

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Les pratiques d'enseignement soutenant le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves allophones intégrés dans les classes régulières à la transition du primaire et du secondaire

Chercheur principal

Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke

Cochercheurs et autres chercheurs

Corinne Haigh, Bishop's University

Sunny Man Chu Lau, Bishop's University

Véronique Parent, Université de Sherbrooke

Lynn Thomas, Université de Sherbrooke

Godelieve Debeurme, Université de Sherbrooke

Christiane Blaser, Université de Sherbrooke

Collaboratrices

Viviane Guimond et Isabelle Dufour, Centre de services scolaires de la Région de Sherbrooke

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

2018-LC-210983

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche en littératie

Partenaires de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation (MEQ)

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

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE (maximum 4 pages)

Problématique : Au Québec, le nombre d'élèves allophones¹ scolarisés en français est en augmentation constante depuis les vingt dernières années (MELS, 2014a). Si cette réalité est surtout présente dans la grande région de Montréal, elle concerne aussi d'autres régions. En Estrie, actuellement considérée comme la 2^e région administrative de destination des personnes réfugiées, on estime qu'une personne sur dix appartient à une famille immigrante. Le nombre d'élèves issus de l'immigration, selon la définition retenue par le MELS² (2014a), est en constante augmentation depuis plus de 10 ans au Centre de services scolaire de la région de Sherbrooke (CSSRS). Les élèves issus de l'immigration représentant 7,2 % de la population scolaire au secteur des jeunes en 2003, ce nombre est passé à 23,44 % en 2015 (données statistiques du CSSRS). Pour l'année scolaire 2019-2020, 265 nouveaux élèves allophones ont été accueillis, en provenance principalement de la Colombie (56), de l'Afghanistan (43) et de la Syrie (26). Dans ce contexte, les différents acteurs du milieu reconnaissent le besoin de renouveler les pratiques pédagogiques existantes et de porter une attention particulière à la réussite de cette partie de la population scolaire qui doit faire face à des défis d'adaptation multiples d'ordre linguistique, cognitif, psychopédagogique et psychosocial (Potvin et al., 2013).

¹ Ont été considérés comme « allophones », les élèves identifiés comme tels par le centre de services scolaire, dont le français n'est pas la langue première ou de scolarisation antérieure, arrivés au Québec dans les 6 dernières années au moment de la collecte de données. Ils peuvent être passés ou non par la classe d'accueil et avoir bénéficié ou bénéficier encore de mesures de soutien.

² « Les élèves issus de l'immigration (EII) sont définis comme étant ceux qui sont nés à l'extérieur du Canada (1^{re} génération) et ceux nés au Canada dont au moins un parent est né à l'extérieur du Canada (2^e génération) » (MELS, 2014a, p. 2). Cette définition exclut les élèves d'origine autochtone.

La *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998) souligne l'enjeu fondamental que représente l'apprentissage du français à la fois en tant que langue d'usage public et langue d'enseignement pour les élèves allophones. Pour cette raison, divers services leur sont dédiés en vue de soutenir leur apprentissage initial du français et de favoriser leur intégration dans les classes régulières. Selon le *Programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale* (PILSS) (MELS, 2014b), les modèles actuellement en place peuvent aller de « la classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration, l'intégration partielle ou l'intégration totale dans la classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage du français ou encore tout autre modèle jugé pertinent » (p. 5).

Au CSSRS, le protocole d'accueil et d'intégration permet d'orienter le nouvel arrivant et de lui offrir des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) soit en classe d'accueil, soit en classe ordinaire. Au moment de la réalisation de notre projet, près de la moitié des élèves étaient dirigés en classe d'accueil et l'autre moitié, intégrés directement dans les classes régulières avec, pour la plupart des élèves concernés, des services d'appui (SASAF). L'intégration directe est en croissance; cette orientation s'observe ailleurs dans le monde. Selon un rapport de l'OCDE (2015), les élèves migrants gagneraient davantage à être intégrés dans une classe régulière, en bénéficiant en parallèle de cours additionnels de langue, plutôt que d'être rassemblés au sein de programmes préparatoires de langues avant leur intégration en classe régulière.

