



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Les effets de l'enseignement intensif de l'anglais sur les compétences en littératie : la situation des élèves en difficultés d'apprentissage et des élèves allophones à la transition du primaire au secondaire

Chercheur.e principal.e

Véronique Parent, Université de Sherbrooke

Cochercheur.e.s

Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke

Corinne Haigh, Acadia University

Sunny Man Chu Lau, Bishop's University

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

2020-OLITR-279103

Titre de l'Action concertée

Programmes de recherche en Littératie

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation

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

Table des matières

RAPPORT DE RECHERCHE INTÉGRAL	1
PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE	2
PARTIE B - MÉTHODOLOGIE	6
Participants	6
Déroulement et instruments de mesure	6
Analyses	7
PARTIE C – PRINCIPAUX RÉSULTATS	8
Pratiques et représentations de l'ensemble des élèves en regard de la lecture et de l'écriture	8
Évolution des performances en lecture et en écriture dans le temps.....	11
Différences entre les groupes d'élèves à l'étude	12
Pratiques enseignantes : enseignement de l'anglais langue seconde	14
PARTIE D – PISTES DE SOLUTIONS OU D' ACTIONS SOUTENUES PAR LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	18
1. Favoriser la mise à disposition de l'EIALS pour le plus grand nombre d'élèves possible, peu importe leurs caractéristiques singulières.....	19
2. Soutenir la formation des enseignants à la didactique du plurilinguisme.....	20
3. Favoriser la collaboration entre les enseignants d'anglais langues secondes et les enseignants titulaires	21
4. Considérer les éléments favorisant l'intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à l'IEALS	22
5. Favoriser l'accessibilité aux ressources, notamment en anglais langue seconde..	23
PARTIE E – NOUVELLES PISTES OU QUESTIONS DE RECHERCHE	24
PARTIE F – RÉFÉRENCES	25
ANNEXES	27
Annexe A – Répartition des élèves en difficultés d'apprentissage et allophones en fonction du modèle d'enseignement de l'EIALS	28
Annexe B – Questionnaire d'observation des personnes enseignantes.....	29
Annexe C – Cadre de référence pour l'analyses des entrevues menées auprès des élèves	30

Annexe D – Performances en lecture et en écriture : données descriptives et résultats des analyses statistiques	31
Annexe E – Principaux thèmes dégagés à partir des entrevues menées auprès des enseignants d’anglais langue seconde	38
Annexe F – Bibliographie complète	42

RAPPORT DE RECHERCHE INTÉGRAL

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

L'enseignement intensif de l'anglais langue seconde (EIALS) au dernier cycle du primaire dans les écoles francophones du Québec a pour objectif de rendre les élèves plus fonctionnels dans la langue seconde dans toutes les situations de la vie courante, en intensifiant et en concentrant le temps d'enseignement de la langue seconde. Bien que le Conseil supérieur de l'éducation (2014) suggère d'offrir ce type de programme au plus grand nombre d'élèves, plusieurs interrogations persistent : est-ce vraiment profitable pour tous? Quel est l'impact de ce type d'enseignement sur le développement des compétences en français langue d'enseignement, surtout à un moment crucial comme le passage du primaire au secondaire? Les compétences acquises lors des périodes intensives se maintiennent-elles au fil de la scolarité? Cette recherche concerne en particulier les impacts de l'EIALS sur le volet écrit de la littératie, à savoir : « la capacité d'une personne à s'approprier le monde de l'écrit dans sa double dimension – lecture et écriture » (Dezutter, Babin et Lépine, 2018).

En réponse à ces questionnements, du moins en partie, différentes études, dont certaines réalisées en contexte d'enseignement du français comme langue seconde, ont montré 1) que les formules permettant un contact plus intensif et varié avec la langue seconde assurent une plus grande motivation à l'apprentissage et de meilleurs résultats en général, même à plus long terme (Lightbown et Spada, 1997); 2) que les élèves en difficulté progressent aussi dans ce type de situation pédagogique et en tirent des bénéfices en termes d'estime de soi et d'autonomie (Bayan, 1996; Bell et al., 2013 ; Lightbown, 2000; Germain et al., 2004; Genesee, 2007) ; et 3) que les performances des élèves en langue d'enseignement et dans les autres matières scolaires ne sont pas affectées par rapport à celles des élèves non exposés à une formule intensive en langue seconde (Lazaruk, 2007). D'autres travaux montrent que les élèves sont susceptibles d'acquérir des capacités métalinguistiques (Fortier et al., 2019; Gauvin et Thibeault, 2017) ou d'améliorer celles qu'ils ont déjà (Barac et Bialystok, 2012), et que les élèves plus faibles retirent davantage de satisfaction et de stimulation de ce contexte d'enseignement (Collins et White, 2012).

Une étude du MELS (2014) révèle que les parents et les enseignants voient des effets positifs

de l'EALS, sans impact négatif sur les apprentissages en français et dans les autres matières. Les parents perçoivent aussi des effets positifs pour les élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, alors que ceux-ci développeraient des méthodes d'apprentissage différentes et moins stigmatisantes. Les résultats d'une seconde étude menée par le MELS (2018) s'intéressant aux effets de l'EALS sur les performances scolaires et prenant appui sur les résultats aux épreuves ministérielles en 6^e année primaire montrent que le taux de réussite des élèves ayant reçu l'EALS est globalement supérieur à celui des élèves ayant bénéficié d'un enseignement régulier de l'anglais langue seconde. Ces résultats se basent sur les épreuves ministérielles d'interaction orale et d'écriture en anglais, d'écriture en français et de mathématiques. Les résultats sont supérieurs en anglais et équivalents en français et en mathématiques, lorsqu'on compare des élèves ayant des plans d'intervention ayant bénéficié de l'EALS (PI; dont plusieurs présentent des difficultés d'apprentissage) à leurs homologues ayant reçu un enseignement ordinaire de l'anglais langue seconde. Les résultats seraient aussi supérieurs ou équivalents pour les élèves allophones ayant reçu l'EALS. Les résultats à l'épreuve ministérielle d'écriture en français des élèves ayant reçu un EIALS, qu'ils aient ou non un PI, demeurent également plus élevés en deuxième secondaire et les élèves allophones présentent des résultats similaires qu'ils aient ou non reçu un EIALS (MEES, 2019a).

Il reste que les élèves à besoins particuliers – notamment ceux ayant des **difficultés d'apprentissage**¹ (environ 3,2 % des jeunes de 5 à 14 ans selon Statistique Canada, 2007) sont souvent peu considérés directement dans les études portant sur l'EIALS en particulier, alors qu'on peut penser a priori que ces élèves peuvent rencontrer des défis à s'adapter au rythme d'apprentissage soutenu et aux exigences d'un enseignement intensif de la langue seconde. Par ailleurs, compte tenu des défis particuliers relatifs à l'apprentissage du français pour les élèves allophones et du temps de contact avec le français en milieu scolaire réduit dans le contexte de l'apprentissage intensif de l'anglais langue seconde, il est légitime de

¹ Les difficultés d'apprentissage affectent divers domaines d'apprentissage. Pour les fins de l'étude, les difficultés d'apprentissage évoquent les difficultés d'un élève à progresser dans ses apprentissages en lien avec le Programme de formation (Ministère de l'Éducation, 2003).

questionner les effets de cette forme d'enseignement sur **des élèves allophones**², de plus en plus nombreux dans les écoles, soit approximativement 15,4% pour des élèves pour l'ensemble des écoles publiques (préscolaire, primaire, secondaire)³.

Par ailleurs, les études disponibles s'appuient le plus souvent sur des données quantitatives ou sont majoritairement à visée évaluative. Cela ne permet pas, dans une perspective descriptive et compréhensive, de saisir en profondeur les retombées de l'EIALS ni de porter attention à des compétences spécifiques qui y sont développées comme la lecture et l'écriture, et à l'effet dans le temps de cet enseignement intensif, notamment lors de la transition vers le secondaire.

Dans cette visée descriptive et compréhensive, notre équipe a entrepris un premier projet de recherche sur le développement des compétences d'écriture en français et en anglais au cours de la 6^e année primaire d'élèves inscrits dans un contexte d'EIALS⁴. Les résultats montrent que l'enseignement intensif de la langue seconde n'a pas d'incidence négative sur les performances en écriture des élèves aussi bien en langue d'enseignement qu'en langue seconde. Aussi, une progression des performances est observée en écriture (dans les deux langues) tout au long de l'année scolaire, bien que les compétences liées spécifiquement à la composition de texte évoluent davantage dans la seconde moitié de l'année. Les compétences des élèves présentant initialement de plus faibles performances en écriture – sans nécessairement présenter de difficultés d'apprentissage – se développent aussi de manière distincte, principalement dans la première moitié de l'année scolaire, tant en langue d'enseignement qu'en langue seconde (Dezutter et al., 2016 ; Bou Serdane, 2022). Une majorité d'élèves affirmait également s'engager positivement dans les activités d'écriture proposées dans un cadre scolaire et les

² Le ministère de l'Éducation du Québec utilise le terme « élèves allophones » pour désigner les élèves issus de l'immigration dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français. De nombreux élèves issus de l'immigration parlent cependant plus d'une langue, y compris la ou les langues de leurs origines ainsi que l'anglais et/ou le français qu'ils ont commencé à apprendre dans leurs contextes éducatifs précédents. Dans cette étude, nous adhérons à l'utilisation du terme « élèves allophones » par le ministère tout en reconnaissant les ressources plurilingues que ces élèves apportent en classe.

³ Données ministérielles fournies à notre équipe de recherche le 24 mars 2023.

⁴ Dezutter, O., Parent, V., Thomas, L., Lau Man Chu, S., Haigh, C. et Sabatier, C. (2014-2017). *Le développement de la compétence à écrire en langue première et seconde à la fin du primaire dans des contextes d'intensification de l'enseignement de la langue seconde*. Projet de recherche soutenu par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) (Subventions Savoir).

juger utiles pour leur apprentissage, mais cet engagement demeure plus difficile pour les élèves plus faibles (Thomas et Lau, 2017).

