

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

*Améliorer l'expérience socioscolaire des élèves nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire : transformation des modèles d'organisation des services par et pour les acteurs du milieu*

**Chercheure principale**

Valérie Amireault, Université du Québec à Montréal

**Cochercheur.e.s**

Geneviève Audet, Université du Québec à Montréal

France Dufour, Université du Québec à Montréal

Réginald Fleury, Centre de services scolaire de Montréal

Sonia Robitaille, Centre de services scolaire de Montréal

**Collaboratrices**

Maryse Carosi, Centre de services scolaire de Montréal

Leïla Saadoun, Centre de services scolaire de Montréal

**Établissement gestionnaire de la subvention**

Université du Québec à Montréal

**Numéro du projet de recherche**

2019-PZ-264523

**Titre de l'Action concertée**

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (volet projet de recherche-action)

**Partenaire(s) de l'Action concertée**

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)

et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

## REMERCIEMENTS

L'équipe de recherche tient d'abord à remercier les élèves, les parents et l'ensemble des acteur.trice.s (personnel enseignant et personnel non-enseignant) qui ont participé au projet dans les milieux scolaires concernés. C'est véritablement grâce à leur contribution que cette recherche-action a pu avoir lieu.

L'équipe de recherche tient aussi à remercier le Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) pour son partenariat tout au long du projet. De nombreuses personnes, cadres et conseiller.ère.s pédagogiques, ont permis la réalisation de ce projet. Merci tout spécialement à Sonia Fréchette pour sa précieuse implication dans les milieux scolaires concernés. Merci aussi à Marie-France Dubé pour ses commentaires concernant le lexique mathématique bilingue. L'équipe de recherche souhaite également remercier le Centre de services scolaire des Affluents (CSSDA) pour sa collaboration au projet en lien avec ce lexique mathématique, et plus spécialement Mme Caroline Provost, directrice adjointe aux services des ressources éducatives. De plus, nous aimerions remercier Simon Collin, professeur à l'UQAM, pour avoir participé aux réflexions en début de projet ainsi qu'Esther Ming Sun, conseillère à la Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle, pour son regard avisé sur le lexique mathématique bilingue français-mandarin. Également, un grand merci à Jacinthe Moffat pour les captations vidéo et la bonification du webdocumentaire.

Nous tenons enfin à remercier les étudiant.e.s et auxiliaires de recherche qui ont grandement contribué à l'avancement de ce projet depuis 2018 : Marilyne Boisvert, Quentin Bois-Salvaro, Yasmine Djahnine, Sofía Urrutia Munizaga, Nicole Samounry et l'équipe d'étudiant.e.s traducteur.trice.s. Également, nous souhaitons remercier chaleureusement Stéphanie Thibodeau (pour l'organisation de la collecte de données) et Marilou Jetté (qui a si judicieusement accompagné l'équipe de recherche dans la mise en place d'actions et la rédaction du rapport final), qui ont successivement assuré la coordination du projet et permis son bon déroulement.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE</b>	3
<b>PARTIE B – MÉTHODOLOGIE</b>	6
<b>PARTIE C – PRINCIPAUX RÉSULTATS</b>	8
<b>PARTIE D – PISTES DE SOLUTION OU D’ACTIONS</b>	18
<b>PARTIE E – NOUVELLES PISTES OU QUESTIONS DE RECHERCHE</b>	23
<b>PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE</b>	25
<b>ANNEXE I</b>	27
<b>ANNEXE II</b>	29
<b>ANNEXE III</b>	31
<b>ANNEXE IV</b>	36
<b>ANNEXE V</b>	43

## **PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

Depuis 2017, le Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM) compte chaque année entre 18 800 et 22 200 élèves né.e.s à l'extérieur du Canada, ce qui représente de 25 à 28 % de ses effectifs au primaire et au secondaire (Données internes CSSDM, 2022). Parmi ces élèves, plusieurs sont considéré.e.s en situation de grand retard scolaire<sup>1</sup> (SGRS). Leur nombre a considérablement diminué depuis quelques années (passant de 110 élèves au primaire et 605 élèves au secondaire en 2017-2018 à 4 élèves au primaire et 49 élèves au secondaire à l'hiver 2022, Données internes CSSDM, 2022), principalement à cause du contexte pandémique, mais la réouverture des frontières laisse entrevoir la persistance des enjeux liés à la situation de ces enfants. Les élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS font face, de façon simultanée, à de nombreux et d'importants défis, notamment « l'apprentissage du français, le développement accéléré de la littératie et de la numératie ainsi que les apprentissages liés aux contenus disciplinaires, notamment ceux relatifs aux repères culturels et aux pratiques scolaires » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014, p. 11).

L'intégration de ces élèves dans le système scolaire pose un défi de transformation des modèles organisationnels. Déjà, en 2011, Armand soulignait le manque de structures pour les élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS. Armand *et al.* (2014) indiquent d'ailleurs que la situation de ces élèves constitue souvent un véritable enjeu pour les acteur.trice.s scolaires, qui « demandent plus de soutien et de services [...], de concertation, de formation et de matériel » pour intervenir de façon efficace (p. 24).

---

<sup>1</sup> Selon la définition du ministère de l'Éducation (2020), les élèves en SGRS « sont des élèves de 9 ans et plus qui, à leur arrivée au Québec, accusent trois ans ou plus de retard scolaire par rapport à la norme québécoise. Ils doivent être considérés comme étant à risque d'éprouver des difficultés dans leur cheminement scolaire. » (p. 3).

Dans le cas de ce projet de recherche-action, nous avons ainsi approfondi la réflexion concernant l'expérience socioscolaire des élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS, réflexion qui doit être engagée sur les modalités et les structures d'intervention destinées à ces élèves ainsi que sur les cheminements scolaires qui leur sont proposés (De Koninck et Armand, 2012). Cette réflexion a été ancrée, dans le cas qui nous concerne, à Montréal, région qui constitue « le principal pôle d'attraction » des personnes immigrantes arrivant au Québec (ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI], 2018, p. 8). Dans le système québécois, les élèves nouvellement arrivé.e.s dont le niveau de français n'est pas suffisant bénéficient de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, qui « permettent l'apprentissage de la langue, parallèlement à l'acquisition des divers contenus scolaires, et visent une intégration harmonieuse à l'école et à la société québécoise » (MELS, 2014, p. 4). Le modèle de services principalement mis en place dans les écoles du CSSDM pour l'accueil et l'intégration des élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS est celui de la classe d'accueil fermée spécifiquement pour élèves en SGRS, qui constitue une classe adaptée aux besoins et à la réalité de ces élèves, avec un ratio moindre d'élèves<sup>2</sup>.

Très peu de recherches, à notre connaissance, ont ciblé l'expérience socioscolaire des élèves en SGRS en classe d'accueil fermée. Une étude du ministère de l'Éducation (2002) a certes fait un état de la situation concernant la réalité des élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS, mais elle n'avait pas pour objectif de consulter les élèves, ni de mettre en place des initiatives en concertation afin de bonifier les modèles d'organisation des services pour ces élèves. Les études d'Armand (2011) et de De Koninck et Armand (2012), même si elles ne concernent pas spécifiquement les élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS, font état d'éléments en lien avec l'organisation des services qui leur sont destinés. De plus, Armand *et al.* (2014) ont

---

<sup>2</sup> Le ratio d'élèves en SGRS pour les classes d'accueil formées exclusivement pour ces élèves est de 14 élèves, comparativement à un ratio de 17 élèves maximum pour les classes d'accueil qui ne sont pas destinées aux élèves en SGRS.

présenté l'état de l'accueil des élèves immigrant.e.s en SGRS et mis en exergue la nécessité de soutenir les acteur.trice.s scolaires qui œuvrent auprès de ces élèves. En 2015, la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI) a également mis en lumière des enjeux spécifiques concernant les élèves en SGRS, notamment la détection et l'évaluation de ces élèves, leur cheminement scolaire et les défis qu'ils et elles doivent relever en lien avec la socialisation. Plusieurs pistes d'action sont avancées, lesquelles sont en lien avec les deux principes suivants : « 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. » (p. 46).

Ce projet de recherche-action s'appuie sur ces deux grands principes en souhaitant mettre en lumière l'expérience socioscolaire des élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS et en favorisant une démarche de concertation entre divers.es acteur.trice.s scolaires impliqué.e.s auprès de ces élèves au CSSDM. L'**objectif général** de ce projet est d'améliorer l'expérience socioscolaire des élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS, et ce, en poursuivant les cinq **objectifs spécifiques**<sup>3</sup> suivants :

1. Documenter le modèle d'organisation des services présentement mis en place au CSSDM pour accueillir les élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS;

---

<sup>3</sup> À noter que le libellé et l'ordre des objectifs spécifiques 1, 2 et 3 ont évolué au cours du projet. Les objectifs initiaux étaient les suivants : 1) Dresser le portrait de l'expérience socioscolaire des élèves nouvellement arrivés en SGRS; 2) Documenter les modèles d'organisation des services présentement mis en place pour accueillir les élèves nouvellement arrivés en SGRS; 3) Mieux comprendre les perceptions qu'ont les élèves nouvellement arrivés en SGRS et les acteurs du milieu de l'efficacité de ces modèles sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves. Dans le cadre de ce rapport, nous avons donc privilégié des regards spécifiques de certaines catégories de personnes interviewées pour chacun des objectifs spécifiques en choisissant les catégories de personnes dont le regard était le plus explicite.

2. Mieux comprendre les perceptions qu'ont les acteur.trice.s du milieu (personnel enseignant et personnel non enseignant) du modèle d'organisation des services qui a été mis en place pour accueillir les élèves en SGRS;
3. Documenter l'expérience socioscolaire de ces élèves, du point de vue des élèves et des parents;
4. Mettre en place des actions pour bonifier les modèles existants et faire l'essai, au besoin, de nouveaux modèles d'organisation des services afin de mieux soutenir les élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS;
5. Recueillir les perceptions des élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS et des acteurs du milieu scolaire en lien avec la mise en place d'actions et la bonification des modèles existants.

## **PARTIE B – MÉTHODOLOGIE**

À l'an 1 (2018-2019), des entretiens individuels semi-dirigés ont été menés afin de répondre aux objectifs spécifiques 1, 2 et 3. L'échantillon est composé d'élèves en SGRS (n=15), de parents d'élèves en SGRS (n=7), d'acteur.trice.s du milieu scolaire (n= 22 incluant personnel enseignant (n=12) et personnel non-enseignant (n=10))<sup>4</sup> répartis dans quatre écoles (une école primaire et trois écoles secondaires)<sup>5</sup> du CSSDM, ainsi que de cadres du CSS (n=3). Du côté des élèves, 11 filles et 4 garçons provenant de huit pays différents ont pris part aux entretiens, qui se sont déroulés en français, en anglais, en espagnol ou en arabe. Les parents rencontrés, pour leur part, provenaient de quatre pays différents, et ont choisi de s'exprimer en français ou en espagnol lors de l'entretien. Un portrait plus détaillé des participant.e.s aux entretiens semi-dirigés est présenté à l'annexe II, et une description des canevas d'entretien est disponible à l'annexe III.

