

Rapport
de recherche
PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Exploration de nouvelles pratiques d'enseignement pour favoriser le développement de la compétence à écrire d'élèves anicinapek et innus du primaire

Chercheure principale

Yvonne Da Silveira, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Cochercheures

Christiane Blaser, Université de Sherbrooke
Mirela Moldoveanu, Université du Québec à Montréal
Gloria Pellerin, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Gisèle Maheux, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Autres membres de l'équipe

Liliana Maria Marca Vadan, École Marie-Sarah, Unamen Shipu
Julie Mowatt, École Migwan, Pikogan
Marguerite Mowatt, École Migwan, Pikogan
Sammy Kistabish, École Migwan, Pikogan, enseignante

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Numéro du projet de recherche

2013-ER-164728

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

Table des matières

Liste des tableaux et figure	3
PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	4
Ancrage théorique.....	6
Objectifs de recherche.....	7
PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX.....	8
PARTIE C - MÉTHODOLOGIE.....	14
PARTIE D - RÉSULTATS.....	15
Vers un modèle d'accompagnement.....	15
Les changements de pratiques d'une enseignante.....	17
Changements observés chez les élèves.....	19
PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE.....	23
PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE.....	24

Liste des tableaux et figure

Tableau 1 : Récapitulation des aspects méthodologiques	14
Figure 1 : Étapes d'un processus d'accompagnement	16
Tableau 2 : Activités d'écriture réalisées par deux élèves durant l'année 2013-2014 (titre, genre, nombre de mots)	18
Tableau 3 : Caractéristiques des écrits de deux élèves	21

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La situation des Autochtones canadiens préoccupe plusieurs organismes gouvernementaux provinciaux et fédéraux (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010). De façon globale, un taux de chômage élevé chez les Autochtones, 13,9 % comparativement à 8,1 % pour les non-Autochtones en 2009, et l'inaccessibilité de certains secteurs économiques aux Autochtones sont soulignés (Statistique Canada, 2010). Les problèmes sociaux majeurs rencontrés dans les communautés autochtones semblent ancrés dans la pauvreté (Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness, 2001), une pauvreté ayant des liens étroits avec le niveau de scolarisation. Les données de Statistique Canada faisant suite aux résultats du recensement de 2006 relèvent un écart entre les taux de diplomation des Autochtones et ceux des Canadiens non autochtones : 31 % pour les Premières Nations ayant poursuivi des études postsecondaires et 51 % pour les Canadiens non autochtones. Par ailleurs, en comparant les jeunes élèves autochtones à leurs pairs de l'ensemble du Québec, les statistiques du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada indiquent que 54,1 % des Autochtones présentent au moins une année de retard à la sortie des études primaires; ils sont 84,8 % à avoir ce même retard à la sortie du secondaire et 38,2 % à afficher trois années et plus de retard en cinquième secondaire (Lavoie, 2001). C'est notamment à partir du 3^e cycle du primaire qu'un écart de retard scolaire est relevé, qui ne cesse de se creuser par la suite, entre des élèves de commissions scolaires autochtones et celles de l'ensemble du Québec en 2010-2011 (MELS, 2013). Plusieurs facteurs expliquant cette situation sont d'ordre social (des moyens financiers insuffisants, des incidents de racisme et un sentiment d'exclusion), environnemental (éloignement et

isolement géographique) et scolaire (des lacunes sur le plan de la préparation à la scolarité, un certain manque de confiance en soi et de motivation, des établissements mal adaptés à la réalité autochtone et des programmes d'enseignement héritiers d'un projet historique d'assimilation de la culture autochtone, l'absence d'exemples positifs dans la communauté) (Lavoie, 2001; Malatest et Associates, 2008; Hot et Terreza, 2011; Conseil en éducation des Premières Nations, 2013). Si les facteurs sociaux et environnementaux sont bien documentés, la recherche a peu approfondi l'analyse des facteurs scolaires. De façon générale, deux dimensions principales sont invoquées : l'oralité comme caractéristique majeure de l'apprentissage autochtone (Hot, 2013) et la situation de diglossie (da Silveira, 2013). Les pratiques culturelles autochtones ont été historiquement ancrées dans l'oralité alors que l'éducation scolaire occidentale impose l'écrit, accentuant ainsi le phénomène de diglossie et l'écart entre culture orale et culture écrite rendant encore plus problématique la relation que les Autochtones entretiennent avec l'écrit. En effet, les élèves sont scolarisés dans une langue officielle imposée, soit le français, soit l'anglais, mais qui ne fait pas partie de leur héritage culturel traditionnel. La langue de la communauté d'origine et la langue officielle d'enseignement assument des fonctions et des postures différentes (Fishman, 1967; Legendre, 2005). Cette diglossie se matérialise par l'utilisation de la langue officielle ou langue majoritaire dans presque tous les domaines nécessitant l'usage de l'écrit (éducation, emploi), et de la langue autochtone dans la vie privée, les réseaux communautaires, les emplois manuels ou non spécialisés. De plus, la langue officielle a tendance à envahir des domaines traditionnellement occupés par la langue autochtone (Drapeau et Corbeil, 1992). Par ailleurs, selon

