

Le développement des compétences en lecture et en écriture en français des élèves allophones intégrés dans les classes régulières

Projet soutenu par le FRQSC 2018-2021

Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke

Corinne Haigh, Bishop's University

Sunny Man Chu Lau, Bishop's University

Véronique Parent, Université de Sherbrooke

Lynn Thomas, Université de Sherbrooke

Christiane Blaser, Université de Sherbrooke

Godielieve Debeurme, Université de Sherbrooke

Priscila Dantas, étudiante MA, UdeS

Elham Ebrahimi Koshmanzar, étudiante MA, UdeS

Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture

<https://www.collectif-cle.com/>

Contexte et problématique

- Au Québec, depuis 20 ans, **augmentation constante** du pourcentage d'élèves migrants dans la population scolaire, dont une grande majorité d'élèves allophones (MELS, 2014a). **Une réalité de plus en plus prégnante en région**
 - En **Estrie** : automne 2017, **25.03%** (dont au moins 20% de non francophones) ; antérieurement 7,2% en 2003.
- À la CSRS, Les **2/3 des élèves allophones sont dirigés en classe d'accueil et 1/3 sont intégrés directement** dans les classes régulières avec mesures de soutien. Croissance d'un nouveau type de public : demandeurs d'asile – enfants déjà scolarisés ; **augmentation des intégrations directes**
- Les enseignants des classes régulières font face à une **nouvelle situation : accompagnement d'élèves en processus d'intégration linguistique et scolaire**. Les intervenants du milieu reconnaissent un besoin de soutien pour ces personnes enseignantes

Portraits des élèves allophones - école secondaire DP

Enseignante 2							
Élève	Langue maternelle	Années au Québec	Mesures de soutien	Élève	Langue maternelle	Années au Québec	Mesures de soutien
DPD (28 élèves)				DPF (30 élèves)			
DPD-01	Arabe	3	ILSS	DPF-04	Kirundi (Burundi)	2	
DPD-02	Swahili	4	ILSS	DPF-05	Swahili	4	
DPD-11	Anglais et kinyarwanda	4		DPF-06	Kaba (Rep Centrafricaine)	4	
DPD-16	Sango (Rep Centrafricaine)	Sept. 2018	ILSS	DPF-10	Espagnol	6	
DPD-21	Hindi	5		DPF-15	Sango (Rep Centrafricaine)	4	
DPE (29 élèves)							
DPE-04	Swahili	6					
DPE-16	Swahili	5					
DPE-18	Arabe	2					
DPE-21	Espagnol	6					

Objectifs de la recherche

- **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)
 - **Recueillir des informations auprès des élèves**
 - Recueillir des informations à propos des pratiques d'enseignement mises en œuvre
- Soutenir le développement professionnel d'un groupe d'enseignants volontaires à propos de leurs pratiques d'enseignement assurant le développement des CLÉ chez les élèves allophones intégrés dans les classes régulières.

* Élèves allophones : repérés par la commission scolaire, dont le français n'est pas la langue première ou pas de scolarisation antérieure en français, 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

Méthodologie (années scolaires 2017-2018 et 2018-2019)

25 classes

6 écoles primaires, 2 écoles secondaires

Pour les élèves

Pour saisir l'évolution des compétences en lecture et en écriture des élèves ainsi que celle de leur rapport à l'écrit, deux méthodes de recueil de données:

- Des **tests de mesure de la compétence en lecture** (ADEL, Godbout, Trucotte, Giguère, 2015) (n = 370) **et en écriture** (WIAT II, Wechsler, 2005) (n = 399) soumis à l'ensemble des élèves des classes participantes, **au début et à la fin de l'année scolaire**.
- Des **mini-entrevues** (n = 58) réalisées spécifiquement avec les élèves allophones insérés dans ces classes, **au début et à la fin de l'année scolaire**. Objectif : mieux comprendre les composantes du **rapport à l'écrit** (Barré de Miniac, 1997, Chartrand et Blaser, 2008) de ce groupe spécifique d'apprenants.