La conseillère pédagogique et la coordonnatrice associées à l'intégration des nouveaux arrivants avec qui nous avons initié ce projet estimaient qu'un pas restait à faire quant aux pratiques et aux moyens mis en place pour assurer la réussite scolaire des élèves une fois intégrés en classe régulière. Étant donné l'augmentation du nombre d'élèves allophones, les enseignants des classes régulières sont amenés à travailler de plus en plus souvent avec des groupes fortement hétérogènes, composés en partie d'élèves en processus d'intégration linguistique et scolaire. Ceci constitue un grand défi pour ces enseignants qui n'ont pas bénéficié dans leur formation initiale de préparation spécifique au travail avec ce type d'apprenants. Le PILSS (MELS, 2014b) reconnaît que pour bien accompagner ces élèves dans le développement de leurs compétences en lecture et en écriture (CLÉ), les enseignants gagnent à s'inspirer de démarches propres à la didactique du français langue seconde et à mettre en place une véritable différenciation pédagogique.

Étant donné le rôle fondamental des compétences en littératie dans la réussite scolaire et éducative (Knighton et al., 2010; MEES, 2016; OCDE, 2010; Potvin et al., 2007; Shaienks et Gluszynski, 2009), il importe de porter une attention spécifique à la manière dont les enseignants peuvent agir afin de soutenir au mieux le développement des CLÉ des élèves allophones. Mc Andrew et ses collaborateurs (2008) ont démontré que l'origine des élèves et leur maîtrise de la langue sont les facteurs les plus déterminants de la réussite scolaire.

Au Québec, différents projets ont déjà été menés spécifiquement auprès des élèves allophones ou au sein de classes comprenant un nombre important de ces élèves, avec des effets positifs constatés sur le rapport à l'écrit (Maynard,

2014). Il s'agissait par exemple d'inciter les élèves à écrire autour de leur histoire familiale (Vatz-Laaroussi et al., 2013), de combiner cette démarche avec des ateliers d'expression théâtrale (Armand, 2016; Armand et al. , 2013; Maynard, 2014), de mettre en œuvre des approches plurilingues de l'écriture avec des élèves en grand retard scolaire (Armand, 2016), ou encore d'expérimenter en début de scolarité des programmes d'éveil aux langues, similaires à ceux promus par le Conseil de l'Europe (Armand et al., 2008). Au-delà de ces types de dispositifs particuliers, on connaît très mal ce que sont les pratiques « ordinaires » des enseignants des classes régulières dans les cours de français, et surtout de quelle manière évoluent dans la durée les CLÉ des élèves allophones une fois intégrés dans les classes régulières. C'est pour pallier ces manques et pour répondre au besoin identifié par nos partenaires que nous avons mené ce projet de recherche-action organisé autour de deux volets, le premier concernant les compétences des élèves et le second, les pratiques des personnes enseignantes :

Objectif 1 : Mieux comprendre la manière dont se développent les compétences en lecture et en écriture des élèves allophones intégrés dans les classes régulières dans leurs contextes d'apprentissage (facteurs extrascolaires et scolaires)

Objectif 2 : Soutenir le développement professionnel d'un groupe de personnes enseignantes volontaires à propos de leurs pratiques d'enseignement assurant le développement des CLÉ chez les élèves allophones intégrés dans les classes régulières.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE VOS TRAVAUX (maximum 5 pages)

En fonction des objectifs poursuivis, et malgré les limites inhérentes à ce type d'étude, l'ensemble des données recueillies tant auprès des élèves que des personnes enseignantes permettent de poser un regard inédit sur une réalité peu documentée au Québec et d'identifier plusieurs retombées sur le plan à la fois scientifique, pratique et politique.

