

Université de Montréal

Effets de l'écriture de textes identitaires, soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, sur le rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire

par
Catherine Maynard

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)

Décembre 2014

© Catherine Maynard, 2014

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

Effets de l'écriture de textes identitaires, soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, sur le rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire

Présenté par :
Catherine Maynard

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Rachel Berthiaume, présidente-rapporteuse

Françoise Armand, directrice de recherche

Marie-Claude Boivin, membre du jury

Résumé

Le présent mémoire expose les effets de pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues, soutenues par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, sur le rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire, et ce, tout au long d'une recherche-action visant le développement de l'écriture. Puis, ces effets sont comparés avec ceux de pratiques traditionnelles d'enseignement de l'écriture. Un groupe expérimental et un groupe contrôle ont participé à cette étude de cas multiples.

Des observations participantes et des entretiens individuels semi-dirigés ont permis de dresser le portrait du rapport à l'écrit des huit élèves participant à notre recherche. Dans ce rapport à l'écrit est considéré l'engagement dans la littératie des élèves, un concept clé à prendre en compte en didactique des langues secondes. Nous proposons ainsi l'étude d'une nouvelle notion : le rapport à l'écrit teinté du concept d'engagement (RÉ+). Les résultats de ce mémoire confirment la pertinence de l'approche novatrice mise en place, qui agit sur les quatre dimensions du RÉ+ (affective, praxéologique, conceptuelle et axiologique). Elle permet notamment aux élèves d'associer l'écriture à des sentiments positifs et les amène à poser un regard réflexif sur la langue associé au développement d'habiletés métacognitives. De tels effets sont différents de ceux de pratiques traditionnelles d'enseignement de l'écriture, qui ne paraissent pas en mesure d'engager pleinement, affectivement et cognitivement, les élèves dans les tâches d'écriture.

Mots clés : français langue seconde, élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire, ordre secondaire, rapport à l'écrit, engagement dans la littératie, ateliers d'expression théâtrale plurilingues, pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues.

Abstract

This study explores the effects of the writing of multilingual identity texts, supported by multilingual drama expression workshops, on the relationship with writing of French as a second language (FSL) learners. Additionally, we compare these effects with traditional teaching practices for writing. The participants were recent immigrants with limited prior schooling educated at the secondary school level.

This multiple case study was performed with both an experimental group and a control group. Participant observations and semi-directed interviews were conducted with each of the eight participants in order to describe their relationship with writing.

The main contribution of this research project is that the researcher links a key concept in second language teaching, students' literacy engagement, to their relationship with writing. Thus a new notion is proposed: the FSL students' relationship with writing enhanced by literacy engagement (designated with the abbreviation "RÉ+" in French).

Results confirm the relevance of this innovative approach which has an influence on the four dimensions of RÉ+: affective, praxeological, conceptual and axiological. The benefits of this approach are that students associate writing with positive feelings. Moreover, they adopt an analytical point of view on language learning, which leads to the development of metacognitive abilities. In essence, the effects on RÉ+ are different from those of traditional writing teaching practices, which, in comparison, seem unable to fully engage students emotionally and cognitively in writing tasks.

Keywords: French as a second language, immigrant students with limited prior schooling, high school, relationship with writing, literacy engagement, multilingual drama expression workshops, identity texts.

Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract.....	iv
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	xi
Liste des figures.....	xiii
Liste des abréviations et sigles.....	xiv
Remerciements.....	xv
Introduction.....	1
Chapitre 1. Problématique.....	5
1.1. Des jeunes aux besoins particuliers : les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire.....	5
1.2. L'apprentissage et l'enseignement de l'écriture en L2 chez les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire.....	13
1.3. L'intervention auprès des élèves en situation de grand retard scolaire dans le domaine de la littératie.....	16
1.4. De l'oral à l'écrit : la production de textes identitaires plurilingues, soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, et le rapport à l'écrit (RÉ).....	20
1.5. Objectifs de recherche.....	23
Chapitre 2. Cadre conceptuel.....	25
2.1. L'enseignement de l'écriture en L2.....	25
2.1.1. Des notions de base sur l'écriture en L2.....	26
2.1.2. Des pratiques traditionnelles aux pratiques innovantes d'enseignement de l'écriture en L2.....	31
2.1.3. Deux principes clés de l'enseignement de l'écriture en L2.....	33
2.1.3.1. L'apprentissage en contexte signifiant.....	34
2.1.3.2. Les approches plurilingues.....	36
2.1.4. Une pratique innovante : l'écriture de textes identitaires plurilingues.....	38
2.1.5. Un déclencheur à l'écriture de textes identitaires plurilingues : les ateliers d'expression théâtrale plurilingues.....	39

2.1.5.1. Fondements	39
2.1.5.2. Description et déroulement	41
2.1.5.3. Résultats	42
2.2. L'engagement dans la littératie en L1 et en L2	44
2.2.1. Les travaux de Guthrie (2004)	44
2.2.2. Les travaux de Cummins et de ses collaborateurs	47
2.3. Le rapport à l'écrit (RÉ)	50
2.3.1. La notion de <i>rapport à</i>	50
2.3.2. Le rapport à l'écrit (RÉ)	51
2.4. Une notion supplémentaire à considérer : le sentiment d'efficacité personnelle en écriture	54
2.5. Les recoupements entre le RÉ, l'engagement dans la littératie et le sentiment d'efficacité personnelle en écriture	56
2.6. Recherches empiriques	57
2.6.1. Recherches empiriques (avec intervention) sur l'engagement dans la littératie en L2	58
2.6.2. Recherches empiriques sur le Ré et le RÉ	68
2.6.2.1. Recherches empiriques (constats) sur le Ré et le RÉ	68
2.6.2.2. Recherches empiriques (avec interventions) sur le RÉ	75
2.6.3. Synthèse des recherches empiriques recensées sur l'engagement dans la littératie en L2 et le RÉ	79
2.7. Vers le choix de la notion à utiliser dans la présente recherche : le RÉ+	82
2.8. Objectifs spécifiques de recherche	87
Chapitre 3. Méthodologie	89
3.1. Description des choix méthodologiques relatifs à la vaste recherche-action ...	93
3.1.1. Participants	93
3.1.2. Intervention	94
3.1.3. Collecte et analyse des données	97
3.2. Description des choix méthodologiques relatifs à la présente étude	98
3.3. Participants	99
3.4. Outils de collecte de données	101

3.4.1.	Observations participantes	101
3.4.2.	Entretien individuel semi-dirigé	104
3.4.3.	Journal de bord du chercheur	107
3.5.	Analyse des données	108
3.5.1.	Analyse des données issues des observations participantes	108
3.5.2.	Analyse des données issues des entretiens individuels et des groupes de discussion	113
3.5.3.	Validité et fidélité des données	114
3.6.	Pratiques d'enseignement dans la classe des élèves du groupe contrôle	115
3.7.	Retombées et diffusion des résultats	117
3.8.	Limites de la présente étude	117
Chapitre 4.	Présentation et analyse des données	121
4.1.	Analyse individuelle du RÉ+ des élèves	122
4.1.1.	Le RÉ+ de Sebastian – L'engagé volontaire	124
4.1.1.1.	La dimension affective du RÉ+ de Sebastian	124
4.1.1.2.	La dimension praxéologique du RÉ+ de Sebastian	126
4.1.1.3.	Les dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ de Sebastian	128
4.1.1.4.	L'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Sebastian tout au long de l'intervention	131
4.1.1.5.	Le bilan du RÉ+ de Sebastian	134
4.1.2.	Le RÉ+ d'Ani – L'engagée rationnelle	135
4.1.2.1.	La dimension affective du RÉ+ d'Ani	135
4.1.2.2.	La dimension praxéologique du RÉ+ d'Ani	138
4.1.2.3.	Les dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ d'Ani	142
4.1.2.4.	L'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ d'Ani tout au long de l'intervention	144
4.1.2.5.	Le bilan du RÉ+ d'Ani	147
4.1.3.	Le RÉ+ de Valentina – L'engagée posée	148
4.1.3.1.	La dimension affective du RÉ+ de Valentina	148
4.1.3.2.	La dimension praxéologique du RÉ+ de Valentina	151
4.1.3.3.	Les dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ de Valentina	153

4.1.3.4.	L'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Valentina tout au long de l'intervention	156
4.1.3.5.	Le bilan du RÉ+ de Valentina.....	159
4.1.4.	Le RÉ+ de Stanley – L'engagé ambivalent et inquiet	159
4.1.4.1.	La dimension affective du RÉ+ de Stanley	160
4.1.4.2.	La dimension praxéologique du RÉ+ de Stanley.....	163
4.1.4.3.	Les dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ de Stanley	165
4.1.4.4.	L'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Stanley tout au long de l'intervention.....	168
4.1.4.5.	Le bilan du RÉ+ de Stanley	171
4.1.5.	Le RÉ+ de Christian – Le désengagé désintéressé	172
4.1.5.1.	La dimension affective du RÉ+ de Christian.....	172
4.1.5.2.	La dimension praxéologique du RÉ+ de Christian.....	175
4.1.5.3.	Les dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ de Christian.....	177
4.1.5.4.	L'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Christian tout au long de l'année	179
4.1.5.5.	Le bilan du RÉ+ de Christian	182
4.1.6.	Le RÉ+ d'Adrian – Le désengagé exclu.....	183
4.1.6.1.	La dimension affective du RÉ+ d'Adrian.....	183
4.1.6.2.	La dimension praxéologique du RÉ+ d'Adrian.....	188
4.1.6.3.	Les dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ d'Adrian.....	190
4.1.6.4.	L'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ d'Adrian tout au long de l'année.....	193
4.1.6.5.	Le bilan du RÉ+ d'Adrian	196
4.1.7.	Le RÉ+ de Nikki – L'engagée sérieuse	197
4.1.7.1.	La dimension affective du RÉ+ de Nikki	197
4.1.7.2.	La dimension praxéologique du RÉ+ de Nikki.....	200
4.1.7.3.	Les dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ de Nikki	202
4.1.7.4.	L'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Nikki tout au long de l'année.....	204
4.1.7.5.	Le bilan du RÉ+ de Nikki	207

4.1.8. Le RÉ+ de Mariana – L’engagée ambivalente et sensible.....	207
4.1.8.1. La dimension affective du RÉ+ de Mariana	208
4.1.8.2. La dimension praxéologique du RÉ+ de Mariana	211
4.1.8.3. Les dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ de Mariana	213
4.1.8.4. L’évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Mariana tout au long de l’année.....	215
4.1.8.5. Le bilan du RÉ+ de Mariana.....	218
4.2. Analyse comparée du RÉ+ des élèves	219
4.2.1. Dimension affective	220
4.2.1.1. Sentiment d’efficacité personnelle en écriture en LM, groupe expérimental.....	220
4.2.1.2. Sentiment d’efficacité personnelle en écriture en LM, groupe contrôle... ..	221
4.2.1.3. Sentiment d’efficacité personnelle en écriture en français, groupe expérimental.....	222
4.2.1.4. Sentiment d’efficacité personnelle en écriture en français, groupe contrôle	223
4.2.1.5. Sentiments envers l’écriture en français, groupe expérimental	224
4.2.1.6. Sentiments envers l’écriture en français, groupe contrôle	225
4.2.2. Dimension praxéologique	226
4.2.2.1. Stratégies d’écriture, groupe expérimental	226
4.2.2.2. Stratégies d’écriture, groupe contrôle	227
4.2.2.3. Langues des pratiques déclarées d’écriture à l’école et à la maison, groupe expérimental.....	228
4.2.2.4. Langues des pratiques déclarées d’écriture à l’école et à la maison, groupe contrôle	230
4.2.3. Dimensions conceptuelle et axiologique	231
4.2.3.1. Représentations des fonctions et valeurs de l’écriture en général et en français, groupe expérimental.....	232
4.2.3.2. Représentations des fonctions et valeurs de l’écriture en général et en français, groupe contrôle.....	233

4.2.3.3. Conceptions de l'apprentissage de l'écriture, groupe expérimental	234
4.2.3.4. Conceptions de l'apprentissage de l'écriture, groupe contrôle	235
4.2.4. Dimensions affective et praxéologique.....	236
4.2.4.1. Évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ des élèves du groupe expérimental.....	237
4.2.4.2. Évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ des élèves du groupe contrôle	239
Chapitre 5. Interprétation des données	244
5.1. Dimension affective	245
5.2. Dimension praxéologique	248
5.3. Dimensions conceptuelle et axiologique	250
5.4. Opérationnalisation du RÉ+.....	255
Conclusion	260
Bibliographie.....	266
Annexe 1 : Fiche de renseignements de l'élève.....	xvi
Annexe 2 : Guide d'entretien individuel semi-dirigé (avant l'intervention)	xviii
Annexe 3 : Guide d'entretien individuel semi-dirigé (groupe 1, après l'intervention) ..	xxii
Annexe 4 : Guide d'entretien individuel semi-dirigé (groupe 3, après l'intervention) .	xxvi
Annexe 5 : Guide d'entretien pour les groupes de discussion	xxx
Annexe 6 : Formulaire de consentement (groupe 1).....	xxxix
Annexe 7 : Formulaire de consentement (groupe 3).....	xxxviii
Annexe 8 : Manifestations d'engagement recensées	xliv
Annexe 9 : Codes sténographiques	xlvi
Annexe 10 : Canevas d'observation (exemple)	xlvi
Annexe 11 : Arbre thématique.....	xlix

Liste des tableaux

Tableau I : Recoupements entre les différentes dimensions du RÉ, l'engagement dans la littératie et le sentiment d'efficacité personnelle en écriture	56
Tableau II : Recherches empiriques sur l'engagement dans la littératie en L2 et le RÉ ..	58
Tableau III : Choix méthodologiques relatifs à la vaste recherche-action et à la présente étude.....	90
Tableau IV : Exemples - Manifestations observables de comportements d'engagement et commentaires issus des notes de terrain	109
Tableau V : Profils – Dimensions affective et praxéologique du RÉ+.....	110
Tableau VI : Exemple – Codage d'une portion de canevas d'observation.....	111
Tableau VII : Portrait des participants à notre étude	123
Tableau VIII : Sentiment d'efficacité personnelle en écriture en LM, groupe expérimental	220
Tableau IX : Sentiment d'efficacité personnelle en écriture en LM, groupe contrôle ...	221
Tableau X : Sentiment d'efficacité personnelle en écriture en français, groupe expérimental.....	222
Tableau XI : Sentiment d'efficacité personnelle en écriture en français, groupe contrôle	223
Tableau XII : Sentiments envers l'écriture en français, groupe expérimental.....	224
Tableau XIII : Sentiments envers l'écriture en français, groupe contrôle	225
Tableau XIV : Stratégies d'écriture, groupe expérimental	226
Tableau XV : Stratégies d'écriture, groupe contrôle	227
Tableau XVI : Langues des pratiques déclarées d'écriture à l'école et à la maison, groupe expérimental.....	228
Tableau XVII : Langues des pratiques déclarées d'écriture à l'école et à la maison, groupe contrôle	230
Tableau XVIII : Représentations des fonctions et valeurs de l'écriture en général et en français, groupe expérimental.....	232
Tableau XIX : Représentations des fonctions et valeurs de l'écriture en général et en français, groupe contrôle.....	233

Tableau XX : Conceptions de l'apprentissage de l'écriture, groupe expérimental	235
Tableau XXI : Conceptions de l'apprentissage de l'écriture, groupe contrôle.....	236

Liste des figures

Figure 1 : Reproduction du modèle présentant le processus d'écriture selon Hayes (1996)	29
Figure 2 : Synthèse des conceptions de l'engagement de Guthrie (2004) et de Cummins et ses collaborateurs (Cummins, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012; Cummins, Bismilla, Chow, <i>et al.</i> , 2006; Cummins <i>et al.</i> , 2005; Cummins, Bismilla, Cohen, <i>et al.</i> , 2006; Cummins <i>et al.</i> , 2007; Taylor <i>et al.</i> , 2008)	49
Figure 3 : Exemple d'une portion de figure illustrant l'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ d'un élève.....	112
Figure 4 : Illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Sebastian tout au long de l'intervention.....	132
Figure 5 : Illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ d'Ani tout au long de l'intervention.....	145
Figure 6 : Illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Valentina tout au long de l'intervention	157
Figure 7 : Illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Stanley tout au long de l'intervention.....	169
Figure 8 : Illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Christian tout au long de l'année	180
Figure 9 : Illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ d'Adrian tout au long de l'année	194
Figure 10 : Illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Nikki tout au long de l'année.....	205
Figure 11 : Illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Mariana tout au long de l'année.....	216
Figure 12 : Évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ des élèves du groupe expérimental.....	237
Figure 13 : Évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ des élèves du groupe contrôle	240
Figure 14 : Illustration théorique de la notion de RÉ+ (Maynard, 2015)	256

Liste des abréviations et sigles

DSCC : Direction des Services aux Communautés Culturelles

ÉRIT : Équipe de recherche en intervention transculturelle

ÉLODiL : Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique

ILSS : Intégration linguistique, scolaire et sociale

L1 : langue(s) première(s)

L2 : langue(s) seconde(s)

LM : langue(s) maternelle(s)

MELS : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : ministère de l'Éducation du Québec

n : nombre

PASAF : Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français

RÉ : rapport à l'écrit

RÉ + : rapport à l'écrit teinté du concept d'engagement

SASAF : Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier ma directrice de recherche, Françoise Armand, pour son précieux soutien tout au long de ce projet.

Je remercie également ma famille et l'équipe de recherche que j'ai eu la chance de côtoyer, tout particulièrement Élodie Combes, Catherine Gosselin-Lavoie et Marie-Paule Lory.

Un merci spécial aux enseignantes et aux élèves ayant pris part à cette recherche, qui m'ont chaleureusement accueillie dans leur classe et qui ont partagé avec moi leurs histoires de vie.

Finalement, je remercie les organismes suivants qui, par l'entremise de bourses, m'ont permis de mener à terme ce mémoire : le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQ-SC), la Faculté des sciences de l'éducation et la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal (bourses d'excellence FSE-FESP), le Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation (GRIÉS) et le Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM).

Introduction

Le Québec, qui représente une terre d'accueil pour des immigrants provenant de tous les continents, est le lieu d'une importante diversité culturelle, religieuse et linguistique (Armand, 2011). En moyenne, entre 2007 et 2011, la province a accueilli 49 121 nouveaux arrivants. De ce nombre, une grande majorité envisage de s'établir à Montréal (72,1 %) et déclare connaître le français (62,8 %) (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2012). En raison de la loi 101, aussi nommée Charte de la langue française (1977), les enfants ayant une langue maternelle¹ (LM) autre que le français ou l'anglais, dits allophones, issus de ces vagues d'immigration et en âge d'être scolarisés au Québec, se voient dans l'obligation de fréquenter l'école francophone.

Ainsi, l'influence des flux migratoires est entre autres observable à travers la croissance, année après année, à l'école montréalaise francophone, du nombre d'élèves allophones. En 2011, à Montréal, au primaire, la proportion des élèves allophones (42,2 %) surpasse celle des élèves dont la LM est le français (36,9 %) (Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, 2012, p. 1). Parmi ceux-ci, plusieurs sont des immigrants nouvellement arrivés au pays. Certains de ces immigrants ont le français dans leur bagage de connaissances. Cependant, ce n'est pas le cas de tous. De ce fait, à leur arrivée, les élèves dont la maîtrise du français n'est pas suffisante pour intégrer immédiatement le système scolaire dans les classes dites « ordinaires » bénéficient des *Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français* (SASAF). Durant l'année scolaire 2010-2011,

¹ Le terme « langue maternelle » désigne ici « la langue acquise, de façon naturelle, dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère (étymologie du mot) ou plus largement avec l'environnement familial et qui est encore comprise. C'est la langue dans laquelle s'est organisée la fonction langagière. » (Armand, Lê, Combes, Saboundjian, & Thamin, 2011, p. 3)

17 837 élèves ont été scolarisés au *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français* (PASAF)². Parmi ces derniers, 82,9 % étaient inscrits dans une école située dans le Grand Montréal (Montréal, Laval et Montérégie) (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2011), où le modèle de services le plus répandu est le *modèle de classe d'accueil fermée*. Les élèves scolarisés au sein d'une telle classe y passent habituellement entre 10 et 20 mois au primaire et entre 20 et 30 mois au secondaire (Armand, 2011).

Toutefois, les élèves allophones constituent une population fort hétérogène et ont des besoins variés qui ne peuvent être comblés par un modèle de services unique, d'où la nécessité de la présence d'approches différenciées et de mesures « souples et variées » (Armand, 2005 b, p. 147) pour intervenir auprès d'eux. Cela est d'autant plus vrai pour certains élèves allophones ayant un profil bien particulier et constituant une population plus à risque : les élèves en situation de grand retard scolaire. C'est sur ces élèves que porte la présente étude.

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre d'une vaste recherche-action financée par le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (Action concertée *Programme de recherche sur l'écriture*) et intitulée *Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'ateliers d'expression créatrice théâtrale, d'approches plurilingues de l'écriture et de rétroactions correctives* (Armand, Kanouté, Vatz, Magnan, Papazian-Zohrabian, Rachédi, Rouleau, & Venne, 2012-2015). À l'intérieur de cette plus vaste recherche-action, au sein de laquelle nous agissons en tant que coordonnatrice, la présente étude vise à apporter un éclairage précis et nuancé sur les effets de pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues, soutenues par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, sur le rapport à l'écrit (RÉ)

² Le PASAF est aujourd'hui nommé SASAF.

d'un nombre ciblé d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire (étude de cas multiples).

Le premier chapitre de ce mémoire expose la pertinence d'approches innovantes, notamment dans le domaine de l'écriture en langue seconde (L2), pour intervenir auprès d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire. Puis, le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel et les recherches empiriques permettant d'approfondir notre compréhension des deux concepts centraux à cette étude : l'engagement dans la littératie et le RÉ. Par la suite, le troisième chapitre présente la méthodologie encadrant la présente étude. Dans le quatrième chapitre sont exposés les résultats obtenus au moyen, principalement, d'observations participantes et d'entretiens, ce qui nous permet de répondre aux deux objectifs spécifiques de notre recherche. Enfin, au sein du cinquième chapitre, ces résultats sont interprétés à la lumière des recherches empiriques recensées et exposées précédemment.

Chapitre 1. Problématique

Chapitre 1. Problématique

Dans ce premier chapitre est présentée la problématique de ce projet de mémoire de maîtrise. Ainsi, le contexte de cette étude, à la fois pratique et théorique, et sa pertinence, d'un point de vue social et scientifique, sont dépeints dans les pages qui suivent. Pour ce faire, une description des élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire et de leurs besoins, notamment en ce qui concerne leur apprentissage de l'écriture, est tout d'abord exposée. Par la suite sont abordées les interventions en milieu scolaire auprès des élèves de la population ciblée dans le domaine de la littératie. Parmi celles-ci, une approche novatrice particulière, soit la production de textes identitaires plurilingues, soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, est discutée plus en profondeur et liée à l'angle d'étude plus précis abordé dans ce mémoire : le rapport à l'écrit (RÉ). Enfin, la présentation des objectifs généraux de recherche vient clore ce chapitre.

1.1. Des jeunes aux besoins particuliers : les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire

Définition – Portrait général

Selon le ministère de l'Éducation (MEQ), les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire se définissent comme des élèves qui

accusent trois ans de retard ou plus par rapport à la norme québécoise et doivent être considérés comme étant en difficulté d'intégration scolaire. Ce sont des élèves qui ont été peu ou non scolarisés, qui ont subi des interruptions de scolarité

dans leur pays d'origine, qui ont connu une forme de scolarisation fondamentalement différente de celle qui a cours au Québec. (1998 b, p. 24)

Dans la région du Grand Montréal, ces élèves représentaient, en 2008-2009, 17 % des élèves scolarisés au secondaire dans le PASAF (Armand, Rousseau, Lory, & Machouf, 2011). Scolarisés au sein du SASAF, les élèves en situation de grand retard scolaire passent habituellement deux ans ou plus en classe d'accueil fermée, lorsque c'est ce modèle de services qui leur est offert. Par la suite, ils sont en majorité envoyés vers des classes d'élèves ayant des difficultés graves d'apprentissage ou des classes de cheminement particulier (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2002), ce qui ne correspond pas nécessairement à leur profil et à leurs besoins.

Sauf exception, ces élèves doivent surmonter un éventail d'obstacles au moment de leur scolarisation au Québec :

[Certains élèves] vont rencontrer des difficultés d'adaptation au milieu scolaire pour des raisons psychologiques qui affectent leur motivation et leur capacité de concentration (pertes et expériences traumatisantes) ou pour des raisons relatives à l'expérience scolaire (méthodes de travail différentes de celles de l'école québécoise, par exemple). (Armand, Rousseau, *et al.*, 2011, p. 99)

Pour ajouter à tout cela, les élèves en situation de grand retard scolaire ont fréquemment une vie quotidienne difficile due, entre autres, à la pauvreté (Crandall, Bernache, & Prager, 1998; Garcia & Godina, 2004), à la séparation d'avec des membres de la famille (Crandall & Greenblatt, 1998), à des responsabilités familiales importantes (Gouvernement de l'Ontario, 2008) et, parfois, à un statut de réfugié ou de demandeur d'asile relié à une situation précaire (Rousseau, Armand, Laurin-Lamothe, Gautier, & Saboundjian, 2011).

Tout comme les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés ne maîtrisant pas le français, les élèves en situation de grand retard scolaire font face à un double défi en ce qui a trait à leur scolarisation au Québec. En effet, ces élèves se doivent d'apprendre la langue de scolarisation, soit, au Québec, le français, et de s'appropriier le langage scolaire, tout en effectuant les apprentissages prescrits par le curriculum dans cette même langue de scolarisation (Armand, 2005a; Cummins, Bismilla, Chow, *et al.*, 2006; Verdelhan-Bourgade, 2002). Le français est donc à la fois l'objet de leurs apprentissages et la langue d'enseignement (Le Ferrec, 2008). Par ailleurs, les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés doivent développer des habiletés de littératie en français au Québec, de telles habiletés pouvant différer de celles développées antérieurement. En effet, la notion de littératie revêt une dimension culturelle importante, puisqu'elle « désigne des pratiques de lecture et d'écriture contextualisées, variables selon les individus, les pays, les cultures ou le temps. Cette acceptation insiste sur la dimension sociale et culturelle de l'écrit, la diversité des pratiques et des fonctions de l'écrit » (Le Ferrec, 2008, p. 107).

De plus, les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés poursuivent l'objectif de rattraper, dans les différentes disciplines, leurs pairs du même âge dans le but d'intégrer les classes ordinaires. Pour rendre explicite cette réalité, Cummins utilise la notion de « cible mouvante » (2007, p. 2), qui illustre bien l'ampleur de la tâche à laquelle les élèves scolarisés au SASAF font face, l'objectif à atteindre étant constamment repoussé.

Outre ces défis de nature scolaire, les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés doivent s'adapter à leur nouvel environnement à travers la construction de nouveaux repères. Cette adaptation implique souvent un choc culturel et un stress lié à l'intégration.

Le fait d'être victime de discrimination peut aussi rendre plus ardue l'adaptation des immigrants à leur société d'accueil. Pour les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés au secondaire, cette adaptation sous-entend également un processus de négociation identitaire délicat, puisque lié à la traversée de l'adolescence en plus d'être associé à leur immigration. Ce processus de négociation identitaire nécessite chez les élèves concernés une articulation harmonieuse de leur passé, de leur présent et de leur avenir et le développement d'un sentiment d'appartenance à la société québécoise (Duong & Kanouté, 2007; Kanouté, 2007).

Description – Portrait scolaire et social (spécificités des élèves en situation de grand retard scolaire)

Chez les élèves en situation de grand retard scolaire, le retard scolaire accumulé rend d'autant plus difficile à réaliser le grand rattrapage qu'il leur est nécessaire d'accomplir pour intégrer les classes ordinaires (Gagné, 2004). En effet, en plus d'affronter les mêmes défis que les autres élèves immigrants allophones nouvellement arrivés, certains élèves en situation de grand retard scolaire doivent développer pour la première fois des habiletés de littératie. De plus, nombreux sont ceux qui n'ont pas acquis les concepts disciplinaires nécessaires à leur passage en classe ordinaire. Par ailleurs, vu leur parcours de vie souvent difficile, les élèves en situation de grand retard scolaire ont besoin qu'on leur accorde un temps d'adaptation plus long à l'école québécoise. Il est également important de souligner que les élèves en situation de grand retard scolaire ne forment pas un sous-ensemble homogène. Il est donc impossible de leur accoler une étiquette et, ainsi, de considérer qu'ils ont tous les mêmes besoins (Ivey & Broaddus, 2007).

À titre indicatif, malgré l'hétérogénéité des élèves en situation de grand retard scolaire, des chercheuses ont tenté de distinguer trois grands groupes parmi eux (Armand, Rousseau, *et al.*, 2011). Un premier groupe est constitué des élèves qui, en raison d'une forte résilience, ne démontrent pas de lacunes quant à leurs capacités d'apprentissages malgré le fait qu'ils aient vécu des situations migratoires ou prémigratoires complexes ou traumatisantes. Un deuxième groupe rassemble les élèves qui présentent des handicaps, innés ou acquis, qui viennent nuire à leurs apprentissages et qui n'ont pas été reconnus en raison des circonstances adverses ayant marqué leur parcours. Enfin, un troisième groupe réunit les élèves qui vivent des difficultés d'apprentissage qui ne sont pas seulement attribuables à l'environnement précaire dans lequel ils évoluent ou ont évolué, mais aussi à leur profil d'apprenant en tant que tel.

Les diverses difficultés énoncées précédemment rendent inévitablement plus difficile le cheminement scolaire des élèves en situation de grand retard scolaire. Cependant, il est essentiel de porter aussi un regard positif sur ces derniers, que l'on décrit également comme des « survivants » (Crandall *et al.*, 1998; Gouvernement de l'Ontario, 2008). Tous porteurs d'histoires de survie, ces élèves disposent d'un bagage de connaissances et d'expériences de vie qui doivent être prises en compte en contexte scolaire et sur lesquelles il est possible de baser un enseignement efficace.

En ce qui concerne leur réussite scolaire, les différents constats qu'il est possible de poser pour les élèves en situation de grand retard scolaire confirment les grandes difficultés de ceux-ci à évoluer avec succès au sein du système scolaire québécois. En effet, au Québec, le MELS (2012) fait mention de la réussite scolaire particulièrement difficile des élèves immigrants qui sont plus âgés ou en retard scolaire et, en Ontario, le ministère de

l'Éducation (2008) met également de l'avant l'existence d'une relation entre décrochage scolaire et sous-scolarisation. Deux caractéristiques marquant la population des élèves en situation de grand retard scolaire sont identifiées par McAndrew *et al.* (2013) comme des facteurs défavorables à la réussite scolaire, soit l'entrée tardive au sein du système scolaire québécois et le retard scolaire accumulé. Enfin, on a observé dans les provinces anglophones qu'un grand risque de décrochage est également présent chez les élèves de communautés culturelles et linguistiques minoritaires apprenant l'anglais L2 et, plus précisément, chez les élèves en situation de grand retard scolaire (Crandall *et al.*, 1998; Cummins, 2007; Cummins, Bismilla, Cohen, Giampapa, & Leoni, 2006).

Ressources disponibles pour soutenir les élèves en situation de grand retard scolaire

Afin de mieux cerner les particularités de la population des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, d'informer et de soutenir les acteurs scolaires agissant auprès de ces derniers, plusieurs documents ont été rédigés au cours des dernières années. Par exemple, la Direction des Services aux Communautés Culturelles (DSCC) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a produit, en 2002, un état de la situation concernant les élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire. Dans ce document, les enseignants soulignent entre autres « le besoin de développer une expertise auprès de ces élèves, principalement au secondaire, où la formation initiale ne prépare pas à ce genre d'intervention » (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2002, p. 13). Par la suite, un plan d'intervention contenant un cadre de référence, un guide d'interventions pédagogiques et un outil de suivi des apprentissages a également été rendu disponible afin d'outiller les enseignants

pour qu'ils offrent aux élèves en situation de grand retard scolaire un enseignement répondant à leurs besoins (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2003b). De plus, la DSCC (2003a) a créé un outil diagnostique en mathématique afin de faciliter le repérage rapide des élèves en situation de grand retard scolaire de 9 ans ou plus. Cet outil permet de constater le grand retard scolaire des élèves concernés et de leur attribuer une cote administrative spécifique. Malgré tout, les enseignants se disent toujours dépourvus de ressources pour intervenir adéquatement auprès de tels élèves et favoriser leur apprentissage du français (Armand, 2011).

Nécessité d'intervenir

Vu l'urgence d'intervenir auprès des élèves en situation de grand retard scolaire et le manque de ressources des enseignants à cet égard, un grand besoin de recherches et de mises à l'essai d'approches novatrices (Armand, 2005 b) ainsi que de programmes spécialisés (Crandall *et al.*, 1998; Crandall & Greenblatt, 1998; MacKay & Tavares, 2005) destinés à ces élèves se fait ressentir, notamment en ce qui a trait à l'enseignement de l'écriture, puisque les élèves en situation de grand retard scolaire « présentent un défi majeur pour l'enseignement de l'écrit en L2 » (Painchaud, d'Anglejan, Armand, & Jezak, 1993, p. 90). Ce besoin d'intervention est aussi énoncé clairement dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, qui recommande un repérage rapide des élèves en situation de grand retard scolaire et « une intervention immédiate et appropriée » (Ministère de l'Éducation, 1998b, p. 21), entre autres dans le domaine de la littératie et, plus spécifiquement, de l'écriture.

Approches innovantes : l'engagement et, notamment, l'engagement dans la littérature

Parmi les pistes à explorer afin de mener efficacement l'intervention « immédiate et appropriée » recommandée par le MEQ, divers travaux (que nous exposons plus loin) réalisés auprès d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés et d'élèves immigrants en situation de grand retard scolaire font ressortir l'importance de favoriser leur engagement dans leurs apprentissages pour les amener à la réussite scolaire en général et, plus particulièrement, dans le domaine de l'écriture. Un tel engagement en écriture et dans la littérature, plus généralement, correspond à un investissement à la fois affectif et cognitif d'un élève dans une tâche dans le but de la réussir (Cummins, 2009, 2011; Guthrie, 2004). Néanmoins, en raison des éléments relevés précédemment, les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire ont, de manière générale, de la difficulté à s'engager dans leurs apprentissages scolaires (Ivey & Broaddus, 2007; Stoughton, 2008).

Cela paraît problématique, considérant que l'engagement, en langue première³ (L1), est un facteur clé de la réussite scolaire (Guthrie, 2004; OCDE, 2004, 2011). Par ailleurs, l'engagement des élèves est également un facteur incontournable à considérer en ce qui concerne les interventions didactiques utilisées en L2 (Cummins, 2007; Cummins, Brown, & Sayers, 2007), notamment auprès des élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire (Armand, Rousseau, *et al.*, 2011). Enfin, que cela soit en L1 ou en L2, des chercheurs soulignent la nécessité de l'engagement des élèves dans

³ Le terme « langue première » est ici utilisé pour décrire la langue « que la personne utilise le plus souvent et dans laquelle elle se sent le plus à l'aise. Elle a pu être acquise ou apprise dans un cadre formel (langue de scolarisation). » (Armand, Lê, et al., 2011, p. 3)

la littératie pour qu'ils performant dans les activités de ce domaine particulier (Cummins, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012; Cummins *et al.*, 2007; Guthrie, 2004).

Dans la présente étude, nous nous intéressons plus particulièrement à l'engagement en écriture. En effet, vu le profil particulier des élèves en situation de grand retard scolaire, il est possible de s'interroger sur la manière dont ces derniers vivent leur apprentissage de l'écriture à l'école québécoise. Cette question sera d'ailleurs traitée plus en profondeur un peu plus loin à travers le concept d'engagement dans la littératie et la notion de rapport à l'écrit (RÉ), une notion plus précise englobant l'engagement dans la littératie. Sachant « qu'un enseignement efficace de l'écrit [doit] nécessairement inclure un travail de transformation des attitudes et des représentations relatives au statut et aux conditions de l'activité d'écriture » (Bronckart, 2011, p. 20), le RÉ des élèves paraît d'autant plus pertinent à considérer.

1.2. L'apprentissage et l'enseignement de l'écriture en L2 chez les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire

Les recherches dans le domaine de l'écriture soulignent la nécessité d'un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture à tous les élèves pour s'assurer que personne ne soit laissé derrière dans la société actuelle (Nares-Guzicki, 2008) et la nécessité d'un bon niveau de littératie pour s'épanouir, personnellement et socialement, dans les sociétés contemporaines (Barré-De Miniac, 2002; Chartrand & Prince, 2009). Ainsi, l'apprentissage de l'écriture, un processus long et complexe (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009), est chargé d'enjeux scolaires,

économiques et sociaux importants dans les sociétés contemporaines (Barré-De Miniac, 2002; Chartrand & Prince, 2009; Fillmore & Snow, 2000; Le Ferrec, 2008). En effet, l'écriture est fortement reliée à l'échec scolaire d'un grand nombre d'élèves (Le Ferrec, 2008). C'est aussi un facteur déterminant de l'intégration des élèves à la société québécoise et au marché du travail.

L'écriture se définit comme une habileté langagière (Legendre, 2005, p. 497) et une activité intellectuelle constituant un acte communicatif s'inscrivant dans un contexte social, transmis par un médium donné et dépendant d'une combinaison de facteurs cognitifs, affectifs, sociaux et physiques. Elle est liée à une motivation, fait appel à la mémoire du scripteur et demande la mise en place de plusieurs processus cognitifs (Hayes, 1996). Ainsi, de nombreux chercheurs soulignent la charge cognitive que représente l'écriture et la complexité de son apprentissage, à la fois en L1 et en L2 (Armand, Lê, *et al.*, 2011; Morin, Nootens, Labrecque, & LeBlanc, 2009). Il est à noter que l'enseignement de l'écriture en L2 sera davantage traité dans le cadre conceptuel de ce mémoire.

Reuter souligne les « difficultés rencontrées par les élèves, de l'école primaire à l'université, dans [l'] apprentissage et [la] maîtrise [de l'écriture] » (1996, p. 11). Au Québec, une situation semblable est observée en 1987, alors que le Conseil supérieur de l'éducation affirme que « les élèves de cinquième année du secondaire maîtrisent très mal les règles concernant l'usage du singulier et du pluriel, l'usage des genres, l'emploi des temps et des modes ainsi que l'accord des verbes » (p. 4). Près de 25 ans plus tard, Karsenti et Collin (2011), se basant entre autres sur les résultats des élèves à l'épreuve écrite du MELS en cinquième secondaire en 2010, rappellent la continuité des difficultés

en écriture vécues par les élèves québécois. Chartrand et Lord (2013) soulignent également que « plus de la moitié [des enseignants] jugent insuffisantes les compétences en écriture des élèves à la fin du secondaire » (p. 86).

Ainsi, il paraît pertinent de s'attarder à l'enseignement de l'écriture chez les élèves en situation de grand retard scolaire. À ce sujet, certains écrits soulignent que les programmes déjà établis d'enseignement de l'écrit en L1 et en L2 ne répondent pas aux besoins de cette population d'élèves (Gouvernement de l'Ontario, 2008; Saboundjian, 2013), car ils sont conçus pour des élèves qui ont une base en littératie, en L1 ou en L2 (Crandall *et al.*, 1998), ou pour des élèves monolingues (Lesaux & Geva, 2006). Par exemple, dans les programmes réguliers d'enseignement de la littératie en L2, les auteurs considèrent que les élèves ont déjà développé des habiletés de base pour ce qui est du décodage lors de la lecture, ce qui n'est pas nécessairement le cas pour les élèves en situation de grand retard scolaire. Danzak (2011) souligne également que les élèves en situation de grand retard scolaire ont besoin d'un soutien particulier supplémentaire lors de leur apprentissage pour combler leurs lacunes en L1 en ce qui a trait à leurs habiletés de littératie tout en apprenant la L2.

Le manque de programmes appropriés et d'une variété d'interventions dans le domaine de l'écriture en L2 pour les élèves en situation de grand retard scolaire est sans doute partiellement tributaire du fait que la recherche sur l'écriture en L2 est « considérée comme un domaine en émergence qui s'est distingué à partir des années 1990 des recherches en langue maternelle » (Armand, Lê, *et al.*, 2011, p. 9). De plus, la population des élèves en situation de grand retard scolaire fait l'objet d'une attention récente des chercheurs, seules quelques recherches ayant été réalisées en général à ce sujet à ce jour

(Armand, 2005a; Armand, Gagné, De Koninck, & Dutil, 2005; Armand, Lory, & Rousseau, 2013; Armand, Rousseau, *et al.*, 2011; Crandall *et al.*, 1998; Gagné, 2004; Gouvernement de l'Ontario, 2008; MacKay & Tavares, 2005; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2002; Stoughton, 2008).

Bref, une question persiste :

Comment intervenir adéquatement auprès des élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire dans le domaine de la littératie et, plus précisément, dans le domaine de l'écriture en L2?

1.3. L'intervention auprès des élèves en situation de grand retard scolaire dans le domaine de la littératie

Comme mentionné précédemment, il est nécessaire de développer des approches d'enseignement novatrices afin d'agir auprès des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire et de leur offrir un enseignement répondant à leurs besoins, et ce, en agissant à la fois sur les dimensions affective, émotionnelle, cognitive et langagière de leur développement (Armand *et al.*, 2013; Armand, Rousseau, *et al.*, 2011; MacKay & Tavares, 2005; Stoughton, 2008). En effet, de telles approches multidimensionnelles, qui diffèrent des approches utilisées lors d'un « enseignement traditionnel » de l'écriture en L2 (voir section 2.1.2.), prennent en considération le profil particulier de ces élèves et sont davantage en mesure de les engager dans leurs apprentissages.

À titre d'exemple d'approches innovantes auprès d'élèves en situation de grand retard scolaire dans le domaine de la littératie, Crandall et Greenblatt (1998) ont mis en place, durant quatre ans, au secondaire, le programme *WE TEACH!*, dont l'appellation signifie *When everyone teaches, everyone achieves*. Ce programme vise à répondre aux besoins spécifiques des élèves en situation de grand retard scolaire grâce à l'utilisation de matériel adapté et à des interventions pédagogiques permettant à la fois le développement de compétences en lecture et en écriture et le développement de l'estime de soi. Par ailleurs, cette intervention s'inscrit dans la logique se dégageant des travaux de Crandall, Bernache et Prager (1998). Afin d'intervenir adéquatement auprès d'élèves en situation de grand retard scolaire, ces chercheuses misent sur la valorisation des forces, des connaissances antérieures ainsi que du bagage de ces élèves pour permettre leur participation en classe et, du fait même, leur engagement dans un processus d'apprentissage ayant du sens à leurs yeux.

L'importance du développement de l'estime de soi pour favoriser l'apprentissage de la littératie chez les élèves en situation de grand retard scolaire est aussi soulignée par d'autres chercheurs ayant mené des interventions dans le domaine de la littératie auprès de cette population. Par exemple, Stoughton (2008) affirme que les élèves qui ne se voient pas comme compétents en lecture se désengagent de leur apprentissage dans ce domaine. Ce chercheur souligne aussi que des activités de littératie qui ne sont pas reliées au vécu des élèves entraînent leur désengagement et leur échec dans le domaine de la littératie.

En milieu scolaire québécois, certaines interventions ont également été réalisées auprès d'élèves en situation de grand retard scolaire. Par exemple, Saboundjian (2013) a démontré les répercussions bénéfiques de l'enseignement réciproque⁴ sur la compréhension de textes d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire. Les textes utilisés rejoignaient les intérêts des élèves. Pour l'un des deux groupes expérimentaux de la recherche, cet enseignement était couplé à une approche plurilingue légitimant l'usage des L1 des élèves. Le fait de permettre l'usage des L1 lors de l'expérimentation a permis aux élèves de développer des représentations plus positives des langues et les a amenés à s'engager davantage dans leur apprentissage de la lecture.

En somme, les interventions dont il est précédemment question illustrent l'importance de l'engagement des élèves en situation de grand retard scolaire dans le domaine de la littératie. Cet engagement, lié au développement de l'estime de soi des élèves et, de ce fait, à un plus grand sentiment d'efficacité personnelle, est entre autres associé à deux principes clés mis de l'avant dans les recherches exposées : la présence d'un contexte signifiant d'apprentissage⁵ et, dans le cadre de la recherche de Saboundjian (2013), l'utilisation d'approches plurilingues. En effet, les interventions présentées dans ces recherches misent sur l'établissement d'un lien entre les expériences des élèves et leurs apprentissages scolaires. L'importance d'un contexte signifiant d'apprentissage, parfois associé à l'expression de la créativité des élèves, est également mise de l'avant dans d'autres recherches présentant des interventions réalisées auprès d'élèves en situation de

⁴ L'enseignement réciproque est « une méthode d'enseignement explicite [qui] propose une combinaison de quatre stratégies – *prédire, questionner, clarifier* et *résumer* » (Saboundjian, 2013, p. 12).

⁵ Une définition plus complète d'un « contexte signifiant d'apprentissage » est donnée à la section 2.1.3.1.

grand retard scolaire en littérature (Armand & d'Anglejan, 1996; Biarnès, 1997). Par ailleurs, l'intervention mise en place dans la recherche de Saboundjian est liée à la mise en oeuvre d'approches plurilingues, car elle prend appui sur le bagage linguistique et culturel des élèves, ce qui inclut, notamment, leurs L1.

En lien avec les deux principes clés découlant des recherches exposées, une intervention innovante en enseignement de l'écriture retient notre attention : la production de textes identitaires plurilingues. Un texte identitaire correspond à une production d'élève, sous diverses formes dans notre cas, à l'écrit, où celui-ci aborde un sujet relié à son vécu, en ayant la possibilité de s'exprimer à la fois en L1 et en L2⁶ (Cummins & Early, 2011). Une telle intervention est implantée dans le cadre de la vaste recherche-action servant de cadre général à la présente étude. Cette recherche-action, intitulée *Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'ateliers d'expression créatrice théâtrale, d'approches plurilingues de l'écriture et de rétroactions correctives* (Armand et al., 2012-2015), vise à

concevoir, élaborer et mettre à l'essai une recherche-action qui, au moyen d'ateliers d'expression théâtrale plurilingue, d'approches plurilingues de l'écriture et d'activités de rétroaction corrective, vise à favoriser

- 1) l'engagement/investissement dans les tâches de production écrite et le développement de la compétence à écrire chez des élèves en situation de grand retard scolaire au secondaire et
- 2) une construction identitaire harmonieuse notamment en contexte de bi/plurilinguisme et l'atteinte d'un équilibre émotionnel. (Armand et al., 2012-2015, p. 6)

Dans le cadre de la vaste recherche-action, la production de textes identitaires plurilingues est soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues. La

⁶ Le concept de « texte identitaire » sera davantage décrit à la section 2.1.4. de ce mémoire.

pertinence de l'utilisation de ces ateliers, agissant à titre de déclencheurs de l'écriture, est explicitée à la section suivante.

1.4. De l'oral à l'écrit : la production de textes identitaires plurilingues, soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, et le rapport à l'écrit (RÉ)

Récemment, des chercheuses en psychiatrie transculturelle de l'Équipe de recherche et d'intervention transculturelle (ÉRIT) et des didacticiennes en L2 de l'équipe Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique (ÉLODiL) ont expérimenté des ateliers d'expression théâtrale plurilingues auprès d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés au secondaire en classe d'accueil et, plus précisément, auprès d'élèves en situation de grand retard scolaire (Armand *et al.*, 2013; Armand, Rousseau, *et al.*, 2011; Rousseau *et al.*, 2011). Ces ateliers permettent aux élèves de partager oralement avec leurs pairs certaines de leurs expériences de vie et les émotions qui y sont reliées, et ce, dans la langue de leur choix. De ce fait, ils constituent un contexte signifiant d'apprentissage mettant de l'avant des approches plurilingues, en plus de miser sur l'expression de la créativité des élèves pour les engager dans leur apprentissage du français L2.

Au terme de ces travaux, il a été constaté que les ateliers d'expression théâtrale plurilingues entraînent des retombées positives chez les élèves sur le développement de l'oral en français L2 ainsi que sur l'atteinte d'un plus grand équilibre émotionnel, les élèves disposant d'un espace d'expression leur permettant également de s'investir affectivement dans leur apprentissage de la langue et d'être soutenus à cet égard. En effet, ces ateliers sont associés au développement d'un rapport positif à la langue à l'oral et

stimulent l'engagement des élèves dans leur apprentissage du français oral. Ils entraînent également un sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves, ceux-ci déclarant se sentir « moins stressés de parler en français et plus capables d'en faire l'apprentissage » (Armand, Rousseau, *et al.*, 2011, p. 108). Lors des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, la classe devient un espace d'expression propice où les élèves peuvent « retrouver une voix » (Armand *et al.*, 2013).

Puisque l'espace d'expression propice créé grâce aux ateliers d'expression théâtrale plurilingues stimule leur engagement dans leur apprentissage du français oral, il se pourrait que ces ateliers, agissant à titre de « facilitateurs » ou de « déclencheurs » de l'écriture de textes identitaires plurilingues (Cummins & Early, 2011) chez les élèves, puissent aussi avoir des répercussions positives sur leur apprentissage de l'écriture. En effet, considérant le profil particulier des élèves en situation de grand retard scolaire, marqué par de nombreuses fragilités, la présence d'ateliers d'expression théâtrale pour soutenir l'écriture de textes identitaires plurilingues vise à bonifier l'écriture de tels textes en y apportant un déclencheur permettant un investissement affectif des élèves dans leur apprentissage en établissant un contexte d'expression sécuritaire.

Sachant cela, il apparaît maintenant pertinent d'évaluer les potentielles répercussions de ces ateliers, agissant comme déclencheurs de l'écriture, sur l'engagement des élèves pour ce qui est d'un autre aspect de l'apprentissage de la langue française : l'écriture. Comme évoqué précédemment, cela fait l'objet de la vaste recherche-action dans laquelle s'insère la présente étude. De ce fait, la question suivante est sous-jacente à l'intervention mise en place dans le cadre de la vaste recherche-action :

L'engagement et le rapport positif à la langue orale développés lors des ateliers d'expression théâtrale plurilingues peuvent-ils également se manifester lors de pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues, soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues?

À l'intérieur de cette vaste recherche-action, le choix d'un angle de recherche plus ciblé guidant la présente étude s'impose. Ainsi, dans ce mémoire, afin d'apporter un éclairage plus précis et nuancé sur les effets de la recherche-action susmentionnée, l'écriture en L2 chez les élèves en situation de grand retard scolaire au secondaire est abordée à travers le rapport à l'écrit (RÉ) de plusieurs élèves (étude de cas multiples), dans lequel l'engagement dans la littératie est intégré.

Le RÉ est une notion développée dans le cadre de recherches en didactique de l'écriture en langue d'enseignement. Partie intégrante de la compétence scripturale, le RÉ correspond aux sentiments, aux conceptions, aux valeurs et aux pratiques des élèves en lien avec l'écrit, son apprentissage et ses fonctions sociales et scolaires (Chartrand & Blaser, 2006, 2008). Par ailleurs, la notion de RÉ est reliée au concept d'engagement, qui fait surtout l'objet de recherches dans le milieu scientifique anglophone, en L1 (Guthrie, 2004) et en L2 (voir entre autres Cummins, 2009, 2010, 2011, 2012; Cummins *et al.*, 2007). Chartrand et Blaser illustrent bien la relation entre le RÉ et l'engagement lorsqu'elles décrivent le RÉ comme « un levier plus ou moins puissant susceptible d'induire l'engagement de l'élève dans l'une ou l'autre [des] activités [de lecture ou d'écriture] » (2008, p. 125). Le RÉ est également une notion sous-jacente au concept de rapport au langage et au savoir, Barré-De Miniac le décrivant comme « une spécification des *rappports à* » (2008, p. 20).

L'exposition des répercussions possibles, sur le RÉ des élèves, d'une intervention utilisant les ateliers d'expression théâtrale plurilingues comme déclencheurs de l'écriture de textes identitaires plurilingues nous permet d'établir les objectifs généraux guidant notre recherche, présentés à la section suivante.

1.5. Objectifs de recherche

En résumé, les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire sont susceptibles de rencontrer de nombreux obstacles au moment de leur intégration à l'école québécoise, notamment en ce qui a trait à l'apprentissage de l'écriture, dont de nombreux chercheurs attestent la complexité. La mise en œuvre de pratiques d'écriture de textes identitaires, soutenues par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, paraît susceptible de créer un climat de classe favorisant leur engagement dans la littératie. Ainsi, on peut penser qu'une telle intervention, au sein de laquelle les ateliers d'expression théâtrale plurilingues jouent le rôle de « déclencheurs » de l'expression écrite chez les élèves, aura des effets sur le RÉ des élèves de la population ciblée. Cela nous amène à formuler les objectifs suivants :

1) Observer, tout au long d'une recherche-action visant le développement de l'écriture, les effets de pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues, soutenues par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, et les effets de pratiques traditionnelles d'enseignement de l'écriture sur le rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire.

2) Comparer le rapport à l'écrit des élèves selon l'intervention mise en place (pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues, soutenues par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, ou pratiques traditionnelles de l'enseignement de l'écriture).

Chapitre 2. Cadre conceptuel

Chapitre 2. Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel qui suit est divisé en deux sections. La première de ces deux sections aborde l'enseignement de l'écriture en L2, l'engagement dans la littératie et le RÉ. La deuxième section de ce chapitre présente une revue des recherches empiriques en lien avec l'engagement dans la littératie en L2 et le RÉ. Par la suite est mise de l'avant et explicitée la notion utilisée dans la présente étude : le rapport à l'écrit teinté du concept d'engagement (RÉ+). Une spécification des objectifs généraux de recherche présentés précédemment conclut ce second chapitre.

2.1. L'enseignement de l'écriture en L2

Au sein de cette section sont d'abord présentées des notions de base en enseignement de l'écriture en L2. Puis, sont exposées les pratiques « traditionnelles » d'enseignement de l'écriture, encore en vigueur en salle de classe de nos jours, ce qui nous amène à souligner la pertinence d'approches novatrices dans ce domaine, et ce, plus précisément, en L2. Dans le même ordre d'idées, les principes clés de l'enseignement de l'écriture en L2 sont mis de l'avant. Deux de ces principes, déjà évoqués, sont abordés de manière plus approfondie, soit l'apprentissage en contexte signifiant et les approches plurilingues, et ce, afin de cibler une pratique innovante en écriture correspondant à ces deux principes : l'écriture de textes identitaires plurilingues. Enfin, cette pratique innovante est mise en relation avec les ateliers d'expression théâtrale plurilingues, déjà évoqués, qui sont décrits dans le but de préciser leur rôle de déclencheurs lors de l'écriture de textes identitaires plurilingues.

Rappelons ici que la mise en place de pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues, soutenues par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, constitue le cœur de l'intervention du plus vaste projet de recherche-action (12 classes au total) dans lequel s'inscrit la présente étude. À l'intérieur de la vaste recherche-action, notre recherche a pour objectifs généraux d'observer les effets d'une telle intervention et les effets d'approches traditionnelles d'enseignement de l'écriture en L2 sur le RÉ d'un nombre ciblé d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire (étude de cas multiples), puis de comparer les rapports à l'écrit des élèves selon l'intervention mise en place.

2.1.1. Des notions de base sur l'écriture en L2

Selon Reuter (1996),

l'écriture est une **pratique sociale**, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de **savoirs**, de **représentations**, de **valeurs**, d'**investissements** et d'**opérations**, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un **espace socio-institutionnel donné**. (p. 58)

En considérant l'écriture comme une pratique sociale inscrite dans un contexte précis et non comme un exercice scriptural rigide, cette définition reconnaît la diversité des pratiques d'écriture et remet en question une vision et un enseignement traditionnels de l'écriture visant à uniformiser et à normaliser les pratiques scripturales des élèves (Reuter, 1996, p. 11). Pour compléter ces propos, il paraît important, à l'instar de Morin *et al.* (2009), en L1, de souligner la complexité de l'apprentissage de l'écriture en mentionnant la nécessité pour les élèves, lorsqu'ils écrivent, de mobiliser un grand nombre de connaissances et de mobiliser efficacement de nombreux processus.

Le modèle de Hayes et Flower (1980), issu du domaine de la psychologie cognitive, expose les différents éléments du processus d'écriture en identifiant ses trois composantes : l'environnement de la tâche, donc ce qui est extérieur au scripteur, les processus cognitifs mis en œuvre lors de l'écriture et la mémoire à long terme du scripteur. Trois processus cognitifs sont distingués, ceux-ci interagissant itérativement :

- la planification, soit le fait de générer et d'organiser des idées, par exemple en prenant des notes, et de se fixer un but, tel que des critères pour évaluer le texte produit;
- la formulation, soit le fait de « puiser des idées stockées en mémoire selon le plan effectué et de les transformer en texte écrit acceptable »⁷ (traduction libre, p. 15);
- la révision, soit le fait de lire et d'éditer le texte produit dans le but de l'améliorer.

Selon ce modèle, l'automatisation de certains processus et gestes, tels que le processus de gestion orthographique et le geste moteur graphique, ainsi que la plus grande efficacité de traitement de l'information dans la mémoire à long terme permettent de distinguer les scripteurs experts des scripteurs novices, ces derniers se retrouvant en surcharge cognitive.

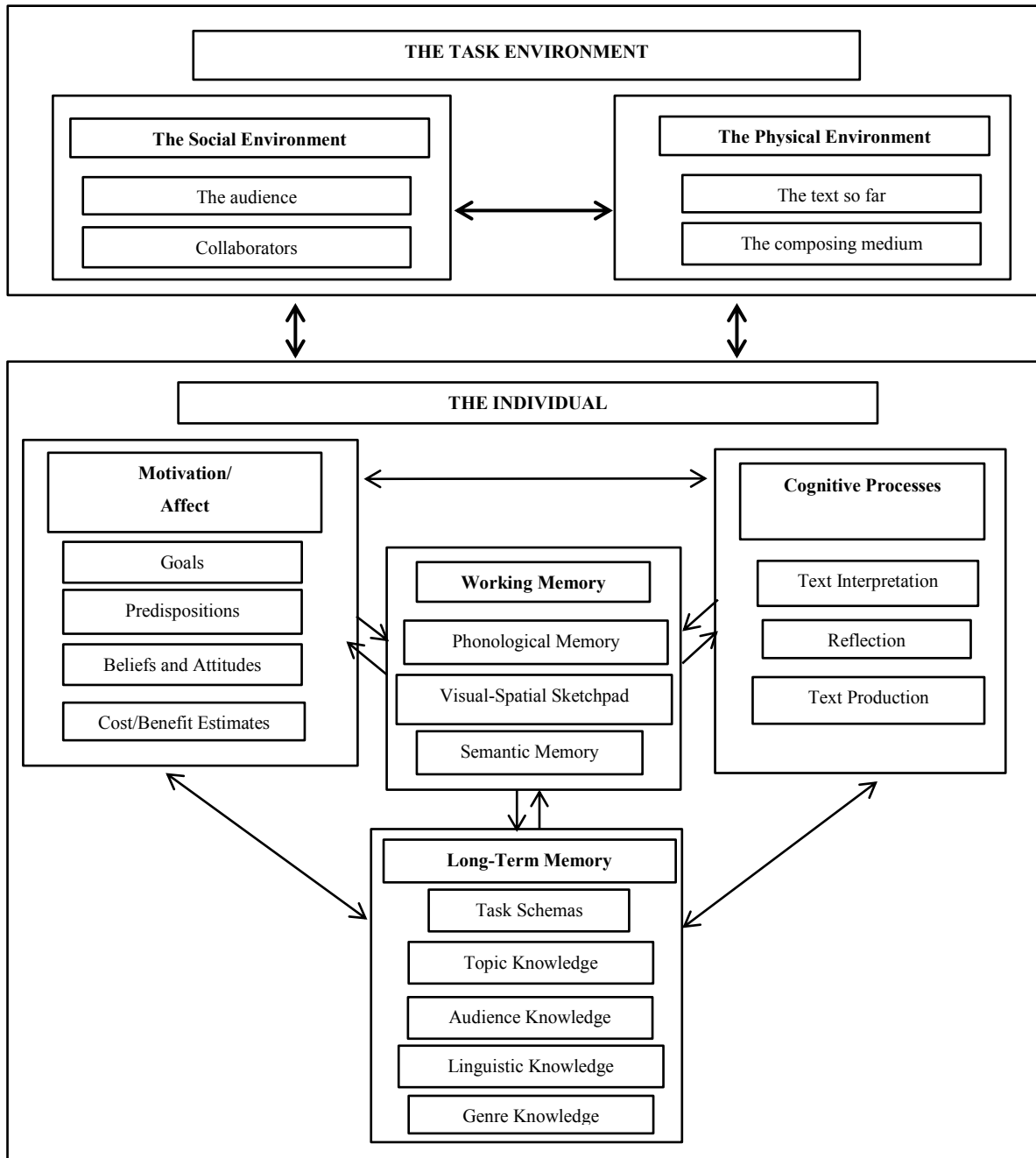
Plus de 15 ans plus tard, Hayes (1996) passe d'un paradigme sociocognitif à un paradigme individu-environnement et propose un nouveau modèle visant à améliorer celui proposé en 1980 en y intégrant, entre autres, l'affectivité et la motivation des

⁷ « *The function of the TRANSLATING process is to take material from memory under the guidance of the writing plan and to transform it into acceptable written English sentences.* » (Hayes & Flower, 1980, p. 15).

scripteurs en lien avec la tâche d'écriture, ce qui constitue une dimension importante que nous considérons dans le cadre de notre recherche (voir figure 1).

Par rapport au modèle de 1980, celui-ci accorde plus d'attention au rôle joué par la mémoire de travail et moins d'importance à la planification, en plus de souligner la place essentielle occupée par la lecture tout au long du processus d'écriture. Y est également incluse la dimension visuospatiale de l'écriture. Ce modèle prend également en compte de nouvelles caractéristiques de l'environnement de la tâche, telles que la présence de collaborateurs lors de l'écriture et le médium utilisé pour écrire. Puis, on remarque qu'au sein de ce modèle, les processus cognitifs mis en branle par le scripteur ne sont qu'un aspect parmi d'autres constituant l'individu scripteur, une attention étant également apportée à l'affectivité et à la motivation du scripteur ainsi qu'au traitement de l'information dans sa mémoire à long terme et dans sa mémoire de travail, située au centre du rectangle pour illustrer le rôle central qu'elle joue dans le processus d'écriture (Hayes, 1996).

Figure 1 : Reproduction du modèle présentant le processus d'écriture selon Hayes (1996)



En ce qui a trait à l'affectivité et à la motivation du scripteur, Hayes (1996) mentionne que la perception du scripteur des causes de son succès influence sa performance, ce qui est lié au sentiment d'efficacité personnelle en écriture explicité plus loin (section 2.4).

De plus, Hayes remarque qu'une anxiété scripturale est plus présente chez les scripteurs qui se perçoivent comme faibles et qui considèrent l'écriture comme un don, une conception de l'écriture venant nuire à son apprentissage, comme le souligne également Barré-De Miniac (2002).

S'ajoutant à cela, vu le contexte de notre étude, il apparaît pertinent de considérer plus particulièrement certaines particularités de l'écriture en L2. En effet, il est impossible de passer outre la forte dimension socioculturelle que revêt l'écriture. Ainsi, lorsqu'il est question de l'enseignement de l'écriture en L2, il est important de prendre en considération d'autres facteurs, un apprenant bilingue étant différent d'un apprenant monolingue. Par exemple, lors de leur apprentissage de l'écriture en L2, les élèves ont besoin d'« une exposition accrue à la langue de scolarisation » (Armand, Lê, *et al.*, 2011, p. 10) et ont besoin que soit pris en compte leur bagage de connaissances antérieures (Genesee, Geva, Dressler, & Kamil, 2006) ainsi que leur bagage linguistique et culturel (Grant, Wong, & Osterling, 2007; Leki, Cumming, & Silva, 2008).

De plus, certains élèves apprenant le français L2 peuvent avoir un rapport conflictuel à la langue et à l'écriture, qui sont porteuses de grands enjeux sociaux et scolaires (Perregaux, 1997). En effet, chez ces élèves, l'apprentissage du français peut représenter à la fois un lieu de conflit culturel, lorsque l'écriture n'est pas partie prenante de leur milieu familial, et un lieu de conflit symbolique, lié au sentiment d'être socialement inférieurs aux individus maîtrisant l'écriture dans la langue de scolarisation.

Par ailleurs, des tendances propres à la recherche sur l'écriture en L1 et en L2 sont observables. Les recherches sur l'écriture en L1 mettent souvent l'accent sur les processus cognitifs et psycholinguistiques liés à l'enseignement de l'écriture, alors que

les recherches en L2 focalisent davantage sur les dimensions sociologique, représentationnelle et motivationnelle de cet enseignement (Leki *et al.*, 2008). La présente recherche s'inscrit dans le cadre de cette seconde tendance en s'intéressant au RÉ et à l'engagement en écriture en L2 d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire, et ce, dans le contexte d'une intervention novatrice sortant du cadre d'un enseignement traditionnel de l'écriture.

2.1.2. Des pratiques traditionnelles aux pratiques innovantes d'enseignement de l'écriture en L2

Dans le cadre d'un article faisant la synthèse de 50 ans de didactique de l'écrit dans les pays francophones, Bronckart avance que les pratiques effectives d'enseignement du français LM « témoignent d'une réelle résistance » à accorder une primauté à la finalité pratique de l'expression (orale ou écrite), malgré le fait que la pertinence d'une telle approche ait été constamment affirmée depuis des décennies (2011, p. 27). On peut déduire de ces propos que l'enseignement du français dans les pays francophones est marqué par un certain traditionalisme. Une telle réalité est observée en contexte québécois, plus particulièrement, où « l'enseignement du français a peu changé depuis 25 ans », comme le soulignent Chartrand et Lord dans le titre de leur article (2013, p. 86). Par exemple, une grande importance est toujours accordée à la dictée et aux exercices de grammaire, qui constituent « les activités emblématiques de la discipline depuis plus d'un siècle » (Chartrand & Lord, 2013, p. 87). Il est à noter que ces données concernent les pratiques des enseignants en français langue d'enseignement. À notre connaissance, il n'existe pas de données dressant un bilan des pratiques d'enseignement de l'écriture en L2.

