



SE DONNER LE
MOT

AGIR POUR FAVORISER LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE
DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION

En collaboration avec :



TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	1
La réussite des élèves issus de l’immigration	2
1. Réussite scolaire ou réussite éducative ?.....	2
1.1. Le rôle des parents et des milieux scolaires.....	2
1.2. La réussite éducative et le climat interculturel	4
2. L’engagement en faveur d’une culture d’équité.....	4
3. La place des langues des élèves dans leur apprentissage du français.....	7
3.1. Soutenir le développement langagier à l’éducation préscolaire	8
3.2. Soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves au primaire et au secondaire.....	11
4. Soutenir la construction identitaire et les collaborations école-famille-communauté	14
Conclusion.....	16
Références.....	17



Tous les rapports de recherche présentés dans ce cahier ont été réalisés dans le cadre du [Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires](#) (PRPRS) et du [Programme de recherche en littératie](#) (PREL) du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), gérés en partenariat avec le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

Le PRPRS vise le développement des connaissances en vue de favoriser la réussite des élèves, des étudiantes et étudiants, à tous les ordres d'enseignement, et de contrer l'abandon de leurs études avant l'obtention du diplôme ou de la qualification qu'ils convoitent.

Le PREL a pour but l'approfondissement des connaissances afin de favoriser le développement, le maintien et le rehaussement des compétences en littératie au Québec.

De plus, ces deux programmes partagent des objectifs communs :

1. Créer et consolider des partenariats entre les chercheurs et les praticiens ;
2. Favoriser l'appropriation des résultats de recherche et en tirer des applications concrètes adaptées au milieu scolaire et au milieu communautaire.



INTRODUCTION

Le Québec accueille depuis longtemps des élèves issus de l'immigration. Historiquement concentrée sur l'île de Montréal, leur présence a considérablement augmenté dans les écoles en dehors de la métropole. Les plus récentes données montrent que 31,7 % des élèves inscrits dans les écoles du Québec sont issus de l'immigration (**1^{re} et 2^e génération**). Par ailleurs, plus de 16 % des élèves ont une langue maternelle autre que le français, l'anglais ou une langue autochtone². Si un certain nombre d'élèves immigrants parlent le français à leur arrivée au Québec, il s'agit bien souvent d'une autre variété de français (ex. : variété française, belge) et dont la maîtrise écrite est variable.

Élèves issus de l'immigration

- **1^{re} génération** : Les jeunes, tout comme leurs parents, sont nés à l'étranger.
- **2^e génération** : Les jeunes sont nés dans le pays d'accueil et au moins un des parents est né à l'extérieur du pays.

Quelle que soit leur langue maternelle, les élèves issus de l'immigration ne forment pas un groupe homogène. Pensons notamment aux élèves réfugiés ou à ceux de **1^{re} génération** qui arrivent dans le système scolaire québécois avec un grand retard scolaire. Les élèves de **2^e génération**, même s'ils sont nés au Québec, sont aussi susceptibles de rencontrer des défis pour différentes raisons, qu'elles soient personnelles, familiales, scolaires ou sociétales. Plusieurs études ont révélé des écarts dans les taux de diplomation chez les élèves issus de l'immigration, selon leurs caractéristiques sociodémographiques, linguistiques ou en lien avec leurs parcours migratoires. C'est notamment le cas de certains élèves qui cumulent plusieurs facteurs de vulnérabilité³.

Néanmoins, les élèves issus de l'immigration connaissent de manière générale une expérience scolaire positive. Ceux-ci portent en eux un bagage linguistique et culturel bien souvent riche et varié qu'ils peuvent mobiliser pour enrichir leurs apprentissages. De plus, les données ministérielles montrent que, dans le réseau public, les élèves de **2^e génération** ont un taux de diplomation et de qualification supérieur à celui de leurs pairs non immigrants (84,4 % contre 77,3 % ; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020, p. 24). Cet indicateur témoigne de l'importance que revêt la réussite pour certaines familles migrantes. Il convient ainsi de célébrer cette réussite et de mieux comprendre ce qui peut encore à ce jour être des obstacles pour certains élèves issus de l'immigration.

Ce cahier présente des résultats de recherches récentes et réalisées au Québec, qui mettent de l'avant des leviers d'action pour que le personnel scolaire puisse agir de manière à favoriser la réussite de tous les élèves issus de l'immigration.

Bonne lecture !

1. MEQ, PSP, DGSRG, DIS, Portail informationnel, système Charlemagne, données en date du 28 janvier 2021.

2. MEQ, PSP, DGSRG, DIS, Portail informationnel, système Charlemagne, données en date du 6 août 2020.

3. Ces facteurs sont, par exemple, le niveau de familiarisation avec la ou les langues d'usage dans la société d'accueil, les attitudes des parents vis-à-vis de l'école, les interruptions de scolarité au cours du parcours migratoire, les traumatismes vécus, le rapport de l'élève à l'école (et son affect) en lien avec des expériences positives ou négatives précédentes.

LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION

1. Réussite scolaire ou réussite éducative ?

De nombreux experts attestent qu'il existe des différences entre les notions de **réussite scolaire** et de **réussite éducative**. Si l'une se réfère davantage à la notion de performance lors d'une évaluation dans le cadre d'un programme scolaire (**réussite scolaire**), l'autre renvoie au développement du plein potentiel des individus et dépasse le cadre strict de la progression dans un curriculum (**réussite éducative**).

La **réussite éducative** englobe le développement des dimensions intellectuelles, affectives, sociales et physiques du potentiel des élèves. Leur succès n'est donc pas évalué par une note, mais bien par l'atteinte d'objectifs fixés en fonction des aspirations (scolaires ou non) des jeunes et de leurs caractéristiques, dans un contexte scolaire, communautaire, familial, professionnel, etc. Cette notion comprend également l'accès à une éducation et à une mobilité ultérieure équitables ainsi qu'un rapport positif à la scolarité et aux apprentissages (McAndrew et al., 2015). Pour les élèves issus de l'immigration, la **réussite éducative** peut notamment se traduire par la capacité à communiquer, à l'oral ou à l'écrit, dans une ou plusieurs langues familiales, ou encore par la capacité à assumer son identité biculturelle (Hassani, 2019).

La **réussite scolaire** correspond à « l'achèvement avec succès d'un parcours scolaire par un élève qui répond aux exigences d'un programme d'études établi par le ministre et auquel des unités de sanction sont associées » (MEES, 2016, p. 56). Les indicateurs qui mesurent cette réussite sont observables entre autres dans les résultats scolaires, les notes et les indices de classement (ex. : cote R, percentile). Ils servent aussi à la comparaison des individus à l'ensemble des élèves du même niveau.