La principale retombée scientifique consiste en la production de données inédites permettant de **mieux connaître l'état du développement, au cours d'une année scolaire, des compétences en lecture et en écriture en français des élèves allophones intégrés dans les classes régulières, ainsi que le contexte dans lequel ces compétences se développent, dont l'importance de la mobilisation du répertoire plurilingue par ces élèves.** Le dispositif de recherche choisi a en outre permis de constater que plusieurs élèves non allophones obtiennent des résultats en dessous des attentes en lecture et en écriture, et qu'il est nécessaire de porter également attention à ces élèves. La recherche a abordé en ce sens la question des pratiques enseignantes susceptibles de soutenir au mieux le développement des compétences de lecture et d'écriture pour les élèves ciblés, tout en révélant que **certaines pratiques peuvent en fait bénéficier à tous les élèves de la classe et pas uniquement aux élèves allophones.**

Nous développerons ici en particulier les retombées sur les plans politique et pratique.

Les différents gouvernements ont mis en place à travers le temps une diversité

de programmes visant à soutenir l'intégration et la francisation des migrants allophones, et les intentions politiques affichées récemment à propos de l'importance de la valorisation du français laissent entendre que ce volet de l'éducation demeurera une priorité (ASSNAT, 2021). Pour ce qui concerne précisément le soutien à l'apprentissage du français des jeunes migrants allophones inscrits dans les écoles francophones, **le cadre général imposé par le ministère de l'éducation laisse une certaine marge de manœuvre aux centres de services scolaires à propos des dispositifs à privilégier** pour faciliter l'intégration linguistique, sociale et scolaire des élèves allophones. **Cette marge de manœuvre mériterait d'être conservée.** C'est grâce à elle que le centre de services scolaire impliqué dans le projet a choisi, comme le recommande l'OCDE, de favoriser de plus en plus l'insertion directe dans les classes régulières d'une partie des élèves allophones, en particulier ceux qui ont connu une scolarité régulière avant d'arriver au Québec et dont la langue première ou la langue antérieure de scolarisation présente une parenté linguistique avec le français, tout en permettant à certains de ces élèves de bénéficier de l'appui complémentaire d'une personne enseignante ressource. Les résultats de notre recherche indiquent qu'**un tel choix peut être justifié et profitable pour les élèves concernés à condition que les enseignants** qui accueillent ces élèves dans leurs classes **soient correctement sensibilisés à la réalité linguistique de ceux-ci et bénéficient d'une formation adaptée** leur permettant de soutenir au mieux le développement des compétences de lecture et d'écriture de l'ensemble des élèves qui leur sont confiés, un élément sur lequel nous reviendrons.

Idéalement, **la sensibilisation et la formation devraient être offertes non seulement aux personnes enseignant le français mais également, pour ce qui concerne le secondaire, à l'ensemble des personnes assurant l'enseignement des différentes matières au sein desquelles la lecture et/ou l'écriture en français sont fortement mobilisées** comme c'est le cas par exemple en univers social ou en sciences.

La collaboration entre les enseignants-ressources et les autres enseignants, en particulier les enseignants de français, est par ailleurs cruciale afin d'assurer l'encadrement le plus adéquat possible des élèves allophones, ce qui suppose que les intervenants professionnels concernés disposent d'un temps reconnu dans leur tâche pour échanger les informations à propos de l'évolution des élèves, partager les outils d'intervention, et ajuster les pratiques au fur et à mesure.

Étant donné la marge de manœuvre laissée aux centres de services scolaires à propos des dispositifs privilégiés pour assurer l'intégration linguistique, sociale et scolaire, et les choix qui peuvent varier selon les contextes locaux, il paraîtrait utile que les responsables de ces dossiers au sein des différents centres de services scolaires qui accueillent une part significative d'élèves allophones puissent **partager leurs expériences ainsi que certains outils, et documenter les effets de leur choix**. Ceci pourrait se faire dans le cadre d'**une communauté de pratique rassemblant les personnes conseillères pédagogiques en ILSS**. Il faut toutefois souligner que ceci suppose que ces personnes ne soient pas mobilisées exclusivement pour le traitement des admissions qui se font tout au long de l'année, mais disposent du temps

nécessaire pour assurer le soutien aux personnes enseignantes et pour partager leurs pratiques avec leurs collègues d'autres centres de services scolaires.