La présente recherche s'inscrit en continuité avec ce premier projet et propose une perspective plus large, d'une part en considérant à la fois les compétences en lecture et en écriture en français langue d'enseignement et en anglais langue seconde, et d'autre part en optant pour un suivi longitudinal des élèves au cours de leur 6^e année et, pour une partie d'entre eux, tout au long de leur première année au secondaire. L'originalité de cette nouvelle étude concerne également le fait de porter une attention particulière à la situation des élèves en difficultés d'apprentissage et à celle des élèves allophones. **L'objectif général** de l'étude est donc de mieux comprendre comment se développent les compétences de lecture et d'écriture en français et en anglais des élèves bénéficiant de l'EIALS, et les effets dans le temps de ce modèle d'apprentissage, particulièrement chez des élèves avec des difficultés d'apprentissage et des élèves allophones. L'influence potentielle des variables sexe et statut socio-économique est considérée, en raison de leur impact potentiel sur les apprentissages (Boyer, 2009; Smith et Wihelm, 2002).

Quatre **objectifs spécifiques** sont ciblés : (1) déterminer les pratiques et les représentations des élèves à propos de la lecture et de l'écriture en français et en anglais ainsi que les représentations relatives à leurs apprentissages dans ces domaines, puis l'évolution de ces pratiques et de ces représentations au moment du passage au secondaire; (2) déterminer le niveau de performance en lecture et en écriture en français et en anglais des élèves et l'évolution de ce niveau de performance durant la transition vers le secondaire; (3) déterminer si des différences existent en termes de pratiques, de représentations et de performances entre les différents groupes à l'étude (élèves réguliers, élèves en difficultés d'apprentissage, élèves allophones); et (4) explorer les pratiques des enseignants d'anglais langue seconde dans le contexte de l'EIALS et, en regard des groupes à l'étude, puis établir, le cas échéant, des relations entre les pratiques d'enseignement et avec les performances, les pratiques ou les représentations des élèves en regard des compétences relatives au volet écrit de la littératie.

PARTIE B - MÉTHODOLOGIE

Participants

Au total, **187 élèves** (91 garçons et 96 filles) issus de neuf classes de 6^e année où un EIALS était offert ont participé à l'étude. Ces classes proviennent de trois écoles de trois régions administratives distinctes (Montréal, Capitale-Nationale, Chaudière-Appalaches). L'Indice de milieux socio-économiques (IMSE, Ministère de l'Éducation) associé à chaque école est variable (allant de 1 à 5), ce qui assure une diversité de l'échantillonnage. Les modèles d'EIALS déployés sont variés : 9 jours/9 jours : 6 classes ; 5 mois/5 mois (début en février) : 2 classes ; et 5 mois/5 mois (début en septembre) : 1 classe. Plus spécifiquement, l'échantillon inclut 34 élèves avec des difficultés d'apprentissage, 5 élèves allophones et 1 élève allophone présentant également des difficultés d'apprentissage (voir Annexe A pour la distribution de ces élèves en fonction du modèle d'enseignement). Les élèves avec difficultés d'apprentissage et allophones ont été identifiés à l'aide d'un questionnaire d'observations complété par la personne enseignante (voir Annexe B). **Neuf enseignants** d'anglais langue seconde au primaire et impliqués dans l'EIALS ont également pris part à l'étude. Deux des enseignants travaillaient dans deux des classes impliquées dans l'étude. Les sept autres enseignants ont été recrutés par le biais d'une annonce diffusée auprès du *Regroupement des responsables de l'enseignement de l'anglais langue seconde*. Ces personnes ont entre 5 et 30 ans d'expérience en enseignement.

Déroulement et instruments de mesure

La collecte de données s'est déroulée entre février 2020 et juin 2023 dans le contexte de la pandémie de Covid-19. Ce contexte particulier a complexifié le recrutement et nous a amené à revoir le protocole initial. Ainsi, nous n'avons pas été en mesure d'inclure des classes où un enseignement régulier de l'anglais langue seconde était offert aux fins de comparaison, et il n'a pas été possible d'effectuer de collecte de données au tout début de la 6^e année primaire.

Une approche mixte a été privilégiée, soit quantitative (tests standardisés sur un large échantillon) et qualitative (observations avec entrevues sur un échantillon plus restreint). Les performances en lecture et en écriture en français et en anglais des élèves de l'ensemble de

l'échantillon ont été évaluées en groupe et directement en classe au milieu et en fin de 6^e année (sous-objectif 2). Un sous-échantillon d'élèves ayant accepté de poursuivre leur participation l'année suivante (n = 75) ont été évalués de manière individuelle et à l'aide d'une plate-forme virtuelle (Teams), au début et à la fin de leur première secondaire. Des tests standardisés ont été utilisés : les performances en lecture en français ont été évaluées à l'aide des *Épreuves de compréhension de textes courants* (ADEL; Turcotte et Giguère, 2009) et, en anglais, avec le sous-test Reading Compréhension du *Test de rendement individuel* de Wechsler (WIAT-II; Wechsler, 2005). Des tâches distinctes et adaptées au niveau scolaire ont été utilisées pour mesurer cette compétence à chaque temps de mesure afin d'éviter les effets d'apprentissage ou d'interférence entre les deux langues. Le sous-test *Expression écrite* du WIAT-II (disponible en français et en anglais) a été utilisé pour mesurer les compétences en écriture. La fluidité en lecture en français et en anglais a été mesurée par le Test of Word Reading Efficiency (TOWRE; Torgesen, Wagner et Rashotte, 1999). De courtes entrevues individuelles à propos du rapport à l'écrit (pratiques et représentations; sous-objectif 1) ont été réalisées auprès de 32 élèves (9 avec difficultés d'apprentissage et 3 allophones). Des entrevues semi-structurées ont également été réalisées auprès des personnes enseignantes d'anglais langue seconde participant à l'étude (sous-objectif 4). Une observation directe d'activités de lecture et d'écriture en langue d'enseignement et en langue seconde a été réalisée afin de mieux connaître les contextes.

Analyses

Sur le plan quantitatif, la procédure d'équations d'estimations généralisées a été utilisée à partir des résultats aux tests standardisés mesurant la fluidité en lecture, la compréhension en lecture et l'expression écrite dans les deux langues afin de documenter l'évolution des performances dans le temps, en prenant en compte des variables clés soit le sexe et le modèle d'enseignement ainsi que les différences potentielles entre les groupes d'élèves à l'étude. Les verbatims d'entrevues (auprès des élèves et des enseignants) ont été analysés en suivant les étapes reconnues de validation des données qualitatives (Van der Maren, 1996).

PARTIE C – PRINCIPAUX RÉSULTATS

Pratiques et représentations de l'ensemble des élèves en regard de la lecture et de l'écriture

Les résultats ici présentés prennent appui sur le discours des élèves lors des entrevues, lequel est analysé de manière déductive selon le cadre conceptuel du rapport à l'écrit (Barré De Miniac, 1997; Chartrand et Blaser, 2008; voir Annexe C). Ils prennent en considération les limites potentielles inhérentes à ce type d'informations, dont la désirabilité sociale et les difficultés d'élaboration de certains élèves en regard de ce mode d'échange peu habituel sur les pratiques scolaires.

Les élèves rapportent généralement apprécier **la lecture**. L'appréciation est souvent associée à l'intérêt porté envers la thématique sur laquelle porte le texte écrit (*Bien des textes de hockey parce que je joue beaucoup au hockey, faque j'aime beaucoup lire ça pis en savoir plus là-dessus* ; P-639-17) ou au format du texte (p. ex., c'est écrit gros, il y a des images, l'élève comprend les mots). Les pratiques en lecture (dimension praxéologique) sont liées à diverses finalités : pour le plaisir, pour se relaxer, ou lorsque le contexte scolaire le requiert. Sur le plan cognitif, la majorité des élèves sont en mesure d'identifier différentes actions ou stratégies qu'ils mettent en place pour optimiser leurs activités de lecture : faire un résumé, surligner les mots importants, s'imaginer ce qui se passe, lire à voix haute pour mieux se souvenir, lire les mots ou les phrases autour de ce qui est mal compris pour faire du sens, se poser des questions, ou lire les questions avant le texte. Certains élèves réfèrent également à des processus cognitifs soutenant l'apprentissage, dont la concentration (p. ex., mettre ses coquilles pour se concentrer, cacher une portion du texte pour éviter d'être déconcentré). Les pratiques de lecture apparaissent, à travers le discours des élèves, plus saillantes en français qu'en anglais langue seconde. À cet effet, deux élèves précisent avoir accès à moins de livres en anglais, ce qui limiterait leurs activités en langue seconde. À l'instar de la lecture, plusieurs élèves ont une représentation positive de **l'écriture**, même si certains élèves reconnaissent aussi apprécier moins les activités associées, entre autres en regard d'actions spécifiques comme la correction de texte, le fait de trouver une idée de départ ou d'exprimer ses idées de différentes manières.

Les fonctions personnelle (p. ex., écrire des souvenirs, des aventures personnelles, un journal intime), imaginative (laisser aller libre cours son imagination, écrire un roman) et interactive de l'écriture (écrire des lettres à ses grands-parents) (Halliday, 1985) sont représentées dans les pratiques évoquées par les élèves. Les pratiques d'écriture rapportées par les élèves s'articulent autour de la correction du texte (chercher un mot dans le dictionnaire, appliquer le code de correction), de la génération d'idées (trouver sa première idée, trouver l'intrigue) et, dans une moindre mesure, de la planification ; processus d'écriture qui sont liés aux composantes de transcription et de génération de texte du modèle *Simple View of Writing* (Berninger et al., 2002). Certains élèves rapportent par ailleurs s'inspirer de leurs pratiques en lecture pour leurs activités d'écriture. Et, comme pour la lecture, les pratiques d'écriture en anglais langue seconde sont généralement moins rapportées par les élèves.

En regard des **liens entre les langues**, les élèves évoquent avoir généralement plus de facilité avec le français puisqu'ils sont plus familiers avec cette langue qui est le plus souvent leur langue maternelle (*Je suis plus habitué, j'en fais plus* ; P639-17). De façon corollaire, ils affirment que la lecture ou l'écriture en anglais seraient plus exigeantes en termes de ressources cognitives (p. ex., je dois faire la traduction, les mots manquent, je lis moins vite, je dois faire plus d'efforts pour trouver des idées). Ils préfèrent ainsi lire des livres « plus faciles » ou avec des images qui vont soutenir la compréhension des mots et des phrases. En écriture, la manque de vocabulaire constituerait le principal obstacle identifié par les élèves. En contrepartie, certains élèves évoquent plutôt que l'anglais serait « moins compliqué » (p.ex., des mots plus courts, moins de règles orthographique et grammaticale), comparativement au français, considéré par ces mêmes élèves comme plus complexe en raison de l'opacité de la langue et du nombre important de règles grammaticales associées. Ces élèves ont tendance à apprécier davantage la lecture et l'écriture en anglais, ce qui est aussi généralement associé au fait qu'ils se perçoivent comme « bons en anglais ». Quelques élèves reconnaissent également des différences d'ordre linguistique entre les deux langues : les mots sont différents, ne se prononcent pas de la même façon et l'organisation des mots dans les phrases est différente. Un élève évoque que le fait de

connaître les deux langues les rend davantage similaires. Enfin, quelques élèves sont en mesure de nommer des stratégies qu'ils utilisent tant pour la lecture en français qu'en anglais : chercher un mot qui n'est pas compris ou relire un passage ; évoquant ici de possibles connexions dans la pratique de la lecture entre les langues.

