



INSERTION ET APPRENTISSAGE EN MILIEU SCOLAIRE : EXPÉRIENCES D'ENSEIGNANTS ET D'ÉLÈVES HAÏTIENS

Les communautés francophones dans les centres urbains accueillent un nombre important d'immigrants, dont les Haïtiens font partie depuis près de cinquante ans. Intégrés à la société Montréalaise depuis lors et de plus en plus présents en Ontario, les Haïtiens sont au nombre de ceux qui peuplent le paysage des écoles francophones en tant qu'élèves et, de plus en plus, en tant qu'enseignants. Cette édition de la Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa fait état de quatre recherches portant sur l'expérience d'enseignants et d'élèves haïtiens, au Canada et en Haïti.

En premier lieu, l'article de **Magaly Guervil** et de **Claire Duchesne** fera état des résultats d'une recherche menée à Port-au-Prince sur le transfert des compétences apprises en formation initiale à la pratique professionnelle chez des stagiaires en enseignement. En second lieu, l'article de **Sony Jabouin** et de **Claire Duchesne** présentera la situation des nouveaux enseignants issus de l'immigration en insertion professionnelle dans le système scolaire de l'Ontario français. Les difficultés associées à ce processus et les possibles solutions à ce phénomène seront mises en lumière. En troisième lieu, l'article de **Carole Fleuret** présentera les conclusions d'une recherche sur les pratiques de littératie familiale chez des familles d'origine haïtienne. Finalement, l'article de **Maryse Potvin** portera sur les enjeux associés au parcours scolaire d'adolescents et de jeunes adultes haïtiens de 2^e génération fréquentant les écoles et centres de formation de Montréal.

Claire Duchesne, Ph. D.
rédactrice invitée

CONTENU

Transfert de compétences et pratique réflexive en milieu scolaire : L'expérience d'étudiants d'un programme de formation à l'enseignement de Port-au-Prince	2
Le difficile parcours d'insertion des enseignants issus de l'immigration dans la profession enseignante en Ontario.....	4
Le rapport à l'écrit chez des familles haïtiennes	6
Trajectoires scolaires des jeunes d'origine haïtienne au Québec.....	8

TRANSFERT DE COMPÉTENCES ET PRATIQUE RÉFLEXIVE EN MILIEU SCOLAIRE : L'EXPÉRIENCE D'ÉTUDIANTS D'UN PROGRAMME DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT DE PORT-AU-PRINCE

Magaly Guervil et Claire Duchesne

C'est à l'école que se joue l'essentiel dans le contexte de la redéfinition des compétences. Pour promouvoir la réussite scolaire, on compte d'abord sur l'expertise et l'engagement professionnel des enseignants. Il devient nécessaire d'actualiser la qualité intellectuelle de la formation des enseignants par rapport aux changements majeurs qui se produisent dans la société. Ainsi, le développement des compétences et leur transfert représentent l'enjeu principal de tout programme de formation à l'enseignement.

En Haïti, le problème de la formation des enseignants a été identifié parmi de nombreux obstacles d'ordre structurel comme blocage à l'atteinte des finalités du système éducatif (MENFP, 2008). Le Centre de Formation pour l'Enseignement Fondamental (CFEF) est une structure mise en place pour la formation initiale des enseignants (MENFP, 1997). Il accueille des diplômés de l'école secondaire pour une durée de trois ans. Une recherche a été menée auprès d'un échantillon de dix étudiants (cinq hommes et cinq femmes) finissant du CFEF public de Port-au-Prince au printemps 2011 dans le but de comprendre, à partir de leurs déclarations, comment ils arrivaient à transférer les compétences développées au CFEF.

Les stages dans la formation à l'enseignement

Les stages constituent une composante importante de tout programme de formation à l'enseignement (Gervais et Desrosiers, 2005) et une phase cruciale pour les étudiants du CFEF. Ils permettent aux futurs enseignants de démontrer pendant la formation initiale, en contexte réel d'enseignement et d'apprentissage, leurs capacités à transférer les compétences développées dans l'institution de formation. Toutefois, la pratique enseignante étant complexifiée par la dimension relationnelle au sein du triangle étudiant, enseignant titulaire et école de formation (Danielewicz, 2001), les stages ne représentent pas seulement un pont entre théorie et pratique dans l'apprentissage de l'enseignement; ils constituent aussi le contexte dans lequel les étudiants développent une compétence personnelle dans le métier d'enseigner (Smith et Lilach, 2005). Il est nécessaire de mentionner qu'au CFEF, les activités de stage pour l'année 2010-2011 se sont déroulées dans un contexte post-séisme et sociopolitique assez troublant qui a influencé la durée du stage ainsi que la qualité de l'expérience des stagiaires.