Les enseignantes que nous avons eu le privilège d'accompagner dans l'ajustement de leurs pratiques d'enseignement de la lecture au premier cycle du secondaire afin de prendre davantage en compte les difficultés observées chez une majorité d'élèves allophones ainsi chez plusieurs autres élèves de leurs classes ont témoigné du fait qu'elles n'avaient pas été préparées dans le cursus de formation initiale à l'enseignement à travailler avec des élèves pour qui le français est une langue seconde. C'est une réalité qui caractérise encore la plupart des programmes actuels de formation initiale des enseignants généralistes du primaire, des enseignants de français spécialistes pour le secondaire, et des spécialistes de l'adaptation scolaire et sociale. En conformité avec le nouveau référentiel de compétences professionnelles à l'enseignement (MEQ, 2020), il paraît nécessaire que **le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement s'assure que soient désormais intégrés dans le cursus des différents programmes de formation initiale à l'enseignement** (enseignement au préscolaire et au primaire, enseignement du français au secondaire, adaptation scolaire) **des éléments de connaissances qui permettent de mieux soutenir la réussite des élèves allophones intégrés dans les classes régulières et en particulier le développement de leurs compétences en lecture et écriture.** Un des enjeux consiste, entre autres, à les rendre les futurs enseignantes et enseignants capables de «prendre appui sur la langue

maternelle des élèves et la valoriser pour favoriser l'acquisition de la langue d'enseignement » (MEQ, 2020, p. 51). Ceci suppose d'**initier à une approche didactique intégrée des langues** et à des approches qu'on qualifie de « plurilingues » ou « plurielles » (Candelier, 2008). Pour les personnes enseignantes en fonction qui n'ont pas eu l'occasion de bénéficier de ce type de formation, il s'agit là d'**un aspect prioritaire à proposer dans le cadre d'activités de formation continue**, pensées en collaboration avec les associations professionnelles regroupant les enseignants de français langue d'enseignement et langue seconde, et s'inscrivant dans le cadre d'activités créditées³ ou non.

Sur un plan plus général, la réalisation de ce projet, pensé dans une perspective de recherche collaborative, a révélé **les difficultés de recrutement des personnes enseignantes pour ce type de projet** qui prévoyait pourtant le financement nécessaire afin de faciliter cette participation. Alors que plusieurs personnes avaient manifesté un vif intérêt pour le projet, étant donné les multiples autres charges incluses dans le calcul de leur charge de travail, elles ont finalement choisi de permettre la collecte de données dans les classes mais ont été contraintes de renoncer à s'engager dans la communauté d'apprentissage professionnel mise en place. Il s'agit pourtant d'un modèle privilégié par le CSSRS pour soutenir le développement professionnel de son personnel.

³ Voir à ce sujet le microprogramme de 2^e cycle en enseignement du français langue seconde offert totalement à distance par l'Université de Sherbrooke.

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE (maximum 1 page)

Pour répondre à nos objectifs, une approche mixte a été adoptée, soit quantitative (tests standardisés sur un large échantillon) et qualitative (observations et entrevues avec un échantillon plus restreint). Un total de 27 groupes d'élèves du 3^e cycle du primaire et des 2 cycles du secondaire, sous la responsabilité de 22 personnes enseignantes, répartis dans 8 écoles différentes, ont participé à la recherche. Au début et à la fin de l'année scolaire, l'ensemble des élèves de l'échantillon, incluant les élèves allophones, a complété un test de lecture (créé par l'équipe ADEL, Godbout et al., 2015) et un test standardisé d'écriture (WIAT-II - Wechsler, 2005), nous permettant ainsi d'obtenir des données comparatives sur les compétences en lecture et en écriture des élèves. Les 2 passations du test de lecture ont été complétées par 347 élèves (304 non allophones et 43 allophones) et par 388 élèves pour le test d'écriture (332 non allophones et 56 allophones). Les élèves allophones arrivés au Québec depuis moins de 6 ans étaient invités à participer à une entrevue semi-dirigée portant sur leur rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008) au début (n=63) et à la fin de l'année scolaire (n=57). À la mi-année, une observation directe en classe des comportements des élèves allophones a été réalisée dans les 27 groupes participants lors d'une activité de lecture et d'une activité d'écriture. Enfin, durant une année s'est déroulée une expérience d'accompagnement d'une équipe pédagogique au sein d'une école secondaire. L'équipe était composée de deux enseignantes de français, de la conseillère pédagogique en ILSS, de la directrice de l'établissement, d'une assistante de recherche et du chercheur principal.

