

La bilittératie chez les jeunes élèves allophones à Montréal : une réflexion en vue d'améliorer l'enseignement-apprentissage du français

Abdel Hakim Touhmou
Université de Montréal
abdel.hakim.touhmou@gmail.com

Résumé: Le présent article poursuit un double objectif. Le premier est de rendre compte de l'importance du concept de bilittératie pour la recherche et la pratique en éducation. Le second est de susciter la réflexion sur les différents enjeux didactiques et pédagogiques liés à la bilittératie chez les jeunes élèves allophones à Montréal. À cet effet, deux modèles complémentaires qui font partie de la matrice théorique de notre projet de recherche seront abordés. Il s'agit du modèle de la compétence sous-jacente commune de Cummins (2008, 1991, 1981, 1979), ainsi que du modèle des continuums de Hornberger (2004, 2003). Le texte illustre la nécessité de reconsidérer la pratique d'enseignement du français – langue de scolarisation au Québec – vu la réalité sociolinguistique dans laquelle évoluent les élèves allophones.

Mots-clés: bilittératie, élève allophone, langue première, langue seconde, transfert, enseignement-apprentissage, bilinguisme, plurilinguisme, île de Montréal.

Abstract: This article pursues a double objective. The first one is to report the importance of the concept of biliteracy for research and practice in education. The second one opens the reflection on the different didactic and pedagogical issues related to biliteracy among young allophone students in Montreal. To this end, two complementary models which are part of the theoretical matrix of our research project will be approached. It is about the common underlying proficiency model of Cummins (2008, 1991, 1981, 1979), as well as the continua model of Hornberger (2004, 2003). The text illustrates the necessity to reconsider the practice of teaching French – language of instruction in Quebec – given the sociolinguistic reality in which these allophone students evolve.

Keywords: biliteracy, allophone student, first language, second language, transfer, teaching-learning, bilingualism, multilingualism, island of Montreal.

Introduction

La diversité linguistique, bien que fortement présente dans la société québécoise, et plus spécifiquement sur l'île de Montréal, est insuffisamment prise en compte dans les milieux scolaires (Armand, Dagenais & Nicollin, 2008). Le plurilinguisme des élèves allophones¹ à l'école québécoise peut encore être perçu comme incompatible à la promotion du français (Mc Andrew, 2001), langue minoritaire dans le contexte nord-américain. Pourtant, les travaux de recherche montrent le rôle important que joue la langue maternelle (L1) dans la construction de l'identité et dans l'apprentissage d'une langue seconde (L2) (Perregaux, 1993). Nous souhaitons apporter ici un éclairage aux divers acteurs du monde éducatif qui œuvrent dans un milieu scolaire bi(pluri)lingue, notamment le corps enseignant, pour prendre conscience de l'importance de repenser les pratiques enseignantes au regard de la diversité linguistique qui caractérise les salles de classe. L'article propose de construire des liens nouveaux entre l'enseignement-apprentissage de la langue cible et le répertoire linguistique de l'élève allophone, lequel est appelé à apprendre à vivre ensemble dans une société pluraliste (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2006a, 2006b, 1998). Nous mettons plus particulièrement en évidence certaines assises en lien avec les sciences du langage et la didactique des langues qu'il importe de prendre en considération afin de mettre en œuvre un enseignement adapté à un élève en situation d'apprentissage d'une langue seconde, et ce, dans une perspective didactique de prise en compte de ses compétences langagières et/ou de développement de ses habiletés bilittéraciques, voire plurilittéraciques.

L'effectif scolaire allophone à Montréal

La proportion de la population dont la L1 est le français semble décroître au Québec (Termote, Payeur & Thibault, 2011). Lors du recensement de 2011, elle se situait à 78,1 % et à 47 % dans l'île de Montréal; en revanche, la proportion des allophones québécois augmente constamment, plus particulièrement dans l'île de Montréal où elle représentait 32,3 % (gouvernement du Québec, 2014).

Par conséquent, le nombre d'élèves allophones qui étudient en français continue de croître dans les écoles publiques (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). De fait, les élèves allophones du primaire et du secondaire inscrits en novembre 2013 représentaient plus d'un tiers (43 %) des effectifs scolaires montréalais, dépassant ainsi le nombre d'élèves francophones (36,7 %) (Sévigny, 2014).