---

<sup>4</sup> Personnel enseignant : enseignant.e.s du programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS, le programme utilisé en classe d'accueil) (n=9), enseignant.e.s de soutien linguistique (n=2) et enseignant.e d'art dramatique (n=1). Personnel non-enseignant : personnes oeuvrant dans un poste de direction (n=4), agent.e.s d'intégration (n=3), agent.e de transition (n=1), technicien.ne en éducation spécialisée (n=1), conseiller.ère en orientation (n=1).

<sup>5</sup> Ces quatre écoles sont situées en milieu défavorisé (trois écoles sont classées au rang 10 sur l'échelle allant de 1 à 10, le rang 10 étant le plus défavorisé, et une école est classée au rang 9) selon les données concernant la défavorisation en milieu scolaire du ministère de l'Éducation (2021).

Les entretiens individuels semi-dirigés ont été enregistrés audio-numériquement puis transcrits (les entretiens réalisés en une autre langue que le français ont été transcrits directement en français). Les données ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2012) à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVivo. Cette analyse a notamment permis d'élaborer le 'portrait' de chaque école, c'est-à-dire un document présentant de façon sommaire, 1) les constats positifs en lien avec l'expérience socioscolaire des élèves en SGRS, tels que mentionnés lors des entretiens avec les élèves, les parents et les acteur.trice.s de ce milieu scolaire spécifique, 2) les enjeux à approfondir/discuter pour améliorer cette expérience socioscolaire ainsi que 3) des pistes de suggestions et d'actions évoquées par les participant.e.s.

À l'an 2 (2019-2020), une démarche inspirée du modèle de McNiff et Whitehead (2011)<sup>6</sup> a été mise de l'avant afin de répondre aux objectifs spécifiques 4 et 5. Dans chacune des quatre écoles partenaires (Écoles A, B, C et D), un comité formé de personnes impliquées auprès des élèves en SGRS (ex. enseignant.e.s, agent.e.s d'intégration, direction, etc.) a été mis en place afin de participer à la démarche d'accompagnement. À l'issue de rencontres d'accompagnement, différentes actions ont ainsi été mises en oeuvre, en concertation avec l'équipe de recherche, afin de contribuer à répondre à l'objectif spécifique 4 (voir la section Résultats).

Afin de répondre à l'objectif spécifique 5, qui visait à recueillir les perceptions des élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS et des acteur.trice.s du milieu scolaire en lien avec la mise en place d'actions et la bonification des modèles existants, différentes sources de données

---

<sup>6</sup> Cette démarche comportait les étapes suivantes : 1) Identification des principaux enjeux liés au modèle d'organisation des services pour élèves en SGRS dans chaque école, puis réflexion en lien avec ce qu'il est possible de faire, au cours de l'année, afin d'améliorer l'expérience socioscolaire des élèves (à partir du 'portrait' élaboré pour chaque école); 2) Développement d'actions/d'initiatives, notamment à partir des connaissances scientifiques et de l'expertise des participants; 3) Mise en oeuvre du plan d'action afin de bonifier les modèles d'organisation des services existants et 4) Partage des conclusions.

ont été considérées: 1) des entretiens de rétroaction menés auprès de quatre acteurs.trices ayant participé à la recherche-action (deux personnes occupant un poste de direction d'école, une personne conseillère pédagogique et une personne enseignante); 2) la rétroaction de deux enseignant.e.s et de quatre élèves (deux élèves en SGRS et deux élèves en classe régulière) ayant participé à l'initiative du théâtre de lumière noire; ainsi que 3) la rétroaction d'une personne enseignante et de 5 élèves ayant expérimenté le lexique mathématique bilingue. Il est à noter qu'une seule personne ayant participé aux entretiens semi-dirigés individuels a aussi participé aux entretiens de rétroaction<sup>7</sup>. Des précisions sur la méthodologie de recherche sont présentées à l'annexe III.

## **PARTIE C – PRINCIPAUX RÉSULTATS**

Les principaux résultats sont présentés par objectif de recherche. La première partie répond aux objectifs spécifiques 1, 2 et 3 et présente une synthèse des données des entretiens semi-dirigés. La deuxième partie concerne les objectifs spécifiques 4 et 5 et présente les résultats de l'accompagnement dans les milieux scolaires.

### **PARTIE 1. RÉSULTATS DES ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS**

#### **1. Le modèle d'organisation des services présentement mis en place pour accueillir les élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS**

La description du modèle d'organisation des services mis en place au CSSDM pour accueillir les élèves en SGRS est présentée selon le point de vue des trois cadres du CSS qui ont participé aux entretiens. Il en ressort principalement qu'à leur arrivée à Montréal, les familles inscrivent leurs enfants au centre administratif du CSS où ils sont soumis à un test de français

---

<sup>7</sup> Aucune précision supplémentaire n'est mentionnée concernant les participant.e.s de la collecte de données post-accompagnement en réponse à l'objectif spécifique 5 pour garantir leur anonymat puisque les acteurs.trices du milieu, plus spécialement, pourraient être facilement identifiables.

et de mathématiques pour évaluer leur niveau. C'est aussi habituellement à ce moment que se fait la signalisation de la SGRS, principalement en lien avec le résultat de l'élève au test de mathématiques :

« C'est l'examen de mathématiques qui va définir le grand retard scolaire la plupart du temps. [...] Quand on accueille des élèves à la commission scolaire, c'est souvent là qu'ils vont être classés. Ça peut arriver qu'ils vont être reclassés à l'école aussi si l'école sent que le classement a pas été fait. » (Cadre1)

« On a un test évidemment de mathématiques qui permet d'essayer d'avoir une certaine forme de classement mais c'est pas exhaustif. On se donne toujours une période, je dirais d'essai avec l'élève où l'école va, pendant quelques semaines, [...] voir exactement de façon un peu plus précise où est ce qu'il se situe ». (Cadre2)

Ensuite, l'élève est inscrit.e à l'école de quartier, ou à un point de service, selon la capacité des écoles. Lors du premier jour à l'école, la direction fait généralement appel à des traducteur.trice.s ou aux enseignant.e.s de l'accueil pour faire visiter l'école, transmettre les informations importantes (agenda, calendrier) et faire remplir les formulaires nécessaires. De plus, des agent.e.s de transition, qui travaillent avec les partenaires communautaires et des agents de développement, sont également présents lors de l'intégration des familles pour répondre aux divers besoins (ressources communautaires/institutionnelles, information sur le système scolaire, etc.).

Les élèves identifié.e.s comme étant en SGRS sont habituellement placé.e.s dans des classes d'accueil fermées destinées aux élèves en SGRS, classes qui ont un ratio de 14 élèves. Ces classes sont souvent situées à l'écart du reste de l'école. La majorité du temps de classe est dédié à l'apprentissage du français en suivant le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale (programme utilisé en classe d'accueil). Les élèves ont aussi d'autres matières scolaires, par exemple les mathématiques, l'art dramatique et l'éducation physique. Une personne précise que dans certaines écoles, les élèves en SGRS font de l'intégration partielle au secteur régulier, par exemple :

« L'élève va aller dans un cours d'éducation physique de secondaire trois, va être avec ses collègues d'accueil dans une classe où il va prendre des cours d'histoire donnés par un prof d'histoire. » (Cadre3)

Les élèves en SGRS font habituellement la transition vers la classe d'accueil dite 'régulière' (c'est-à-dire non destinée seulement aux élèves en SGRS) avant de passer au secteur régulier (classe régulière ou classe spécialisée), à l'enseignement professionnel au secondaire ou encore à l'éducation aux adultes.

## **2. Les perceptions qu'ont les acteur.trice.s du milieu (personnel enseignant et personnel non enseignant) du modèle d'organisation des services qui a été mis en place pour accueillir les élèves en SGRS**

L'analyse des entretiens nous amène à constater que peu de répondant.e.s semblent en mesure d'identifier des aspects positifs à une telle organisation de services. D'abord, le test de mathématiques que les élèves doivent passer a été relevé comme un enjeu important par certain.e.s:

« Je trouve que l'élève, quand il arrive, déjà il y a l'adaptation. [...] Il y en a qui étaient bons dans leur pays, mais là, face à une feuille, et puis, écrite dans une langue qu'ils ne connaissent pas, c'est sûr qu'ils vont rater. [...] Pourquoi ne pas intégrer l'élève dans une classe d'accueil une semaine? Juste le temps d'une petite adaptation, et après, tout doucement, lui expliquer c'est quoi un test de math. » (Act12)

La composition même des classes d'accueil apparaît également comme un irritant; selon certain.e.s, cette manière de fonctionner privilégierait davantage des aspects administratifs que pédagogiques.

« Je pense qu'il faudrait vraiment qu'on arrête avec l'idée de bourrer les classes [...]. On ne peut pas faire ça à des élèves d'accueil et encore moins à des élèves sous-scolarisés, ça n'a aucun sens. Je pense qu'il va falloir qu'on accepte un moment donné que ça se peut que la classe ne soit pas pleine et c'est comme ça. [...] Il y a un élève qui arrive on le met dans la classe et on remplit jusqu'à ce que la classe soit pleine. » (Act14).

Le fait de regrouper les élèves en SGRS ensemble dans des classes fermées constitue un élément d'insatisfaction pour plusieurs, car cela semble stigmatiser ces élèves :

« C'est comme une étiquette qui est dure à enlever, parce que, c'est vrai que les enseignants qui sont en classe GRS peuvent aussi dire « on va aller moins vite », ou « je vais aller moins loin » et ça serait une erreur, parce que ça priverait ceux qui sont là juste à cause du système scolaire d'où ils viennent, ou du fait qu'ils n'aiment pas les maths. » (Act9)

Les irritants concernent aussi l'arrivée même des élèves dans les classes, en lien avec l'information donnée aux parents et aux élèves à propos du fonctionnement des classes d'accueil.

« Parce que, je trouve qu'on doit, dès le départ, [expliquer] aux parents, dans leur langue, et expliquer à l'enfant lui-même. Parce que l'enfant c'est un adolescent à qui on donne une liberté... une liberté d'être, et une liberté d'exister dans la classe... il a son mot à dire. » (Act12)

L'évaluation des besoins des élèves et leur classement selon un niveau approprié constitue aussi un aspect problématique relevé par les répondant.e.s. Cette difficulté en viendrait même, de l'avis de certain.e.s d'entre eux.elles, à créer un certain isolement des élèves en SGRS.

« Je pense que c'est des élèves qui posent peut-être plus de « problèmes » au niveau du classement parce qu'on ne sait pas trop où les diriger et que l'école n'est pas toujours bonne dans le cas par cas. » (Act14)

« C'est une lacune parce que ces élèves-là ils sont dans des *no man's land*, ils ne sont pas pris en charge par notre système parce qu'ils ne correspondent pas à notre système. J'ai des cas d'élèves ici qui sont vieux, qui sont trop vieux pour aller en adaptation scolaire, mais là ça fait deux ans qu'ils sont en accueil et n'ont pas progressé tant que ça. J'en ai une elle a 15 ans elle fait du secondaire 1. » (Act21)

« Souvent, je les trouve isolés [...]. Il manque de choses pour les accueillir. C'est souvent des élèves qui arrivent en cours d'année et on travaille là-dessus pour essayer le mieux possible de les accueillir [...]. Déjà que ce n'est pas facile quand on change de pays, mais qu'on arrive dans une école en plein milieu d'année et qu'il n'y a personne [...]. Oui il y a une petite rencontre, mais le système n'est pas fait pour [eux]. » (Act22)

La problématique de l'isolement physique des classes pour les élèves en SGRS par rapport

aux classes du secteur régulier a également été relevée, un acteur du milieu mentionnant même qu'il arrive parfois que ces classes sont regroupées loin des autres élèves, voire dans une annexe à part.