nos observations directes de terrain, les enseignants en contexte autochtone sont formés à l'enseignement du français langue première et ont reçu peu ou pas de formation sur la spécificité de l'enseignement en milieu bilingue ou diglossique. Cette situation diglossique est omniprésente et se vit au quotidien chez les Autochtones, dont elle façonne la dynamique de la relation individuelle et collective à l'écrit. Elle structure donc la posture de l'élève en tant que sujet scripteur, confronté à des langues aux valeurs et aux usages différents (Hamers et Blanc, 2000; Cummins, 2001), et son rapport à l'écrit (Barré-De Miniac, 2000). L'oralité et la situation de diglossie contribuent à expliquer les conclusions portant sur un manque de développement adéquat de la littératie scolaire, un rapport singulier à la langue d'enseignement (Stairs, 1994; Maheux et al., 2013) et donc d'importantes difficultés dans le développement de la compétence scripturale. Soulignons que « nous pouvons compter au Québec sept types de situations linguistiques possibles chez les enfants d'âge préscolaire» (Daviault, 2013 : 81). Il manque toutefois des connaissances valides de la situation de l'apprentissage de l'écrit dans les classes par les élèves autochtones scolarisés en français standard comme si c'était leur langue première et des études approfondies pour documenter les liens entre le développement scolaire de ces élèves au Québec et leur rapport problématique à l'écrit ainsi que des propositions de pistes d'action expérimentées pour répondre à leurs besoins.

Ancrage théorique

Étant donné la spécificité diglossique du contexte où l'élève autochtone apprend à écrire en français, notre recherche s'intéresse au développement de la compétence scripturale d'élèves du primaire en tenant compte de leur rapport à l'écrit. Le

concept de rapport à l'écrit est utilisé en didactique du français pour mieux comprendre et expliquer les difficultés d'apprentissage de l'écriture en sachant que les conceptions, les sentiments et les valeurs d'un individu au sujet de l'écriture ont une influence sur l'apprentissage de la langue et les pratiques d'écriture (Barré-De Miniac, 2000; Blaser, Saussez et Bouhon, 2014). Quant à la compétence scripturale, elle réfère à un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations propres au processus d'écriture qui s'actualise à travers une activité d'écriture. Le développement de la compétence scripturale, dans la scolarité primaire, devrait s'appuyer sur un enseignement explicite de chacune des étapes du processus d'écriture – planification, mise en texte, révision-correction – et s'actualiser à travers des pratiques fréquentes d'écriture prenant la forme de genres de textes variés dont les caractéristiques sont également enseignées aux élèves (Chartrand, Émery-Bruneau, Sénéchal, 2015; Simard, Dolz, Dufays et Garcia-Debanc, 2010).

Objectifs de recherche

Afin de contribuer au développement de la compétence à écrire en français langue d'enseignement d'élèves anichinapek et innus, nous avons donc entrepris une recherche-action en collaboration avec des partenaires des milieux scolaires; les objectifs spécifiques suivants ont été poursuivis :

1. Identifier le rapport à l'écrit d'élèves autochtones anichinapek et innus
2. Identifier les principaux besoins des élèves autochtones sur le plan de l'écriture
3. Accompagner des enseignantes dans l'élaboration et l'expérimentation de pratiques d'écriture qui tiennent compte des caractéristiques de la population scolaire ciblée

4. Évaluer, au moyen du portfolio, les effets des pratiques expérimentées sur le développement de la compétence scripturale des élèves autochtones et sur leur rapport à l'écrit.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX

Les résultats des travaux réalisés dans le cadre de cette recherche-action s'adressent aux responsables de formation des enseignants du primaire et à toute personne intervenant dans la formation initiale et continue des enseignants sur le plan de la didactique de l'écriture particulièrement. Ils s'adressent également aux enseignants et futurs enseignants. Ils concernent aussi les décideurs, les personnels d'encadrement et de soutien pédagogique liés aux programmes d'étude du primaire du MEERS, du MAIN, les responsables de l'administration scolaire et du soutien pédagogique dans les communautés autochtones où le français est la langue de la scolarisation. La langue première des élèves est généralement autre que le français, elle est reconnue plus ou moins formellement par l'État; il existe une volonté de conservation et de maintien de la langue dans les communautés mais, dans la réalité des classes, l'enseignement se base sur le contenu du programme de français langue première, comme dans le cas des immigrants.

Les conclusions de nos travaux montrent qu'un accompagnement adéquat auprès d'enseignantes du primaire en milieu autochtone mène à une transformation des pratiques d'enseignement de l'écriture, ce qui a pour effet un changement dans le rapport à l'écrit des élèves sur les plans affectif et praxéologique : selon les observations des enseignantes, les élèves manifestent en effet des sentiments nettement plus positifs vis-à-vis des tâches d'écriture et cela se ressent sur la

qualité de leurs écrits. Cela signifie qu'une attention particulière doit être portée à la formation initiale et continue des enseignants du primaire sur le plan de la didactique de l'écriture en contexte particulier.

