

## ***Soutien à l'apprentissage du/en français : du rôle d'enseignante-ressource à celui d'informatrice clé***

**Diane Querrien, Ph. D.**

---

Université Concordia, Québec, Canada

**Pascale Rousseau, Doctorante**

---

Université Laval, Québec, Canada

### **Résumé**

Les classes d'accueil pour les élèves plurilingues apprenant le français et issus de l'immigration sont très présentes à Montréal. Cependant, l'intégration de ces élèves en classe ordinaire est le modèle le plus fréquemment rencontré en région au Québec (De Koninck & Armand, 2012). Les enseignantes et enseignants du secteur régulier doivent ainsi souvent les accueillir sans préparation adéquate (Larochelle-Audet et al., 2013; Querrien, 2017) et des initiatives portées par le personnel scolaire voient le jour pour compenser cette lacune dans la formation professionnelle. Par exemple, des tâches d'enseignant-ressource sont créées par certaines écoles pour soutenir le personnel enseignant et les élèves concernés par des besoins particuliers (Granger & Dubé, 2015; Tremblay & Granger, 2020). Cependant, ces initiatives sont encore sous-documentées, particulièrement dans des contextes linguistiques autres que celui de l'anglais (Russell, 2017). L'étude de cas que nous rapportons dans cet article porte sur le rôle d'enseignante-ressource en intégration linguistique, scolaire et sociale (ILSS) dans une école secondaire en région au Québec. La chercheuse et l'enseignante-ressource participante ont coconstruit un protocole de recherche original, pensé pour faire de l'étude elle-même une occasion de formation pour l'enseignante. Réciproquement, en raison de son rôle cardinal au sein de son école, l'enseignante-ressource a assumé le rôle d'informatrice clé auprès de la chercheuse, ce qui a permis de recruter six membres de son équipe pour participer à l'étude. Grâce à son soutien, certaines d'entre elles et eux ont même ouvert les portes de leurs classes à la chercheuse pour lui permettre d'observer les dynamiques d'intégration des élèves apprenant le français dans les classes disciplinaires, notamment en classe de sciences. Le cadre et la conception de l'étude ont ainsi généré un rapport de réciprocité profitable à la recherche comme au milieu scolaire. Cette étude qualitative constitue ainsi un exemple concret des apports et des limites de la relation entre chercheuse et informatrice clé, deux aspects fondamentaux en recherche qualitative que nous discutons dans cet article.

### **Mots clés**

PLURILINGUISME, FRANÇAIS LANGUE SECONDE, INITIATIVES SCOLAIRES, FORMATION DES ENSEIGNANTS, INFORMATEUR CLÉ

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors-série « Les Actes » – numéro 29 – pp. 61-79.

L'INFORMATEUR CLÉ EN RECHERCHE QUALITATIVE : ENJEUX ÉTHIQUES, ENJEUX MÉTHODOLOGIQUES ET HISTOIRE D'UNE PRATIQUE

ISBN 978-2-925374-28-2- <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>

© 2024 Association pour la recherche qualitative

## Introduction

Dans un monde où les migrations internationales s'accélèrent, la diversification des milieux scolaires est un phénomène auquel le corps enseignant doit s'adapter en permanence (Li et al., 2021). Face à cette réalité, certaines écoles mobilisent leurs propres ressources et créent de nouveaux rôles pour apporter un soutien « de l'intérieur » à leurs équipes pédagogiques. Des enseignants-ressources, dotés d'une expertise dans leur discipline scolaire, endossent ainsi un rôle complexe d'enseignement, de formation, de collaboration et de médiation au sein de leur milieu (Granger & Dubé, 2015; Tremblay & Granger, 2020). De telles initiatives demeurent toutefois peu documentées, particulièrement en ce qui concerne la scolarisation et l'accompagnement des élèves plurilingues apprenant la langue de leur école d'accueil, notamment dans des domaines linguistiques autres que celui de l'anglais majoritaire (Russell, 2017).

Pour combler cette lacune en milieu francophone, la recherche que nous rapportons se positionne dans le contexte de l'accueil et de l'intégration des élèves plurilingues apprenant le français (désormais ÉPAF) à l'école québécoise. Soulignons que nous faisons ici référence aux élèves que l'on désigne couramment par l'expression « élèves allophones ». Nous avons délibérément choisi la dénomination « plurilingues » pour mieux rendre compte de la diversité de leurs profils langagiers (Galante & dela Cruz, 2021).

Notre étude se concentre sur la place cruciale d'une enseignante-ressource en *intégration linguistique, scolaire et sociale* (désormais ILSS) dans une école secondaire en région au Québec. L'étude de cas dont il est question explore ainsi de manière approfondie le rôle de cette enseignante-ressource et examine comment sa collaboration étroite avec la chercheuse a permis de coconstruire un protocole de recherche inédit. Allant au-delà de son seul rôle au sein de l'équipe-école, l'enseignante-ressource a contribué à façonner une démarche méthodologique novatrice. Concrètement, elle a assumé le rôle complexe d'informatrice clé, de passeuse et de médiatrice entre la chercheuse et le milieu, que nous rapportons dans cet article.

Afin de comprendre pleinement les enjeux et les retombées de cette collaboration, nous nous appuyons sur les données recueillies au cours de l'étude de cas, notamment des entrevues individuelles avec diverses personnes actrices du milieu, ainsi que des observations de classes et des documents pédagogiques recueillis au cours d'une année scolaire (2017-2018). Nous nous appuyons également sur les réflexions de l'enseignante-ressource, sur les raisons qui l'ont motivée à s'impliquer dans ce projet de recherche et à en devenir informatrice clé. Ces réflexions permettront, entre autres, de comprendre l'impact que cette expérience a eu sur la suite de son propre parcours.

En convoquant nos voix respectives d'informatrice clé et de chercheuse, l'expérience que nous rapportons vise à éclairer la spécificité et la valeur d'une telle collaboration dans le contexte de la recherche en éducation, et d'offrir des perspectives

pour la formation à la recherche qualitative en tenant compte des enjeux, des besoins et des limites des contextes empiriques.