« Donc ça, c'est un raté important. Parce que quand on parle d'intégration il faut être ensemble, tout le monde le dit, c'est clair là. » (Act17)

On fait également état de la non-disponibilité de services spécialisés pour ces élèves, qui s'inscrit souvent plus largement dans un manque de ressources humaines généralisé lorsque les élèves fréquentent ces classes.

« Au lieu de se voir intégrés dans les écoles régulières comme à [nom de l'école], on les voit se faire mettre à part dans les écoles avec les élèves en difficulté [...]. Donc quelque part on les a laissés tomber. Quelque part, il y a quelque chose qui a déraillé. » (Act13)

Finalement, les personnes répondantes ont évoqué des enjeux liés à l'éventuelle sortie des élèves en SGRS des classes d'accueil, que ce soit vers des classes régulières ou vers d'autres types de cheminement dont l'éducation des adultes.

« Je trouve ça presque miraculeux qu'ils passent. [...] Mais il y en a des échecs. Puis les échecs sont souvent dus à ça, la marche est très haute, et la solution ce n'est pas de les garder une autre année à l'accueil. La solution c'est de faciliter le passage. » (Act20)

« Le gros problème qu'on a quand je les fais passer du secondaire 3, secondaire 4, au régulier, ben ils n'ont jamais fait de sciences, ils n'ont jamais fait d'anglais. Il faut qu'ils s'arrangent, ils font des cours d'été. Ça, c'est une difficulté, c'est sûr que c'est difficile à pallier. » (Act21)

« Ils se sont retrouvés dans une classe d'accueil régulier où là, il y avait encore une espèce de stigma de: « ah, mais vous étiez dans la classe sous-sco, ça explique ça... ». J'ai parlé à des élèves après, qui me disaient: « madame, on n'arrive pas à sortir de ça. » (Act14)

« Pour des profs, un sous-sco c'est un sous-sco, d'accord? Ça ne va pas changer. Donc, je pense, le blocage [...] c'est au niveau de la mentalité. Parce que moi, je trouve qu'[...] on pourrait faire quelque chose pour ces élèves-là au lieu de les envoyer toujours en cheminement [particulier]. On pourrait leur donner cette chance-là d'intégrer le régulier comme les autres. » (Act12)

Face à ces constats, mis à part certaines initiatives individuelles et ponctuelles, les répondant.e.s semblent généralement peu mobilisé.e.s pour être en mesure de modifier cette organisation des services.

« Oui y a des choses qui pourraient être améliorées, mais je ne sais pas comment les améliorer. Je n'ai pas de pistes de solution, je sais juste que ce n'est pas l'idéal. »  
(Act21)

### **3. L'expérience socioscolaire des élèves en SGRS, du point de vue des élèves et des parents**

L'objectif spécifique 3, qui a été central au projet et qui a généré une importante quantité de données, fait l'objet d'une présentation plus détaillée des résultats (voir annexe IV). En synthèse, les principaux résultats relèvent d'abord que les élèves en SGRS rencontré.e.s sont généralement satisfait.e.s de leur parcours en classe d'accueil, notamment en raison des bonnes relations entretenues avec leurs pairs de la classe d'accueil et les personnes enseignantes, ces dernières étant au cœur de leur expérience socioscolaire. Les parents ont également souligné la compétence, la disponibilité et la volonté de collaborer des enseignant.e.s. Les sorties à l'extérieur de la classe ainsi que les activités spéciales sont également des éléments positifs de l'expérience des élèves en classe d'accueil. Certain.e.s souhaiteraient toutefois davantage de contenu lié à d'autres matières que le français (ex. sciences, histoire) afin de se préparer de façon plus adéquate à leur passage en classe régulière. Cette transition vers le secteur régulier constitue d'ailleurs une préoccupation importante pour les élèves et les parents. Notamment, certain.e.s élèves ne se sentent pas prêt.e.s pour cette transition, ou encore sont inquiet.ète.s de la façon dont cela va se passer. De plus, certains parents apprécient que les enseignant.e.s parlent aux élèves de cette transition et les aident également à mieux connaître les perspectives d'études futures, alors que d'autres aimeraient avoir davantage d'informations sur ces perspectives.

Plus largement, l'expérience des élèves en SGRS à l'école est vécue de diverses façons, mais la majorité des élèves interviewé.e.s ont indiqué le fait qu'ils ou elles n'avaient pas d'ami.e.s, pas de contact avec le secteur régulier. Du côté des parents, l'expérience globale à l'école semble plutôt positive, même s'il a parfois été rapporté que l'arrivée à l'école avait été un moment difficile pour leur enfant. Il est aussi ressorti que les parents ont des responsabilités et des défis multiples qui peuvent limiter leur implication 'attendue' dans le parcours scolaire de leur enfant.

## **PARTIE 2. RÉSULTATS DE L'ACCOMPAGNEMENT DANS LES MILIEUX SCOLAIRES**

### **4. La mise en place d'actions pour bonifier les modèles existants et faire l'essai, au besoin, de nouveaux modèles d'organisation des services afin de mieux soutenir les élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS**

Lors de l'accompagnement dans les milieux (2019-2020), différentes actions ont été mises en place en concertation avec l'équipe de recherche (l'annexe V présente des précisions sur l'accompagnement dans les différentes écoles impliquées et les actions mises en place). Ces actions sont documentées et partagées à l'ensemble des milieux scolaires québécois par la bonification d'une section dédiée aux élèves en SGRS dans le webdocumentaire [Des racines et des ailes](#) sur la réussite des élèves issu.e.s de l'immigration : le document '**Portrait de l'élève**' permettant de faciliter la transition des élèves de l'accueil vers le secteur régulier; l'élaboration d'une **démarche favorisant l'intégration progressive des élèves de classe d'accueil en classe ordinaire**; la préparation d'une pièce de théâtre par des élèves en SGRS qui a mené à la **vidéo 'Théâtre de lumière noire'**; la modification et la traduction (en cinq langues différentes) d'un **lexique mathématique bilingue**<sup>8</sup>.

L'accompagnement dans les milieux ayant toutefois été perturbé par la pandémie de COVID-19 (voir annexe V), nous avons dû, en cours de projet, repenser l'ensemble des actions qui

---

<sup>8</sup> Comme les autorisations de diffusion du lexique mathématique bilingue étaient en cours d'obtention au moment du dépôt du rapport de recherche, ce document ne peut être diffusé dans le webdocumentaire pour l'instant. Il y sera intégré dès que possible.

avaient déjà été prévues avec les milieux. Dans une perspective de mieux outiller les acteur.trice.s du milieu scolaire qui interviennent auprès des élèves en SGRS ainsi que de participer à la formation initiale des futur.e.s enseignant.e.s, les vidéos suivantes ont été créées : **Vidéo 'Réussite scolaire : l'histoire de Khatira'** qui présente le parcours d'une enseignante de classe d'accueil elle-même arrivée au Québec dans les années 90 dans une classe d'accueil avec un grand retard scolaire; **Vidéos 'Regards d'experts'** où deux conseiller.ère.s pédagogiques nous renseignent sur 1) le grand retard scolaire, 2) l'évaluation du grand retard scolaire et 3) les pratiques gagnantes auprès des élèves en grand retard scolaire.

##### **5. Les perceptions des élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS et des acteur.trice.s du milieu scolaire en lien avec la mise en place d'actions et la bonification des modèles existants**

Lorsque questionnées à propos de leurs motivations ou de leurs raisons à prendre part au projet proposé, une actrice du milieu admet avoir vu cela comme une occasion de développement professionnel et une autre comme une possibilité de faire une différence dans la vie des élèves, « de leur faire vivre de la magie ». Selon les quatre acteur.trice.s scolaires qui ont partagé leurs perceptions, le projet a permis d'identifier des pratiques, des processus, des outils qui étaient déjà en place et qui nécessitaient peut-être d'être revisités ou améliorés, notamment en termes d'évaluation des besoins, de circulation d'informations entre la classe d'accueil et la classe ordinaire et de diminution des délais, qui ajoutent au retard déjà accumulé des élèves. En disposant d'un portrait spécifique pour chacune des écoles, cela a été facilité, de même qu'en ayant le point de vue de parents. Il a été possible, grâce à l'accompagnement des chercheur.e.s, d'identifier des pratiques positives qui ont cours et d'en générer de nouvelles, ce qui peut éventuellement aussi soutenir d'autres établissements du CSS. Il a également été mentionné que le projet a mis en lumière des élèves en SGRS, qui sont, confie un acteur scolaire, parfois négligés voire oubliés dans la

réflexion. Il a également été possible, à la lumière du projet, de mieux cerner les besoins des élèves et des écoles et, par conséquent, de mieux soutenir ces dernières.

Par rapport à ce qui serait à prioriser pour la suite, on mentionne la nécessité d'améliorer la manière d'accueillir les élèves et les familles à l'école, notamment en augmentant les services de traduction et en ne les réprimandant pas s'ils ne parlent pas français. On évoque aussi l'idée de proposer davantage d'expériences signifiantes aux élèves, de diffuser les initiatives qui fonctionnent et qui sont appréciées par les élèves et de miser sur la formation des enseignant.e.s en lien avec la différenciation pédagogique et la mise en œuvre de pratiques inclusives.

Finalement, lorsqu'interrogé.e.s à propos de ce à quoi ils et elles rêvent pour les élèves en SGRS, voici ce que des acteur.trice.s scolaires et des enseignant.e.s nous ont confié :

« Je rêve que nos actions administratives, pédagogiques et éducatives leur ouvrent des portes, plutôt que d'en fermer. »

« Moi ce que je rêve pour ces élèves c'est de l'aide au niveau psychologique. »

« Plusieurs éléments du programme de formation en français sont développés dans le cadre du cours d'art dramatique. Ils ont 24 périodes de français où ils doivent rester assis. Pourquoi ne pas revisiter le cursus scolaire pour le bien de l'élève? Ce n'est pas en restant assis toute la journée que l'apprentissage du français va se faire. Il vaudrait mieux, selon moi, varier les moyens d'apprentissage. »

« Comme tout le monde, ils ont le droit au bonheur, le bonheur on devrait pouvoir se pencher et le ramasser! »

Pour leur part, les quatre élèves ont spécifiquement fait référence à leur expérience en lien avec le théâtre de lumière noire. Les deux élèves en SGRS nous ont parlé de « fierté », de solidarité et d'espoir.

« Dans le projet du théâtre noir, j'ai découvert la concentration. Ce n'est pas important ce qui se passe autour. »

« Ça nous apporte de l'espoir, ça nous apporte de la force et encore de continuer encore parce que, comme on fait avec les amis, c'est comme une famille. On fait partie des uns les autres, parce que si l'autre a des problèmes, on peut l'aider. »

Et parmi les élèves de la classe régulière qui ont assisté à la représentation théâtrale des élèves en SGRS, on relève la pertinence de ces contacts.