Nos travaux montrent aussi que le contexte de diglossie est peu pris en compte par les personnes qui enseignent en milieu autochtone, c'est-à-dire que l'écriture est enseignée aux élèves comme si le français était une langue première, ce qui n'est pas toujours le cas selon les contextes¹. Cela veut donc dire qu'une sensibilisation à l'enseignement d'une langue seconde pendant la formation initiale et continue serait nécessaire.

Les retombées immédiates de cette recherche-action sont observables chez les enseignantes et sur leurs élèves. Des enseignantes participantes ont changé leurs pratiques d'enseignement de l'écriture au cours du processus de recherche en s'appropriant le concept de rapport à l'écrit auquel est désormais associé pour elles le plaisir d'écrire et en changeant leur conception de cet enseignement. Des retombées sont par conséquent observables et anticipées : chez les élèves qui étaient dans leurs classes au moment de la recherche et chez ceux à qui elles enseigneront dans les prochaines années en raison du développement d'une pratique plus adaptée aux situations d'apprentissage des élèves. De plus, des retombées de ce type d'innovation dans un milieu sont à prévoir aussi auprès d'autres, enseignantes, collègues de celles ayant participé à cette recherche, qui, par effet boule de neige, pourraient changer leurs pratiques d'enseignement de l'écriture. À noter que l'une des enseignantes participant à la recherche a déjà fait

¹ Dans les deux terrains de la recherche par exemple, la situation est différente. À Pikogan, la langue autochtone est en perte de vitesse et plusieurs élèves parlent le français à la maison. À La Romaine la langue autochtone semble encore bien présente.

l'expérience d'un partage d'outil (portfolio) de la recherche avec ses collègues au cours de la 2^e année d'expérimentation et s'est engagée à témoigner de son expérience dans le cadre du 2^e colloque sur la Persévérance et la réussite scolaires chez les Premiers Peuples (Annexe 1). Ses implications pourraient avoir des retombées sur d'autres intervenants de diverses communautés autochtones puisque ce colloque réunit des enseignants et autres acteurs autochtones du milieu scolaire et de la recherche.

Au nombre des retombées, signalons encore la production d'un matériel de soutien au développement des compétences professionnelles à l'enseignement en une série de capsules vidéo (Annexe 2) mettant en scène une enseignante et une chercheure qui dialoguent au sujet des particularités de l'enseignement dans un contexte de diglossie et des solutions possibles pour mieux s'y adapter. Ces capsules sont disponibles et pourraient être visionnées dans différents contextes : formation initiale, formation continue, journée pédagogique, etc. L'intérêt des enseignantes participantes pour ce matériel au moment de son visionnement nous laisse penser qu'il serait pertinent de produire d'autres capsules sur des thèmes variés liés au développement de l'écrit en contexte de diglossie.

Plusieurs limites de la recherche doivent être mentionnées en raison de son caractère exploratoire d'une problématique complexe et largement méconnue. D'abord, les moyens retenus pour identifier le rapport à l'écrit des élèves autochtones – questionnaire administré par les enseignants ou collaboratrices de la recherche et focus groupe menés par les enseignantes – montrent des biais qui rendent les données peu exploitables. Pour en savoir plus sur le rapport à l'écrit des élèves, il aurait fallu les observer en classe pendant plusieurs périodes et mener

avec quelques-uns d'entre eux des entrevues individuelles, ce qui, sur le plan éthique, n'avait pas été prévu dans le devis initial de la recherche et aurait été difficilement réalisable.

Par ailleurs, à travers les premières entrevues menées avec les enseignantes au début de la recherche, il est apparu que celles-ci avaient des besoins de formation tant sur le plan de la didactique de l'écriture que de la prise en compte du phénomène de diglossie en contexte autochtone. Cela n'avait pas été anticipé dans le devis initial, et a donc demandé de sérieux ajustements en cours de recherche qui ont ralenti l'avancement du projet.

Enfin, bien que d'une grande richesse, les portfolios dans lesquels ont été consignées les productions écrites des élèves sont difficiles à analyser avec rigueur, car les conditions de réalisation des textes ne sont pas toujours connues, de même que le niveau de support fourni par les enseignantes. Nous ne savons pas par exemple dans quelle mesure celles-ci ont aidé les élèves à corriger leur brouillon avant la rédaction finale. On peut raisonnablement supposer que, compte tenu du petit nombre d'élèves dans les classes (entre 3 et 10), il est probable que les interventions des enseignantes aient été assez fréquentes; c'est du moins ce que nous avons observé lors de nos visites en classe. Malgré tout, les portfolios fournissent des données précieuses, en particulier quant au nombre et aux genres d'écrits qui y sont consignés, par exemple la longueur de ceux-ci, les stratégies d'écriture utilisées par les élèves, etc.

En termes de messages clés à retenir de cette recherche, le premier s'adresse au ministère de l'Éducation et concerne la formation continue des enseignants : il est essentiel de poursuivre les efforts dans ce sens, car une

formation initiale, même excellente, ne peut en aucun cas être définitive et les enseignants ont besoin d'un ressourcement permanent. Il est donc important de leur donner les moyens de suivre les formations qui sont offertes dans différents contextes (congrès professionnels² par exemple).