Des pratiques traditionnelles d'enseignement de l'écriture telles que la dictée ne prennent pas en compte le volet oral de l'apprentissage du français qui, lorsqu'il est négligé, vient nuire aux autres apprentissages devant être réalisés dans cette matière. En L2, plusieurs chercheurs soulignent l'importance qu'une place soit accordée à l'oral en salle de classe afin de soutenir l'apprentissage de la littératie (Brisk, 2011; Brisk & Harrington, 2007; Nation, 2011; Verdelhan-Bourgade, 2002) et que les activités de lecture et d'écriture soient vues en relation avec le langage oral (Fillmore & Snow, 2000; Verdelhan-Bourgade, 2002). Par ailleurs, Verdelhan-Bourgade affirme également qu'« [e]n appuyant la production écrite sur une activité de langage, on réduit la part douloureuse de l'écriture, toujours plus difficile que l'oral » (2002, p. 198). Bref, de tels propos sont d'autant plus importants à considérer pour les élèves allophones, pour qui l'apprentissage de l'oral en L2 se fait simultanément à celui de la lecture et de l'écriture, comme le fait valoir Fleury (2013), praticien en contexte québécois.

De plus, des approches traditionnelles d'enseignement de l'écriture ne permettent pas aux élèves de développer une compétence scripturale complète. En effet, ces approches ne touchent que la composante « savoirs » de la compétence scripturale, alors que les deux autres composantes de cette compétence, les savoir-faire et les représentations des élèves, devraient elles aussi faire l'objet d'un enseignement en classe (Dabène, 1991). Par ailleurs, le fait d'ainsi mettre l'accent sur la maîtrise du code grammatical et orthographique est présenté par Dabène comme une approche inefficace à la source des « relations difficiles qu'entretiennent avec l'écrit, dans une société comme la nôtre, les usagers de la langue » (p. 9).

Dans le cadre de la présente étude, nous aurons l'occasion de nous pencher plus en profondeur sur les représentations qu'ont les élèves de l'écriture à travers l'étude de la notion de RÉ, abordée plus en détail dans la suite de ce mémoire. En effet, l'étude de ces représentations apparaît importante, puisque les représentations qu'ont les élèves de l'écriture peuvent être à la source d'une « insécurité scripturale » (Dabène, 1991), cette insécurité se traduisant par une anxiété reliée à l'acte d'écrire. Enfin, rappelons qu'un travail sur les représentations et attitudes des élèves est également jugé nécessaire par Bronckart pour assurer un enseignement efficace de l'écrit (2011, p. 20).

Somme toute, les approches traditionnelles de l'enseignement de l'écriture ne tiennent pas compte de plusieurs facteurs à considérer lors de l'enseignement aux élèves allophones et, plus particulièrement, aux élèves en situation de grand retard scolaire. Ainsi, dans le contexte actuel, la proposition d'approches novatrices en enseignement de l'écriture en L2 s'impose. Plusieurs principes clés peuvent guider ces approches, tels que l'apprentissage en contexte signifiant et les approches plurilingues.

2.1.3. Deux principes clés de l'enseignement de l'écriture en L2

Divers principes clés identifiés au sein d'une récente synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture en L2 favorisent un tel enseignement : l'apprentissage en contexte signifiant, les approches plurilingues, la rétroaction corrective offerte aux scripteurs, le soutien par les pairs et les interactions sociales, le développement du vocabulaire, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication ainsi que le travail autour de stratégies d'enseignement/apprentissage de l'écriture (voir les différentes recherches présentées en lien avec ces principes clés dans Armand, Lê *et al.*,

2011). L'identification des principes clés mentionnés découle de l'analyse de 54 recherches empiriques recensées lors de cette synthèse, la présence d'approches plurilingues étant relevée dans des recherches en lien avec certains de ces principes clés.

Dans le cadre de la vaste recherche-action dans laquelle s'insère notre étude, deux des principes clés mentionnés sont mis de l'avant : l'apprentissage en contexte signifiant et les approches plurilingues. En effet, considérant les constats posés quant aux pratiques d'enseignement traditionnelles de l'écriture, ces deux principes clés semblent particulièrement adaptés à l'enseignement de l'écriture en L2 aux élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire.

2.1.3.1. L'apprentissage en contexte signifiant

En se basant sur les travaux de Guthrie (2004) et d'Armand, Lê, *et al.* (2011), il est possible de définir un contexte signifiant d'apprentissage comme un contexte où les apprentissages effectués sont en lien avec le vécu des élèves et ont donc un sens à leurs yeux. Un tel contexte implique aussi que les élèves puissent effectuer certains choix et échanger avec leurs pairs sur leurs expériences personnelles lors des activités proposées. En écriture, un contexte signifiant d'apprentissage est lié à des situations de communication authentiques où, notamment, les élèves écrivent pour être lus non seulement par leur enseignant, mais également par d'autres destinataires « réels ». La présence d'approches plurilingues en écriture contribue également à l'établissement d'un contexte signifiant d'apprentissage, puisque cela permet aux élèves de s'appuyer sur leur bagage d'expériences et de connaissances pour apprendre.

L'implantation d'un contexte signifiant d'apprentissage en écriture est souvent reliée à la mise en place d'une communauté d'apprenants. Au sein d'une communauté d'apprenants, l'enseignement de l'écriture est contextualisé et favorise *l'empowerment* des élèves en faisant appel à leurs « fonds de connaissance »⁸ (terme consacré de Moll, Amanti, Neff et Gonzalez, 1992, cités entre autres dans Dagenais, 2008), c'est-à-dire leurs connaissances antérieures reliées à leur bagage linguistique et culturel. Cette approche paraît particulièrement pertinente pour les élèves appartenant à des communautés linguistiques et culturelles minoritaires qui, de cette manière, « développent un plus grand sentiment d'appartenance, se sentent mieux soutenus émotionnellement et ont une meilleure estime d'eux-mêmes »⁹ (traduction libre, Graves, 2008, p. 221).

La narration par les élèves issus de l'immigration de leur histoire familiale (Montgomery, Xenocostas, Rachédi, & Najac, 2011), au cours de laquelle ils écrivent sur un sujet relié à leur vécu, constitue un exemple de contexte signifiant pour l'apprentissage de l'écriture. Grâce à cette approche, les élèves voient leurs expériences personnelles validées et leurs souvenirs sont mobilisés de manière à être utilisés lors de leur apprentissage d'une L2. Ce contexte signifiant d'apprentissage de l'écriture soutient également la négociation de l'identité des élèves de façon à favoriser une affirmation identitaire harmonieuse facilitant une transition entre passé, présent et futur.

⁸ Traduction de « *funds of knowledge* » (terme consacré de Moll, Amanti, Neff et Gonzalez, 1992, cités entre autres dans Dagenais, 2008).

⁹ « *[Culturally and Linguistically Diverse Exceptional] students are likely to feel a greater sense of belonging, feel more supported emotionally, and have higher self-esteem in a community of learners in the classroom setting* » (Graves, 2008, p. 221).

2.1.3.2. Les approches plurilingues

Les approches plurilingues constituent le deuxième principe clé de l'enseignement de l'écriture en L2 approfondi dans le cadre de la vaste recherche-action et de la présente étude. Ces approches s'inscrivent dans le contexte de la pertinence d'une éducation plurilingue pour prendre en compte la diversité linguistique en milieu scolaire (Conseil de l'Europe, 2007). Cette éducation plurilingue se décline en deux sous-aspects : la compétence plurilingue et l'éducation au plurilinguisme.

La compétence plurilingue est « (...) la compétence potentielle et/ou effective à utiliser plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des finalités différentes » (Conseil de l'Europe, 2007, p. 10). Lorsqu'un élève perçoit sa compétence plurilingue sous un jour positif, il est en mesure de s'autoriser à utiliser les connaissances linguistiques de son répertoire afin de faciliter ses apprentissages. Le développement d'une vision positive, par un élève, de sa compétence plurilingue, est relié à l'éducation au plurilinguisme (Armand & Dagenais, 2012; Armand, Dagenais, & Nicollin, 2008; Cummins, 2010; Dagenais, 2008).

L'éducation au plurilinguisme revêt deux dimensions : une dimension identitaire et une dimension reliée à l'apprentissage des langues. En ce qui a trait à la dimension identitaire, une éducation au plurilinguisme permet aux élèves de développer des représentations et des attitudes positives par rapport à la diversité linguistique. Une telle éducation sous-entend aussi la reconnaissance du bagage culturel et linguistique des élèves et la légitimation de l'usage des langues de leur répertoire, et ce, peu importe le niveau de maîtrise de celles-ci. Cela encourage l'expression des élèves, le partage de leurs connaissances et une affirmation positive de leur identité (Armand *et al.*, 2008).

En ce qui a trait à l'apprentissage des langues, une éducation au plurilinguisme facilite le transfert de connaissances et d'habiletés d'une langue à l'autre. Cummins (2000) illustre ce phénomène à l'aide de l'*Hypothèse de la compétence commune sous-jacente*¹⁰, en lien avec l'*Hypothèse de l'interdépendance des langues*, qui postule que certaines habiletés peuvent être développées dans une langue et transférées d'une langue à l'autre lors de l'apprentissage de nouvelles langues. De plus, le fait de mettre en valeur et d'exploiter en classe le plurilinguisme des élèves permet à ces derniers de développer des capacités métalinguistiques (Armand *et al.*, 2008) et un sentiment d'efficacité personnelle lié à leur *empowerment* (Cummins, 2010), en plus d'entraîner le développement d'une compétence plurilingue en tant que telle (Castellotti & Moore, 2011). Enfin, à l'inverse, ainsi que l'ont montré de nombreuses recherches, l'absence de reconnaissance, à l'école, des langues du répertoire des élèves crée chez certains « une “insécurité linguistique”, une baisse d'estime de soi, un sentiment de discrimination et une difficulté à transférer les acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre » (Armand *et al.*, 2008, p.47).

Pour conclure, rappelons que la prise en compte du plurilinguisme des élèves s'inscrit dans l'esprit du *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation culturelle* du MEQ (1998a) et du Cadre de référence produit par la DSCC (2003c) concernant les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. Ces documents recommandent en effet aux enseignants de mettre à profit les expériences de ces élèves et, pour ce faire, de légitimer l'utilisation de leurs L1 afin de favoriser leur apprentissage du français et leur engagement dans celui-ci.

¹⁰ Ce terme est une traduction libre de *Common Underlying Proficiency Hypothesis*.

2.1.4. Une pratique innovante : l'écriture de textes identitaires plurilingues

En lien avec les deux principes clés de l'enseignement de l'écriture en L2 exposés précédemment, une intervention didactique innovante favorisant l'engagement des élèves dans la littérature par le biais d'une affirmation identitaire est relevée par les chercheuses menant la vaste recherche-action dans le cadre de laquelle se déroule la présente étude. Cette intervention consiste en l'écriture de *textes identitaires*¹¹. À travers leur dimension identitaire, ces textes revêtent un aspect affectif, car ils traitent d'un sujet en lien avec les expériences personnelles des élèves et encouragent l'expression de ces derniers. Toutefois, la production de textes identitaires ne se limite pas à l'écriture sur papier de textes composés par les élèves. Il peut aussi s'agir d'une création ou d'une performance des élèves, individuelle ou collective, se déclinant sous des formes multiples. Cummins et Early (2011) suggèrent que les textes identitaires soient produits sous forme « écrite, parlée, en langue des signes, visuelle, musicale, théâtrale ou selon une combinaison de ces possibilités »¹² (traduction libre, p. 3).

De plus, les textes identitaires mettent en valeur le plurilinguisme des élèves, car l'utilisation des L1 de ceux-ci, à l'oral et à l'écrit, est encouragée lors de ce processus de création. Effectivement, les textes identitaires sont souvent imaginés ou rédigés dans les L1 des élèves avant d'être traduits dans la langue d'enseignement. Enfin, à travers le partage des textes identitaires plurilingues à des lecteurs authentiques et les rétroactions positives de ces derniers, les élèves ont l'occasion de voir leur identité reflétée positivement et, du fait même, de se sentir valorisés (Cummins & Early, 2011).

¹¹ Ce terme est une traduction libre de « *identity texts* » (voir entre autres Cummins & Early, 2011)

¹² Les textes identitaires peuvent être « *written, spoken, signed, visual, musical, dramatic, or combinations in multimodal forms* » (Cummins & Early, 2011, p. 3).

2.1.5. Un déclencheur à l'écriture de textes identitaires plurilingues : les ateliers d'expression théâtrale plurilingues

Comme nous l'évoquions précédemment, la mise en place des ateliers d'expression théâtrale plurilingues constitue un élément clé de l'intervention mise en place dans la vaste recherche-action. Il s'avère pertinent de les décrire un peu plus en profondeur afin de bien comprendre le contexte de notre recherche et la manière dont ces ateliers peuvent être arrimés à l'écriture de textes identitaires plurilingues. Dans les sections suivantes sont donc présentés l'ancrage théorique des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, une description de ces ateliers et de leur déroulement ainsi qu'un résumé des résultats découlant de leur mise en œuvre par le passé auprès d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire au secondaire.

2.1.5.1. Fondements

D'une manière générale, les ateliers d'expression théâtrale plurilingues s'inscrivent dans la lignée des approches didactiques favorisant la valorisation et l'exploitation de la créativité des élèves à travers des formes d'expression théâtrale, de telles approches étant reconnues pour favoriser l'apprentissage d'une L2, notamment en classe d'accueil (Clerc, 2008), entraîner le développement de l'empathie et de compétences interculturelles (Aden, 2008) et redonner du sens à l'acte d'apprendre (Aden, 2009).

En ce qui a trait plus spécifiquement aux ateliers d'expression théâtrale plurilingues, ces fondements généraux se voient précisés par des fondements spécifiquement liés aux équipes ÉRIT¹³ et ÉLODiL¹⁴, qui « misent toutes deux sur la relation entre l'émotion et l'apprentissage, mais se centrent sur des dimensions différentes de cette relation »

¹³ Équipe de recherche en intervention transculturelle

¹⁴ Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique

(Armand *et al.*, 2013, p. 39) pour favoriser l'apprentissage scolaire des élèves en général et, plus précisément, des élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. Ces équipes mettent également de l'avant l'importance de la mise en place d'un contexte signifiant d'apprentissage lors des ateliers d'expression théâtrale plurilingues. Ainsi, les thèmes y étant abordés sont en lien avec les expériences des élèves.

Par ailleurs, en se basant sur les travaux de nombreux chercheurs (voir les recherches d'Howard, 1991; Barudy, 1988; Costa *et al.*, 1989; Golub, 1989; Lopez et Saenz, 1992; Lykes et Farina, 1992; Miller et Billing, 1994, cités dans Rousseau *et al.*, 1999), l'équipe ÉRIT souligne l'importance de l'expression créatrice chez les élèves pour favoriser leur *empowerment*¹⁵ et faciliter leur affirmation identitaire ainsi que la transition et l'adaptation à un nouvel environnement, et ce, en accordant un sens aux traumatismes vécus par le passé (Rousseau, Bagilishya, Heusch, & Lacroix, 1999; Rousseau *et al.*, 2006). L'*empowerment* est défini par l'Office québécois de la langue française (2003) comme un

processus par lequel une personne, ou un groupe social, acquiert la maîtrise des moyens qui lui permettent de se conscientiser, de renforcer son potentiel et de se transformer dans une perspective de développement, d'amélioration de ses conditions de vie et de son environnement. (<http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>, site consulté le 4 septembre 2013)

Enfin, l'aspect plurilingue des ateliers est associé à l'équipe ÉLODiL, qui s'inscrit dans la lignée de l'approche *Éveil aux langues* développée, au départ, par Éric Hawkins en 1980 en Grande-Bretagne. Se référant aux travaux de Candelier (2003), Perregaux *et al.*

¹⁵ Le terme peut être traduit par le terme « autonomisation ». Néanmoins, à nos yeux, cette traduction française ne rend pas justice au concept auquel elle est reliée. De ce fait, à l'instar de certains chercheurs francophones, tels que Nathalie Auger, professeure-chercheuse spécialisée en sociolinguistique et en didactique des langues, nous choisissons d'utiliser le terme « *empowerment* » dans la présente étude.

(2003) et Cummins (2009), l'équipe ÉLODiL prône l'ouverture au plurilinguisme et la légitimation de l'usage des L1 en classe afin de permettre à tous les élèves de s'exprimer de manière à encourager une construction identitaire harmonieuse, l'expression et la participation des élèves en classe, en contribuant du fait même à leur *empowerment* (Armand *et al.*, 2008).

2.1.5.2. Description et déroulement

Implantés par une équipe multidisciplinaire, les ateliers d'expression théâtrale plurilingues ne constituent ni un lieu de performance, ni une thérapie. Vu leur aspect ritualisé et les trois « règles d'or » encadrant cette activité, soit l'écoute, le respect et la confidentialité, ils constituent plutôt, pour les élèves, un espace propice pour l'expression d'histoires et des émotions y étant reliées (Armand *et al.*, 2013).

Les ateliers d'expression théâtrale plurilingues sont toujours introduits par un rituel d'ouverture permettant aux élèves d'effectuer la transition entre la vie scolaire habituelle et les ateliers. Ensuite, les élèves participent à divers jeux et réchauffements, qui visent à établir dans la classe un climat de plaisir ainsi qu'une dynamique de groupe marquée par une complicité et une confiance entre les participants. Puis, suivent les exercices théâtraux, qui ont pour but de présenter aux élèves certaines techniques propres au théâtre afin de leur donner des outils pour s'exprimer, par exemple par le biais de tissus ou de la technique de la « photo », « qui fige les jeunes dans un mouvement représentatif de l'histoire [racontée] » (Armand *et al.*, 2013, p. 42). Ces exercices se veulent également un moyen d'ouvrir les élèves à la diversité linguistique, entre autres en les amenant à

découvrir et à prononcer certains mots dans diverses langues, et de légitimer l'utilisation des L1 des élèves en classe.

Par la suite, les ateliers théâtraux en eux-mêmes ont lieu. En sous-groupes, chaque élève raconte une histoire portant sur le thème de l'atelier (exemples : les cérémonies, le voyage, etc.). L'une des histoires racontées est alors choisie pour être présentée, sous différents formats, par les membres du sous-groupe devant les autres élèves de la classe. Lors de la représentation de ces histoires, les élèves sont libres de s'exprimer dans la langue de leur choix pour dire quelques mots ou quelques phrases, en offrant, selon les besoins, une traduction de leurs propos en français. Enfin, un rituel de fermeture clôt chacun des ateliers et permet de « contenir » ce qui y a été partagé de façon confidentielle afin que les ateliers restent un espace différent de celui du quotidien de la classe.

2.1.5.3. Résultats

À la suite d'une recherche ayant eu lieu au cours de l'année scolaire 2009-2010 dans quatre classes d'accueil au secondaire en milieu pluriethnique montréalais, notamment auprès d'élèves en situation de grand retard scolaire (deux groupes expérimentaux, n=27, et deux groupes contrôles, n=28), plusieurs résultats positifs relatifs à la mise en œuvre des ateliers d'expression théâtrale plurilingues ont été constatés (Armand *et al.*, 2013; Armand, Rousseau, *et al.*, 2011; Rousseau *et al.*, 2011). Tout d'abord, tel qu'il a été dit au chapitre précédent, ces ateliers stimulent l'engagement des élèves dans leur apprentissage et entraînent le développement d'un meilleur rapport à la langue orale et d'un sentiment d'efficacité personnelle par rapport à l'apprentissage de celle-ci.

Par ailleurs, les ateliers d'expression théâtrale plurilingues font en sorte que les élèves développent une plus grande confiance en eux-mêmes et permettent l'établissement d'une dynamique de groupe positive, marquée par la solidarité, le respect, l'empathie et la prise de conscience du rôle du français comme langue commune de communication. Cette dynamique entraîne chez les élèves une reconfiguration de la relation à soi-même et aux autres qui les conduit à trouver leur place au sein du groupe. Bref, une base affective soutient alors l'apprentissage de la L2 chez les élèves, cette base affective s'avérant plus solide chez certains. Il est à noter que les résultats ici exposés sont significatifs dans la mesure où ils ont été observés en comparaison avec un groupe contrôle. Toutefois, leur généralisation est impossible vu le petit échantillon d'élèves ayant pris part à la recherche.

Les retombées positives des ateliers d'expression théâtrale plurilingues sur le plan de l'apprentissage de la langue orale incitent des chercheuses à s'interroger sur leurs potentielles répercussions bénéfiques sur un autre aspect de l'apprentissage du français chez les élèves en situation de grand retard scolaire, l'écriture (Armand *et al.*, 2012-2015). En effet, lors de tels ateliers, en s'exprimant sur des thèmes reliés à leur vécu tout en étant soutenus affectivement, les élèves produisent à l'oral, de façon embryonnaire, un texte identitaire. De plus, les deux principes clés de l'enseignement de l'écriture en L2 présentés précédemment au sein de cette section sont partie intégrante des ateliers d'expression théâtrale plurilingues exposés précédemment. D'une part, ces ateliers correspondent à un contexte signifiant d'apprentissage dans la mesure où ils permettent, entre autres, la narration à l'oral de l'histoire familiale et abordent des sujets signifiants reliés aux expériences personnelles des élèves. D'autre part, en légitimant l'usage des L1

des élèves en classe, ils sont marqués par une ouverture au plurilinguisme favorisant l'expression de soi.

Ainsi, ces ateliers, lorsque mis en place en tant que déclencheurs de l'écriture de textes identitaires plurilingues, apparaissent comme un moyen possible de favoriser à la fois l'apprentissage de l'oral et de l'écrit chez les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, et ce, à travers le transfert de l'engagement des élèves d'une modalité de communication à l'autre grâce au développement, entre autres, d'un engagement dans l'écriture et d'un rapport « positif » à la langue.

Puisque crucial dans le contexte de la présente étude, le concept d'engagement, majoritairement développé dans le cadre de recherches en milieu anglophone, est discuté à la section suivante.

2.2. L'engagement dans la littératie en L1 et en L2

L'engagement dans la littératie est ici présenté, en L1, à travers les travaux de Guthrie (2004) et, en L2, à travers les travaux de Cummins et de ses collaborateurs (Cummins, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012; Cummins, Bismilla, Chow, *et al.*, 2006; Cummins *et al.*, 2005; Cummins, Bismilla, Cohen, *et al.*, 2006; Cummins *et al.*, 2007; Taylor *et al.*, 2008).

2.2.1. Les travaux de Guthrie (2004)

Avant de commencer, il est nécessaire de rappeler que Guthrie (2004) s'intéresse surtout à l'engagement en lecture en L1. Cependant, ce chercheur mentionne qu'un lecteur engagé est également un scripteur engagé, et vice versa (p. 6). Il en va de même pour les

lecteurs désengagés, qui sont aussi des scripteurs désengagés. Ainsi, ses travaux s'avèrent pertinents dans le domaine de l'écriture.

Guthrie (2004) définit l'engagement dans la littératie comme un comportement adopté par les élèves se déclinant selon les quatre paramètres suivants :

1. Un **engagement cognitif** qui sous-entend que les élèves sont concentrés, portent une attention à la tâche proposée et fournissent un effort cognitif pour la réaliser.
2. Un **intérêt affectif** pour la tâche se traduisant par un enthousiasme et un plaisir à participer à des activités de lecture ou d'écriture.
3. La mise en œuvre de **capacités cognitives** afin de réaliser une tâche, ces capacités cognitives étant visibles à travers les **stratégies cognitives** employées.
4. La poursuite, à l'école et à l'extérieur de l'école, d'**activités de lecture et d'écriture, nombreuses et diverses.**

Ensuite, Guthrie (2004) souligne que l'engagement des élèves est lié à leur participation en classe. Par ailleurs, il affirme que la création d'interventions stimulant l'engagement des élèves dans la littératie est favorisée par la collaboration d'une équipe multidisciplinaire, c'est-à-dire formée d'enseignants et de chercheurs experts de différents domaines liés de près ou de loin à la littératie. L'enseignant et les parents jouent également un rôle primordial quant à l'engagement des élèves, qui ne relève pas simplement d'un investissement personnel, mais aussi du soutien qui leur est apporté lors d'activités de littératie.

Pour illustrer le lien entre l'engagement et le succès des élèves en littératie, Guthrie (2004) utilise la métaphore de la spirale. Cette métaphore met en lumière le lien de

réciprocité, et non de cause à effet, unissant l'engagement et le succès en littératie, qui entraînent un sentiment de confiance en soi chez les élèves. Par ailleurs, l'engagement dans un type d'activités en littératie n'est relié au succès que pour ce type d'activités et non pour l'ensemble des activités reliées à l'apprentissage de la littératie. Par exemple, ce n'est pas parce qu'un élève est engagé dans l'écriture d'un certain type de texte qu'il l'est pour tous les types de textes.

Afin d'augmenter, à l'école, l'engagement des élèves dans la littératie, il est nécessaire d'accorder davantage de temps aux activités de ce domaine, qui se doivent d'être au cœur du vécu scolaire des élèves. Lors de ces activités, Guthrie (2004) relève l'importance de l'utilisation de matériel signifiant pour engager les élèves. Selon l'auteur, cela signifie « des livres "véritables", des ouvrages de littérature, des manuels de qualité présentant les contenus disciplinaires et du matériel pédagogique au contenu substantiel »¹⁶ (traduction libre, p. 8). Pour conclure, il est à noter que Guthrie souligne un manque dans la recherche concernant les moyens d'engager les élèves dans leur apprentissage de la littératie, ce domaine gagnant donc à être davantage exploré.

Afin de compléter notre vision de l'engagement dans la littératie sont présentés, à la suite des travaux de Guthrie (2004), les travaux de Cummins et de ses collaborateurs (Cummins, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012; Cummins, Bismilla, Chow, *et al.*, 2006; Cummins *et al.*, 2005; Cummins, Bismilla, Cohen, *et al.*, 2006; Cummins *et al.*, 2007; Taylor, Bernhard, Garg, & Cummins, 2008), qui associent, en L2, engagement et *empowerment*.

¹⁶ « *Authentic books, literature, well-formed textbooks in content domains, and materials with academically substantive content* » (Guthrie, 2004, p. 8).

2.2.2. Les travaux de Cummins et de ses collaborateurs

Les travaux de Cummins et de ses collaborateurs (Cummins, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012; Cummins, Bismilla, Chow, *et al.*, 2006; Cummins *et al.*, 2005; Cummins, Bismilla, Cohen, *et al.*, 2006; Cummins *et al.*, 2007; Taylor *et al.*, 2008) mettent de l'avant, en L2, l'importance de l'établissement, en classe, de contextes d'*empowerment* pour stimuler l'engagement de l'ensemble des élèves et, plus particulièrement, des élèves provenant de communautés linguistiques et culturelles diverses¹⁷.

Des contextes d'enseignement permettant l'*empowerment* des élèves rendent possibles, pour ceux-ci, une affirmation identitaire ainsi que la négociation de leur identité. Cette dimension identitaire de l'engagement sous-entend un changement de position de l'enseignant afin que les relations de pouvoir dans la classe passent de relations de nature coercitive à des relations de nature collaborative. De seul détenteur du savoir à transmettre, un enseignant se doit donc d'adopter une position moins « autoritaire » et de reconnaître le bien-fondé du partage des fonds de connaissance des élèves au sein du groupe. Ainsi, l'engagement des élèves se voit favorisé par la légitimation de l'utilisation en classe des connaissances contenues dans leur bagage linguistique et culturel, ce qui permet la reconnaissance de leur intelligence, de leur imagination et de leurs talents, et ce, dans plusieurs langues (Cummins, 2010, 2012). Enfin, rejoignant les propos de Guthrie (2004), Cummins (2010, 2012) relève l'importance de la participation des élèves afin de stimuler leur engagement. Cette participation est rendue possible, entre autres, par le droit des élèves de faire usage de leurs L1 ou des autres langues connues en classe.

¹⁷ Ce terme est une traduction libre de « *linguistically and culturally diverse students* », utilisé par Cummins (2009, entre autres références).

Dans leurs travaux, Cummins et ses collaborateurs se sont inspirés du concept de « multilittératies » afin de développer la *Pédagogie transformative des pratiques de multilittératies*¹⁸, dans le cadre de laquelle s'inscrit la production de textes identitaires plurilingues, précédemment évoquée. Le concept de multilittératies est adapté aux contextes scolaire et social actuels, car il reconnaît l'influence des technologies de l'information et de la communication ainsi que de la diversité culturelle sur les pratiques de littératie dans la société contemporaine (Cummins, 2009). Conséquemment, la *Pédagogie transformative des pratiques de multilittératies*

visé le développement d'environnements d'apprentissage novateurs qui engagent tous les élèves dans une grande diversité de pratiques de littératie créatives et cognitivement exigeantes, ces pratiques pouvant à la fois avoir lieu sur support papier ou sur support multimédia.¹⁹ (traduction libre, Taylor *et al.*, 2008, p. 274)

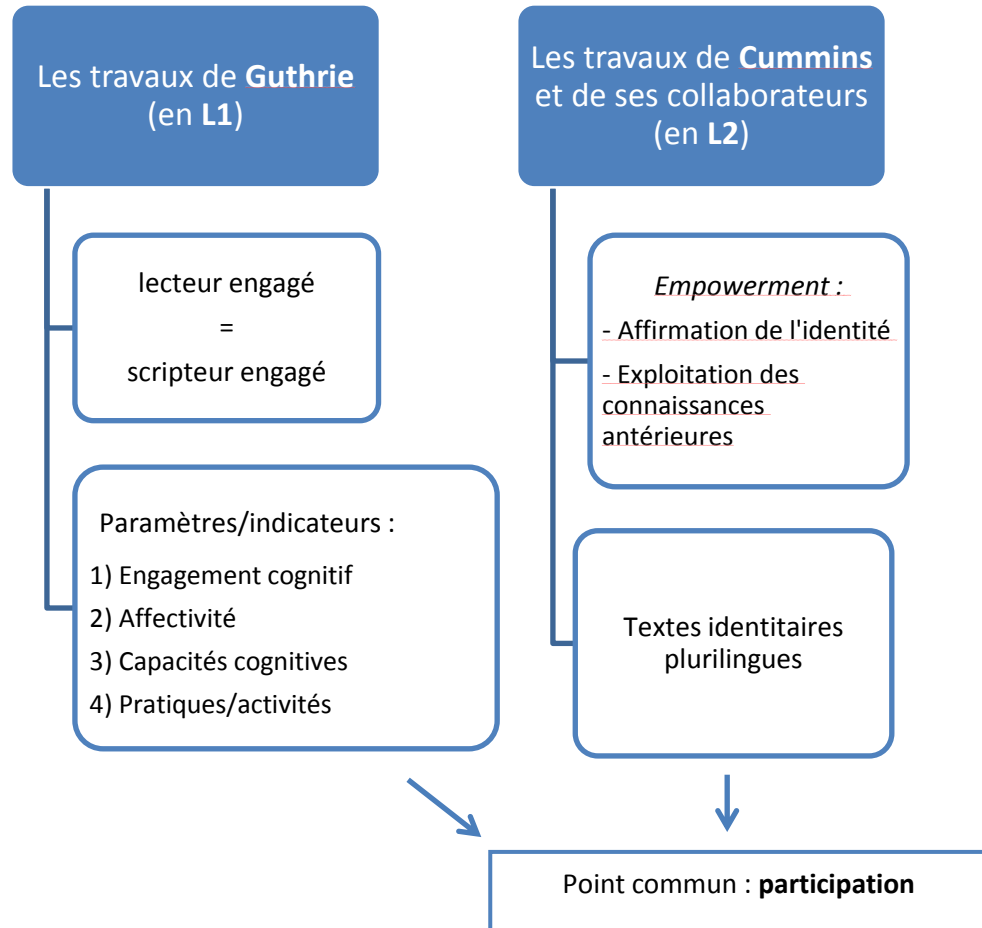
Bref, Guthrie (2004) et Cummins et ses collaborateurs (Cummins, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012; Cummins, Bismilla, Chow, *et al.*, 2006; Cummins *et al.*, 2005; Cummins, Bismilla, Cohen, *et al.*, 2006; Cummins *et al.*, 2007; Taylor *et al.*, 2008) définissent chacun à leur manière le concept d'engagement dans la littératie. Les travaux de ces chercheurs soulignent la relation étroite existant entre la participation des élèves et leur engagement ainsi que la pertinence d'interactions et de la collaboration entre les élèves lors d'activités d'apprentissage de la littératie. Enfin, ces travaux signalent aussi l'importance indéniable de l'engagement dans la littératie pour que les élèves réussissent dans ce domaine. La figure 2 illustre les recoupements entre les conceptions de

¹⁸ Ce terme est une traduction libre de « *Transformative Multiliteracies Pedagogy* ».

¹⁹ « *Multiliteracies pedagogy aims to design innovative learning environments that engage all students in an expanded range of literacy practices, including imaginative and cognitively demanding integration of text-based and multimedia practices* » (Taylor *et al.*, 2008, p. 274).

l'engagement de Guthrie et de Cummins et ses collaborateurs en faisant ressortir les éléments clés relevés par ces chercheurs et exposés précédemment.

Figure 2 : Synthèse des conceptions de l'engagement de Guthrie (2004) et de Cummins et ses collaborateurs (Cummins, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012; Cummins, Bismilla, Chow, *et al.*, 2006; Cummins *et al.*, 2005; Cummins, Bismilla, Cohen, *et al.*, 2006; Cummins *et al.*, 2007; Taylor *et al.*, 2008)



À notre connaissance, le concept d'engagement dans la littératie n'est pas couramment utilisé en recherche en didactique de l'écriture du français en milieu francophone. Dans ce champ de recherche, c'est davantage la notion de *rapport à* qui est utilisée et, plus précisément, la notion de rapport à l'écrit (RÉ), dont l'engagement est partie intégrante.

2.3. Le rapport à l'écrit (RÉ)

Dans cette section est d'abord présentée la notion de *rapport à*, qui permet d'introduire la notion traitée par la suite, soit le rapport à l'écrit (RÉ) (Chartrand & Blaser, 2008). Un concept complémentaire à considérer dans le cadre de notre recherche, le sentiment d'efficacité personnelle en écriture (Pajares, 2003) est par la suite explicité. Enfin, pour faire une synthèse des notions et concepts abordés au sein de ce chapitre, les recouvrements existants entre ces notions et concepts sont exposés.

2.3.1. La notion de *rapport à*

Le *rapport à* se définit comme un lien, une relation à « des processus (les productions liées au langage), à des situations d'apprentissage, à des activités et à des produits (objets institutionnels, culturels et sociaux) » (Bautier, 2002, p. 43). Il est intimement associé au sens et à la valeur qu'un élève accorde à ces processus, situations, activités ou produits, puisque « l'individu valorise ou dévalorise les objets et les productions de langage en fonction du sens qu'il leur confère » (p. 43). Le *rapport à* est divisé en deux dimensions : identitaire et épistémique. Sa dimension identitaire correspond aux motivations et aux raisons personnelles qui déterminent la relation d'un élève à un objet, alors que sa dimension épistémique concerne la nature et la signification de cet objet aux yeux de l'élève. Enfin, la notion de *rapport à* permet de faire le lien entre deux des trois pôles du triangle didactique : les élèves et les savoirs et savoir-faire (Barré-De Miniac, 2008).

Cette brève présentation du *rapport à* nous amène à aborder la notion suivante : le rapport à l'écrit (RÉ). En effet, le *rapport à* « légitime en quelque sorte la recherche sur les représentations/conceptions et attitudes » (Anctil, 2010, p. 169), ces dernières étant des éléments constitutifs du RÉ.

2.3.2. Le rapport à l'écrit (RÉ)

S'inscrivant dans la continuité des travaux de Barré-De Miniac (Barré-De Miniac, 1995, 1997, 2000, 2002, 2007, 2008; Barré-De Miniac, Cros, & Ruiz, 1993), en France, sur le rapport à l'écriture, des chercheurs québécois, dont Christiane Blaser et Suzanne-G. Chartrand, ont repris cette notion en y apportant quelques modifications. Un tel travail a été fait à la suite du constat de certaines lacunes et difficultés reliées à la notion de rapport à l'écriture telle que proposée par Barré-De Miniac, par exemple le fait qu'elle ne prenne pas en compte les pratiques des élèves en lien avec l'écriture. L'état actuel de la question en ce qui a trait à la nouvelle notion ainsi proposée, le RÉ, est présenté au sein de la présente section. C'est dans la foulée de ces travaux que nous situons la présente étude.

Selon Chartrand et Blaser (2008), le RÉ se définit comme « une relation de sens et de signification [...] entre un sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social, et l'écrit dans toutes ses dimensions » (p. 111). Le RÉ est lié aux pratiques de littératie au sens large et englobe donc à la fois les pratiques et les compétences associées à la lecture et à l'écriture, contrairement à la notion de rapport à l'écriture de Barré-De Miniac (Barré-De Miniac, 1995, 1997, 2000, 2002, 2007, 2008, 2012; Barré-De Miniac *et al.*, 1993), qui ne concerne que l'écriture. Comme pour le *rapport à*, le RÉ est fortement dépendant du contexte dans lequel il se situe. Les enseignants peuvent avoir une influence sur son développement chez les élèves, ce rapport étant en constante évolution.

Le RÉ est « susceptible d'évolutions, de modifications : un sentiment positif et l'expérience d'émotions agréables lors de la lecture ou de l'écriture augmentent ou soutiennent la motivation à mener ces pratiques et incitent à surmonter les difficultés qui

peuvent surgir » (Chartrand & Prince, 2009, p. 323). L'étude de cette notion paraît donc particulièrement pertinente en ce qui concerne les élèves en situation de grand retard scolaire, qui rencontrent de multiples difficultés dans le cadre de leur scolarisation et qui doivent surmonter divers obstacles dans leurs apprentissages.

Le RÉ peut être explicité à travers quatre dimensions (affective, praxéologique, conceptuelle et axiologique) qui en expliquent les différents aspects. En réaction aux dimensions mises de l'avant dans les travaux de Barré-De Miniac (2002), les quatre dimensions élaborées par Chartrand et Blaser (2008) dans le contexte de la recherche *Scriptura* visent à rendre le RÉ « opérationnel à des fins de cueillette et d'analyse de données » (p. 111).

Premièrement, la **dimension affective** du RÉ concerne les sentiments et les émotions reliés aux écrits. Elle se mesure à travers l'investissement des élèves en termes de temps, de fréquence et d'énergie dans le cadre d'activités de lecture et d'écriture.

Deuxièmement, la **dimension praxéologique** du RÉ correspond aux pratiques effectives de lecture et d'écriture des sujets, de même qu'à « l'activité métaprocédurale, voire cognitive, qu'ils mettent en œuvre et dont ils peuvent rendre compte » (El Bakkar, 2007, p. 32). Ainsi, cette dimension est associée à ce que les élèves lisent et écrivent ainsi qu'à l'endroit, la manière et la raison pour laquelle ils le font.

Troisièmement, la **dimension conceptuelle** du RÉ, aussi nommée dimension idéale, est liée aux conceptions, aux idées et aux représentations qu'un élève entretient par rapport à l'écrit, à son utilisation et à son rôle pour réussir à l'école et dans la société.

Finalement, la **dimension axiologique** du RÉ se rapporte à la valeur accordée par un élève à l'écrit dans sa vie personnelle et dans sa vie scolaire pour développer son potentiel et pour réussir à l'école. Bref, c'est à travers ces quatre dimensions qu'il est possible de cerner le RÉ des élèves.

Malgré les modifications effectuées rendant le RÉ plus opératoire, les chercheuses ayant développé cette notion en soulignent quelques limites, notamment le fait que le RÉ ne permet pas de différencier les rapports à la lecture et à l'écriture (Chartrand & Blaser, 2008; Gilbert, 2008). En effet, l'observation du RÉ permet de recueillir davantage de données que si l'on ne se penche que sur le rapport des élèves à la lecture ou à l'écriture, mais cette observation s'avère moins pertinente lorsque l'on souhaite, par exemple, bâtir une intervention ciblant l'écriture et prenant donc en compte un seul des deux volets du RÉ.

Par ailleurs, certains questionnements sont apparus chez Chartrand et Blaser (2008) et chez Gilbert (2008) en lien avec la dimension axiologique du RÉ, qui n'est en mesure d'être saisie qu'à travers le discours d'un élève. Cela se révèle problématique, car ce discours peut n'être que la reproduction d'un discours de sens commun et, de ce fait, ne pas être représentatif des idées propres à l'élève, mais plutôt de ce qu'il croit désirable de mentionner. Les propos des élèves à ce sujet peuvent donc être difficiles à interpréter, ce qui présente une difficulté d'un point de vue méthodologique.

Ainsi, il est important de poursuivre la réflexion sur les quatre dimensions exposées précédemment, entre autres en ce qui concerne leur articulation et leur hiérarchisation (Chartrand & Blaser, 2008; Gilbert, 2008). Une dimension en particulier fait l'objet de critiques dans la théorisation du RÉ, soit la dimension praxéologique, puisqu'il est

difficile de mettre sur un pied d'égalité les pratiques effectives de littératie des élèves et les trois autres dimensions susmentionnées. La place accordée aux pratiques d'écriture des élèves au sein du RÉ est donc à revoir, car celles-ci se retrouvent à la fois en amont et en aval des autres dimensions mises de l'avant par Chartrand et Blaser. Certains chercheurs affirment que ces pratiques ne sont pas incluses dans le RÉ et qu'elles en sont plutôt les manifestations. À cela, Chartrand et Blaser répondent que les pratiques de littératie des élèves font partie du RÉ, qu'« elles contribuent à le forger » (p. 113).

Pour finaliser notre présentation des concepts et des notions jouant un rôle clé dans notre recherche, il est nécessaire d'exposer un dernier concept à considérer quant à l'engagement dans la littératie et au RÉ : le sentiment d'efficacité personnelle en écriture.

2.4. Une notion supplémentaire à considérer : le sentiment d'efficacité personnelle en écriture

Afin de compléter ce qui a été dit précédemment, comme le fait Combes (2012), il apparaît pertinent de présenter un concept relié à l'engagement dans la littératie et au RÉ : le sentiment d'efficacité personnelle en écriture. Venant cibler des aspects affectifs de l'apprentissage de l'écriture, il peut influencer le rapport qu'entretient un élève avec cette discipline.

Comme l'explique Pajares (2003) au sein d'une revue des écrits dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de l'écriture, le sentiment d'efficacité personnelle en écriture d'un élève se définit comme les perceptions d'un scripteur de ses compétences en écriture, que ces compétences soient très ciblées (ex. ponctuer adéquatement des phrases), visent plus généralement la narration d'une histoire (ex. exposer les émotions

du personnage principal) ou encore soient plus larges (ex. réaliser une tâche, telle que l'écriture d'une nouvelle).

Ce concept permet d'identifier des facteurs affectifs et motivationnels reliés à la performance des élèves ainsi qu'à leur succès en écriture. Pajares (2003) identifie différents facteurs à la source de ce sentiment chez un scripteur : sa propre performance, la performance des autres et la comparaison entre cette performance et la sienne, les messages à caractère persuasif, positifs ou négatifs, transmis par les autres ainsi que certains facteurs psychologiques tels que l'anxiété ou le stress. De plus, certaines variables sont corrélées au sentiment d'efficacité personnelle en écriture : l'anxiété en écriture, la confiance en soi des élèves à cet égard, le résultat visé en termes de réussite de la tâche d'écriture, la profondeur des processus mis en branle lors de l'écriture et les résultats attendus à la suite d'une tâche d'écriture.

Dans le cadre de notre recherche, il est particulièrement intéressant de relever que Pajares (2003), en se basant sur une synthèse des écrits sur le sentiment d'efficacité personnelle en écriture d'États-Uniens d'origine africaine (voir la recherche de Graham, 1994, citée par Pajares, 2003) et sur d'autres recherches empiriques (voir les recherches de Pajares et Jonhson, 1996 et d'O'Hare, 1992, citées par Pajares, 2003), explique l'échec scolaire en général et l'échec en écriture d'élèves issus de communautés culturelles minoritaires par leur faible sentiment d'efficacité personnelle, qui est dû, entre autres, à un manque de confiance en leurs capacités. Ce manque de confiance est lié à certaines de leurs expériences de vie, à des difficultés scolaires passées ou actuelles et à des perceptions d'eux-mêmes négatives et qui résistent au changement.

Bref, Pajares (2003) rappelle l'importance de considérer les facteurs affectifs reliés à l'apprentissage de l'écriture et offre une clé de lecture de ces facteurs à travers le sentiment d'efficacité personnelle en écriture.

2.5. Les recoupements entre le RÉ, l'engagement dans la littératie et le sentiment d'efficacité personnelle en écriture

De nombreux recoupements existent entre les différentes dimensions du RÉ, l'engagement dans la littératie et le sentiment d'efficacité personnelle en écriture. Voici un tableau les illustrant :

Tableau I : Recoupements entre les différentes dimensions du RÉ, l'engagement dans la littératie et le sentiment d'efficacité personnelle en écriture

Engagement dans la littératie Sentiment d'efficacité personnelle en écriture	RÉ
Engagement dans la littératie Sentiment d'efficacité personnelle en écriture	1) Dimension affective
Engagement dans la littératie	2) Dimension praxéologique
-	3) Dimension conceptuelle
-	4) Dimension axiologique

Pour nous permettre de préciser notre vision des concepts et notions exposées précédemment et de raffiner nos objectifs de recherche, la section suivante présente, en deux parties, une recension de recherches empiriques portant sur le concept d'engagement dans la littératie en L2 et sur la notion de RÉ, principalement en L1.

2.6. Recherches empiriques

Dans cette section sont présentées des recherches empiriques sur l'engagement dans la littératie en L2 ainsi que sur le RÉ²⁰. Les recherches empiriques recensées sur l'engagement dans la littératie en L2 exposent toutes des interventions stimulant l'engagement des participants, alors que les recherches sur le RÉ présentent à la fois des interventions prenant en compte cette notion et des constats (sans intervention) sur le RÉ de participants de diverses populations. Le tableau II fait état de l'ensemble de ces recherches. Dans la première colonne sont inscrites en caractère gras les recherches empiriques sur l'engagement dans la littératie en L2 faisant mention d'élèves en situation de grand retard scolaire. Dans les deuxième et troisième colonnes sont inscrites en caractère gras les recherches se déroulant en contexte d'enseignement d'une L2. Par souci de concision, seules les recherches empiriques se déroulant auprès d'élèves du primaire ou du secondaire sont ici considérées.

²⁰ Contrairement aux autres recherches recensées dans cette catégorie, les recherches de Barré-De Miniac (Barré-De Miniac, 1997; Barré-De Miniac *et al.*, 1993) ne portent pas sur le RÉ, mais bien sur la notion développée par cette chercheuse personnellement, soit le rapport à l'écriture. Cette notion est brièvement discutée à la section 2.3.2.

Tableau II : Recherches empiriques sur l'engagement dans la littératie en L2 et le RÉ

Recherches empiriques sur l'engagement en L2 Interventions (6)	Recherches empiriques sur le RÉ Constats (7)	Recherches empiriques sur le RÉ Interventions (3)
Danzak (2011); Giampapa (2010); Ivey & Broaddus (2007); Lo & Hyland (2007); Matera & Gerber (2008); Souryasack & Lee (2007).	Barré-De Miniac, Cros et Ruiz (1993); Barré-De Miniac (1997); Beer-Toker et Gaudreau (2006); Chartrand et Blaser (2008, <i>Scriptura</i>); Chartrand et Prince (2009, <i>Scriptura</i>); El Bakkar (2007, <i>Scriptura</i>); Gilbert (2008, <i>Scriptura</i>).	Dupin de St-André et Montésinos-Gelet (2012); Lebrun (2007); Senoussi (2010).
Aucune recherche sur le RÉ ou l'engagement dans la littératie en L2 d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire au Québec.		

Il est à noter que les recherches empiriques exposées dans les sections suivantes sont, la plupart du temps, présentées en ordre chronologique. Toutefois, nous avons aussi privilégié la cohérence de notre exposé en présentant les unes à la suite des autres les recherches ayant des caractéristiques semblables. Nous avons également mis en valeur les recherches retenant le plus notre attention en les plaçant à la fin de chacune des sections.

2.6.1. Recherches empiriques (avec intervention) sur l'engagement dans la littératie en L2

Au total, six recherches empiriques présentant les effets d'interventions visant à stimuler l'engagement des élèves dans leur apprentissage de la littératie en L2 ont été recensées

dans le cadre du présent mémoire. L'ensemble de ces recherches fait état d'interventions en contexte signifiant d'apprentissage. Cinq de ces six recherches sont également reliées à la mise en place d'approches plurilingues d'enseignement de la littératie en L2. Il est à noter que quatre des recherches présentées ont été repérées au sein de la synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture en L2 de Armand, Lê *et al.* (2011) et que toutes les recherches recensées ici ont été effectuées auprès d'élèves apprenant l'anglais L2.

Tout d'abord, Ivey et Broaddus (2007) ont mené une recherche-action auprès de 14 élèves immigrants hispanophones de niveau débutant dans un milieu multiethnique aux États-Unis, certains de ces élèves pouvant être considérés en situation de grand retard scolaire. L'objectif de la recherche est de stimuler l'engagement dans la littératie des élèves et, plus précisément, dans une lecture personnelle et des activités de lecture et d'écriture dirigées par l'enseignant. L'intervention menée en classe constitue un contexte signifiant d'apprentissage dans la mesure où les textes et tâches proposés sont diversifiés de manière à correspondre aux intérêts et au niveau de tous les élèves. En outre, l'enseignement offert aux élèves est différencié et a pour but de répondre aux besoins de chacun d'eux.

Au cours de cette étude d'un an, les chercheuses et leur équipe ont été présentes en classe trois ou quatre périodes par semaine. À l'aide d'une grille d'observation, elles ont fait le calcul de la fréquence des manifestations d'engagement des élèves. Ce calcul a été considéré globalement, c'est-à-dire que les manifestations d'engagement ont été comptabilisées pour l'ensemble du groupe et non pour chaque élève individuellement. Il aurait été intéressant de connaître les modalités encadrant l'observation et le calcul de la

fréquence des manifestations d'engagement des élèves. Par exemple, quels en étaient les critères? Les manifestations possibles d'engagement avaient-elles été préalablement identifiées par les chercheuses?

À la suite de cette recherche, Ivey et Broaddus (2007) confirment l'importance, pour stimuler l'engagement des élèves, de différencier l'enseignement qui leur est offert, de valoriser leurs forces et leur créativité et de mettre en œuvre des activités intégrant à la fois leurs connaissances, la langue, la lecture et l'écriture. La lecture à voix haute et le fait de fournir du vocabulaire et une structure de texte aux élèves lors d'activité d'écriture apparaissent également comme des moyens de stimuler l'engagement des élèves dans la littératie en L2. Voici quelques manifestations d'engagement relevées par Ivey et Broaddus : lire et relire son texte, demander de l'aide, vouloir partager son travail avec un tiers ainsi que sembler enthousiaste, déterminé et concentré.

Une étude réalisée par Souryasack et Lee (2007) fait également état de l'importance d'approches reconnaissant le bagage linguistique et culturel des élèves et encourageant l'expression de soi pour stimuler leur engagement. Cette étude de cas, liée à l'implantation d'ateliers d'écriture auprès d'élèves laotiennes, expose l'impact de tels ateliers sur le développement de leur compétence à écrire ainsi que sur leurs attitudes envers l'écriture. Ainsi, durant neuf semaines, trois élèves de 12 et 13 ans ont participé, hebdomadairement, à deux ateliers d'écriture de deux heures chacun, ces ateliers étant davantage axés sur le développement de la fluidité et de l'expression écrite plutôt que sur l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe.

Les données de cette recherche ont été recueillies au moyen de notes de terrain consignées par la chercheuse-animatrice des ateliers, et ce, durant ces derniers et à

l'occasion de visites au domicile de chacune des élèves. De plus, quatre écrits par élève ont été collectés et des entretiens individuels avec chacune des participantes ont eu lieu avant et après l'intervention. Un questionnaire sur l'écriture, que les chercheuses nomment *writing survey* (Souryasack & Lee, 2007, p. 84), a également été rempli par les participantes. À la suite de cette collecte de données, une analyse descriptive par thèmes a été réalisée pour chacune des trois participantes et une analyse comparative²¹ a aussi été effectuée pour dégager les thèmes communs à l'ensemble d'entre elles.

Il est possible de dégager de cette étude de cas certains indicateurs traduisant l'engagement des élèves, soit une diminution de l'anxiété et de la peur reliées à l'acte d'écrire, une volonté d'écrire se manifestant par la production de textes plus longs ainsi qu'un plaisir éprouvé lors de tâches d'écriture. Une prise de conscience de l'importance de l'écriture et de ses fonctions a également été constatée chez les élèves à la suite de l'intervention. Par ailleurs, la valorisation et la légitimation du bagage linguistique et culturel des élèves ainsi que le partage d'éléments de leur vie sont susceptibles de leur permettre de développer une meilleure estime d'elles-mêmes dans la mesure où elles perçoivent que les différentes facettes de leur identité ne sont pas jugées négativement mais, au contraire, valorisées. Enfin, les ateliers d'écriture mis en place dans le cadre de la recherche de Souryasack et Lee (2007) entraînent une amélioration chez les élèves en ce qui a trait à la fluidité de leur écriture, à l'organisation et à la cohérence de leurs textes, à la clarté de l'expression de leurs idées et à la maîtrise de certains aspects formels de l'écriture, comme la ponctuation.

La recherche de Matera et Gerber (2008), bien que se déroulant auprès d'une population différente de celle des autres recherches, soit auprès d'élèves du préscolaire, démontre

²¹ Ce terme est une traduction libre de « *cross-case analysis* » (Souryasack & Lee, 2007, p. 84).

également les bénéfiques d'un contexte signifiant d'apprentissage et d'approches plurilingues sur l'apprentissage de l'écriture et l'engagement des élèves à cet égard. Ces chercheurs ont évalué les effets du programme *WRITE!* sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture auprès de 76 participants provenant de six centres d'éducation préscolaire d'un milieu défavorisé et ayant l'espagnol comme L1. Ce programme a pour but de soutenir et de faciliter l'écriture émergente au préscolaire chez des élèves faisant partie d'une population à risque, et ce, à travers l'utilisation de leur L1.

L'intervention effectuée auprès des élèves des six groupes expérimentaux durant dix semaines comportait au total 20 interventions en classe, soit deux interventions par semaine. Chaque semaine, lors de la première intervention, une histoire était racontée aux participants dans leur L1 puis, lors de la deuxième intervention, l'enseignement d'un concept de l'écriture, tel que le concept de « mot », leur était offert dans leur L2, et ce, en faisant des liens avec l'histoire racontée. Cet enseignement pouvait, par exemple, porter sur la direction de l'écriture (de gauche à droite). Six groupes contrôles, auxquels un traitement alternatif visant l'apprentissage de l'écriture était proposé, ont participé à l'étude.

Les chercheuses ont procédé à la collecte d'un écrit par semaine par élève. L'évaluation de ces écrits a fait l'objet d'un codage interjuges. Les chercheuses ont également effectué deux entretiens auprès de chaque élève. Lors de ces entretiens, elles leur ont demandé d'écrire leur nom, des mots de vocabulaire dans les deux langues, une phrase et une histoire. Aucun prétest n'a été effectué, car aucune différence significative n'était observable entre les groupes au départ. Un posttest, prenant la forme d'une épreuve maison conçue pour le programme *WRITE!*, a été effectué. Une analyse quantitative des

données, soit une analyse de variance (ANOVA), a été réalisée. Deux variables indépendantes ont été considérées : l'appartenance des participants au groupe expérimental ou au groupe contrôle et leur niveau de vocabulaire, faible ou élevé.

À la suite de leur étude, Matera et Gerber (2008) concluent que le programme *WRITE!* permet, de manière significative, de mieux soutenir l'écriture émergente au préscolaire chez une population à risque que des approches dites traditionnelles. En outre, l'engagement des élèves est stimulé lorsqu'il y a utilisation de leur L1 lors de leur apprentissage de la L2. Les manifestations d'un tel engagement ne sont toutefois pas explicitement décrites.

La recherche de Lo et Hyland (2007) se distingue des autres recherches recensées dans le tableau présenté précédemment dans la mesure où la L1 des élèves n'a pas été mobilisée lors de l'approche d'enseignement de l'écriture mise en place. Cette recherche compare les effets d'un programme traditionnel d'enseignement de l'écriture par rapport aux effets d'un programme novateur d'enseignement de l'écriture auprès de jeunes filles de 10 et 11 ans ayant le cantonais comme L1 et fréquentant une école primaire de Hong Kong (n=40). Le but du programme novateur est de fournir aux élèves un contexte d'enseignement de l'écriture collaboratif, signifiant, motivant et comportant une intention de communication et des lecteurs réels. Ce programme encourage l'expression de soi et la créativité à travers le partage des expériences de vie et des émotions des élèves, à l'oral et à l'écrit. Ayant eu cours sur une période de trois mois, cette étude impliquait d'abord la mise en place du programme traditionnel durant six semaines, puis la mise en place du programme novateur durant six semaines également. Il est à noter qu'aucun groupe

contrôle n'a participé à cette étude, les résultats des deux programmes d'enseignement ayant été obtenus auprès d'un même groupe d'élèves.

Au cours des deux programmes, les élèves ont tenu, après chaque séance d'écriture de 35 minutes, un journal dans lequel elles écrivaient, en L1 ou en L2, leurs émotions en lien avec la leçon vécue. Des entretiens semi-dirigés de 20 à 30 minutes prenant la forme de « groupes de discussion »²² ont aussi été effectués dans la L1 des élèves après le programme traditionnel et le programme novateur. Lors de ces groupes de discussion ont été abordées les émotions vécues par les élèves, leurs préférences ainsi que leurs perceptions en lien avec l'écriture lors de chacun des deux programmes. Un court questionnaire formé de questions à échelle a également été soumis à chacune des participantes après chaque période de production écrite afin de recueillir des données portant sur les mêmes thèmes que lors des entretiens. Tout au long de l'étude, un journal de bord a été rédigé par l'enseignante, qui est l'une des deux chercheuses menant cette étude. Enfin, les écrits des élèves ont été évalués par deux personnes différentes et analysés par rapport à leur contenu, à leur structure ainsi qu'à la maîtrise de l'orthographe par les élèves²³.

L'analyse des données démontre que le fait d'écrire sur un sujet qui revêt du sens et de l'intérêt aux yeux des élèves, ici dans le cadre du programme novateur, a un effet libérateur et leur permet de développer une meilleure confiance en leurs capacités en s'engageant dans la tâche d'écriture. Cependant, il est à noter que les textes produits lors de ce programme sont moins bien structurés, moins précis et traduisent une moins bonne maîtrise de l'orthographe que les textes produits dans le cadre du programme traditionnel.

²² Ce terme est une traduction libre de « *focus groups* ».

²³ À défaut d'une meilleure traduction, l'expression « *language accuracy* » est ici traduite par « maîtrise de l'orthographe ».

Par contre, il est intéressant de constater que ce sont les élèves les plus faibles qui ont davantage profité de l'intervention, c'est-à-dire que ce sont ces dernières qui se sont davantage améliorées. Cette amélioration est perceptible à travers la plus grande qualité du contenu de leurs écrits ainsi qu'à travers la rédaction de textes plus longs. De plus, dans le cadre du programme novateur, l'accent mis sur l'importance du contenu des textes plutôt que sur leur forme a pu constituer un avantage aux yeux des élèves les plus faibles, qui se sont alors senties plus capables de réussir. Enfin, Lo et Hyland (2007) mentionnent l'intérêt de mener une étude ethnographique se déroulant sur une longue période pour recueillir des données plus riches et plus précises sur les effets d'une intervention chez les élèves.

Plus récemment, deux recherches (Danzak, 2011; Giampapa, 2010) démontrent également les effets bénéfiques d'un contexte signifiant d'apprentissage et d'approches plurilingues sur l'engagement des élèves dans la littératie en L2.

La première de ces recherches, soit celle de Danzak (2011), répond à l'objectif d'observer les impacts des expériences de littératie sur l'identité de scripteur bilingue de six élèves hispanophones de 11 à 14 ans récemment immigrés aux États-Unis. Pour atteindre cet objectif, les textes des élèves, c'est-à-dire huit autobiographies bilingues (quatre en L1 et quatre en L2) ainsi que dix « entrées de journal »²⁴ pouvant être écrites en L1 ou en L2 et portant sur des thèmes liés à la vie des élèves (par exemple, un moment heureux, les langues que je parle, trois souhaits), ont été recueillis puis analysés quantitativement au moyen d'échelles d'analyse pour évaluer les compétences des élèves

²⁴ Ce terme est une traduction libre de « *journal entries* » (Danzak, 2011, p. 509).

pour l'écriture de textes descriptifs et narratifs²⁵. De plus, des entretiens individuels ont été menés auprès des élèves, qui ont aussi rempli un questionnaire permettant de recueillir certains renseignements personnels. Ces données ont été analysées qualitativement afin de dresser le profil de chacun des élèves, puis de comparer les profils en ce qui concerne l'engagement dans la littératie et les attitudes des élèves envers le bilinguisme.

Cette recherche a permis de déterminer qu'une intervention telle que la rédaction d'autobiographies bilingues, où les élèves écrivent sur leur vécu, stimule l'engagement de ces derniers. De cette étude découle également l'élaboration de trois portraits de scripteurs bilingues : le scripteur bilingue en difficulté en L1 et en L2 et éprouvant des sentiments négatifs envers la L2²⁶; un scripteur bilingue « dominant », c'est-à-dire compétent en L1, mais incapable de transférer ses compétences en L2, notamment en raison de sa faible expérience en L2 et de sentiments négatifs envers cette langue²⁷; un portrait de scripteur bilingue « équilibré », compétent en écriture en L1 et en L2 et éprouvant des sentiments positifs envers les deux langues²⁸.

Enfin, la recherche de Giampapa (2010) revêt un intérêt particulier à nos yeux, puisque le contexte dans lequel elle a été réalisée s'apparente à celui de notre recherche en ce qui concerne la multiethnicité des participants ainsi que l'intervention mise en place, reliée à la rédaction de textes identitaires plurilingues par les élèves. À travers cette étude de cas d'une école primaire de Toronto, effectuée dans une perspective ethnographique et s'inscrivant dans le cadre d'une plus vaste recherche-action canadienne (*Multiliteracy*

²⁵ Les échelles d'analyse suivantes ont été utilisées : *Analytic Scales for Assessing Students' Expository and Narrative Writing Skills* (Quellmalz & Burry, 1983, cités dans Danzak, 2011, p. 510).

²⁶ Ce terme est une traduction libre de *the struggling-emerging bilingual writer* (Danzak, 2011, p. 512).

²⁷ Ce terme est une traduction libre de *the dominant-emerging bilingual writer* (Danzak, 2011, p. 513).

²⁸ Ce terme est une traduction libre de *the balanced-emerging bilingual writer* (Danzak, 2011, p. 513).

Project), Giampapa cherche à savoir, entre autres, « Comment une pédagogie des pratiques de multilittératie peut-elle se baser sur l'investissement de l'identité des élèves pour arriver à un engagement dans la littératie et à un apprentissage de la littératie d'une manière signifiante et créative? » (traduction libre, 2010, p. 414)²⁹.

Afin de recueillir les données, des observations ethnographiques bihebdomadaires ont eu lieu pendant un mois et demi dans une classe de quatrième année au sein de l'école concernée. Durant ces observations, des notes de terrain ont été consignées par la chercheuse et des enregistrements ont été captés sur supports audio et vidéo. Des entretiens de groupe et des entretiens individuels semi-dirigés ont également été effectués avec l'enseignante, certains des 29 élèves de sa classe et 11 autres enseignants issus de minorités linguistiques et culturelles et travaillant dans l'école en question. Enfin, les travaux des élèves, soit des textes identitaires plurilingues, ont été collectés et des photos ont été prises lors de la participation de la chercheuse à des événements scolaires reliés au multilinguisme.

Cette recherche a révélé que la production de textes identitaires plurilingues stimule l'engagement des élèves et l'investissement de leur identité, et ce, à travers la reconnaissance de leurs fonds de connaissances. Toutefois, nous aurions trouvé éclairant de connaître la manière dont l'engagement des élèves a pu être observé tout au long de cette recherche (ce que ne révèle pas l'article) afin de comprendre plus précisément en quoi il consiste.

²⁹ Cette question est une traduction libre de « *How can a multiliteracies pedagogy draw on students' identity investment to achieve literacy engagement and learning in a meaningful and creative way?* » (Giampapa, 2010, p. 414).

2.6.2. Recherches empiriques sur le Ré et le RÉ

Au total, dix recherches empiriques portant sur le RÉ, réalisées majoritairement en L1 auprès d'élèves francophones, sont présentées dans les pages qui suivent. Ces recherches ont été divisées en deux sections : les recherches empiriques présentant des constats sur le RÉ d'individus de différents groupes et les recherches empiriques présentant les effets d'interventions sur le RÉ d'élèves ou d'étudiants de différents milieux.

2.6.2.1. Recherches empiriques (constats) sur le Ré et le RÉ

Dans cette section sont présentées sept recherches empiriques posant des constats quant au Ré d'élèves, d'étudiants et d'enseignants, et ce, en France (2) et au Québec (5). Il est à noter que les recherches françaises, réalisées par Barré-De Miniac (Barré-De Miniac, 1997; Barré-De Miniac *et al.*, 1993), portent plus précisément sur le rapport à l'écriture, notion développée par cette chercheuse et de laquelle est issu le RÉ, comme nous l'énonçons précédemment

De la première des recherches empiriques présentées dans cette section est issue la notion de Ré telle qu'introduite dans le domaine de la didactique du français par Barré-De Miniac et reprise subséquemment par divers chercheurs. Ainsi, Barré-De Miniac, Cros et Ruiz (1993), ayant comme présupposé que le rapport à l'écriture se construit à l'école, ont réalisé une étude en milieux contrastés au sein de deux collèges, l'un se trouvant en milieu favorisé à Paris et l'autre se trouvant dans un quartier cosmopolite de la banlieue parisienne.