« Je crois que c'est bien d'avoir un public pour eux parce que, comme pour moi spécialement ça a été de les rencontrer, ça pourrait, eux aussi, leur permettre de nous rencontrer de cette manière. »

Pour ce qui est de la rétroaction recueillie en lien avec la mise à l'essai du lexique mathématique bilingue, la personne enseignante qui a utilisé ce document en classe avec ses élèves a notamment mentionné que plusieurs connaissaient déjà le nom des notions mathématiques en français. Par ailleurs, la présence d'illustrations semble avoir aidé à la compréhension, même s'il a été suggéré que le lexique soit conçu par blocs de notions, et non en ordre alphabétique.

Pour finir, les **retombées immédiates** de cette recherche-action sont principalement en lien avec la démarche de réflexion et de concertation qui a eu cours dans les écoles concernées dans le cadre de ce projet. En effet, l'expérience et l'expertise complémentaires de chaque acteur.trice qui a fait partie de ce projet a permis le développement d'applications pratiques pour améliorer l'expérience socioscolaire des élèves en SGRS, selon les besoins identifiés dans chacun des milieux ciblés. Plus largement, les **retombées prévues** de ce projet concernent surtout la diffusion des principales actions mises en place (objectif spécifique 4) dans le webdocumentaire [\*Des racines et des ailes\*](#), qui cible un vaste public (personnel enseignant et professionnel, chercheur.e.s, étudiant.e.s en formation initiale, cadres des centres de services scolaires, etc.). La section sur les élèves en SGRS dans le webdocumentaire constitue ainsi une retombée majeure de cette recherche-action en ce sens qu'elle présente la vitrine de ce qui a été réalisé au cours du projet ainsi que des ressources concrètes pour les acteur.trice.s scolaires. Les retombées contribueront à améliorer les

compétences de l'ensemble de ces personnes en lien avec les situations ciblant des élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS et, conséquemment, à bonifier la qualité de l'expérience socioscolaire de ces élèves et à favoriser leur persévérance et leur réussite scolaires. Les retombées du projet permettront ainsi de mieux renseigner des initiatives scolaires, et pourront également donner des pistes de réflexion et des outils aux milieux communautaires qui œuvrent auprès des jeunes issu.e.s de l'immigration. Ces retombées intéresseront également les décideur.euse.s, qui pourront y trouver des éléments leur permettant de justifier ou d'appuyer des politiques existantes, ou encore des idées d'actions à mettre en place pour améliorer l'expérience socioscolaire des élèves en SGRS.

Les principales **contributions** de ce projet concernent plus spécifiquement une meilleure connaissance de l'expérience socioscolaire des élèves en SGRS et des enjeux que soulèvent leur accueil et leur intégration dans les milieux scolaires. Ces avancées empiriques seront diffusées, par le biais d'articles et de communications<sup>9</sup>, à la communauté scientifique et professionnelle, et pourront être réinvesties en formation initiale à l'enseignement. Les connaissances développées dans le cadre de ce projet contribuent finalement à améliorer les interventions et les initiatives mises en place auprès des élèves en SGRS.

## **PARTIE D – PISTES DE SOLUTION OU D' ACTIONS**

Cette recherche-action répondait au besoin 3 de l'appel de propositions, qui concernait les pratiques efficaces à privilégier et les modèles d'organisation des services à mettre en œuvre pour soutenir adéquatement la persévérance et la réussite scolaires des élèves immigrant.e.s nouvellement arrivé.e.s en SGRS. Par notre projet, nous avons ciblé les deux ordres d'enseignement (primaire et secondaire) ainsi que l'ensemble des populations (élèves en

---

<sup>9</sup> La recherche-action a déjà fait l'objet de deux présentations (en plus d'une proposition de présentation acceptée) et d'un article accepté pour publication.

SGRS, personnel enseignant, personnel professionnel, directions, cadres) identifiés dans l'appel de propositions. Nous avons également ajouté le regard des parents d'élèves en SGRS, qui nous semblaient des acteur.trice.s clés afin de renseigner sur l'expérience socioscolaire des élèves. Les résultats obtenus nous permettent de fournir des recommandations destinées plus particulièrement aux milieux scolaires (🍏), aux formateur.trice.s universitaires (🎓), au ministère de l'Éducation (📄) et aux chercheur.e.s (🔍).

### **Recommandation 1 : Mieux faire connaître les réalités, expériences et besoins des élèves en SGRS**

*Puisque les réalités, les expériences et les besoins des élèves en SGRS semblent peu ou pas connus, il est nécessaire de :*

- 1.1 Sensibiliser les milieux scolaires aux réalités, expériences et besoins des élèves en SGRS. 🍏
- 1.2 Favoriser la réflexion collective et la concertation entre les différent.e.s acteur.trice.s œuvrant auprès de ces élèves. 🍏 📄
- 1.3 Inclure les conseiller.ère.s en orientation dans la réflexion et la concertation et les sensibiliser à leur rôle-clé auprès des élèves en SGRS. 🍏
- 1.4 Sensibiliser les enseignant.e.s et les élèves du secteur régulier aux défis liés à la transition des élèves de l'accueil vers le régulier et les outiller pour y faire face. 🍏
- 1.5 Sensibiliser les enseignant.e.s, les conseiller.ère.s pédagogiques et en orientation ainsi que les directions du secteur adulte à l'expérience des élèves en SGRS. 🍏
- 1.6 Sensibiliser les futur.e.s enseignant.e.s aux réalités, expériences et besoins des élèves en SGRS. 🎓
- 1.7 Mettre en œuvre, en concertation avec les milieux scolaires, des dispositifs qui favorisent les expériences positives des élèves en SGRS et qui répondent à leurs besoins. 🔍 🍏
- 1.8 Diffuser les recherches réalisées en lien avec les élèves en SGRS. 📄 🔍

## **Recommandation 2 : Mieux accueillir et intégrer les élèves en SGRS dans le système scolaire**

*Puisque l'accueil et l'intégration des élèves à l'école semblent amener plusieurs défis et questionnements, il est nécessaire de :*

2.1 Mettre en place un protocole d'accueil (en début d'année et en cours d'année) de l'élève et de sa famille identifiant les actions à réaliser par les différentes personnes impliquées (enseignant.e.s, interprète.s., direction, organismes communautaires, etc.) 🍏

2.2 Prévoir la participation de ressources humaines spécifiques (ex. traducteur.trice.s, agent.e.s d'intégration) lors d'une première visite de l'élève et de sa famille à l'école. 🍏

2.3 Faire le portrait de l'élève (description de son profil et de son parcours) avec l'élève et sa famille et le transmettre aux intervenant.e.s concerné.e.s. 🍏

2.4 Traduire dans les langues en présence les documents importants en lien avec l'entrée dans le système scolaire (ex. formulaire d'inscription, code de vie de l'école). 🍏

2.5 Organiser des rencontres d'information pour les parents dans les langues en présence. 🍏

2.6 Augmenter le nombre d'agent.e.s d'intégration et de transition et valoriser leur rôle dans le parcours d'intégration des élèves et de leur famille. 📅 🍏

2.7 Prévoir une démarche structurée qui coordonne l'ensemble des acteur.trice.s œuvrant auprès de ces élèves dans le temps (préparation aux transitions et/ou trajectoires possibles) et, idéalement, un plan d'intégration individualisé. 🍏

## **Recommandation 3 : Soutenir et mettre en valeur les initiatives et actions pour les élèves en SGRS**

*Puisque les initiatives relevées dans le cadre de cette recherche-action semblent davantage ponctuelles et individuelles et qu'elles semblent appréciées par les élèves qui en ont bénéficié, il est nécessaire de :*

3.1 Continuer de soutenir les initiatives des milieux qui touchent spécifiquement les élèves en situation de grand retard scolaire. 📅

3.2 Poursuivre la mise en valeur et la diffusion des initiatives soutenues par la Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle. 📄

3.3 Partager et valoriser, tant à l'intérieur de l'école qu'au CSS, les initiatives réalisées afin de soutenir l'expérience socioscolaire des élèves en SGRS. 🍏

3.4 Documenter les retombées de ces initiatives dans les milieux scolaires. 🔍

#### **Recommandation 4 : Privilégier les initiatives et actions qui répondent aux besoins des élèves en SGRS**

*Puisque cette recherche-action a permis de documenter l'expérience socioscolaire des élèves en SGRS, il semble important de créer des initiatives qui répondent aux besoins des élèves. À cet effet, il est nécessaire de :*

4.1 Éviter de séparer les classes d'accueil destinées aux élèves en SGRS des autres classes d'accueil ainsi que des classes du secteur régulier. 🍏

4.2 Privilégier les actions qui mettent en contact les élèves en SGRS du secteur de l'accueil avec les élèves du secteur régulier, notamment des activités de décloisonnement et d'intégration partielle. 🍏

4.3 Mettre en œuvre et documenter des initiatives enseignantes qui prennent appui sur la langue d'origine des élèves. 🍏 🔍

4.4 Intégrer davantage de contenus d'autres matières (sciences, biologie, histoire, géographie) pendant le séjour en classe d'accueil afin de mieux préparer les élèves au passage vers le secteur régulier. 🍏 📄

4.5 Offrir davantage de services spécialisés (psychologues, orthopédagogues, technicien.ne.s en éducation spécialisée) pour les élèves en SGRS. 📄

4.6 Mieux outiller les élèves pour la transition vers le secteur régulier, le secteur professionnel ou l'éducation aux adultes. 🍏

4.7 Mieux former les enseignant.e.s et les futur.e.s enseignant.e.s à œuvrer auprès d'élèves en SGRS, notamment à l'aide de formations concernant la mise en œuvre d'approches et de pratiques pédagogiques appropriées pour ces élèves (ex. différenciation pédagogique, pratiques inclusives, etc.) ainsi que les encadrements légaux (programme ILSS, progression des apprentissages, paliers pour l'évaluation du français, etc.) 🍏 🎓 🔍 📄

## **Recommandation 5 : Mieux soutenir les parents d'élèves en SGRS**

*Puisque les parents ont des défis multiples qui peuvent limiter leur implication*

*'attendue' dans le parcours scolaire de leurs enfants, il est nécessaire de :*

5.1 Mieux comprendre les réalités des familles et mettre en place des moyens concrets pour faciliter leur collaboration. 🍏

5.2 Transmettre de l'information importante aux parents (ex. concernant le système scolaire québécois, les règlements de l'école, les modalités de passage au secteur régulier, les modalités de réussite du diplôme d'études secondaires, les perspectives professionnelles, etc.) dans les langues en présence, notamment avec l'aide d'interprètes. 🍏 📄

5.3 Mettre en place, dans les établissements scolaires et/ou en partenariat avec les organismes communautaires, des structures d'aide pour les familles (ex. groupes d'échange et de soutien pour parents immigrants, cours de français, aide aux devoirs pour élèves en SGRS, etc.). 🍏

## **Recommandation 6 : Poursuivre les travaux de recherche en lien avec les élèves en SGRS**

*Puisque relativement peu de travaux de recherche ont été réalisés au Québec en lien*

*avec les réalités, expériences et besoins des élèves en SGRS, il est nécessaire de :*

6.1 Conduire des recherches qui permettront de documenter les modèles d'organisation des services à l'égard des élèves en SGRS dans d'autres centres de services scolaires au Québec, ailleurs au Canada et à l'international, ainsi que les pratiques pédagogiques efficaces auprès de ces élèves. 🔍

