

Sur les traces de Felipe, le nouvel élève allophone de la classe

Felipe est arrivé au Québec au milieu du mois d'octobre et il a été intégré directement dans la classe de 6^e année primaire de madame Catherine. Il regarde son enseignante qui parle devant la classe, mais ne comprend pas grand-chose de ce qu'elle dit. Il ne comprend pas beaucoup plus les enfants de son âge qui s'agitent autour de lui. Madame Catherine explique un nouveau projet à ses élèves à qui elle enseigne l'histoire, la géographie, les mathématiques, les sciences, le français. Elle constate les points d'interrogation dans les yeux de Felipe, mais elle se sent démunie... comment doit-elle faire progresser son groupe sans négliger ce nouvel élève?

De plus en plus d'élèves allophones intégrés directement dans les classes régulières

Depuis 20 ans, les écoles primaires et secondaires du Québec accueillent de plus en plus d'élèves immigrants allophones (qui n'ont pas le français ou l'anglais comme langue première). Entre 2003 et 2015, le nombre d'élèves immigrants allophones dans les écoles du Centre de services scolaire de la région de Sherbrooke (CSSRS) a augmenté de 16%. Au cours de l'année scolaire 2019-2020, ce centre de services a accueilli 265 nouveaux élèves allophones dans ses écoles primaires et secondaires.

À leur arrivée, certains élèves sont orientés vers les classes d'accueil où se côtoient des élèves allophones d'origines et d'âges différents pour une période de transition variable pour chacun. D'autres élèves, comme Felipe, sont intégrés directement dans les classes régulières avec les élèves francophones, avec certaines mesures de soutien complémentaires. L'intégration directe des élèves

allophones dans les classes régulières devient plus fréquente partout dans le monde. Ce dispositif est reconnu comme étant gagnant pour les élèves allophones et leur apprentissage de la langue.

Devant l'intégration grandissante des élèves directement dans les classes, l'équipe du professeur Olivier Dezutter a mené une recherche sur le développement des compétences en lecture et en écriture d'élèves allophones du primaire et du secondaire intégrés dans les classes régulières.

Des défis pour les élèves allophones et pour les personnes enseignantes

À l'école, les élèves allophones rencontrent un double défi : apprendre le français en même temps qu'apprendre le contenu des autres disciplines scolaires qui s'enseignent en français. Et si on vous demandait d'apprendre l'histoire alors que l'enseignante et les élèves parlent en polonais ou en turc?



Felipe, tentant de comprendre l'activité de classe.
Photo : Pexels, libre de droits

L'augmentation du nombre d'élèves allophones dans les classes représente des défis aussi pour le personnel enseignant. Madame Catherine est amenée à ajuster ses pratiques enseignantes afin de favoriser l'intégration et l'inclusion des élèves allophones dans sa classe. Quotidiennement, elle compose avec un groupe d'élèves aux caractéristiques hétérogènes.

Quelle progression en lecture et en écriture pendant une année scolaire?

Dans la recherche de l'équipe du professeur Dezutter, plus de 300 élèves allophones, francophones et anglophones du CSSRS ont réalisé des tests d'écriture et de lecture. Les élèves allophones ont affiché des résultats inférieurs en lecture et en écriture par rapport aux autres élèves, autant au début qu'à la fin de l'année. Toutefois, les élèves allophones ont progressé de manière plus importante dans le développement de ces deux compétences que les autres élèves.

L'équipe de recherche identifie les pratiques enseignantes parmi les facteurs les plus déterminants pour le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves allophones. La formation du personnel enseignant devient alors fondamentale afin de l'outiller dans l'accompagnement des élèves comme Felipe.

Il faut fournir des conditions, des outils, des formations aux personnes enseignantes qui interagissent avec les élèves allophones comme Felipe afin de leur donner la meilleure des chances à l'école comme dans la société. Madame Catherine s'est donc assurée de valoriser les compétences que Felipe avait déjà acquises dans son répertoire de langues. Elle encourage ainsi Felipe à transférer les stratégies de lecture et d'écriture qu'il utilisait dans ses autres langues, et à mobiliser son bagage linguistique de manière active.

Comment se développent les compétences de lecture et d'écriture en français des élèves allophones intégrés dans les classes ordinaires au Québec?