L'évolution des pratiques et des représentations est évaluée à l'aide du discours de 9 élèves ayant pris part à l'entrevue lors des quatre temps de mesure. On note ici chez quelques élèves une tendance à évoquer qu'ils pratiquent moins d'activités de lecture à l'extérieur du contexte scolaire lors du passage au secondaire. Ceci peut être attribuable notamment au fait que, au cours de la 6^e année, les pratiques extrascolaires demeurent souvent associées à une demande d'ordre scolaire, soit de lire chaque jour de 15 à 20 minutes, laquelle n'a pas été évoquée par les élèves du secondaire.

Pour l'écriture, une fois au secondaire, en termes de processus, les élèves rapportent davantage d'éléments propres à l'élaboration des idées, alors que les pratiques rapportées en 6^e année étaient plus liées à la correction du texte. Avec le temps, les pratiques d'écriture sont aussi davantage associées à la technologie (écriture de textos, utilisation du *chat* dans le contexte de jeux vidéo, utilisation de l'ordinateur). À cet égard, Chartrand et Prince (2009) soulignaient déjà que les écrits électroniques correspondent à la pratique la plus courante chez les élèves du secondaire. Globalement, la perception face à l'écrit demeure positive au fil du temps et les élèves semblent être en mesure d'élaborer davantage quant aux actions et stratégies qu'ils vont mettre en application pour lire ou écrire dans l'une langue ou l'autre. La majorité des élèves reconnaissent avoir fait des progrès en lecture ou en écriture en français ou en anglais au fil du temps, bien que pour certains les progrès demeurent moins clairs. Ceci est davantage observable pour les élèves qui disent éprouver moins de « facilité à l'école », bien qu'il ne s'agisse pas d'élèves identifiés comme présentant des difficultés d'apprentissage. Les progrès sont notés en regard du vocabulaire, de la compréhension de lecture ou de l'intégration de certaines règles grammaticales (p. ex., homophones). Quelques élèves rapportent un progrès plus marqué en anglais, et établissent un lien avec l'EIALS.

Plus globalement, sur le plan axiologique, les élèves reconnaissent spontanément l'importance de la lecture dans le développement des connaissances générales et du vocabulaire, et ce, peu importe la langue. Ils reconnaissent en outre l'importance de l'apprentissage de l'anglais, vu notamment comme un outil facilitant la communication et la connexion avec le monde.

Évolution des performances en lecture et en écriture dans le temps

Cette section présente les résultats des équations d'estimations généralisées, en partie, afin de répondre à la question entourant l'évolution des performances en lecture et en écriture en français et en anglais, en tenant compte de variables clés, soit le sexe et le modèle d'enseignement (voir Annexe D pour les données descriptives et les résultats statistiques)⁵.

Globalement, les résultats montrent une **évolution des performances** pour la **fluidité de lecture** en français et en anglais, ce qui indique, comme attendu sur le plan développemental, que les élèves lisent de plus en plus de mots correctement à travers le temps. Pour ce qui est de la **compréhension de lecture** en français, on note toutefois un fléchissement des performances à travers le temps. Ceci pourrait s'expliquer, du moins en partie, par la nature des tâches de lecture utilisées pour l'étude. En effet, comme l'ADEL est une tâche standardisée qui avait déjà été utilisée par une partie des enseignants dans les classes participantes, les tâches associées à la 6^e année, moment où nous avons débuté l'étude, n'ont pu être utilisées pour éviter tout effet d'interférence avec les résultats. Ainsi, au premier temps de mesure, c'est la tâche associée à la fin de 5^e année qui a été utilisée et ensuite, les tâches propres à la première secondaire pour les temps de mesure subséquents. Ce faisant, et malgré une analyse préalable d'équivalence avec les tâches propres à la 6^e année, il est possible que la tâche de 5^e année ait mené à des résultats plus élevés qu'attendu en raison d'un niveau de difficulté plus faible, ce qui pourrait expliquer une apparence de diminution des performances au fil du temps. Les performances en compréhension de lecture en anglais évoluent pour leur part au fil du temps du

⁵ L'IMSE ne peut être considéré dans les analyses statistiques, malgré l'importance du statut socio-économique dans cette étude, puisque cette variable est plus globalement associée à l'école d'appartenance et que son impact potentiel pourrait conséquemment être associé à d'autres variables associées au contexte-école. Rappelons en outre que l'échantillon demeure diversifié en regard du niveau socio-économique.

temps. En **expression écrite**, l'on note que les performances en français et en anglais restent globalement stables à travers le temps.

Il n'y aucune différence entre les **performances des garçons et des filles** pour la majorité des variables à l'étude, soit pour la fluidité de lecture en français, la compréhension en lecture en français et en anglais puis les capacités d'écriture en anglais. Les garçons présenteraient toutefois des performances plus faibles en fluidité en lecture en anglais et en expression écrite en français. Les performances des garçons en écriture en français sont cohérentes avec des données de 2020 confirmant la présence de résultats plus faibles en français pour les garçons, associés à un sentiment de compétence moins élevé que les filles (Plante, 2020).

En regard du **modèle d'enseignement**, on observe des performances un peu plus élevées pour les élèves évoluant dans un modèle 5mois/5 mois (avec EIALS de septembre à janvier) pour la majorité des variables à l'étude : fluidité de lecture en français et en anglais, compréhension de lecture en anglais et expression écrite en français et en anglais. Aucune différence statistiquement significative n'est toutefois relevée entre les modèles d'enseignement pour ce qui concerne la compréhension de lecture en français. Ces résultats doivent toutefois être considérés avec prudence considérant la distribution de l'échantillon à travers les différents modèles d'enseignement : une seule classe est associée au modèle 5 mois/5 mois de septembre à janvier.

Différences entre les groupes d'élèves à l'étude⁶

Lorsque l'on considère les **performances en lecture et en écriture**, il est possible de constater que, comme attendu, les élèves présentant des difficultés d'apprentissage ont des performances significativement inférieures tant en lecture qu'en écriture en français et en anglais, comparativement aux élèves du reste de l'échantillon. Par définition, un élève en difficulté

⁶ Considérant le petit nombre d'élèves allophones identifiés dans l'échantillon, seules les données descriptives sont présentées; aucune analyse statistique ne peut être produite spécifiquement pour ce groupe. De plus, toujours considérant le petit nombre d'élèves allophones et l'absence de différence statistiquement significative au premier temps de mesure entre les performances de ces élèves et celles du reste de l'échantillon, les élèves allophones sont inclus dans le groupe d'élèves réguliers, mais ce, uniquement à des fins de traitement statistique de sorte à n'exclure aucun participant.

d'apprentissage est un élève qui ne progresse pas suffisamment pour atteindre les exigences de réussite en lecture, en écriture ou en mathématique en dépit de mesures mises en place par l'enseignant ou par les autres intervenants durant une période significative (Ministère de l'Éducation, 2003).

Malgré ces différences initiales, **les performances des élèves présentant des difficultés d'apprentissage évoluent généralement de manière similaire** pour la majorité des variables à l'étude, soit la fluidité de lecture en français et en anglais, la compréhension de lecture en anglais puis l'expression écrite tant en français qu'en anglais. En compréhension de lecture, un patron de performance différent est observé au sens où les performances des élèves en difficultés d'apprentissage auraient plutôt tendance à diminuer au fil du temps. Ceci pourrait toutefois de nouveau s'expliquer par les tâches utilisées pour mesurer la compréhension de lecture en français ; le niveau de difficulté des tâches associées à la première secondaire pourrait être ici trop important pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage.

De façon descriptive, il est possible d'observer que les **élèves allophones** présentent des performances en lecture et en écriture similaires à celles de l'échantillon général, ce qui tend à indiquer que ces élèves évoluent de manière similaire aux élèves réguliers et qu'aucun effet particulier de l'EIALS ne serait observé pour ce groupe spécifique.

Les **pratiques et les représentations des élèves en difficultés d'apprentissage et des élèves allophones** sont similaires à celles rapportées par les élèves réguliers. Le seul élément qui semble se distinguer en ce qui concerne les élèves ayant des difficultés d'apprentissage en regard de l'appréciation de l'activité d'écriture concerne le sentiment de compétence : la présence de difficultés peut amener à moins apprécier l'activité.

En ce qui concerne plus spécifiquement **l'évolution des pratiques et des représentations**, un seul **élève ayant des difficultés d'apprentissage** a pris part aux entrevues aux quatre temps de mesure. Dans son cas particulier, il est possible de noter un plus grand intérêt pour la lecture à la fin de la première secondaire, une pratique à laquelle il recourt à la fois pour se relaxer et pour enrichir son vocabulaire. Pour cet élève, la fin du secondaire correspond également à

l'introduction d'une mesure de soutien technologique (écriture à l'ordinateur) ; l'élève reconnaît la plus-value de cette mesure de soutien dans sa progression, alors qu'avant il ne la souhaitait initialement pas pour « *ne pas être différent* ».

Pratiques enseignantes : enseignement de l'anglais langue seconde

Les données issues du discours tenu par les enseignants d'anglais langue seconde lors des entrevues ont été codifiées (Saldaña, 2013) et traitées pour identifier des thèmes plus larges (Denzin, 1989). Ces enseignants œuvrent au primaire et sont impliqués dans l'EIALS.