### **Contexte**

Pour comprendre le rôle de l'informatrice clé dans le déploiement de l'étude de cas, il nous faut d'abord saisir le contexte des milieux scolaires plurilingues et pluriethniques en région au Québec dans les années 2010, puisque c'est dans cet environnement qu'a été défini son rôle d'enseignante-ressource en ILSS.

#### ***La scolarisation des élèves plurilingues apprenant le français en région***

L'accueil et l'inclusion des ÉPAF dans le système éducatif québécois sont désormais documentés depuis des décennies (De Koninck & Armand, 2012; McAndrew, 2015; Mendonça Dias & Querrien, 2022). Dans les années 2010, on recensait six modèles d'intégration des ÉPAF dans les écoles de la province (voir le Tableau 1 adapté de Querrien, 2020, basé sur les travaux de De Koninck & Armand, 2012, et de Querrien, 2017).

De ces modèles, deux offres de services sont plus fréquemment rencontrées au Québec : la classe d'accueil fermée, caractérisée par le regroupement des ÉPAF, et l'intégration en classe ordinaire, où leur scolarité est suivie aux côtés des élèves pour qui le français est langue première, et où plusieurs heures de soutien à l'apprentissage du français sont dispensées chaque semaine<sup>1</sup>.

En 2012, le rapport de De Koninck et Armand avait dressé un portrait éclairant de ces offres de services : bien que la majorité des ÉPAF fussent inscrites ou inscrits dans des classes d'accueil, le modèle d'intégration en classe ordinaire était en réalité l'offre de service la plus répandue à l'échelle provinciale. Autrement dit, même si la majorité des ÉPAF passaient par la classe d'accueil, nombreuses étaient les personnes enseignantes du régulier qui devaient enseigner à ces élèves lorsque leur école proposait le modèle d'intégration en classe ordinaire.

À cet enjeu d'enseigner conjointement à des ÉPAF et à des élèves de français langue première s'ajoute un autre défi : celui des niveaux de scolarisation. Dans la région de Québec (Capitale-Nationale), où notre étude de cas a été réalisée, De Koninck et Armand (2012) évaluaient dans les années 2000 qu'un ÉPAF sur quatre accusait à son arrivée un retard scolaire de trois ans ou plus par rapport au système scolaire québécois. À la diversité linguistique et culturelle s'ajoutait donc la diversité des niveaux scolaires, et les enseignantes et enseignants de classe ordinaire comme d'ILSS devaient redoubler d'efforts pour s'adapter aux besoins des élèves et les accompagner adéquatement.

**Tableau 1**

*Modèles d'accueil et d'intégration des élèves plurilingues apprenants du français au Québec dans les années 2010*

<b>Modèles</b>	<b>Conditions pour les ÉPAF</b>	<b>Remarques</b>
Classe d'accueil fermée	Regroupement sans intégration en classe ordinaire	
Classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration	Regroupement et ressources complémentaires (ex. apprentissage des mathématiques, méthodes de travail)	Dans certains milieux, ces classes peuvent s'adresser à des élèves accusant un retard scolaire.
Classe semi-ouverte	Emploi du temps individualisé (notamment la répartition entre classe semi-ouverte et classe ordinaire)	Les disciplines sont intégrées à l'emploi du temps au cas par cas et certaines peuvent être ajoutées selon le dossier (l'élève en réussite se voit intégrer davantage de disciplines, par exemple). Les modalités de ce type de classe dépendent de chaque milieu, le modèle n'étant que peu répandu.
Intégration totale en classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage du français	Intégration la plupart du temps en classe ordinaire avec quelques heures de soutien linguistique par semaine (de deux à dix-huit périodes par cycles de neuf ou dix jours selon les écoles)	Dans certains milieux, l'intégration se fait en « cheminement particulier continu », c.-à-d. en adaptation scolaire, pour les élèves en difficulté d'apprentissage, sans toutefois avoir systématiquement reçu un tel diagnostic.
Intégration totale en classe ordinaire sans soutien à l'apprentissage du français	Intégration totale en classe ordinaire sans soutien linguistique	
Classe pivot	Élèves avec un niveau de français intermédiaire et n'ayant pas atteint le niveau scolaire cible, assistent à des cours disciplinaires dits adaptés	Initiative encore rare et pérennité incertaine.

L'importance fondamentale de soutenir la formation en enseignement, la reconnaissance du temps de concertation des équipes-école, et la mise en œuvre d'une éducation interculturelle et inclusive sont préconisées depuis les années 1980 pour améliorer les services d'accueil et d'intégration des ÉPAF (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). Si la situation a bien sûr évolué depuis cette époque (Potvin et al., 2020), avec une structuration de ces services de plus en plus précise et souvent considérée comme exemplaire par d'autres pays francophones, chaque milieu fait face à son lot de défis de manière très contextualisée (Querrien, 2019).

### ***Le rôle d'enseignante-ressource***

C'est dans ce contexte intrinsèquement pluriel qu'une initiative de formation a vu le jour : le projet Alloscol, une formation continue s'adressant au personnel scolaire pour soutenir le développement de la langue française chez des ÉPAF en région. Réalisé entre 2012 et 2014<sup>2</sup>, ce projet a impliqué une quarantaine d'enseignantes, enseignants et conseillères pédagogiques dans les régions Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches. Ces professionnels, intervenant dans diverses disciplines scolaires, ont été jumelés pour combiner leurs compétences en français langue seconde et dans leurs matières respectives (mathématiques, sciences, histoire-géographie, éthique et culture religieuse), et ainsi mieux répondre aux besoins d'apprentissage des ÉPAF. L'expérience d'Alloscol a notamment permis de mettre en exergue les besoins des enseignantes et enseignants du secteur régulier, qui ne sont que très rarement préparés à enseigner dans des contextes plurilingues (De Koninck & Querrien, 2014). Est ainsi née l'idée de faire intervenir une personne-ressource de l'ILSS pour les soutenir directement au sein de leur école.