Olivier DEZUTTER
Université de Sherbrooke

Priscila LEAL LOPEZ DANTAS
Université de Sherbrooke

Sunny MAN CHU LAU
Bishop's University

Véronique PARENT
Université de Sherbrooke

Lynn THOMAS
Université de Sherbrooke

1. Introduction

La diversification des publics scolaires s'est accrue de façon importante au cours des deux dernières décennies. Cette réalité conduit l'institution scolaire ainsi que les professionnelles et professionnels en éducation à faire face à des défis multiples « de reconnaissance, de cohésion, d'intégration et d'inclusion » (Ministère de l'éducation, 2021 : 15).

Dans ce contexte, il convient entre autres de se questionner sur la manière dont l'école gère la diversité linguistique de son public et assure la scolarisation des élèves migrants allophones. La réflexion doit porter également sur les pratiques à privilégier par les enseignantes et enseignants afin de favoriser la réussite de ces élèves.

Cet article concerne en particulier les pratiques associées à l'enseignement-apprentissage du français dans les classes « ordinaires » au sein desquelles l'intégration directe d'une partie des élèves allophones est de plus en plus favorisée, sans que ceux-ci ne séjournent au préalable dans les classes « d'accueil ».

Nous rendons compte d'une vaste recherche¹ organisée autour de deux volets interreliés concernant d'une part les élèves et d'autre part les personnes enseignantes. Le premier volet a consisté à rassembler des informations de différentes natures sur le développement des compétences en lecture et en écriture chez les élèves allophones au cours d'une année scolaire, et à comparer les indicateurs de ce développement avec ceux de leurs pairs non allophones. Le deuxième volet a permis d'esquisser certains ajustements possibles aux pratiques d'enseignement, en tenant compte des éléments ressortant des données recueillies auprès des élèves.

¹ Cette recherche a été rendue possible grâce à un financement du programme « Actions concertées » du Fonds de recherche du Québec Société et Culture pour la période 2018-2021.

2. Contexte et problématique

Au Québec, le nombre d'élèves allophones² 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. La région de Sherbrooke, au sein de laquelle la recherche a été réalisée, est actuellement considérée comme la deuxième région administrative de destination des personnes réfugiées, et on estime qu'une personne sur dix résidant dans cette région appartient à une famille immigrante.

Le nombre d'élèves issus de l'immigration, selon la définition retenue par le ministère de l'éducation³ (2014a), est en constante augmentation depuis plus de 10 ans au Centre de services scolaires de la région de Sherbrooke (CSSRS). Les élèves issus de l'immigration représentaient 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).

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 « ordinaires » avec, pour la plupart des élèves concernés, des services d'appui (SASAF). L'intégration directe est en croissance, ce qui correspond à une orientation qui s'observe ailleurs dans le monde. Selon un rapport de l'OCDE (2015), les élèves migrants gagneraient en effet 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.

² Ont été considérés comme « allophones », les élèves identifiés comme tels par le Centre de services scolaires partenaire. Il s'agit des élèves 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.

³ « 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 conseillère pédagogique et la coordonnatrice responsables de l'intégration des nouveaux élèves arrivants au centre de services scolaires 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 au sein de leurs classes, les personnes enseignant dans les classes « ordinaires » sont amenées 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 personnes qui n'ont pour la plupart 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), on gagne à s'inspirer de démarches propres à la didactique du français langue seconde et à mettre en place une véritable différenciation pédagogique.

Considérant 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 il est possible d'agir afin de soutenir au mieux le développement des compétences en lecture et en écriture (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 réalisé un projet de recherche-action organisé autour de deux volets, le premier concernant les compétences des élèves et le second, les pratiques des personnes enseignantes. À chaque volet correspond un objectif principal de la recherche :

- 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.

3. Méthodologie

Pour répondre à nos objectifs, une approche mixte de recherche 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, ont complété un test centré sur la compréhension en lecture (outil 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 allophones et non allophones. 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).

Des entrevues semi-dirigé portant sur leur rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008) ont été réalisées au début et à la fin de l'année scolaire avec 57 élèves allophones.

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.

4. Résultats

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.

4.1. Le développement de la compétence de lecture

4.1.1. Les résultats aux tests de compréhension

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.

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 entre le début et la fin de l'année, 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 les 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 % au test de début d'année (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) au début de l'année à 12 % à la fin de l'année. Le pourcentage de non-réponses diminue environ de moitié pour tous les items du questionnaire qui avaient généré le plus de non-réponses au début de l'année 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, une différence nette apparaît 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 pour un item portant sur une inférence causale (32,6 % - 41,9 %).