Les enseignants rapportent utiliser **des pratiques d'enseignement diversifiées**. En regard de la **lecture**, l'on repère principalement les pratiques suivantes : (1) la promotion d'habitudes de lecture, comme la mise en place de périodes de lecture quotidiennes en classe ou à la maison; (2) la lecture interactive avec les élèves, c'est-à-dire lire des passages de textes avec eux, reformuler des phrases en utilisant des synonymes, etc. ; (3) l'utilisation de formats de textes diversifiés, de longueurs variées, et ciblant les intérêts des élèves ; (4) l'enseignement explicite de stratégies de lecture en établissant des liens avec les stratégies de lecture en français (p. ex. explorer et parcourir le texte, dégager le sens général du texte, utiliser les prédictions, etc.) ; (5) l'enseignement implicite et explicite de la lecture à travers des projets d'apprentissage ; et (6) l'enseignement de vocabulaire et, en association, l'utilisation du dictionnaire électronique (p. ex., Chromebook ou tablette électronique). L'utilisation de ces pratiques peut être mise en lien, du moins en partie, avec les **principaux défis des élèves en regard de la lecture en anglais** tel qu'identifiés par les personnes enseignantes. À ce sujet, soulignons principalement le manque de vocabulaire et des limites quant à la compréhension en lecture qui se traduisent notamment par des difficultés à saisir le sens global d'une lecture en raison d'une tendance à vouloir bien comprendre le sens de chaque mot individuellement ou de difficultés à faire des inférences ; les inférences étant toutefois un processus de lecture de haut niveau, elles restent toutefois plus complexes chez les élèves de 6^e année (McNamara, 2020). À cela s'ajoute des difficultés qui se situent davantage au niveau d'un manque d'intérêt ou de motivation et d'un manque de confiance

en ses habiletés (PE6 « *Il y a tellement de mots sur la page qu'ils sont découragés, ça ne leur tente pas d'essayer de lire. Fait que, c'est ça, motivation, découragement très facile* »).

Pour ce qui touche plus spécifiquement **l'écriture** en anglais, les personnes enseignantes mettent principalement de l'avant les pratiques suivantes : (1) la pratique (par des devoirs, des dictées, etc.), l'utilisation d'aides visuelles et mnémotechniques (p. ex., utilisation de l'image d'un hamburger pour aider les élèves à comprendre la structure d'un texte, soit l'introduction, les idées principales (ingrédients) et la conclusion) et le réinvestissement, c'est-à-dire rappeler de manière explicite ce qui est connu sur l'écriture; (2) la mise en place d'activités d'écriture libres, créatives et authentiques ou guidées par un sujet spécifique (p. ex., écrire un menu, une lettre, une carte postale, etc.); (3) établir des liens avec l'écriture en français par l'utilisation de stratégies similaires; (4) la correction de nature collaborative, qui se rapporte par exemple au fait de corriger, avec l'ensemble des élèves, des phrases avec des erreurs ; et (5) l'accès à des outils et des ressources (p. ex., Thesaurus, référentiels, iPad ou ordinateur, etc.). Le **principal défi** pour les élèves relevé à propos de l'écriture par les personnes enseignantes est l'importance **tendance à traduire** du français à l'anglais.

Les personnes enseignantes soulignent en outre l'importance de **pratiques d'enseignement plus générales** pour soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture, dont (1) la nécessité de prendre en considération les aspects affectifs propres aux apprentissages (anxiété, stress, sentiment de compétence, etc.); (2) de normaliser les erreurs en contexte d'apprentissage ; (3) de favoriser la mise en place d'habitudes d'utilisation de l'anglais à l'extérieur de la classe ; (4), de bien cibler les évaluations et les critères de correction associés ; ou encore (5) de travailler en petits groupes.

Deux enseignants mettent de l'avant **l'importance des liens entre la lecture et l'écriture**, voire même avec la composante orale du langage (*On va travailler l'oral, l'écrit, la lecture. On lit, au début, les expressions, puis après ça, ils écoutent un vidéo, puis, après ça, ils doivent composer en équipe* ; PE7). Les enseignants croient également que le **développement dans une langue soutient le développement dans une autre langue** (*if you understand the*

vocabulary in English it's vocabulary in French, so technically you should be improving in both of them if you are improving in English ; PE1). En ce sens, ils mettent en applications différentes pratiques visant à favoriser les liens entre l'apprentissage de l'anglais et du français.

Les enseignants d'anglais langue seconde rapportent ne pas avoir de réelles occasions de **collaborer avec leurs collègues**. La collaboration possible prend surtout la forme de partage de ressources, principalement entre enseignants d'une même école. Occasionnellement, la mise en place de projets spéciaux au sein du Centre de services scolaires peut permettre aux enseignants d'anglais langue seconde de travailler ensemble. Il y aurait également peu de **collaboration entre les enseignants d'anglais langue seconde et les enseignants titulaires**, hormis la tenue de discussions concernant les difficultés comportementales ou d'apprentissage de certains élèves et des moyens pouvant être mis en place pour les aider. Quelques enseignants rapportent prendre l'initiative de s'informer quant à ce que l'enseignant titulaire fait en classe pour l'intégrer dans leur enseignement de sorte à favoriser un apprentissage cohérent et le transfert linguistique. Ils tentent aussi de s'informer quant au curriculum de formation en français pour établir des connexions explicites avec les apprentissages en français.

En regard des **élèves présentant des difficultés d'apprentissage**, les enseignants rapportent que, souvent, les difficultés observées en français langue d'enseignement sont similaires en anglais langue seconde, et même parfois plus importantes pour certains élèves. Ils soulignent que ces élèves ont généralement très peu confiance en leurs compétences, alors qu'ils vivent généralement depuis plusieurs années des difficultés, et qu'il y a un manque important de soutien, de ressources et d'accompagnement pour les enseignants d'anglais langue seconde en regard de l'accompagnement des élèves en difficultés d'apprentissage. Dans le but d'accompagner au mieux ces élèves, les enseignants rapportent tenter de soutenir leurs élèves sur le plan affectif (p. ex., encourager, etc.), prendre l'initiative d'apprendre de l'enseignant titulaire ou de l'orthopédagogue, puis d'utiliser davantage de mesures de soutien (p. ex., aides mnésiques et visuelles, morceler les tâches, recours à des outils technologiques, etc.).

En ce qui concerne les **élèves allophones**, bien qu'ils reconnaissent qu'il s'agit d'une clientèle de plus en plus présente au sein de leurs institutions d'enseignement, les personnes participantes à notre recherche ont déclaré avoir encore peu interagi avec cette clientèle. Ceci dit, ils semblent reconnaître a priori des forces chez ces élèves, lesquelles se traduisent principalement par une compréhension plus développée des structures des langues qui pourrait les soutenir dans leur performance, ce qui s'adjoint au fait qu'ils pourraient avoir tendance à « *tenter davantage et à se mettre moins de barrières* » (PE7). Cependant, les différences entre les langues, les apprentissages antérieurs et les différences individuelles peuvent autant constituer des forces que des défis. Par exemple, un enseignant considère les élèves allophones plus forts en anglais en raison de leur potentielle exposition antérieure à l'anglais. Un autre enseignant souligne qu'un élève dont la langue première est l'arabe éprouve de la difficulté à s'ajuster en regard de l'écriture de gauche à droite. Les enseignants évoquent aussi différents défis pouvant être associés au fait de parler plus d'une langue, comme le manque de vocabulaire et de stratégies en anglais, les possibles confusions en regard de la structure différente de leur langue d'origine ou le manque de ressources à l'extérieur de l'école, souvent en lien avec un contexte d'arrivée souvent récent. Par ailleurs, les enseignants d'anglais langue seconde se sentent eux-mêmes peu connaisseurs en regard des autres langues que le français et ne savent pas nécessairement comment mettre en relief les caractéristiques de l'anglais comparativement à ces autres langues afin de soutenir les élèves dans leurs apprentissages.

PARTIE D – PISTES DE SOLUTIONS OU D’ACTIONS SOUTENUES PAR LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Notre étude s’inscrit en continuité avec les études antérieures s’étant intéressées aux effets particuliers de l’EIALS et aux conditions relatives à l’implantation la plus optimale de ce modèle d’enseignement. Elle adopte toutefois une perspective plus large en s’intéressant au développement, dans un temps long, des compétences tant en lecture qu’en écriture, en français langue d’enseignement et en anglais langue seconde, à la transition du primaire vers le secondaire. Les compétences en lecture avaient jusqu’à présent été peu examinées dans les études existantes. Cette recherche a une visée descriptive et compréhensive et non seulement évaluative, et on y accorde une attention spécifique aux élèves en difficultés d’apprentissage et aux élèves allophones, deux groupes de populations pour lesquels l’EIALS revêt des enjeux spécifiques.

Les résultats obtenus mettent en valeur différents effets positifs de l’IEALS. Plus concrètement, malgré la diminution du nombre d’heures d’enseignement associé au programme régulier, **les performances de l’ensemble des élèves en lecture et en écriture dans les deux langues demeurent généralement stables ou évoluent**, comme attendu, et ce jusqu’à la fin de la première année au secondaire. Ce constat **est aussi valable pour les élèves présentant des difficultés d’apprentissage** qui, malgré des performances initiales plus faibles, progressent à un rythme qui s’apparente à celui des élèves réguliers. Il en serait **de même pour les élèves allophones** (en nombre très restreint dans notre échantillon), lesquels pourraient également, selon les enseignants, mettre à profit leurs connaissances des langues dans ce contexte d’enseignement spécifique. Ces résultats confirment donc les constats d’études antérieures, dont les résultats présentés par le MEES (2018, 2019a), mais ce de façon indépendante et à l’aide de tests standardisés, toujours sur un large échantillon. En outre, l’évolution des compétences en lecture et en écriture ne semble pas étrangère **aux représentations généralement positives de ces compétences par les élèves et aux pratiques diversifiées** qu’ils mettent en place. Les représentations et pratiques sont globalement similaires pour les élèves réguliers, les élèves en difficultés d’apprentissage et les élèves allophones. Les

enseignants d'anglais langue seconde mettent également en œuvre des pratiques d'enseignement diversifiées et tentent d'établir des liens avec le curriculum de formation en français.

Sur la base de ces résultats, cinq **pistes d'action** peuvent être mises de l'avant.

1. Favoriser la mise à disposition de l'EIALS pour le plus grand nombre d'élèves possible, peu importe leurs caractéristiques singulières

Les résultats de l'étude tendent à indiquer que, comme les élèves réguliers, les élèves avec des difficultés d'apprentissage ou les élèves allophones bénéficient de l'EIALS en regard du développement de leurs compétences en lecture et en écriture en français et en anglais, même une fois qu'ils ont effectué leur entrée au niveau secondaire. Le modèle d'EIALS vient donc enrichir le répertoire linguistique (Léglise, 2021) sans nuire au développement de la langue d'enseignement. Selon les données disponibles dans la littérature, les élèves pourraient également bénéficier de l'EIALS en regard de la motivation aux apprentissages généraux ou du développement des compétences métalinguistiques (Fortier et al., 2019; Gauvin et Thibeault, 2017; Lightbown et Spada, 1997). En ce sens, il semble indiqué d'appuyer la recommandation du Conseil supérieur de l'éducation (2014) qui est d'offrir ce type d'enseignement au plus grand nombre d'élèves possible. L'accessibilité à l'EIALS peut potentiellement être soutenue par le cadre actuellement en place qui laisse une certaine autonomie aux Centres de services scolaires, permettant ainsi de prendre en compte les facilitateurs et les contraintes structurelles propres à chaque établissement scolaire.