La **réussite éducative** renvoie à « l'apprentissage de valeurs, d'attitudes et de responsabilités qui formeront un citoyen responsable, prêt à jouer un rôle actif sur le marché du travail, dans sa communauté et dans la société » (MEES, 2016, p. 65). Cela indique que la réussite éducative inclut la réussite scolaire, mais qu'elle ne s'y limite pas.

1.1. Le rôle des parents et des milieux scolaires

La **réussite scolaire** des enfants est souvent au cœur du projet migratoire des familles immigrantes (Charette, 2016), voire une possibilité de mobilité sociale pour ces derniers dans la société d'accueil (Vatz-Laaroussi et al., 2008). En ce sens, l'engagement des parents dans la scolarité de leurs enfants est généralement bien présent (ex. : devoirs, activités parascolaires). Leur engagement peut se traduire par la participation de membres de la famille à des activités menées dans la sphère familiale élargie et dans les réseaux communautaires (ex. : cours de langues) [Charette, 2016]. Comme ces actions rendent l'engagement des familles peu apparent pour les acteurs des milieux scolaires, ceux-ci ont parfois l'impression qu'il est faible. Par ailleurs, le rôle des acteurs scolaires et le fonctionnement du système scolaire québécois peuvent être moins bien compris par les familles issues de l'immigration. Alors, il est parfois difficile pour ces familles de cerner ce qui est attendu d'elles dans la réussite des jeunes (MEES, 2021a).

Afin de faciliter un rapprochement entre le personnel scolaire et les parents, la collaboration entre l'école et des organismes communautaires constitue une voie intéressante et comporte plusieurs bénéfices pour la réussite des élèves. Ces organismes parfois implantés à l'échelle d'un quartier ou d'une région accueillent ou soutiennent ces familles issues de l'immigration. La qualité de l'accueil offert aux familles par les milieux scolaires pour qu'elles se sentent bienvenues et la présence d'une relation de confiance avec ces familles sont d'ailleurs associées à une meilleure **réussite éducative** des jeunes, quelles que soient leurs origines (Tardif-Grenier et Archambault, 2017).

Différents modèles de collaboration famille immigrante-école-communauté

La collaboration entre la famille et l'école favorise une meilleure compréhension des rôles de chacun dans la réussite et la persévérance des jeunes, mais aussi des réalités avec lesquelles chacun doit composer. Idéalement, les milieux scolaires s'engagent dans une collaboration partenariale, mais il existe plusieurs autres modèles, plus adaptés aux besoins de certaines familles immigrantes et tout aussi fructueux. Ils se différencient par le partage des fonctions, des stratégies et des rôles de chaque acteur dans la **réussite éducative**. Voici quatre exemples :

Collaboration partenariale

Lorsque la famille et l'école ont un rapport égalitaire et une reconnaissance mutuelle de leurs rôles respectifs et non exclusifs auprès des jeunes, une collaboration partenariale peut avoir lieu.

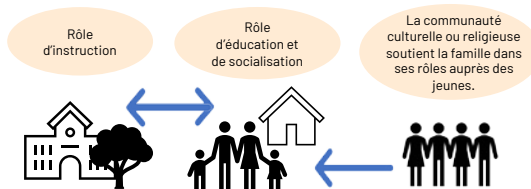


Les acteurs du milieu scolaire agissent sur la réussite des élèves, tout en reconnaissant le rôle de la famille pour atteindre cet objectif.

La famille doit être à l'aise avec le fonctionnement du milieu scolaire québécois et comprendre son apport dans la réussite des jeunes.

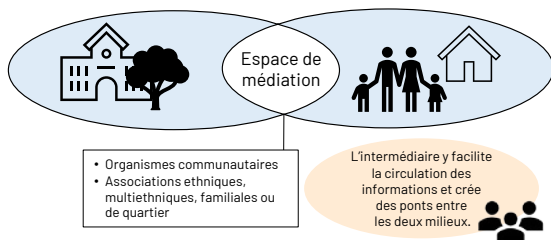
Collaboration à distance assumée

Lorsqu'il y a une disparité linguistique et culturelle importante entre la famille et l'école, la communauté peut venir en appui à la famille pour assumer ses rôles dans la réussite des jeunes. Dans ce cas, il s'agit d'une collaboration dite à distance assumée.



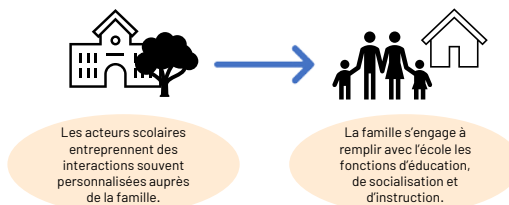
Collaboration à espace de médiation

Pour se rejoindre, il est possible que l'intervention d'un intermédiaire entre l'école et la famille soit requis. Alors, une collaboration à espace de médiation s'installe.



Collaboration fusionnelle

Lorsque les acteurs scolaires sortent de l'institution et interagissent dans le cadre familial, une collaboration fusionnelle prend place.



Source : Adapté de Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013).

Ces modèles ont tous leurs spécificités et doivent être adaptés au contexte et aux milieux (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). Il importe donc de fixer des modalités de collaboration en adéquation avec les besoins exprimés.

1.2. La réussite éducative et le climat interculturel

Devant la multiplication des recherches portant sur la réussite et la persévérance des élèves issus de l'immigration, la chercheuse Marie McAndrew et ses collaborateurs (2015) ont produit une synthèse des connaissances, afin que les données puissent être mises à profit dans la prise de décisions, dans les pratiques ou dans les interventions des différents acteurs. Cette chercheuse s'est notamment intéressée au sentiment d'efficacité des enseignants à intervenir auprès des élèves immigrants et à leurs attentes envers ces élèves. Son analyse a mis en relief l'importance du **climat scolaire interculturel** pour la **réussite éducative** des élèves issus de l'immigration, selon différentes dimensions⁴.

Climat scolaire interculturel : « Résultante des interactions et des pratiques qui s'instaurent au sein de l'école entre les individus issus de cette diversité ethnoculturelle, dont les élèves issus de l'immigration de 1^{re} [...] ou de 2^e génération [...], leurs familles et les acteurs scolaires et extrascolaires appartenant à des groupes minorisés ou non, en interaction avec les caractéristiques physiques et organisationnelles du milieu. »

Source : Archambault et al. (2019).

Des recherches récentes réalisées au Québec ont permis d'approfondir des données portant sur trois de ces dimensions, à savoir l'engagement en faveur d'une culture d'équité et d'ouverture à la diversité dans les rapports avec les élèves, les familles et la communauté ; le statut et la légitimité des cultures et des langues d'origine dans l'école et dans les pratiques en classe ; et le soutien à la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration.

