



HAL
open science

Pédagogie inversée et inclusion: Le français de scolarisation en classe d'accueil à Montréal

Tia Tiong Fat Anik

► **To cite this version:**

Tia Tiong Fat Anik. Pédagogie inversée et inclusion: Le français de scolarisation en classe d'accueil à Montréal. Sciences de l'Homme et Société. 2023. dumas-04254169

HAL Id: dumas-04254169

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04254169>

Submitted on 23 Oct 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Pédagogie inversée et
inclusion**
**Le français de scolarisation
en classe d'accueil à Montréal**

Anik TIA TIONG FAT

Sous la direction de Madame Claudine MOÏSE

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2022-2023

Pédagogie inversée et inclusion

Le français de scolarisation en classe d'accueil à Montréal

Anik TIA TIONG FAT

Sous la direction de Madame Claudine MOÏSE

UFR LLASIC
Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Le défi de cette année scolaire et universitaire n'aurait pu être surmonté sans le soutien de nombre d'entre vous.

Mes premiers remerciements vont à madame Claudine Moïse qui a su témoigner de beaucoup de patience à mon égard, et de compréhension face à une situation qui pouvait se montrer souvent compliquée.

Je remercie mon institution, le CSSDM¹ de m'avoir accordé sa confiance et de m'avoir octroyé un poste à l'école primaire Sainte-Odile en classe d'accueil. Je remercie aussi ma direction qui, bienveillante, nous a procurés, à moi et à mes collègues, de bonnes conditions de travail malgré les difficultés qu'un.e enseignant.e peut rencontrer avec ses élèves. Je remercie mes collègues pour leur collaboration, pour m'avoir épaulée dans mes nouvelles fonctions à l'école québécoise : je pense plus particulièrement à Samia, Suzana et Luc ; et mes élèves.

Mes derniers remerciements vont à ma fille dont le soutien est précieux, à ma famille, à mes amis les plus chers : Micri, Otilia, Manuel, Sondra, Doug, Céline et à la plus chère de tous, Catherine.

¹ Le centre des services scolaire de Montréal

Déclaration ANTI-PLAGIAT

Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.

Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.

Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.

Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).

Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Anik

NOM : TIA TIONG FAT

DATE : 28 août 2023

Sommaire	
Introduction.....	7
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE ET DE LA PROBLEMATIQUE	10
Chapitre 1. Le contexte	11
1. Le système scolaire québécois.....	11
2. Les valeurs du CSSDM	14
3. La population scolaire	14
4. Les encadrements légaux	15
5. Le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ).....	17
6. Le contexte postpandémique actuel : une école publique dans la tourmente.....	20
7. L'établissement scolaire	23
8. La classe d'accueil AC6	25
Chapitre 2. Objectifs.....	30
1. L'enseignant.e québécois.e face aux classes multiculturelles et multiniveaux, en classe d'accueil ou en classe ordinaire.....	30
2. La réalité du terrain	33
PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE	38
Chapitre 3. Classe d'accueil, classe inversée et apprentissage : comment inclure ?	39
1. Liens entre classe inversée et apprentissage	40
2. Rôle de l'enseignant.e dans l'établissement du lien entre classe inversée et apprentissage	46
3. Les facteurs affectant l'apprentissage des élèves.....	50
PARTIE 3 - METHODE ET OBSERVATIONS.....	57
Chapitre 4. Méthodologie.....	58
1. Préparation de la classe inversée	58
2. La tâche	59
3. Expérimentation de la classe inversée	61
Chapitre 5. Résultats	66
1. Les données primaires	66
2. La typologie de la classe inversée selon Lebrun et al. : 2016.....	69
Chapitre 6. Discussion	71
Conclusion	74
Bibliographie.....	75
Sitographie.....	79
Sigles et abréviations utilisés.....	83

Table des matières	84
---------------------------------	-----------

Introduction

Mais de quelle éducation s'agit-il ? Il s'agit d'abord d'éduquer la personne entière, l'éducation de l'intelligence, l'éducation morale et l'éducation de la citoyenneté étant indissociables ; il s'agit ensuite d'éduquer les peuples à se comprendre, à vivre ensemble en bonne intelligence, à résoudre leurs différends, non pas par l'antagonisme et la rivalité, mais par la « coopération ».

Piaget et l'éducation, Constantin Xypas, 1997

La politique migratoire du Canada et la législation linguistique de la Province du Québec sont à l'origine de la *francisation* des immigrants allophones nouvellement arrivés au pays. La Charte de la langue française mise en place dans les années 1970 protège ce qui façonne l'identité même du Québec : la langue française. L'Office québécois de la langue française² définit le terme québécois *francisation* comme le « fait d'enseigner le français à des personnes immigrantes allophones dans le but de faciliter leur intégration dans leur société d'accueil » Il définit l'adjectif « allophone » comme qualifiant « une personne ou un groupe dont la langue maternelle ou la langue d'usage est autre que la ou les langues officielles du pays où il se trouve ». Cherqui et Peutot (2015 : 15) précisent que le « mot allophone (du grec ἄλλος, allos, « autre » et φωνεῖν, phonein, émettre un son, parler) lui-même est récent dans le vocabulaire utilisé par l'école, et son emploi dans les circulaires a pu étonner. » Selon le Larousse³ en ligne, ce mot est né, encore, au Québec – on peut donc le qualifier de québécisme – « se dit de quelqu'un qui a une autre langue maternelle que l'anglais ou le français », soit les deux langues officielles du pays.

La Belle Province n'a eu de cesse de se battre pour que la langue française soit utilisée au travail et dans toutes communications officielles, au quotidien. Pour cela, l'école reste le lieu privilégié pour l'initier. Tout élève allophone sera scolarisé transitoirement en classe d'accueil afin qu'il soit apte à se débrouiller en français en classe ordinaire, et ce depuis que le Québec a légiféré sur la francisation préférentielle de tout immigrant nouvellement

² Office québécois de la langue française : <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/>

³ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>

arrivé⁴. Quelles sont donc les compétences à développer dans une classe d'accueil ? Elles sont certes foncièrement d'ordre linguistique avec l'enseignement de la grammaire, du lexique, de la phonétique et de la sémantique. Elles se doivent aussi d'être d'ordre communicationnel incluant des aspects sociolinguistiques, discursifs et culturels. Cependant, il s'agit avant tout du français de scolarisation, puisque le but est de suivre l'école en français. Le politique mise donc sur l'école en français pour que ces futurs citoyens contribuent activement à la nation. Les attentes sont grandes et les desiderata gouvernementaux sont forts (Cuq & Chnane-Davin : 2007). Pour cela, des programmes ont été créés depuis les années 1960.

Cependant, aujourd'hui, au 21^e siècle, à l'ère du numérique comment les classes d'accueil au sein de l'école publique québécoise ont-elles évolué ? Après une présentation du contexte et de l'organisation de l'école québécoise, je me pencherai sur les classes d'accueil, plus spécifiquement, la mienne. Celle qui chaque jour m'a défiée, m'a fait me remettre continuellement en question face aux diverses conditions du statut de l'élève immigrant, face au multiculturalisme, au plurilinguisme, à la flexibilité du système et donc aux élèves qui s'ajoutaient au cours de l'année jusqu'à déstabiliser l'équilibre atteint, aux exigences de l'institution et de ma position d'enseignante débutante et qui plus est formée par l'école de la République française. Je n'avais pas pris la mesure de la considérable disparité pouvant exister en classe d'accueil. Devant faire face à une telle hétérogénéité, bien que ma classe soit multiniveaux, l'analphabétisme de préadolescents m'a déstabilisée, tant dans la planification des apprentissages que dans la gestion de classe ; ces élèves, venant souvent de pays où le châtimeur corporel est utilisé en éducation, se croient donc tout permis puisque l'école québécoise ne semble pas les punir. Les lois de leur nouveau pays doivent leur être expliquées, *ce qui se fait et ne se fait pas ici...* ce que les parents doivent savoir et comprendre aussi. Je ne m'attarderai pas sur ce point, malgré son importance au quotidien, puisque sans gestion de classe, pas d'environnement propice aux apprentissages ; alors que sont ces derniers qui sont ma raison d'être, celle de mener ces enfants vers leur avenir, leur réussite. Mais à bien y regarder, ces interrelations sont

⁴ Loi pour promouvoir la langue française au Québec (1969) : <https://www.uottawa.ca/calc/loi-promouvoir-langue-francaise-au-quebec-1969#:~:text=Int%C3%A9r%C3%AAt%20linguistique,le%20domaine%20de%20l'enseignement.>

complexes, car cela fait partie intégrante du vivre ensemble. Tous mes collègues sont aussi confrontés à cette situation d'hétérogénéité, classes ordinaires confondues. Cependant, ma vision se voudrait plus critique vis-à-vis de moi-même : je ne désirais pas subir cet état de fait. Je souhaitais entraîner tout le monde dans mes enseignements, ne mettre aucun élève à l'index, mais comment ? Est-ce une utopie que de penser pouvoir le faire ? Ce fut alors comme une évidence : la classe inversée. Ce modèle pédagogique allait être une possibilité. Sa mise en place allait forcément m'aider à trouver une certaine efficacité dans mes enseignements : continuer à faire avancer ceux déjà présents tout en alphabétisant ceux qui ne l'étaient pas ou en francisant les grands débutants. La problématique qui a émergé de cette expérience est donc la suivante : en quoi la classe inversée peut-elle servir les objectifs dans une classe d'accueil (ou de FLS) hétérogène et multiniveaux ? En effet, malgré les a priori, bien que nouvellement arrivés et vivant dans un quartier défavorisé, ces élèves sont tous connectés et ont au moins accès à un téléphone intelligent. La question de leur appropriation du numérique n'a pas eu à être posée, les enfants parlent quotidiennement de ce qu'ils font chez eux, surtout jouer sur la tablette ou le téléphone, qui souvent leur appartiennent personnellement. Les concepts et la typologie de la classe inversée seront expliqués et la planification en classe d'accueil expliquée d'un point de vue théorique, plus précisément au primaire. La troisième partie montrera son élaboration et les étapes suivies et se terminera par les observations récoltées et leurs analyses pour envisager une amélioration du dispositif et constater les limites de son utilisation dans un tel contexte.

Partie 1

-

Présentation du contexte et de la problématique

Chapitre 1. Le contexte

En Nouvelle-France, les premiers colons sont les précurseurs de l'école québécoise au 17^e siècle. Ce sont d'abord aux mères de famille qu'incombe l'éducation des enfants, puis aux Jésuites en 1635. Le système éducatif est étroitement lié aux régimes politiques successifs, français et anglais. Tout au long du Régime français, c'est le Clergé qui contrôle les écoles calquées sur celles de la France. Ce n'est qu'au 19^e siècle que le gouvernement, alors anglais, s'empare de l'éducation et légifère (Dufour, 1997 : 33). Sans plus de détails, c'est de ce contexte initial que découle l'école québécoise actuelle, où se confrontent continuellement les deux systèmes, les deux langues : l'une qui se bat pour exister aux côtés de l'autre qui l'opprime et qui semble toujours la dominer dans tous les domaines, pas seulement en éducation. En effet, ne l'oublions pas, bien que la langue française détermine l'identité québécoise, géographiquement, nous nous situons en Amérique du Nord.

Le premier alinéa du Préambule de la Charte canadienne des droits et libertés mentionne que le français est la « [l]angue distinctive d'un peuple majoritairement francophone, [elle qui] permet au peuple québécois d'exprimer son identité ».

1. Le système scolaire québécois

Bien que francophone, le système scolaire suit le modèle anglo-saxon.

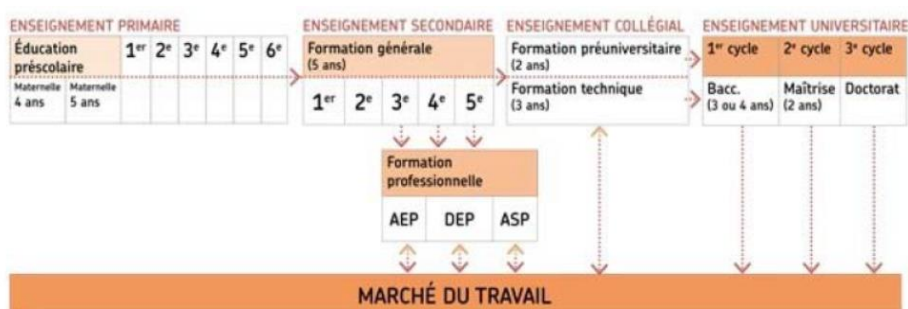


Figure 1. Le système scolaire québécois (source CSSDM)

Il est composé de quatre niveaux :

1. Le primaire commence au préscolaire (1 à 2 ans selon les quartiers) puis de la 1^{re} à la 6^e année (6 ans) ;

2. Le secondaire est divisé en deux : la formation générale (5 ans), de la 1^{re} à la 5^e et la formation professionnelle pour l'obtention d'un diplôme d'étude professionnel (DEP) ou d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP). L'attestation d'étude professionnelle (AEP) est obtenue lorsque l'un des programmes a été complété ;
3. Le collégial est divisé en formation préuniversitaire (2 ans) et en formation technique (3 ans) ;
4. L'université est divisée en trois cycles : baccalauréat (3 à 4 ans), maîtrise (2 ans) et doctorat. Il est possible de suivre des études postdoctorales.

La loi sur l'instruction publique⁵ mentionne que l'école québécoise est obligatoire à partir de l'âge de 6 ans, soit dès la 1^{re} année du primaire. Le préscolaire ne l'est pas et il y a une possibilité de commencer la maternelle dès l'âge de 4 ans dans certains quartiers défavorisés. Le secondaire est obligatoire jusqu'à 16 ans ou jusqu'à l'obtention d'un DEP.

1.1. La structure organisationnelle du système scolaire québécois

Le ministre et le ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur échafaudent les politiques concernant l'enseignement. Un nouveau modèle de gouvernance scolaire a été mis en place⁶ en juin 2020. Dans le réseau scolaire public francophone, soixante-dix centres de services scolaire, délimités par un territoire spécifique (voir Annexe 1, p. 3), aident et accompagnent les établissements scolaires dans leur prise de décisions, dans le but de satisfaire au mieux les besoins des élèves en fonction des caractéristiques et des exigences du milieu environnant. Chaque centre de service scolaire est géré par un conseil d'administration composés de parents, de membres de la communauté et du personnel). Le directeur général du Centre de services scolaires est responsable des programmes, de la gestion des activités et des ressources de l'ensemble des Centres de services. Les directeurs d'établissement gèrent administrativement leur établissement scolaire, ainsi que les programmes pédagogiques pour favoriser la réussite des élèves. Le conseil d'établissement possède un pouvoir décisionnel important au sein de l'école. Il est composé d'au moins quatre parents d'élèves, d'au moins quatre membres du personnel dont deux enseignants,

⁵ La loi sur l'instruction publique : <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>

⁶ Gouvernance scolaire : <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/gouvernance-scolaire/gouvernance-scolaire>

d'un membre du service de garde et de deux membres de la communauté. Enfin, le personnel de l'école se compose de la direction, des enseignants, des professionnels (orthopédagogues, soutien linguistique, psychoéducateurs).

1.2. Les centres de services scolaires de l'île de Montréal

Trois centres desservent l'île de Montréal :

1. Le CSSMB : Centre de services scolaires Marguerite-Bourgeoys (à l'ouest de l'île) ;
2. Le CSSPI : Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'île (à l'est de l'île) ;
et
3. Le CSSDM : Centre de services scolaire de Montréal (principalement au centre de l'île).

Notons qu'il y a deux commissions scolaire anglophones sur l'île de Montréal.

1.3. Le CSSDM en chiffres⁷

- 106 713 élèves (75 202 au secteur des jeunes)
- 187 établissements scolaires
- 121 écoles primaires ordinaires et 5 écoles primaires pour élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)
- 24 écoles secondaires ordinaires et 7 écoles secondaires EHDAA
- 3 écoles primaires et secondaires ordinaires et 3 écoles primaires et secondaires EHDAA
- 9 écoles de métiers de la formation professionnelle
- 15 centres de la formation générale des adultes
- 4 973 élèves au secteur de l'accueil, pour élèves nouvellement arrivés
- 16 151 employés réguliers et non réguliers

⁷ Les chiffres du CSSDM : Source : <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/a-propos/cssdm-coup-oeil/#:~:text=Quelques%20chiffres%20sur%20notre%20institution,ou%20d'apprentissage%20%E2%80%93%20EHDAA>)

Le CSSDM est parmi les principaux employeurs de la région métropolitaine.

2. Les valeurs du CSSDM

La déclaration de principes sur le civisme et l'éthique⁸, au sein de la communauté éducative, met en avant les principes suivants : prendre soin de l'autre ; être engagé envers sa communauté ; témoigner de sa loyauté envers l'institution ; et les valeurs suivantes : la coopération et la collaboration ; la courtoisie et la politesse ; l'effort ; l'empathie ; l'ouverture d'esprit ; le respect ; la responsabilité.

3. La population scolaire

Avec les années, le profil de la population scolaire québécoise a mué face à une immigration grandissante. Les écoles québécoises sont aujourd'hui multiculturelles, multiethnique et plurilingues.

3.1. L'immigration choisie ou subie

En 2019, 67,3 % des élèves inscrits au secteur public de Montréal étaient issus de l'immigration⁹ ; 25,7 % des élèves sont nés à l'étranger et 30,9 % de ceux nés au Québec ont des parents nés à l'étranger. Les principaux pays d'origine des élèves nés à l'étranger sont : l'Algérie (2,8 %), Haïti (1,9 %), les États-Unis (1,5 %), la Chine (1,4 %), la France (1,3 %) et le Maroc (1,3 %)¹⁰. Face à ce multiculturalisme, le CSSDM se doit de mener ses élèves vers la diplomation¹¹, soit leur réussite scolaire, et ce en français, selon la Charte de la langue française (ou la loi 101) de 1977¹² ce qui oblige tout nouvel immigrant à intégrer l'école francophone.

Selon Réseau réussite Montréal¹³, plus l'immigration est récente, plus les élèves résident dans une zone défavorisée de l'île. En 2019, un taux de 50 % ou plus d'élèves issus

⁸ La déclaration de principes sur le civisme et l'éthique https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Civisme_DeclarationPrincipes.pdf

⁹ Expression utilisée pour qualifier les enfants de parents migrants couramment utilisée au Québec : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration : <http://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/aide-et-soutien/immigration-et-education-interculturelle/accueil-et-integration/>

¹⁰ Selon Réseau réussite Montréal : <https://www.reseautreussitemontreal.ca/>

¹¹ Québécoisme : le fait d'obtenir un diplôme.

¹² Charte de la langue française : <https://educaloi.qc.ca/capsules/la-charte-de-la-langue-francaise/>

¹³ <https://www.reseautreussitemontreal.ca/>

d'autres cultures est atteint dans 212 écoles sur les 425 que compte Montréal. Sept ans après l'entrée au secondaire, le taux de diplomation chez les élèves nés à l'étranger est de 55,8 % pour la première génération et atteint 71,2 % pour les élèves nés d'un ou de parents nés à l'étranger, la deuxième génération. Cependant, Michèle Vatz Laaroussi, Fasal Kanouté et Lilyane Rachédi (2008) ont pu constater que les familles immigrantes, selon leurs objectifs migratoires, contrecarrent ces pronostiques établis entre réussite scolaire et immigration.

3.2. Les défis à relever

L'école québécoise est le lieu primordial d'intégration des élèves dont les parents ont migré. Il est donc nécessaire d'agir auprès des enfants et de leur famille qui ne possèdent pas le français comme langue de naissance ou d'usage, c'est-à-dire, selon le Grand dictionnaire terminologique du Québec, la « langue la plus souvent parlée à la maison ou, s'il s'agit de personnes vivant seules, [la] langue la plus souvent utilisée dans la vie quotidienne ». Ces élèves sont souvent nés à l'étranger, sont originaires de régions spécifiques (Asie du Sud, Antilles/Afrique subsaharienne et Amérique centrale et du Sud), présentent dès leur entrée dans le système scolaire québécois plus de deux ans de retard scolaire, ont été scolarisés au secondaire à leur arrivée, suivent leur scolarité dans une école publique en zone défavorisée ou terminent leur scolarité en formation générale des adultes. La communication école-famille, la connaissance du système et des ressources et des différences culturelles s'avèrent essentielles dès leur arrivée au Québec (Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008).

4. Les encadrements légaux

Les enseignants bénéficient d'une certaine liberté en classe. Cependant, il est de leur devoir de suivre des encadrements légaux.