PARTIE D - RÉSULTATS (maximum 7 pages)

La présentation des résultats est organisée en deux sections selon les deux compétences au centre de ce projet, à savoir la compétence de lecture et la compétence d'écriture. Pour les deux compétences, le choix a été fait de recueillir un état de compétence en début et en fin d'année pour l'ensemble des élèves de la classe (élèves allophones et élèves non allophones). Tout en reconnaissant l'existence de niveaux de compétences variés dans chacun des deux groupes, ce choix permet de situer l'évolution des compétences pour un groupe par rapport à l'autre, et d'identifier les éléments qui posent éventuellement davantage problème aux élèves allophones. Dans le contexte étudié, les classes comprenaient entre 10 et 20 % d'élèves allophones ne partageant généralement pas les mêmes langues d'origine.

Le développement de la compétence de lecture

La mesure des compétences en lecture en début d'année a été effectuée en ayant recours aux outils élaborés dans le cadre du projet ADEL (Godbout et al., 2015). L'épreuve de compréhension en lecture soumise aux élèves du dernier cycle du primaire et du premier cycle du secondaire a porté sur la lecture d'un texte informatif à visée documentaire. Les élèves disposaient d'une période totale de 65 minutes pour prendre connaissance du texte et pour répondre à un questionnaire conçu pour vérifier les différents niveaux de compréhension en lecture, du repérage d'une information explicite à la compréhension d'une relation de cause à effet⁴.

⁴ Le questionnaire était adapté d'un test issu de la banque d'épreuves pour la compréhension des textes courants élaborée par Godbout, Giguère et Turcotte (2015), en ligne : <https://adel.uqam.ca/documents-a-telecharger/epreuves-comprehension-textes-courants-secl/>

De manière générale, sans surprise, la note moyenne obtenue au test au début comme à la fin de l'année scolaire est inférieure pour le groupe des élèves allophones par rapport aux élèves non allophones. Sur un total de 13 bonnes réponses possibles, la moyenne obtenue pour les élèves non allophones est de 8,39 au test initial et de 7,87 au test final, celle des élèves allophones est de 5,70 au test initial et de 5,79 au test final. Les deux moyennes sont assez stables mais cela peut s'expliquer en partie par le fait que plusieurs élèves ont estimé que le texte sur lequel a porté le test de fin d'année était plus difficile. L'écart entre les résultats des deux groupes s'est réduit légèrement à la fin de l'année, même si, comme nous le verrons, des progrès marqués ont été constatés chez tous les élèves et chez les élèves allophones en particulier pour ce qui concerne certains aspects spécifiques de la compétence de lecture. Qu'ils soient allophones ou non, de nombreux élèves éprouvent des difficultés dès qu'on dépasse le repérage d'une information en début de texte. Les questions moins bien réussies (près ou plus de la moitié de mauvaises réponses à la fois au test de début d'année et au test de fin d'année) pour les deux groupes d'élèves concernent le repérage d'une idée principale explicite ou implicite au sein d'un paragraphe, l'inférence lexicale et la compréhension de la relation cause-effets entre deux éléments du texte.

Plusieurs indices intéressants témoignent du fait qu'une majorité des étudiants allophones ont progressé dans la réalisation de ce type de tâche à la fin de l'année, ce qui démontre que des apprentissages ont été intégrés et qu'ils ont davantage confiance en leur capacité. Un premier indice concerne le taux de non-réponse aux items du questionnaire, alors que la moyenne de ce taux est