Les commissions scolaires francophones Marguerite-Bourgeoys, de la Pointe-de-l'Île et de Montréal accueillent le plus grand nombre d'élèves allophones. Leur proportion se situait respectivement à 50,57 %, 48,61 % et 47,30 % durant l'année 2013-2014; au secteur anglophone, la commission scolaire English-Montreal comptait 38,85 % d'élèves allophones; en revanche, ils ne représentaient que 9,92 % à la commission scolaire Lester-B.-Pearson (Sévigny, 2014).

La diversité linguistique dans l'école montréalaise

L'école québécoise est caractérisée par une diversité linguistique importante. Deux cent trente-cinq langues différentes, autres que le français et l'anglais, ont en effet leur place dans le paysage linguistique de l'école publique québécoise (MELS, 2006).

D'après les données les plus récentes du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (Sévigny, 2014), les principales L1 des élèves allophones inscrits en 2013 dans les écoles montréalaises (voir *infra* Figure 1) étaient, dans l'ordre : l'arabe, l'espagnol, le créole, l'italien et les langues chinoises. De surcroît, la proportion d'élèves dont la langue d'usage est autre que le français et l'anglais atteignait 27,64 %; elle surpassait celle des élèves dont la langue d'usage est l'anglais (25,05 %). Quant à la langue française, la proportion d'élèves qui l'ont comme langue d'usage se situait à 47,32 %.

¹ Nous utilisons le terme *allophone* pour désigner une personne dont la langue première diffère de celle des langues officielles du Canada, soit le français et l'anglais.

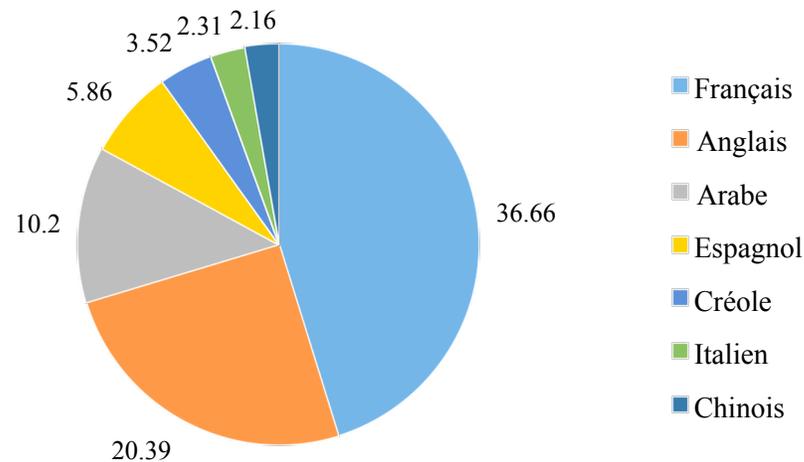


Figure 1: Répartition en pourcentage des jeunes élèves inscrits à la formation générale selon les principales L1, île de Montréal, novembre 2013. Données extraites de Sévigny (2014)

L'apprentissage du français par les élèves allophones

La grande diversité linguistique qui caractérise plus particulièrement l'effectif scolaire montréalais, une richesse certes, n'en demeure pas moins source de préoccupations et de questionnements d'ordre didactique et pédagogique liés à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue française, notamment du français écrit (Benes & Dyotte, 2001; Colin, 2012; Messier, 1997).

Un rapport sur la réussite scolaire à l'ordre d'enseignement secondaire soumis au MELS (Mc Andrew, Ledent, Murdoch & Ait-Said, 2011) montre que les élèves allophones réussissent moins bien que leurs pairs francophones aux épreuves ministérielles du français. Un résultat similaire ressort d'une autre recherche qui concerne les élèves allophones à l'ordre d'enseignement collégial (Lamarre, Armand, Antoniadès, Lemay & Chéhadé, 2002). Aussi, dans son rapport intitulé « Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire » (Ouillon *et al.*, 2007), le Comité d'experts sur l'apprentissage du français écrit à l'ordre primaire et secondaire a auparavant recommandé de réfléchir sur les incidences de la forte présence d'élèves allophones sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue française.

