

Soutenir l'apprentissage du français chez les élèves plurilingues

Approches et stratégies
fondées sur la recherche

Lindsey Moses

Adaptation

Rachel Berthiaume • Josée Fauvel

DOCUMENTS
REPRODUCTIBLES
OFFERTS SUR
LA PLATEFORME

 Interactif

CHENELIÈRE
ÉDUCATION



Soutenir l'apprentissage du français chez les élèves plurilingues

Approches et stratégies fondées sur la recherche

Traduction et adaptation de : *Supporting Multilingual Learners: 50 Strategies for Language and Literacy Instruction*, de Lindsey Moses

First published by Heinemann, a division of Greenwood Publishing Group, LLC, 145 Maplewood Ave, Ste 300, Portsmouth, NH 03801, United States of America.

Copyright English version © 2024 by Lindsey Moses.

Translation © 2026 by TC Média Livres inc. All rights reserved.

© 2026 TC Média Livres Inc.

Édition : Clothilde Bariteau

Coordination : Marianne Blais-Racette

Révision linguistique : Nicole Blanchette

Correction d'épreuves : Sarah Bernard

Conception de la couverture : Marie-Josée Legault

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre : Soutenir l'apprentissage du français chez les élèves plurilingues : approches et stratégies fondées sur la recherche / Lindsey Moses ; adaptation, Rachel Berthiaume, Josée Fauvel ; traduction, Cindy Villeneuve-Asselin.

Autres titres : Supporting multilingual learners. Français

Noms : Moses, Lindsey, auteur. | Berthiaume, Rachel, 1974- éditeur intellectuel. | Fauvel, Josée, éditeur intellectuel.

Description : Traduction de : Supporting multilingual learners: 50 strategies for language and literacy instruction. | Comprend des références bibliographiques.

Identifiants : Canadiana 20250049236 | ISBN 9782765087854

Vedettes-matière : RVM : Français (Langue)—Étude et enseignement (Primaire)—Allophones. | RVM : Français (Langue)—Étude et enseignement (Préscolaire)—Allophones. | RVM : Alphabétisation—Étude et enseignement (Primaire)—Allophones. | RVM : Alphabétisation—Étude et enseignement (Préscolaire)—Allophones. | RVM : Minorités linguistiques—Éducation. | RVM : Élèves ayant une connaissance limitée du français. | RVM : Arts du langage—Relation avec les matières d'enseignement.

Classification : LCC PC2127.8.M6714 2026 | CDD 372.6541/044—dc23

CHENELIÈRE
ÉDUCATION

5800, rue Saint-Denis, bureau 900
Montréal (Québec) H2S 3L5 Canada

Téléphone : 514 273-1066

Télécopieur : 514 276-0324 ou 1 800 814-0324

info@cheneliere.ca

TOUS DROITS RÉSERVÉS.

Toute reproduction du présent ouvrage, en totalité ou en partie, par tous les moyens présentement connus ou à être découverts, est interdite sans l'autorisation préalable de TC Média Livres Inc.

Les pages portant la mention «Reproduction autorisée © TC Média Livres Inc.» peuvent être reproduites uniquement par le professionnel de l'éducation qui a acquis l'ouvrage et **exclusivement** pour répondre aux besoins de ses élèves.

Toute utilisation non expressément autorisée constitue une contrefaçon pouvant donner lieu à une poursuite en justice contre l'individu ou l'établissement qui effectue la reproduction non autorisée.

ISBN 978-2-7650-8785-4 (PRJ011149)

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2026
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

1 2 3 4 5 ITIB 30 29 28 27 26

Gouvernement du Québec – Programme de crédit d'impôt pour l'édition de livres – Gestion SODEC.

Cet ouvrage est dédié aux enseignantes et enseignants qui ont à cœur de soutenir les élèves plurilingues. Merci pour votre travail et vos efforts quotidiens visant à offrir à tous vos élèves un milieu accueillant et inclusif.

Remerciements de l'adaptation

Un merci tout spécial aux enseignantes et enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire des écoles du centre de services scolaire des Mille-Îles qui contribuent année après année à l'épanouissement dans leur nouvelle langue d'enseignement de centaines d'élèves plurilingues issus de l'immigration. Votre ouverture d'esprit, votre bienveillance et votre engagement constant portent leurs fruits dans la trajectoire scolaire des élèves plurilingues.

Merci également aux étudiantes, étudiants et collègues de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. La richesse de nos échanges alimente mes réflexions et contribue à l'avancement de mes travaux de recherche.

Josée Fauvel

TC Média Livres Inc. est seul responsable de la traduction et de l'adaptation de cet ouvrage.

Des marques de commerce sont mentionnées ou illustrées dans cet ouvrage. L'Éditeur tient à préciser qu'il n'a reçu aucun revenu ni avantage conséquemment à la présence de ces marques. Celles-ci sont reproduites à la demande de l'auteur ou des adaptatrices en vue d'appuyer le propos pédagogique ou scientifique de l'ouvrage.

Tous les sites Internet présentés sont étroitement liés au contenu abordé. Après la parution de l'ouvrage, il pourrait cependant arriver que l'adresse ou le contenu de certains de ces sites soient modifiés par leur propriétaire, ou encore par d'autres personnes. Pour cette raison, nous vous recommandons de vous assurer de la pertinence de ces sites avant de les suggérer aux élèves.

L'achat en ligne est réservé aux résidents du Canada.



Table des matières

Chapitre 1

Introduction aux formes d'étayage probantes	1
L'utilité de cet ouvrage	1
L'apprentissage de la langue	2
Les caractéristiques des élèves plurilingues	3
Les principes à la base de cet ouvrage	4
<i>Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage fondées sur les ressources</i>	4
<i>La planification, l'enseignement et l'évaluation axés sur la langue</i>	5
<i>Les activités interactives signifiantes favorisant un usage authentique de la langue</i>	5
L'étayage	5
Dix formes d'étayage fondées sur la recherche et faciles à mettre en place	7
Les niveaux de maîtrise de la langue	8
L'organisation de cet ouvrage	9
<i>Les objectifs d'enseignement visés par les stratégies</i>	9

Chapitre 2

Faire des liens entre nouveaux apprentissages et connaissances antérieures	12
Mise en situation	12
Ce qu'en dit la recherche	13
Cinq stratégies d'enseignement	13
<i>Stratégie 1: Utiliser un tableau de lecture et d'analyse de textes courants</i>	14
<i>Stratégie 2: Utiliser un guide d'anticipation</i>	16
<i>Stratégie 3: Utiliser la présentation et la préparation multimédias</i>	19
<i>Stratégie 4: Faire des liens</i>	20
<i>Stratégie 5: Mieux connaître ses élèves par la cartographie de leurs ressources</i>	21
Les stratégies à l'œuvre: Utiliser la présentation et la préparation multimédias avec des élèves de 8 et 9 ans	24
Questions de réflexion	25

