

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Étude des pratiques pédagogiques favorisant le développement de la littératie multilingue en contexte d'enseignement intensif de l'anglais pour tous les élèves

Chercheure principale

Philippa Bell, Université du Québec à Montréal

Cochercheure

Caroline Payant, Université du Québec à Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

2020-OLITR-278671

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche en Littératie

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation (MEQ)

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

Rapport de recherche complet

Partie A — Contexte de la recherche¹

La littératie est définie comme « la capacité à identifier, comprendre, interpréter, créer, communiquer et calculer en utilisant des documents imprimés et écrits associés à des contextes divers » (traduction libre; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2019). Selon le gouvernement du Canada, les connaissances en matière de littératie comprennent les compétences essentielles, à savoir la lecture, l'écriture, le calcul et l'utilisation de documents, ainsi que l'ensemble des compétences suivantes : la communication orale, la pensée critique, l'utilisation de l'ordinateur, le travail avec les autres et l'apprentissage continu (Gouvernement du Canada, 2010). Cette capacité à identifier, comprendre, évaluer, utiliser et s'engager dans des textes dans divers contextes permet aux individus de participer à la société d'aujourd'hui, d'atteindre des objectifs et de développer de nouvelles connaissances (OCDE, 2019). Les activités fondées sur la littératie ne se limitent pas aux activités sur papier, mais incluent des activités dans des espaces numériques et des types de textes communément associés aux technologies numériques (Cummins, 2009). Les pédagogies de la littératie sont mises en œuvre à tous les niveaux d'enseignement; toutefois, les écoles primaires jouent un rôle essentiel dans la socialisation des apprenant.es aux types de littératies qui leur seront utiles à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe (Duff et Anderson, 2015) puisque les littératies avancées sont directement liées à la réussite professionnelle et économique future des apprenant.es (Gibbons, 2009; OCDE, 2019).

Actuellement, les pratiques d'enseignement des langues secondes (L2) reflètent largement une approche monolingue de l'enseignement et de l'apprentissage des compétences en littératie (Barratt, 2018), dans laquelle une langue autre que la langue cible est rarement utilisée pour

¹ Certains segments de cette partie ont été directement traduits ou adaptés du formulaire d'inscription au Programme de recherche en Littératie et de la description de projet remise en 2019.

soutenir le développement des connaissances des apprenant.es. L'adoption de pratiques d'enseignement monolingues dans le paysage linguistique hétérogène du Canada crée l'illusion que chaque langue est un système indépendant et que le développement des compétences en littératie dans une langue (c'est-à-dire l'anglais dans le cas qui nous intéresse) a une valeur limitée pour le développement de la littératie en français alors que le français est la langue dominante de scolarisation pour tous ces élèves. Ces pratiques actuelles tendent à ignorer les synergies potentielles entre le développement de la compétence langagière et la littératie en L2 et les mêmes développements dans la langue dominante (le français dans ce cas-ci). De plus en plus, les chercheurs, qui sont normalement aussi des éducateurs, préconisent des approches plurilingues pour le développement des compétences en littératie dans plusieurs langues, y compris la langue première (L1) (Cummins, 2017; Payant, 2019; Piccardo, 2013), démontrant que toutes les connaissances liées à la langue (par exemple, lexicale, grammaire, stratégies d'apprentissage) peuvent soutenir le développement de la littératie dans les langues existantes et les nouvelles langues.

Contrairement aux perceptions traditionnelles du plurilinguisme, qui valorisent la maîtrise de deux systèmes linguistiques indépendants, les approches actuelles s'efforcent d'intégrer l'ensemble du répertoire linguistique des apprenant.es pour la communication entre les différentes modalités. Ces approches visent l'intégration de ces systèmes pour une communication efficace, la maîtrise des langues n'étant qu'un objectif accessoire. Ces approches s'appuient sur l'influente théorie socioculturelle de Vygotsky (1978), qui conçoit le développement des connaissances comme un processus médiatisé. Les apprenant.es de langues utilisent tous les outils sémiotiques disponibles (p. ex., le langage, les gestes) et les outils physiques (p. ex., les dictionnaires, les ordinateurs, les crayons) pour mener à bien des tâches cognitives complexes. En termes d'apprentissage des langues, la recherche a démontré que les apprenant.es s'appuient sur leur répertoire linguistique complet pour négocier leur compréhension des textes oraux, imprimés et multimodaux (Payant, 2017; Swain et Watanabe, 2013). L'utilisation de toutes les ressources augmente les chances de réussite et est liée au développement de la langue cible (Payant et Kim, 2017). Les apprenant.es perçoivent positivement les pédagogies qui intègrent plusieurs langues, car elles leur permettent

de mieux contrôler leur propre apprentissage (Payant, 2015) et créent une atmosphère propice à l'apprentissage.

De récents développements démontrant la relation réciproque entre les langues connues et l'importance de toutes nos langues pour le développement de la littératie ont mené aux études examinant la relation entre la L1 et la L2 dans des classes d'AI (p. ex. Bell, White et Horst, 2013).

Ces recherches ont soutenu les idées suivantes :

- 1) les élèves utilisent leur connaissance de la L1 pour soutenir leurs communications et apprentissages dans la L2;
- 2) le matériel pédagogique mettant l'accent sur les similitudes et les différences entre les systèmes langagiers sont bénéfiques pour les élèves; et
- 3) la compétence en français L1 ne change pas pendant l'AI. En outre, en ce qui concerne la littératie, Dezutter *et al.* (Action Concertée, 2017) ont démontré que les pratiques d'écriture en français L1 ne changent pas pendant ou après l'AI.

L'importance de la littératie sur la réussite à long terme et les avantages associés à la compétence plurilingue sont incontestés. On entend par le terme *littératie* les « processus par lesquels les productions et compréhensions orales et écrites nous permettent de saisir, de construire, d'intégrer et de critiquer le sens et la signification dans un ou plusieurs texte(s) (multimodaux) » (traduction libre, Frankel *et al.*, 2016, p. 7). Au Québec, l'enseignement de l'anglais de façon concentrée aux élèves de 6^e, et parfois de 5^e année, existe depuis 1976 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). Concrètement, il s'agit d'augmenter les heures en anglais langue seconde (AL2) pour qu'elles soient approximativement égales aux heures passées dans les autres disciplines scolaires. Différents modèles existent quant à l'organisation de l'année scolaire (5 mois en anglais et 5 mois dans les autres matières; par cycle, c'est-à-dire un cycle en anglais et un cycle en français, etc.). Il est important de souligner que l'anglais intensif (AI) diffère du contexte d'immersion dans lequel les élèves apprennent différentes matières scolaires dans leur L2. L'AI consiste en l'enseignement de l'anglais en utilisant le programme d'AL2 des deuxième et troisième cycles du primaire. Actuellement, l'AI est offert à environ 15 % des élèves dans les centres de services scolaires (francophones). La recherche dans ce contexte a trouvé des résultats de

recherche importants en lien précis avec l'éducation au Québec, mais aussi, d'une façon plus large, dans la communauté scientifique. Par exemple, en lien avec l'éducation au Québec, les enseignant.es d'anglais peuvent travailler avec les enseignant.es titulaires en français pour soutenir les élèves dans leur apprentissage (Gunning, White et Busque, 2015; Horst, White et Bell, 2010; White et Horst, 2012). De plus, les différents modèles d'AI utilisés dans des écoles ne semblent pas avoir d'effet sur la compétence langagière en français et en anglais (Collins, Halter, Lightbown et Spada, 1999). En lien avec la communauté scientifique, les recherches faites dans ce contexte ont enrichi notre savoir quant à l'enseignement et l'apprentissage des L2. L'enseignement ciblant des apprenant.es selon leur stade de développement ne semble pas avoir comme effet une avancée de leurs compétences linguistiques sans franchir les différents stades possibles (Spada et Lightbown, 1999). Le rôle qui joue la langue dominante dans l'apprentissage a aussi été exploré pour démontrer que nos règles linguistiques inconscientes impactent notre apprentissage d'une L2 (Ammar, Lightbown et Spada, 2010). En dépit de plusieurs recherches (Dezutter *et al.* 2017; Bell, White et Horst, 2013) et rapports (Commission scolaire des Découvreurs, s.d.; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018), des questions sur les effets de l'AI demeurent sans réponse. En effet, même si des recherches ont exploré différents aspects de la compétence langagière en français, il est essentiel d'avoir une compréhension plus large des compétences des élèves. En d'autres termes, des résultats équivalents ou supérieurs à ceux des élèves n'ayant pas suivi l'AI sur l'examen ministériel sont un très bon signe, mais l'apprentissage, le développement et l'épanouissement des élèves ne peuvent pas être mesurés parfaitement avec une telle donnée. De plus, en dépit de quelques données venant des élèves issus de l'immigration ou ayant un plan d'intervention (Imperiale, 2014; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018), nous n'avons pas assez de données fiables pour généraliser à l'échelle de la province. Le but de cette demande d'Action concertée était donc de répondre à l'appel du programme de recherche en littératie (Action concertée – Programme de recherche en littératie) en proposant une recherche avec des objectifs permettant une conception plus large de la littératie que le développement de l'écrit (Dezutter *et al.* 2017), l'orthographe

grammaticale (Bell, White et Horst, 2013), ou les résultats sur les examens ministériels (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018).