de près de 8 % (un peu moins d'un élève sur 10 ne fournit pas de réponse) chez les élèves non allophones et qu'elle demeure stable lors du test de fin d'année, chez les allophones, la moyenne passe de 20 % (un élève deux) à 12 %. Le taux diminue environ de moitié pour tous les items qui avaient généré le plus de non-réponses et qui concernent principalement les questions portant sur différents types d'inférence. Un deuxième indice a trait aux items pour lesquels le taux de bonnes réponses a augmenté de manière que nous avons considérée comme significative, soit plus de 10 %. C'est le cas, pour les élèves non allophones, uniquement pour l'item portant sur la compréhension d'une idée principale implicite dans un paragraphe (passage de 27,2 % de bonnes réponses à 42,7 %), pour les élèves allophones, pour les questions portant sur le repérage en fin de texte (58,1 % à 69,8 %), la compréhension d'une idée principale implicite dans un paragraphe (30,2 % à 44,2 %) et sur l'inférence lexicale. (25,6 % à 37,2 %). On constate aussi un progrès important chez les élèves allophones pour un item portant sur une inférence causale (32,6 % - 41,9 %).

Les résultats des tests de début et de fin d'année ont été transmis aux personnes enseignantes des groupes d'élèves participants. C'est cette information précise inédite sur la compétence en lecture des élèves qui a motivé les deux enseignantes de français, membres de l'équipe pédagogique que nous avons accompagnée dans le cadre du projet, à revoir leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation de la compréhension en lecture. En conformité avec les exigences ministérielles et les séquences d'enseignement-apprentissage qui se déroulent habituellement au premier cycle du secondaire,

ont été mises en place pour l'ensemble des élèves : deux activités en lien avec la lecture de courts textes descriptifs et une activité d'accompagnement d'une œuvre longue, en l'occurrence un roman pour adolescents.

Les deux premières activités ont porté, pour l'une sur la préparation à la lecture en fonction d'une intention de lecture, ainsi que sur capacité de repérage et la compréhension des mots-clés au sein d'un texte descriptif, et pour l'autre sur les inférences causales et lexicales. Des stratégies de lecture liées aux microprocessus ont été explicitement enseignées par le recours à la modélisation (Giasson, 1990 ; Falardeau et Gagné, 2012). Après la lecture, les élèves étaient invités à discuter en dyade des différentes stratégies qu'ils avaient employées pour accomplir la tâche. À l'issue de ces activités, les enseignantes ont observé que les élèves allophones semblaient davantage considérer l'environnement des mots et mettaient en place des stratégies de compréhension variées, en ne se référant pas de façon systématique au dictionnaire, comme auparavant. Plusieurs d'entre eux éprouvaient toutefois encore des difficultés à réinvestir de façon autonome les stratégies enseignées, ce qui a nécessité des interventions individualisées afin de les amener à réactiver leurs connaissances et à garder confiance en leur compétence.

Pour la troisième activité, conçue selon une approche de type « défi-lecture » autour de la lecture d'un roman policier pour adolescents (Maga et Méron, 2003), les élèves ont été amenés à rédiger des questions de compréhension à soumettre à leurs pairs. L'activité a permis de changer le rôle traditionnel des élèves, en les faisant passer d'acteurs passifs à actifs, ce qui a posé certains problèmes pour une partie des élèves allophones qui éprouvent encore un fort

sentiment d'insécurité linguistique et n'interviennent dès lors que peu devant le groupe, ainsi que l'a observé également Faupin (2015). En outre, la tâche a semblé difficilement réalisable aux yeux de plusieurs élèves allophones, mais aussi d'élèves non allophones en difficulté scolaire, en raison de la double exigence relative à la compétence à lire et à la compétence à écrire. C'est précisément la question du développement de la compétence à écrire qui est traitée dans la section qui suit.

Le développement de la compétence d'écriture

Les tests administrés (WIAT-II, Wechsler, 2005) au début et à la fin de l'année pour évaluer la compétence d'écriture sont divisés en trois parties. La première mesure la fluence lexicale par l'élaboration, en un temps limité, d'une liste de mots appartenant à une catégorie donnée ; la deuxième concerne la maîtrise de la syntaxe, et consiste à composer des phrases en fonction d'indices visuels ou de deux éléments d'information séparés à regrouper en une seule phrase ; et la troisième est réservée à la rédaction d'un texte au départ d'un incipit imposé (par exemple : « Lorsqu'il pleut, j'aime »). L'évaluation de la production porte sur l'organisation du texte, le vocabulaire employé, la qualité de la grammaire et le développement du thème.

