

Regard sur les croyances des enseignants et sur le bilinguisme

Eve-Lyne Leclerc, Université du Québec à Rimouski, Canada
Édith Jolicoeur, Université du Québec à Rimouski, Canada
Marianne Paul, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Résumé : Le Bas-St-Laurent devient une région de plus en plus diversifiée : le taux d'élèves immigrants augmente avec, en 2016, 78 des 85 écoles de la région accueillant des élèves issus de l'immigration (Borri-Anadon et Hirsch, 2021). Par ailleurs, le taux d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) augmente aussi (BDSOQ, 2021). Toutefois, très peu de recherches se sont penchées sur les élèves en adaptation scolaire qui utilisent plus d'une langue dans leur quotidien, nommé ici bilingues (Comner et al., 2020; Howard et al., 2021). Cet acte de colloque propose un regard sur deux concepts qui y seront à l'étude dans le mémoire de maîtrise de la première auteure, soit les croyances des enseignants et le bilinguisme. Après avoir défini ces concepts, des croyances des enseignants issues de la littérature seront présentées. Finalement, une méthodologie permettant l'étude des croyances des enseignants à l'égard des EHDA bilingues sera envisagée.

Mots-clés : Croyances, Enseignants, Bilinguisme, EHDA

Abstract : The Bas-St-Laurent region is becoming increasingly diverse. Indeed, the rate of immigrant students is increasing, with 78 of the 85 schools in the area with immigrant students in 2016 (Borri-Anadon & Hirsch, 2021). Furthermore, the rate of students with special needs is also increasing (BDSOQ, 2021). However, very little research has been done on special education students who regularly use more than one language in their daily lives, referred to here as bilingual students (Comner & al., 2020; Howard & al., 2021). This conference proceeding offer to look into two concepts that will be investigated in the master's thesis research of the first author: teacher beliefs and bilingualism. After defining these concepts, teachers' beliefs from previous research will be presented. Finally, a methodology for studying teachers' beliefs about bilingual students with special needs will be considered.

Keywords : Belief, Teacher, Bilingualism, Special need student

Mise en contexte

Cet acte de colloque prend place dans le cadre du Colloque en Éducation du Réseau de l'Université du Québec (CÉRUQ) qui s'est déroulé les 22 et 23 août 2022 à l'Université du Québec à Rimouski, au campus de Lévis. Le CÉRUQ, qui découle de différents événements mettant de l'avant les doctorants et les doctorantes des universités du Québec, a établi exceptionnellement un partenariat avec la Revue Canadienne des Jeunes Chercheuses et Chercheurs en Éducation (RCJCE) lors de cette occasion afin d'offrir la possibilité de publier un acte de colloque à partir d'une communication orale acceptée et présentée dans ce colloque. Bonne lecture !

1. Situation problématique

Le Bas-St-Laurent est devenu, au fil des ans, une région de plus en plus diversifiée. En effet, la population immigrée dans la région du Bas-Saint-Laurent est passée de 2000 personnes en 2006 à 2445 personnes en 2016 (Service de la recherche de la statistique et de la veille du ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration, 2020). Rimouski est également une ville d'accueil pour les réfugiés (Nadeau-Lamarche, 2022) et 78 des 85 écoles de la région accueillaient des élèves issus de l'immigration en 2016 (Borri-Anadon et Hirsch, 2021). À ces élèves s'ajoutent d'autres élèves utilisant plus d'une langue dans leur quotidien sans être issus de l'immigration. Au Bas-St-Laurent, 21,5 % de la population déclare connaître l'anglais et 2,8 % de la population déclare connaître une langue non officielle du Canada (Statistique Canada, 2022). Par ailleurs, le taux d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) augmente lui aussi (BDSOQ, 2021). Il est donc envisageable que les enseignants et les enseignantes travaillent de plus en plus auprès d'élèves HDAA qui ont besoin de deux langues ou plus dans leur vie de tous les jours, c'est-à-dire des EHDA bilingues. Cependant, plusieurs études indiquent que les enseignants et les enseignantes peuvent avoir des croyances qui vont à l'encontre des connaissances scientifiques (Lucas et al., 2015) ce qui pourrait miner la qualité de l'éducation prodiguée (Kiely et al., 2015).