Dans le but de « dégager des dimensions d'analyse du sens que prend, pour les acteurs, l'usage de l'écriture » (Barré-De Miniac *et al.*, 1993, p. 42), les trois chercheuses ont réalisé des observations ethnographiques durant une semaine dans deux classes (une

classe de sixième et une classe de troisième) de chacun des collèges. Les chercheuses ont également réalisé des entretiens, à Paris, auprès de cinq enseignants, huit parents et huit élèves et, en banlieue, auprès de six enseignants, cinq parents et sept élèves. Les données obtenues sur les diverses populations touchées par cette étude ont été analysées dans le but de mettre en évidence les convergences et les divergences entre les populations en ce qui a trait à l'écriture.

De cette étude découlent des constats permettant de dresser un profil des contextes scolaires des deux milieux. En effet, selon le milieu, l'écriture en classe fonctionne selon deux modèles différents. Par exemple, les collégiens de Paris ont une grande capacité d'adaptation, les exigences en ce qui a trait à l'écriture étant différentes chez chacun des enseignants. De plus, ces élèves ont une « vision globale de l'utilisation possible des outils comme de celle des supports » (p. 67). Au contraire, chez les collégiens de la banlieue, on observe peu d'initiative personnelle et peu d'autonomie dans l'organisation matérielle. Les chercheuses évoquent même le fait que l'écriture, dans ce milieu, semble « reléguée à l'arrière-plan » (p. 67).

Dans la foulée de la recherche réalisée en 1993, Barré-De Miniac (Barré-De Miniac, 1997) a de nouveau mené une étude en milieux contrastés, en poursuivant cette fois l'objectif de décrire les représentations de l'apprentissage de l'écriture et de ses usages chez des enfants du préscolaire et leurs parents. Ainsi, comme lors de la recherche de 1993, la moitié des participants à cette étude provient d'un milieu socioéconomique aisé de Paris alors que l'autre moitié provient d'un milieu socioéconomique défavorisé fortement multiethnique de la banlieue de Paris. Par ailleurs, cette recherche

longitudinale s'est déroulée sur une période de trois ans dans le but de bien saisir le processus de développement du Ré.

Les données ont été recueillies au moyen d'observations ethnographiques, d'entretiens semi-dirigés effectués auprès des enfants (n=44) et d'un questionnaire auquel ont répondu les parents de ces enfants (n=51). Cette recherche met de l'avant l'existence d'une « dualité de l'écriture », évoquée lors de la section 2.6.2. du cadre conceptuel. La présence de cette dualité de l'écriture semble faire obstacle à son apprentissage chez les élèves provenant de communautés culturelles et linguistiques minoritaires.

Au Québec, des recherches établissant des constats quant au RÉ d'élèves et d'étudiants ont également été menées. Tout d'abord, s'inspirant de la notion de Ré développée dans les travaux de Barré-De Miniac (Barré-De Miniac, 1995, 1997, 2000, 2002, 2007, 2008; Barré-De Miniac *et al.*, 1993) Chartrand et Blaser (2008) ont mené la recherche *Scriptura*, ayant pour objectif de comprendre les pratiques de lecture et d'écriture des élèves et des enseignants en histoire et en sciences. Cette vaste étude a été réalisée auprès de 100 enseignants et de 1150 adolescents québécois dans 50 écoles des régions de Québec et de Chaudière-Appalaches au moyen d'un questionnaire regroupant des questions à choix multiple et à échelle en lien avec les quatre dimensions du RÉ³⁰. Les données issues de ces questionnaires ont été obtenues à l'aide d'analyses bivariées et de combinaisons de variables menant à l'élaboration d'échelles d'attitudes, qui permettent, au moyen d'un résultat chiffré, d'obtenir le portrait de chaque participant en ce qui a trait à son RÉ. Pour compléter la collecte des données, huit enseignants et sept élèves ont été interrogés de manière plus poussée au moyen d'entretiens semi-dirigés. De quatre à six

³⁰ Ne seront ici considérées que les données de la recherche *Scriptura* relatives aux adolescents y participant.

périodes d'enseignement ont également été filmées dans quatre classes de quatrième secondaire en histoire et en sciences.

Les données issues de la recherche *Scriptura* permettent d'établir quatre fonctions de l'écriture perçues par les élèves dans le cadre de cours de sciences et d'histoire : une fonction communicative utilitaire, une fonction mémorielle utilitaire, une fonction épistémique, soit son rôle en ce qui a trait à l'apprentissage et au développement de la pensée (Chartrand & Blaser, 2008), et une fonction créatrice (Chartrand, Blaser, & Gagnon, 2006, p. 282). Parmi ces fonctions, les deux les plus fréquemment mentionnées par les élèves sont les fonctions communicative et mémorielle utilitaires de l'écriture (p.283). La faible fréquence de la mention de la fonction épistémique de l'écriture par les élèves pourrait s'expliquer par les pratiques des enseignants, qui correspondent souvent à « un enseignement magistral de type notionnel ou événementiel qui laisse peu de temps à la mise en route d'activités où la fonction épistémique de l'écriture est mise à contribution » (Chartrand, Gagnon, & Blaser, 2006, p. 4).

Au sein de cette vaste étude, Chartrand et Prince (2009) se sont penchées plus spécifiquement sur la dimension affective du RÉ d'élèves adolescents québécois. À la suite d'une analyse statistique des données, elles en sont venues à la conclusion qu'il y a actuellement une baisse de la lecture de livres au Québec et que les écrits électroniques, soit les courriels et le clavardage, font l'objet d'un investissement beaucoup plus grand des élèves des deux sexes que les écrits plus traditionnels. De plus, chez les garçons comme chez les filles, la production d'écrits est peu populaire, les filles étant toutefois nettement plus engagées que les garçons dans les activités de lecture et d'écriture. Enfin, Chartrand et Prince indiquent qu'il serait nécessaire de poursuivre les recherches pour

établir une description plus exhaustive de la notion de RÉ en mettant la dimension affective de l'écrit en relation avec les autres dimensions du RÉ.

Encore une fois dans le cadre de la recherche *Scriptura*, les données récoltées auprès des sept élèves interrogés, quant à elles, sont analysées qualitativement dans le cadre de deux mémoires de maîtrise, soit ceux de Gilbert (2008) et d'El Bakkar (2007). Ainsi, dans la continuité des travaux de Barré-De Miniac (Barré-De Miniac, 1997; Barré-De Miniac *et al.*, 1993), Gilbert a mené une étude de cas auprès d'élèves provenant de milieux socioculturels contrastés. La chercheuse a effectué un entretien individuel semi-dirigé avec quatre adolescents de milieux socioculturels contrastés, soit un garçon et une fille de milieu favorisé et un garçon et une fille de milieu défavorisé, afin d'analyser les données recueillies pour comprendre, connaître et comparer le RÉ de ces quatre adolescents.

À la suite de sa recherche, Gilbert (2008) conclut qu'il n'existe que peu de différences entre les RÉ des sujets de milieux socioculturels contrastés, les différences relevées étant reliées au milieu scolaire des élèves. Par ailleurs, la dimension conceptuelle du RÉ dépend davantage de la conscience de la fonction épistémique de l'écrit d'un élève que de son milieu socioculturel. D'un point de vue méthodologique, la chercheuse mentionne qu'il est ardu de distinguer ce qui relève spécifiquement de chacune des dimensions du RÉ, les éléments reliés à une certaine dimension étant parfois intimement reliés à ceux d'une autre dimension. Afin de pallier les difficultés inhérentes à la nécessaire reconfiguration des dimensions du RÉ, Gilbert s'est vue obligée de les regrouper deux à deux lors de l'analyse comparative du RÉ des quatre participants, couplant ainsi les dimensions affective et praxéologique ainsi que les dimensions axiologique et conceptuelle.

De son côté, El Bakkar (2007) a effectué une étude de cas exclusivement auprès d'élèves de sexe féminin. Considérant que les filles s'investissent davantage que les garçons dans leurs activités de lecture et d'écriture (Chartrand & Prince, 2009), la chercheuse a voulu « contrôler » la variable sexe lors de son analyse. Pour ce faire, elle n'a interrogé que des filles. Ainsi, elle a réalisé un entretien individuel semi-directif avec trois adolescentes de quatrième secondaire pour ensuite dresser le profil de chacune des élèves et comparer entre eux ces différents profils.

Cette étude confirme la complexité du RÉ, qui dépend de facteurs multiples (familiaux, sociaux, culturels et individuels) et qui ne peut être simplement qualifié, de façon binaire, de favorable ou de défavorable. Fait intéressant, les résultats obtenus dans le cadre de cette étude établissent également l'existence d'une relation entre le RÉ et l'engagement des élèves dans la littératie. En effet, El Bakkar (2007) associe l'engagement des élèves, se traduisant par la prise en charge de leurs apprentissages scolaires et personnels et leur investissement dans ceux-ci, à un rapport à l'écrit et au savoir aux connotations positives. Un tel rapport s'illustre, entre autres, à travers une valeur attribuée à l'écrit, une implication active dans des activités de littératie et une volonté de réussir, tout cela menant à la réussite scolaire.

Enfin, la dernière recherche présentée dans cette section pose un constat quant au RÉ d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés à l'école primaire montréalaise. Cette recherche, qui s'est déroulée auprès d'apprenants du français L2, nous apparaît donc particulièrement intéressante, puisque la population visée est similaire à celle de notre étude, soit des élèves allophones apprenant le français L2. De plus, la présence d'élèves ayant de faibles habiletés en littératie marque la population de la recherche de

Beer-Toker et Gaudreau (2006), de tels élèves ayant un profil semblable, à certains égards, à celui des élèves en situation de grand retard scolaire. Dans le cadre de cette recherche, le double objectif poursuivi par Beer-Toker et Gaudreau est de cerner les différentes variables significativement liées à la performance des élèves en lecture et en écriture afin de « proposer un outil de dépistage des élèves à risque au sein de la population allophone des écoles primaires de Montréal » (p. 367).

Réalisée auprès de 150 élèves allophones montréalais âgés de 9 à 12 ans, cette recherche a permis d'évaluer, à travers 12 questionnaires, le RÉ des participants pour ce qui est des cinq variables suivantes : leur sentiment de compétence, leurs représentations de la nature des tâches de lecture et d'écriture, leurs représentations des fonctions de la lecture et de l'écriture, leurs attitudes vis-à-vis des tâches de lecture et d'écriture et leurs pratiques de littératie familiales. Les réponses des élèves, eux-mêmes divisés en trois groupes (faibles, moyens, forts), ont été analysées quantitativement à l'aide de tableau de fréquence, de tableaux croisés et du calcul du coefficient de corrélation de Pearson, et ce, dans le but d'établir certaines généralités permettant d'identifier, à travers leurs réponses à des questions semblables dans un futur questionnaire, des élèves ayant des pratiques de littératie de bas niveau. Une analyse qualitative des questions de type descriptif contenues dans les questionnaires a également été effectuée.

À la suite de leur étude, les chercheuses ont découvert, en ce qui concerne l'écriture, que deux des cinq variables pouvaient servir à identifier les élèves à risque, car elles permettaient de bien discriminer les élèves ayant des pratiques de littératie de bas niveau des élèves ayant des pratiques de littératie de haut niveau. Ainsi, le sentiment de compétence en ce qui concerne « la perception du progrès général, la perception de soi

comme scripteur à travers la comparaison avec les pairs, la rétroaction sociale » (Beer-Toker & Gaudreau, 2006, p. 369) et les représentations de la nature de la tâche d'écriture peuvent servir à discriminer les bons des mauvais scripteurs. Par ailleurs, les chercheuses mentionnent que

[les] élèves qui éprouvent des difficultés en écriture risquent de se retrouver parmi ceux qui ne mentionnent pas le contenu dans leur définition de l'écriture, manifestent un manque d'intérêt, expriment un dégoût pour l'effort requis par l'acte d'écrire et donnent une définition unidimensionnelle de l'écriture. (p. 363)

Bref, Beer-Toker et Gaudreau (2006) sont arrivées à élaborer un questionnaire de 20 items à utiliser à titre indicatif seulement pour identifier des élèves ayant des pratiques de littératie de bas niveau. Cependant, les deux chercheuses mentionnent qu'il serait nécessaire de compléter le questionnaire proposé avec un questionnaire de type descriptif permettant de recueillir des données qualitatives sur les représentations des élèves de la nature de la tâche d'écriture.

2.6.2.2. Recherches empiriques (avec interventions) sur le RÉ

Trois recherches empiriques associées à des interventions didactiques ayant eu un impact sur le RÉ d'élèves sont maintenant présentées. Ces recherches ont été réalisées en France, au Québec et en Algérie.

Tout d'abord, Lebrun (2007) a mené une recherche-action ayant pour objectif de mettre en évidence « la manière dont le rapport à l'écriture et à son enseignement/apprentissage agit en amont et en aval avec la construction d'une posture auctoriale, soit le fait de se positionner en tant qu'auteur, et le développement de compétences culturelles » (p. 385).

La recherche a été réalisée auprès de 25 élèves français de 8 à 11 ans d'un milieu moyennement favorisé en France. Un questionnaire écrit a été rempli par les élèves à

deux moments de l'année, en janvier et en juin, et deux entretiens avec deux élèves avancés ont été effectués en fin de projet.

À travers sa recherche, la chercheuse a constaté que les pratiques d'enseignement mises en place ont contribué à faire évoluer le RÉ de tous les élèves. Plus précisément, Lebrun (2007) a remarqué qu'un retour réflexif sur les pratiques de lecture et d'écriture leur donne un sens et une valeur aux yeux des élèves. En outre, l'utilisation en classe de projets d'écriture littéraire qui mènent à maintes lectures critiques a un impact clair sur l'ouverture culturelle des élèves et sur leur développement d'une posture auctoriale, tout en accroissant leur motivation et le plaisir qu'ils éprouvent dans le cadre d'activités de lecture et d'écriture.

Plus récemment, les effets, sur le RÉ des élèves, de l'établissement d'un contexte de classe riche en littérature associé à l'établissement d'une communauté de lecteurs et de scripteurs ont été constatés lors d'une étude de cas menée par Dupin de St-André et Montésinos-Gelet (2012) en milieu scolaire québécois au préscolaire. L'intervention faisant l'objet de cette recherche est donc semblable à celle étudiée par Lebrun (2007), les populations visées par les deux études étant toutefois différentes.

Ainsi, l'étude de Dupin de St-André et Montésinos-Gelet (2012) a été réalisée auprès d'élèves de 5 et 6 ans provenant de milieux défavorisés et ayant des habiletés lexicales et syntaxiques pauvres. Les deux objectifs poursuivis par les chercheuses étaient de « décrire et analyser les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture d'une enseignante experte qui œuvre en maternelle dans un milieu rural défavorisé au Québec » et d'« observer l'influence des pratiques de cette enseignante experte sur le rapport à l'écrit de ses élèves » (p. 69). Pour atteindre ces objectifs, Dupin de St-André et Montésinos-

Gelet ont procédé à des entretiens individuels avec les élèves, à un entretien téléphonique avec l'enseignante et à six observations ethnographiques avec collecte de photographies, et ce, sur une période de trois ans. Des statistiques descriptives ont été utilisées pour montrer la progression des élèves à la suite des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture auxquelles ils ont participé.

À la suite de cette étude, les deux chercheuses concluent que les pratiques d'éveil à la lecture et à l'écriture de l'enseignante observée sont extrêmement variées, touchent à divers aspects de la langue et contribuent à créer un environnement riche en littérature (Dupin de St-André & Montésinos-Gelet, 2012). Lors des observations en classe, les chercheuses ont également constaté que l'écriture se retrouve au cœur des temps libres des élèves. Incidemment, les élèves ont tous développé leurs connaissances des concepts reliés à l'écrit et aux livres et, du fait même, leur culture littéraire. Par exemple, à la fin de l'année, un grand nombre d'élèves sont capables d'expliquer ce qu'est un résumé ainsi que sa fonction et de nommer un auteur et une maison d'édition. Bref, l'enseignante a su créer dans sa classe une communauté de lecteurs et de scripteurs motivés à apprendre à lire et à écrire.

Finalement, dans cette section, la recherche de Senoussi (2010), en raison des participants ciblés et de l'intervention menée, est l'étude dont le contexte paraît s'approcher le plus du contexte de notre étude. Cette chercheuse a expérimenté un atelier d'écriture personnelle en classe auprès d'élèves du secondaire en milieu rural défavorisé algérien. Les données recueillies dans le cadre de cette étude découlent des productions écrites des élèves et de questionnaires soumis aux élèves pour recueillir des données sur leur RÉ en L1 et en français langue étrangère.

Les ateliers d'écriture personnelle ont pour but de faire écrire les élèves sur des sujets puisés dans leur vécu et leur vie personnelle, les empêchant ainsi de vivre le syndrome de la page blanche et suscitant chez ceux-ci des émotions positives reliées aux activités d'écriture. Selon la chercheuse, une telle approche, liée à une « euphorie scripturale » se traduisant par un plaisir et un certain confort reliés aux tâches d'écriture, constitue une méthode d'écriture efficace en L1. Dans le contexte de l'apprentissage de l'écriture dans une langue étrangère, souvent vu comme difficile et constituant une source d'anxiété chez les élèves, Senoussi (2010) souhaite vérifier si des sensations positives reliées à l'écriture personnelle peuvent être effectivement transférables en français langue étrangère et, si tel est le cas, la manière dont ce type d'écriture est en mesure de changer le RÉ des élèves dans cette langue.

À la suite de l'analyse des résultats, la chercheuse conclut que l'« euphorie scripturale » vécue en L1 grâce à des activités d'écriture personnelle est effectivement transférable en français langue étrangère. En effet, l'atelier d'écriture personnelle vécu a fait évoluer le RÉ des élèves. Ces derniers ont développé leur confiance personnelle en écriture tout en associant cette discipline à un certain plaisir, ce qui leur a permis d'acquérir des stratégies scripturales et de développer leur compétence à écrire.

Cette présentation de recherches empiriques sur l'engagement dans la littératie en L2 et le RÉ nous amène à poser certains constats sur les plans conceptuel et méthodologique. De tels constats, présentés sous forme de synthèse à la section suivante, permettent notamment d'enrichir notre analyse des données et guident les choix méthodologiques effectués dans le cadre de la présente étude.

2.6.3. Synthèse des recherches empiriques recensées sur l'engagement dans la littératie en L2 et le RÉ

Au sein de cette section est présentée une synthèse des recherches empiriques recensées sur l'engagement dans la littératie en L2 et le RÉ. Cette synthèse est divisée en deux sections, la première présentant des éléments des recherches empiriques à retenir sur le plan conceptuel et la seconde exposant des éléments de ces recherches à retenir sur le plan méthodologique.

À retenir de l'ensemble des recherches empiriques recensées sur le plan conceptuel

Tout d'abord, plusieurs paramètres permettant de stimuler l'engagement des élèves dans la littératie en L2 se dégagent des six recherches recensées sur l'engagement dans la littératie en L2 (Danzak, 2011; Giampapa, 2010; Ivey & Broaddus, 2007; Lo & Hyland, 2007; Matera & Gerber, 2008; Souryasack & Lee, 2007). Ces paramètres, qui ont comme caractéristique commune de favoriser la participation de tous les élèves en classe, correspondent notamment à l'expression des élèves et au partage en classe leurs expériences personnelles (Danzak, 2011; Giampapa, 2010; Lo & Hyland, 2007; Souryasack & Lee, 2007) ainsi qu'à la légitimation du bagage linguistique et culturel des élèves, entre autres à travers des approches plurilingues permettant la mise en valeur de leurs forces et de leur créativité (Danzak, 2011; Giampapa, 2010; Ivey & Broaddus, 2007; Lo & Hyland, 2007; Matera & Gerber, 2008; Souryasack & Lee, 2007).

Par ailleurs, pour ce qui est des recherches posant un constat sur le RÉ de diverses populations d'élèves, l'ensemble des recherches recensées (Barré-De Miniac, 1997; Barré-De Miniac *et al.*, 1993; Beer-Toker & Gaudreau, 2006; Chartrand & Blaser, 2008; Chartrand & Prince, 2009; El Bakkar, 2007; Gilbert, 2008) permet de constater

l'influence d'une multitude de facteurs sur le RÉ, rapport complexe, singulier et en constante évolution. En outre, plusieurs éléments relevés pourraient contribuer à l'atteinte de nos objectifs de recherche, tels que les fonctions de l'écriture identifiées par divers chercheurs et l'identification d'éléments marquant le RÉ de scripteurs faibles ou indiquant la présence d'un RÉ « positif ».

Enfin, en ce qui concerne les recherches empiriques présentant des interventions pédagogiques ayant eu un impact sur le RÉ de diverses populations d'élèves (Dupin de St-André & Montésinos-Gelet, 2012; Lebrun, 2007; Senoussi, 2010), nous constatons que les dimensions les plus touchées par ces interventions sont les dimensions affective et conceptuelle. Sur le plan affectif, par exemple, les interventions engendrent chez les élèves un plaisir relié à l'écriture (Dupin de St-André & Montésinos-Gelet, 2012; Lebrun, 2007; Senoussi, 2010) et une baisse d'anxiété lors de la réalisation de tâches d'écriture (Senoussi, 2010). Sur le plan conceptuel, toutes les interventions permettent aux élèves de développer des représentations plus variées et précises des fonctions de l'écriture.

À retenir de l'ensemble des recherches empiriques recensées sur le plan méthodologique

Participants

Notre revue de recherches empiriques sur l'engagement dans la littératie en L2 et le RÉ révèle qu'aucune recherche, du moins à notre connaissance, n'a été réalisée à ce sujet chez les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au Québec. Soulignons toutefois que la recherche de Beer-Toker et Gaudreau (2006) fait état de participants ayant un profil semblable à celui d'élèves en situation de grand retard scolaire, sans toutefois les identifier comme tels. Ainsi, bien que les résultats obtenus

dans le cadre des études recensées soient intéressants et puissent nous éclairer quant à l'engagement dans la littératie et au RÉ des élèves en situation de grand retard scolaire, ils ne sont pas directement transférables à notre recherche, le contexte et les populations visées par les études empiriques en question étant différents de ceux visés par notre recherche.

Enfin, la majorité des recherches exposées précédemment ont été réalisées auprès de participants ayant tous la même L1. Seule la recherche de Giampapa (2010) présente des résultats quant aux répercussions possibles d'un contexte signifiant d'apprentissage chez des élèves possédant des répertoires linguistiques plus diversifiés.

Outils de collecte de données

L'entretien et les observations participantes constituent des outils de collecte de données utilisés dans le cadre de recherches exploratoires et descriptives à perspective qualitative. Bien que l'observation en classe ne soit pas un outil de collecte de données fréquemment utilisé dans les recherches présentées sur le RÉ, il s'agit d'un outil utilisé dans bon nombre des recherches empiriques recensées sur l'engagement dans la littératie en L2. Étant donné que le RÉ et l'engagement dans la littératie sont fortement interreliés, il serait intéressant d'étudier la notion de RÉ au moyen d'observations, susceptibles d'y apporter un éclairage nouveau. Par ailleurs, pour ce qui est des études de cas et des recherches effectuées auprès d'un petit échantillon, un seul entretien par participant a été réalisé (Chartrand & Blaser, 2008; El Bakkar, 2007; Gilbert, 2008). Dans la mesure où le RÉ est un processus en évolution, il serait intéressant de sonder les participants à plus d'une reprise.

Analyse des données

Plusieurs chercheurs ayant effectué une analyse quantitative des données recueillies signalent la limite d'une telle analyse pour une compréhension plus « profonde » du RÉ (Beer-Toker & Gaudreau, 2006; Chartrand & Prince, 2009). Ainsi, de notre point de vue, la pertinence d'une analyse qualitative des données relatives au RÉ des participants, soulevée dans les recherches posant des constats sur le RÉ, peut être ici réitérée. En effet, la présentation de résultats qualitatifs dans les recherches de Lebrun (2007) et Dupin de St-André et Montésinos-Gelet (2012) permet une description plus exhaustive des effets observés. Enfin, la pertinence d'une étude ethnographique pour mieux saisir les changements chez les élèves en ce qui a trait à leur engagement lors d'une intervention donnée se dégage des recherches recensées (Dupin de St-André & Montésinos-Gelet, 2012; Giampapa, 2010; Lo & Hyland, 2007).

2.7. Vers le choix de la notion à utiliser dans la présente recherche : le RÉ+

Comme nous l'exposons à la section 2.5. et le résumons au sein du tableau I, il existe plusieurs recoupements entre l'engagement dans la littératie, le RÉ et le sentiment d'efficacité personnelle en écriture. Un tel constat se voit enrichi à la lumière des recherches empiriques présentées, qui nous amènent à réitérer la présence de liens étroits entre ces concepts et notions.

Tout d'abord, les recherches empiriques sur l'engagement dans la littératie en L2 révèlent qu'un tel engagement entraîne des modifications quant à la dimension affective de du RÉ des élèves. En effet, des approches stimulant l'engagement des élèves éveillent chez ces

derniers un plaisir et un désir d'écrire, d'apprendre et de corriger leurs erreurs ainsi qu'une confiance en eux-mêmes (Ivey & Broaddus, 2007; Lo & Hyland, 2007; Souryasack & Lee, 2007). Conséquemment, l'engagement dans la littératie influence les pratiques d'écriture des élèves, donc la dimension praxéologique de leur RÉ. Ce plus grand engagement est notamment relié à l'écriture de textes plus longs qu'avant l'intervention (Lo & Hyland, 2007; Souryasack & Lee, 2007). De plus, en lien avec la dimension conceptuelle du RÉ, une recherche empirique sur l'engagement des élèves dans leur apprentissage de la littératie en L2 signale que cet engagement entraîne une modification des fonctions et du sens qu'ils attribuent à la lecture et à l'écriture (Souryasack & Lee, 2007). Il est à noter que seul le développement de la dimension axiologique du RÉ ne peut être décelée dans les recherches sur l'engagement dans la littératie recensées. Cela pourrait être dû à la difficulté de recueillir des données sur celle-ci (Chartrand & Blaser, 2008; Gilbert, 2008).

Les recherches empiriques portant sur le RÉ permettent à leur tour d'établir une relation entre l'engagement et le RÉ. Cette relation se manifeste à travers l'investissement des élèves dans leur apprentissage de l'écriture et leurs pratiques de littératie ainsi qu'à travers leur prise en charge de cet apprentissage, ce qui se rattache à la dimension affective du RÉ (El Bakkar, 2007). De plus, les recherches présentant des interventions didactiques ayant un impact positif sur le RÉ soulignent l'importance de mettre en place des situations d'écriture stimulant l'engagement des élèves au moyen, entre autres, de l'expression et de l'affirmation de leur identité (Senoussi, 2010).

Bref, ces constats valident la pertinence de la définition d'une notion plus adaptée au contexte de notre recherche. Dans le cadre de la présente étude en didactique du français

L2 en contexte québécois, nous choisissons d'utiliser la notion de RÉ comme base conceptuelle. Par ailleurs, le choix de de cette notion nous permet de nous distinguer du cadre conceptuel utilisé dans la vaste recherche-action, davantage axé sur l'engagement dans la littératie. Afin de mieux cerner les particularités du RÉ d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire, il nous apparaît néanmoins pertinent d'apporter un éclairage différent à cette notion en faisant quelques emprunts aux autres concepts présentés précédemment et paraissant pertinents à considérer dans le contexte d'une recherche portant sur une intervention en écriture en L2 auprès de la population visée (l'engagement dans la littératie et le sentiment d'efficacité personnelle en écriture). Nous proposons donc une version de la notion de RÉ plus adaptée au contexte de la présente étude : le rapport à l'écrit teinté du concept d'engagement, que nous nommons RÉ+.

Voici les dimensions du RÉ+, fondées sur les quatre dimensions (affective, praxéologique, conceptuelle et axiologique) du RÉ selon Chartrand et Blaser (2008). Il est à noter que les dimensions du RÉ+ ne ciblent que l'écriture, comme cela est fait dans les travaux de Barré-De Miniac sur le rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 1995, 1997, 2000, 2002, 2007, 2008, 2012; Barré-De Miniac *et al.*, 1993). Pour chacune des dimensions, des exemples de questions permettant de sonder le RÉ+ des élèves sont mentionnées. Ces questions sont tirées des guides d'entretien utilisés dans le cadre de la vaste recherche-action (voir annexes 2, 3 et 4) dans laquelle s'insère notre étude (Armand *et al.*, 2012-2015). Nous avons contribué, au sein de l'équipe de la vaste recherche-action, à la conception de ces guides, utilisés auprès de nos sujets. Nous avons également

ajouté à ces guides deux sections abordant des thématiques spécifiques à la présente étude, soit les dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+.

Des passages du texte ont été mis en italique afin de préciser, dans la présentation des dimensions, ce qui ce qui relève uniquement du RÉ+ et qui n'est donc pas directement repris de la notion de RÉ de Chartrand et Blaser (2008).

Dimension affective du RÉ+ :

La dimension affective du RÉ+ correspond aux sentiments et aux émotions éprouvés par un élève en lien avec l'écriture. Cette dimension permet de déceler l'intérêt de ce dernier pour l'écriture et son désir d'en faire l'apprentissage. Elle se mesure à travers l'investissement d'un élève en termes de temps, de fréquence et d'énergie dans le cadre d'activités de lecture et d'écriture. *Cette dimension concerne également le sentiment d'efficacité personnelle (Pajares, 2003).* Des questions permettant de cerner cette dimension du RÉ+ chez un élève pourraient donc être « Est-ce que tu aimes écrire en français/en langue(s) maternelle(s)? ? Pourquoi? » et « Comment te sens-tu lorsque tu écris en français/en langue(s) maternelle(s) (stressé, à l'aise, fier, etc.)? ».

Par ailleurs, la dimension affective du RÉ+ est un lieu privilégié de l'observation de l'engagement des élèves dans la littératie. En effet, elle permet l'observation de certains sentiments indicateurs d'un tel engagement, comme l'enthousiasme, le plaisir et l'intérêt affectif des élèves envers l'écriture. Enfin, l'affirmation de l'identité des élèves au cours de pratiques d'écriture, nécessaire à leur engagement dans ces pratiques, est également reliée aux sentiments éprouvés lors de cette activité.

Dimension praxéologique du RÉ+ :

Tout d'abord, la dimension praxéologique du RÉ+ correspond aux pratiques d'écriture d'un élève, soit ce qu'il écrit ainsi que l'endroit, la manière et la raison pour laquelle il le fait. Les questions « Dans une journée, quelles sont tes occasions d'écrire? » et « Cela t'arrive-t-il d'écrire pour le plaisir? Si oui, sur quels sujets écris-tu et qui sont tes lecteurs? » sont liées à cette dimension.

Par ailleurs, la dimension praxéologique du RÉ+ permet de cerner l'engagement d'un élève dans la littératie à travers la constatation de la diversité de ses pratiques d'écriture. Cette dimension est également liée aux habiletés métalangagières mises en œuvre par une élève et, du fait même, à son activité métaprocédurale et à son activité cognitive, ce qui est relié à son engagement dans la littératie (Guthrie, 2004).

Dimension conceptuelle du RÉ+ :

La dimension conceptuelle du RÉ+ concerne les conceptions, les idées et les représentations qu'un élève entretient par rapport à l'écrit, à son utilisation et à son rôle pour réussir à l'école et dans la société. Elle concerne la réponse d'un élève à des questions telles que : « À quoi cela sert-il de savoir écrire en français/en langue(s) maternelle(s)? » et « Comment apprend-on à écrire? »

Dimension axiologique du RÉ+ :

Liée à la valeur accordée par un élève à l'écriture dans sa vie personnelle et dans sa vie scolaire pour développer son potentiel et pour réussir à l'école, la dimension axiologique du RÉ+ correspond, à nos yeux, aux opinions des élèves envers « l'importance » de l'écriture. Une question permettant de sonder la dimension axiologique du RÉ+ serait : « Est-ce important pour toi d'apprendre à écrire en français/en langue(s) maternelle(s)? »

2.8. Objectifs spécifiques de recherche

Les éléments clés, concepts et notions exposés dans ce chapitre et les recherches empiriques recensées permettent de raffiner l'objectif principal de recherche mentionné précédemment en précisant la notion utilisée, soit le RÉ+, ainsi que les quatre dimensions la constituant. Les objectifs spécifiques de cette recherche se lisent donc ainsi :

1) Observer, tout au long d'une recherche-action visant le développement de l'écriture, les effets de pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues, soutenues par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, et les effets de pratiques traditionnelles d'enseignement de l'écriture sur le RÉ+ d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'observations participantes et d'entretiens, et ce, pour ses dimensions :

- a) affective;**
- b) praxéologique;**
- c) conceptuelle;**
- d) axiologique.**

2) Comparer, à travers ses quatre dimensions, le RÉ+ des élèves selon l'intervention mise en place (pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues, soutenues par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, ou pratiques traditionnelles de l'enseignement de l'écriture).

Chapitre 3. Méthodologie

Chapitre 3. Méthodologie

Dans ce chapitre est d'abord brièvement présentée la méthodologie entourant la vaste recherche-action dans laquelle s'insère notre recherche, et ce, afin de mieux établir les aspects qui lui sont propres. Par la suite, une description générale des choix méthodologiques liés à la présente étude est exposée. Cela est suivi de la présentation de ses participants, des outils de collecte de données utilisés et des procédures d'analyse des données effectuées. Les pratiques d'enseignement de l'écriture en L2 observées dans le groupe contrôle de la présente étude sont également précisées. Une section présentant les limites et les biais inhérents à notre recherche vient clore ce chapitre.

Afin d'alléger le texte, la mention « avant l'intervention » et « après l'intervention » est utilisée pour décrire la méthodologie de notre recherche bien qu'aucune intervention spécifique (en dehors des pratiques traditionnelles) n'ait eu cours dans le groupe contrôle de la vaste recherche-action. L'intervention mise en place dans les groupes 1 et 2 (groupes expérimentaux) de la vaste recherche-action correspond à l'ensemble des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, des pratiques d'écriture de textes identitaires ainsi que des pratiques de rétroaction corrective à l'écrit ayant été mis en œuvre, tel que décrit plus loin.

D'emblée, pour mieux cerner les aspects qui propres à notre recherche et en dégager la pertinence, le tableau III présente un résumé comparatif des choix méthodologiques relatifs à la vaste recherche-action et à la présente étude. Ces choix méthodologiques sont abordés plus en détail aux sections 3.1 et 3.2.

Tableau III : Choix méthodologiques relatifs à la vaste recherche-action et à la présente étude

	La vaste recherche-action	La présente étude
Type de recherche	Recherche-action évaluative à visée quasi expérimentale.	Étude de cas multiples. Recherche descriptive effectuée dans une perspective exploratoire.
Objectif(s) de recherche	<p>Concevoir, élaborer et mettre à l’essai une recherche-action qui, au moyen d’ateliers d’expression théâtrale plurilingue, d’approches plurilingues de l’écriture et d’activités de rétroaction correctrice, vise à favoriser</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) l’engagement/investissement dans les tâches de production écrite et le développement de la compétence à écrire chez des élèves en situation de grand retard scolaire au secondaire et 2) une construction identitaire harmonieuse notamment en contexte de bi/plurilinguisme et l’atteinte d’un équilibre émotionnel. (Armand <i>et al.</i>, 2012-2015, p. 6) 	<p>1) Observer, tout au long d’une recherche-action visant le développement de l’écriture, les effets de pratiques d’écriture de textes identitaires plurilingues, soutenues par des ateliers d’expression théâtrale plurilingues, et les effets de pratiques traditionnelles d’enseignement de l’écriture sur le RÉ+ d’élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d’observations participantes et d’entretiens, et ce, pour ses dimensions :</p> <ol style="list-style-type: none"> a) affective b) praxéologique c) conceptuelle d) axiologique. <p>2) Comparer, selon ses quatre dimensions, le RÉ+ des élèves selon l’intervention mise en place (pratiques d’écriture de textes identitaires plurilingues, soutenues par des ateliers d’expression théâtrale plurilingues, ou pratiques traditionnelles de l’enseignement de l’écriture).</p>
Participants	12 enseignants.	

	<p>143 élèves divisés en trois groupes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Groupe 1</u> : ateliers d'expression théâtrale plurilingues + textes identitaires plurilingues + clé de correction. - <u>Groupe 2</u> : textes identitaires plurilingues + clé de correction. - <u>Groupe 3 (groupe contrôle)</u> : clé de correction. <p>Parmi les 143 élèves, dans chacune des classes, quatre élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire ont été interrogés au cours d'entretiens individuels semi-dirigés avant et après l'intervention afin de recueillir des données sur leur engagement en écriture</p>	<p>Parmi les 143 élèves de la vaste recherche-action, huit élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quatre élèves d'une classe du groupe 1 (les mêmes que ceux ciblés dans la vaste recherche-action, mais recrutés au sein d'une seule classe), que nous nommons « groupe expérimental ». - Quatre élèves d'une classe du groupe 3 (les mêmes que ceux ciblés dans la vaste recherche-action, mais recrutés au sein d'une seule classe), que nous nommons « groupe contrôle ».
<p>Outils de collecte de données</p>	<p>Passation de deux épreuves « maison » d'écriture (avant et après l'intervention) auprès des 143 élèves.</p> <p>Entretiens individuels semi-dirigés avant et après</p>	<p>Entretiens individuels semi-dirigés avec les huit élèves (avant et</p>

	<p>l'intervention auprès des enseignants et de quatre élèves sélectionnés dans chaque classe : guide d'entretien.</p> <p>Observations participantes (en moyenne 4) au cours de l'intervention.</p> <p>Groupes de discussion à la suite de certaines séances d'observation (de 2 à 7) avec les quatre élèves ciblés dans chaque classe : guide d'entretien.</p> <p>Rédaction de journaux de bord par les assistants de la recherche.</p>	<p>après l'intervention) : guide d'entretien conçu dans le cadre de la vaste recherche-action + sections ajoutées par la chercheuse (dimensions conceptuelle et axiologique).</p> <p>Observations participantes de type ethnographique des huit élèves tout au long de la vaste recherche-action (18 observations dans le groupe expérimental, soit une seule classe, et 7 observations dans le groupe contrôle, soit une autre classe) : canevas d'observation conçu par la chercheuse.</p> <p>Groupes de discussion à la suite de chaque thème abordé (6 groupes de discussion dans le groupe expérimental) et de chaque séance d'observation (7 groupes de discussion dans le groupe contrôle) : guide d'entretien conçu dans le cadre de la vaste recherche-action.</p> <p>Rédaction d'un journal de bord par la chercheuse.</p>
<p>Analyse des données</p>	<p>Évaluation des épreuves « maison » d'écriture.</p> <p>Analyse de contenu selon deux axes d'analyse :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) L'engagement/investissement vis-à-vis de l'écriture en français et dans d'autres langues 2) La construction identitaire en situation de bi/plurilinguisme 	<p>Analyse qualitative des données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observer le RÉ+ de chacun des huit élèves tout au long de la recherche-action. - Comparer les RÉ+ des élèves selon leur groupe d'appartenance (groupe expérimental ou groupe contrôle).

3.1. Description des choix méthodologiques relatifs à la vaste recherche-action

Notre recherche s'insère dans une vaste recherche-action intitulée *Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'ateliers d'expression créatrice théâtrale, d'approches plurilingues de l'écriture et de rétroactions correctives* (Armand *et al.*, 2012-2015). Cette vaste recherche-action constitue, plus spécifiquement, une recherche évaluative (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles, & Ropé, 1989) à visée quasi expérimentale et a pour premier objectif de « concevoir, élaborer et mettre à l'essai une recherche-action qui, au moyen d'ateliers d'expression théâtrale plurilingues, d'approches plurilingues de l'écriture et d'activités de rétroaction corrective, vise à favoriser 1) l'engagement/investissement dans les tâches de production écrite et le développement de la compétence à écrire chez des élèves en situation de grand retard scolaire au secondaire et 2) une construction identitaire harmonieuse notamment en contexte de bi/plurilinguisme et l'atteinte d'un équilibre émotionnel » (Armand *et al.*, 2012-2015, p. 6).

3.1.1. Participants

Cette vaste recherche-action s'est déroulée dans 12 classes d'accueil, au secondaire, au sein de trois commissions scolaires (Commission scolaire de Laval, Commission scolaire de Montréal et Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île). Ces classes accueillait toutes des élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. Les participants ont été divisés en trois groupes, chacun des groupes recevant une intervention différente :

- Les élèves des classes du **groupe 1** ont participé aux ateliers d'expression théâtrale plurilingues et, à la suite de ces ateliers, ont produit des textes identitaires plurilingues. Ils ont également bénéficié d'approches de rétroaction corrective à l'écrit spécialement conçues pour les élèves en situation de grand retard scolaire.
- Les élèves des classes du **groupe 2** ont produit des textes identitaires plurilingues (sans ateliers d'expression théâtrale plurilingues) et ont bénéficié d'approches de rétroaction corrective à l'écrit spécialement conçues pour les élèves en situation de grand retard scolaire
- Les élèves des classes du **groupe 3** ont reçu un enseignement traditionnel de l'écriture en L2 et ont bénéficié d'approches de rétroaction corrective à l'écrit spécialement conçues pour les élèves en situation de grand retard scolaire. Ces classes constituent les classes « contrôles » de cette recherche.

Une telle division des participants en trois groupes distincts vise à tenter d'isoler les impacts sur les élèves des ateliers d'expression théâtrale plurilingues des impacts uniquement liés à la production de textes identitaires plurilingues.

3.1.2. Intervention

L'intervention menée auprès des élèves des trois groupes a eu lieu pendant quatre mois, de janvier à mai 2014. Dans les classes du groupe 1, les élèves ont produit, à six reprises, des textes identitaires plurilingues. Chaque texte était produit en deux ou trois séances d'écriture d'approximativement 75 minutes. Les six thèmes suivants, dans l'ordre, ont été proposés aux élèves : mes pays/mes voyages, une personne adulte significative, une aventure avec mes amis, mes langues, les cérémonies/les fêtes et mes rêves. Les élèves pouvaient écrire trois types de textes : des textes « à lire par tous », des textes « à lire par l'enseignant » et des textes

« pour soi », c'est-à-dire des textes que personne n'était autorisé à lire et qui étaient placés dans des enveloppes scellées. Par ailleurs, les textes écrits par les élèves ont pris diverses formes selon le niveau de ces derniers et les choix faits par les enseignants participant à la vaste recherche-action.

Durant la production de leurs textes, les élèves étaient encouragés à écrire dans toutes les langues de leur répertoire linguistique, s'ils le désiraient. Voici la consignée d'écriture donnée aux élèves en lien avec leurs pratiques d'écriture plurilingues :

Si tu as besoin, pour dire certaines choses, tu peux utiliser la langue de ton choix pour certains mots, certaines parties de ton texte ou même tout ton texte. Si tu veux partager ce texte et que tout le monde le comprenne, c'est important que tu en donnes une version en français, à l'oral ou à l'écrit. (Compte-rendu d'une rencontre de planification dans le cadre de la vaste recherche-action, 21 janvier 2014)

La production de chaque texte a été déclenchée par un atelier d'expression théâtrale plurilingue de 75 minutes. Lors des ateliers étaient abordés les mêmes thèmes que lors des périodes d'écriture. Les textes identitaires plurilingues produits à la suite de ces ateliers ne constituaient pas une transcription de ce dont il avait été question l'oral lors des ateliers. Les ateliers d'expression théâtrale plurilingues ont plutôt agi à titre de « facilitateurs » ou de « déclencheurs » de l'expression écrite chez les élèves. Au préalable, une familiarisation avec les ateliers d'expression théâtrale plurilingues avait eu lieu, ces ateliers ayant fait l'objet d'une formation auprès des enseignants et ayant été mis en place dès l'automne dans les classes.

De plus, dans chacune des classes ont été réalisées des activités visant à introduire chaque thème (exemples : un texte écrit par l'enseignant, une chanson, le visionnement d'une vidéo, etc.), au choix de l'enseignant. Des activités d'enseignement du vocabulaire ont aussi été mises en place, la plus importante de celle-ci étant la constitution et le travail autour d'un « mur de mots » (i.e. champ lexical) sur le thème abordé. Enfin, des approches de rétroaction

correctives spécialement conçues pour les élèves en situation de grand retard scolaire ont été utilisées lors de la révision des textes identitaires plurilingues produits.

Dans les classes du groupe 2 a aussi eu lieu la production de textes identitaires plurilingues, et ce, selon les mêmes modalités. Les thèmes d'écriture n'avaient cependant pas été préalablement abordés en classe au cours d'ateliers théâtraux. Des activités visant à introduire chaque thème et des activités d'enseignement du vocabulaire, telles que le mur de mots, ont également été mises en place. Comme pour ce qui est des textes produits dans les classes du groupe 1, ces textes ont été révisés au moyen des approches de rétroaction corrective conçues dans le cadre de cette recherche et, de ce fait, adaptées aux élèves en situation de grand retard scolaire au secondaire.

Les textes identitaires plurilingues écrits par les élèves des groupes 1 et 2 de la vaste recherche-action ont mené à la conception de livres de classe, dont chaque élève a reçu une copie. Ces livres ont fait l'objet d'un lancement à l'Université de Montréal, en juin 2014, en présence d'une invitée d'honneur, l'écrivaine Kim Thuy. Réunissant élèves, enseignants, conseillers pédagogiques et chercheurs, ce lancement, lors duquel plusieurs extraits des livres ont été lus par les élèves, a grandement contribué au contexte signifiant d'écriture dans lequel cette intervention a été menée.³¹

Les ateliers d'expression théâtrale plurilingues ainsi que la production de textes identitaires plurilingues ne se sont pas déroulés dans les classes du groupe 3 de la vaste recherche-action, celles-ci agissant à titre de groupe contrôle. D'un point de vue éthique, il est apparu nécessaire d'offrir aux élèves de ces groupes une intervention dans le domaine de l'écriture en L2. Les enseignants ont ainsi eu l'opportunité, à leur discrétion, d'utiliser les approches de rétroaction

³¹ Une vidéo de ce lancement est disponible à l'adresse suivante : <http://www.elodil.umontreal.ca/videos/presentation/video/lancement-de-livres-nbsphistoires-de-vienbsp/>

correctives adaptées aux élèves en situation de grand retard scolaire employées dans les classes des groupes 1 et 2 de la vaste recherche-action. La mise en œuvre des approches de rétroaction corrective à l'écrit a été rendue possible au moyen d'une formation offerte aux enseignants des classes de tous les groupes de la vaste recherche-action. Lors de cette formation, une clé de correction présentant des codes de correction adaptés aux types de textes et d'erreurs produits par des élèves en situation de grand retard scolaire leur a été expliquée. Les enseignants étaient par la suite libres d'adapter cette clé de correction à leurs pratiques personnelles de rétroaction corrective et au niveau de leurs élèves.

3.1.3. Collecte et analyse des données

Dans cette vaste recherche-action, la compétence à écrire des élèves est mesurée à l'aide d'une épreuve « maison » conçue à cet effet et dont la passation s'est effectuée avant et après l'intervention. Dans le cadre de cette épreuve, un texte descriptif et un texte narratif ont été écrits par chaque élève, les mêmes thèmes étant proposés avant et après l'intervention, soit *Présente-toi* et *Raconte un bon moment*. Des entretiens individuels semi-dirigés (avant et après l'intervention) avec les enseignants et quatre élèves de chacune des classes participant à la recherche ainsi que de 2 à 18 observations participantes dans ces classes ont également été effectuées dans le but de recueillir des données sur l'engagement/investissement vis-à-vis de l'écriture et le RÉ des élèves. Afin de mener les entretiens, des guides ont été mis au point par les membres de l'équipe de recherche. Il est à noter que nous avons activement participé à leur conception, en plus d'y ajouter les sections relatives aux dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+, et que nous les avons utilisés dans le cadre de ce mémoire. Ces guides d'entretien sont décrits plus en profondeur plus loin (voir section 3.4.2.). Par ailleurs, les

observations participantes, réalisées par les assistants de la recherche, dont nous faisons partie, ont mené à la rédaction de journaux de bord.

Les données recueillies lors des entretiens individuels semi-dirigés et des observations ont fait l'objet d'une analyse de contenu effectuée tout au long de la vaste recherche-action avec la participation des enseignants-participants, et ce, au cours de neuf rencontres. Deux axes d'analyse ont été mis de l'avant :

- 1) L'engagement/investissement vis-à-vis de l'écriture en français et dans d'autres langues;
- 2) La construction identitaire en situation de bi/plurilinguisme.

À la suite de cette description des choix méthodologiques relatifs à la vaste recherche-action, la section suivante présente les choix méthodologiques relatifs au présent mémoire de maîtrise.

3.2. Description des choix méthodologiques relatifs à la présente étude

Dans le cadre de la présente étude, qui a une visée descriptive et qui s'inscrit dans une perspective exploratoire, notre premier objectif est d'observer, tout au long d'une recherche-action visant le développement de l'écriture, les effets de pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues, soutenues par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, et les effets de pratiques traditionnelles d'enseignement de l'écriture sur le RÉ+ d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'observations participantes et d'entretiens, et ce, pour ses dimensions affective, praxéologique, conceptuelle et axiologique. Puis, notre deuxième objectif consiste à comparer,

à travers ses quatre dimensions, le RÉ+ des élèves selon l'intervention mise en place (pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues, soutenues par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, ou pratiques traditionnelles de l'enseignement de l'écriture).

L'atteinte de ces objectifs de recherche a été rendue possible à travers une étude de cas multiples réalisée auprès d'un total de huit élèves provenant de deux groupes distincts, soit quatre élèves d'une classe d'élèves participant aux ateliers d'expression théâtrale plurilingues et produisant des textes identitaires plurilingues (parmi les classes du groupe 1 de la vaste recherche-action) et quatre élèves d'une classe d'élèves recevant un enseignement traditionnel de l'écriture (parmi les classes du groupe 3 de la vaste recherche-action). L'étude de cas semble ici une approche méthodologique pertinente, ce type d'étude permettant d'aborder « des sujets dont la pertinence ne semble pas faire problème, mais [qui] ont été peu ou pas explorés » (Gagnon, 2012, p. 15).

3.3. Participants

Les participants à la présente étude sont des élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire et font partie des groupes visés par la vaste recherche-action. Par ailleurs, tout comme dans la plupart des recherches qualitatives exposées au chapitre 2, la présente étude a été réalisée auprès d'un nombre restreint de participants (n=8). Notre échantillon est divisé en deux groupes : quatre élèves ont fait partie d'une classe du groupe 1 de la vaste recherche-action, que nous nommons « groupe expérimental » et quatre élèves ont fait partie d'une classe du groupe 3 de la vaste recherche-action, que nous nommons « groupe contrôle ». Cette répartition des participants en un groupe expérimental et un groupe contrôle permet de comparer les effets de pratiques d'écriture de

textes identitaires plurilingues, soutenues des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, aux effets de pratiques traditionnelles d'enseignement de l'écriture sur le RÉ+ des élèves.

Les participants ciblés pour participer aux entretiens individuels semi-dirigés dans le cadre de la vaste recherche-action et, du fait même, les participants à la présente étude, ont été choisis dans le but de refléter l'hétérogénéité de la population des élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire. Nous avons donc sélectionné, le plus possible, des élèves d'origines diverses, de L1 variées et de niveaux différents à l'écrit (faible, moyen, fort), et ce, à partir du regard porté par les enseignants sur les compétences en écriture de leurs élèves avant l'intervention. Mentionnons que même si tous les élèves de notre échantillon sont en situation de grand retard scolaire, ils n'accusent pas tous un retard de la même ampleur et ont donc des niveaux différents à l'écrit. Par ailleurs, prenant tout cela en compte, les participants ont aussi été sélectionnés en raison de leur maîtrise suffisante du français oral et de leur âge (entre 14 et 17 ans). Les résultats aux pré-tests recueillis dans le cadre de la vaste recherche-action n'ont pas pu contribuer à la sélection de nos participants, puisque l'analyse de ces tests n'a pu être effectuée avant le début de notre recherche. Par ailleurs, rappelons que, vu l'hétérogénéité des élèves visés par notre étude et la vaste recherche-action, il est difficile de constituer un échantillon représentatif cette population.

Enfin, il est à noter qu'un formulaire de consentement a été rempli et signé par les élèves et leurs parents afin d'assurer le libre choix de participation à la vaste recherche-action et, ainsi, à la présente étude (voir annexes 6 et 7).

3.4. Outils de collecte de données

Notre étude a une visée descriptive et s'inscrit dans une perspective exploratoire. Ainsi, comme cela a été fait lors de recherches semblables, les outils de collecte de données utilisés sont les observations participantes, l'entretien individuel semi-dirigé et le journal de bord du chercheur. Ces outils correspondent, à différents degrés, aux outils utilisés dans le cadre de la vaste recherche-action, tel que nous venons de le voir à travers l'exposition de ce projet.

3.4.1. Observations participantes

Au cours de la recherche, les observations participantes, effectuées dans une perspective ethnographique, servent d'outil principal de collecte de données. Le protocole d'observation proposé, présenté ci-dessous, s'inspire des choix méthodologiques effectués dans deux recherches empiriques, soit la « recherche qualitative inspirée de l'ethnographie » de Belzil (1997, p.106), qui aborde l'apprentissage de l'écrit en classe d'accueil au secondaire, et la recherche ethnographique de Toohey (2000), qui porte sur l'identité de jeunes élèves (maternelle à deuxième année) issus de communautés linguistiques et culturelles minoritaires et leur engagement dans les pratiques de classe.

Voici le protocole d'observation mis en œuvre :

- Les observations participantes effectuées ciblent les huit participants à la présente étude. Les élèves faisant partie du groupe expérimental sont observés lors des ateliers d'expression théâtrale plurilingues (n=6) et des périodes de production écrite (n=18). Des séances d'observations participantes (n=7) ont également lieu dans la classe des élèves faisant partie du groupe contrôle. Préalablement à ces séances, l'enseignant des élèves concernés a été mis au courant que le but de la présence de la chercheuse en

classe est l'observation de séances d'enseignement de l'écriture en L2 auprès d'élèves en situation de grand retard scolaire.

- Lors des séances d'observation, la chercheuse entre en contact avec les élèves, mais conserve une certaine « distance professionnelle pour [...] permettre d'observer le plus objectivement possible les personnes et les situations » (Belzil, 1997, p. 108).
- Lors des observations, la chercheuse prend des notes de terrain détaillées permettant de relater ce qui se déroule dans la classe : contexte, comportements des élèves, paroles, interactions des élèves ciblés avec leurs pairs et l'enseignant, etc. Comme dans un journal de bord, tel que nous le décrivons plus loin, les notes prises par la chercheuse sont de trois natures : descriptives, méthodologiques et théoriques.
- Afin de faciliter la prise de notes est utilisé un canevas d'observation, créé par la chercheuse dans le cadre de la présente étude (voir annexe 10). Au moyen de ce canevas, la chercheuse consigne, en ordre chronologique, les comportements de chacun des élèves ciblés à chaque séance. De plus, elle commente ces comportements afin de les préciser.
- Les notes de terrain sont complétées immédiatement après chaque séance d'observation afin d'y ajouter des détails pertinents gardés en mémoire.
- À la fin de la dernière séance d'écriture sur chaque thème dans le groupe expérimental et à la fin de chacune des séances d'observation dans le groupe contrôle, la chercheuse propose de rencontrer les élèves observés à l'occasion d'un bref groupe de discussion. Lors de ces groupes de discussion sont abordés les thèmes suivants, tirés entre autres du questionnaire utilisé par Lo et Hyland (2007) et consignés dans un guide d'entretien utilisé dans le cadre de la vaste recherche-action (voir annexe 5) : appréciation du sujet

d'écriture, émotions vécues en lien avec l'écriture, désir (ou non) d'écrire sur le sujet abordé et sur d'autres sujets, efforts fournis, stratégies mises en place, utilisation d'autres langues que le français. Lors de ces groupes de discussion (et au cours des séances d'observations participantes, si cela semble approprié), la chercheuse confirme son interprétation de certains comportements auprès des élèves concernés. Les propos des élèves lors de ces groupes de discussion sont enregistrés sur support audio.

Dans le but de cibler des manifestations d'engagement dans la littératie chez les élèves et de découvrir la méthode de consignation des observations la plus efficace possible, nous avons assisté, avant le début de la recherche elle-même, à un total de neuf périodes d'écriture de 75 minutes ayant eu lieu dans six classes accueillant des élèves en situation de grand retard scolaire, et ce, au sein de quatre écoles différentes. Les manifestations d'engagement relevées au sein des recherches empiriques recensées et présentées au chapitre précédent (voir annexe 8), par exemple demander de l'aide et lire ou relire un texte (Ivey & Broaddus, 2007), ont guidé la chercheuse au cours de ce processus. Le fait que des manifestations contraires, liées à une forme de « désengagement », puissent être observées a aussi été considéré. Toutefois, ces observations préalables ont été effectuées sans l'aide d'une grille afin de rester ouvert à l'émergence de certaines manifestations d'engagement n'ayant pas été évoquées dans les recherches empiriques exposées.

À la suite de ces observations préalables, des manifestations d'engagement et de désengagement ont été identifiées. La chercheuse a ainsi pu élaborer une liste de codes sténographiques visant à faciliter les observations participantes s'étant déroulées au cours de la présente étude (voir annexe 9). Pendant les observations, lorsque cela s'avérait approprié, les codes élaborés ont été utilisés, sans que la chercheuse se limite à ces derniers pour traduire les

comportements des élèves. Au total, en ce qui concerne les séances d'écriture, dix-huit séances d'observations participantes ont eu lieu dans le groupe expérimental et sept séances d'observations participantes ont eu lieu dans le groupe contrôle.

Pour ce qui est des observations participantes relatives aux ateliers d'expression théâtrale plurilingues, les notes de terrain recueillies témoignent de l'engagement de chacun des élèves ciblés lors des ateliers. L'observation préalable d'un atelier dans une autre classe du groupe 1 de la recherche-action, avant le début de la recherche elle-même, a permis de déterminer divers aspects des ateliers à observer. Ainsi, plus généralement, une attention a été portée au déroulement des ateliers, à l'ambiance y régnant, aux comportements des élèves, aux langues dans lesquelles ils s'expriment et aux événements particuliers survenus. Plus spécifiquement, des notes ont été prises à propos de chacun des élèves ciblés afin de qualifier leur participation aux ateliers, tant en ce qui a trait à leurs actions qu'à leur écoute active. Ont également été prises en notes les circonstances entourant leur utilisation du français et d'autres langues. Au total, six séances d'observations participantes relatives aux ateliers théâtraux ont eu lieu dans le groupe expérimental, de janvier à mai 2014.

3.4.2. Entretien individuel semi-dirigé

Selon Lüdi et Py (2002), l'entretien individuel semi-dirigé se révèle le meilleur moyen de recueillir des données sur les représentations des participants. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, il s'agit d'un outil de collecte de données important, puisque les représentations qu'ont les élèves de l'écriture font partie de leur RÉ+. Un entretien individuel semi-dirigé a donc été effectué avant et après l'intervention avec les huit élèves de notre échantillon afin de cerner une éventuelle évolution de leur RÉ+. Il s'agit également d'un outil de collecte de

données utilisé dans la vaste recherche-action. Ces entretiens ont été enregistrés sur support audio pour en permettre la transcription.

Des guides d'entretien, bâtis avec notre collaboration dans le cadre de la vaste recherche-action et auxquels nous avons fait des ajouts en ce qui a trait aux dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+, ont été utilisés par la chercheuse de la présente étude (voir annexes 2 à 4). Inspirés des recherches antérieures dans le domaine, ces guides contiennent une liste de thèmes et de questions à aborder avec les élèves, ce qui a pour but « de s'assurer qu'on obtient fondamentalement une information de même densité de la part des personnes qu'on interroge » (Boutin, 2008, p. 110). S'y retrouvent des éléments portant sur les quatre dimensions du RÉ+ ainsi que sur le profil des élèves (langues parlées et écrites, rapport aux langues, parcours scolaire et arrivée au Québec) et leur apprentissage de l'écriture en français. Par exemple, on y aborde des questions telles que : « À quoi cela sert-il, selon toi, de savoir bien écrire dans ta (ou tes) LM³²? Donne des exemples. » et « Comment te sens-tu quand tu écris en français (stressé, à l'aise, fier, etc.)? »

Par ailleurs, rappelons que certaines chercheuses soulignent la difficulté d'obtenir des informations sur la dimension axiologique du RÉ (Chartrand & Blaser, 2008; Gilbert, 2008). Consciente de cette réalité, nous avons tenté de stimuler l'expression des élèves à ce sujet en portant une attention particulière à cette dimension lors de la rédaction des guides d'entretien. Ainsi, au sein de ces guides sont formulées deux questions y étant explicitement liées, soit « Est-ce important pour toi d'apprendre à écrire en français? Pourquoi? » et « Est-ce important pour toi de savoir écrire dans ta (ou tes) LM? Pourquoi? »

³² Tel qu'il a été décidé dans le cadre de la vaste recherche-action (Armand *et al.*, 2012-2015), c'est le terme « langue maternelle » (et non « langue première ») qui est utilisé auprès des participants à notre étude, et ce, en raison du sens plus clair qu'il revêt à leurs yeux.

Le contenu des guides d'entretien est adapté au groupe d'appartenance de l'élève interviewé (groupe expérimental ou groupe contrôle) ainsi qu'au moment de l'entretien (avant ou après l'intervention). Par exemple, les guides d'entretien servant à interroger, après l'intervention, les élèves du groupe 1 de la vaste recherche-action et, de ce fait, les élèves de notre groupe expérimental, comportent des questions permettant de recueillir leurs impressions et commentaires quant aux ateliers d'expression théâtrale plurilingues. Bref, trois guides d'entretien différents ont été utilisés durant notre étude, le même guide étant employé avec tous les élèves avant l'intervention (voir annexes 2 à 4). Il est toutefois à noter que les guides d'entretien se ressemblent suffisamment afin de permettre la comparaison des données recueillies auprès des élèves des différents groupes. Enfin, afin d'assurer la validité du construit, trois expertes du domaine de l'éducation et de l'intervention en contexte plurilingue³³ ont validé les guides bâtis dans le cadre de la vaste recherche-action.

Pour permettre le déroulement harmonieux des entretiens individuels semi-dirigés, la chercheuse connaissait en profondeur les guides d'entretien utilisés. De surcroît, puisque l'attitude d'un chercheur influence les propos des personnes interviewées, la chercheuse a adopté trois comportements nécessaires à un intervieweur : être authentique, accorder une attention positive à son interlocuteur et faire preuve d'empathie. Enfin, étant donné que les adolescents ont parfois de la difficulté à faire confiance aux adultes et ont un grand besoin d'autonomie, nous avons été explicite quant à la confidentialité de leurs propos et à leur liberté de répondre ou non à toutes les questions (Boutin, 2008).

Vu le statut d'apprenants de L2 et l'âge des élèves interviewés, les entretiens individuels semi-dirigés se sont déroulés en français et dans un langage simple. Ils ont eu lieu à l'école et ont

³³ Marie-Odile Magnan (professeure à l'Université de Montréal), Garine Papazian-Zohrabian (professeure à l'Université de Montréal) et Lyliane Rachédi (professeure à l'Université du Québec à Montréal)

été d'assez courte durée (environ 45 minutes). Des plages horaires suffisamment larges ont été prévues afin de ne pas limiter le discours des élèves et d'éviter de les brusquer.

Dans le cadre de la vaste recherche-action, préalablement à la tenue des entretiens individuels semi-dirigés, la mise à l'essai du guide d'entretien a été réalisée au cours d'un entretien « pilote ». Cet entretien a été effectué auprès d'un élève en situation de grand retard scolaire dans une école secondaire montréalaise au début janvier 2014. Ainsi, la chercheuse a constaté que le guide d'entretien lui permettait de recueillir des données pertinentes, mais qu'il serait nécessaire de reformuler certaines questions pour en faciliter la compréhension chez les élèves. Par exemple, il a été nécessaire par la suite de préciser le sens du mot « compétent » auprès des élèves, en l'expliquant à l'aide des synonymes « bon » et « capable ».

Enfin, au début du premier entretien individuel semi-dirigé, une fiche de renseignements personnels a été remplie par chaque élève avec le soutien de la chercheuse (voir annexe 1). Cette fiche de renseignements a été conçue, avec notre collaboration, dans le cadre de la vaste recherche-action. Des renseignements de nature sociodémographiques, tels que le nom, l'âge et le pays de naissance des élèves ont été fournis par chacun d'eux à cette occasion.

3.4.3. Journal de bord du chercheur

Tout au long de la recherche, la chercheuse a tenu un journal de bord où elle a consigné des notes descriptives, méthodologiques et théoriques (Baribeau, 2005). Cela lui a permis de se rappeler les moments clés de la recherche, de consigner la raison d'être de divers choix méthodologiques effectués et de noter ses intuitions mettant en lien les données recueillies et certains éléments du cadre conceptuel.

3.5. Analyse des données

L'analyse qualitative des données recueillies dans le cadre de notre recherche a fait l'objet d'une démarche rigoureuse de la part de la chercheuse, puisque « la droiture et la cohérence dont [un chercheur] a fait montre tout au long du processus de collecte [et d'analyse] de données sont garantes de sa crédibilité » (Boutin, 2008, p. 140). En outre, les choix faits par la chercheuse et les étapes qui marquent son analyse des données tiennent compte des recommandations émises par divers chercheurs ayant servi de références à cet égard (Belzil, 1997; Boutin, 2008; Gagnon, 2012; Paillé & Mucchielli, 2012; Toohey, 2000; Van der Maren, 1996).

3.5.1. Analyse des données issues des observations participantes

Au moment de l'analyse des données issues des observations participantes, l'ensemble des notes de terrain consignées, notamment au moyen du canevas de prise de notes utilisé, a été revu et analysé dans le but de situer les données relatives aux dimensions affective et praxéologique du RÉ+, soit les manifestations observables de comportements d'engagement des élèves, sur un continuum allant d'un désengagement fort à un engagement fort. Le tableau IV présente certains exemples de manifestations observables de comportements d'engagement/désengagement situées sur ledit continuum. Cités dans la dernière colonne du tableau, des commentaires issus des notes de terrains (concentration, autonomie, effort, enthousiasme, fierté) viennent teinter les comportements des élèves, présentés à la colonne précédente, et permettent de poser un regard plus fin et nuancé sur ces derniers. Par exemple, la manifestation observable d'un élève consultant un dictionnaire de manière autonome et la manifestation observable d'un élève consultant un dictionnaire à contrecœur après que l'enseignante le lui a demandé ne sont pas situées au même endroit sur le continuum, la

première de ces deux manifestations représentant un engagement cognitif plus fort que la seconde.