En outre, nos résultats ne semblent pas indiquer clairement d'éléments favorisant l'un ou l'autre des modèles d'enseignement intensif (5 mois/5 mois ou 9 jours/9 jours), ce qui est cohérent avec les données actuelles (Collins et White, 2012 ; MELS, 2018). Finalement, l'évolution des garçons en regard de l'écriture en français et de la fluidité de lecture en anglais une question qui nécessite d'être davantage approfondie dans des études subséquentes, malgré une tendance générale observée pour les garçons à moins bien performer en français (Plante, 2020).

2. Soutenir la formation des enseignants à la didactique du plurilinguisme

Bien que le programme scolaire au Québec regroupe, au sein du domaine des langues, le français langue d'enseignement et l'anglais langue seconde, l'apprentissage de la langue d'enseignement et celui de la ou des langues secondes est encore trop souvent pensé et réalisé en silos étanches. Pourtant, comme en ont témoigné certains élèves de notre échantillon, de nombreux travaux ont mis en évidence le fait que les apprenants établissent spontanément des liens entre les différentes langues de leur répertoire linguistique, ce qui conduit à **privilégier une didactique intégrée des langues et à favoriser des approches plurilingues** (Dezutter, Lau et Turnbull, 2022) auxquelles il importe de former le personnel enseignant déjà en fonction ainsi que les personnes engagées dans un programme de formation initiale. À cet égard, il est important que les enseignants puissent comprendre la nature dynamique et interconnectée des langues et l'importance de mobiliser les répertoires plurilingues et pluriculturels des élèves pour l'apprentissage. Comprendre la connectivité des compétences linguistiques peut également favoriser la volonté des enseignants de collaborer entre les langues et entre les matières (Ballinger et al., 2020).

Parmi les questions clés de la didactique des langues figure la question du recours à la traduction. Plusieurs élèves de notre échantillon ont mentionné recourir spontanément au processus de traduction, tant en lecture qu'en écriture. De même, les enseignants soulignent que le principal défi rencontré par les élèves en matière d'écriture est l'importance de traduire du français vers l'anglais, mais une dépendance excessive envers ce processus peut causer des problèmes de lecture et d'écriture. Il s'agit ici d'enseigner que chaque mot ou phrase ne peut être traduit et que la traduction de type « mot-à-mot » ne fonctionne pas. La conscience métalinguistique, l'utilisation appropriée du dictionnaire et les croisements avec d'autres mots ou expressions seraient davantage appropriés (David et al., 2019; González Davies, 2014). La didactique du plurilinguisme peut également inclure d'autres approches, dont la mise en contraste des constructions verbales du langage qui peut aider l'élève à comprendre que certains verbes en français et en anglais partagent des propriétés syntaxiques, mais que d'autres affichent des différences (Gauvin et Thibault, 2017). De même, en s'appuyant sur le contexte de

l'EIALS et sur les propos d'élèves, Thomas et Lau (2017) soulignent l'importance de pratiques comparatives et contrastives non seulement pour la syntaxe, mais aussi pour le vocabulaire et la phonétique. Des approches plurilingues pourraient également être profitables pour les élèves allophones en misant sur une des principales forces identifiées chez ces élèves, soit une meilleure compréhension linguistique.

3. Favoriser la collaboration entre les enseignants d'anglais langues secondes et les enseignants titulaires

La collaboration entre les enseignants d'anglais langue seconde et les enseignants titulaires constitue un élément prioritaire pour favoriser les connexions et le transfert entre les langues. Cette étude montre que certains enseignants d'anglais langue seconde tentent déjà d'établir des liens avec le programme de français langue d'enseignement et même d'intégrer des activités de lecture et d'écriture connexes dans les cours d'anglais langue seconde, dans le but de favoriser les transferts de langue et de concepts. Cela témoigne de la nécessité de créer la structure et les espaces nécessaires à des collaborations curriculaires plus formelles entre les enseignants de la langue d'enseignement et les enseignants de langues secondes.

Cette piste d'action prend directement appui sur les propositions déjà émises par le MEES (2019b), lesquelles suggèrent essentiellement de s'investir en équipe dans la planification pédagogique, d'établir des dispositifs communs entre les cours de français et d'anglais pour aider à la continuité, de voir des thèmes communs en anglais et en français ou de monter un projet interdisciplinaire. Toujours tel que recommandé par le MEES (2019b), cette collaboration passe, de un, par la disponibilité (p. ex., plage-horaire définie, périodes de libération additionnelles) et, de deux, par la mise en place de mesures de soutien (p. ex., réflexions pédagogiques entre enseignants, formations continues conjointes, etc.). Afin d'outrepasser la barrière de distance et d'accessibilité, il est recommandé d'utiliser les outils technologiques. Il est aussi important d'avoir l'appui de collaborateurs clés : conseillers pédagogiques, directions d'établissement ou toute autre personne-ressource pouvant guider les initiatives. Ces collaborateurs peuvent soutenir et contribuer à l'aménagement du curriculum scolaire, peuvent informer sur les offres de formations disponibles et peuvent favoriser le réseautage entre les écoles où ils travaillent.

L'importance de la collaboration est aussi appuyée par la littérature scientifique. Au Québec, des travaux ont montré que les collaborations entre les enseignants d'anglais, langue d'enseignement, et d'immersion française soutiennent la compréhension en lecture des élèves (p. ex., Lyster et al., 2009). L'étude de Gunning et de ses collègues (2016) sur les efforts coordonnés des enseignants titulaires d'anglais langue seconde et de français pour promouvoir l'utilisation de stratégies réciproques de lecture et d'écriture (p. ex. l'inférence, la prédiction et l'utilisation de processus et de conventions d'écriture) a également montré des gains linguistiques chez les apprenants. De plus, l'étude de Lau (Lau, 2020; Lau et al., 2017) avec deux enseignantes québécoises d'anglais et de français langue seconde a montré comment des liens linguistiques et conceptuels ont pu être créés grâce à une co-planification et un co-enseignement, qui ont débouché sur des améliorations observées chez les élèves en écriture puis lors d'échanges à l'oral s'appuyant sur la littérature jeunesse et traitant d'enjeux sociaux.

4. Considérer les éléments favorisant l'intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage à l'IEALS

Dans le cadre de cette étude, les enseignants d'anglais langue seconde mettent de l'avant le fait qu'ils bénéficiaient de peu de formation en regard des besoins spécifiques des élèves en difficultés d'apprentissage et qu'ils ne se sentaient pas toujours être en mesure de collaborer de manière efficace avec l'équipe-école à ce niveau. En ce sens, il semble nécessaire de pouvoir **développer des volets de formation sur ce thème pour** les enseignants d'anglais langue seconde, tant en formation initiale qu'en formation continue (p. ex., caractéristiques et besoins de la clientèle, pratiques pédagogiques adaptées, utilité des outils technologiques, etc.). **La collaboration entre les enseignants d'anglais langue seconde et les enseignants titulaires, voire avec les différents professionnels de l'école** (p. ex., orthopédagogues, psychoéducateurs, etc.) pourraient en outre contribuer à un arrimage des services et des pratiques pour ces élèves singuliers, et ce, afin d'optimiser leur réussite scolaire. De nouveau, les acteurs clés peuvent jouer un rôle capital ; leur présence peut favoriser l'organisation des services de soutiens particuliers et diversifiés aux élèves en difficultés d'apprentissage et leur suivi (MEES, 2019b).

5. Favoriser l'accessibilité aux ressources, notamment en anglais langue seconde

L'accès aux ressources, principalement aux livres, pour soutenir le développement des compétences en littératie est important, notamment puisque les recherches ont constamment démontré la corrélation positive entre la lecture et le développement du langage (Dickinson et al., 2012). Entre autres, le peu d'accès aux livres semble être pour quelques élèves un élément limitant la pratique de la lecture en anglais. Des enseignants ont également souligné le manque de ressources potentielles (livres, dictionnaires et autres outils) pour les élèves allophones. À cet effet, l'utilisation de ressources numériques, en classe ou à la maison (si l'accès à Internet n'est pas un problème) pourrait être encouragée. Plus concrètement, des listes de lecture « en ligne » pourraient être envoyées aux élèves et à leurs parents. L'utilisation de dictionnaires numériques pourrait également être promue en classe afin d'encourager leur utilisation dans le contexte extrascolaire. L'intégration d'outils et de ressources technologiques dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais pourrait aussi favoriser l'autonomie, la motivation et les compétences d'apprentissage des apprenants (Ahmadi, 2018).

Si certains constats ressortent de nos analyses et permettent d'identifier les pistes d'actions présentées ci-dessus, il demeure important de prendre en compte différentes **limites associées à notre étude** qui concerne en particulier un nombre très faible d'élèves allophones. Outre l'absence de mesure au début de la 6^e année tel qu'évoqué, l'absence de comparaisons en regard des performances, des pratiques et des représentations entre les élèves ayant bénéficié de l'EIALS à des élèves ayant plutôt été exposés à un enseignement de l'anglais langue seconde régulier est une limite à considérer. De même, la mise en relief des perceptions des enseignants titulaires associées à un contexte d'EIALS, en comparaison à celles des enseignants d'anglais langue seconde, aurait permis un éclairage approfondi sur les pratiques d'enseignement et la collaboration entre enseignants. Enfin, le fait que le statut socio-économique n'ait pu être traité de façon statistique réduit les constats pouvant être tirés sur cette variable.

PARTIE E – NOUVELLES PISTES OU QUESTIONS DE RECHERCHE

A priori, considérant la place importante que prend la compétence *Interagir oralement en anglais* dans le Programme d'anglais, langue seconde, au primaire, et les liens indéniables entre le volet oral du langage, la lecture, et l'écriture (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, 2017), il semble pertinent de s'intéresser au développement de cette compétence orale pour une compréhension optimale des effets de l'EIALS. De même, considérant le développement continu des compétences en lecture et en écriture au fil de la scolarité ainsi que le travail par cycle au secondaire, il serait utile d'étendre la collecte de données jusqu'à la fin de la deuxième secondaire de sorte à préciser le portrait de l'évolution des performances, des pratiques et des représentations propres à l'écrit chez les élèves ayant évolué dans un contexte d'EIALS.