Une enseignante participant au projet Alloscol a donc proposé à sa direction d'établissement d'assumer le rôle d'enseignante-ressource en ILSS à raison de quelques heures par semaine. Intervenant dans une école secondaire considérée comme l'une des pionnières dans l'accueil et l'intégration des ÉPAF dans la région Capitale-Nationale, l'établissement avait la particularité de présenter une offre hybride, incluant plusieurs classes d'accueil, le modèle d'intégration en classe ordinaire, mais aussi le modèle de la classe semi-ouverte, alors rare dans les années 2010 (voir Querrien, 2022, pour une description de cette offre de service). Il convient ici de préciser que la chercheuse avait réalisé une étude qualitative longitudinale documentant la formation Alloscol et qu'elle bénéficiait donc dès lors du contact direct avec l'enseignante-ressource en ILSS, ce qui a permis la réalisation de notre étude de cas.

Le rôle de l'enseignante-ressource au sein de l'école était articulé en trois champs d'intervention :

- 1) Le soutien aux enseignantes et enseignants de la classe ordinaire, avec l'objectif de leur faire développer des pratiques et des stratégies d'enseignement adaptées aux besoins des ÉPAF intégrés dans leurs classes respectives (en sciences,

mathématiques et univers social, notamment). Concrètement, ce soutien consistait à rencontrer individuellement les personnes enseignantes, à réaliser des capsules formatives lors de rencontres en équipe, et à adapter le matériel d'enseignement sans modifier les tâches d'apprentissage originales (exemple : allègement ou facilitation des consignes).

- 2) Le lien avec la direction d'école, en assumant un rôle de conseil en matière d'intervention en ILSS, en collaborant à l'articulation des choix pédagogiques de l'équipe ILSS avec le secteur régulier, et ainsi en entretenant la communication nécessaire à la cohérence des démarches entreprises à l'échelle de toute l'équipe enseignante.
- 3) L'accompagnement des ÉPAF à proprement parler, notamment en les évaluant dès leur arrivée à l'école (évaluation du niveau de compétence en français et parfois dans des disciplines comme les mathématiques), puis en coordonnant avec l'équipe ILSS un plan d'action pour chaque élève ainsi que des procédures pour décider quand changer un élève de classe ou de modèle en fonction de sa maîtrise du français et de son avancement dans les disciplines scolaires (appelé « plan d'intégration » dans le milieu). Une autre dimension du soutien aux ÉPAF consistait à les préparer aux apprentissages disciplinaires en classe ordinaire en recourant à une approche didactique intégrative, articulant les contenus disciplinaires avec la langue (ex. vocabulaire, compréhension de textes). Concrètement, les ÉPAF intégrés en classe ordinaire allaient dans une classe à part avec l'enseignante-ressource en ILSS pour la première partie d'une période de cours<sup>3</sup> et elle décryptait avec eux les contenus enseignés par la collègue en sciences pour préparer la deuxième partie de la période, où les ÉPAF rejoignaient leurs pairs du secteur régulier et leur enseignante disciplinaire.

### **Le rôle multiple de l'informatrice clé**

L'objectif premier de cette étude de cas était de documenter pour la première fois le rôle d'enseignante-ressource spécialisée dans l'accueil et l'intégration des ÉPAF en contexte francophone québécois. La nature unique et novatrice de cette recherche a entraîné la conception d'une approche méthodologique empirico-inductive, originale et adaptée au contexte spécifique de cette école. C'est dans ce paradigme que la collaboration entre la chercheuse et l'enseignante-ressource a conduit à ce que cette dernière endosse un rôle multiple : celui de participante, celui que nous qualifions de « passeuse » auprès d'autres membres de l'équipe, mais aussi celui de collaboratrice méthodologique.

#### ***L'informatrice clé comme participante active***

Un aspect particulièrement innovant de cette collaboration réside dans l'engagement actif de l'informatrice clé en tant que participante dans la lecture d'articles et d'ouvrages scientifiques tout au long de l'étude. La chercheuse et elle-même s'étaient en effet

entendues pour que l'étude de cas constitue une occasion de formation continue pour l'enseignante. La chercheuse a ainsi proposé de lui soumettre des écrits ciblant, d'une part, son rôle d'enseignante-ressource en ILSS au sein de l'école (Russel, 2017) et, d'autre part, l'articulation des apprentissages des disciplines scolaires aux besoins langagiers des ÉPAF (Cummins & Early, 2015). Ces lectures se reflétaient dans les questionnaires d'entrevue semi-dirigée sous la forme de questions ouvertes portant sur les contenus à lire. À ce sujet, l'informatrice clé précise :

Cette recherche a aussi contribué à ma formation continue en tant qu'enseignante-ressource. D'ailleurs, le fait que [la chercheuse ait] inclus des lectures et des ressources avait fait partie des motivations de départ à participer au projet de recherche, car un de mes besoins à l'époque était le manque d'accès à des formations spécifiques sur le rôle de conseillère pédagogique. La manière dont le protocole a été bâti a donc nourri, comblé ce besoin, et cela m'a donné des idées, infusé une confiance pour mieux camper mon rôle (Réflexion écrite de l'informatrice clé).

L'arrimage entre les instruments de recherche et les activités proposées à l'informatrice clé a ainsi conduit à un exercice de réflexivité en dialogue. Quatre entrevues d'environ une heure chacune ont été menées avec l'enseignante-ressource au cours de l'année scolaire 2017-2018. Ces entrevues semi-dirigées ont permis de recueillir ses réflexions, ses représentations et son analyse du rôle qu'elle jouait au sein de l'équipe éducative.

Grâce à sa perspective pratique et à sa grande connaissance du terrain, l'enseignante-ressource a contribué à façonner et à affiner la méthodologie de recherche adoptée par la chercheuse. Ces entrevues semi-dirigées ont été le cadre où son expertise, ses réflexions, et ses expériences ont été recueillies, offrant une perspective riche et nuancée. Sa participation active a également permis d'explorer les différentes facettes de son rôle et les interactions complexes au sein de l'équipe éducative. Concrètement, les échanges produits lors de ces quatre entrevues – éclairés par cette littérature commune aux deux interlocutrices – ont par exemple permis d'ajuster les questions d'entrevue destinées aux autres participants, notamment la direction de l'école, des collègues intervenant dans d'autres disciplines (mathématiques, sciences et univers social) et la stagiaire en ILSS.