6.2 Continuer à financer et à mener des recherches documentant les parcours scolaires des élèves en SGRS de leur arrivée au Québec à la sortie du système scolaire. 📄 🔍

6.3 Exploiter les données ministérielles afin d'évaluer les écarts de réussite entre les élèves entré.e.s dans le système québécois en SGRS et les autres élèves. 📄

6.4 Inclure les données relatives aux élèves arrivé.e.s au Québec au secondaire dans les analyses relatives à la diplomation et les objectifs des politiques ministérielles. 📄

Par ailleurs, il semble important de préciser certaines **limites** dans l'utilisation des résultats de cette recherche-action. D'abord, la taille limitée de l'échantillon est à prendre à considération : les résultats et les pistes d'actions qui en découlent sont présentées à la lumière des propos et des expériences d'un nombre relativement restreint de personnes appartenant aux catégories ciblées par le projet (élèves en SGRS, parents, acteur.trice.s du milieu, cadres). De plus, la représentativité inégale de filles (n=11) et de garçons (n=4) lors des entretiens individuels semi-dirigés ne nous a pas permis d'analyser les résultats différemment selon le genre des participant.e.s. Ensuite, le contexte particulier dans lequel a été menée cette recherche-action, à savoir la pandémie de COVID-19, n'a pas permis la réalisation de l'ensemble des actions qui avaient été envisagées (voir à cet effet l'annexe III), ce qui aurait pu modifier les résultats obtenus et les pistes de solution. Par exemple, le lexique mathématique bilingue a pu être mis à l'essai dans une seule classe; il aurait été pertinent de recueillir la rétroaction d'un plus grand nombre d'élèves. Également, dans une des écoles impliquées dans la recherche, les initiatives prévues, touchant l'exploration professionnelle et l'intégration sociale, n'ont pu être menées; les productions de la recherche auraient pu faire encore davantage de place à ces pans de l'expérience socioscolaire des élèves en SGRS.

## **PARTIE E – NOUVELLES PISTES OU QUESTIONS DE RECHERCHE**

Cette recherche-action a été réalisée en contexte montréalais, dans un centre de services scolaire spécifique. Afin de mieux connaître les réalités, besoins et défis des élèves en SGRS à l'extérieur du CSSDM, il serait important de mener des recherches dans d'autres milieux scolaires ainsi que dans d'autres régions du Québec, où divers modèles d'organisation des services pour l'accueil et l'intégration de ces élèves peuvent être mis en place. Par ailleurs, au-delà de ces modèles, il semble aussi nécessaire de se pencher plus spécifiquement sur les

façons dont les élèves en SGRS apprennent et sur les approches à privilégier pour leur enseigner : en ce sens, des recherches en didactique des langues qui cibleraient ce public spécifique d'apprenant.e.s seraient à privilégier. Par exemple, des recherches portant sur la différenciation pédagogique, l'apprentissage par les tâches ou les approches plurilingues pourraient éclairer les interventions à mener auprès de ces élèves et contribuer à améliorer leur expérience socioscolaire. Également, cette recherche-action a permis la modification et la traduction d'un lexique mathématique. Il serait pertinent de documenter les effets de l'utilisation de ce document bilingue sur la réussite scolaire des élèves en SGRS en mathématiques.

En outre, il y aurait lieu d'approfondir les connaissances sur l'expérience socioscolaire en ciblant davantage le regard de certaines catégories de personnes, par exemple mener une recherche avec davantage d'élèves, notamment plus de garçons. Il serait aussi pertinent de privilégier un plus grand échantillon de parents afin de mieux refléter la diversité de leurs réalités et des enjeux qu'ils vivent par rapport à l'expérience socioscolaire de leur enfant; cela pourrait entre autres permettre de dégager des pistes pour inclure davantage les parents dans le parcours scolaire de leur enfant. De plus, certaines thématiques, qui apparaissent particulièrement importantes à la lumière des résultats de cette étude, pourraient être approfondies davantage. Par exemple, les effets des contacts avec les élèves du régulier (décloisonnement et intégration partielle), la transition vers le secteur régulier, vers le secteur professionnel ou vers l'éducation des adultes, l'école comme lieu d'intégration de l'ensemble de la famille ainsi que le parcours scolaire des élèves de leur arrivée au Québec à la sortie du système scolaire constituent des thématiques de recherche qui nous apparaissent prometteuses.

## PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

Armagnague-Roucher, M. et Rigoni, I. (2018). Exprimer son expérience scolaire dans la migration : une analyse des méthodes participatives. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2(2), 27-45.

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, QC : Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Armand, F., Kanouté, F., Magnan, M.-O., Papazian-Zohrabian, G., Rachédi, L., Rousseau, C. et Vatz, M. (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*. Rapport de recherche. Programme Actions concertées. Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FQRSC).

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.

Armand, F. et Maynard, C. (2021). Développer la compétence à écrire en français langue seconde chez des adolescent·e·s en situation de grand retard scolaire : textes identitaires et ateliers d'expression théâtrale plurilingues. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), 60-94.

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

Armand, F., Rousseau, C., Lory, M.-P. et Machouf, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil. Dans F. Kanouté, F. & G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques d'établissement* (p. 97-110). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Bakhshaei, M. (2013). *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques*. (Thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal. Récupéré de [papyrus.bib.umontreal.ca](http://papyrus.bib.umontreal.ca)

Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socio scolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement "en marge" de l'école. *Alterstice*, 6(1), 121-132.

Charette, J. (2018). Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil : regards croisés de parents et d'intervenants. *Recherches qualitatives*, 37(1), 117-139.

- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration*. Rapport déposé à la Direction des Services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Kanouté, F. et Vatz Laaroussi, M. (2008). La relation écoles-familles immigrantes : une préoccupation récurrente, et pertinente. *Revue des sciences de l'éducation*, 34, (2), 259-264.
- Kanouté, F., Lavoie, A., Guennouni, R. et Charrette, J. (2016). Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal. *Revista electrónica de formación del profesorado*, 19(1), 141-155.
- McAndrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- McNiff, J. et Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ministère de l'Éducation (2002). *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec. État de situation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2020). *Soutien au milieu scolaire 2020-2021. Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2021). *Indices de défavorisation des écoles publiques, 2020-2021. Écoles primaires et secondaires*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). *Cadre de référence. Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec. 2. Organisation des services*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2018). *Portrait de l'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration - 2013-2017*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Armand Colin.
- Potvin, M. Audet, G. et Bilodeau A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI) (2015). *Situation de grand retard scolaire et analphabétisme des élèves immigrants et de leurs familles : enjeux et pistes d'action*. Rapport de recherche.

# **ANNEXE I**

## **Évaluation du grand retard scolaire au CSSDM**

### **À l'inscription**

Il est possible que dès l'inscription, des facteurs de risque de grand retard scolaire (GRS) soient observés, par exemple:

- Années sans scolarisation
- Séjour en camp de réfugiés
- Parcours migratoire complexe
- Inexpérience des tâches académiques

Dans une telle situation, un.e conseiller.ère pédagogique rencontre l'élève et sa famille pour discuter du parcours scolaire de l'élève. Si nécessaire, l'élève est évalué.e à l'aide d'un outil mathématique vérifiant les compétences visées par le programme du cycle trois ans sous son âge.

### **À la demande de l'école**

Il est possible qu'une fois en classe d'accueil, des facteurs de risque de grand retard scolaire soient observés, par exemple:

- Inexpérience des tâches académiques
- Période d'adaptation anormalement longue
- Faible progression de l'autonomie

Dans une telle situation, un membre de la direction peut faire une demande de soutien pédagogique SASAF. La conseillère pédagogique de l'accueil pour les élèves à besoins particuliers évaluera le GRS en:

- rencontrant les enseignant.e.s;
- rencontrant l'élève et en l'observant en classe;
- prenant connaissance de son expérience migratoire;
- analysant ses travaux;
- utilisant l'outil mathématique GRS associé au programme du cycle trois ans sous son âge.

Entre 2017 et 2022, plusieurs modifications ont été apportées à l'évaluation des compétences langagières et du GRS à l'entrée:

- Responsabilité des évaluations confiée à un.e conseiller.ère pédagogique, plutôt qu'à un.e analyste;
- Prise de décision d'évaluer un.e élève pour le GRS basée sur des facteurs de risque plutôt que sur une liste de pays;
- Utilisation de quatre outils différents d'évaluation en mathématiques, en fonction de l'âge de l'élève, plutôt que d'un outil unique quel que soit l'âge de l'élève;
- Partage des constats et recommandations pour l'élève en SGRS et possibilité d'accompagnement pour l'enseignant.e par un.e conseiller.ère pédagogique.

## ANNEXE II

### Portrait des participant.e.s aux entretiens semi-dirigés

Les tableaux suivants présentent un portrait des participant.e.s aux entretiens semi-dirigés. À noter que pour des raisons de confidentialité, nous avons choisi de ne pas lier les participant.e.s à l'école concernée (École A, B, C ou D).

#### Élèves

Élève	Âge	Genre	Pays d'origine	Langue(s) d'origine	Langue de l'entrevue
Élève1	12	Féminin	Curaçao	Papiamentu	Français
Élève2	10	Masculin	Algérie	Kabyle	Arabe
Élève3	15	Féminin	Bénin	Fon et français	Français
Élève4	Non mentionné	Féminin	Congo	Lingala et français	Français
Élève5	16	Masculin	Inde	Penjabi	Anglais
Élève6	13	Féminin	Colombie	Espagnol	Espagnol
Élève7	Non mentionné	Masculin	Inde	Hindi	Anglais
Élève8	14	Masculin	Inde	Hindi et penjabi	Anglais
Élève9	18	Féminin	Colombie	Espagnol	Français
Élève10	16	Féminin	Mexique	Espagnol	Espagnol
Élève11	17	Féminin	Mexique	Espagnol	Espagnol
Élève12	15	Féminin	Mali	Soninké, bambara et français	Français
Élève13	18	Féminin	Algérie	Arabe	Arabe
Élève14	17	Féminin	Congo	Lingala	Français
Élève15	17	Féminin	Colombie	Espagnol	Français

#### Parents

Parent	Genre	Pays d'origine	Langue(s) d'origine	Langue de l'entrevue
Parent1	Masculin	Algérie	Kabyle	Français
Parent2	Masculin	Colombie	Espagnol	Espagnol
Parent3	Féminin	Colombie	Espagnol	Espagnol
Parent4	Masculin	Mali	Soninké	Français
Parent5	Féminin	Colombie	Espagnol	Espagnol
Parent6	Féminin	Honduras	Espagnol	Espagnol
Parent7	Féminin	Colombie	Espagnol	Espagnol

## Acteur.trice.s du milieu

Acteur.trice	Genre	Catégorie d'acteur.trice*
Act1	Féminin	Personnel enseignant
Act2	Masculin	Personnel enseignant
Act3	Masculin	Personnel enseignant
Act4	Féminin	Personnel enseignant
Act5	Masculin	Personnel non-enseignant
Act6	Féminin	Personnel non-enseignant
Act7	Masculin	Personnel enseignant
Act8	Féminin	Personnel enseignant
Act9	Féminin	Personnel non-enseignant
Act10	Masculin	Personnel non-enseignant
Act11	Féminin	Personnel enseignant
Act12	Féminin	Personnel enseignant
Act13	Masculin	Personnel enseignant
Act14	Féminin	Personnel enseignant
Act15	Masculin	Personnel non-enseignant
Act16	Féminin	Personnel non-enseignant
Act17	Masculin	Personnel non-enseignant
Act18	Féminin	Personnel non-enseignant
Act19	Féminin	Personnel enseignant
Act20	Féminin	Personnel enseignant
Act21	Masculin	Personnel non-enseignant
Act22	Féminin	Personnel non-enseignant

\* **Personnel enseignant** : enseignant.e.s du programme d'ILSS, enseignant.e.s de soutien linguistique et enseignant.e d'art dramatique. **Personnel non-enseignant** : personnes oeuvrant dans un poste de direction, agent.e.s d'intégration, agent.e de transition, technicien.ne en éducation spécialisée, conseiller.ère en orientation.