Un message peut être livré aussi aux instances universitaires de développement et de gestion des programmes de formation initiale des enseignants qui pratiqueront en contexte de minorité ethnoculturelle involontaire, que sont les communautés inuit et les Premières Nations. Il est nécessaire de soutenir la formation des enseignants provenant des communautés autochtones, d'une part. D'autre part, il est nécessaire d'enrichir la formation en didactique de l'écriture des enseignants allochtones afin qu'elle soit mieux adaptée aux différents types d'élèves et aux contextes particuliers (enseignement en langue première, en langue seconde, en milieu autochtone, etc.).

En termes de pistes de solutions, elles s'adressent :

- Au ministère des Affaires indiennes et du Nord (MAIN), aux Conseils de bande, responsables du financement et de l'administration des services éducatifs dans les communautés : tenir compte davantage du contexte de diglossie, et offrir du support aux enseignants pour se former et mieux faire face à cette situation.
- Au Conseil en éducation des Premières nations (CEPN) ainsi qu'à l'Institut Tshakapesh, organisme de soutien aux activités éducatives : continuer de tenir informés les enseignants des avancées de la recherche sur l'enseignement de l'écriture en contexte particulier.
- Au ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MEESR) et au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) : reconnaître la situation de minorité ethnoculturelle involontaire des élèves des Premiers Peuples dans les

² Il s'avère que, depuis quelques années, les associations professionnelles comme l'Association québécoise des enseignants du primaire (AQEP) ou l'Association québécoise des enseignants de français (AQPF) voient les inscriptions diminuer lors de leur congrès annuel. Selon le secrétariat de l'AQEP, en 2014, il y avait 850 inscrits contre plus de 1000 les années précédentes.

politiques et les standards de la formation professionnelle à l'enseignement, particulièrement pour les niveaux préscolaire et primaire.

- Aux facultés et départements d'éducation : tenir compte davantage de l'hétérogénéité linguistique des élèves et introduire dans les programmes des cours liés à la lecture de l'environnement socio-psychologique de l'élève afin de rendre l'enseignant autonome dans ses décisions relativement à la pratique de l'écriture. En effet, on ne peut pas enseigner l'écrit comme si tous les élèves avaient le même rapport face à la langue d'enseignement.
- Aux responsables de programmes et intervenants dans la formation initiale et continue en didactique de l'écrit : approfondir l'enseignement de la didactique de l'écrit et y inclure le concept de rapport à l'écrit qui, d'après les résultats de cette recherche, est un atout pour améliorer la compétence à enseigner l'écriture et, par ce biais, pour faire développer à l'élève sa compétence à écrire. Cette recherche montre en effet qu'en comprenant mieux la complexité du rapport à l'écrit des élèves dans sa dimension affective en particulier et en adaptant les activités d'écriture pour en tenir compte, les enseignantes ont la possibilité de changer radicalement la perception de l'écriture des élèves et, ce faisant, de les amener vers plus d'autonomie, de confiance en soi et de plaisir, toutes conditions qui, selon les observations d'une enseignante participante, améliorent nettement la qualité des écrits des élèves.
- Aux enseignants qui obtiennent de bons résultats en enseignant l'écriture : partager leur expérience et l'approche qui la sous-tend au sein de leur école d'abord, mais plus largement en offrant eux-mêmes des ateliers dans les congrès professionnels. S'engager dans la formation en maintenant leurs connaissances à jour, d'une part, et en supervisant des stagiaires, d'autre part. Collaborer avec le milieu universitaire que ce soit dans le cadre de projets de recherche ou de projets de formation continue.

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

Dans cette recherche-action, une collaboration constante a été établie avec des partenaires des communautés à toutes les étapes du processus de mise en œuvre, de réalisation et d'évaluation du projet. Ainsi, six enseignantes et leur groupes classes de tous les cycles (43 élèves en tout) de 3 écoles primaires des communautés anicinape de Pikogan et innue d'Unamen Shipu (La Romaine) ont participé à la recherche (Annexe 3). Le tableau suivant récapitule les aspects méthodologiques.

Tableau 1 : Récapitulation des aspects méthodologiques

Objectifs	Collecte des données	Traitement et analyse
1. Identifier le rapport à l'écrit d'élèves autochtones anichinapek et innus	Questionnaire (Annexe 4) Focus groupe en classe réalisés par les enseignantes	Compilation des réponses aux questionnaires; Transcription du focus groupe et compilation des données collectées.
2. Identifier les principales difficultés que ces élèves éprouvent dans leur pratique d'écriture	Entrevues en début de recherche avec 6 enseignantes (canevas d'entrevue) (Annexe 5) (2012-2013)	Verbatim Analyse de contenu
3. Accompagner des enseignantes dans l'élaboration et l'expérimentation de pratique d'enseignement de l'écriture qui tiennent compte des caractéristiques de la population scolaire ciblée	Journaux de bord des enseignantes et fiches d'activités (Annexe 6)	Documents de travail
	Rapports des chercheuses; comptes rendus des rencontres d'équipe;	Documents de travail
	Entrevues de fin de recherche avec 4 enseignantes ³ (guide d'entrevue) (avril-mai 2015) (Annexe 7)	Verbatim. Analyse de contenu (grille d'analyse (Annexe 8)
4. Évaluer, au moyen du portfolio, les effets des pratiques expérimentées sur le développement de la compétence scripturale des élèves autochtones et sur leur rapport à l'écrit	Portfolio des élèves	Analyse descriptive
	Entrevues de fin de recherche avec 4 enseignantes	Verbatim. Analyse de contenu

³ Au cours de la recherche, deux enseignantes ont effectué des changements professionnels et ont quitté l'équipe.