Le transfert des compétences dans le contexte de la formation des enseignants

Dans l'apprentissage de l'enseignement, le transfert représente une étape importante. Il consiste à réutiliser, dans une tâche cible, une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source

(Tardif, 1999). La description de pratique favorise ce processus et conduit à un transfert réflexif. Schön (1983) utilise l'expression « praticien réflexif » pour décrire la démarche réflexive de l'enseignant amené à se questionner sur ce qui est enseigné et surtout sur ce que son propre agir professionnel lui enseigne. La pratique réflexive apparaît comme un élément pouvant favoriser le transfert des compétences professionnelles entre la formation initiale et la pratique professionnelle. Elle contribue à rendre intelligible cette pratique en amenant l'enseignant à s'exprimer sur son agir et sur ses choix (Gervais, 2007).

Lors d'une entrevue semi-dirigée, les stagiaires ont été invités à s'exprimer à propos des deux compétences suivantes : la planification de l'enseignement et la gestion des apprentissages. Elle a permis aux stagiaires de s'interroger sur les connaissances construites, le développement des compétences professionnelles en enseignement de même que sur la place d'une véritable formation à la réflexivité lors de la formation initiale.

Que disent les résultats?

Les résultats de cette recherche ont permis d'identifier des savoir-faire développés aux plans des contenus disciplinaires, de l'utilisation des programmes, de la psychopédagogie, des techniques de préparation et d'évaluation, des méthodes ainsi que des procédés d'enseignement. Certains savoir-faire développés sont transférés pendant le stage et d'autres n'ont pas pu être transférés à cause de nombreux défis rencontrés par les stagiaires tels que l'insuffisance ou l'absence de matériel, le contexte physique, les représentations que les stagiaires se font de leur habileté personnelle et du métier d'enseignant. Des défis liés à l'écart existant entre la théorie et la pratique ainsi qu'aux pratiques déjà établies dans le milieu de stage ont également été relevés.

En planification de l'enseignement, la majorité des participants avouent avoir mobilisé des ressources liées à la réalisation de fiches pédagogiques, alors qu'ils ont très rarement réutilisé le savoir-faire lié à la fabrication de matériel. Dans la gestion des apprentissages, les stagiaires ont décrit comment ils ont appliqué les différentes étapes d'une leçon. Ils ont révélé les stratégies qu'ils ont utilisées comme la méthode participative ou le recours aux connaissances antérieures (l'analogie). Toutefois, le savoir-faire qui n'a pas été transféré dans la gestion des apprentissages concerne la gestion des comportements des élèves. Enfin, la réflexivité n'est pas identifiée à travers les déclarations des stagiaires comme une pratique au sein du programme de formation.

Conclusion

Nous estimons que la faible quantité de compétences transférées entre les apprentissages effectués au centre de

Magaly Guervil est directrice d'une École Fondamentale d'Application et d'un Centre d'Appui Pédagogique (EFACAP) en Haïti. Elle est détentrice d'une licence en travail social de l'Université d'État d'Haïti et a complété une maîtrise ès art en éducation à l'Université d'Ottawa portant sur le transfert des compétences à la pratique professionnelle des stagiaires en enseignement en Haïti. Durant sa longue carrière dans le système éducatif haïtien, elle a travaillé comme enseignante, inspectrice, conseillère pédagogique, puis dans la formation initiale et continue des enseignants.

Claire Duchesne est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses intérêts de recherche portent sur les questions associées à la formation, à l'apprentissage et au développement des adultes, à la formation initiale et continue des enseignants ainsi qu'à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration. Elle est membre de l'Unité de recherche éducationnelle *L'adulte et l'apprentissage en milieu de travail*.



formation et la pratique lors du stage justifie la nécessité d'apporter certains changements au programme de formation des enseignants haïtiens. Dans ce contexte, il serait souhaitable que des recherches soient entreprises sur les nombreux aspects de la formation initiale des enseignants comme l'encadrement des stagiaires, la supervision de ces derniers, le curriculum en vigueur, etc. Un des moyens d'optimiser le transfert des compétences chez le stagiaire serait de créer un contexte qui favorise la médiatisation des savoirs théoriques à l'action. L'application de la pratique réflexive permet d'atteindre cette médiatisation par la comparaison de l'intention implicite à l'intention explicite de l'action effectuée par le stagiaire à partir d'un retour sur sa propre pratique. Dès lors, des activités de formation telles que la tenue

d'un journal d'apprentissage, les entretiens quotidiens avec l'enseignant associé et hebdomadaires avec le superviseur du centre de formation ainsi que les rencontres en séminaire avec les autres stagiaires pour échanger sur les défis rencontrés favoriseraient grandement l'exercice de la réflexivité. En outre, l'enregistrement vidéo et le visionnement des leçons dispensées de même que l'observation critique de l'enseignement des enseignants de l'école d'affectation contribueraient à augmenter, chez les stagiaires, la conscience de leurs forces et des aspects de leur pratique à améliorer.