Les pratiques éducationnelles devraient, en théorie, être inclusives et équitables, mais la majorité des élèves en AI sont encore choisis, une pratique fondée sur deux idées. Premièrement, il semble qu'il y a une croyance que le temps passé en AI sera nuisible aux apprentissages d'autres matières scolaires, surtout le français langue d'enseignement (FL1) et les mathématiques, pour ceux qui ne réussissent pas ces matières avec de bonnes notes avant l'AI. Deuxièmement, l'ajout d'une langue additionnelle serait trop difficile pour certain.es apprenant.es. Ces deux constats ont comme conséquence d'exclure d'emblée d'une façon disproportionnelle certaines populations, comme les élèves allophones et les élèves ayant des besoins particuliers. La recherche en AI n'ayant pas examiné ces élèves², les études sur la littératie en salle de classe sont primordiales pour s'assurer que tous les élèves aient les mêmes chances de réussite linguistique, sociale et professionnelle à long terme. Cette recherche innovante visait à contribuer à notre savoir sur les effets de l'AI quant au développement de la littératie plurilingue pour TOUS les élèves en répondant aux **quatre objectifs suivants** :

- 1-Documenter les pratiques d'enseignements favorisant le développement des compétences en littératie des élèves en classe d'AI;
- 2-Évaluer les compétences en littératie en FL1 et en AL2 en utilisant un devis quasi-expérimental pré-post-différé;
- 3-Développer des tâches langagières ciblant le développement des compétences en littératie (plurilingues) dans la classe d'AI;
- 4-Exécuter ces tâches langagières dans des classes d'AI et évaluer leur impact sur le développement des compétences en littératie en FL1 et en AL2.

² À notre connaissance, aucune recherche universitaire ne s'est penchée sur ces populations. Un rapport du ministère de l'Éducation (2018) a analysé les données venant des élèves ayant des plans d'intervention ou identifiés comme allophones.

Modifications apportées depuis le dépôt de la demande de financement

Pour des raisons liées à la pandémie et à l'accès aux salles de classe, les objectifs originaux ont été adaptés. Concrètement, dans ce rapport, les objectifs auxquels nos questions de recherche répondent sont les suivants :

1. Documenter les pratiques d'enseignements favorisant le développement des compétences en littératie des élèves et les croyances des enseignant.es à l'égard des approches plurilingues à l'école primaire et secondaire en classe d'anglais;
2. Évaluer le développement des compétences en littératie en FL1 et en AL2 au début et à la fin de la période d'AI chez les élèves en AI;
3. Développer des tâches langagières ciblant le développement des compétences en littératie (plurilingues) dans la classe d'AI;
4. Exécuter ces tâches langagières dans des classes d'AI pour mieux comprendre l'intérêt des enseignant.es et des apprenant.es pour ce type de tâche.

Ces objectifs ne prennent pas en compte TOUS les élèves. Autrement dit, les résultats reportés ci-dessous ne sont pas présentés selon les profils voulus au départ. Ce problème va au-delà de ceux mentionnés au début de cette section : on parle d'un vrai problème d'inclusivité dans l'AI actuellement, une difficulté déjà notée par le Conseil supérieur de l'éducation (2014) et qui est évidente dans l'évaluation faite de l'AI par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). De plus, il est important de souligner le malaise suscité par le terme « allophone » à des fins de recherche comme il s'agit d'une « catégorie démolinguistique floue » (Roussel, 2018, p. 77). Au Québec, on comprend par « allophone » une personne n'ayant ni le français ni l'anglais comme langue maternelle. Cela peut aussi exclure les personnes ayant une langue autochtone comme première langue orale. Dans certains cas, le terme est utilisé aussi pour les enfants nés ici ayant des parents ne parlant pas le français ou l'anglais comme langue maternelle. Toutefois, en recherche, ces définitions et leur opérationnalisation posent de gros problèmes pour différentes raisons. Voici quelques problèmes présentés sans ordre d'importance :

1. Un enfant qui parle une (ou plusieurs) autre(s) langue(s) à la maison, mais est né au Québec, a fait la garderie en français au Québec et entame sa scolarité en français

au Québec peut être classifié comme allophone. Toutefois, le français est sa langue dominante en terme social (avec ses pairs), la langue qu'il parle le plus fréquemment et la langue utilisée pour entrer dans la littérature scolaire. Il se peut aussi que ce soit la langue parlée avec ses frères et sœurs, et même ses parents. Classifier un tel élève comme « allophone » suggère que son français, sa langue dominante, est inférieur aux enfants ayant une seule langue, le français.

2. Quand le terme « allophone » est utilisé pour comprendre les besoins des enfants dans le système scolaire francophone, pourquoi exclut-on les anglophones? En effet, un élève anglophone ou un élève hispanophone avec le même parcours avant de commencer l'école en français auraient à peu près les mêmes besoins langagiers.
3. Il est souvent difficile de saisir comment les « allophones » sont identifiés dans les recherches et des rapports (p. ex. l'évaluation du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018) définissent les allophones comme les « élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais » (p. 19), mais aucune mention n'est faite sur la donnée utilisée pour identifier ces élèves. Si l'on se fie à la fiche d'identification remplie par les parents des élèves d'une école, la donnée est problématique. Si le parent met une autre langue que le français ou l'anglais, l'élève est classifié comme « allophone », mais la réalité linguistique dans des familles plurilingues n'est pas si simple.

Nous ne nions pas l'importance de classifier des élèves selon leur profil linguistique. Nous soulevons tout simplement des points qui doivent être abordés pour prendre des décisions équitables et utiles en lien avec différents groupes d'élèves.

Questions de recherche

Pour répondre à l'objectif 1, soit documenter les pratiques d'enseignements favorisant le développement des compétences en littérature des élèves et les croyances des enseignant.es à l'égard des approches plurilingues à l'école primaire et secondaire en classe d'anglais, deux études

ont été effectuées. La première, décrite dans un article de Bell et Payant (soumis), aborde les questions suivantes :

1. Comment les enseignant.es demandent-ils aux apprenant.es de comprendre des textes en utilisant des compétences en littératie de niveau inférieur et supérieur?
2. Comment les enseignant.es demandent-ils aux apprenant.es de produire des textes en utilisant des compétences en littératie de niveau inférieur et supérieur?
3. Comment la littératie critique est-elle développée chez les apprenant.es d'AL2?
4. Quels types de textes sont utilisés avec les apprenant.es d'AL2?

La deuxième étude, décrite dans un article de Payant et Bell (2022a), aborde les questions suivantes :

1. Que pensent les enseignant.es d'AL2 en service du rôle de la L1 dans l'enseignement de la littératie?
2. Qu'est-ce qui influence les croyances des enseignant.es d'AL2 en service sur le rôle de la L1?

Pour répondre à l'objectif 2, soit évaluer le développement des compétences en littératie en FL1 et AL2 au début et à la fin de la période d'AI chez les élèves en AI, les données d'une étude en cours sont en train d'être préparées à l'analyse.

