

Accueillir les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire : tout un défi !

Françoise Armand, Catherine Maynard, Rita Saboundjian et Élise Venne

Numéro 171, 2014

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/71211ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Armand, F., Maynard, C., Saboundjian, R. & Venne, É. (2014). Accueillir les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire : tout un défi ! *Québec français*, (171), 24–25.

Accueillir les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire : tout un défi !

* Françoise Armand*, Catherine Maynard**, Rita Saboundjian***, Élise Venne****

Ces élèves immigrants sont ceux qui, à leur arrivée au Québec, accusent un retard scolaire de trois ans et plus par rapport à la norme québécoise et qui doivent être considérés en difficulté d'intégration scolaire. Leur parcours personnel peut être marqué par des expériences traumatisantes dues à la guerre et à la violence organisée, des conditions socioéconomiques précaires, l'absence d'écoles ou leur trop grand éloignement, des méthodes pédagogiques très différentes de celles du Québec, des parcours migratoires chaotiques, l'éclatement du noyau familial, des situations post-migratoires sources de stress, etc.

Lorsque ces expériences de vie sont particulièrement difficiles, elles peuvent affecter la motivation ou la capacité de concentration de ces élèves. Par ailleurs, ils n'ont pas nécessairement développé des méthodes de travail efficaces et maîtrisent peu de stratégies cognitives et métacognitives dans le domaine de l'écriture ou de la lecture. Enfin, certains ont des difficultés d'apprentissage, voire des handicaps innés ou acquis, qui n'ont pas toujours été diagnostiqués ou pris en charge antérieurement. L'entrée à l'école québécoise ne se fera pas sans heurts.

Toutefois, il est important d'être aussi conscient de leurs forces et de reconnaître que plusieurs d'entre eux sont des « survivants¹ » qui ont, dans l'adversité, développé des habiletés de résilience et des expériences complexes de vie sur lesquelles l'école peut s'appuyer pour favoriser leurs apprentissages et leur intégration.

En 1998, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle indique qu'une intervention immédiate et appropriée est requise pour ces élèves (notamment en ayant recours à leur langue d'origine) et qu'un repérage rapide est donc nécessaire². Une enquête

récente indique toutefois que les acteurs scolaires demandent plus de soutien et de services (psychologue, orthopédagogue, etc.), de concertation, de formation et de matériel pour intervenir auprès de ces élèves³. Le défi est donc de taille pour l'école, particulièrement au secondaire !

Depuis les dernières années, la direction des services aux communautés culturelles (DSCC) du MELS a produit différents documents pour soutenir les milieux scolaires (État de la situation⁴; Outil diagnostique en mathématique pour les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire⁵; Cadre de référence⁶). Elle offre chaque année une formation aux enseignants dans le domaine de la lecture et de l'écriture⁷.

Également, plusieurs pistes novatrices ont été récemment mises en place avec succès pour soutenir le développement de l'oral (les ateliers d'expression théâtrale plurilingues) et de la lecture (l'enseignement réciproque) auprès de cette clientèle à risque.

LES ATELIERS D'EXPRESSION THÉÂTRALE PLURILINGUES (THÉÂTRE-PLURALITÉ ELODIL)

Ces ateliers ont été mis en place par une équipe pluridisciplinaire⁸ de chercheurs en psychiatrie transculturelle et de didacticiennes des langues. L'intervention a été mise à l'essai dans plusieurs classes d'accueil de plusieurs écoles secondaires situées en milieu pluriethnique et défavorisé à Montréal⁹.