Tableau IV : Exemples - Manifestations observables de comportements d'engagement et commentaires issus des notes de terrain

	Manifestations observables	Commentaires issus des notes de terrain
<p style="text-align: center;">DIMENSIONS AFFECTIVE ET PRAXÉOLOGIQUE DU RÉ+</p> <p style="text-align: center;"> Désengagement ← → Engagement </p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aide/Reçoit de l'aide de son voisin. ○ Consulte des ressources (exemple : dictionnaire). ○ Parle avec son voisin (hors sujet). ○ Ne donne pas suite à un commentaire de l'enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Concentration ○ Effort ○ Autonomie ○ Enthousiasme ○ Fierté

Une fois cela fait, six profils différents concernant les dimensions affective et praxéologique du RÉ+ et auxquels correspondent les manifestations observables consignées ont été dégagés. Les six profils en question sont situés à différents endroits sur le continuum présenté ci-haut et sont qualifiés par les symboles suivants : ---, --, -, +, ++ et +++. La mention --- est associée à un désengagement fort et la mention +++ est associée à un engagement fort. Ces profils, accompagnés des manifestations observables clés les décrivant, sont présentés dans le tableau V ci-dessous.

Tableau V : Profils – Dimensions affective et praxéologique du RÉ+

Profils - Dimensions affective et praxéologique du RÉ+		
DÉSENGAGEMENT ← → ENGAGEMENT	+++	Engagement affectif et/ou cognitif fort : <ul style="list-style-type: none"> - Questionnement métacognitif; - Utilisation d'autres langues que le français; - Enthousiasme, fierté.
	++	Engagement affectif et cognitif : <ul style="list-style-type: none"> - Écriture, relecture, modifications; - Consultation d'outils (ex. dictionnaire bilingue).
	+	Engagement cognitif ou affectif : <ul style="list-style-type: none"> - Soutien nécessaire pour poursuivre la tâche; - Consultation non autonome d'outils.
	-	Désengagement cognitif ou affectif : <ul style="list-style-type: none"> - Élève inactif par manque d'autonomie; - Brèves périodes de distraction (moins d'une minute).
	--	Désengagement cognitif et affectif : <ul style="list-style-type: none"> - Moments de distraction personnelle.
	---	Désengagement cognitif et affectif fort : <ul style="list-style-type: none"> - Longs moments de distraction personnelle (5 minutes et plus); - Pas d'intérêt pour la tâche.

Ainsi, chaque manifestation observable de l'engagement des élèves, « teintée » de commentaires, correspond à un profil d'engagement différent, des manifestations observables correspondant à des profils d'engagement différents pouvant être observées chez un même élève au cours d'une même période.

Cela étant déterminé, chaque manifestation observable de l'engagement de chaque élève à chaque séance, consignée chronologiquement au sein du canevas d'observation, a été codée à l'aide des symboles utilisés pour qualifier les différents profils d'engagement. Voici un exemple du codage d'une portion d'un canevas d'observation :

Tableau VI : Exemple – Codage d’une portion de canevas d’observation

Chronologie	Manifestations observables	Commentaires issus des notes de terrain	Profil – Dimensions affective et praxéologique du RÉ+
1	Écrit en français : regarde sa feuille.	Semble concentré. Autonomie : travaille seul. Effort : actif.	++
2	Consulte un dictionnaire bilingue (espagnol-français).	Semble concentré. Autonomie : travaille seul. Effort : actif.	++
3	Distraction personnelle : cesse toute activité en lien avec l’écriture (ex. joue avec des boulettes de papier).	Semble peu concentré. Peu d’effort : distrait.	--
4	Aide son voisin en espagnol et en français : entraide plurilingue.	Semble concentré. Autonomie : travaille en équipe de manière autonome. Effort : actif. Enthousiasme.	+++

Enfin, à partir de ce codage, des figures illustrant l’évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ des élèves au fil des séances d’écriture ont pu être dressées. Au sein de ces figures, chaque symbole (petit losange noir) représente une manifestation observable de l’engagement de l’élève. Ces symboles, disposés selon l’ordre chronologique des manifestations observées, sont placés en rangée pour indiquer la présence d’une suite ininterrompue de manifestations observables d’un même profil d’engagement. Ainsi, un saut de ligne dans les suites de symboles indique qu’après une manifestation correspondant à un profil d’engagement particulier, une manifestation correspondant à un profil d’engagement différent a été observée chez l’élève. Cette dernière manifestation est alors consignée dans la case appropriée. Cela permet de déceler une certaine constance dans les comportements des élèves. Par ailleurs, il est à noter qu’au sein d’une même case, la chronologie des suites de

3.5.2. Analyse des données issues des entretiens individuels et des groupes de discussion

Au moment de l'analyse des entretiens individuels et des groupes de discussion, avant toute chose, une transcription des enregistrements a été effectuée par la chercheuse. Puis, une analyse thématique des données a été effectuée, cette analyse étant décrite comme pertinente pour des chercheurs débutants et dans le cadre de recherches ayant une visée descriptive (Paillé & Mucchielli, 2012). Dans le but de réaliser ce type d'analyse, des thèmes ont été attribués aux données afin de formuler une description des diverses unités de significations contenues dans le corpus. Cette étape de l'analyse des données constitue ce qui est nommé « codage » par plusieurs auteurs (notamment Van der Maren, 1996).

Tout au long de la thématisation du corpus, les thèmes ont été regroupés sous différentes rubriques permettant de les classer, sans toutefois verser dans une logique interprétative. Cela a mené à la construction d'un arbre thématique (voir annexe 11). Cet arbre thématique présente les grandes tendances du phénomène à l'étude et permet de « tracer des parallèles et documenter des oppositions ou divergences entre les thèmes » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 232). Par exemple, un thème découlant de l'analyse du corpus est « Sentiments négatifs envers l'écriture en français ». Ce thème est classé sous la rubrique « Sentiments envers l'écriture en français », qui est elle-même une ramification de la branche « Dimension affective du RÉ+ » de notre arbre thématique. Le logiciel QDA Miner a été utilisé afin de gérer plus facilement le déroulement de cette analyse thématique.

Pour atteindre l'objectif de cette recherche, une analyse individuelle du RÉ+ de chacun des élèves de notre échantillon a d'abord été effectuée. Cette analyse a été réalisée grâce aux données tirées des observations concernant chacun des élèves, des entretiens individuels semi-

dirigés et des groupes de discussion effectués auprès eux. Les notes écrites par la chercheuse dans son journal de bord ont aussi été prises en compte. Ensuite, pour dégager les effets de pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues, soutenues par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, sur le RÉ+ des élèves en situation de grand retard scolaire, la chercheuse a procédé à une analyse comparative du RÉ+ des élèves des groupes expérimental et contrôle. Cela a permis de faire ressortir des thèmes communs et des différences en ce qui a trait à leur RÉ+. Il est toutefois important de rappeler la nécessité de faire preuve de discernement vis-à-vis des tendances dégagées en raison de l'hétérogénéité des profils des participants à notre recherche ainsi que de la taille réduite de notre échantillon.

3.5.3. Validité et fidélité des données

Pour assurer une plus grande validité des résultats découlant de notre recherche, une alternance entre collecte et analyse des données a eu lieu (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 81). En effet, la transcription des entretiens individuels semi-dirigés et le traitement des notes découlant des séances d'observation ont été effectués au fur et à mesure de la recherche. Cela a été fait dans le but de pouvoir recueillir des données complémentaires ou de réorienter la collecte de données si nécessaire, par exemple pour questionner davantage un élève en lien avec ses stratégies ou ses pratiques d'écriture.

Enfin, un contrecodage intercodeur a été effectué afin d'assurer la fidélité des analyses en ce qui a trait aux observations participantes. Ainsi, 30 % des données issues des observations ont été codées par un tiers oeuvrant dans le domaine de la didactique des langues secondes pour en arriver à un accord interjuge de 89 %³⁴.

³⁴ Merci à Catherine Gosselin-Lavoie.

3.6. Pratiques d'enseignement dans la classe des élèves du groupe contrôle

Les pratiques d'enseignement de l'écriture en L2 observées au sein du groupe contrôle sont ici décrites afin de permettre une meilleure compréhension des différences et similitudes entre ces pratiques et l'intervention mise en place dans le groupe expérimental. Les pratiques exposées ci-dessous sont tirées de sept séances d'observations participantes s'étant déroulées dans le groupe contrôle de janvier à mai 2014.

Tout d'abord, il est nécessaire de souligner la mise en place dans la classe d'un système coercitif bannissant de la classe l'utilisation d'autres langues que le français. Globalement, ce système consiste à verser 25 cents chaque fois qu'un mot dans une autre langue que le français est utilisé. Par ailleurs, dans l'école, plus généralement, un système d'émulation est mis en place pour inciter les élèves à parler uniquement français en classe. Ainsi, à chaque période, un cœur est indiqué dans le cartable de suivi de la classe si les élèves ont parlé français, alors qu'un visage triste y est consigné si ceux-ci ont parlé d'autres langues que le français, ce qui tend à associer, on peut le relever, le plurilinguisme à une réalité négative.

Lors de nos observations, les tâches d'écriture proposées correspondent toujours à la rédaction individuelle d'une « composition », celle-ci étant complétée en une ou deux périodes de 75 minutes. Ces tâches ont lieu une fois par cycle de neuf jours et sont identifiées par l'enseignant comme des périodes d'enseignement de l'écriture, c'est pourquoi nous y avons été conviés.

Les sujets d'écriture proposés aux élèves sont introduits au moment même des explications données par l'enseignant. Ils ne semblent pas associés à une thématique plus générale abordée en classe, ni reliés à d'autres activités d'enseignement. Il est parfois demandé aux élèves de parler d'eux-mêmes et de leur passé, par exemple en se décrivant ou en écrivant une lettre à un

ami pour raconter leur installation à Montréal. Les thèmes suivants ont été abordés lors de nos observations participantes : comparer l'école québécoise et l'école du pays d'origine (première et deuxième observations participantes); écrire une histoire à partir d'une ou plusieurs images distribuées aux élèves; écrire une lettre à un ami qui raconte son installation à Montréal; écrire sur un ami/sur l'amitié; parler de soi; écrire sur un pays. On peut constater que certains thèmes sont similaires à ceux traités dans l'autre groupe.

La rédaction des textes ne vise pas la réalisation d'un objectif concret, tel que la diffusion d'un écrit ou la correspondance avec un interlocuteur réel, exception faite d'un texte portant sur une comparaison entre l'école québécoise et l'école du pays d'origine des élèves et ayant mené à une présentation orale. Il s'agit, à notre connaissance, du seul texte que les élèves ont partagé avec leurs pairs. Ainsi, nous pouvons affirmer que les tâches d'écriture proposées aux élèves ne constituent pas des contextes signifiants d'apprentissage.

Par ailleurs, les consignes d'écriture données aux élèves varient selon les tâches proposées. La structure du texte à écrire et les éléments devant s'y retrouver sont parfois indiqués. Fréquemment, les consignes données sont peu précises, comme « écrire une introduction de deux ou trois phrases » et « utiliser de bonnes stratégies ». Excepté lors des deux premières séances d'écriture, qui ont porté sur le même sujet, l'écriture d'un plan n'est pas exigée, bien qu'elle soit parfois suggérée.

Un travail sur le vocabulaire en lien avec les tâches d'écriture proposées aux élèves n'a pas été observé lors des séances auxquelles nous avons assisté. Des mots de vocabulaire sont fournis dans les consignes d'écriture et les plans d'écriture (le cas échéant), mais outre cela, aucun outil ne semble offert pour soutenir les élèves sur le plan du vocabulaire. À la cinquième

séance, une feuille présentant des affirmations pouvant inspirer les élèves dans l'écriture de leur texte est fournie, mais elle n'est pas présentée explicitement aux élèves.

Enfin, la plupart du temps, les textes sont corrigés par l'enseignant, puis remis aux élèves. Nous n'avons jamais assisté à une période de correction et de révision de texte dans le groupe contrôle.

3.7. Retombées et diffusion des résultats

En apportant nuances et précisions aux résultats de la vaste recherche-action, entre autres grâce à une interprétation qualitative et à l'étude des quatre dimensions du RÉ+, la présente étude contribue à l'avancée des connaissances scientifiques sur les élèves en situation de grand retard scolaire, qui font l'objet d'une attention récente des chercheurs, et sur les impacts d'approches novatrices en écriture auprès de ces derniers. En outre, du présent projet découle une meilleure compréhension du RÉ+ d'élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire au secondaire, ce qui vise à permettre la conception d'interventions plus adéquates en ce qui a trait à l'enseignement de l'écriture en L2 à ces élèves. De telles retombées sont rendues possibles par le transfert des résultats de la présente recherche aux enseignants de L2 et aux enseignants œuvrant en milieu plurilingue.

3.8. Limites de la présente étude

La présente étude de cas multiples se déroule dans un contexte particulier. Ainsi, les résultats obtenus à la suite de celle-ci ne sont pas transférables à des contextes qui ne lui sont pas grandement similaires. De plus, la forte hétérogénéité de la population des élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire rend très délicat le transfert de résultats d'études empiriques à leur sujet (Saboundjian, 2013). Néanmoins, comme le recommande

Duff (2008), pour augmenter la crédibilité et la potentielle transférabilité de notre étude de cas, des participants aux profils diversifiés ont été sélectionnés dans le but de refléter le mieux possible l'hétérogénéité des élèves en situation de grand retard scolaire.

Par ailleurs, les élèves immigrants nouvellement arrivés constituent une population mobile (Armand, 2005a; Gagné, 2004; Ivey & Broaddus, 2007). De ce fait, afin de pallier une éventuelle attrition de notre échantillon, nous avons sélectionné au départ davantage de sujets que nécessaire. Une étude de cas multiples étant habituellement effectuée auprès de quatre à six participants (Duff, 2008), la sélection de six élèves dans chacun des groupes ciblés, dans le but de n'en conserver que quatre, a paru suffisante. Puisque l'attrition anticipée ne s'est pas produite, nous avons éliminé de notre échantillon, à des fins pratiques, les deux élèves de chaque groupe sur lesquels nous avons le moins de données, notamment en raison de leur absentéisme.

Notons également le contexte de classe particulièrement coercitif sur le plan de l'utilisation des L1 des élèves en classe au sein du groupe contrôle. Ce contexte est diamétralement opposé à celui mis en place dans le groupe expérimental. Cela pourrait donc teinter nos résultats, le degré de coercition imposé aux élèves semblant être un facteur important à considérer en ce qui a trait au RÉ+ des élèves. Il serait d'ailleurs intéressant que des recherches ultérieures tiennent compte de ce degré de coercition.

Pour terminer, notons que la chercheuse a effectué elle-même les entretiens individuels semi-dirigés et les observations participantes. La collecte, le traitement et l'analyse des données sont ainsi nécessairement teintés de sa subjectivité. Afin de limiter l'impact de ce biais, comme il a été mentionné précédemment, les données issues des séances d'observations participantes ont été recueillies fréquemment sur une longue période de temps (quatre mois).

Elles ont également été triangulées avec les données obtenues au moyen d'autres méthodes de collecte de données (groupes de discussion, entretiens individuels semi-dirigés, autres notes de terrain prises lors des séances d'observation, par exemple à la suite de discussions avec les enseignants). De plus, le processus de transcription, de codage et d'analyse des résultats a été rigoureux et un contrecodage intercodeur menant au calcul d'un accord interjuge a été effectué.

Chapitre 4 – Présentation et analyse des données

Chapitre 4. Présentation et analyse des données

Le chapitre suivant présente l'analyse des données issues de ce mémoire. Rappelons que le premier objectif spécifique de notre recherche est d'observer, tout au long d'une recherche-action visant le développement de l'écriture, les effets de pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues, soutenues par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, et les effets de pratiques traditionnelles d'enseignement de l'écriture sur le RÉ+ d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'observations participantes et d'entretiens, et ce, pour ses dimensions affective, praxéologique, conceptuelle et axiologique. La section 4.1. répond à cet objectif. Notre deuxième objectif spécifique consiste à comparer, à travers ses quatre dimensions, le RÉ+ des élèves selon l'intervention mise en place (pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues, soutenues par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, ou pratiques traditionnelles de l'enseignement de l'écriture). La section 4.2. répond à cet objectif.

Des élèves de deux classes différentes ont participé à cette étude : quatre élèves ayant participé à l'intervention et faisant partie d'une classe du groupe 1 de la vaste recherche-action (groupe expérimental) et quatre élèves ayant reçu un enseignement traditionnel de l'écriture et faisant partie d'une classe du groupe 3 de la vaste recherche-action (groupe contrôle).

Dans la première des sections de ce chapitre sont dressés les portraits individuels du RÉ+ des huit participants à la présente étude (premier objectif). Au sein de la section suivante est exposée une analyse comparée de ces RÉ+ selon le groupe d'appartenance des élèves (deuxième objectif).

4.1. Analyse individuelle du RÉ+ des élèves

Cette section expose le RÉ+ de chacun des participants à la présente étude. Ainsi, au sein de chaque portrait, le parcours de l'élève est brièvement exposé. Puis, les quatre dimensions de son RÉ+ sont présentées, et ce, à travers trois sections principales : la dimension affective, la dimension praxéologique et, finalement, les dimensions conceptuelle et axiologique. Par la suite, l'évolution des dimensions affective et praxéologique de son RÉ+ tout au long des séances d'observations participantes est abordée, ce qui permet de déceler son engagement dans la littératie. Enfin, un bilan de son RÉ+ est dressé. Une étiquette indiquant l'engagement dans la littératie de l'élève et révélant un trait de sa personnalité se retrouve dans le titre de son portrait, et ce, pour donner d'emblée une idée générale de son RÉ+.

Les propos des élèves en lien avec la dimension axiologique du RÉ+ ne nous ont pas paru suffisamment étoffés pour accorder une section entière à cette dimension dans les portraits dressés au sein des pages suivantes. Ainsi, puisque les données reliées à la dimension axiologique du RÉ+ s'approchent davantage de celles reliées à la dimension conceptuelle que de celles reliées aux autres dimensions, nous avons fait le choix de présenter conjointement les données reliées à ces deux dimensions dans la présentation et l'analyse des données (chapitre 4) ainsi que dans l'interprétation des données (chapitre 5). Par ailleurs, plusieurs recoupements sont observés quant aux données recueillies en lien avec ces deux dimensions. Les caractéristiques de la population à l'étude, les élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire, peuvent expliquer cette absence de données suffisantes pour accorder une section distincte à la dimension axiologique du RÉ+. Nous croyons que la situation aurait pu être différente auprès d'une population, par exemple, avec un niveau plus avancé de

français, tant à l’oral qu’à l’écrit. Des élèves d’une telle population auraient plus de moyens pour s’exprimer et faire valoir leur point de vue quant à la valeur de l’écriture dans leur vie.

Voici un tableau présentant un portrait des participants à notre étude, tous élèves en situation de grand retard scolaire, auxquels nous avons attribué des pseudonymes :

Tableau VII : Portrait des participants à notre étude

Élèves	Groupe	Sexe (F/M)	Âge	Pays d’origine	Langue(s) maternelle(s)	Niveau à l’écrit	Scolarisation en classe d’accueil
Sebastian	Expérimental	M	15	Salvador	Espagnol	Faible	2 ^e année
Ani	Expérimental	F	16	Inde	Punjabi	Faible	2 ^e année
Valentina	Expérimental	F	15	République dominicaine	Espagnol	Moyen	2 ^e année
Stanley	Expérimental	M	15	Haïti	Créole	Fort	2 ^e année
Christian	Contrôle	M	16	Philippines	Ilocano Tagalog	Faible	3 ^e année
Adrian	Contrôle	M	16	Angleterre	Néerlandais	Faible	3 ^e année
Nikki	Contrôle	F	17	Philippines	Ilocano Tagalog	Moyen	2 ^e année
Mariana	Contrôle	F	16	République dominicaine	Espagnol	Fort	3 ^e année

4.1.1. Le RÉ+ de Sebastian – L’engagé volontaire

« L’écriture, ça sert à tout presque. »

Sebastian a participé aux ateliers d’expression théâtrale plurilingues suivis de séances d’écriture de l’histoire familiale.

Sebastian est un élève salvadorien de 15 ans dont la LM est l’espagnol. Cet élève a fréquenté l’école dans son pays d’origine, où la langue de scolarisation est l’espagnol. La situation familiale de Sebastian est marquée par une séparation avec sa mère et sa jeune sœur, restées au Salvador, alors qu’il vit actuellement avec son père, remarié, et sa famille reconstituée.

Sebastian en est à sa 2^e année en classe d’accueil à Montréal. Avant l’intervention, il est considéré comme un élève faible en écriture par son enseignante.

4.1.1.1. La dimension affective du RÉ+ de Sebastian

Avant l’intervention, en français, Sebastian déclare se sentir compétent pour écrire et se corriger et ne pas éprouver de stress à cet égard. Il dit aimer apprendre à écrire en raison du défi que cela représente. Néanmoins, il affirme également se sentir « vraiment mal » lorsqu’il éprouve des difficultés en écriture et dit préférer l’oral, plus facile, à l’écrit, plus difficile. En LM, Sebastian entretient un lien affectif positif important avec l’écriture. En effet, il ne fait mention que de sentiments positifs et d’un fort sentiment d’efficacité personnelle envers l’écriture en espagnol.

Après l’intervention, le discours de Sebastian change et gagne en cohérence et en nuance. Les sentiments de ce dernier envers l’écriture en français diffèrent selon le contexte d’écriture, par exemple dans le cadre d’activités d’écriture plus traditionnelles ou dans le cadre de l’intervention. Ainsi, cet élève dit se sentir stressé lorsqu’il écrit des dictées et se sentir bien quand il a « une bonne note et [...] pas de fautes ». Le terme « fautes » marque très

fréquemment son discours. Cela est relié au développement d'un regard réflexif sur sa compétence à écrire, Sebastian étant maintenant capable de relever certaines de ses difficultés en écriture tout en constatant son amélioration en français, à l'oral et à l'écrit.

Sebastian : Bien. Je m'améliore.

Chercheuse : Comment vois-tu ça?

Sebastian : Ben, parce que je fais pas de f..., trop de fautes, là. Comme avant, il y avait trop, trop, trop de fautes. Maintenant, pas beaucoup.

(entretien individuel après l'intervention, 7 mai 2014)

Sebastian fait mention de ses difficultés lorsqu'il affirme notamment ne pas être compétent pour se corriger seul et vouloir y arriver sans toujours faire appel à une aide extérieure. Cela reflète effectivement ce qui a été observé et démontre son désir de s'améliorer en gagnant en autonomie.

Le stress mentionné par Sebastian est moins présent lors de l'écriture dans le cadre de l'intervention, celle-ci lui permettant de développer un sentiment de compétence en écriture. Dans ce contexte, Sebastian qualifie l'écriture comme étant facile et motivante, car il aborde des sujets qu'il « connaît très bien », il a une « histoire à raconter » et il souhaite se faire connaître et comprendre des autres. En outre, cela lui rappelle des souvenirs relatifs sa famille. Une telle aisance dans l'écriture, favorisée par des thématiques qui engagent l'élève et lui permettent de trouver plus facilement des idées pour écrire, se développe chez Sebastian tout au long de l'intervention. En effet, lors des deux premiers groupes de discussion (16 janvier et 2 février 2014), Sebastian souligne la difficulté des tâches d'écriture. Ce n'est qu'après les séances d'écriture sur le quatrième thème, *Mes langues*, que Sebastian dit se sentir « quand même relax » lorsqu'il écrit, et ce, en raison de son amélioration dans le cadre de l'intervention. Il est intéressant de relever que la mention d'une aisance en écriture en français coïncide chez Sebastian avec l'expression de son enthousiasme envers le plurilinguisme d'un

de ses pairs et l'écriture plurilingue, soit le mélange des langues de son répertoire. Par ailleurs, la mention d'un stress réapparaît dans le discours de Sebastian après le dernier thème traité, *Mes rêves*. Ce stress est relié au fait de chercher des mots dans le dictionnaire afin de gagner en autonomie, comme mentionné plus tôt. Enfin, l'intervention n'a pas permis de dédramatiser le fait de faire des erreurs pour Sebastian, cette crainte étant toujours très présente chez cet élève.

En LM, pendant et après l'intervention, les sentiments de Sebastian envers l'écriture sont toujours très positifs. Par exemple, à la suite de l'écriture sur le thème *Mes langues*, Sebastian dit se sentir « très très très fier » lorsqu'il écrit en espagnol. Cet élève affirme également un fort sentiment de compétence pour écrire et se corriger dans cette langue. Par ailleurs, son utilisation d'une terminologie plus précise (LM, langue d'origine) lui permet de mieux expliciter ses sentiments.

Chercheuse : Ok. Puis, est-ce que tu es capable de te corriger en espagnol?

Sebastian : Ouais!

Chercheuse : Pourquoi?

Sebastian : Ben, c'est ma langue, ma langue maternelle pis, et d'origine. Alors je le connais très bien.

(entretien individuel après l'intervention, 7 mai 2014)

Bref, tout au long de l'intervention, le discours de Sebastian relatif à la dimension affective de son RÉ+ gagne en précision et en nuance, et ce, surtout en ce qui concerne l'écriture en français.

4.1.1.2. La dimension praxéologique du RÉ+ de Sebastian

Avant l'intervention, Sebastian déclare avoir trois stratégies d'écriture : faire appel à ses amis, consulter l'enseignante et chercher dans des « documents ». Après l'intervention, Sebastian mentionne explicitement trois nouvelles stratégies d'écriture cognitivement plus exigeantes :

consulter le mur de mots, penser dans sa LM pour trouver des idées d'écriture et faire un plan avant d'écrire pour s'appuyer sur ce plan lors de la rédaction. Ces stratégies lui permettent de trouver de l'inspiration pour écrire et simplifient le processus d'écriture du texte. Soulignons également que Sebastian affirme tout au long de l'intervention utiliser le dictionnaire alors que ce comportement se révèle plutôt rare dans les observations effectuées auprès de cet élève. Cette contradiction peut s'expliquer par la volonté de Sebastian de gagner en autonomie pour consulter le dictionnaire, malgré une difficulté à cet égard, et par ses conceptions de l'apprentissage de l'écriture, qui impliquent le fait de « chercher des mots ». Enfin, Sebastian ne voit pas les ateliers d'expression théâtrale plurilingues comme un soutien à l'écriture de textes dans le cadre de l'intervention. Il affirme toutefois apprendre de nouveaux mots lors de ces ateliers.

Avant l'intervention, lorsqu'on le questionne sur les efforts qu'il fournit en écriture, Sebastian dit « mettre tout ce qu'il connaît », donc faire le mieux possible pour écrire, sans toutefois être plus précis. Après l'intervention, il cible un aspect particulier de l'écriture en lien avec lequel il fait des efforts, soit la correction, et mentionne demander à l'enseignante de l'aider à ce sujet. Par ailleurs, le regard métacognitif que Sebastian porte sur les textes qu'il écrit est aussi marqué par sa volonté d'être créatif, ce qui passe pour lui par l'utilisation de sa LM. Par exemple, dans un texte, Sebastian a choisi d'écrire en espagnol un dialogue s'étant réellement déroulé dans cette langue. Il utilise aussi l'espagnol en classe dans le but de partager avec les autres cette langue importante à ses yeux.

Après l'intervention, seuls de légers changements sont constatés quant aux pratiques d'écriture de Sebastian. Avant l'intervention, à l'école, Sebastian n'affirme écrire qu'en français. À la maison, il écrit sur *Facebook* en espagnol à sa mère, sa famille et ses amis et en français aux

personnes qui ne parlent pas espagnol. Après l'intervention, à l'école, Sebastian souligne avec enthousiasme la mise en œuvre de pratiques d'écriture plurilingues. À la maison, il se positionne différemment par rapport à ses pratiques d'écriture sur *Facebook*. En effet, il qualifie maintenant de telles pratiques d'écriture pour le plaisir, alors qu'avant l'intervention, il les décrivait comme étant uniquement à visée communicative. Notons également l'ajout d'une heure par jour accordée à ces pratiques. Bref, une grande place est accordée à l'écriture dans la vie de Sebastian, à la fois dans les sphères scolaire et personnelle, ce dont Sebastian semble d'autant plus conscient après l'intervention, cette prise de conscience étant associée à de l'enthousiasme.

Chercheuse : Combien de temps dirais-tu que tu écris chaque jour à l'école?

Sebastian : Presque... sept heures à l'école. Tout le temps que je suis à l'école, j'écris.

Chercheuse : Ok. Puis combien de temps écris-tu à la maison?

Sebastian : Tout le tout le temps.

Chercheuse : Tout le temps. Ça fait combien d'heures, ça?

Sebastian : Ça fait comme, quatre heures, je pense. J'arrive à la maison, quatre heures, pis après, dormir.

Chercheuse : Ok. Donc tu arrives à la maison et là, tu vas écrire sur *Facebook* toute la soirée.

Sebastian : Presque! Des fois, je fais quelque d'autre chose là.

Chercheuse : Tu écris beaucoup

Sebastian : Oui, oui, oui. Beaucoup.

Chercheuse : Ok. Et est-ce que tu écris plus à l'école ou plus à la maison?

Sebastian : Plus à, à les deux!

Chercheuse : Les deux. Explique-moi.

Sebastian : Les deux, parce que à l'école, je travaille pis à la maison, je parle avec ma famille. (entretien individuel après l'intervention, 7 mai 2014)

Bref, au cours de l'intervention, il est intéressant de noter une évolution relative aux stratégies d'écriture, aux efforts fournis et aux pratiques d'écriture de Sebastian.

4.1.1.3. Les dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ de Sebastian

Avant l'intervention, pour Sebastian, écrire signifie avant tout communiquer, tout particulièrement en LM. Les propos de cet élève quant aux dimensions conceptuelle et

axiologique de son RÉ+ se recoupe grandement. Ainsi, pour Sebastian, l'écriture en français a pour fonction et valeur de trouver un bon emploi et de « savoir plus » le français pour « avancer à l'école ». L'écriture en LM a également pour fonction et valeur de trouver un bon emploi, en plus de permettre la communication.

Après l'intervention, Sebastian attribue toujours une fonction de communication à l'écriture en général, en plus de mentionner que l'écriture permet d'« écrire des textes ». Fait intéressant, de telles représentations générales se voient aussi précisées par l'attribution d'une nouvelle fonction à l'écriture : écrire pour apprendre. Cette troisième représentation des fonctions de l'écriture témoigne de l'évolution importante de la dimension conceptuelle du RÉ+ de Sebastian et fait référence à la fonction épistémique de l'écriture. Cela révèle le regard réflexif que Sebastian porte sur l'écriture après l'intervention, ce dernier affirmant que l'écriture permet d'apprendre des notions appartenant à d'autres domaines que le français. En effet, il explique que l'écriture reliée à un sujet peut permettre de réaliser des apprentissages en lien avec ce sujet, par exemple en relisant ce qui a été écrit.

Par ailleurs, Sebastian explique que l'écriture permet également de « travailler avec le texte », soit d'organiser ses idées afin de réaliser un apprentissage, à la fois en écriture et dans d'autres domaines. Pour illustrer ses propos, Sebastian explique que, dans le cadre de son futur emploi dans le domaine de l'informatique, l'écriture lui servira à apprendre à créer un jeu, et ce, à travers la rédaction de différentes étapes à suivre. Cela est relié à une stratégie d'écriture apprise par Sebastian durant l'intervention et facilitant la production de ses textes : faire un plan.

Après l'intervention, les fonctions attribuées plus particulièrement à l'écriture en français et en espagnol sont également modifiées et se détachent d'un contexte scolaire et professionnel

général. En outre, des valeurs semblables sont maintenant accordées à l'écriture en français et en espagnol, qui servent toutes deux à communiquer. Ainsi, dans une visée communicative, Sebastian considère important d'atteindre un même niveau d'expertise en écriture en français et en espagnol. Enfin, une représentation de l'écriture en français marque tout particulièrement le discours de Sebastian et révèle l'évolution de son RÉ+ tout au long de l'intervention, soit le constat des nombreuses fonctions de l'écriture et de son importance dans toutes les sphères de sa vie. Illustrant bien cette idée, lorsque questionné à ce sujet, Sebastian affirme la valeur de l'écriture dans sa vie en signalant qu'il est « tout le temps » important de bien écrire, car « l'écriture, ça sert à tout presque ».

En ce qui a trait à ses conceptions de l'apprentissage de l'écriture, avant l'intervention, Sebastian affirme qu'il faut toujours parler en français pour apprendre le français et qu'il n'aime pas écrire en espagnol dans la classe, car cela ne l'aide pas à apprendre le français. De plus, Sebastian affirme que l'on apprend à écrire en cherchant des mots dans le dictionnaire et en corrigeant son texte, entre autres avec l'aide de l'enseignant. Il souligne également la possibilité d'apprendre à écrire seul, sans enseignant.

Après l'intervention, le discours de Sebastian est marqué par la disparition de sa conception monolingue de l'apprentissage du français et, plus particulièrement, de l'écriture, car il n'affirme plus qu'il ne faille écrire qu'en français pour apprendre. Par ailleurs, il mentionne encore que l'on apprend à écrire en cherchant des mots dans le dictionnaire et en corrigeant son texte. Toutefois, Sebastian affirme maintenant que l'apprentissage de l'écriture ne peut être réalisé sans un enseignant. La modification de cette conception semble associée au regard réflexif porté par Sebastian sur sa performance en écriture et à son sentiment d'efficacité personnelle en écriture plutôt faible, ce qui est relié à sa crainte de « faire des fautes » et à son

incapacité à faire preuve de l'autonomie qu'il souhaiterait lors de la correction de ses textes. Enfin, selon Sebastian, l'atteinte d'un niveau d'expertise en écriture est possible grâce à une pratique quotidienne.

Bref, en ce qui a trait à ses aux représentations des fonctions et valeurs de l'écriture et aux conceptions de son apprentissage, le discours de Sebastian a grandement évolué devenant moins classique, plus personnel et plus étoffé.

4.1.1.4. L'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Sebastian tout au long de l'intervention

Voici l'illustration de l'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Sebastian tout au long de l'intervention.

Figure 4 : Illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Sebastian tout au long de l'intervention

	Mes voyages		Un adulte significatif		Révision		Une aventure avec mes amis			Mes langues		Révision		Les cérémonies		Mes rêves		Révision
	14 janvier	16 janvier	31 janvier	5 février	11 février	13 février	20 février	25 février	26 février	12 mars	19 mars	25 mars	1 ^{er} avril	9 avril	15 avril	28 avril	30 avril	6 mai
+++	•		•••	••	•	•		••• •••	••	••• •••	••	••• •••	••	•	•••	••	••• •••	•••
++	••• •••	••• •••	••• •••	••	••	•••		••• •••	••	••• •••	••• •••	••• •••	•••	•••	•••	•••	••• •••	•••
+	••• •••	•••	•	•••	•••	•		•	••	•	•	•	•		•			•
-	•	••	•	•	•			•		•••							•	•
--	••• •••	••• •••	••	••	•••	•		••	•	•••	•	•	•	•	•			••
---	•	•		•	•													

En début d'intervention, le peu de suites de manifestations d'engagement chez Sebastian permet de constater sa difficulté à rester concentré sur son travail et à fournir des efforts continus de manière autonome. En effet, plusieurs moments de distraction personnelle et de distraction publique sont observés lors des séances d'écriture. À partir du troisième thème, *Une aventure avec mes amis*, de plus en plus de manifestations d'engagement ++ et +++ sont observables. Par ailleurs, le nombre de manifestations de désengagement diminue et des suites de manifestations d'engagement apparaissent. Cela coïncide avec l'affirmation par Sebastian d'une plus grande aisance lors des séances d'écriture.

Les nombreuses manifestations d'engagement fort (+++) de Sebastian sont reliées à un enthousiasme en lien avec les textes écrits et au développement d'un regard métacognitif sur son travail. Cela correspond, entre autres, à la mise en oeuvre de nouvelles méthodes de travail, telles que faire un plan, à l'utilisation de nouveaux outils, tels qu'un thésaurus, et au recours à l'espagnol lors de moments d'entraide. Lors de certains de ces moments d'entraide, Sebastian et ses pairs se questionnent sur des aspects de la langue française et posent un regard réflexif sur celle-ci en la comparant avec l'espagnol, par exemple en ce qui a trait au choix de l'auxiliaire et à l'utilisation de mots justes. Par ailleurs, bien que des moments de distraction soient constatés lors de toutes les séances de révision, les manifestations d'engagement fort que l'on y observe démontrent le développement par Sebastian de nouveaux comportements et stratégies en situation de révision.

Enfin, ce graphique permet d'identifier que les trois thèmes qui semblent avoir suscité le plus d'engagement chez Sebastian sont *Une aventure avec mes amis*, *Mes langues* et *Mes rêves*, bien qu'il mentionne le thème *Mes voyages* comme son thème préféré lorsqu'on le questionne à ce sujet. C'est en effet ce thème qui semble l'avoir le plus interpellé affectivement. Toutefois,

étant donné qu'il s'agit du premier thème abordé, le moins grand engagement de Sebastian observé durant les séances d'écriture en question peut s'expliquer par le fait qu'il n'avait pas encore développé tous les outils lui permettant de s'engager davantage cognitivement dans l'écriture.

Somme toute, l'illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Sebastian tout au long de l'intervention dévoile le portrait d'un élève dont l'engagement a grandement évolué au cours de l'intervention, et ce, malgré un début difficile.

4.1.1.5. Le bilan du RÉ+ de Sebastian

Nous constatons une évolution du RÉ+ de Sebastian, et ce, pour toutes ses dimensions. En effet, après l'intervention, en ce qui concerne la dimension affective, les sentiments de Sebastian envers l'écriture en français et en LM sont plus positifs, plus nuancés et mieux explicités. Ce dernier mentionne aussi son enthousiasme envers l'écriture plurilingue. En lien avec la dimension praxéologique, nous remarquons les stratégies d'écriture plus nombreuses et cognitivement exigeantes de cet élève, telles que le recours à sa LM en classe, ainsi que ses pratiques d'écriture plus nombreuses et dans plusieurs langues, parfois au sein d'un même écrit. Enfin, après l'intervention, pour ce qui est des dimensions conceptuelle et axiologique, il est important de souligner chez Sebastian la prise de conscience de la fonction épistémique de l'écriture. Notons également son constat des nombreuses fonctions de l'écriture et de sa valeur dans sa vie scolaire et personnelle, en plus du développement d'une conception plurilingue de l'apprentissage de l'écriture.

4.1.2. Le RÉ+ d’Ani – L’engagée rationnelle

« Vous avez dit qu'on a deux escaliers, quand on n'a pas fait un on est tombé. C'est pour ça que j'ai un peu écrit [en punjabi]. »

Ani a participé aux ateliers d'expression théâtrale plurilingues suivis de séances d'écriture de l'histoire familiale.

Ani, 16 ans, d'origine indienne, a pour LM le punjabi. Cette élève a fréquenté l'école dans son pays d'origine, où elle a été scolarisée en punjabi et en anglais, en plus d'apprendre le hindi. L'arrivée à Montréal d'Ani en compagnie de sa mère et de ses frères et soeurs marque une réunification familiale, le père étant venu s'établir au Canada 12 ans avant sa famille.

Ani en est à sa 2^e année en classe d'accueil à Montréal. Avant l'intervention, elle est considérée comme une élève faible en écriture par son enseignante. Il est à noter qu'Ani est identifiée par son enseignante comme étant dyslexique. Cette élève reconnaît également cette difficulté d'apprentissage, qui n'a toutefois pas été diagnostiquée plus officiellement.

4.1.2.1. La dimension affective du RÉ+ d’Ani

Avant l'intervention, les sentiments d'Ani envers l'écriture en français sont ambivalents et difficilement explicités. Ani dit se sentir à la fois bien, craintive, stressée et fière lorsqu'elle écrit en français. En outre, celle-ci affirme aimer écrire en français tout en expliquant son intérêt pour l'anglais, sa langue préférée pour écrire, par son désintérêt pour le français.

Chercheuse : Et puis, c'est quoi la langue que tu aimes le plus pour écrire?

Ani : C'est anglais [petit rire].

Chercheuse : Anglais. Pourquoi?

Ani : Parce que j'aime écrire le anglais, parce que heu... J'aime pas beaucoup écrire le français. C'est pour ça que j'aime écrire le anglais.

(entretien individuel avant l'intervention, 7 mai 2014)

Ani souligne que son apprentissage de l'écriture se passe bien et dit se sentir compétente pour écrire et se corriger en français. Toutefois, elle mentionne les erreurs qu'elle fait en écrivant. D'ailleurs, son premier souvenir relatif à l'écriture en français fait état de cela. En effet, Ani se rappelle avoir écrit un texte qui comportait des erreurs.

Avant l'intervention, en ce qui a trait à l'écriture dans les autres langues de son répertoire, Ani éprouve des sentiments différents pour l'écriture en anglais, en hindi et en punjabi. Cette élève établit clairement sa préférence pour l'écriture en anglais, ses sentiments envers l'écriture en hindi et en punjabi étant moins affirmés. En outre, Ani dit se sentir plus compétente pour écrire en hindi que dans sa LM, le punjabi, son sentiment d'efficacité personnelle en écriture dans cette langue étant ambigu. En effet, elle affirme qu'elle ne peut écrire qu'« un peu » dans sa LM tout en se disant capable de se corriger dans cette langue puisqu'elle l'a beaucoup étudiée. Toutefois, la mention par Ani d'erreurs commises lors de l'écriture à la fois en punjabi et en hindi laisser supposer un sentiment d'efficacité personnelle en écriture plutôt faible dans ces deux langues. C'est d'ailleurs à l'aide d'un tel raisonnement qu'Ani justifie le fait de ne pas aimer écrire dans ces langues dans la classe d'accueil. Par ailleurs, elle dit ne pas aimer utiliser d'autres langues que le français en classe puisqu'elle veut apprendre le français. Enfin, Ani évoque un premier souvenir positif en lien avec l'écriture en punjabi à la maison, soit sa joie lors de l'écriture de son nom pour la première fois.

Après l'intervention, nous constatons un changement en ce qui concerne les langues favorites d'Ani, celle-ci déclarant maintenant préférer le français pour écrire et parler. Par ailleurs, le français n'est plus vu comme étant opposition, mais bien en complémentarité avec l'anglais, qu'elle identifie également comme une langue dans laquelle elle aime écrire. Cette cohabitation harmonieuse des deux langues de scolarisation d'Ani, au Québec et au pays

d'origine, va de pair avec son ouverture en général à l'utilisation d'autres langues dans ses pratiques scolaires et personnelles et à sa conception du rôle joué par ces langues dans son apprentissage, comme nous le verrons plus loin.

Toujours après l'intervention, les sentiments d'Ani en lien avec l'écriture en français sont beaucoup plus clairement exprimés. D'abord, Ani attribue à l'intervention son amélioration en français, à la fois à l'oral et à l'écrit. Elle dit maintenant avoir plus d'« imagination » pour écrire, écrire mieux et se sentir fière à cet égard. En outre, Ani apprécie que l'intervention lui ait donné l'occasion de se rappeler sa vie en Inde ainsi que son arrivée à Montréal. Bref, l'intérêt d'Ani pour l'écriture de textes identitaires plurilingues et pour l'écriture en général est manifeste. Cet intérêt est associé au fait d'avoir pu écrire beaucoup, avec concentration, dans un climat de respect.

Par ailleurs, le sentiment d'efficacité personnelle d'Ani en écriture en français se précise et devient plus fort. En effet, bien qu'elle mentionne ne pas connaître tous les mots et ne pas être toujours en mesure de se corriger elle-même, elle dit avoir confiance en ses capacités afin d'y arriver éventuellement. Elle adopte également une posture réflexive vis-à-vis de ses compétences en écriture, ce qui lui permet de cibler sa force, accorder les verbes, et sa difficulté, orthographier des mots difficiles et plus longs. Elle dit également pouvoir mettre en œuvre des stratégies pour combattre son stress en écriture, telles que consulter le dictionnaire.

En LM, le sentiment d'efficacité personnelle d'Ani devient également plus fort tout en étant plus nuancé. Cette élève se dit maintenant compétente pour écrire et se corriger en punjabi, bien qu'elle ait parfois besoin d'aide pour le faire. Toutefois, elle mentionne ne pas aimer écrire en punjabi et en hindi, puisque c'est trop difficile et qu'il y a « beaucoup d'accents » qu'elle ne comprend pas. Enfin, après l'intervention, il est intéressant de souligner

l'enthousiasme d'Ani envers une écriture plurilingue, variable selon les situations, tel qu'expliqué à la section suivante.

Bref, à travers cette analyse, nous constatons que les propos d'Ani quant aux quatre dimensions de son RÉ+ sont davantage élaborés après l'intervention. Cela va de pair avec son développement d'une posture réflexive vis-à-vis de l'écriture en général. En lien avec la dimension affective de son RÉ+, plus précisément, cela est lié à son implication personnelle dans son discours, perceptible à travers l'expression plus affirmée et cohérente de ses émotions.

4.1.2.2. La dimension praxéologique du RÉ+ d'Ani

Avant l'intervention, Ani nomme trois stratégies dont elle dispose pour écrire en français : consulter le dictionnaire, consulter l'enseignante et, pour mieux comprendre certains mots plus généralement, consulter un ami pouvant lui fournir des explications en punjabi. Une quatrième stratégie peut être induite de son discours : traduire des mots en anglais à l'aide du dictionnaire et inscrire ces traductions au-dessus des mots correspondants en français. Toutefois, cela n'est pas considéré par Ani comme utile à son apprentissage de l'écriture en français.

Après l'intervention, les stratégies nommées sont plus élaborées et plus exigeantes cognitivement. Elles témoignent de l'autonomie gagnée par Ani. Tout d'abord, cette élève expose sa stratégie pour retenir les mots de vocabulaire, ce qu'elle affirme être nécessaire pour s'améliorer en écriture. Pour ce faire, elle consigne dans un cahier les mots en question en français et dans sa LM. Ce recours conscient à sa LM, et non seulement à l'anglais, pour apprendre à écrire est nouveau chez Ani et montre l'évolution de ses conceptions quant à cet apprentissage, ce que nous aborderons plus tard.

De plus, Ani affirme utiliser le dictionnaire bilingue pour exprimer des mots en français et, par la suite, consulter un dictionnaire en français pour mieux comprendre les mots en question, au besoin. Consulter l'enseignante est aussi une stratégie utilisée par cette élève. En outre, Ani explique la stratégie de correction et de révision qu'elle utilise à la suite des corrections apportées par l'enseignante à son texte, ces corrections prenant la forme de codes inscrits sous les erreurs. Ainsi, à travers l'utilisation d'un vocabulaire approprié et l'énonciation de règles de grammaire à mettre en application relativement à certains codes, Ani démontre les capacités métalangagières qu'elle a développées tout au long de l'intervention. Enfin, les ateliers d'expression théâtrale plurilingues sont identifiés par Ani comme étant utiles à son apprentissage de l'écriture puisqu'ils agissent, selon elle, à titre de source d'inspiration pour écrire.

Avant l'intervention, il est difficile pour Ani de s'exprimer en ce qui a trait aux efforts fournis lors des séances d'écriture. Après de multiples relances de l'intervieweuse, elle parvient à dire que ses efforts sont reliés à sa concentration, à la consultation du dictionnaire et à la relecture de son texte, sans pouvoir expliciter davantage.

Après l'intervention, Ani affirme sa volonté de faire des efforts pour s'améliorer et mentionne que ses efforts correspondent à la mise en œuvre de deux stratégies, soit consulter le dictionnaire et questionner l'enseignante. Ani indique aussi que la consultation de documents sur Internet pour trouver des idées pour écrire révèle les efforts fournis lorsqu'elle écrit. Lors du troisième groupe de discussion (26 février 2014), Ani mentionne qu'elle aurait pu faire plus d'efforts afin d'enrichir son texte. Une amélioration à cet égard est observable lors des séances d'écriture sur le cinquième thème, *Les cérémonies/Les fêtes*. Effectivement, lors du cinquième groupe de discussion (15 avril 2014), Ani signale à l'aide d'un soupir les grands efforts fournis

dans le but d'enrichir son texte, ce qu'elle associe au fait d'écrire « des paragraphes plus gros ».

Avant l'intervention, les pratiques d'écriture d'Ani sont peu nombreuses. À l'école, elle dit écrire des textes. À la maison, elle dit faire ses devoirs et, pour le plaisir, écrire sur *Facebook* en LM et, surtout, en français. Après l'intervention, les pratiques d'écriture déclarées par Ani sont plus nombreuses et variées. Cependant, les « nouvelles » pratiques d'écriture déclarées par Ani après l'intervention ne peuvent y être attribuées, car leur mise en œuvre précède le début de l'intervention. Leur mention pourrait néanmoins découler d'une prise de conscience d'Ani, en raison de son expérience dans le cadre de l'intervention, de la présence de l'écriture dans différentes activités et sphères de sa vie. Par ailleurs, les pratiques d'écriture d'Ani, après l'intervention, font davantage appel aux diverses langues de son répertoire.

À l'école, Ani mentionne la présence de l'écriture au sein d'autres activités que l'écriture de « textes ». À la maison, elle dit écrire pour faire ses devoirs, pour raconter sa journée et pour s'exprimer à propos de ce qui la rend triste ou stressée, et ce, dans un cahier s'apparentant à un journal intime. Elle parle également de raconter par écrit certains événements afin de les « retenir ». Ces pratiques sont également qualifiées de pratiques d'écriture « pour le plaisir » par Ani. Cette dernière relate avec enthousiasme que de telles pratiques d'écriture sont plurilingues, puisqu'elles se déroulent simultanément en français, en anglais et en punjabi.

Chercheuse : En quelle langue écris-tu à la maison?

Ani : Je mélanger toutes les langues : français, anglais, punjabi.

Chercheuse : Ok. Qu'est-ce que tu écris en français?

Ani : Hum... C'est mélangé, toutes les choses. Quelquefois, après, quand je n'ai pas quelque chose pour faire, je lis mon cahier et je ris. J'ai trois langues! [rire]

(entretien individuel après l'intervention, 7 mai 2014)

Nous constatons une dualité relative à la dimension praxéologique du RÉ+ d'Ani, puisque sa LM et ses langues de scolarisation, l'anglais et le français, semblent ne coexister harmonieusement qu'en contexte personnel, et non en contexte scolaire. Ainsi, ses pratiques dans ces deux contextes se font dans des langues différentes, l'écriture plurilingue n'étant la plupart du temps mise en œuvre qu'en contexte personnel. En effet, malgré une ouverture plus grande à l'utilisation des langues de son répertoire en général, Ani est toujours réticente à utiliser le punjabi à l'école en raison du passage difficile entre cette langue et le français au sein d'un même texte. Toutefois, une telle difficulté ne semble pas être vécue lors de pratiques d'écriture à la maison, où l'écriture plurilingue (en français, en anglais et en punjabi) est perçue avec enthousiasme, entre autres au moment d'exprimer par écrit ses émotions, et où l'écriture en punjabi est légitimée.

À l'école, c'est le français qui est utilisé spontanément par Ani. L'anglais semble également y être bienvenu, du moins davantage que le punjabi, car les transferts semblent moins difficiles à faire entre le français et l'anglais qu'entre le français et le punjabi. Par ailleurs, vu la disposition favorable d'Ani envers des pratiques d'écriture plurilingues et en LM à la maison, il est possible de supposer qu'avec le temps, de telles pratiques soient également associées à un plaisir à l'école.

Bref, l'évolution des propos d'Ani en lien avec ses stratégies d'écriture, les efforts qu'elle fournit et ses occasions d'écrire est flagrante. Cela révèle son engagement cognitif lors des séances d'écriture, relié au développement d'habiletés métacognitives, et son ouverture à des pratiques d'écriture dans des langues diverses.

4.1.2.3. Les dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ d'Ani

Avant l'intervention, les représentations de l'écriture d'Ani ne sont liées qu'au contexte scolaire. Ainsi, l'écriture est utile pour prendre des notes utilisées au moment de l'examen. Le fait de bien écrire, à la fois en français et en LM, est associé à la réussite scolaire et à l'obtention de « bonnes notes ». Néanmoins, il n'y a que l'écriture en français qui est considérée comme importante par Ani, et ce, dans le cadre de ses études et de sa vie professionnelle. L'écriture en punjabi ne revêt pas de valeur à ses yeux, car elle ne vit plus dans son pays d'origine. Le fait de parler anglais, toutefois, est signalé comme important vu le statut de langue de communication de cette langue à travers le monde.

Après l'intervention, trois fonctions de l'écriture en général sont tirées du discours d'Ani : écrire pour s'améliorer, par exemple à travers l'écriture d'histoires, écrire pour se rappeler certains événements, plus ou moins récents, et écrire pour exprimer des émotions, entre autres lors de situations tristes ou stressantes. Dans le cas de cette dernière fonction, l'écriture agit à titre d'exutoire. Libératrice, elle engendre des émotions positives venant teinter, en général, le RÉ+ d'Ani après l'intervention. De plus, après l'intervention, une distinction est faite entre les fonctions de l'écriture en français et les fonctions de l'écriture en LM. D'un côté, Ani affirme que l'écriture en français lui servira à trouver un bon emploi, en plus de jouer un rôle actif dans son apprentissage du français et sa réussite scolaire plus généralement. Cela démontre sa conscience de la fonction épistémique de l'écriture. Effectivement, Ani affirme qu'écrire sert à retenir ce que l'on a compris ainsi qu'à le valider pour, en cas de besoin, demander des explications à l'enseignant. D'un autre côté, l'écriture en punjabi ne revêt plus de fonction pour Ani parce que cette dernière mentionne ne pas en avoir besoin au Québec. Elle souligne

plutôt l'importance de bien parler anglais puisque la maîtrise de cette langue lui sera nécessaire pour ses études futures, qu'elle désire réaliser à Londres.

Il est intéressant de souligner des changements en ce qui concerne les valeurs attribuées par Ani à l'écriture en français et en LM. En français, l'écriture ne sert plus seulement à trouver un emploi, mais aussi à « vivre » au Québec, ce qui suggère qu'Ani se projette hors des contextes scolaire et professionnel. De plus, une certaine valeur, bien que peu explicitée, est maintenant attribuée à l'écriture en LM. L'importance de savoir écrire dans cette langue est toutefois moindre que l'importance de savoir écrire en français, car Ani se juge déjà suffisamment compétente pour écrire dans sa LM et souhaite devenir plus compétente en français.

En ce qui concerne ses conceptions de l'apprentissage de l'écriture, le discours d'Ani se voit également modifié. Avant l'intervention, Ani affirme que l'apprentissage de l'écriture est réalisé essentiellement à travers la mémorisation de la matière enseignée et que lire n'est pas utile pour apprendre à écrire. Elle considère également que la présence d'un enseignant est nécessaire à son apprentissage. De plus, elle affirme que le recours à une autre langue que le français en classe ne favorise pas l'apprentissage de l'écriture. Cependant, ses propos à cet égard sont plutôt ambigus puisqu'Ani déclare que son recours à l'anglais ne l'aide pas à apprendre le français, mais bien à le « comprendre ».

Après l'intervention, au contraire, les conceptions de l'apprentissage de l'écriture d'Ani sont marquées par sa reconnaissance de l'utilité du recours à sa LM en classe pour apprendre le français. En effet, Ani justifie le fait d'avoir écrit en anglais et en punjabi dans son texte sur le thème *Mes langues* à l'aide de la théorie de la double échelle de Cummins (1979) brièvement exposée en classe, les échelles étant ici nommées « escaliers ».

Chercheuse : Puis, pourquoi as-tu fait ça [écrire dans ta LM en classe]?

Ani : Hum... parce que vous avez dit qu'on a deux escaliers. Quand on n'a pas fait un, on est tombé. C'est pour ça que j'ai un peu écrit. Je n'ai pas écrit en punjabi parce que je n'aime pas traditionné [traduire] en français.

(entretien individuel après l'intervention, 7 mai 2014)

Ainsi, Ani reconnaît la relation d'interdépendance existant entre le français et sa LM et comprend qu'écrire dans sa LM peut soutenir son apprentissage du français. C'est cette idée, révélant une posture métacognitive vis-à-vis de l'apprentissage des langues, qui est à l'origine de son écriture plurilingue en classe d'accueil, et ce, bien qu'elle affirme ne pas aimer une telle pratique.

De plus, après l'intervention, Ani mentionne apprendre à écrire en cherchant dans le dictionnaire et en « enregistrant dans sa mémoire » ce qu'elle lit, alors qu'elle affirmait avant l'intervention que la lecture n'était pas utile à son apprentissage de l'écriture. Enfin, elle souligne ne pas avoir besoin de l'enseignant pour écrire, sauf au moment de la correction, moment à la suite duquel elle peut progresser de manière autonome en ne faisant plus les mêmes erreurs qu'auparavant.

Bref, les représentations d'Ani quant aux fonctions de l'écriture en général et plus précisément en français et en LM ont grandement changé au cours de l'intervention

4.1.2.4. L'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ d'Ani tout au long de l'intervention

Voici l'illustration de l'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ d'Ani tout au long de l'intervention.

Figure 5 : Illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ d'Ani tout au long de l'intervention

	Mes voyages		Un adulte significatif		Révision		Une aventure avec mes amis			Mes langues		Révision		Les cérémonies		Mes rêves		Révision
	14 janvier	16 janvier	31 janvier	5 février	11 février	13 février	20 février	25 février	26 février	12 mars	19 mars	25 mars	1 ^{er} avril	9 avril	15 avril	28 avril	30 avril	6 mai
+++		•		•	••		•	••	•	••	••	•••			•	•	••	•••
++	••••••••	•••••••• ••••••••	••••••••	••••••	••• •••	••••••	•••	••••••	••••••	••••••••	••••••••	••••	••••••••	••••••	••••••••	•••	••••••••	••••••
+			•	•	••													
-		••			••	•		•										
--			•	••	•••			•				•						

Tout d'abord, les manifestations de désengagement - et --, correspondant à des moments de distractions, disparaissent en cours d'intervention. Parallèlement, nous observons de plus en plus de manifestations d'engagement +++ chez Ani, ce qui est lié au développement de nouvelles stratégies d'écriture et méthodes de travail, telles que le fait de fréquemment faire référence à son plan lors de l'écriture. Ces manifestations correspondent également à un développement métacognitif permettant la mise en œuvre de comportements d'écriture cognitivement exigeants, comme se questionner sur l'utilisation d'un temps de verbe ou laisser sur son texte des traces écrites traduisant une bonne compréhension de certaines règles de grammaire, par exemple l'accord dans le groupe du nom. De telles manifestations d'engagement +++ sont également associées à l'enthousiasme d'Ani en lien avec les thèmes d'écriture ainsi qu'à l'utilisation et au partage de sa LM en classe.

Par ailleurs, lors des séances de révision tout au long de l'intervention, de plus en plus de manifestations d'engagement sont constatées chez Ani, qui dispose peu à peu d'un plus grand nombre d'outils lui permettant de s'engager dans cette tâche difficile. Ainsi, à la fin de l'intervention, Ani semble plus en contrôle de la situation, nos observations révélant la mise en œuvre de la stratégie de correction et de révision de texte qu'elle mentionne durant l'entrevue après l'intervention.

Enfin, les thèmes les plus engageants pour Ani, identifiables à travers le nombre élevé de manifestations d'engagement ++ et +++ ayant été observés durant les séances correspondantes, sont *Mes langues* et *Mes rêves*. De plus, le thème *Mes langues* constitue un tournant chez cette élève, à la fois en ce qui a trait à son engagement, sur les plans affectif et cognitif, et à son RÉ+. À partir de ce moment, ses propos plus étoffés lors des groupes de discussion et son comportement dans la classe révèlent son ouverture à l'utilisation d'autres

langues que le français en contexte scolaire et son enthousiasme et sa désinvolture envers l'écriture plurilingue en classe, ce à quoi elle paraissait totalement fermée au début de l'intervention. Concrètement, c'est à partir du thème *Mes langues*, à la fois lors des ateliers d'expression théâtrale plurilingues et des séances d'écriture, qu'Ani commence à utiliser d'autres langues que le français en classe, mais cela reste épisodique. Par ailleurs, lors du groupe de discussion qui suit la production d'un texte identitaire sur ce thème (19 mars 2014), Ani affirme aussi pour la première fois son aisance lorsqu'elle écrit.

Somme toute, l'illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ d'Ani démontre que cette élève, moyennement engagée au départ, est amenée à développer des outils et des conceptions de l'écriture l'amenant à s'engager davantage cognitivement et affectivement dans la tâche d'écriture.

4.1.2.5. Le bilan du RÉ+ d'Ani

Les quatre dimensions du RÉ+ d'Ani connaissent une évolution tout au long de l'intervention. En lien avec la dimension affective, après l'intervention, des sentiments plus positifs sont associés à l'écriture en français. Par ailleurs, cette langue cohabite plus harmonieusement avec l'anglais et le punjabi. De plus, Ani développe un enthousiasme envers l'écriture plurilingue, ce qui se répercute dans ses pratiques d'écriture. En lien avec la dimension praxéologique, des stratégies d'écriture plus nombreuses et cognitivement exigeantes sont constatées chez cette élève. Ces stratégies impliquent entre autres un recours à sa LM et le développement d'un regard métacognitif sur l'écriture. Ce regard métacognitif joue également un rôle quant à l'évolution des dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ d'Ani. En effet, après l'intervention, cette dernière prend conscience de la relation d'interdépendance existant entre les langues de son répertoire, ce qui marque ses conceptions de l'apprentissage de l'écriture.

De plus, Ani reconnaît la fonction épistémique de l'écriture et affirme le rôle d'exutoire que joue l'écriture dans sa vie personnelle, notamment à travers des pratiques d'écriture plurilingues.

4.1.3. Le RÉ+ de Valentina – L'engagée posée

« Je pense en espagnol. Moi, je dis ok, en espagnol, c'est comme ça. En français, ça doit être comme ça alors. »

Valentina a participé aux ateliers d'expression théâtrale plurilingues suivis de séances d'écriture de l'histoire familiale.

Originnaire de République dominicaine, Valentina est une élève de 15 ans ayant l'espagnol comme LM. Elle a été scolarisée en espagnol dans son pays d'origine, où elle a suivi des cours de français oral à l'école durant moins d'un an. Une séparation marque la situation familiale de Valentina. Cette dernière est arrivée à Montréal avec son père, remarié, et évolue actuellement au sein d'une famille reconstituée. Sa mère et ses sœurs sont restées au pays d'origine.

Valentina en est à sa 2^e année en classe d'accueil à Montréal. Avant l'intervention, elle est considérée comme une élève moyenne en écriture par son enseignante.

4.1.3.1. La dimension affective du RÉ+ de Valentina

Avant l'intervention, Valentina affirme d'emblée aimer l'écriture en général. En français, elle conçoit que son apprentissage de l'écriture se passe bien. Elle se dit heureuse et fière d'apprendre à écrire en français et se juge compétente pour écrire et se corriger dans cette langue. Par ailleurs, Valentina souligne qu'il est difficile pour elle d'employer des mots de vocabulaire justes à l'écrit. Lorsque cette difficulté survient, elle recherche l'aide dont elle a besoin en questionnant l'enseignante.

En LM, une fierté et un sentiment d'efficacité personnelle fort marquent la dimension affective du RÉ+ de Valentina. En outre, cette élève dit apprécier l'utilisation de cette langue en classe, sans toutefois percevoir une telle pratique comme utile pour son apprentissage. Le seul aspect négatif de son discours à l'égard de l'écriture en espagnol est lié à sa difficulté de se corriger, car elle a « un peu » oublié « des mots » dans cette langue. Enfin, en LM comme en français, les premiers souvenirs de Valentina en lien avec l'écriture sont positifs. Celle-ci se remémore, en espagnol, gribouiller avec entrain à la maison et, en français, écrire un texte pour se présenter et parler de ce qu'elle aime.

Après l'intervention, le discours de Valentina devient plus élaboré et nuancé, et ce, grâce à la posture réflexive qu'elle développe vis-à-vis de son profil de scriptrice. En français, elle note son amélioration en écriture et identifie maintenant cette langue comme sa langue préférée pour écrire. Elle juge son amélioration rapide et l'attribue entre autres à l'intervention, qui lui a permis d'écrire beaucoup et a engendré chez elle un sentiment de bien-être. Elle dit avoir apprécié les thèmes d'écriture, notamment *Une personne adulte significative* et *Mes langues*, à travers lesquels elle a pu aborder des sujets qui lui sont chers et qui la stimulent pour écrire. Elle mentionne également avoir apprécié le fait de raconter sa vie, d'être écoutée et de recevoir des commentaires des autres pour enrichir son texte.

Ce n'est qu'après l'intervention que Valentina révèle l'existence, avant l'intervention, d'un stress relatif à l'écriture et d'un faible sentiment d'efficacité personnelle en écriture en français, cela s'étant transformé en fierté à la suite de l'intervention.

Chercheuse : Comment ça s'est passé pour toi [l'intervention]?

Valentina : Le premier jour, moi, j'étais stressée parce que moi, je dis, je sais pas comment écrire ça en français. Je savais rien! Seulement quelques mots. Mais après, je commence et maintenant, je commence à écrire bien. Je parle un petit peu mieux.

Chercheuse : Puis, comment te sens-tu maintenant par rapport aux premiers jours?

Valentina : Mieux! [...] Maintenant, je me sens fière de moi, à l'aise, pas stressée
comme avant.
(entretien individuel après l'intervention, 7 mai 2014)

Le discours de Valentina quant à son sentiment d'efficacité personnelle en écriture en français devient également plus nuancé, révélant une plus grande posture réflexive sur ses compétences et comportements de scriptrice. Celle-ci se dit « un peu » compétente pour écrire en français, ciblant du fait même certaines de ses difficultés, par exemple l'utilisation des accents. Elle affirme également qu'il est plus facile pour elle d'écrire que de se corriger, puisqu'elle doute de la justesse des corrections effectuées. Après l'intervention, Valentina est également capable d'identifier un moment où elle se sent stressée, soit lorsqu'elle doit demander de l'aide à quelqu'un. Elle fait également état de son stress lorsqu'il est difficile pour elle d'écrire, celle-ci disant toutefois avec des stratégies pour surmonter ce stress, tel qu'exposé plus loin.