2. L'engagement en faveur d'une culture d'équité

Une étude menée par **Isabelle Archambault**, de l'Université de Montréal, et ses cochercheurs (2019) avait pour objectif notamment d'évaluer l'état du **climat interculturel** dans différentes écoles secondaires. Cette étude visait aussi à analyser les liens entre les échelles du **climat interculturel** perçu par les élèves, leur engagement (comportemental, affectif et cognitif) et leur rendement scolaire.

Méthodologie

Échantillon : Huit écoles secondaires de différents niveaux de défavorisation (Indice de milieu socioéconomique de 1 à 10) et représentatives d'une diversité ethnique ont été recrutées pour participer à cette étude. Trois étaient situées à Montréal, deux à Laval et à Québec, et une à Trois-Rivières. Au total, 1598 élèves, dont 43 % étaient des garçons, ont participé au volet quantitatif de la recherche. Pour le volet qualitatif, 108 entrevues ont été réalisées auprès du personnel enseignant et non enseignant des écoles participantes, auprès des parents et des élèves ainsi qu'auprès des représentants d'organismes communautaires.

Instruments de mesure : Les échelles du **climat interculturel** perçu par les élèves ont été examinées à la lumière des réponses fournies par ces derniers dans un questionnaire. Elles ont ensuite été soumises à une analyse quantitative. Pour mesurer les effets du **climat interculturel**, les notes autorévélees en mathématiques et en français ont été colligées parmi les élèves interrogés. En outre, l'engagement des élèves a été évalué sur les plans comportemental (participation, investissement dans les activités d'apprentissage et respect des consignes), affectif (intérêt pour l'école et les matières) et cognitif (recours à divers outils et stratégies de planification et d'organisation). Finalement, des entrevues ont été menées afin de trianguler les points de vue des différents acteurs scolaires au sujet des cinq dimensions du **climat interculturel**.

4. Depuis 2012, les écoles doivent mettre en place des moyens en prévention de la violence (projet de loi 56). Ces orientations sont étroitement liées au climat scolaire et font la promotion d'un climat sécuritaire, positif et bienveillant. Le volet interculturel est un des aspects du climat scolaire.

Les cinq dimensions du climat interculturel

1. L'engagement en faveur d'une culture d'équité et d'ouverture à la diversité dans les rapports avec les élèves, les familles et la communauté

Cet engagement se manifeste par les politiques de tolérance vis-à-vis de la différence, par l'implication des familles immigrantes dans la vie scolaire de leur enfant ainsi que par la collaboration avec des organismes communautaires œuvrant auprès des groupes minoritaires. Concrètement, cela implique des pratiques quotidiennes, un code de vie et des projets orientés de manière à éviter les effets d'exclusion des élèves issus de l'immigration.

2. Le statut et la légitimité des cultures et des langues d'origine dans l'école et dans les pratiques en classe

Cette dimension réfère aux initiatives et aux orientations des milieux scolaires encourageant le plurilinguisme et la valorisation de la diversité culturelle, religieuse et linguistique. Par exemple, les élèves sont autorisés à utiliser d'autres langues que les langues officielles, et ce, même en dehors des classes d'accueil.

3. Les attitudes du personnel à l'égard de la diversité, des élèves et des familles

Les dynamiques relationnelles entre le personnel scolaire, les élèves issus de l'immigration et leur famille sont au cœur de ce volet du **climat interculturel**. Les perceptions et attentes du personnel orientent positivement ou négativement l'attitude à l'égard des difficultés que ces élèves peuvent rencontrer. Ainsi, la capacité à voir ces difficultés comme le résultat notamment d'enjeux systémiques à l'échelle de l'école serait favorable à la recherche de solutions pérennes pour l'inclusion des élèves issus de l'immigration.

4. Les relations interculturelles impliquant les élèves et le personnel d'origines diverses

L'engagement scolaire des élèves issus de l'immigration est favorisé lorsque de bonnes relations sont établies avec les pairs et les enseignants d'origines ethnoculturelles variées. Cela est notamment le cas lorsque ces élèves entretiennent un sentiment d'affiliation à des pairs de même origine ethnique. Par ailleurs, la qualité des relations parmi les membres du personnel scolaire, et ce, peu importe l'origine des personnes, contribue également à cette dimension du **climat interculturel**.

5. Le soutien à la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration

Les élèves issus de l'immigration ont souvent une identité pluriculturelle ou multiculturelle, car ils expriment un sentiment d'appartenance envers plusieurs groupes sociaux ou ethnoculturels, que ce soit la société d'origine, la ou les sociétés d'appartenance culturelle et la société d'accueil. Le **climat interculturel** est donc favorisé lorsque l'école et son personnel aident les élèves à concilier ces facettes de leur identité.

Source : Adapté de McAndrew et al. (2015) et repéré dans Archambault et al. (2019).

Constats

- Au cours d'une précédente étude, Archambault et son équipe (2017) avaient remarqué que l'engagement des élèves issus de l'immigration, en particulier ceux de **1^{re} génération**, était associé à la présence d'un lien chaleureux maître-élève et à une ouverture du personnel enseignant aux réalités plurielles des élèves.
- Dans l'étude menée en 2019, les relations entre les élèves d'origines variées ont été rapportées comme généralement bonnes, tout comme celles entre les élèves et le personnel enseignant.
- Dans l'ensemble, les élèves issus de l'immigration (de **1^{re}** et de **2^e génération**) ont des perceptions plus négatives du climat d'équité et de justice dans leur école que les autres élèves.
- L'usage de langues autres que les langues d'enseignement dans l'école est un enjeu dans plusieurs écoles. De plus, les initiatives faisant la promotion de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique sont limitées et souvent le fruit d'une démarche individuelle de certains enseignants.
- Des **processus et des pratiques à effet d'exclusion** sont recensés dans les écoles au Québec, mais aussi la mise en place de pratiques ponctuelles pour soutenir l'équité. Des initiatives en ce sens à l'échelle individuelle et systémique sont d'ailleurs possibles.

Processus et pratiques à effet d'exclusion :

Des pratiques et processus scolaires ont involontairement pour effet d'exclure les élèves issus de l'immigration. Certaines familles sont moins familières avec le fonctionnement du système scolaire et parascolaire de la société d'accueil, ce qui contribue d'autant plus à ce phénomène.

Source : Archambault et al. (2019).

