

# Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

## Développer les compétences à écrire d'élèves allophones immigrants en situation de grand retard scolaire au secondaire au moyen d'ateliers d'expression créatrice théâtrale, d'approches plurilingues de l'écriture et de rétroactions correctives

### Chercheuse principale

Françoise Armand, Université de Montréal

### Cochercheurs

Kanouté, Fasal, professeure, Université de Montréal, département de psychopédagogie et d'andragogie  
Magnan, Marie-Odile, professeure, Université de Montréal, département d'administration et fondements de l'éducation  
Papazian-Zohrabian, Garine, professeure, Université de Montréal, département de psychopédagogie et d'andragogie  
Rachédi, Lilyane, professeure, Université du Québec à Montréal, école de travail social  
Rousseau, Cécile, professeure, Université McGill  
Vatz, Michèle, professeure, Université de Sherbrooke, département de travail social

### Partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet

Brice, Scheila, conseillère pédagogique à l'accueil, Commission scolaire de la Pointe de l'île  
Fréchette, Sonia, conseillère pédagogique à l'accueil, Commission scolaire de Montréal  
Guyon, Sylvie, responsable secteur Jeunes, Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes  
Maraillet, Erica, conseillère, Direction des Services d'accueil et d'éducation interculturelle, au MEESR  
Rouleau, Sylvie, conseillère pédagogique à l'accueil, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys  
Venne, Élise, enseignante en classe d'accueil, Commission scolaire de Montréal

### Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Montréal

### Numéro du projet de recherche

2013-ER-165406

### 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)

RAPPORT DE RECHERCHE

ÉTUDE MENÉE DANS LE CADRE DE L'ACTION CONCERTÉE  
PORTANT SUR L'ÉCRITURE (2013-2016)

PRÉSENTÉ AU FONDS QUÉBÉCOIS DE LA RECHERCHE  
SUR LA SOCIÉTÉ ET LA CULTURE

PAR

Françoise Armand (responsable du projet), Université de Montréal

Marie-Odile Magnan, Université de Montréal  
Garine Papazian-Zohrabian, Université de Montréal  
Lilyane Rachédi, Université du Québec à Montréal  
Cécile Rousseau, Université McGill  
Michèle Vatz, Université de Sherbrooke

Avec la collaboration de :  
Catherine Maynard, Université de Montréal

DÉPOSÉ LE 23 DÉCEMBRE 2015

## Table des matières

Partie A – Contexte de la recherche .....	4
1. Problématique.....	4
2. Objectifs de la recherche .....	8
Partie B – Pistes de solution en lien avec les résultats, retombées et implications de vos travaux .	9
Partie C - Méthodologie .....	14
Partie D - Résultats.....	15
1. Quels sont les principaux résultats obtenus ? .....	15
2. Quelles sont les principales conclusions ? .....	20
3. Quelles sont les principales contributions de vos travaux en termes d’avancement des connaissances ? .....	21
Partie E – Pistes de recherche .....	22
Partie F – Références et bibliographie .....	23

## Liste des annexes

ANNEXE 1 - Recension sur l’enseignement de l’écriture en langue seconde .....	25
ANNEXE 2 - Portrait des participants .....	26
ANNEXE 3 - Consignes de passation – Texte 1 et Texte 2.....	28
ANNEXE 4 - Guide d’entrevue avec les élèves (exemple).....	30
ANNEXE 5 - Portrait des élèves ciblés pour les entrevues et les observations.....	34
ANNEXE 6 - Grille de correction pour les Textes 1 et 2.....	35
ANNEXE 7 - Description des analyses statistiques .....	37
ANNEXE 8 - Résultats par groupe : score global, sous-sections et nb de mots .....	39
ANNEXE 9 - Mémoire de Catherine Maynard .....	40

## Partie A – Contexte de la recherche

### 1. Problématique

Le milieu scolaire québécois accueille chaque année des élèves allophones issus de l'immigration (dans l'ensemble du Québec, de 1998-1999 à 2011-2012, la proportion d'élèves allophones est passée de 8,6% à 14,2%). Selon les besoins, ces élèves bénéficient des *services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français* (SASAF)<sup>1</sup> qui visent à faciliter leur intégration linguistique, scolaire et sociale dans une classe ordinaire où les services d'enseignement sont dispensés en français. Ainsi que l'a souligné le Rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008) : « l'intégration réussie en français des immigrantes et immigrants dépend en grande partie de leur capacité à apprendre rapidement la langue française, et il n'est guère pensable qu'ils y parviendront sans qu'on y investisse des efforts particuliers » (p. 23).

Parmi les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés, un nombre non négligeable est en situation de grand retard scolaire (GRS : trois ans de retard ou plus à leur arrivée par rapport à la norme québécoise) et doivent être considérés comme en difficulté d'intégration scolaire (Ministère de l'Éducation, 1998). À leur arrivée au Québec, certains de ces élèves réussissent à prendre leur place à l'école et dans la société d'accueil grâce à une résilience attribuable à des capacités personnelles et/ou favorisée par des contextes et des acteurs clés (Armand *et al.*, 2011). D'autres rencontrent des difficultés d'adaptation au milieu scolaire pour des raisons psychologiques, possiblement liées à des pertes ou à des expériences

---

<sup>1</sup> Pour des informations, consulter le site « École plurielle » (<http://www.ecoleplurielle.ca/>) de la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche du Québec.

traumatisantes, qui peuvent affecter leur motivation et leur capacité de concentration, voire de communication et d'expression (Papazian, 2015). Ces difficultés peuvent aussi être dues à des handicaps, innés ou acquis, qui limitent leurs apprentissages, mais qui n'ont jamais été évalués ou reconnus à cause des circonstances de vie adverses qu'ils ont dû traverser. Également, les difficultés peuvent provenir de l'expérience scolaire préalable (méthodes de travail différentes de celles de l'école québécoise), de facteurs cognitivo-langagiers (peu de compétences littéraires, capacités métalinguistiques peu développées) ou plus largement de l'immigration dans un nouveau pays (Kanouté & Lafortune, 2011).

Nombreux sont les acteurs scolaires qui demandent plus de soutien et de services (personne ressource supplémentaire, psychologue, orthopédagogue, etc.), de concertation, de formation et de matériel pour intervenir auprès de ces élèves en GRS, notamment en écriture, dont l'apprentissage constitue un défi de taille en contexte de langue seconde (Armand, 2011; TCRI, 2015). En 1998, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Ministère de l'Éducation du Québec indiquait qu'une intervention immédiate et appropriée était requise pour ces élèves, entre autres en mettant à profit leurs langues d'origine.

Étant donné la variété de profils de ces élèves et leurs parcours de vie souvent difficiles, les interventions susceptibles d'être mises en place pour répondre à leurs besoins diversifiés et faciliter leurs apprentissages scolaires se doivent de toucher tout autant le domaine psychologique et émotionnel que cognitif et langagier. Ceci nous a amenées à explorer plusieurs champs théoriques et recherches empiriques portant sur l'écriture en contexte de langue seconde (en particulier la question de l'engagement), sur les approches plurilingues en littérature ainsi que sur les interventions (notamment les ateliers d'expression créatrice théâtrale) visant le bien-

être émotionnel de cette population spécifique (Annexe 1 – Recension sur l'enseignement de l'écriture en langue seconde). Cette synthèse des écrits et les expérimentations antérieures réalisées par les différentes chercheuses de la présente équipe ont permis de dégager les fondements d'une intervention novatrice qui met l'accent sur trois dimensions:

a) l'importance, afin de favoriser l'engagement dans l'écriture, de mettre en place des contextes signifiants, associés à la production de textes sur des thèmes en lien avec les expériences pluriculturelles et les intérêts des élèves (Larrotta, 2008; Souryasack & Lee, 2007) ou encore à la présence de véritables interlocuteurs (Lo & Hyland, 2007). Dans le même ordre d'idées, l'écriture de l'histoire familiale de migration constitue un soutien précieux à l'intégration des jeunes, et ce, dans une perspective de continuité identitaire tant pour les adultes que pour les jeunes (Armand *et al.*, 2015; Rachédi, 2010; Vatz-Laarousi *et al.*, 2015). Une recherche récente réalisée dans des classes d'accueil à Montréal et en région a montré les effets positifs de cette approche sur les dimensions identitaires de jeunes issus de l'immigration. Un guide d'accompagnement a été réalisé sur ce projet (Vatz-Laarousi *et al.*, 2013).