Chapitre 3

Enseigner le vocabulaire scolaire	26
Mise en situation	26
Ce qu'en dit la recherche	27
Cinq stratégies d'enseignement	28
<i>Stratégie 1: Créer des cartes sémantiques inspirées du modèle de Frayer</i>	28
<i>Stratégie 2: Utiliser la méthode liste-catégories-étiquettes</i>	29
<i>Stratégie 3: Jouer aux devinettes avec le vocabulaire scolaire</i>	30
<i>Stratégie 4: Analyser la morphologie</i>	32
<i>Stratégie 5: Utiliser la méthode partenariat-exercice- positionnement-justification</i>	34
Les stratégies à l'œuvre: Utiliser une version bilingue de la méthode liste-catégories-étiquettes avec des élèves de 7 et 8 ans	36
Questions de réflexion	37

Chapitre 4

Modeler les compétences, les stratégies, les routines et les processus	38
Mise en situation	38
Ce qu'en dit la recherche	39
Cinq stratégies d'enseignement	39
<i>Stratégie 1: Modeler les routines à suivre en classe</i>	40
<i>Stratégie 2: Modeler les processus</i>	41
<i>Stratégie 3: Modeler les stratégies de lecture</i>	43
<i>Stratégie 4: Modeler la rétroaction</i>	44
<i>Stratégie 5: Modeler des niveaux de compétence pour l'évaluation des élèves</i>	46
Les stratégies à l'œuvre: Modeler des procédures en profondeur auprès d'élèves de 9 et 10 ans	49
Questions de réflexion	50

Chapitre 5

Utiliser des supports visuels pour faciliter la compréhension	51
Mise en situation	51
Ce qu'en dit la recherche	52
Cinq stratégies d'enseignement	52

<i>Stratégie 1: Présenter les mots de vocabulaire et enrichir les connaissances générales à l'aide de supports visuels</i>	52
<i>Stratégie 2: Employer la méthode de la réponse physique totale</i>	54
<i>Stratégie 3: Favoriser l'apprentissage de la langue à l'aide de la typographie</i>	55
<i>Stratégie 4: Faire appel à divers modes de représentation</i>	56
<i>Stratégie 5: Faire émerger des mots à l'aide d'images ou d'illustrations</i>	59
Les stratégies à l'œuvre: Utiliser divers modes de représentation auprès d'élèves de 7 et 8 ans	61
Questions de réflexion	62

Chapitre 6

Adapter le discours et le temps	63
Mise en situation	63
Ce qu'en dit la recherche	64
Cinq stratégies d'enseignement	65
<i>Stratégie 1: Adapter le débit de la parole à l'aide de vidéos</i>	65
<i>Stratégie 2: Prolonger le temps d'attente</i>	66
<i>Stratégie 3: Adapter le temps accordé pour accomplir des tâches</i>	66
<i>Stratégie 4: Adapter le temps et le discours consacrés au vocabulaire</i>	67
<i>Stratégie 5: Moduler le temps accordé entre le soutien offert par l'enseignement et le travail autonome</i>	68
Les stratégies à l'œuvre: Enseignement de la conscience phonologique et phonémique avec un débit de parole ajusté	70
Questions de réflexion	73

Chapitre 7

Offrir des occasions répétées d'exposition et de mise en pratique	74
Mise en situation	74
Ce qu'en dit la recherche	76
Cinq stratégies d'enseignement	76
<i>Stratégie 1: Chanter des chansons et réciter des comptines</i>	76
<i>Stratégie 2: Jouer à des jeux de société pour consolider le vocabulaire appris</i>	78
<i>Stratégie 3: Faire le suivi du vocabulaire</i>	80
<i>Stratégie 4: Fixer des objectifs et en faire le suivi</i>	81

<i>Stratégie 5: Faire des liens entre les situations d'apprentissage et les fusionner</i>	83
Les stratégies à l'œuvre: Faire jouer des élèves de 6 et 7 ans	85
Questions de réflexion	88

Chapitre 8

Préparer des ressources pour faciliter les réponses des élèves	89
Mise en situation	89
Ce qu'en dit la recherche	90
Cinq stratégies d'enseignement	90
<i>Stratégie 1: Créer des banques de mots</i>	91
<i>Stratégie 2: Utiliser des amorces de phrases</i>	93
<i>Stratégie 3: Faire appel à des organisateurs graphiques</i>	95
<i>Stratégie 4: Concevoir des modèles de résumé</i>	97
<i>Stratégie 5: Préparer des notes guidées et à trous</i>	98
Les stratégies à l'œuvre: Utiliser des ressources pour faciliter les réponses d'élèves de 7 et 8 ans	100
Questions de réflexion	102

Chapitre 9

Répartir équitablement le temps de parole	103
Mise en situation	103
Ce qu'en dit la recherche	105
Cinq stratégies d'enseignement	105
<i>Stratégie 1: Organiser une activité réflexion-jumelage-partage</i> ...	106
<i>Stratégie 2: Organiser une activité réflexion-murmure-expression</i>	107
<i>Stratégie 3: Utiliser des jetons de parole</i>	109
<i>Stratégie 4: Organiser une activité debout, main levée, jumelage</i>	110
<i>Stratégie 5: Former des groupes de développement de la communication orale</i>	113
Les stratégies à l'œuvre: Utiliser des ressources pour faciliter les réponses d'élèves de 8 et 9 ans	116
Questions de réflexion	118

Chapitre 10

Faire des liens avec les compétences et connaissances des élèves, et les exploiter	119
Mise en situation	119
Ce qu'en dit la recherche	120
Cinq stratégies d'enseignement	121
<i>Stratégie 1: Trouver, utiliser et lire des livres translingues</i>	121
<i>Stratégie 2: Présenter des congénères aux élèves et attirer leur attention sur ce type de mots</i>	123
<i>Stratégie 3: Utiliser des ressources bilingues</i>	126
<i>Stratégie 4: Effectuer une analyse contrastive</i>	129
<i>Stratégie 5: Former des sous-groupes de lecture plurilingues</i>	131
Les stratégies à l'œuvre: Utiliser des stratégies pour faire des liens avec la langue maternelle d'élèves de 6 et 7 ans	134
Questions de réflexion	136

Chapitre 11

Attirer l'attention sur la langue et enrichir la complexité grammaticale	137
Mise en situation	137
Ce qu'en dit la recherche	137
Cinq stratégies d'enseignement	138
<i>Stratégie 1: Remarquer, nommer et évaluer à l'aide de textes modèles</i>	138
<i>Stratégie 2: Recourir à l'acquisition des concepts</i>	140
<i>Stratégie 3: Enrichir ses phrases</i>	141
<i>Stratégie 4: Analyser et améliorer</i>	144
<i>Stratégie 5: Mettre les notions en application et se réviser</i>	145
Les stratégies à l'œuvre: Fixer des objectifs différenciés en matière de grammaire pour des élèves de 7 et 8 ans	147
Questions de réflexion	149
Bibliographie	150
Sources iconographiques	159