Exemples de processus et de pratiques à effet d'exclusion

1. La *transition entre les classes d'accueil et les classes régulières* est un processus qui a un effet d'exclusion lorsqu'il y a un manque de continuité entre le fonctionnement des classes d'accueil et celui des classes régulières, ou lorsque les classes d'accueil sont isolées physiquement du reste de l'école.
2. L'*évaluation et le soutien aux difficultés d'apprentissage ou de comportement* sont difficiles à opérationnaliser, surtout dans le cas d'élèves allophones en grand retard scolaire.
3. L'*orientation vers l'éducation des adultes* conduit les élèves à être exclus des classes régulières en raison de leur âge et de leur retard accumulé.
4. Les *activités parascolaires* sont souvent associées à des coûts et à une logistique (transports) qui rendent leur accès difficile pour de nombreuses familles immigrantes.
5. L'*accès aux concentrations* est particulièrement limité pour les élèves qui immigreront durant leur secondaire et qui ont besoin de services d'apprentissage de la langue française. En effet, d'une part, ces services ne sont pas accessibles dans toutes les écoles et, d'autre part, ces élèves ne sont pas en mesure de remplir les critères de sélection au bon moment et sont alors orientés vers un parcours à diplomation rapide.

Source : Adapté d'Archambault et al. (2019).

Pistes d'action

Les chercheurs proposent plusieurs pistes d'action axées sur les cinq dimensions du **climat interculturel**. Notamment, ils proposent l'amélioration de la communication ainsi que la mise en place d'un espace de concertation et de réflexion au sein des établissements permettant aux acteurs scolaires de développer une compréhension commune des besoins des élèves en contexte pluriculturel et plurilingue. De cette manière, les échanges au sein de l'école favoriseront l'exploration de solutions pour rendre les pratiques éducatives plus équitables et soutiendront ainsi la réussite de tous les élèves, quelles que soient leurs origines. Plusieurs initiatives peuvent être entreprises, comme offrir du soutien dans les démarches d'inscription ; prévoir plus de temps pour accompagner les parents et s'assurer de leur compréhension afin qu'ils prennent des décisions éclairées ; et avoir recours à des interprètes.

Équité en milieu scolaire

La promotion de l'équité en milieu scolaire multiethnique vous intéresse ? Le webdocumentaire [En route vers l'équité](#) est destiné aux directions d'établissement et vise à donner un aperçu de la manière dont elles peuvent mobiliser leur leadership pour favoriser l'équité dans un milieu scolaire multiethnique.

3. La place des langues des élèves dans leur apprentissage du français

La situation sociolinguistique particulière du Québec, caractérisée par une dynamique de concurrence entre l'anglais et le français, suscite régulièrement des inquiétudes, notamment dans les milieux éducatifs. Ainsi, les acteurs du milieu scolaire émettent parfois des réserves à l'égard de la valorisation des langues d'origine des élèves issus de l'immigration et à l'égard de l'introduction de pratiques pédagogiques multilingues (McAndrew et al., 2015). Toutefois, de nombreuses recherches ont permis d'observer des bénéfices pour la réussite des élèves.

Le projet *Sors tes langues*

Des ateliers d'information sur le développement de la littératie en plusieurs langues et sur le rôle de la langue maternelle dans les apprentissages peuvent être organisés⁵. Ces ateliers peuvent s'adresser au personnel enseignant ou aux parents et être animés par le personnel professionnel, en collaboration avec des agents de milieu, comme c'est le cas dans le projet *Sors tes langues*.

Visionnez dès maintenant la [vidéo](#) qui documente ce projet !

5. Ces ateliers peuvent être financés notamment par la mesure 15053, « Soutien à l'intégration et à la réussite des élèves immigrants et à l'éducation interculturelle » (voir MEQ, 2021b).

3.1. Soutenir le développement langagier à l'éducation préscolaire

Une recherche-action menée à l'Université de Montréal par **Françoise Armand** et son équipe (2021) avait pour objectif de mettre au point un dispositif visant le développement langagier d'enfants bi/plurilingues en émergence au préscolaire. Ce dispositif devait tenir compte de la diversité linguistique et culturelle ainsi que du contexte d'apprentissage d'une langue seconde. L'équipe avait aussi comme préoccupation de soutenir les collaborations entre l'école et les familles issues de l'immigration. Les chercheurs ont ainsi conçu et testé une application, les [Albums plurilingues Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique \(ÉLODiL\)](#)⁶. Ils ont également créé des activités visant l'ouverture à la diversité linguistique, l'acquisition des concepts de l'écrit ainsi que le développement du vocabulaire, de la compréhension orale de récits et des habiletés narratives.

Méthodologie

Échantillon : L'intervention a été effectuée auprès d'enfants répartis en 10 classes expérimentales (n = 136). La progression de ce groupe d'enfants a été comparée à celle d'un groupe témoin, constitué d'enfants provenant de 6 classes (n = 46), qui n'avaient pas eu accès à l'application, mais plutôt aux mêmes albums en français en format papier.

Instruments de mesure : Des données ont été recueillies auprès des enfants avant et après l'expérimentation, soit sur leurs représentations des langues, les concepts de l'écrit, le vocabulaire, la compréhension orale de récits et les habiletés narratives. De plus, des données sur la pertinence de l'application et sur celle du dispositif mis en œuvre ont été collectées auprès des 10 enseignantes du groupe expérimental et d'un groupe de parents.

Déroulement : Les enseignantes du groupe expérimental ont utilisé l'application et réalisé quatre activités pédagogiques d'éveil aux langues pour 7 des 11 albums plurilingues contenus dans l'application. Cette dernière a été utilisée en classe (tableau blanc interactif) et également en milieu familial (ordinateur, tablette, téléphone). Au fil de l'étude, la progression des élèves du groupe expérimental, qui utilisaient les albums plurilingues et qui participaient aux activités, a été comparée à celle des élèves du groupe témoin.

Constats

Chez les élèves du groupe expérimental :

- *Leurs représentations du français se sont transformées positivement* : ils se sentent davantage capables d'apprendre la langue d'usage à l'école et sont plus engagés dans leur apprentissage du français dans un climat de classe ouvert à la diversité linguistique où les « détours » par la langue maternelle sont autorisés.
- *Leurs habiletés interprétatives en compréhension orale des récits ont été remarquées* : les enfants ont développé des habiletés de haut niveau en lecture indiciaire (formuler des hypothèses et les justifier ; Turgeon et al., soumis).

6. Cette application, soutenue financièrement par la Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle du MEQ, est maintenant disponible pour le personnel des centres de services scolaires du Québec. Elle présente 11 albums de littérature jeunesse québécoise écrits en français qui ont été traduits à l'écrit dans 22 langues : anglais, arabe, atikamekw, bengali, chinois, créole haïtien, espagnol, grec moderne, innu-aimun, italien, kabyle, ourdou, pendjabi, persan, portugais, roumain, russe, swahili, tagalog, tamoul, turc et vietnamien. Tous sont accompagnés d'une version audio en français, et plusieurs le sont également dans une dizaine de langues : anglais, arabe, bengali, créole haïtien, espagnol, italien, ourdou, pendjabi, russe et tamoul.