Éléments saillants de l'analyse des données quantitatives

- Des performances d'élèves « allophones » intégrés dans les classes régulières extrêmement variables mais **en moyenne inférieures aux résultats des autres élèves.**
 - **Test écriture Primaire** (n=216) : Moyenne générale : 89,42 - Moyenne des élèves allophones : 83.92
 - **Test écriture Secondaire** (n=234) : Moyenne générale : 90 - Moyenne des élèves allophones : 77
 - **Test lecture Primaire** : moyenne générale : 56,23% - Moyenne élèves allophones : 32,31%
- De meilleurs résultats pour les élèves scolarisés en français au Québec depuis plusieurs années déjà, mais chez plusieurs des difficultés persistantes!
- Pour plusieurs élèves une différence nette entre les performances en lecture et en écriture

Éléments saillants de l'analyse des données quantitatives

- Pour ce qui concerne **la compétence de lecture**,
 - Chez tous les élèves, des difficultés dès qu'on dépasse le repérage d'information en début de texte mais une progression pour le repérage d'une idée principale implicite et de la structure cause-effets
 - Chez les élèves allophones
 - une assurance plus marquée en fin d'année (diminution nette des « sans réponse »)
 - Des progrès dans le repérage en fin de texte
 - Des progrès dans l'inférence lexicale

Éléments saillants de l'analyse des données

- Pour ce qui concerne la **compétence d'écriture**,
 - Chez les élèves allophones
 - des progrès marqués en fluidité verbale surtout et des progrès plus légers en construction de phrases
 - des marques d'influence de la langue première dans les productions des élèves allophones
- Selon plusieurs propos dans les entrevues et les observations des productions écrites, des pratiques qui se situent dans une dynamique de « circulations interlinguistiques » (Sabatier, 2008)

En production écrite

Le cas d'élèves hispanophones (mémoire de P. Dantas en préparation)

- Pour « faire face » aux obstacles associés à l'écriture en français, recours à des éléments de leur répertoire linguistique plurilingue (Castelotti et Moore, 2010) dans le contexte sociolinguistique complexe du Québec où l'anglais occupe une place particulière (Armand, 2012).

Diego (DPB -24)

- Diego a **13 ans**. Il est arrivé au Québec il y a trois ans. Lors de la réalisation du projet AILE, l'élève était au **secondaire 1**. Sa langue maternelle est l'espagnol. **Il affirme parler en espagnol avec ses parents et sa sœur. Il a déclaré qu'il parle « rarement » en français avec sa famille. Avec ses amis, il parle en français et en espagnol.** Cela dépend toujours avec qui il est.
- Pour le test de lecture ADEL, l'élève a eu un résultat en dessous de la moyenne dans les deux tests réalisés au début et à la fin de l'année: 6/15 et 4/15. Pour le test d'écriture WIAT, DPB-24 a eu deux notes proches de la moyenne : 98 et 85.
- L'élève a déclaré qu'il n'écrit pas en dehors des activités scolaires, seulement des **messages texto en français et en espagnol**. Il affirme ne pas écrire à la maison, car il n'a « rien à dire » ni de « bonnes idées ». À l'école, il n'aime pas écrire de longs textes, particulièrement ceux descriptifs. **Il a affirmé préférer écrire en espagnol parce qu'il y a « moins de règles »**. Par rapport à la lecture, DPB-24 a dit qu'il ne lit pas de livres en dehors de l'école, seulement des sous-titres lorsqu'il regarde la télévision. **À l'école, il a déclaré qu'il n'aime pas lire des livres parce qu'ils sont « longs » et qu'au Québec « il n'y a pas de livres en espagnol » et que les livres en français ne l'intéressent pas. Il a affirmé préférer lire en espagnol, car il lit « très vite ».**

Alex (QVA-12)