Comme énoncé dans la présentation des objectifs généraux de la recherche, un volet du projet portait sur le soutien au développement professionnel des personnes enseignantes. Dans cette perspective, les résultats des tests de début et de fin d'année ont été transmis aux personnes enseignantes des différentes classes constituant notre échantillon. Au sein d'un établissement secondaire, nous avons eu l'occasion de travailler plus étroitement avec une équipe pédagogique tout au long d'une année scolaire. Cet établissement compte près de la moitié (46,4%) d'élèves issus de l'immigration (première ou deuxième génération).

4.1.2. Un ajustement des pratiques d'enseignement de la lecture

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/>

L'information précise sur la compétence en lecture de leurs élèves recueillie par la passation du test initial a motivé les deux enseignantes de français, membres de l'équipe pédagogique que nous avons accompagnée, 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 de la lecture 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 la 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.

Lors du test ADEL, administré en début d'année (mi-octobre), la moyenne du résultat des élèves allophones de ces classes relativement aux questions d'inférence causale et lexicale était de 36 sur 100. Les enseignantes ont souhaité effectuer un second test trois mois plus tard. Les résultats ont montré une augmentation significative de la note moyenne s'élevant à 56 sur 100, même si celle-ci demeure inférieure au seuil de réussite attendu (60 sur 100).

La hausse des résultats a permis aux enseignantes de confirmer l'impact de leur enseignement sur les progrès des élèves en compréhension. 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. Toutefois, elles ont constaté que des lacunes persistaient en ce qui concerne la compréhension des questions d'inférence causales et lexicales. Certains élèves, et principalement les élèves allophones, éprouvaient des difficultés à réinvestir de façon autonome les stratégies enseignées. Les enseignantes ont alors choisi d'offrir un soutien individuel afin d'amener les élèves concernés à réactiver leurs connaissances, à se mobiliser et à garder confiance en leur compétence. Entre autres, elles ont exploité la pédagogie de l'étaillage (Bruner, 1983). Agissant à titre d'expertes auprès des élèves allophones, elles ont pris le temps d'explicitier les objectifs d'apprentissage, de lire le questionnaire de compréhension avec eux et ont répondu, au besoin à leurs questions.

Pour la troisième activité, conçue selon une approche de type « défi-lecture » (Maga et Méron, 2003) autour de la lecture d'un roman policier pour adolescents, tous les élèves ont été amenés à rédiger des questions de compréhension à soumettre à leurs pairs. La tâche a permis aux élèves de mieux comprendre les critères d'évaluation de la lecture, puisqu'ils avaient à corriger les réponses données par leurs pairs.

Cette activité reposait sur une démarche visant à modifier 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). Par rapport à ce type d'activité, plusieurs pistes, dont certaines déjà mises en œuvre dans le cadre de l'activité précédente, ont été à nouveau identifiées par les enseignantes afin d'aider les élèves allophones à progresser dans leurs apprentissages et à développer les compétences ciblées, : placer ces élèves avec des pairs ayant certaines forces, prendre le temps de modéliser les tâches à effectuer, ou encore exercer une certaine intensification pédagogique, par exemple en ayant recours à l'étaillage.

Il faut souligner également que la tâche générale attendue dans le cadre de cette dernière activité 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.

4.2. Le développement de la compétence d'écriture

4.2.1. Les résultats aux tests

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 narratif au départ d'un incipit imposé (par exemple : « Lorsqu'il pleut, j'aime ... ») ou d'un texte argumentatif dans lequel l'élève est invité à donner son avis sur une question comme le port de l'uniforme à l'école. L'évaluation de la production écrite réalisée 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.

4.2.2. Les propos recueillis lors des mini-entrevues

Pour mieux comprendre le contexte dans lequel se développe la compétence d'écriture pour les élèves allophones ainsi que la nature de certaines de leurs difficultés, nous avons tenu des mini-entrevues individuelles avec un ensemble d'élèves ($n = 57$) au début et à la fin de l'année, soit juste après que les élèves étaient soumis à la passation des tests pour les compétences en lecture et en écriture. Les entrevues visaient à recueillir des informations à propos du contexte sociolinguistique propre à ces élèves et des différentes dimensions de leur rapport à l'écrit (Dezutter et al. 2017; Chartrand & Blaser, 2008) dans les différentes langues qui composent leur répertoire linguistique (Coste, 2002), et à propos des situations d'écriture en contexte scolaire et extrascolaire. Cette opération de collecte de données révèle la singularité de la situation de chaque élève et de son rapport à l'écrit, comme avait déjà pu le mettre de l'avant Charlot (1997) à propos du rapport au savoir. Il est cependant possible de repérer un certain nombre d'éléments communs.