4.1. Les interventions des enseignants

Elles doivent se conformer à :

La Charte des droits et libertés de la personne¹⁴

- La Charte de la langue française¹⁵ est votée par l'Assemblée nationale du Québec en 1977 car elle « reconnaît la volonté des Québécois d'assurer la qualité et le rayonnement de la langue française. Elle est donc résolue à faire du français la langue de l'État et de la Loi aussi bien que la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires. » Il est donc important de transmettre la culture québécoise (sorties musées, lecture d'auteurs québécois, etc.)¹⁶.
- Le Code criminel¹⁷ : un adulte ne peut pas punir physiquement un enfant.
- La loi de la protection de la jeunesse¹⁸ : plus particulièrement l'article 39 de cette loi : il est du devoir de l'enseignant de signaler obligatoirement à sa direction « un motif raisonnable de croire que la sécurité ou le développement de l'enfant est ou peut être considéré comme compromis ». L'enseignant est en tout temps responsable des élèves de son groupe-classe.

4.2. Les documents officiels spécifiques à l'enseignement

- Le Régime pédagogique¹⁹ est un document ministériel qui spécifie les matières devant être enseignées au primaire et au secondaire.
- La Loi sur l'instruction publique²⁰ donnent les règles générales sur les droits de l'élève, l'obligation de fréquentation scolaire et les droits et obligations du personnel enseignant.

¹⁴ C-12 – Charte des droits et libertés de la personne <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-12>

¹⁵ Chapitre C-11 - Charte de la langue française appelée communément la Loi 101 (projet de loi 101). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-11>

¹⁶ L'intégration de la dimension culturelle à l'école http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/IntegrationDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf

¹⁷ Le Code criminel <https://lois-laws.justice.gc.ca/fra/lois/C-46/TexteComplet.html>

¹⁸ P-34.1 - Loi sur la protection de la jeunesse <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/P-34.1>

¹⁹ i-13.3, r. 8 - Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/I-13.3,%20r.%208>

○ L'article 19 : l'enseignant possède

« le droit de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou élève ; et de choisir les instruments d'évaluation des élèves afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs en se basant sur les progrès réalisés ».

○ L'article 22 : il est du devoir de l'enseignant de :

- i. Contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié ;
- ii. Collaborer à développer pour chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre ;
- iii. Prendre les moyens appropriés afin de développer chez ses élèves le respect des droits de la personne ;
- iv. Se comporter d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves.
 - Les obligations de l'enseignant.e :
- v. Prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée ;
- vi. Prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle ;
- vii. Collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière ;
- viii. Respecter le projet éducatif de l'école.

5. Le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ)

L'enseignant.e doit s'y conformer afin de réaliser un projet éducatif structuré et qui est établi selon « les réalités culturelles, économiques, géographiques, historiques sociales et politiques du Québec contemporain »²¹.

²⁰ i-13.3 - Loi sur l'instruction publique : <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3%20/>

²¹

<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/#:~:text=Le%20Programme%20de%20formation%20de,e t%20politiques%20du%20Qu%C3%A9bec%20contemporain.>



Figure 2. La mission de l'école québécoise (source CSSDM)

La mission de l'école québécoise est d'instruire pour encourager le développement cognitif et maîtriser les connaissances, de socialiser les élèves en acceptant ses pairs et de les qualifier en réussissant à l'école pour une intégration sociale et professionnelle. Pour que cette mission soit menée à bien, le développement de deux compétences sont indispensables : les compétences transversales et les compétences disciplinaires.

Au primaire, les cycles sont de deux ans :

- 1^{er} cycle : 1^{re} et 2^e années ;
- 2^e cycle : 3^e et 4^e années ;
- 3^e cycle : 5^e et 6^e années.

Le programme du primaire repose sur le développement de ces compétences et place l'élève au centre de ses apprentissages.

5.1. Définition d'une compétence

Selon Tardif (2006, 22), une compétence est « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Sont alors mobilisées les acquisitions scolaires mais aussi celles du quotidien de l'élève. Les ressources se réfèrent aux connaissances scolaires de l'élèves mais aussi à ses expériences personnelles, ses habiletés, ses intérêts, etc. Il fera appel à des ressources externes comme ses professeurs ou ses pairs. Une appropriation d'habileté sociale est aussi nécessaire afin que l'enfant nouvellement arrivé apprenne son « métier d'élève », selon l'expression consacrée de Philippe Perrenoud (2013).

Les compétences transversales

Le PFÉQ en note neuf :

1. Exploiter l'information
2. Résoudre des problèmes
3. Exercer son jugement critique
4. Mettre en œuvre sa pensée créatrice
5. Donner une méthode de travail efficace
6. Exploiter différentes technologies
7. Actualiser son potentiel
8. Coopérer
9. Communiquer de manière appropriée

Les compétences disciplinaires

Ce sont celles qui doivent être développées dans chaque matière, en classe régulière, puisque la classe d'accueil est avant tout une classe d'intégration linguistique, la seule matière disciplinaire obligatoire est la mathématique. Elles sont de cinq domaines : la langue ; la mathématique, la science et la technologie ; l'univers social ; les arts et le développement personnel.

5.2. L'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) au primaire

En classe d'accueil, c'est le PFÉQ – ILSS au primaire²² qui doit être suivi afin que les élèves nouvellement arrivés puissent :

- Développer la communication au quotidien ;
- Acquérir le niveau de compétence langagière nécessaire pour effectuer des apprentissages dans les différentes disciplines scolaires au secteur régulier, comme décrit précédemment ;

²² Programme de formation de l'école Québécoise – ILSS :
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/francais-ilss.pdf

- Découvrir et comprendre la culture de leur nouvel environnement.

Ce programme guide l'enseignant dans la planification de son enseignement et dans l'évaluation pour que l'élève arrive à une maîtrise suffisante de la langue pour intégrer rapidement la classe ordinaire.

5.3. Les quatre compétences en ILSS primaire

- C1: Communiquer oralement en français dans des situations variées ;
- C2: Lire des textes variés en français ;
- C3: Écrire des textes variés en français ;
- C4: S'adapter à la culture de son milieu.

5.4. La progression des apprentissages (PDA)

Elle est intégrée au Programme ILSS pour les quatre compétences disciplinaires. La PDA en ILSS est organisée par paliers²³ afin que les connaissances acquises des élèves puissent être utilisées dans chaque compétence. Le suivi des paliers facilite la planification et les apprentissages des élèves²⁴. L'enseignant.e planifiera des tâches accessibles et stimulantes.

6. Le contexte postpandémique actuel : une école publique dans la tourmente

6.1. L'immigration au Canada : situation du Québec

Le 13 mars 2020, tous les établissements scolaires du CSSDM ont été fermés. Les élèves allophones ont alors perdu tout contact avec la langue française. La fermeture des frontières a eu pour conséquence un arrêt des entrées d'élèves immigrants. Le CSSDM a déplacé les enseignants de l'accueil vers les classes régulières. De nombreuses classes

²³ ILLS - Paliers pour l'évaluation du français – enseignement primaire : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PEF_PFEQ_integrati-on-scolaire-linguistique-primaire_2014.pdf

Nota bene : Les conseillères pédagogiques nous ont précisés que nous ne devons en aucun cas nous référer au cadre européen de référence pour les langues.

²⁴ La planification des apprentissages : <https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/saf-pp/la-planification-des-apprentissages/>

d'accueil ont été fermées. Il en résulte aujourd'hui une pénurie d'enseignants en général mais surtout à l'accueil (Figure 3)²⁵.

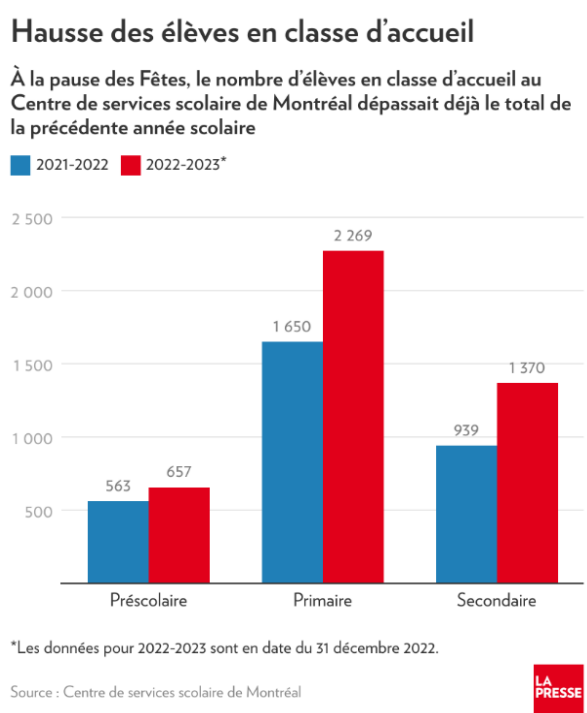


Figure 3. Nombre d'élèves en classe d'accueil au CSSDM en 2022-2023

Les classes d'accueil sont généralement instables au sein d'un établissement. En effet, l'institution les ouvre ou les ferme au gré des arrivées et de la localisation des familles allophones. Les enseignant.e.s titulaires peuvent perdre leur poste d'une année sur l'autre, alors en recherchant une stabilité professionnelle, ils finissent par se diriger vers les classes ordinaires. Le CSSDM n'a pas été préparé à cette entrée massive postpandémique d'immigrants sélectionnés par le Fédéral, de réfugiés ou de demandeurs d'asile passant par le chemin Roxham²⁶, voie illégale située à la frontière canado-américaine entre l'état de New York et le Québec, fermée depuis le 25 mars 2023 à la suite d'une entente entre le

²⁵ La Presse 07/02/2023 : Classes d'accueil surchargées - Des enfants privés d'école pendant un mois <https://www.lapresse.ca/actualites/education/2023-02-07/classes-d-accueil-surchargees/des-enfants-privés-d-ecole-pendant-un-mois.php>

²⁶ La Presse (20/11/2022) Chemin Roxham – Pourquoi tous les chemins y mènent ? <https://www.lapresse.ca/actualites/national/2022-11-20/chemin-roxham/pourquoi-tous-les-chemins-y-menent.php>

Canada et les États-Unis, à la demande du gouvernement du Québec dont les services publics subissaient la pression de ces arrivées sur son territoire.

6.2. Les classes d'accueil : un peu d'histoire

Les premières classes d'accueil ont été ouvertes en 1969. Ce n'est que deux ans auparavant que le gouvernement canadien avait mis en place une grille de sélection des immigrants qui les évalue « selon leur âge, leurs compétences professionnelles et linguistiques ainsi que leur niveau de scolarité ». Depuis 1978, le Québec possède sa propre grille de sélection qui privilégie les compétences linguistiques en français de candidats à l'immigration, jeunes et possédant des diplômes universitaires (Cuko, 2016). Cependant, pour endiguer l'engouement pour la langue anglaise, Québec légifère depuis les années 1970 afin que les enfants d'immigrants non-francophones soient scolarisés obligatoirement au sein du système scolaire francophone. La classe d'accueil constitue donc un passage obligé afin que l'enfant nouvellement arrivé puisse apprendre son « métier d'élève » (Perrenoud, 2010) et acquérir « un niveau de développement cognitif, linguistique et socio-affectif comparable à celui des enfants québécois de leur âge » (Laframboise et Lortie, 1980). La classe d'accueil n'est pas obligatoire, il s'agit d'un service donné ayant pour but d'apprendre la langue française ; on parle aussi de classes de francisation.

Au fil des ans, le multiculturalisme perçu tout d'abord comme folklorique sera reconnu comme additif (Mc Andrew, 2001 : 15) reconnaissant ainsi positivement cet aspect caractéristique de la population montréalaise et donc de son école. En effet, Montréal se distingue de la province de Québec car c'est ici que les immigrants s'installent de préférence, et non en région, et créent ainsi un profil populationnel distinct de la province.

6.3. Le recrutement d'enseignants non légalement qualifiés (ENLQ)

La pénurie de main-d'œuvre dans le réseau scolaire du Québec a forcé le gouvernement à embaucher plus de 30 000 enseignants non qualifiés, ce qui plombe la qualité des services éducatifs au primaire et au secondaire²⁷.

²⁷ <https://www.journaldequebec.com/2023/05/25/plus-de-30-000-enseignants-non-egalement-qualifies-dans-nos-ecoles>

Le chapeau de cet article de *La Presse*, quotidien francophone montréalais, alerte sur le recrutement des ENLQ. Le vérificateur général s'inquiète de cette situation postpandémique. Je fais partie de ce groupe parce que je ne possède pas encore le brevet d'enseignement exigé par le ministère de l'Éducation. Ce n'est qu'une question de temps. Cela ne fait en aucun cas de moi une enseignante non qualifiée. Les collègues ENLQ rencontrés durant cette année ont pour la plupart été enseignants dans leur pays d'origine. Ils sont donc dans l'attente de la validation de leurs compétences auprès du ministère de l'Éducation afin d'obtenir le précieux sésame qui les fera sortir de cette position d'ENLQ. Je conçois que les ENLQ ne possèdent pas tous notre profil et que de telles affirmations a de quoi alerter la population et le vérificateur général du Québec. Une recherche à venir de l'Université de Sherbrooke²⁸ tente de comprendre le pourquoi, le rôle et les conséquences de l'embauche des ENLQ au sein des écoles québécoises. En participant à cette étude, mon intention a été d'aider les chercheurs, mais aussi de défendre, je ne parle qu'en mon nom, ma position forcée d'ENLQ alors que mes diplômes et mon parcours font de moi une enseignante en classe d'accueil qualifiée bien que non encore validés par les instances supérieures.

7. L'établissement scolaire

7.1. L'école Sainte-Odile : une école primaire en zone défavorisée du nord-ouest de Montréal

Selon le ministère de l'Éducation du Québec,²⁹ 703 écoles primaires, soit 30 % des écoles publiques du Québec, ont été déclarées défavorisées en 2021 (IMSE). Deux indices de défavorisation sont utilisés pour la répartition du budget alloué directement aux écoles publiques situées en zone défavorisée : l'IMSE et l'indice du seuil faible de revenu (SFR). Le calcul de ces deux indices est tiré des données obtenues du recensement canadien quinquennal. Les écoles sont donc classées selon un indice allant de 1 à 10 : le rang 1 étant

²⁸ Projet de recherche : *Portrait des personnes enseignantes du Québec et de leurs influences sur la réussite des élèves*. Lessard A. et Granger N.

²⁹ Indices de défavorisation : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/>

l'indice de défavorisation le plus bas, le rang 10 le plus élevé. L'école Sainte-Odile présente un SFR de 10 et un IMSE de 8³⁰.

7.2. Les classes ordinaires versus les classes d'accueil

À l'école Sainte-Odile, de nombreux élèves de classe ordinaire sont passés par la classe d'accueil. Le quartier est multiculturel et reste encore abordable pour les familles nouvellement arrivées. Dans le pavillon principal, trois classes d'accueil sont intégrées aux classes ordinaires. Elles sont multiniveaux ou pas : AC3 (4^e année), AC4 (5^e-6^e années) et AC6 (4^e, 5^e et 6^e années). Cela permet d'établir des liens entre enseignant.e.s de l'accueil et du régulier mais surtout à ce que les élèves nouvellement arrivés se mêlent à leurs pairs du régulier ; ce qui n'est pas le cas à l'annexe de l'école Sainte-Odile. Le constat est que seules des classes d'accueil y sont installées, du préscolaire à la 3^e année, ne permettant pas l'inclusion, ni le contact avec des francophones de leur âge. L'école québécoise est à l'image du paysage social, celle de la diversité linguistique et culturelle découlant de décennies de politique migratoire. Les élèves possédant des compétences linguistiques plurielles sont donc monnaie courante dans les écoles québécoises, tant en classe d'accueil qu'en classe régulière, surtout à Montréal.

Lorsque l'élève de la classe d'accueil atteint le niveau requis établi par l'ILSS, les enseignant.e.s s'organisent pour l'intégrer progressivement en classe ordinaire. Cette transition lui permet de garder encore le confort de la classe d'accueil tout en prenant son indépendance en classe ordinaire.

³⁰ Indices de défavorisation des écoles publiques 2021-2022 : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices-defavorisations_2021-2022.pdf

8. La classe d'accueil AC6

Ma classe a été ouverte le 17 octobre 2022. J'ai accueilli mes trois premiers élèves une semaine après. J'ai eu le temps de préparer ma classe, d'observer deux de mes collègues titulaires des classes AC3 et AC4, de me familiariser avec les lieux, de suivre des formations en ligne obligatoires, de rencontrer ma conseillère pédagogique³¹ en éducation spécialisée en classe d'accueil, qui a pour rôle de soutenir les enseignant.e.s dans leur enseignement. Dix autres élèves se sont ajoutés progressivement tout au long de l'année scolaire, modifiant à chaque fois l'équilibre atteint dans mes enseignements compte tenu de la disparité des élèves.

³¹ Rôle de la /du CP : <https://www.fcassq.quebec/centres-de-services-scolaires/emplois-en-education/conseilleres-et-conseillers-pedagogiques---annee-scolaire-2021-2022-2720#:~:text=R%C3%B4le%20de%20la%20conseill%C3%A8re%20ou,qui%20en%20balisent%20l'application.>

8.1. Le groupe-classe

Élèves	Âge (ans)	Arrivée en classe d'accueil (avant la 1 ^{re} séance de classe inversée)	Statut	Nationalité	Classe d'inclusion	Langues parlées et/ou écrites	Niveau de français (écrit et/ou oral)	Profil d'alphabétisation	Groupe de différenciation
E1	11	rentrée	réfugiée	yéménite	6 ^e	Arabe dialectal, littéraire. Anglais scolaire	A1- oral A1- écrit	Alphabétisée en arabe littéraire et en anglais (scolarisation en Arabie Saoudite)	2
E2	10	rentrée	reçue	algérienne	4 ^e CM1	Arabe dialectale et littéraire français scolaire	B1 oral A2 écrit	Alphabétisée en arabe littéraire et en français (24 mois)	1
E3	11	4 mois avant la séance	Réfugié (chemin Roxahm)	brésilienne	6 ^e	Portugais, espagnol, créole haïtien à l'oral	A1 à l'oral	Non alphabétisé	3
E4	9	rentrée	reçue	marocaine	4 ^e CM1	Arabe dialectale et littéraire français scolaire	A2 oral et écrit	Alphabétisée en arabe littéraire et en français (10 mois)	1
E5	9	2 mois avant la séance	reçu	haïtienne	4 ^e CM1	créole haïtien à l'oral français scolaire	B1 à l'oral A1 à l'écrit	Alphabétisé en français	2
E6	10	4 mois avant la séance	reçu	burundaise	5 ^e CM2	français scolaire	B1 à l'oral B1 à l'écrit	Alphabétisée en français depuis la maternelle et en arabe littéraire (religion)	1
E7	9	5 mois avant la séance	réfugié	ukrainienne	4 ^e CM1	ukrainien, russe et polonais	A1 à l'oral et à l'écrit	Alphabétisé en ukrainien, en russe et en polonais	2
E8	11	Après la séance 27 avril 2023	Réfugié (chemin Roxahm)	angolaise	5 ^e CM2	Portugais français		Alphabétisé en portugais	3

Élèves	Âge (ans)	Arrivée en classe d'accueil (avant la 1 ^{re} séance de classe inversée)	Statut	Nationalité	Classe d'inclusion	Langues parlées et/ou écrites	Niveau de français (écrit et/ou oral)	Profil d'alphabétisation	Groupe de différenciation
E9	11	4 mois avant la séance	reçue	ghanéenne	6 ^e	Akan, anglais et arabe littéraire	A2 à l'oral B1 à l'écrit	Alphabétisé en anglais et en français (6 ans) Arabe littéraire (religion)	1
E10	9	5 mois avant la séance	Réfugiée (chemin Roxahm)	mexicaine	4 ^e CM1	Espagnol	A1 à l'écrit et à l'oral	Alphabétisé en espagnol	2
E11	10	5 mois avant la séance	Réfugiée (chemin Roxahm)	congolaise	4 ^e CM1	Lingala Français portugais	B1 à l'oral (mauvaise prononciation)	Non alphabétisée	3
E12	10	rentrée	reçue	guinéenne	5 ^e CM2	Malinké français	B1 à l'oral (mauvaise prononciation) A1 à l'écrit	Français (lectrice depuis deux mois) Connait tout par cœur sans en comprendre le sens. Recopie, commence à être scripteur et lecteur.	2
E13	10	4 mois avant la séance	reçu	vietnamienne	4 ^e CM1	Vietnamien Anglais de scolarisation	A1 à l'écrit et à l'oral	Anglais et vietnamien	2

Tableau 1. Profil de ma classe d'accueil 2022-2023

8.2. Une classe d'accueil fermée

La qualification de fermée vient du fait que la classe d'accueil n'est composée que d'élèves allophones nouvellement arrivés ou d'enfants revenant au pays mais ne possédant pas le français de scolarisation. La classe d'accueil est un service offert aux familles et est non obligatoire. Elle peut être perçue négativement par les parents. Ces derniers ont le pouvoir de s'opposer à cette scolarisation transitoire. Tous les élèves à scolariser passent des tests dans les bureaux du CSSDM. Un entretien sera suivi ou non d'une évaluation diagnostique selon le niveau de français de l'enfant. Cependant, la consultation des dossiers de mes élèves m'a fortement étonnée. En effet, j'ai pu constater qu'une de mes élèves ayant suivi des cours de français dans son pays depuis plus de deux ans, intimidée par l'agent du CSSDM est restée tout simplement muette. Une autre, d'origine africaine francophone, très volubile, mais ne sachant pas lire, a été testée pour que soit finalement constater son illettrisme. Il est évident que la personnalité de l'enfant, sa timidité et les enjeux de l'entretien, s'il a été expliqué par les parents, et donc la pression ressentie par le futur élève, ne peuvent être prise en compte avec certitude dans l'inscription ou non en classe d'accueil, les émotions ne pouvant être pris en considération dans de telles circonstances. De plus, certains parents, malgré la connaissance des difficultés de leur enfant en français, se montrent impatients et acceptent contre leur gré l'inscription en classe d'accueil tout en mettant une pression inconsidérée sur l'enfant, entraînant une mise à mal de la confiance en soi d'un enfant déjà mis à l'épreuve en arrivant dans un pays dont il ignore les codes.