Autrement dit, l'enseignante-ressource agissait implicitement comme informatrice clé au sein même des périodes de collecte de données qui la concernaient comme participante. Cet intrant méthodologique a contribué à affiner deux niveaux d'intervention empirique : 1) le ciblage des répondants les plus pertinents au moment de l'étude pour améliorer l'effort de triangulation, notamment en sélectionnant des personnes avec des expériences différentes, des anciennetés variables au sein de l'établissement scolaire et des points de vue différents sur les mêmes phénomènes;

2) l'ajustement des instruments de recherche en fonction des informations hautement contextualisées colligées lors des entrevues de l'enseignante-ressource, comme l'organisation des services aux élèves, la fréquence de ses interventions auprès des enseignantes et enseignants disciplinaires, la répartition de l'horaire ou encore les modes de fonctionnement de l'équipe-école.

### ***L'informatrice clé comme passeuse***

L'école secondaire dans laquelle l'étude a été réalisée avait la particularité d'héberger une offre dite « hybride » de services aux ÉPAF, réunissant dans ce cas trois modèles d'intégration (classes d'accueil fermées, classe semi-ouverte et intégration totale en classe ordinaire). Le rôle d'enseignante-ressource en ILSS venait s'ajouter à cette structure complexe et, étant cardinal dans l'équipe pédagogique, il permettait à la chercheuse de bénéficier de la « vue d'ensemble » de l'informatrice clé.

La collecte des données avait été planifiée pour capter la richesse de ce contexte scolaire, mais c'est grâce à la position de l'enseignante-ressource que le recrutement des personnes participantes a été facilité. Comme nous l'avons précisé, la chercheuse a tout d'abord discuté avec l'enseignante-ressource pour dresser un portrait général de l'école et estimer quels profils cibler pour colliger des points de vue diversifiés et pertinents.

Outre leurs profils professionnels, une première phase de consultation avec l'enseignante-ressource a ainsi permis d'établir quels collègues pourraient souhaiter répondre à une entrevue semi-dirigée. En l'occurrence, la perspective interne de l'informatrice clé à ce moment de la mise en œuvre empirique a permis à la chercheuse d'avoir une idée des besoins et défis personnels des personnes répondantes face à la problématique de l'inclusion des ÉPAF. Certaines personnes pouvaient, par exemple, éprouver un sentiment d'inefficacité dans leurs interventions pédagogiques vis-à-vis des ÉPAF. Le fait d'en être informée avant les entrevues permettait à la chercheuse d'évoquer cette dimension d'une manière constructive, notamment en parlant du fait qu'il ne s'agit pas d'un phénomène isolé, et même qu'il est documenté par la littérature scientifique. En d'autres termes, les mises au point de l'informatrice clé permettaient à la chercheuse d'améliorer le sentiment de compréhension mutuelle avec les autres personnes participantes, grâce à une écoute mieux campée dans leur vécu professionnel.

En tout, ce sont six personnes qui ont accepté de participer aux entrevues individuelles grâce au relai assuré par l'informatrice clé : le directeur de l'école, l'enseignante-stagiaire en français langue seconde/ILSS, deux enseignantes de sciences, une enseignante d'univers social et un enseignant de mathématiques. L'informatrice clé a ainsi assuré un rôle de « passeuse » sur les plans social et émotionnel en vérifiant l'intérêt de ses collaboratrices et collaborateurs à participer à l'étude de cas, en les préparant aux thématiques abordées lors des entrevues individuelles et en faisant valoir l'intérêt de cette recherche pour l'avancement des connaissances en matière d'accueil et d'intégration, particulièrement en contexte francophone.

Elle a également jaugé l'intérêt de ses collègues à nous ouvrir les portes de leurs classes, ce qui a permis d'observer le déroulement d'une période d'enseignement des sciences, ainsi que ses propres interventions à l'égard de sa consœur à l'issue de la période d'observation. De surcroît, la promotion de l'étude de cas auprès de ses collègues a permis d'assister aux rencontres de l'équipe ILSS concernant la structuration des services à l'échelle du centre de services scolaires, les rapports de l'équipe ILSS avec le secteur régulier au sein de l'école, ainsi que certains cas d'élèves concernés par un possible changement de classe ou d'horaire en raison de leurs progrès scolaires et linguistiques.

La Figure 1 résume la collecte des données de l'étude de cas dans le temps. Les quatre entrevues codées « ENS » concernent l'enseignante-ressource en ILSS, tandis que les entrevues codées « DIR » concernent les autres membres de son équipe, qui ne se sont respectivement soumis qu'à une seule entrevue.

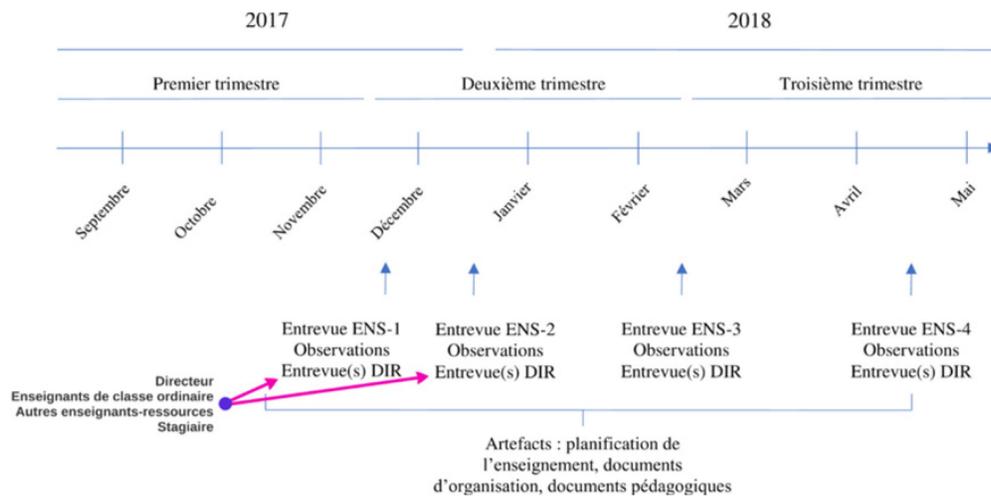
### ***L'informatrice clé comme collaboratrice méthodologique***