Même si les programmes de formation primaire et secondaire de l'école québécoise dans le domaine des langues ne reflètent point l'ampleur de cette question particulière, le programme de formation du premier cycle du secondaire précise que « l'élève ne réapprend pas à lire et à écrire dans la langue seconde ou la langue tierce; il transfère certains éléments de son expérience linguistique et de son bagage culturel à un nouveau contexte » (MEQ, 2006b, p. 81). Toutefois, ce transfert des habiletés en lecture/écriture d'une langue à l'autre ne fait pas l'objet d'une caractérisation dans le programme de formation. Force est de constater que l'enseignant se doit alors d'identifier les ressources linguistiques de ses élèves et de mettre en œuvre une différenciation pédagogique de façon à favoriser le transfert de leurs habiletés littéraciques. En ce sens, lors de l'activité de production écrite, il serait judicieux de transposer à la L2 le processus scriptural que l'élève allophone s'est approprié dans la L1, en vue de transférer par exemple les stratégies cognitives de planification. De même, on peut évoquer la pertinence d'enseigner l'écriture cursive du français à un scripteur arabophone étant donné que le système d'écriture arabe est exclusivement de type cursif (contrairement au français qui peut aussi s'écrire en lettres scriptes). Il serait de la sorte possible de favoriser le transfert des habiletés graphomotrices de la L1 vers la L2.

Ainsi, et en vue d'articuler la théorie et le contexte réel de la pratique enseignante, il importe de développer les savoirs de même que les savoir-faire en lien avec la littératie en deux langues, dite bilittératie. À cet effet, il semble important de se pencher sur la bilittératie chez les jeunes élèves allophones

selon une posture de praticien réflexive (Perrenoud, 2010; Schön, 1994). Ce faisant, l'enseignant s'inscrit « dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MEQ, 2001, p. 125).

Afin de comprendre le concept de bilittératie, il convient de faire préalablement le point sur deux concepts-clés, soit le transfert et la littératie, étant donné qu'ils s'inscrivent dans le cadre général de notre problématique.

Le concept de transfert

La question du transfert des apprentissages a suscité l'intérêt chez nombre de chercheurs dans le domaine de l'éducation (entre autres, Meirieu, Delvelay, Durand & Mariani, 1996; Perrenoud, 2014; Raynal & Rieunier, 2014; Tardif, 2007, 1999). Le transfert désigne le « mécanisme cognitif » qui sous-tend l'utilisation d'une connaissance ou d'une compétence qui a déjà été acquise dans un objet nouveau d'apprentissage (Tardif, 1999, p. 58). Péladeau, Forget et Gagné (2010) le définissent comme l'effet positif ou négatif que peut avoir l'apprentissage ou la réalisation d'une tâche sur un autre apprentissage; dans le premier cas, le transfert facilite l'apprentissage et dans le second cas il nuit à l'apprentissage. Dans le domaine des langues en particulier, Figueredo (2006) considère le transfert comme étant l'influence des connaissances réalisées dans une langue sur l'apprentissage d'une autre langue. Pour sa part, Odlin (2003) définit le concept comme « l'influence issue des similarités et des différences entre la langue cible et toute autre langue qui a été auparavant (et peut-être imparfaitement) acquise² » (traduction libre, Odlin, 2003, p. 436).

Selon nos observations personnelles, le transfert négatif apparaît généralement dans les copies de production écrite de certains élèves sous la forme d'interférences. Une interférence étant « une déviation particulière du locuteur dans une langue, due à l'autre ou aux autres langues » (Grosjean, 2015, p. 77); celle-ci peut être d'ordre phonologique, lexical, syntaxique, sémantique ou pragmatique. À titre d'exemple, lorsqu'un élève de L1 espagnole écrit de façon récurrente : « c'est *un* beau couleur », il semble transférer au français le genre masculin en s'appuyant sur le mot espagnol *color*. Autrement dit, il transfère de façon inappropriée un élément du système de langue déjà mis en place, soit celui de la langue espagnole, à un système de langue en cours de formation, en l'occurrence celui du français. À cet égard, le transfert négatif semble se réaliser le plus souvent de façon inconsciente, mais directement observable par l'enseignant et, par le fait même, peut faire l'objet de remédiation. Le transfert positif, quant à lui, nécessite une démarche didactique et pédagogique plus importante du fait qu'il s'agit d'un processus conscient et intentionnel (Barth, 1993; Morissette & Voynaud, 2002; Tardif, 1999). À présent que nous avons défini le concept de transfert, il convient maintenant de cerner le concept de littératie.

Le concept de littératie

Le concept de littératie semble récent dans la littérature francophone québécoise. En effet, dans un article empirique publié en 1983, un groupe de chercheuses québécoises (Giasson, Baillargeon, Pierre & Thériault, 1983) introduit en français le terme « littéracie », comme traduction du mot anglo-saxon *literacy*, dans le but de désigner « un ensemble d'attitudes et de connaissances qu'un individu ou un groupe manifestent à l'égard de l'écrit (Harkness, 1981) » (Giasson, Baillargeon, Pierre & Thériault, 1983, p. 458).