8.3. Treize élèves, treize pays, treize niveaux

Le Canada accueille normalement une immigration choisie, cependant nombre de demandeurs d'asile arrivent par le chemin Roxham. L'inégalité entre les élèves qui forment mon groupe-classe s'avèrent être non seulement scolaire mais elle l'est aussi dans le projet familial ou dans le statut d'immigrant. Certains ont connu une trajectoire migratoire compliquée, voire traumatisante, et sont arrivés en passant par ledit chemin Roxham. Par exemple, ils sont partis d'Afrique, ont traversé l'Atlantique et ont marché durant des mois pour traverser du Sud vers le Nord le continent américain. D'autres sont des immigrants reçus grâce au profil de leurs parents acceptés par le gouvernement du Québec. Ces situations familiales créent d'emblée une inégalité entre eux, puisque le projet d'immigration des uns s'accompagne d'une situation économique plus favorable que celle

des autres qui ont fait le choix de survivre en fuyant leur pays. La considération de leur pays d'origine et de leur scolarisation antérieure est une autre source de déséquilibre sans tenir compte de leur niveau initial en langue française. Ce multiculturalisme s'apprend et se découvre en classe et dans l'école entière, mettant à mal l'altérité, la compréhension de l'autre avec l'utilisation de mots dont le sens peut échapper à un enfant mais pas à l'autre qui se sentira blessé. Cette découverte de l'autre peut avoir lieu dans la confrontation selon la culture d'origine. Mon rôle d'enseignante est donc d'amener le savoir-faire et le savoir-être qui s'appliquent dans leur nouveau pays.

Chapitre 2. Objectifs

La tâche qui incombe aux enseignants de classe d'accueil ne pourrait se dissocier du passé de l'élève et du projet migratoire familial. Il est aussi important de considérer la dimension culturelle de l'enseignement dispensé.

1. L'enseignant.e québécois.e face aux classes multiculturelles et multiniveaux, en classe d'accueil ou en classe ordinaire

Quel que soit son champ ou sa spécialité, l'enseignant.e se doit de suivre les treize compétences³² suivantes ou plutôt de les atteindre :

DEUX COMPÉTENCES FONDATRICES	
Compétence 1	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture
Compétence 2	Maîtriser la langue d'enseignement

CHAMP 1: six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves	
Compétence 3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 5	Évaluer les apprentissages
Compétence 6	Gérer le fonctionnement du groupe-classe
Compétence 7	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves
Compétence 8	Soutenir le plaisir d'apprendre

CHAMP 2: deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif	
Compétence 9	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école
Compétence 10	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté

CHAMP 3: une compétence inhérente au professionnalisme enseignant	
Compétence 11	S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession

DEUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES	
Compétence 12	Mobiliser le numérique
Compétence 13	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

Figure 4. Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant du référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante (MEQ, 2020)

³² Référentiel des compétences professionnelles – profession enseignante : https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compétences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

1.1. Deux compétences fondatrices

- Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture
- Maîtriser la langue d'enseignement

L'enseignement repose sur deux compétences fondatrices : la compétence culturelle et la maîtrise de la langue d'enseignement. Ces compétences sont dites fondatrices parce que ni l'école ni l'enseignement n'existeraient sans elles : toutes les autres compétences en dérivent et leur sont subordonnées. (MEQ, 2020 : 42).

Ayant immigré au Québec depuis plus de quinze ans et possédant le français comme langue de scolarisation, — puisque Réunionnaise d'origine, ma langue maternelle est le créole réunionnais. Je peux me targuer de posséder ces deux compétences fondatrices afin de communiquer clairement dans la langue d'enseignement et de transmettre la culture et le français à mes élèves, malgré les ajustements nécessaires dus à l'environnement spécifiquement québécois, en faisant preuve de compassion et de compréhension, car un projet migratoire est souvent semé d'embûches. L'ayant vécu moi-même, bien qu'à des degrés différents et moindres que certains de mes élèves, je suis consciente des enjeux et des difficultés engendrés par une immigration au Québec dans une société en constante mutation.

1.2. Les champs 1, 2 et 3

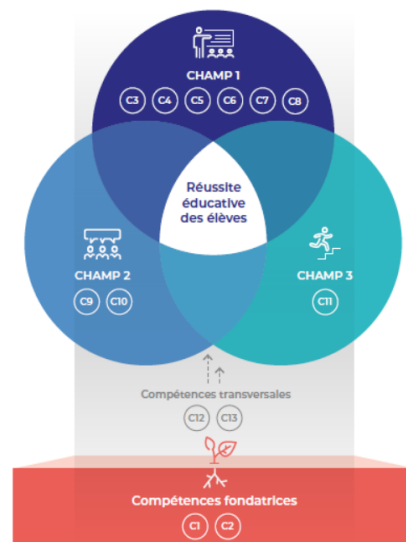


Figure 5. L'Organisation des compétences fondée sur le travail enseignant du référentiel de compétences professionnelles – Profession enseignante (MEQ, 2020)

Le champ 1 concerne l'acte d'enseigner avec et pour les élèves. Il s'agit de soutenir les apprentissages en planifiant ses enseignements, en évaluant, en gérant le groupe-classe dans le savoir vivre ensemble, en prenant en compte l'hétérogénéité des élèves tout en contribuant au plaisir d'apprendre.

Le champ 2 implique le professionnalisme au sein de son établissement scolaire et le rôle de l'enseignant.e dans la communication école-famille.

Le champ 3 se justifie par la formation continue de l'enseignant.e tout au long de sa vie professionnelle et qui contribue à la maîtrise des 13 compétences au fil des années. Le tableau 2 ci-dessous montre le rôle fondamental de la formation continue dans l'acquisition des 13 compétences.

Les 13 compétences	FORMATION INITIALE À L'UNIVERSITÉ		FORMATION CONTINUE	
	Avant la formation	Au terme de la formation	Lors de l'insertion professionnelle	Au fil de la carrière enseignante
COMPÉTENCES FONDATRICES				
C1	○	●	●	■
C2	○	●	●	■
CHAMP D'INTERVENTION 1: au cœur du travail fait avec et pour les élèves				
C3		●	●	■
C4		●	●	■
C5		●	●	■
C6		●	●	■
C7	○	○	●	■
C8		○	●	■
CHAMP D'INTERVENTION 2: à la base du professionnalisme collaboratif				
C9		○	●	■
C10		○	●	■
CHAMP D'INTERVENTION 3: propre au professionnalisme enseignant				
C11		○	●	■
COMPÉTENCES TRANSVERSALES				
C12	○	●	●	■
C13	○	○	●	■

Légende

○ Début de l'appropriation de la compétence	● Compétence en large partie maîtrisée
○ Compétence en partie maîtrisée	■ Compétence pleinement maîtrisée

Tableau 2. Niveaux d'acquisition des compétences à travers le développement professionnel continu

La formation universitaire permet de poser les jalons de l'acte d'enseigner. La mise en pratique, lors de l'insertion professionnelle, assoira l'acquisition des compétences vers une pleine maîtrise grâce à la formation continue et aux années d'expériences acquises.

1.3. Directives du MEQ pour les classes d'accueil

En classe d'accueil, les élèves sont placés dans le niveau correspondant à leur âge. Même s'il s'agit d'une classe de langue, l'enseignement de la mathématique doit s'effectuer selon leur classe d'inclusion tout en faisant fi du réel niveau de l'élève scolarisé en classe d'accueil. L'enseignement de la mathématique a été une surprise. Connaissant la mise en place en 2001 de la compétence « résoudre une situation-problème » par le ministère de l'Éducation, la bête noire des élèves du primaire s'est avérée être mon objectif principal puisqu'elle est devenue le fondement de l'enseignement de cette matière et qu'il est de mon devoir de préparer mes élèves à intégrer pour le mieux la classe régulière. La résolution d'une situation-problème déstabilise les esprits « rigides » et demandent un travail et une ouverture d'esprit, qui à ma connaissance, ne sont pas enseignés dans les pays dont sont originaires les élèves allophones. En effet, pour le MEQ, « une situation-problème se caractérise par le fait qu'il y a un but à atteindre, une tâche à réaliser ou une solution à trouver »³³ (Theis & Gagnon, 2013 : 9). La construction du savoir a lieu au sein d'une situation-problème. Celle-ci se présente au début d'une séquence d'apprentissage d'une notion. Je m'évertue donc à leur apprendre la démarche et la logique à adopter face à un tel exercice et surtout à expliquer chaque vocable important permettant la résolution du problème tout en apportant les concepts mathématiques permettant la construction des connaissances ainsi que la résolution de la situation-problème.

Les élèves suivent aussi des cours de spécialités chaque semaine : la musique (1 h), les arts plastiques (1 h) et l'éducation physique (3 h).

2. La réalité du terrain

Malgré les instructions ministérielles, la réalité est toute autre. Deux de mes élèves, âgés de 10 et 11 ans, donc scolarisés en 5^e et 6^e année, m'ont déstabilisée lorsque je me suis rendu compte qu'ils ne savaient ni lire ni écrire, et ce non plus dans leur langue d'origine. Les

³³ Cadre d'évaluation des mathématiques : <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1999757> p. 4 et 5.

lettres de l'alphabet et la notion de syllabes n'étaient pas connues. Les chiffres, à peine quelque connaissance en addition. Les prescriptions ministérielles ne pouvaient être suivies. L'école québécoise parle alors de « grand retard scolaire ». Les enseignant.e.s ne reçoivent pas forcément les détails de l'entretien et des tests passés au sein du CSSDM. C'est à travers une rapide évaluation diagnostique, souvent orale, que je prenais connaissance du profil et du niveau scolaire de mes élèves. Les arrivées impromptues ne permettant pas de consacrer du temps à une rencontre avec les parents qui a eu souvent lieu bien après l'intégration des élèves en classe.

2.1. Les questionnements

Comment prendre en compte la différenciation dans un contexte plus que disparate ? Comment entreprendre un enseignement multiniveaux et hétérogène sans pénaliser les plus avancés ni ceux qui arrivent en étant analphabètes ? À chaque arrivée, ma remise en question grandissait. Afin de ne pas me sentir submergée, j'ai essayé de prendre les choses comme elles se présentaient : j'allais aider ces enfants comme je le pourrai et je me donnerai au maximum pour être à leurs côtés. Même si les apprentissages scolaires étaient primordiaux à mes yeux, ce n'est qu'avec le recul que je me rends compte que je « les accueillais » avant tout et je les prenais dans mon sillon, les entraînaient avec moi pour que chacun d'entre eux puisse prendre ce qui lui était possible : il était évident que tout contact, toute communication ne serait pas vaine.

2.2. La routine

Elle s'est imposée peu à peu, au rythme des sonneries déclenchant à toute l'école des réflexes pavloviens. Chaque école possède son propre horaire, ce qui peut s'avérer submergeant au début. Le téléphone intelligent joue un rôle utilitaire dans la mise en place de cette routine car les enseignements peuvent monopoliser notre attention jusqu'à oublier le temps qui passe, une réunion ou une surveillance à la récréation

La routine hebdomadaire

La journée commence toujours par l'écriture de la planification au tableau. Je la note avant l'arrivée des élèves afin qu'ils aient un fil conducteur pour la journée. Elle me guide aussi. Puis viennent la prise des présences et la récupération de la collation – l'école distribue chaque jour du lait et/ou des fruits, les légumes, des yaourts, etc. ce qu'on nomme ici, des « aliments santé » afin que l'enfant commence la journée le ventre plein. Durant ce quart

d'heure, j'ai pris pour habitude de leur diffuser sur le TNI des contes du monde entier, ou des reportages sur des enfants dans le monde à partir du site Idello³⁴ puis s'en suit une période d'échange et d'écriture sur la vidéo. Divers sujets sont alors abordés, sujet non prévus, suscités par la vidéo ou par l'élève qui y a vu un point de comparaison ou de similitude avec son propre vécu, dans son pays d'origine ou au Québec. La planification peut parfois en être bouleversée : la flexibilité est au cœur de mon enseignement, bien que je finisse par y ramener le point de grammaire prévu, c'est le thème qui varie.

La journée est divisée en cinq périodes qui seront signalées par une sonnerie par forcément entrecoupées par la récréation. Elles sont d'une durée de 45 à 30 minutes.

La planification des apprentissages

De planifier les apprentissages permet de guider la journée et de démontrer une efficacité dans ses enseignements. Les élèves le sentent aussi et une relation de confiance se place entre les élèves et leur enseignant.e.

En français

L'apprentissage est guidé par le programme du PFÉQ en ILSS. Il est thématique, suit le rythme du calendrier scolaire et des saisons. Ainsi, à la rentrée, il débute par l'apprentissage du lexique et des phrases types indispensables au bon fonctionnement de la classe et répondant aux besoins immédiats des élèves. Une fois cette mise en place effectuée, les élèves peuvent se consacrer à des apprentissages demandant une réception cognitive plus importante linguistiquement. Cependant, toutes ces interactions en français avec prise de connaissance d'un nouvel environnement sont complexes.

En mathématique

Les apprentissages en mathématique ne peuvent pâtir du passage en classe d'accueil. Ils suivent ceux du PFÉQ de la classe régulière, et non du ILSS. Avec trois niveaux, il aurait fallu différencier en conséquence. Comme, je l'ai déjà mentionné, il s'avère que dans ma situation, c'étaient les élèves de 4^e année qui avaient suivi un parcours scolaire qui peut être qualifié de normal dans leur pays, mais à qui il manquait la langue et la démarche à

³⁴ Idello : <https://www.idello.org/fr>

suivre pour être aptes à résoudre une situation problème. La prise en compte de la différenciation et des compétences acquises et à acquérir était toutefois nécessaire, puisque les niveaux 5 et 6 n'avaient pas acquis celui du niveau 4.

La notation

Elle s'effectue avec les cotes A, B, C et D en se basant sur les paliers³⁵ établis pour l'évaluation en français, illustrés sur l'axe vertical de la figure suivante.

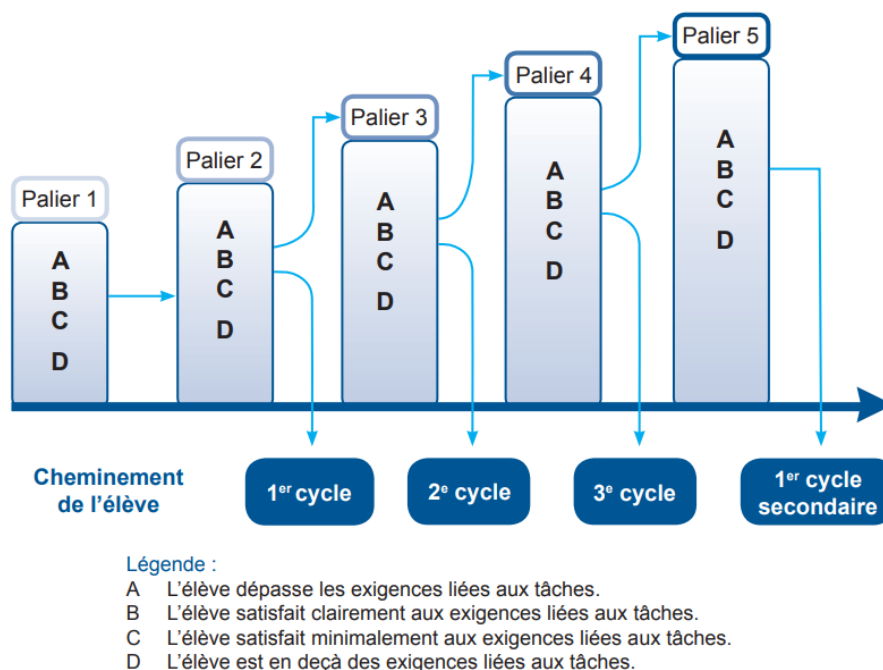


Figure 6. Les paliers en ILSS et sa structure

Ces paliers sont la référence pour situer les élèves dans leur apprentissage de la langue afin d'obtenir un « portrait » de l'élève à partir de facteurs observables permettant de justifier de l'acquisition d'un palier caractéristique de son niveau, car ni l'âge, ni l'année du cycle ne sont des critères de progression des élèves.

Sur l'axe horizontal, cinq paliers illustrent les étapes primordiales du développement des compétences à acquérir. Plus les savoirs et les savoir-faire sont acquis, plus l'élève utilise ses compétences dans un contexte qui se complexifie.

35

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/paliers_ILSS_pri.pdf

L'évaluation a lieu à des moments clés de l'année scolaire, cependant un élève n'est pas évalué après seulement un mois au sein d'une classe d'accueil. Cela a lieu à la fin d'une étape, à la fin de l'année scolaire ou à la fin des mesures de soutien. En effet, les élèves dont la progression peut s'avérer laborieuse, se voient offrir les services d'un.e orthopédagogue ou de séances de tutorat.

La signalisation

Lorsqu'un élève évolue d'un palier à l'autre, il peut continuer ses apprentissages en ILSS ou intégrer la classe ordinaire. Toute décision est prise par son enseignant.e, soutenue par la conseillère pédagogique et la direction lors d'une sorte de conseil de classe nommé, *signalisation*, à partir des traces obtenues lors des différentes évaluations. L'âge, la maturité, l'adaptation de l'élève, ainsi que la période scolaire sont aussi considérés pour le maintien ou pas en classe d'accueil. Parfois, il ne suffit que de quelques semaines supplémentaires pour accompagner au mieux un élève dans une intégration progressive et réussie en classe ordinaire.

Après avoir posé le contexte de la classe d'accueil, je vais vous présenter comment la mise en place d'un dispositif hybride à travers la classe inversée peut contribuer à stimuler les élèves dans leurs apprentissages.

Partie 2

-

Cadre théorique

Chapitre 3. Classe d'accueil, classe inversée et apprentissage : comment inclure ?

[... Le] travail pédagogique [...] s'inscrit désormais dans un espace herméneutique d'accompagnement : il s'agit de comprendre l'individu, d'interpréter ses attitudes, de l'aider à développer ses potentialités. Ainsi, les discours et les pratiques pédagogiques se réclament-ils de valeurs de référence spécifiquement nouvelles [...] En apprenant, on s'éduque, comme on dit au Canada, c'est-à-dire on développe ses potentialités, et en s'éduquant, on développe les conditions affectives et cognitives de tout apprentissage futur (Resweber, 2017 : 3 et 5).

Aujourd'hui, il ne s'agit pas seulement d'inclure les élèves présentant une différence ou un « problème » cognitif dans une classe ordinaire (comparativement à l'éducation spécialisée), il est maintenant question d'inclure la diversité, celle qui est présente dans toutes les écoles des pays développés (Commission Européenne, 2012 ; OCDE, 2010 ; UNESCO, 2012). Cette diversité n'est pas seulement visible, elle est aussi culturelle, genrée, sociale ou dans les aptitudes des apprenants. L'école et les enseignant.e.s se doivent de reconnaître la différence et l'inclusion pour créer une cohésion sociale, afin d'agir efficacement dans l'intégration de chaque élève. En effet, chaque élève, unique, possède ses propres capacités et caractéristiques personnelles, linguistiques, sociales et culturelles. L'enseignant.e doit être conscient.e de ces aspects pour le guider dans ses apprentissages, car il/elle est celui/celle par qui transite non seulement la transmission des savoirs et de la culture, mais aussi celui/celle qui agira afin que l'inclusion se manifeste dans sa classe (Malet & Bian, 2020).