b) la nécessité de légitimer les langues maternelles des élèves allophones, ce qui se traduit notamment par la possibilité d'écrire aussi dans sa ou ses langues maternelles. Ces approches plurilingues de la littératie misent sur l'identité comme composante centrale de l'apprentissage et sur la négociation des identités comme l'un des déterminants de l'engagement cognitif des apprenants dans ce processus d'apprentissage (Cummins, 2009). Elles ont été récemment exploitées dans le cadre de la production « d'identity texts », écrits dans deux ou plusieurs langues (Cummins & Early, 2011). Dans ce contexte, les langues du répertoire des élèves ne sont pas

considérées comme des obstacles, mais comme des richesses, des « funds of knowledge » (Moll *et al.*, 1992). Cette vision de complémentarité et non d'opposition entre la langue d'enseignement et la ou les langues maternelles des élèves légitime et favorise les transferts des habiletés et des connaissances entre les langues. Cette perspective rejoint les questionnements portant sur la socialisation linguistique et la construction identitaire des jeunes (Pilote, Magnan, & Groff, 2011) et sur l'éducation inclusive en lien avec la diversité linguistique (Armand, à paraître).

c) la pertinence d'approches visant l'expression créatrice afin de favoriser le bien-être émotionnel. Les travaux réalisés par l'équipe ÉRIT<sup>2</sup> montrent notamment que des ateliers d'expression théâtrale diminuent les problèmes associés aux symptômes émotionnels et améliorent la performance scolaire (Rousseau *et al.*, 2005). Une recherche récente, réalisée en collaboration avec l'équipe ÉLODiL<sup>3</sup> (qui met l'accent sur la légitimation des langues maternelles), a permis d'observer que, de façon significative, des élèves en GRS en classe d'accueil au secondaire qui ont bénéficié d'ateliers d'expression théâtrale plurilingues se sentent moins stressés de parler en français et plus capables d'en réaliser l'apprentissage. Également, des progrès sont observés sur différentes dimensions du français oral (Armand *et al.*, 2013; Armand *et al.*, 2011; Rousseau *et al.*, 2011). Cette recherche a donné lieu à un guide de formation (*Guide de formation-Théâtre Pluralité ÉLODiL*, 2013).

À partir des principes dégagés et des expérimentations antérieures a été conçue une intervention novatrice pour les élèves en GRS : la production de textes identitaires plurilingues soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues.

Ainsi, lors de l'intervention mise à l'essai dans ce projet de recherche

---

<sup>2</sup> ÉRIT : Équipe de recherche et d'intervention transculturelles (<http://www.sherpa-recherche.com/fr/sherpa/equipes-recherche/erit/>)

<sup>3</sup> ÉLODiL : Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique ([www.elodil.umontreal.ca](http://www.elodil.umontreal.ca))

collaborative, des élèves en GRS, dans huit classes d'accueil au secondaire, sont amenés à produire, avec le soutien de leur enseignant et des interactions avec leurs pairs, des textes identitaires plurilingues portant sur des thèmes en lien avec leur histoire familiale, tels que *Mes pays, Mes langues, Une personne adulte significative, Les fêtes et les cérémonies*, etc. Ces élèves allophones en cours d'apprentissage du français langue seconde ont aussi la possibilité, à l'oral ou à l'écrit, d'utiliser les différentes langues de leur répertoire linguistique et de produire des textes bilingues. Ces textes sont regroupés, pour chaque classe participante, dans un livre collectif qui fait l'objet d'un lancement public<sup>4</sup>. Par ailleurs, dans l'un des deux groupes expérimentaux (quatre classes), les élèves bénéficient de la mise en oeuvre d'ateliers d'expression théâtrale plurilingues qui agissent, entre autres, à titre de facilitateurs pour la génération des idées.

## **2. Objectifs de la recherche**

Objectif 1 : Observer les effets de la production de textes identitaires plurilingues (avec ou sans ateliers d'expression théâtrale plurilingues) sur la compétence à écrire d'élèves allophones en GRS en classe d'accueil au secondaire.

Objectif 2 : Observer les effets de cette intervention a) sur l'engagement dans l'écriture, défini par l'affectivité (enthousiasme et plaisir liés aux pratiques de littératie) et la profondeur des processus cognitifs déployés (liée à l'emploi efficace de stratégies durant la tâche d'écriture) et b) sur le sentiment de compétence en écriture.

---

<sup>4</sup> Ce lancement a eu lieu à l'Université de Montréal, en présence d'une invitée d'honneur, l'écrivaine Kim Thuy. Une vidéo de ce lancement est accessible en ligne sur le site ÉLODiL : <http://www.elodil.umontreal.ca/videos/presentation/video/lancement-de-livres-nbsphistoires-de-vienbsp/>

## **Partie B – Pistes de solution en lien avec les résultats, retombées et implications de vos travaux**

### **1. À quels types d'auditoire s'adressent vos travaux ?**

Nos travaux apportent des résultats qui devraient être utiles à plusieurs types d'auditoires : aux gestionnaires et décideurs dans les commissions scolaires, aux personnes responsables de la formation des enseignants, et aux enseignants en exercice oeuvrant auprès d'élèves allophones en GRS. Signalons ici que cette approche peut être aussi utilisée auprès d'élèves allophones sans GRS en classe d'accueil, tout comme, d'ailleurs, dans des classes ordinaires en milieu pluriethnique, ou encore dans des classes de cheminement particulier.

### **2. Que pourraient signifier vos conclusions pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants ?**

Les principales conclusions de cette recherche consistent à dire qu'il est possible d'améliorer la compétence, l'engagement et le sentiment de compétence en écriture des élèves allophones en GRS au secondaire au moyen d'une intervention portant sur la production de textes identitaires plurilingues, en particulier lorsque cette production est associée à des ateliers d'expression théâtrale plurilingues.

### **3. Quelles sont les retombées immédiates ou prévues de vos travaux ?**

Les retombées immédiates et prévues visent le renouvellement des pratiques dans le domaine de l'enseignement de l'écriture auprès de cette population d'élèves particulièrement à risque. Cette approche constitue notamment une intervention pédagogique adéquate pour accueillir les élèves réfugiés syriens.

Différents outils, issus des recherches antérieures, sont déjà disponibles. De nouveaux outils de formation sont en cours de développement (vidéos et guides pédagogiques mettant l'accent sur le processus d'écriture : pratiques favorisant

l'enrichissement du vocabulaire, la différenciation, l'utilisation de l'outil d'autocorrection, etc.). Ces outils pourront être utilisés lors de formations offertes à des enseignants en exercice, à des futurs enseignants dans les cours de 1<sup>e</sup> cycle (ex. : cours de didactique (UdeM) *Les élèves allophones et la diversité linguistique*) et à des étudiants de 2<sup>e</sup> cycle (ex. : cours de maîtrise en orthopédagogie (UdeM) *Difficultés d'apprentissage en milieu pluriethnique*).

#### **4. Quelles sont les limites de vos résultats ?**

Cette recherche a été réalisée dans huit classes d'accueil au secondaire à Montréal (12 en incluant les groupes contrôles). Étant donné la grande hétérogénéité des participants (niveau de scolarisation antérieure, âge, parcours migratoire, expériences antérieures traumatisantes, etc.), il est nécessaire de questionner les adaptations de cette approche selon les caractéristiques des groupes-classes et de chacun des élèves. Également, la recherche ayant été réalisée sur une période de cinq mois seulement, il serait important d'observer aussi les effets différés de ce type d'intervention.

#### **5. Quels seraient les messages clés et les principales pistes de solution à formuler selon les types d'auditoire visés ?**

Selon nous, le message clé a été livré par l'un des élèves, lors du lancement des livres collectifs (voir la vidéo) :

Harshdeep (groupe G1) : *J'ai aimé beaucoup le projet. J'ai écrit avec beaucoup des émotions et un peu de..., avec le dictionnaire !*

*Aux gestionnaires et décideurs dans les commissions scolaires*

Il est important de rappeler que, après avoir reçu les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, plusieurs élèves en GRS sont dirigés vers des classes

spéciales sans que ce placement ne corresponde nécessairement à leur profil. Ils quittent également souvent, sans diplôme, le secteur des jeunes, sans nécessairement poursuivre par ailleurs leur formation au secteur des adultes, peu adapté à leur réalité (Armand, 2011). Cette situation traduit le dénuement de plusieurs acteurs scolaires qu'il importe de prendre en compte. Afin de mettre en place un soutien suffisant pour permettre à ces élèves, hautement à risque, de progresser, il apparaît nécessaire d'offrir des formations aux enseignants (sur les ateliers d'expression théâtrale plurilingues et sur la production de textes identitaires plurilingues), et de dégager des ressources humaines supplémentaires pour mettre en place de tels projets (présence de personnes ressources ou de professionnels à quelques reprises dans la classe durant les périodes d'ateliers et les activités d'écriture pour soutien différencié, selon les besoins).