En LM, la dimension affective du RÉ+ de Valentina revêt un aspect résolument positif. La fierté ressentie par cette élève en lien avec l'écriture dans sa LM semble plus forte qu'avant l'intervention. Par exemple, elle évoque un premier prix remporté à l'occasion d'un concours d'écriture dans son école au pays d'origine. De plus, Valentina ne mentionne plus avoir oublié de mots dans sa LM. Un sentiment d'efficacité personnelle fort en écriture dans cette langue, à la fois pour écrire et pour se corriger, transparaît dans son discours. Elle qualifie l'écriture en espagnol de facile, car les mots s'écrivent de la manière dont ils se prononcent. De plus, Valentina voit comme positive l'utilisation de sa LM en classe puisque cela facilite l'écriture en français. Elle dit aussi se sentir « à l'aise » lors d'une telle pratique.

Enfin, après l'intervention, Valentina manifeste un grand enthousiasme vis-à-vis d'une écriture plurilingue mêlant français et espagnol, en classe et à la maison. Elle considère son

plurilinguisme comme un atout, se disant contente d'apprendre une nouvelle langue et, qui plus est, de l'apprendre rapidement.

Bref, tout au long de l'intervention, la dimension affective du RÉ+ de Valentina est marquée par un intérêt pour l'écriture en général, et ce, quelle que soit la langue.

4.1.3.2. La dimension praxéologique du RÉ+ de Valentina

À la fois avant et après l'intervention, Valentina met en œuvre des stratégies lui permettant de progresser dans la tâche d'écriture. Avant l'intervention, celle-ci identifie trois stratégies : consulter le dictionnaire, poser des questions en français et en espagnol à un pair et consulter l'enseignante. Après l'intervention, les stratégies nommées par Valentina sont plus nombreuses et témoignent de sa prise de conscience de l'utilité du recours à sa LM ainsi que de sa plus grande autonomie. En plus de mentionner consulter le dictionnaire et poser des questions à ses pairs et à l'enseignante, elle dit consulter le mur de mots et comparer sa LM avec le français au moment d'écrire afin de surmonter certaines difficultés engendrant un stress.

Chercheuse : D'accord. Et puis, quand tu as des difficultés quand tu écris, quand c'est difficile, comment te sens-tu?

Valentina : Quand j'ai des difficultés, je me sens très stressée. Moi, je dis, qu'est-ce que je vais faire?

Chercheuse : Puis, qu'est-ce que tu fais dans ce temps-là?

Valentina : Heu, j'utilise le dictionnaire ou je demande à quelqu'un qui est à côté de moi.

Chercheuse : Ok. Puis, est-ce que tu as d'autres stratégies pour t'aider?

Valentina : Hum...

Chercheuse : Par exemple, dans la classe, quand c'est difficile, qu'est-ce que tu peux faire?

Valentina : Je regarde par les murs!

Chercheuse : Tu regardes les murs.

Valentina : Oui!

Chercheuse : Puis, qu'est-ce que ça fait quand tu regardes les murs?

Valentina : Bon, je regarde et je pense en espagnol. Moi, je dis, ok, en espagnol, c'est comme ça. En français, ça doit être comme ça alors.

Chercheuse : Ok. Donc tu compares l'espagnol et le français.
Valentina : Oui.
(entretien individuel après l'intervention, 7 mai 2014)

L'autonomie gagnée par Valentina en écriture est notamment constatée à travers ses stratégies de correction et de révision de texte. Grâce aux « indices » résultant des codes de correction laissés par l'enseignant, cette élève est en mesure de comprendre les modifications à apporter à son texte et de mettre en œuvre les processus nécessaires à cet effet. Une telle stratégie de correction et de révision révèle aussi le développement chez Valentina de capacités métacognitives relatives à ces processus.

Pour ce qui est des efforts fournis lors des séances d'écriture, l'autonomie de Valentina dans son apprentissage est également manifeste. Avant l'intervention, celle-ci mentionne lire beaucoup, consulter Internet et le dictionnaire et faire appel à des locuteurs du français pour apprendre à mieux écrire. Après l'intervention, les propos de Valentina sont plutôt orientés vers ses pratiques d'écriture en classe, celle-ci faisant le lien entre son amélioration en écriture et l'utilisation de stratégies telles que consulter le dictionnaire ou l'enseignante. En outre, les efforts fournis par Valentina peuvent être mis en relation avec son sentiment d'efficacité personnelle en écriture. Par exemple, lors du dernier groupe de discussion (30 avril 2014), Valentina dit avoir fait moins d'efforts, car il est maintenant plus facile pour elle d'écrire, entre autres lorsqu'elle fait un plan avant d'écrire et qu'elle consulte le mur de mots.

Enfin, à la fois avant et après l'intervention, les pratiques d'écriture de Valentina sont nombreuses et témoignent de son intérêt pour l'écriture en français et dans sa LM. Avant l'intervention, Valentina dit écrire sur *Facebook* en espagnol et en français, écrire des textes en français afin d'apprendre à écrire cette langue et écrire des romans en espagnol. Après l'intervention, ces pratiques ne paraissent pas avoir beaucoup changé, mais les propos de

Valentina à ce sujet sont plus précis et, fait intéressant, témoignent de son ouverture et de son enthousiasme vis-à-vis d'une écriture plurilingue (en français et en LM) au sein de ses écrits, en contexte scolaire et extrascolaire. Par exemple, à la maison, pour le plaisir, Valentina utilise une écriture plurilingue lors de communications écrites sur *Facebook* avec ses camarades de classe et lors de l'écriture d'histoires d'amour et d'aventures pour petits et grands. Le fait d'écrire en français à la maison pour apprendre à écrire disparaît de ses pratiques. Après l'intervention, Valentina ajoute qu'elle écrivait des chansons dans sa LM avant son arrivée au Québec. Elle dit avoir arrêté cette pratique pour se consacrer davantage au français étant donné qu'elle vit à Montréal. Par ailleurs, le fait de partager les textes produits dans ces contextes d'écriture plurilingue fait en sorte que Valentina reçoive des commentaires positifs de ses lecteurs, c'est-à-dire sa famille, ce qui semble la valoriser grandement.

4.1.3.3. Les dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ de Valentina

Après l'intervention, la fonction d'expression de soi de l'écriture, qui permet d'exprimer « ce qu'on ne peut pas dire par la bouche », est enrichie de l'idée d'exprimer des idées. Ces deux types d'expression sont considérés comme distincts par Valentina. En français et en LM, plus précisément, les fonctions attribuées à l'écriture ne sont plus liées à un contexte d'apprentissage et au développement de compétences langagières. Elles sont plutôt remplacées par une vision entièrement pragmatique des fonctions et valeurs de l'écriture en français et en espagnol. Ainsi, bien écrire en français permet de réussir des examens universitaires dans le but d'avoir un métier au Québec. En espagnol, l'écriture est utile dans le cas d'un retour au pays d'origine à l'occasion de vacances. Cette idée, bien que peu développée, révèle une conscience de la présence et de l'importance de l'écriture dans la vie quotidienne, cette dernière s'avérant utile même hors des contextes professionnel et scolaire.

De plus, Valentina reconnaît une place différente occupée par l'écriture selon les pays. Ainsi, la valeur attribuée à l'écriture en français au Québec semble plus importante que celle attribuée à l'écriture en LM au pays d'origine. Au Québec, plus particulièrement, Valentina reconnaît l'importance de bien écrire en français pour être en mesure de réaliser de nombreuses tâches courantes qu'elle identifie plus précisément qu'avant l'intervention, telles que la production d'une déclaration d'impôts.

Enfin, après l'intervention, la disparition du discours de Valentina de la fonction de communication de l'écriture en espagnol pourrait révéler le rôle grandissant joué par le français comme langue de communication pour cette dernière. La volonté énoncée par cette élève d'apprendre le français dans une visée communicative nous pousse à abonder en ce sens et à supposer une réorganisation de son répertoire linguistique, une telle réorganisation ne semblant pas entraîner la dévalorisation de sa LM. Bref, pour Valentina, c'est à la fois sur les plans personnel, scolaire et professionnel que les fonctions et valeurs de l'écriture en français et en LM interviennent.

En ce qui concerne ses conceptions de l'apprentissage de l'écriture, avant l'intervention, Valentina affirme que l'on apprend à écrire en lisant, en écoutant, en faisant des dictées et en cherchant les mots inconnus dans le dictionnaire. Elle affirme également qu'il est possible d'apprendre à écrire sans l'aide d'un enseignant si l'on parle déjà la langue, d'où l'impossibilité pour elle d'apprendre à écrire en français seule. En lien avec cela, elle rappelle les similitudes existant entre l'espagnol parlé et écrit. Enfin, le discours de Valentina, à la fois lors de l'entrevue avant l'intervention et lors du deuxième groupe de discussion (5 février 2014), est marqué par l'idée que l'on n'apprend pas le français en écrivant dans une autre langue en classe.

Après l'intervention, Valentina souligne de nouveau l'utilité de consulter le dictionnaire, de consulter l'enseignant et de faire des dictées pour apprendre le français, tout ajoutant à cela d'autres idées. Tout d'abord, elle mentionne que le fait de faire des erreurs et de les corriger soi-même aide à apprendre à écrire. Ainsi, elle identifie comme étant utile à son apprentissage la méthode de correction de son enseignante, qui consiste à attribuer un code à chaque erreur sans corriger ladite erreur. Cette méthode l'incite à fournir des efforts et lui apporte le soutien nécessaire pour effectuer la correction elle-même. Par ailleurs, Valentina signale l'importance de s'exercer pour devenir meilleure en écriture. Enfin, elle rappelle le rôle joué par l'intervention dans le cadre de son apprentissage de l'écriture. Cette intervention lui a permis d'écrire beaucoup, l'a incitée à utiliser divers outils tels que le Bescherelle et le mur de mots et est venue légitimer à ses yeux le recours à sa LM pour apprendre à écrire, stratégie qu'elle déclare maintenant utile à cet égard. Somme toute, les propos de Valentina concernant ses conceptions de l'apprentissage de l'écriture, bien que déjà élaborés avant l'intervention, se voient enrichis après l'intervention.

Bref, pour ce qui est des dimensions conceptuelle et axiologique de son RÉ+, les propos de Valentina sont plus élaborés après l'intervention. Avant l'intervention, Valentina affirme que l'écriture constitue, en général, un moyen de s'exprimer différent de la parole. Bien écrire dans une langue est associé au fait de bien parler cette langue. De plus, en français, cela est lié à la bonne compréhension de la langue. La valeur accordée à l'écriture en français est associée à l'obtention d'un emploi et à la réalisation de tâches quotidiennes, telles que remplir des formulaires. Par ailleurs, en français et en LM, Valentina souligne la valeur de l'écriture pour communiquer.

4.1.3.4. L'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Valentina tout au long de l'intervention

Voici l'illustration de l'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Valentina tout au long de l'intervention.

Figure 6 : Illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Valentina tout au long de l'intervention

	Mes voyages		Un adulte significatif		Révision		Une aventure avec mes amis			Mes langues		Révision		Les cérémonies		Mes rêves		Révision
	14 janvier	16 janvier	31 janvier	5 février	11 février	13 février	20 février	25 février	26 février	12 mars	19 mars	26 mars	1 ^{er} avril	9 avril	15 avril	28 avril	30 avril	6 mai
+++	•	••		•	•••	•	•	•••	••	•••	••	•			•	•	•••	••••
++	•••••	••••••	••••••	•••	•••	•••	•••	••••	•••	••••	••••	•••••	•••••	•••••	••••••	••••••	••••	•••
+					•													
-			•															
--																		

Somme toute, l'illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Valentina tout au long de l'intervention révèle que cette élève, déjà engagée au début de l'intervention, développe des outils lui permettant de s'engager davantage dans la tâche d'écriture, à la fois cognitivement et affectivement.

En effet, dès les premières séances d'écriture, nous remarquons des suites de manifestations d'engagement ++ qui révèlent la concentration, l'autonomie et les efforts fournis par Valentina. Cela vient teinter les comportements de cette élève, tels que l'écriture, l'apport de modifications au texte et la consultation du dictionnaire bilingue. Tout au long de l'intervention, Valentina est presque toujours engagée, les moments de distraction se faisant peu nombreux et disparaissant au fil des séances.

C'est l'apparition de plus en plus de manifestations d'engagement +++, surtout au cœur de l'intervention, lors des thèmes *Mes amis* et *Mes langues*, qui démontre le fort engagement de Valentina dans la tâche d'écriture. L'évolution de son engagement est observable à travers le développement de nouveaux comportements. Par exemple, elle consulte un thésaurus et des documents utiles à l'enrichissement de son texte. Elle a également recours à sa LM et compare cette langue avec le français lors de moments d'entraide avec des pairs. De plus, elle fait référence au plan d'écriture lors de l'écriture d'un texte.

Enfin, il est intéressant de remarquer le fort engagement de Valentina lors des séances de révision. Cela transparaît à travers les nombreuses manifestations d'engagement ++ et +++ que l'on y observe. Un tel engagement se manifeste à travers, entre autres, un moment d'entraide plurilingue avec un élève ayant une LM différente de la sienne, cet élève questionnant Valentina afin de l'amener à faire des liens entre l'espagnol et le français (séance d'écriture du 25 mars 2014). Par ailleurs, la suite de manifestations d'engagement +++

observable à la dernière séance de révision traduit de nombreux moments d'entraide avec recours à sa LM et le développement chez Valentina d'une méthode de correction et de révision de textes l'amenant à laisser sur sa feuille des traces de correction témoignant de sa compréhension de la langue à un niveau métacognitif, par exemple en identifiant les accords à faire dans les groupes du nom.

4.1.3.5. Le bilan du RÉ+ de Valentina

Les quatre dimensions du RÉ+ de Valentina évoluent tout au long de l'intervention, ce qui va de pair avec le développement d'un regard réflexif sur l'écriture en général et sur ses comportements de scriptrice. En ce qui concerne la dimension affective, après l'intervention, les sentiments positifs de Valentina envers l'écriture en français et dans sa LM sont plus affirmés et gagnent en précision. Un enthousiasme envers une écriture plurilingue fait également son apparition. En ce qui a trait à la dimension praxéologique, un plus grand nombre de stratégies d'écriture et de pratiques d'écriture, notamment de pratiques plurilingues, est relevé. Enfin, pour ce qui est des dimensions conceptuelle et axiologique, après l'intervention, des fonctions et valeurs plus précises sont attribuées à l'écriture en français et en LM, celles-ci variant selon les pays. De plus, une conception plurilingue de l'apprentissage de l'écriture marque la dimension conceptuelle du RÉ+ de Valentina.

4.1.4. Le RÉ+ de Stanley – L'engagé ambivalent et inquiet

« Ça me fait du bien de raconter mes histoires [fait un geste de la main vers l'arrière]. »

Stanley a participé aux ateliers d'expression théâtrale plurilingues suivis de séances d'écriture de l'histoire familiale.

Stanley, 15 ans, est un élève haïtien dont la LM est le créole. Il a fréquenté l'école dans son pays d'origine, où la langue de scolarisation est le français. Venu rejoindre une tante résidant déjà à Montréal, Stanley est arrivé au Québec en compagnie de sa mère, laissant derrière son père et ses frères et sœurs.

Stanley en est à sa 2^e année en classe d'accueil à Montréal. Avant l'intervention, il est considéré comme un élève fort en écriture par son enseignante.

4.1.4.1. La dimension affective du RÉ+ de Stanley

Avant l'intervention, Stanley se dit compétent pour écrire et se corriger en français, et ce, plus que dans sa LM. Le français, sa langue préférée pour écrire, semble exister au détriment du créole, langue dans laquelle il affirme « faire toujours des fautes ». Par ailleurs, le fait de « faire des fautes » est fréquemment mentionné dans le discours de Stanley, et ce, même en français. C'est pour cette raison qu'il affirme préférer l'oral à l'écrit. Sa fierté lorsqu'il écrit en français dépend également des « fautes » commises, le fait d'éprouver des difficultés en écriture s'avérant stressant. Les premiers souvenirs de Stanley en lien avec l'écriture en français en Haïti et à Montréal sont également teintés de cette idée. À ce sujet, il se remémore des dictées faites alors qu'il était plus jeune, dans son pays d'origine, et note son amélioration par rapport à ses faibles performances au départ. En contexte québécois, Stanley se rappelle une épreuve d'écriture réalisée à son entrée à l'école montréalaise. Cette expérience constitue un mauvais souvenir en raison de son sentiment d'incertitude vis-à-vis de sa réussite de cette épreuve. Somme toute, de tels propos nous amènent à percevoir son sentiment d'efficacité personnelle en écriture en français différemment de la manière dont il l'a exposé. Grandement associé à l'erreur, ce sentiment nous paraît plus faible que fort et semble être la source des sentiments ambigus de Stanley envers l'écriture.

En créole, le faible sentiment de compétence de Stanley est également associé à des propos contradictoires. Il dit se sentir « un peu » compétent pour écrire et « des fois » compétent pour se corriger, tout en affirmant qu'il se sent bien même quand la tâche est difficile. De plus, Stanley dit être gêné de s'exprimer en créole devant ses pairs en classe et ne pas percevoir l'utilité de cette langue dans laquelle il ne se juge pas capable de s'exprimer. Bref, avant l'intervention, une angoisse en lien avec l'écriture, que l'on peut qualifier d'insécurité scripturale, est perceptible chez Stanley à la fois en français et en créole. Cette angoisse peut être associée à un faible sentiment d'efficacité personnelle en écriture dans ces deux langues malgré des propos contradictoires de Stanley à cet égard.

Après l'intervention, le discours de Stanley confirme sa difficulté à adopter une posture réflexive vis-à-vis de l'écriture en général et de sa compétence à écrire. Ses propos, qui ne sont marqués qu'à un seul moment par l'expression de sentiments négatifs envers l'écriture, et ce, dans sa LM, ne semblent pas « cohérents » avec ses comportements observés en classe lors de séances d'écriture, comme nous le verrons à la section suivante. En outre, ses réponses peu étoffées ne nous permettent pas de comprendre en profondeur le rapport affectif qu'il entretient avec les langues de son répertoire.

Malgré cela, en français, il est possible de constater que l'intervention mise en place modifie les sentiments de Stanley envers l'écriture. Ce dernier affirme avoir apprécié l'écriture dans le cadre de l'intervention, car cela lui a « fait du bien » et lui a permis de se rappeler certains souvenirs. Stanley souligne également se sentir « très à l'aise » lorsqu'il écrit des textes dans le cadre de l'intervention et aimer écrire sur les thèmes *Mes voyages* et *Mes cérémonies*, qu'il trouve inspirants.

Chercheuse : Est-ce que tu as aimé ça, le thème des cérémonies?

Stanley : Oui.

Chercheuse : Pour quelle raison?
Stanley : Bien, j'avais déjà envie de parler de ça.
Chercheuse : Est-ce que tu sais pourquoi tu avais envie de parler de ça?
Stanley : Parce que j'avais beaucoup de phrases, beaucoup de mots!
Chercheuse : Tu avais beaucoup d'idées. Et pourquoi tu avais beaucoup d'idées?
Stanley; Parce que c'est ma communion, c'est quelque chose que j'oublie pas.
(entretien individuel après l'intervention, 7 mai 2014)

Cet élève attribue également son aisance à écrire en français à sa scolarisation dans cette langue en Haïti et justifie ainsi sa préférence pour l'écriture en français dans la classe d'accueil à Montréal et son choix de n'écrire que dans cette langue. Il se dit compétent pour écrire et se corriger en français à l'aide du dictionnaire. Remarquons que la mention « faire des fautes » n'est pas utilisée dans le discours de Stanley après l'intervention, ni en français ni en créole.

Puis, encore une fois, des propos contradictoires viennent caractériser son sentiment de compétence en créole. Stanley dit se sentir compétent pour écrire en créole, affirmant qu'aucune norme ne régit l'orthographe des mots dans cette langue, alors qu'il ne se sentait qu'« un peu » compétent à cet égard avant l'intervention. De plus, il dit ne pas être en mesure de se corriger quand il écrit dans cette langue, alors qu'il se sentait « des fois » compétent pour le faire avant l'intervention.

Après l'intervention, la manière dont Stanley décrit ses langues traduit un sentiment de malaise et d'ambivalence marquant son répertoire linguistique. Effectivement, cet élève utilise l'imparfait lorsqu'il caractérise le créole comme sa LM, langue qu'il affirme pourtant parler au quotidien à la maison. Il identifie également le français comme sa LM et sa langue d'origine et utilise de tels propos pour expliciter des sentiments positifs envers l'écriture en français. Bref, tout cela tend à confirmer que l'apprentissage du français à l'école, à la fois à Montréal et en Haïti, entre en conflit avec sa pratique du créole, surtout oralisée.

Enfin, du discours de Stanley se dégage l'impression d'une prise de conscience accrue d'un rapport de force qui s'est installé entre sa LM et le français. Ce rapport de force est également perceptible entre sa LM et deux autres langues de son répertoire qu'il utilise moins, soit l'anglais et l'espagnol. En effet, Stanley identifie le français, l'anglais et l'espagnol comme ses trois langues préférées, mettant de côté le créole. Le français semble être la seule langue que Stanley aime utiliser à l'école. Un tel discours peut être mis en parallèle avec le statut du créole, langue dévalorisée en général et par rapport au français, à la fois au pays d'origine (Étienne, 2006; Joint, 2004, cité dans Fleuret & Armand, 2012; St-Germain, 1997) et à l'école montréalaise, où elle est minoritaire. Ce statut pourrait expliquer le sentiment de malaise envers le créole se dégageant des propos de Stanley lorsqu'il parle de ses langues, notamment à travers l'expression de contradictions apparentes à cet égard. Par ailleurs, Étienne (2006) souligne la présence, chez les Haïtiens créolophones, d'une crainte de faire des erreurs en français et ainsi d'être jugés négativement par leurs pairs, un phénomène aussi observable chez Stanley.

Bref, en général, les propos de Stanley se rapportant à la dimension affective de son RÉ+ sont peu développés et témoignent de sa difficulté à adopter une posture réflexive vis-à-vis de l'écriture, en plus d'être parfois ambigus. Une telle ambiguïté peut notamment être mise en lien avec la dévalorisation de sa LM en général.

4.1.4.2. La dimension praxéologique du RÉ+ de Stanley

À la fois avant et après l'intervention, les stratégies d'écriture de Stanley sont peu nombreuses, ce dernier ne nommant, lors des entrevues individuelles, que le dictionnaire comme outil pour s'aider en cas de difficultés en écriture. Lors des groupes de discussion, Stanley mentionne deux autres stratégies : consulter le mur de mots et « penser ». Par ailleurs, après

l'intervention, en ce qui concerne la correction et la révision de ses textes, Stanley développe un regard réflexif sur ses pratiques lorsqu'il évoque ses difficultés à comprendre la méthode de rétroaction corrective de l'enseignante, difficultés qui n'étaient pas mentionnées avant l'intervention. Chez Stanley, un tel regard réflexif ne se prolonge toutefois pas au développement de stratégies lors de la correction de textes. En outre, le manque d'autonomie de Stanley est flagrant, entre autres en ce qui concerne le fait de trouver des idées pour écrire et d'enrichir son texte. C'est d'ailleurs pour surmonter cette difficulté, et non pour effectuer des corrections plus « formelles », que Stanley aime recevoir des corrections de l'enseignante :

Chercheuse : Est-ce que ça t'aide à corriger les textes quand [ton enseignante] les corrige?

Stanley : Oui.

Chercheuse : Oui. Comment ça t'aide?

Stanley : Parce que... elle m'a donné beaucoup plus d'idées.

Chercheuse : Ok. C'est pour les idées.

Stanley : Ouais.

(entretien individuel après l'intervention, 7 mai 2014)

Avant l'intervention, Stanley associe ses efforts à sa concentration et sa progression rapide dans la tâche d'écriture. Après l'intervention, c'est l'« esthétique » du français, soit le fait que cela soit une « belle langue », qui motive Stanley à faire des efforts. De plus, il associe ses efforts à la consultation du dictionnaire et, encore une fois, à sa concentration lorsqu'il écrit. Enfin, Stanley est très peu critique envers lui-même lorsqu'il juge les efforts qu'il fournit au cours d'une séance d'écriture. Il ne semble pas avoir conscience de ses moments de désengagement et n'identifie pas ce qu'il pourrait améliorer à ce niveau.

Avant l'intervention, en ce qui concerne ses pratiques d'écriture à l'école, Stanley affirme « écrire des phrases ». Après l'intervention, il déclare « prendre des notes ». À la maison, à la fois avant et après l'intervention, Stanley dit n'écrire que ses devoirs. Lorsque questionné de manière plus poussée, il révèle écrire « des niaiseries » à ses amis en français et en créole sur

l'ordinateur, à travers *Facebook*. Par ailleurs, après l'intervention, c'est à cette seule pratique, en créole, que Stanley associe un plaisir d'écrire, puisqu'il se déclare compétent à cet égard. Cela pourrait s'expliquer par l'aspect non normatif de l'écriture à travers le médium de communication non traditionnel que constitue *Facebook*. Somme toute, les pratiques d'écriture déclarées par Stanley à l'école et à la maison, peu nombreuses et peu précises, ne se voient que très peu modifiées au cours de l'intervention.

Enfin, les dimensions affective et praxéologique du RÉ de Stanley peuvent être associées à une dualité de l'écriture révélée par la mise en œuvre de pratiques différentes et l'appréciation de l'utilisation de langues différentes selon les contextes d'écriture. En effet, une opposition existe entre ses pratiques d'écriture en français, surtout associées au contexte scolaire, et ses pratiques en LM, n'ayant cours qu'à la maison et donc réservées à un domaine plus personnel. Par ailleurs, l'enthousiasme de Stanley en écriture se manifeste lors de pratiques en français en contexte scolaire alors qu'à la maison, il est surtout associé à l'écriture en créole sur *Facebook*, notamment après l'intervention. Un tel constat est également corroboré par le refus et la gêne de Stanley de s'exprimer en créole lors des ateliers d'expression théâtrale plurilingues et dans les textes identitaires produits au cours de l'intervention, ce qui peut être lié à la place et à la valeur accordées à sa LM, au pays d'origine et en contexte montréalais.

Bref, tout comme la dimension affective, la dimension praxéologique du RÉ+ de Stanley est peu développée, à la fois en ce qui a trait à ses stratégies d'écriture, aux efforts fournis et à ses pratiques d'écriture.

4.1.4.3. Les dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ de Stanley

À la fois avant et après l'intervention, Stanley ne perçoit pas l'écriture comme pouvant être extérieure au contexte scolaire, ses représentations y étant exclusivement associées. En effet,

selon Stanley, l'écriture sert à apprendre à écrire et à s'améliorer. Bien écrire en français, plus précisément, est utile pour ne pas « faire de fautes » et pour démontrer que l'on a « l'intelligence ». L'idée d'un rapport de force entre le français, langue dominante, et le créole, langue dominée, est également présente à travers les propos reliés à cette dimension, Stanley décrivant le français comme une « belle langue », l'esthétique de cette langue justifiant sa fonction et l'importance de son apprentissage. Après l'intervention, l'importance d'apprendre cette langue est également liée au fait de connaître et de mémoriser de nouveaux mots.

En LM, le discours de Stanley concernant les fonctions et valeurs de l'écriture connaît une certaine évolution, mais reste ambigu. Avant l'intervention, cet élève n'attribue aucune fonction à l'écriture en créole. Malgré cela, il affirme qu'écrire en créole est « un peu » important. Après l'intervention, Stanley reconnaît une fonction de l'écriture dans sa LM, mais n'explicite pas cette fonction. Il justifie simplement l'utilité de l'écriture en créole par le fait qu'il s'agit de sa LM. Cependant, il affirme également qu'écrire en créole n'est pas important, cette langue étant apparentée au français, dont la maîtrise est jugée suffisante.

En ce qui a trait aux conceptions de l'apprentissage de l'écriture de Stanley, une évolution est perceptible. Tout d'abord, avant l'intervention, Stanley a une conception monolingue de l'apprentissage de l'écriture. En effet, il affirme que la mise en œuvre de pratiques d'écriture dans sa LM n'est pas utile pour son apprentissage de l'écriture en français. Par ailleurs, Stanley identifie deux manières d'apprendre une langue : lire et évoluer dans une famille où l'on parle français. Il affirme aussi qu'il faut un professeur pour apprendre à écrire.

Après l'intervention, pour Stanley, l'écriture en classe semble encore une fois devoir se dérouler obligatoirement en français, cette idée pouvant être liée à sa scolarisation antérieure

dans cette langue en Haïti et aux pratiques des milieux scolaires québécois. Dans ces deux milieux, on peut penser que les attitudes des acteurs scolaires envers le créole sont porteuses d'une vision dévalorisante de cette langue. Par ailleurs, les manières d'apprendre à écrire nommées par Stanley restent plutôt traditionnelles, mais sont plus variées. Il s'agit de lire, écouter des films en français, faire des dictées et étudier la grammaire. Enfin, Stanley affirme toujours la nécessité d'avoir un professeur pour apprendre à écrire.

Enfin, Stanley mentionne que l'écriture dans le cadre de l'intervention aide les élèves à apprendre à écrire, car elle « développe la tête ». Cette idée coïncide avec le fait qu'il est capable d'identifier certaines difficultés à surmonter pour devenir meilleur en écriture, soit avoir plus d'idées et ajouter des signes de ponctuation. Pour ce faire, il souligne la nécessité d'étudier. Cela témoigne d'une posture réflexive sur sa compétence à écrire, ce qui se fait rare au sein de son discours. Cela met aussi en évidence le fait que ses conceptions de l'écriture sont beaucoup axées sur la forme et le respect de la norme (ne pas « faire de fautes »).

Chercheuse : Comment fait-on pour devenir bon en écriture?

Stanley : Devenir bon, hum... [silence de 13 secondes] Ben, on doit avoir beaucoup plus d'idées. Devenir bon... Aussi, de ne pas faire de fautes, et d'ajouter des ponctuations s'il le faut.

Chercheuse : Ajouter des signes de ponctuation s'il le faut. D'accord. Et comment on fait pour avoir plus d'idées, ne pas faire de fautes, ajouter des signes de ponctuation?

[...]

Stanley : Ben, il faut étudier.

(entretien individuel après l'intervention, 7 mai 2014)

Bref, la difficulté de Stanley à poser un regard réflexif sur les langues de son répertoire est perceptible à travers ses propos peu développés en ce qui concerne les fonctions et les valeurs de l'écriture, à la fois en français et en LM. Par ailleurs, les représentations de Stanley à ce sujet ont peu évolué au cours de l'intervention.

4.1.4.4. L'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Stanley tout au long de l'intervention

Voici l'illustration de l'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Stanley tout au long de l'intervention.

Figure 7 : Illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Stanley tout au long de l'intervention

	Mes voyages		Un adulte significatif		Révision		Une aventure avec mes amis			Mes langues		Révision		Les cérémonies		Mes rêves		Révision
	14 janvier	16 janvier	31 janvier	6 février	11 février	13 février	20 février	25 février	26 février	12 mars	19 mars	26 mars	1 ^{er} avril	9 avril	15 avril	28 avril	30 avril	6 mai
+++	•	•	••	•••	••	•••		•••	••	•			••	•	•		•	••
++	••••	•••••	••	•••	•••	•••	•••	•••••	••••	•••	••••	•••	••	••••	•••••	••••	•••••	•••
+	•••	••	•	••	••	•	•	•	•	•••	••	•••		•••	•••	•	••	•••
-		••	•						••	••	••			•	•			•••
--	•		••	••	••		•	•		•		•••	••		•	••	•••	
---					•													

La présence de nombreuses manifestations d'engagement + et – démontre le manque d'autonomie de Stanley, qui a besoin de soutien et d'encouragement pour progresser dans la tâche, par exemple pour trouver de nouvelles idées pour écrire ou pour cibler des aspects du texte à réviser, et ce, plus particulièrement pour le thème *Mes langues* et pour les deux dernières périodes de révision. De plus, les manifestations d'engagement +++ que l'on observe chez cet élève révèlent principalement un enthousiasme et une fierté en lien avec le texte écrit, et non à un engagement cognitif fort qui serait, par exemple, marqué par des questionnements métacognitifs.

Enfin, le thème *Mes langues* ne semble pas être particulièrement stimulant pour Stanley, contrairement à ce qui est constaté chez les autres élèves, ce qui est révélateur de son profil de scripteur. Cela pourrait être expliqué par la fermeture de cet élève à l'utilisation de sa LM en classe. Cela pourrait aussi être dû à sa difficulté d'adopter une posture réflexive sur ses langues et sa compétence à écrire, surtout en créole, ce qui nécessiterait un engagement cognitif dont il ne semble pas capable.

Trois thèmes semblent avoir stimulé plus fortement Stanley : *Une personne adulte significative*, *Mes amis* et *Mes cérémonies*. Nous observons cela à travers le peu de distractions de Stanley lors de ces séances d'écriture, où l'on retrouve plutôt bon nombre de manifestations d'engagement +++ et de suites de manifestations d'engagement. L'appréciation de ces thèmes, et plus spécifiquement du thème *Mes amis* et *Mes cérémonies*, pourrait être liée à l'expression d'événements traumatisants pour cet élève. En effet, dans le texte abordant le thème de l'amitié, Stanley aborde une aventure vécue avec un ami avec qui il a perdu contact à la suite du séisme s'étant déroulé en Haïti en 2010. Puis, lors du travail autour du thème *Mes cérémonies*, Stanley aborde sa première communion, cérémonie au cours de laquelle ses

parents se querellent pour ensuite divorcer. Bien que dans les textes en question ne soient pas abordés des souvenirs aussi personnels, ces derniers sont partagés à l'oral avec les enseignants au moment d'écrire. Un désir d'expression de souvenirs plus sensibles est donc présent, mais ne se concrétise pas par écrit. Ainsi, il serait intéressant de poursuivre l'étude de ce cas pour déterminer s'il est possible d'affirmer un lien entre les difficultés d'engagement de cet élève et un stress post-traumatique relié à la non-expression de certains traumatismes vécus (Papazian-Zohrabian, 2008, 2010).

Somme toute, l'illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Stanley tout au long de l'intervention dévoile le portrait d'un élève engagé affectivement qui manque toutefois d'autonomie pour s'engager davantage cognitivement dans la tâche. En effet, nous remarquons que l'engagement dans la littératie de Stanley connaît des hauts et des bas, et ce, au sein même de chacune des séances. Son engagement est erratique, en dents de scie. De ce fait, nous ne percevons pas d'évolution marquante, positive ou négative, de l'engagement de cet élève au cours de l'intervention.

4.1.4.5. Le bilan du RÉ+ de Stanley

Le RÉ+ de Stanley ne connaît pas une évolution aussi marquée que celui des trois autres élèves du groupe expérimental. De plus, ses propos, souvent peu développés, démontrent la difficulté de cet élève d'adopter une posture réflexive vis-à-vis de l'écriture. En ce qui concerne la dimension affective, à la fois avant et après l'intervention, des sentiments positifs sont liés à l'écriture en français alors que des sentiments plus négatifs sont liés à l'écriture en LM. En outre, surtout avant l'intervention, une insécurité scripturale marque le rapport affectif de Stanley à l'écriture. En ce qui a trait à la dimension praxéologique, nous remarquons le peu de stratégies et de pratiques d'écriture de Stanley. Par ailleurs, une dualité de l'écriture marque

le RÉ+ de cet élève. Enfin, concernant les dimensions conceptuelle et axiologique, les représentations de Stanley des fonctions et valeurs de l'écriture sont surtout liées au contexte scolaire. Notons aussi que ses conceptions de l'apprentissage de l'écriture sont associées à sa fermeture quant à l'utilisation de sa LM en classe.

4.1.5. Le RÉ+ de Christian – Le désengagé désintéressé

« *Quand je fais des efforts, madame? [...] Quand c'est l'examen [rire].* »

Christian n'a pas participé à l'intervention. Il a fait partie du groupe contrôle et a donc reçu un enseignement traditionnel de l'écriture.

Christian, 16 ans, est né aux Philippines et a comme langues maternelles l'ilocano et le tagalog. Il a fréquenté l'école dans son pays d'origine, où il a été scolarisé principalement en tagalog et a également appris l'anglais. L'arrivée à Montréal de Christian en compagnie de son père et de ses frères et sœurs entraîne une réunification familiale, sa mère étant déjà établie au Canada depuis plusieurs années.

Durant la présente étude, Christian en est à sa 3^e année en classe d'accueil à Montréal. En début d'année, il est considéré comme un élève faible en écriture par son enseignant.

Il est à noter qu'au cours des entrevues, concernant ses langues maternelles, Christian ne parle que de son rapport au tagalog. Scolarisé dans cette langue, c'est en lien avec celle-ci que son RÉ+ semble le plus développé.

4.1.5.1. La dimension affective du RÉ+ de Christian

En début d'année, Christian s'affirme content d'apprendre le français. Pour justifier cela, il souligne que cet apprentissage est important, sans préciser son idée. Cet élève se dit également compétent pour écrire et se corriger en français. Au sein de son apprentissage du français,

c'est néanmoins l'écriture qu'il identifie comme son apprentissage le plus difficile et le moins agréable. Par ailleurs, une fois l'entrevue bien avancée, Christian admet finalement ne pas aimer écrire en français, bien qu'il paraisse gêné de l'admettre. En effet, il semble se sentir obligé de tenir un discours positif vis-à-vis du français.

Christian ne mentionne aucune pratique d'écriture qu'il aime en classe, mais il semble ouvert à certaines pratiques associées à une facilité, telles que l'écriture de son histoire personnelle et l'écriture par le biais des technologies de l'information et de la communication. Lorsqu'il éprouve des difficultés, Christian affirme se sentir triste et fâché. Son premier souvenir en lien avec l'écriture en français est d'ailleurs relié à cela, cet élève se rappelant les difficultés vécues en classe au début de son apprentissage.

Avant l'intervention, en LM, Christian n'évoque aucun sentiment négatif envers l'écriture. Sans préciser sa pensée sur le sujet, il dit se sentir content lorsqu'il écrit dans cette langue et compétent pour le faire ainsi que pour se corriger. Le tagalog et l'anglais constituent ses langues préférées pour écrire. Par ailleurs, son premier souvenir en lien avec l'écriture dans cette langue est chargé d'émotions, Christian se remémorant écrire une lettre à sa mère après le départ de cette dernière des Philippines pour s'établir au Canada.

Enfin, Christian tient des propos contradictoires quant à son intérêt pour l'écriture dans sa LM en classe. Il affirme d'abord qu'il aimerait écrire en tagalog en classe s'il en avait la possibilité puisqu'il « parle beaucoup tagalog ». Puis, il mentionne qu'il n'aimerait pas mettre en œuvre de telles pratiques, car il souhaite apprendre le français et que, pour ce faire, il considère qu'il ne peut pas utiliser que le tagalog en classe. Rappelons sur ce point que l'approche coercitive (punition si on parle d'autres langues que le français) ne favorise pas la reconnaissance du bagage linguistique de l'élève.

En fin d'année, la dichotomie entre les sentiments de Christian envers l'écriture en français et dans sa LM devient plus importante. En français, Christian souligne d'abord que son apprentissage du français se déroule « mieux » qu'avant. Son sentiment d'efficacité personnelle en écriture est toutefois moins positif. En effet, bien qu'il se dise toujours compétent pour se corriger, notamment en ce qui a trait à la conjugaison, Christian dit être seulement « un peu » compétent pour écrire, son texte ne contenant peu d'erreurs qu'une fois corrigé par l'enseignant.

Outre cela, toujours en fin d'année, ses sentiments envers l'écriture en français sont tous négatifs. Le désintérêt de Christian pour l'écriture en français est davantage marqué, celui-ci affirmant d'emblée se sentir triste lorsqu'il écrit en français, parce que « c'est très plate » et qu'il n'aime pas écrire. Malgré cela, ses propos lors de l'entrevue traduisent encore une fois son sentiment d'être obligé de manifester de l'intérêt pour l'écriture en français. Par exemple, immédiatement après avoir identifié le tagalog comme « la langue [qu'il] aime », il mentionne aussi aimer le français « un peu ».

De plus, en fin d'année, Christian ne peut nommer aucune pratique d'écriture qu'il apprécie réellement en français. Toutefois, en début d'entrevue, il manifeste une ouverture à l'écriture de son histoire personnelle, affirmant qu'il « aimera[t] raconter [sa] vie ». Il s'agit là des seuls sentiments positifs exprimés en lien avec l'écriture en français. Par ailleurs, en ce qui a trait à ses préférences quant aux tâches d'écriture proposées en classe, lors des groupes de discussion, Christian affirme, comme en début d'année, aimer mieux les sujets d'écriture qu'il trouve faciles, tels qu'écrire sur un ami. Au contraire, il dit ne pas aimer les sujets difficiles, inintéressants ou qui ont déjà été abordés par le passé, en plus de ne pas aimer les tâches d'écriture lui demandant d'écrire beaucoup.

En LM, les sentiments de Christian envers l'écriture conservent des connotations positives. En effet, il décrit le tagalog comme sa langue préférée pour écrire. De plus, il dit se sentir compétent pour écrire et se corriger dans sa LM et trouver cela facile, car il « connaît tous les mots ». Cette expression est fréquemment utilisée pour justifier son sentiment d'efficacité personnelle et sa préférence pour l'écriture dans sa LM. D'ailleurs, à partir du groupe de discussion suivant la deuxième séance d'observation (23 janvier 2014), le désir de Christian d'écrire dans sa LM en classe est énoncé et s'accroît, et ce, bien qu'une telle pratique ne soit pas autorisée. Cela peut s'expliquer par un plus grand sentiment d'efficacité personnelle en écriture en tagalog qu'en français chez cet élève. Pour la même raison, en fin d'année, Christian affirme qu'il aimerait écrire à l'école son histoire personnelle dans sa LM. Enfin, malgré cela, Christian dit être ennuyé par l'écriture en général.

Bref, tout au long de l'année, une dichotomie marque la dimension affective du RÉ+ de Christian, ses sentiments envers l'écriture en français étant surtout négatifs alors que ses sentiments envers l'écriture dans sa LM sont surtout positifs. Les propos de cet élève en lien avec ses sentiments envers l'écriture sont peu élaborés, à la fois en français et en LM, bien que son discours envers sa LM soit plus affirmé. Un rôle pourrait avoir été joué à cet égard par les entrevues et les groupes de discussion ayant eu lieu dans le cadre de la recherche, puisqu'au cours de ceux-ci était fréquemment abordé le rapport des élèves à leur(s) LM.

4.1.5.2. La dimension praxéologique du RÉ+ de Christian

À la fois en début et en fin d'année, les stratégies d'écriture de Christian sont peu nombreuses et peu élaborées. En début d'année, ce dernier ne nomme qu'une seule stratégie d'écriture dont il dispose : consulter le dictionnaire bilingue anglais-français. En fin d'année, il ajoute à cela la stratégie « se calmer », précédant l'utilisation du dictionnaire. Lors du dernier groupe de

discussion (14 avril 2014), Christian, gêné, mentionne également comme stratégie le fait de copier des éléments du dictionnaire français pour trouver des idées et écrire sur le sujet proposé. Cette stratégie démontre son manque d'autonomie et son désir de ne fournir que les efforts minimums pour accomplir la tâche, qu'il décrit comme peu intéressante.

Les stratégies mises en œuvre par Christian sont intimement liées aux efforts fournis par celui-ci lors des séances d'écriture. En début d'année, Christian associe ses efforts à la mise en place de la consultation du dictionnaire. En fin d'année, il précise qu'il ne fait des efforts qu'au moment de l'examen, ces efforts correspondant encore une fois à l'utilisation du dictionnaire pour corriger son texte.

En outre, la relation entre le manque d'autonomie de Christian et sa faible volonté de faire des efforts est également traduite par les préférences de cet élève en ce qui a trait à la rétroaction corrective donnée par son enseignant. En effet, bien que Christian se dise compétent pour se corriger lorsqu'il écrit en français, il préfère que l'enseignant lui fournisse directement les bonnes réponses lors de la correction de ses textes. Il affirme toutefois qu'il apprendrait mieux le français s'il se corrigeait lui-même.

Enfin, lors de cinq groupes de discussion (23 janvier 2014, 10 et 24 février 2014 et 18 et 31 mars 2014), Christian mentionne sa fatigue lors des périodes d'écriture et justifie ainsi le peu d'efforts fournis. Il identifie parfois la source de sa fatigue comme extérieure à la tâche d'écriture, sans être plus précis à cet égard. Nous sommes toutefois tentés de relier cette fatigue aux pratiques pédagogiques mises en œuvre en classe, qui ne soutiennent pas suffisamment Christian dans ses apprentissages, et à la lourde charge cognitive que représente l'écriture chez les élèves, et ce, notamment en raison du manque d'autonomie de Christian dans les tâches d'écriture.

En ce qui a trait aux pratiques d'écriture de Christian, elles sont toujours peu nombreuses et peu détaillées. À la fois en début et en fin d'année, à l'école, cet élève dit ne mettre en œuvre aucune pratique d'écriture, révélant ainsi une absence de prise de conscience de la présence de l'écriture dans sa vie quotidienne. Par ailleurs, lorsqu'il est interrogé sur les pratiques d'enseignement de l'écriture de son enseignante, il mentionne fréquemment l'étude de la conjugaison, paraissant ainsi y associer quasi exclusivement son apprentissage de l'écriture, ce qui est lié à des conceptions de l'écriture très scolaires, axées sur la forme. Selon nos observations et les propos de Christian, l'écriture dans la classe n'aurait également lieu qu'en français, tel qu'exposé à la section 3.6.

À la maison, Christian ne semble écrire que par voie électronique. En début d'année, il dit écrire pour le plaisir à ses amis en LM sur *Facebook*. En fin d'année s'ajoute à cette pratique l'écriture de textos. Christian mentionne également utiliser l'anglais en plus du tagalog dans le cadre de ses pratiques d'écriture à la maison. Il est intéressant de noter qu'en fin d'année, Christian ne qualifie pas de telles pratiques de pratiques d'écriture pour le plaisir, mais bien de pratiques d'écriture ayant une visée communicative.

Bref, en ce qui a trait à la dimension praxéologique du RÉ+ de Christian, peu de changements sont observables.

4.1.5.3. Les dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ de Christian

En début d'année, cet élève ne peut détacher l'écriture de son contexte scolaire, mentionnant que l'écriture en général, en français et en LM, est utile et importante à l'école pour apprendre à écrire des mots. Christian affirme aussi que l'écriture en français est importante pour trouver un travail, alors qu'il n'est pas en mesure de justifier la valeur de l'écriture en LM.

En fin d'année, les fonctions de l'écriture selon Christian, bien qu'encore moins précises, sont toujours rattachées à l'apprentissage de l'écriture en soi. Ainsi, cet élève ne peut nommer une fonction propre à l'écriture en général. La fonction de l'écriture en français, plus précisément, est également reliée au contexte scolaire, tandis que la fonction de l'écriture en LM n'est pas identifiée. Toutefois, bien qu'il n'en fasse pas mention lorsqu'interrogé sur les fonctions de l'écriture, Christian semble attribuer une fonction de communication à l'écriture en LM et en anglais, mentionnant l'utiliser pour communiquer avec ses amis par voie électronique. Enfin, Christian justifie l'importance de savoir écrire en français à travers des propos qui semblent avoir été appris et répétés, soit le fait qu'il est important de savoir écrire en français à Montréal. Par ailleurs, il ne lui apparaît pas important de savoir écrire dans sa LM à Montréal, et ce, même s'il mentionne plus tôt l'importance d'apprendre à écrire dans « la langue que tu aimes », soit surtout, pour lui, le tagalog.

En début d'année, pour ce qui est de ses conceptions de l'apprentissage de l'écriture, Christian affirme que l'on apprend à écrire en allant à l'école et en consultant le dictionnaire. Il mentionne également la nécessité de n'utiliser que le français dans la classe pour apprendre à écrire dans cette langue, ce qui révèle son intériorisation d'une norme monolingue présentée par le milieu scolaire comme nécessaire à l'apprentissage de l'écriture en français.

Chercheuse : Est-ce que tu aimerais ça [écrire dans d'autres langues que le français dans la classe]? *Would you like to do that?*

Christian: Non.

Chercheuse : Pourquoi?

Christian : Parce que [rire]... Hum, j'aimerais apprendre le français. C'est ça, madame.

Chercheuse : Parce que tu veux apprendre le français.

Christian : Je ne peux pas en tagalog.

(entretien individuel en début d'année, 2 décembre 2013)

Il affirme toutefois son intérêt d'écrire en LM dans la classe puisqu'il « parle beaucoup tagalog ».

En fin d'année, Christian réitère la nécessité d'aller à l'école et d'utiliser le dictionnaire pour apprendre à écrire. Il mentionne également l'utilité de la lecture et des dictées à cet égard. Par ailleurs, l'idée d'un monolinguisme qui serait nécessaire en contexte scolaire est rappelée par Christian. Par exemple, lors du troisième groupe de discussion (10 février 2014), il souligne l'obligation d'écrire en français « in school ». Malgré cela, lors des deuxième, troisième et septième groupes de discussion (23 janvier 2014, 10 février 2014 et 14 avril 2014), cet élève affirme sa volonté d'écrire en tagalog dans la classe lorsqu'on le questionne sur ce point. Son sentiment d'efficacité personnelle en écriture plus grand dans cette langue, son désintérêt pour les pratiques d'écriture en français telles que proposées dans la classe et son manque d'autonomie pourraient expliquer la coexistence de ces deux idées.

Bref, Christian a une représentation limitée des fonctions et valeurs de l'écriture en français et en LM. De plus, en ce qui concerne ses conceptions de l'apprentissage de l'écriture, les propos de Christian évoluent quelque peu, mais restent plutôt classiques.

4.1.5.4. L'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Christian tout au long de l'année

Voici l'illustration de l'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Christian tout au long de l'année.

Figure 8 : Illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Christian tout au long de l'année

	Mon école au Québec et dans mon pays d'origine		Écrire à partir d'une image	Installation à Montréal	L'amitié	Parler de soi	Un pays
	10 janvier	23 janvier	10 février	24 février	18 mars	31 mars	4 avril
+++							
++							
+							
-							
--							

En effet, l'engagement de Christian dans les tâches d'écriture ne progresse pas, de nombreuses manifestations de désengagement étant observables à chacune des séances d'écriture. Par ailleurs, peu de manifestations d'engagement +++ sont observables au sein de ce profil. Toutefois, Christian est en mesure d'atteindre ce niveau d'engagement. Par exemple, à la première séance d'observation (10 janvier 2014), il se questionne sur les temps de verbes à utiliser et adopte une posture réflexive à ce sujet. De plus, à la deuxième séance d'observation (23 janvier 2014), cet élève écrit en faisant référence à son plan. Mentionnons également que la manifestation d'engagement +++ observée à la septième et dernière séance d'écriture (14 avril 2014) est liée à la consultation du dictionnaire français et au recopiage de certains éléments s'y trouvant. La consultation de cet outil rarement utilisé et associé à un engagement cognitif fort révèle ici un manque d'autonomie et d'effort. Le manque d'autonomie de Christian est aussi constaté à travers les nombreuses manifestations d'engagement + et de désengagement – au sein de l'illustration graphique de son engagement.

Bref, tout cela apporte un éclairage nouveau à l'engagement de Christian et à l'aide dont il a besoin pour s'engager dans une tâche d'écriture. Ainsi, on peut penser que les pratiques d'enseignement d'écriture mises en œuvre dans la classe ne stimulent pas et ne soutiennent pas suffisamment cet élève dans son apprentissage de l'écriture. De ce fait, elles ne lui permettraient pas d'atteindre un niveau d'engagement cognitif et affectif fort lors de la réalisation des tâches d'écriture proposées.

Enfin, nous remarquons le plus grand engagement de Christian lors de la cinquième séance d'observation (18 mars 2014), où de plus longues suites de manifestations d'engagement ++ sont constatées. Cela est probablement dû à l'enjeu rattaché à cette période d'écriture. En effet, lors de cette séance est produit un texte sur lequel l'enseignant va se baser pour évaluer

les élèves dans le but de déterminer la classe ou l'école où ils iront l'année suivante. Enfin, ce plus grand engagement de Christian est cohérent avec ses propos en fin d'année lorsqu'il mentionne faire des efforts au moment de l'examen.

Somme toute, l'illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Christian dans les tâches d'écriture tout au long de l'année nous révèle le portrait d'un élève généralement désengagé.

4.1.5.5. Le bilan du RÉ+ de Christian

Le RÉ+ de Christian évolue peu en cours d'année. Lorsqu'il est modifié, ce rapport est davantage empreint de connotations négatives. Ainsi, en ce qui a trait à la dimension affective, les sentiments de Christian envers l'écriture en général deviennent plus négatifs, notamment pour ce qui est de ses sentiments envers l'écriture en français. En ce qui concerne la dimension praxéologique, les stratégies et pratiques d'écriture de Christian sont peu nombreuses et peu élaborées. Enfin, en lien avec les dimensions conceptuelle et axiologique, les représentations de Christian sont peu développées et principalement associées au contexte scolaire. En fin d'année, il est intéressant de relever, au sein de son discours, la disparition de sa conception monolingue de l'apprentissage de l'écriture. Cela s'explique probablement par son désir d'écrire en LM dans la classe vu, entre autres, son sentiment d'efficacité personnel en écriture plus fort dans cette langue qu'en français.

4.1.6. Le RÉ+ d'Adrian – Le désengagé exclu

« Parce que quand tu comprends le français, tu n'es pas un, like, you're not out of the group. »

Adrian n'a pas participé à l'intervention. Il a fait partie du groupe contrôle et a donc reçu un enseignement traditionnel de l'écriture.

Adrian est un élève de 16 ans né en Angleterre d'une mère st-vincentaise aux origines brésiliennes ayant le néerlandais comme LM et d'un père colombien ayant l'espagnol comme LM. Ainsi, la LM d'Adrian est le néerlandais. Avant son arrivée au Québec, ce dernier parlait également anglais, langue dans laquelle il a été scolarisé dans son pays d'origine, ainsi qu'espagnol et portugais, langues d'origines apprises en milieu familial. Sa situation familiale est marquée par une séparation. En effet, Adrian vit à Montréal avec sa mère et son petit frère tandis que son père et ses grands frères sont en Angleterre.

Adrian en est à sa 3^e année en classe d'accueil à Montréal. En début d'année, il est considéré comme un élève faible en écriture par son enseignant.

Il est à noter que le discours d'Adrian durant les entrevues en début et en fin d'année est hachuré, ses propos étant souvent difficiles à comprendre, à la fois en anglais et en français. Ainsi, nous nous interrogeons sur ses compétences dans sa langue de scolarisation au pays d'origine, l'anglais. Du fait même, nous nous interrogeons sur ses compétences dans les autres langues de son répertoire linguistique, le néerlandais, l'espagnol et le portugais, sujet sur lequel nous n'avons que très peu de détails.

4.1.6.1. La dimension affective du RÉ+ d'Adrian

En lien avec cette dimension sont traités les sentiments d'Adrian envers le français et trois langues de son répertoire, soit principalement le néerlandais, qui constitue sa LM, l'anglais et

parfois l'espagnol. En général, à la fois en début et en fin d'année, la dimension affective du RÉ+ d'Adrian est marquée par une dichotomie claire entre ses sentiments pour l'écriture en français, plutôt négatifs, et ses sentiments pour l'écriture dans les autres langues de son répertoire, notamment le néerlandais et l'anglais, résolument positifs.

En début d'année, les propos d'Adrian concernant ses sentiments envers l'écriture en français évoluent au sein même de l'entrevue individuelle réalisée avec lui, probablement en raison de la diminution de sa gêne lui permettant ainsi de se sentir plus libre d'affirmer ses idées. En effet, l'affirmation de son intérêt pour l'écriture en français et de son sentiment de compétence pour écrire et se corriger dans cette langue est vite nuancée. Rapidement, il dit plutôt n'aimer qu'« un peu » écrire en français en raison de ses difficultés et affirme qu'il va à l'école parce qu'il « ne sait pas comment faire pour écrire ». Il souligne également des commentaires négatifs de l'enseignant vis-à-vis de ce qu'il écrit. Adrian qualifie ainsi sa compétence à écrire, en général : « Pour le français, c'est un peu laid pour écrire » (entretien individuel en début d'année, 2 décembre 2013).

De plus, Adrian mentionne une nervosité liée à l'écriture en français, notamment au début de son apprentissage, puisqu'il dit s'être maintenant amélioré. Par ailleurs, il lie ses difficultés en écriture en français à l'existence de similitudes et de différences entre cette langue et d'autres langues de son répertoire linguistique. Il affirme également ne pas aimer écrire en français en soulignant l'absence de cette langue dans son environnement langagier hors de l'école. Malgré tout, il s'efforce d'utiliser le français dans sa vie de tous les jours, à l'oral et à l'écrit, paraissant se sentir obligé de le faire.

Enfin, à l'école, les « compositions » sont ce qu'il aime le moins dans son apprentissage du français en général. Il est plutôt intéressé par l'écriture de poèmes et de textes sur sa vie,

considérant important « pour les professeurs [de] comprendre comment tu, de quel pays tu venir » (entretien individuel en début d'année, 2 décembre 2013). Son premier souvenir en lien avec l'écriture en français fait état de plusieurs éléments mentionnés précédemment, Adrian se remémorant sa nervosité et ses erreurs la première fois où il a écrit, le français paraissant s'être imposé dans sa vie contre son gré.

Concernant le néerlandais, l'anglais et l'espagnol, Adrian ne mentionne que des éléments positifs. Il dit se sentir compétent pour écrire dans ces langues, car il considère cela comme facile. Il dit également être capable de se corriger lorsqu'il écrit dans ces langues, mais moins qu'en français. Il aime tout particulièrement écrire en anglais et en espagnol, car cela lui permet de communiquer avec sa petite amie. Son premier souvenir relié à l'écriture dans son pays d'origine se rapporte à sa classe en Angleterre, où il se rappelle être le meilleur pour écrire en anglais et, de ce fait, être valorisé par l'enseignant et les autres élèves.

En fin d'année, Adrian dit se sentir bien lorsqu'il apprend à écrire en français et mentionne son amélioration à cet égard, comme en début d'année. Il souligne sa motivation variable en écriture, dépendante des sujets abordés, des tâches d'écriture, parfois répétitives, ainsi que du climat de classe, par moments conflictuel, qui le fait se sentir triste. Ainsi, Adrian réitère son intérêt pour l'écriture de textes s'apparentant à des textes identitaires. Cela engendre chez lui des émotions positives qui ne sont pas ressenties lors de l'écriture dans d'autres langues en raison de l'absence de telles pratiques. Cependant, lors de séances d'écriture lui permettant d'aborder son histoire personnelle, telles que les quatrième et cinquième séances d'observation, Adrian éprouve des difficultés à trouver des idées. Durant les groupes de discussion suivant ces séances, il attribue cette difficulté au fait d'avoir « oublié » certains aspects de son histoire depuis son arrivée à Montréal. Par ailleurs Adrian identifie des aspects

de son histoire qu'il ne souhaite pas raconter en raison de leur caractère « sensible », tels que la corruption dans son pays et des éléments de la vie de ses parents.

En fin d'année, d'un point de vue plus négatif, le discours d'Adrian témoigne d'un sentiment d'exclusion vécu vis-à-vis du français. Cet élève mentionne se sentir compétent pour écrire en français et se qualifie de « héros », « parce que quand tu comprends le français, tu n'es pas un, like, *you're not out of the group* » (entretien individuel en fin d'année, 2 juin 2014). Une telle idée d'exclusion est aussi présente lorsqu'il se dit heureux d'apprendre le français en général parce que, sans cela, il ne pourrait pas communiquer et les autres personnes le considéreraient comme « fou ».

Par ailleurs, toujours en fin d'année, le sentiment d'efficacité personnelle d'Adrian pour se corriger lorsqu'il écrit en français a également diminué. En effet, il dit ne pas être en mesure de se corriger sans son cellulaire, qu'il utilise comme traducteur électronique. Il affirme également que le français n'est pas encore « rentré dans sa tête » comme les autres langues de son répertoire, ce qui fait en sorte qu'il n'est pas capable de se corriger lorsqu'il écrit dans cette langue. De ce fait, il préfère que l'enseignant lui indique les bonnes réponses lorsqu'il corrige ses textes afin de ne pas reproduire les mêmes erreurs, ce qui révèle son manque d'autonomie.

De plus, la nervosité d'Adrian en lien avec l'écriture persiste au-delà de ses premiers apprentissages, contrairement à ce qu'il suggère lors de l'entrevue individuelle en début d'année. En fin d'année, Adrian dit se sentir stressé lorsqu'il éprouve des difficultés en écriture et transposer ce stress à des situations d'examen. En outre, l'insécurité scripturale vécue par Adrian est de plus en plus affirmée, notamment lors des trois derniers groupes de discussion. Au cours de ces séances, Adrian se dit stressé, et ce, tout particulièrement en

raison de sa difficulté à trouver des idées et de son manque de vocabulaire, cela étant associé à un sentiment d'efficacité personnel faible en écriture.

Enfin, Adrian souligne sa fatigue lors des cinq dernières séances d'observation (10 et 2 février 2014, 18 et 31 mars 2014 et 14 avril 2014). La raison de cette fatigue n'est pas clairement identifiée, mais elle pourrait être attribuable à la lourde charge cognitive que représentent les tâches d'écriture en général pour les élèves.

En fin d'année, en LM, seuls quelques petits changements sont observables quant à la dimension affective du RÉ+ d'Adrian, ces changements venant accroître la dichotomie marquant ses sentiments envers l'écriture en français et dans les autres langues. D'emblée, Adrian qualifie à maintes reprises les autres langues de son répertoire linguistique de « langues préférées », en opposition, et non en complémentarité, avec le français. Lors du sixième groupe de discussion (30 mars 2014), il justifie également son désintérêt pour l'écriture en français par son intérêt pour l'écriture dans sa LM. De plus, lors du troisième groupe de discussion (10 février 2014), malgré sa vision monolingue de l'apprentissage de l'écriture, Adrian souligne qu'il aurait aimé écrire en anglais dans la classe, cette langue étant davantage présente dans sa vie. Par ailleurs, il souhaite améliorer son écriture en néerlandais pour que sa mère le comprenne mieux. Il souhaite également améliorer son écriture en anglais, cette fois pour que sa mère ne le comprenne pas et pour communiquer plus facilement avec ses amis, l'anglais jouant ici le rôle de « langue secrète ».

Enfin, le sentiment d'efficacité personnelle d'Adrian pour écrire dans les autres langues de son répertoire est nuancé par rapport au début de l'année, cet élève disant se sentir « parfois » compétent pour écrire dans sa LM. Par exemple, il dit qu'il aimerait écrire son histoire personnelle en néerlandais, mais qu'il a oublié beaucoup de mots dans cette langue. Il explique

avoir « laissé cette langue » pour utiliser davantage le français afin de l'apprendre. Malgré cela, il dit toujours se sentir plus compétent pour écrire dans sa LM qu'en français et il affirme maintenant être compétent pour se corriger dans sa LM.

4.1.6.2. La dimension praxéologique du RÉ+ d'Adrian

En début d'année, Adrian nomme quatre stratégies d'écriture : utiliser le traducteur électronique de *Google*, consulter le dictionnaire et, pour trouver des idées, réfléchir et demander de l'aide à l'enseignant. En fin d'année, les stratégies nommées sont plus nombreuses, entre autres dans le but de trouver des idées pour écrire, cette difficulté étant toujours présente chez Adrian. Ainsi, en plus de « penser » et d'utiliser un traducteur électronique, Adrian dispose de quatre nouvelles stratégies pour faciliter l'expression de ses idées en français : exprimer ses idées à l'oral avant de les écrire; modifier le titre de son texte pour « changer cette idée » et réorienter l'écriture de son texte; écrire ses idées en anglais ou dans sa LM pour ensuite les traduire en français; consulter le dictionnaire français pour trouver des idées et les recopier, plus ou moins. Selon nos observations, sa stratégie impliquant un recours à ses compétences en anglais n'a été employée qu'à un seul moment, soit lors de la deuxième séance (23 janvier 2014), ses propos en lien avec l'utilisation de cette stratégie démontrant une ambiguïté vis-à-vis de la légitimité de son utilisation. Lors du groupe de discussion suivant cette séance, Adrian précise son besoin d'écrire « juste un peu » en anglais dans la classe pour ensuite écrire en français et affirme avec force ne pas vouloir écrire davantage dans d'autres langues en classe. Cela peut s'expliquer par le fait que cette stratégie entre en conflit avec les conceptions de l'apprentissage de l'écriture d'Adrian et de celles de son enseignant, qui font état de la nécessité de n'utiliser que le français pour apprendre cette langue, comme nous le verrons plus loin. Enfin, le recours d'Adrian au dictionnaire français

pour trouver des idées et les recopier traduit son manque d'autonomie et possiblement le peu de ressources qui lui ont été présentées.

En début d'année, il dit simplement porter une attention particulière à l'écriture des accents. En fin d'année, il dit avoir fait un grand effort pour s'améliorer en écriture, par exemple en regardant des films en français et en parlant français avec ses amis. Il associe aussi ses efforts à la mise en œuvre des stratégies « penser » et « regarder dans le dictionnaire ». Par ailleurs, il mentionne faire plus d'efforts qu'auparavant en raison de son amélioration et des stratégies dont il dispose. Néanmoins, régulièrement, lors des groupes de discussion, Adrian juge sévèrement les efforts qu'il fournit et mentionne qu'il pourrait écrire plus, sans toutefois identifier de moyen d'y arriver, ce qui révèle son manque de stratégies et sa faible autonomie. Bref, pour ce qui est des efforts fournis lors de séances d'écriture, les propos d'Adrian deviennent plus élaborés.

En début d'année, en ce qui a trait à ses pratiques d'écriture, Adrian mentionne que c'est en mathématiques qu'il écrit le plus à l'école. À la maison, il dit écrire pour communiquer avec ses amis et écrire pour le plaisir lorsqu'il n'y a personne pour parler avec lui, à la fois en anglais et en français.