PARTIE D - RÉSULTATS

Dans cette section, nous présentons une forme d'accompagnement développée au cours de la recherche, puis nous en montrons les effets à travers les résultats obtenus, d'une part, en procédant à une analyse descriptive des portfolios d'élèves et, d'autre part, en analysant le contenu des entrevues d'une enseignante au début et à la fin de la recherche. Nous terminons en présentant des changements observés chez des élèves à travers des indices relevés dans leur portfolio.

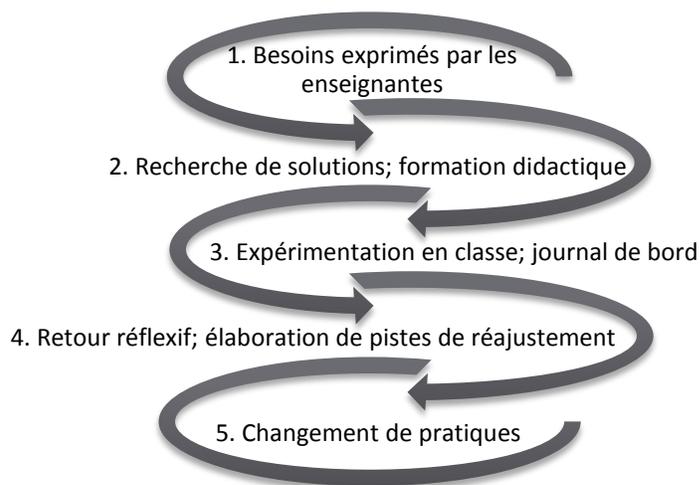
Vers un modèle d'accompagnement dynamique

Afin de répondre aux besoins exprimés par les enseignantes⁴ lors de la première rencontre de toute l'équipe de recherche (septembre 2013, voir Annexe 9), deux dispositifs d'accompagnement ont été mis en place : une plateforme Moodle⁵ et des rencontres en dyade (ou triade). Chaque chercheuse s'est associée à une ou deux enseignantes et a pris la responsabilité d'organiser des rencontres régulières afin de répondre aux besoins exprimés. L'une des formes d'accompagnement proposées s'est construite autour du dialogue entre des enseignantes et une personne spécialiste de la didactique de l'écrit; elle avait pour objectif un changement de pratiques durable chez les enseignantes. Elle a consisté en une série de rencontres avec les enseignantes, essentiellement à distance. Nous présentons ci-dessous un schéma du processus d'accompagnement proposé et en décrivons les étapes; nous identifions ensuite les conditions facilitantes à son implantation.

⁴ Les enseignantes disaient souhaiter s'enrichir de l'expérience des autres, établir des liens pour rompre l'isolement et améliorer leur pratique d'enseignement de l'écriture.

⁵ Il s'est avéré rapidement que les enseignantes fréquentaient peu la plateforme, pour deux raisons principales : certaines étaient peu à l'aise avec ce mode de fonctionnement (malgré le soutien offert par un membre de l'équipe de recherche) et, surtout, la connexion Internet à La Romaine était trop peu fiable pour encourager les enseignantes à s'investir dans cette démarche.

Figure 1 : Étapes d'un processus d'accompagnement



Ce modèle repose sur le dialogue entre des enseignantes et une personne spécialiste de la didactique de l'écrit et a pour objectif un changement de pratiques durable chez les enseignantes⁶. La première rencontre vise à dégager les besoins des enseignantes sur le plan de l'enseignement de l'écriture; cela passe par la description des problèmes observés chez les élèves que les enseignantes ont de la difficulté à résoudre avec le matériel et les moyens à leur disposition. Suit un dialogue visant la recherche de solutions appuyées sur l'état actuel des connaissances en didactique de l'écrit; des lectures et du matériel sont fournis aux enseignantes si nécessaire. Une formation plus approfondie par un spécialiste de la discipline peut être organisée. Entre deux rencontres, les enseignantes expérimentent dans leur classe les solutions proposées et tiennent un journal de bord où elles consignent ce qu'elles font et observent. Compte tenu que les enseignantes peuvent se montrer réticentes à utiliser un journal, il est important que cet outil soit co-construit en équipe et non imposé par les chercheuses aux

⁶ Notons que dans le contexte qui était le nôtre, la plupart des rencontres ont eu lieu en visioconférence.

enseignantes. Après l'expérimentation, une nouvelle rencontre a lieu pour faire un bilan sur la base du compte rendu oral et écrit (journal de bord) des réalisations des enseignantes. Des ajustements sont proposés si nécessaire; d'autres problèmes sont soulevés et de nouvelles solutions envisagées.