#### *Aux personnes responsables de la formation des enseignants*

Dans les différentes universités, en formation initiale, il est important que la question des élèves allophones en GRS tout comme la question, plus générale, des élèves allophones soient abordées dans la séquence des cours de didactique. Il est tout aussi nécessaire d'offrir des formations continues sur cette thématique aux enseignants en exercice.

La présentation de ces approches novatrices et de leurs fondements contribue à la formation de professionnels éclairés et outillés pour agir auprès de ces élèves à risque, présents dans nos écoles, et notamment des élèves réfugiés.

#### *Aux enseignants en exercice oeuvrant auprès d'élèves allophones issus de l'immigration en GRS*

La mise en œuvre de cette recherche collaborative au secondaire, avec rencontres de formation et présence d'une personne ressource en classe, a permis de transformer une activité jugée exigeante par les enseignantes (faire écrire leurs élèves !) en une activité plus gratifiante, susceptible de créer une communauté d'apprenants plus engagés, plus motivés à s'exprimer au moyen de l'écrit et à persévérer pour s'améliorer. Ainsi que l'illustrent les propos ci-dessous, les enseignants ont observé des progrès chez leurs élèves et ont manifesté leur satisfaction envers ce projet<sup>5</sup>, et ce, bien que l'amélioration constatée chez leurs élèves, en particulier les plus faibles, ne soit pas toujours suffisante pour intégrer les classes régulières à la fin de l'année.

**Au cours du projet (écriture-théâtre), avez-vous observé des changements chez vos élèves quant à leurs sentiments envers l'écriture, incluant la correction de leur texte?**

Élise, enseignante de classe d'accueil (groupe G1) : *Leur sentiment avant le projet était la peur d'écrire des textes (peur de faire des erreurs? peur de ne pas écrire la bonne chose? peur d'être jugé?), la non-motivation et le découragement avant et pendant l'écriture. Je dirais que plus on avançait, moins ils avaient peur de leurs idées, peur d'écrire et peur de faire des erreurs. Ils avaient toujours un petit mélange d'émotion amour/découragement lorsque j'annonçais l'écriture. En fait, à chaque texte, la tâche et l'exigence augmentaient en difficulté. Selon moi, ils réagissaient de manière normale pour des adolescents: « Ouf! C'est beaucoup de travail! Nooon!! » Toutefois, pendant la tâche, le plaisir d'écrire et l'engouement de ce qu'ils avaient à dire prenaient le dessus et donnaient place à de la fierté et de la motivation à terminer leur texte et à le faire lire à quelqu'un.*

**Pensez-vous que ce projet (écriture-théâtre) a eu un effet sur les compétences en écriture et la motivation à écrire de vos élèves ?**

Lynne, enseignante de classe d'accueil (groupe G1) : *Sans contredit, un effet extrêmement positif (non, je ne suis pas complaisante). Je n'avais jamais vu des élèves en grand retard scolaire (ma clientèle depuis 8 ans) qui écrivaient*

---

<sup>5</sup> Les huit enseignants ont rempli un questionnaire à la fin de l'intervention.

*autant en terme de quantité, et en terme de choses intéressantes, personnelles, et émouvantes rapportées. Les élèves ont aussi manifesté un réel plaisir (certains voulaient prolonger la période d'écriture, d'autres demandaient la permission d'en faire à la maison – même s'ils ne le faisaient pas nécessairement). Ils sont même tous parvenus à y mettre de l'émotion. Les progrès manifestés étaient bien réels.*

**Pensez-vous que ce projet (écriture) a eu un effet sur leur construction identitaire, leur équilibre émotionnel et leur intégration linguistique, socio-scolaire et sociale?**

Trung, enseignant de classe d'accueil (groupe G2) : *Plusieurs élèves ont exprimé clairement leur satisfaction par rapport aux thèmes travaillés. Ils ont apprécié pouvoir s'exprimer sur des sujets profonds et riches de leur vécu personnel. La plupart des élèves souhaitent garder leur cahier d'écriture (scrapbook) dans le but de le consulter dans un futur lointain afin de comparer leurs perceptions. Cela démontre que le projet a eu un effet sur plusieurs sphères personnelles des élèves.*

## Partie C - Méthodologie

Cette recherche collaborative, complétée par une démarche évaluative, s'est déroulée dans 12 classes d'accueil, au secondaire, au sein de six écoles défavorisées dans trois commissions scolaires du Grand Montréal. Ces classes accueillent un total de 170 élèves immigrants allophones nouvellement arrivés, dont la majorité était en GRS. Les participants ont été divisés en trois groupes (Annexe 2 - Portrait des participants). Dans le groupe G1 (n=39), les élèves ont produit des textes identitaires plurilingues et ont participé à des ateliers d'expression théâtrale plurilingues. Dans le groupe G2 (n=45), les élèves ont produit des textes identitaires plurilingues. Enfin, dans le groupe G3 (n=33), les élèves ont reçu un enseignement traditionnel de l'écriture. Tous les enseignants ont reçu une formation sur l'utilisation d'une clef de correction spécialement conçue pour les élèves en GRS.

L'intervention (avec rencontres de préparation (9) avec les enseignants et présence d'une assistante durant une à deux périodes par thème) s'est déroulée de janvier à mai 2014. Elle a mené, dans les groupes G1 et G2, à la production de six textes (trois ont été révisés), et à la conception, dans chaque classe, d'un livre collectif.

Différentes données ont été recueillies auprès des élèves et analysées :

*Compétence en écriture* : production de deux textes avant et après l'intervention (Annexe 3 - Consignes de passation - Textes 1 et 2).

*Engagement et sentiment de compétence en écriture*: entrevues individuelles avant et après l'intervention et observations auprès d'un nombre ciblé d'élèves (quatre à six par classe) (Annexe 4 – Guide d'entrevue avec les élèves (exemple) et Annexe 5 – Portrait des élèves ciblés pour les entrevues et les observations).

## Partie D - Résultats

### 1. Quels sont les principaux résultats obtenus ?

**OBJECTIF 1** : Observer les effets de la production de textes identitaires plurilingues (avec ou sans ateliers d'expression théâtrale plurilingues) sur la compétence à écrire d'élèves allophones en GRS en classe d'accueil au secondaire.

Afin de répondre à cet objectif, les élèves ont produit, avant l'intervention (Temps 1) et après l'intervention (Temps 2), un texte descriptif (1. *Présente-toi*) et un texte narratif (2. *Raconte un bon moment*). Ces deux textes ont été évalués, au moyen d'une grille, sur cinq dimensions : les idées (28%); la cohérence (16%); le lexique (24%); les connaissances liées à la phrase (28%) et le respect des conventions de l'écrit (4%) (Annexe 6 – Grille de correction pour les Textes 1 et 2). Le nombre de mots a aussi été comptabilisé.

Des analyses statistiques ont été réalisées sur ces données afin d'observer la présence d'une évolution entre le Temps 1 et le Temps 2 pour chaque groupe en ce qui concerne le score global, le score obtenu pour chaque sous-section et le nombre de mots (Annexe 7 – Description des analyses statistiques).

**Résultats (objectif 1)** : On observe que les élèves des trois groupes tendent à développer leur compétence en écriture, telle que révélée par leur score global aux deux textes, entre le Temps 1 et le Temps 2 (voir Annexe 8- Résultats par groupe : score global, sous-sections et nombre de mots).

Toutefois, un examen de l'évolution des moyennes dans le temps, pour chaque groupe et pour chaque dimension, permet de mieux pointer les ressemblances et les différences entre ces trois groupes.

Ainsi, les trois groupes progressent en ce qui concerne la cohérence pour les deux textes. On observe aussi une évolution des connaissances liées à la phrase pour les groupes G1 et G3<sup>6</sup>.