- *Leurs productions écrites se sont améliorées* : elles contiennent plus d'éléments clés d'un récit que celles des enfants du groupe témoin et sont également plus longues (nombre d'énoncés de type phrase de base et nombre de mots).

Chez les enseignantes ayant expérimenté le dispositif :

- Elles se sentent mieux outillées pour enseigner en milieu plurilingue et plus compétentes dans leurs interventions.
- L'utilisation de l'application en milieu familial et à l'école a donné un nouveau souffle aux collaborations entre les acteurs de ces deux milieux (Armand et al., soumis).
- Les enseignantes ayant proposé les activités pédagogiques entourant les albums plurilingues rapportent avoir vécu une expérience positive, autant vis-à-vis des effets visibles chez les enfants en matière d'apprentissage des langues que vis-à-vis de leur propre sentiment de compétence en matière d'enseignement.

Pistes d'action

Les chercheurs soulignent la pertinence des approches plurilingues et des activités mises en œuvre au moyen des [Albums plurilingues ÉLODiL](#) pour soutenir le développement global et les apprentissages langagiers des enfants bi/plurilingues en émergence ainsi que pour favoriser la collaboration entre l'école et la famille⁷. Ce type d'activités constitue donc une approche intéressante à adopter dans les écoles qui souhaitent développer un climat d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.



Source de l'image : Extrait de l'application Les Albums plurilingues ÉLODiL (Armand et al., 2018), repéré dans Armand et al. (2021).

Pour aller plus loin...

Le guide pédagogique [Éducation interculturelle et diversité linguistique](#), produit du projet de recherche-action **Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique (ÉLODiL)** financé par le MEQ, propose une variété d'activités permettant de prendre en compte la diversité linguistique des élèves dans le cadre de plusieurs disciplines ainsi que des outils et ressources pour aller plus loin. Ces activités visent aussi la création d'un climat positif entourant la diversité linguistique et culturelle présente dans les écoles du Québec.

Consultez également [l'annexe](#) de cet ouvrage pour connaître les activités de modelage et les exemples de fiches d'exploitation de livres de littérature jeunesse proposés par les auteures.

7. Le [projet Biblius](#) est une plateforme de prêt de livres numériques dans les milieux scolaires. Grâce à ce projet, l'application est disponible depuis la rentrée 2021. Des fiches d'animation pour sept albums sont également disponibles gratuitement.

Des activités plurilingues sont disponibles

En utilisant l'application [Les Albums plurilingues ÉLODiL](#), le personnel enseignant a accès à des livres pour enfants dans différentes langues ainsi qu'à des activités entourant la lecture, développées par l'équipe de recherche. Voici un exemple d'activité visant à soutenir le développement des capacités métalinguistiques et l'entrée dans l'écrit des enfants en contexte plurilingue. Il s'agit d'une activité d'observation et de comparaison des langues.

Via l'application, un enseignant peut écouter différents équivalents linguistiques d'un même mot (provenant d'une histoire lue avec les enfants). Par exemple :

Français	—————>	<i>ours</i>
Italien	—————>	<i>orso</i>
Espagnol	—————>	<i>oso</i>
Portugais	—————>	<i>urso</i>
Roumain	—————>	<i>ursul</i>
Créole haïtien	—————>	<i>lous</i>
Anglais	—————>	<i>bear</i>
Turc	—————>	<i>ayi</i>

Par la suite, tous ensemble, l'enseignant et ses élèves peuvent observer la présence :

- d'un même nombre de syllabes orales en français et en créole haïtien, ou encore en italien, en portugais, en espagnol, etc. ;
- d'un nombre de lettres identique (ex. : *ours*, *lous*, *orso* et *bear*) ou différent (ex. : *ayi* et *ursul*) entre des mots ;
- de la même lettre au début ou à la fin du mot dans plusieurs langues ;
- d'une orientation de l'écriture similaire ou différente : de gauche à droite (ex. : français) ou de droite à gauche (ex. : arabe, ourdou, hébreu, persan) ;
- ... et de plus encore !

Les fiches pédagogiques accompagnant certains des albums plurilingues contiennent d'autres activités stimulantes pour soutenir les enfants dans l'apprentissage des langues. N'hésitez pas à les consulter sur le site du [projet Biblius](#) dès maintenant.

Source : Adapté d'Armand et al. (2021).

Pour aller plus loin...

Le [Réseau d'information pour la réussite éducative](#) et le [Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec](#) ont produit un [dossier de veille thématique](#) sur la réussite des élèves issus de l'immigration. N'hésitez pas à le consulter pour poursuivre vos lectures sur le sujet.

3.2. Soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves au primaire et au secondaire

Sous la direction du professeur **Olivier Dezutter**, de l'Université de Sherbrooke, un projet de recherche-action collectif a été entrepris afin de soutenir le développement professionnel du personnel scolaire (Dezutter et al., 2021). Ce projet visait à mieux comprendre comment se développent les compétences en lecture et en écriture des élèves allophones⁸ intégrés en classes ordinaires au dernier cycle du primaire et au secondaire ainsi qu'à réfléchir à la mise en place de pratiques d'enseignement favorables au développement de ces compétences.

Méthodologie

Échantillon : Un total de 27 groupes d'élèves du 3^e cycle du primaire et des 2 cycles du secondaire ont participé à la recherche. Sous la responsabilité de 22 membres du personnel scolaire, ces élèves provenaient de 8 écoles réparties sur le territoire du Centre de services scolaire de la Région-de-Sherbrooke.

Instruments de mesure : Des outils élaborés dans le cadre du projet ADEL (Apprenants en difficulté et littératie ; Université du Québec à Montréal [UQAM], 2015) ont été utilisés pour mesurer les compétences des élèves en lecture (n = 347). En ce qui concerne l'écriture, les chercheurs ont préconisé le test WIAT-II (Wechsler, 2005 ; n = 388). Afin de mesurer la progression des élèves des classes participantes, deux étapes de collectes de données ont eu lieu, soit au début et à la fin de l'année scolaire. À la mi-année, les élèves ont été observés lors d'une activité de lecture et lors d'une activité d'écriture. Enfin, les élèves allophones arrivés au Québec depuis moins de 6 ans ont été 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).

Déroulement : Un accompagnement a été réalisé auprès d'une équipe pédagogique d'une des écoles secondaires participantes. Des séquences d'enseignement ont été conçues pour répondre aux besoins perçus dans les classes. Plusieurs stratégies jugées gagnantes pour les élèves ont été modélisées, entre autres en matière d'inférences lexicales.

8. Dans cette recherche, ont été considérés comme « allophones » les élèves identifiés comme tels par le centre de services scolaire, selon les critères suivants : le français n'est pas la langue première ou de scolarisation antérieure et l'arrivée au Québec est survenue dans les 6 dernières années au moment de la collecte de données. Ces élèves peuvent être passés ou non par la classe d'accueil et avoir bénéficié, dans le passé, ou bénéficier encore aujourd'hui, de mesures de soutien (Dezutter et al., 2021).