2. Objectif

La communication dont cet acte découle avait comme objectif de présenter la revue de littérature à propos des croyances des enseignants à l'égard des EHDAA et du bilinguisme. Ce faisant, quelques précisions concernant le bilinguisme seront d'abord exposées, puis viendra la description du concept de croyance. Enfin, il sera question des croyances des enseignants à propos des EHDAA, puis des élèves bilingues.

3. Pertinence scientifique et sociale

Il est essentiel de se pencher sur les croyances des enseignants puisqu'elles sont au cœur de l'enseignement (Kagan, 1992, cité dans Jordan et Stanovich, 2004). Toutefois, certaines croyances sont contraires aux connaissances scientifiques (Dai et al. 2018; Lim et al., 2018 cité dans Howard et al., 2021). Or, comme elles jouent un rôle sur la qualité de l'enseignement, ces dernières pourraient nuire aux apprentissages et à la réussite scolaire des élèves (Kiely et al., 2015; Lucas et al., 2015). De plus, très peu de recherches se sont penchées sur le bilinguisme des élèves en adaptation scolaire (Conner et al., 2020; Howard et al., 2021) et le manque de recherche sur ce sujet constitue une omission majeure dans la recherche (Kiely et al., 2015).

4. Cadre théorique et conceptuel

Le premier concept au cœur de cette communication est le bilinguisme qui, selon Grosjean (1992), est « l'utilisation régulière de deux langues (ou plus) et les bilingues sont les gens qui ont besoin ou qui utilisent deux langues (ou plus) dans leur vie de tous les jours » (traduction libre, p. 51). Kay-Raining Bird et ses collaborateurs (2016) soulignent que cette définition s'applique particulièrement bien dans la recherche sur les EHDAA, car certains de ces élèves pourraient ne jamais acquérir complètement une langue. De même, cette définition est appropriée pour les élèves apprenant la langue de scolarisation (ALS), langue qu'ils ne maîtrisent pas encore au début de leur scolarisation, bien qu'ils en aient besoin quotidiennement.

Le deuxième concept est celui de croyance. Pajares (1992) et Levin (2015) soulignent le besoin d'une définition claire et d'une plus grande cohésion autour de ce concept dans la recherche, malgré que Richardson (1996) soulève la présence d'une telle congruence dans les domaines de l'anthropologie, de la psychologie sociale et de la philosophie. De leur côté, Fives et Buehl (2012) affirment que la difficulté n'est pas tant dans la définition du concept, mais plutôt dans la multitude de définitions du même concept dans les différentes recherches. Reste qu'il n'y a toujours pas de consensus établi autour d'une définition dans la recherche sur les croyances (Skott, 2015). Cependant, en comparant les définitions utilisées dans les recherches antérieures, celle de Green (1971, cité dans Richardson, 1996), bien que vaste, est particulièrement rassembleuse tout en restant simple et claire : « une croyance est une affirmation qui est acceptée comme étant vraie par l'individu » (p. 106). Elle sera donc retenue pour cette recherche.

Selon Fives et Buehl (2012), les croyances ont trois fonctions : filtrer, cadrer et guider. En effet, la réalité d'un enseignant est perçue à travers le filtre des croyances et, lorsqu'un problème se pose pour cet enseignant, des croyances sont sélectionnées pour le cadrer, puis pour guider ses actions.

Les croyances peuvent s'acquérir de plusieurs façons, seules celles étant plus pertinentes à l'éducation seront rapportées. Selon Richardson (1996), l'expérience acquise au cours de la vie génère des croyances fortes et durables à propos de l'enseignement et de l'apprentissage. Levin et ses collaborateurs (2015) rapportent qu'une grande proportion des croyances des enseignants seraient attribuables à ce qu'ils ont appris au courant de leurs études, à leurs valeurs familiales ainsi qu'à leur expérience comme élèves du primaire et à leur propre expérience en tant qu'enseignants. Acquérir ou changer une croyance n'est pas simple. Selon Pajares (1992), une nouvelle croyance s'ajoute si elle s'intègre facilement au système de croyances déjà en place, sinon, la personne doit restructurer son système de croyance, ce qui demanderait une énergie et une flexibilité que les individus sont rarement en mesure d'investir.