Le Canada, terre d'immigration pour palier à une démographie décroissante, accueille chaque année plus de 300 000 immigrants. Le Canada est aussi bilingue, l'anglais et le français sont reconnues comme les langues officielles du pays. Le pays a, dès les années 1960, composé avec les classes en immersion et les classes d'accueil. Cependant, les classes en immersion en FLS étaient composées uniquement d'élèves anglophones. Aujourd'hui, cette composition est semblable à celle des classes d'accueil et donc aussi au profil sociétal canadien. Quelle que soit leur dénomination, les classes des écoles canadiennes présentent une diversité, dans le sens utilisé par l'UNESCO (2013) au niveau mondial, culturelle et linguistique, tels que les enseignant.e.s sont confronté.e.s à des difficultés pédagogiques et d'apprentissage (Yamutuale, 2020). Selon Éric Plaisance (2019 : 165-176), l'éducation inclusive dépend de l'histoire, culturelle et institutionnelle,

des pays qui mettent en place des mesures adaptées à ces élèves spécifiques, ou qui choisissent d'aménager un environnement permettant « une accessibilité pour tous », tant physique que pédagogiques, incluant la différenciation. « C'est dans ce lien étroit avec l'objectif de l'accessibilité que nous pouvons rejoindre la question du numérique » et considérer son apport « à l'éducation et à l'éducation inclusive. »

1. Liens entre classe inversée et apprentissage

Dans l'expression de « classe inversée », on entend que ce qui est en général fait à la maison sera effectué en classe et vice versa. La pédagogie scolaire s'en retrouve bouleversée que les parents se questionnent sur la place réelle que tient l'enseignant.e dans les apprentissages de leurs enfants. Il est primordial de communiquer et d'expliquer la démarche. La classe inversée permet-elle d'augmenter les performances d'apprentissage des élèves ? Mais surtout, sera-t-elle bénéfique à l'inclusion ? Éric Plaisance (*ibid.* 2019 : 165-176) voit les avantages du numérique pour des élèves ayant « des difficultés diverses dans l'accès à l'écrit ou à l'oral et ouvrir des pistes pédagogiques nouvelles pour l'apprentissage des langues étrangères. » Pour cela, il se réfère à Hervé Benoit et Jack Sagot (2008 : 19-26) pour appuyer son affirmation, à savoir que le numérique apporte un cadre favorisant un accès pédagogique voué à inclure tout le monde. Nous nous centrerons sur l'inclusion et à la pédagogie, et non sur l'évaluation et les résultats car les études ne permettent pas de considérer la motivation de l'élève et ne semblent pas établir de résultats significatifs, malgré la dernière publication alarmante de l'UNESCO (2023) sur l'utilisation excessive du numérique en classe, mais surtout de son non-cadrage. Cependant, la classe inversée cadre l'enseignant.e et les élèves dans l'utilisation du numérique dans les apprentissages. Il s'agit d'une méthode pédagogique qui s'est modernisée justement grâce à la démocratisation du numérique. Nous allons donc tenter de voir les liens entre l'introduction de cette pédagogie et les apprentissages dans une collaboration école-famille à travers l'espace numérique de travail.

1.1. Qu'est-ce que la classe inversée ?

Il est admis que deux professeurs de chimie américains en *highschool* sont les précurseurs de la classe inversée, Jonathan Bergman et Aaron Sams (2012). Le système scolaire y est tel que le taux d'absentéisme en cours est élevé à cause des activités sportives ou extrascolaires ou de la météo. Le développement du numérique et l'essor des vidéos via la plateforme YouTube leur ont donné l'idée de créer leurs propres vidéos afin que ces élèves

puissent s'emparer du cours à leur convenance. Ces vidéos vont non seulement permettre aux élèves ciblés de travailler les cours sans contrainte de lieu ni de temps, les autres élèves vont aussi s'en emparer et devenir acteurs, plus efficacement, de leur propre apprentissage et ce de façon plus flexible. Pour la petite histoire, l'engouement s'était même propagé à leur entourage familial. L'élève prend part lui-même à son apprentissage. C'est à l'enseignant.e de choisir et de réaliser la démarche de l'enseignement à donner et de la façon dont les savoirs impliqués seront objectivés, et donc intégrés, en classe. Cependant, Marcel Lebrun part du constat que la classe inversée existait bien avant l'avènement du numérique (Marcel Lebrun & *al.*, 2016). Il déclare que dans les années 1970, un de ses professeurs leur demandait de lire et d'étudier le chapitre de la leçon avant d'assister au cours. Il attendait les questions des étudiants afin d'interagir avec eux. Ces derniers ont fini par comprendre que s'ils voulaient réussir, qu'ils devaient d'abord s'investir à la maison pour profiter de l'heure de cours pour démystifier la leçon. Il parle de « technique incitative à l'apprentissage ». Il s'agit d'un inversement de la pratique enseignante : de ne plus consacrer le temps en classe au cours magistral mais de le faire préparer à la maison, souvent en visionnant une vidéo élaborée par l'enseignant.e ou choisie sur le Net. Le choix d'un autre matériel est possible : un texte, un podcast ou un enregistrement audio, un documentaire, etc. Par là-même, la période consacrée aux devoirs en classe sera déplacée, ce qui est le fondement même de la classe inversée. Cependant, si celle-ci semble dès le début révolutionnaire, c'est grâce à l'aspect numérique du modèle pédagogique qui la place dans l'air du temps, puisque le concept n'est pas nouveau. En procédant de la sorte, l'élève réceptionne le savoir de façon indépendante, et en choisissant lui-même le moment et le rythme auxquels il voudra accorder sa disponibilité pour une action qui demande peu d'attention, dont le niveau cognitif est peu élevé, de sorte que l'enseignant.e sera disponible en classe pour travailler à l'activité proprement dite, en classe et en collaboration, qui elle requiert un investissement cognitif plus grand (Dufour, 2014). Cette représentation simple de la classe inversée est qualifiée par Marcel Lebrun & *al.* (*ibid.*) de « Type 1 », celle définie par ses précurseurs américains susnommés, et est constituée de la planification de l'enseignant, suivie de sa réalisation. Néanmoins, selon eux, le pluriel est de mise, car il existe autant de classes inversées que d'enseignant.es, chacun.e.s apportant son savoir-faire, son savoir-être, sa personnalité dans son dispositif. L'enseignant.e détermine d'abord son objectif, puis le support qui apportera la théorie visée et enfin les activités qui mettront en application cette théorie.

La phase de réalisation est celle où l'enseignant.e et les élèves sont actifs :

- En distanciel : l'élève, seul, découvre et s'approprie le contenu théorique visé en réalisant la (les) première(s) tâche(s) proposée(s) ;
- En présentiel : l'enseignant.e fait un retour sur ce qui a été réalisé à la maison puis observe les élèves lors de la mise en pratique, souvent en collaboration.

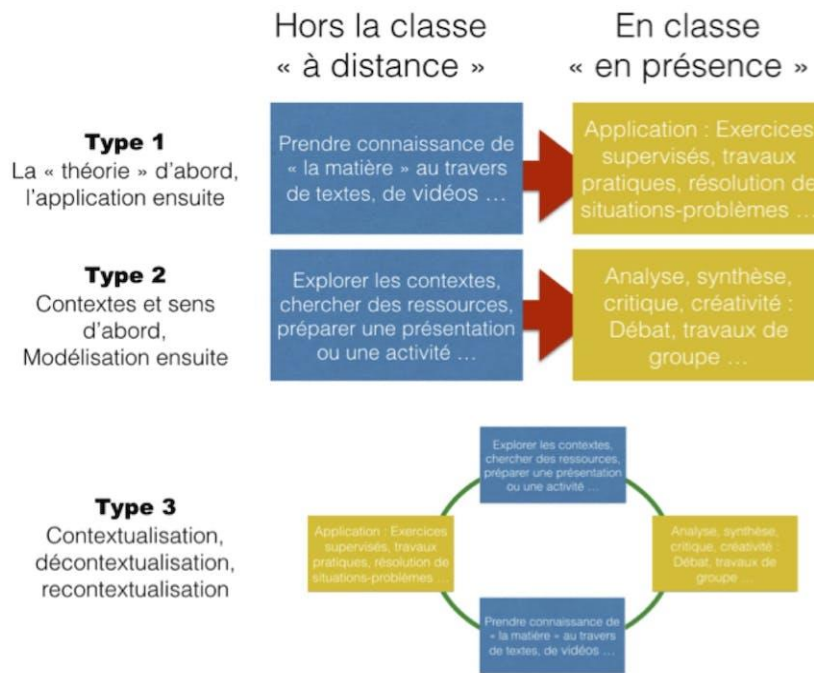


Figure 7. Présentation schématique des deux types de classes inversées et de leur intégration (Lebrun, M. 2014)

La figure 7 présente trois types de classe inversée. Le « Type 1 », comme elle a été expliquée précédemment, où l'apprenant est en position de « déduction » : il étudie la théorie puis il verra en classe comment l'exploiter. La classe inversée de « Type 2 » invite les élèves à explorer des éléments de contexte en préparation d'un exposé ou d'une activité préparée en amont par l'enseignant.e et amène à un travail de synthèse ou de réflexion en groupe-classe, soit une « induction ». « Les compétences visées seraient : communication, analyse, réflexivité, modélisation... » *ibid.* Le « Type 3 » est établi à partir des définitions de l'apprentissage abordées dans le paragraphe suivant.

1.2. Classe inversée et apprentissage

Le cycle de Kolb fait le lien entre la pratique et la théorie et la réflexion et l'action (Figure 8, 1984). Ainsi, de l'expérimentation à partir de laquelle l'enseignant.e a dégagé une question, une observation réfléchie entraînera une analyse. De celle-ci, une conceptualisation permettra une généralisation pouvant s'appliquer à des circonstances similaires. Par la suite, celle-ci pourra permettre l'expérimentation et être transférée dans la pratique pour résoudre la question de départ.

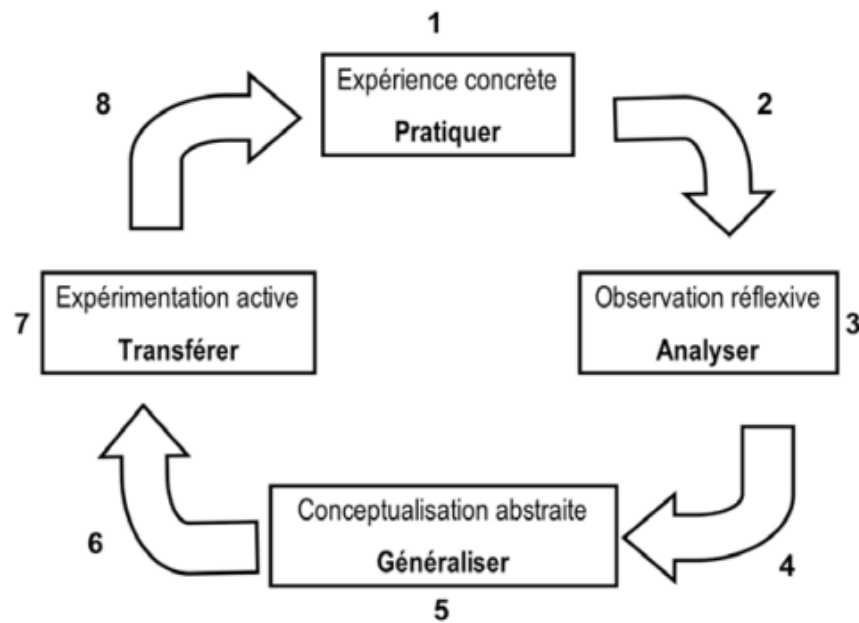


Figure 8. Cycle de Kolb (1984) : les quatre phases de l'apprentissage (David Kolb, 1984).

En se référant à la psychologie cognitive, Jacques Tardif (1992 : 37) désire aider l'enseignant.e à devenir plus stratégique dans ses actions afin que ses enseignements soient pensés et définis pour un apprenant plus impliqué qui utilise son savoir-faire et son savoir être déjà acquis dans de nouvelles tâches à travers ce qu'il qualifie la « négociation cognitive » (1992 : 285). En utilisant ses savoirs antérieurs, l'apprenant va peu à peu les compléter et les remplacer par les nouveaux. Cependant, l'enseignant.e doit être présent pour l'assister dans sa négociation, au cas où une opposition se créerait cognitivement, afin que l'édification de cette nouvelle connaissance puisse s'effectuer correctement.

Marcel Lebrun & al. s'appuient sur le Cycle de Kolb, auquel ils ajoutent les trois éléments de l'enseignement stratégique de Jacques Tardif (1992 : 296) : « la préparation de l'apprentissage, la présentation du contenu et l'application et le transfert des connaissances », afin de contextualiser, décontextualiser et recontextualiser et ainsi adapter

son « type 3 » de la classe inversée qu'ils qualifient de « classe translaturée » pour un apprentissage plus efficace. Les deux premières étapes commencent par le « type 2 », en distanciel par le biais de recherches, puis en présentiel pour rassembler les données, réfléchir en classe pour contextualiser ; et pour décontextualiser par le « Type 1 » en distanciel avec l'apprentissage de la théorie et recontextualiser en présentiel avec l'application d'une activité qui permet l'acquisition des apprentissages (Figure 9).

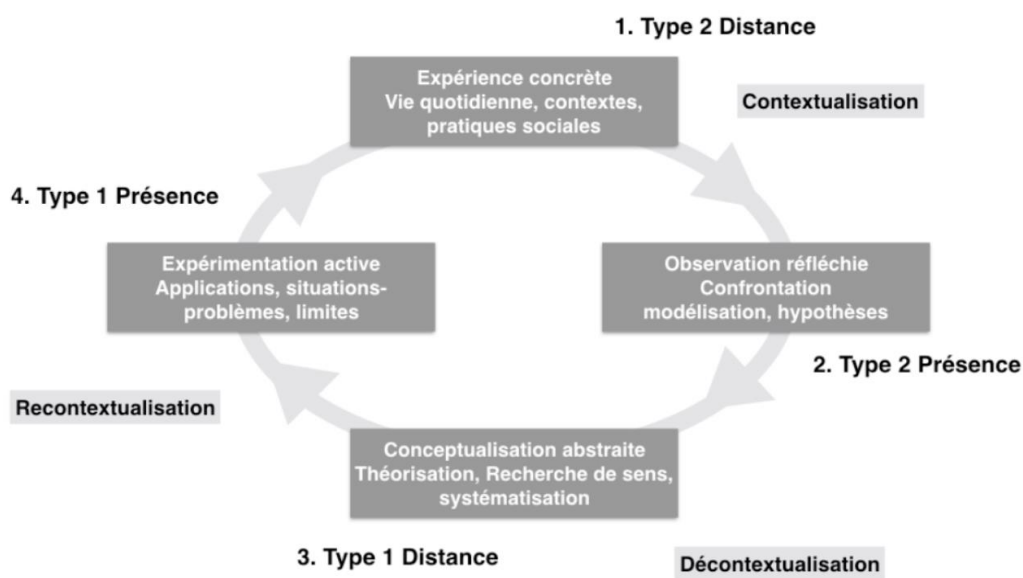


Figure 9. Cycle de Kolb et événements d'apprentissage mobilisés dans les classes inversées (*ibid.*)

Dans leur recherche de typologie de la classe inversée, Marcel Lebrun & *al.* désirent mettre en évidence le rapport qualité efficacité du type de classe inversée adopté par un panel d'enseignant.e.s d'origine belge, française et canadienne, tout en tenant compte de la matière enseignée et de leur ancienneté ; en partant du principe qu'il existe une adéquation entre les objectifs définis par l'enseignant.e, les méthodes pédagogiques adoptées et les évaluations des apprentissages, telles que Biggs (1996) le définit dans son terme d' « alignement constructif ».

1.3. La classe inversée : dispositif pédagogique singulier en classe d'accueil

Les classes d'accueil au Québec sont considérées comme des structures demandant des besoins spécifiques en milieu scolaire, dont « le soutien à l'apprentissage du français. » Elles sont encadrées par le ministère de l'Éducation du Québec. « La notion de besoin éducatif particulier » demande à ce que l'inclusion distingue l'appartenance des élèves au groupe des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), ou, par l'expression

québécoise, issus de l'immigration (ÉII), et donc des actions à poser pour leur intégration et leur inclusion à l'école. En effet, les mauvaises interprétations des difficultés rencontrées par les ÉII possédant une langue autre que l'anglais ou le français peuvent orienter ces derniers vers une assimilation à des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage pour finalement être discriminés et abandonnés ou exclus du milieu scolaire. Il est nécessaire de « combler l'écart perçu entre la culture de l'école et celle réputée appartenir à l'élève afin de favoriser son intégration linguistique, scolaire et sociale (Borri-Anadon & Collins, 2022 : 25-42).

Les élèves nouvellement arrivés doivent donc, en plus de la langue française, apprendre leur métier d'élève comme tout élève québécois, c'est-à-dire comprendre comment exécuter un travail scolaire et le maîtriser. Ceux qui y arrivent sont ceux qui réussissent (Zimmerman, 2010). Néanmoins, une activité trop difficile compliquera l'apprentissage car les moyens engagés, trop exigeants, feront obstacle à l'apprentissage même et ne permettra pas la mise en place de la nouvelle notion (Sweller, Ayres et Kalyuga, 2011).

Hervé Benoit (2019) se demande si « [l]e numérique aurait [...] en lui une *vertu inclusive* ? » alors qu'il est instigateur d'inégalité (Simon Collin, 2017). Il se posait déjà la question en 2017 (Benoit, Assude & Pérez : 5-9) en essayant d'envisager positivement la présence du numérique, « comme levier de l'accessibilité didactique et pédagogique pour tous les degrés d'enseignement, du primaire à l'université. » Les interrogations portaient sur l'élaboration « d'une école inclusive » et de l'emploi du numérique pour faciliter l'acquisition des apprentissages par tous les élèves. Il nous renvoie à Teresa Assude (2019 : 11-29) qui analyse les « conditions qui peuvent ou non favoriser le cheminement vers une éducation inclusive et numérique ». Éric Plaisance (2019 : 165-176) préfère le terme « d'accessibilité » à celui « d'inclusion », car on est inclus ou on ne l'est pas, ce qui réduit le concept appliqué dans un établissement scolaire à ces deux possibilités, alors que « l'accessibilité » englobe différents niveaux, du plus simple au plus complexe, allant de l'individualité vers le collectif, tout en se complétant dans « l'action pédagogique différenciée. »

Philippe Liria (2019 : 56-57) explique que la classe inversée applique les principes de l'approche actionnelle et donc de la pédagogie de projet. Dans la pratique de l'apprentissage du FLE, il faut se demander quelles sont les activités réalisées en classe pouvant être effectuées à la maison et ainsi gagner du temps pour réaliser en classe des activités demandant à réfléchir et à créer, généralement en collaborant avec ses pairs. Pour

lui, « la classe inversée est avant tout une question de dynamique plus que de technologie », bien qu'il ne faille pas sous-estimer le rôle du numérique, qui jouera sur son efficacité.

2. Rôle de l'enseignant.e dans l'établissement du lien entre classe inversée et apprentissage

L'enseignant.e stratège désire avant tout changer sa posture de transmetteur.trice de savoir vers celle d'accompagnateur.trice et par-là même « inverser » celle des élèves, souvent passive, vers l'action, c'est-à-dire être actifs dans leur propres apprentissages. Il/Elle va pour cela utiliser le numérique car il/elle « [pense] que les élèves apprendraient différemment par le biais des technologies. Le numérique favoriserait leur motivation, notamment grâce à son caractère ludique, il aiderait à leur autonomie et il permettrait des apprentissages plus personnalisés » selon P. Fenoglio, J. Crinon. & G. Ferone (2022). Il/elle utilise de plus en plus le numérique et les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement) pour préparer sa planification et ses enseignements. Cependant, est-il/elle suffisamment formé.e pour l'utiliser en classe avec les élèves ? dans le cas où la question de l'équipement matériel ne se pose pas.

2.1. La pédagogie active

Des objectifs réalistes, pragmatiques et délimités dans le temps seront les précurseurs du type de classe inversée adopté, puisque les liens existants sont complexes et souvent non conscients, intuitifs. Mais avant tout, il est nécessaire de mettre l'apprenant en action, que la pédagogie de l'activité doit être au cœur du processus d'apprentissage, que les apprenants s'approprient des connaissances, des concepts et des compétences dans un contexte précis et connus d'eux afin que la mémorisation à long terme se fasse, grâce à la mise en place d'une stratégie qui donne du sens à une situation spécifique, nommée situation problème. La pédagogie de l'activité demande que la classe soit repensée par un changement dans le travail de l'élève et de l'enseignant.e tel qu'il est abordé traditionnellement. Elle se fonde sur « l'intériorisation », « le travail en soi-même » (c'est-à-dire la compréhension, la mémorisation et le travail intellectuel). La représentation de l'enseignant.e et celle de l'élève peuvent se rejoindre et ainsi faciliter les apprentissages alors que dans le cas contraire, un sentiment désabusé de l'enseignement sera ressenti puisque l'élève n'aura pas trouvé sa stratégie et donc pas compris le but de l'activité (Taurisson A. & Herviou, 2015 : 50).