Constats

Entre le début et la fin du projet, les résultats ont montré ce qui suit :

- Au début de l'année scolaire, les élèves allophones intégrés en classes ordinaires ont obtenu des résultats extrêmement variables et en moyenne inférieurs à ceux attendus pour leur niveau scolaire. Cette tendance s'est maintenue jusqu'à la fin de l'année pour la plupart de ces élèves, bien que l'écart entre les groupes se soit réduit.
- Une proportion non négligeable d'élèves non allophones ont éprouvé des difficultés en lecture dès qu'il fallait dépasser le repérage de l'information textuelle.
- Les enseignantes ont pris conscience des difficultés des élèves et ont manifesté l'envie de faire une différenciation pédagogique.
- L'enseignement explicite de certaines stratégies, entre autres en matière d'inférences lexicales, a porté fruit, puisque les élèves allophones ont fait des progrès significatifs, notamment :
 - une confiance en soi plus marquée en fin d'année ;
 - un meilleur repérage des idées principales implicites ;
 - une plus grande capacité à faire des inférences.

D'autres constats se dégagent de cette recherche :

- Les entrevues ont permis de mieux connaître les pratiques de lecture et d'écriture en français des élèves allophones en dehors du cadre scolaire. Ces élèves sont en effet engagés dans un plurilinguisme actif.
- À l'école, ces élèves mobilisent une variété de langues composant leur répertoire linguistique (trois et même plus) pour faire face aux obstacles associés à l'écriture en français.

Les modèles de services

Les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) sont organisés différemment selon les centres de services scolaires. Ces différences s'expliquent par la variété des contextes géographiques, démographiques et organisationnels, en plus des besoins des élèves. Pour répondre aux besoins langagiers des élèves, certains centres de services scolaires vont regrouper ces derniers dans une classe d'accueil. D'autres procéderont à leur intégration directe dans une classe ordinaire, avec du soutien plus ou moins intensif, afin qu'ils suivent des cours avec des locuteurs francophones du même âge. Plus récemment, certains centres de services scolaires adoptent des modèles hybrides qui permettent aux élèves de poursuivre des apprentissages scolaires dans une classe ordinaire tout en fréquentant une autre classe avec des élèves qui ont aussi besoin de services de soutien. Au-delà des éléments qui peuvent rendre ces modèles plus performants ou plus limitatifs, le meilleur modèle est celui qui permet de répondre avec souplesse aux besoins évolutifs et diversifiés des élèves.

Pour plus d'information, voir le fascicule 2 du [*Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec.*](#)

Pistes d'action

À la lumière des résultats obtenus dans cette recherche-action, les chercheurs proposent de procéder à des ajustements dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation des compétences en lecture et en écriture, pour tenir compte des compétences que les élèves possèdent déjà dans leur langue maternelle. De plus, ils invitent le personnel enseignant à s'interroger et à interroger les élèves sur les différences qu'ils observent entre le français et leur langue maternelle. Les résultats de cette recherche confirment la pertinence pour le personnel scolaire de valoriser le répertoire linguistique plurilingue de tous les élèves de la classe.

Mettre en œuvre la différenciation pédagogique

Le MEQ met à la disposition du personnel enseignant, des directions d'établissement ainsi que des différents intervenants des équipes-écoles du primaire et du secondaire un document pour les soutenir dans leurs interventions auprès des élèves. Le document [Différenciation pédagogique : soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative](#) expose les principes qui sont à la base de la différenciation pédagogique, avec un accent particulier sur la flexibilité pédagogique visant la réussite de tous. Des [outils complémentaires](#) sont aussi disponibles pour les acteurs des milieux scolaires souhaitant entreprendre des changements dans leur école et la rendre plus inclusive de la diversité des élèves.

Agir sur le développement du vocabulaire

Afin de soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture, le MEQ a publié le guide [Le vocabulaire, une des pierres angulaires de la réussite scolaire en langue seconde](#). Vous y trouverez une description des connaissances lexicales et des processus cognitifs importants dans l'apprentissage du vocabulaire au primaire et au secondaire. Vous serez également proposées des suggestions de stratégies d'enseignement ainsi que de pistes d'intervention pour agir sur le développement du vocabulaire en apprentissage de langues secondes.

Soutenir les stratégies de transfert

Bien qu'il s'adresse aux équipes des programmes *Français, langue seconde* (FLS) et *English Language Arts* (ELA), le guide [Enseigner pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers](#) présente des notions et une démarche très utiles pour le personnel enseignant qui souhaite favoriser ce processus auprès d'élèves qui ont commencé leur scolarisation dans une autre langue que le français. Après tout, le transfert aide à créer des liens entre les apprentissages antérieurs et les nouveaux apprentissages chez les élèves.

4. Soutenir la construction identitaire et les collaborations école-famille-communauté

Michèle Vatz Laaroussi, de l'Université de Sherbrooke, et son équipe avaient comme objectif de construire, d'expérimenter et d'évaluer l'implantation d'un projet portant sur l'écriture d'histoires familiales de migration en milieu scolaire, au primaire et au secondaire, par les jeunes et leur famille (Vatz-Laaroussi et al., 2014). Le projet cherchait également à former le personnel sur cette approche en vue de transformer les pratiques enseignantes, les collaborations famille-école et les représentations mutuelles.

Méthodologie

Échantillon : Au total, 145 élèves en provenance de six groupes scolaires, dont cinq étaient de niveau secondaire et un de niveau primaire, ont participé à l'étude.

Instruments de mesure : Pour recueillir leurs impressions, des groupes de discussion ont été mis en place, et des entrevues semi-directives individuelles ont été conduites avec le personnel enseignant, les parents, les conseillers pédagogiques et les organismes communautaires à différents stades de l'étude.

Déroulement : Des comités ont structuré les échanges entre les différents acteurs impliqués dans la recherche afin de prendre en considération les besoins des milieux et des partenaires. Après la conception des activités d'écriture, avec la collaboration des comités régionaux (Sherbrooke et Montréal), ces dernières ont pu se dérouler dans les classes en 15 séances d'écriture échelonnées sur une période de trois à quatre mois. Les familles ont aussi été invitées à participer à l'activité. Des organismes communautaires ont eux aussi organisé des séances d'écriture ouvertes aux familles. Au terme de ce projet, chaque élève avait écrit son livre d'histoire familiale, en français, avec certaines parties rédigées dans leur langue maternelle.