Par voie de conséquence, les interventions de l'enseignante-ressource en ILSS en tant que participante et que passeuse auprès des personnes actrices de son milieu ont eu un effet sur les choix méthodologiques de la chercheuse. L'un des plus flagrants est certainement l'ouverture des possibilités de collecte en termes de sources de données. Le protocole de recherche initial validé par un comité d'éthique incluait la possibilité de mener des observations de classe et de colliger des documents pédagogiques et organisationnels dans le milieu, mais l'intention originale de la chercheuse – implicite – était de le faire uniquement auprès de l'enseignante-ressource en ILSS. Grâce aux relations de l'informatrice clé avec son équipe et au lien de confiance qu'elle a soutenu, les options de collecte se sont élargies, et c'est ultimement la triangulation des données (Mucchielli, 2009) qui a été améliorée à plusieurs égards :

- Triangulation par combinaison de niveaux : le protocole initial prévoyait de rencontrer des enseignants de classe ordinaire travaillant avec l'enseignante-ressource en ILSS principalement, mais ses interventions ont permis d'élargir – comme nous l'avons vu – à la direction d'école, à l'équipe ILSS et, un point de vue rare dans ce type d'étude, la stagiaire en enseignement du français langue seconde/ILSS;
- Triangulation des sources de données : au-delà des entrevues et des observations de classe en ILSS initialement intégrées à la démarche méthodologique, l'informatrice clé a proposé à la chercheuse de pouvoir observer certains événements ou phénomènes qui n'avaient pas été anticipés. En l'occurrence, elle lui a permis d'assister à une rencontre de l'équipe ILSS concernant l'organisation de tous leurs services, à une conférence intitulée *Les nouveaux modèles*<sup>4</sup> spécialement organisée pour les ÉPAF (environ 150 élèves), à une période d'enseignement des sciences par une enseignante disciplinaire intégrant tous les

**Figure 1**

*Vue d'ensemble de la collecte des données de l'étude de cas dans le temps*



profils d'élèves (ÉPAF, adaptation scolaire et secteur régulier), à une période de préparation des ÉPAF en sciences avec l'enseignante-ressource en ILSS, ainsi qu'à une rencontre avec une enseignante disciplinaire pour montrer comment l'enseignante-ressource intervenait pour la soutenir et lui donner des outils pour l'inclusion des ÉPAF dans ses cours;

- Triangulation temporelle : la conception originale de la méthodologie de recherche s'articulait autour de rencontres sériées avec l'enseignante-ressource, à raison de quatre visites de la chercheuse dans le milieu au cours de l'année scolaire 2017-2018. Ces rencontres scandaient le rythme de collecte des autres données, dont les entrevues individuelles avec les autres participantes et participants, les observations de classe et du milieu, ainsi que la collecte de documents pédagogiques et d'organisation pertinents. Grâce à la collaboration entre l'informatrice clé et la chercheuse, et particulièrement à l'amélioration du potentiel de triangulation des sources de données permis par l'informatrice, la chercheuse a pu passer plus de temps que prévu au sein de l'école, notamment en suivant l'enseignante-ressource pendant une semaine scolaire complète en février 2018. Ainsi, en plus de la nature longitudinale de la collecte, le volume horaire passé dans le milieu par la chercheuse a été significativement augmenté grâce à l'esprit d'ouverture et de partage porté et disséminé par l'informatrice clé.

Ainsi, l'étude empirique à proprement parler a servi de toile de fond pour évaluer l'évolution du protocole de recherche initial. En se basant sur l'expérience professionnelle de l'enseignante-ressource en ILSS et en intégrant ses retours continus, le protocole a évolué de manière itérative. Cette démarche a permis une adaptation constante, tenant compte des réalités du terrain et des besoins spécifiques des répondantes et répondants de l'école. Les ajustements ont été pris en compte pour garantir la pertinence et la faisabilité de la méthodologie adoptée. Cette collaboration a donc mis en lumière la dimension décisionnelle, où les choix méthodologiques et les orientations de l'étude ont été influencés par la compréhension mutuelle des enjeux éducatifs et des besoins à la fois des ÉPAF et de celles et ceux qui leur enseignent.

### **Notre collaboration et le « savoir rassurer »**

La relation dialectique entre la chercheuse et l'informatrice clé a été au cœur du processus collaboratif. L'échange constant d'idées, de perspectives et de réflexions a enrichi la compréhension du rôle de l'enseignante-ressource en ILSS et de son influence sur sa communauté de pratique.

Outre l'effet considérable de l'implication de l'informatrice clé dans la conception méthodologique de l'étude de cas, un aspect fondamental de la réussite de cette collaboration a résidé dans la capacité mutualisée des deux actrices à mobiliser des « savoir-être » en recherche, adaptés au contexte et aux besoins des personnes participantes. Plus concrètement, la relation entre l'informatrice clé et la chercheuse a été déterminante pour respecter les limites du terrain, faire de l'étude de cas une occasion d'apport réciproque entre la chercheuse et toutes les personnes participantes et, transversalement, créer un espace de recherche empirique confortable sur le plan humain.

Deux caractéristiques ont prédéterminé la participation des personnes répondantes : d'une part, elles étaient motivées par leur volonté de contribuer à un projet visant à améliorer les services aux ÉPAF, ce qui créait un fort sentiment de communauté de pratique (Wenger, 1998). D'autre part, il existait un désir de partager leurs besoins et leurs perceptions que leurs déclarations aient une connotation positive ou bien qu'elles soient formulées en termes de défis ou de difficultés à surmonter. L'étude de cas offrait ainsi une plateforme d'écoute pour les problématiques vécues dans le milieu scolaire, lesquelles sont souvent abordées d'une manière différente dans les discussions quotidiennes d'une équipe scolaire. L'informatrice clé précise à ce sujet :

J'irais même jusqu'à affirmer que la venue d'une nouvelle personne, en l'occurrence une chercheuse universitaire, venue les écouter et aborder les défis récurrents vécus au quotidien a probablement permis de maintenir, voire de raviver une lueur d'espoir sur la façon d'adresser ces besoins et enjeux multiples qui perdurent dans le temps (Réflexion écrite de l'informatrice clé).