Chapitre



Introduction aux formes d'étayage probantes

L'utilité de cet ouvrage

À l'heure actuelle, plus de la moitié de la population du globe parle deux langues et met à profit son bilinguisme, voire son plurilinguisme, au sein d'une économie mondiale en plein essor (Grosjean, 2010). Les élèves qui ont la chance de parler le français comme langue additionnelle sont de plus en plus nombreux dans les écoles publiques. Les nouveaux membres du personnel enseignant comme ceux d'expérience manifestent un vif intérêt pour l'apprentissage de stratégies novatrices et probantes qui leur permettraient d'aider ceux dont la langue parlée à la maison n'est pas le français. Beaucoup d'élèves plurilingues réussissent très bien à l'école, mais certaines données indiquent que l'on pourrait faire mieux et qu'il y aurait encore place à l'amélioration en matière de conception et de mise en œuvre de stratégies d'enseignement axées sur le soutien des élèves plurilingues (Correia, 2020).

Malheureusement, les élèves plurilingues reçoivent depuis longtemps un enseignement axé sur l'acquisition et la mémorisation de compétences et de connaissances décontextualisées (Allington, 1991 ; Darling-Hammond, 1995). Souvent, ces élèves se retrouvent aussi dans des classes correspondant à un cycle-âge inférieur et où l'on met l'accent sur les aspects formels de la langue, nuisant ainsi au transfert des connaissances et à l'apprentissage contextualisé de la langue (Ruiz-de-Velasco et Fix, 2000 ; Bernhardt, 2011).

Note de l'adaptation : À l'arrivée d'un élève plurilingue dans son nouvel environnement scolaire, il n'est pas rare qu'il soit décidé de le classer à un niveau inférieur (par exemple, en 2^e année plutôt qu'en 3^e) dans le but de lui donner une « année » de plus pour réaliser les apprentissages prévus. Ce déclassement vise parfois l'atteinte d'une compétence plus développée de la langue d'enseignement. Cette décision fait en sorte que l'élève nouvellement arrivé se retrouve dans un groupe d'élèves n'ayant pas le même âge ni les mêmes champs d'intérêt en plus de ne pas favoriser le transfert de ses connaissances disciplinaires antérieures. Pour en savoir plus à ce sujet, voir Umansky (2018), de Oliveira Soares (2023) et Jaskula (2023).

Des études récentes révèlent que les élèves plurilingues peuvent tirer profit d'un enseignement comprenant des activités signifiantes et riches en contenu qui favorisent l'apprentissage de la langue par la participation, la discussion et la création collaborative de projets scolaires (Hakuta et Santos, 2012). Bien que de nombreuses études mettent en évidence la marginalisation et la submersion institutionnelle des élèves plurilingues (Borri-Anadon et al., 2024), d'autres travaux récents font état de pratiques pédagogiques qui leur permettent plutôt de se forger une identité positive et de progresser sur le plan scolaire (Lory et Armand, 2016; Moses et Kelly, 2017, 2018; Armand et al., 2020; Gosselin-Lavoie, 2021).

Dans le présent ouvrage, je souhaite proposer des formes d'étayage ainsi que des stratégies concrètes orientées vers des pratiques inclusives et adaptées aux élèves plurilingues, qui sont issues de mes recherches et de ma collaboration avec des enseignantes et enseignants exemplaires. Il est possible d'utiliser plusieurs stratégies au cours d'une même leçon pour faciliter la réflexion et la réalisation de tâches complexes. Pour chaque forme d'étayage inspirée de la recherche, cinq stratégies d'enseignement seront présentées afin d'enrichir le coffre à outils du personnel enseignant au moment de prendre des décisions pédagogiques en fonction des besoins des élèves.

L'apprentissage de la langue

Il est difficile d'apprendre une autre langue. Dans le cadre de mon travail et de mes recherches, puisque je m'intéresse à l'acquisition des langues et aux stratégies d'enseignement probantes, je réfléchis constamment à l'apprentissage de ma propre langue additionnelle. Il y a quelques années, j'ai commencé à suivre deux ou trois fois par semaine des cours particuliers par vidéoconférence avec Sindy Villamizar, une enseignante d'espagnol qui vit en Colombie. Même si je porte un regard très critique sur mes propres progrès, je trouve toujours une grande source d'inspiration dans son enseignement attentionné, qui parvient à me faire apprécier mes réussites tout en me dirigeant vers la prochaine nuance linguistique à parfaire. Sa façon d'enseigner se veut constructive, personnalisée et toujours parfaitement adaptée à mes besoins selon le contexte. Cette expérience constitue une véritable leçon d'humilité, et il s'agit exactement de ce dont j'ai besoin dans ma recherche de méthodes plus efficaces pour aider les enfants qui apprennent une autre langue que la leur. Hélas! l'enseignement individuel ne se prête pas à toutes les situations, de sorte que je continue à chercher des moyens de mettre à la disposition du personnel enseignant des formes d'étayage et des outils linguistiques adaptés.

En œuvrant et en apprenant aux côtés de nombre d'établissements scolaires et de membres du personnel enseignant qui ont à cœur d'aider les élèves dans leur apprentissage du français, je constate sans cesse que cette tâche comporte de nombreux défis, est semée d'embûches et est différente pour chaque enfant. J'ai passé les 10 dernières années à mener des recherches, à enseigner et à prodiguer des conseils sur ce sujet et, à mon avis, il faut absolument examiner de plus près les formes d'étayage utilisées pour soutenir les élèves qui apprennent une nouvelle langue. Il ne suffit pas toutefois d'aborder cet étayage de façon abstraite. Il faut au contraire des stratégies d'enseignement concrètes,

éprouvées en classe et appuyées par la recherche, spécialement conçues pour venir en aide aux élèves qui parlent plusieurs langues.

Les caractéristiques des élèves plurilingues

En 2021, au Canada, plus de 200 langues ont été recensées (Statistique Canada, 2021). D'ici 2036, on estime que les enfants issus de l'immigration pourraient constituer de 39 à 49 % de la population canadienne (Statistique Canada, 2017). Par conséquent, ces enfants pourraient être locuteurs de plus d'une langue à leur entrée à l'école. Actuellement, au Québec, 16 % des élèves ont une langue maternelle et parlée à la maison autre que le français. Sur l'île de Montréal, la proportion des élèves qui ont une langue maternelle ou parlée à la maison autre que le français est de 39,8 % (Office québécois de la langue française, 2023).