Constats

Entre le début et la fin du projet, les résultats ont montré ce qui suit :

- *À propos des élèves*
 - La possibilité de mobiliser leur langue maternelle dans un contexte scolaire rendait l'exercice d'écriture plus significatif pour les élèves et leur famille. En effet, écrire dans un espace de liberté ludique et esthétique augmente la motivation des jeunes. Les élèves participants indiquaient d'ailleurs qu'il était intéressant de parler d'eux et de leur histoire familiale tout en s'améliorant en écriture.
- *À propos des parents*
 - Les parents ont souligné plusieurs effets bénéfiques des activités sur leur famille, comme une meilleure connaissance de leur enfant et une participation plus active aux apprentissages que leur enfant réalise à l'école.
- *À propos des enseignants*
 - Les enseignants ont remarqué chez les élèves une plus grande motivation à apprendre, une meilleure relation maître-élève, une augmentation de la confiance en soi, des apprentissages en français, etc. Ce projet leur a aussi permis d'établir une meilleure collaboration avec les familles et avec les organismes communautaires.

Pistes d'action

L'écriture d'un livre sur sa propre histoire constitue un moyen motivant pour persévérer dans l'apprentissage de l'écriture, surtout si des personnes significatives participent à ce processus. Cette activité permet aux jeunes avec différents parcours et expériences migratoires de s'exprimer, dans la langue de leur choix. S'appuyant sur leurs savoirs et leurs connaissances antérieures (en matière de langue notamment), les élèves y trouvent un espace pour développer une plus grande confiance en soi et en leurs compétences, essentielles à leur apprentissage du français, en plus de cheminer sur le plan identitaire. En leur faisant vivre notamment une situation de réussite motivante, cette pratique peut ainsi servir à des jeunes ayant des expériences migratoires différentes, surtout ceux en grand retard scolaire.

Des thèmes personnalisés pour une écriture significative

Afin de fournir un contexte significatif d'écriture aux élèves, une liste de thèmes leur était soumise pour structurer leur récit d'histoire familiale. Selon l'âge et l'ordre d'enseignement, les élèves pouvaient choisir parmi les éléments des thèmes suivants :

- Leurs souvenirs ou leurs expériences, comme les couleurs, les cinq sens, les chansons et la musique, les paysages ici et là-bas, etc.
- Leur vie personnelle et familiale : une lettre à une personne significative, l'amour, leurs rêves, leur pays d'origine, leur naissance (ou celle d'un proche), le mariage, l'amitié, etc.
- Leur parcours et leur avenir : les raisons de leur migration au Québec, l'arbre généalogique, le voyage, l'identité (qui suis-je ?), les premiers temps au Québec, l'école ici et là-bas (les ressemblances, les différences), etc.

Pour en savoir davantage sur la manière dont les séances de réflexion et de rédaction ont été organisées dans les classes, consultez le guide [*Des histoires familiales pour apprendre à écrire ! Un projet école-familles-communauté*](#).

Pour aller plus loin...

Le guide [*Des histoires familiales pour apprendre à écrire ! Un projet école-familles-communauté*](#) a été réalisé à l'intention des praticiens, des étudiants et des formateurs ainsi que des gestionnaires et des décideurs dans le cadre de cette recherche.

De plus, une [vidéo](#) est mise à la disposition du personnel scolaire et propose des pistes pour intervenir en écriture auprès des élèves allophones. En la visionnant, vous vous familiariserez avec les grands principes de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes.

CONCLUSION

Les écoles peuvent agir sur la **réussite éducative** des élèves issus de l'immigration. Elles peuvent, par exemple, mettre en place des pratiques qui visent une culture d'équité et de justice sociale au sein du climat scolaire, ou encore des approches permettant de donner une place aux langues des élèves dans leur apprentissage de la langue française. La valorisation du bagage linguistique et culturel des élèves issus de l'immigration contribue à ce qu'ils embrassent une identité pluriculturelle et plurilingue, conjuguant leur héritage ethnoculturel et un sentiment d'appartenance en développement vis-à-vis de la société d'accueil (MEQ, 1998). Par ailleurs, des interventions locales en collaboration avec les milieux communautaires, mais aussi des actions à portée systémique, sont envisageables pour entretenir un **climat interculturel** bénéfique pour la réussite de tous.

Les résultats des recherches présentées dans ce cahier, lesquelles visaient toutes à soutenir la réussite des élèves issus de l'immigration, trouvent écho dans le [Référentiel des compétences](#) de la profession enseignante (MEQ, 2020), particulièrement pour les trois compétences suivantes :

- Maîtriser la langue d'enseignement (compétence fondatrice) : Elle implique, par exemple, de « prendre appui sur la langue maternelle des élèves et [de] la valoriser pour favoriser l'acquisition de la langue d'enseignement ».
- Soutenir le plaisir d'apprendre (compétence spécialisée) : Elle se vit, par exemple, en intégrant aux situations d'enseignement et d'apprentissage des liens avec des repères culturels tirés du bagage des élèves.
- Agir en accord avec les principes éthiques de la profession (compétence transversale) : Elle prévoit la dénonciation et la déconstruction « [d]es savoirs, [d]es pratiques, [d]es attitudes et [d]es processus qui produisent ou reproduisent, en contexte éducatif, des situations d'exclusion et de discrimination » que vivent les élèves, notamment ceux issus de l'immigration.

Mobiliser son équipe-école autour du climat scolaire

Le MEQ, en collaboration avec l'Université de Montréal, met à la disposition des écoles du Québec l'instrument [Mobilisation-CVI](#), qui soutient une démarche visant à favoriser un climat scolaire sécuritaire, positif et bienveillant. Les directions d'établissement peuvent ainsi procéder à une collecte de données auprès du personnel de l'école pour documenter la perception de l'équipe-école sur le climat scolaire (relations, sécurité, collaboration, etc.). Avec le portrait de la situation, les équipes-écoles pourront mieux orienter leurs actions pour améliorer le climat de leur milieu. Un [guide](#) d'accompagnement à l'intention de la direction d'établissement et du personnel scolaire est aussi disponible.

Restez à l'affût, car un volet spécifique au **climat interculturel** est en préparation !