2.2. Quel type de classe inversée ?

Pour leur recherche, Claude Lebrun et *al.* ont posé le tableau suivant afin de délimiter les contours de la classe inversée (*op.cit.*2016) et de les inscrire dans une typologie. Ce tableau résume chaque hypothèse analysée dans leur étude en ne considérant que les types 1 et 2 de la classe inversée vus précédemment.

	Classe inversée			
	Items	Type 1	Items	Type 2
À distance	T1D	Cette pratique permet l'apprentissage des éléments théoriques à distance.	T2D	À distance, mes élèves doivent préparer un sujet pour introduire une nouvelle activité en classe.
En présence	T1P	Le temps en classe est consacré à la mise en pratique de la théorie qui a été vue à distance.	T2P	En classe, des débats sont organisés sur ce qui a été découvert à distance.
Rôle de l'enseignant	T1R	Mon rôle de transmetteur de savoir est conservé.	T2R	Mon rôle est celui d'un accompagnateur.
Travail des compétences	T1C	Cette pratique vise l'acquisition de compétences disciplinaires.	T2C	Cette pratique développe des compétences transversales chez mes élèves.
Type de démarche pédagogique	T1DP	L'enseignant propose à distance une théorie qui sera appliquée en classe par les élèves.	T2DP	Grâce à la recherche d'informations, les élèves découvrent une théorie qu'ils généralisent par la suite.

Tableau 3. Items descriptifs du concept large de Classes Inversées (*ibid.*)

Leur enquête menée par le biais des réseaux sociaux a permis d'obtenir des résultats tangibles, en France, en Belgique et au Canada, des pratiques de la classe inversée des enseignant.e.s, tout en tenant compte de leur ancienneté professionnelle. Seuls 2 items ont été retenus : 3 dans chaque type, en vert dans le tableau 3. Ces 2 composantes, les types 1 et 2, utilisées avec la méthode de Ward³⁶ donnent 4 clusters visibles dans la figure 10 ci-dessous. Cette méthode permet de faire le lien entre deux clusters, c'est-à-dire de lier les nuages de points et d'observer les clusters regroupés en un.

³⁶ <https://openclassrooms.com/fr/courses/4525281-realisez-une-analyse-exploratoire-de-donnees/5177936-effectuez-une-classification-hierarchique>

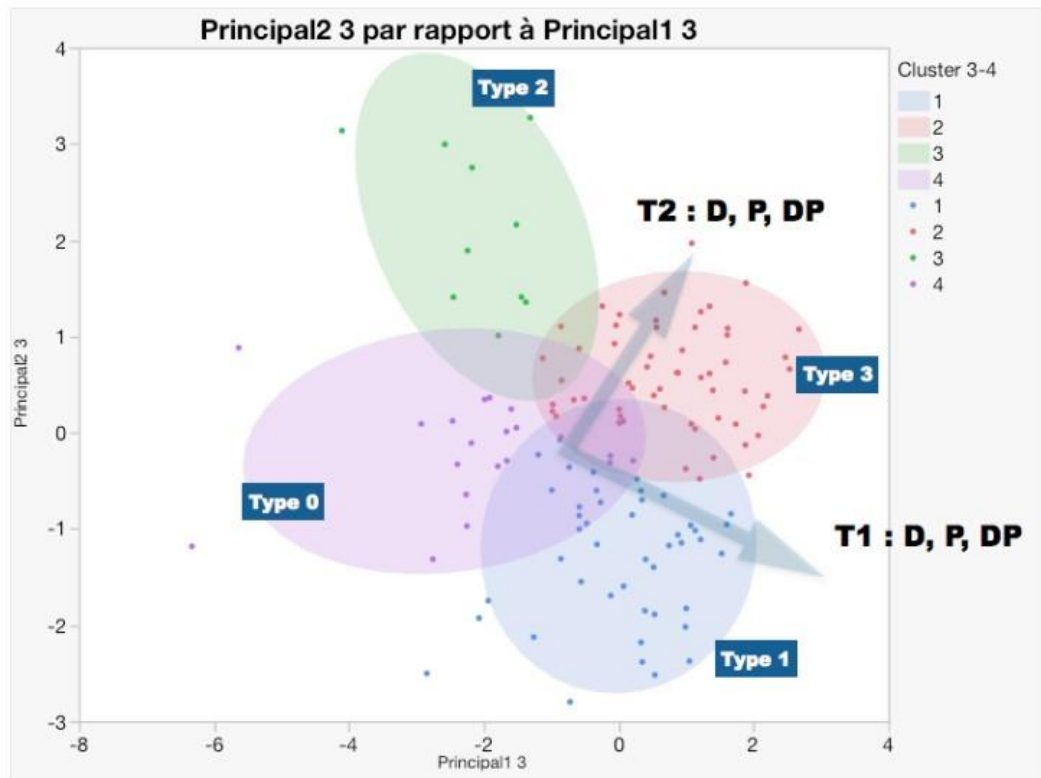


Figure 10. Analyse en (4) clusters sur la base des composantes principales

Le classement obtenu met en évidence deux directions des 3 items (D, P et DP) des 2 types de classe inversée (T1 et T2). Les 4 clusters résultant de l'analyse de Ward permettent alors de mettre en évidence 4 types : Type 1, Type 2, Type 3 et Type 0. Lebrun & *al* ont étudié les réponses obtenues de leur panel en ne retenant que les 6 items considérés et ont déduit le tableau 4 suivant pour trouver la signification des 4 clusters obtenus.

Cluster (Type)	T1P	T1D	T1DP	T2P	T2D	T2DP
1 (Type 1)	84%	64%	76%	26%	14%	12%
2 (Type 3)	77%	70%	60%	80%	71%	63%
3 (Type 2)	0%	0%	0%	100%	50%	60%
4 (Type 0)	6%	13%	0%	19%	6%	6%

Tableau 4. Pourcentages d'accord aux différents items descriptifs des types pour les 4 clusters identifiés

Les participants ont signifié leur accord en répondant : « plutôt d'accord, d'accord ou tout à fait d'accord ».

- Cluster 1 (N = 50) : items T1P, T1D et T1DP élevés qui est assimilé au type 1 « Le temps en classe est consacré à la mise en pratique de la théorie qui a été vue à distance. »
- Cluster 2 (N = 70) : accords élevés pour les 6 items. Lebrun & al. en déduisent un mélange des 2 types de classes inversées. Il s'agit donc du type 3 tel qu'ils l'ont défini précédemment.
- Cluster 3 (N = 10) : les réponses obtenues sont pour les items T2P, T2D et T2DP. « En classe, des débats sont organisés sur ce qui a été découvert à distance » donc de type 2.
- Cluster 4 (N = 16) : tous les accords sont bas. Il en a été déduit qu'il s'agissait certainement d'enseignant.e.s ne suivant pas la classe inversée telle qu'elle a été définie dans le tableau 4. C'est pourquoi elle a été qualifiée de type 0.

2.3. La classe inversée et la différenciation

Lebrun & al. explorent la différenciation en considérant :

1. les structures qui consistent en la disposition de la classe, en la composition des groupes ou du travail individuel décidé par l'enseignant ;
2. les contenus qui se reposent avant tout sur la variété et la considération de l'inégalité des niveaux du groupe-classe ;
3. les procédures qui convoquent les méthodes pédagogiques et les interactions communicationnelles entre les élèves; et
4. les productions qui démontrent « des différents types d'évaluation et des modalités »

Ces quatre modalités de différenciation comprenant chacune cinq items ont fait l'objet d'un questionnaire : il demandait aux enseignant.e.s de se placer avant et après la mise en place de la classe inversée. Face à ces données normalement distribuées, les chercheurs ont utilisé un test d'hypothèse paramétrique : le test de Wilcoxon. Ils ont ainsi montré pour tous les items que les enseignant.e.s différenciaient plus volontiers avec l'adoption de la classe inversée. Ces différenciations sont observées à travers les quatre types de classes inversées découlant de la typologie obtenue par la méthode de Ward vue précédemment auquel il a été ajouté l'item « avant » pour un total de cinq. De même, les cinq items des 4 modalités de différenciation ont fait l'objet de six rangs d'accord : « pas du tout d'accord,

pas d'accord, plutôt pas d'accord, plutôt d'accord, d'accord, ou tout à fait d'accord ». Ces six rangs correspondaient à une valeur numérique équivalente de 1, pas du tout d'accord, à 6, tout à fait d'accord, auxquels les valeurs ont été additionnées pour obtenir un indice maximum de 30 (voir Figure 11).

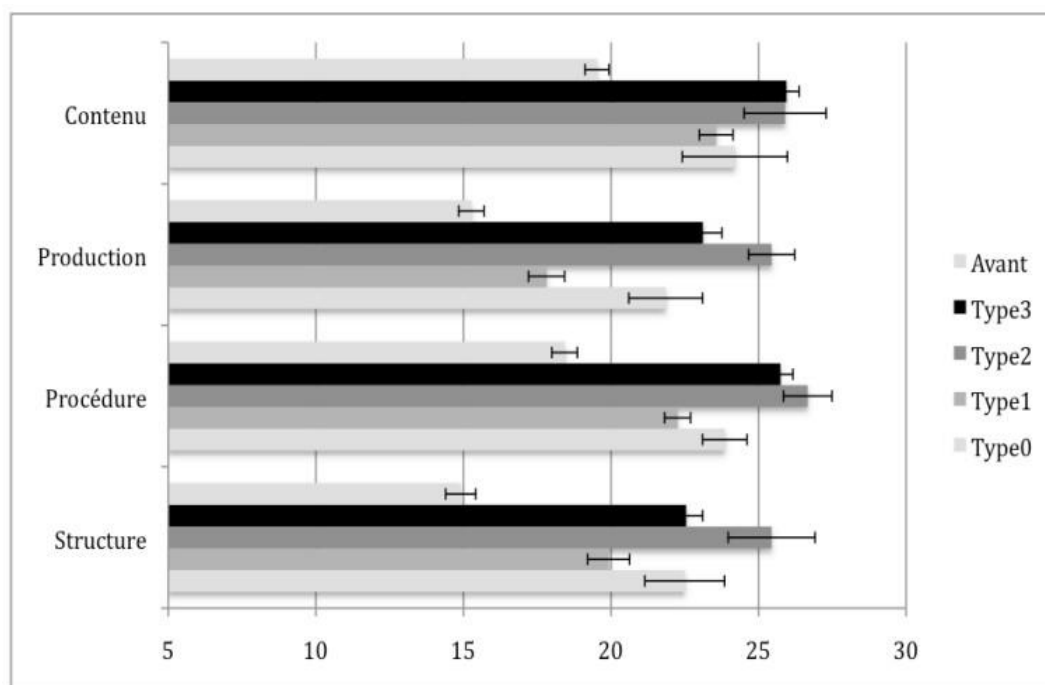


Figure 11. Modalités de différenciation en fonction des différents types de classes inversées

On observe que la classe inversée de type 2, lorsque la différenciation s'effectue par la structure, est la plus utilisée comparativement au type 1, et que le type 3 est plus utilisé que le type 1. Lorsque l'observation se fait par les procédures, les types 2 et 3 sont les plus répandus. Par la production, la différenciation est semblable avec une utilisation majoritaire des types 2 et 3. Quant à la différenciation par les contenus, les types 2 et 3 sont quasiment égaux et sont plus courants que le type 1.

De ces résultats, le type 2 montre une différenciation plus significative, suivi de près par le type 3. Quant aux types 1 et 2, ils démontrent une potentialité moindre de différencier en classe.

3. Les facteurs affectant l'apprentissage des élèves

Les élèves d'aujourd'hui ne sont plus les mêmes, tout le monde s'en plaint. Cependant dans notre cas, en classe d'accueil, comment étaient-ils avant ? Mais avant quoi ? Avant le numérique ? Avant leur arrivée au Canada ? Avant l'apprentissage du français ? qui a

parfois commencé avant l'immigration. Les élèves de classe d'accueil arrivent avec leur ethnocentrisme, leurs perceptions transmises par leurs parents, celle d'une promesse d'une vie meilleure en allant dans un pays où tout est à apprivoiser, même la météo. Comment accepteront-ils l'autre alors qu'ils possèdent leurs propres codes, des religions différentes (malgré la laïcité) et leur propre langue, qui jusqu'à présent les ont façonnés ? Comment amenuiser les différences d'ordre social pour les intégrer à un groupe, celui de la classe puis de l'école et rendre accessible des apprentissages, surtout celui du français, pouvant les inclure tous et les mener vers une intégration dans le lieu où ils vivent tous ensemble désormais ?

La classe d'accueil est un service pédagogique destiné aux élèves nouvellement arrivés dont la langue de naissance n'est ni le français ni l'anglais. Le PFÉQ prescrit les compétences « Interagir en français » et « Se familiariser avec la culture de son milieu » pour un apprentissage de la langue et la découverte de leur nouvel environnement. « Les antécédents linguistiques, culturels, scolaires et sociologiques différents des élèves des classes d'accueil en font une clientèle tout à fait hétérogène. » (Laframboise & Lortie, 1980 : 64–66). L'enseignant.e ne peut pas se permettre de faire fi de cet aspect particulier des élèves composant sa classe d'accueil. Sans ou avec très peu de cette langue qu'ils se doivent d'apprendre pour s'adapter dans leur nouvel environnement, la meilleure façon d'apprendre est en faisant. Ce qui est la définition de la pédagogie active. En demandant aux élèves d'utiliser leurs compétences, de les transposer, de les comparer dans des situations simples et connues d'eux, en groupe ou seul, ils apprennent la vie sociale et acquièrent un savoir-être en agissant à leur rythme pour ne pas apprendre bêtement par cœur afin de se souvenir sans effort. La classe inversée permet cela.

3.1. L'accès au numérique : source d'inégalité

Le numérique change la donne : l'école n'est plus le lieu de prédilection de la connaissance et des apprentissages. L'élève pourrait presque apprendre seul de la maison avec une simple connexion Internet. Cependant, l'utilisation qu'il pourrait en faire, sans guidage (parental ou professoral) pourrait s'avérer non seulement délétère mais complètement inefficace. Simon Collin (2017) remarque des disparités dans l'utilisation du numérique par les jeunes, quantitativement et qualitativement. En effet, plus le milieu est privilégié, plus l'usage quantitatif sera éclectique ; et dans l'usage qualitatif, où sont distingués « les *capital-enhancing uses* (usages à effet positif) et les *recreational uses* (usages récréatifs) », plus le milieu est lésé plus ces derniers seront préférés à travers les jeux vidéo en ligne,

alors que dans les milieux favorisés s'ajouteront les usages à effet positif avec des jeux à potentiel éducatif. Ce qui démontre une hétérogénéité et une inégalité dans les pratiques numériques des enfants. Simon Collin conclut que les inégalités sont exacerbées par l'école québécoise elle-même car le numérique qualifié de compétence transversale ne sera développé qu'avec la volonté et les compétences de l'enseignant.e. Selon lui, le numérique devrait devenir, au même titre que la musique, les arts plastiques ou l'éducation physique, une spécialité.

Le récent rapport de l'UNESCO (2023 : 7 et 8) « Les technologies dans l'éducation : qui est aux commandes ? » reconnaît le rôle crucial du numérique durant le COVID-19 dans les apprentissages en ligne, mais qu'à la fois, des milliards d'élèves n'ont pas pu en bénéficier car les inégalités de connectivité persistent ou que « les cours en ligne ouverts à tous profitent principalement aux apprenants éduqués et à ceux des pays riches. » L'organisation pointe surtout du doigt « un effet néfaste en cas d'utilisation inappropriée ou excessive » dans le sens où « la simple proximité avec un appareil mobile distrait les élèves et avait un impact négatif sur l'apprentissage dans 14 pays. » Allant dans le sens de Simon Collin, il est constaté que les progrès rapides en matière de nouvelles technologies ne permettent pas aux systèmes éducatifs mondiaux de suivre, et que les enseignant.e.s « se sentent souvent mal préparés et manquent d'assurance pour enseigner avec [elles]. » En effet, depuis que les technologies numériques ont réorganisé notre quotidien, notre façon de communiquer, de travailler, de nous informer ou d'acheter et d'agir a changé entièrement nos vies et celle des familles. Les parents sont les premiers à inculquer à leurs enfants leur propre utilisation de l'Internet, en premier lieu dans les rapports familiaux, dans leurs usages pour les biens et services, puis dans la sphère scolaire, là où leurs enfants sont scolarisés. Cette utilisation se fait progressivement, sans habileté complète car les progrès de la technologie sont trop rapides. Cependant, le tout numérique a un coût, plutôt élevé. Tout le monde, toutes les institutions, tous les pays ne peuvent pas se permettre de se mettre au numérique. L'UNESCO (2023 : 9) déclare que « les enfants n'ont pas besoin [des technologies numériques] pour apprendre, car l'organisation voit avant tout les effets néfastes de leur utilisation comme « le risque de distraction et l'absence de contact humain. » , et, que leur non-réglementation, causée par l'aspect précipité de l'adaptation à une technologie qui continue d'évoluer de façon fulgurante, peuvent porter atteinte à la démocratie et aux droits humains, « par exemple en portant atteinte à la vie privée et en attisant la haine. » En revanche, avec une meilleure préparation, le numérique pourrait

« servir l'intérêt supérieur de tous les apprenants, enseignants et administrateurs » et ce avec pour objectif « améliorer l'éducation » en partageant « les bons exemples d'une telle utilisation, afin que l'on puisse garantir des modalités d'utilisation optimales dans chaque contexte ». La pandémie de 2019 a creusé les inégalités en éducation. Ce sont chez les élèves pauvres qu'ont été constatés les dommages causés dans les apprentissages reçus à distance. L'exemple des Pays-Bas démontre ce sont dans les familles moins éduquées que les pertes d'apprentissage sont les plus grandes (*ibid.* 2013 : 29). « L'application des technologies numériques varie en fonction du niveau socio-économique de la communauté, de la volonté et de la préparation des enseignants, du niveau d'éducation, et du revenu national » (*ibid.* 2013 : 9).

3.2. Les habileté des élèves : la cohabitation du numérique avec le cahier et le stylo

« Dans de nombreuses classes, on a remplacé le papier par des écrans et les stylos par des claviers. » (*ibid.*) Ce sont pourtant avec les

contacts répétés avec l'écrit que l'enfant se familiarise avec les différents formats des lettres, expérimente leur tracé, découvre les relations entre les lettres et les sons de l'oral en leur associant à chacune un nom. Il s'agit ici des trois dimensions impliquées dans l'apprentissage des lettres : le nom, le son et le tracé de chacune des 26 lettres (Prévost & Morin, 2015).

Ce qui nous intéresse, c'est le fait que le numérique côtoie le papier et le stylo. Ces derniers ne sont pas seulement utilisés pour former des lettres mais aussi pour acquérir l'orthographe lexicale, soit une conscience morphologique. La recherche a mis en évidence que le milieu social et le fait que la langue de naissance ne soit pas le français touchent négativement l'apprentissage de l'orthographe lexicale.

Les études portant sur la production des mots écrits chez la population allophone [...] suggèrent que cette population développe, tout comme la population scolarisée dans sa langue maternelle, la capacité à orthographier avec le temps et grâce à l'instruction mais à un rythme moins rapide que celui des natifs

car la population allophone arrivant avec une connaissance logographique de leur langue de naissance devra acquérir la phonomorphémique (la phonologie et la sémantique) du français. En effet, leur langue de naissance affecte la façon dont ils composent les mots en langue seconde. Dans le cas d'élèves arabophones, il a été constaté que la prise de conscience morphologique du français sur l'orthographe lexicale s'avère efficace

(Fejzo, Godard & Laplante : 2016). Le développement de la conscience morphologique chez les élèves les aidera dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture. De le considérer dans les enseignements augmentera leur réussite dans la langue seconde.

Comme nous ne pouvons pas échapper au numérique, malgré les dires d'Antoine Klein et Juliette Simone (2021) établissant son effet néfaste sur les enfants du 21^e siècle, rejoignant ainsi ceux de l'UNESCO, il serait intéressant de leur apporter une autre pratique du numérique à la maison que celle parfois plus au moins imposée implicitement par les parents-mêmes. Dalibor Frioux (2017 : 99-100) ose même comparer les répercussions de l'utilisation du numérique à l'école à « l'eutrophisation » des cours d'eau, asphyxiant le cerveau des enfants ; et de constater que « ce sont à présent les familles les plus défavorisées qui ont le "meilleur" taux d'équipement ! » Dalibor Frioux (2017 : 99-100), usant des comparaisons, déclare que l'enfant doit lui-même « devenir un ordinateur » au lieu de devenir passif dans leur utilisation du numérique, car, bien qu'aussi « [p]assifs, silencieux, le papier et le stylo, les objets et les mouvements réels expriment cette préséance infinie de l'esprit qu'un être qui se découvre doit ressentir profondément. » Alors, comment un enseignant.e doit-il/elle prendre le positif du papier et du stylo et du numérique chez ses élèves ? « Le point central n'est donc plus de se concentrer sur les aspects techniques en tant qu'outils isolés mais bien plutôt sur leur intégration dans un ensemble, c'est-à-dire sur leur présence dans une organisation pédagogique » (Plaisance, 2019 : 165-176).