Si, dans l'ensemble, les élèves plurilingues ont en commun le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue, chaque élève a néanmoins son individualité. Comme dans tout groupe, chaque personne a des origines, des croyances, des préférences, une personnalité, des connaissances, des besoins et des points forts qui lui sont propres. On peut appuyer ces points forts en recourant à des méthodes d'enseignement et d'évaluation adaptées aux différences culturelles et linguistiques (Paris, 2012). Pour ce faire, il convient de reconnaître les usages culturels des élèves, d'en tenir compte et de les valoriser en offrant des occasions d'apprentissage polyvalentes et plurilingues.

J'aimerais prendre un moment pour aborder la question de la terminologie. Bon nombre de termes et d'étiquettes ont déjà servi à désigner les élèves dont la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle. Puisque j'admire le bilinguisme et que je l'encourage, j'emploie généralement les expressions «élèves bilingues» ou «en voie d'être bilingues» dans mes travaux de recherche afin de souligner et de valoriser les multiples langues parlées par les enfants. Cependant, bien souvent, ces termes font l'objet de critiques ou portent à confusion dans la documentation scientifique et professionnelle, car ils ne sont pas toujours représentatifs des types et des modèles d'enseignement dispensés aux élèves. Par exemple, si les méthodes pédagogiques suggérées visent précisément à les aider à apprendre le français (et non à favoriser un bilinguisme simultané), les critiques soutiendront que la terminologie, telle que l'expression «élève plurilingue», devrait s'aligner sur le modèle pédagogique. Bien que je sois tout à fait en faveur d'un enseignement bilingue lorsque cela est possible, le présent ouvrage a pour objectif d'aider le personnel enseignant qui enseigne en français à des élèves plurilingues qui apprennent le français. Les expressions «élève allophone» et «élève en apprentissage du français» sont les deux désignations les plus répandues dans les politiques et les contextes scolaires à l'échelle provinciale, mais elles ne reflètent pas le fait que les élèves apprennent souvent plusieurs langues. Ces termes placent également le français au-dessus des autres langues, dévalorisant ainsi les nombreuses ressources linguistiques que les élèves plurilingues puisent dans d'autres langues. Par souci de clarté et pour les raisons susmentionnées, j'ai décidé d'utiliser l'expression «élève plurilingue» tout au long de cet ouvrage.

Les principes à la base de cet ouvrage

Mes travaux s'appuient sur la théorie socioculturelle (Vygotsky, 1978, 1995; Wertsch, 1998; Lave et Wenger, 1991) ainsi que sur la conviction que tout apprentissage (de la langue, de la lecture et de l'écriture, de la matière) s'inscrit dans un certain contexte social. Les enfants apprennent la langue avec les autres, à l'aide des autres et auprès des autres. Ce sont des êtres uniques, et les meilleurs moyens de les aider consistent à faire des liens, à bâtir des relations et à apprendre à les connaître dans leur intégralité. Il n'existe pas de méthode parfaite pour l'ensemble des élèves plurilingues ni pour l'ensemble des élèves en général, d'ailleurs. Dans cet ouvrage, j'entends proposer des stratégies concrètes que vous pourrez mettre en œuvre avec une certaine latitude au sein d'une classe dans laquelle l'apprentissage des élèves plurilingues occupera une place prépondérante. Le contenu de cet ouvrage s'articule donc autour de trois principes, soit les méthodes d'enseignement et d'apprentissage fondées sur les ressources; la planification, l'enseignement et l'évaluation axés sur la langue; ainsi que les activités interactives signifiantes favorisant un usage authentique de la langue.

Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage fondées sur les ressources

Par le passé, les écoles ont souvent considéré les élèves plurilingues en fonction de ce qu'ils ne possédaient pas, soit la maîtrise du français ou de bons résultats aux évaluations en français. J'ai déjà entendu des membres du personnel enseignant dire, par exemple: « Ils n'ont pas de connaissances générales. » Je rétorque toujours que les élèves plurilingues ont plus de connaissances et d'expériences générales qu'on ne pourrait l'imaginer. Tous nos élèves possèdent de nombreuses ressources culturelles et linguistiques, et c'est à nous qu'il revient d'exploiter ce « fonds de connaissances » (Moll et al., 1992) en plus de les aider à communiquer leurs ressources en français lorsque leurs camarades et nous-mêmes ne parlons pas leur langue maternelle. Je considère l'ensemble des étapes et des démarches d'apprentissage d'une langue additionnelle comme des ressources. Les élèves plurilingues nous apportent de nombreuses ressources issues de leur langue maternelle et de leurs expériences, tout en apprenant le français et les contenus disciplinaires en français à l'école. Voilà qui a de quoi impressionner! Pour fonder l'enseignement sur les ressources, il faut d'abord déterminer ce que savent déjà les élèves plurilingues, puis fixer les objectifs en fonction de leurs capacités actuelles et futures.

Ailleurs que dans le milieu de l'éducation, le plurilinguisme comporte aussi de nombreux avantages documentés. Les personnes qui parlent plusieurs langues profitent de bienfaits cognitifs, comme une capacité d'attention accrue, une meilleure aptitude à faire plusieurs choses en même temps, un déclin cognitif moins marqué avec l'âge et un début plus tardif de la démence et de la maladie d'Alzheimer (Bialystok, 2011;). Les gens qui s'expriment dans plusieurs langues ont la possibilité d'agir à titre de citoyens du monde capables de communiquer dans divers contextes avec des personnes d'horizons plus diversifiés que ceux de leurs semblables monolingues. Le plurilinguisme améliore également l'employabilité dans une société de plus en plus tournée vers la mondialisation.

La planification, l'enseignement et l'évaluation axés sur la langue

Si nous voulons accompagner les élèves plurilingues, nous devons disposer des outils nécessaires pour concevoir et mettre en œuvre des méthodes d'enseignement et d'évaluation axées sur la langue. Ainsi, il nous faut connaître leurs différents niveaux de maîtrise linguistique et les étapes de l'acquisition d'une langue. Nous devons prévoir des expériences authentiques encadrées afin de tirer parti des points forts actuels des élèves pour développer leurs compétences langagières en lecture, en écriture, en communication et en compréhension orale. Cela va bien au-delà de l'accumulation pure et simple de mots de vocabulaire. Il s'agit non seulement de planifier de manière ciblée les formes d'étagage à utiliser pour aider les élèves plurilingues à comprendre la matière de leur niveau scolaire de même que les leçons en grand groupe, mais aussi de prévoir des moyens de leur permettre, même à ceux qui en sont aux premières étapes de l'apprentissage du français, de participer et de mettre par écrit ce qu'ils savent, car ils en savent beaucoup. Tout au long de cet ouvrage, j'aborde les éléments à prendre en considération pour mettre en place des outils qui favorisent les expériences linguistiques en grand groupe, en collaboration, de manière autonome, en dyade et sous forme d'entretiens individuels.