D'après Legendre (2005, p. 841), la littératie porte sur « tout ce qui a rapport au domaine de l'écrit ». Selon Jaffré (2004), elle fait référence à des compétences de base en réception et en production de l'écrit, c'est-à-dire le savoir lire-écrire. Certains auteurs incluent dans ces définitions l'oral, voire les mathématiques (entre autres, Barré-De Miniac, Brissaud & Rispaïl, 2004; Rispaïl, 2011). L'analyse des écrits permet de constater qu'il n'existe pas de véritable consensus sur la définition de la littératie qui se révèle un concept on ne peut plus complexe, particulièrement chez les chercheurs francophones. Dans le présent texte cependant, le concept de littératie est utilisé pour désigner les habiletés en lecture et en écriture. Ainsi défini, il importe maintenant de reconsidérer le concept de littératie, mais dans un contexte

² Texte original : « *the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired* » (Odlin, 2003, p. 436).

de bilinguisme ou de plurilinguisme comme c'est le cas à Montréal où la population allophone est la plus plurilingue de tout le Canada (Lamarre, 2001).

La bilittératie : entre la recherche et la pratique en éducation

La bilittératie est un concept qui renvoie au rapport de l'individu bilingue à l'écrit. Plus précisément, aux habiletés en lecture/écriture dans deux langues. En effet, Hornberger (2004, 2003) précise que la bilittératie est la conjonction du bilinguisme et de la littératie, si bien qu'ils établissent des interrelations complexes et multiples.

En vue de mettre en évidence la complexité du concept de bilittératie et son importance dans la pratique d'enseignement, deux modèles sont à considérer : le modèle de la compétence sous-jacente commune de Cummins (2008, 1991, 1981, 1979) et le modèle des continuums de Hornberger (2004, 2003). Ils ont été retenus, d'une part, parce qu'ils sont largement cités dans la littérature scientifique et qu'ils sont soutenus par de nombreux travaux de recherche (voir entre autres la synthèse de Genesse, Lindholm-Leary, Saunders & Christian, 2006); d'autre part, étant donné les liens de complémentarité qu'entretiennent entre eux certains de leurs éléments constitutifs, ce qui permet par ailleurs de rendre compte de l'étendue conceptuelle de la bilittératie.

Le modèle de la compétence sous-jacente commune

Le modèle de la compétence sous-jacente commune (*common underlying proficiency model*) de Cummins (2008, 1991, 1981, 1979) est issu de sa théorie de l'interdépendance des langues. Celle-ci se rattache aux notions de bilinguisme additif et de bilinguisme soustractif de Lambert (1975). Le premier type est un bilinguisme équilibré dans la mesure où l'apprentissage de la langue cible n'entraîne pas le remplacement de la L1; en revanche, le second type correspond à un bilinguisme déséquilibré du fait que la L1 se développe moins à l'effet de son usage devenu restreint par rapport à la L2 majoritaire. La théorie de l'interdépendance des langues de Cummins s'appuie sur l'hypothèse d'un seuil de compétence linguistique qui entraîne des conséquences positives ou négatives sur l'apprentissage de la L2, ce qui indique plus précisément que les langues sont liées par des processus cognitifs identiques et transférables. Comme on peut le voir à la Figure 2, cette compétence sous-jacente commune semble déterminer les habiletés cognitives et scolaires de l'élève, bien que les systèmes linguistiques en question puissent être différents du point de vue de la morphosyntaxe, de la phonologie, du lexique, etc.

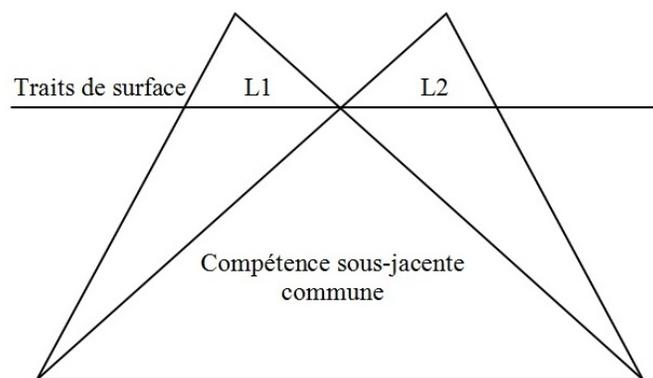


Figure 2 : La théorie de l'iceberg. Adapté de Cummins (1981, p. 24, traduction libre)