4.1. État des connaissances à propos des croyances des enseignants à l'égard des EHDAA et des élèves bilingues

Les prochains paragraphes feront un survol des croyances des enseignants d'après les recherches antérieures. Comme très peu de recherches se sont penchées précisément sur le bilinguisme des élèves HDAA (Conner et al., 2020; Gonzalez Barrero, 2017; Howard et al., 2021), il sera ici question des croyances à l'égard des EHDAA, de l'acquisition de la langue de scolarisation, des élèves ALS et de l'inclusion. Il faut noter que souvent, même si les croyances présentées semblent logiques et compréhensibles, elles sont erronées puisqu'elles ont été réfutées en tout ou en partie par la recherche. De plus, ce n'est pas tous les enseignants qui ont ces croyances et on ne les retrouvera pas toutes à la fois chez un même enseignant.

4.2. Croyances à l'égard des EHDAA

Noël (2017) distingue trois types de visions autour des EHDAA : une vision médicale, une vision caritative et une vision environnementale. L'enseignant adhérent à la vision médicale considère les EHDAA comme ayant un déficit fixe et immuable, qui marque les limites de ce à quoi l'on peut s'attendre de ce dernier. Ces enseignants ont des comportements plutôt désengagés et ils remettent peu en question leurs pratiques. Si l'enseignant adhère plutôt à la vision caritative, il perçoit l'élève qui présente des besoins particuliers comme une victime de son handicap ou de sa difficulté. L'élève inspire l'empathie. L'enseignant cherche alors à prioriser son bien-être et son intégration sociale. Enfin, dans la vision environnementale, l'enseignant ne voit plus l'élève comme étant le seul responsable de ses besoins. Son environnement, dont l'école et les pratiques enseignantes, est en partie responsable de sa réussite. Un enseignant ayant une vision environnementale voit les besoins uniques de chacun de ses élèves et utilise toutes les ressources disponibles dans son environnement pour y répondre. La différenciation permet alors à tous les élèves d'atteindre les objectifs. Dans la recherche de Noël (2017), la majorité des enseignants ont une vision médicale ou caritative de l'élève HDAA, tandis que les enseignants spécialisés adopteraient une vision majoritairement médicale.

4.3. Croyances sur l'acquisition de la langue de scolarisation

La majorité des enseignants de l'étude américaine de Reeve (2006, cité dans Lucas et al., 2015) croient que l'apprentissage de la langue de scolarisation prend deux ans, alors que dans la réalité, cela prend beaucoup plus d'années (Paradis et al., 2021; Thordardottir, 2015). Dans une étude menée en milieu majoritairement anglophone canadien, Mady (2016, citée dans Arnett et Mady, 2018a) rapporte que les enseignants croient que le programme régulier est préférable pour un élève ALS plutôt qu'un programme bilingue, alors que ce dernier pourrait être tout aussi bénéfique (Paradis et al., 2021). Finalement, les enseignants croient que la langue maternelle ne soutient pas l'acquisition de la langue de scolarisation (Mady, 2016, citée dans Arnett et Mady, 2018a), ce qui n'est pourtant pas le cas (Camara, 2015; Cheatham et Hart Barnett, 2017; Paradis et al., 2021).

4.4. Croyances sur le potentiel des élèves ALS

Plusieurs enseignants croient que les difficultés scolaires en écriture sont liées à une interférence avec la langue maternelle (Escamilla, 2006 cité dans Lucas et al., 2015) alors qu'elle vient en fait soutenir l'apprentissage de la langue seconde (Camara, 2015; Cheatham et Hart Barnett, 2017; Paradis et al., 2021). Certains enseignants ont des croyances négatives envers les habiletés scolaires et le potentiel des élèves ALS (Lucas et al., 2015) et croient qu'ils ont un potentiel parfois limité (Warren, 2018). Des enseignants croient que les élèves ne peuvent pas développer des capacités langagières dans plusieurs langues simultanément (Arnett et Mady, 2018a), même si le contraire a été observé (Paradis et al., 2021). Il est important de noter que lorsque l'enseignant croit que la difficulté d'un élève est permanente, il a moins d'interactions favorisant la confiance de l'élève en ses capacités (Jordan, Lindsay et Stanovich, 1997, cités dans Arnett et Mady, 2018b).