En fin d'année, Adrian dit écrire en français à la maison dans le but d'apprendre cette langue. Toutefois, cela ne se reflète pas concrètement dans les pratiques d'écriture qu'il déclare mettre en œuvre. En effet, la seule pratique d'écriture en français mentionnée par Adrian en contexte extrascolaire est l'écriture de rap. Il écrit également ce type de musique en néerlandais avec son frère, en plus d'écrire en espagnol des chansons pour sa petite amie. À l'ordinateur, il compose des histoires drôles en espagnol et, parfois, en anglais. Il les fait lire à des amis, ce qui lui attire des compliments de leur part. De plus, environ une fois par mois, Adrian écrit sur

Facebook, en anglais, en néerlandais et en espagnol. Il envoie également des textos à ses amis en anglais et en néerlandais. Pour ce faire, il utilise parfois les deux langues simultanément, ce qu'il trouve très drôle. Enfin, Adrian dit raconter par écrit sa journée, et ce, en anglais, afin que sa mère ne puisse pas comprendre. Notons que les pratiques d'écriture d'Adrian à l'école ne sont pas précisées. Par ailleurs, en fin d'année, bien que les pratiques d'écriture déclarées par Adrian soient plus nombreuses et diversifiées, celui-ci affirme écrire plus à l'école qu'à la maison, où il a beaucoup d'autres choses à faire. Nous supposons donc que ses pratiques d'écriture à la maison sont occasionnelles.

Pour terminer, il est intéressant de relever, surtout en fin d'année, qu'une dualité marque la dimension praxéologique du RÉ+ d'Adrian. En effet, ses pratiques d'écriture en français en contexte scolaire entrent en conflit avec ses pratiques d'écriture extrascolaires, principalement réalisées dans d'autres langues. Ce conflit est alimenté par des sentiments opposés envers l'écriture en français et dans les autres langues de son répertoire linguistique, plus présentes dans sa vie personnelle.

Bref, le discours d'Adrian quant à ses stratégies d'écriture, ses efforts et ses pratiques d'écriture devient plus étoffé en fin d'année, bien que ses propos soient toujours difficiles à comprendre.

4.1.6.3. Les dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ d'Adrian

En ce qui a trait aux représentations des fonctions et des valeurs de l'écriture d'Adrian, en début d'année, celui-ci mentionne que l'écriture, en général, sert à la fois à communiquer avec ses amis, à exprimer ses émotions et à se raconter. En plus de cela, le fait de bien écrire en français revêt une fonction en contexte scolaire, puisque cela sert à écrire de « bonnes phrases ». Adrian souligne aussi les problèmes de communication et les difficultés rencontrés

lorsqu'on ne connaît pas cette langue. Par ailleurs, le fait de bien écrire dans sa LM, plus précisément, a une fonction et une valeur communicatives. L'anglais est également reconnu comme langue commune de communication.

En fin d'année, la fonction d'expression de l'écriture disparaît du discours d'Adrian. Ce dernier a d'ailleurs de la difficulté à exprimer la fonction investie par l'écriture en général à ses yeux. Il mentionne plutôt que l'écriture est importante et que tout le monde en a besoin, car parler ne suffit pas. Il réitère le fait que la non-maîtrise de l'écriture pourrait engendrer des problèmes, tels qu'une difficulté à écrire une histoire en contexte scolaire.

Plus spécifiquement, d'un côté, le fait de bien écrire en français a une fonction professionnelle puisque cela permet de trouver un travail au Québec. Cela revêt également une fonction sociale, l'importance de ne pas faire de fautes résidant dans le jugement dévalorisant porté par autrui sur sa compétence à écrire. Écrire en français est aussi identifié comme important pour aider son petit frère dans ses apprentissages et pour ne pas avoir de problèmes « dans la vie » en général. Ainsi, il est possible de remarquer que l'insécurité scripturale marquant la dimension affective du RÉ+ d'Adrian vient aussi teinter les dimensions conceptuelle et axiologique de ce rapport. Effectivement, les fonctions et valeurs attribuées par Adrian à l'écriture en français, reliées au regard posé par autrui sur sa compétence à écrire, peuvent être associées au stress vécu par celui-ci au moment d'écrire en français.

D'un autre côté, en LM, le fait de bien écrire est toujours vu par Adrian comme important pour communiquer avec les autres. Adrian dit toutefois qu'il est « parfois » important pour lui de savoir écrire dans cette langue. Il dit avoir mis sa LM de côté pour la remplacer par le français, utile pour communiquer au Québec, comme le montre l'extrait suivant :

Chercheuse : Est-ce que c'est important pour toi de savoir écrire dans tes langues maternelles?

Adrian : Parfois. Mais comme je viens ici, je, je laisse ma langue maternelle, comme pas, pas beaucoup. Je parler beaucoup le français [...] parce que pour parler avec... parce que comme j'avais mes amis qui parlent français, toutes français, c'est bon pour parler avec les autres.
(entretien individuel en fin d'année, 2 juin 2014)

L'intérêt d'Adrian pour le français et sa pratique dans sa vie de tous les jours peut être mis en relation avec sa représentation de la nécessité de n'utiliser que le français pour apprendre à écrire, comme nous le verrons ci-dessous.

En ce qui concerne ses conceptions de l'apprentissage de l'écriture, en début d'année, Adrian mentionne quatre manières d'apprendre à écrire : se relire et se corriger, poser des questions à l'enseignant, lire et raconter sa journée par écrit. Il ne considère pas utile d'avoir recours à sa LM pour apprendre à écrire et pense que son enseignant serait fâché s'il écrivait dans d'autres langues que le français en classe, puisque le règlement de la classe l'interdit.

En fin d'année, cette intériorisation d'une « nécessité » du monolinguisme en classe pour apprendre à écrire en français est également présente dans les propos d'Adrian et se rapporte au désir de ce dernier d'utiliser cette langue dans sa vie personnelle. En effet, de son discours ressort l'importance accordée à l'unique utilisation du français en classe et à l'extérieur de la classe pour apprendre à écrire, et ce, malgré le fait qu'il ait reconnu le recours à sa LM comme facilitant le processus d'écriture et l'apprentissage de l'écriture. Comme expliqué précédemment, une telle stratégie, dans le contexte spécifique de cette classe, n'apparaît pas légitime à ses yeux.

De plus, à la fois en début et en fin d'année, Adrian reconnaît l'existence de similitudes entre les langues. Par exemple, en fin d'année, Adrian mentionne que sa connaissance du néerlandais et de l'anglais lui sont utiles pour lire en espagnol. Cependant, l'existence de similitudes n'est jamais mentionnée comme étant utile pour écrire en français. En effet, les

différences et similitudes entre les langues sont soulignées par Adrian lorsqu'il exprime sa difficulté à écrire en français.

Outre cela, en fin d'année, les conceptions de l'apprentissage de l'écriture d'Adrian restent classiques. Celui-ci considère toujours que la lecture favorise l'apprentissage de la lecture. Il ajoute à cela la mention de l'utilité des dictées ainsi que des exercices, ce qui révèle des conceptions de l'écriture très scolaires, orientées vers la forme et la norme. Enfin, selon Adrian, la présence d'un enseignant est préférable pour permettre l'apprentissage de l'écriture, un parent pouvant également agir à ce titre et enseigner l'écriture en donnant à son enfant, par exemple, un livre à copier, ce qui constitue une stratégie bien limitée.

4.1.6.4. L'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ d'Adrian tout au long de l'année

Voici l'illustration de l'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ d'Adrian tout au long de l'année.

D'abord, à chaque séance, de nombreuses manifestations d'engagement côtoient des manifestations de désengagement, plus ou moins nombreuses. Ainsi, l'engagement d'Adrian est intermittent, de courtes périodes d'engagement étant présentes en alternance avec des périodes de désengagement, notamment à la dernière séance. Par ailleurs, il est possible de voir que les séances durant lesquelles Adrian est le plus engagé sont la troisième séance d'écriture (10 février 2014), où il était demandé d'écrire à partir d'images, et la quatrième séance d'écriture (24 février 2014), où une lettre fictive devait être écrite à un ami pour lui raconter son installation à Montréal.

Contrairement à ce qui est habituellement observé, plusieurs manifestations d'engagement +++ sont présentes chez Adrian à la dernière séance d'écriture (14 avril 2014). Ces manifestations d'engagement fort ne sont toutefois pas accompagnées de longues suites d'engagement ++. Cela s'explique par le fait que les manifestations d'engagement +++ constatées révèlent surtout l'utilisation d'un seul outil, soit le dictionnaire en français, qu'Adrian recopie plus ou moins exactement. C'est en effet la stratégie qu'il met en oeuvre afin de trouver des idées pour réaliser la tâche d'écriture proposée, qui consiste à présenter un pays. Le recours à une telle stratégie démontre le manque d'autonomie d'Adrian, qui se trouve incapable de se lancer dans l'écriture d'un texte original. Le grand nombre de manifestations d'engagement + à cette période révèle aussi ce manque d'autonomie. Enfin, cette période est également marquée par deux moments d'entraide discrète en anglais entre Adrian et l'un de ses pairs. Cela est rarement observé chez les élèves, l'utilisation d'autres langues que le français en classe n'étant pas encouragée.

À l'exception de ce qui vient d'être mentionné, peu de manifestations d'engagement +++ sont observables au sein de ce graphique. De plus, il est intéressant de remarquer que le portrait de

l'engagement d'Adrian évolue peu au cours de l'intervention. Nous supposons donc que cet élève, pour des raisons qui restent à déterminer, n'est pas en mesure de s'engager davantage dans la tâche d'écriture. Plusieurs explications à cela peuvent être évoquées. Par exemple, il se pourrait que des conditions de vie difficiles viennent empêcher l'engagement de cet élève dans les tâches scolaires en général. Il se pourrait également que l'absence de tâches d'écriture signifiantes ou d'un soutien nécessaire au développement de nouvelles compétences et stratégies d'écriture ne favorise pas un engagement cognitif et affectif fort (+++) et continu dans la tâche d'écriture.

Somme toute, l'illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ d'Adrian dans les tâches d'écriture tout au long de l'année montre le portrait d'un élève paraissant vouloir s'engager dans la tâche d'écriture, mais ne développant pas les outils pour y arriver.

4.1.6.5. Le bilan du RÉ+ d'Adrian

Le RÉ+ d'Adrian est associé à une insécurité scripturale et à un sentiment d'exclusion relié à la maîtrise du français. Cela est perceptible d'une manière plus affirmée en fin d'année, malgré l'évolution positive de certains aspects de son RÉ+. Ainsi, en ce qui concerne la dimension affective, des sentiments plutôt négatifs, par exemple un stress, sont associés à l'écriture en français. Parallèlement, des sentiments plus positifs sont associés aux autres langues de son répertoire, qu'Adrian nomme ses « langues préférées ». En lien avec la dimension praxéologique, en fin d'année, les stratégies d'écriture évoquées par Adrian sont plus nombreuses, bien que cela ne transparaisse pas lors des séances d'observation. De plus, une dualité de l'écriture vient marquer cette dimension de son RÉ+, en raison d'un conflit d'investissement opposant ses pratiques d'écriture à la maison et à l'école, alimentées par des

sentiments différents. Enfin, concernant les dimensions conceptuelle et axiologique, Adrian affirme une vision monolingue de l'apprentissage de l'écriture, ce qui est relié à la dévalorisation de sa LM. En fin d'année, notons également que la fonction d'expression de l'écriture disparaît du discours d'Adrian, qui souligne plutôt avec plus d'insistance les problèmes engendrés par la non-maîtrise de l'écriture en français.

4.1.7. Le RÉ+ de Nikki – L'engagée sérieuse

« Pour bien parler, il faut apprendre à écrire. »

Nikki n'a pas participé à l'intervention. Elle a fait partie du groupe contrôle et a donc reçu un enseignement traditionnel de l'écriture.

Nikki, 17 ans, est une élève philippine ayant l'ilocano et le tagalog comme langues maternelles. Cette dernière a fréquenté l'école dans son pays d'origine, où elle a été scolarisée principalement en tagalog et en anglais et où elle a également appris l'ilocano. L'arrivée à Montréal de Nikki en compagnie de ses frères et de son père marque une réunification familiale, sa mère y résidant depuis huit ans déjà.

Durant la présente étude, Nikki en est à sa 2^e année en classe d'accueil à Montréal. En début d'année, elle est considérée comme une élève moyenne en écriture par son enseignant.

Il est à noter qu'au cours des entrevues, c'est au tagalog que Nikki fait référence lorsqu'elle parle de sa LM.

4.1.7.1. La dimension affective du RÉ+ de Nikki

En début d'année, Nikki dit aimer l'écriture en français en raison d'un intérêt pour l'écriture en général. Elle dit se sentir compétente pour écrire et pour se corriger en français. Toutefois, elle perçoit l'écriture comme difficile, surtout pour ce qui est de trouver des idées, notamment

lors de l'écriture de « compositions » et de poèmes. Par ailleurs, Nikki dit se sentir triste lorsqu'elle trouve difficile d'écrire, car elle réfléchit alors à tout ce qu'elle écrit de « mauvais ». Malgré ces difficultés, cette élève se dit motivée à essayer d'écrire des textes portant sur sa famille et ses amis, une pratique d'écriture qu'elle aime dans sa LM et pour laquelle elle n'a pas de difficulté à trouver des idées. Son premier souvenir en écriture en français, qui revêt des connotations positives, se rapporte d'ailleurs à l'écriture d'un texte relié à sa vie personnelle, Nikki se rappelant avoir écrit sur de « beaux endroits » de son pays d'origine.

En LM, les sentiments de Nikki envers l'écriture sont tous positifs. Cette dernière dit se sentir plus compétente pour écrire et se corriger dans cette langue qu'en français. De plus, ses difficultés en écriture en LM ne sont pas perçues de la même façon qu'en français, Nikki affirmant trouver « drôle » le fait de ne pas se rappeler « quelques mots » dans sa LM. Cette dernière dit également qu'elle aimerait écrire dans sa LM en classe « parce que c'est [sa] langue maternelle », sans justifier davantage cette idée. Enfin, le premier souvenir de Nikki envers l'écriture dans sa LM est touchant. Cette élève se rappelle avoir écrit, à 11 ans, un poème à sa mère partie travailler au Canada. Il est intéressant de souligner que ce premier souvenir ne se rapporte pas au début de l'enfance de Nikki.

En fin d'année, les sentiments de Nikki envers l'écriture en français sont à la fois plus positifs et plus nuancés. Celle-ci souligne avec fierté son amélioration en écriture en mentionnant qu'elle peut maintenant écrire des textes plus longs. Cette fierté est également associée au désir de partager avec les autres les textes qu'elle écrit. La persévérance de Nikki dans son apprentissage de l'écriture est révélée par ses émotions lorsqu'elle éprouve des difficultés, celle-ci disant alors se sentir « courageuse ».

Chercheuse : Quand c'est difficile d'écrire en français, comment te sens-tu?
Nikki : Hum... Courageuse.
Chercheuse : Courageuse.
Nikki : Oui, courageuse.
Chercheuse : Qu'est-ce que tu veux dire, « courageuse »?
Nikki : Même si c'est difficile, je vais dire à moi-même que je peux, parce que si je veux, si tu veux...
Chercheuse : Tu peux.
Nikki : Tu peux, oui [rire].
(entretien individuel en fin d'année, 2 juin 2014)

Toutefois, Nikki affirme toujours vivre un stress attribué à l'expérience de difficultés en écriture. Ces difficultés peuvent être liées au peu de stratégies dont elle dispose pour s'aider lorsqu'elle écrit en français.

Par ailleurs, la motivation de cette élève lorsqu'elle écrit varie selon les situations et les sujets abordés. Lorsqu'elle est fatiguée, Nikki n'est pas motivée à écrire. De plus, sa motivation est plus grande lorsque les sujets d'écriture l'intéressent, son sujet de prédilection étant sa famille et ses amis, bien qu'elle mentionne ne pas vouloir écrire sur certaines « choses privées » en lien avec cela. Au contraire, l'écriture de dialogues et l'écriture de textes portant sur la culture de son pays d'origine en général ne constituent pas des pratiques d'écriture intéressantes, puisque jugées difficiles. En effet, Nikki affirme avoir de la difficulté à « imaginer » des idées pour écrire lors de telles pratiques.

Enfin, en fin d'année, le sentiment d'efficacité personnelle de Nikki en écriture en français est plus nuancé, ce qui témoigne de la posture réflexive de cette dernière vis-à-vis de sa compétence à écrire. En effet, elle se dit plus compétente qu'avant pour écrire en français, car elle peut parfois écrire sans le dictionnaire. Cependant, elle ne se dit pas compétente pour se corriger lorsqu'elle écrit en français puisqu'elle a besoin d'aide pour le faire, reconnaissant ainsi son manque d'autonomie. Ce manque d'autonomie est également constaté à travers les pratiques de rétroaction correctives préférées par Nikki, qui aime mieux que l'enseignant

corrige son texte en y écrivant directement les « bonnes réponses » plutôt que de simplement souligner les erreurs. Elle affirme que cette méthode lui permet de s'améliorer davantage.

En fin d'année, en LM, contrairement à ce qui est observé en français, les sentiments de Nikki envers l'écriture sont davantage associés à des aspects négatifs. Bien que celle-ci se dise compétente pour écrire et se corriger dans cette langue, soulignant son autonomie à cet égard, elle dit se sentir triste lorsqu'elle écrit en LM, car elle a oublié des mots. Ses difficultés en LM ne sont donc plus perçues de la même manière qu'en début d'année. Par ailleurs, contrairement à ce qu'elle affirme en début d'année, Nikki dit qu'elle n'aimerait pas écrire dans cette langue dans la classe, puisqu'elle la connaît déjà.

Enfin, c'est envers l'écriture en anglais que Nikki semble éprouver le plus de sentiments positifs. C'est d'ailleurs l'anglais que Nikki identifie comme sa langue préférée pour écrire, à la fois avant et après l'intervention. En effet, elle associe cette langue à son autonomie et à un sentiment d'efficacité personnelle en écriture plus fort que dans les autres langues.

Bref, en général, les propos de Nikki lors des entrevues effectuées en début et en fin d'année sont peu développés, cela pouvant être entre autres attribué à la gêne de cette dernière. Malgré cela, nous percevons une évolution dans les propos de Nikki en lien avec la dimension affective de son RÉ+, notamment en ce qui a trait à sa persévérance en français et à ses sentiments envers sa LM.

4.1.7.2. La dimension praxéologique du RÉ+ de Nikki

Les stratégies d'écriture de Nikki sont peu nombreuses et élaborées, à la fois en début et en fin d'année. En début d'année, cette élève ne paraît disposer que d'une seule stratégie : consulter le dictionnaire. En fin d'année, elle ajoute à cela « réfléchir ». Elle mentionne également que, lorsqu'elle éprouve des difficultés, elle écrit d'abord en anglais pour ensuite traduire ce qu'elle

a écrit en français. Elle précise toutefois qu'elle utilise rarement cette stratégie, qui ne semble pas légitime à ses yeux. En effet, Nikki ne la nomme jamais devant les autres au cours des groupes de discussion, où elle rappelle à plusieurs reprises la nécessité de n'écrire qu'en français dans la classe.

La persévérance de Nikki est clairement exprimée à travers son discours en ce qui a trait aux efforts fournis en classe concernant son apprentissage de l'écriture. En effet, à la fois en début et en fin d'année, Nikki souligne qu'elle fait des efforts même lorsque les tâches d'écriture proposées sont difficiles. En fin d'année, le fait de faire des efforts revêt même un caractère obligatoire, qui peut être relié à l'importance accordée par Nikki à l'écriture pour l'apprentissage du français oral, comme nous le verrons au moment d'aborder les dimensions conceptuelle et axiologique de son RÉ+.

Les changements les plus importants au sein de la dimension praxéologique du RÉ+ de Nikki sont liés à ses pratiques d'écriture à la maison et pour le plaisir. En effet, en fin d'année, une seule modification marque le discours de Nikki en lien avec ses pratiques d'écriture à l'école, soit le fait qu'elle mentionne qu'elle appréciait, en classe, dans son pays d'origine, écrire en anglais à propos de son enfance. À la fois en début et en fin d'année, les pratiques d'écriture scolaires de cette élève au Québec sont peu décrites et se déroulent toutes en français.

À la maison, en début d'année, Nikki mentionne écrire pour le plaisir à ses amis en tagalog, et ce, d'une façon traditionnelle, sans communiquer par voie électronique. Dans ces écrits, elle évoque des moments drôles vécus avec eux. En fin d'année, Nikki dit écrire en français pour faire ses devoirs et pour chercher sur Internet des citations sur l'amour. En LM, Nikki dit aimer écrire sur les paysages de son pays d'origine. De plus, elle dit écrire occasionnellement à propos des voyages qu'elle a faits avec sa famille, sans préciser la langue dans laquelle se

déroule cette pratique. Par ailleurs, malgré des propos peu élaborés en ce qui a trait à ses pratiques d'écriture à l'école, Nikki affirme y écrire davantage qu'à la maison, où elle se décrit comme « paresseuse ». Cela porte donc à croire que les pratiques d'écriture mises en œuvre par cette dernière à la maison sont occasionnelles.

Enfin, nous remarquons que Nikki ne mentionne plus le fait d'écrire à ses amis pour le plaisir. À ce sujet, il est intéressant de remarquer que la dimension « plaisir » est évacuée des pratiques d'écriture de Nikki, que cela soit à l'école ou à la maison. En effet, Nikki mentionne n'aimer que les « choses sérieuses ». Cette facette de la dimension praxéologique de son RÉ+ peut être reliée aux dimensions conceptuelle et axiologique de ce rapport en fin d'année, marquées par des représentations de l'écriture révélant un pragmatisme et la disparition de fonctions et de valeurs plus personnelles et émotives associées à l'écriture.

Bref, pour ce qui est de la dimension praxéologique du RÉ+ de Nikki, peu d'évolution est constatée concernant ses stratégies et ses efforts en écriture. Des changements relatifs à ses pratiques d'écriture sont toutefois remarqués.

4.1.7.3. Les dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ de Nikki

Le discours de Nikki concernant les fonctions et valeurs attribuées à l'écriture s'est modifié en cours d'année. En début d'année, Nikki affirme que l'écriture en général permet d'exprimer ses sentiments et ses idées. Bien écrire en français, plus précisément, est considéré comme utile pour trouver un emploi. Une valeur émotive est aussi associée à l'écriture en français, Nikki déclarant aimer cette pratique et la trouver importante. Par ailleurs, le fait de bien écrire dans sa LM revêt une fonction plus personnelle. En effet, Nikki souligne l'importance de se souvenir de cette langue, associée à un sentiment identitaire fort.

En fin d'année, les fonctions et valeurs attribuées à l'écriture par Nikki sont marquées par un plus grand pragmatisme et, de ce fait, par un moins grand investissement personnel et émotif, comme évoqué précédemment. Ainsi, la fonction d'expression de l'écriture disparaît des propos de cette élève, celle-ci associant la fonction de l'écriture en général à un contexte scolaire. En effet, Nikki décrit l'écriture comme une « méthode » pour apprendre à parler, soit comme une première étape nécessaire à l'apprentissage du français oral dans une visée communicative, et non comme un outil venant soutenir d'autres apprentissages. C'est une telle représentation, et non un intérêt et une importance reliés à l'écriture en soi, comme mentionné avant l'intervention, qui semble à la source des efforts fournis par Nikki en écriture, perçus comme obligatoires :

Chercheuse : Avez-vous fait des efforts pour bien écrire?

Nikki : Oui madame, tout le temps.

Chercheuse : Pourquoi « tout le temps »?

Nikki : Parce que si on aime ou pas le sujet, c'est obligatoire.

Chercheuse : Et vu que c'est obligatoire, toi, tu fais des efforts. Pourquoi fais-tu des efforts?

Nikki : J'aime apprendre.

Chercheuse : Tu aimes apprendre le français? L'écriture? En général? Qu'est-ce que tu aimes apprendre?

Nikki : Écriture, parce que pour bien parler, il faut apprendre à écrire.

(entretien individuel en fin d'année, 2 juin 2014)

Par ailleurs, si Nikki rappelle la nécessité d'utiliser le français au Québec, notamment pour travailler, elle confirme également son sentiment identitaire fort envers sa LM. Du fait même, une valeur émotive est toujours associée à l'écriture en LM, alors que cela n'est plus le cas pour l'écriture en français. Bref, les représentations de Nikki des fonctions et valeurs de l'écriture en général et en français révèlent sa poursuite d'un objectif concret associé à la réussite dans des contextes scolaire et professionnel. Cela pourrait expliquer le fait qu'en fin d'année, celle-ci adopte une vision restrictive de l'écriture et dise n'aimer écrire que des

« choses sérieuses ». L'écriture devient ainsi un instrument de réussite et des pratiques d'écriture pour le plaisir n'apparaissent plus comme légitimes en regard des objectifs à atteindre.

En ce qui a trait à ses conceptions de l'apprentissage de l'écriture, les propos de Nikki sont plus développés en fin d'année. En effet, en début d'année, cette élève mentionne simplement que, pour apprendre à écrire, il faut lire et aller à l'école. En fin d'année, Nikki ajoute à cela la nécessité d'apprendre à conjuguer les verbes et l'utilité du dictionnaire. Elle mentionne également qu'il est nécessaire de faire preuve de patience et de persévérance pour apprendre à écrire, ce qui paraît cohérent avec son attitude lors de cet apprentissage. Par ailleurs, elle évoque la possibilité d'apprendre à écrire sans enseignant, à l'aide du dictionnaire et d'Internet.

Enfin, en fin d'année, une vision monolingue de l'apprentissage de l'écriture marque les conceptions de Nikki. Une telle idée se dégage également de son entrevue individuelle en début d'année, sans qu'elle y soit clairement affirmée. Ainsi, afin d'apprendre à écrire, Nikki ne perçoit pas comme légitime, dans cette classe, le fait de recourir à une autre langue que le français en classe. De plus, elle mentionne la nécessité d'écrire en français à l'école au cours des premier et sixième groupes de discussion. Cette idée, persistante, cohabite avec la volonté de Nikki d'écrire en LM en classe en raison d'un plus grand sentiment d'efficacité personnelle dans cette langue.

4.1.7.4. L'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Nikki tout au long de l'année

Voici l'illustration de l'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Nikki tout au long de l'année.

Figure 10 : Illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Nikki tout au long de l'année

	Mon école au Québec et dans mon pays d'origine		Écrire à partir d'une image	Installation à Montréal	L'amitié	Parler de soi	Un pays
	10 janvier	23 janvier	10 février	24 février	18 mars	31 mars	14 avril
+++			♦	♦ ♦ ♦	♦	♦	♦ ♦ ♦
++							
+							
-				♦			
--	♦		♦			♦	
---						♦	

À toutes les séances, les nombreuses manifestations d'engagement ++, souvent observées en longues suites, témoignent de l'engagement de Nikki dans les tâches d'écriture, de sa persévérance et de son excellente capacité de concentration. Du fait même, peu de manifestations de désengagement sont consignées au sein de ce graphique. Lorsque de telles manifestations sont observées, cela semble lié au sujet d'écriture proposé. Par exemple, Nikki manifeste un désintérêt clair envers la tâche proposée à la sixième séance (31 mars 2013), ayant pour titre « Parler de soi », bien qu'elle ne soit pas en mesure d'en donner la raison. Cela pourrait expliquer la manifestation de désengagement fort que l'on y retrouve.

Enfin, nous remarquons que peu de manifestations d'engagement +++ sont observées chez Nikki. De ce nombre, la plupart sont attribuables à l'utilisation du dictionnaire français, ressource à laquelle cette élève commence à faire appel à la quatrième séance d'observation (24 février 2014). Les autres manifestations d'engagement +++ observées sont associées à un recours à l'anglais pour exprimer des idées ensuite traduites en français et, à un seul moment, à un enthousiasme à l'idée d'écrire sur son pays d'origine (14 avril 2014). Bref, comme lors de l'entrevue individuelle réalisée en fin d'année, nous constatons qu'au fil des séances d'écriture, Nikki développe peu de stratégies d'écriture. Ainsi, celle-ci n'est pas en mesure de s'engager davantage, au plan cognitif, dans les tâches d'écriture proposées, ces tâches ne suscitant pas, par ailleurs, un engagement affectif spécialement fort de sa part.

Somme toute, l'illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Nikki dans les tâches d'écriture tout au long de l'année dévoile le portrait d'une élève engagée, une stagnation étant toutefois observée à cet égard.

4.1.7.5. Le bilan du RÉ+ de Nikki

Des changements sont observés en lien avec les quatre dimensions du RÉ+ de Nikki. En ce qui concerne la dimension affective, en fin d'année, des sentiments plus positifs et un regard réflexif plus développé sont associés à l'écriture en français. Par ailleurs, des sentiments plus négatifs sont liés à l'écriture en LM, entre autres en raison de l'oubli de certains mots dans cette langue. Pour ce qui est de la dimension praxéologique, nous remarquons à la fois le peu de stratégies d'écriture de Nikki et la grande persévérance de cette dernière. Nous constatons également, en fin d'année, la disparition de pratiques d'écriture pour le plaisir chez cette élève. Enfin, concernant les dimensions conceptuelle et axiologique, la fonction d'expression attribuée à l'écriture en début d'année est remplacée, en fin d'année, par une fonction plus pragmatique reliée au contexte scolaire. Plus généralement, une vision monolingue de l'apprentissage de l'écriture marque aussi le discours de Nikki.

4.1.8. Le RÉ+ de Mariana – L'engagée ambivalente et sensible

« Si c'est difficile et ça m'intéresse, c'est comme [...] un défi. [...] Je m'engage! »

Mariana n'a pas participé à l'intervention. Elle a fait partie du groupe contrôle et a donc reçu un enseignement traditionnel de l'écriture.

Mariana est une élève de 16 ans, originaire de République dominicaine, qui a l'espagnol comme LM. Elle a été scolarisée en espagnol dans son pays d'origine. Avant d'arriver à Montréal, elle a fréquenté durant un an une école anglophone dans les environs de Toronto. La situation familiale de Mariana est marquée par une séparation puisque celle-ci a déménagé au Canada avec son père, la plupart des autres membres de sa famille étant toujours en République dominicaine.

Mariana en est à sa 3^e année en classe d'accueil à Montréal. En début d'année, elle est considérée comme une élève forte en écriture par son enseignant.

4.1.8.1. La dimension affective du RÉ+ de Mariana

En début d'année, Mariana affirme aimer écrire en français. Bien qu'elle perçoive l'écriture comme difficile, elle dit se sentir bien lorsqu'elle écrit en français. Elle résume cette réalité ainsi : « Même si j'écris des dégâts, je me sens bien quand j'écris en français. » D'ailleurs, à la fois en début et en fin d'année, cette élève identifie le français comme sa langue préférée pour écrire.

De plus, Mariana mentionne se sentir compétente pour écrire en français. Pour ce qui est de se corriger lorsqu'elle écrit dans cette langue, elle déclare en être incapable sans dictionnaire. Globalement, son sentiment d'efficacité personnelle envers l'écriture est plus fort en français que dans sa LM. Le premier souvenir de Mariana en lien avec l'écriture en français est aussi marqué de connotations positives. Elle se remémore avoir écrit une histoire à partir d'images, une pratique qu'elle appréciait au début de son apprentissage, mais pour laquelle elle n'a plus d'intérêt aujourd'hui. En effet, en début d'année, Mariana dit plutôt aimer écrire des textes qui lui permettent de s'exprimer et de parler d'elle-même. Selon elle, l'écriture de tels textes est à la fois motivante, facile et utile pour l'apprentissage de l'écriture.

Malgré l'expression de nombreux sentiments positifs envers l'écriture, Mariana souligne vivre parfois des moments de découragement où elle doute de sa capacité de réussir. Par exemple, lors de tâches difficiles, elle dit se fâcher et abandonner. Nous devinons aussi l'existence d'un stress lié à l'écriture chez Mariana, notamment parce qu'elle dit faire des efforts particuliers pour ne pas que ses amis rient d'elle, et ce, à la fois en français et dans sa LM.

En début d'année, Mariana affirme ne pas aimer écrire dans sa LM et éprouver des difficultés lorsqu'elle le fait. Elle signale faire des erreurs et avoir oublié des mots en espagnol, ce qui engendre des moqueries de ses camarades. Néanmoins, cette élève se dit compétente pour écrire et se corriger dans cette langue, à condition d'utiliser un dictionnaire. Enfin, le premier souvenir de Mariana en lien avec l'écriture dans sa LM, bien qu'imprécis, est marqué de connotations négatives. En effet, cette élève dit ne pas se souvenir exactement de la première fois où elle a écrit dans sa LM. Toutefois, elle souligne que, dans son pays d'origine, son apprentissage de l'écriture ne se faisait pas au moyen de pratiques lui permettant de s'exprimer, son intérêt pour de telles pratiques étant clairement établi.

En fin d'année, la dichotomie marquant la dimension affective du RÉ+ de Mariana est plus nuancée et s'exprime à travers un discours plus élaboré. En effet, son sentiment d'efficacité personnelle en écriture en français est plus affirmé, à la fois en ce qui a trait à l'écriture et à la correction, ce qu'elle attribue à sa maîtrise de la grammaire française. Son sentiment d'efficacité plus fort s'accompagne d'une confiance en soi et d'un sentiment de fierté et de sécurité liés à l'écriture en français. Cependant, Mariana mentionne douter de certaines de ses corrections, ce qui traduit sa posture réflexive vis-à-vis de sa compétence à écrire. De plus, sa confiance en elle semble aussi fragile, puisqu'elle mentionne encore vivre un stress relatif au regard d'autrui sur ses écrits en français et en LM.

En contexte scolaire, les sentiments de Mariana vis-à-vis de l'écriture en français de même que son engagement dans l'écriture varient selon les tâches proposées. Tout d'abord, comme en début d'année, cette élève mentionne que l'écriture de textes sur de « vrais sujets », tels que son histoire personnelle, est facile et motivante, car elle peut puiser dans ses souvenirs son inspiration pour écrire. Par exemple, lors du sixième groupe de discussion (31 mars 2014), elle

dit s'être sentie fière, à l'aise et compétente durant la période d'écriture, puisque le sujet d'écriture, « parler de soi », lui a permis d'exprimer des émotions en lien avec ses expériences personnelles. Par ailleurs, Mariana mentionne ne pas aimer des pratiques d'écriture lui demandant d'inventer une histoire puisque, dans de telles circonstances, elle trouve difficilement des idées pour écrire.

Bien que Mariana dise encore vivre des moments de découragement liés à son apprentissage de l'écriture en français, elle n'abandonne plus lorsqu'elle éprouve des difficultés. Cette persévérance est toutefois plus ou moins grande selon les tâches d'écriture proposées. En effet, Mariana dit s'engager lorsque les tâches d'écriture représentent un défi stimulant à relever.

Chercheuse : Ok. Puis, quand c'est difficile quand tu écris, qu'est-ce que tu fais?
Comment tu te sens?

[...]

Mariana : [court silence] Si c'est difficile et ça m'intéresse, c'est comme si c'est...
Ah, je ne sais pas! Je ne sais pas comment dire.

Chercheuse : Tu peux le dire dans une autre langue, on va se comprendre.

Mariana : [silence de cinq secondes] C'est... Je le dis en espagnol?

Chercheuse : Oui.

Mariana : *Reto.*

Chercheuse : [...] Un défi!

Mariana : Oui!

[...]

Chercheuse : Puis, dans ce temps-là, comment tu te sens? Qu'est-ce que tu fais?

Mariana Heu, je m'engage!

(entretien individuel en fin d'année, 4 juin 2014)

Lorsqu'une tâche d'écriture ne s'avère pas stimulante pour Mariana, par exemple parce qu'elle a été réalisée maintes fois par le passé ou parce que le sujet abordé n'est pas inspirant, cette élève dit persévérer, « mais pas avec beaucoup d'émotions positives », « parce que c'est obligatoire ». Un tel comportement est constaté lors des troisième, cinquième et septième séances d'observation.

En fin d'année, en ce qui a trait à l'écriture dans sa LM, Mariana exprime son faible sentiment d'efficacité personnelle en le justifiant par son absence de connaissance de la grammaire dans cette langue. À la fois en français et en LM, la maîtrise de la grammaire semble très importante aux yeux de Mariana. Cela étant dit, les sentiments de Mariana envers l'écriture dans sa LM sont plus positifs qu'en début d'année. En effet, cette élève manifeste maintenant un intérêt pour des pratiques d'écriture en LM à la maison. De plus, à la toute fin de l'entrevue individuelle, Mariana exprime brièvement sa fierté de savoir écrire en espagnol et son enthousiasme vis-à-vis de sa compétence plurilingue, et ce, pour la première fois. Il apparaît toutefois possible que de tels propos aient été engendrés par l'entrevue en soi, qui amène Mariana à réfléchir en profondeur à sa relation avec l'écriture en LM.

Bref, la dimension affective du RÉ+ de Mariana est marquée par une dichotomie claire opposant ses sentiments envers l'écriture en français et ses sentiments envers l'écriture dans sa LM.

4.1.8.2. La dimension praxéologique du RÉ+ de Mariana

En début d'année, en ce qui a trait à ses stratégies d'écriture, Mariana dit écrire les mots comme elle pense qu'ils s'écrivent, puis vérifier leur orthographe dans le dictionnaire. En fin d'année, cette élève ajoute aux stratégies nommées le fait de consulter l'ordinateur, l'enseignant et un camarade. Par ailleurs, Mariana associe maintenant à une « perte de temps » le fait de consulter le dictionnaire, car elle se juge peu efficace pour utiliser cet outil. En outre, elle identifie une nouvelle stratégie de correction de textes développée de manière autonome. Cette stratégie consiste à écrire « vite » tout en soulignant les mots dont elle doute de l'orthographe pour par la suite les corriger. Bref, en général, les stratégies d'écriture de Mariana restent assez classiques tout en révélant sa plus grande autonomie.

En début d'année, Mariana mentionne fournir des efforts au moment de l'examen et faire « un gros effort » lorsqu'elle écrit à ses amis pour éviter qu'ils rient d'elle lorsqu'elle écrit en français et en espagnol. En fin d'année, elle associe plutôt ses efforts à l'utilisation de sa stratégie de correction de textes. Rappelons également la plus grande persévérance de Mariana lors de tâches d'écriture difficiles et ses efforts variables selon les tâches d'écriture en raison des sentiments y étant associés.

En début d'année, les pratiques déclarées d'écriture de Mariana sont plus nombreuses à la maison qu'à l'école. En effet, Mariana mentionne qu'elle écrit peu à l'école. À la maison, elle fait ses devoirs et communique par écrit avec ses amis, principalement en français, par le biais de *Facebook* et de textos. Mariana écrit également pour le plaisir et lorsqu'elle se sent triste, son besoin d'écrire étant parfois très fort. Elle ne précise toutefois pas les langues dans lesquelles sont mises en œuvre ces pratiques.

En fin d'année, à l'école, les pratiques d'écriture de Mariana sont toujours peu nombreuses, celle-ci affirmant ne pas écrire en dehors des périodes accordées aux « compositions », qui correspondent notamment aux séances d'écriture que nous avons observées. Toutefois, un changement est observable par rapport au début de l'année quant à ses pratiques d'écriture extrascolaires, qui sont plus diversifiées. D'un côté, pour la première fois, Mariana dit écrire pour le plaisir dans sa LM, de telles pratiques d'écriture prenant la forme de chansons et de « poèmes drôles » en LM. D'un autre côté, en français, elle dit écrire pour le plaisir des proverbes sur *Facebook*. Cependant, de telles pratiques ne sont mises en œuvre que rarement, puisque Mariana dit n'écrire qu'au moyen de textos et de *Facebook* dans une journée normale. En lien avec cela, il est intéressant de remarquer que, selon le destinataire, il arrive maintenant à Mariana d'utiliser l'anglais dans le cadre de telles pratiques. Enfin, Mariana utilise

également l'écriture comme moyen de « sortir des émotions », ce type de pratique occupant moins d'importance dans son discours qu'en début d'année.

Une dualité de l'écriture est observable en lien avec la dimension praxéologique du RÉ+ de Mariana. En effet, un conflit d'investissement existe au sein de ses pratiques d'écriture, Mariana réservant au contexte scolaire ses pratiques d'écriture en français et au contexte extrascolaire ses pratiques d'écriture en LM. Le français trouve néanmoins sa place dans les pratiques d'écriture de Mariana à la maison alors que cela n'est pas le cas de l'espagnol. Par ailleurs, des pratiques d'écriture associées à un plaisir d'écrire et à des sentiments positifs sont présentes dans les deux langues et varient selon les milieux.

Bref, une évolution, plus ou moins grande, marque la dimension praxéologique du RÉ+ de Mariana, à fois pour ce qui est de ses stratégies, de ses efforts et de ses pratiques d'écriture.

4.1.8.3. Les dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ de Mariana

Les représentations des fonctions et valeurs attribuées à l'écriture par Mariana ainsi que ses conceptions de cet apprentissage varient peu au cours de l'année. En début et en fin d'année, celle-ci affirme que l'écriture en général sert à l'expression d'émotions qui ne peuvent être exprimées à l'oral. Le fait de bien écrire dans une langue, que cela soit en français ou en LM, est toutefois lié à une fonction plus pragmatique. En effet, Mariana affirme que cela est utile pour trouver un bon travail. En début d'année seulement, elle indique aussi que bien écrire dans une langue sert à avoir de « bonnes notes ».

En début et en fin d'année, lorsqu'interrogée sur la valeur de l'écriture, Mariana rappelle son importance pour trouver du travail, l'aspect plus expressif et intime de l'écriture n'étant pas mentionné dans son discours. En LM, plus précisément, c'est également en raison du regard blessant porté par autrui sur sa compétence à écrire en LM que Mariana affirme qu'il est

important d'apprendre à écrire dans cette langue, ce qui est lié à la dimension axiologique de son RÉ+. Enfin, il est intéressant de relever qu'une opposition existe entre les fonctions que Mariana attribue à l'écriture et son importance, soit entre les dimensions conceptuelle et axiologique de son RÉ+. Le volet expressif de l'écriture, bien que mentionné d'emblée comme fonction de l'écriture, ne semble pas vu comme important par Mariana hors de la sphère personnelle, peut-être en raison de son caractère peu reconnu à l'école.

En ce qui concerne ses conceptions de l'apprentissage de l'écriture, en début d'année, Mariana affirme que, chez certaines personnes, l'écriture est un don. Cependant, il est possible pour tout le monde d'apprendre à écrire en allant à l'école, en consultant le dictionnaire et, surtout, en écrivant en français. Mariana déclare qu'elle ne voit pas l'utilité d'écrire dans sa LM en classe et qu'elle n'apprécierait pas une telle pratique puisqu'elle dit connaître déjà cette langue et ne plus avoir besoin de l'écrire et de l'apprendre. Ainsi, son discours est marqué par une vision monolingue de l'apprentissage de l'écriture. Cette élève met également en opposition le français et l'espagnol, un éventuel intérêt pour sa LM semblant interférer avec son apprentissage du français.

Chercheuse : Qu'est-ce que tu aimes écrire en espagnol?

Mariana : En espagnol... Ben, rien. Moi, je n'aime pas beaucoup écrire en espagnol. Je sais pas. C'est juste avec le français. Peut-être parce que j'ai envie de l'apprendre.

(entretien individuel en début d'année, 2 décembre 2012)

De plus, Mariana considère que la présence de similitudes entre l'espagnol et le français peut nuire à son apprentissage du français, de telles similitudes étant toutefois vues comme utiles à l'oral.

En fin d'année, Mariana a toujours une vision monolingue de l'apprentissage de l'écriture, affirmant de nouveau la nécessité de n'écrire qu'en français dans la classe pour apprendre. Il

est possible qu'une telle représentation négative de son bilinguisme soit liée au règlement et aux valeurs véhiculées en classe envers les langues maternelles des élèves. Une vision monolingue de l'apprentissage de l'écriture chez Mariana pourrait aussi s'expliquer par son sentiment d'efficacité personnelle en écriture plus fort en français que dans sa LM. En effet, ce sentiment peut renforcer le plus grand intérêt de cette élève pour l'écriture en français dans la classe.

Chercheuse : Toi, Mariana, en quelle langue as-tu écrit?

Mariana : En français.

Chercheuse : Pourquoi?

Mariana : Parce que dans la classe, on écrit en français.

Chercheuse : Pourquoi as-tu écrit en français?

Mariana : Parce que c'est obligatoire d'écrire en français ici.

Chercheuse : Ok. Puis, est-ce que tu aurais aimé ça écrire dans une autre langue?

Mariana : Non.

Chercheuse : Pourquoi?

Mariana : Parce que je pense que je connais mieux la grammaire en français que la grammaire en espagnol. Parce que je peux écrire en espagnol, mais pas correct, tous les mots, avec des signes de ponctuation, puis tout.

(entretien individuel en fin d'année, 4 juin 2014)

En fin d'année, les conceptions de l'apprentissage de l'écriture de Mariana révèlent aussi sa plus grande autonomie. En effet, elle mentionne qu'on apprend à écrire en lisant, afin de retenir des mots de vocabulaire, et grâce à la pratique, en écrivant et en se corrigeant. Elle dit également qu'elle pourrait peut-être apprendre à écrire seule, sans toutefois préciser sa pensée.

4.1.8.4. L'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Mariana tout au long de l'année

Voici l'illustration de l'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Mariana tout au long de l'année.

Figure 11 : Illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Mariana tout au long de l'année

	Mon école au Québec et dans mon pays d'origine		Écrire à partir d'une image	Installation à Montréal	L'amitié	Parler de soi	Un pays
	10 janvier	23 janvier	10 février	24 février	18 mars	31 mars	14 avril
+++	◆	◆ ◆ ◆	◆ ◆			◆ ◆ ◆ ◆	◆
++	◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆ ◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆ ◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆	◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆ ◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆ ◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆ ◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆	◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆ ◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆ ◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆		◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆ ◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆ ◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆	◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆ ◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆ ◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆ ◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆	◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆ ◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆ ◆◆◆◆◆◆◆◆◆◆
+					◆ ◆		◆
-		◆ ◆					
--	◆				◆ ◆	◆	◆ ◆ ◆

Durant les premières séances d'observation, le portrait de l'engagement de Mariana est généralement positif. Dès la première séance (10 janvier 2014), nous observons chez elle plusieurs manifestations d'engagement ++ et quelques manifestations d'engagement +++. Les manifestations d'engagement +++ de Mariana révèlent un engagement cognitif fort, et non un engagement affectif fort. Cet engagement cognitif fort se traduit principalement par la consultation d'un dictionnaire en français et la consultation de l'enseignant lorsqu'elle se questionne à propos de la grammaire française. Par exemple, Mariana pose plusieurs questions qui démontrent ses capacités métalinguistiques, telles que « Met-on une virgule devant “sauf” comme devant “mais” ? » et « Met-on “taille” au pluriel dans l'expression “des jupes à taille haute” ? ». Au cours de l'année, Mariana ne semble pas développer de nouveaux outils lui permettant de s'engager davantage cognitivement dans la tâche d'écriture, ce qui peut être mis en lien avec les stratégies d'écriture qu'elle identifie, qui sont assez « classiques » et peu nombreuses.

Venant ternir ce profil positif, de plus en plus de manifestations de désengagement sont constatées au fil des séances. Cela pourrait s'expliquer par un manque de stimulation de Mariana, qui dit s'engager davantage lorsque le sujet d'écriture l'interpelle et lui permet de puiser dans ses souvenirs des idées pour écrire. Ainsi, l'engagement moins fort de Mariana à la cinquième séance d'observation (18 mars 2014) peut s'expliquer par le sujet d'écriture, soit « écrire sur un ami/sur l'amitié », qu'elle qualifie de « décourageant » puisqu'elle se voit obligée d'inventer ce qu'elle écrit. En outre, comme elle le mentionne durant l'entrevue individuelle en fin d'année, elle a besoin d'un défi, donc de tâches suffisamment difficiles, pour s'engager dans l'écriture. De ce fait, comme le confirment ses propos lors du dernier groupe de discussion (14 avril 2014), une tâche trop facile explique son désengagement lors de

la séance d'écriture qui vient d'avoir lieu. Enfin, il serait également possible de supposer qu'au fil des séances, Mariana, ennuyée par les tâches proposées et les sujets abordés, ne se donne plus de défis personnels lui permettant de s'engager dans une tâche ne correspondant pas à un contexte signifiant d'apprentissage.

Somme toute, l'illustration graphique des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ de Mariana dans les tâches d'écriture tout au long de l'année démontre un désengagement progressif de cette dernière et son engagement variable selon les sujets d'écriture abordés.

4.1.8.5. Le bilan du RÉ+ de Mariana

Le RÉ+ de Mariana n'est pas marqué par de grands changements. Toutefois, nous constatons l'évolution de certains aspects de ce rapport, surtout en ce qui a trait aux dimensions affective et praxéologique. Tout d'abord, concernant la dimension affective, à la fois en début et en fin d'année, nous remarquons l'intérêt de Mariana pour l'écriture en français, à laquelle sont associés de nombreux sentiments positifs. Au contraire, les sentiments de Mariana envers l'écriture dans sa LM sont plus négatifs, bien qu'une amélioration à cet effet soit relevée en fin d'année. Pour ce qui est de la dimension praxéologique, les stratégies d'écriture de Mariana restent assez classiques. En fin d'année, toutefois, une plus grande autonomie et une plus grande persévérance sont constatées chez cette dernière. Par ailleurs, une dualité marque les pratiques d'écriture de Mariana tout au long de l'année, l'espagnol n'étant pas bienvenu en contexte scolaire. Enfin, concernant les dimensions conceptuelle et axiologique, peu de modifications sont observées. En effet, Mariana conserve une vision monolingue de l'apprentissage de l'écriture. De plus, bien qu'elle reconnaisse les fonctions expressive, scolaire et professionnelle de l'écriture, elle n'attribue son importance qu'au fait de trouver un bon emploi.

Afin de répondre au premier objectif de la présente étude, nous avons exposé les effets de pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues, soutenues par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, et les effets de pratiques traditionnelles d'enseignement de l'écriture sur le RÉ+ d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire. Pour ce faire, le portrait du RÉ+ de chacun des élèves a été présenté. La section suivante répond au deuxième objectif de notre recherche en comparant, à travers ses quatre dimensions, le RÉ+ des élèves selon l'intervention mise en place (pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues, soutenues par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, ou pratiques traditionnelles de l'enseignement de l'écriture).

4.2. Analyse comparée du RÉ+ des élèves

Cette deuxième et dernière section de l'analyse des données présente une analyse comparée du RÉ+ des élèves selon leur groupe d'appartenance (groupe expérimental et groupe contrôle). Ainsi, dans le but de relever les tendances principales présentes dans chaque groupe d'élèves relativement à nos objectifs de recherche, des aspects des dimensions affective, praxéologique, conceptuelle et axiologique du RÉ+ des élèves sont exposés.

Afin d'alléger la lecture, les résultats sont présentés sous forme de tableaux qui exposent les propos des élèves des groupes expérimental et contrôle. Certaines citations extraites des verbatims sont mises entre guillemets. À la suite de chaque tableau se trouve un résumé des résultats observés.

En prenant compte de ces résultats, il est important de garder en tête le nombre limité de participants à la présente étude ainsi que la grande hétérogénéité de notre échantillon.

4.2.1. Dimension affective

Dans cette section sont traités les sentiments d'efficacité personnelle des élèves en écriture en LM et en français et les sentiments des élèves envers l'écriture en français.

4.2.1.1. Sentiment d'efficacité personnelle en écriture en LM, groupe expérimental

Le tableau ci-dessous décrit le sentiment d'efficacité personnelle en écriture en LM des quatre élèves ayant participé à l'intervention tout au long de la recherche-action.

Tableau VIII : Sentiment d'efficacité personnelle en écriture en LM, groupe expérimental

Élèves	Avant l'intervention	Après l'intervention
Sebastian	Sebastian mentionne un sentiment d'efficacité personnelle fort pour écrire et se corriger dans sa LM, l'écriture dans cette langue n'étant marquée que par des sentiments positifs.	Sebastian utilise une terminologie plus précise (LM, langue d'origine) pour justifier son sentiment d'efficacité plus fort pour l'écriture dans sa LM.
Ani	Le sentiment d'efficacité personnelle d'Ani en écriture dans sa LM est ambigu. La mention d'erreurs commises lors de l'écriture en punjabi nous laisse supposer un sentiment d'efficacité personnelle plutôt faible dans cette langue.	Le sentiment d'efficacité personnelle d'Ani en écriture dans sa LM devient plus fort tout en étant plus nuancé. Elle se dit compétente pour écrire dans cette langue et cible sa force et sa difficulté principales. Elle se dit également compétente pour se corriger dans sa LM, bien qu'elle ait parfois besoin d'aide pour y arriver.
Valentina	Valentina mentionne un sentiment d'efficacité personnelle fort pour écrire et se corriger dans sa LM, cette élève décrivant comme facile l'écriture en espagnol. Elle souligne toutefois sa difficulté de se corriger en espagnol, car elle a « un peu » oublié « des mots » dans cette langue.	Valentina ne mentionne plus avoir oublié de mots dans sa LM et elle affirme son fort sentiment d'efficacité personnelle en écriture dans cette langue.
Stanley	Stanley dit se sentir « un peu » compétent pour écrire et « des fois » compétent pour se corriger dans sa LM, et ce, en raison de sa gêne de s'exprimer dans cette langue en raison de ses difficultés.	Stanley dit se sentir compétent pour écrire en créole, affirmant qu'aucune norme ne régit l'orthographe des mots dans cette langue. Cependant, il dit ne pas être compétent pour se corriger quand il écrit dans cette langue.

Le sentiment d'efficacité personnelle en écriture en LM de Sebastian, Valentina et Ani devient plus fort après l'intervention. Pour Stanley, cela semble être également le cas, mais seulement pour ce qui est de l'écriture, et non pour ce qui est de la correction. Cependant, ses

explications à cet égard démontrant une conception erronée du fonctionnement de sa LM et une représentation dévalorisante de cette dernière. En effet, le créole, contrairement au français, ne lui apparaît pas comme régi par des normes lui assurant une certaine « crédibilité ».

4.2.1.2. Sentiment d'efficacité personnelle en écriture en LM, groupe contrôle

Le tableau ci-dessous décrit le sentiment d'efficacité personnelle en écriture en LM des quatre élèves du groupe contrôle tout au long de la recherche-action.

Tableau IX : Sentiment d'efficacité personnelle en écriture en LM, groupe contrôle

Élèves	En début d'année	En fin d'année
Christian	Christian dit se sentir compétent pour écrire et se corriger dans sa LM.	Christian dit se sentir compétent pour écrire et se corriger dans sa LM, malgré l'apparition de sentiments négatifs en lien avec l'écriture dans cette langue.
Adrian	Adrian se dit compétent pour écrire et pour se corriger dans sa LM.	Adrian dit se sentir « parfois » compétent pour écrire dans sa LM, car il a oublié beaucoup de mots dans cette langue. Il affirme être compétent pour se corriger dans sa LM.
Nikki	Nikki dit se sentir compétente pour écrire et se corriger dans sa LM. Elle affirme trouver « drôle » le fait de ne pas savoir « quelques mots » dans sa LM.	Bien que Nikki se juge compétente pour écrire et se corriger dans sa LM, elle dit se sentir triste lorsqu'elle écrit dans cette langue, car elle a oublié des mots.
Mariana	Mariana se dit compétente pour écrire et pour se corriger dans sa LM, à condition d'utiliser un dictionnaire. Toutefois, elle dit faire des erreurs et avoir oublié des mots lorsqu'elle écrit dans cette langue.	Mariana exprime son faible sentiment d'efficacité personnelle en écriture en LM en le justifiant par son absence de connaissances de la grammaire dans cette langue.

En fin d'année, nous constatons une baisse du sentiment d'efficacité personnelle en écriture en LM chez Mariana, Adrian et Nikki. Ces deux derniers élèves mentionnent avoir oublié des mots dans cette langue, ce qui est perçu négativement, voire avec tristesse. Par ailleurs, le sentiment d'efficacité personnelle de Christian en écriture dans sa LM reste fort tout au long de l'année, malgré l'apparition de sentiments négatifs en lien avec l'écriture dans cette langue.

4.2.1.3. Sentiment d'efficacité personnelle en écriture en français, groupe expérimental

Le tableau ci-dessous décrit le sentiment d'efficacité personnelle en écriture en français des quatre élèves ayant participé à l'intervention tout au long de la recherche-action.

Tableau X : Sentiment d'efficacité personnelle en écriture en français, groupe expérimental

Élèves	Avant l'intervention	Après l'intervention
Sebastian	Sebastian déclare se sentir compétent pour écrire et se corriger en français.	Le sentiment d'efficacité personnelle de Sebastian en écriture en français varie selon les situations, ce sentiment étant par exemple plus fort lors des pratiques d'écriture reliées à l'intervention que lors de dictées. Par ailleurs, Sebastian constate certaines de ses lacunes en écriture et ne se dit pas compétent pour se corriger seul.
Ani	Ani dit se sentir compétente pour écrire et se corriger en français, bien qu'elle mentionne faire des erreurs lorsqu'elle écrit.	Le sentiment d'efficacité personnelle d'Ani en écriture en français se précise et devient plus fort. Ani identifie ses forces et ses faiblesses en écriture en français et se dit persuadée d'arriver à surmonter ses difficultés éventuellement.
Valentina	Valentina se juge compétente pour écrire et se corriger en français.	Valentina révèle l'existence, avant l'intervention, d'un faible sentiment d'efficacité personnelle en écriture. Elle se dit maintenant « un peu » compétente pour écrire en français et cible certaines de ses difficultés. Elle affirme également qu'il est plus facile pour elle d'écrire que de se corriger, puisqu'elle doute de la justesse des corrections effectuées.
Stanley	Stanley se dit compétent pour écrire et se corriger en français, même si l'ensemble de son discours nous amène à penser le contraire.	Stanley se dit compétent pour écrire et se corriger en français à l'aide du dictionnaire. Bien que cela soit épisodique, il est capable d'identifier certaines difficultés à surmonter pour devenir meilleur en écriture et il évoque sa difficulté à comprendre la méthode de rétroaction corrective de l'enseignante.

Après l'intervention, le sentiment d'efficacité personnelle en écriture en français des élèves devient plus nuancé et précis, ce qui témoigne du développement d'une posture réflexive vis-à-vis de leur compétence à écrire. En effet, les élèves sont en mesure de cibler leurs difficultés en écriture et, parfois, certaines de leurs forces. Un élève, Sebastian, est également capable de

nuancer son sentiment d'efficacité personnelle en écriture en français selon les situations d'écriture proposées.

4.2.1.4. Sentiment d'efficacité personnelle en écriture en français, groupe contrôle

Le tableau ci-dessous décrit le sentiment d'efficacité personnelle en écriture en français des quatre élèves du groupe contrôle tout au long de la recherche-action.

Tableau XI : Sentiment d'efficacité personnelle en écriture en français, groupe contrôle

Élèves	En début d'année	En fin d'année
Christian	Christian se dit compétent pour écrire et se corriger en français.	Christian se dit « un peu » compétent pour écrire en français, son texte ne contenant peu d'erreurs qu'une fois corrigé par l'enseignant. Il se dit compétent pour se corriger, surtout en ce qui a trait à la conjugaison.
Adrian	Adrian porte un jugement négatif sur sa compétence à écrire en général. Il souligne entre autres que « pour le français, c'est un peu laid pour écrire ».	Adrian mentionne se sentir compétent pour écrire en français et se qualifie de « héros » à cet égard, car cette compétence lui permet de ne pas être « <i>out of the group</i> ». Il dit ne pas être en mesure de se corriger seul en français.
Nikki	Malgré le fait qu'elle trouve cela difficile, Nikki dit se sentir compétente pour écrire et pour se corriger en français.	Nikki se dit plus compétente qu'avant pour écrire en français, puisqu'elle peut parfois écrire sans dictionnaire. Cependant, elle ne se dit pas compétente pour se corriger lorsqu'elle écrit en français, puisqu'elle a besoin d'aide pour le faire. Son sentiment d'efficacité personnelle en écriture en français varie selon les situations.
Mariana	Mariana dit se sentir compétente pour écrire en français. Toutefois, elle affirme être incapable de se corriger sans dictionnaire.	Mariana attribue à sa maîtrise de la grammaire son sentiment d'efficacité personnelle plus fort pour écrire et se corriger en français. Elle mentionne douter de certaines de ses corrections et se dit également peu efficace lorsqu'elle utilise le dictionnaire. Son sentiment d'efficacité personnelle en écriture en français varie selon les situations.

En fin d'année, nous observons chez trois des quatre élèves un sentiment d'efficacité faible envers la correction de textes en français. Nous observons également une évolution positive du sentiment d'efficacité personnelle de Mariana et Nikki, cette évolution s'accompagnant d'un

regard plus nuancé et précis sur leur compétence à écrire. Chez Christian et Adrian, une telle posture réflexive est moins développée. De plus, des propos à connotation négative viennent davantage caractériser leur sentiment d'efficacité personnelle en écriture en français.

4.2.1.5. Sentiments envers l'écriture en français, groupe expérimental

Le tableau ci-dessous décrit les sentiments envers l'écriture en français des quatre élèves ayant participé à l'intervention tout au long de la recherche-action.

Tableau XII : Sentiments envers l'écriture en français, groupe expérimental

Élèves	Avant l'intervention	Après l'intervention
Sebastian	Sebastian déclare ne pas éprouver de stress lorsqu'il écrit en français et aimer apprendre à écrire en raison du défi que cela représente. Néanmoins, il affirme également se sentir « vraiment mal » lorsqu'il éprouve des difficultés en écriture et dit préférer l'oral, plus facile, à l'écrit, plus difficile	Sebastian note son amélioration en écriture. Par ailleurs, il ne mentionne pas vivre de stress lors de l'écriture dans le cadre de l'intervention. Il se dit toutefois stressé lors de situations où il se sent moins compétent, comme lors de dictées.
Ani	Ani dit se sentir à la fois bien, craintive, stressée et fière lorsqu'elle écrit en français. Elle semble concevoir l'anglais comme étant en opposition au français, son intérêt pour l'anglais étant relié à son désintérêt pour le français.	Ani associe l'intervention à son amélioration en français, à la fois à l'oral et à l'écrit. Elle dit maintenant avoir plus d'« imagination » pour écrire, écrire mieux et se sentir fière à cet égard.
Valentina	Valentina conçoit que son apprentissage de l'écriture en français se passe bien et se dit heureuse et fière d'apprendre à écrire dans cette langue.	Valentina révèle l'existence, avant l'intervention, d'un stress relatif à l'écriture en français, ce stress s'étant transformé en fierté après l'intervention.
Stanley	À travers le discours de Stanley, nous percevons son angoisse scripturale liée au fait de « faire des fautes ».	Stanley affirme que l'écriture dans le cadre de l'intervention lui « fait du bien ». Il dit se sentir « très à l'aise » lorsqu'il écrit des textes.

Après l'intervention, tous les élèves font état de sentiments positifs envers l'écriture en français. Ils mentionnent par exemple s'être améliorés en écriture ou se sentir fiers lorsqu'ils écrivent en français. De plus, après l'intervention, les élèves sont en mesure de percevoir des nuances quant à leurs sentiments envers l'écriture et reconnaissent la présence de sentiments négatifs envers l'écriture avant l'intervention. De tels sentiments ont parfois disparu ou sont

maintenant perçus plus clairement et associés à des situations d'écriture précises. Chez Stanley, ce regard réflexif est toutefois moins présent.

4.2.1.6. Sentiments envers l'écriture en français, groupe contrôle

Le tableau ci-dessous décrit les sentiments envers l'écriture en français des quatre élèves du groupe contrôle tout au long de la recherche-action.

Tableau XIII : Sentiments envers l'écriture en français, groupe contrôle

Élèves	En début d'année	En début d'année
Christian	Christian s'affirme content et motivé d'apprendre le français. Paradoxalement, il dit ne pas aimer écrire en français. Il semble se sentir obligé de tenir un discours positif envers le français.	Le désintérêt de Christian pour l'écriture en français est davantage marqué, celui-ci affirmant d'emblée ne pas aimer l'écriture, qu'il qualifie d'ennuyante.
Adrian	En raison de ses lacunes, Adrian se dit nerveux lorsqu'il écrit en français, notamment au début de son apprentissage.	La nervosité d'Adrian en lien avec l'écriture persiste au-delà de ses premiers apprentissages. Son discours témoigne d'un sentiment d'exclusion vécu vis-à-vis du français, la non-maîtrise de cette langue engendrant des jugements négatifs d'autrui.
Nikki	Nikki dit aimer l'écriture en français en raison d'un intérêt pour l'écriture en général, malgré les difficultés éprouvées. Elle dit se sentir triste lorsqu'elle trouve difficile d'écrire, car elle réfléchit alors à tout ce qu'elle écrit de « mauvais ».	Nikki souligne avec fierté son amélioration en écriture et sa persévérance à cet égard, se qualifiant de « courageuse ». Sa motivation lorsqu'elle écrit varie selon les tâches et les sujets abordés, plus ou moins inspirants.
Mariana	Bien qu'elle affirme qu'écrire est difficile, Mariana dit se sentir bien lorsqu'elle écrit en français. Par ailleurs, elle souligne vivre parfois des moments de découragement et mentionne l'existence d'un stress relié au jugement d'autrui quant à sa compétence à écrire.	Mariana souligne sa confiance en soi, sa fierté, son sentiment de sécurité et sa persévérance lorsqu'elle écrit en français, et ce, malgré les difficultés éprouvées. Toutefois, elle mentionne encore vivre un stress par rapport au regard d'autrui sur ses écrits. Par ailleurs, les sentiments de Mariana envers l'écriture en français varient grandement selon les tâches et les sujets d'écriture.

Sauf chez Nikki, des sentiments négatifs éprouvés envers l'écriture en français persistent chez les élèves, surtout chez Adrian et Christian. De plus, ces deux élèves ne semblent pas être en mesure d'associer leurs sentiments envers l'écriture à des pratiques précises, leur regard réflexif sur leurs pratiques d'écriture n'étant pas assez développé. Au contraire, Nikki et

Mariana semblent conscientes de la variation de leurs sentiments envers l'écriture selon les tâches et sujets proposés. Enfin, l'expérience de sentiments négatifs envers l'écriture en français est associée, chez Mariana et Adrian, aux jugements négatifs d'autrui sur leur compétence à écrire.

4.2.2. Dimension praxéologique

Dans cette section sont traitées les stratégies d'écriture des élèves et les langues utilisées dans le cadre de leurs pratiques d'écriture à l'école et à la maison.

4.2.2.1. Stratégies d'écriture, groupe expérimental

Le tableau ci-dessous décrit les stratégies d'écriture des quatre élèves ayant participé à l'intervention tout au long de la recherche-action.