Par contre, pour ce qui est des idées, on observe, dans le groupe G1, une évolution significative entre le Temps 1 et le Temps 2 à la fois chez les garçons et les filles, qui produisent des textes dont les idées sont plus développées (pour les Textes 1 et 2). C'est aussi le cas pour les filles du groupe G2. Aucune évolution sur cette dimension n'est observée pour le groupe G3.

Également, en ce qui a trait au nombre de mots, les filles et les garçons du groupe G1 (pour les Textes 1 et 2) et du groupe G2 (pour le Texte 1) produisent des textes plus longs au Temps 2. Aucune évolution sur cette dimension n'est observée pour le groupe G3.

En ce qui concerne le lexique (sens des mots et orthographe), pour les Textes 1 et 2, on peut noter que dans le groupe G1, les garçons et les filles ont développé leurs connaissances de manière significative, ce qui est aussi le cas pour les garçons du groupe G2 (pour les Textes 1 et 2). On observe une évolution dans le groupe G3 en ce qui a trait au lexique, mais cette évolution est très limitée. En effet, elle n'est présente que chez les filles, et ce, en lien seulement avec le Texte 2.

**OBJECTIF 2** : Observer les effets de l'intervention a) sur l'engagement dans l'écriture, défini par l'affectivité (enthousiasme et plaisir liés aux pratiques d'écriture) et la profondeur des processus cognitifs déployés (liée à l'emploi de stratégies durant la tâche d'écriture) et b) sur le sentiment de compétence en écriture.

Afin de répondre à cet objectif, quatre à six élèves par classe (Annexe 5) ont été

---

<sup>6</sup> On observe aussi une évolution des connaissances des conventions de l'écrit (4% du score global), selon le texte et le sexe, pour le groupe G3 (notons toutefois l'existence d'un effet plafond pour cette dimension).

rencontrés en entrevue individuelle avant et après l'intervention (n=48). Ils ont également fait l'objet de plusieurs observations pendant les périodes d'écriture.

**Résultats (objectif 2) :** Notons d'emblée que, lors de la première entrevue, les propos sur l'écriture des élèves des trois groupes sont généralement peu développés. Le portrait est différent après l'intervention. Les réponses des élèves du groupe G1 sont davantage étoffées et personnelles, celles des élèves du groupe G2 sont surtout reliées au contexte de classe et au projet vécu et les réponses des élèves du groupe G3 restent très généralement laconiques ou contradictoires.

*a) Engagement dans l'écriture et profondeur des processus cognitifs déployés*

Dans le groupe G1, à la fin de l'intervention, tous les élèves mentionnent explicitement dans les entrevues ou manifestent durant les observations un enthousiasme envers l'écriture. La majorité d'entre eux (14/16) évoquent une diminution du stress (ou une meilleure gestion de ce stress) en lien avec l'écriture en français.

*Valentina (G1) : Ce projet peut m'aider à m'améliorer et à parler bien, à écrire bien en français [...]. Le premier jour, moi j'étais stressée parce que moi je dis: « je sais pas comment écrire ça en français! » Je savais rien, seulement quelques mots. Mais après, je commence et maintenant, je commence à écrire bien, je parle un petit peu mieux [...] Maintenant, je me sens fière de moi, à l'aise, pas stressée comme avant. (entrevue après l'intervention, 7 mai 2014)*

Ces mêmes sentiments positifs sont également plus présents dans le groupe G2 après l'intervention : ils sont 12 élèves sur 15 à faire mention explicitement d'un enthousiasme envers l'écriture et seulement quatre à évoquer la présence d'un stress. Dans le groupe G3, les quatre élèves qui tenaient des propos positifs avant l'intervention les renouvellent après l'intervention. Par contre, en fin d'année, 11 élèves affirment leur manque d'enthousiasme envers l'écriture en français. Ils sont sept à le dire clairement : « l'écriture en français, c'est plate ».

Du côté des processus cognitifs et des stratégies, avant l'intervention, dans les trois groupes, quatre stratégies principales sont nommées par la majorité des élèves : consulter le dictionnaire, le Bescherelle, l'enseignant ou un ami.

Après l'intervention, nous constatons une augmentation générale du nombre de stratégies mentionnées en entrevue. Les différences entre les trois groupes tiennent à la variété de ces stratégies, ce qui est confirmé par les observations. Ainsi, nous avons pu noter, par exemple, qu'un tiers des élèves du groupe G1, très actifs pendant la tâche de production écrite, ont recours à une plus large panoplie de stratégies de recherche d'information et d'outils de soutien à l'écriture (imagier, dictionnaire visuel, thésaurus, mur de mots, textes modèles, documentation spécifique en lien avec le thème, etc.).

Également, on a pu observer, particulièrement dans le groupe G1, un nombre important de moments d'entraide où l'utilisation des langues maternelles des élèves leur permet d'accomplir la tâche (exemples : comparaison de règles de grammaire dans différentes langues, traduction d'un mot de vocabulaire). Au contraire, les échanges entre les élèves dans le groupe G3 sont ponctuels, limités et uniquement en français.

#### *b) sur le sentiment de compétence en écriture*

Dans le groupe G1, après l'intervention, 15 élèves sur 16 évoquent un plus grand sentiment de compétence en écriture (13 de plus qu'au Temps 1) et cinq, avec lucidité et sur des éléments précis, disent éprouver des difficultés en lien avec l'écriture en français.

*José (G1) : Je me sens mieux parce que je pense que je suis comme plus capable d'aller plus loin, de faire plus de choses. (entrevue après l'intervention, 8 mai 2014)*

Dans le groupe G2, ce sont 9 élèves sur 15 (cinq de plus qu'au Temps 1) qui indiquent un plus grand sentiment de compétence en écriture. Par ailleurs, plus de la moitié des élèves mentionnent éprouver encore des difficultés.

Dans le groupe G3, peu d'élèves (4 sur 17, parmi lesquels un seul de plus qu'au Temps 1) sont positifs quant à leur sentiment de compétence en écriture. La mention de la persistance de difficultés en écriture en français dans le groupe G3 est également très présente (11 élèves sur 17), les élèves de ce groupe mettant beaucoup l'accent sur les « fautes ».

Question : *Pourquoi tu n'aimais pas ça écrire des textes très longs ?*

Iliana (G3) : *Parce qu'on écrit des textes très longs et après, on est là, pour le corriger et trouver des fautes et après, on le recorrige, et elle trouve encore dix fautes.* (entrevue après l'intervention, 3 juin 2014)

Par ailleurs, on a pu observer que l'approche adoptée dans les groupes G1 et G2, qui légitimait l'utilisation des langues maternelles, a eu un effet sur la conception que les élèves ont de leur compétence plurilingue. Ils sont plus nombreux dans ces deux groupes à penser que leur langue maternelle est importante et utile en écriture. Ils cherchent leurs idées en langue maternelle et manifestent davantage leur attachement vis-à-vis de cette langue, ce qui n'est pas le cas dans le groupe G3 (dans lequel les enseignants imposaient une norme monolingue).

Question: *Est-ce que c'est toujours difficile aujourd'hui ?*

Jean (G2): *Non [...] parce que j'ai trouvé un moyen de trouver les idées, si je pense en kirundi, je peux transformer en français.* (entrevue après l'intervention, 2 juin 2014).

Par ailleurs, il est important de noter un phénomène unique, qu'il sera important d'interpréter, dans le groupe G3 : la valorisation très claire de l'écriture en anglais par plus de la moitié des élèves, et ce, bien que cette langue ne soit pas une langue maternelle ou une langue parlée à la maison.

## 2. Quelles sont les principales conclusions ?

Après plusieurs mois d'accueil, les élèves en GRS tendent à progresser en écriture (score global). Toutefois, les garçons et les filles qui ont bénéficié d'ateliers d'expression théâtrale en plus de périodes d'écriture de textes identitaires plurilingues (groupe G1) ont, de façon significative, progressé sur plusieurs dimensions de la compétence à écrire (idées, lexique, nombre de mots).

Question : *Est-ce que le théâtre t'a aidé à écrire ?*

Ani (G1) : *Oui parce qu'on a beaucoup d'imagination quand on fait le théâtre.*(entrevue après l'intervention, 7 mai 2014)

On constate aussi des progrès, mais avec des variantes selon le sexe, pour le groupe G2, qui a produit des textes identitaires plurilingues.