En termes de score global, le résultat moyen obtenu par les élèves non allophones est de 91,30 en début d'année et de 91,77 en fin d'année, ce qui correspond au score standard moyen attendu selon le test à ces deux moments (entre 85 et 115). Pour les élèves allophones, les résultats sont en dessous du standard au début d'année (79,98) et s'en approchent en fin d'année (84,01). Pour la composante de fluence lexicale, sur un maximum possible de 4, les

élèves non allophones ont obtenu un score moyen de 2,26 au premier test et de 2,70 au second, et les élèves allophones successivement 1,80 et 2,31. Dans les deux cas, les scores sont plus élevés en fin d'année. Par ailleurs, l'écart entre les deux groupes demeure du même ordre. Pour la composante syntaxique, l'écart initial entre les résultats moyens des deux groupes est plus élevé (1,16) mais il diminue légèrement en fin d'année (0,96). C'est pour la composante production de texte que l'écart est le plus grand initialement (2,45) et qu'il diminue le plus en fin d'année (1,52). Nos résultats indiquent que des progrès sont davantage apparents chez les élèves allophones que chez les élèves non allophones, même si, comme nous le verrons, des difficultés spécifiques persistent.

Pour mieux comprendre le contexte du développement de la compétence d'écriture pour les élèves allophones ainsi que la nature de certaines de leurs difficultés, des éclairages intéressants sont apportés d'une part dans le contenu des mini-entrevues réalisées avec ces élèves à propos de leur rapport à l'écrit, et d'autre part, par l'étude approfondie de leurs productions écrites, réalisée pour un groupe d'élèves hispanophones⁵ qui représentaient un des deux groupes linguistiques majoritaires dans le contexte que nous avons étudié.

Selon les propos qu'ils ont rapportés, les élèves allophones vivent effectivement dans un contexte sociolinguistique plurilingue. La grande majorité d'entre eux ont fait état de l'usage de leur langue d'origine, mais aussi

⁵ Cette analyse est au cœur du mémoire de maîtrise de Madame Priscila Leal Lopez Dantas, sous la direction du professeur O. Dezutter, en voie d'être finalisé.

en moindre mesure de l'anglais dans leur vie quotidienne à la maison ainsi que dans certaines pratiques de lecture et d'écriture extrascolaires, comme l'écriture de « messages texto » envoyés à la famille et à des amis. L'école a un impact certain pour ce qui concerne le développement des compétences de lecture et d'écriture en français : de nombreux élèves témoignent du fait que leur sentiment de compétence en français s'est renforcé au fil de l'année, ce qui va souvent de pair avec un changement de la dimension affective de leur rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2018). Plusieurs élèves témoignent ainsi d'un basculement en faveur du français au fil de l'année quand il est question de la langue dans laquelle ils préfèrent lire ou écrire.

L'analyse approfondie des productions réalisées par les élèves allophones dans le cadre des deux tests a en outre permis de démontrer que le contexte plurilingue dans lequel vivent la plupart de ces élèves a des répercussions sur leurs productions en français. Ces élèves mettent en effet en œuvre des stratégies particulières afin de dépasser les obstacles rencontrés lors d'une activité d'écriture en français, en convoquant d'autres langues de leur répertoire linguistique (leur langue d'origine, mais aussi l'anglais). On observe aussi des erreurs persistantes au fil de l'année à associer au phénomène d'interférence linguistique (Garcia, 2010).

Une meilleure connaissance de ces stratégies par les personnes enseignantes ainsi que des difficultés propres aux particularités linguistiques de la langue principale de scolarisation antérieure permettrait de soutenir de manière plus efficace le processus d'apprentissage exigeant dans lequel sont engagés les élèves allophones intégrés dans les classes régulières de français.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE (maximum 1 page) –

Dans la perspective du développement continu des compétences en lecture et en écriture au fil de la scolarité, une étude longitudinale utilisant le même type de design méthodologique mais portant sur un empan temporel plus large, par exemple deux années scolaires de suite, apporterait de précieuses connaissances complémentaires. Par ailleurs, nous avons fait le choix d'avoir recours à des outils de type standardisé ou quasi, pour mesurer l'état de compétence des élèves. Ce type d'informations gagnerait à être complété par des éléments provenant des évaluations effectuées de manière 'écologique' par les personnes enseignantes aux différents moments de l'année scolaire. L'éventail des productions écrites faisant l'objet d'une analyse pourrait aussi dans cette perspective être étendu en incluant des productions qui ne font par ailleurs pas toujours l'objet d'une évaluation formelle.