Les ateliers d'expression théâtrale plurilingues ont lieu une fois par semaine, durant des périodes de 90 minutes, pendant 12 semaines. Chaque atelier comporte des rituels d'ouverture et de fermeture destinés à créer un espace propice à l'expres-

sion durant lequel l'écoute, le respect et la confidentialité sont mis de l'avant. Durant la première partie de l'atelier, on propose des jeux et réchauffements puis des exercices théâtraux qui offrent la possibilité de développer des habiletés de communication des émotions, de prendre conscience de son corps comme moyen d'expression, d'établir une relation avec l'autre, de s'entraîner, et ce, à l'aide d'« outils » tels que les tissus, les instruments de musique, la voix et les langues du répertoire linguistique des élèves. Par exemple, « L'écho » offre aux jeunes la possibilité de crier, du haut d'une montagne, un mot de la langue de leur choix qui sera repris par l'ensemble du groupe. Durant la deuxième partie de l'atelier, les élèves, réunis en sous-groupes, racontent des histoires personnelles, réelles ou fictives, en lien avec le thème proposé chaque semaine (le voyage, les rituels, la famille, les rêves, etc.). Les participants choisissent ensuite l'une des histoires, puis préparent un jeu de rôle ou une saynète sur cette histoire et la jouent devant la classe. Tout au long des ateliers, les élèves ont la possibilité de dire quelques mots, quelques phrases dans la langue de leur choix, avec, au besoin, des traductions par les pairs pour faciliter la compréhension de tous.

La mise à l'essai de cette intervention a montré qu'elle diminue les problèmes associés, dans différentes sphères (familiale, sociale et scolaire), aux difficultés émotionnelles des adolescents en situation de grand retard scolaire¹⁰. Par ailleurs, les élèves se sentent moins stressés de parler en français (en général) et « plus capables » d'en faire l'apprentissage. Enfin, ils ont une plus grande capacité à prendre la parole en groupe, formulent des énoncés nouveaux (prise de risque) et améliorent leur prononciation et leurs connaissances syntaxiques¹¹.

Également, l'implantation de ces ateliers permet d'instaurer un climat de classe propice à l'expression des émotions et aux apprentissages. Une fois la confiance établie, les élèves se sentent à même de partager avec le groupe ces émotions « du dedans », comme l'évoquait l'une des jeunes, Tahina : « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si

pas de théâtre¹² ». Le défi majeur de ces élèves est de s'exprimer en français, langue de scolarisation. L'usage de leur(s) langue(s) d'origine pour partager certains éléments d'histoires chargées émotionnellement semble être une stratégie gagnante qui les autorise à « retrouver une voix », à prendre leur place au sein d'une communauté d'apprenants, durant une activité signifiante sur le plan des interactions sociales.

L'ENSEIGNEMENT RÉCIPROQUE EN LECTURE

On a également montré qu'il est possible d'enseigner avec succès différentes stratégies de lecture à des élèves en situation de grand retard scolaire au secondaire¹³.

Des élèves de deux classes d'accueil (groupes expérimentaux) ont ainsi bénéficié, pendant 6 semaines, de deux périodes d'enseignement hebdomadaires de quatre stratégies visant le développement de la compréhension de textes : la prédiction, la clarification, le questionnement et le résumé (selon l'approche de l'enseignement réciproque élaborée par Palincsar et Brown¹⁴, qui a fait ses preuves en langue maternelle).

Afin de permettre aux élèves de s'approprier ces stratégies, la chercheuse a animé, au début de l'implantation, des périodes d'enseignement explicite de chacune des stratégies. Par la suite, les élèves, en sous-groupes, ont lu des textes et ont mis en œuvre les quatre stratégies avec le soutien de la chercheuse puis de façon autonome. Par ailleurs, les élèves de l'un des deux groupes ont eu aussi la possibilité d'échanger, selon les besoins, dans la langue de leur choix, afin d'accéder à une meilleure compréhension des textes lus, de diminuer la surcharge cognitive et de leur permettre de transférer leurs habiletés et leurs connaissances entre les différentes langues.

À la fin de l'intervention, les résultats de ces deux groupes à une épreuve de compréhension de textes ont été comparés à ceux d'une troisième classe (groupe contrôle) qui n'avait pas bénéficié de cette intervention.