3.3. La différenciation permet-elle l'inclusion et l'apprentissage ?

D'abord destinée aux enfants en situation de handicap, l'intégration de ces enfants puis leur inclusion en classe ordinaire a permis d'englober plus largement tout élève ayant besoin d'une considération particulière pour des apprentissages qui lui permettront d'avancer positivement dans sa scolarité et de ne pas se retrouver en situation de décrochage. Pour inclure, il faut donc considérer la différence, pas seulement motrice ou cognitive, la différence dans son entièreté, car tout enfant est différent d'un autre. Pas seulement celui qui aura des difficultés, puisque celui qui démontre des facultés qui pourraient qualifiées de supérieures à la normal doit aussi y trouver son compte sous peine de s'ennuyer et aussi de décrocher. L'intégration et l'inclusion en milieu scolaire démontrent d'une prise en compte d'une adaptation individuelle de chaque élève qui trouvera ses propres stratégies pour effectuer son « métier d'élève » du mieux possible.

Dans leur compte rendu de recherche sur les « traces numériques et apprentissage de l'écrit » d'élèves handicapés moteurs, Hélène Terrat et Jack Sagot (2017 : 67-82) précisent que dans le cas de l'apprentissage de la lecture, les stratégies évidentes utilisées par le plus grand nombre des élèves ne vont pas de soi pour les autres et qu'il est du devoir de l'enseignant.e de les introduire et de les leur expliquer, que c'est « la métacognition qui donnera le recul nécessaire pour analyser la situation afin de choisir la stratégie conduisant à la compréhension » ainsi que le fait de demander de l'aide. Recevoir des explications éclaircit les stratégies à mettre en place et contribue « au développement de la métacognition et de l'autonomie. » En citant Dehaene, les sciences cognitives reconnaissent « l'attention, l'engagement affectif dans la tâche, le retour immédiat d'informations, et la consolidation par l'automatisation » pour un apprentissage réussi.

Les activités de lecture et d'écriture mettent en œuvre toutes les deux la langue écrite, la lecture comme réception, l'écriture comme production. Lecture et écriture mettent donc en jeu des exigences cognitives différentes : lire c'est identifier des mots écrits puis traiter le sens au niveau local de la phrase, puis global du texte. Il s'agit de constituer une représentation mentale d'une situation décrite par un texte dans un contexte particulier. (*ibid.*)

Pour l'acquisition du lexique et de la syntaxe, à l'oral comme à l'écrit, l'enseignant.e doit être conscient.e des capacités de l'élève en production orale et dans différentes situations de lecture. De développer la métacognition aidera l'élève dans ses apprentissages et son autonomie en travaillant sur la pensée procédurale, la planification de la tâche et la réalisation d'apprentissage et de leur renforcement. Il/elle pourra ainsi mettre en place des pédagogies actives.

Selon Marcel Lebrun et *al.* (2017), Jonathan Bergman et Aaron Sams ont bien constaté que la classe inversée changeait le positionnement de l'enseignant.e, en effaçant un enseignement strictement horizontal, et en contribuant à de multiples façons de différencier pédagogiquement en classe. En pratiquant la classe inversée, les enseignant.e.s notent que les élèves sont plus motivés et actifs, l'enseignant.e plus attentif/ve et présent.e pour ses élèves. La production d'une vidéo unique introduit des exercices permettant une différenciation. L'enseignant.e a besoin de plus de temps de préparation mais tiendra compte de la métacognition de chacun de ses élèves à travers les structures (organisation du travail), les contenus (adaptation des niveaux des exercices), les procédures (interactions) et les productions (modalités et évaluations) utilisés, comme vus précédemment. Chacune de ces modalités mettant préférentiellement en avant une mise en

place de classes inversées de type 2 et 3 sur le type 1. La recherche de typologie devrait cependant être continuée car les résultats sont biaisés par des facteurs personnels et humains des enseignants. La classe inversée ne peut être seulement l'application d'une simple recette : « *Lectures at home and homework in class* », mais elle met en évidence cette différenciation essentielle à l'inclusion de chaque élève.

La classe inversée permettrait

[l]'apprentissage du français par les nouveaux arrivants [qui] est alors conçue comme un processus structuré et systématique, visant le développement des habiletés de communication et la maîtrise de la langue scolaire mais également une initiation aux réalités et aux codes culturels de la société d'accueil. (Mc Andrew, 2001 : 26)

grâce au recours de la pédagogie de l'action et à la considération de l'unicité de chacun.

Comme nous l'avons vu, la mise en place du dispositif de classe inversée suit une méthodologie chronologique. La partie suivante décrit comment je l'ai intégrée à mes enseignements et les observations qui en ont découlées.

Partie 3

-

Méthode et observations

Chapitre 4. Méthodologie

La méthodologie utilisée pour préparer la classe inversée dans ma classe d'accueil a été celle préconisée par l'unité d'enseignement d'Ingénierie pédagogique et numérique du master 2. Nous avons suivi les modalités de travail de janvier à mars 2023 en collaboration : de la formation d'un binôme pour l'analyse, à un quatuor pour la conception ; cependant, le désistement d'une étudiante a fait finalement de notre groupe un trio. Mes pairs se trouvaient à Londres et à Lyon. Nous nous retrouvions souvent les midis pour des mises au point via Google meet et sur WhatsApp pour dialoguer à tout moment de la journée. Comme l'a déclaré Simon Collin (2017), les enseignant.e.s ne possèdent pas tous une maîtrise de l'ingénierie pédagogique numérique. Ce cours nous a donc permis d'analyser nos besoins pour un public donné et de concevoir une séquence pédagogique, et de nous outiller dans le but de la maîtriser.

Au fil des mois, j'ai distingué deux groupes : les « grands débutants » (groupe 2) et « les avancés » (groupe 1). J'adaptais déjà mes activités en fonction de ces deux groupes, bien que je dusse parfois les scinder en trois, pour distinguer les non-lecteurs non-scripteur (groupe 3) et adopter une démarche pédagogique pour que chaque élève puisse apprendre à son rythme et selon son profil et surtout sentir leur appartenance au groupe-classe pour progresser. En proposant un dispositif hybride, je désirais inclure et considérer chaque élève dans son individualité, afin que les élèves fassent des liens entre leur contexte personnel (leur routine à Montréal et celle qu'ils avaient dans leur pays), leur apprentissage de la langue française (mémoriser comment exprimer cette routine) chacun à son rythme, leur utilisation du numérique dans un contexte scolaire et à la maison, et leur donner ainsi la possibilité d'aller vers une autonomie dans leur parcours personnel : les placer eux-mêmes au cœur de leurs apprentissages à travers une pédagogie de l'activité.

1. Préparation de la classe inversée

1.1. Les participants

En mars, lors de la première séance de la classe inversée, les élèves étaient au nombre de 12 dont 7 filles. L'âge moyen était de 9,92 ans. Selon les informations données par les enfants et corroborées par les parents : 3 élèves sont de langue de naissance arabe, 1 espagnol, 1 vietnamien, 1 portugais, 1 créole haïtien, 1 malinké, 1 swahili, 1 ukrainien, 1 akan, 1 lingala ; 8 avaient commencé l'apprentissage de la langue dans leur pays

d'origine. La moyenne d'exposition au français avant la séance est de 1 an et 6 mois. Deux élèves, également lusophones, 1 de naissance et 1 dont le portugais (langue acquise lors de son parcours migratoire, en Angola et au Brésil) a pris le dessus sur sa langue de naissance et le français (langue de colonisation), sont tous deux ni lecteurs ni scripteurs.

1.2. Pour une prise de conscience de la langue française

Notre but était de faire naître une prise de conscience du fonctionnement de la langue d'un point de vue grammatical, syntaxique, orthographique et lexical, en abordant la routine scolaire au sein de l'école : entre réflexes pavlovien, méthode audio-orale, exercices d'automatisation ou structuro-globale et induction ; et aborder par la même occasion les verbes pronominaux et le concept du temps.

Nous avons choisi la thématique du temps, avec la semaine et les moments de la journée, dans le but d'aborder par la suite l'heure en mathématique. C'est pourquoi, dans la vidéo, nommée *Ma routine*³⁷, que nous avons conçue, avec l'application de design graphique en ligne gratuite, Canva³⁸, chaque diapositive commence par l'heure numérique. Cette vidéo d'une durée d'un peu plus de 3 minutes, pourrait paraître longue et lassante, cependant, chaque étape de la journée est importante et doit être intégrée pour pouvoir l'exprimer par la suite, car les phrases types de la vidéo devront être reformulées. En faisant appel à leur mémoire visuelle et auditive, ou en visionnant la vidéo, les élèves pourront associer les paires ou écrire les phrases dans des exercices de niveau A2 créés avec l'application LearningApps³⁹. Nous avons inséré dans la vidéo des photos de l'école Sainte-Odile, de leur agenda, de la page hebdomadaire. Ces éléments connus d'eux personnalisent la tâche conçue.

2. La tâche

2.1. Le thème

Avec la thématique du temps, nous voulions que son apprentissage se fasse linéairement en apprenant à créer une frise chronologique à travers deux micro-tâches, pour finalement concevoir celle décrivant une journée de son week-end. Les micro-tâches ont pour fonction

³⁷ Vidéo *Ma routine* : https://www.youtube.com/watch?v=mdtYGwM_Iu4

³⁸ <https://www.canva.com/>

³⁹ <https://learningapps.org/>

d'aborder la notion du temps et la compréhension et la conception d'une frise chronologique tout en apprenant et en comprenant le lexique s'y reportant pour exposer la régularité des événements quotidiens en décrivant les différents moments de la journée tout en se reportant à l'agenda scolaire 2022-2023.

2.2. Les objectifs

Les activités langagières en compréhension orale sont de comprendre les informations fournies dans les deux vidéos qui sont visionnées à distance, à la maison. En compréhension écrite, elles se traduisent avec les exercices proposés en ligne et sur papier. Pour la production écrite, j'ai demandé la réalisation d'une frise chronologique de la routine quotidienne en partant de la première vidéo. Cette frise est proche de la réalité des élèves, et rappelons-nous que des éléments authentiques tirés de leur quotidien, des photos prises de leur agenda scolaire et de l'école Sainte-Odile, viennent ancrer cette réalité dans la compréhension de cette routine. Quant à la production orale, il s'agit de comparer sa routine avec celle de ses pairs.

L'intérêt de cette tâche consiste à l'inscrire dans une pratique sociale : la routine dans son école québécoise. Elle fera aussi comprendre à l'élève le fonctionnement de son école et de la société dans laquelle il évolue à présent et ce en langue française. La deuxième vidéo lui fera découvrir la routine d'une élève francophone, Ziva⁴⁰ qui vit à Madagascar. Il pourra alors prendre conscience de la francophonie, mieux intégrer sa propre routine pour l'exprimer en français et comparer avec celle qu'il avait avant. De plus, le quotidien scolaire est rythmé par les sonneries pour aller à la récréation, pour aller manger, pour se mettre en rang, pour aller et revenir en classe, pour enfin rentrer à la maison. Toutes ces étapes s'effectuent en groupe-classe et avec les autres classes, d'accueil ou régulières, de l'école. Cette tâche a donc aussi une valeur sociale.

2.3. Autres modalités

Nous avons pour consigne de créer une unité didactique de 2 heures qui ont été réparties en 2 x 15 minutes en distanciel et 2 x 45 minutes en présentiel. Des conditions sont cependant nécessaires pour sa compréhension et son bon déroulement. En effet, concernant le lexique, il faut que les élèves sachent les chiffres, les matières scolaires, et les différents

⁴⁰ Ziva : <https://www.youtube.com/watch?v=beF32hOq3FM>

moments : les jours de la semaine, les mois, les repas. En ce qui concerne les compétences numériques, l'élève doit connaître la notion de lecture, pause, revenir en arrière et aussi avancer la vidéo. Il doit aussi savoir comment accéder à la plate-forme de l'école : Mozaïk-Portail et savoir reconnaître des liens internet pour accéder aux exercices proposés sur LearningApps.

C'est l'évaluation formative qui a été décidée par auto-évaluation pour les exercices proposés sur LearningApps, par les pairs en échangeant en groupes de 2 ou 3, et par moi, l'enseignante, mais non noté, pour situer l'apprentissage des notions abordées, la lecture, la prononciation et remédier aux erreurs ou à ce qui n'a pas été acquis.

3. Expérimentation de la classe inversée

3.1. L'accès au numérique et l'inclusion

La question de l'accès numérique ne s'est pas posée. En effet, même si les familles nouvellement arrivées peuvent se trouver dans des situations précaires, elles sont toutes connectées. Au même titre que l'eau et l'électricité, un accès à l'internet est nécessaire puisque toute démarche administrative demande une adresse courriel et de compléter des formulaires en ligne. Mes élèves possèdent des habiletés grâce aux comportements numériques de leurs parents, comme l'a si bien relevé Simon Collin (2017). Ils sont familiers de la technologie et possèdent des habiletés électroniques avant celles de l'écriture si je considère mes deux élèves qui ne sont ni lecteurs ni scripteurs. Les parents communiquent en m'envoyant des courriels, utilisent google translate lorsqu'ils ne sont pas sûrs de me comprendre, me demandent de leur expliquer des communications reçues de l'école ou d'un organisme quelconque. Dans un tel contexte, il peut être facile d'avoir recours au stéréotype social. Mes élèves possèdent des parcours propres à leur situation familiale. Leur statut au sein du Canada est varié et représente déjà un sujet menant à des inégalités : qu'ils soient réfugiés, demandeurs d'asile ou immigrants reçus, ils seront perçus différemment au sein de l'administration et incidemment ils le portent en eux. Ces étiquettes ne peuvent pas définir leur capacité ou leur incapacité à utiliser le numérique dans leur apprentissage en français puisque je n'ai pas trouvé d'études sur le sujet. En revanche, j'ai perçu en eux une intelligence scolaire et numérique découlant de leur parcours et de leur identité que j'ai voulue exploiter.

Par le biais de la classe inversée, je désirais inclure tous les élèves : les avancés, intermédiaires et les débutants en français, mais aussi ceux qui n'étaient ni lecteurs ni

scripteurs, en français ou dans leur langue ; tout en considérant les savoirs individuels acquis dans leur pays d'origine. Je me suis posé la même question qu'Hervé Benoit (2019) : « Le numérique aurait-il en lui une *vertu inclusive* ? »

« La dynamique inclusive se vit, s'observe et se met en place dans le quotidien de la classe » et c'est ainsi que je l'ai désiré pour chacun de mes élèves. Comme Teresa Assude (2019 : 11-29), je me suis demandé « quel est le potentiel d'un outil technologique pour créer des conditions favorables à la dynamique inclusive ? », dans mon cas, je parlerais plutôt de dispositif numérique, à travers la classe inversée, et non d'outil, même si l'on considère d'emblée qu'il devra s'effectuer à partir d'un outil technologique : un ordinateur, une tablette ou un téléphone intelligent.

Les échanges quotidiens m'ont permis de découvrir que l'élève E2 (une des plus avancées en français) apprend le turc seule sur une application téléphonique, une autre, E11, *fan* de K-pop, le coréen (lectrice grand débutant), un autre, E3, l'arabe en écoutant des chansons sur TikTok (lecteur grand débutant), un autre, E7, l'anglais pour pouvoir dialoguer avec ses amis anglophones, etc. Ils sont tous curieux et ouverts sur le monde. Ce sont des enfants du 21^e siècle, du numérique. La classe inversée sera un autre type d'activité qu'ils pourront s'approprier dans leur apprentissage de la langue française mais aussi dans la culture de leur pays d'accueil et ce dans le cadre scolaire. Je pars donc du postulat que mes élèves sont prêts à apprendre avec le numérique puisque selon l'utilisation qu'ils en font à la maison certains apprennent déjà par ce biais et souvent seuls.

3.2. Les débuts de la classe inversée

Le leitmotiv de Marcel Lebrun (2020), qu'il répète constamment dans ses interviews, est qu'il appréciait de se rendre à ses cours sans avoir eu à préparer de photocopies lorsqu'il avait adopté la classe inversée. Tel ne fut pas mon cas. Pour préparer les différentes phases de la classe inversée, nous avons élaboré un support pour sa compréhension (voir Annexe 2, p. 7) de 4 pages ; une aide pour la compréhension de niveaux A0 et A1 (voir Annexe 3, p. 13) de 5 pages ; de même pour le niveau A2 ; la fiche des verbes pronominaux (voir Annexe 4, p. 24) 1 page ; la première frise chronologique pré-préparée (voir Annexe 5, p. 27) 1 page ; la BD (voir Annexe 6, p. 30) ; *Une journée à l'école à Madagascar avec Ziva* (voir Annexe 7, p. 33) 2 pages ; la deuxième frise chronologique pré-préparée (voir Annexe 8, p. 37) 1 page ; et la dernière frise chronologique pré-préparée

(voir Annexe 9, p. 40) 1 page ; soit 11 pages multipliées par 12 élèves, un total de 132 pages à imprimer !

Séance 1 : à distance

L'objectif de cette première séance était de décrire avec des phrases simples chaque étape de la journée. Après avoir distribué les premières photocopies de chaque niveau, je leur ai expliqué ce qu'ils devaient faire à la maison le soir même en leur présentant le courriel écrit à l'attention de leurs parents. Je n'ai pas pu passer par la plateforme Mozaïk. En effet, un nouvel élève venait d'intégrer le groupe, et la veille, de nombreux parents m'avaient fait part d'un bug. J'ai donc pris la décision de passer par courriel afin de ne pas avoir la mauvaise surprise que les élèves n'y puissent pas y accéder. Les consignes étaient donc de cliquer sur le lien de la vidéo, puis d'effectuer les exercices en ligne en s'aidant du support à la compréhension. J'avais aussi préparé deux courriels, un pour chaque niveau. Il y avait trois exercices pour tous les niveaux :

- Ma routine : le matin <https://learningapps.org/display?v=p39k93i0k23>
- Jeu de paires : <https://learningapps.org/display?v=pcxzh9roa23>
- Ma routine : <https://learningapps.org/display?v=paguy61fk23>

Et un exercice supplémentaire pour le niveau 2 :

- Ma routine quotidienne : <https://learningapps.org/display?v=pegfckq9323>

J'ai cliqué sur les différents liens, ai démarré la vidéo, leur ai montré de nouveau les différentes fonctions, bien qu'ils eussent l'habitude de me les voir exécuter quotidiennement au TNI ; les exercices. La parole accompagnant le geste, je m'assurais ainsi de la bonne compréhension des consignes par tous.

Séance 2 : en présentiel

Le lendemain, en présentiel, après les avoir questionnés sur l'expérience et ce qui a été retenu, les verbes pronominaux ont été observés, induits, puis la règle grammaticale expliquée. Ils sont passés tour à tour effectuer les exercices au TNI. Puis, ils ont réalisé leur première frise chronologique à partir de la fiche « Horaire quotidien » de leur agenda scolaire (voir Annexe 10, p. 43). La BD avec les bulles à compléter a été remise aux plus rapides puis aux autres par la suite.

Séance 3 : à distance

En préparation de cette étape, je leur ai présenté la petite Ziva et ai situé la Grande Île sur la mappemonde. Le groupe-classe, provenant majoritairement d'Afrique, a montré beaucoup de curiosité et de joie pour cette nouvelle tâche. Puis, je leur ai parlé un peu de la francophonie et leur ai expliqué qu'ils allaient visionner la routine de cette enfant malgache et leur ai remis les différentes photocopies des activités à faire à la maison, dont la frise chronologique de Ziva à réaliser, chacun à son niveau.

Séance 4 : en présentiel

Le lendemain, après avoir récupéré leurs travaux, un débat animé a débuté à propos de Ziva. Puis, je leur ai présenté et ai demandé quelles étaient les différentes activités qu'ils faisaient après l'école ou le week-end. Cette dernière phase avait pour but de les mettre enfin en action, de les positionner au cœur l'activité de projets puisque l'exercice les concernait directement.

3.3. Observation

De retour en classe, après la première séance à distance, les élèves étaient joyeux, heureux de me montrer qu'ils avaient effectué ce qui leur avait été demandé la veille. Tout le monde avait joué le jeu. Après ce qui avait été planifié lors de la deuxième séance, comme il restait du temps, je leur ai proposé de refaire ensemble les exercices LearningApps. Muriel Frisch (2020 : 95-104) évoque jusqu'à 39 types « outils numériques » utilisés par les enseignants. La motivation des élèves était grande. Tout le monde a participé. Cela m'a permis de voir aussi ce qui avait été intégré. Cette évaluation diagnostique était une première étape vers l'apprentissage de cette langue à acquérir comme langue de scolarisation.