1. Comment les compétences de littératie en français des élèves en AI suivant un modèle 5 mois/5 mois se développent-elles lors de la période d'AI?
2. Comment les compétences de littératie en anglais des élèves en AI suivant un modèle 5 mois/5 mois se développent-elles lors de la période d'AI?
3. Existe-t-il une différence entre ces résultats selon le sexe?

L'objectif 3 étant un objectif de développement, aucune étude y faisant référence explicitement n'a été effectuée. L'objectif 4 n'a pas fait l'objet d'une étude formelle. Nous avons plutôt opté pour l'écriture d'un article professionnel répondant aux objectifs 3 et 4 pour outiller les enseignant.es dans le développement des tâches complexes de littératie.

Partie B — Méthodologie³

Compte tenu de l'ampleur du travail accompli et à l'exigence de ne pas dépasser 2 pages, nous avons choisi de présenter la méthodologie selon les trois études mentionnées dans la section précédente (objectif 1 x 2; objectif 2 x 1). Les autres tâches accomplies seront abordées dans la partie C de ce document (résultats principaux).

Les pratiques déclarées dans des classes d'AL2 à l'école primaire et secondaire

Dans cette recherche transversale et descriptive, 57 enseignant.es (31 de l'école primaire et 25 de l'école secondaire) ont répondu à un questionnaire sur leurs pratiques en lien avec la littératie en classe d'AL2. Le questionnaire a été créé et piloté sur LimeSurvey et portait sur des pratiques générales en littératie utilisées par les enseignant.es afin d'aider leurs élèves à développer la littératie de bas et de haut niveau en L2. Le tableau 1 présente les catégories de questions. Le questionnaire complet peut être consulté à l'annexe A.

Tableau 1

Catégories de questions

Intrant/Extrant	Niveau	Compétence en littératie
Compréhension	Bas niveau	Réponses basées sur des faits (identifier)
	Haut niveau	Comparer des idées
	Haut niveau	Développer des opinions
	Haut niveau	Déduire
Production	Bas niveau	Réponse personnalisée
	Bas niveau	Discussion en petit groupe
	Haut niveau	Essai argumentatif
	Haut niveau	Résumé
	Haut niveau	Débat

Les occasions plurilingues offertes dans les activités de lecture et/ou d'écriture dans des classes d'AL2 à l'école primaire et secondaire au Québec

Comme cette étude a utilisé les données recueillies du questionnaire sur les pratiques déclarées en lecture et en écriture, nous présentons ici seulement des informations sur la préparation des données à l'analyse.

³ Certains segments de cette partie ont été directement traduits ou adaptés des articles de Payant et Bell (2022a) et Bell et Payant (soumis)

L'analyse des données a été faite dans le cadre d'un processus de codage ouvert qui a mené à la création de grands thèmes. Pour ce faire, nous avons lu chaque réponse, noté 35 mots-clés qui ont été regroupés dans 6 catégories puis, après discussion, quatre thèmes ont émergé : exigences et contraintes, ce qui importe pour l'apprentissage, stratégies d'apprentissage et d'enseignement, et enfin, utilisation autorisée de la L1.

L'évaluation des compétences en lecture et en écriture des élèves en AI

Notre recherche quantitative sur les effets des tâches a pris place dans trois classes d'anglais intensif de 6^e année (devis pré et post-test). Au total, 71 élèves de deux écoles primaires offrant le programme d'anglais intensif à la 6^e année ont pris part à l'étude. Deux groupes réguliers ont servi de groupe-contrôle, mais seulement 9 élèves dans une classe et 4 dans l'autre ont remis le formulaire de consentement signé et validé par leurs parents. Les trois groupes expérimentaux étaient composés de 22, 24 et 25 élèves respectivement. Pour ces groupes, les mesures d'évaluation, c'est-à-dire un test de lecture en anglais, un test de lecture en français, un test d'écriture en anglais et un test d'écriture en français, ont eu lieu soit dans les premières semaines du programme d'anglais intensif ou à la semaine 8 ou 9 (le prétest), puis dans les dernières semaines (le posttest). Afin que les données des prétests et posttests soient comparables, la moitié de chaque groupe a complété l'un des tests en prétest, et la deuxième moitié du groupe a complété l'autre test, puis chacun a complété les tests qu'il n'avait pas encore faits au posttest. Un questionnaire sociodémographique et un questionnaire sur les émotions ont également été remplis par certain.es apprenant.es des trois classes. Le tableau 2 illustre la distribution des tests.

Tableau 2

Distribution des tests

		Première moitié	Deuxième moitié
Prétest	Lecture en français	Test A	Test B
	Lecture en anglais	Test A	Test B
	Écriture en français	Test A	Test B
	Écriture en anglais	Test A	Test B
	Questionnaire sociodémographique	Tout le monde	
Posttest	Lecture en français	Test B	Test A
	Lecture en anglais	Test B	Test A
	Écriture en français	Test B	Test A
	Écriture en anglais	Test B	Test A
	Questionnaire sur les émotions	Tout le monde	

Partie C — Principaux résultats⁴

Les résultats des deux études mentionnées ci-dessus en lien avec l'objectif 1 seront présentés en premier. Ensuite, des résultats préliminaires en lien avec l'objectif 2 seront présentés. Enfin, nous présenterons les informations en lien avec les troisième et quatrième objectifs de recherche (nouveaux objectifs dans la partie A du présent rapport). Pour plus d'information sur les deux études en lien avec l'objectif 1, consultez les références suivantes :

Payant, C. et Bell, P. (2022). "Very easy, it's an English class, therefore they should not rely on a French text" English language teachers' beliefs regarding L1 use for literacy instruction. *Language Teaching for Young Learners*, 4(1), p 143-170.

Bell, P. et Payant, C. (soumis). Afforded Literacy Development Opportunities in English as an Additional Language School Classrooms: Teachers' Declared Practices. *Journal of Second Language Writing*.

Objectif 1 - Documenter les pratiques d'enseignements favorisant le développement des compétences en littératie des élèves et les croyances des enseignant.es à l'égard des approches plurilingues à l'école primaire et secondaire en classe d'anglais

Afin de répondre au premier objectif de recherche, nous nous sommes en un premier temps interrogées sur les croyances des enseignant.es d'AL2 sur le rôle de la L1 dans l'enseignement de la littératie et sur ce qui influence ces croyances. Afin de documenter ces croyances, nous avons sondé 57 enseignant.es du primaire et du secondaire.

Dans notre analyse, nous avons découvert que seulement 6 enseignant.es croyaient en l'effet bénéfique de la L1 sur le développement de la littératie en L2, et sur ces 6 enseignant.es, 5 croyaient que la L1 devait seulement se retrouver dans l'extrant (par exemple, pour démontrer la compréhension de l'intrant en anglais ou lorsque les élèves n'arrivent pas à s'exprimer en anglais). La majorité des répondant.es semblait donc croire que de laisser leurs élèves faire appel à leur répertoire linguistique entier n'était pas souhaitable en classe d'AL2. Ce résultat pourrait découler

⁴ Certains segments de cette partie ont été directement traduits ou adaptés des articles de Payant et Bell (2022a) et Bell et Payant (soumis).

de la politique monolingue de la langue au Québec, que l'on retrouve dans loi 101 (Charte de la langue française) et dans les programmes d'AL2 du Ministère. Il pourrait également être lié au manque d'exposition à l'anglais en dehors de la classe, qui semble exercer une pression sur les enseignant.es d'AL2 et les pousser à passer le plus de temps possible à utiliser l'anglais dans le temps de classe qui leur est alloué. Il pourrait même être lié à des approches d'enseignement qui ont été utilisées historiquement et cherchaient à copier l'environnement d'apprentissage d'une L1 (par exemple, méthode directe ou méthode audio-orale), même si nous savons maintenant que les connaissances dans une langue aident à en apprendre une autre.

Nous nous sommes par la suite interrogés sur comment les enseignant.es demandent aux élèves de comprendre les textes et de démontrer leur compréhension des textes par la production écrite. Nous avons également tenté de comprendre dans quelle mesure iels mettent de l'avant la littératie critique, et nous nous sommes penchés sur les types de textes proposés aux élèves.