Les résultats à cette épreuve montrent que l'enseignement réciproque a clairement permis à ces élèves en situation de grand retard scolaire d'améliorer

leur compréhension en lecture. De plus, des entrevues individuelles ont aussi révélé qu'ils ont appris à mettre en place des stratégies cognitives et métacognitives avant, pendant et après la lecture, qu'ils s'impliquaient davantage dans leur lecture, voulaient créer du sens, faisaient des liens avec leurs connaissances antérieures. Ainsi, ils ont modifié positivement leur profil de lecteur comparativement aux élèves du groupe contrôle, qui n'ont présenté que peu ou pas du tout d'améliorations.

Par ailleurs, le fait d'avoir utilisé d'autres langues que le français dans l'un des deux groupes expérimentaux n'a pas freiné les progrès observés, qui sont supérieurs à ceux du groupe contrôle. Également, ces élèves, qui ont pu s'appuyer sur leurs langues maternelles (ou d'autres langues de leur répertoire), ont développé une vision plus consciente et plus positive des relations et des transferts possibles entre les langues.

CONCLUSION

Afin de réussir sa mission, l'école québécoise se doit de soutenir les enseignants qui œuvrent auprès de ces élèves en situation de grand retard scolaire (formations, conception de matériel, soutien des orthopédagogues, psychologues, psycho-éducateurs, etc.). Faire connaître des approches novatrices (telles que les ateliers d'expression théâtrale plurilingues ou l'enseignement réciproque de la lecture) et favoriser leur implantation dans les milieux scolaires sont des pistes d'action importantes à considérer. *

* Professeure au Département de didactique, Université de Montréal

** Étudiante à la maîtrise au Département de didactique, Université de Montréal

*** Orthopédagogue et enseignante à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

**** Enseignante à la Commission scolaire de Montréal

Notes et références

- 1 JoAnn Crandall, Carolyn Bernache et Sandra Prager, « New Frontiers in Educational Policy and Program Development : The Challenge of the Underschooled Immigrant Secondary School Student », *Educational policy*, 12, 6 (1998), p. 722.
- 2 Ministère de l'Éducation, *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Gouvernement du Québec, 1998, 45 p.

- 3 Françoise Armand, *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, 2011, 69 p.
- 4 Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec : état de la situation*, Québec, Gouvernement du Québec, 2002, 32 p.
- 5 Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Outil diagnostique en mathématique pour les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 2003.
- 6 Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire : cadre de référence*, Québec, Gouvernement du Québec, 2003, 8 p.
- 7 Voir l'offre de formation interculturelle de la Direction des services aux communautés culturelles du MELS (2013-2014) – Atelier offert par Saboundjian et Venne.
- 8 Équipe de chercheuses en psychiatrie transculturelle de l'Université McGill (Équipe de recherche et d'intervention transculturelle – ERIT) et équipe œuvrant sur le plurilinguisme en éducation de l'Université de Montréal (Équipe d'éveil au langage et d'ouverture à la diversité linguistique – ELODIL).
- 9 La diffusion de cette approche dans d'autres classes d'accueil est actuellement en cours avec le soutien de la Direction des services aux communautés culturelles (MELS) et de différentes commissions scolaires.
- 10 Cécile Rousseau, Françoise Armand, Audrey Laurin-Lamothe, Marie-France Gautier et Rita Saboundjian, « Innovations in Practice : A pilot project of school-based intervention integrating drama and language awareness », *Child and adolescent mental health*, 17, 3 (2011), p. 187-190.
- 11 Françoise Armand, Cécile Rousseau, Marie-Paule Lory et Anousheh Machouf, « Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil », Dans Fasal Kanoute et Gina Lafortune [dir.], *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2011, p. 97-112.
- 12 Françoise Armand, Marie-Paule Lory et Cécile Rousseau, « Ateliers d'expression théâtrale plurilingues et élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire », *Lidil* (à paraître).
- 13 Rita Saboundjian, *Effets de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire*, Montréal, Université de Montréal, 2013, 171 p.
- 14 Annemarie Sullivan Palincsar et Ann L. Brown, « Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities », *Cognition and Instruction*, 1, 2 (1984), p. 117-175.