Les activités interactives significatives favorisant un usage authentique de la langue

Si nous voulons que les élèves apprennent une langue, nous devons prévoir du temps pour qu'ils s'exercent à l'utiliser. Dans le cadre de l'enseignement en grand groupe, c'est souvent le personnel enseignant qui parle, modèle et, parfois, interroge brièvement les élèves. Un ou deux élèves peuvent alors lever la main pour répondre ou on peut recourir à une brève activité de réflexion suivie d'un partage en dyades. Ensuite, on envoie souvent les élèves travailler de manière autonome. Pour les enfants qui apprennent le français, en particulier ceux qui hésitent à s'exprimer, les occasions de prendre la parole et de perfectionner leur communication orale en français sont donc rares. Il s'avère alors primordial de prévoir et de mettre en place des stratégies d'enseignement comprenant des temps d'attente, des structures d'aide à la communication orale et des mesures visant à équilibrer la prise de parole dans toutes les activités en grand groupe et en petits groupes conçues pour les élèves plurilingues.

L'étagage

La plupart des personnes qui travaillent en enseignement connaissent bien le terme «étagage», même si les spécialistes et les ressources le définissent de différentes façons. En dehors des contextes scolaires, on associe souvent l'étagage à des structures temporaires utilisées pour construire un bâtiment. Dans le domaine de l'éducation, ce sont Wood, Bruner et Ross (1976) qui ont employé ce terme pour la première fois comme métaphore dans le cadre d'une étude sur les conversations entre parents et enfants en bas âge. Ils le décrivent comme «les mesures prises pour réduire le degré de liberté dans l'exécution de certaines tâches afin que l'enfant puisse se concentrer sur les compétences difficiles en cours d'acquisition» (p. 19). Cependant, nombre de spécialistes

s'empresst de souligner qu'il ne s'agit pas simplement du soutien d'un enfant dans l'accomplissement d'une tâche (Maybin et al., 1992), mais plutôt d'une aide temporaire et ciblée fournie par le personnel enseignant ou un guide afin de permettre à l'élève d'effectuer des tâches similaires de façon autonome à l'avenir (Gibbons, 2002).

Le concept d'étayage fait depuis longtemps l'objet de discussions liées à la zone proximale de développement de Vygotsky, qui affirmait que l'apprentissage avait lieu lorsque l'élève avait besoin du soutien d'une personne enseignante, adulte ou mentore. C'est dans cette zone que les élèves apprennent et évoluent vers l'autonomie, grâce à l'aide – ou à ce que Wood, Bruner et Ross (1976) ont appelé l'étayage – de personnes expérimentées (généralement des adultes). Au cœur de ce travail se trouve l'idée qu'au lieu de simplifier la tâche à l'enfant, nous devrions adapter l'étayage que nous fournissons pour l'aider à accomplir cette tâche, d'abord en l'accompagnant, puis finalement en le laissant procéder de manière autonome. À l'origine, ces travaux et ces études portaient essentiellement sur les personnes monolingues, mais ils ont récemment commencé à traiter également du soutien des élèves plurilingues (Cummins, 2000; Gibbons, 2002, 2009; Krashen, 2003).

Il existe de nombreuses façons d'envisager et de catégoriser les formes d'étayage. Par exemple, Marsh (2018) classe l'étayage visant la construction du sens en trois catégories: les supports visuels, les pratiques de modelage et un large éventail de stratégies de présentation. Staehr Fenner (2019) distingue également trois catégories, à savoir le matériel et les ressources, l'enseignement, ainsi que le regroupement des élèves. La WIDA (2012) emploie les termes « supports sensoriels », « supports graphiques » et « supports interactifs ». Elle fait également la distinction entre les pratiques de macroétayage et celles de microétayage. Les pratiques de macroétayage consistent en des formes d'étayage planifiées qui reposent sur une vision à long terme et une série d'étapes utilisées pour l'enseignement, tandis que les pratiques de microétayage sont mises en œuvre pendant les leçons, au moyen d'interactions entre le personnel enseignant et les élèves, en fonction des besoins ponctuels de ces derniers.

Note de l'adaptation: WIDA (World-Class Instructional Design & Assessment) offre des outils d'évaluation qui permettent de situer la progression des élèves apprenant l'anglais comme langue additionnelle à l'école aux États-Unis. L'organisme propose aussi de la formation continue pour le personnel enseignant et mène des recherches sur les pratiques enseignantes en contexte plurilingue.

Pour les besoins du présent ouvrage, je désigne par le terme « étayage » une catégorie ou un type d'étayage au sens large (*voir la liste à la page suivante*), mais je regroupe dans chaque catégorie les stratégies d'enseignement qui s'y rapportent. Par exemple, « Utiliser des supports visuels pour faciliter la compréhension » (*voir le chapitre 5*) est une forme d'étayage, à laquelle je peux associer les stratégies suivantes: 1) Utiliser des images et des objets réels pour inculquer du vocabulaire et développer les connaissances de base sur un nouveau sujet; 2) Mettre à la disposition des élèves qui apprennent le

français une banque d'images pour leur permettre de répondre aux questions et de prendre part aux discussions; 3) Intégrer des vidéos sous-titrées pour appuyer et consolider les notions; 4) Présenter les notions complexes à l'aide d'organiseurs graphiques pour faciliter la compréhension générale et les liens entre les notions; et 5) Utiliser des codes de couleurs dans les présentations et les documents (par exemple, pour mettre en évidence le vocabulaire, attirer l'attention sur les structures grammaticales, consolider les préfixes et suffixes nouvellement appris, présenter et consolider les temps de conjugaison, signaler les mots de la même famille ou relever les points communs et les différences).

Il s'agit de stratégies d'enseignement faciles à mettre en œuvre, mais qui peuvent faire une grande différence en aidant vos élèves à avoir un meilleur accès aux concepts et aux outils complexes qui leur permettront de communiquer leur compréhension dans une langue correcte. Au fil des pages à venir, je vous offre des suggestions et vous présente des exemples tirés de ma classe et de celles d'autres enseignantes et enseignants qui ont utilisé ces stratégies.

Dix formes d'étayage fondées sur la recherche et faciles à mettre en place

Chaque élève est unique et a besoin d'un large éventail de formes d'étayage pour favoriser son apprentissage. Cela peut aller de stratégies multiples et fréquentes pour les élèves plurilingues en début d'apprentissage de la langue à une stratégie d'appoint pour ceux qui maîtrisent presque parfaitement le français. Il importe de garder à l'esprit que l'étayage est utile pendant l'enseignement pour aider les élèves à accéder à la matière, mais qu'il est tout aussi essentiel pour les aider à consigner et à présenter leurs apprentissages. Au cours d'une leçon donnée, je peux utiliser diverses formes d'étayage en fonction de mon objectif d'enseignement et des besoins de la classe. Des études ont démontré la grande efficacité des formes d'étayage suivantes chez les élèves plurilingues (August et al., 2014; Goldenberg, 2013).