Sur ces trois dimensions, on n'observe pas d'évolution significative pour l'ensemble du groupe G3. Ce dernier progresse sur la dimension « Connaissances liées à la phrase », comme le groupe G1, et sur la dimension « Cohérence », comme les deux autres groupes.

Par ailleurs, les élèves des groupes G1 et G2 ont clairement développé un plus grand engagement et un sentiment de compétence à la fois plus affirmé et plus nuancé en écriture en français langue seconde.

Question : *Est-ce que tu conseillerais à un enseignant des classes d'accueil ou à des élèves des classes d'accueil de faire ce projet-là ?*

Ani (G1) : *Oui j'aime beaucoup ça parce qu'on va écrire beaucoup de textes, c'est pour ça que j'aime beaucoup* (entrevue après l'intervention, 7 mai 2014)

Ainsi, cette recherche démontre qu'il est possible de soutenir les élèves allophones immigrants en GRS dans leur appropriation de l'écriture en français. Il faut néanmoins reconnaître que le retard à rattraper pour plusieurs est tel que la marche reste très haute pour réussir la suite de leur scolarité, ce dont certains ont conscience.

Arthur (groupe G2) : *Je trouve je m'améliore, je me trouve pas bon mais je m'améliore c'est ça.* (entrevue après l'intervention, 2 juin 2014)

Il serait important de mettre en place ce type d'intervention sur une plus longue durée pour faire une différence significative sur le parcours scolaire de ces élèves.

### **3. Quelles sont les principales contributions de vos travaux en termes d'avancement des connaissances ?**

#### **Sur les plans théorique et conceptuel**

- Identification des dimensions d'un contexte favorisant le développement de la compétence et de l'engagement en écriture des élèves allophones, constitué de la production de textes identitaires plurilingues en vue de concevoir un livre collectif, de la légitimation du bagage linguistique de l'élève (sa compétence plurilingue) et de la mise en œuvre d'approches d'expression créatrice telles que les ateliers d'expression théâtrale plurilingues.
- Contribution à la réflexion sur la spécificité de la notion de rapport à l'écrit en contexte de langue seconde : proposition de la notion de rapport à l'écrit teinté du concept d'engagement (RÉ+) (mémoire de Catherine Maynard, Annexe 9 ; Maynard et Armand, 2015)

#### **Sur le plan pratique**

- Enrichissement des connaissances sur les pratiques pédagogiques novatrices pour enseigner l'écriture à des élèves immigrants allophones en GRS.
- Conception d'un outil d'autocorrection spécifique pour les élèves en GRS.

## **Partie E – Pistes de recherche**

L'implantation de l'intervention a pu être réalisée grâce à plusieurs rencontres d'échanges et de formation avec une équipe d'enseignants expérimentés, motivés et professionnels (c'était le choix de recrutement pour cette recherche collaborative) et grâce à un accompagnement en classe durant certaines périodes d'ateliers d'expression théâtrale et d'écriture. Il serait important de reproduire une telle intervention dans d'autres milieux scolaires, avec d'autres enseignants (dont la formation antérieure serait différente, par exemple) et auprès d'élèves présentant des caractéristiques différentes (scolarisation antérieure, niveau en français, parcours migratoire, langues d'origine, situation socio-économique, etc.).

Par ailleurs, cette recherche nous permet de noter que le développement de la compétence orthographique constitue un défi pour ces élèves. Il serait important de se pencher sur des dispositifs d'enseignement de l'orthographe en langue seconde susceptibles de bonifier l'approche mise en place, par exemple en suscitant un engagement des élèves au moyen de la prise en compte des langues de leur répertoire.

## Partie F – Références et bibliographie

- Armand, F. (à paraître). Enseignement du français en contexte de diversité linguistique au Québec : idéologies linguistiques et exemples de pratique en salle de classe. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (eds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique*. Montréal : Fides Éducation
- Armand, F., Lory, M.-P., & Rousseau, C. (2013). "Les histoires, ça montre les personnes dedans, les *feelings*. Pas possible si pas de théâtre." (Tahina). Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil [Revue de Linguistique et de Didactique des langues]*, 48, 37-55. En ligne : <http://lidil.revues.org/3311>
- Armand, F., Rousseau C., Lory, M-P. & Machouf, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (eds.). *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement* (pp. 97-111). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Armand, F. (2011). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007)*. Montréal: Direction des Services aux Communautés Culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. En ligne : [http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles\\_et\\_Documentation/Modeles-de-service/Rapports/armand-synthese-8-ecoles-rapport-2011.pdf](http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/Modeles-de-service/Rapports/armand-synthese-8-ecoles-rapport-2011.pdf)
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. U.K.: Trentham Books.
- Cummins, J. (2009). Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-Based Strategies for Closing the Achievement Gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11, 38-56.
- Guide de formation - Théâtre Pluralité ELODiL (2013). Ateliers d'expression créative*. 167 pages. Equipe ERIT et ELODiL. Contrat du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des Services aux Communautés Culturelles. En ligne: <http://www.elodil.umontreal.ca/guides/theatre-pluralite-elodil/>
- Kanouté, F., & Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et Francophonie*, XXXIX(1), 80-92.
- Larrotta, C. (2008). Written Conversations with Hispanic Adults Developing English Literacy. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 2(1), 13-23.
- Lo, J., & Hyland, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of second language writing*, 16(4), 219-237.
- Maynard, C., & Armand, F. (2015). Rapport à l'écrit et engagement dans la littératie en contexte de langue seconde. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 6(2), 72-80.

- Ministère de l'Éducation (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (2-550-33748-4). Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(1), 132-141.
- Papazian-Zohrabian, G. (2015). L'école et les enfants traumatisés et endeuillés par la guerre, Dans M. Julier-Costes et Ch. Fawer Caputo (eds.), *L'école et la mort* (pp 249-265). Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Pilote, A., Magnan, M.-O., & C. Groff (2011). Education and linguistic boundaries in Québec : Student representations and pedagogical reflections from a critical perspective, *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 4(3), 1-24.
- Rachédi, L. (2010). *L'écriture comme espace d'insertion et de citoyenneté pour les immigrants*. Québec: PUQ, 222 p
- Rousseau, C. et al. (2005). Creative expression workshops in school: Prevention programs for immigrant and refugee children, *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*, 14(3), 77-80.
- Rousseau, C., Armand F., Laurin-Lamothe, A., Gauthier, M.-F., & Saboundjian, R. (2011). A Pilot Project of School-based Intervention Integrating Drama and Language Awareness. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(1), 187-190. En ligne:  
[http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles\\_et\\_Documentation/Theatre-ELODiL-TPE\\_01/Articles-scientifiques/rousseau-et-al-2011-theatre-plurilingue.pdf](http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/Theatre-ELODiL-TPE_01/Articles-scientifiques/rousseau-et-al-2011-theatre-plurilingue.pdf)
- Souryasack, R., & Lee, J. S. (2007). Drawing on Students' Experiences, Cultures and Languages to Develop English Language Writing: Perspectives from Three Lao Heritage Middle School Students. *Heritage language journal*, 5(1), 79-97.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI) (2015). *Situation de grand retard scolaire et analphabétisme des élèves immigrants et de leurs familles : enjeux et pistes d'action*. Rapport de recherche. Accessible sur le site de la TCRI : <http://tcri.qc.ca/>
- Vatz-Laaroussi, M., Combes, N., & Koné, M. (2015). Les adolescents immigrants en classe d'accueil. Les liens, l'identité et l'avenir. Dans M. Vatz-Laaroussi (ed.), *Les rapports intergénérationnels dans la migration – De la transmission au changement social* (pp. 87-99). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vatz-Laaroussi, M., Armand, F., Rachédi, L., Stoïca, A., Combes, É., & Koné, M. (2013). *Des histoires familiales pour apprendre à écrire! Un projet École- Familles-Communauté*. Guide d'accompagnement. En ligne:  
<http://www.elodil.umontreal.ca/guides/des-histoires-familiales-pour-apprendre-a-ecrire/>

## **ANNEXE 1 - Recension sur l'enseignement de l'écriture en langue seconde**

Armand, F., Le, T.H., Combes, É., Saboundjian, R. et Thamin, N. (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde*. Synthèse de connaissances soumise au Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (Québec, Canada).