Trois conditions ont favorisé la mise en place de cette forme d'accompagnement :

- Construire une relation de confiance entre les membres de l'équipe de recherche (enseignantes, collaboratrices des milieux de pratique, chercheuses);
- Maintenir un engagement constant : se rendre disponibles pour les rencontres, favoriser l'expression des besoins de formation;
- S'assurer d'avoir des collaboratrices dans les milieux de pratique (conseillères pédagogiques par exemple) bien engagées dans le projet afin de faciliter la liaison entre enseignantes et chercheuses.

Les changements de pratiques d'une enseignante

Pour illustrer les effets de ce modèle d'accompagnement dans notre recherche, nous prenons le cas d'une enseignante ayant participé à la recherche. Elle enseigne en 1^{re} année du 3^e cycle du primaire mais, depuis un an, elle enseigne aussi le français aux élèves de 2^e année du même cycle, soit les élèves qu'elle avait dans sa classe l'année précédente⁷.

Sur le plan de l'enseignement de l'écriture, l'enseignante a modifié plusieurs de ses pratiques au cours de la recherche. D'abord, en s'appropriant le concept de rapport à l'écrit, elle a compris que les élèves pouvaient trouver du plaisir à écrire et cela a changé sa conception de l'enseignement de l'écriture, ce qui s'est manifesté par la fréquence à laquelle elle a fait écrire ses élèves : elle est passée d'un projet

⁷ À noter que la collègue titulaire de la classe de 2^e année du 3^e cycle enseignait en 2014-2015 les mathématiques à tous les élèves de 1^{re} et 2^e année de ce cycle.

d'écriture par étape (soit 4 à 5 textes par année) à 22 textes pour l'année 2013-2014 pour les élèves de 1^{re} année du 3^e cycle. Ces écrits, sauf exception, sont plutôt courts (150 mots en moyenne⁸) et s'inscrivent dans des genres variés : récit fictif, récit personnel, lettre, message publicitaire, article documentaire, affiche, poème.

Tableau 2 : Activités d'écriture réalisées par deux élèves durant l'année 2013-2014 (titre, genre, nombre de mots)

	Titre de l'activité d'écriture	Genre	Nombre de mots	
			Élève A	Élève B
1.	Sans titre	Récit fictif	166	170
2.	Mes vacances d'été	Récit personnel	135	138
3.	Mon congé culturel	Récit personnel	140	255
4.	La rivière aux castors	Récit fictif	210	309
5.	L'halloween	Récit fictif	115	268
6.	Dans la mine	Récit fictif	75	80
7.	Saint-Nicolas	Lettre	85	130
8.	Sans titre	Récit fictif	144	231
9.	La lettre de correspondance	Lettre	125	130
10.	Jeux olympiques de Sotchi	Message publicitaire	83	119
11.	Mon congé des fêtes	Récit personnel	205	117
12.	Ma semaine de relâche	Récit personnel	115	149
13.	Jour de tempête	Récit fictif	115	263
14.	Le printemps	Article documentaire	84	126
15.	Aikak (outarde) : affiche	Article documentaire	92	98
16.	Présentation d'un oiseau	Article documentaire	181	204
17.	Les étoiles du match	Récit fictif	98	234
18.	La reine et le garde (La fourmi)	Récit fictif	154	--
19.	Mon congé de Pâques	Récit personnel	135	125
20.	Mon congé culturel	Récit personnel	99	191
21.	Le réconfort des grands-mères	Poème	--	85
22.	Correspondance	Lettre	176	121
		Moyenne de mots	130	169

⁸ Cette moyenne est basée sur l'ensemble des écrits produits par deux élèves de 1^{re} année du 3^e cycle.

⁹ Dans l'ordre chronologique du calendrier scolaire.

Le second changement important réside dans l'évaluation des écrits des élèves : étant donné le grand nombre de productions écrites, l'enseignante a choisi de ne pas toutes les évaluer de manière sommative. Certaines productions ont par exemple fait l'objet d'une communication orale par les élèves et ont été évaluées sur ce plan seulement; d'autres ont été évaluées à partir de la grille du ministère de l'Éducation, mais sur certains aspects en particulier (structure du texte, orthographe,...), précédemment annoncés aux élèves; d'autres enfin ont fait l'objet d'une évaluation formative. Cette nouvelle pratique de l'enseignante était une condition nécessaire pour l'amener à faire beaucoup écrire les élèves car sinon, de son propre aveu, elle aurait été découragée par l'ampleur de la tâche de correction. L'enseignante affirme, dans l'entrevue finale, que la recherche a été importante pour elle : elle a fait des changements importants dans sa pratique et dit avoir beaucoup appris; elle a gagné sur le plan de la confiance en elle aussi : elle se sent plus à l'aise d'enseigner l'écriture et éprouve du plaisir à le faire. Elle a adopté le journal de bord pour les besoins de la recherche durant l'année 2013-2014, mais même si cette pratique n'était plus demandée en 2014-2015, elle a continué à l'utiliser, l'adaptant à ses besoins. Elle affirme qu'elle veut continuer à l'utiliser parce qu'elle trouve que c'est important de se souvenir de ce qu'elle fait avec les élèves et que ça contribue à améliorer sa pratique d'une fois à l'autre. Dans son enthousiasme, elle aimerait entraîner ses collègues à adopter de nouvelles pratiques et elle travaille dans ce sens.