Le guide d'entrevue ayant été construit afin d'amener les élèves à s'exprimer à propos des différentes dimensions du rapport à l'écriture, telles que nous les avons déterminées dans une recherche

antérieure (Dezutter et al...) en nous basant sur les travaux fondateurs de Barré de Miniac (2008), nous évoquons ci-après les éléments les plus récurrents évoqués par les élèves au sujet de chacune de ces dimensions, à savoir les dimensions praxéologique, axiologique, affective et cognitive, en prenant en compte les éléments apparus comme divergents entre le début et la fin de l'année, étant donné que le rapport à l'écrit n'est jamais figé mais peut se modifier en fonction des différentes expériences de contact avec l'écrit (Dezutter et al., 2018).

À propos de la dimension praxéologique du rapport à l'écriture

La dimension praxéologique concerne l'ensemble des pratiques d'écriture évoquées.

D'après les témoignages recueillis auprès des élèves allophones, ceux-ci vivent effectivement dans un contexte sociolinguistique plurilingue et sont engagés activement dans des pratiques plurilingues. La grande majorité d'entre eux ont fait état de l'usage de leur langue d'origine, mais aussi 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. Dans de nombreux cas, la pratique de la langue d'origine au sein du cercle familial se maintient même après plusieurs années d'installation au Québec mais cela concerne alors quasi exclusivement les interactions orales. Dans ces interactions, il est aussi fait état de mélange des langues, par exemple du recours à la fois au français et à l'espagnol dans une même conversation.

Les pratiques d'écriture extrascolaires évoquées en début et en fin d'année varient pour la plupart de nos témoins. Parmi ces pratiques figurent, dans quelques cas, surtout en début d'année, des pratiques plurilingues, comme en atteste une élève qui dit tenir un journal personnel en français et en espagnol.

Les élèves ont aussi fait état des nombreux travaux écrits en français exigés par l'école, dont une partie se réalise en dehors du temps de classe. Pour la réalisation de ces travaux, plusieurs élèves allophones recourent à des outils automatisés de traduction ou à des dictionnaires bilingues.

À propos de la dimension axiologique du rapport à l'écriture

La dimension axiologique renvoie à la valeur attribuée à l'apprentissage de l'écriture et aux différentes pratiques.

Dans le contexte de leur scolarisation au sein d'une école francophone, les élèves allophones sont bien conscients de l'enjeu majeur associé à leur capacité à développer leurs compétences en français écrit qui constituent un élément clé de leur réussite scolaire. Ils sont donc nombreux à souligner leur volonté de s'améliorer sur ce plan. Plusieurs études ont permis de constater la forte « mobilisation de nombreux parents pour soutenir la réussite scolaire de leurs enfants en situation migratoire » (Charette et Kalubi, 2017 : 74). À ce sujet, plusieurs élèves ont fait écho du soutien apporté par leurs parents dans leur apprentissage du français. À titre d'exemple, un élève a indiqué que sa mère, qui ne maîtrise elle-même pas bien le français, a acheté pour lui un cahier d'exercice afin qu'il puisse se préparer au mieux à ses examens d'écriture.

À propos de la dimension affective du rapport à l'écriture

La dimension affective touche aux différents sentiments associés à l'écriture, y compris le sentiment de compétence.

Tous les élèves ne s'engagent pas dans les activités d'écriture avec le même degré de motivation, de confiance en soi et de plaisir. Comme l'ont montré de nombreuses recherches menées