Accessible en ligne: <http://www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/synthese-connaissances-ecriture-langue-seconde.pdf>

## ANNEXE 2 - Portrait des participants

Nombre total de participants au départ : 133

En raison de données manquantes, ce nombre a été réduit à 117 élèves pour les analyses statistiques.

Âge : les élèves des trois groupes ont en moyenne 15 ans, avec une grande variabilité (entre 12 ans et 18 ans). Les élèves du groupe G2 ont une moyenne d'âge plus élevée (16 ans) que ceux des groupes G1 et G3.

Temps passé au Québec : la moyenne pour les trois groupes est de 14 mois. La moyenne du groupe G2 est plus basse (10 mois) que celle des groupes G1 et G3. Au moment de l'intervention, la majorité des élèves en étaient à leur deuxième année en classe d'accueil.

Pays d'origine : 37 pays d'origine différents

Première langue maternelle déclarée : 27 langues maternelles différentes

Les trois groupes sont sensiblement équivalents en termes de répartition de cette diversité (pays d'origine et première langue maternelle déclarée).

	Nombre total d'élèves	Sexe	
		F	M
Groupe 1 (4 classes)	39	14	25
Groupe 2 (4 classes)	45	18	27
Groupe 3 (4 classes)	33	14	19
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>46</b>	<b>71</b>

Pays d'origine et première langue maternelle déclarée pour l'ensemble des trois groupes :

<b>Pays d'origine :</b>		<b>Première langue maternelle déclarée :</b>	
Afghanistan	2	Anglais	3
Algérie	5	Arabe	9
Angleterre	1	Bangla	4
Angola	1	Créole	35
Bangladesh	4	Dari	1
Brésil	1	Espagnol	23
Burundi	1	Français	1
Cambodge	2	Grec	2
Chili	1	Kabyle	2
Chine	1	Khmer	2
Colombie	3	Kirundi	1
Congo	3	Kiya	1
Costa Rica	2	Hongrois	1

Cuba	2	Lingala	1
États-Unis	1	Mandarin	1
Ghana	1	Néerlandais	1
Grèce	2	Népalais	3
Guatemala	1	Ourdou	3
Guinée	2	Pashtou	1
Haïti	35	Peul	1
Hongrie	1	Portugais	2
Inde	6	Punjabi	6
Irak	4	Swahili	1
Mauritanie	1	Tagalog	7
Mexique	2	Tamoul	2
Népal	3	Turc	2
Pakistan	3	Twi	1
Philippines	7		
République dominicaine	6	À noter : 16 élèves ont mentionné une deuxième langue maternelle	
Rwanda	1		
Salvador	4		
Sri Lanka	2		
Ste-Lucie	1		
St-Vincent	1		
Syrie	1		
Turquie	2		
Venezuela	1		

## ANNEXE 3 - Consignes de passation – Texte 1 et Texte 2

### **Période 1 - Texte 1**

#### **Consignes pour le texte descriptif : « Présente-toi »**

*Je me présente (nom, prénom, âge, langues que je connais, famille, amis (es), pays d'origine, pays visités, moi au Québec, ce que j'aime et ce que je n'aime pas, sports, loisirs, qualités et défauts, projets pour l'avenir et le métier que je veux faire plus tard, etc.).*

Tu peux utiliser ces idées. Tu peux en choisir certaines ou tu peux en ajouter d'autres si tu as d'autres idées. Comme tu peux voir, on a mis plusieurs lignes pour que tu puisses écrire ton texte. Tu n'es pas obligé de remplir tout l'espace que l'on te donne, mais essaie d'écrire le texte le plus complet possible.

Tu as le droit de corriger ton texte avec tes outils, le dictionnaire ou le Bescherelle.

Quand tu as fini ton texte, tu peux me le remettre. Tu as une période pour le faire, cela te laisse le temps pour réfléchir à ce que tu veux dire, pour écrire ton texte et pour le corriger.

### **Période 2 - Texte 2**

#### **Consignes pour le texte narratif : « Raconte moi un bon moment »**

Aujourd'hui, on écrit un deuxième texte. Pour ce texte, on va te demander d'écrire un texte qui raconte « un bon moment ». Je lis la consigne avec toi :

*Raconte-moi un « bon moment » passé avec ta famille ou tes amis (une fête, une sortie, un spectacle, une activité sportive, etc.). Tu peux raconter un bon moment qui s'est passé il y a quelques jours ou il y a quelques années.*

Comme tu peux voir, on a mis plusieurs lignes pour que tu puisses écrire ton texte. Tu n'es pas obligé de remplir tout l'espace que l'on te donne, mais essaie d'écrire le texte le plus complet possible.

Tu as le droit de corriger ton texte avec tes outils, le dictionnaire ou le Bescherelle.

Quand tu as fini ton texte, tu peux me le remettre. Tu as une période pour le faire, cela te laisse le temps pour réfléchir à ce que tu veux dire, pour écrire ton texte et pour le corriger.

## ANNEXE 4 - Guide d'entrevue avec les élèves (exemple)

Guide d'entrevue individuelle après l'intervention pour les élèves du Groupe G1

### 1. Biographie (langues parlées et écrites) et rapport aux langues

- 1.1. Combien de langues parles-tu?
- 1.2. Quelle est la (ou les) première(s) langue(s) que tu as apprise(s) et que tu parles encore?
- 1.3. As-tu appris à lire et à écrire dans d'autres langues que le français? Si oui, dans quelles langues?
- 1.4. Vas-tu (ou es-tu allé) à des cours de PELO ou de PLE pour continuer à apprendre ta (ou tes) langue maternelle(s) ? Comment trouves-tu (ou as-tu trouvé) cela?
- 1.5. Est-ce que le français est une langue courante dans ton pays d'origine? Si oui, le parlais-tu avant de venir au Québec?
- 1.6. As-tu appris à écrire en français dans ton pays d'origine? Si oui, as-tu trouvé cela facile, difficile? Pourquoi?
- 1.7. Quelle(s) langue(s) parles-tu à la maison ici au Québec? Et avec les ami(e)s?
- 1.8. À l'école, as-tu des amis qui parlent ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)? Si oui, quelle(s) langue(s) parles-tu avec eux? À quelle occasion?
- 1.9. Dans ta famille, quelles langues utilisez-vous? Qui parle quelle langue avec qui?
- 1.10. Y a-t-il une langue, des langues que tu préfères parler et dans quelles circonstances le fais-tu? Y en a-t-il que tu préfères écrire et dans quelles circonstances le fais-tu? Pourquoi?

### 2. Apprentissage du français et, plus précisément, de l'écriture

*Apprentissage du français, en général*

- 2.1. Comment trouves-tu ton **apprentissage du français en général**? Que trouves-tu le plus facile? Le plus agréable? Le plus difficile? Le moins agréable ? Pourquoi?
- 2.2. Aimes-tu apprendre le français ?

*Retour sur l'intervention*

- 2.3. Cette année, en classe, tu as écrit ton histoire familiale (parler des thèmes abordés : mes pays/mes voyages, ma famille/une personne adulte significative, mes amis, mes langues, les cérémonies/les fêtes, mes rêves/mes souhaits)...
- 2.3.1. Comment as-tu trouvé cette activité ?
- 2.3.2. Comment cela s'est-il passé? Est-ce que cela a été facile?
- 2.3.3. Y a-t-il un thème que tu as préféré? Pourquoi?
- 2.3.4. Conseillerais-tu ce type d'activité d'écriture à d'autres élèves/enseignants de l'accueil? Pourquoi?