Tout compte fait, des transformations d'ordre structurel sont souhaitables dans la mesure où les retombées faciliteraient l'annulation de certains défis et l'atteinte des finalités de la formation à l'enseignement en Haïti.

Références bibliographiques

Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves : identity, pedagogy and teacher education*. Albany, NY : State University of New York Press.

Gervais, C. (2007). Le choix d'une approche pour l'étude empirique de pratiques d'enseignement. *Formation et profession*, 13(2), 29-32.

Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Ste-Foy, Canada : Presses de l'Université Laval.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). (1997). *Plan national d'éducation et de formation (PNEF)*. Port-au-Prince, Haïti.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). (2007). *La stratégie nationale d'action pour l'Éducation Pour Tous (EPT)*, Port-au-Prince, Haïti.

LE DIFFICILE PARCOURS D'INSERTION DES ENSEIGNANTS ISSUS DE L'IMMIGRATION DANS LA PROFESSION ENSEIGNANTE EN ONTARIO

Sony Jabouin et Claire Duchesne

L'Ontario accueille la majorité des immigrants admis au Canada (Statistique Canada, 2009); les qualifications et les expériences professionnelles antérieures de ces nouveaux arrivants ne sont pourtant pas toujours reconnues. Parmi eux se retrouvent des travailleurs qualifiés qui souhaitent poursuivre leur carrière en enseignement et doivent alors effectuer un retour en formation dans ce but. En dépit de l'augmentation graduelle des élèves provenant de communautés pluriethniques, la représentativité des enseignants et des conseillers pédagogiques issus de l'immigration ou de minorités visibles demeure faible dans les écoles ontariennes. De nombreux nouveaux arrivants appartenant à un groupe minoritaire visible éprouvent des difficultés à obtenir un poste d'enseignant régulier (Gérin-Lajoie et Demers, 2003). Les enseignants issus de l'immigration, qu'ils appartiennent ou non à un groupe minoritaire visible, affichent un écart considérable par rapport aux enseignants natifs du pays en ce qui concerne le taux d'embauche. McIntyre (2010) a mis en lumière que 68% des enseignants immigrants de l'Ontario éprouvaient de la difficulté à trouver un poste régulier contre 27% de leurs collègues canadiens. On leur offre davantage de tâches de remplacement à court terme que de postes réguliers en enseignement, ce qui contribue à maintenir ceux-ci dans une situation de précarité professionnelle (Gingras et Mukamurera, 2008). Les immigrants d'origine haïtienne sont ceux qui possèdent les connaissances les plus faibles quant aux conditions du marché du travail canadien (Maravelaki et Painchaud, 2007). Pour cette raison, ils risquent davantage que les autres groupes d'enseignants issus de l'immigration de rencontrer des difficultés lors de leur insertion à la profession. La présence d'enseignants originaires d'Haïti dans les écoles canadiennes remonte aux années 1960. Même si les Haïtiens constituent un des groupes minoritaires les plus importants au pays, leur présence dans les écoles francophones de l'Ontario demeure discrète et la recherche à ce sujet est à peu près inexistante. En conséquence, cet article fera état des difficultés auxquelles font face les enseignants issus de l'immigration, en incluant les Haïtiens à ce groupe; des pistes de solution pour contrer ces difficultés seront également présentées.

Un parcours parsemé d'embûches... et de solutions!

Les difficultés pédagogiques rencontrées par plusieurs enseignants issus de l'immigration, particulièrement lorsque ces derniers n'avaient aucune expérience dans ce domaine avant leur migration, proviennent généralement de la méconnaissance du système scolaire du pays qui les accueille (Myles, Cheng et Wang, 2006). Une recherche antérieure a par ailleurs démontré que les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des enseignants immigrants diffèrent de celles préconisées

dans les écoles canadiennes. Dès lors, ces derniers se trouvent dans l'obligation de modifier leurs pratiques d'enseignement en s'appliquant à une nouvelle façon d'enseigner afin de répondre aux besoins d'un système dont l'apprentissage est centré sur l'élève (Duchesne, 2008). Afin de contrer ces difficultés, certains enseignants issus de l'immigration choisissent d'effectuer du bénévolat durant quelques mois dans des écoles de l'Ontario afin d'obtenir l'expérience canadienne requise pour l'obtention d'un emploi en enseignement (Phillion, 2003). Par ailleurs, le mentorat dispensé par un enseignant expérimenté, lui-même issu de l'immigration, à un immigrant récent nouvellement inséré dans la profession, est à privilégier; en effet, des études comme celles d'Owen et Solomon (2006) ont mis en évidence l'importance de la compatibilité entre les membres d'une équipe mentorale; des facteurs tels qu'appartenir au même genre ou posséder une similarité d'expériences personnelles facilitent l'identification du nouvel enseignant à son mentor de même que le modelage des pratiques pédagogiques de celui-ci.