- Faire des liens entre nouveaux apprentissages et connaissances antérieures (chapitre 2).
- Enseigner le vocabulaire scolaire (chapitre 3).
- Modeler les compétences, les stratégies, les routines et les processus (chapitre 4).
- Utiliser des supports visuels pour faciliter la compréhension (chapitre 5).
- Adapter le discours et le temps (chapitre 6).
- Offrir des occasions répétées d'exposition et de mise en pratique (chapitre 7).
- Préparer des ressources pour faciliter les réponses des élèves (chapitre 8).
- Répartir équitablement le temps de parole (chapitre 9).
- Faire des liens avec les compétences et connaissances des élèves, et les exploiter (chapitre 10).
- Attirer l'attention sur la langue et enrichir la complexité grammaticale (chapitre 11).



Modeler les compétences, les stratégies, les routines et les processus

Mise en situation

Nataliya, une élève de 10 ans récemment arrivée d'Ukraine, était terrifiée à l'idée d'aller à sa nouvelle école et suppliait sa mère de la garder à la maison. Celle-ci tentait de la rassurer en lui disant qu'elle adorerait l'école ici, tout comme elle adorait l'école en Ukraine, et qu'elle excellerait en classe ici comme elle le faisait là-bas. Nataliya implorait sa mère, en ukrainien, de lui permettre de rester à la maison jusqu'à ce qu'elle maîtrise mieux le français. Elle disait qu'elle ne comprendrait rien à ce qui se passerait à l'école, car elle ne connaissait que quelques mots et expressions en français, et elle craignait que les autres élèves ne se moquent d'elle. Pour la réconforter, sa mère lui répétait que tout irait bien.

À son arrivée à l'école, Nataliya a eu la surprise de découvrir que son enseignant, monsieur Jones, lui avait préparé une trousse de bienvenue contenant des ressources visuelles pour l'aider à mieux comprendre le fonctionnement de la classe et à communiquer à l'aide d'images lorsqu'elle aurait besoin de quelque chose. Il avait conçu pour elle un horaire visuel avec des heures et des illustrations décrivant le déroulement de chaque moment de la journée. Il avait également créé des documents pour présenter les routines courantes, qu'il avait illustrées par des images ou des dessins, comme celle qu'on peut voir à la figure 4.1 (*voir plus loin*). Enfin, il y avait dans la trousse des images accompagnées de phrases pour communiquer des besoins de base (par exemple, demander d'aller aux toilettes ou de boire de l'eau), pour dire : « Je ne me sens pas bien » ou : « Je ne comprends pas. » Monsieur Jones a modelé la façon de les tenir devant soi ou de les poser sur la table pour exprimer un besoin. Il a également remis à Nataliya une tablette électronique dotée d'une application de traduction à utiliser en classe et lui a montré comment s'en servir.

Nataliya était reconnaissante envers monsieur Jones. Non seulement les ressources qu'il avait préparées avec soin pour elle allaient améliorer sa compréhension et faciliter sa participation aux routines générales de la classe, mais elles lui montraient aussi qu'il la comprenait et se souciait de son expérience scolaire.



Ce qu'en dit la recherche

Les craintes qu'éprouvait Nataliya sont fréquentes chez les élèves qui intègrent un nouveau système scolaire et qui apprennent une nouvelle langue. La situation peut s'avérer encore plus difficile pour ceux qui allaient déjà à l'école, car ils ont peut-être déjà vécu des réussites scolaires. Plus le parcours scolaire avance, plus la matière et les termes employés deviennent pointus, ce qui risque de causer du stress et de l'embarras aux élèves qui ne maîtrisent pas encore la conversation. En modelant minutieusement les compétences, les stratégies et les routines attendues, il est possible de réduire le niveau d'anxiété des élèves plurilingues et de multiplier leurs occasions d'apprendre et de participer.

Si le modelage et l'enseignement fondé sur des stratégies sont largement reconnus comme des méthodes efficaces pour enseigner la lecture et l'écriture aux élèves monolingues (National Reading Panel, 2000), ces méthodes ne donnent pas les mêmes résultats lorsqu'elles sont utilisées auprès de ceux qui apprennent une nouvelle langue d'enseignement (August et Shanahan, 2006; Saunders et Goldenberg, 2007). Les élèves plurilingues ont besoin de soutien supplémentaire pour maîtriser la matière enseignée à leur niveau scolaire. Le modelage, la clarification des consignes et des activités d'apprentissage par la communication de renseignements compréhensibles et le renforcement (indices visuels et gestes), la multiplication des occasions de s'exercer et l'offre de supports linguistiques tels que des modèles de phrases, tout cela favorise la capacité des élèves plurilingues à participer aux apprentissages et à mettre des mots sur ce qu'ils savent (Echevarria et al., 2007; Echevarria et al., 2006).

Les stratégies d'enseignement présentées dans ce chapitre s'appuient sur ces résultats de recherche.



Cinq stratégies d'enseignement

Lorsqu'on enseigne de nouvelles compétences scolaires aux enfants, le modelage fait partie intégrante des activités quotidiennes. Or, le modelage destiné aux élèves plurilingues devrait de surcroît porter sur les stratégies, les routines et les processus nécessaires pour réussir en classe. Le présent chapitre propose donc cinq stratégies d'enseignement pour soutenir les élèves plurilingues, qu'ils en soient aux balbutiements de l'apprentissage du français ou qu'ils aient déjà une bonne maîtrise de la langue.

STRATÉGIE 1 **Modeler les routines à suivre en classe**

Le modelage des routines et des attentes revêt une grande importance pour le bon fonctionnement d'une classe. Toutefois, pour les élèves qui commencent tout juste à apprendre le français, une explication orale ou écrite des routines à suivre en classe ne permet pas toujours de comprendre les attentes et de s'en souvenir. Si ces tâches semblent simples, elles peuvent paraître insurmontables à ceux qui ne saisissent pas même les plus « simples » éléments de l'apprentissage et des routines. Un sentiment de réussite à l'égard des routines et des attentes générales pose les bases essentielles de la confiance en soi et de l'aptitude à apprendre. Le modelage par des gestes, des horaires visuels et des documents illustrés présentant les routines est souvent très utile pour les élèves.