auprès d'autres publics scolaires (voir par exemple Chartrand et Prince, 2009), alors qu'une partie des élèves allophones rencontrés entretiennent un certain nombre de perceptions négatives par rapport à l'écriture à l'école ou en dehors, une autre partie fait part d'un tout autre point de vue. Nous avons pu observer en particulier que pour certains élèves, ce point de vue peut aussi évoluer au cours de l'année. Cela est apparu clairement dans les réponses à une question portant sur la langue de leur répertoire langagier (Dufour, 2014) dans laquelle les élèves préfèrent écrire. La langue citée n'est pas toujours la même entre les réponses fournies au début et à la fin de l'année. Une portion non négligeable d'élèves ayant d'abord déclaré préféré écrire dans leur langue d'origine, encore pratiquée au sein de leur cercle familial, ont à la fin de l'année indiqué leur préférence pour le français. Le contexte d'immersion dans l'école francophone et les apprentissages effectués avec le soutien des personnes enseignantes peuvent sans doute expliquer en grande partie un tel basculement. Quand ce basculement a lieu, des élèves l'expliquent par le fait qu'ils se sentent plus compétents en français, qu'ils oublient « comment les choses s'écrivent » dans leur langue d'origine ou encore par le fait qu'elles ou ils ont l'impression de ne jamais avoir appris à bien écrire dans cette langue.

Dans le contexte scolaire, un élément qui est souvent évoqué comme étant l'objet de réactions négatives touche à l'obligation de révision du texte et d'autocorrection, une pratique bien établie dans les cours de français mais qui paraît pour plusieurs élèves inutile et quasi insurmontable.

À propos de la dimension cognitive du rapport à l'écriture

La dimension cognitive concerne l'ensemble des connaissances accumulées à propos de l'écriture ainsi que les modes de verbalisation des procédures d'écriture (Barré de Miniac, 2008), que Niwese et Bazile (2014) associent à une dimension métascripturale.

Lorsqu'ils font part de la manière dont ils ont procédé pour écrire en français les textes exigés dans le cadre des tests, les élèves rapportent des pratiques qui sont en partie le reflet des enseignements reçus pour ce qui concerne la production de textes. Ils évoquent ainsi en particulier, en leurs mots, les trois étapes du processus d'écriture, à savoir la planification, la mise en texte et la révision. Comme indiqué précédemment, l'étape de révision est souvent celle considérée comme la plus difficile et exigeante, même en fin d'année scolaire comment l'indiquent ces deux élèves : « je pense que pour moi ça ne me sert à rien ». (Alex, entrevue 2); « comme il a tant de verbes, tant de mots, il a toutes et tu dois corriger ton texte, c'est comme NON! Je peux le laisser comme ça? Non ». (Anna, entrevue 2). Cette réalité exposée par les élèves rejoint les résultats des travaux effectués sur la surcharge cognitive de la mémoire de travail dans ce type de tâche (Olive et Piolat, 2005), une surcharge accrue dans le cas de la production d'écrits en L2 (Barbier, 1998).

Un autre élément récurrent dans le discours des élèves concerne les difficultés qu'ils rencontrent par rapport aux particularités de la grammaire et surtout de l'orthographe en français. Une élève hispanophone, Rosa, indique clairement qu'à la fin de l'année, elle continue à avoir de la difficulté avec certains éléments de la langue française comme la conjugaison des verbes, les accords ainsi que la différence entre quelques sons propres au français. Nous reviendrons sur ce point dans la section suivante.

À travers leurs propos, nombreux sont les élèves qui font preuve du fait d'avoir développé leur conscience métalinguistique en étant capables de verbaliser des éléments de différence entre le français et leur langue antérieure de scolarisation. Il y a longtemps déjà, Vygostsky (1934) avait relevé les compétences métalinguistiques particulières des enfants bilingues, qui développent une plus grande capacité à porter attention aux aspects formels du langage. À titre illustratif, Rosa, l'élève hispanophone dont il vient d'être question, explique qu'« en français les mots se prononcent très différemment de la façon dont on les écrit tandis qu'en espagnol cette différence est moins importante ». Julia, une autre élève hispanophone explique pour sa part que « les règles ainsi que les mots ne sont pas les mêmes

dans les deux langues », et elle considère qu' « elle ne peut pas s'exprimer de la même façon en français et en espagnol ».

4.2.3. Les traces de transfert translinguistique dans les textes produits par un sous-échantillon d'élèves allophones

Afin d'apporter un éclairage complémentaire sur la question du développement de la compétence d'écriture chez les élèves allophones, nous avons choisi d'effectuer une analyse secondaire des textes produits dans le cadre des tests WIAT, en examinant en particulier les textes produits par les élèves appartenant à un même groupe linguistique.