- 2.4. Pendant les séances d'écriture, tu avais la possibilité d'écrire un mot, une phrase, ou plus dans la langue de ton choix (en français, dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s) ou dans d'autres langues que tu connais)...
- 2.4.1. As-tu écrit dans d'autres langues que le français? Pourquoi?
- 2.4.2. Si oui, comment as-tu trouvé cela? Que penses-tu de cette expérience?
- 2.4.3. Si oui, à quel moment l'as-tu fait? (avoir en tête les différentes étapes du processus)  
Qu'as-tu écrit dans d'autres langues que le français? Pourquoi?
- 2.4.4. Sinon, aurais-tu aimé le faire? Pourquoi?
- 2.5. Cette année, en classe, tu as eu l'occasion de participer à des activités d'expression théâtrale (ateliers de théâtre) en classe...
- 2.5.1. Comment as-tu trouvé cela? Que penses-tu de cette expérience? Pourquoi?
- 2.5.2. Que préférerais-tu durant les ateliers (pistes : les jeux, les échanges en duo/en sous-groupe/en grand groupe, les saynètes, la ligne de monologues, utiliser les instruments de musique/les tissus)? Pourquoi?
- 2.5.3. Penses-tu que les ateliers théâtraux sont utiles pour ton apprentissage du français? Pourquoi?
- 2.5.4. Les ateliers théâtraux t'ont-ils aidé à écrire durant les séances d'écriture? Pourquoi? Comment? Sur quels thèmes?
- 2.5.5. As-tu utilisé d'autres langues que le français durant certains des ateliers? Pourquoi? Pour parler de quoi? Comment as-tu trouvé cela?
- 2.5.6. Conseillerais-tu ce type d'activité à d'autres élèves/enseignants de l'accueil? Pourquoi?

#### *Apprentissage de l'écriture en français*

- 2.6. Comment trouves-tu ton **apprentissage de l'écriture en français** ?
- 2.6.1. Aimes-tu apprendre à écrire en français?
- 2.6.2. Que trouves-tu le plus facile? Le plus agréable? Le plus difficile? Le moins agréable ? Le plus utile? Le moins utile? Pourquoi?
- 2.7. Quelles sont les autres activités que tu as faites en classe pour apprendre à écrire le français cette année?
- 2.8. Quelles sont les activités que tu préfères pour apprendre à écrire en français? Pourquoi?
- 2.9. Quelles sont les activités que tu aimes le moins pour apprendre à écrire en français ? Pourquoi?
- 2.10. Si tu étais enseignant à l'accueil, qu'est-ce que tu ferais pour aider les élèves à apprendre à écrire en français ?
- 2.11. Es-tu motivé lorsque tu écris en français? Pourquoi?
- 2.12. Si tu étais enseignant à l'accueil, qu'est-ce que tu ferais pour aider les élèves à être motivés pour écrire en français ?

### **3. Retour réflexif sur les pratiques de rétroaction corrective des enseignants en classe d'accueil**

3.1. Quelles méthodes utilisent tes enseignants pour corriger les textes que tu écris?

3.1.1. Comment trouves-tu ces méthodes de correction?

3.1.2. Sont-elles faciles à comprendre?

3.1.3. T'aident-elles à bien corriger tes textes?

3.2. Quelles sont les pratiques de correction que tu préfères? Que tu aimes le moins? Que tu trouves le plus utile? Que tu trouves le moins utile?

### **4. Rapport à l'écrit**

*Dimension conceptuelle :*

4.1. À quoi ça sert de savoir bien écrire en français? Donne des exemples.

4.2. À quoi ça sert de savoir bien écrire dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)? Donne des exemples. (Référence à la question 1.3. Si l'élève sait écrire dans sa langue maternelle : À quoi cela sert-il? / Si l'élève ne sait pas écrire dans sa langue maternelle : Qu'est-ce que cela te fait?)

4.3. Que signifie pour toi écrire?

*Dimension axiologique :*

4.4. Est-ce important pour toi d'apprendre à écrire en français? Pourquoi?

4.5. Est-ce important pour toi de savoir écrire dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)? Pourquoi?

*Dimension affective :*

*Aspect 1 : Sentiment d'efficacité personnelle* (Spécifier le type de texte écrit dans le cadre de la recherche + donner des pistes aux élèves pour orienter leur réponse : écrire une lettre, te présenter, décrire, expliquer, etc.)

4.6. Te sens-tu compétent pour écrire en français en ce moment?

4.7. Te sens-tu compétent pour écrire dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)?

4.8. Te sens-tu compétent pour te corriger en français en ce moment?

4.9. Te sens-tu compétent pour te corriger dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s)?

*Aspect 2 : Identité, état émotionnel, amour/haine envers l'écriture, attitude à l'égard de l'écriture*

4.10. Est-ce que tu aimes écrire en français? Qu'est-ce que tu aimes écrire ? Donne des exemples.

4.11. Est-ce que tu aimes écrire dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s) Qu'est-ce que tu aimes écrire ? Donne des exemples.

4.12. Comment te sens-tu quand tu écris en français (stressé, à l'aise, fier, etc.)?

4.13. Comment te sens-tu quand tu écris dans ta (ou tes) langue(s) maternelle(s) (stressé, à l'aise, fier, etc.)?

- 4.14. Est-ce que tu aimes quand tu peux écrire à l'école sur ta culture d'origine, sur ton histoire familiale, ton parcours migratoire, tes langues, ton pays d'origine? Pourquoi?

*Aspect 3 : Engagement cognitif, énergie, recherche de ressources (lors des activités d'écriture)*

- 4.15. Est-ce que tu fais des efforts pour bien écrire? Comment se manifestent ces efforts? Peux-tu donner des exemples de ces efforts?
- 4.16. Comment te sens-tu lorsque tu éprouves des difficultés en écriture?
- 4.17. Quelles sont les stratégies auxquelles tu as recours pour t'aider en écriture? (exemples pour orienter : aide d'un camarade, de l'enseignant, d'un voisin, d'un ami des parents, Internet, dictionnaire, etc.)

*Aspect 4 : Fréquence, durée (temps accordé aux tâches d'écriture)*

- 4.18. Dans une journée, quelles sont tes occasions d'écrire : travaux scolaires (devoirs et en classe), Internet, documents administratifs, lettres, courriels, textos, journal personnel etc.?
- 4.19. Écris-tu surtout à l'école? Surtout à l'extérieur de l'école? Dans quelles langues?
- 4.20. Combien de temps écris-tu chaque jour à l'école?
- 4.21. Combien de temps écris-tu chaque jour à l'extérieur de l'école?

*Dimension praxéologique :*

- 4.22. Cela t'arrive-t-il d'écrire pour le plaisir?  
Si oui, sur quels sujets écris-tu?  
Si oui, à qui écris-tu/qui sont tes lecteurs?
- 4.23. Dans quelle(s) langue(s) pratiques-tu ces activités d'écriture? (Repréciser les activités mentionnées par l'élève.)

## ANNEXE 5 - Portrait des élèves ciblés pour les entrevues et les observations

Nombre total d'élèves au départ : 54 élèves

Attrition : 6 élèves (changement d'école, retrait de l'élève)

Échantillon final : 48 élèves

	Nombre total d'élèves	Sexe		Âge moyen (années)	Temps au Québec (mois)
		F	M		
Groupe 1	16	6	10	14,82	12,47
Groupe 2	15	5	10	15,6	12,93
Groupe 3	17	7	10	15,23	18,41
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>18</b>	<b>30</b>	<b>15,22</b>	<b>14,61</b>

Pays d'origine et première langue maternelle déclarée pour l'ensemble des trois groupes, avec une répartition sensiblement similaire dans chacun des groupes :

<b>Pays d'origine :</b>		<b>Première langue maternelle déclarée (plusieurs élèves avaient deux – ou plus de deux – langues maternelles) :</b>	
Algérie	2	Anglais	2
Angleterre	1	Arabe	2
Angola	1	Créole	13
Burundi	1	Espagnol	12
Chili	1	Français	1
Congo	1	Grec	1
Costa Rica	0	Kabyle	1
Cuba	1	Kirundi	1
États-Unis	1	Kiya	1
Grèce	1	Népalais	2
Guatemala	2	Peul	1
Guinée	1	Portugais	1
Haïti	13	Punjabi	2
Hongrie	1	Roumain	1
Inde	2	Tagalog	5
Irak	1	Néerlandais	1
Mexique	1	Hongrois	1
Népal	2		
Philippines	5		
République dominicaine	6		
Roumanie	1		
Rwanda	1		
Salvador	1		
St-Vincent	1		