Il a été observé que, au primaire comme au secondaire, on demande le plus souvent aux élèves de comprendre des textes écrits (et non des messages oraux) provenant d'une seule source textuelle, ce qui démontre que les enseignant.es font très peu appel à des textes multimodaux, malgré l'importance de la multimodalité dans le développement de la littératie. Cela signifie également que l'écriture intégrée est souvent absente des salles de classe. On sait qu'en dehors des salles de classe, les élèves ont souvent affaire à des textes à sources multiples ou multimodaux. Cela nous permet d'en conclure que les interactions avec la langue en classe ne reflètent pas celles auxquelles les élèves sont confrontés dans la vie de tous les jours, et qu'aborder ces interactions en classe de langue pourrait avoir un effet bénéfique sur le développement de leur littératie. De plus, l'attention qui est portée aux textes écrits plutôt qu'à l'oral est étonnante étant donné l'accent que mettent les programmes québécois d'AL2 sur les interactions orales.

De manière générale, les résultats démontrent que les élèves ont somme toute peu l'occasion de développer leur compétence de littératie de haut niveau (p. ex. inférence dans les textes ou tâches intégrées de production orale), ce qui est particulièrement préoccupant à l'école secondaire puisque les jeunes ont déjà eu l'occasion de développer leur littératie de bas niveau à l'école

primaire. Travailler avec des compétences de haut niveau, lesquelles se développent tout au long de la scolarité, pourrait être bénéfique sur le développement général de la littératie.

Nous avons constaté qu'au primaire, la littératie critique se concentre fortement sur l'organisation des textes écrits, mais que plusieurs aspects critiques, comme la capacité de juger de la crédibilité d'une source et d'évaluer des opinions différentes, sont rarement intégrés. Davantage d'enseignant.es se concentrent sur ces aspects au secondaire, même si, encore une fois, l'accent est mis plus spécifiquement sur l'organisation des textes.

De nombreux types de texte ne sont presque pas exploités, comme les journaux, qui permettraient aux jeunes de mieux maîtriser l'information, ou les supports audio, alors que la capacité de comprendre un message sonore est essentielle dans le développement du langage. Les vlogues sont également très peu exploités, alors que l'on sait qu'il s'agit d'un genre que les jeunes utilisent souvent en dehors de la classe et qui pourrait jouer un rôle important dans le développement de la littératie critique.

Notre documentation des pratiques d'enseignements utilisées pour le développement de la littératie des élèves et des croyances des enseignant.es à l'égard des approches plurilingues nous a permis de conclure qu'il serait nécessaire de créer un espace dans lequel les enseignant.es pourront décrire et réfléchir à leurs pratiques en matière d'enseignement de la littératie et de plurilinguisme (par exemple, des récits, des journaux ou des incidents critiques). Comme les croyances sont complexes et se développent au fil du temps, des tâches de réflexion continues pourraient conduire à des changements éventuels. Nous pourrions également développer des projets de collaboration entre les enseignant.es d'AL2 et les enseignant.es de la formation générale, ce qui permettrait aux élèves de lire sur un même sujet dans deux langues et de créer un produit bilingue, une tâche particulièrement pertinente au Canada où, en raison du statut bilingue du pays, beaucoup de documents publiés sont bilingues.

Objectif 2-Évaluer le développement des compétences en littératie en FL1 et en AL2 au début et à la fin de la période d'AI chez les élèves en AI.

Pour répondre au deuxième objectif de recherche, soit évaluer les compétences en littératie en FL1 et en AL2, nous avons commencé par une recherche de la littérature pour mieux comprendre

les différents tests disponibles pour évaluer la littératie. Toutefois, nous avons vite compris que des recherches expérimentales (effectuées par des chercheur.es, mais aussi des organisations internationales comme l'OCDE en langue dominante ou en langue additionnelle) utilisent des tests de littératie dans lesquels la compétence en lecture et la compétence en écriture sont souvent mesurées de façon isolée. Autrement dit, les tests ne vérifient que très rarement des composantes de la littératie complexe comme la capacité d'argumenter une position selon la compréhension de deux perspectives différentes ou la capacité de juger de la fiabilité des informations dans différents textes. Après avoir travaillé sur des tests de littératie complexe, nous avons décidé de retourner vers des tests plus traditionnels pour deux raisons. Premièrement, ceci permet une interprétation des résultats venant de notre savoir scientifique actuel en lien avec le développement de la lecture et de l'écriture. Deuxièmement, à ce moment-là, nous voulions toujours mener une étude quasi-expérimentale pour comparer les compétences en littératie des élèves ayant effectué ou non les tâches de littératie. Toutefois, l'utilisation de nos tests aura été biaisée par un effet d'entraînement (réactivité à la mesure). Autrement dit, une différence trouvée en faveur des élèves ayant expérimenté les tâches ne révélerait rien sur le développement de la littératie comme on leur a déjà enseigné à réussir ce type de test, alors que ce n'est pas le cas des élèves des groupes contrôles.

Cette décision a mené à un projet pilote ayant pour but de vérifier la validité des tests pour mesurer la lecture et l'écriture en FL1 et AL2 des participants de 6^e année. Pour les tests de lecture en FL1, des tests de lecture normés selon l'année scolaire existaient déjà (Godbout, Turcotte et Giguère, 2015a, 2015b). Comme cette recherche a eu lieu après les fermetures d'école à cause de la COVID-19, nous avons décidé de demander aux élèves pilotes de compléter les tests pour vérifier que le niveau des tests était toujours bon. Pour les tests de lecture en anglais, nous avons traduit et adapté les versions françaises ciblant les élèves de 5^e année. Les tests d'écriture déjà utilisés dans nos recherches avec cette population ont été mis à l'essai (Bell, Collins et Marsden, 2021). Il s'agissait de deux amorces demandant l'écriture d'un texte narratif. Les participant.es du projet pilote étaient 58 élèves en AI de deux écoles. Des analyses de leurs résultats nous ont permis

d'effectuer quelques changements aux tests de lecture en anglais. Les autres tests n'ont pas été modifiés.

Pour répondre au deuxième objectif, deux enseignantes d'AI et leurs élèves ont été recrutés lors de l'année 2022-2023. Une de ces enseignantes a aussi réussi à recruter deux enseignantes de la formation de base en français de classes d'élèves passant les cinq premiers mois en FL1 avant d'entamer l'AI. Les informations sur les groupes se trouvent au tableau 3.

Tableau 3
Profil des groupes participants

Groupe	École	Type	Dates du prétest	Dates du post-test
01	1	FL1	6 et 7 décembre 2022	N/A
02	1	FL1	6 et 7 décembre 2022	N/A
03	1	AI	6 et 7 décembre 2022	Semaine du 16 janvier 2023
04	2	AI	5 et 9 décembre 2022	12 et 13 janvier 2023
05	2	AI	7 et 16 février 2023	6 et 12 juin 2023

Tableau 4
Test de lecture en français

Groupe	N=	Moyenne prétest (/18)	Écart-type prétest	Moyenne post-test (/18)	Écart-type post-test
01	9	8,75	3,45	-	-
Filles	2	8,00	2,89	-	-
Garçons	7	8,86	3,72	-	-
02	4	12,25	3,30	-	-
Filles	0	-	-	-	-
Garçons	4	12,25	3,30	-	-
03	22	10,45	2,70	9,90	3,51
Filles	10	10,70	2,91	9,33	3,54
Garçons	12	10,25	2,63	10,36	3,59
04	25	8,42	3,73	10,29	4,36
Filles	10	9,33	3,77	10,88	5,82
Garçons	15	7,87	3,72	10,00	3,61
05	24	11,04	3,95	9,00	4,03
Filles	10	9,44	3,88	7,20	3,65
Garçons	14	12,07	3,77	10,38	3,88