Tableau XIV : Stratégies d'écriture, groupe expérimental

Élèves	Avant l'intervention	Après l'intervention
Sebastian	Sebastian déclare avoir trois stratégies d'écriture : faire appel à ses amis, consulter l'enseignante et chercher dans des « documents ».	Sebastian mentionne trois nouvelles stratégies d'écriture cognitivement plus exigeantes : consulter le mur de mots, penser dans sa LM pour trouver des idées d'écriture et faire un plan avant d'écrire pour s'appuyer sur ce plan lors de la rédaction.
Valentina	Valentina identifie trois stratégies d'écriture : consulter le dictionnaire, poser des questions en français et en espagnol à un pair et consulter l'enseignante.	En plus de mentionner consulter le dictionnaire et le « mur de mots », Valentina dit comparer sa LM avec le français au moment d'écrire afin de surmonter certaines difficultés engendrant un stress. Elle peut mettre en place des stratégies de correction différentes selon les marques de corrections laissées par son enseignante.
Ani	Ani nomme trois stratégies utiles à son apprentissage de l'écriture en français : consulter le dictionnaire, consulter l'enseignante et, pour mieux comprendre certains mots plus généralement, consulter un ami pouvant lui fournir des explications en punjabi.	Ani nomme trois stratégies d'écriture : consulter l'enseignante; consulter le dictionnaire bilingue pour exprimer des mots en français, puis utiliser un dictionnaire en français, au besoin, pour mieux comprendre les mots en question; consigner dans un cahier, en français et dans sa LM, les mots de vocabulaire

		à retenir. Elle peut mettre en place des stratégies de correction différentes selon les marques de corrections laissées par son enseignante.
Stanley	Stanley ne nomme qu'une seule stratégie d'écriture : consulter le dictionnaire.	
		Stanley dit aimer recevoir des corrections de l'enseignante pour trouver des idées et enrichir son texte, ce qui constitue ses difficultés principales.

Après l'intervention, les stratégies d'écriture nommées par Sebastian, Ani et Valentina sont plus diversifiées, élaborées et cognitivement exigeantes que les stratégies plus classiques nommées avant l'intervention. Elles témoignent du développement d'un regard métacognitif engendrant un engagement plus fort lors des séances d'écriture. Elles révèlent aussi l'autonomie gagnée par les élèves et leur prise de conscience de l'utilité du recours à leur LM pour apprendre à écrire. Toutefois, chez Stanley, une telle évolution n'est pas constatée, la seule et même stratégie d'écriture, peu élaborée, étant mentionnée à la fois avant et après l'intervention.

4.2.2.2. Stratégies d'écriture, groupe contrôle

Le tableau ci-dessous décrit les stratégies d'écriture des quatre élèves du groupe contrôle tout au long de la recherche-action.

Tableau XV : Stratégies d'écriture, groupe contrôle

Élèves	En début d'année	En fin d'année
Christian	Christian ne nomme qu'une seule stratégie d'écriture dont il dispose : consulter le dictionnaire bilingue anglais-français	Christian ajoute « se calmer » et « copier des éléments du dictionnaire pour trouver des idées » à ses stratégies. Christian préfère que l'enseignant lui indique les bonnes réponses lorsqu'il corrige ses textes.
Adrian	Adrian nomme trois stratégies d'écriture : utiliser le traducteur électronique de <i>Google</i> , consulter le dictionnaire et, pour trouver des idées, réfléchir et demander de l'aide à l'enseignant.	Adrian mentionne quatre nouvelles stratégies : exprimer ses idées à l'oral avant d'écrire; modifier le titre de son texte pour réorienter l'écriture de son texte; écrire ses idées en anglais ou dans sa LM pour ensuite les traduire en français (stratégie perçue comme plus ou moins légitime); consulter le

		dictionnaire français pour trouver des idées et les recopier en les reformulant, plus ou moins. Adrian préfère que l'enseignant lui indique les bonnes réponses lorsqu'il corrige ses textes.
Nikki	Cette élève ne paraît disposer que d'une seule stratégie : consulter le dictionnaire.	Nikki ajoute « réfléchir » à ses stratégies. Elle mentionne aussi recourir, rarement, à ses compétences en anglais pour s'aider (stratégie perçue comme plus ou moins légitime). Nikki préfère que l'enseignant lui indique les bonnes réponses lorsqu'il corrige ses textes.
Mariana	Mariana dit écrire les mots comme elle pense qu'ils s'écrivent, puis vérifier leur orthographe dans le dictionnaire.	Mariana identifie quatre stratégies d'écriture : consulter le dictionnaire, consulter l'ordinateur, consulter l'enseignant et consulter un camarade. Elle identifie aussi une nouvelle stratégie de correction de textes, développée de manière autonome.

Les stratégies identifiées par les élèves du groupe contrôle sont pour la plupart plutôt classiques et peu élaborées. De plus, ces stratégies ne témoignent pas d'un grand engagement cognitif chez les élèves, sauf pour ce qui est de Mariana. Celle-ci se distingue également de ses pairs de par son autonomie, notamment pour la correction de textes. En effet, un manque d'autonomie à cet égard est constaté chez les trois autres élèves, qui affirment préférer que l'enseignant leur fournisse directement les bonnes réponses au moment de la correction de leurs textes. Le recours des élèves à leur LM est rare et leur paraît peu légitime.

4.2.2.3. Langues des pratiques déclarées d'écriture à l'école et à la maison, groupe expérimental

Le tableau ci-dessous décrit les langues utilisées par les quatre élèves ayant participé à l'intervention dans le cadre de leurs pratiques déclarées d'écriture à l'école et à la maison tout au long de la recherche-action.

Tableau XVI : Langues des pratiques déclarées d'écriture à l'école et à la maison, groupe expérimental

Élèves	Avant l'intervention	Après l'intervention
Sebastian	À l'école, les pratiques d'écriture de Sebastian ne se déroulent qu'en français. À	À l'école, notamment, Sebastian mentionne son enthousiasme envers l'écriture

	la maison, ses pratiques d'écriture ont une visée communicative et ont lieu en LM et en français.	plurilingue. À la maison, il qualifie l'écriture sur <i>Facebook</i> , en français et en espagnol, d'écriture pour le plaisir.
Valentina	À l'école, les pratiques d'écriture de Valentina se déroulent surtout en français. À la maison, ses pratiques d'écriture ont lieu soit en LM, soit en français, entre autres dans le but d'apprendre cette langue.	À l'école et à la maison, Valentina manifeste un grand enthousiasme vis-à-vis d'une écriture plurilingue, à la fois lors de communications écrites avec des camarades et lors de l'écriture d'histoires.
Ani	À la fois à l'école et à la maison, une préférence pour l'écriture en français est associée aux pratiques d'Ani.	À l'école, il arrive à Ani d'avoir des pratiques d'écriture plurilingues. Même si elle dit ne pas apprécier de telles pratiques, elle les juge utiles pour son apprentissage de l'écriture en français. À la maison, Ani fait part d'un enthousiasme envers une écriture plurilingue. Ses pratiques d'écriture y ont lieu en français, en anglais et en punjabi.
Stanley	À l'école, Stanley dit n'écrire qu'en français. À la maison, ses pratiques d'écriture sont peu nombreuses et ont lieu soit en français, soit en LM, notamment sur <i>Facebook</i> .	À l'école, le français semble la seule langue que Stanley aime utiliser. À la maison, le créole est la seule langue qu'il associe à des pratiques d'écriture pour le plaisir, et ce, seulement lorsqu'il écrit « des niaiseries » sur <i>Facebook</i> .

Après l'intervention, sauf pour Stanley, un enthousiasme envers l'écriture plurilingue est présent chez les élèves. Les pratiques d'écriture en français et en LM de Sebastian et de Valentina semblent cohabiter harmonieusement. Chez Ani, nous constatons toutefois que la place accordée à sa LM à l'école ne révèle pas son intérêt à cet égard, mais bien ses conceptions de l'apprentissage de l'écriture, marquées par une interdépendance entre ses langues. Ainsi, une certaine dualité marque cette dimension de son RÉ+, car sa LM et ses langues de scolarisation, l'anglais et le français, semblent ne coexister qu'harmonieusement à la maison, et non à l'école. Toutefois, vu sa disposition favorable envers des pratiques d'écriture plurilingues et en LM à la maison, il est possible de supposer qu'avec le temps, de telles pratiques soient également associées à un plaisir à l'école. Enfin, Stanley se positionne encore une fois différemment de ses pairs quant à ses pratiques d'écriture en français et en LM, qui sont liées à un conflit d'investissement. En effet, le français est réservé à la sphère scolaire et le créole est réservé à des pratiques d'écriture pour le plaisir à la maison.

4.2.2.4. Langues des pratiques déclarées d'écriture à l'école et à la maison, groupe contrôle

Le tableau ci-dessous décrit les langues utilisées par les quatre élèves du groupe contrôle dans le cadre de leurs pratiques déclarées d'écriture à l'école et à la maison tout au long de la recherche-action.

Tableau XVII : Langues des pratiques déclarées d'écriture à l'école et à la maison, groupe contrôle

Élèves	En début d'année	En fin d'année
Christian	À l'école, les pratiques d'écriture de Christian ne se déroulent qu'en français.	
	À la maison, Christian écrit pour le plaisir à ses amis dans sa LM sur <i>Facebook</i> .	À la maison, Christian écrit en anglais et dans sa LM par voie électronique dans une visée communicative.
Adrian	À l'école, les pratiques d'écriture d'Adrian ne se déroulent qu'en français.	
	À la maison, les pratiques d'écriture d'Adrian ont entre autres lieu en français, notamment dans le but d'apprendre à écrire cette langue, et ce, même s'il ne semble pas enthousiaste à cet égard et souligne l'absence du français dans son environnement langagier hors de l'école.	
	À la maison, Adrian affirme écrire beaucoup et écrire pour le plaisir en anglais et en français.	À la maison, Adrian affirme écrire occasionnellement pour le plaisir en français et dans ses « langues préférées », soit le néerlandais, l'anglais et l'espagnol.
Nikki	À l'école, les pratiques d'écriture de Nikki ne se déroulent qu'en français.	
	À la maison, Nikki écrit pour le plaisir dans sa LM à ses amis.	À la maison, Nikki écrit principalement en français. De plus, elle dit écrire occasionnellement des textes sur ses voyages, sans préciser la langue dans laquelle cette pratique se déroule. Enfin, elle affirme ne pas écrire pour le plaisir et n'aimer écrire que des « choses sérieuses » qui favorisent son apprentissage.
Mariana	À l'école, les pratiques d'écriture de Mariana ne se déroulent qu'en français.	
	À la maison, Mariana écrit en français et, seulement si cela s'avère nécessaire, dans sa LM, par exemple pour communiquer avec des amis.	À la maison, Mariana dit écrire pour le plaisir en français et en LM.

Une dualité marque les pratiques d'écriture à l'école et à la maison des élèves du groupe contrôle. Les langues dans lesquelles ces pratiques sont réalisées jouent un rôle important dans cette dualité, qui peut être reliée à l'absence de reconnaissance et d'utilisation des LM des élèves en contexte scolaire.

Par ailleurs, cette dualité de l'écriture ne se manifeste pas de la même façon chez tous les élèves. D'un côté, chez Adrian, Christian et Nikki, nous observons une dualité opposant leurs pratiques d'écriture en français, en contexte scolaire, et leurs pratiques d'écriture pour le plaisir, réalisées principalement dans d'autres langues que le français, à la maison. Chez Adrian, cette dualité, exacerbée en fin d'année, s'accompagne d'un sentiment d'obligation de mettre en œuvre des pratiques d'écriture en français à la maison. Cette langue est également mise en opposition avec les autres langues de son répertoire, ses « langues préférées ». Chez Nikki, cette dualité est « résolue » en fin d'année par l'élimination de l'écriture pour le plaisir de ses pratiques, laissant ainsi toute la place à des pratiques d'écriture « sérieuses », en français. Dans le cas de Mariana, la situation est quelque peu différente. Dès le début de l'année, cette élève met en œuvre et associe à un plaisir des pratiques d'écriture se déroulant en français, à la fois à l'école et à la maison. Ce sont plutôt ses pratiques d'écriture dans sa LM qui se retrouvent à la source de la dualité de l'écriture présente au sein de son RÉ+. En effet, ces pratiques semblent dévalorisées par Mariana en contexte scolaire. Cela pourrait s'expliquer par son faible sentiment d'efficacité personnelle en écriture dans sa LM et par le contexte de classe où n'est pas légitimée l'utilisation des LM des élèves.

4.2.3. Dimensions conceptuelle et axiologique

Dans cette section sont traitées les représentations des élèves des fonctions et valeurs de l'écriture en général et en français et leurs conceptions de l'apprentissage de l'écriture.

4.2.3.1.Représentations des fonctions et valeurs de l'écriture en général et en français, groupe expérimental

Le tableau ci-dessous décrit les représentations des fonctions et valeurs de l'écriture en général et en français des quatre élèves ayant participé à l'intervention tout au long de la recherche-action

Tableau XVIII : Représentations des fonctions et valeurs de l'écriture en général et en français, groupe expérimental

Élèves	Avant l'intervention	Après l'intervention
Sebastian	Sebastian affirme qu'écrire signifie avant tout communiquer. L'écriture en français a pour fonction de trouver un bon travail et de « savoir plus » le français.	Sebastian attribue trois fonctions spécifiques à l'écriture : écrire pour communiquer, écrire des textes et écrire pour apprendre. L'écriture en français sert à communiquer. Par ailleurs, l'écriture en français n'est plus simplement utile pour trouver un bon travail, mais bien dans le cadre du travail que Sebastian occupera dans l'avenir. Il reconnaît également les nombreuses fonctions et la valeur de l'écriture en français dans toutes les sphères de sa vie. De plus, Sebastian considère important d'atteindre un même niveau d'expertise en écriture en français et en espagnol.
Ani	Selon Ani, l'écriture est utile pour prendre des notes à utiliser au moment de l'examen. Le fait de bien écrire en français est associé à la réussite scolaire et à l'obtention de « bonnes notes ».	Trois fonctions l'écriture sont tirées du discours d'Ani : écrire pour s'améliorer, par exemple à travers l'écriture d'histoires, écrire pour se rappeler certains événements et écrire pour exprimer des émotions. En français, un rôle actif est joué par l'écriture en ce qui a trait à l'apprentissage de la langue, car cela permet à Ani de valider sa compréhension de notions enseignées en classe pour demander de l'aide à l'enseignante, au besoin.
Valentina	Valentina affirme que l'écriture constitue, en général, un moyen de s'exprimer différent de la parole. L'écriture en français a pour fonction de bien parler et de bien comprendre cette langue, en plus de permettre la réalisation de tâches quotidiennes.	Valentina affirme que l'écriture permet l'expression de soi et de ses idées. L'écriture en français a pour fonction de réussir des études universitaires et de trouver un emploi, en plus d'être importante pour réaliser des tâches quotidiennes qui se voient précisées. Valentina reconnaît également les différentes valeurs accordées à l'écriture selon

		les pays, affirmant que l'écriture est plus présente au Québec que dans son pays d'origine.
Stanley	Selon Stanley, l'écriture, en général et en français, sert à apprendre à écrire et à s'améliorer.	

Avant l'intervention, les représentations des élèves des fonctions et valeurs de l'écriture sont notamment liées à l'apprentissage et à la réussite en contexte scolaire. Après l'intervention, les représentations de l'écriture de Sebastian, Ani et Valentina sont plus précises et diversifiées, en plus d'être davantage détachées du contexte scolaire. Ces élèves attribuent des fonctions à l'écriture dans leur vie personnelle. Chez Sebastian et Valentina, nous remarquons aussi une prise de conscience de la forte présence de l'écriture dans leur vie. Par ailleurs, chez Sebastian et Ani, nous constatons la reconnaissance d'une fonction attribuée à l'écriture pour l'apprentissage d'autres notions, ce qui est rattaché à la fonction épistémique de l'écriture. Enfin, encore une fois, le profil de Stanley est différent de celui des autres élèves. Les représentations de l'écriture de ce dernier ne se voient pas modifiées en cours d'intervention. À la fois avant et après l'intervention, il ne perçoit pas l'écriture comme pouvant être extérieure au contexte scolaire.

4.2.3.2. Représentations des fonctions et valeurs de l'écriture en général et en français, groupe contrôle

Le tableau ci-dessous décrit les sentiments envers l'écriture en français des quatre élèves du groupe contrôle tout au long de la recherche-action.

Tableau XIX : Représentations des fonctions et valeurs de l'écriture en général et en français, groupe contrôle

Élèves	En début d'année	En fin d'année
Christian	Christian mentionne que l'écriture en général est utile pour apprendre à écrire des mots.	Christian ne peut nommer une fonction propre à l'écriture en général. Il mentionne toutefois qu'il est important d'apprendre à écrire « la langue que tu aimes ».

Bien écrire en français sert à trouver un emploi.		
Adrian	Adrian affirme que l'écriture a pour fonction de communiquer avec ses amis et d'exprimer ses émotions, tout en soulignant les problèmes de communication et difficultés rencontrés lorsqu'on ne connaît pas la langue.	Adrian a de la difficulté à identifier une fonction de l'écriture. Il mentionne que la non-maîtrise de l'écriture pourrait engendrer des problèmes, notamment à l'école. Le fait de bien écrire en français permet de trouver un travail au Québec et d'éviter le jugement dévalorisant d'autrui.
Nikki	Nikki affirme que l'écriture en général permet d'exprimer ses sentiments et ses idées.	Nikki décrit l'écriture comme une « méthode », une première étape à atteindre pour bien parler.
Bien écrire en français sert à trouver un emploi.		
Mariana	Mariana affirme que l'écriture en général sert à l'expression d'émotions qui ne peuvent être exprimées à l'oral.	
	Le fait de bien écrire en français est utile pour avoir de « bonnes notes » et pour trouver un bon emploi.	Le fait de bien écrire en français est utile pour trouver un bon emploi.

Il est intéressant de remarquer une stabilité dans les représentations des élèves concernant les fonctions et valeurs de l'écriture en général et en français. En effet, à la fois en début et en fin d'année, la plupart des représentations de l'écriture des élèves sont liées aux contextes scolaire et professionnel. Par ailleurs, chez Adrian et Christian, le changement au sein de leurs représentations correspond à leur incapacité, en fin d'année, d'énoncer une fonction précise de l'écriture. Enfin, la fonction d'expression de l'écriture disparaît des représentations des élèves en fin d'année, sauf chez Mariana. Cette dernière se distingue également des autres élèves en raison de l'aspect plus élaboré de son discours. En effet, les propos des autres élèves en lien avec la dimension conceptuelle de leur RÉ sont peu développés, et ce, surtout chez Christian et Adrian.

4.2.3.3. Conceptions de l'apprentissage de l'écriture, groupe expérimental

Le tableau ci-dessous décrit les conceptions de l'apprentissage de l'écriture des quatre élèves ayant participé à l'intervention tout au long de la recherche-action.

Tableau XX : Conceptions de l'apprentissage de l'écriture, groupe expérimental

Élèves	Avant l'intervention	Après l'intervention
Sebastian	Sebastian affirme qu'il faut toujours parler en français pour apprendre cette langue. Il dit ne pas aimer écrire en espagnol dans la classe, car cela ne l'aide pas à apprendre le français.	Le discours de Sebastian ne fait plus état d'une représentation monolingue de l'apprentissage de l'écriture. De plus, Sebastian est maintenant ouvert à l'utilisation de sa LM en classe.
Ani	Ani dit ne pas aimer utiliser d'autres langues que le français en classe puisqu'elle veut apprendre le français.	Ani comprend l'existence d'une relation d'interdépendance entre le français et sa LM, ce qui rend légitime, à ses yeux, l'utilisation de cette langue en contexte d'apprentissage.
Valentina	Valentina dit apprécier l'utilisation de sa LM en classe, sans toutefois percevoir une telle pratique comme utile pour son apprentissage.	Valentina voit l'utilisation de sa LM en classe comme facilitant l'écriture en français et dit se sentir « à l'aise » dans le cadre d'une telle pratique.
Stanley	Cet élève ne perçoit pas l'utilité d'utiliser sa LM en classe pour apprendre le français et n'aimerait pas mettre en œuvre une telle pratique.	Le discours de Stanley ne fait plus état d'une représentation monolingue de l'apprentissage de l'écriture. Toutefois, cet élève reste fermé à l'écriture dans une autre langue que le français en classe.

Avant l'intervention, tous les élèves ont des représentations monolingues de l'apprentissage de l'écriture. Ceux-ci ne perçoivent pas l'utilité d'écrire dans une autre langue que le français en classe pour apprendre à écrire. Après l'intervention, ces représentations disparaissent du discours des élèves. Ainsi, Sebastian, Ani et Valentina reconnaissent l'apport d'un recours à leur LM à leur apprentissage de l'écriture en français. Stanley, de son côté, reste toujours fermé à l'écriture dans d'autres langues que le français en classe. Cela pourrait être lié à sa scolarisation antérieure dans cette langue et aux pratiques possibles de rejet du créole. Cela pourrait également être associé à sa perception d'un rapport de force entre le français et sa LM, ce rapport venant dévaloriser l'utilisation de cette langue en contexte scolaire.

4.2.3.4. Conceptions de l'apprentissage de l'écriture, groupe contrôle

Le tableau ci-dessous décrit les conceptions de l'apprentissage de l'écriture des quatre élèves du groupe contrôle tout au long de la recherche-action.

Tableau XXI : Conceptions de l'apprentissage de l'écriture, groupe contrôle

Élèves	En début d'année	En fin d'année
Christian	Christian mentionne qu'il ne « peu[t] pas [écrire] en tagalog » dans la classe, car il souhaite apprendre le français. Il affirme toutefois son intérêt d'écrire en LM dans la classe puisqu'il « parle beaucoup tagalog ».	Le désir de Christian d'écrire dans sa LM en classe s'accroît, en raison de son plus grand sentiment d'efficacité personnelle en écriture dans cette langue. Lors des groupes de discussion, cette idée coexiste avec l'idée d'un monolinguisme nécessaire en contexte scolaire.
Adrian	Adrian ne considère pas utile d'avoir recours à sa LM pour apprendre à écrire en français. Il pense que son enseignant serait fâché s'il écrivait dans d'autres langues que le français en classe.	Adrian accorde une grande importance à l'unique utilisation du français en classe et à l'extérieur de la classe pour apprendre à écrire. Il explique avoir « laissé » sa LM pour utiliser davantage le français afin de l'apprendre.
Nikki	Nikki affirme qu'elle aimerait écrire dans sa LM en classe. Toutefois, lors du premier groupe de discussion (10 janvier 2014), elle mentionne la nécessité d'écrire en français à l'école.	Afin d'apprendre à écrire, Nikki affirme ne pas vouloir utiliser une autre langue que le français en classe. Néanmoins, elle souligne également sa volonté d'écrire en LM en classe en raison d'un plus grand sentiment d'efficacité personnelle dans cette langue.
Mariana	Mariana ne voit pas l'utilité d'écrire dans sa LM en classe et considère que la présence de similitudes entre l'espagnol et le français nuit à son apprentissage du français écrit.	Mariana affirme de nouveau la nécessité de n'écrire qu'en français dans la classe pour apprendre.

À la fois en début et en fin d'année, une vision monolingue de l'apprentissage d'une langue et une fermeture à l'utilisation d'autres langues que le français en classe marquent la dimension conceptuelle du RÉ+ des élèves du groupe contrôle. Parallèlement à cela, nous constatons chez Nikki et Christian un désir d'utiliser leur LM en classe, ce qui est associé à un plus grand sentiment d'efficacité personnelle en écriture en LM qu'en français.

4.2.4. Dimensions affective et praxéologique

Dans cette section est traitée l'évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ des élèves au cours des séances d'écriture, ce qui nous amène à aborder des éléments relatifs à l'engagement des élèves dans la littératie.





Nous sommes arrivée à déterminer les tendances illustrées ci-dessous grâce au nombre de manifestations de comportements d'engagement des élèves observées tout au long des séances

d'observations participantes, et ce, pour chacun des profils dégagés lors de l'analyse (---, --, -, +, ++, +++). Ainsi, le tracé de la tendance observée pour chacun des élèves découle de la figure illustrant l'évolution des dimensions affective et praxéologique de son RÉ+ de l'élève (figures 3 à 10).

4.2.4.1. Évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ des élèves du groupe expérimental

Les illustrations qui se retrouvent dans le tableau ci-dessous, dressées à partir des figures 3 à 6, montrent la tendance générale observable chez chacun des élèves en ce qui a trait aux dimensions affective et praxéologique de son RÉ+ tout au long de l'intervention.

Figure 12 : Évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ des élèves du groupe expérimental

Élèves	Évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ des élèves du groupe expérimental
Sebastian	
Ani	
Valentina	
Stanley	

Tout d'abord, nous remarquons une évolution positive des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ et, du fait même, de l'engagement dans la littératie des élèves ayant participé à l'intervention +, surtout chez Sebastian et Ani, deux élèves considérés faibles en

écriture avant l'intervention. Cette évolution est toutefois nettement moins présente chez Stanley, dont l'engagement connaît des hauts et des bas tout au long de l'intervention. Ce dernier présente tout de même beaucoup plus de manifestations d'engagement que de désengagement lors des séances d'écriture, son profil étant marqué par plusieurs manifestations d'engagement affectif fort.

Bref, la production de textes identitaires, liée à un contexte signifiant d'apprentissage et à des approches plurilingues, semble avoir stimulé l'engagement des élèves à la fois sur les plans affectif et cognitif, soit en lien avec les dimensions affective et praxéologique de leur RÉ+. Il est intéressant de remarquer que le thème *Mes langues* semble avoir tout particulièrement suscité l'engagement des élèves dans l'écriture, surtout pour Sebastian, Ani et Valentina.

Sur le plan affectif, un enthousiasme et une fierté sont observés chez tous les élèves. De plus, dans le cadre de l'intervention, ceux-ci semblent avoir fait l'expérience de sentiments positifs envers l'écriture, associée à un certain bien-être et à une absence de stress. Par exemple, Stanley affirme que l'écriture dans le cadre de l'intervention lui « fait du bien ».

En outre, une aisance en écriture découle de l'intervention, les élèves ayant l'opportunité d'écrire sur des sujets inspirants et importants à leurs yeux, de se rappeler des souvenirs en lien avec ces sujets et de les partager avec leurs pairs, d'être entendus. Par exemple, Ani souligne que l'intervention lui a permis d'avoir plus d'« imagination » pour écrire. De son côté, Sebastian rappelle l'importance pour lui de partager des événements de sa vie pour être compris des autres. Par ailleurs, le climat de classe propice au partage des textes écrits mène à de nombreux échanges entre les élèves, ce qui engendre des moments d'entraide entre les élèves.


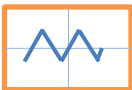
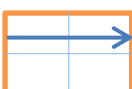
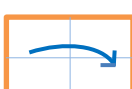
Sur le plan cognitif, les élèves semblent avoir développé des stratégies d'écriture et de correction de textes plus nombreuses et cognitivement exigeantes, notamment à travers le recours à leurs compétences en LM et aux compétences des autres élèves en français et dans d'autres langues. Cela s'observe entre autres à travers les fréquents moments d'entraide entre les élèves, à la fois en français et dans d'autres langues. Parfois, le recours aux langues des élèves est même observé en présence de locuteurs aux bagages linguistiques différents, par exemple entre Valentina et l'un de ses pairs ne parlant pas espagnol.

Enfin, dans le cadre de l'intervention, les élèves développent un regard réflexif sur la langue et leurs pratiques d'écriture. Ils sont ainsi en mesure de cibler leurs difficultés ainsi que les stratégies à mettre en œuvre pour les surmonter et accomplir la tâche, un désir d'autonomie se manifestant à cet égard. Le développement de stratégies d'écriture par les élèves est notamment constaté au moment des périodes de révision puisque de plus en plus de manifestations d'engagement cognitif fort y sont observées. Il est à noter que l'ensemble des constats formulés quant à l'engagement cognitif des élèves dans la littératie n'est pas posé aussi clairement pour Stanley, dont le profil s'éloigne de celui des trois autres élèves.

4.2.4.2. Évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ des élèves du groupe contrôle

Les illustrations qui se retrouvent dans le tableau, dressées à partir des figures 7 à 10, montrent la tendance générale observable chez chacun des élèves du groupe contrôle en ce qui a trait aux dimensions affective et praxéologique de son RÉ+ tout au long de l'année.

Figure 13 : Évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ des élèves du groupe contrôle

Élèves	Évolution des dimensions affective et praxéologique du RÉ+ des élèves du groupe contrôle
Christian	
Adrian	
Nikki	
Mariana	

Tout d’abord, nous remarquons chez les élèves du groupe contrôle une absence de progrès, et même une baisse, en ce qui a trait à leur engagement dans la littératie. Ces illustrations nous montrent également qu’en fin d’année, le comportement de trois des quatre élèves ciblés est teinté d’un désengagement. Ce désengagement est persistant chez Adrian et Christian et va en s’aggravant chez Mariana. Bref, les tâches d’écriture proposées ainsi que le soutien apporté aux élèves dans le cadre de celles-ci ne semblent pas stimuler l’engagement dans la littératie des élèves sur les plans affectif et cognitif, ce qui vient teinter les dimensions affective et praxéologique de leur RÉ+.

Sur le plan affectif, lors des séances d’observations participantes, nous remarquons le peu de manifestations d’engagement affectif fort des élèves. Ceux-ci ne démontrent que rarement, voire jamais, d’enthousiasme et de fierté lors des séances d’écriture. La présence de sentiments négatifs chez les élèves envers l’écriture en français est fréquemment observée, les

élèves paraissant découragés ou ennuyés par certaines des tâches proposées. Les difficultés éprouvées au cours des périodes d'écriture, notamment en ce qui concerne le fait de trouver des idées pour écrire, semblent aussi liées au faible engagement affectif des élèves lors des séances d'observation.

Sur le plan cognitif, peu de manifestations d'engagement cognitif fort sont observées chez les élèves, et ce, même si ce niveau d'engagement semble pouvoir être atteint, épisodiquement, chez chacun d'entre eux. Cela peut être attribué, entre autres, au peu de stratégies que les élèves ont la possibilité de développer et dont ils disposent lorsqu'ils écrivent. Ainsi, surtout chez Adrian et Christian, un manque d'autonomie est flagrant. Par ailleurs, le manque d'autonomie des élèves est aussi lié à la correction des textes. En effet, trois d'entre eux disent préférer que l'enseignant leur donne les bonnes réponses lorsqu'il corrige leurs textes.

Il est également intéressant de remarquer le peu d'interactions ayant lieu entre les élèves lors des périodes d'écriture, ceux-ci ne s'entraînant que rarement et discrètement, ce comportement n'étant pas encouragé explicitement par l'enseignant. Enfin, les élèves ont peu recours à leur LM lors des séances d'observations participantes, à la fois à l'écrit et à l'oral, ce qui pourrait s'expliquer par les mesures coercitives prises à cet égard dans la classe (voir section 3.6.).

Bref, à la suite de la présentation et de l'analyse des données, nous constatons que le RÉ+ de chacun des participants à notre étude comporte des caractéristiques qui lui sont propres. Cependant, des tendances peuvent être observées chez les élèves des groupes expérimental et contrôle. Ces tendances nous permettent de comparer les élèves des deux groupes quant à certains aspects des dimensions affective, praxéologique, conceptuelle et axiologique de leur RÉ+, ces deux dernières dimensions ayant été regroupées, tel qu'annoncé, au sein de l'analyse et de la présentation des données. Nous remarquons notamment que l'intervention permet aux

élèves du groupe expérimental, et en particulier à Sébastien, Ani et Valentina, d'associer l'écriture à des sentiments positifs (dimension affective) et de poser un regard réflexif sur la langue associé au développement d'habiletés métacognitives (dimension praxéologique). Par ailleurs, à la suite de l'intervention, ces élèves sont en mesure de reconnaître l'apport d'un recours à leur LM à leur apprentissage de l'écriture en français (dimension conceptuelle). De tels effets positifs ne sont pas observés en fin d'année chez les élèves du groupe contrôle.

Chapitre 5

Chapitre 5. Interprétation des données

Dans ce chapitre, les résultats découlant de ce mémoire sont mis en lien avec les notions et concepts présentés au sein du cadre conceptuel ainsi qu'avec les recherches empiriques sur l'engagement dans la littératie en L2 et le RÉ qui y sont recensées. Ainsi, il est possible de mettre en lumière les effets de pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues, soutenues par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, sur le RÉ+ d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire.

Les recherches, quoique réalisées avec un petit nombre de sujets, ont établi que les ateliers d'expression théâtrale plurilingues entraînent un climat de classe favorisant l'engagement des élèves dans leur apprentissage du français oral (Armand *et al.*, 2013; Armand, Rousseau, *et al.*, 2011; Rousseau *et al.*, 2011). La présente étude démontre qu'une intervention utilisant de tels ateliers comme déclencheurs de l'écriture de textes identitaires plurilingues favorise l'engagement des élèves dans la littératie et, du fait même, a des effets sur le RÉ+ des élèves de la population ciblée. En effet, la « voix » retrouvée par les élèves lors des ateliers d'expression théâtrale plurilingues se voit transférée d'une modalité de communication à l'autre pour ainsi permettre le développement d'un RÉ+ aux connotations plus positives.

Dans les pages qui suivent, nous répondons conjointement à nos deux objectifs de recherche, et ce, au sein de trois sections principales ciblant les quatre dimensions du RÉ+, ce qui rappelle la présentation et l'analyse des données au chapitre 4. Ainsi, la dimension affective est d'abord abordée, suivie de la dimension praxéologique et, finalement, des dimensions conceptuelle et axiologique, qui ont été regroupées. Un retour sur la notion de RÉ+ mise de l'avant dans la présente étude afin de discuter son opérationnalisation vient clore ce chapitre.

5.1. Dimension affective

Contexte signifiant et approches plurilingues : sentiments positifs envers l'écriture et engagement dans la littératie

Comme dans les recherches empiriques recensées faisant état d'interventions dans le cadre desquelles les élèves ont produit des textes permettant l'expression de soi et de leur vécu (Danzak, 2011; Giampapa, 2010; Lo & Hyland, 2007; Senoussi, 2010; Souryasack & Lee, 2007), un enthousiasme et un plaisir reliés à l'écriture de textes identitaires sont constatés chez les élèves du groupe expérimental. Une fierté et une confiance en soi en lien avec l'écriture en français est également plus présente chez les élèves ayant participé à l'intervention, de tels sentiments étant mis en exergue dans les recherches de Lo et Hyland (2007), de Senoussi (2010) et de Souryasack et Lee (2007). Au contraire, chez les élèves du groupe contrôle, peu d'enthousiasme est mentionné en lien avec des pratiques d'écriture personnelles et avec l'écriture en classe. Bien que des thèmes reliés au vécu des élèves soient abordés dans les tâches d'écriture, celles-ci ne constituent pas un contexte signifiant d'apprentissage. Cela peut s'expliquer par des pratiques d'enseignement ne s'avérant pas aussi stimulantes que l'on pourrait le souhaiter et par l'absence de véritables destinataires autres que l'enseignant. Par ailleurs, seuls deux des quatre élèves de cette classe mentionnent une fierté en lien avec l'écriture en français.

Dans la présente étude, le fait d'autoriser et d'encourager les élèves à utiliser leurs L1 dans leur apprentissage de l'écriture en L2 stimule également leur engagement dans la littératie, comme il est constaté dans bon nombre des recherches recensées (Danzak, 2011; Giampapa, 2010; Ivey & Broaddus, 2007; Matera & Gerber, 2008; Souryasack & Lee, 2007). L'évolution positive de l'engagement dans la littératie, à la fois sur les plans affectif et cognitif, de trois

des quatre élèves ayant vécu l'intervention n'est pas observée chez les élèves du groupe contrôle, dont l'engagement reste plutôt stable ou décroît. Par conséquent, comme nous l'observons dans le groupe contrôle, des tâches d'écriture plus traditionnelles semblent plus difficilement stimuler l'engagement dans la littératie des élèves. Ces tâches ne mettent pas de l'avant les principes guidant des approches novatrices d'enseignement de l'écriture telles que la production de textes identitaires plurilingues, deux de ces principes étant l'apprentissage en contexte signifiant et les approches plurilingues. Enfin, les quatre élèves du groupe contrôle ont manifesté leur intérêt pour l'écriture de textes s'apparentant à des textes identitaires, une telle pratique apparaissant ainsi comme une piste à exploiter auprès d'un plus grand nombre d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire.

Ainsi, les résultats de ce mémoire illustrent bien les propos de Cummins et de ses collaborateurs (Cummins, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012; Cummins, Bismilla, Chow, *et al.*, 2006; Cummins *et al.*, 2005; Cummins, Bismilla, Cohen, *et al.*, 2006; Cummins *et al.*, 2007; Taylor *et al.*, 2008), qui affirment que l'engagement des élèves dans la littératie est suscité par le fait de mettre en place des pratiques pédagogiques qui permettent une affirmation et une négociation identitaire, en L1 et en L2. S'inscrivant dans le cadre d'une approche collaborative, et non coercitive, de telles pratiques rendent possible la participation de tous les élèves et la reconnaissance de leurs talents et de leur intelligence, et ce, au moyen de la légitimation l'utilisation d'autres langues que la langue scolaire en classe.

Sentiment d'efficacité personnelle en écriture

Il faut faire preuve de prudence quant à l'interprétation des données recueillies sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves en écriture. En effet, ces données gagneraient à être plus spécifiques, par exemple en ciblant l'écriture ou la correction d'un type de texte en

particulier (Pajares, 2003). Cela permettrait de préciser les sentiments des élèves envers l'écriture et, du fait même, la dimension affective de leur RÉ+. L'obtention de telles précisions permettrait aussi de mettre en relation, éventuellement, le sentiment d'efficacité personnelle des élèves et leur performance lors des tâches d'écriture effectuées et observées dans le cadre de la présente étude. La collecte de données aussi pointue s'est avérée impossible auprès de la majorité des participants, surtout en début d'année, car les compétences des élèves en français oral ainsi que leur regard réflexif sur l'écriture n'étaient pas assez développés.

Dans le cadre de ce mémoire, contrairement à ce qui est mis de l'avant par Pajares (2003), nous n'observons pas de corrélation claire entre le sentiment d'efficacité personnelle en français des élèves et les sentiments qu'ils éprouvent lorsqu'ils écrivent dans cette langue. Néanmoins, les propos des élèves quant à leur sentiment d'efficacité personnelle en écriture en français sont révélateurs du regard qu'ils posent sur leur comportement de scripteur et témoignent d'une prise de conscience à cet égard et d'une évolution de leur RÉ+. Un tel regard réflexif est présent chez tous les élèves ayant participé à l'intervention et chez les deux élèves les plus fortes du groupe contrôle.

Par ailleurs, chez les deux élèves faibles du groupe contrôle, Adrian et Christian, il est intéressant de remarquer que la présence de sentiments négatifs envers l'écriture, tels qu'une nervosité et un désintérêt, ne sont pas liés à l'affirmation d'un sentiment d'efficacité personnelle plus faible, ce qui apparaît surprenant en raison des autres données que nous avons recueillies concernant ces élèves. Cela pourrait s'expliquer par une absence de regard réflexif sur leur compétence à écrire, une gêne ou un sentiment de rejet lié à l'affirmation d'un faible sentiment d'efficacité en écriture en français. En effet, chez trois des élèves ayant participé à

l'intervention, l'affirmation de sentiments plus négatifs envers l'écriture en français est rendue possible par leur développement d'un regard réflexif sur leur compétence à écrire.

5.2. Dimension praxéologique

Soutien lors de l'écriture : vocabulaire et structures de texte

Il est intéressant de remarquer que, comme dans la recherche d'Ivey et Broaddus (2007), le fait de mettre à la disposition des élèves des mots de vocabulaire (ex. mur de mots) et de leur procurer des exemples de structures de textes (ex. plans de textes, exemples de textes agissant comme déclencheurs de certains thèmes) semble permettre un plus grand engagement des élèves dans la littérature. En effet, des pratiques semblables, mises en place dans le cadre de l'intervention, apparaissent comme un moyen de stimuler l'engagement des élèves en leur permettant d'utiliser et de développer divers outils et stratégies pour écrire. De telles pratiques n'ont pas été observées dans le groupe contrôle, où les élèves s'engagent plus difficilement dans les tâches proposées, ce qui pourrait être relié à leur manque d'autonomie et, tel qu'indiqué, au manque de support fourni.

Dualité de l'écriture

Ensuite, les travaux de Barré-De Miniac (1997, 2002) mettent de l'avant l'existence d'une dualité de l'écriture, qui consiste en un conflit d'investissement chez certaines populations scolaires qui ne sont pas en mesure de concilier écrits scolaires et écrits personnels. Une telle dualité est notamment présente chez les élèves de minorités culturelles et linguistiques minoritaires. Certains d'entre eux éprouvent des difficultés à se positionner clairement vis-à-vis de l'écriture en raison de leurs pratiques étrangères au contexte scolaire, ce qui peut faire obstacle à leur apprentissage de l'écriture.

Dans ce mémoire, nous avons constaté une telle dualité de l'écriture. Bien que se manifestant sous diverses formes, cette dualité est toujours rattachée aux langues dans lesquelles se déroulent les pratiques d'écriture scolaires et personnelles des élèves. Ainsi, l'utilisation de langues différentes pour écrire selon les contextes est constatée chez tous les élèves, surtout en début d'année. Dans le groupe expérimental, l'ouverture à l'utilisation d'autres langues que le français dans la classe au cours de l'intervention engendre chez les élèves des sentiments positifs envers une écriture plurilingue à l'école (chez trois des quatre élèves) et à la maison (chez les quatre élèves). La dualité de l'écriture au sein de leurs pratiques tend donc à disparaître. Cela n'est pas le cas pour les élèves du groupe contrôle, chez qui une dualité de l'écriture persiste. En effet, nous remarquons parmi les pratiques d'écriture de ces derniers une faible présence de l'écriture pour le plaisir en français à la maison et de l'écriture dans d'autres langues que le français à l'école. Cette dualité pourrait être liée à l'engagement plus difficile de ces élèves dans les tâches d'écriture et, conséquemment, à de plus grandes difficultés reliées à cet apprentissage.

Enfin, une dualité de l'écriture semble rattachée aux conceptions de l'apprentissage de l'écriture chez les élèves. Au sein du groupe expérimental, surtout chez trois des quatre participants, une conception plurilingue de l'apprentissage de l'écriture semble liée aux pratiques plurilingues des élèves en classe et à l'absence ou à la disparition d'une dualité de l'écriture marquant leurs pratiques. Chez les élèves du groupe contrôle, une conception monolingue de l'apprentissage de l'écriture semble liée à la mise en œuvre de pratiques différentes à l'école et à la maison et, chez certains, à la dévalorisation et au rejet de pratiques dans d'autres langues que le français.

Lien entre l'engagement et le rapport à l'écrit

El Bakkar (2007) affirme que des élèves ayant un RÉ aux connotations positives prennent en charge leur apprentissage de l'écriture et s'engagent dans celui-ci. Il existerait ainsi un lien entre un RÉ aux connotations positives et l'engagement des élèves. Dans le cadre de ce mémoire, nous observons un phénomène semblable. En effet, trois des quatre élèves de la classe du groupe expérimental développent et utilisent des stratégies leur permettant de gagner en autonomie et de prendre en charge leur apprentissage de l'écriture, ce qui les amène à être de plus en plus engagés lors des séances d'écriture. Nous observons également un développement plus poussé des dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ de ces élèves, en plus de constater la présence de sentiments positifs et la diminution de sentiments négatifs envers l'écriture en français chez ces derniers.

Quant à eux, les élèves du groupe contrôle disposent de moins de stratégies d'écriture et sont donc moins autonomes, ce qui pourrait expliquer leur moins grand engagement lors de l'écriture de textes dans la classe. Nous observons aussi chez ces élèves, notamment chez les plus faibles, une plus grande présence de sentiments négatifs envers l'écriture et des représentations moins développées des fonctions et valeurs de l'écriture.

5.3. Dimensions conceptuelle et axiologique

Prise de conscience des fonctions et valeurs de l'écriture

Lebrun (2007) et Souryasack et Lee (2007) soulignent l'évolution des représentations des élèves des fonctions et valeurs de l'écriture dans le cadre de leur recherche mettant de l'avant, respectivement, des pratiques d'enseignement permettant un regard réflexif sur l'acte écrire et des ateliers d'écriture visant l'expression de soi. Nous remarquons une évolution semblable chez trois des quatre élèves ayant participé à l'intervention, qui implique la mise en place de

pratiques similaires à celles utilisées dans les deux recherches empiriques citées précédemment. Cette évolution n'est pas constatée chez les élèves du groupe contrôle.

Stabilité des représentations des élèves

Par ailleurs, dans le cadre de son étude ciblant les effets de l'enseignement réciproque en lecture chez les élèves en situation de grand retard scolaire, Saboundjian (2013, p.138) a constaté une stabilité des perceptions de la tâche et des objectifs en lecture chez les élèves du groupe contrôle, comparativement aux élèves ayant participé à l'intervention en enseignement réciproque. Une telle stabilité des représentations est également constatée dans le cadre de l'intervention reliée à la présence étude. En effet, les représentations des fonctions et valeurs de l'écriture chez des élèves du groupe contrôle ont peu évolué en cours d'année. Au contraire, chez les élèves ayant participé à l'intervention, de telles représentations sont plus développées et se détachent des contextes scolaire et professionnel.

Fonctions de l'écriture

Quatre fonctions de l'écriture dans le cadre de cours de sciences et d'histoire sont identifiées par Chartrand, Blaser et Gagnon (2006) : une fonction communicative utilitaire, une fonction mémorielle utilitaire, une fonction épistémique et une fonction créatrice (p. 282). Outre cela, les résultats découlant de ce mémoire font état de deux autres fonctions de l'écriture mentionnées à plus d'une reprise par les élèves. La première de ces fonctions est une fonction « scolaire », selon laquelle l'élève conçoit le rôle de l'écriture à l'école sans y attribuer une fonction autre que la réussite scolaire et l'apprentissage de l'écriture en soi. Cette fonction est surtout mentionnée chez des élèves au RÉ+ moins développé et plus teinté de sentiments négatifs envers l'écriture, comme une anxiété scripturale et un désintérêt pour l'écriture. Ainsi, un élève du groupe expérimental et trois élèves du groupe contrôle tiennent un tel discours. La

deuxième de ces fonctions est une fonction « d'expression ». Les élèves qui en font mention, soit Valentina et Ani, du groupe expérimental, perçoivent l'écriture comme ayant une existence hors du contexte scolaire et y attribuent une fonction plus personnelle liée à l'expression de leurs idées, de leurs émotions.

Par ailleurs, l'énonciation de fonctions différentes de celles préalablement établies par Chartrand, Blaser et Gagnon (2006) est probablement due à l'absence de suggestions de réponses de la chercheuse et au contexte de recherche différent, demandant de concevoir l'écriture dans le cadre de son apprentissage en cours de français et non en cours de sciences ou d'histoire.

Enfin, deux constats relatifs aux résultats de ce mémoire sont associés aux effets de l'intervention sur plusieurs dimensions du RÉ+ à la fois, c'est pourquoi nous les exposons à la suite des trois sections précédentes.

Impact plus grand de l'intervention chez les élèves faibles

Tout d'abord, Lo et Hyland (2007) remarquent qu'une intervention misant sur l'expression de soi et la créativité des élèves à travers le partage de leurs expériences de vie et de leurs émotions a un impact surtout chez les élèves les plus faibles. Dans le cadre de leur recherche, cela se manifeste par l'écriture de textes plus longs présentant un contenu de plus grande qualité. Dans le cadre de la présente étude, une amélioration particulière est également constatée chez les élèves du groupe expérimental identifiés avant l'intervention comme étant les plus faibles de notre échantillon, c'est-à-dire Sebastian et Ani.

Cette amélioration concerne à la fois les dimensions affective, praxéologique et conceptuelle de leur RÉ+. En lien avec les dimensions affective et praxéologique, lors des séances d'observations participantes, nous observons l'engagement affectif et cognitif de plus en plus

fort de ces deux élèves. Ces derniers développent également un regard réflexif sur leur comportement de scripteur et sur l'écriture en général. Cette évolution est plus marquée que pour Valentina, une élève plus forte dans la même classe. En lien avec la dimension conceptuelle, nous remarquons chez Sebastian et Ani une évolution claire de leurs représentations des fonctions de l'écriture. Cela se manifeste à travers la prise de conscience de la fonction épistémique de l'écriture. De ce fait, ces deux élèves perçoivent diverses fonctions de l'écriture reliées à la fois à leur apprentissage de l'écriture, à leur apprentissage du français et à leurs apprentissages en général.

Dans le groupe contrôle, l'évolution du RÉ+ des élèves les plus faibles, Christian et Adrian, est totalement différente. En lien avec les dimensions affective et praxéologique, au cours des séances d'observations participantes, nous constatons une stabilité en ce qui a trait à leur engagement cognitif et affectif. Plusieurs manifestations de désengagement et peu de manifestations d'engagement cognitif et affectif fort sont également observées tout au long de l'année. En lien avec la dimension conceptuelle, les représentations qu'ont ces élèves de l'écriture et de ses fonctions sont peu développées. Elles sont également rattachées au contexte scolaire et à un discours qui semble appris et répété faisant état de l'importance d'apprendre à écrire en français pour trouver un travail et vivre au Québec.

Profils de scripteurs

De plus, Beer-Toker et Gaudreau (2006) identifient quatre caractéristiques pouvant se retrouver au sein du profil d'un scripteur faible : l'absence de mention du contenu dans la définition de l'écriture, le fait de donner une définition unidimensionnelle de l'écriture, un manque d'intérêt pour la tâche d'écriture et un dégoût vis-à-vis de l'effort relié à l'écriture. Les deux premières caractéristiques nommées appartiennent à la dimension conceptuelle du

RÉ+ alors que les deux dernières appartiennent à sa dimension affective. Ces quatre caractéristiques se retrouvent bel et bien chez les deux élèves les plus faibles et les plus désengagés de notre échantillon, Adrian et Christian (élèves du groupe contrôle).

Par ailleurs, il est possible de faire le lien entre le profil de certains participants à notre étude et les profils de scripteurs bilingues mis de l'avant par Danzak (2011). Ainsi, Sebastian, Ani et Valentina, du groupe expérimental, ont un profil se rapprochant de celui d'un scripteur bilingue « équilibré », qui est compétent en écriture en L1 et en L2 et qui éprouve des sentiments positifs envers les deux langues. Le profil de scripteur de Stanley, aussi du groupe expérimental, s'approche également de ce portrait, mais de manière moins évidente, en raison des contradictions marquant son discours.

De leur côté, Christian et Adrian, du groupe contrôle, auraient un profil s'approchant davantage de celui d'un scripteur bilingue « dominant », c'est-à-dire compétent en L1, mais incapable de transférer ses compétences en L2, notamment en raison de sa faible expérience en L2 et de sentiments négatifs envers cette langue. Cependant, il est essentiel de rester prudent vis-à-vis d'une telle interprétation, basée sur les déclarations des élèves et non sur l'observation plus objective de leur compétence à écrire en L1.

Enfin, une variante du profil de scripteur bilingue « dominant » se dégage de nos analyses. En effet, à travers les portraits de Nikki et de Mariana, du groupe contrôle, nous décelons le profil d'un scripteur se sentant plus compétent pour écrire en L2 qu'en L1 et éprouvant des sentiments négatifs envers sa (ou ses) L1.

Bref, à la suite de l'interprétation de nos données, nous constatons qu'un fossé est bel et bien creusé entre les RÉ+ des élèves des groupes expérimental et contrôle, et ce, pour ce qui est des quatre dimensions du RÉ+. Cette différence est tout particulièrement constatée chez les élèves

les plus faibles de chacun des groupes, dont le RÉ+ évolue de manière diamétralement opposée en cours d'année, à la fois pour ce qui est de ses dimensions affective, praxéologique et conceptuelle.

Par ailleurs, le rôle joué par un contexte signifiant d'apprentissage et des approches plurilingues d'enseignement de l'écriture se voit confirmé dans le développement d'un RÉ+ aux connotations positives, le simple fait d'écrire sur soi ne suffisant pas à engager les élèves dans les tâches d'écriture, comme nous l'observons chez les élèves du groupe contrôle. En effet, on a pu noter que certains thèmes d'écriture étaient semblables dans le groupe contrôle et dans le groupe expérimental, par exemple écrire sur un ami/sur l'amitié ou « parler de soi ». Cependant, le simple fait d'aborder ces thèmes sans les inscrire dans un contexte signifiant d'apprentissage, qui impliquerait, notamment, la présence de véritables destinataires autres que l'enseignant, n'a pas suffi à engager les élèves du groupe contrôle dans la tâche.

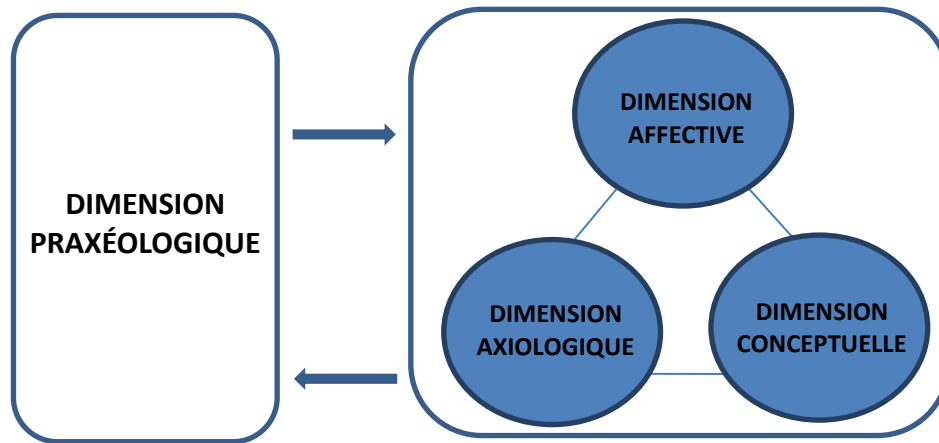
Enfin, les données recueillies sur le sentiment d'efficacité personnelle en écriture des élèves auraient gagné à être plus précises, ce qui s'est avéré impossible en raison des limites inhérentes à ce mémoire. Ce concept semble une avenue intéressante à exploiter plus en profondeur lors de futures recherches afin de mieux cerner sa place et le rôle qu'il joue au sein du RÉ+. Il apparaîtrait notamment pertinent de s'attarder davantage au sentiment d'efficacité personnelle des élèves en se penchant, par exemple, sur les travaux de Bandura (1977 et travaux subséquents), et ce, dans le but d'explorer davantage les effets d'interventions novatrices d'enseignement de l'écriture sur cet aspect de la dimension affective du RÉ+.

5.4. Opérationnalisation du RÉ+

La présente étude corrobore le constat de Chartrand et Blaser (2008) selon lequel les dimensions du RÉ se doivent d'être repensées en ce qui a trait à leur articulation et à leur

hiérarchisation. Tout d'abord, la place de la dimension praxéologique au sein du RÉ+ doit être revue. En effet, il semble exister une relation d'influence réciproque entre la dimension praxéologique du RÉ+ et les trois autres dimensions, qui sont également interreliées. À notre avis, en s'inspirant des travaux reliés à une recherche en cours dont Blaser est la chercheuse principale (2014), il est possible d'illustrer cet espace interrelationnel comme suit :

Figure 14 : Illustration théorique de la notion de RÉ+ (Maynard, 2015)



Les pratiques d'écriture des élèves, notamment à l'école, influencent de manière déterminante les autres dimensions de leur RÉ+. Par ailleurs, des liens entre chacune des dimensions permettent la présence d'influences réciproques entre ces dernières. Par exemple, la mise en œuvre d'une stratégie d'écriture (dimension praxéologique) découlant d'une conception plurilingue de l'apprentissage de l'écriture (dimension conceptuelle), telle que le recours à une autre langue que le français lors d'un moment d'entraide, peut influencer grandement les sentiments éprouvés lors de l'écriture (dimension affective).

Chartrand et Blaser (2008) et Gilbert (2008) soulèvent aussi la difficulté d'obtenir des données sur la dimension axiologique du RÉ+. Au sein de la présente étude, nous remarquons effectivement la difficulté des élèves à s'exprimer sur le sujet, leurs propos quant à cette

dimension se confondant souvent avec leurs propos relatifs à la dimension conceptuelle du RÉ+. Nous avons également remarqué la tendance des élèves à tenir un discours doxologique quant à la valeur de l'écriture en français. Souvent, ceux-ci rappellent son importance à Montréal sans préciser leur pensée, un tel discours étant plus présent chez les élèves au RÉ+ moins développé, soit surtout chez les élèves du groupe contrôle.

Ainsi, tel qu'expliqué à la section 4.1. l'absence de données suffisantes quant à la dimension axiologique du RÉ+ et la présence de nombreux chevauchements entre les dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ nous amènent, comme Gilbert (2008), à regrouper ces dimensions dans la présentation, l'analyse et l'interprétation des données, et ce, surtout afin d'éviter des répétitions. Toutefois, les éléments propres aux dimensions conceptuelle et axiologique ont été distingués lorsque cela apparaissait nécessaire, par exemple pour nuancer ou apporter un éclairage différent quant à certains aspects du RÉ+ des élèves. Vu la présence possible de telles distinctions, nous tenons donc à séparer ces deux dimensions au sein de notre conception du RÉ+, comme on le voit à la figure 14.

Par ailleurs, contrairement à Gilbert (2008), nous choisissons de ne pas regrouper les dimensions affective et praxéologique du RÉ+. En effet, bien que ces deux dimensions se recoupent beaucoup, nous avons pu cibler des aspects distincts associés à chacune d'entre elles, permettant ainsi de mieux les délimiter et d'éviter les répétitions. Une telle décision découle entre autres des nombreuses séances d'observations participantes effectuées, qui nous ont permis de recueillir des données considérables sur certains aspects de la dimension praxéologique du RÉ+ des élèves, tels que les stratégies d'écriture employées par ces derniers et leurs pratiques d'écriture, un regard métacognitif sur ces stratégies et pratiques étant parfois développé au fil des séances.

Bref, grâce à ce mémoire, au moyen de la proposition de la notion de RÉ+, nous pensons contribuer à l'opérationnalisation de la notion de RÉ en contexte d'apprentissage d'une langue seconde, notamment chez les élèves immigrants allophones en situation de grand retard scolaire. Vu le nombre limité de participants ayant pris part à la présente étude, il nous apparaîtrait pertinent et intéressant de valider la représentation proposée du RÉ+ auprès d'un échantillon plus vaste. Cela nous permettrait entre autres de réfléchir plus en profondeur à la place occupée par les pratiques d'écriture des élèves au sein du RÉ+ tout en validant la pertinence d'une distinction des dimensions conceptuelle et axiologique au sein de ce rapport.

Conclusion

Conclusion

Le présent mémoire poursuivait deux objectifs :

- 1) Observer, tout au long d'une recherche-action visant le développement de l'écriture, les effets de pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues, soutenues par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, et les effets de pratiques traditionnelles d'enseignement de l'écriture sur le RÉ+ d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'observations participantes et d'entretiens, et ce, pour ses dimensions affective, praxéologique, conceptuelle et axiologique.
- 2) Comparer, à travers ses quatre dimensions, le RÉ+ des élèves selon l'intervention mise en place (pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues, soutenues par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, ou pratiques traditionnelles de l'enseignement de l'écriture).

Dans notre recherche, les effets de pratiques d'écriture de textes identitaires plurilingues, soutenues par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, sont considérés à travers un angle de recherche différent de celui de la vaste recherche-action (Armand *et al.*, 2012-2015). Effectivement, nous proposons l'étude d'une nouvelle notion, le RÉ+, ce qui permet notamment de sonder les représentations et conceptions de l'écriture des élèves, ainsi que la valeur qu'ils y attribuent (dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+).

Les résultats obtenus confirment la pertinence de l'approche novatrice mise en place chez les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire, qui font face à de multiples obstacles lors de leur scolarisation à l'école

francophone québécoise, à la fois sur les plans psychologique et scolaire. En effet, dans le groupe expérimental, l'intervention a eu un impact positif sur toutes les dimensions du RÉ+ des élèves. De tels impacts sont différents de ceux des pratiques traditionnelles d'enseignement de l'écriture observées dans le groupe contrôle. Ces pratiques traditionnelles ne paraissent pas en mesure d'engager pleinement, à la fois affectivement et cognitivement, les élèves dans les tâches d'écriture. En effet, à titre d'exemple, chez les élèves du groupe contrôle, on observe fréquemment la présence de sentiments négatifs envers l'écriture ainsi qu'un manque d'autonomie lors des séances d'écriture. Au contraire, l'intervention mise en place dans le groupe expérimental a notamment permis aux élèves d'associer l'écriture à des sentiments positifs, tels que l'enthousiasme et la fierté, en plus de les amener à développer des stratégies d'écriture plus nombreuses et diversifiées ainsi qu'un regard réflexif sur la langue, associé au développement d'habiletés métacognitives. Chez trois des quatre élèves, ce regard réflexif s'accompagne d'une reconnaissance de l'apport de leur(s) LM à leur apprentissage de l'écriture en français.

Soulignons d'emblée le fait que notre recherche, une étude de cas multiples, a été effectuée auprès d'un nombre ciblé de sujets (n=8). De plus, la population visée par notre étude, les élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire, est marquée par une forte hétérogénéité. Ainsi, nous rappelons la prudence dont il est nécessaire de faire preuve quant à l'interprétation des données obtenues. À l'avenir, il serait intéressant de réaliser une étude semblable auprès d'un plus grand nombre de sujets afin d'observer si les effets d'une telle approche novatrice se transfèrent à d'autres situations d'écriture. Pour ce faire, il s'avèrerait également intéressant d'observer davantage les effets de cette approche sur les pratiques d'écriture des élèves à l'extérieur de l'école, notamment en ce

qui a trait à la présence possible d'une dualité de l'écriture en situation de bi/plurilinguisme. Toutefois, une étude plus vaste, qui ne serait donc pas une étude de cas, nécessiterait une méthodologie différente. Dans un tel contexte, les observations réalisées dans notre mémoire pourraient être utilisées pour développer un outil de collecte de données sur un plus grand échantillon.

Par ailleurs, dans le cadre de ce mémoire, seul l'engagement dans une pratique d'écriture ciblée (écriture de textes identitaires plurilingues) a été observé. Cela ne reflète donc pas nécessairement l'engagement des élèves dans d'autres activités d'écriture. De plus, plusieurs données sont liées à des pratiques et des sentiments déclarés par les élèves. Il serait donc enrichissant d'observer les élèves dans des contextes d'écriture plus diversifiés, car cela permettrait de trianguler leurs propos avec nos observations et, ainsi, d'étudier de manière plus approfondie les effets de l'approche novatrice sur d'autres pratiques d'écriture, à l'école et à la maison.

En raison des limites inhérentes à la réalisation d'un mémoire de maîtrise, les textes écrits par les élèves n'ont pu être pris en compte dans la présente recherche, et ce, malgré le fait qu'une analyse de contenu de ces textes aurait pu étoffer nos résultats. Ainsi, dans une future recherche, il apparaîtrait pertinent de prendre en compte le contenu des textes écrits par les élèves ainsi que la qualité de ce contenu pour trianguler de telles données avec les observations de la chercheuse et les propos des élèves. Une telle analyse sera réalisée dans le cadre de la vaste recherche-action au sein de laquelle s'inscrit ce mémoire. À la lumière des nouvelles données et résultats obtenus, nous pourrions ainsi reprendre et préciser les résultats de ce mémoire dans le cadre d'un article scientifique.

Au moyen de ce mémoire, nous souhaitons contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques sur des approches novatrices d'enseignement de l'écriture en L2 et sur les élèves en situation de grand retard scolaire et leur RÉ+. Ainsi, nous pensons faciliter la conception d'interventions adéquates en ce qui a trait à l'enseignement de l'écriture en L2 à ces élèves. Les résultats obtenus par l'entremise de la présente étude nous permettent d'atteindre ce but en confirmant la pertinence d'approches d'enseignement de l'écriture faisant appel à l'expression personnelle des élèves ainsi qu'à leur bagage linguistique et culturel. Des interventions de ce type amènent les élèves à s'engager dans les tâches d'écriture, ce qui est nécessaire à leur réussite dans ce domaine (Cummins, 2009; Guthrie, 2004). Ainsi, ces interventions permettent aux élèves de se lancer dans l'apprentissage de l'écriture en français en s'appuyant sur une base affective plus solide. Du fait même, nous réitérons l'inadéquation de pratiques traditionnelles d'enseignement de l'écriture pour œuvrer auprès d'élèves en situation de grand retard scolaire.

De plus, à la suite de la présente étude, nous pouvons affirmer, à l'instar de Cummins et Early (2011), que la production de textes identitaires plurilingues suscite l'engagement des élèves dans la littératie. Une telle intervention gagnerait à être adaptée et implantée auprès d'autres populations en milieu pluriethnique et plurilingue au Québec, comme cela a été fait dans la recherche de Vatz-Laroussi *et al.* (2010-2013).

Il est également important de rappeler les variations et différences observées quant au RÉ+ des élèves, et ce, à l'intérieur même des groupes expérimental et contrôle. L'analyse qualitative effectuée a permis de faire ressortir la richesse de tels résultats, précis et nuancés. À cet égard, tout au long de la présente étude, le cas d'un élève du groupe expérimental, Stanley, a particulièrement suscité nos questionnements et notre surprise. Malgré le fait que Stanley soit

considéré comme un élève fort en écriture et bien qu'il ait bénéficié de l'intervention à certains égards, son RÉ+ a connu peu d'évolution au cours de la recherche-action, contrairement au RÉ+ des autres élèves du groupe expérimental. Deux pistes d'explication à ce phénomène ont été mises de l'avant : le fait que Stanley ait été scolarisé en français dans son pays d'origine, Haïti, où la LM des habitants, le créole, est dévalorisée, et la possibilité d'un stress post-traumatique venant empêcher son plus grand engagement dans les tâches d'écriture. Bref, ce cas d'élève illustre l'hétérogénéité des RÉ+ des élèves participant à notre étude et nous permet de souligner la pertinence d'étudier plus en profondeur le RÉ+ d'élèves « résistant » à l'intervention et/ou qui ont été scolarisés en français auparavant, dans un pays où leur LM est valorisée ou non.