Les étapes à suivre pour les horaires

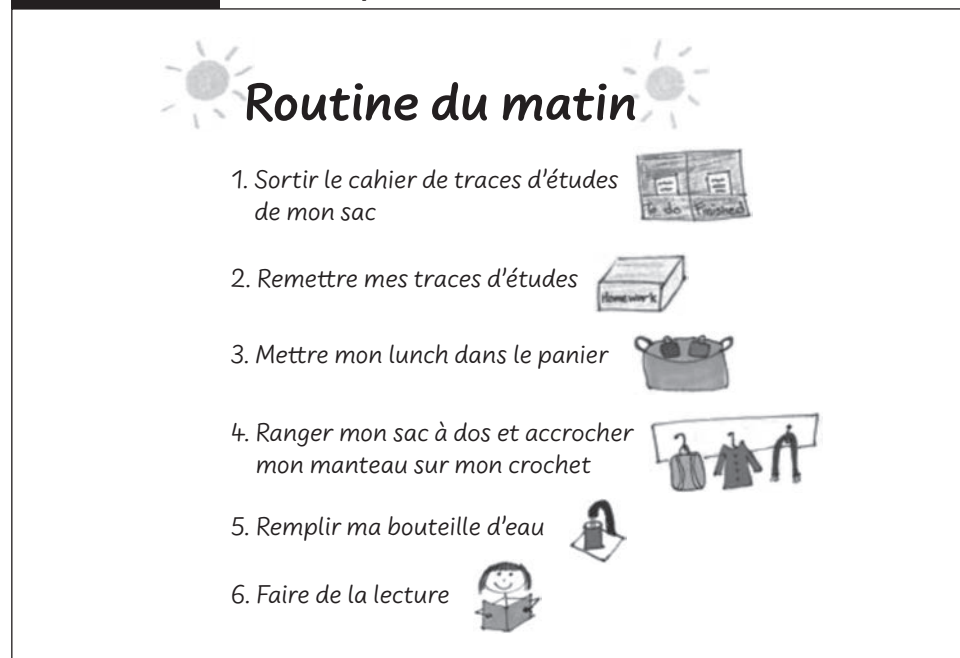
1. Établir les horaires de la semaine et de chaque journée, sans oublier les cours dispensés par des spécialistes externes à la classe.
2. Prendre des photos des différentes activités à l'horaire dans les lieux où elles se déroulent. L'idéal est de photographier sa propre classe mais, si ce n'est pas possible, utiliser des images trouvées sur Internet.
3. Afficher l'horaire de la journée en classe. Il ne faut pas se contenter de le présenter une seule fois le matin ; l'idéal est de le laisser bien en vue tout au long de la journée. Pour ce faire, il est recommandé de concevoir une affiche pour chaque jour de la semaine et de la plastifier ou encore d'utiliser un tableau à pochettes où l'on glisse quotidiennement les fiches appropriées.
4. Tant et aussi longtemps que le besoin s'en fait sentir au début de l'année scolaire, à l'arrivée de nouveaux élèves ou lors de la mise en place d'un nouvel horaire, se reporter constamment à l'horaire visuel et montrer concrètement aux élèves où ils doivent aller. S'exercer à se rendre aux différents endroits avec les élèves.

Les étapes à suivre pour les routines en classe

1. Établir les routines que les élèves devront suivre chaque jour. Les plus courantes sont généralement celles du début et de la fin de la journée.
2. Créer un document comprenant des illustrations et des termes simples pour expliquer les étapes.
3. Présenter les étapes aux élèves et les modeler.
4. Demander aux élèves de suivre les étapes de façon autonome.
5. Afficher les étapes à un endroit approprié (par exemple, disposer la routine du matin près de l'endroit où les élèves rangent leurs sacs à dos et leurs manteaux).
6. Si désiré, concevoir une liste de vérification plastifiée à placer sur le pupitre de chaque élève pour lui permettre de cocher les étapes réalisées chaque matin.

La figure 4.1 présente une routine illustrée semblable à celle dont il est question dans la mise en situation.

FIGURE 4.1 Un exemple de routine



STRATÉGIE 2 **Modeler les processus**

La stratégie précédente portait sur les bases du modelage relatif aux horaires et routines de classe. Ces routines, essentielles et répétitives, sont accompagnées de consignes relatives aux processus à mettre en place pour réaliser les diverses tâches proposées. Par processus, nous entendons la façon de réaliser diverses tâches scolaires permettant ainsi de prendre activement part aux situations d'apprentissage vécues en classe. Par exemple, il pourrait s'agir d'appliquer un code de correction lors de la révision-correction d'un texte ou de laisser des traces de sa démarche lors d'une résolution de problèmes en mathématique. Or, pour les élèves plurilingues, le vocabulaire scolaire employé dans les consignes peut sembler déroutant, et les processus en plusieurs étapes peuvent être difficiles à retenir, surtout en cas d'incertitude vis-à-vis de certains mots. Le modelage et l'utilisation d'étapes clairement définies pour s'approprier les processus contribuent alors à la réussite de ces élèves.

Les étapes à suivre

1. Établir les étapes du processus à suivre.
2. Créer un tableau d'ancrage, une diapositive ou une affiche en gros caractères indiquant les étapes du processus.
3. Présenter le tableau d'ancrage ou l'affiche aux élèves et modeler chaque étape à l'aide d'exemples tirés de la classe.

4. Demander aux élèves de proposer une représentation visuelle à ajouter à chacune des étapes.
5. Demander aux élèves de discuter en dyades pour passer en revue ce qu'il faut faire étape par étape, à tour de rôle. Les inviter à poser des questions ou à demander des précisions sur les attentes.
6. Laisser le tableau affiché pendant toute la leçon.
7. Cinq minutes avant la fin de l'activité, inviter les élèves à revenir sur les étapes pour voir ce qui pourrait être ajouté ou modifié.
8. Demander aux élèves de discuter en dyades des gestes accomplis à chaque étape.