Il semble également nécessaire de poursuivre les efforts visant à mieux documenter la réalité des élèves allophones évoluant en contexte d'EIALS ; les constats pouvant être tirés de cette étude demeurant limités en raison de la petite taille de l'échantillon pour ce groupe d'élèves. Pour dresser un portrait juste de la réalité de ces élèves, il est par ailleurs important de considérer non seulement les apprentissages en français et en anglais (Dault et Collins, 2016), mais aussi leur langue d'origine, en plus de différents éléments contextuels, dont leur moment d'arrivée au Québec, leur expérience scolaire antérieure ainsi que le contexte sociolinguistique de leur pays d'origine et dans leur famille.

L'importance de la collaboration entre les enseignants titulaires et les enseignants d'anglais langue seconde et les difficultés associées à l'établissement d'une telle collaboration soulèvent l'importance de s'intéresser à cet aspect spécifique. Une recherche-action pourrait ainsi contribuer à soutenir les enseignants dans l'établissement d'une telle collaboration en plus permettre de documenter empiriquement les conditions favorables à sa mise en place ainsi que les impacts observés chez les enseignants, chez les élèves et plus globalement dans le milieu-école.

PARTIE F – RÉFÉRENCES

- Ballinger, S., Lau, S. M. C. et Quevillon Lacasse, C. (2020). Pédagogie interlinguistique : exploiter les transferts en classe. *The Canadian Modern Language Review*, 76(4), 278-292. <https://doi.org/10.3138/cmlr-76.4.001-fr>
- Bayan, P. (1996). The suitability of the Quebec primary English intensive program for students of low academic ability: Essai inédit. Ottawa: Carleton University.
- Bell, P., White, J. et Horst, M. (2013). Est-ce que le programme d'anglais intensif nuit à la maîtrise du français? Of course not! *Québec français*, 170, 90-92.
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., Hawkins, J. M. et Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), article 291304. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.291>
- Bou-Serdane, I. (2022). *L'évolution de la composante linguistique de la compétence en écriture en français chez des élèves de 6e année du primaire participant à un programme d'enseignement intensif de l'anglais langue seconde : le cas des élèves présentant des performances faibles* [thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans S. G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (vol. 12, p. 107-127). 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. <https://shorturl.at/NALMx>
- Collins, L. et White, J. (2012). Closing the gap: intensity and proficiency. Dans C. Muñoz (dir.), *Intensive exposure experiences in second language learning* (p. 45-65). Great Britain: Multilingual Matters.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver*. <https://shorturl.at/8VLW6>
- Dault, C. et Collins, L. (2016). L'utilisation des langues connues des apprenants en classe de français langue seconde. *Revue canadienne des langues vivantes*, 72(4), 504-529. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3387>
- David, S. S., Pacheco, M. B. et Jiménez, R. T. (2019). Designing translingual pedagogies: Exploring pedagogical translation through a classroom teaching experiment. *Cognition and Instruction*, 37(2), 252-275. <https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1580283>
- Dezutter, O., Babin, J. et Lépine, M. (2018). *Des communautés engagées pour la littératie*. Sherbrooke, QC: Collectif CLÉ. <https://shorturl.at/gnrwt>
- Dezutter, O., Bou Serdane, I., Parent, V. et Haigh, C. (2016). Le développement de la compétence à écrire en langue première et en langue seconde à la fin du primaire dans des contextes d'intensification de l'enseignement de la langue seconde. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/ - Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école/ (SILE/ISEL)* (p. 222-241). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Dezutter, O., Lau, S. M. C. et Turnbull, M. (2022). Les approches plurilingues en contextes scolaires. *Le langage et l'homme*, 56(1). <https://shorturl.at/sqtFO>
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M. et Hirsh-Pasek, K. (2012). How Reading Books Fosters Language Development around the World. *Child Development Research*, 2012(1), article 602807. <https://doi.org/10.1155/2012/602807>

- Fortier, V., Bell, P., Perron, V. et Gauvin, I. (2019). Réflexions métalinguistiques et correction d'erreurs en anglais langue seconde : étude des types de réflexions et relation avec l'exactitude des corrections. *The Canadian Modern Language Review*, 75(1), 3-22. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2017-0115>
- Genesee, F. (2007). French Immersion and At-Risk Students: A Review of Research Evidence. *Revue canadienne des langues vivantes*, 63(5), 654-687. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.5.655>
- Germain, C., Lightbown, P. M., Netten, J. et Spada, N. (2004). Intensive French and intensive English: Similarities and differences. *Canadian Modern Language Review*, 60(3), 409-430. <https://doi.org/10.3138/cmlr.60.3.409>
- González Davies, M. (2014). Towards a plurilingual development paradigm: from spontaneous to informed use of translation in additional language learning. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 8-31. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908555>
- Lau, S. M. C. (2020). Translanguaging for critical bi-literacy: English and French teachers' collaboration in transgressive pedagogy. Dans S. M. C. Lau et S. Van Viegen (Éds), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language (in) education* (p. 115-135). Springer Nature.
- Lau, S. M. C., Juby-Smith, B. et Desbiens, I. (2017). Translanguaging for transgressive praxis: Promoting critical literacy in a multiage bilingual classroom. *Critical Inquiry in Language Studies*, 14(1), 99-127. <https://doi.org/10.1080/15427587.2016.1242371>
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *Revue canadienne des langues vivantes*, 63(5), 605-628. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.5.605>
- Lightbown, P. M. (2000). Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, 21(4), 431-462. <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.431>
- Lightbown, P. M. et Spada, N. (1997). Learning English as a second language in a special school in Quebec. *Canadian Modern Language Review*, 53(2), 315-355. <https://doi.org/10.3138/cmlr.53.2.315>
- McNamara, D.S. (2020). If Integration Is the Keystone of Comprehension: Inferencing Is the Key. *Discourse Processes*, 58(1), 86-91. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1788323>
- Ministère de l'éducation. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Gouvernement du Québec. <https://shorturl.at/Qxbex>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration. Formation générale des jeunes - Édition 2013*. Gouvernement du Québec. <https://t.ly/u7tyH>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2018). *Évaluation des effets de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, en 6e année du primaire, 2014-2016*. Gouvernement du Québec. <https://shorturl.at/kTLF1>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019a). *Évaluation des effets de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde : suivi des élèves en 2e secondaire 2016-2018*. Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019b). *La collaboration entre le titulaire et l'enseignant d'anglais, langue seconde, dans un contexte d'enseignement intensif de l'anglais, 2019*. Québec. <https://shorturl.at/Awo19>
- Thomas, L. et Lau, S. M. C. (2017). Les pratiques d'écriture en français et en anglais langue seconde d'élève de sixième année primaire participant un programme d'anglais intensif. *Vivre le primaire*, 30(4), 60-62.

ANNEXES

Annexe A – Répartition des élèves en difficultés d'apprentissage et allophones en fonction du modèle d'enseignement de l'EIALS

Modèles d'enseignement	Élèves en difficultés d'apprentissage	Élèves allophones	Élève allophone avec difficulté d'apprentissage
9 jours/9 jours	23	2	0
5 mois/5 mois (sept.)	3	0	0
5 mois/5 mois (fév.)	8	3	1

Annexe B – Questionnaire d'observation des personnes enseignantes

<i>Veillez identifier à l'aide d'un crochet, à votre connaissance, les élèves dans votre classe...</i>							
Nom des élèves	ayant des difficultés d'apprentissage (très près ou en-dessous du seuil de réussite en français et/ou mathématiques).	reconnus pour un diagnostic de trouble d'apprentissage (dyslexie ou autre).	ayant un suivi en orthopédagogie.	ayant des mesures particulières (p.ex., plan d'intervention) pour des difficultés d'apprentissage.	pour qui le français ou l'anglais n'est pas leur langue première/maternelle.	parlant régulièrement une autre langue que le français ou l'anglais à la maison.	étant issus de l'immigration (1re ou 2e génération).
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							
16.							
17.							
18.							
19.							
20.							

Annexe C – Cadre de référence pour l'analyses des entrevues menées
auprès des élèves

					Dimensions				
					Cognitive Métacognitive		Affective	Praxéologique	Axiologique
Définitions (Chartrand et Prince, 2009; Dezutter et al., 2017)					Cognitive : représentations construites à propos des actions à effectuer (y compris l'usage des outils) pour mener à bien les tâches d'écriture ou de lecture.		Sentiments/émotions, voire passions et ce que les élèves partagent à propos de leur sentiment de compétence.	Évocation des pratiques et de leurs contextes.	Valeurs associées à l'écriture et à la lecture et à ses usages.
					Métacognitive : réflexion/capacité de contrôle des opérations et des actions d'écriture. Peut inclure le transfert de connaissance entre les langues.				

Annexe D – Performances en lecture et en écriture : données descriptives et résultats des analyses statistiques

Tableau 1

Données descriptives pour chaque groupe en expression écrite en français en fonction des 4 temps de mesure

Groupe		Temps de mesure			
		1	2	3	4
Échantillon total	<i>n</i>	181	171	71	61
	<i>M</i>	88,69	93,18	92,28	91,46
	<i>ÉT</i>	11,47	10,84	9,04	9,80
Élèves réguliers	<i>n</i>	143	135	61	52
	<i>M</i>	90,78	95,04	93,49	93,15
	<i>ÉT</i>	10,35	9,89	8,77	8,85
Élèves avec difficultés d'apprentissage	<i>n</i>	31	31	7	7
	<i>M</i>	79,81	84,97	82,29	80,29
	<i>ÉT</i>	12,00	10,01	7,06	10,55
Élèves allophones	<i>n</i>	5	3	2	1
	<i>M</i>	87,00	93,67		
	<i>ÉT</i>	12,39	15,95		
Élèves allophones avec difficultés d'apprentissage	<i>n</i>	1	1	0	0
	<i>M</i>				
	<i>ÉT</i>				

Tableau 2

Données descriptives pour chaque groupe en expression écrite en anglais en fonction des 4 temps de mesure