## Cadres

Vu leur nombre restreint (n=3) et pour préserver l'anonymat des données, des informations supplémentaires ne sont pas fournies concernant les cadres ayant participé à la recherche.

## **ANNEXE III**

### **Précisions sur la méthodologie de recherche**

La méthodologie de recherche, telle qu'elle était envisagée lors du dépôt de la demande de financement, a été modifiée à certains égards en cours de projet.

#### **An 1 (2018-2019)**

D'abord, la première année de la recherche-action devait débiter avec une rencontre commune d'une journée entre l'ensemble des acteur.trice.s impliqué.e.s et l'équipe de recherche, qui n'a finalement pas eu lieu. Après les démarches de certification éthique, il a finalement été possible de recruter les acteur.trice.s du milieu pour les entretiens semi-dirigés au printemps 2019, à un moment de l'année scolaire peu approprié pour mobiliser autant de personnes, surtout dans un contexte où la libération des enseignant.e.s peut s'avérer difficile pour les écoles.

En ce qui concerne les entretiens individuels semi-dirigés, ils devaient initialement être menés auprès de 31 acteur.trice.s du milieu scolaire (incluant trois personnes gestionnaires), puis auprès de 20 élèves en SGRS. Nous avons finalement été en mesure de mener des entretiens auprès de 22 acteur.trice.s du milieu, 3 cadres et 15 élèves en SGRS, ainsi qu'auprès de 7 parents. Dans le cadre de ce rapport, nous avons privilégié des regards spécifiques de certaines catégories de personnes interviewées pour chacun des objectifs spécifiques en choisissant les catégories de personnes dont le regard était le plus explicite. Le tableau suivant illustre ces décisions, au regard de chacun des objectifs spécifiques de recherche.

Tableau 1. Catégories de personnes dont le regard a été privilégié pour chaque objectif spécifique

Objectif spécifique	Catégories de personnes dont le regard a été privilégié
1. Documenter le modèle d'organisation des services présentement mis en place au CSSDM pour accueillir les élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS.	Cadres (n=3)
2. Mieux comprendre les perceptions qu'ont les acteur.trice.s du milieu (personnel enseignant et personnel non enseignant) du modèle d'organisation des services qui a été mis en place pour accueillir les élèves en SGRS.	Acteur.trice.s du milieu scolaire (n=22)
3. Documenter l'expérience socioscolaire de ces élèves, du point de vue des élèves et des parents.	Élèves (n=15) et parents (n=7)
4. Mettre en place des actions pour bonifier les modèles existants et faire l'essai, au besoin, de nouveaux modèles d'organisation des services afin de mieux soutenir les élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS.	Sans objet.
Recueillir les perceptions des élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS et des acteur.trice.s du milieu scolaire en lien avec la mise en place d'actions et la bonification des modèles existants.	<p>-Entretiens de rétroaction : acteur.trice.s du milieu (n=4)</p> <p>-Rétroaction de personnes ayant participé à l'initiative de théâtre de lumière noire (enseignant.e.s=2; élèves en SGRS=2; élèves du secteur régulier=2)</p> <p>-Rétroaction de personnes ayant participé à la mise à l'essai du lexique mathématique bilingue (enseignant.e=1; élèves en SGRS=5)</p>

Pour les élèves, le canevas d'entretien était composé de questions visant notamment à mieux comprendre 1) leur expérience scolaire dans le pays d'origine, 2) leur intégration à la société québécoise et au système scolaire ainsi que 3) leur expérience socioscolaire au Québec. Le canevas d'entretien pour les parents visait à recueillir des données par rapport au vécu scolaire de leur enfant, toujours en lien avec ces trois éléments. Quant au canevas d'entretien

utilisé avec les acteur.trice.s du milieu (personnel enseignant et non-enseignant) et avec les cadres, il cherchait notamment à mettre de l'avant leurs perceptions du modèle d'organisation des services mis en place pour accueillir les élèves en SGRS, leurs perceptions de l'expérience socioscolaire de ces élèves et les initiatives probantes qui sont en place dans leur milieu pour soutenir la persévérance et la réussite scolaire des élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS. Des questions plus spécifiques sur les modèles d'organisation des services offerts aux élèves en SGRS ont également été posées aux cadres.

Ce projet visant à intégrer l'analyse différenciée selon les sexes (ADS), nous avons prévu mener la recherche auprès d'un nombre égal de filles et de garçons. Toutefois, avec les enjeux de recrutement auxquels nous avons été confrontés, nous avons décidé de favoriser la participation de l'ensemble des élèves qui souhaitaient prendre part à la recherche sans égard à leur genre, d'autant plus que nous avons finalement pu recruter moins d'élèves que prévu. Nous n'avons donc pas été en mesure d'intégrer l'ADS, et donc de circonscrire l'expérience socioscolaire des élèves en fonction de leur genre.

## **An 2 (2019-2020)**

Il était initialement prévu que l'équipe de recherche rencontre l'ensemble des participant.e.s lors d'une deuxième réunion commune d'une journée qui devait avoir lieu au début de l'an 2. Toutefois, à cause des changements de personnel dans les quatre écoles participantes entre l'an 1 et l'an 2, plusieurs personnes n'ayant pas participé aux entretiens semi-dirigés ont pris part aux rencontres d'accompagnement. La reprise de contact avec les quatre écoles concernées n'ayant pas pu se faire au même moment en raison des différents défis et tâches associés à cette période fort occupée qu'est la rentrée scolaire dans les milieux ainsi qu'à des enjeux spécifiques vécus dans une des écoles, il ne nous a pas été possible de tenir cette rencontre commune comme prévu. Nous avons plutôt privilégié la tenue d'une première

rencontre d'accompagnement dans chacun des milieux, à l'automne 2019 ou en janvier 2020, afin de cibler la réalité de chaque école en lien avec les modèles de services pour l'accueil et l'intégration des élèves en SGRS.

À la fin de l'an 2, une rencontre commune entre les acteur.trice.s impliqué.e.s dans les différentes écoles était aussi envisagée pour faire le bilan des réalisations de chacune des équipes-écoles. Cependant, de mars 2020 à juin 2020, à cause de la pandémie de COVID-19, l'accompagnement dans les écoles n'a pas pu avoir lieu, tout comme la tenue d'une rencontre commune. De plus, pour cette même raison, les entretiens de rétroaction, qui devaient être menés à la fin de l'an 2 afin de recueillir les perceptions d'acteur.trice.s du milieu et d'élèves en lien avec la mise en place d'actions et la bonification des modèles existants (objectif spécifique 5), et ainsi de mieux comprendre l'impact de ces changements/bonifications aux modèles d'organisation des services existants sur leur persévérance et leur réussite scolaires, ont dû être repensés. L'accompagnement dans les milieux s'étant arrêté en mars 2020 et les actions n'ayant pas pu être menées judicieusement dans les écoles concernées comme prévu, nous avons plutôt recueilli la rétroaction de quelques personnes ayant participé à l'accompagnement et à des actions mises en place (théâtre de lumière noire et lexique mathématique bilingue), et ce à l'hiver et au printemps 2022. Ainsi, la rétroaction de deux enseignant.e.s et de quatre élèves (deux élèves en SGRS et deux élèves en classe régulière) ayant participé à l'initiative du théâtre de lumière noire a été obtenue par le biais de la captation vidéo de cette initiative ainsi que par la rétroaction écrite de l'enseignante ayant participé au projet. Pour ce qui est de la rétroaction d'une personne enseignante et de cinq élèves ayant expérimenté le lexique mathématique bilingue, elle a été obtenue par un court questionnaire d'appréciation.

### **An 3 (2020-2021)**

La pandémie de COVID-19 a passablement modifié le déroulement du projet lors de l'an 3, qui devait être la dernière année de la recherche-action. Dans ce contexte, nous n'avons pas été en mesure de retourner dans les écoles pour poursuivre l'accompagnement, ni de tenir une rencontre commune finale. Toutefois, nous avons l'intention d'inviter l'ensemble des acteur.trice.s du milieu qui ont participé au projet à une rencontre de fin de projet, à l'automne 2022, afin de leur présenter la nouvelle section dédiée aux élèves en SGRS dans le webdocumentaire [\*Des racines et des ailes\*](#).

## **ANNEXE IV**

### **Présentation plus détaillée des résultats – Objectif spécifique 3**

L'objectif spécifique 3 visait à documenter l'expérience socioscolaire des élèves en SGRS, du point de vue des élèves et des parents. Cet objectif a été atteint par l'analyse d'entretiens individuels semi-dirigés réalisés avec 15 élèves et 7 parents. Les principales dimensions permettant de baliser l'expérience socioscolaire, selon les données recueillies, sont présentées ici de façon plus détaillée.

#### ***L'élève dans la classe d'accueil***

La majorité des élèves sondé.e.s semblent satisfait.e.s de leur parcours en classe d'accueil : ils et elles comprennent que la classe d'accueil est un passage obligé pour apprendre le français et plusieurs mentionnent que les interactions qu'ils et elles ont avec leurs pairs constituent un élément positif de leur expérience :

« Je connais beaucoup des amis [...] et c'est bon étudier une autre langue et apprendre de nouvelles choses. » (Élève13)

« J'ai des bonnes relations avec mon enseignante et les autres, c'est comme une famille. Oui, la classe est comme une famille! » (Élève5)

Du côté des parents, l'expérience générale en classe d'accueil semble aussi avoir été très satisfaisante. L'élément qui est le plus souvent relevé pour justifier cette satisfaction est la progression réalisée en français par les enfants :

« Pour moi, tout a été positif. [...] Pour moi, c'est excellent, parce que eux [ses enfants en classe d'accueil], ils connaissaient seulement l'espagnol, donc s'ils auraient arrivé directement à l'école [en classe régulière] ça aurait été un impact beaucoup plus grand... Pour la communication [...] déjà ils se font comprendre. » (Parent5)

Au contraire, deux parents indiquent toutefois que la progression de leurs enfants en classe d'accueil, limitée par l'entrée continue des élèves en cours d'année, constitue un élément plutôt négatif:

« La seule chose, c'est l'avancement, la progression. Comme il y a des autres élèves qui rentrent pendant l'année scolaire, qui s'intègrent dans différents moments, les élèves qui sont déjà là ne peuvent pas avancer, il faut recommencer. Toutes les autres choses, ça va. » (Parent6)