L'exercice 2 pour appairer les paires avait été raccourci. Je l'avais fait trop long, avec trop de cartes. Notre tutrice et mes pairs craignaient que ce soit infaisable. Ma surprise a été de constater et de m'entendre dire : « Mais, madame, pourquoi tu ne l'as pas fait plus long ? Encore ! »

L'exercice destiné au niveau A2 consistait à reprendre les phrases de la vidéo en la commençant avec une majuscule et en la terminant par le point final, comme ressasser constamment en classe, afin que les élèves soient sanctionnés s'ils les omettaient. Cela a été critiqué par mes pairs et les professeurs du cours, déclarant l'exercice ennuyant, trop

long et trop difficile puisque si les deux conditions étaient l'une ou l'autre omises, le résultat s'avérait faux. Je l'avais donc aussi raccourci. Cet exercice a été refait en chœur, les débutants ont observé, écouté et participé en s'emparant du support de compréhension de la première vidéo. Les niveaux A2 ont démontré leur motivation et m'ont demandé pourquoi je l'avais fait si court.

Les deux séances en distanciel et en présentiel ont été un succès. Les élèves ont démontré leur motivation, leur implication dans les tâches à réaliser, ainsi que leur esprit critique. Ils étaient fiers de me montrer le travail accompli. Ils ont aussi collaboré, librement en classe. Je les ai laissé libre de s'apparier selon leur sympathie tant que la tâche s'effectuait à un niveau sonore normal. Un binôme inhabituel s'est même formé entre E10 qui adore faire du bricolage et E4 qui n'a aucune affinité avec ce genre d'activité.

Chapitre 5. Résultats

Les résultats obtenus ont été positifs dans le sens où les élèves ont montré une motivation indéniable. Ils avaient commencé à m'en parler dès l'accueil du matin, alors qu'ils se dévêtaient de leur habit d'hiver. Il a fallu les calmer et leur demander de patienter, qu'on en parlerait le moment venu, lorsque nous serions en classe.

1. *Les données primaires*

Les données primaires résultant de l'observation en classe et des frises remises ont donné, dans ce cadre d'évaluation formative, des preuves de l'apprentissage de chaque élève en suivant la grille d'évaluation ci-dessous. En partant de la compréhension globale à la plus détaillée afin que l'élève puisse se positionner dans la journée et s'exprimer avec le lexique français fourni. Je pense plus particulièrement à E7, Ukrainien, arrivé au début décembre 2022, qui n'avait jamais été en contact avec la langue française. C'est avec entrain qu'il a participé en s'aidant de l'aide à la compréhension de la vidéo *Ma routine* : il a su exactement où trouver l'information pour lire la phrase correspondante à la question posée (voir Annexe 11, p. 45).

Par contre, E1, arrivée avant lui et plus âgée de plus de deux ans, qui n'a cessé de papillonner, m'a inquiétée et ce depuis le début. Les apprentissages élémentaires ne me semblaient pas avoir été acquis dans son pays d'origine, une lenteur et une certaine indolence décelées et au fil des mois, c'est une insécurité langagière qui s'est développée. Cependant pour les exercices sur les verbes pronominaux, elle a encadré la marque de l'infinitif « -er », le pronom réfléchi « se » puis a encadré tous les verbes pronominaux, les distinguant ainsi de ceux qui ne le sont pas. Cela m'a fortement surpris, jusqu'à ce que je voie le travail de E2. Les deux feuilles sont identiques. Connaissant l'une et l'autre, je peux en déduire que E1 a copié sur E2, ce qui était souvent le cas. D'ailleurs, E2 a intégré une classe de 5^e année (équivalent au CM2) régulière lors de la rentrée 2023-2024, alors que E1, à cause de son âge, reste en classe d'accueil, mais en 1^{re} année du secondaire (équivalent de la 5^e du collège) (voir Annexe 12, p. 47).

Nom/Prénom de l'élève :	DEGRÉ DE MAÎTRISE			
	Insuffisante	Faible	Satisfaisante	Très bonne maîtrise
1. Peut se situer dans la journée.				
2. Comprend son agenda, son emploi du temps.				
3. Connaît les moments de la journée.				
4. Connaît le nom des repas.				
5. Peut raconter sa journée en utilisant les verbes pronominaux.				
6. Peut compléter son agenda.				

Tableau 5. Guide d'évaluation formative enseignant

Les élèves ont pour la plupart réussi les six points du guide de l'évaluation formative ci-dessus. La difficulté se tenant avant tout dans les variations du pronom réfléchi lors de la conjugaison des verbes pronominaux lorsque le sujet change.

E2, faisant fi de l'horaire, a placé le brossage des dents le matin, alors qu'il était précisé 19 h 30. Sans l'horaire, la cohérence est présente. Elle n'a donc pas lu, ne s'est fiée qu'à l'illustration. D'ailleurs, les exercices à effectuer en distanciel montrent une inattention dans le résultat et même une non-lecture du texte tant les erreurs sont grossières. La connaissant, ainsi que son niveau en français, j'y décèle plutôt un ennui dans la tâche à effectuer. Trop facile, elle ne s'est même pas donné la peine de lire. Après le lui avoir fait remarquer, elle s'est exécutée rapidement avec un sans-faute (Voir Annexe 13, p. 49).

E3, élève commençant tout juste l'apprentissage de la lecture et non scripteur, s'est défait du texte en ne collant que les images-étiquettes alors que le trait plein ne demandait pas à être découpé. J'interprète ce résultat pour les trois frises chronologiques comme une transmodalisation, telle que Julie Prévost (2023 : 77-88) l'a décrite dans les différentes adaptations de classiques français « pour une inclusion efficiente des élèves allophones ». Elle expose, par exemple, l'utilisation d'« objets sémiotiques secondaires », c'est-à-dire toute adaptation simplifiée d'une œuvre littéraire française permettant sa compréhension dans sa globalité, par exemple en remettant à un élève allophone une bande-dessinée sans bulles, dont les planches ne sont précédées que d'une phrase simple.

Le choix a été porté sur cette adaptation iconographique pour raccrocher l'élève au cours ordinaire et le placer progressivement en posture de lecteur,

sinon d'élève, à cause de ses difficultés à s'emparer des outils scolaires. (J. Prévost (2023 : 77-88)

En se débarrassant du texte, E3 s'est inclus de lui-même, à sa façon dans la tâche demandée, alors que je m'attendais à ce que le texte soit aussi collé afin que les liens illustrations-textes se forment cognitivement (Voir Annexe 14, p. 51).

Quant E11, dont le profil scolaire est similaire à celui de E3, désirant devenir une lectrice et une scriptrice accomplie, a démontré une opiniâtreté dans la tâche avec un résultat très satisfaisant malgré des erreurs et a terminé par une frise du week-end (Voir Annexe 15, p. 53).

Pour mon analyse, le tableau pose les résultats de mes observations basées sur l'examen des traces écrites des exercices effectués pour déterminer l'habileté langagière acquise lors de la séquence dont le but est de produire en français oralement pour les groupes 2 et 3 et écrire pour le groupe 1.

Compétences langagières	DEGRÉ DE MAÎTRISE			
	Groupe 1 n = 5	Groupe 2 n = 5	Groupe 3 n = 2	
Compréhension globale	4	4	4	1 : Insuffisante 2 : faible 3 : satisfaisant 4 : très bonne maîtrise
Compréhension orale	4	3	4	
Compréhension écrite	4	2-3	1	
Production orale	4	2-3	3	
Production écrite	Non testée			

Tableau 6. Le résultat des données primaires selon des trois groupes

Le tableau 6 permet de constater que les activités étaient trop faciles pour le groupe 1.

La maîtrise n'est pas parfaite mais la facilité de la compréhension n'a pas permis un apprentissage effectif pour que l'élève puisse l'intégrer cognitivement. Cette séquence pédagogique convient mieux à un public débutant à grand débutant. Les tâches demandées n'ont pas été assez complexes et se sont même avérées ennuyantes. Une production écrite aurait dû être proposée au groupe A2 pour remettre en contexte la routine, par exemple en demandant une courte explication-description écrite de la routine du week-end après l'élaboration de la dernière frise chronologique.

2. La typologie de la classe inversée selon Lebrun et al. : 2016

L'application de la mise en place de la classe inversée a permis de mettre en exergue deux types de classe inversée telles qu'elles sont décrites par Lebrun *et al.* (*ibid.*)

En découvrant la vidéo à la maison, en distanciel puis en présentiel, pour s'approprier du contenu théorique et en effectuant les premières tâches proposées via l'application LearningApps, et le lendemain en classe, en faisant un retour sur ce qui avait été demandé la veille, suivi par la réalisation de la nouvelle tâche : la première frise chronologique, en collaborant librement avec les pairs de leur choix pour former des trios ou des duos, nous pouvons y voir le type 1 de la typologie de Lebrun *et al.* (2016). C'est ce que je m'attendais à réaliser, il s'agissait selon moi de la seule définition de la classe inversée.

Cependant, après la lecture de l'article de Lebrun *et al.* (*ibid.*), j'ai été étonnée de découvrir que malgré moi j'avais aussi adopté le type 3 (voir figure 7). En effet, après la deuxième partie en distanciel, lors du visionnement de la routine de Ziva, l'enfant Malgache, un débat a été soulevé au retour en classe. Les élèves ont demandé la parole immédiatement. Ce sont surtout les élèves d'origine africaine qui se sont retrouvées en Ziva. Les autres se sont montrés curieux et intéressés par ce qui se disait. Ils ne vivaient pas ainsi chez eux, leur routine était assez similaire à celle du Québec dans leur vie d'écoliers malgré les différences. Ils vivaient uniquement une vie d'enfant, pas Ziva, ni leurs pairs d'origine africaine. Nous avons beaucoup appris sur elles et leur routine africaine. Elles disaient être plus heureuses depuis qu'elles vivaient au Canada même si certaines d'entre elles avaient le mal du pays avec cet hiver si long et froid. Je leur ai alors demandé s'ils pensaient que Ziva était malheureuse de vivre ainsi. Unanimement, ils en ont conclu que non. Que même si elle n'avait pas de chaussures, qu'elle avait des corvées à faire, elle chantait et jouait avec ses amis à l'école. L'autre étonnement a été le fait qu'elle se couche si tôt. La prise de conscience que la maison de Ziva ne soit pas raccordée à l'électricité, ni à l'eau courante a été une surprise totale, sauf pour les Africaines qui ont parlé des coupures fréquentes dans leur pays ou du fait de devoir aller puiser de l'eau loin de leur habitation. Je leur ai fait prendre aussi conscience que tous les enfants du monde n'ont pas forcément la chance d'aller à l'école. Une autre question a émergé : pourquoi allait-elle à l'école pour étudier le français ? Le colonialisme français n'était pas non plus prévu. Mon élève algérienne a alors évoqué le cas de son pays avec le ressenti anti-français... Je ne pensais vraiment pas aller si loin avec eux. Cette séance a été étonnante, inattendue. J'ai dû arrêter la discussion en

terrain glissant. Au Québec, il y a ce qu'on nomme « les accommodements raisonnables », d'accepter l'autre sans confrontation directe. Les élèves savent que je suis aussi Française, je ne voulais pas d'amalgame, ni à avoir à rencontrer des parents d'élèves. Cette contextualisation, puis décontextualisation et recontextualisation décrivent bien le type 3 de la classe inversée.

Il est à noter que malgré la consigne et le lien de la vidéo raccourcie de Ziva, E4 a déclaré avoir visionné une vidéo de plus de 30 minutes avec sa mère. Les autres ont alors voulu la voir aussi. Nous l'avons fait lors de la dernière période, après la récréation de l'après-midi. Cette vidéo⁴¹ bien qu'un peu ancienne aujourd'hui a été déclencheur d'une analyse et d'un débat imprévisibles lors de la conception de la séquence didactique.

Ces résultats ont été surprenants et captivants. Je ne pensais pas que nous puissions aller si loin et débattre avec mes élèves. La discussion qui suit permettra de voir comment le dispositif hybride de la classe inversée pensé à partir du type 1 a translaté en type 3 grâce à des facteurs inhérents à la compétence 1, en agissant comme médiatrice culturelle de la séquence pédagogique, à la compétence 4, en mettant en œuvre une situation d'apprentissage, bien qu'inopinée, et à la compétence 8, en soutenant le plaisir d'apprendre.

⁴¹ Didier Mauro. *Madagascar : une journée à l'école avec Ziva*. Solidarité laïque, collectif Orchidées, 2005. https://www.film-documentaire.fr/4DACTION/w_fiche_film/32391_0
<https://www.youtube.com/watch?v=G0mZPEwxeko>

Chapitre 6. Discussion

Notre intention était de voir en quoi la classe inversée peut servir aux objectifs d'une classe d'accueil hétérogène multiculturelle, et comment elle permet d'inclure les élèves d'un groupe-classe en considérant leurs différences, et ce, grâce à la pédagogie de l'activité. Pour atteindre cette intention, avec mes pairs d'ingénierie numérique du master 2 en Didactique des Langues, nous avons élaboré une séquence didactique divisée en quatre séances : la première et la troisième en distanciel, les deux autres en présentiel. Essentiellement pensée sur le type 1 de la typologie de Lebrun *et al.* (2016), comme l'ont défini Bergman et Sams en 2012, la classe inversée se veut aussi plurielle et est fonction de nombre de facteurs non mesurables ni prévisibles dont la personnalité de l'enseignant.e ou de sa relation avec son groupe classe, entre autres. Dans ce contexte numérique, la question de son accès n'a pas été posée puisque les familles sont toutes connectées et les élèves parlent volontiers de leur habitus. Avant sa mise en place, les élèves ont aussi été habitués de me voir avancer ou reculer, faire pause ou la lecture d'une vidéo ou d'un ouvrage numérique ; les logos de ces actions étant universels et les élèves les pratiquent déjà chez eux puisqu'ils utilisent en général l'Internet pour regarder des vidéos en ligne ou jouer. Un rappel s'est imposé, mais seulement pour la bonne compréhension de l'attitude à adopter une fois seul.e à la maison.

Nos résultats obtenus peuvent être qualifiés de normaux pour les deux premières séances, en distanciel et en présentiel, puisque le suivi de la classe inversée de type 1 n'a pas soulevé de surprises inattendues. Cependant, j'ai été déçue de ne pas m'être plus imposée dans la conception des exercices LearningApps afin de stimuler et renforcer les apprentissages de mes élèves puisque le groupe 1 n'a pas été suffisamment sollicité cognitivement démontrant un ennui dans des tâches qui se sont avérées trop faciles. Mes collaboratrices sont confrontées à l'enseignement du FLE alors que dans mon contexte, il s'agit avant tout du français de scolarisation, mais aussi parce que c'était moi qui connaissais mieux mes élèves. Bien qu'ayant conscience de cet aspect, les activités me semblent avec le recul plus proche de ce que l'on enseigne en classe de FLE, où l'on se focalise avant tout sur l'apprentissage du langage oral. Bien qu'en français de scolarisation, il s'agisse avant tout d'une classe de langue, et que l'oralité est aussi importante, l'apprentissage de l'école doit aussi s'effectuer de concert ; un mélange entre le FLS et

FLM, puisque l'objectif des élèves de classe d'accueil est d'intégrer au plus vite la classe ordinaire afin de ne pas prendre trop de retard dans les matières disciplinaires.

Comme je l'ai évoqué précédemment, les séances 3 et 4 m'ont menée vers des horizons complètement inattendus. Tout d'abord, j'ai été surprise que la séquence vécue en classe corresponde au type 3 de la typologie de Lebrun *et al.* (2016) en suivant un enchaînement : contextualisation, décontextualisation et recontextualisation. L'autre aspect, est que notre séquence pédagogique a coché les neuf points de la compétence transversale du PFÉQ quel que soit le niveau de l'élève, excepté pour le point 3, pour les élèves E7, E10, et E13, élèves grands débutants :

1. Exploiter l'information : les élèves ont pu après la classe inversée de type 1 exploiter les données pour les réutiliser dans le quotidien de Ziva.
2. Résoudre des problèmes : après l'apprentissage de la construction d'une frise chronologique à partir de « Ma routine », les élèves ont pu réaliser celle de Ziva puis la leur, celle de leur week-end, en se basant sur le visionnage du reportage décrivant la routine de Ziva et sur leur vécu.
3. Exercer son jugement critique : le quotidien de Ziva leur a permis de relativiser, et d'exprimer leur opinion.
4. Mettre en œuvre sa pensée créatrice : cela a été exploité lors de la réalisation de leur propre frise chronologique.
5. Donner une méthode de travail efficace : bien que certains élèves aient démontré de de l'ennui à la fin, la réalisation des deux premières frises chronologiques leur a permis de penser la dernière et de l'exécuter avec assurance, tout groupe confondu.
6. Exploiter différentes technologies : grâce à la classe inversée, les élèves se sont appropriés du numérique pour les mettre au service de leur apprentissage.
7. Actualiser son potentiel : dans le groupe-classe, les élèves ont pu dégager leurs propres caractéristiques personnelles. Ces ressources internes qui déterminent leur identité ont été reconnues lors du débat suscité par le documentaire sur Ziva : ceux qui se sont identifiés en cette enfant malgache et ceux qui a pu déduire d'une existence différente.
8. Coopérer : en présentiel, les élèves ont travaillé en équipe, ce qui contribue au travail collaboratif et à la socialisation.

9. Communiquer de manière appropriée : la deuxième séance en présentiel leur a permis de communiquer en français, en suivant les codes de la classe, comme lever la main avant de prendre la parole, et de s'ajuster en fonction des réactions suscitées par leur déclaration.

De cette analyse, je peux conclure que notre séquence de classe inversée a permis aux élèves de mettre en pratique leurs compétences transversales indispensables dans leur « métier d'élève » qui seront applicables dans leurs compétences disciplinaires lorsqu'ils intégreront la classe régulière. Cette déduction est confirmée par Lebrun *et al.* (2016) qui ont découvert

une différence significative en faveur du Type 3 sur le Type 1 quant aux compétences transversales exercées et développées chez les apprenants, le Type 1 portant davantage sur des compétences disciplinaires.

Cette expérience de cette séquence en particulier montre que j'ai pu tous les inclure et les intégrer à mon enseignement avec leurs différences tant sociales, culturelles qu'intellectuelles. La classe inversée telle que nous l'avions pensée a contribué à la différenciation. Lebrun *et al.* distinguent la différenciation par les structures avec l'organisation de la classe et du travail commun (en présentiel) ou individuel(en distanciel) ; par les contenus en adaptant les exercices selon le niveau des élèves ; par les procédures en ayant recours à différentes méthodes d'interaction ; et par les productions en évaluant.

Bien que l'évaluation ne fût que formative, j'ai pu constater au fil du temps que certains des élèves prenaient le temps pour exprimer leur routine et que d'autres n'hésitaient pas à se référer à la fiche de compréhension pour être sûrs de s'exprimer correctement.

Conclusion

Le succès de la classe inversée tient au fait qu'elle se positionne à la croisée de nombre de courants pédagogiques. L'adapter, c'est utiliser les méthodes qui nous semblent les plus appropriées dans un contexte ou une séquence pédagogique donnés. L'inversion pédagogique a-t-elle réellement besoin du numérique ? Non, selon Marcel Lebrun, mais oui dans le monde d'aujourd'hui, car c'est le numérique qui motivera l'apprentissage. La classe inversée demande un degré de liberté, un accompagnement de l'enseignant.e et de laisser du temps à l'élève pour apprendre. Ce temps, la classe d'accueil désire le donner à chacun de ses élèves tout en le pressant d'en sortir en acquérant les compétences transversales utiles à ses savoir-faire et savoir-être pour par la suite acquérir celles disciplinaires une fois hors de la classe d'accueil.

La mise en place de ce dispositif hybride a été un succès pour l'intégration et l'inclusion de mes élèves dont les niveaux fort disparates pesaient sur mes enseignements, les non-lecteurs y compris. Malheureusement la préparation chronophage, ne m'a pas permis de penser et de créer d'autres séquences pédagogiques alors que je menais de front ce master 2. Par la suite, j'ai essentiellement utilisé la classe inversée de type 1 en donnant des liens de vidéos en enseignement, libres de droits, suivi d'exercices aussi trouvés sur la toile puis élaborés pour la séance en présentielle.

Je viens de commencer la nouvelle année scolaire 2023-2024 dans un autre établissement du CSSDM, toujours en primaire mais en 1^{re} et 2^e années (équivalent du CP et CE1). Malgré l'âge des élèves, de 6 à 7 ans, j'ai pu dès la première rencontre avec leurs parents qu'ils sont tous addicts aux écrans ; ces derniers leur laissant volontiers leur smartphone pour avoir la paix. Je réfléchis déjà à la classe inversée dans l'apprentissage de la langue mais aussi de la lecture et de l'écriture. Moults idées me viennent en tête. Cependant, ces enfants doivent apprendre de façon simultanée la langue, la lecture, l'écriture et l'école de concert avec le numérique afin que leur utilisation de ce dernier serve à leur apprentissage. Certains n'ont pas été à la maternelle et tout s'avère être nouveau et perturbant dans un nouvel environnement et un nouveau pays.