4.5. Facteurs influençant les croyances envers les élèves ALS ou HDAA

Malgré le fait qu'il soit difficile de faire évoluer une croyance, le contexte, la diversité, l'expérience, les antécédents, la formation et la matière enseignée sont tous des facteurs qui viennent influencer les croyances des enseignants. Selon Levin (2015) et Richardson (1996), le contexte éducatif et l'expérience exercent une grande influence sur les croyances. En effet, les enseignants reproduisent le discours dominant de l'établissement dans leurs propres croyances (Jordan et Stanovich, 2004 ; Noël, 2017 ; Warren, 2018). On remarque aussi que les croyances sont plus positives lorsque l'enseignant perçoit un soutien de la direction ou des autres intervenants (Massé et al., 2020).

Quant aux croyances spécifiques aux EHDAA, la formation continue et la participation à des plans d'intervention peuvent amener des changements positifs dans les croyances au sujet des EHDAA (Massé et al., 2020). Contrairement à la formation continue, la formation initiale aurait un faible poids sur les changements dans les croyances. Selon Noël (2017), la compétence à inclure les EHDAA devrait être enseignée de façon transversale. Par contre, pour les élèves ayant des troubles de comportement, plus l'enseignant accumule de l'expérience, moins ses croyances sont positives, moins il veut adapter son enseignement pour favoriser l'intégration (Massé et al., 2020).

Plus spécifiquement aux élèves ALS, Lucas et ses collaborateurs (2015) remarquent qu'une plus grande exposition à la diversité culturelle, incluant une plus grande expérience d'enseignement avec eux, engendre des croyances plus positives envers ces élèves. On mentionne aussi que les enseignants bilingues ont des croyances plus positives à l'égard des élèves ALS (Lucas et al., 2015). De plus, les enseignants qui ont reçu une formation pour enseigner aux élèves ALS ont des attitudes plus positives, par exemple face aux programmes bilingues et envers leurs habiletés à enseigner aux élèves ALS (Lucas et al., 2015). Finalement, certains enseignants ne croient pas nécessaire de modifier leur enseignement pour certaines matières quand ils ont des élèves ALS dans leur classe.

5. Conclusion

La recherche en cours se penche sur la question suivante : « Quelles sont les croyances des enseignants à l'égard des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage bilingues ? » Kiely et ses collaborateurs (2015) suggèrent la recherche qualitative pour mieux comprendre les croyances. D'ailleurs, Pajares (1992) ainsi que Jordan et Stanovich (2004) rappellent que les croyances doivent être inférées. Ainsi, l'entretien semi-dirigé semble un outil de choix pour décrire les croyances des enseignants à l'égard des EHDAA bilingues. Cet outil a été utilisé dans plusieurs recherches antérieures (Lucas et al., 2015) et permet d'avoir accès aux croyances implicites à travers l'expérience racontée par les enseignants (Jordan et Stanovich, 2004). Nous envisageons de faire des entretiens semi-dirigés auprès d'une dizaine d'enseignants du Bas-St-Laurent afin de décrire leurs croyances.

RÉFÉRENCES

- Arnett, K. et Mady, C. (2018a). Exemption and Exclusion from French Second Language Programs in Canada: Consideration of Novice Teachers' Rationales. *Exceptionality Education International*, 28(1), 86-99.
- Arnett, K. et Mady, C. (2018b). The Influence of Classroom Experience on Teacher Belief Systems: New French Second Language Teachers' Beliefs About Program Options for English Language Learners and Students With Learning Difficulties. *McGill Journal of Education*, 53(3). <https://doi.org/10.7202/1058418ar>
- Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. (2021). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2019-2020*. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606