Groupe	Temps de mesure				
	1	2	3	4	
Échantillon total	<i>n</i>	173	175	71	59
	<i>M</i>	92,77	97,96	101,87	92,10
	<i>ÉT</i>	14,82	14,51	14,43	13,02
Élèves réguliers	<i>n</i>	136	138	60	51
	<i>M</i>	95,95	100,82	103,72	93,49
	<i>ÉT</i>	13,74	13,34	14,26	13,30
Élèves avec difficultés d'apprentissage	<i>n</i>	31	30	8	6
	<i>M</i>	79,32	83,20	87,88	82,67
	<i>ÉT</i>	12,64	10,23	10,62	6,89
Élèves allophones	<i>n</i>	4	8	2	1
	<i>M</i>	92	105,20	101,00	
	<i>ÉT</i>	11,78	16,78	1,41	
Élèves allophones avec difficultés d'apprentissage	<i>n</i>	1	0	0	0
	<i>M</i>				
	<i>ÉT</i>				

Tableau 3

Données descriptives pour chaque groupe en décodage en lecture en français en fonction des 4 temps de mesure

Groupe		Temps de mesure			
		1	2	3	4
Échantillon total	<i>n</i>	161	172	41	12
	<i>M</i>	82,27	85,40	84,15	89,58
	<i>ÉT</i>	12,57	10,90	10,33	8,10
Élèves réguliers	<i>n</i>	125	136	35	10
	<i>M</i>	84,17	87,27	85,69	90,20
	<i>ÉT</i>	11,55	10,27	9,38	8,42
Élèves avec difficultés d'apprentissage	<i>n</i>	30	31	3	1
	<i>M</i>	73,63	76,90	78,00	
	<i>ÉT</i>	12,25	9,86	7,94	
Élèves allophones	<i>n</i>	4	35	2	1
	<i>M</i>	82,25	93,67	66,50	
	<i>ÉT</i>	20,27	7,51	14,85	
Élèves allophones avec difficultés d'apprentissage	<i>n</i>	1	10		
	<i>M</i>				
	<i>ÉT</i>				

Tableau 4

Données descriptives pour chaque groupe en décodage en lecture en anglais en fonction des 4 temps de mesure

Groupe		Temps de mesure			
		1	2	3	4
Échantillon total	<i>n</i>	171	170	37	14
	<i>M</i>	60,56	67,93	67,68	74,93
	<i>ÉT</i>	13,20	12,26	11,25	9,40
Élèves réguliers	<i>n</i>	133	135	32	12
	<i>M</i>	62,91	70,31	68,91	76,08
	<i>ÉT</i>	12,36	11,42	10,55	9,47
Élèves avec difficultés d'apprentissage	<i>n</i>	33	29	3	1
	<i>M</i>	51,12	57,10	57,33	
	<i>ÉT</i>	13,17	10,95	18,72	
Élèves allophones	<i>n</i>	3	4	1	
	<i>M</i>	58,00	67,25		
	<i>ÉT</i>	7,55	10,72		
Élèves allophones avec difficultés d'apprentissage	<i>n</i>	1	1		
	<i>M</i>				
	<i>ÉT</i>				

Tableau 5

Données descriptives pour chaque groupe en compréhension en lecture en français en fonction des 4 temps de mesure

Groupe		Temps de mesure			
		1	2	3	4
Échantillon total	<i>n</i>	181	173	72	61
	<i>M</i>	7,33	4,42	5,45	4,89
	<i>ÉT</i>	1,87	2,04	2,02	2,00
Élèves réguliers	<i>n</i>	141	138	61	52
	<i>M</i>	7,68	4,77	5,77	5,22
	<i>ÉT</i>	1,73	2,02	1,82	1,89
Élèves avec difficultés d'apprentissage	<i>n</i>	33	30	8	7
	<i>M</i>	5,95	2,90	3,62	2,43
	<i>ÉT</i>	1,91	1,47	2,53	1,15
Élèves allophones	<i>n</i>	5	3	2	1
	<i>M</i>	6,60	4,22	4,00	
	<i>ÉT</i>	1,29	1,84	2,35	
Élèves allophones avec difficultés d'apprentissage	<i>n</i>	1	1	0	0
	<i>M</i>				
	<i>ÉT</i>				

Tableau 6

Données descriptives pour chaque groupe en compréhension de lecture en anglais en fonction des 4 temps de mesure

Groupe		Temps de mesure			
		1	2	3	4
Échantillon total	<i>n</i>	169	171	71	60
	<i>M</i>	6,71	6,41	7,61	8,47
	<i>ÉT</i>	3,66	2,70	2,64	2,83
Élèves réguliers	<i>n</i>	132	135	60	51
	<i>M</i>	7,27	6,75	7,75	8,84
	<i>ÉT</i>	3,58	2,64	2,58	2,85
Élèves avec difficultés d'apprentissage	<i>n</i>	31	29	8	7
	<i>M</i>	4,03	4,76	6,38	6,43
	<i>ÉT</i>	3,10	2,60	3,38	1,51
Élèves allophones	<i>n</i>	4	5	2	1
	<i>M</i>	8,75	7,20	8,00	
	<i>ÉT</i>	1,26	1,70	1,41	
Élèves allophones avec difficultés d'apprentissage	<i>n</i>	1	1	0	0
	<i>M</i>				
	<i>ÉT</i>				

Tableau 7

Performances des élèves dans les compétences étudiées en fonction du modèle d'EIALS, du temps et de la présence ou non de difficultés d'apprentissage

Variables	Modèle 9 jours – 9 jours	Modèle 5 mois – 5 mois de janvier à septembre	Temps de mesure	Groupe (0 = élèves avec diff. d'app.; 1 = élèves rég.)	Effet d'interaction	Sexe
Expression écrite en français	(B=-3,767, IC95% [-7,316, -0,217], p= 0,038)	(B=-4,305, IC95% [-8,476, -0,134], p= 0,043)	(B=0,817, IC95% [-1,250, 2,884], p= 0,439)	(B=9,997, IC95% [4,497, 15,497], p= 0,000)	(B=0,246, IC95% [-1,955, 2,448], p= 0,826)	(B=-4,004, IC95% [-6,528, -1,480], p=0,002)
Expression écrite en anglais	(B=-5,866, IC95% [-10,281, -1,451], p=0,009)	(B=-2,329, IC95% [-7,410, 2,753], p=0,369)	(B=1,893, IC95% [-0,513, 4,300], p=0,123)	(B=18,719, IC95% [11,852, 25,585], p=0,000)	(B=-1,329, IC95% [-4,025, 1,367], p=0,334)	(B=-2,617, IC95% [-6,188, 0,955], p=0,151)
Décodage en lecture en français	(B=-4,434, IC95% [-8,321, -0,548], p=0,025)	(B=-6,530, IC95% [-11,557, -1,503], p=0,011)	(B=3,553, IC95% [1,008, 6,099], p=0,006)	(B=13,408, IC95% [6,827, 19,989], p=0,000)	(B=-2,345, IC95% [-5,098, 0,408], p=0,095)	(B=2,261, IC95% [-0,724, 5,245], p=0,138)
Décodage en lecture en anglais	(B=-7,019, IC95% [-11,358, -2,679], p=0,002)	(B=-6,068, IC95% [-11,401, -0,735], p=0,026)	(B=4,777, IC95% [1,527, 8,028], p=0,004)	(B=13,013, IC95% [6,035, 19,992], p=0,000)	(B=-0,653, IC95% [-4,174, 2,868], p=0,716)	(B=3,775, IC95% [0,682, 6,868], p=0,017)
Comp. de lecture en français	(B=-0,386, IC95% [-0,985, 0,214], p=0,207)	(B=-0,222, IC95% [-0,885, 0,442], p=0,513)	(B=-1,311, IC95% [-1,695, -0,927], p=0,000)	(B=1,054, IC95% [0,187, 1,921], p=0,017)	(B=0,493, IC95% [0,075, 0,911], p=0,021)	(B=0,031, IC95% [-0,434, 0,496], p=0,896)
Comp. de lecture en anglais	(B=-1,444, IC95% [-2,308, -0,581], p=0,001)	(B=-1,053, IC95% [-2,109, 0,004], p=0,051)	(B=0,804, IC95% [0,254, 1,355], p=0,004)	(B=3,108, IC95% [1,558, 4,657], p=0,000)	(B=-0,341, IC95% [-0,958, 0,275], p=0,278)	(B=0,007, IC95% [-0,761, 0,774], p=0,986)

Annexe E – Principaux thèmes dégagés à partir des entrevues menées auprès des enseignants d'anglais langue seconde

Tableau 1

Axes, rubriques et thèmes relevés des diverses pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture et de la collaboration entre enseignants

Axe 1 : Compétences en lecture

Rubrique 1 : stratégies enseignantes

Thème 1 : promotion de l'habitude de la lecture

Thème 2 : lecture interactive avec les élèves

Thème 3 : utilisation de formats de textes diversifiés, de longueur variée, ciblant les intérêts des élèves

Thème 4 : enseignement explicite des stratégies de lecture/liens avec la lecture en français

Thème 5 : enseignement implicite et explicite de la lecture de la lecture à travers des projets d'apprentissage

Thème 6 : enseignement du vocabulaire et utilisation d'un dictionnaire électronique

Rubrique 2 : défis des élèves

Thème 1 : manque de vocabulaire

Thème 2 : limites quant à la compréhension en lecture

Thème 3 : manque d'intérêt, de motivation ou de confiance en ses habiletés

Axe 2 : Compétences en écriture

Rubrique 1 : stratégies enseignantes

Thème 1 : pratique, réinvestissement, aides visuelles et mnémotechniques

Thème 2 : mise en place d'activité d'écriture libres créatives et authentiques ou guidé par un sujet spécifique

Thème 3 : établissement de liens avec l'écriture en français français par l'utilisation de stratégies similaires

Thème 4 : correction de nature collaborative

Thème 5 : accès aux outils et aux ressources

Rubrique 2 : défis des élèves

Thème 1 : tendance à traduire du français à l'anglais

Axe 3 : Compétences en lecture et en écriture

Rubrique 1 : pratiques plus générales pour développer les compétences

Thème 1 : prendre en considération les aspects affectifs propres aux apprentissages

Thème 2 : normaliser les erreurs en contexte d'apprentissage

Thème 3 : mise en place d'habitude d'utilisation de l'anglais à l'extérieur de la classe

Thème 4 : cibler les évaluations et les critères de correction associés

Thème 5 : travailler en petits groupes

Rubrique 2 : établir un lien lecture- écriture

Rubrique 3 : développer une langue soutien le développement dans une autre

Axe 3 : Collaboration entre enseignants

Rubrique 1 : avec les autres enseignants d'anglais

Thème 1 : pas de réelles occasions de collaborer avec les collègues

Thème 2 : collaboration possible prend forme de partage de ressources

Thème 3 : mise en place de projets spéciaux pour favoriser la collaboration

Rubrique 2 : avec les enseignants titulaires

Thème 1 : peu de collaboration

Thème 2 : discussions concernant les difficultés comportementales ou d'apprentissage et les stratégies

