Montréal.

Parcours migratoire : longues période dans des camps et ou nombreux transits (scolarités interrompues, peu de familiarité avec l'école).

Profil des jeunes sous-scolarisés

Origines : Bhoutanais, Colombiens, Afrique centrale (Rwandais, Tchadiens, Congolais, etc.), Afghans, Irakiens (dans une région : Birmans ou ressortissants du Kosovo).

- Des défis croissants avec l'âge des jeunes à l'arrivée.
- Des parents souvent analphabètes.
- Une problématique plus présente chez les filles ? (hypothèse – à vérifier)

Des différences régionales

- Une problématique présente depuis 2 ans à 15 ans selon les régions.
- Des cas plus ou moins nombreux selon les régions (2 à 40 cas suivi par l'ICSI)

Note :

Plus les ICSI ont de l'expérience, plus les collaborations avec les écoles sont fluides, plus les portraits sont complets et sûrs.

Les défis pour les jeunes et leurs familles

- Sentiment d'incompétence de la part de certains parents (allophones, sous-scolarisés) qui se sentent démunis pour comprendre les options et aider leurs enfants.
- Sentiment de perte de contrôle. Une dynamique familiale en redéfinition, fragilise l'exercice de l'autorité parentale.
- Des parents déçus et inquiets que leurs enfants ne cheminent pas au régulier selon leur âge. D'autres résignés, prêt à voir leurs enfants quitter l'école pour le marché du travail au plus tôt.
- Des jeunes qui préfèrent être avec des jeunes de leur âge, dans des classes régulières qui leur permettront de poursuivre leurs études. D'autres qui apprécient le fait de bénéficier d'avenues alternatives (FMS, écoles de métiers...). Des jeunes plus ou moins ambitieux, faute de modèles.

Les défis des jeunes et de leurs familles (suite)

- Sentiment que le système scolaire n'est pas adapté à leurs enfants.
- Une pression de la part de l'école et des parents pour réussir.
- Une pression qui vient en plus de celle liée à leur processus complexe d'adaptation.
- Frustration, démotivation des jeunes qui ont le sentiment de ne pas avancer, d'être sur des voies de garage.
- Pauvreté, exclusion sociale, racisme. Beaucoup de jeunes travaille au noir.

Problématiques connexes

- Santé physique : handicap, carences alimentaires, incontinence, etc.
- Santé mentale : chocs post-traumatique (viols, violence organisée...), souffrances liées aux conditions difficiles lors de la fuite, dans les camps de réfugiés, stress d'adaptation, etc.
- Problématiques familiales : réunification familiale, tensions liées aux changement de rôles des membres de la famille.
- Cognitif : sous-stimulation (couleurs, découper...), problèmes d'apprentissage.

Problématiques connexes (suite)

- Un défi de socialisation (exemple : uriner contre le mur, comportements hérités du mode survie).
- Apprentissage des habiletés sociales et du métier d'élève (tenir un crayon, etc.).
- Importance de l'éducation et ou niveau de scolarisation des parents influence attitude des enfants et des jeunes.

Attitude très positive des jeunes et de leurs familles vis-à-vis des études, débrouillardise lié à leur vécu.

Les défis des milieux scolaire et communautaire

- Évaluation et classement (acteurs, outils, données prises en compte, interprétation).
- Services de francisation souvent insuffisants.
- Peu de services adaptés au niveau scolaire, para et extra scolaires.
- Manque de stabilité et de préparation des acteurs scolaires: connaissance des situations des familles, formation interculturelle, etc. Sentiment d'être dépassé par les situations.
- Financement per capita par la DSCC du MELS (inéquitable pour les petits milieux).
- Méconnaissance des financements pour cette population (DSCC, fonds liés à la persévérance scolaire, etc.).