Parallèlement, deux grands enjeux humains caractérisaient la démarche des répondantes et répondants potentiels : le sentiment d'efficacité enseignante et l'intimidation liée à la participation à la recherche. Comme nous l'avons évoqué, les enseignantes et enseignants de classe ordinaire ne sont que très rarement préparés à travailler avec des ÉPAF en contexte d'inclusion (Larochelle-Audet et al., 2013; Querrien, 2022). L'une des conséquences les plus documentées par la recherche dans le domaine est certainement la fragilité du sentiment d'efficacité de ces enseignants quant à leurs interventions pédagogiques auprès des ÉPAF (Alibakhshi et al., 2020; Clark, 2020; Fraser, 2014). Ce facteur constituait naturellement un défi pour certaines ou certains, qui devaient accepter de discuter ouvertement des problématiques liées à l'inclusion et, par voie de conséquence, de discuter de leurs propres croyances ou émotions à cet égard. De surcroît, quelques personnes ont confié être intimidées par la participation à une entrevue avec une chercheuse, notamment en raison de la présence d'un micro pour l'enregistrement, mais aussi par crainte que leurs propos soient interprétés comme des lacunes dans leur préparation professionnelle.

La collaboration et la communication continues de l'informatrice clé et de la chercheuse ont été cruciales pour permettre de dépasser ces inquiétudes. Premièrement, le rapport que l'informatrice clé a su instaurer avec ces participantes et participants s'est étendu à la perception qu'ils avaient de la chercheuse, en ce sens qu'ils se sentaient davantage en confiance avec l'investigatrice grâce à l'introduction faite par leur collègue. Deuxièmement, le maintien des efforts de communication et de consultation entre les deux actrices tout au long de la recherche a permis d'évaluer continuellement l'intérêt et les limites à la participation de certains acteurs scolaires.

Jeffrey décrit ainsi le rôle du chercheur qualitatif :

[Le] chercheur itinérant [...] mise sur des stratégies et des tactiques qui l'amènent à se situer au plus près de [la] réalité sociale qu'il cherche à décrire et à comprendre. À cet égard, une bonne méthode reflète peut-être moins un bon usage d'outils techniques qu'une sensibilité intellectuelle bien aiguisée (2005, p. 146).

À l'instar de cette définition, notre expérience partagée de chercheuse et d'informatrice clé lors de l'étude de cas montre qu'une compétence est fortement profitable au renforcement d'une recherche de qualité, à savoir la capacité à prendre en compte les émotions des participants sous différents angles et de manière continue tout au long de la collecte. À cet égard, les rôles de la chercheuse et de l'informatrice clé ont connu une mutation de leurs frontières respectives, car ils ont ultimement consisté à créer une équipe de réflexion épistémologique et empirique, apte à déployer un « savoir rassurer » envers les participants.

Sans le concours de l'informatrice clé, la chercheuse n'aurait pas pu bénéficier d'un tel niveau de compréhension métacognitif et socioémotionnel des acteurs du milieu.

Corollairement, la chercheuse avait la responsabilité d'entretenir le rapport de confiance établi entre tous lors de cette recherche, et ce, en mobilisant des ressources relevant de l'empathie, de l'écoute et d'une compréhension exempte de jugement des divers points de vue et parcours évoqués lors des rencontres de terrain.

### **La relation chercheuse-informatrice au-delà de la collecte**

Si la relation préexistante entre la chercheuse et l'enseignante-ressource en ILSS a facilité la conception et la mise en œuvre de l'étude de cas, la communication en dehors des périodes de recherche a permis de renforcer la compréhension mutuelle et la confiance entre ces deux actrices de la recherche. Cette collaboration a ainsi transcendé le simple cadre de l'étude, établissant une relation qui a perduré au-delà de la collecte de données. L'informatrice clé parle de l'expérience ainsi :

Une autre retombée de cette étude a été de me donner le goût à la recherche. Le fait de suivre [la chercheuse] pas-à-pas et [qu'elle exprime] ouvertement les étapes [qu'elle fasse] preuve de transparence [qu'elle partage] des questionnements, m'a non seulement mis en confiance à ouvrir toutes grandes les portes de mon univers pédagogique, mais j'ai été témoin d'un processus rigoureux et itératif donnant le goût d'y participer à mon tour (Réflexion écrite de l'informatrice clé).

Après la période de collecte de données, la chercheuse a donc invité l'enseignante-ressource à poursuivre leur collaboration en participant activement à des activités de diffusion scientifique, en conformité avec les autorisations éthiques. Cet aspect particulièrement notable de notre collaboration témoigne du rapport intellectuel et professionnel de qualité entre les deux actrices, mais aussi des apports réciproques qui ont défini le déroulement de l'étude.

De plus, cette approche offre une perspective unique, permettant d'explorer de manière concrète les dimensions dialectique et décisionnelle de la relation entre la chercheuse et l'informatrice clé. Le concours des deux actrices à la préparation des communications scientifiques a en effet une valeur épistémologique forte. Bien que l'étude de cas ait fait l'objet d'un processus rigoureux de collecte, de traitement, puis d'analyse des données, l'exercice de collégialité au cœur de la démarche rédactionnelle des deux contributrices permet d'approfondir la validité et la fiabilité des éléments empiriques rapportés. Concrètement, les perceptions de l'informatrice clé sur les formulations, les faits présentés et les choix rédactionnels de la chercheuse constituent une étape de contrôle supplémentaire dans la démarche de restitution empirique, en plus de constituer une nouvelle occasion dialectique.

C'est notamment dans le contexte de cet exercice collégial que chacune peut approfondir sa compréhension du point de vue de l'autre, et des apports de l'expérience tels qu'identifiés respectivement par une chercheuse et par une actrice de terrain.

### **Pistes pour une collaboration fructueuse**

Comme toute recherche empirique qualitative, notre étude de cas sur le rôle d'enseignante-ressource en ILSS s'inscrivait dans un contexte et dépendait de conditions qu'il convient de préciser pour évaluer le potentiel de mise en œuvre d'une telle démarche dans d'autres milieux.