Tableau 5

Test de lecture en anglais

Groupe	N=	Moyenne prétest (/18)	Écart-type prétest	Moyenne post-test (/18)	Écart-type post-test
01	9	2,75	3,28	-	-
Filles	2	1,00	4,04	-	-
Garçons	7	3,00	3,46	-	-
02	4	6,25	3,59	-	-
Filles	0	-	-	-	-
Garçons	4	6,25	3,59	-	-
03	22	8,73	3,79	7,94	4,98
Filles	10	8,50	4,14	8,56	4,82
Garçons	12	8,92	3,65	7,33	5,34
04	25	7,33	4,58	9,19	4,65
Filles	10	6,44	4,42	7,86	4,95
Garçons	15	7,87	4,75	9,86	4,54
05	24	7,59	6,36	10,21	4,86
Filles	10	7,30	6,70	8,70	5,44
Garçons	14	7,83	6,35	11,29	4,29

Tableau 6

Test d'écriture en français

Groupe	N=	Moyenne prétest (/16)	Écart-type prétest	Moyenne post-test (/16)	Écart-type post-test
01	9	6,86	2,12	-	-
Filles	2	6,00	1,53	-	-
Garçons	7	7,00	2,28	-	-
02	4	8,00	3,83	-	-
Filles	0	-	-	-	-
Garçons	4	8,00	3,83	-	-
03	22	-	-	-	-
Filles	10	-	-	-	-
Garçons	12	-	-	-	-
04	25	7,82	1,75	6,70	2,30
Filles	10	8,00	2,07	7,13	2,23
Garçons	15	7,69	1,60	6,47	2,39
05	24	6,95	2,17	7,26	2,20
Filles	10	7,00	2,62	7,10	2,73
Garçons	14	6,93	1,98	7,38	1,80

Tableau 7

Test d'écriture en anglais

Groupe	N=	Moyenne prétest (/7)	Écart-type prétest	Moyenne post-test (/7)	Écart-type post-test
01	9	0,43	0,53	-	-
Filles	2	0,00	0,58	-	-
Garçons	7	0,50	0,55	-	-
02	4	1,50	0,58	-	-
Filles	0	-	-	-	-
Garçons	4	1,50	0,58	-	-
03	22	-	-	-	-
Filles	10	-	-	-	-
Garçons	12	-	-	-	-
04	25	2,00	0,95	2,36	1,47
Filles	10	1,75	0,89	1,86	1,07
Garçons	15	2,15	0,99	2,60	1,59
05	24	2,04	1,43	2,63	1,44
Filles	10	2,10	1,52	2,70	1,64
Garçons	14	2,00	1,41	2,57	1,34

Les résultats des tableaux 4 à 7 sont préliminaires. Les tests n'ont toujours pas fait l'objet d'une évaluation par une autre personne pour vérifier la concordance inter-juges, une donnée importante, surtout pour les tests d'écriture qui sont corrigés d'une façon plus subjective que les tests de lecture (p. ex. l'adéquation d'une cooccurrence ne fait pas toujours l'unanimité). Un des résultats que nous soulignons est plutôt en lien avec la collecte de données. Avoir accès aux salles de classe où les élèves de AI sont actuellement en FL1 est très difficiles comme le programme de FL1, habituellement de 10 mois, doit être enseigné en 5 mois, ce qui rend les enseignant.es peu réceptifs à faire des tâches sans connexions directes avec leur enseignement. En fait, pour avoir assez de données sur des populations différentes en lien avec l'AI, il nous semble essentiel de mener une recherche de plus large envergure à travers la province (un point abordé à la partie D et E du présent document).

Objectif 3-Développer des tâches langagières ciblant le développement des compétences en littératie (plurilingues) dans la classe d'Al.

Pour répondre à cet objectif, nous avons travaillé avec quatre étudiant.es et futur.es enseignant.es du baccalauréat en enseignement de l'AL2 (Reuben Ramsay, Marie-Ève Saint-Laurent, Jérémy Jean et Timothée Chhom-Kuy) pendant la première année de la subvention. À l'aide d'un guide élaboré par les chercheuses (voir Annexe B), iels ont créé environ 12 tâches langagières. Toutefois, nous avons constaté que le guide ne leur permettait pas de créer des tâches permettant le développement de la littératie telle que conçue dans ce projet de recherche. Les tâches étaient intéressantes pour le développement de certaines habiletés en compréhension de la lecture et/ou de l'écriture, mais les étapes dans chaque tâche étaient souvent indépendantes. Autrement dit, les apprenant.es pouvaient souvent écrire le produit final sans franchir toutes les étapes préliminaires. Ce problème semble avoir deux racines. Premièrement, l'utilisation du guide et notre supervision n'étaient pas suffisantes. Deuxièmement, leur formation initiale à l'enseignement semblait créer une situation dans laquelle certaines pratiques considérées comme gagnantes (soit dans le Programme de formation de l'école québécoise ou dans les cours et les stages) nuisaient au développement de la littératie⁵. Des messages comme « les élèves doivent trouver l'apprentissage amusant pour qu'il se fasse » ou « les élèves ont besoin d'avoir des connaissances antérieures pour apprendre » faisaient en sorte que les futur.es enseignant.es évitaient des thèmes critiques et choisissaient des produits finaux ne nécessitant pas le développement de nouvelles connaissances du thème/sujet. Leurs inquiétudes en lien avec la gestion de classe, les classes hétérogènes et l'évaluation semblaient aussi nuire à la création des tâches. Par exemple, iels voulaient souvent réduire les occasions de collaboration (où les élèves travaillent ensemble pour accomplir une [partie de la] tâche).

Nous avons donc décidé d'élaborer nos propres tâches. À ce jour, nous avons trois tâches de littératie qui peuvent être adaptées à différents contextes. Plus important encore, nous avons un

⁵ Ce constat n'a pas pour but de blâmer un document ou une chose en particulier. Les (futur.es) enseignant.es vivent dans une réalité dans laquelle de bonnes pratiques didactiques (découlant de la recherche ou incluses dans le Programme de formation de l'école québécoise) ne peuvent pas toujours être utilisées.

modèle qui peut être utilisé pour élaborer d'autres tâches de littératie. Ce modèle illustre les étapes nécessaires pour qu'une tâche puisse être catégorisée de tâche de littératie avec une abondance d'occasions de développer la langue cible simultanément. Le modèle n'impose ni thème ou information sur les questions linguistiques (genres textuels à utiliser; quantité de documents; langue simplifiée, etc.), ni exigence en lien avec l'utilisation du répertoire linguistique entier des élèves. Ceci permet l'élaboration de tâches ayant un éventail de thèmes allant de thèmes simples (p. ex. thèmes en lien avec la culture populaire) à des thèmes critiques (p. ex. la désinformation dans les médias sociaux) avec un langage allant de plus simple à plus complexe, et des choix censés quant à l'intégration ou la non-intégration d'autres langues.

Cette année, à partir de la fin octobre, une étudiante doctorale, Zeina Maatouk, travaillera sur l'élaboration de différentes tâches. Notre premier objectif est de créer UNE tâche avec plusieurs versions pour des élèves différents. Par exemple, la même tâche serait adaptée pour une utilisation au début de l'AL, au milieu de l'AL et à la fin de l'AL. Comme la répétition d'une tâche soutient le développement langagier et que les processus cognitifs demandés dans ces tâches pour le développement de la littératie sont complexes et se développent graduellement, cette progression sera un atout pour les enseignant.es et les élèves.

Les tâches déjà élaborées ont été partagées de façons différentes. Voici quelques initiatives :

Notre site web : <https://uqamliteracy.wordpress.com/>

Bell, P. et Payant, C. RCCPALS

SPEAQ 2019, 2020, 2021

NSTLA2021

Nous avons aussi traduit deux tâches en français à la demande des enseignant.es de français L2. Finalement, nous avons publié un article destiné aux enseignant.es d'AL2 dans lequel nous décrivons l'élaboration d'une des tâches ainsi que son utilisation dans une salle de classe (voir l'objectif 4) : Payant et Bell (2022b), *Developing Literacy Skills through Collaborative Tasks for Emerging-Proficiency English as Additional Language Learners in Quebec*

Objectif 4-Exécuter ces tâches langagières dans des classes d'Al pour mieux comprendre l'intérêt des enseignant.es et des apprenant.es pour ce type de tâche.