- Alex a **11 ans**. Il est arrivé au Québec en 2015. Lors de la réalisation du projet AILE, l'élève était à la 6^e année du primaire. Sa langue maternelle est l'espagnol. **À la maison, il parle en espagnol et en français avec sa mère et son beau-père. L'élève a déclaré qu'il parle plus en français avec son beau-père mais avec sa mère il préfère parler en espagnol, car sa mère ne comprend pas toujours quand il parle en français avec elle : « je veux qu'elle comprenne ce que je dis ». Avec sa sœur, il parle toujours en espagnol. Avec ses amis, il parle en français et en espagnol.** Cela dépend avec qui il est.
- Pour le **test de lecture ADEL, l'élève a eu un résultat au-dessus de la moyenne dans les deux tests réalisés au début et à la fin de l'année: 11/13 et 10/13.** Pour le test **d'écriture WIAT, QVA-12 a obtenu une note en dessous de la moyenne : T1 : QC : 72 / CA :76 et une note proche de la moyenne T2 :95.**
- L'élève a déclaré qu'il réalise des activités d'écriture en dehors du cadre scolaire tous les jours de la semaine. Il écrit des résumés des livres qu'il a lus. Il a déclaré qu'il écrit souvent des messages en espagnol à sa famille. Toutefois, l'élève a affirmé qu'il n'aime pas l'écriture. **QVA-12 a dit qu'il préfère écrire en français qu'en espagnol, car il a l'habitude d'écrire plus en français grâce aux activités scolaires.** Par rapport à la lecture, l'élève a déclaré lire des livres en français en dehors du cadre de l'école. **Il a affirmé qu'il aime la lecture, mais qu'il n'a pas une langue de préférence pour lire. Lors de la deuxième entrevue faite à la fin de l'année, l'élève a déclaré que sa langue de préférence pour lire est le français, car il a « plus de facilité à lire en français ».**

Pour ce qui concerne le lien avec l'espagnol

Erreurs **d'orthographe**

- la difficulté **d'identifier les différents phonèmes de la langue française** (Capilez 2011, Amiot, 2007) :

- [u] et [y] (ce dernier n'existe pas en espagnol) : « l'outilisation » à la place de « l'utilisation » (DPA-25- Test2) « argouments » (MMG-O2 – test 1)
- Le phonème [ẽ] n'existe pas en espagnol : « pendent » à la place de « pendant » (DPB-24- test 1)

Erreurs **de lexique**

- *Les emprunts:*

« m'acostumbre » (MMG-02- test2) – de l'espagnol « acostumbrar » à la place du verbe « s'habituer » .

- *Les faux amis :*

« au *principe* de l'année » (MMG-02 – test 2) - « principe » à la place de « début »
« je le écrit cette *carte* » (MMG-02-TEST 1 et 2) – « carte » à la place de « lettre »

Pour ce qui concerne le lien avec l'anglais

Deux phénomènes distincts :

- L'intégration d'**anglicismes** fréquents dans le français du Québec (*Banque de dépannage linguistique de l'Office québécois de la langue française* : anglicismes intégraux, hybrides, orthographiques, sémantiques, syntaxiques, morphologiques et phraséologiques)
 - Exemple d'anglicisme intégral, ou lexical : « ils sont **fun** » (MMG-02)
 - Exemple d'anglicisme orthographique « education physic », « uniform » (MMG-02)
- Le recours à un **mot non connu en français mais connu en anglais**
 - QVG-19 : « C'est **dangerous** ça »

En conclusion

- Des obstacles linguistiques dont certaines erreurs possiblement « fossilisées » (Gass et Selinker, 1994) après plusieurs années d'immersion et de scolarisation en français, mais aussi des obstacles en rapport avec la dimension affective du rapport à l'écrit
- Des stratégies mises en œuvre pour dépasser ces obstacles dont le recours au répertoire linguistique plurilingue
- Des informations utiles pour les personnes enseignantes (extraits des propos des participantes au projet) :
 - *Les données chiffrées tirées des tests standardisés nous ont permis de réfléchir sur l'enseignement de la lecture, notamment en ce qui a trait aux questions d'inférences causales et lexicales.*
 - *La lecture des entrevues nous a fait prendre conscience que les élèves allophones parlent souvent plus de deux langues, qu'ils n'ont pas une bonne perception de leurs compétences en français, mais qu'ils utilisent l'écrit pour d'autres tâches que celles scolaires.*
 - *En lecture, les difficultés qu'éprouvent les élèves allophones sont très similaires à celles qu'éprouvent les élèves ayant des difficultés d'apprentissage. **La différenciation s'impose pour tous!***