En l'occurrence, nous avons identifié quatre facteurs qui ont facilité la collaboration chercheuse-informatrice :

- 1) Le fait que la chercheuse et l'enseignante-ressource avaient déjà établi une relation dans le cadre d'une précédente recherche a grandement facilité le recrutement initial et la phase préparatoire de l'étude de cas;
- 2) La volonté de l'enseignante-ressource de s'appuyer sur l'occasion de cette nouvelle recherche pour soutenir le développement de ses propres compétences a constitué une condition majeure de réussite. En effet, son implication et son investissement en tant que participante ont permis d'aller loin dans la démarche dialectique qui a caractérisé ses entrevues, ce qui aurait pu constituer un facteur limitant si elle n'avait pas eu le temps ou le souhait de s'adonner aux lectures ou de participer à une série complète de rencontres;
- 3) Les qualités relationnelles de l'enseignante-ressource-informatrice clé envers les acteurs de son milieu et la chercheuse, incluant la communication, des traits diplomatiques et des réflexes d'explicitation et de transparence. Ces qualités ont à la fois permis d'assurer un recrutement inespéré sur le site de collecte, mais aussi d'informer la chercheuse de manière continue, de lui offrir un décryptage des événements et phénomènes observés dans le quotidien scolaire, et d'éviter des impairs ou des incompréhensions dans le contexte de la collecte de données;
- 4) La posture collaborative et inductive de la chercheuse, qui souhaitait contribuer à sa façon au soutien au milieu, notamment en partageant des ressources scientifiques ou didactiques adaptées aux problématiques rencontrées par l'enseignante-ressource et les enseignants de classe ordinaire. Cette approche impliquant l'informatrice clé à toutes les étapes de la mise en œuvre de l'étude de cas et fondée sur un esprit d'apports mutuels a notamment permis de respecter les limites de la recherche de terrain de manière éclairée.

Les enjeux de réussite d'une telle collaboration chercheuse-informatrice qui en découlent relèvent ainsi principalement des mécanismes relationnels que le chercheur qualitatif saura mettre en œuvre dans le contexte de la conception de son protocole, de la collecte des données et même des étapes subséquentes de sa recherche. Il s'agit notamment d'entretenir la relation avec son informateur clé en communiquant activement en dehors des seules périodes de recherche empirique, c'est-à-dire en entretenant une relation humaine et non uniquement fondée sur les seuls apports pour la

recherche. Corollairement, le sens de l'écoute du chercheur doit lui permettre de comprendre les intérêts de son informateur clé et de tenter d'y répondre avec les ressources à sa disposition, qu'il s'agisse de ses connaissances ou d'outils qu'il peut partager de manière pertinente. De surcroît, le chercheur doit également accepter de partager le leadership de son étude, ce qui consiste à exprimer ses besoins, mais aussi à laisser l'informateur clé agir dans le respect de son propre statut social ou professionnel, et en mobilisant les ressources contextualisées qui sont les siennes. Finalement, la capacité du chercheur à se positionner, d'une part, comme une potentielle personne-ressource pour les acteurs du milieu qu'il observe et, d'autre part, comme figure apprenante, est déterminante pour saisir de manière inductive les conditions, les relations et les limites du site empirique, tout en offrant à ses participants des occasions de faire de la recherche une occasion d'apprentissage ou de partage.

### **Conclusion**

La présente exploration de la collaboration entre la chercheuse et l'informatrice clé met en lumière l'importance de cette dynamique dans la réalisation de notre étude de cas sur le rôle de l'enseignante-ressource en ILSS. La relation dialectique entre les deux actrices a été fondamentale pour le développement du protocole de recherche, son adaptation constante, et la compréhension approfondie des enjeux éducatifs touchant les ÉPAF et leurs enseignants en milieu scolaire régional francophone.

La contribution active de l'enseignante-ressource, au-delà de son rôle initial, a été un élément capital de cette recherche. Son implication dans la lecture d'écrits scientifiques, son rôle de passeuse, et sa collaboration dans la coconstruction du protocole ont enrichi la méthodologie qualitative et, ainsi, élargi la portée de l'étude. Soulignons que cette contribution dépend grandement du rôle multiple d'informatrice clé qu'elle a endossé et de l'agentivité déployée pour faciliter la conduite de la recherche, le recrutement de participantes et participants, la compréhension du milieu.

Au-delà des aspects méthodologiques, cette collaboration a également témoigné de l'importance des relations professionnelles dans la recherche qualitative. La confiance établie entre la chercheuse et l'informatrice clé a favorisé une communication ouverte, des échanges fructueux, et a transcendé le cadre strict de l'étude. Cette réflexion sur la collaboration chercheuse-informatrice souligne l'importance de maintenir une communication constante pendant et en dehors des périodes de recherche. Elle met également en lumière l'importance pour le chercheur de répondre aux besoins des participants et de partager le leadership de l'étude avec l'informatrice clé, dont la perspective interne apporte une plus grande précision aux interventions empiriques.

Pour l'informatrice clé, cette expérience met en lumière l'intérêt d'envisager des protocoles de recherche innovants, que nous pourrions qualifier de recherche-formation. En effet, le fait d'intégrer aux instruments de recherche des éléments explicitement liés à des apprentissages ou des réflexions générées par l'intervention de la chercheuse a

constitué un apport notable pour l'informatrice clé. Tout comme l'occasion pour elle d'en apprendre davantage sur la démarche de recherche qualitative.

Les leçons tirées de cette expérience mettent ainsi en avant l'importance de la coconstruction des connaissances, de la posture itérative du chercheur et de la prise en compte des compétences uniques des informateurs clés issus des contextes de collecte de données. Cette collaboration constitue ainsi un exemple original pour des recherches qualitatives futures et des initiatives visant à améliorer la recherche-formation, notamment dans le monde de l'éducation.

## Notes

<sup>1</sup> Le volume horaire de soutien linguistique varie d'un contexte à l'autre (voir Querrien, 2017, pour une description complète).

<sup>2</sup> Alloscol fut un projet financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Chantier 7, obtenu par Zita De Koninck, désormais professeure émérite à l'Université Laval.

<sup>3</sup> Au cours de cette première partie de période, les élèves de français langue première devaient lire en autonomie un chapitre de leur livre.