Sur le plan socioprofessionnel, certains enseignants issus de l'immigration ont également expérimenté le rejet ou le racisme de la part de leurs collègues enseignants lors des discussions dans la salle du personnel (Lau, 2010). De telles situations les exhortent à se regrouper entre eux pour trouver un certain réconfort (Sabar, 2004) et freinent leurs tentatives d'insertion à la communauté enseignante. Dès lors, les formations sur les approches interculturelles et sur la gestion de la classe en contexte de diversité dans la formation initiale et continue des enseignants issus ou non de l'immigration contribueraient à la valorisation de cette diversité au sein de l'école et mettrait en relief sa richesse au bénéfice des élèves comme des enseignants (Abdallah-Preteuille, 2008).

La recherche à propos de l'insertion professionnelle des enseignants issus de l'immigration, notamment ceux d'origine haïtienne, demeure embryonnaire; la réalité du système scolaire ontarien place cependant les chercheurs devant l'urgence de documenter ce phénomène afin de mieux le comprendre, mais aussi de contribuer à l'émergence de dispositifs favorisant l'inclusion de ces nouveaux arrivants à la société canadienne.

Sony Jabouin est enseignant agréé de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (OEEO). Détenteur d'un baccalauréat en théologie et d'un certificat en anthropologie et sociologie de l'Université d'État d'Haïti, d'une maîtrise ès arts en sciences de la mission et dialogue interreligieux de l'Université Saint-Paul d'Ottawa et d'un baccalauréat en éducation de l'Université d'Ottawa, il est actuellement étudiant au programme de doctorat en éducation et s'intéresse à l'insertion des nouveaux enseignants issus de l'immigration.

Claire Duchesne est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses intérêts de recherche portent sur les questions associées à la formation, à l'apprentissage et au développement des adultes, à la formation initiale et continue des enseignants ainsi qu'à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants issus de l'immigration. Elle est membre de l'Unité de recherche éducationnelle *L'adulte et l'apprentissage en milieu de travail*.



Références bibliographiques

Abdallah-Preteille, M. (2008). Éthique et diversité. *Éducation et francophonie*, 36(2), 16-30.

Duchesne, C. (2008). Difficultés d'insertion professionnelle en enseignement : le rôle des conceptions de l'éducation d'étudiants étrangers inscrits dans un programme de formation des maîtres en Ontario. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 8, 119-139.

Gérin-Lajoie, D. et Demers, S. (2003). La diversité ethnique et raciale au sein du personnel enseignant des écoles minoritaires de langue française en Ontario. Dans H. Duchesne (dir.), *Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire : regards croisés sur une réalité mouvante* (p. 205-223). Winnipeg, Canada : Presses universitaires de Saint-Boniface.

Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222.

Lau, A. (2008). *Invisible visible minorities: The experiences of racial minority teacher candidates on practicum and in teacher education programs* (thèse de maîtrise, Université Queen, Ontario, Canada). Récupéré du site de la bibliothèque de l'Université : <http://qspace.library.queensu.ca/handle/1974/1402>

McIntyre, F. (2010). Transition à l'enseignement : le manque de

débouchés ne décourage pas les nouveaux pédagogues. *Pour parler profession*, Récupéré du site de la revue : http://pourparlerprofession.oeceo.ca/mars_2010/features/transition.aspx

Maravelaki, A. et Painchaud, G. (2007). Compétences langagières, perceptions du marché du travail et aspirations professionnelles des jeunes issus de l'immigration. Dans J. Archibald et J.-L. Chiss (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants: sociolinguistique, politiques linguistiques, didactiques* (p. 137-151). Paris, France : L'Harmattan.

Myles, J., Cheng, L. et Wang, H. (2006). Teaching in elementary school: Perceptions of foreign-trained. *Teaching and Teacher Education*, 22, 233-245.

Owen, C. J. et Solomon, L. Z. (2006). The importance of interpersonal similarities in the teacher mentor/protégé relationship. *Social Psychology of Education*, 9, 83-89.