Afin de mieux comprendre les difficultés propres aux élèves de certains groupes linguistiques, le travail d'analyse approfondi des productions écrites, effectué pour les productions des élèves hispanophones de notre échantillon avec la perspective du transfert translinguistique et de l'interférence, mériterait d'être étendu à d'autres groupes fortement représentés dans la population scolaire migrante dont les élèves arabophones.

En optant pour autre design méthodologique, il serait en outre pertinent de disposer de données permettant de comparer l'évolution du développement des compétences de lecture et d'écriture entre des groupes d'élèves allophones intégrés dans les classes régulières et des groupes maintenus dans les classes d'accueil.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE (maximum 2 pages)

- Armand, F. (2016). L'enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec: idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 172-182). Montréal : Fides Éducation.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels: de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Armand, F., Lory, M.-P. et Rousseau, C. (2013). Ateliers d'expression théâtrale plurilingues et élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Lidil [Revue de Linguistique et de Didactique des langues]*, 48, 37-55.
- Assemblée nationale du Québec (ASSNAT). (2021). *Conférence de presse de M. François Legault, premier ministre, et M. Simon Jolin-Barrette, ministre responsable de la Langue française*. En ligne : <http://assnat.qc.ca/fr/actualites-salle-presse/conferences-points-presse/ConferencePointPresse-73937.html>
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 5, 65-90. <https://doi.org/10.4000/rdlc.6289>
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). *Le rapport à l'écrit, un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Falardeau, É. et Gagné, J.-C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux*, (83), 91-120.
- Faupin, É. (2015). *Prendre la parole en classe, une gageure pour les élèves allophones arrivants : le cas des cours de français, mathématiques et histoire-géographie* [Thèse de doctorat inédite]. Université Nice Sophia Antopolis, Nice, France. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01170512/document>
- Garcia, O. E. A. (2010). *Dysfonctionnements et difficultés d'apprentissage des déterminants possessifs français chez les apprenants hispanophones (Cas de figure des apprenants mexicains)* [Thèse de doctorat inédite]. Université Européenne de Bretagne, France.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Godbout, M.-J., Turcotte, C. et Giguère, M.-H. (2015). *Les sables bitumineux. Épreuve de compréhension d'un texte courant, ADEL*. Montréal, Canada: Université du Québec à Montréal.
- Knighton, T., Brochu, P. et Gluszynski, T. (2010). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences. Premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa, Canada : Ressources humaines et Développement des

compétences Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada.

Maga et Méron (2003).

Maynard, C. (2014). *Effets de l'écriture de textes identitaires, soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, sur le rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, Canada.

Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014a). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration. Formation générale des jeunes – Édition 2013*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire. Intégration linguistique scolaire et sociale*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2016). *Pour une politique de la réussite éducative*. Document de consultation. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. En ligne : <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>

Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515–545. <https://doi.org/10.7202/1026311ar>

Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Deslandes R. (2007). *Guide de prévention du décrochage scolaire : Y'a une place pour toi!* (2^e éd.). Québec, Canada : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).

Shaiens, D. et Gluszynski, T. (2009). *Transitions entre les études et le marché du travail chez les jeunes adultes*. Ottawa, Canada : Ministre de l'Industrie et Statistique Canada.

Vatz-Laaroussi, V., Armand, F., Rachédi, L., Stoica, A., Combes, E. et Koné, M. (2013). *Des histoires familiales pour apprendre à écrire! Un projet école-familles-communauté*. Sherbrooke, Canada : Auteur.

Wechsler, D. (2005). *WIAT-II : Test de rendement individuel de Wechsler* (2^e éd.). Toronto, Canada: Pearson Canada Assessment.