« Chaque semaine il y a des nouveaux élèves qui s'intègrent à l'école, donc la classe a avancé jusqu'à un certain point, mais quand il y a des élèves qui arrivent, ils recommencent ou revisitent certaines notions qui sont basiques, comment tu t'appelles, quel âge as-tu, etc. Donc, ils sentent qu'ils n'avancent pas [...] parce que chaque semaine il fallait recommencer. » (Parent2)

Les relations des élèves avec leurs enseignant.e.s de classe d'accueil ont également été rapportées comme étant majoritairement bonnes et harmonieuses. La plupart des élèves ont relevé le fait que les enseignant.e.s sont gentil.le.s et les aident en classe :

« Elle était très gentille avec moi. Elle m'a expliqué ce qu'on faisait. Elle fait son mieux pour m'expliquer même si je ne comprenais pas la langue. J'ai une bonne relation avec mon professeur. Elle m'aide beaucoup. » (Élève13)

« Les enseignantes m'aident dans tout. Madame [prénom de l'enseignante] m'aide tout le temps et même après, par exemple elle me dit : "Si tu ne comprends pas quelque chose, viens me voir pendant l'heure du diner pour me poser ta question et je te réexpliquerai" ». (Élève8)

« Monsieur [prénom de l'enseignant] il est un prof incroyable, il est excellent, [...] il a comme une facilité pour expliquer, pour qu'on comprenne. Il est drôle, il est *friendly* [...], il essaie de faire la classe amusant, parce que c'est beaucoup de français, donc parfois ça peut être ennuyant, tu sais ... et il t'encourage. » (Élève10)

Plusieurs élèves se représentent leurs enseignant.e.s comme des piliers pour leur intégration linguistique, scolaire et sociale, les plaçant dès lors au cœur de leur expérience socioscolaire. De leur côté, les parents ont relevé la compétence, la disponibilité et la volonté de collaboration des enseignant.e.s :

« Les enseignants qui sont en accueil sont très, ils sont vraiment pour ça. C'est leur travail et ils connaissent très bien ce qu'ils font. » (Parent4)

« L'enseignante, elle nous a donné son numéro, et à l'heure que l'on avait besoin, on pouvait l'appeler [...]. Elle est plus à l'aise de se communiquer directement avec les parents. » (Parent5)

« Une chance que les deux [les deux enseignants de son enfant] ils parlent un peu d'espagnol. Alors, il n'y a pas de problème [...]. J'ai des difficultés pour communiquer, pour m'exprimer [...]. Mais, eux, ils font l'effort de parler avec moi en espagnol. » (Parent6)

Par contre, la barrière de la langue pourrait aussi constituer un frein aux interactions avec l'enseignant.e. :

« Je me sens plus distante, en ce qui concerne [...]. Ils donnent l'information, mais je ne sais pas si c'est parce que je ne comprends pas. » (Parent5)

Par ailleurs, les sorties (au musée, au Mont Royal) ainsi que les activités spéciales (ex. activités à l'occasion de Noël, concours d'écriture) semblent constituer des activités d'apprentissage particulièrement appréciées par les élèves, ce qui a aussi été relevé par certains parents.

« Et aussi, les sorties pédagogiques. Chaque fois qu'ils sortaient [...], elle a adoré! Une fois ils sont allés patiner, aussi au musée, la semaine passée dans un grand parc... Une fois aussi ils devaient écrire comme une histoire [...], ils ont fait comme un concours, donc la meilleure histoire pouvait être choisie pour être transformée en pièce de théâtre, et [nom de son enfant] a écrit une histoire, et elle a été choisie! [...] À l'école ils ont fait quelque chose comme les prix Oscar, donc ils se sont bien habillés pour recevoir le prix. » (Parent7)

La plupart des élèves ont rapporté souhaiter avoir plus de cours relevant d'autres matières (ex. arts) que des cours de français, et apprendre des contenus de matières scolaires diverses (ex. sciences, histoire, biologie, géographie) lors de leur séjour en classe d'accueil, ce qui favoriserait aussi l'apprentissage du français :

« Je comprends que c'est une classe d'accueil, que c'est pour apprendre le français [...], mais parfois c'est trop de français, des classes trop longues, tu t'ennuies et tu ne fais plus d'attention, tu attends, t'as hâte du jour où t'as éducation physique ou art, pour sortir un peu du français! Parce que c'est une fois par semaine... » (Élève10)

« Je souhaitais que j'aie plus de matières, mais qui devraient très simples [...]. Il se peut que ça nous aide beaucoup dans l'apprentissage de la langue : l'histoire, les sciences, mais à enseigner d'une manière assez simplifiée pour permettre aux élèves de les comprendre. » (Élève13)

De plus, la majorité des élèves utilisent leur langue d'origine en classe d'accueil, notamment pour traduire des mots, pour effectuer des comparaisons avec le français et pour s'expliquer des notions de français entre pairs de la même langue d'origine.

« L'année dernière, j'ai demandé quelquefois à mes collègues d'origine arabe si je ne comprenais pas quelque chose. L'usage du dictionnaire m'aide beaucoup à comprendre parce que durant la première année, je ne comprenais pas tous les mots. Du coup, j'avais besoin de l'utiliser beaucoup. » (Élève13)

L'utilisation des langues d'origine en classe a toutefois été rapportée par un parent comme étant problématique pour l'intégration linguistique de son enfant :

« Dans sa classe il y a beaucoup des latinos, et ils parlent tous espagnol, et pour cette raison elle voulait changer de classe, parce qu'elle voulait parler français! » (Parent7)

Les enjeux liés à la transition entre l'accueil et le régulier constituent des préoccupations importantes pour les élèves et les parents. Une élève (Élève11) mentionne qu'elle voudrait rester en accueil, car elle veut maîtriser davantage le français. Elle ne se sent pas prête pour le régulier. Une autre élève précise que lorsqu'elle sera « à jour » en mathématiques, elle pourra aller au régulier, mais que cette transition la préoccupe beaucoup : « J'ai peur de ne pas *fitter* » (Élève10). Pour sa part, une élève (Élève13) indique qu'elle n'a pas beaucoup d'ami.e.s dans les classes régulières. Certain.e.s élèves ont toutefois mentionné que les enseignant.e.s d'accueil leur parlent de cette transition :

« Monsieur [prénom de l'enseignant] nous parle, il nous explique un peu la routine du régulier, il nous encourage, il ne faut pas avoir peur... Il te dit il faudra faire ça, et ça, et ça... » (Élève10)

Un parent, dont l'enfant a déjà intégré le régulier, rapporte que cette transition a été difficile :

« Il s'est intégré facilement dans la classe d'accueil. Ils ont eu des amis comme lui, c'est des immigrants, c'est des résidents permanents nouvellement arrivés. Mais quand il a passé à la classe régulière, il a eu des difficultés parce que dans cette classe, ses collègues sont des Québécois, ils sont nés ici. Ils connaissent plus que lui, ils ont fait leurs études ici dès le départ. Donc, il a trouvé des difficultés parfois, il arrive à la maison, il commence à pleurer. » (Élève1)

De leur côté, certains parents rapportent que les enseignant.e.s outillent les élèves dans cette transition et qu'ils.elles les aident à mieux connaître les perspectives d'études futures, alors que d'autres aimeraient avoir davantage d'informations sur ces perspectives.

« J'adore aussi que les enseignants leur parlent sur le futur, ses options d'études. » (Parent6)

« Ce qui nous manque maintenant c'est en fonction de ce que nos enfants voient qu'ils veulent faire, où il est convenable d'aller étudier. » (Parent2)

### ***L'élève dans l'école***

Plus largement, l'expérience des élèves en SGRS à l'école est vécue de diverses façons, mais la majorité des élèves interviewé.e.s ont indiqué le fait qu'ils ou elles n'avaient pas d'ami.e.s, pas de contact avec le secteur régulier. Par ailleurs, une élève mentionne explicitement que des élèves du régulier ont facilité son intégration à l'école :

« Quand je suis venue ici, j'ai fait connaissance avec quelques élèves du régulier qui m'ont aidée un peu à mieux connaître l'école, les casiers. » (Élève3)

Du côté des parents, l'expérience globale à l'école semble plutôt positive : « Très positif. Ils aiment beaucoup son école. Ils aiment l'ambiance, les enseignants. » (Parent6). Toutefois, pour certains parents, les premiers moments à l'école ont été laborieux pour leurs enfants. L'incompréhension des codes sociaux, des coutumes et de la routine scolaire ont créé de l'anxiété et de la frustration chez les enfants, une situation qui s'est toutefois améliorée par la suite. Également, certaines réalités associées à l'école québécoise semblent déstabilisantes pour certains parents, par exemple la liberté que les enfants ont à l'école québécoise et dans la société en général par rapport à la société d'origine ainsi que la diversité culturelle présente à l'école :

« C'est un mélange culturel très dense. À chaque fois, l'enfant est influencé par une culture différente. » (Parent1)

### ***L'élève à l'extérieur de l'école***

L'expérience de l'élève à l'extérieur de l'école a surtout été abordée selon l'angle de l'implication des parents dans le parcours scolaire des enfants, notamment avec les devoirs et lors des rencontres à l'école. Si les parents veulent s'impliquer, plusieurs mentionnent qu'ils et elles se sentent dépassé.e.s par le rythme de leur nouvelle vie et par leurs nombreuses responsabilités (travail, études, soins aux enfants, etc.), et que la barrière de la langue constitue un frein à leur implication.

« Je pense que je ne parle pas assez de français, c'est vraiment de base. Ma fille m'a dit parfois, s'il y a des rencontres des parents, s'il y a une réunion, mais mon mari, il étudie le soir, et d'autre côté, j'arrive vers 18h à la maison, donc je me dis, si je vais à la réunion, qui peut m'aider à traduire? [...] Aussi, le soir je cuisine pour la journée suivante, pour toute la famille, donc moi je demande à ma fille si elle pense que c'est nécessaire que j'aide. Je lui demande beaucoup, comment se passent les choses à l'école. » (Parent7)

« Comme je suis étudiante je les laisse au service de garde. Quand j'arrive de l'université à 17h ou à 18h, ils arrivent fatigués [...]. Ils n'arrivent pas à faire les

exercices. Moi aussi, j'arrive fatiguée de l'université, mais en même temps, je dois préparer à manger. » (Parent1)

Une élève a aussi mentionné cette réalité :

« Je faisais mes devoirs toute seule, mais s'il y avait des points que je ne comprenais pas, alors, j'attendais qu'ils [ses parents] arrivent. Parce qu'ils travaillent, et ils arrivaient tard, le soir. Alors, quand ils arrivaient je leur disais, 'je n'ai pas compris ça, peux-tu m'aider ?', et eux ils me disaient 'OK, on va aller sur l'internet pour chercher, je peux t'aider' » (Élève11).