Phillion, J. (2003). Obstacles to Accessing the Teaching Profession for Immigrant Women. *Multicultural Education*, 11(1), 41-45.

Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20, 145-161.

Statistique Canada (2009). *Migrations: internationales (91-209-X)*. Division de la démographie. Ottawa: Ministère de l'Industrie. Récupéré du site de Statistique Canada : <http://www.statcan.gc.ca/pub/91-209-x/2011001/article/11526-fra.htm>

LE RAPPORT À L'ÉCRIT CHEZ DES FAMILLES HAÏTIENNES

Carole Fleuret

L'avancement des recherches menées sur le lire-écrire met en évidence toute la complexité de l'apprentissage, plus particulièrement en ce qui concerne les caractéristiques de la langue écrite et les différentes opérations cognitives mobilisées dans le processus d'appropriation de la langue écrite. Cet intérêt a donné lieu, depuis plusieurs décennies, à l'émergence d'un nouveau concept: la littératie. Jaffré (2004) a effectué un tour d'horizon sur l'histoire du mot *littératie* et sur les effets d'un tel concept. Ainsi, ce bilan l'amène à proposer la définition suivante : «[...] la littéracie¹ désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de *compétences de base*, linguistiques et graphiques, au service de *pratiques*, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps. » (p.31).

La littératie précoce

Le développement de la littératie précoce et les différents champs d'intérêts qui la composent sont de plus en plus nombreux, rendant difficile une définition satisfaisante (Rashid, Morris, Robin et Sevcik, 2005). Toutefois, un certain nombre d'éléments s'en dégagent: la littératie précoce se situe dans une période précédant l'apprentissage formel de la lecture; elle concerne les activités de lecture et d'écriture antérieures à la scolarité obligatoire; elle fait référence aux activités pédagogiques (services de garde ou milieu familial) et elle se caractérise par l'acquisition précoce de connaissances (Morin, 2002). En d'autres mots, la littératie recouvre les activités quotidiennes qui permettent à l'enfant de se socialiser avec cette nouvelle forme que revêt le langage. Parmi les éléments étudiés, nous retrouvons les pratiques de littératie familiales, car l'environnement familial constitue le premier endroit où s'édifient les pratiques langagières, et leur impact sur le rapport à l'écrit de l'enfant.

Toutefois, tous les élèves ne sont pas forcément familiers avec la littératie scolaire, c'est-à-dire avec la langue écrite prônée dans l'enceinte scolaire. En effet, si l'on considère l'écrit comme un objet avant tout social et culturel, par lequel les enfants évoluent et se construisent, force est d'admettre que tous ne sont pas égaux devant l'expérience linguistique telle qu'elle est attendue dans une société donnée, ce qui se traduit par des différences interindividuelles, ce qui est notamment le cas pour les jeunes Haïtiens.

Bref portrait sociolinguistique

Même si le créole et le français sont deux langues officielles en Haïti, il semble, d'après Joint (2004), que cette coexistence langagière soit davantage à la faveur du français qui est considéré comme la langue

de la réussite sociale alors que le créole demeure une langue informelle parlée dans la sphère familiale. Joint considère que 90 % de la population ne communique qu'en créole et qu'environ 10 à 15 % de la population a, pour reprendre le vocable de Coste, Moore et Zarate (2009), une compétence partielle du français. On peut donc dire que pour plusieurs jeunes Haïtiens vivant au Québec c'est en français, langue de scolarisation, qu'ils vont apprendre à lire et à écrire.

Les pratiques littéraciques chez des familles haïtiennes

Dans le cadre d'une étude plus large qui visait à décrire le développement orthographique d'élèves créolophones² scolarisés au Québec, nous avons exploré les pratiques de littératie familiales chez sept familles haïtiennes, par l'entremise d'un questionnaire distribué aux parents. D'entrée de jeu, les résultats montrent que les pratiques discursives familiales émergent moins d'une culture de l'écrit, car le créole est avant tout un idiome oral (Joint, 2004). Les propos des parents soulignent que leur enfant a à sa disposition un certain nombre de livres, toutefois on remarque aussi que l'écrit ne fait pas partie des loisirs familiaux, mais est plutôt rattaché à un passage obligatoire dans l'apprentissage de la langue écrite. En effet, pour certains, la lecture d'histoires est associée à l'apprentissage de la lecture et un étayage n'est plus nécessaire quand les enfants sont sortis de l'apprentissage obligatoire. En somme, l'exploration de livres est une démarche personnelle à l'enfant. Ainsi, les élèves haïtiens semblent peu socialisés à l'écrit et font face à une littératie scolaire qui leur est peu familière. Cette réalité souligne l'importance et la nécessité de prendre en compte leurs référents littéraciques culturels pour, d'une part, prendre appui sur ce qui est construit chez ces élèves en termes de rapport à l'écrit et, d'autre part, pour les initier à une littératie, celle qui est attendue dans l'environnement scolaire.