Vous souhaitez recevoir des publications portant sur des recherches financées par le Ministère ? Abonnez-vous en nous écrivant par courriel à info-transfert@education.gouv.qc.ca.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

- ARMAND, F., GOSSSELIN-LAVOIE, C., BORRI-ANADON, C. et TURGEON, E. (accepté). Exploitation des Albums plurilingues ÉLODiL à l'éducation préscolaire : effets sur les représentations sur les langues d'enfants en milieu pluriethnique et plurilingue. *Publize*.
- ARMAND, F., GOSSSELIN-LAVOIE, C., TURGEON, E. et BORRI-ANADON, C. (soumis). Exploiter des albums plurilingues au préscolaire : qu'en pensent les enseignantes? *Le français d'aujourd'hui*.
- CHARETTE, J. (2016). [Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience scolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement « en marge » de l'école](#). *Alterstice*, 6(1), 121-132.
- CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (dir.). (2008). *Le rapport à l'écrit, un outil pour enseigner de l'école à l'université*. CEDOCEF/Presses universitaires de Namur.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (2017). [Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire](#). Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- ÉDUCATION QUÉBEC. (2013, 5 juin). [Différents modèles de collaboration famille-école](#) [vidéo]. YouTube.
- GOSSSELIN-LAVOIE, C. (à venir). *Les effets d'une intervention de lecture partagée, au moyen d'albums plurilingues, sur le développement des habiletés narratives d'enfants bi/plurilingues de maternelle 5 ans* [thèse de doctorat, Université de Montréal].
- GOSSSELIN-LAVOIE, C., MAYNARD, C. et ARMAND, F. (accepté). Les Albums plurilingues ÉLODiL pour soutenir l'enseignement à distance. *Nouvelle revue Synergies Canada*.
- HASSANI, M. T. (2019). [Comment les jeunes Québécois d'origine haïtienne réussissent à l'école... envers et contre tout!](#) *The Conversation*.
- MCANDREW, M., BALDE, A., BAKHSHAEI, M., TARDIF-GRENIER, K., AUDET, G., ARMAND, F. et ROUSSEAU, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. (2014). [Cadre de référence : Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec](#).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1998). [Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle](#).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2020). [Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante](#).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2021a). [Rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation](#).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (2021b). [Soutien au milieu scolaire 2021-2022 : Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle](#).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. (2016). [Pour une politique de la réussite éducative : Document de consultation](#).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. (2017). [Le vocabulaire, une des pierres angulaires de la réussite scolaire en langue seconde.](#)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. (2019). [Enseigner pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers.](#)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. (2020). [Rapport : Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire.](#)

TARDIF-GRENIER, K. et ARCHAMBAULT, I. (2017). [Implication parentale et réussite éducative : différences selon la région de naissance du parent.](#) *Revue des sciences de l'éducation*, 43(1), 209-247.

TURGEON, E., ARMAND, F., GOSSSELIN-LAVOIE, C. et MCKINLEY, S. (soumis). Effet de la lecture indiciare sur le développement des habiletés de compréhension orale de récits d'enfants en classe de maternelle ordinaire, en milieu pluriethnique et plurilingue. *Éducation et francophonie*.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL. (2015). [Apprenants en difficulté et littératie \(ADEL\).](#)

VATZ-LAAROUCI, M., KANOUTÉ, F. et RACHÉDI, L. (2008). [Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat.](#) *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.

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

RÉFÉRENCES DES RECHERCHES PRÉSENTÉES DANS CE CAHIER

ARCHAMBAULT, I., AUDET, G., BORRI-ANADON, C., HIRSCH, S., MCANDREW, M., TARDIF-GRENIER, K., AMIRAU, V. et CÔTÉ, B. (2019). [L'impact du climat interculturel des établissements sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration.](#) Université de Montréal.

ARCHAMBAULT, I., BOUFFARD, T., CHOUINARD, R., DUPÉRÉ, V., JANOSZ, M., PAGANI, L. S., PARENT, S., RICHER, M.-J., PASCALE, S., GOULET, M. et KURDI, V. (2017). [L'effet des transitions scolaires sur l'engagement des élèves issus de l'immigration en milieux défavorisés.](#) Université de Montréal.

ARMAND, F., GOSSSELIN-LAVOIE, C., TURGEON, E., AUDET, G., BORRI-ANADON, C., CHARENTE, J., MAGNAN, O., LARIVÉE, S., BRICE, S., THIBAUT, C., DUROCHER, A., ROBITAILLE, S., KINGUE, G., AUGER, J., ARCHAMBAULT, A., TERRAZA, M. S. et BOSSY, P. (2021). [Favoriser le développement de l'oral et l'entrée dans l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue au moyen de la lecture partagée et d'approches plurilingues.](#) Université de Montréal.

DEZUTTER, O., HAIGH, C., MAN CHU LAU, S., PARENT, V., THOMAS, L., DEBEURME, G., BLASER, C., DUFOUR, I., GUIMOND, V., DOUMOUCHEL, M., EDWARD, K., GOUSSET, A. et DANTAS, P. (2021). [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.](#) Université de Sherbrooke.

VATZ-LAAROUCI, M., ARMAND, F., KANOUTÉ, F., RACHÉDI, L., STEINBACH, M., STOICA, A. et ROUSSEAU, C. (2014). [Écriture et histoires familiales de migration : une recherche-action pour promouvoir les compétences à écrire des élèves allophones immigrants et réfugiés dans les écoles primaires et secondaires du Québec.](#) Université de Sherbrooke.

CRÉDITS

Tous les rapports de recherche présentés dans ce cahier ont été réalisés dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS) et du Programme de recherche en littératie (PREL) du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), gérés en partenariat avec le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

Équipe de production

Rédaction

Centre de transfert pour la réussite éducative (CTREQ)

Coordination

Caroline Bélanger, Direction de la recherche et de l'analyse économique

Responsabilité du Programme de recherche en littératie

Caroline Bégin, Direction de la recherche et de l'analyse économique

Responsabilité du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires

Mylène Jetté, Direction de la recherche et de l'analyse économique

Collaboration

Érica Maraillet, Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle

Révision linguistique

Sous la responsabilité du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

Coordination de la production graphique et de l'édition

Sous la responsabilité du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ)

À propos du CTREQ

Lieu de référence incontournable en mobilisation des connaissances, le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) valorise le développement d'une culture scientifique essentielle à l'évolution de la société. Il a pour mission de contribuer à l'innovation et au transfert des connaissances issues de l'alliance de la recherche et de l'expérience afin de stimuler la réussite éducative au Québec. En collaboration avec son réseau de membres et de chercheurs associés, de partenaires et de collaborateurs, le CTREQ réalise des projets et des activités guidés par trois orientations : accroître la synergie entre différents acteurs préoccupés par la réussite éducative ; stimuler l'évolution des pratiques pour la réussite éducative ; et contribuer à la mise en valeur de l'expertise développée au Québec et ailleurs. Le CTREQ peut compter sur le soutien à l'innovation du ministère de l'Économie et de l'Innovation (MEI). Consultez le www.ctreq.qc.ca pour vous informer sur les réalisations, les activités ou les services de l'organisation.

Cet ouvrage a été réalisé avec le soutien financier du ministère de l'Éducation (MEQ).

© Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec

© Ministère de l'Éducation du Québec

ISBN : 978-2-923232-74-4

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec — 2021

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives Canada — 2021

4^e trimestre 2021