Évaluation. Dépistage

- Évaluation systématique ou non ?
 - orale ou écrite;
 - plus ou moins formelle (outil diagnostique du ministère, test de français et ou de mathématique, etc.);
 - a priori en français;
 - erreurs de diagnostic (retard mental...).
- Entrevue avec le jeune et sa famille
 - par l'ICSI et ou un acteur scolaire;
 - sur parcours migratoire et-ou parcours scolaire.

Premiers contacts avec l'école et la famille

- Première intégration à l'école :
 - En amont, visite de l'école par la famille avec l'ICSI et ou un acteur scolaire;
 - En amont, transmission d'informations à l'école sur la famille par l'ICSI et ou l'acteur scolaire (parcours migratoire...).

Modèles d'intégration

- Plusieurs modèles de regroupement et d'intégration des élèves immigrants en situation de grand retard scolaire (commissions scolaire, écoles, dans une même école).
- Services de francisation très variable d'une région et d'une école à l'autre.
- Deux tendances pour les adolescents : maintien en formation générale des jeunes (FGJ) ou transfert en formation générale des adultes (FGA) ou autre.
- Les élèves semblent rattraper plus rapidement leur retard au primaire.

Intégration au primaire

- En classe ordinaire
 - Avec un peu, beaucoup ou pas de francisation;
 - Avec des enfants de leur âge ou plus jeunes.
- En classe d'accueil (avec d'autres élèves n'ayant pas de grand retard scolaire).
- En classe d'accueil pour élèves en grand retard scolaire.

Intégration au secondaire

- En classe ordinaire :
 - Avec un peu, beaucoup ou pas de francisation. En petit groupe, individuel ou sur rendez-vous.
 - Avec des jeunes de leur âge ou plus jeunes
- En classe d'accueil (avec d'autres élèves n'ayant pas de grand retard scolaire).
- En classe d'accueil pour élèves avec grand retard scolaire.
- Modèle mixte : classe d'accueil mais avec des périodes avec les élèves du régulier (arts, éducation physique...).
- Classes PR : au secondaire mais avec des contenus du niveau primaire.

Après 2 ou 3 ans en classe d'accueil

- Si l'élève rattrape son retard et ou montre de la motivation : intégré en classe ordinaire avec ou sans mesure de francisation
- Si l'élève a trop de retard et ou ne montre pas de motivation : adaptation scolaire, cheminement particulier ou FGA
- A l'école secondaire
 - Formation à un métier semi-spécialisée (FMS)
 - Formation préparatoire au travail (FPT)
 - Adaptation scolaire
 - Classe PR : au secondaire mais avec des contenus du niveau primaire
- Autres
 - Centre d'éducation des adultes : finir DES, programme particulier, etc.
 - École de métiers /Centre professionnel
 - École pour jeunes adultes
 - Francisation dans un organisme communautaire ou dans un centre d'éducation aux adultes.

Ressources humaines scolaires

- Titulaire (classe ordinaire)
- Enseignant en francisation ou en complément de tâche
- Orthopédagogue (rencontre ou suivi)
- Stagiaire en classe (suivi, orientation à l'école, routine...)
- Direction adjointe
- Conseiller pédagogique accueil et intégration des élèves issus de l'immigration à temps plein ou très partiel (CS)
- Psychologues et psychoéducatrices interculturels (CS)
- Éducateur spécialisé (suivi élèves)
- Secrétaire

Ressources complémentaires répertoriées

- ICSI
- Aide aux devoirs
- Période de récupération à l'école
- Organisme d'accueil des réfugiés
- Clinique des réfugiés
- Camps d'été de francisation pour élèves réfugiés
- Programme passe-partout adapté

Les pistes d'action et de réflexion nommées ou expérimentées

- Stabilité et formation du personnel scolaire pour développer et consolider l'expertise.
- Projet PELO particulier : notions clés dans la langue d'origine. Impacts très positifs.
- Concentrer les élèves sous-scolarisés dans une même école 2 jours semaine.
- École du samedi pour élèves en grand retard.
- Évaluation dans sa langue maternelle dès l'arrivée.