En prenant en considération les plus groupes les représentés dans les classes, le travail a été réalisé en premier lieu pour les élèves hispanophones (n = 13)⁵. Au sein du Centre de services scolaires où ont été recueillies les données de recherche, les élèves en provenance d'Amérique centrale et du Sud représentent près du quart des élèves allophones. La majorité d'entre eux sont originaires de Colombie. Il s'agit, juste avant les élèves arabophones, du groupe linguistique le plus important. Étant donné que les élèves hispanophones ont suivi une scolarité régulière dans leur pays d'origine et qu'ils ont eu comme langue de scolarisation antérieure une langue de la même famille linguistique que le français, en l'occurrence l'espagnol, les responsables de la francisation au Centre de services scolaires recommandent l'intégration directe de ces élèves dans les classes régulières, sans un séjour préparatoire en classe d'accueil.

A l'instar de leurs pairs non allophones, les élèves allophones intégrés dans les classes ordinaires au Québec sont engagés dans l'apprentissage du français en tant que langue d'enseignement, mais aussi de l'anglais en tant que langue seconde, matière obligatoire au primaire et au secondaire. Les élèves hispanophones ayant déjà été scolarisés dans leur pays d'origine avant leur arrivée au Québec ont pour la plupart déjà commencé à apprendre l'anglais comme première langue étrangère. Ces élèves disposent donc d'un répertoire langagier composé au minimum de trois langues : l'espagnol, l'anglais et le français.

Il est possible de penser que les élèves allophones plurilingues mobilisent des stratégies particulières et distinctes pour la réalisation d'une activité d'écriture en français (Coste, Moore & Zarate, 2009), et qu'ils ont possiblement recours aux autres langues de leur répertoire lorsqu'ils « font face » à des obstacles en écriture (Castelloti & Moore, 2010), sachant que des éléments du bagage linguistique déjà acquis sont transférables (Barbier, 2012 ; Jarvis et Pavlenko, 2007).

Dans le cas des élèves hispanophones, étant donné que les similitudes entre le français et l'espagnol, deux langues romanes, sont importantes, on peut penser aussi qu'ils opèrent certains transferts linguistiques de l'espagnol, leur langue la mieux maîtrisée au début de leur scolarisation au Québec vers le français, la langue nouvellement apprise.

La parenté entre les deux langues peut par ailleurs être aussi une source d'interférence linguistique (García, 2010). Deswarte et al. (2020) soulignent en particulier les interférences articulatoires entre l'espagnol et le français qui peuvent être la source de difficultés phonétiques spécifiques, et déboucher sur des erreurs à l'écrit en français. Les erreurs d'orthographe associées à la difficulté de différencier des sons propres à la langue française constituent la marque de transfert translinguistique la plus fréquente dans les textes analysés. Sans surprise, les erreurs les plus nombreuses proviennent de la difficulté à distinguer les sons [e] x [ə] x [ɛ] : par exemple « tombe » à la

⁵ Ce travail est au cœur de la recherche effectuée dans le cadre de son mémoire de maîtrise recherche en éducation par Priscila Leal Lopez Dantas, dont le dépôt est imminent.

place de « tomber » (Ana, test 1 et 2) ou « ce » à la place de « c'est » (Mariana – test 1 et 2, respectivement). Viennent ensuite celles portant sur la distinction entre [u] – [y] : « utilisation » à la place d'« utiliser » (Rosa, passation 2), et [s] × [z] : « amuser » à la place d'« amuser » et « basser » à la place de « baser » (Alex, test 1).

Pour près de la moitié des élèves, ce type d'erreur orthographique persiste au fil de l'année scolaire et se retrouve autant dans les tests du début que de fin d'année. Il peut s'agir alors de marques de fossilisation (Selinker, 1972).

En termes de fréquences, après les erreurs orthographiques figurent les erreurs lexicales. Il peut s'agir du recours à des faux amis, de calques linguistiques ou bien d'emprunts. En voici quelques exemples. Lors de l'écriture du texte dont le thème était le port des uniformes à l'école, Antonio, Diego et Rosa ont utilisé le verbe « apporter » plutôt que « porter » un uniforme. En espagnol, le verbe « llevar » est utilisé dans le double sens d'« apporter » et de « porter ». Anna, pour sa part, dans les deux tests effectués, utilise le mot « carte » à la place de « lettre ». Cette trace pourrait être expliquée par l'influence du mot espagnol « carta », un faux ami du mot « carte » en français.