Malgré la barrière de la langue évoquée par plusieurs parents, leur investissement se concrétise de diverses façons, par exemple en encourageant et en motivant leurs enfants dans leur parcours scolaire :

« Moi je soutien beaucoup le processus. Par exemple, si ma fille me dit 'j'ai une sortie pédagogique', ou un évènement de l'école, moi je suis la première qui dit 'vas-y, profite!' [...]. J'encourage ma fille à participer, je le donne l'importance que ça mérite, je lui dis que ça va lui aider, ça va être bon pour elle. À la maison j'encourage le visionnement des films ou séries en français » (Parent7)

## **ANNEXE V**

### **Précisions sur l'accompagnement dans les écoles impliquées et les actions mises en place**

Pour l'ensemble des quatre écoles participantes, une première rencontre d'accompagnement a eu lieu à l'automne 2019 ou en janvier 2020 entre des membres de l'équipe de recherche et des acteur.trice.s de l'école impliqué.e.s auprès des élèves en SGRS. Cette première rencontre était organisée de la façon suivante :

- Présentation du portrait de l'école obtenu à la suite de la collecte des données réalisée auprès de personnes (élèves, parents, acteur.trice.s du milieu) de l'école;
- Discussions autour du portrait de l'école;
- Discussion sur les enjeux à privilégier pour l'accompagnement et choix d'actions prioritaires à mener;
- Établissement d'un calendrier de rencontres.

Les spécificités reliées à l'accompagnement dans chacune des écoles et aux actions qui ont été initiées sont présentées plus bas.

#### École A :

La démarche d'accompagnement avec le comité formé au total de huit personnes s'est déroulée sur un total de cinq rencontres entre septembre 2019 et février 2020. Dans cette école, les principaux enjeux liés aux élèves en SGRS concernaient les attitudes et les résistances des enseignant.e.s à l'égard de ces élèves, ce qui avait un impact sur la manière d'envisager et de vivre la transition des élèves vers le régulier. En effet, les propos des acteur.trice.s de cette école sont plutôt ambivalents en ce qui concerne ce passage vers le régulier, qui peut se faire à tout moment de l'année et donc pas seulement en début d'année scolaire. Ainsi, lors des rencontres, deux documents qui existaient déjà dans l'établissement,

mais sans être vraiment utilisés, ont été soumis à la discussion et améliorés en comité afin de s'assurer qu'ils répondent aux besoins de ceux et celles qui auront à s'en servir. D'abord, le document '**Portrait de l'élève**' permettant de faciliter la transition des élèves de l'accueil vers le secteur régulier, a été discuté. Globalement, à partir d'un document existant, nous avons, en comité, choisi d'y laisser seulement les informations que nous trouvions tous et toutes pertinentes afin d'augmenter les chances qu'il soit rempli adéquatement et utilisé de manière la plus efficace possible. Il a aussi été convenu que les enseignant.e.s d'accueil et du régulier devaient "se présenter" les élèves à partir de ce document, dans une optique de transfert d'informations. Ensuite, l'élaboration d'une **démarche favorisant l'intégration progressive des élèves de classe d'accueil en classe ordinaire** a été mise de l'avant. Comme son nom l'indique, cette démarche proposée devait préciser, à chaque étape de la progression de l'intégration des élèves, les responsabilités de chacun et chacune, de même que les tâches à réaliser.

Il était prévu que ces deux documents soient mis à l'essai dans le cadre de la recherche-action. Les élèves qui 'testeraient' la démarche progressive avaient déjà été choisis.e.s, et la mise à l'essai de la démarche devait débuter au retour de la relâche de mars 2020, au moment où la pandémie de COVID-19 a provoqué la fin des rencontres d'accompagnement dans cette école. Le portrait de l'élève n'avait pas non plus pu être mis à l'essai dans le cadre de l'accompagnement avec l'équipe de recherche. Toutefois, il est présentement utilisé dans cette école.

#### École B :

La démarche d'accompagnement avec le comité formé de quatre personnes impliquées auprès des élèves en SGRS s'est déroulée sur un total de trois rencontres entre décembre 2019 et février 2020. Dans cette école, les principaux enjeux liés aux élèves en SGRS concernaient la méconnaissance des réalités et des besoins de ces élèves, le manque de

matériel didactique pour œuvrer auprès de ces élèves, l'utilisation du français à l'extérieur de la classe d'accueil ainsi que la transition entre la classe d'accueil et la classe régulière. Pendant ces trois rencontres, les réflexions des participant.e.s étaient en lien avec trois actions : 1) la réalisation d'un projet d'art dramatique sur le thème de l'immigration; 2) la modification d'un lexique mathématique bilingue; ainsi que 3) la mise en œuvre de discussions à visée littéraire sur le thème de l'intégration. Ces trois actions en étaient à l'étape de la planification lorsque la pandémie de COVID-19 a provoqué l'arrêt des rencontres d'accompagnement. Ce n'est qu'à l'automne 2021 que deux de ces actions ont finalement pu être mises en place :

- La préparation d'une pièce de théâtre par des élèves en SGRS, qui a mené à la **vidéo 'Théâtre de lumière noire'** : Cette vidéo présente un projet de théâtre de lumière noire réalisé avec des élèves en SGRS en art dramatique. La création de cette pièce de théâtre, menée par une enseignante et un stagiaire en art dramatique, a mené à une présentation devant une classe du secteur du régulier de la même école.
- La modification et la traduction d'un **lexique mathématique bilingue** : Ce lexique mathématique est un document modifié à partir du lexique mathématique du 3<sup>e</sup> cycle du primaire créé par des équipes du Centre de services scolaire des Affluents. Dans le cadre de cette recherche-action, la version originale du lexique a été modifiée, et ensuite validée par des personnes expertes (enseignantes et conseillères pédagogiques en mathématiques). Elle a ensuite été traduite en cinq langues différentes (anglais, espagnol, arabe, créole haïtien et mandarin) afin de produire un document bilingue. Chaque lexique bilingue a par la suite été validé par un.e locuteur.trice natif.ve de la langue en question, qui avait également de très bonnes connaissances en mathématiques. Le lexique a par la suite été mis à l'essai par un.e enseignant.e de mathématiques dans une école du CSSDM (école qui ne faisait pas

partie des quatre écoles initiales ayant participé au projet) et ses élèves à l'hiver 2022. La version finale du document tient compte de la rétroaction obtenue par l'enseignant.e et cinq des élèves ayant participé à la mise à l'essai.

### École C :

La démarche d'accompagnement avec le comité formé de sept personnes impliquées auprès des élèves en SGRS s'est déroulée sur un total de trois rencontres entre novembre 2019 et février 2020. Dans cette école, les principaux enjeux liés aux élèves en SGRS concernaient la méconnaissance des réalités complexes vécues par les élèves en SGRS et leurs parents, le manque d'interactions entre les élèves de l'accueil et ceux du secteur régulier, le souci de favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement en français ainsi que les préoccupations liées aux approches d'enseignement à utiliser pour véritablement engager les élèves dans leur apprentissage.

Les rencontres d'accompagnement ont dû s'arrêter à cause de la pandémie de COVID-19, mais les participant.e.s en étaient alors à planifier la mise en place des actions suivantes, liées à deux thématiques principales:

- 1) L'exploration professionnelle : Il était prévu que les élèves en SGRS mènent des entrevues auprès du personnel de l'école (ex. secrétaire, cuisinier.ère, infirmier.ère) pour mieux comprendre leur travail. Également, il était envisagé que des professionnel.le.s divers.es, issu.e.s de l'immigration, visitent les élèves en SGRS en classe pour parler de leur emploi et répondre aux questions des élèves (sur leur parcours d'intégration, la formation demandée pour exercer l'emploi en question, la description de l'emploi, les qualités requises pour cet emploi, les éléments appréciés dans cet emploi, etc.).

- 2) L'intégration sociale : Il était prévu que les élèves en SGRS participent à un rallye dans le quartier de l'école avec des intervenant.e.s (ex. agent.e.s d'intégration) afin de découvrir le quartier et mieux connaître ses ressources. Les élèves devaient aussi visiter des organismes communautaires, puis participer ensuite à au moins une activité offerte par un de ces organismes. Finalement, il était envisagé que les élèves présentent, en équipe, un organisme communautaire du quartier en réalisant un dépliant explicatif et une affiche pour mettre cet organisme en valeur lors d'une journée à l'école sur les organismes du quartier. L'ensemble de cette démarche devait faire l'objet d'une captation vidéo.

Ces actions n'ont finalement pas pu être mises en œuvre.

#### École D :

À l'École D, pour diverses raisons, la première rencontre d'accompagnement a eu lieu plus tard, en janvier 2020, avec deux personnes impliquées auprès des élèves en SGRS. Dans cette école, les principaux enjeux liés aux élèves en SGRS concernaient la méconnaissance des réalités complexes vécues par les élèves et leur famille, les défis de la collaboration école-famille, la transition vers le régulier et l'éducation aux adultes, le recours aux langues d'origine des élèves ainsi que le manque de ressources adaptées pour l'enseignement aux élèves en SGRS. La pandémie de COVID-19 a cependant mis fin à l'accompagnement dans ce milieu, sans que des actions aient pu être envisagées concrètement.

De façon générale, les actions menées dans le cadre de cette recherche-action ont ainsi dû être repensées à cause de la pandémie de COVID-19, qui a rendu beaucoup plus complexe l'accompagnement dans les écoles à un moment où ces dernières avaient une situation inédite à gérer. Afin de répondre judicieusement à l'objectif spécifique 4 de la recherche, qui visait à mettre en place des actions pour bonifier les modèles existants et faire l'essai, au besoin, de nouveaux modèles d'organisation des services afin de mieux soutenir les élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS, l'équipe de recherche a elle-même mis en place des actions susceptibles d'avoir des retombées importantes pour l'enseignement auprès de ces élèves et la formation des personnes oeuvrant auprès de ces élèves :

- **Vidéo 'Réussite scolaire : l'histoire de Khatira'** : La vidéo présente Khatira Noori, enseignante d'origine afghane. Khatira Noori est arrivée au Québec avec sa famille en 1994, à l'âge de 8 ans. Elle n'avait encore jamais fréquenté l'école lorsqu'elle a intégré une classe d'accueil à Brossard. Khatira est aujourd'hui enseignante de classe d'accueil au secondaire. Dans cette vidéo, Khatira Noori, entourée de sa famille, pose un regard sur son parcours, sa réussite scolaire et professionnelle, ainsi que sur sa profession en lien avec son expérience personnelle et celle de sa famille. Forte de son expérience, elle propose quelques pistes de solutions et de réflexions pour les acteur.trice.s du milieu et les familles nouvellement arrivées.
- **Vidéos 'Regards d'experts'** : Trois vidéos présentent les réponses de Maryse Carosi, conseillère pédagogique au CSSDM et de Réginald Fleury, conseiller pédagogique au CSSDM, à diverses questions sur la réalité et les enjeux des élèves nouvellement arrivé.e.s en SGRS dans les écoles primaires et secondaires de Montréal.

- **Le grand retard scolaire**

Qu'est-ce que le grand retard scolaire? Quelles en sont les causes? Quelles forces particulières ces élèves présentent-ils.elles? Qu'est-ce que les experts souhaitent que l'école québécoise puisse leur offrir?

- **L'évaluation du grand retard scolaire**

Quel est le processus d'évaluation du GRS au CSSDM? Quelles sont les modifications récemment apportées à ce processus? Quels éléments sont importants pour l'évaluation du GRS?

- **Les pratiques gagnantes auprès des élèves en grand retard scolaire**

Quelles initiatives et pratiques gagnantes sont mises en place dans les écoles du CSSDM? Quelles sont les approches à privilégier auprès des élèves en SGRS? Qu'est-ce que les experts souhaiteraient pour soutenir ces élèves?