- Borri-Anadon, C. et Hirsch, S. (2021). Des clés pour mieux comprendre la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en milieu scolaire : le cas du Bas-Saint-Laurent. *Trois-Rivières : LEDIR (UQTR) et DILEI*. www.uqtr.ca/ledir
- Camara, H. (2015). Pourquoi faut-il défendre le bilinguisme des enfants de migrants ? L'exemple du bilinguisme soninké-français. *Le Carnet PSY*, 188(3), 31-36. <https://doi.org/10.3917/lcp.188.0031>
- Cheatham, G. A. et Hart Barnett, J. E. (2017). Overcoming common misunderstandings about students with disabilities who are english language learners. *Intervention in School & Clinic*, 53(1), 58-63. <https://doi.org/10.1177/1053451216644819>
- Conner, C., Baker, D. L. et Allor, J. H. (2020). Multiple Language Exposure for Children with Autism Spectrum Disorder from Culturally and Linguistically Diverse Communities. *Bilingual Research Journal*, 43(3), 286-303. <https://doi.org/10.1080/15235882.2020.1799885>
- Fives, H. et M. Buehl, M. (2012). Spring Cleaning for the « Messy » Construct of Teachers' Beliefs: What Are They? Which Have Been Examined? What Can They Tell Us? Dans K. R. Harris, S. Graham et T. Urdan (dir.), *APA educational psychology handbook* (vol. 2, p. 471-499). American Psychological Association.
- Gonzalez Barrero, A. M. (2017). *The linguistic and cognitive effects of bilingualism on children with autism spectrum disorders* (publication no. 28249660) [Thèse de doctorat, McGill University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/linguistic-cognitive-effects-bilingualism-on/docview/2506258782/se-2?accountid=14720>
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. *Cognitive processing in bilinguals*.
- Howard, K. B., Katsos, N. et Gibson, J. L. (2021). Practitioners' perspectives and experiences of supporting bilingual pupils on the autism spectrum in two linguistically different educational settings. *British Educational Research Journal*, 47(2), 427-449. <https://doi.org/10.1002/berj.3662>
- Jordan, A. et Stanovich, P. (2004). The beliefs and practices of Canadian teachers about including students with special needs in their regular elementary classrooms. *EXCEPTIONALITY EDUCATION CANADA*, 14(2/3), 25-46.
- Kiely, M., Brownell, M., Lauterbach, A. et Benedict, A. (2015). Teachers' Beliefs About Students with Special Needs and Inclusion. Dans H. Fives et M. G. Gill (dir.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 475-491). Routledge.
- Levin, B. B. (2015). The Development of Teachers' Beliefs. Dans H. Fives et M. G. Gill (dir.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (First edition., p. 48-65). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Lucas, T., Villegas, A. M. et Martin, A. D. (2015). Teachers' Beliefs about English Language Learners. Dans H. Fives et M. G. Gill (dir.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 453-474). Routledge.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Gaudreau, N. et Lagacé-Leblanc, J. (2020). Facteurs influençant les attitudes des enseignant-e-s québécois-es envers l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 41-63. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1070726ar>
- Nadeau-Lamarche, K. (2022). Accueil de réfugiés ukrainiens: les municipalités québécoises se mobilisent. *Radio-Canada*.
- Noël, I. (2017). Construction de la notion d'« élève à besoins éducatifs particuliers » par de jeunes enseignants durant leur première année de pratique professionnelle : du sens individuel au sens collectif. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 53-70. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1040804ar>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307.
- Paradis, J., Genesee, F. et Crago, M. B. (2021). *Dual language development & disorders : a handbook on bilingualism and second language learning* (3e éd.). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. Dans J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education*. 2nd ed. Macmillan Library Reference.
- Service de la recherche de la statistique et de la veille du ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration. (2020). *Population immigrée du Québec et des régions, Recensement 2016*. http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Pop_immigree_Quebec_regions_2016.pdf

- Skott, J. (2015). The promises, problems, and prospects of reasearch on teachers' beliefs. Dans H. Fives et M. G. Gill (dir.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (p. 13-30). Routledge.
- Statistique Canada. (2022). *Profil du recensement, Recensement de la population de 2021*. (produit n° 98-316-X2021001 au catalogue de Statistique Canada). Ottawa. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F>
- Thordardottir, E. (2015). Proposed Diagnostic Procedures for Use in Bilingual and Cross-Linguistic Contexts. Dans S. Armon-Lotem, J. De Jong et N. Meir (dir.), *Assessing multilingual children : disentangling bilingualism from language impairment*. Multilingual Matters.
- Warren, A. N. (2018). Exploring Experienced Teachers' Constructions of Culturally and Linguistically Diverse Students in an Online Class. *International Journal of Multicultural Education*, 20(2), 58-80.