Thème 3 : s'informer de ce que l'enseignant titulaire fait en classe

Tableau 2

*Axes, rubriques et thèmes relevées en regard de la lecture, de l'écriture chez les étudiants
présentant des difficultés d'apprentissage*

Axe 1 : élèves présentant des difficultés d'apprentissage

Rubrique 1 : défis

Thème 1 : difficultés en langue française reflétées en anglais

Thème 2 : manque de confiance en ses compétences

Thème 3 : manque de soutien, de ressources et de pratique/accompagnement pour l'enseignement des étudiants avec difficultés d'apprentissage

Rubrique 2 : stratégies

Thème 1 : soutien affectif

Thème 2 : apprendre de l'enseignant titulaire ou de l'orthopédagogue

Thème 3 : utilisation de mesures de soutien

Tableau 3

Axes, rubriques et thèmes relevées en regard de la lecture, de l'écriture chez les étudiants allophones

Axe 1 : élèves allophones

Rubrique 1 : particularités pouvant être une force ou un défi

Thème 1 : différences entre les langues

Thème 2 : apprentissages antérieurs

Thème 3 : différences individuelles

Rubrique 2 : forces

Thème 1 : compréhension plus développée des structures des langues

Thème 2 : plus d'audace, s'imposent moins de contraintes

Rubrique 3 : défis

Thème 1 : manque de vocabulaire et de stratégies en anglais

Thème 2 : confusions en regard de la structure différente de leur langue d'origine

Thème 3 : manque d'accès aux ressources à l'extérieur de l'école

Thème 4 : difficultés pour les enseignants à mettre en relief les caractéristiques de l'anglais à celles d'une autre langue que le français

Annexe F – Bibliographie complète

- Ahmadi, D. M. R. (2018). The Use of Technology in English Language Learning: A Literature Review [Research]. *International Journal of Research in English Education*, 3(2), 115-125. <https://doi.org/10.29252/ijree.3.2.115>
- Ballinger, S., Lau, S. M. C. et Quevillon Lacasse, C. (2020). Pédagogie interlinguistique : exploiter les transferts en classe. *The Canadian Modern Language Review*, 76(4), 278-292. <https://doi.org/10.3138/cmlr-76.4.001-fr>
- Barac, R. et Bialystok, E. (2012). Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background, and education. *Child development*, 83(2), 413-422. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x>
- Barré de Miniac, C. (1997). *La famille, l'école et l'écriture*. INRP.
- Bayan, P. (1996). The suitability of the Quebec primary English intensive program for students of low academic ability: Essai inédit. Ottawa: Carleton University.
- Bell, P., White, J. et Horst, M. (2013). Est-ce que le programme d'anglais intensif nuit à la maîtrise du français? Of course not! *Québec français*, 170, 90-92.
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., Hawkins, J. M. et Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), article 291304. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.291>
- Bou-Serdane, I. (2022). *L'évolution de la composante linguistique de la compétence en écriture en français chez des élèves de 6e année du primaire participant à un programme d'enseignement intensif de l'anglais langue seconde : le cas des élèves présentant des performances faibles* [thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke.
- Boyer, M.-C. (2009). *La lecture et l'écriture chez les garçons... de A à Z : Recherche-action auprès de garçons de milieux défavorisés*. Québec : Bibliothèque et Archives nationale du Québec. <https://shorturl.at/xf1je>
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans S. G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (vol. 12, p. 107-127). 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. <https://shorturl.at/NALMx>
- Collins, L. et White, J. (2012). Closing the gap: intensity and proficiency. Dans C. Muñoz (dir.), *Intensive exposure experiences in second language learning* (p. 45-65). Great Britain: Multilingual Matters.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014). *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire : un équilibre à trouver*. <https://shorturl.at/8VLW6>
- Dault, C. et Collins, L. (2016). L'utilisation des langues connues des apprenants en classe de français langue seconde. *Revue canadienne des langues vivantes*, 72(4), 504-529. <https://doi.org/10.3138/cmlr.3387>
- David, S. S., Pacheco, M. B. et Jiménez, R. T. (2019). Designing translangual pedagogies: Exploring pedagogical translation through a classroom teaching experiment. *Cognition and Instruction*, 37(2), 252-275. <https://doi.org/10.1080/07370008.2019.1580283>

- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Sage.
- Dezutter, O., Babin, J. et Lépine, M. (2018). *Des communautés engagées pour la littératie*. Sherbrooke, QC: Collectif CLÉ. <https://shorturl.at/gnrwt>
- Dezutter, O., Bou Serdane, I., Parent, V. et Haigh, C. (2016). Le développement de la compétence à écrire en langue première et en langue seconde à la fin du primaire dans des contextes d'intensification de l'enseignement de la langue seconde. Dans M.-F. Morin, D. Alamargot et C. Gonçalves (dir.), *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/ - Actes du Symposium international sur la littéracie à l'école/ (SILE/ISEL)* (p. 222-241). Les Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Dezutter, O., Lau, S. M. C. et Turnbull, M. (2022). Les approches plurilingues en contextes scolaires. *Le langage et l'homme*, 56(1). <https://shorturl.at/sqtFO>
- Dickinson, D. K., Griffith, J. A., Golinkoff, R. M. et Hirsh-Pasek, K. (2012). How Reading Books Fosters Language Development around the World. *Child Development Research*, 2012(1), article 602807. <https://doi.org/10.1155/2012/602807>
- Fortier, V., Bell, P., Perron, V. et Gauvin, I. (2019). Réflexions métalinguistiques et correction d'erreurs en anglais langue seconde : étude des types de réflexions et relation avec l'exactitude des corrections. *The Canadian Modern Language Review*, 75(1), 3-22. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2017-0115>
- Gauvin, I. et Thibeault, J. (2017). Pourquoi et comment tenir compte du répertoire plurilingue français-anglais des élèves lors de l'enseignement grammatical ? L'exemple des constructions verbales. *Vivre le primaire*, 30(4), 50-52.
- Genesee, F. (2007). French Immersion and At-Risk Students: A Review of Research Evidence. *Revue canadienne des langues vivantes*, 63(5), 654-687. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.5.655>
- Germain, C., Lightbown, P. M., Netten, J. et Spada, N. (2004). Intensive French and intensive English: Similarities and differences. *Canadian Modern Language Review*, 60(3), 409-430. <https://doi.org/10.3138/cmlr.60.3.409>
- González Davies, M. (2014). Towards a plurilingual development paradigm: from spontaneous to informed use of translation in additional language learning. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 8-31. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908555>
- Gunning, P., White, J. et Busque, C. (2016). Raising learners' awareness through L1-L2 teacher collaboration. *Language Awareness*, 25(1-2), 72-88. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1122022>
- Halliday, M. (1975). *Learning how to Mean*. London : Edward Arnold.
- Lau, S. M. C. (2020). Translanguaging for critical bi-literacy: English and French teachers' collaboration in transgressive pedagogy. Dans S. M. C. Lau et S. Van Viegen (Éds), *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language (in) education* (p. 115-135). Springer Nature.
- Lau, S. M. C., Juby-Smith, B. et Desbiens, I. (2017). Translanguaging for transgressive praxis: Promoting critical literacy in a multiage bilingual classroom. *Critical Inquiry in Language Studies*, 14(1), 99-127. <https://doi.org/10.1080/15427587.2016.1242371>
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *Revue canadienne des langues vivantes*, 63(5), 605-628. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.5.605>
- Léglise, I. (2021). Répertoire. *Langage et société*, 297-299. <https://doi.org/10.3917/lc.hs01.0298>

- Lightbown, P. M. (2000). Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics*, 21(4), 431-462. <https://doi.org/10.1093/applin/21.4.431>
- Lightbown, P. M. et Spada, N. (1997). Learning English as a second language in a special school in Quebec. *Canadian Modern Language Review*, 53(2), 315-355. <https://doi.org/10.3138/cmlr.53.2.315>
- Lyster, R., Collins, L. et Ballinger, S. (2009). Linking languages through a bilingual read-aloud project. *Language Awareness*, 18(3-4), 366-383. <https://doi.org/10.1080/09658410903197322>
- McNamara, D.S. (2020). If Integration Is the Keystone of Comprehension: Inferencing Is the Key. *Discourse Processes*, 58(1), 86-91. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1788323>
- Ministère de l'éducation. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*. Gouvernement du Québec. <https://shorturl.at/Qxbex>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration. Formation générale des jeunes - Édition 2013*. Gouvernement du Québec. <https://t.ly/u7tyH>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2018). *Évaluation des effets de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, en 6e année du primaire, 2014-2016*. Gouvernement du Québec. <https://shorturl.at/kTLF1>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019a). *Évaluation des effets de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde : suivi des élèves en 2e secondaire 2016-2018*. Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019b). *La collaboration entre le titulaire et l'enseignant d'anglais, langue seconde, dans un contexte d'enseignement intensif de l'anglais, 2019*. Québec. <https://shorturl.at/Aw0l9>
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (2017). *Guide pratique : La communication orale dans un modèle de littératie équilibrée*. Nouveau Brunswick. <https://shorturl.at/LDqTr>
- Plante, I. (2020, 8 juin). *Les différences de genre en matière de motivation et de réussite en mathématiques et en français*. Réseau d'information sur la réussite éducative. <https://shorturl.at/sSVxp>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publications.
- Smith, M. W. et Wilhelm, J. D. (2002). *Reading Don't Fix no Chevys : Literacy in the Lives of Young Men*. Heinemann. <https://eric.ed.gov/?id=ED464332>
- Statistique Canada. (2007). *L'Enquête sur la participation et les limitations d'activités de 2006 : rapport analytique* (publication no 89-628-XIF). https://t.ly/_8NV6
- Thomas, L. et Lau, S. M. C. (2017). Les pratiques d'écriture en français et en anglais langue seconde d'élève de sixième année primaire participant un programme d'anglais intensif. *Vivre le primaire*, 30(4), 60-62.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K. et Rashotte, C. A. (1999). *Test of word reading efficiency*. PRO-ED.
- Turcotte, C. et Giguère, M. H. (2009). Des outils pour développer la compréhension. *Québec Français*, 155, 75-76.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.). De Boeck.

Wechsler, D. (2005). *WIAT-II: Test de rendement individuel de Wechsler – Deuxième édition*.
Pearson Canada Assessment.