<sup>4</sup> Le bilan de cette initiative est disponible à l'adresse suivante : <https://reverencouleurs.org/wp-content/uploads/2023/03/BILAN-I-NOUVEAUX-MODELES-1.pdf>

## Références

- Alibakhshi, G., Nikdel, F., & Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers' self-efficacy: A case of teachers of English as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, (5). <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00102-1>
- Clark, S. K. (2020). Examining the development of teacher self-efficacy beliefs to teach reading and to attend to issues of diversity in elementary schools. *Teacher Development*, 24(2), 127-142. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1725102>
- Cummins, J., & Early, M. (2015). *Big ideas for expanding minds: Teaching English language learners across the curriculum*. Pearson.
- De Koninck, Z., & Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différents pour l'intégration des élèves allophones? *Diversité urbaine*, 12(1), 69-85. <https://www.erudit.org/fr/revues/du/2012-v12-n1-du0880/1019212ar/>

- De Koninck, Z., & Querrien, D. (2014). Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l'Université Laval. *Diversité canadienne*, 11(2), 125-130.
- Fraser, L. E. (2014). *Teacher efficacy beliefs: How general teachers feel towards English language learners*. Marshall University. <https://mds.marshall.edu/etd/828/>
- Galante, A., & dela Cruz, J. W. N. (2021). Plurilingual and pluricultural as the new normal: An examination of language use and identity in the multilingual city of Montreal. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(4), 868-883. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1931244>
- Granger, N., & Dubé, F. (2015). Définir la fonction d'enseignant-ressource dans le secondaire : une recherche-action formation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2(70-71), 121-136. <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2015-2-page-121.htm&wt.src=pdf>
- Jeffrey, D. (2005). L'éthique de la rencontre en recherche qualitative. Dans D. Jeffrey, & M. Maffesoli (Éds), *La sociologie compréhensive* (pp. 115-127). Les Presses de l'Université Laval.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., McAndrew, M., & Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. Rapport de recherche. UQAM/Université de Montréal. [https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2019/10/portrait\\_formation2013\\_vFinale.pdf](https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2019/10/portrait_formation2013_vFinale.pdf)
- Li, G., Anderson, J., Hare, J., & McTavish, M. (Éds). (2021). *Supporting teachers in working with culturally, linguistically, and racially diverse students, families, and communities*. Routledge.
- McAndrew, M. (Éd.). (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Mendonça-Dias, C., & Querrien, D. (2022). Regards croisés sur les dispositifs d'accueil pour les élèves allophones migrants. Dans J. Thibeault, D. Guedat-Bittighoffer, N. Maillard-De La Corte Gomez, & M. Touzeau (Éds), *France-Québec-Acadie : identités en mouvance, regards croisés*. Éditions Cursus universitaire.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Cadre de référence : accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. Gouvernement du Québec.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.

- Potvin, M., De Koninck, Z., Querrien, D., Nenciovici, L., Borri-Anadon, C., Steinbach, M., Amboulé-Abath, A. Hirsch, S., Lau, S., Lefrançois, D. Prével, D., & Recchia, H. (2020). *Enquête sur l'acquisition des compétences interculturelles et inclusives du personnel scolaire au Québec (EACIIPSQ) : rapport final*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, UQAM. [https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2021/11/Rapport-EACIIPSQ\\_2020-12.pdf](https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2021/11/Rapport-EACIIPSQ_2020-12.pdf)
- Querrien, D. (2017). Accueillir les élèves allophones nouveaux arrivants en milieu régional au Québec : un défi pour tous les enseignants. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, (71). [https://doi.org/10.34745/numerev\\_1275](https://doi.org/10.34745/numerev_1275)
- Querrien, D. (2019). Étudier l'influence d'une formation continue sur les croyances, les représentations et les pratiques d'intervenants scolaires à l'égard des élèves allophones. *Recherches qualitatives*, 38(2), 117-141. <https://doi.org/10.7202/1064933ar>
- Querrien, D. (2020). Comment évoluent nos offres de service pour les élèves allophones? L'exemple du Québec. Dans B. Azaoui, F. Chnane-Davin, & C. Mendonça-Dias (Éds), *Allophonie. Inclusions et langues des enfants migrants à l'école*. Lambert-Lucas.
- Querrien, D. (2022). L'inclusion scolaire pour les élèves allophones issus de l'immigration. Dans M. Paquet (Éd.), *Nouvelles dynamiques de l'immigration au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Russell, F. A. (2017). The role of the English learner facilitator in developing teacher capacity for the instruction of English learners. *Teachers and Teaching*, 23(3), 312-331.
- Tremblay, P., & Granger, N. (2020). Portrait de la fonction d'enseignant-ressource au Québec : quels services pour quels élèves? *Formation et profession*, 28(1), 37-56. <https://doi.org/10.18162/fp.2020.521>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

Pour citer cet article :

Querrien, D., & Rousseau, P. (2024). Soutien à l'apprentissage *du/en* français : du rôle d'enseignante-ressource à celui d'informatrice clé. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (29), 61-79.

**Diane Querrien** est professeure agrégée au Département d'études françaises de l'Université Concordia et docteure en linguistique et didactique des langues. Lauréate du prix Van-der-Maren pour la meilleure thèse en recherche qualitative en 2019, ses recherches portent sur la formation des enseignants de français langue seconde, la didactique des langues et cultures, ainsi que l'éducation post-secondaire. Ses travaux actuels se concentrent sur les approches plurielles en enseignement des langues, leur mise en œuvre dans la formation des enseignants et sur les approches didactiques intégrées.

**Pascale Rousseau** est étudiante au doctorat en linguistique - didactique des langues et chargée de cours au Département de langues, linguistique et traduction de l'Université Laval. Ses intérêts de recherche portent sur la didactique du lexique en milieu pluriethnique et plurilingue, les approches plurielles et la didactique du français langue seconde au primaire et au secondaire. Sur le plan méthodologique, elle affectionne tout particulièrement les devis de recherche qualitatifs ou mixtes.

Pour joindre les autrices :  
diane.querrien@concordia.ca  
pascale.rousseau.2@ulaval.ca