Enfin, un autre phénomène a été repéré, qui nous semble pouvoir trouver sa source à la fois dans le recours au répertoire langagier plurilingue et dans le contexte sociolinguistique particulier du Québec. Il s'agit des traces d'anglais dans les textes écrits en français. Deux types de traces peuvent être distinguées. D'une part, on retrouve dans certains textes des anglicismes couramment utilisés à l'oral sans que les élèves prennent en compte le fait que ceux-ci sont déconseillés dans un écrit scolaire. Ceci pourrait d'ailleurs sans aucun doute être repéré dans les textes d'élèves non allophones. D'autre part, des mots français sont orthographiés « à l'anglaise » : « education physic » et « uniform » (Anna, test 1 et 2 respectivement), « practiquer » (Julia, test 1).

L'analyse de ces productions permet de constater que le contexte plurilingue dans lequel vivent ces élèves a des répercussions sur leurs productions en français, et qu'ils mettent en œuvre en effet 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.

Conclusion

Dans le cadre du projet de recherche réalisé, nous avons combiné plusieurs sources d'information dans le but 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 qui sont engagés dans un plurilinguisme actif.

Des éclairages complémentaires pourraient être apportés en menant par exemple une recherche comparative sur le même sujet entre un groupe d'élèves allophones intégrés en classe ordinaire et un groupe d'élèves demeurant dans une classe d'accueil.

Malgré les limites inhérentes à nos choix méthodologiques et aux conditions de réalisation de notre projet, les résultats obtenus nous incitent à soutenir l'idée que le choix d'intégrer directement une partie des élèves allophones dans les classes ordinaires, une pratique de plus en plus privilégiée, peut être justifié et profitable pour les élèves concernés à condition que les personnes enseignantes qui accueillent ces élèves dans leurs classes soient suffisamment sensibilisées 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. Le travail

d'accompagnement d'une équipe pédagogique que nous avons assuré constitue en ce sens un type de dispositif intéressant dans le contexte de la formation continue. Des défis se posent toutefois encore pour ce qui concerne les programmes de formation initiale à l'enseignement, en vue d'atteindre l'objectif visé par le nouveau référentiel de compétences à l'enseignement pour le Québec (MEQ, 2020), qui demande de 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 : 51). Dans cette perspective, il paraît plus que jamais nécessaire de faire une place de choix dans la formation initiale et continue à une véritable didactique intégrée des langues.

BIBLIOGRAPHIE

- 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.
- Barbier, M.-L. (1998). Rédaction en langue première et en langue seconde: comparaison de la gestion des processus et des ressources cognitives. *Psychologie française*, 43(4), 361-370.
- 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>
- Castellotti, V. et Moore, D. (2010). Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire. *Babylonia*, 1(11), 29-33.
- Charette, J. & Kalubi, J.-C. (2017). Rapport à l'école de parents récemment immigrés. Contexte migratoire et représentations sociales. *Diversité urbaine*, 17, 73-94. <https://doi.org/10.7202/1047978ar>
- 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.
- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois, *Canadian Journal of Education*, 32, 2, 317-343.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe (1^{re} éd. 1997).
- Deswarte, C., Baquero, F. J., Reyes-Rincón, J. H. et Plata-Peñafor, C. (2020). Erreurs fossilisables de prononciation du français chez des apprenants hispanophones. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (25), 59-76.
- Dezutter, O., Lamoureux, K., Thomas, L. Lau, S.M.C et Sabatier, C. (2017). Le rapport à l'écriture d'élèves de sixième année du primaire suivant un apprentissage intensif d'une langue seconde. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 20(2), 4-23.
- Dezutter, O., Babin, J. et Lépine, M. (2018). Des communautés engagées pour la littératie. Sherbrooke, QC : Collectif CLÉ.

- Dufour, M. (2014), « Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique », *Lidil*, 49 , 179-194.
- 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.
- Jarvis S. & Pavlenko A., 2007, *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*, New York, Routledge
- 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.
- Niwese, M., et Bazile, S. (2014). L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale: du centre de formations d'adultes à la classe. *Pratiques*, 161-162.

Document téléaccessible à l'adresse <http://pratiques.revues.org/2063>.

Olive, T. et Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes, *Psychologie française*, 50(3), p. 373-390.

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).

Shaienks, D. et Gluszynski, T. (2009). *Transitions entre les études et le marché du travail chez les jeunes adultes*. Ottawa, Canada : Ministère 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.

Vygotsky L. S. (1934, trad. 1985). *Pensée et langage*. Paris, France : Éditions sociales

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