Dès lors, il paraît fondamental de développer une base solide en L1 étant donné que celle-ci entretient un lien d'interdépendance avec la L2. En d'autres termes, il importe, d'une part, de ne pas rompre le processus de développement de la L1 qui constitue le point d'appui pour l'apprentissage de la L2; d'autre part, de soutenir la bilittératie du moment que les habiletés en lecture/écriture acquises dans les deux langues sont conjointement impliquées dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Par ailleurs, le modèle des compétences sous-jacentes séparées (*seperate underlying proficiency model*) de Cummins (1981) explore une perspective opposée. Celle-ci correspond à une séparation des compétences langagières dans le système cognitif de l'individu et à une définition du bi(pluri)linguisme en termes de juxtaposition de systèmes cloisonnés dans le cerveau humain. Ce modèle traduit les représentations sociales irréalistes au sujet des langues et de leur enseignement-apprentissage selon lesquelles elles seraient ordonnancées dans des zones compartimentées et déconnectées les unes des autres (Castellotti, 2001; Castellotti & Moore, 2002). Cela contraste avec les résultats de plusieurs recherches en neuropsychologie qui indiquent que les deux langues d'un bilingue sont traitées par des aires cérébrales communes associées au traitement du langage (entre autres, Bultena & Dijkstra, 2012; Gordon, 1980; Hamers & Lambert, 1977; Hoosain, 1992; Illes *et al.*, 1999; Indefrey, 2006; Klein, Milner, Zatorre, Zhao & Nikelski, 1999).

La théorie de l'interdépendance des langues de Cummins s'accorde avec les travaux de nombreux chercheurs. Entre autres, une étude empirique portant sur le transfert interlangue (Chuang, Joshi & Dixon, 2012) menée auprès d'élèves taïwanais âgés de 14 ans (N=30 000) met en évidence le fait que les habiletés en lecture dans la L1 (mandarin) influencent significativement celles de la L2 (anglais); de même, une synthèse de différentes recherches (Dressler & Kamil, 2006) montre que la littératie en L1 est significativement liée à la littératie en L2. Ce point nous amène à aborder le transfert des habiletés littératiques selon le modèle des continuums de Hornberger (2004, 2003).

Le modèle des continuums

Le modèle des continuums (*continua model*) de Hornberger (2004, 2003) nous semble d'intérêt pour deux raisons principales. En premier lieu, il permet de décrire les facteurs multidimensionnels qui entrent en jeu dans le transfert des apprentissages de la L1 à la L2, et réciproquement, plus précisément les habiletés en lecture/écriture. En second lieu, il permet d'interroger les pratiques de bilittératie aux plans individuel, didactique et pédagogique. En particulier, le modèle des continuums rend possible une analyse réflexive à quatre dimensions sur la pratique enseignante, respectivement les « contextes », les « moyens », les « contenus » et le « développement » de la bilittératie (Hornberger, 2004, p. 156). Comme le suggère la Figure 3, ces quatre dimensions que nous représentons en cercles concentriques qui s'emboîtent l'un dans l'autre sont à considérer dans une approche globale et de façon concomitante plutôt que séquentielle.

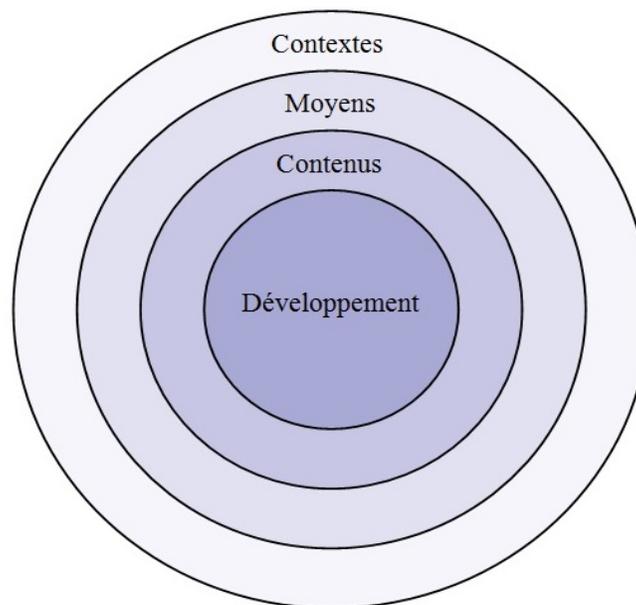


Figure 3: Les quatre dimensions de la bilittératie. Adapté de Hornberger (2004, p. 157, traduction libre)