Conclusion

Bien que cette étude revête un caractère exploratoire et ne peut en aucun cas amener des généralisations, nos résultats soulignent une réalité qu'il faudrait davantage explorer pour les élèves haïtiens, mais aussi pour l'ensemble des élèves allophones: la socialisation à l'écrit en langue seconde. Une des avenues fort pertinentes, qui favorise une meilleure appréhension des normes socio-culturelles attendues dans l'enceinte scolaire, est la littérature de jeunesse (Touveron, 2002). En effet, elle représente un médium fécond qui permet de travailler conjointement les deux versants de la langue, soit la lecture et l'écriture et devrait s'inscrire dans un renouveau pédagogique à la faveur de la socialisation à l'écrit pour les élèves allophones. Par exemple, à partir d'un livre traitant de la thématique du voyage,

Carole Fleuret est professeure adjointe à l'Université d'Ottawa. Elle s'intéresse à l'appropriation de l'écrit, entre autres, au développement orthographique et à l'étude des composantes sociocognitives et culturelles en jeu dans l'appropriation de l'écrit en langues d'origine et seconde. Ses recherches portent sur les milieux multiethnique et plurilingue. Elle coordonne l'Unité de Recherche Éducationnelle - LEAD (langages, environnements, apprentissages et développement). Elle donne des formations sur les orthographes approchées et sur la littérature de jeunesse.

¹Le néologisme littératie peut s'écrire aussi littéracie ou littéracique.

²Par créolophones, nous voulons parler ici d'élèves haïtiens.

on peut retenir un certain nombre de mots qui vont être exploités à l'oral dans le but de créer un réseau sémantique. Ces mêmes mots pourront, par la suite, être réinvestis dans une production écrite traitant dudit thème. Il est aussi possible de retenir des mots à l'étude en fonction de

caractéristiques orthographiques spécifiques (ex. chapeau, beau, bateau, etc.). Cela permet aux élèves de faire des regroupements et de voir que la plupart du temps la graphie *eau* se retrouve à la fin des mots. Par ricochet, ce type d'activités développe chez les apprenants leurs capacités métalinguistiques.



Références bibliographiques

Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Version révisée 2009. En ligne : http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/Publications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf

Jaffré, J-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl. (Eds.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp.21-41). Paris : L'Harmattan.

Joint, L-A. (2004). Le bilinguisme français/créole dans l'enseignement haïtien. Quel enjeu pour le développement social ? *Institut de Recherche pour le Développement - Université des Antilles et de la Guyane*. En ligne : <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:o4v3VqZqo-gj:collaboratif.ird.fr/ezpublish/var/ird/storage/fckeditor/File/AREC-F-Joint.pdf+Le+bilinguisme+fran%C3%A7ais/cr%C3%A9ole+dans+l%27enseignement+ha%C3%AFrien.+Quel+enjeu+po>

[ur+le+d%C3%A9veloppement+social+?&hl=fr&gl=ca&pid=bl&srcid=ADGEEsjM2gARSjJq1uXbRSeXi8uOg5UMT02FrwqnH7WM-3k71vxLRK3bO14fVxeO1ejfnl1BeB1nkdbJwA5gTsdIrQXYww-6GHng2Z2wv4EuFABantDDGDVnYp8dpyux6PD_naKGEbmYrh&sig=AHIEtbSjgT-FAh4XV182tzmzStFXq2AGHQ](http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/Publications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf)

Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire*. Thèse de doctorat. Université Laval, Québec.

Rashid, F. F., Morris, D., Robin, D. et Sevcik, A. R. (2005). Relationship Between Home Literacy Environment and Reading Achievement in Children with Reading Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 38(1), 2-11.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris, France : Hatier.

TRAJECTOIRES SCOLAIRES DES JEUNES D'ORIGINE HAÏTIENNE AU QUÉBEC

Maryse Potvin

La population d'origine haïtienne au Québec, arrivée depuis les années 1960, est évaluée à près de 100 000 personnes au Recensement de 2006. Les premières recherches québécoises sur la scolarisation des jeunes d'origine haïtienne s'intéressaient aux difficultés scolaires des enfants de la première vague migratoire haïtienne, issue des classes moyennes et supérieures (Barbier et al., 1984). Leurs difficultés, retards et échecs scolaires étaient attribués aux écarts entre systèmes scolaires haïtien et québécois. D'autres travaux menés révélaient que les jeunes d'origine haïtienne connaissaient souvent un isolement ethnique progressif à travers la scolarisation, des relations interethniques douloureuses au secondaire et une crainte d'être enfermés dans un statut inférieur par le racisme (Laperrière, 1989-1993). Ces travaux faisaient écho aux discours alarmistes des médias et des leaders de la communauté haïtienne, qui dépeignaient ces jeunes comme « problèmes » et « victimes » : crise d'identité, protection de la jeunesse, criminalité.