Il me semble cependant plus aisé de l'adopter en deuxième ou troisième cycle. L'avenir me le dira, mais je compte persévérer pour motiver les élèves scolarisés transitoirement en classe d'accueil afin qu'ils deviennent le garant de leurs propres apprentissages.

Bibliographie

- Assude, T. (2019). Éducation inclusive et éducation numérique : quelles convergences ? Une étude de cas avec les tablettes numériques. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 87, 11-29. <https://doi-org.res.banq.qc.ca/10.3917/nresi.087.0011>
- Benoit, H., Sagot, J. (2008). L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 43, 19-26.
- Benoit, H., Assude, T. & Pérez, J. (2017). Numérique et accessibilité dans l'éducation et en formation: Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78, 5-9. <https://doi-org.res.banq.qc.ca/10.3917/nras.078.0005>
- Benoit, H. (2019). Éditorial. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 87, 3-4. <https://doi-org.res.banq.qc.ca/10.3917/nresi.087.0003>
- Bergman, J. & Sams, A. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education, 2012.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32, p. 347-364.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. In Kandbinder, P. (ED.). *HERDSA Review of Higher Education*, 1. En ligne, consulté le 25 juillet 2023 sur <http://bit.ly/Biggs-CA>
- Borri-Anadon, C. & Collins, T. (2022). Entre surveillance disproportionnée et inaction à l'égard d'élèves issus de l'immigration considérés à besoins éducatifs particuliers : une recherche ethnographique. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 95, 25-42. <https://doi-org.res.banq.qc.ca/10.3917/nresi.095.0025>
- Chatoney, M., Herold, J. & Laisney, P. (2020). Chapitre 1. L'enseignement-apprentissage un système complexe d'interaction : essai de modélisation du complexe. Dans : Marjolaine Chatoney éd., *Le processus d'enseignement-apprentissage* (pp. 17-34). Paris: L'Harmattan.
- Cherqui G. & Peutot F. (2015). *Inclure : français de scolarisation et élèves allophones*. Collection F, Paris : Hachette.
- Collin, S. (2017). Chapitre 8. Les élèves sont-ils prêts à apprendre avec le numérique ? In Karsenti, T., & Bugmann, J. (Eds), *Enseigner et apprendre avec le numérique*. Presses de l'Université de Montréal.
- Commission Européenne (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. Brussels: Author.
- Cuko, K. (2016). Perceptions de parents nouvellement arrivés dans le système scolaire québécois : la classe d'accueil, lieu de « révélation » de mobilités et d'immobilités dans le parcours d'insertion sociale. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 9, 263-290. <https://doi-org.res.banq.qc.ca/10.3917/cisl.1601.0263>

Cuq, J. & Chnane-Davin, F. (2007). CHAPITRE 1. Français langue seconde : un concept victime de son succès ?. Dans : Michèle Verdelhan-Bourgade éd., *Le français langue seconde: Un concept et des pratiques en évolution* (pp. 11-28). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi-org.res.banq.qc.ca/10.3917/dbu.verde.2007.01.0011>

Dufour, A. Histoire de l'éducation au Québec. Montréal, Boréal, 1997.

Dufour, H. (2014). La classe inversée. *Technologie*, 193, 44-47.
<https://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>

Fejzo, A., Godard, L. & Laplante, L. (2016). Les effets d'une intervention en conscience morphologique sur l'orthographe lexicale chez des élèves arabophones: Élèves scolarisés en français dans le 2e cycle du primaire en milieu défavorisé. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 76, 45-64. <https://doi-org.res.banq.qc.ca/10.3917/nras.076.0045>

Fenoglio, P., Crinon, J. & Ferone, G. (2022). Des croyances enseignantes sur le numérique aux perceptions des élèves : des décalages différenciateurs ? Étude à partir du dispositif Twictée. *Revue française de pédagogie*, 217, 79-96. <https://doi-org.res.banq.qc.ca/10.4000/rfp.12399>

Frisch, M. (2020). Engagement, développement professionnel autonome et complexité en classes inversées. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 66, 95-104. <https://doi-org.res.banq.qc.ca/10.3917/spir.066.0095>

Frioux, D. (2017). Le numérique à l'école : l'eutrophisation des esprits. *Études*, , 99-100. <https://doi-org.res.banq.qc.ca/10.3917/etu.4234.0099>

Klein, A. et Simone, J. (2021). Sans contact: Stratégie du choc et résistances à la numérisation de l'école. *Z : Revue itinérante d'enquête et de critique sociale*, 14, 8-13. <https://doi-org.res.banq.qc.ca/10.3917/rz.014.0008>

Kolb, D. (1984). *Experimental learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Laframboise, Y. & Lortie, A.-M. Les classes d'accueil. *Québec français*, (1980), (37), 64-66.

Laaroussi M. V., Kanouté F. et Rachédi L. *Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat*. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 34, numéro 2, 2008 : 291-311.

Lebrun, M. Gilson, C et Goffinet, C. Vers une typologie des classes inversées - Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de - différents types, configurations pédagogiques et effets. *Education & Formation* – e-306, Décembre - 2016.

Liria, P. Inversons la classe de FLE pour mieux l'adynamiser. *Le français dans le monde*, no 422 (2019 : 56-57).

Mangenot, F. (2022) *Cours CNED : Ingénierie pédagogique et numérique*.

Malet, R. & Bian, C. (2020). Présentation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-2, 3-11. <https://doi-org.res.banq.qc.ca/10.3917/spir.652.0003>

Mc Andrew, M. Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative. Les Presses de l'Université de Montréal, 2001.

Perrenoud P. (2010). Métier d'élève et sens du travail. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

Plaisance, É. (2019). Le numérique par et pour l'éducation inclusive: Numérique et éducation inclusive Quelles alliances ? Conclusion du dossier. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 87, 165-176. <https://doi-org.res.banq.qc.ca/10.3917/nresi.087.0165>

Prévost, J. (2023). La transmodalisation, un levier pour une inclusion efficiente des élèves allophones ? *Le français aujourd'hui*, 220, 77-88. <https://doi-org.res.banq.qc.ca/10.3917/lfa.220.0077>

Prévost, N. & Morin, M. (2015). Quel rôle joue la connaissance des lettres dans l'acquisition de l'écriture en maternelle ? *Le français aujourd'hui*, 190, 35-50. <https://doi.org/10.3917/lfa.190.0035>

OCDE (2010). Equity and quality in education. Bruxelles : OCDE.

Resweber, J. (2017). Introduction. Dans : Jean-Paul Resweber éd., *Les pédagogies nouvelles* (pp. 3-6). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Sweller, J., Ayres, P. et Kalyuga, S. *Cognitive Load Theory*. New York, Springer, 2011.

Tardif, J. L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal, Chenelière éducation, 2006, p. 22.

Tardif, J. Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Les Éditions Logiques, 1992.

Tardif, J. & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII, 29-45. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0029>

Taurisson A. & Herviou C. *Pédagogie de l'activité : pour une nouvelle classe inversée*. ESF (2015)

Terrat, H. & Sagot, J. (2017). Traces numériques et apprentissage de l'écrit: Compte rendu d'une recherche. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78, 67-82. <https://doi-org.res.banq.qc.ca/10.3917/nras.078.0067>

Theis L., Gagnon, N. (2013). *L'apprentissage à travers des situations-problèmes mathématiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

UNESCO (2013). Promoting Inclusive Teacher Education. Advocacy Guides. Paris : Unesco.

UNESCO (2012). Combattre l'exclusion dans l'éducation. Paris : Unesco.

UNESCO. 2023. Résumé du Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023 : *Les technologies dans l'éducation : qui est aux commandes ?* Paris, UNESCO.

Yamutuale, D. (2020). La pédagogie immersive au Canada face à la mondialisation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-2, 123-132. <https://doi-org.res.banq.qc.ca/10.3917/spir.652.0123>

Zimmerman, B. J. *Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview*. *Educational Psychologist*, vol. 25, n° 1, 2010, p. 3-17.

Sitographie

Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration :

<http://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/aide-et-soutien/immigration-et-education-interculturelle/accueil-et-integration/> [consulté le 01/09/2023]

Cadre d'évaluation des mathématiques :

<https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1999757> p. 4 et 5. [consulté le 01/09/2023]

Canva : <https://www.canva.com/>

Classification des écoles primaires et Classification des écoles secondaires selon leur indice de défavorisation Inscriptions au 5 novembre 2021 : https://cgtsim.qc.ca/wp-content/uploads/2022/02/Classif_Des_Ecoles_Prim_Sec_05-11-2021.pdf [consulté le 01/09/2023]

École Sainte-Odile : <https://ste-odile.cssdm.gouv.qc.ca/> [consulté le 01/09/2023]

ÉlodiL : <https://www.elodil.umontreal.ca/albums-plurilingues-elodil/documentation/> [consulté le 01/09/2023]

Gouvernance scolaire : <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/gouvernance-scolaire/gouvernance-scolaire> [consulté le 01/09/2023]

C-12 – Charte des droits et libertés de la personne

<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-12> [consulté le 01/09/2023]

Charte de la langue française : <https://educaloi.qc.ca/capsules/la-charte-de-la-langue-francaise/> [consulté le 01/09/2023]

C-11 - Charte de la langue française

<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-11> [consulté le 01/09/2023]

Le Code criminel <https://lois-laws.justice.gc.ca/fra/lois/C-46/TexteCompleet.html> [consulté le 01/09/2023]

Continuum de développement de la compétence numérique : <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Plan-action-numerique/continuum-cadre-reference-num.pdf> [consulté le 01/09/2023]

Idello : <https://www.idello.org/fr>

ILLS - Paliers pour l'évaluation du français – enseignement primaire :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PE_F_PFEQ_integracion-scolaire-linguistique-primaire_2014.pdf [consulté le 01/09/2023]

Indices de défavorisation : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/> [consulté le 01/09/2023]

P-34.1 - Loi sur la protection de la jeunesse

<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/P-34.1> [consulté le 01/09/2023]

L'intégration de la dimension culturelle à l'école

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/IntegracionDimensionCulturelleEcole_DocRefPersEns.pdf [consulté le 01/09/2023]

La déclaration de principes sur le civisme et l'éthique https://www.cssdm.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/Civisme_DeclarationPrincipes.pdf [consulté le 01/09/2023]

La loi sur l'instruction publique : <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3> [consulté le 01/09/2023]

Larousse : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue>

Learningapps : <https://learningapps.org/>

Loi pour promouvoir la langue française au Québec (1969) :

<https://www.uottawa.ca/calcul/loi-promouvoir-langue-francaise-au-quebec-1969#:~:text=Int%C3%A9r%C3%AAt%20linguistique,le%20domaine%20de%20l'enseignement.> [consulté le 01/09/2023]

Les chiffres du CSSDM : Source : <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/a-propos/cssdm-coupeil/#:~:text=Quelques%20chiffres%20sur%20notre%20institution,ou%20d'apprentissage%20%E2%80%93%20EHDA>) [consulté le 01/09/2023]

Réseau réussite Montréal : <https://www.reseautreussitemontreal.ca/> [consulté le 01/09/2023]

La planification des apprentissages : <https://cybersavoir.cssdm.gouv.qc.ca/saf-pp/la-planification-des-apprentissages/> [consulté le 01/09/2023]

Marcel Lebrun. *Les classes inversées, un phénomène précurseur pour l'école de demain* <https://www.emdl.fr/fle/formations/rencontres-virtuelles-fle/archive/les-classes-inversees-un-phenomene-precurseur-pour-lecole-de-demain> [consulté le 01/09/2023]

MEQ. Référentiel de compétences professionnelles – profession enseignante, 2020 : 42.
https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Méthode de Ward : <https://openclassrooms.com/fr/courses/4525281-realisez-une-analyse-exploratoire-de-donnees/5177936-effectuez-une-classification-hierarchique>

Office québécois de la langue française : <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/>

Paliers ILLS :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/paliers_ILSS_pri.pdf

Planification globale ILSS: <https://csdma.sharepoint.com/:w/s/O365-ILSS/ERwbjZ2vunNHt9hPkpGu7jcBH0TXnhIQYjxBEzhyZIJ6FQ?rttime=HsLz-xZ120g>
[consulté le 01/09/2023]

Programme de formation de l'école québécoise :

<http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/#:~:text=Le%20Programme%20de%20formation%20de,et%20politiques%20du%20Qu%C3%A9bec%20contemporain.>

Programme de formation de l'école Québécoise – ILSS :

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/francais-ilss.pdf
[consulté le 01/09/2023]

Protocole d'accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/AccueilIntegration_3_ProtocoleAccueil.pdf [consulté le 01/09/2023]

i-13.3, r. 8 - Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/I-13.3,%20r.%208> [consulté le 01/09/2023]

i-13.3 - Loi sur l'instruction publique :

<https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3%20/> [consulté le 01/09/2023]

Recrutement des enseignants non légalement qualifiés :

<https://www.journaldequebec.com/2023/05/25/plus-de-30-000-enseignants-non-egalement-qualifies-dans-nos-ecoles> [consulté le 01/09/2023]

Référentiel des compétences professionnelles – profession enseignante : https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

[consulté le 01/09/2023]

Rôle de la / du CP : <https://www.fcsql.quebec/centres-de-services-scolaires/emplois-en-education/conseilleres-et-conseillers-pedagogiques---annee-scolaire-2021-2022-2720#:~:text=R%C3%B4le%20de%20la%20conseill%C3%A8re%20ou,qui%20en%20balisent%20l'application.> [consulté le 01/09/2023]

Vidéo *Ma routine* : https://www.youtube.com/watch?v=mdtYGwM_Iu4 [consulté le 01/09/2023]

Ziva : <https://www.youtube.com/watch?v=beF32hOq3FM> [consulté le 01/09/2023]

Sigles et abréviations utilisés

AEP : attestation d'étude professionnelle

ASP : attestation de spécialisation professionnelle

CSSMB : Centre de services scolaires Marguerite-Bourgeoys

CSSPI : Centre de services scolaire de la Pointe-de-l'île

CSSDM : Centre de services scolaire de Montréal

DEP : diplôme d'étude professionnel

EHDAA : élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

ENLQ : enseignants non légalement qualifiés

ÉII : issus de l'immigration

FLS : français langue seconde

ILSS : Intégration linguistique, scolaire et sociale

IMSE : indice de milieu socio-économique

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec:

PDA : La progression des apprentissages

PFÉQ : Programme de formation de l'école québécoise

SFR : indice du seuil faible de revenu

Table des matières

Introduction.....	7
PARTIE 1 - PRESENTATION DU CONTEXTE ET DE LA PROBLEMATIQUE	10
 Chapitre 1. Le contexte	11
1. Le système scolaire québécois.....	11
1.1. La structure organisationnelle du système scolaire québécois.....	12
1.2. Les centres de services scolaires de l'île de Montréal.....	13
1.3. Le CSSDM en chiffres.....	13
2. Les valeurs du CSSDM	14
3. La population scolaire	14
3.1. L'immigration choisie ou subie.....	14
3.2. Les défis à relever	15
4. Les encadrements légaux	15
4.1. Les interventions des enseignants	16
4.2. Les documents officiels spécifiques à l'enseignement.....	16
5. Le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ).....	17
5.1. Définition d'une compétence	18
5.2. L'intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) au primaire	19
5.3. Les quatre compétences en ILSS primaire	20
5.4. La progression des apprentissages (PDA).....	20
6. Le contexte postpandémique actuel : une école publique dans la tourmente.....	20
6.1. L'immigration au Canada : situation du Québec	20
6.2. Les classes d'accueil : un peu d'histoire.....	22
6.3. Le recrutement d'enseignants non légalement qualifiés (ENLQ).....	22
7. L'établissement scolaire	23
7.1. L'école Sainte-Odile : une école primaire en zone défavorisée du nord-ouest de Montréal	23
7.2. Les classes ordinaires versus les classes d'accueil	24
8. La classe d'accueil AC6	25
8.1. Le groupe-classe.....	26
8.2. Une classe d'accueil fermée	28
8.3. Treize élèves, treize pays, treize niveaux	28
 Chapitre 2. Objectifs.....	30
1. L'enseignant.e québécois.e face aux classes multiculturelles et multiniveaux, en classe d'accueil ou en classe ordinaire.....	30
1.1. Deux compétences fondatrices.....	31

1.2. Les champs 1, 2 et 3.....	31
1.3. Directives du MEQ pour les classes d'accueil.....	33
2. La réalité du terrain	33
2.1. Les questionnements.....	34
2.2. La routine.....	34
PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE	38
Chapitre 3. Classe d'accueil, classe inversée et apprentissage : comment inclure ?	39
1. Liens entre classe inversée et apprentissage	40
1.1. Qu'est-ce que la classe inversée ?.....	40
1.2. Classe inversée et apprentissage	43
1.3. La classe inversée : dispositif pédagogique singulier en classe d'accueil.....	44
2. Rôle de l'enseignant.e dans l'établissement du lien entre classe inversée et apprentissage	46
2.1. La pédagogie active	46
2.2. Quel type de classe inversée ?.....	47
2.3. La classe inversée et la différenciation	49
3. Les facteurs affectant l'apprentissage des élèves.....	50
3.1. L'accès au numérique : source d'inégalité	51
3.2. Les habileté des élèves : la cohabitation du numérique avec le cahier et le stylo.....	53
3.3. La différenciation permet-elle l'inclusion et l'apprentissage ?.....	54
PARTIE 3 - METHODE ET OBSERVATIONS	57
Chapitre 4. Méthodologie.....	58
1. Préparation de la classe inversée	58
1.1. Les participants	58
1.2. Pour une prise de conscience de la langue française	59
2. La tâche	59
2.1. Le thème	59
2.2. Les objectifs.....	60
2.3. Autres modalités.....	60
3. Expérimentation de la classe inversée	61
3.1. L'accès au numérique et l'inclusion	61
3.2. Les débuts de la classe inversée	62
3.3. Observation.....	64
Chapitre 5. Résultats	66
1. Les données primaires	66
2. La typologie de la classe inversée selon Lebrun et al. : 2016.....	69
Chapitre 6. Discussion	71

Conclusion	74
Bibliographie.....	75
Sitographie.....	79
Sigles et abréviations utilisés.....	83
Table des matières	84

MOTS-CLÉS : élèves allophone, classe d'accueil, français de scolarisation, classe inversée

RÉSUMÉ

Terre d'immigration, le Québec a ouvert les premières classes d'accueil dans les années 1960. Aujourd'hui, elles sont à l'image de la population québécoise, multiculturelle et plurilingue. Elles sont qualifiées de fermées, car composées uniquement d'élèves allophones dont la première langue n'est ni le français ni l'anglais, les deux langues officielles du Canada. Durant l'année 2022-23, j'ai enseigné dans une classe multiniveaux, 4^e, 5^e et 6^e années d'une école primaire montréalaise. Ouverte avec seulement trois élèves, nous avons fini l'année à 13 élèves. Comment combattre cette défection tout en continuant de faire avancer les anciens élèves et entraîner les nouveaux dans leur apprentissage en français ? Ce français, la langue pour laquelle le Québec se bat continuellement jusqu'à légiférer et obliger ses futurs citoyens à le parler, en l'apprenant dès l'école. Ce français est langue seconde mais s'avère avant tout langue de scolarisation. La solution m'a semblé évidente : intégrer la classe inversée pour des enfants du 21^e siècle. Ce mémoire décrit donc la mise en place de la classe inversée par l'activité de projet, pour non seulement l'apprentissage du français, mais aussi pour l'intégration, l'inclusion, l'autonomie des élèves et la mise en action dans une situation connue et vécue par eux. Il a fallu leur apprendre l'école, leur nouvel environnement culturel et les tirer tous ensemble dans mon sillon.

KEYWORDS : allophone students, welcoming class, French for schooling, flipped classroom

ABSTRACT

An immigrants' land, Quebec opened its first welcoming classes in the 1960s. Today, these classes reflect the multicultural, multilingual population of Quebec. They are described as closed, since they are made up exclusively of allophone students whose first language is neither French nor English, Canada's two official languages. During the 2022-23 school year, I taught in a multi-grade class, grades 4, 5 and 6, in a Montreal elementary school. Opening with just three students, we ended the year with 13. How do we combat this defection while continuing to help older students progress and train new ones to learn French? French, the language for which Quebec continually fights to the point of legislating and obliging its future citizens to speak it, by learning it from school onwards. This French is a second language, but it is above all a language of schooling. The solution

seemed obvious to me: integrate the flipped classroom for children of the 21st century. This master thesis therefore describes the implementation of the flipped classroom through project-based activity, not only for learning French, but also for integration, inclusion, autonomy and putting students into action in a situation they know and experience. I had to teach them about the school and their new cultural environment and pull them all along with me.