Les contextes

En ce qui a trait aux contextes, ils représentent la dimension-cadre dans laquelle sont incluses les trois autres dimensions (les moyens, les contenus et le développement de la bilitératie). Cette dimension permet de situer les élèves dans les contextes où ils s'inscrivent, en vue de saisir l'environnement sociolinguistique dans lequel s'opère la bilitératie. La définition des contextes correspond au croisement de trois continuums bidirectionnels, soit 1) le continuum micro-macro qui déterminent la situation contextuelle des élèves aux niveaux national, régional et local (dans l'école), 2) le continuum oral-écrit qui porte sur les cultures à tradition orale et écrite propres à l'élève (p. ex., la littératie familiale, la place de l'écrit et de l'oral dans l'apprentissage), et 3) le continuum bi(pluri)lingue-monolingue qui précise le milieu linguistique dans lequel l'élève évolue (p. ex., perspective monolingue *versus* plurilingue dans le contexte institutionnel).

Les moyens

Cette dimension permet de caractériser les moyens de communication de la bilitératie. Elle est constituée de trois continuums : exposition simultanée-succesive, structures dissemblables-semblables et système d'écriture divergeant-convergeant. Ainsi, ces continuums permettent de s'interroger sur 1) l'exposition aux langues (p. ex., savoir s'il est question d'un bilinguisme additif ou soustractif), sur 2) les structures linguistiques des langues en question et sur 3) leurs systèmes d'écriture respectifs dans une optique comparative. Parmi les programmes d'études qui peuvent s'inscrire dans ce cadre d'analyse, notons : dans le secteur de l'accueil, le programme de français, accueil, au primaire et le programme d'intégration linguistique, scolaire et sociale au secondaire; dans le secteur ordinaire, le programme d'enseignement des langues d'origine (PELO); dans le secteur anglophone, les programmes de français, langue seconde, au primaire et au secondaire. Le programme des langues ethniques (PLE) est un autre exemple; toutefois, celui-ci est offert en dehors du système scolaire public, bien que les cours suivis soient reconnus par le ministère de l'Éducation dans la certification de fin d'études secondaires.

Les contenus

La troisième dimension porte sur les contenus d'apprentissage mis en œuvre dans le développement de la bilitératie. Les trois continuums qui la composent sont attachés aux ressources linguistiques et culturelles de l'élève, ainsi qu'aux contenus d'enseignement et d'apprentissage qu'offrent les programmes d'études : le continuum minorité-majorité, le continuum vernaculaire-littéraire et le continuum contextualisé-décontextualisé. À ce niveau d'analyse, l'attention est portée sur la langue 1) comme véhicule des cultures minoritaires et de la culture majoritaire, 2) sous ses formes vernaculaires et ses formes littéraires, et 3) utilisée de façon contextualisée et non contextualisée dans les salles de classe.

Le développement de la bilitératie

Enfin, le développement de la bilitératie se situe au croisement de trois continuums, soit réception-production, oral-écrit et L1-L2. Tel que le précise Hornberger (2004, 2003), la bidirectionnalité des continuums suppose des mouvements de va-et-vient entre les deux extrémités de chaque continuum mettant en évidence une relation d'interdépendance entre les habiletés littéraciques acquises dans la L1 et dans la L2; en d'autres termes, la réception de l'oral et de l'écrit (axe 1), la production de l'oral et de l'écrit (axe 2), ainsi que la culture de l'oral et la culture de l'écrit (axe 3). La rencontre des trois axes des continuums représente en fin de compte le niveau de bilitératie développé par l'élève.

Implications didactiques

À la lumière de tous les éléments théoriques et conceptuels dont il a été question précédemment, il apparaît que l'enseignement d'une L2 ne peut être optimal sans la prise en compte du répertoire linguistique de l'élève. Il devient alors nécessaire de développer une didactique qui reconnaît les langues en présence en classe et qui soutient explicitement l'élève dans la transposition de ses habiletés de littératie dans la langue cible. Le schéma ci-dessous (Figure 4) que nous proposons fait ressortir, d'une part, les processus de transfert des habiletés littéraciques d'une langue à l'autre, et d'autre part, les interrelations complexes qui caractérisent la bilitératie et qui influencent le processus d'enseignement-apprentissage de la langue.