FIGURE 4.2

Les attentes pour la lecture en duo

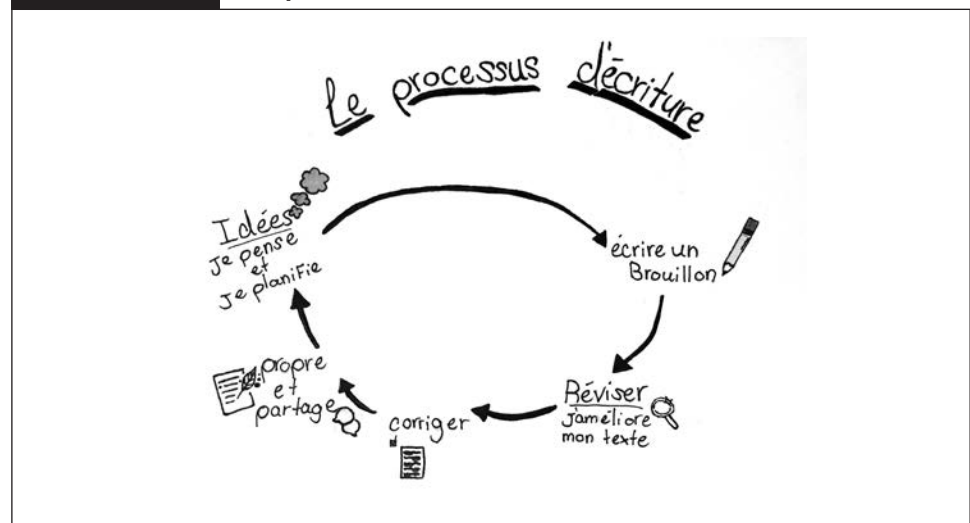


Souvent, les expériences d'apprentissage en petits groupes favorisent l'autonomie lorsque les élèves ne sont pas en présence du personnel enseignant. Dans la zone consacrée au travail en petits groupes, il est donc utile d'installer un guide illustré semblable à celui utilisé pour la routine du matin, mais où sont plutôt décrites les attentes envers chaque groupe. À titre d'exemple, la figure 4.2 présente les attentes pour le centre de la lecture en duo.

Les élèves peuvent également créer leurs propres modèles de processus scolaires, comme dans l'exemple de la figure 4.3.

FIGURE 4.3

Le processus d'écriture



STRATÉGIE 3 Modeler les stratégies de lecture

De nombreuses études ont montré l'importance et l'efficacité de l'enseignement de stratégies de compréhension aux élèves (Duke et Pearson, 2009 ; Shanahan et al., 2010). Bien qu'une grande part de ces recherches ait porté sur des élèves monolingues, ce type de travail s'avère également utile pour les élèves plurilingues. Souvent, le personnel enseignant commence par modeler les stratégies de compréhension au moyen de la réflexion à voix haute pendant une lecture en grand groupe. Si la réflexion à voix haute constitue une excellente stratégie, elle peut toutefois être difficile à saisir pour les élèves plurilingues dont la seule source de modelage réside dans les paroles de leur enseignante ou enseignant. Lorsqu'on présente une stratégie de lecture, il convient toujours d'essayer de la modéliser à l'aide d'un tableau d'ancrage comprenant des images, l'objectif de la stratégie, le vocabulaire scolaire mis en évidence et un modèle de phrase pour illustrer la stratégie. Cela permet aux élèves de comprendre quand et pourquoi la stratégie peut leur servir, tout en consolidant le vocabulaire scolaire qu'ils sont susceptibles de rencontrer dans leurs travaux et leurs évaluations, en plus de les aider à formuler des réponses sous forme de phrases complètes et élaborées. La figure 4.4 donne un exemple de tableau d'ancrage de ce type.

Les étapes à suivre

1. Définir la stratégie et son objectif.
2. Créer un tableau d'ancrage comprenant :
 - a) le nom de la stratégie ;
 - b) son objectif ;
 - c) le vocabulaire scolaire mis en évidence ;
 - d) des supports visuels ;
 - e) un modèle de phrase pour illustrer la stratégie ;
 - f) un exemple.
3. Modéliser le recours à la stratégie pendant une lecture à voix haute.
4. Inviter les élèves à essayer d'utiliser la stratégie en dyades.
5. Inviter les élèves à essayer d'utiliser la stratégie de façon autonome et à la noter sur un papillon adhésif ou dans leur journal de lecture.

Autre point important à souligner : l'acquisition de stratégies et de compétences devrait être permanente. Si l'on enseigne une compétence ou une stratégie de lecture avancée aux élèves, il faut s'assurer qu'ils comprennent bien qu'elle fera partie de leur coffre à outils bien après la semaine de sa présentation. Trop souvent, des élèves considèrent les stratégies de lecture comme des techniques à n'employer que lorsque le personnel enseignant le leur demande au cours de la semaine où elles leur sont présentées.

FIGURE 4.4

Un tableau d'ancrage sur le message de l'autrice ou auteur

Message de l'autrice ou auteur

Utilise tes connaissances générales et les indices du texte pour faire des inférences avec le message de l'autrice ou auteur.

Mon inférence est que l'autrice ou auteur veut transmettre le message que _____
parce que, dans le livre, il est écrit _____
et que je sais que _____.

Dans les classes d'aujourd'hui, de plus en plus d'élèves parlent une autre langue que le français à la maison. Comment soutenir leur apprentissage du français et leur pleine participation aux activités scolaires ?

Cet ouvrage propose des approches variées et fondées sur la recherche pour accompagner les élèves plurilingues de 6 à 12 ans dans le développement de leurs compétences en communication orale, en lecture et en écriture. En valorisant leurs forces linguistiques et culturelles, l'auteur montre comment planifier des expériences d'apprentissage authentiques, adaptées et inclusives.

Organisé autour de 10 approches clés, l'ouvrage présente notamment :

- des mises en situation tirées de la pratique ;
- une description claire de chaque approche et des apports de la recherche ;
- 50 stratégies faciles à mettre en œuvre et adaptables à différents contextes ;
- des exemples concrets de mises en application en classe ;
- des questions de réflexion pour nourrir le développement professionnel ;
- des fiches reproductibles pour soutenir les stratégies présentées.

Faites de la diversité linguistique une richesse pour toute la classe grâce à des pratiques bienveillantes et efficaces, afin d'assurer la réussite et l'épanouissement de chaque élève.

Lindsey Moses est professeure en enseignement de la littératie à l'Université d'État de l'Arizona. Autrefois enseignante au primaire, elle travaille avec le personnel enseignant pour soutenir la mise en œuvre d'un enseignement efficace de la littératie dans des contextes diversifiés. Elle a également publié de nombreux ouvrages sur le sujet.

Rachel Berthiaume détient un doctorat en linguistique appliquée de l'Université du Québec à Montréal et est professeure titulaire au Département de didactique de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Son enseignement est lié à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les élèves du primaire, notamment les élèves en difficulté. Ses travaux de recherche portent sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et plus particulièrement du vocabulaire, ainsi que sur l'évaluation des premiers apprentissages des élèves, qu'ils soient ou non en difficulté.

Josée Fauvel détient deux maîtrises, l'une en didactique des langues et l'autre en enseignement du français de l'Université du Québec à Montréal. Elle poursuit actuellement un doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, où elle est également chargée de cours au Département de didactique. Forte d'une expérience de plus de 15 ans comme conseillère pédagogique au centre de services scolaire des Mille-Îles, elle allie recherche scientifique et pratiques sur le terrain dans son projet doctoral, qui porte sur le rôle du vocabulaire de la langue maternelle dans la compréhension en lecture chez les élèves issus de l'immigration.