Pour répondre au quatrième objectif de recherche, nous avons travaillé avec deux enseignant.es d'Al de 6^e année. Les deux enseignant.es ont utilisé la même tâche :

Fundraising for a Good Cause. Leur expérimentation nous a permis de constater que ces tâches pouvaient être utilisées en personne ou en ligne. Les élèves pouvaient créer le produit final à la main ou à l'ordinateur. Les commentaires informels des enseignant.es ont été très positifs. Comme la publication des études de cas est difficile dans le domaine de la didactique des langues, nous avons décidé de nous orienter vers une publication ciblant les enseignant.es de langue additionnelle pour qu'ils comprennent les théories sur lesquelles chaque étape de la tâche s'appuie. Comme nous l'avons constaté en travaillant avec de futur.es enseignant.es dans l'élaboration des tâches, il est très important d'avoir des informations précises et didactiques pour motiver chaque étape pour que les futures tâches, élaborées par les enseignant.es, puissent être classées comme des tâches de littératie complexe.

Parties D et E — Pistes de solution ou d’actions soutenues par les résultats de la recherche et nouvelles questions de recherche

Les pistes de solution ou d’actions soutenues grâce aux résultats de la recherche sont minimales actuellement pour différentes raisons. En fait, nous pensons que la piste principale est la nécessité de mener une recherche d’envergure, menée par des chercheur.es avec le soutien du gouvernement (nous ignorons toutefois à quel niveau ce soutien a besoin d’être : le ministère de l’Éducation, les centres de services scolaires, etc.). Ce soutien aurait comme objectif clair d’avoir accès à un très grand échantillon de classes de 6^e année en AI, en FL1 (sans AI) et en FL1 (avec AI), dans lesquelles les différents tests de lecture/écriture et de littératie seront passés à titre de prétest et posttest. Comme différents modèles d’AI existent (5 mois, cycle, semaine, jour), les données doivent être collectées à différents moments de l’année pour avoir des résultats pertinents pour chaque modèle en AL2 et en FL1. De plus, seulement ce type de collecte pourrait répondre aux questions essentielles en lien avec les élèves ayant différents profils. Même si nous avons réussi à collecter des données dans 20 salles de classe (env. 250 élèves), nous n’aurions probablement pas eu assez de données pour faire des analyses avec assez de pouvoir statistique sur des élèves allophones ayant différents statuts socioéconomiques et des besoins particuliers. L’échantillon d’élèves dont nous avons besoin est de l’ordre des milliers, et ces élèves doivent provenir de partout au Québec. De plus, comme les profils des enfants ayant des besoins particuliers sont variés, il serait important d’avoir assez de données selon des critères précis (par exemple, les codes de difficulté du Ministère) pour avoir confiance en la fiabilité des résultats portant sur des enfants ayant des besoins particuliers.

En ce qui concerne les résultats à l’objectif 1, ils démontrent l’importance pour les enseignant.es d’être formé.es et outillé.es pour offrir des expériences de littératie plus larges aux enfants. Selon les résultats, il y a un manque de tâches dans lesquelles plusieurs textes (multimodaux) sont inclus pour que les élèves puissent développer, dans le cadre scolaire, des habiletés nécessaires pour extraire, comparer, synthétiser, etc. des informations venant de différents textes. De plus, le développement de la littératie critique ne semble pas occuper une place importante dans les

classes d'AL2. Ceci est probablement dû à la conception généralement reconnue de l'objectif d'une classe de langue additionnelle, c'est-à-dire aider les élèves à développer des compétences langagières (au Québec, ces compétences sont conçues comme l'oral, la lecture et l'écriture). Toutefois, des recherches récentes ont démontré que nous pouvons travailler des concepts critiques dans les classes de L2 avec de jeunes apprenant.es (Ben Maad, 2020). De plus, toutes les recherches de divers domaines scientifiques démontrant la relation réciproque et complémentaire du répertoire langagier total de l'élève soutiendraient des pratiques didactiques en langue additionnelle ayant pour but le développement d'autres habiletés en plus de la compétence langagière.

Les résultats en lien avec l'objectif 3 démontrent que l'élaboration de tâches de littératie complexe nécessite une formation soutenue. Au lieu de miser sur l'élaboration par les enseignant.es, le système d'éducation y gagnerait sûrement si des tâches pouvaient être élaborées et partagées par l'intermédiaire de pistes plus formelles. La communauté d'enseignant.es en AL2 est très active (p. ex. SPEAQ), mais elle bénéficierait sûrement de formations spécifiques basées sur des données de recherche en didactique des langues additionnelles ET d'avoir accès aux tâches à utiliser dans les salles de classe.

Partie F — Références et bibliographie

Bell, P. et Payant, C. (soumis). Afforded Literacy Development Opportunities in English as an Additional Language School Classrooms: Teachers' Declared Practices. *Journal of Second Language Writing*.

Bell, P., White, J. et Horst, M. (2013). Est-ce que le programme d'anglais intensif nuit à la maîtrise du français? Of course not!. *Québec français*, (170), 90-92.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Évaluation des effets de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, en 6e année du primaire : 2014 2016*. Gouvernement du Québec.

<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3887876>

Payant, C. et Bell, P. (2022a). "Very easy, it's an English class, therefore they should not rely on a French text" English language teachers' beliefs regarding L1 use for literacy instruction. *Language Teaching for Young Learners*, 4(1), p 143-170.

Payant, C. et Bell, P. (2022b). Developing Literacy Skills through Collaborative Tasks for Emerging-Proficiency English as Additional Language Learners in Quebec. *TESL Canada Journal*, 39(1), 67-81.

Annexe A

Questionnaire *LimeSurvey* de Payant et Bell (2022a)

Literacy survey

1. Please read the following short scenario and answer the question without consulting external sources.

Scenario: Parent-teacher meetings are being held today. Your colleague would like to talk to her/his students' parents about literacy but is unsure how to do this. How would you define literacy to a parent if you were in her/his situation?

Working with written texts

In this section, we would like to understand how and how often you use written texts in your classroom. A written text could include such texts as short stories, newspaper articles, novels, cartoons, on paper or in electronic formats.

Likert Scale: Very frequently; Frequently; Occasionally; Rarely; Very rarely; Never

2. How often do students **identify** specific information in one written text?; meaning in one sentence?; implied meaning in one sentence?; main idea(s) in one written text?
3. a. How often do students **compare** main ideas in one text to build a new understanding of a familiar subject/topic?
b. How often do students **compare** main ideas in one text without background knowledge to build an understanding of an unfamiliar subject/topic?
4. a. How often do students develop an **opinion** about one text to build a new understanding of a familiar subject/topic?
b. How often do students develop an **opinion** in one text without background knowledge to build an understanding of an unfamiliar subject/topic?
5. How often do students work with one written text to answer **fact-based questions**?
6. How often do students work with one written text to answer questions that require **inferencing**?
7. How often do students work with one written text to answer questions that require **prediction**?
8. How often do students work with one written text to produce a **personalized response**?
9. How often do students work with one written text to produce a **graphic organizer**?
10. How often do students work with one written text to produce an **argumentative essay**?
11. How often do students work with one written text to produce a **summary**?
12. How often do students work with one written text to have a **debate**?

Working with TWO written texts together

13. Do you have your students work with two written texts within the same activity? *
- Yes No

*For yes responses, questions 2–13 were repeated, but *one text* was replaced with *two texts*.

Working with Oral texts

In this section of the survey, we would like to understand if you use oral texts in your classroom. An oral text could include such texts as podcasts, TV commercials, sitcoms, audio files, Vlogs.

14. Do you use oral texts in your classroom? **
- Yes No

15. How often do students **identify** specific information in one oral text?; Meaning in one sentence?; Implied meaning in one sentence?; Main idea(s) in one oral text?
16. a. How often do students **compare** main ideas in one oral text to build a new understanding of a familiar subject/topic?
b. How often do students **compare** main ideas in one oral text without background knowledge of the subject/topic to build an understanding of an unfamiliar subject/ topic?
17. a. How often do students develop an **opinion** about one oral text to build a new understanding of a familiar subject/topic?
b. How often do students develop an **opinion** about one oral text without background knowledge of the subject/topic to build an understanding of an unfamiliar subject/topic?
18. How often do students work with one oral text to answer **fact-based questions**?
19. How often do students work with one oral text to answer questions that require **inferencing**?
20. How often do students work with one oral text to answer questions that require **prediction**?
21. How often do students work with one oral text to produce a **personalized response**?
22. How often do students work with one oral text to produce a **graphic organizer**?
23. How often do students work with one oral text to produce an **argumentative essay**?
24. How often do students work with one oral text to produce a **summary**?
25. How often do students work with one oral text to have a **debate**?