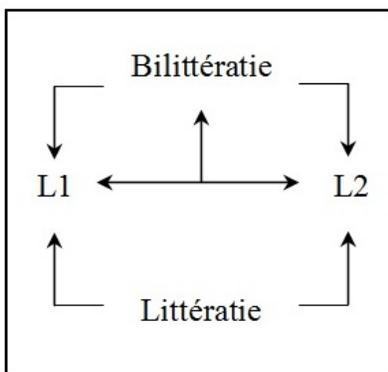


Figure 4 : Processus de transfert de la bilittératie influençant l'enseignement-apprentissage de la langue

Comme on peut le voir, trois niveaux sont à distinguer : le niveau inférieur, le niveau médian et le niveau supérieur. Le niveau inférieur correspond au niveau de littératie que l'élève a acquis et qui détermine sa maîtrise de la langue; le niveau médian rend compte de la dynamique interactive (L1-L2) qu'implique nécessairement l'appropriation de la langue; enfin, le niveau supérieur rend compte du développement des habiletés bilittératiques.

Ainsi, en situation d'enseignement-apprentissage, les habiletés bilittératiques de l'élève semblent se développer dans les interactions qui s'opèrent entre la L1 et la L2, de façon implicite (par l'élève seul) ou explicite (à l'aide de l'enseignant), et à travers lesquelles se révèle le transfert (positif ou négatif) de ses habiletés littératiques, et ce, dépendamment du niveau de littératie acquis dans chacune des langues en question.

Tout en prenant la précaution de suggérer qu'il pourrait y en avoir d'autres, les liens complexes que le schéma représente rendent compte de la prépondérance du concept de bilittératie pour la recherche et pour la pratique en éducation.

Conclusion

Dans un contexte de classe caractérisé par la présence d'élèves allophones, tel que celui du Québec, tout particulièrement dans l'île de Montréal, une attention particulière devrait être portée à la bilittératie (ou, encore, à la plurilittératie), étant donné que les habiletés bilittératiques influent sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue, et par voie de conséquence, sur la réussite scolaire des élèves de manière générale. Cela permettra également de réaliser une certaine économie didactique et cognitive qui profite autant à l'élève qu'à l'enseignant. Le défi principal consiste cependant à reconnaître et à mieux comprendre les enjeux didactiques et pédagogiques qui en découlent afin d'identifier les pratiques d'enseignement adaptées et pertinentes. Là encore, il semble nécessaire d'opérer des changements de représentations quant à l'apport de la diversité linguistique à la réussite éducative des élèves allophones et, plus globalement, des élèves dont la langue première diffère de la langue cible. Il s'agit par la suite d'offrir des moyens didactiques suffisamment riches et variés pour prendre en compte et/ou développer la bilittératie des élèves, d'où l'intérêt d'approfondir en ce sens les connaissances scientifiques dans le domaine de la didactique des langues.

Références

- Armand, F., Dagenais, D., & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris, France : Retz Nathan.
- Barré-De Miniac, C., Brissaud, C., & Rispaïl, M. (2004). *La littéracie, conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris, France : L'Harmattan.
- Benes, M.-F., & Dyotte, S. (2001). L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise. *VEI Enjeux*, 125, 146-158.
- Bultena, S., & Dijkstra, T. (2012). Lexical access in bilingual visual word recognition. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, France : CLE International.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- Chuang, H.-K., Joshi, R. M., & Dixon, L. Q. (2012). Cross-language transfer of reading ability: evidence from Taiwanese ninth-grade adolescents. *Journal of Literacy Research*, 44(1), 97-119.
- Colin, S. (2012, septembre). *Les élèves allophones et leur inclusion en classe ordinaire*. Communication présentée au 65^e congrès de l'ACELF, Montréal, Québec.
- Cummins, J. P. (2008). Teaching for transfer : challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In N. H., Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (2^e éd., vol. 5, pp. 65-75). New York, NY : Springer Link.
- Cummins, J. P. (1991). Interdependence of first - and second - language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Cummins, J. P. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In D. P., Doison (Ed.), *Schooling and language minority students : a theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles, CA : Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.
- Cummins, J. P. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Dressler, C., & Kamil, M. L. (2006). First-and second-language literacy. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners : Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 197-238). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Figueredo, L. (2006). Using the known to chart the unknown : a review of first language influence on the development of English-as-a-second-language spelling skill. *Reading and Writing*, 19, 873-905.
- Genesse, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. M., & Christian, D. (2006). *Educating English language learners*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Giasson, J., Baillargeon, M., Pierre, R., & Thériault, J. (1983). Le lecteur précoce au Québec : caractéristiques individuelles et familiales. *Revue internationale de psychologie appliquée*, 34(4), 455-476.
- Gordon, H. W. (1980). Cerebral organization in bilinguals. *Brain and Language*, 9(2), 255-268.
- Gouvernement du Québec. (2014). *Le Québec chiffres en main : édition 2014*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues*. Paris, France : Éditions Albin Michel.
- Hamers, J. F., & Lambert, W. E. (1977). Visual field and cerebral hemisphere preferences in bilinguals. In S. J. Segalowitz & F. A. Gruber (Eds.) *Language development and neurological theory* (pp. 57-62). New York : Academic Press.
- Hoosain, R. (1992). Differential cerebral lateralization of Chinese-English bilingual functions? In R. J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 561-572). Amsterdam : North-Holland.
- Hornberger, N. H. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator : educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2), 155-171.