Ces travaux ne distinguaient pas les jeunes nés à l'étranger (première génération) de ceux nés au Québec de parents immigrants (deuxième génération). Les chercheurs se sont dès lors intéressés aux différences sociologiques entre ces deux générations, notamment à leur construction identitaire (Potvin, 2007) et à leur vécu scolaire (Lafortune, 2006). Une étude récente sur le cheminement et la réussite scolaires d'élèves issus des communautés noires a révélé un écart important entre les deux générations (McAndrew et al., 2005). Si le cheminement et la performance scolaires des jeunes d'origine haïtienne nés au Québec de langue maternelle française sont globalement semblables et parfois supérieurs à ceux des autres élèves, les jeunes garçons créolophones arrivés en cours de scolarité secondaire avec un retard scolaire sont en grande difficulté. Ces jeunes de première génération se retrouvent plus souvent au secteur de la Formation générale des adultes (FGA).

Les jeunes d'origine haïtienne au secteur de la Formation générale des adultes

Dans une étude exploratoire portant sur les trajectoires socio-scolaires d'une quarantaine de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en FGA, nous avons dégagé d'importantes différences entre les problématiques et besoins de la 1ère et de la 2e générations (Potvin et Leclercq, 2010)¹. En effet, les jeunes de première génération arrivaient plus souvent en FGA en continuité de formation (sans interruption) du secteur de la Formation générale des jeunes (FGJ) (70% de notre échantillon). Ils étaient plus jeunes (16 à 20 ans) et majoritairement âgés de 12 à 15 ans à leur arrivée au Québec. Ils avaient passé au moins un an en classe d'accueil en FGJ et avaient été orientés vers le secteur des adultes par leur école secondaire. Ils se retrouvaient généralement

au 1er cycle ou au 2ème cycle du secondaire. Venant pourtant du secteur des jeunes sans interruption, certains ont été soumis à des tests de classement en arrivant en FGA ce qui, selon eux, les avaient « déclassés » dans certaines matières ou acheminés en alphabétisation, en francisation ou au présecondaire pour une « remise à niveau ». Cette expérience aurait affecté leur motivation et leur estime de soi. Un petit nombre de jeunes (10%), arrivés au Québec à 16 ans ou plus, se sont inscrits directement à l'éducation des adultes pour se retrouver, très souvent, en alphabétisation, au présecondaire et au 1er cycle du secondaire. Toutefois, les jeunes de première génération font preuve d'une grande résilience et sont souvent encouragés par leurs parents. Plusieurs voulaient poursuivre des études postsecondaires mais vivaient d'importantes difficultés liées aux processus migratoire : faible maîtrise du français écrit, retards scolaires dû aux écarts entre systèmes, absence de repères socioculturels, méconnaissance du système scolaire, longues séparations et réunifications familiales après plusieurs années, perte du capital social et deuils à faire des parents ou amis restés en Haïti.

Pour leur part, les jeunes de deuxième génération d'origine haïtienne avaient plus souvent le profil décrocheurs/raccrocheurs scolaires, ayant reçu un code HDAA ou de jeune « à risque » en FGJ. Plusieurs venaient des classes d'adaptation scolaire ou de centres spécialisés avec des besoins en services complémentaires. Ils avaient vécu des retards, des échecs, des redoublements et des abandons ainsi que des problèmes psychosociaux (drogues/alcool, problèmes familiaux, grossesse, détresse psychologique). Ils se retrouvaient plus souvent au présecondaire ou au premier cycle du secondaire en FGA.