Working with two Oral texts together

26. Do you have your students work with two oral texts within the same activity? **
- Yes No

**For yes responses, questions 15 to 25 were repeated, but one text was replaced with two texts.

Working with written and oral texts

27. Do you have your students read/listen to, and work with information from written and oral texts within the same activity? ***

Yes No

***For yes responses, questions 15 to 25 were repeated, but specified one oral and one written text.

Working with English and French texts

In this section, we would like to understand whether students work with French texts in their English classes.

Input

28. Do you provide oral or written texts in French as part of ESL activities?

Yes No

29. **Yes answers:** How do you integrate French written or oral texts into your ESL activities? Please provide some concrete examples.

No answers: Please explain why you do not provide oral or written texts in French in your ESL activities. Please provide as many reasons as you would like.

Output

30. Do you ask students to produce oral or written texts in French as part of an ESL activity where they have read or have heard English input?

Yes No

31. **Yes answers:** When and how do you ask students to produce French written or oral texts in your ESL activities? Please provide some concrete examples.

No answers: Please explain why you do not ask your students to produce oral or written texts in French as part of an ESL activity.

32. Would you like to share anything else about how you use French texts in your ESL classroom before moving on to the next part of the survey?

What literacy materials do you use?

In this part, we ask that you share a successful literacy activity that you have developed/adapted and used. We will analyze the tasks to identify features that target different dimensions of developing literacy.

Annexe B

Task Grid Checklist

Task title:

Initial idea from:

Date created:

“The process of using reading, writing, and oral language to extract, construct, integrate, and critique meaning through interaction and involvement with multimodal texts [...]” (Frankel *et al.*, p. 7, 2016)

1. **extract meaning** = “derive (an idea) from a body of information”
2. **construct meaning** = “form (an idea) by bringing together various conceptual elements”
3. **integrate meaning** = “combine (one thing) with another to form a whole”
4. **critique meaning** = “evaluate (a theory or practice) in a detailed and analytical way”

(definitions taken/adapted from Oxford University Press on-line dictionary)

Variable	Task Information
Theme	<p><i>Write the theme here (e.g., garden gnomes); if this could fit into a larger topic area (e.g., hobbies) then include this here</i></p> <p><i>Themes should vary. We don't want all 'fun, easy' themes, but certainly you can choose a theme as you know it is very popular or they have seen it in French. Bear in mind that:</i></p> <p><i>Students at that age like: “Les textes étaient sélectionnés à partir de magazines, de sites Internet et de livres documentaires afin d'offrir des expériences de lecture authentiques (Hill, 2014). Ils Language and Literacy Volume 17, Issue 1, 2015 Page 111 abordaient des thèmes scientifiques ou sociaux qui soutenaient l'intérêt des élèves (par exemple une forêt sous-marine de 52 000 ans, l'invention de la gomme à mâcher, les courses extrêmes, une imprimante à pizza, etc.). Entre 10 et 14 ans, les élèves apprécient les textes qui décrivent des expériences étonnantes (Guthrie & Davis, 2003), qui proviennent de magazines ou de sites web s'adressant aux jeunes et traitant de thèmes actuels (Worthy, Moorman & Turner, 1999). De tels textes suscitent l'engagement affectif et cognitif des jeunes lecteurs (McRae & Guthrie, 2009)” (Turcotte et al., 2015)</i></p> <p><i>Let's try to have a 'theme' to attract them, but fun themes should usually have a deeper meaning. If you are working on high-level inferences across texts for the first time, maybe only a fun theme is okay as this will free up cognitive resources for the high-level inferencing. Over time, tasks should become more complex with end tasks being high-level inferencing across texts and modalities with educational themes.</i></p>
Literacy development	<p><i>How is literacy being developed in this task?; this may need to be answered by looking at the specific things you are asking students to do with different texts/genres/modalities etc.</i></p> <p><i>What types of processing are required (shallow – e.g., find a fact; deep – synthesise information)?</i></p> <p><i>Refer back to the definition we are using. Extracting with some construction and integration of meaning is the norm. We want to try to ensure that students have opportunities to work on the more complex skills related to</i></p>

	<p><i>literacy in terms of constructing, integrating and critiquing meaning. Clearly, we need to extract in order to go further.</i></p> <p><i>Also refer to the questionnaire to ensure that you are including specific literacy-related activities</i></p>
Number of texts (input)	<ul style="list-style-type: none"> • Write how many texts they will be using • What modalities will it/they be in? • What languages will it/they be in? <p><i>These can be varied in the following ways (not exhaustive) and then manipulated based on modality. Easier tasks would have fewer texts and more prior knowledge. This also obviously interrelates with quantity of language, topic, etc</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - one text with prior knowledge - one text without prior knowledge - two texts without prior knowledge - two texts with prior knowledge - more texts...
Quantity of language (input)	<ul style="list-style-type: none"> • How much language will they be processing (comprehension)? This could be done in terms of the length of each text (rough word count, number of paragraphs, length of audio...) or as an overall appreciation in terms of other tasks (little, average, much, heavy?...) • What skills are focused on? (rough idea of how much time will be spent on what skill) (note that it is fine not to include all skills in an activity) <p><i>Vary in the following way (these are all continuous, not dichotomous):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - little language, few modalities - little language, many modalities - much language, many modalities - much language, few modalities
Number of texts (output)	<ul style="list-style-type: none"> • How many texts will they have to produce? Include both process and product here (e.g., if they have to complete a graphic organiser, this counts as a text even though it is part of the process) <p><i>See input ideas</i></p>
Quantity of language (output)	<ul style="list-style-type: none"> • How much language is likely to be produced? • What modalities will it/they be in? <p><i>See input variations</i></p>
Cognitive task demands	<p><i>(this could even be done for each step within a task) How cognitively demanding is the task?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Known vs. unknown topic • Here-and-now vs. there-and-then (present both in terms of time and space vs. not present time and abstract) • Elements to choose from – this can be conceptualised in different ways, but some examples are – if they have to come to a decision, how many arguments/examples/elements do they have to choose from (Kuiken & Vedder, 2005, 2007); if they have to work something out, texts with clear definitions vs. vague definitions; if task can be completed successfully in more than one way vs. if only one right answer • Reasoning demands – if have to reason, are there restrictions that could affect reasoning (e.g., constraint on money for a budget that could affect a decision) • Perspective-taking – presenting their own perspective, their own perspective based on texts (if they can do the output without integrating knowledge from the texts, then this is really just their own perspective) or someone else's (is this person known or unknown to them?) <p><i>We want to play around with these demands as they should lead to tasks that are more and less complex, which can theoretically allow for manipulation to</i></p>