- Hornberger, N. H. (2003). *Continua of Biliteracy. An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.
- Illes, J., Francis, W. S., Desmond, J. E., Gabrieli, J. D. E., Glover, G. H., Poldrack, R., Lee, C. J., & Wagner, A. D. (1999). Convergent cortical representation of semantic processing in bilinguals. *Brain and Language, 70*(3), 347–363.
- Indefrey, P. (2006). A meta-analysis of hemodynamic studies on first and second language processing : Which suggested differences can we trust and what do they mean? *Language Learning, 56*(1), 279–304.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud & M. Rispaïl (Eds.), *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21-41). Paris, France : L'Harmattan.
- Klein, D., Milner, B., Zatorre, R. J., Zhao, V., & Nikelski, J. (1999). Cerebral organization in bilinguals : A PET study of Chinese-English verb generation. *NeuroReport, 10*(13), 2841-2846.
- Lamarre, P. (2001). Le multilinguisme des jeunes allophones québécois : ressource sociétale et défi éducatif. *Correspondance, 6*(3), 33-48.
- Lamarre, P., Armand, F., Antoniadès, É., Lemay, D., & Chéhadé, M. (2002). *La réussite en français des allophones au collégial : constat, problématique et solutions*. Québec, Montréal : Immigration et métropoles.
- Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. In A. Wolfgang (Ed.), *Education of immigrant students* (pp. 55-83). Toronto, Ontario : Ontario Institute for Studies in Education.
- Legendre, R. (Ed.) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin Éditeur.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., & Ait-Said, R. (2011). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire : rapport final soumis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Meirieu, P., Develay, M., Durand, C., & Mariani, Y. (1996). *Le transfert des connaissances en formation initiale et continue*. Lyon, France : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon.
- Messier, M. (1997). *Les modèles de service réservés aux élèves nouveaux arrivants : une étude comparée entre Montréal et Toronto*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006 b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2014). *Indicateurs linguistiques : secteur de l'éducation, édition 2013*. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec : gouvernement du Québec.
- Morissette, R., & Voynaud, M. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal, Québec : Chenelière/McGraw-Hill
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 436-486). Oxford, Royaume-Uni : Blackwell.
- Ouillon, C., Boulanger, A., Dezutter, O., Fisher, C., Germain, D., Laurier, M., Lefrançois, P., Le Petitcorps, F., Pilote, A., & Cauchon, J. (2007). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, janvier 2008*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Péladeau, N., Forget, J., & Gagné, F. (2010). Le rôle du transfert des apprentissages dans l'acquisition des habiletés simples et complexes. In M. Crahay & M. Dutrévis (Eds.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (1^{re} éd., pp. 47-63). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Perregaux, C. (1993). Reconnaître les atouts linguistiques des enfants bilingues prélecteurs. *Tranel*, 19, 129-143.
- Perrenoud, P. (2014). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (6^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* (5^e éd.). Paris, France : ESF Éditeur.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive* (10^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Rispail, M. (2011). *Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques*. En ligne : http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/446/2011_1_Rispail.pdf
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Sévigny, D. (2014). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Montréal, Québec : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Tardif, J. (2007). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Termote, M., Payeur, F., & Thibault, N. (2011). *Perspectives démolinguistiques du Québec et de la région de Montréal 2006-2056*. En ligne : https://www.oqlf.gouv.qc.ca/etudes2011/20110909_perspectives_demolinguistiques.pdf