Par ailleurs, considérant l'évolution des dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ des élèves ayant participé à l'intervention, il serait intéressant d'étudier davantage et à plus long terme les effets de pratiques d'écriture signifiantes et plurilingues sur les représentations des élèves des fonctions et valeurs de l'écriture et sur leurs conceptions de l'apprentissage de l'écriture. Une étude plus approfondie d'un tel sujet permettrait de cibler plus précisément l'influence des dimensions conceptuelle et axiologique du RÉ+ sur l'apprentissage de l'écriture des élèves, notamment en lien avec leur engagement dans la littératie. Cela permettrait aussi d'identifier des pratiques d'enseignement de l'écriture engendrant le développement de représentations et de conceptions de l'écriture favorables à son apprentissage.

Pour conclure, ce mémoire de maîtrise visait à contribuer aux recherches sur l'engagement dans la littératie et le RÉ en étudiant ce concept et cette notion auprès d'une population ayant fait l'objet de peu de recherches empiriques, notamment au Québec : les élèves immigrants

allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire. À la suite de notre étude, nous confirmons la pertinence de considérer l'engagement dans la littératie et le RÉ des élèves dans le cadre d'interventions mises en place auprès d'eux. L'engagement dans la littératie et le RÉ constituent, à notre avis, une porte d'entrée différente et intéressante à considérer lorsque l'on s'intéresse à l'enseignement de la littératie et à la recherche en didactique du français L2 auprès des élèves allophones, pour qui l'apprentissage du français constitue un défi particulièrement grand.

Bibliographie

- Aden, J. (2008). Compétences interculturelles en didactique des langues - Développer l'empathie par la théâtralisation. Dans J. Aden (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques* (p. 67-100). Paris : Le Manuscrit Université.
- Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergie Europe*, 4, 173-180.
- Anctil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire, analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français*. (Université de Montréal, Montréal).
- Armand, F. (2005a). Capacités métalinguistiques d'élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 441-469.
- Armand, F. (2005b). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, Société et Solidarité*, 141-152.
- Armand, F. (2011). Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007). Montréal : Direction des Services aux Communautés Culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Armand, F., & d'Anglejan, A. (1996). Acquisition de la littératie par des élèves sous-scolarisés intégrés dans une classe d'accueil multi-âges au primaire. *L'éducation multiculturelle, ACPLS*, 3, 73-87.
- Armand, F., & Dagenais, D. (2012). S'ouvrir à la langue de l'Autre et à la diversité linguistique. *Revue de l'Association canadienne d'éducation (ACE)*, 52(1). Repéré à <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/s%E2%80%99ouvrir-%C3%A0-la-langue-de-l%E2%80%99autre-et-%C3%A0-la-diversit%C3%A9-linguistique>
- 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.
- Armand, F., Gagné, J., De Koninck, Z., & Dutil, C. (2005). Exploration des pratiques de littératie en milieu familial et portrait démologique d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au Québec. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8(1), 7-26.
- Armand, F., Kanouté, F., Vatz, M., Magnan, M.-O., Papazian-Zohrabian, G., Rachédi, L., . . . Venne, E. (2012-2015). *Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'ateliers d'expression créatrice théâtrale, d'approches plurilingues de l'écriture et de rétroactions correctives*. Document inédit.
- Armand, F., Lê, T. H., Combes, É., Saboundjian, R., & Thamin, N. (2011). L'enseignement de l'écriture en langue seconde : Synthèse de connaissances soumise au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Département de didactique : Université de Montréal.
- Armand, F., Lory, M.-P., & Rousseau, C. (2013). Ateliers d'expression théâtrale plurilingues et élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire. *Lidil [Revue de Linguistique et de Didactique des langues]*, 48, 37-55.

- Armand, F., Rousseau, C., Lory, M.-P., & Machouf, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil. Dans F. Kanouté & G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante : Les dynamiques de l'établissement* (p. 97-112). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors Série*(2), 98-114.
- Barré-De Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113(1), 93-133.
- Barré-De Miniac, C. (1997). Apprentissage et usage de l'écriture : représentations d'enfants et de parents d'élèves. *Repères*, 15, 41-57.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-40.
- Barré-De Miniac, C. (2007). Écrire pour apprendre : où le rapport à l'écriture est convoqué. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 165-180). Lévis : Les Presses de l'Université Laval.
- Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur euristique. Dans S.-G. Chartrand & C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (Vol. 12, p. 11-23). Namur : Presses universitaires de Namur : Diptyque.
- Barré-De Miniac, C. (2012). Le rapport à l'écriture : une notion heuristique ou un nouveau concept? Dans B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.), *Les concepts et méthodes en didactique du français* (p. 175-194). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Barré-De Miniac, C., Cros, F., & Ruiz, J. (1993). *Les collégiens et l'écriture*. Paris : ESF.
- Bautier, É. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique? *Pratiques*, 113-114, 41-54.
- Beer-Toker, M., & Gaudreau, A. (2006). Représentations, attitudes et pratiques de littératie chez des élèves allophones : construction d'un outil de dépistage des difficultés en matière de littératie. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 345-376.
- Belzil, S. (1997). *L'apprentissage de l'écrit en classe d'accueil au secondaire*. (Université de Montréal, Montréal).
- Biarnès, J. (1997). Scolarisation de jeunes non francophones peu ou pas scolarisés antérieurement : analyse d'une innovation pédagogique. *Migrants-Formation*, 108, 86-108.
- Blaser, C. (2014). *Le rapport à l'écrit des enseignants: un levier dans le développement des compétences langagières des élèves*. Communication présentée à la rencontre de suivi du 17 février 2014 des Actions concertées, Programme de recherche sur l'écriture, Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FRQ-SC), Montréal.
- Boutin, G. (2008). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Brisk, M. E. (2011). Learning to Write in the Second Language : K-5. Dans E. Hinkel (dir.), *Handbook of Resesarch in Second Language Teaching and Learning* (Vol. v. 2, p. 40-57). New York : Routledge.
- Brisk, M. E., & Harrington, M. M. (2007). *Literacy and bilingualism: A handbook for all teachers. Second Edition*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bronckart, J.-P. (2011). Un demi-siècle de didactique de l'écrit dans les pays francophones : bilan et perspectives. *SCRIPTA, Belo Horizonte*, 15(28), 13-36.
- Candelier, M. (2003). *L'Éveil aux langues à l'école primaire - Evlang. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. Dans P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées*. (p. 241-252). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Chartrand, S.-G., & Blaser, C. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherche. Dans B. Schneuwly & T. Thévenaz (dir.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. (p. 179-194). Bruxelles : De Boeck.
- Chartrand, S.-G., & 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 & C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : une notion pour enseigner de l'école à l'université* (Vol. 12, p. 107-127). Namur : Presses universitaires de Namur : Diptyque.
- Chartrand, S.-G., Blaser, C., & Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires, Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 275-293.
- Chartrand, S.-G., Gagnon, M., & Blaser, C. (2006). *Les activités de lecture et d'écriture menées par les élèves dans et pour les cours d'histoire et de sciences au secondaire québécois*. Communication présentée à la 8e Biennale de l'Éducation et de la Formation, Lyon.
- Chartrand, S.-G., & Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*, 168, 86-88.
- Chartrand, S.-G., & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32, 317-343.
- Clerc, S. (2008). Les apports de la pratique théâtrale en classe d'accueil. Dans J. Aden (dir.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques* (p. 133-146). Paris : Le Manuscrit Université.
- Combes, É. (2012). Le rapport à l'écriture d'élèves immigrants plurilingues nouvellement arrivés scolarisés en classe d'accueil au primaire : essai de conceptualisation. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 67-68, 109-135.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2012). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Conseil de l'Europe (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987). *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Crandall, J., Bernache, C., & Prager, S. (1998). New Frontiers in Educational Policy and Program Development: The Challenge of the Underschooled Immigrant Secondary School Student. *Educational policy*, 12(6), 719-734.
- Crandall, J., & Greenblatt, L. (1998). Teaching Beyond the Middle: Meeting the Needs of Underschooled and High-Achieving Immigrant Students. Dans M. R. Bastera (dir.), *Excellence and Equity in Education Language Minority Students: Critical Issues and Promising Practices* (p. 43-60). Washington, C.C. : Mid-Atlantic Equity Center, The American University.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. North York : Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2007). Promoting Literacy in Multilingual Contexts (Research Monograph No. 5). *What Works? Research into Practice, Ontario*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/cummins.pdf>
- Cummins, J. (2009). Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-Based Strategies for Closing the Achievement Gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11, 38-56.
- Cummins, J. (2010). *Language Awareness and Academic Achievement among Migrant Students*. Communication présentée au 3e Congrès de l'Association *Éducation et diversité linguistique et culturelle* (EDiLiC), Lausanne.
- Cummins, J. (2011). Literacy Engagement: Fueling Academic Growth for English Learners. *The Reading Teacher*, 65(2), 142-146.
- Cummins, J. (2012). Language Awareness and Academic Achievement among Migrant Students. Dans C. Balsiger, D. Béatrix Kölher, J.-F. De Pietro & C. Perregaux (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles : de la formation des enseignants aux pratiques de classe* (p. 41-54). Paris : L'Harmattan.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., . . . Sastri, P. (2006). ELL Students Speak for Themselves: Identity Texts and Literacy Engagement in Multilingual Classrooms. Repéré à <http://www.curriculum.org/secretariat/files/ELLidentityTexts.pdf>
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Sandhu, P., & Sastri, P. (2005). Affirming Identity in Multilingual Classrooms. *Educational Leadership*, 63(1), 38-43.
- Cummins, J., Bismilla, V., Cohen, S., Giampapa, F., & Leoni, L. (2006). Timelines and Lifelines: Rethinking Literacy Instruction in Multilingual Classrooms [Literacy to Multiliteracies: Designing Learning Environments for Knowledge Generation within the New Economy]. *Orbit*, 36(1), 26-30.
- Cummins, J., Brown, K., & Sayers, D. (2007). *Literacy, Technology, and Diversity: Teaching for Success in Changing Times*. Pearson Education.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. U.K. : Trentham Books.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.
- Dagenais, D. (2008). La prise en compte du plurilinguisme d'enfants issus de familles immigrantes en contexte scolaire : une analyse de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 351-375.

- Danzak, R. (2011). The interface of language proficiency and identity: a profile analysis of bilingual adolescents and their writing (Report). *Language, speech & hearing services in schools*, 42, 506-519.
- Duff, P. A. (2008). *Case Study Research in Applied Linguistic*. New York : Lawrence Erlbaum Associated.
- Duong, L., & Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105.
- Dupin de St-André, M., & Montésinos-Gelet, I. (2012). Une étude de cas des pratiques d'une enseignante experte et de leur influence sur le rapport à l'écrit d'élèves issus d'un milieu défavorisé. Dans I. Montésinos-Gelet & C. Fleuret (dir.), *Le rapport à l'écrit : habitus culturel et diversité* (p. 61-90). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- El Bakkar, A. (2007). *Le rapport à l'écrit d'élèves québécois de sexe féminin de 4e année de secondaire*. (Université Laval, Québec).
- Étienne, C. (2006). French in Haiti: Contacts and conflicts between linguistic representations. Dans J. Clancy Clements, T. A. Klingler, D. Piston-Hatlen & K. J. Rottet (dir.), *History, Society and Variation : In honor of Albert Valdman* (p. 179-200). Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Fillmore, L. W., & Snow, C. E. (2000). What Teachers Need To Know about Language: Center for Applied Linguistics, Washington, DC.
- Fleuret, C., & Armand, F. (2012). Le créole c'est presque la même affaire du français, on fait des formules... c'est déformé : Les représentations des langues par des enfants haïtiens. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15(1), 42-59.
- Fleury, R. (2013). Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue : défis et réussites. *Québec français*, 168, 48-49.
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L., & Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984). Tome 1 : Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- Gagné, J. (2004). *Développement des habiletés langagières orales de décontextualisation chez des élèves allophones sous-scolarisés*. (Université Laval, Québec).
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Garcia, G. E., & Godina, H. (2004). Addressing the Literacy Needs of Adolescent English Language Learners. Dans T. Jetton & J. Dole (dir.), *Adolescent Literacy Research and Practice* (p. 304-320). New York : The Guilford Press.
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C., & Kamil, M. L. (2006). Synthesis: Cross-Linguistic Relationships. Dans D. August & T. Shanahan (dir.), *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (p. 153-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giampapa, F. (2010). Multiliteracies, Pedagogy and Identities: Teacher and Student Voices from a Toronto Elementary School. *Canadian Journal of Education*, 33(2), 407-431.
- Gilbert, A. (2008). *Le rapport à l'écrit de quatre élèves du secondaire provenant de milieux socioculturels contrastés*. (Université Laval, Québec).
- Gouvernement de l'Ontario (2008). *Supporting English Language Learners with Limited Prior Schooling. A practical guide for Ontario educators. Grades 3 to 12*. Ontario : Queen's Printer for Ontario.

- Grant, R. A., Wong, S. D., & Osterling, J. P. (2007). Developing literacy in second-language learners : Critique from an heteroglossic, sociocultural, and multidimensional framework. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 598-609.
- Graves, A. W. (2008). Teaching Written Expression to Culturally and Linguistically Diverse Exceptional Learners. Dans J. J. Hoover, J. K. Klingner, L. M. Baca & J. R. Patto (dir.), *Methods for Teaching Culturally and Linguistically Diverse Exceptional Learners* (p. 213-242). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Guthrie, J. (2004). Teaching for Literacy Engagement. Viewpoint. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1-30.
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. Dans C. M. Levy & S. Ransdell (dir.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (p. 1-27). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates Inc. .
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg & E. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing* (p. 3-30). Hillsdale: Erlbaum.
- Ivey, G., & Broaddus, K. (2007). A Formative Experiment Investigating Literacy Engagement among Adolescent Latina/o Students Just Beginning to Read, Write, and Speak English. *Reading Research Quarterly*, 42(4), 512-545.
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. *Informations sociales*(7), 64-74.
- Karsenti, T., & Collin, S. (2011). Le mal d'écrire : la faute aux textos? *Québec français*, 163, 82-83.
- Le Ferrec, L. (2008). Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Immigration, École et didactique du français* (p. 101-145). Paris : Les Éditions Didier.
- Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Leki, I., Cumming, A. H., & Silva, T. (2008). *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. New York : Taylor & Francis.
- Lesaux, F., & Geva, E. (2006). Literacy in Language-Minority Students. Dans D. August & T. Shanahan (dir.), *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the national literacy panel on language-minority children and youth* (p. 53-74). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- Lo, J., & Hyland, F. (2007). Enhancing Students' Engagement and Motivation in Writing: The Case of Primary Students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 219-237.
- Lüdi, G., & Py, B. (2002). *Être bilingue (2e édition revue)*. Berne : Peter Lang SA, Éditions scientifiques européennes.
- MacKay, T., & Tavares, T. (2005). *Building Hope: Appropriate Programming for Adolescent and Young Adult Newcomers of War-Affected Backgrounds and Manitoba Schools. A Preliminary Report for Consultation and Discussion*. Manitoba : Manitoba Education, Citizenship and Youth.

- Matera, C., & Gerber, M. M. (2008). Effects of a Literacy Curriculum That Supports Writing Development of Spanish-Speaking English Learners in Head Start. *NHSA Dialog : A Research to Practice Journal for the Early Intervention Field*, 11(1), 25-43.
- McAndrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., Ait-Said, R., & Balde, A. (2013). Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie*, 42(1), 31-55.
- Ministère de l'Éducation (1998a). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1998b). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (n° 2-550-33748-4). Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2002). *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec : Etat de la situation*. Québec : Direction des Services aux Communautés Culturelles.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2003a). *Outil diagnostique en mathématique pour les élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire*. Québec : Direction des Services aux Communautés Culturelles.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2003b). *Plan d'intervention auprès des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire*. Québec : Direction des Services aux Communautés Culturelles.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2003c). *Scolarisation des élèves immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire : Cadre de référence*. Québec : Direction des Services aux Communautés Culturelles.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2011). *Les élèves issus de l'immigration et effectif total inscrits au 30 septembre et après le 30 septembre, par ordre d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire), selon la direction régionale, la commission scolaire, le réseau de fréquentation - année scolaire 2010-2011*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2012). *Rapport de recherche. Caractéristiques et éléments relatifs au cheminement scolaire des élèves financés. Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français de 1998-1999 à 2007-2008*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Montgomery, C., Xenocostas, S., Rachédi, L., & Najac, S. (2011). Migration et continuités dans les histoires de familles immigrantes. Dans F. Kanouté & G. Lafortune (dir.), *Familles d'origine immigrante : polysémie des pratiques sociales. Enjeux sociaux, de santé et d'éducation*. (p. 29-44). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Morin, M.-F., Nootens, P., Labrecque, A.-M., & LeBlanc, I. (2009). Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire. Production écrite réalisée dans le cadre d'un contrat de recherche pour le MELS.
- Nares-Guzicki, I. (2008). Promoting Reading and Language Proficiency for English-language Learners in Secondary General and Special Education Programs. Dans L. Denti & G. Guerin (dir.), *Effective Practice for Adolescents with Reading and Literacy Challenges* (p. 162-182). New York : Routledge.
- Nation, I. S. P. (2011). Second Language Speaking. Dans E. Hinkel (dir.), *Handbook of Resesarch in Second Language Teaching and Learning* (Vol. v. 2, p. 444-454). New York : Routledge.

- OCDE (2004). *Message from PISA 2000*. Paris : Organization for Economic Cooperation and Development.
- OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III), PISA*. Éditions OCDE.
- Office québécois de la langue française. (2003). Repéré le 4 septembre 2013 à <http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (3e éd.)*. Paris : Armand Colin.
- Painchaud, G., d'Anglejan, A., Armand, F., & Jezak, M. (1993). Diversité culturelle et littératie. *Repères*, 15, 77-94.
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 139-158.
- Papazian-Zohrabian, G. (2008). Psychologie des victimes. Dans B. Gaillard (dir.), *Psychologie Criminologique* (p. 143-161). Paris : In Press.
- Papazian-Zohrabian, G. (2010). Les effets de la maltraitance sur la vie socio-affective et la performance scolaire des enfants. *Revue de l'Institut libanais d'éducateurs*, 4, 11-24.
- Perregaux, C. (1997). L'entrée dans l'écrit de jeunes enfants bilingues issus de familles migrante. Dans D. Boyzon-Fradet & J.-L. Chiss (dir.), *Enseigner le français en classes hétérogènes* (p. 124-141). Paris : Nathan pédagogie.
- Perregaux, C., De Goumoëns, C., Jeannot, D., & Di Pietro, J.-F. (2003). *Éducation au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel : CIIP.
- Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. (2009). Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche. Repéré à http://foundationsforliteracy.cllrnet.ca/index.php/Foundations_For_Literacy
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF.
- Rousseau, C., Armand, F., Laurin-Lamothe, A., Gautier, M.-F., & Saboundjian, R. (2011). Innovations in Practice : A pilot project of school-based intervention integrating drama and language awareness. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(3), 187-190.
- Rousseau, C., Bagilishya, D., Heusch, N., & Lacroix, L. (1999). Jouer en classe autour d'une histoire : Ateliers d'expression créatrice pour les enfants immigrants exposés à la violence sociale. *Prisme*, 28, 88-103.
- Rousseau, C., Gauthier, M.-F., Benoît, M., Lacroix, L., Moran, A., Viger Rojas, M., & Bourassa, D. (2006). Du jeu des identités à la transformation de réalités partagées : un programme d'ateliers d'expression théâtrale pour adolescents immigrants et réfugiés. *Santé mentale au Québec*, 31(2), 135-152.
- Saboundjian, R. (2013). *Effets de l'enseignement réciproque sur la compréhension en lecture d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire*. (Université de Montréal, Montréal).
- Senoussi, M. (2010). Pour une exploitation didactique de l'écriture personnelle : expérience d'un atelier d'écriture en FLE. *Synergies Algérie*(11), 107-120.
- Souryasack, R., & Lee, J. S. (2007). Drawing on Students' Experiences, Cultures and Languages to Develop English Language Writing: Perspectives from Three Lao Heritage Middle School Students. *Heritage Language Journal*, 5(1), 79-97.

- St-Germain, M. (1997). Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative : quelques constats. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 611-642.
- Stoughton, E. H. (2008). "I am never going to be a reader": Issues of Literacy in the Upper Grades. Dans L. Denti & G. Guerin (dir.), *Effective Practice for Adolescents with Reading and Literacy Challenges* (p. 85-105). New York : Routledge.
- Taylor, L. K., Bernhard, J. K., Garg, S., & Cummins, J. (2008). Affirming Plural Belonging: Building on Students' Family-Based Cultural and Linguistic Capital through Multiliteracies Pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 269-294.
- Toohey, K. (2000). *Learning English at School: Identity, Social Relations, and Classroom Practice*. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vatz-Laaroussi, M., Armand, F., Kanouté, F., Rachédi, L., Steinbach, M., & Rousseau, C. (2010-2013). *Écriture et histoires familiales de migration : une recherche-action pour promouvoir les compétences à écrire des élèves allophones immigrants et réfugiés dans les écoles primaires et secondaires du Québec*. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC). Actions concertées, Programme de recherche sur l'écriture.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le Français de scolarisation : Pour une didactique réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France.

Annexe 1 : Fiche de renseignements de l'élève

Projet FRQ-SC Armand et al. (2012-2015) – Fiche créée par Armand, Combes et Maynard (2013)

Fiche de renseignements de l'élève

1) Quel est ton nom?

2) Quel âge as-tu?

3) Dans quel pays es-tu né?

4) Depuis combien de temps as-tu quitté ton pays d'origine?

5) Quel âge avais-tu à ton arrivée au Québec/Canada?

6) Quelle(s) langue(s) parles-tu?

7) Quelle(s) langue(s) comprends-tu?

8) Quelle(s) langue(s) lis-tu?

9) Quelle(s) langue(s) écris-tu?

10) Quelle est (sont) la (ou les) langue(s) que tu as apprise(s) en premier dans ta famille?

11) Quelle (s) langue (s) parlent tes parents ou les personnes qui s'occupent de toi?

Ton père : _____

Ta mère : _____

Tes frères et sœurs : _____

Autres : _____

12) Dans quelle(s) langue(s) te sens-tu le plus à l'aise pour écrire?

13) Es-tu déjà allé(e) à l'école?

Oui

Combien d'années es-tu allé à l'école? _____ ans

Dans quel(s) pays?

Quel était ton niveau scolaire dans ton pays d'origine?

Quelle(s) était(ent) la ou les langue(s) utilisée(s) par les enseignants à l'école?

Non

14) Quel est ton statut au Québec?

Immigrant(e) résident permanent

Réfugié(e)

Demandeur(euse) d'asile

15) Quel est le nom de ton enseignant?

16) Quel est le nom de ton école?

17) Quel est le nom de ta commission scolaire?

18) Dans quelle ville vas-tu à l'école?

Annexe 2 : Guide d'entretien individuel semi-dirigé (avant l'intervention)

Projet FRQ-SC Armand et al. (2012-2015) - Guide bâti par Armand, Combes et Maynard (2013)

Guide d'entretien individuel semi-dirigé (avant l'intervention)

Remplir la fiche avant ou après l'entretien avec chaque jeune (il la remplit ou l'intervieweur la remplit avec lui).

1. Biographie (langues parlées et écrites) et rapport aux langues

- 1.1. Combien de langues parles-tu?
- 1.2. Quelle est la (ou les) première(s) langue(s) que tu as apprise(s) et que tu parles encore?
- 1.3. As-tu appris à lire et à écrire dans d'autres langues que le français? Si oui, dans quelles langues?
- 1.4. Vas-tu (ou es-tu allé) à des cours de PELO ou de PLE pour continuer à apprendre ta (ou tes) langue(s) maternelle(s) ? Comment trouves-tu (ou as-tu trouvé) cela?
- 1.5. Est-ce que le français est une langue courante dans ton pays d'origine? Si oui, le parlais-tu avant de venir au Québec?
- 1.6. As-tu appris à écrire en français dans ton pays d'origine? Si oui, as-tu trouvé cela facile, difficile? Pourquoi?
- 1.7. Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison ici au Québec? Et avec les ami(e)s?
- 1.8. À l'école, as-tu des amis qui parlent ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)? Si oui, quelle(s) langue(s) parles-tu avec eux? À quelles occasions?
- 1.9. Dans ta famille, quelle(s) langue(s) utilisez-vous? Qui parle quelle(s) langue(s) avec qui?
- 1.10. Y a-t-il une (des) langue(s) que tu préfères parler et dans quelles circonstances le fais-tu? Y en a-t-il que tu préfères écrire et dans quelles circonstances le fais-tu? Pourquoi?

2. Parcours scolaire et arrivée au Québec

- 2.1. Es-tu allé à l'école dans un autre pays? Combien d'années? Comment cela s'est passé?
- 2.2. Quand es-tu arrivé au Québec ?
- 2.3. Comment s'est passée ton arrivée au Québec?

3. Textes identitaires (histoire familiale)

- 3.1. As-tu déjà eu des occasions de raconter ton histoire familiale en français ou dans d'autres langues? Si oui, comment as-tu trouvé cette activité ? Est-ce que cela a été facile? Comment cela s'est-il passé? Si non, aimerais-tu partager ton histoire familiale (oralement, sous forme de dessin, sous forme d'écrits)?

4. Pratiques familiales d'écriture

- 4.1. Est-ce que tes parents t'encouragent à lire et à écrire? Si oui, en quelle(s) langue(s)? De quelles façons le font-ils (devoirs, autres occasions)?
- 4.2. Vois-tu tes parents écrire à la maison? Si oui, qu'écrivent-ils?

5. Apprentissage du français et, plus précisément, de l'écriture

Cette section aborde l'apprentissage de la langue française en général.

- 5.1. Comment trouves-tu ton **apprentissage du français en général**? Que trouves-tu le plus facile? Le plus agréable? Le plus difficile? Le moins agréable ? Pourquoi?
- 5.2. Aimes-tu apprendre le français ?

Cette section aborde plus précisément l'apprentissage de l'écriture en français.

- 5.3. Quelles sont les activités que tu fais en classe pour apprendre à écrire le français?
- 5.4. Comment trouves-tu ton **apprentissage de l'écriture en français** ?
- 5.4.1. Aimes-tu apprendre à écrire en français?
- 5.4.2. Que trouves-tu le plus facile? Le plus agréable? Le plus difficile? Le moins agréable ? Le plus utile? Le moins utile? Pourquoi?
- 5.5. Quelles sont les activités que tu préfères pour apprendre à écrire en français? Pourquoi?
- 5.6. Quelles sont les activités que tu aimes le moins pour apprendre à écrire en français ? Pourquoi?
- 5.7. Si tu étais enseignant à l'accueil, qu'est-ce que tu ferais pour aider les élèves à apprendre à écrire en français ?
- 5.8. Es-tu motivé lorsque tu écris en français? Pourquoi?
- 5.9. Si tu étais enseignant à l'accueil, qu'est-ce que tu ferais pour aider les élèves à être motivés pour écrire en français ?
- 5.10. As-tu l'occasion d'utiliser les technologies lorsque tu écris en classe d'accueil (ordinateur, portable, iPad, tableau blanc interactif, etc.)? Si oui, aimes-tu cela? Pourquoi? Si non, aimerais-tu cela? Pourquoi?
- 5.11. As-tu l'occasion d'utiliser ta langue maternelle lors d'activités d'écriture en classe d'accueil? Si oui, comment trouves-tu cela? Que penses-tu de cette expérience? Pourquoi?

Dans le cas contraire, penses-tu que tu apprécieras ce genre d'activités? Pourquoi?

6. Retour réflexif sur les pratiques de rétroaction corrective des enseignants en classe d'accueil

6.1. Quelles méthodes utilisent tes enseignants pour corriger les textes que tu écris?

6.1.1. Comment trouves-tu ces méthodes de correction?

6.1.2. Sont-elles faciles à comprendre?

6.1.3. T'aident-elles à bien corriger tes textes?

6.2. Quelles sont les pratiques de correction que tu préfères? Que tu aimes le moins? Que tu trouves le plus utile? Que tu trouves le moins utile?

7. Rapport à l'écrit teinté du concept d'engagement (RÉ+)

Dimension conceptuelle :

7.1. À quoi ça sert de savoir bien écrire en français? Donne des exemples.

7.2. À quoi ça sert de savoir bien écrire dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)? Donne des exemples. (Référence à la question 1.3. Si l'élève sait écrire dans sa langue maternelle : À quoi cela sert-il? / Si l'élève ne sait pas écrire dans sa langue maternelle : Qu'est-ce que cela te fait?)

7.3. Que signifie pour toi écrire?

7.4. Est-ce qu'écrire s'apprend grâce à la pratique? Grâce à l'enseignement? Est-ce que c'est un don? Pourquoi?

Dimension axiologique :

7.5. Est-ce important pour toi d'apprendre à écrire en français? Pourquoi?

7.6. Est-ce important pour toi de savoir écrire dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)? Pourquoi?

7.7. Te sens-tu compétent pour te corriger en français en ce moment?

7.8. Te sens-tu compétent pour te corriger dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)?

Dimension affective :

Aspect 1 : Sentiment d'efficacité personnelle (Spécifier le type de texte écrit dans le cadre de la recherche)

7.9. Te sens-tu compétent pour écrire en français en ce moment?

7.10. Te sens-tu compétent pour écrire dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)?

Aspect 2 : Identité, état émotionnel, amour/haine envers l'écriture, attitude à l'égard de l'écriture

7.11. Est-ce que tu aimes écrire en français? Qu'est-ce que tu aimes écrire ? Donne des exemples.

- 7.12. Est-ce que tu aimes écrire dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s) Qu'est-ce que tu aimes écrire ? Donne des exemples.
- 7.13. Comment te sens-tu quand tu écris en français (stressé, à l'aise, fier, etc.)?
- 7.14. Comment te sens-tu quand tu écris dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s) (stressé, à l'aise, fier, etc.)?
- 7.15. Est-ce que tu aimes quand tu peux écrire à l'école sur ta culture d'origine, sur ton histoire familiale, ton parcours migratoire, ta culture, ton pays d'origine? Pourquoi? (*Il est possible que ce point ait déjà été abordé, dans un tel cas, ne pas répéter inutilement*).

Aspect 3 : Engagement cognitif, énergie, recherche de ressources (lors des activités d'écriture)

- 7.16. Est-ce que tu fais des efforts pour bien écrire? Comment se manifestent ces efforts? Peux-tu donner des exemples de ces efforts?
- 7.17. Comment te sens-tu lorsque tu éprouves des difficultés en écriture?
- 7.18. Quelles sont les stratégies auxquelles tu as recours pour t'aider en écriture? (exemples pour orienter : aide d'un camarade, de l'enseignant, d'un voisin, d'un ami des parents, Internet, dictionnaire, etc.)

Aspect 4 : Fréquence, durée (temps accordé aux tâches d'écriture)

- 7.19. Dans une journée, quelles sont tes occasions d'écrire : travaux scolaires (devoirs et en classe), Internet, documents administratifs, lettres, courriels, textos, journal personnel, etc.?
- 7.20. Écris-tu surtout à l'école? Surtout à l'extérieur de l'école? Dans quelles langues?
- 7.21. Combien de temps écris-tu chaque semaine à l'extérieur de l'école?

Dimension praxéologique :

- 7.22. Cela t'arrive-t-il d'écrire pour le plaisir? Si oui, sur quels sujets écris-tu? Si oui, à qui écris-tu/qui sont tes lecteurs?
- 7.23. Dans quelle(s) langue(s) pratiques-tu ces activités d'écriture? (Repréciser les activités mentionnées par l'élève préalablement.)

Annexe 3 : Guide d'entretien individuel semi-dirigé (groupe 1, après l'intervention)

Projet FRQ-SC Armand et al. (2012-2015) - Guide bâti par Armand, Combes et Maynard (2014)

Guide d'entrevue individuelle avec les élèves (groupe 1, après l'intervention)

1. Biographie (langues parlées et écrites) et rapport aux langues

- 1.1. Combien de langues parles-tu?
- 1.2. Quelle est la (ou les) première(s) langue(s) que tu as apprise(s) et que tu parles encore?
- 1.3. As-tu appris à lire et à écrire dans d'autres langues que le français? Si oui, dans quelles langues?
- 1.4. Vas-tu (ou es-tu allé) à des cours de PELO ou de PLE pour continuer à apprendre ta (ou tes) langue maternelle(s)? Comment trouves-tu (ou as-tu trouvé) cela?
- 1.5. Est-ce que le français est une langue courante dans ton pays d'origine? Si oui, le parlais-tu avant de venir au Québec?
- 1.6. As-tu appris à écrire en français dans ton pays d'origine? Si oui, comment as-tu trouvé cela? Pourquoi?
- 1.7. Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison ici au Québec? Et avec les ami(e)s?
- 1.8. À l'école, as-tu des amis qui parlent ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)? Si oui, quelle(s) langue(s) parles-tu avec eux? À quelle occasion?
- 1.9. Dans ta famille, quelles langues utilisez-vous? Qui parle quelle langue avec qui?
- 1.10. Y a-t-il une langue, des langues que tu préfères parler et dans quelles circonstances le fais-tu? Y en a-t-il que tu préfères écrire et dans quelles circonstances le fais-tu? Pourquoi?

2. Apprentissage du français et, plus précisément, de l'écriture

Apprentissage du français, en général

- 2.1. Comment trouves-tu ton **apprentissage du français en général**? (relancer l'élève si nécessaire : Que trouves-tu le plus facile? Le plus difficile? Pourquoi?)
- 2.2. Comment te sens-tu quand tu apprends le français? (relance : Aimes-tu apprendre le français?)

Retour sur l'intervention

- 2.3. Cette année, en classe, tu as écrit ton histoire familiale (parler des thèmes abordés : mes pays/mes voyages, ma famille/une personne adulte significative, mes amis, mes langues, les cérémonies/les fêtes, mes rêves/mes souhaits)...

- 2.3.1. Comment as-tu trouvé cette activité ?
- 2.3.2. Comment cela s'est-il passé? (relancer si nécessaire, sans orienter l'élève)
- 2.3.3. Y a-t-il un thème que tu as préféré? Pourquoi?
- 2.3.4. Conseillerais-tu ce type d'activité d'écriture à d'autres élèves/enseignants de l'accueil? Pourquoi?
- 2.4. Pendant les séances d'écriture, tu avais la possibilité d'écrire un mot, une phrase, ou plus dans la langue de ton choix (en français, dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s) ou dans d'autres langues que tu connais)...
- 2.4.1. As-tu écrit dans d'autres langues que le français? Pourquoi?
- 2.4.2. Si oui, comment as-tu trouvé cela? Que penses-tu de cette expérience?
- 2.4.3. Si oui, à quel moment l'as-tu fait? (avoir en tête les différentes étapes du processus d'écriture : planification, version de travail, version finale) Qu'as-tu écrit dans d'autres langues que le français? Pourquoi?
- 2.4.4. Sinon, aurais-tu aimé le faire? Pourquoi?
- 2.5. Cette année, en classe, tu as eu l'occasion de participer à des activités d'expression théâtrale (ateliers de théâtre) en classe...
- 2.5.1. Comment as-tu trouvé cela? Que penses-tu de cette expérience? Pourquoi?
- 2.5.2. Que préférerais-tu durant les ateliers (pistes : les jeux, les échanges en duo/en sous-groupe/en grand groupe, les saynètes, la ligne de monologues, utiliser les instruments de musique/les tissus)? Pourquoi?
- 2.5.3. Penses-tu que les ateliers théâtraux sont utiles pour ton apprentissage du français? Pourquoi?
- 2.5.4. Les ateliers théâtraux t'ont-ils aidé à écrire durant les séances d'écriture? Pourquoi? Comment? Sur quels thèmes?
- 2.5.5. As-tu utilisé d'autres langues que le français durant certains des ateliers? Pourquoi? Pour parler de quoi? Comment as-tu trouvé cela?
- 2.5.6. Conseillerais-tu ce type d'activité à d'autres élèves/enseignants de l'accueil? Pourquoi?

Apprentissage de l'écriture en français

- 2.6. Comment trouves-tu ton **apprentissage de l'écriture en français** ? (relancer l'élève si nécessaire : Que trouves-tu le plus facile? Le plus difficile? Pourquoi?)
- 2.7. Comment te sens-tu quand tu apprends à écrire en français? (relance : Aimes-tu apprendre à écrire en français ?)
- 2.8. Quelles sont les autres activités que tu as faites en classe pour apprendre à écrire le français cette année?
- 2.9. Quelles sont les activités que tu préfères pour apprendre à écrire en français? Pourquoi?

- 2.10. Quelles sont les activités que tu aimes le moins pour apprendre à écrire en français ? Pourquoi?
- 2.11. Si tu étais enseignant à l'accueil, qu'est-ce que tu ferais pour aider les élèves à apprendre à écrire en français ?
- 2.12. Es-tu motivé lorsque tu écris en français? Pourquoi?
- 2.13. Si tu étais enseignant à l'accueil, qu'est-ce que tu ferais pour aider les élèves à être motivés pour écrire en français ?

3. Retour réflexif sur les pratiques de rétroaction corrective des enseignants en classe d'accueil

- 3.1. Quelles méthodes utilisent tes enseignants pour corriger les textes que tu écris?
 - 3.1.1. Comment trouves-tu ces méthodes de correction?
 - 3.1.2. Sont-elles faciles à comprendre?
 - 3.1.3. T'aident-elles à bien corriger tes textes?
- 3.2. Quelles sont les pratiques de correction que tu préfères? Que tu aimes le moins? Que tu trouves le plus utile? Que tu trouves le moins utile?

4. Rapport à l'écrit

Dimension conceptuelle :

- 4.1. À quoi ça sert de savoir bien écrire en français? Donne des exemples.
- 4.2. À quoi ça sert de savoir bien écrire dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)? Donne des exemples. (Référence à la question 1.3. Si l'élève sait écrire dans sa langue maternelle : À quoi cela sert-il? / Si l'élève ne sait pas écrire dans sa langue maternelle : Qu'est-ce que cela te fait?)
- 4.3. Que signifie pour toi écrire?
- 4.4. Selon toi, comment on peut apprendre à écrire? (relance : Comment on peut devenir bon en écriture?)

Dimension axiologique :

- 4.5. Est-ce important pour toi d'apprendre à écrire en français? Pourquoi?
- 4.6. Est-ce important pour toi de savoir écrire dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)? Pourquoi?

Dimension affective :

Aspect 1 : Sentiment d'efficacité personnelle (Spécifier le type de texte écrit dans le cadre de la recherche + donner des pistes aux élèves pour orienter leur réponse : écrire une lettre, te présenter, décrire, expliquer, etc.)

- 4.7. Te sens-tu compétent pour écrire en français en ce moment?
- 4.8. Te sens-tu compétent pour écrire dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)?
- 4.9. Te sens-tu compétent pour te corriger en français en ce moment?

4.10. Te sens-tu compétent pour te corriger dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)?

Aspect 2 : Identité, état émotionnel, amour/haine envers l'écriture, attitude à l'égard de l'écriture

4.11. Comment te sens-tu quand tu écris en français (relances si nécessaire : stressé, à l'aise, fier, etc.)?

4.12. Comment te sens-tu quand tu écris dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s) (relances si nécessaire : stressé, à l'aise, fier, etc.)?

4.13. Qu'est-ce que tu aimes écrire en français? Donne des exemples.

4.14. Qu'est-ce que tu aimes écrire dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)? Donne des exemples.

4.15. Comment te sens-tu quand tu peux écrire à l'école sur ta culture d'origine, sur ton histoire familiale, ton parcours migratoire, tes langues, ton pays d'origine? Pourquoi? (Si l'élève ne réussit pas à s'exprimer sur le sujet : Est-ce que tu aimes quand tu peux écrire à l'école sur ta culture d'origine, sur ton histoire familiale, ton parcours migratoire, tes langues, ton pays d'origine? Pourquoi?)

Aspect 3 : Engagement cognitif, énergie, recherche de ressources (lors des activités d'écriture)

4.16. Est-ce que tu fais des efforts pour bien écrire? Comment se manifestent ces efforts? Peux-tu donner des exemples de ces efforts?

4.17. Comment te sens-tu lorsque tu éprouves des difficultés en écriture?

4.18. Quelles sont les stratégies auxquelles tu as recours pour t'aider en écriture? (exemples pour orienter : aide d'un camarade, de l'enseignant, d'un voisin, d'un ami des parents, Internet, dictionnaire, etc.)

Aspect 4 : Fréquence, durée (temps accordé aux tâches d'écriture)

4.19. Dans une journée, quelles sont tes occasions d'écrire : travaux scolaires (devoirs et en classe), Internet, documents administratifs, lettres, courriels, textos, journal personnel, etc.?

4.20. Écris-tu surtout à l'école? Surtout à l'extérieur de l'école? Dans quelles langues?

4.21. Combien de temps écris-tu chaque jour à l'école?

4.22. Combien de temps écris-tu chaque jour à l'extérieur de l'école?

Dimension praxéologique :

4.23. Cela t'arrive-t-il d'écrire pour le plaisir?

Si oui, sur quels sujets écris-tu?

Si oui, à qui écris-tu/qui sont tes lecteurs?

4.24. Dans quelle(s) langue(s) pratiques-tu ces activités d'écriture? (Repréciser les activités mentionnées par l'élève.)

Annexe 4 : Guide d’entretien individuel semi-dirigé (groupe 3, après l’intervention)

Projet FRQ-SC Armand et al. (2012-2015) - Guide bâti par Armand, Combes et Maynard (2014)

Guide d’entrevue individuelle avec les élèves (groupe 3, après l’intervention)

1. Biographie (langues parlées et écrites) et rapport aux langues

- 1.1. Combien de langues parles-tu?
- 1.2. Quelle est la (ou les) première(s) langue(s) que tu as apprise(s) et que tu parles encore?
- 1.3. As-tu appris à lire et à écrire dans d’autres langues que le français? Si oui, dans quelles langues?
- 1.4. Vas-tu (ou es-tu allé) à des cours de PELO ou de PLE pour continuer à apprendre ta (ou tes) langue maternelle(s) ? Comment trouves-tu (ou as-tu trouvé) cela?
- 1.5. Est-ce que le français est une langue courante dans ton pays d’origine? Si oui, le parlais-tu avant de venir au Québec?
- 1.6. As-tu appris à écrire en français dans ton pays d’origine? Si oui, comment as-tu trouvé cela? Pourquoi?
- 1.7. Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison ici au Québec? Et avec les ami(e)s?
- 1.8. À l’école, as-tu des amis qui parlent ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)? Si oui, quelle(s) langue(s) parles-tu avec eux? À quelle occasion?
- 1.9. Dans ta famille, quelles langues utilisez-vous? Qui parle quelle langue avec qui?
- 1.10. Y a-t-il une langue, des langues que tu préfères parler et dans quelles circonstances le fais-tu? Y en a-t-il que tu préfères écrire et dans quelles circonstances le fais-tu? Pourquoi?

2. Apprentissage du français et, plus précisément, de l’écriture

Apprentissage du français, en général

- 2.1 Comment trouves-tu ton **apprentissage du français en général**? (relancer l’élève si nécessaire : Que trouves-tu le plus facile? Le plus difficile? Pourquoi?)
- 2.2 Comment te sens-tu quand tu apprends le français? (relance : Aimes-tu apprendre le français ?)

Apprentissage de l’écriture en français

- 2.3 Comment trouves-tu ton **apprentissage de l’écriture en français** ? (relancer l’élève si nécessaire : Que trouves-tu le plus facile? Le plus difficile? Pourquoi?)

- 2.4 Comment te sens-tu quand tu apprends à écrire en français? (relance : Aimes-tu apprendre à écrire en français ?)
- 2.5 Quelles sont les activités que tu as faites en classe pour apprendre à écrire le français cette année?
- 2.6 Quelles sont les activités que tu préfères pour apprendre à écrire en français? Pourquoi?
- 2.7 Quelles sont les activités que tu aimes le moins pour apprendre à écrire en français ? Pourquoi?
- 2.8 Si tu étais enseignant à l'accueil, qu'est-ce que tu ferais pour aider les élèves à apprendre à écrire en français ?
- 2.9 Es-tu motivé lorsque tu écris en français? Pourquoi?
- 2.10 Si tu étais enseignant à l'accueil, qu'est-ce que tu ferais pour aider les élèves à être motivés pour écrire en français ?
- 2.11 Cette année, as-tu eu des occasions d'écrire (ou de raconter?) ton histoire familiale (DONNER DES EXEMPLES DE THÈMES : tes langues, ta famille, tes pays/tes voyages) en français ou dans d'autres langues?
- Si oui, comment as-tu trouvé cette activité ? Comment cela s'est-il passé? (relancer si nécessaire, sans orienter l'élève)
- Si non, aimerais-tu partager ton histoire familiale (oralement, sous forme de dessin, sous forme d'écrits)?

3. Retour réflexif sur les pratiques de rétroaction corrective des enseignants en classe d'accueil

- 3.1. Quelles méthodes utilisent tes enseignants pour corriger les textes que tu écris?
- 3.1.1. Comment trouves-tu ces méthodes de correction?
- 3.1.2. Sont-elles faciles à comprendre?
- 3.1.3. T'aident-elles à bien corriger tes textes?
- 3.2. Quelles sont les pratiques de correction que tu préfères? Que tu aimes le moins? Que tu trouves le plus utile? Que tu trouves le moins utile?

4. Rapport à l'écrit

Dimension conceptuelle :

- 4.1. À quoi ça sert de savoir bien écrire en français? Donne des exemples.
- 4.2. À quoi ça sert de savoir bien écrire dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)? Donne des exemples. (Référence à la question 1.3. Si l'élève sait écrire dans sa langue maternelle : À quoi cela sert-il? / Si l'élève ne sait pas écrire dans sa langue maternelle : Qu'est-ce que cela te fait?)
- 4.3. Que signifie pour toi écrire?
- 4.4. Selon toi, comment on peut apprendre à écrire? (relance : Comment on peut devenir bon en écriture?)

Dimension axiologique :

- 4.5. Est-ce important pour toi d'apprendre à écrire en français? Pourquoi?
- 4.6. Est-ce important pour toi de savoir écrire dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)? Pourquoi?

Dimension affective :

Aspect 1 : Sentiment d'efficacité personnelle (Spécifier le type de texte écrit dans le cadre de la recherche + donner des pistes aux élèves pour orienter leur réponse : écrire une lettre, te présenter, décrire, expliquer, etc.)

- 4.7. Te sens-tu compétent pour écrire en français en ce moment?
- 4.8. Te sens-tu compétent pour écrire dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)?
- 4.9. Te sens-tu compétent pour te corriger en français en ce moment?
- 4.10. Te sens-tu compétent pour te corriger dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)?

Aspect 2 : Identité, état émotionnel, amour/haine envers l'écriture, attitude à l'égard de l'écriture

- 4.11. Comment te sens-tu quand tu écris en français (relances si nécessaire : stressé, à l'aise, fier, etc.)?
- 4.12. Comment te sens-tu quand tu écris dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s) (relances si nécessaire : stressé, à l'aise, fier, etc.)?
- 4.13. Qu'est-ce que tu aimes écrire en français? Donne des exemples.
- 4.14. Qu'est-ce que tu aimes écrire dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)? Donne des exemples.
- 4.15. Comment te sens-tu quand tu peux écrire à l'école sur ta culture d'origine, sur ton histoire familiale, ton parcours migratoire, tes langues, ton pays d'origine? Pourquoi? (Si l'élève ne réussit pas à s'exprimer sur le sujet : Est-ce que tu aimes quand tu peux écrire à l'école sur ta culture d'origine, sur ton histoire familiale, ton parcours migratoire, tes langues, ton pays d'origine? Pourquoi?)

Aspect 3 : Engagement cognitif, énergie, recherche de ressources (lors des activités d'écriture)

- 4.16. Est-ce que tu fais des efforts pour bien écrire? Comment se manifestent ces efforts? Peux-tu donner des exemples de ces efforts?
- 4.17. Comment te sens-tu lorsque tu éprouves des difficultés en écriture?
- 4.18. Quelles sont les stratégies auxquelles tu as recours pour t'aider en écriture? (exemples pour orienter : aide d'un camarade, de l'enseignant, d'un voisin, d'un ami des parents, Internet, dictionnaire, etc.)

Aspect 4 : Fréquence, durée (temps accordé aux tâches d'écriture)

- 4.19. Dans une journée, quelles sont tes occasions d'écrire : travaux scolaires (devoirs et en classe), Internet, documents administratifs, lettres, courriels, textos, journal personnel, etc.?
- 4.20. Écris-tu surtout à l'école? Surtout à l'extérieur de l'école? Dans quelles langues?
- 4.21. Combien de temps écris-tu chaque jour à l'école?
- 4.22. Combien de temps écris-tu chaque jour à l'extérieur de l'école?

Dimension praxéologique :

- 4.23. Cela t'arrive-t-il d'écrire pour le plaisir?
Si oui, sur quels sujets écris-tu?
Si oui, à qui écris-tu/qui sont tes lecteurs?
- 4.24. Dans quelle(s) langue(s) pratiques-tu ces activités d'écriture? (Repréciser les activités mentionnées par l'élève.)

Annexe 5 : Guide d'entretien pour les groupes de discussion

Ces questions servent de trame de fond aux groupes de discussion menés par la chercheuse.

- 1) Comment s'est passée cette période d'écriture? Comment as-tu trouvé le sujet d'écriture?
- 2) Est-ce que c'était facile? Difficile? Pourquoi?
- 3) Qu'as-tu fait pour t'aider? As-tu fait des efforts? Si oui, quels sont-ils? Sinon, pourquoi?
- 4) Comment te sentais-tu quand tu écrivais? Te sentais-tu capable de réussir la tâche? Pourquoi?
- 5) Dans quelle langue as-tu écrit? Pourquoi as-tu écrit dans cette langue? Aurais-tu aimé écrire dans une autre langue que le français? Pourquoi?

Annexe 6 : Formulaire de consentement (groupe 1)

INVITATION À PARTICIPER À UNE RENCONTRE D'INFORMATION

« Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés au secondaire »

L'enseignante de votre enfant va mettre en place cette année, en collaboration avec des chercheuses de plusieurs universités, un projet visant à améliorer la compétence à écrire des élèves en classe d'accueil.

Nous vous invitons à participer à la rencontre que la chercheuse principale et l'enseignante de votre enfant, M. ou Mme, organisent

le _____, à _____.

Lors de cette rencontre, nous vous présenterons les grandes lignes de ce projet. Également, nous vous demanderons si vous seriez d'accord pour que votre enfant participe à la recherche qui nous permettra de recueillir des données sur la mise en œuvre de ce projet.

Si vous acceptiez que votre enfant participe à la recherche, nous vous présenterons aussi le formulaire de consentement ci-joint que vous et votre enfant devrez signer.

La chercheuse principale :

L'enseignante :

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

A l'attention du parent (pour son enfant mineur)

A l'attention de l'enfant

Titre de la recherche : « Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés au secondaire »

Chercheuse principale : Madame Françoise Armand
Professeure titulaire au département de didactique
Faculté des Sciences de l'éducation
Université de Montréal

Co-chercheur(e)s : Kanouté, Fasal : Université de Montréal
Magnan-Mac Kay, Marie-Odile : Université de Montréal
Papazian-Zohrabian, Garine : Université de Montréal
Rachedi, Lilyane : Université du Québec à Montréal
Rouleau, Sylvie : Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
Vatz, Michèle : Université de Sherbrooke
Venne, Élise : Commission scolaire de Montréal

Ce projet reçoit l'appui financier du Fond québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC).

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Votre enfant est invité(e) à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour que votre enfant participe à ce projet de recherche, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

1. Objectifs de la recherche

Nous vous proposons que votre enfant participe à un projet qui porte sur l'écriture dans les classes d'accueil au secondaire.

L'enseignante de votre enfant, en collaboration avec la chercheuse principale (et son équipe), mettra en place cette année un projet qui vise à améliorer l'enseignement de l'écriture au moyen d'ateliers de théâtre, de productions écrites dans différentes langues et à aider les élèves à mieux corriger les textes produits en français.

Ce projet permettra de développer de nouvelles connaissances sur l'enseignement de l'écriture en français langue seconde. Les résultats pourront être utilisés pour mettre en place une intervention mieux ciblée sur les besoins des élèves ainsi que pour mettre en œuvre des formations pour les enseignants.

2. Participation à la recherche

En tant que parent d'un élève allophone en classe d'accueil, nous sollicitons votre consentement libre et éclairé pour recueillir auprès de votre enfant des informations durant la mise en place de ce projet dans sa salle de classe.

- 1- Tous les élèves participant au projet produiront au début et à la fin du projet un texte afin d'évaluer leur compétence en écriture.

Acceptez-vous que le texte de votre enfant soit utilisé dans le cadre de la recherche? (entourez votre réponse) **oui** **non**

- 2- Par ailleurs, quatre élèves par classe (4 classes) seront interviewés lors de trois entrevues (avant, pendant et après l'expérimentation) d'environ une heure abordant différents thèmes reliés à l'implantation de ce projet d'écriture (niveau de difficulté des activités proposées, intérêt, motivation, aide souhaitée, etc.). Les entrevues auront lieu à l'école pendant les heures de classe ou en dehors des heures de classe selon les ententes que nous passerons précisément avec vous et votre enfant. Tout sera fait pour lui éviter de manquer un cours. Les entrevues seront réalisées par une chercheuse ou par une assistante de recherche. Elles seront enregistrées sur bande audio et feront ensuite l'objet d'une transcription et d'une analyse.

Acceptez-vous que votre enfant soit l'un des quatre élèves interviewés? (entourez votre réponse) **oui** **non**

3. Confidentialité

Durant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, la chercheuse responsable ainsi que son personnel recueilleront et consigneront dans un dossier de recherche les renseignements le concernant. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche seront recueillis.

Les renseignements que votre enfant nous donnera demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse principale et/ou la personne mandatée à cet effet aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas d'identifier votre enfant seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, votre enfant pourra contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration de l'enseignement de l'écriture en classe d'accueil.

L'enfant qui ne participerait pas à cette recherche ou qui s'en retirerait n'en subirait aucune conséquence au point de vue de son dossier scolaire, sa relation avec les enseignants et sa vie à l'école.

Le seul inconvénient possible à la participation de votre enfant à cette recherche est le temps qu'il devra consacrer à l'entrevue.

5. Droit de retrait

Il est entendu que la participation de votre enfant à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que celui-ci reste libre, à tout moment, de mettre fin à sa participation sans avoir à motiver sa décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit, sur simple avis verbal. Si votre enfant décide de se retirer de la recherche ou si vous souhaitez le retirer de la recherche, vous devrez communiquer avec la chercheuse principale, au numéro de téléphone indiqué à la fin de ce formulaire. Si votre enfant se retire de la recherche, les renseignements le concernant ayant été recueillis jusqu'au moment de son retrait seront détruits.

6. Compensation

Votre enfant ne recevra aucune compensation financière pour sa participation à la recherche.

7. Résultats de la recherche et publication

Vous et votre enfant serez informés des résultats de la recherche et des publications qui en découleront, le cas échéant.

B) CONSENTEMENT

Consentement du parent ou tuteur

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que mon enfant prenne part à cette recherche. Je sais que je peux retirer mon enfant en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision. Également, celui-ci peut aussi mettre fin à sa participation du projet, sans avoir à donner de raison.

Signature :

Date :

Nom :

Prénom :

Assentiment de l'enfant

On m'a expliqué le projet de recherche et j'accepte d'y participer. Je sais que je peux me retirer du projet en tout temps, sans avoir à donner de raison.

Signature

Date :

Nom :

Prénom :

Engagement de la chercheure responsable et/ou de son représentant:

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheure

(ou de son représentant) :

Date :

Nom :

Prénom :

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Mme Françoise Armand, professeure titulaire à l'université de Montréal et responsable du projet de recherche.

Toute plainte relative à la participation de votre enfant à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

Annexe 7 : Formulaire de consentement (groupe 3)

INVITATION À PARTICIPER À UNE RENCONTRE D'INFORMATION

« Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés au secondaire »

L'enseignante de votre enfant va mettre en place cette année, en collaboration avec des chercheuses de plusieurs universités, un projet visant à améliorer la compétence à écrire des élèves en classe d'accueil.

Nous vous invitons à participer à la rencontre que la chercheuse principale et l'enseignante de votre enfant, M. ou Mme, organisent

le _____, à _____.

Lors de cette rencontre, nous vous présenterons les grandes lignes de ce projet. Également, nous vous demanderons si vous seriez d'accord pour que votre enfant participe à la recherche qui nous permettra de recueillir des données sur la mise en œuvre de ce projet.

Si vous acceptiez que votre enfant participe à la recherche, nous vous présenterons aussi le formulaire de consentement ci-joint que vous et votre enfant devrez signer.

La chercheuse principale :

L'enseignante :

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

A l'attention du parent (pour son enfant mineur)

A l'attention de l'enfant

Titre de la recherche : « Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés au secondaire »

Chercheuse principale : Madame Françoise Armand
Professeure titulaire au département de didactique
Faculté des Sciences de l'éducation
Université de Montréal

Co-chercheur(e)s : Kanouté, Fasal : Université de Montréal
Magnan-Mac Kay, Marie-Odile : Université de Montréal
Papazian-Zohrabian, Garine : Université de Montréal
Rachedi, Lilyane : Université du Québec à Montréal
Rouleau, Sylvie : Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
Vatz, Michèle : Université de Sherbrooke
Venne, Élise : Commission scolaire de Montréal

Ce projet reçoit l'appui financier du Fond québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC).

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

Votre enfant est invité(e) à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour que votre enfant participe à ce projet de recherche, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

2. Objectifs de la recherche

Nous vous proposons que votre enfant participe à un projet qui porte sur l'écriture dans les classes d'accueil au secondaire.

L'enseignante de votre enfant, en collaboration avec la chercheuse principale (et son équipe), mettra en place cette année un projet qui vise à améliorer l'enseignement de l'écriture en aidant les élèves à mieux corriger les textes produits en français.

Ce projet permettra de développer de nouvelles connaissances sur l'enseignement de l'écriture en français langue seconde. Les résultats pourront être utilisés pour mettre en place une intervention mieux ciblée sur les besoins des élèves ainsi que pour mettre en œuvre des formations pour les enseignants.

2. Participation à la recherche

En tant que parent d'un élève allophone en classe d'accueil, nous sollicitons votre consentement libre et éclairé pour recueillir auprès de votre enfant des informations durant la mise en place de ce projet dans sa salle de classe.

- 1- Tous les élèves participant au projet produiront au début et à la fin du projet un texte afin d'évaluer leur compétence en écriture.

Acceptez-vous que le texte de votre enfant soit utilisé dans le cadre de la recherche? (entourez votre réponse) **oui** **non**

- 2- Par ailleurs, quatre élèves par classe (4 classes) seront interviewés lors de trois entrevues (avant, pendant et après l'expérimentation) d'environ une heure abordant différents thèmes reliés à l'implantation de ce projet d'écriture (niveau de difficulté des activités proposées, intérêt, motivation, aide souhaitée, etc.). Les entrevues auront lieu à l'école pendant les heures de classe ou en dehors des heures de classe selon les ententes que nous passerons précisément avec vous et votre enfant. Tout sera fait pour lui éviter de manquer un cours. Les entrevues seront réalisées par une chercheuse ou par une assistante de recherche. Elles seront enregistrées sur bande audio et feront ensuite l'objet d'une transcription et d'une analyse.

Acceptez-vous que votre enfant soit l'un des quatre élèves interviewés? (entourez votre réponse) **oui** **non**

3. Confidentialité

Durant la participation de votre enfant à ce projet de recherche, la chercheuse responsable ainsi que son personnel recueilleront et consigneront dans un dossier de recherche les renseignements le concernant. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche seront recueillis.

Les renseignements que votre enfant nous donnera demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse principale et/ou la personne mandatée à cet effet aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas d'identifier votre enfant seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

5. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, votre enfant pourra contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration de l'enseignement de l'écriture en classe d'accueil.

L'enfant qui ne participerait pas à cette recherche ou qui s'en retirerait n'en subirait aucune conséquence au point de vue de son dossier scolaire, sa relation avec les enseignants et sa vie à l'école.

Le seul inconvénient possible à la participation de votre enfant à cette recherche est le temps qu'il devra consacrer à l'entrevue.

8. Droit de retrait

Il est entendu que la participation de votre enfant à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que celui-ci reste libre, à tout moment, de mettre fin à sa participation sans avoir à motiver sa décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit, sur simple avis verbal. Si votre enfant décide de se retirer de la recherche ou si vous souhaitez le retirer de la recherche, vous devrez communiquer avec la chercheuse principale, au numéro de téléphone indiqué à la fin de ce formulaire. Si votre enfant se retire de la recherche, les renseignements le concernant ayant été recueillis jusqu'au moment de son retrait seront détruits.

9. Compensation

Votre enfant ne recevra aucune compensation financière pour sa participation à la recherche.

10. Résultats de la recherche et publication

Vous et votre enfant serez informés des résultats de la recherche et des publications qui en découleront, le cas échéant.

B) CONSENTEMENT

Consentement du parent ou tuteur

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que mon enfant prenne part à cette recherche. Je sais que je peux retirer mon enfant en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision. Également, celui-ci peut aussi mettre fin à sa participation du projet, sans avoir à donner de raison.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Assentiment de l'enfant

On m'a expliqué le projet de recherche et j'accepte d'y participer. Je sais que je peux me retirer du projet en tout temps, sans avoir à donner de raison.

Signature _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement de la chercheure responsable et/ou de son représentant:

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheure

(ou de son représentant) :

Date :

Nom :

Prénom :

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Mme Françoise Armand, professeure titulaire à l'université de Montréal et responsable du projet de recherche.

Toute plainte relative à la participation de votre enfant à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

Annexe 8 : Manifestations d'engagement recensées

Manifestations d'engagement tirées de Ivey et Broaddus (2007)

Ivey et Broaddus ont effectué un calcul des manifestations d'engagement des élèves. Ce calcul a été considéré globalement, c'est-à-dire que les manifestations d'engagement ont été comptabilisées pour l'ensemble du groupe et non pour chaque élève individuellement. Cela a permis de déterminer, en général, le type d'intervention ou de matériel en mesure d'engager le plus les élèves.

Les manifestations d'engagement présentées ci-dessous sont tirées des exemples de comportements d'élèves décrits comme engagés.

- Lire et relire un texte.
- Demander de l'aide pour lire ou écrire un texte.
- Partager son travail d'écriture.
- Enthousiasme lors d'activité de lecture et d'écriture.
- Détermination lors d'activité de lecture et d'écriture.
- Concentration lors d'activité de lecture et d'écriture.

Manifestations d'engagement tirées de Lo et Hyland (2007) :

Dans cette étude, l'engagement est mesuré à travers un questionnaire rempli par chacune des élèves après chaque période d'écriture. Les élèves devaient alors indiquer si elles étaient fortement en accord, en accord, en désaccord ou fortement en désaccord³⁵ avec les quatre énoncés suivants :

- J'aime le sujet de la production écrite.³⁶
- J'ai écrit des choses très importantes.³⁷
- J'ai essayé d'écrire le moins possible.³⁸
- Je n'aime pas écrire sur ce sujet.³⁹

Lo et Hyland mentionnent aussi que l'engagement est relié à l'enthousiasme des élèves et à la rédaction de textes plus longs.

³⁵ Les choix de réponse étaient les suivants : *strongly agree*, *agree*, *disagree* ou *strongly disagree*.

³⁶ Traduction libre de *I like the composition topic*.

³⁷ Traduction libre de *The things I've written are very important*.

³⁸ Traduction libre de *I try to write the least I can*.

³⁹ Traduction libre de *I didn't enjoy writing on the topic*.

Manifestations d'engagement tirées de Souryasack et Lee (2007) :

Les manifestations d'engagement énumérées ci-dessous sont tirées d'entretiens avec trois élèves, de l'analyse de leurs textes et de notes de terrain liées à leur observation lors des ateliers d'écriture.

- Découverte de l'importance de l'écriture et ses fonctions (expression de ses idées et d'histoires).
- Volonté et plaisir d'écrire.
- Rédaction de textes plus longs.
- Absence d'anxiété et de peur.

Annexe 9 : Codes sténographiques

Codes sténographiques utilisés lors des séances d'observations participantes

Comportements d'écriture :

É : Écrit

Relit : R

Apporte des modifications à son texte : Modif.

Se questionne (métacognition) : Q. méta.

Utilise sa LM : LM

Consulte une ressource : C

- C1 : Le dictionnaire
- C2 : Le Bescherelle
- C3 : Une autre personne (ami, enseignant, autres) (à préciser)
- C4 : Une ressource dans la classe (à préciser)
- C5 : Autre (à préciser)

Cesse toute activité en lien avec l'écriture (distraction) : Di

- Distraction publique : Di. Pub. (à préciser)
- Distraction personnelle : Di. Perso. (à préciser)

Attitudes :

Concentration : Conc.

Autonomie : Aut.

Effort : Eff.

Enthousiasme : Enthou.

Fierté : F.

Annexe 10 : Canevas d'observation (exemple)

Grille d'observation des manifestations d'engagement/de désengagement

Date : 25 mars 2014

Nom de l'élève : Élève X

Ordre chronologique	Comportements d'écriture	Commentaires	DÉSENG. ← → ENG.
1	Écrit en français : regarde sa feuille.	Semble concentré. Autonomie : travaille seul. Effort : actif.	++
2	Consulte un dictionnaire bilingue (français-espagnol)	Semble concentré. Autonomie : travaille seul. Effort : actif.	++
3	Distraction personnelle : cesse toute activité en lien avec l'écriture. Joue avec des boulettes de papier.	Semble peu concentré. Peu d'effort : distrait.	--
4	Aide son voisin en espagnol et en français.	Enthousiasme. Entraide plurilingue.	+++
5	Écrit en français : regarde sa feuille.	Semble concentré. Autonomie : travaille seul. Effort : actif.	++
6	Efface : apporte des modifications à son texte.	Semble concentré. Autonomie : travaille seul. Effort : actif.	++
7	Consulte un dictionnaire en français.	Semble concentré. Autonomie : travaille seul. Effort : actif.	+++
8	Distraction personnelle : cesse toute activité en lien avec l'écriture. Parle avec son voisin (hors sujet).	Semble peu concentré. Peu d'effort : tend vers l'inactivité.	--
9	Écrit en français : regarde sa feuille.	Semble concentré. Autonomie : travaille seul. Effort : actif.	++
10	Partage son texte avec son voisin (le lui lit).	Enthousiasme. Fierté.	+++

Annexe 11 : Arbre thématique