	<i>increase the chances of learning. Our goal is not to test task complexity, but manipulating these variables allows us to ensure our tasks are varied in an acceptable fashion.</i>
Genres	<p><i>What genres are the texts (input and output)? Are there different genres? Are there any steps that require the students make an explicit representation concerning the genre (vis-à-vis other genres)?</i></p> <p><i>We want to play around with genre to expose them to different types. In the French L1 progression des apprentissages, they introduce (i.e. teach) different genres at different times with the goal that students, after teaching, will be able to understand and write this type of genre. As such, a teacher may say that genre X is only introduced in grade 6. However, our goal here is not to teach them for evaluation purposes. Our goal is just to raise their awareness of different genres (both through simple exposure – incidental learning; and through steps that may include explicit information and may ask them to do something with this information in some way). We can thus cover any genre. It may however be useful to take a look at the POA to know what they are doing in French. This could allow us to use certain genres that have been taught in French to reduce task complexity or to act as a revision of this genre, but in English.</i></p>
Modalities	<p><i>What modalities are present (e.g., speech, writing, images, song) and, if so, how are they used together synchronously (multimodality)?</i></p> <p><i>Being literate often requires mixing modalities or interpreting information from one modality based on another modality (e.g., you see a photo depicting something then read the article). We want to include different modalities as they seem fit for developing literacy, but there is no ‘must include’ here in terms of modalities aside from speech and writing. Mix it up, but do not think that you have to always include many modalities or that you must work on their ability to interpret images, for example.</i></p>
Number of steps	<p><i>How many steps are included in the activity? Are any steps independent (i.e. could be taken out without affecting the task or affecting it in a way that could easily be overcome with a tweak to another step)?</i></p> <p><i>Some tasks should be relatively short with few steps; some tasks could be very long with multiple steps. This should occur relatively organically based on what you are thinking of doing with what material/topic etc.</i></p>
Authenticity	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Is the language used in an authentic (natural) way (for the genre)?</i> • <i>Does the task ask students to work with the texts for input and output in a way that could be deemed appropriate/useful outside of the language classroom (the basic test for this is to ask yourself whether a user of the language (rather than learner) would do something like this – it is not ideal, but can help orientate your thoughts)</i>
Interaction /Collaboration	<ul style="list-style-type: none"> • <i>What will the class look like at each step? (pairs, groups, whole class)? (all types are fine, but obviously for learning purposes, smaller groups are preferable in many situations)</i> • <i>Do some of their interactions require a student to share new information with (an)other student(s)? (this is a good way to promote learning)</i> • <i>Do their interactions require collaboration (interaction in which they have to work together for a reason other than the teacher telling them – overlaps with above)? (for learning to occur, building knowledge together is important; ensure that interaction requires the learners to listen to each other (or read each other’s output) for a valid reason and not just because the teacher says so)</i>

Annexe C

Bibliographie complète

- Ammar, A., Lightbown, P. M. et Spada, N. (2010). Awareness of L1/L2 differences: does it matter? *Language Awareness*, 19(2), 129–146.
- Barratt, L. (2018). Monolingual Bias. Dans J. I. Liantas et M. DelliCarpini (dir.). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (p. 1-7). John Wiley & Sons.
- Bell, P., White, J. et Horst, M. (2013). Est-ce que le programme d'anglais intensif nuit à la maîtrise du français? Of course not!. *Québec français*, (170), 90-92.
- Bell, P. et Payant, C. (soumis). Afforded Literacy Development Opportunities in English as an Additional Language School Classrooms: Teachers' Declared Practices. *Journal of Second Language Writing*.
- Bell, P., Collins, L. et Marsden, E. (2021). Building an oral and written learner corpus of a school programme: Methodological issues. Dans Le Bruyn, B. et Paquot, M. (dir.), *Learner corpus research meets second language acquisition* (p. 214-242). Cambridge University Press
- Ben Maad, M. R. (2020). Any role for foreign languages in promoting children's critical thinking? The case of stereotyping. *Language awareness*, 29(1), 60-77.
- Collins, L., Halter, R.H., Lightbown, P.M. et Spada, N. (1999) Time and the Distribution of Time in L2 Instruction. *TESOL Quarterly*, 33, 655-680
- Commission scolaire des Découvreurs (s.d.). *Suivi quinquennal de la performance aux bulletins – Élèves avec ou sans Anglais intensif*. <https://www.cssdd.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/TB-AI-Suivi-quinquenal-de-la-performance-Bulletin-%C3%89preuves-v-cs.pdf>
- Cummins, J. (2009). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.

- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual educational contexts. Dans O. Garcia et A. Lin (dir.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 5. Bilingual education* (3^e éd., p. 103-115). Springer Science + Business Media.
- Dezutter, O., Lamoureux, K., Thomas, L., Lau, S. M. C. et Sabatier, C. (2017). Le rapport à l'écriture d'élèves de sixième année du primaire suivant un apprentissage intensif d'une langue seconde. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 4-23.
- Duff, P. A. et Anderson, T. (2015). Academic language and literacy socialization for second language students. Dans Numa Markee (dir.), *The handbook of classroom discourse and interaction* (p. 337-352). John Wiley & Sons.
- Frankel, K. K., Becker, B.L.C., Rowe, M. W. et Pearson, P.D. (2016). From "what is reading?" to what is literacy, *196*(3), 7-17.
- Gibbons, P. (2009). *English learners, academic literacy, and thinking: Learning in the challenge zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Godbout, M-J. Turcotte, C. et Giguère, M-H. (2015a). Épreuves de compréhension de textes courants pour les élèves de la 5e année. Apprenants en difficulté de littératie.
<https://adel.uqam.ca/documents-a-telecharger/epreuves-comprehension-lecture-entre-4e-sec2/epreuves-comprehension-textes-courants-5e-annee/>
- Godbout, M-J. Turcotte, C. et Giguère, M-H. (2015b). *Épreuves de compréhension de textes courants pour les élèves de la 6^e année*. Apprenants en difficulté de littératie.
<https://adel.uqam.ca/documents-a-telecharger/epreuves-comprehension-lecture-entre-4e-sec2/epreuves-comprehension-textes-courants-6e-annee/>
- Gouvernement du Canada (2010). *What are Essential Skills?* Ressources humaines et développement des compétences Canada.
https://publications.gc.ca/collections/collection_2010/rhdcc-hrsdc/HS4-74-11-2010-eng.pdf
- Gunning, P., White, J. et Busque, C. (2016). Raising learners' awareness through L1-L2 teacher collaboration. *Language Awareness*, 25(1-2), 72–88.

- Imperiale, A. (2014) Students with Exceptionalities Learning a Second Language: A Case Study of Three Children's Experiences in Quebec's Intensive ESL Course. [Mémoire de maîtrise, Université Concordia] Spectrum,
<https://spectrum.library.concordia.ca/id/eprint/979064/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *L'anglais intensif au troisième cycle du primaire : Guide à l'intention des enseignants d'anglais, langue seconde*. Gouvernement du Québec.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4032089#:~:text=Depuis%201976%20%3A%20l%27enseignement%20intensif,des%20m%C3%A9thodes%20employ%C3%A9es%20pour%20l%27>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Évaluation des effets de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, en 6e année du primaire : 2014-2016*. Gouvernement du Québec.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3887876>
- OCDE (2019). *Adult Literacy*. <http://www.oecd.org/education/innovation-education/adultliteracy.htm>
- Payant, C. (2015). Plurilingual learners' beliefs and practices toward native and nonnative language mediation during learner-learner interaction, *Canadian Modern Language Review* 71(2), 105-129
- Payant, C. (2017). 5 Effects of L3 Learner Proficiency and Task Types on Language Mediation: A Sociocultural Perspective. Dans Ahmadian, M. et Mayo, M. D. P. G. (dir), *Recent Perspectives on Task-Based Language Learning and Teaching* (p. 99-120). De Gruyter Mouton
- Payant, C. et Kim, Y. (2017). Impact of task modality on collaborative dialogue among plurilingual learners: A classroom-based study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(5), 614-627.

- Payant, C. (2019). Étude de la perception des apprenants de français langue étrangère concernant l'enseignement des langues basé sur les tâches. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 22(1).
- Payant, C. et Bell, P. (2022a). "Very easy, it's an English class, therefore they should not rely on a French text" English language teachers' beliefs regarding L1 use for literacy instruction. *Language Teaching for Young Learners*, 4(1), p 143-170.
- Payant, C. et Bell, P. (2022b). Developing Literacy Skills through Collaborative Tasks for Emerging-Proficiency English as Additional Language Learners in Quebec. *TESL Canada Journal*, 39(1), 67-81.
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600-614.
- Roussel, A. S. (2018). Qu'est-ce qu'être francisé? L'expérience d'immigrants dits allophones dans un bastion traditionnel du Québec. *Langage & société*, 3(165), 75-93.
- Spada, N. et Lightbown, P. M. (1999). Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 83(1), 1–22.
- Swain, M, et Watanabe, Y. (2013). Language: Collaborative dialogue as a source of second language learning. Dans Carol A. Chapelle (dir.), *The encyclopedia of applied linguistics* (p. 3218-3225). Wiley-Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.