Changements observés chez les élèves

C'est notamment sur la base des propos de l'enseignante ayant modifié ses pratiques d'enseignement de l'écriture que nous considérons les effets de ces

changements sur les élèves, puis nous relevons des indices dans les portfolios de ces derniers.

L'enseignante dit avoir observé des changements significatifs chez ses élèves depuis qu'elle les fait écrire beaucoup plus, à commencer par le fait qu'ils se mettent à la tâche plus facilement qu'avant et savent quoi faire; autrement dit, elle n'observe plus d'élèves en panne d'imagination ou démotivés, ainsi qu'elle le déplorait dans l'entrevue initiale. Elle note aussi qu'avec la pratique, ses élèves sont plus habiles à faire des plans (ils n'écrivent plus des phrases complètes à cette étape du processus d'écriture et semblent avoir mieux compris le rôle de cet outil). Ils font facilement un ou deux brouillons, voire trois, avant de rédiger le texte final. D'ailleurs, l'analyse des portfolios révèlent des différences claires entre les versions, indice que les élèves consacrent du temps à la révision-correction de leur texte et sont plus habiles à réaliser ces opérations. Enfin, l'enseignante s'est rendu compte qu'en écrivant davantage, les élèves intègrent plus facilement la grammaire et que la qualité générale de leurs textes s'améliore. Elle relève aussi chez les élèves qu'elle suit depuis deux ans un degré de maturité et d'autonomie qui les distingue d'élèves nouvellement arrivés dans la classe de 2^e année du 3^e cycle durant l'année 2014-2015. En comparant les attitudes de ces deux catégories d'élèves – anciens et nouveaux – elle prend la mesure de l'effet du changement de pratique; elle note que ses anciens élèves, en classe de français, sont vraiment au niveau scolaire qui est le leur et qu'ils s'investissent plus sérieusement que les autres dans les tâches d'écriture. Elle a d'ailleurs demandé plusieurs fois aux anciens élèves de venir en aide aux nouveaux; elle note avec satisfaction que cela a un effet positif.

Des indices dégagés de l'analyse du portfolio de deux élèves de sexe féminin – l'une moyenne (élève A), l'autre forte (élève B) – qui sont dans la classe de l'enseignante depuis deux ans, soit en 1^{re} année du 3^e cycle (2013-2014) et en 2^e année du 3^e cycle (2014-2015), révèlent par comparaison des changements importants dans le développement de la compétence à écrire de l'élève A.

Tableau 3 : Caractéristiques des écrits de deux élèves

	Élève A (moyenne)		Élève B (forte)	
	1 ^{re} année du 3 ^e cycle	2 ^e année du 3 ^e cycle	1 ^{re} année du 3 ^e cycle	2 ^e année du 3 ^e cycle
Nombre d'écrits produits	21/22	19/20	21/22	18/20
Moyenne de mots (par écrit)	130	180	169	180
Écrit le plus long	210	470	309	456
Nombre d'écrits de plus de 200 mots	2	5	7	6

La lecture du tableau 3 montre que la progression de l'élève A sur le plan de la moyenne du nombre de mots par texte entre la 1^{re} et la 2^e année du 3^e cycle est remarquable : elle passe en effet de 130 à 180, ce qui représente une augmentation de 40 %; l'élève A rattrape d'ailleurs la performance de l'élève B sur ce plan en 2^e année du 3^e cycle. On relève aussi que l'élève A produit cinq textes de 200 mots et plus en 2^e année du 3^e cycle – dont un de près de 470 mots – contre deux seulement en 1^{re} année du 3^e cycle. La comparaison des écrits des deux élèves montre cependant une nette différence sur le plan de l'orthographe lexicale et grammaticale (non illustré dans le tableau). Même si, comme mentionné plus tôt, nous n'avons pas fait d'analyse approfondie des aspects langagiers, nous avons relevé que l'élève A fait encore beaucoup plus d'erreurs que l'élève B. Toutefois, dans deux textes du même genre produit par l'élève A à un an d'intervalle (les récits de ses semaines de relâche en 2014 et en 2015), le nombre d'erreurs est de 50 % moins élevé dans le texte de 2015. Ces deux indices – la longueur des textes

et la diminution des erreurs d'orthographe – témoignent d'un développement important dans la compétence scripturale d'une élève réputée moyenne. À cela s'ajoute le plaisir d'écrire relevé par l'enseignante pour cette élève et les autres, ce qui permet d'espérer que le développement de la compétence scripturale va se poursuivre dans les années à venir.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

Étant donné le rôle déterminant de l'écrit (lecture et écriture) à tous les niveaux de la scolarité, les défis que posent l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en milieu autochtone (contexte de diglossie, culture de l'oralité) et le besoin d'accompagnement des enseignants qui travaillent dans des contextes particuliers, une suite de cette recherche-action aurait pour objectif de valider, d'ajuster et d'expérimenter auprès d'un plus grand nombre d'enseignants le modèle d'accompagnement développé dans la présente recherche. Les objectifs spécifiques viseraient à créer une communauté de pratique au sein d'une première école, si possible l'école de Pikogan; de valider et d'ajuster le modèle d'accompagnement auprès d'autres enseignantes de cette école; d'élaborer du matériel de formation (par exemple, des capsules vidéos en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en collaboration avec des spécialistes de la didactique; des vidéos montrant des pratiques exemplaires d'enseignantes autochtones, etc.); d'expérimenter le modèle dans un nouveau contexte autochtone et, enfin, d'analyser les effets de cet accompagnement sur les pratiques des enseignantes à court et moyen terme.