En dépit des différences de parcours socio-scolaire selon les générations, les jeunes que nous avons rencontrés ont tous souligné l'impact, sur leur scolarité, de certaines pratiques institutionnelles paradoxales. Ils mentionnent, par exemple, le fait que les écoles secondaires du secteur des jeunes envoient dès 16 ans en FGA des immigrants peu francisés, faiblement scolarisés et en situation de retard scolaire, alors qu'ils ne recevront pas les mêmes services au secteur des adultes. En effet, il existe peu de « classes d'accueil » en FGA, les services d'alphabétisation et de francisation actuels ne permettant pas d'acquérir une maîtrise suffisante du français pour poursuivre une scolarité secondaire. De même, les services complémentaires (orthopédagogues, travailleurs sociaux, animation) y sont peu développés, malgré l'accroissement des 16-24 ans, dont ceux avec des problèmes d'apprentissage ou psychosociaux. L'approche andragogique et individualisée (autoformation assistée, peu de cours magistraux), qui prédomine en FGA, contribue au paradoxe, car elle exige une attitude proactive et une autonomie personnelle, sociale, linguistique,

Maryse Potvin est professeure agrégée en sciences de l'éducation à l'Université de Québec à Montréal (UQAM) et membre du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM). Ses travaux portent sur les rapports interethniques et sur les représentations réciproques au Québec et au Canada, abordés sous différents angles : le racisme, les discriminations et les inégalités systémiques; les discours sociaux; la construction de l'identité; l'expérience des jeunes issus de l'immigration; les trajectoires sociales et scolaires ainsi que l'éducation inclusive, interculturelle et antiraciste.

¹La moitié des jeunes rencontrés était d'origine haïtienne, alors que les participants ont été recrutés au hasard dans deux Centres d'éducation des adultes à Montréal.



scolaire et culturelle au Québec, beaucoup plus qu'en FGJ. Elle aurait des effets négatifs sur la motivation de plusieurs de ces jeunes, tout comme les tests de classement, effectués par certains à leur arrivée en FGA.

Conclusion

La différenciation des trajectoires socio-scolaires des jeunes de 1ère et de 2e générations, qu'il faudrait mieux documenter au plan statistique, montre la nécessité d'interventions plus ciblées en fonction de leurs besoins différents, autant en ce qui concerne les services de

formation offerts (en francisation, par exemple) que les services complémentaires et les approches pédagogiques. Les facteurs affectant leurs parcours scolaires ne sont pas uniquement culturels et/ou linguistiques, personnels ou psychosociaux mais aussi institutionnels et systémiques : tests de classement, rattrapage, méthodes pédagogiques, absence de « classes d'accueil » ou d'autres services en FGA, et autres. En questionnant ces pratiques ou processus systémiques, les jeunes soulèvent l'enjeu des conditions d'équité de leur scolarisation, par rapport à celle des élèves au secteur des jeunes.

Références bibliographiques

Barbier, A., Ollivier, É. et Pierre-Jacques, C. (1984). Convergence et ruptures dans les systèmes d'éducation : le cas de l'échec scolaire des Haïtiens au Québec. *Anthropologie et sociétés*, 8(2), 49-64.

Lafortune, G. (2006). *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents d'origine haïtienne de première et de deuxième générations*, (mémoire de maîtrise non publié). Université de Montréal, Canada.

Laperrière, A. (1989-1993). *La construction sociale des relations inter-ethniques et interraciales chez des jeunes de deux quartiers montréalais* (Neuf rapports). Montréal, Canada : Université du Québec à Montréal et Institut Québécois de Recherche sur la Culture.

McAndrew, M., Ledent, J. et At-Saïd, R. (2005). *La réussite scolaire*

des jeunes noirs au secondaire au Québec. Montréal, Canada : Chaire en relations ethniques et Ministère de l'Éducation.

Potvin, M. et Leclercq, J. B. (2010). *L'expérience sociale et scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration à l'éducation des adultes : trajectoires et mesures de soutien (2007 à 2009)*. Montréal, Canada : Université du Québec à Montréal. Récupéré sur le site du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine : http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/143582.pdf

Potvin, M., Eid, P. et Venel, N. (2007). *La deuxième génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*. Montréal, Canada : Athéna Editions.

REVUE D'ÉDUCATION



uOttawa

Faculté d'éducation
Faculty of Education

La *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa* est une publication thématique semestrielle de la Faculté d'éducation.

© 2012 Université d'Ottawa, Faculté d'éducation.

La reproduction non autorisée du contenu, en tout ou en partie, est interdite.

Rédacteur en chef

David Smith, vice-doyen à la recherche
Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Rédactrice invitée

Claire Duchesne, Ph. D.
Faculté d'éducation

Abonnement

La *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa* est offerte gratuitement en format PDF au www.uottawa.ca/education.

La *Revue* est une initiative du vice-doyen à la recherche.

ISSN# 1925-5497

Pour les questions ou commentaires, s'adresser à :

Anne-Sophie Ducellier
Gestionnaire, marketing et communications
Faculté d'éducation
anne-sophie.ducellier@uOttawa.ca
Tél. : 613-562-5800 poste 4941
145, rue Jean-Jacques-Lussier
Ottawa ON Canada K1N 6N5
www.uOttawa.ca