Par ailleurs, les indices relevés dans le discours des enseignantes au début et à la fin de la présente recherche permettent de dresser une ébauche de portrait du rapport à l'écrit des élèves autochtones, mais des investigations sont à poursuivre pour en savoir plus, en particulier en lien avec l'usage des technologies, très présentes dans les classes observées, et avec lesquelles les élèves semblent très à l'aise. L'hypothèse que les technologies auraient un impact positif sur le rapport à l'écrit des élèves autochtones nous semble défendable et donc à vérifier.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Lille: Presses universitaires du Septentrion.
- BLASER, C., SAUSSEZ, F. ET BOUHON, M. (2014). Développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement. In M. Morisse et L. Lafortune (Dir.), *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation* (pp. 125-142). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- CHARTRAND, S.-G., ÉMERY-BRUNEAU, J. et SÉNÉCHAL, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec: Didactica, c.é.f.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE. (2010). *État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite*. Site téléaccessible à l'adresse : <http://www.ccl-cca.ca/ccl/Reports/StateofAboriginalLearning-2.html>
- CONSEIL EN ÉDUCATION DES PREMIÈRES NATIONS. (2013). *Mikinak : Guide de sensibilisation*. Québec, Canada : auteur.
- CUMMINS, J. (2001). *An Introductory reader to the Writings of Jim Cummins*. Edited by C. Baker et N. H. Hornberger. Clevedon, Multilingual Matters.
- DA SILVEIRA, Y. (2013). Le développement bilingue des élèves autochtones : un état de la question. Dans Maheux, G. et Gauthier, R. (dir.) *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action*. Presses de l'Université du Québec, p. 125-143.
- DAVIAULT, D. (2013). Les caractéristiques linguistiques des enfants des Premières Nations : quelles implications pour la formation des enseignants autochtones? Dans Maheux, G. et Gauthier, R. (dir.) *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action*. Presses de l'Université du Québec, p.79-104.
- DOLBEC, A. et PRUD'HOMME, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (505-540). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- DRAPEAU, L. ET CORBEIL, J.-C. (1992). «Les langues autochtones dans la perspective de l'aménagement linguistique». Dans Maurais, J. (dir.), *Les langues autochtones du Québec*. Québec, Publications du Québec, p. 389-414
- FISHMAN, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia. Diglossia with and without Bilingualism, *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38.
- HAMERS J.F. et BLANC, M. H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press. 2^e édition.
- HOT, A. et TERRAZA, J. (2011). « Résistance et résilience linguistiques chez les Autochtones du Québec ». Dans Drapeau, L. (dir.) *Les langues autochtones du Québec. Un patrimoine en danger*. Presses de l'Université du Québec, p. 19-41

- HOT, A. (2013). « L'enseignement des langues de scolarisation et la réussite à l'école. Un portrait du contexte québécois ». Dans Maheux, G. et Gauthier, R. (dir.) *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action*. Presses de l'Université du Québec, p. 61-77.
- LAROSE, F., BOURQUE, J., TERRISE, B., KURTNESS, J. (2001). *La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieux innus*. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 151-180.
- LAVOIE, C. (2001). *La réussite scolaire des jeunes autochtones*, Dossier Psychologie Québec, juillet 2001, p.19-20.
- LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin Éditeur Ltée, 3^e édition.
- MAHEUX, G. ET GAUTHIER, R. (dir.) (2013). *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action*. Presses de l'Université du Québec.
- MALATEST, R. A. & ASSOCIATES LTD. (2008). *Facteurs influençant le recours aux programmes d'aide financière aux études par les jeunes Autochtones*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MELS (2013) L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec en 2010, *Bulletin statistique de l'éducation*, No 42. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/bulletin_stat42_s.pdf. Consulté le 2015-08-18.
- MOWATT-GAUDREAU, M. (2013). «Le regard d'une enseignante algonquaine sur l'éducation dans sa communauté : réflexion sur le vécu des enfants, celui des enseignantes et de leur formation». Dans Maheux, G. et Gauthier, R. (dir.) *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action*. Presses de l'Université du Québec, p. 31-48.
- SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. et GARCIA-DEBANC, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck.
- STAIRS, A. (1994). Indigenous Way to Go to School: Exploratory Many Visions. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 15, no. 1, p. 63-76.
- STATISTIQUE CANADA (2010). *Guide de l'Enquête sur la population active*, n° 71-543-G au catalogue de Statistique Canada, <http://www.statcan.gc.ca/pub/71-543-g/71-543-g2010001-fra.htm> (consulté en octobre 2012).