## ANNEXE 6 - Grille de correction pour les Textes 1 et 2

Critères d'évaluation		A	B	C	D
Les idées 28%	Développement des idées (Ajout de détails) (28%)	L'élève <b>développe ses idées</b> en ajoutant <b>des détails</b> à celles-ci. (28%)	L'élève <b>développe certaines de ses idées</b> en ajoutant <b>quelques détails</b> à celles-ci. (21%)	L'élève exprime <b>quelques d'idées, non développées.</b> (14%)	L'élève exprime <b>peu d'idées, non développées.</b> (7%)
Cohérence 16%	Intention (4%)	L'élève <b>respecte le sujet et l'intention de communication.</b> (4%)	L'élève <b>respecte le sujet et respecte en partie</b> l'intention de communication. (3%)	L'élève <b>aborde un aspect du sujet et respecte en partie</b> l'intention de communication. (2%)	L'élève est <b>hors sujet</b> et ne respecte pas l'intention de communication. (1%)
	Organisation (reprise de pronoms, marqueurs de relation) (8%)	L'élève organise ses idées de façon logique ou chronologique à l'aide de <b>quelques marqueurs de relation</b> . L'élève <b>utilise des procédés de reprise d'un mot</b> (pronom, synonyme). (8%)	L'élève organise ses idées de façon logique ou chronologique, mais <b>peu de marqueurs de relation</b> sont utilisés. L'élève <b>utilise peu de procédés de reprise d'un mot</b> (pronom, synonyme). (6%)	L'élève organise <b>la majorité de ses idées</b> de façon logique ou chronologique. <b>Il y a absence</b> de procédés de reprise de mot ou de marqueur de relation. (4%)	L'élève n'a pas organisé ses idées. Il y a absence de reprise d'information ou de marqueurs de relation. (2%)
	Concordance des temps (4%)	L'élève utilise adéquatement <b>la majorité des temps de verbes</b> dans les groupes du verbe. (4%)	L'élève utilise adéquatement <b>la majorité des temps de verbes</b> dans les groupes du verbe <b>les plus courants.</b> (3%)	L'élève utilise adéquatement <b>quelques temps de verbes</b> dans les groupes du verbe <b>les plus courants.</b> (2%)	L'élève <b>respecte peu ou ne respecte pas</b> la concordance des temps de verbes. (1%)
Lexique 24%	Connaissance du sens des mots (expressions courantes francophones ou mots appris en classe) (16%)	L'élève utilise des <b>mots variés</b> et quelques <b>expressions francophones courantes.</b> (16%)	L'élève utilise <b>les mots appris en classe et un vocabulaire courant.</b> (12%)	L'élève utilise <b>les mots vus en classe et/ou affichés.</b> (8%)	L'élève utilise un <b>vocabulaire répétitif et imprécis</b> (mots vus en classe et affichés). (4%)
	Orthographe d'usage (8%)	L'élève orthographie correctement <b>la plupart des mots</b> de sa production. (8%)	L'élève orthographie correctement <b>les mots familiers et appris en classe.</b> (6%)	L'élève orthographie correctement <b>les mots appris en classe.</b> (4%)	L'élève orthographie correctement <b>peu de mots</b> dans sa production. (2%)
Connaissances	Phrases de base	L'élève utilise <b>des phrases</b>	L'élève utilise <b>des phrases de</b>	L'élève utilise des phrases	L'élève <b>n'utilise pas</b>

Critères d'évaluation		A	B	C	D
liées à la phrase (28%)	simples ou complexes  (12%)	<b>de base simples et des phrases complexes</b> (à structure plus variée <sup>7</sup> ).  (12%)	<b>base simples.</b> Il tente de transformer certaines de ses phrases et de faire des phrases complexes (ex. : ajouter « et »).  (9%)	<b>de base simples ou réutilise à répétition les mêmes phrases modèles.</b>  (6%)	<b>correctement la phrase de base</b> , certains constituants sont absents (sujet-verbe-complément). Utilise des mots clés.  (3%)
	Accords en genre et en nombre dans le groupe du nom  (8%)	L'élève <b>fait la majorité de ses accords</b> en genre et en nombre dans les groupes du nom.  (8%)	L'élève <b>fait la majorité de ses accords</b> dans les groupes du nom <b>les plus courants.</b>  (6%)	L'élève fait <b>quelques accords</b> dans les groupes du nom <b>les plus courants</b> ou l'élève surgénéralise une règle d'accord. (4%)	L'élève <b>fait peu d'accords</b> dans les groupes du nom.  (2%)
	Accords en nombre et en personne dans le groupe du verbe  (4%)	L'élève <b>fait la majorité de ses accords</b> dans les groupes du verbe.  (4%)	L'élève <b>fait la majorité de ses accords, mais dans les groupes du verbe et de noms les plus courants.</b>  (3%)	L'élève fait <b>quelques accords</b> dans les groupes du verbe <b>les plus courants</b> ou l'élève surgénéralise une règle d'accord. (2%)	L'élève utilise des <b>verbes à l'infinitif</b> et fait <b>peu d'accords</b> dans les groupes du verbe.  (1%)
	Ponctuation (Majuscule, point, virgule)  (4%)	L'élève <b>utilise</b> la majuscule et le point. Parfois, il utilise la virgule correctement. (4%)	L'élève <b>utilise la majorité du temps</b> la majuscule et le point.  (3%)	L'élève <b>utilise peu</b> la majuscule et le point.  (2%)	L'élève <b>n'utilise pas</b> de signe de ponctuation.  (1%)
Convention de l'écrit  (4%)	-Écrire sur les lignes; -Écrire de gauche à droite et de haut en bas; -Former les lettres de façon appropriée; -Mettre des espaces entre les mots. (4%)	L'élève respecte <b>toutes</b> les conventions de l'écrit.  (4%)	L'élève respecte <b>trois</b> des quatre conventions de l'écrit.  (3%)	L'élève respecte <b>deux</b> des quatre conventions de l'écrit.  (2%)	L'élève respecte <b>une</b> des quatre conventions de l'écrit ou ne respecte <b>aucune</b> des conventions de l'écrit.  (1%)

<sup>7</sup> Les phrases complexes utilisées sont plus variées : ajout de compléments de phrase, de conjonctions de coordination variées, de pronoms relatifs, etc.

## ANNEXE 7 - Description des analyses statistiques

**Les participants** : du nombre initial (170 élèves dans les 12 classes des groupes G1, G2 et G3), 143 élèves ont accepté de participer et 27 ont refusé ou n'ont jamais remis leur formulaire de consentement signé. En cours de recherche, principalement pour cause de changement de classe ou d'école, dix élèves ont dû être retirés de notre échantillon, ce qui a porté le nombre de participants à 133. Pour les analyses statistiques, en raison de données manquantes, ce nombre a été réduit à 117 élèves.

**Cohérence interne des épreuves** : des analyses de validité des épreuves (Rho de Spearman) ont permis d'observer que chacune des sous-sections, de même que le score global composé de ces sous-sections, présentent une forte cohérence interne.

**Type d'analyses** : Les données ont été analysées grâce à une analyse de variance à mesures répétées, avec deux facteurs intra-sujets : Temps 1 et Temps 2 et type d'épreuves d'écriture, soit 1- Texte descriptif et 2- Texte narratif ; deux facteurs inter-sujets : sexe et groupe d'intervention, soit Théâtre-écriture G1, Écriture G2 ou Contrôle G3.

Les comparaisons entre les groupes ont permis de relever des différences en ce qui concerne l'âge et le temps passé au Québec. Le groupe 2 a une moyenne d'âge statistiquement plus élevée que celles des groupe 1 et 3 ( $p < 0.001$  et  $p < 0.01$  respectivement). Par contre, du point de vue du temps passé au Québec, le groupe 2 a une moyenne significativement moins importante que les groupes 1 et 3 avec  $p < 0.05$  et  $p < 0.001$  respectivement.

Ces deux variables ont été traitées comme co-variables dans la poursuite des analyses. Par ailleurs, la comparaison des moyennes sur les différentes mesures

entre les trois groupes au Temps 1 laisse apparaître une équivalence entre ces groupes sur certaines variables mais non sur d'autres, ces différences étant en lien avec la manifestation d'interactions multiples (sexe, texte).

Nous avons donc porté notre regard sur les analyses qui révélaient une interaction entre le temps (Temps 1 et Temps 2) et le groupe d'intervention (G1, G2 ou G3). En cas d'interactions incorporant le sexe ou le type d'épreuves (Texte 1- Descriptif ou Texte 2- Narratif), les analyses ont été réalisées en fixant ces facteurs.

L'objectif de ces analyses était d'observer la présence d'une évolution entre le Temps 1 et le Temps 2 pour chaque groupe, sur chacun des scores.

## ANNEXE 8 - Résultats par groupe : score global, sous-sections et nb de mots

	Groupe d'intervention		Texte1-T1	Texte2 -T1	Texte1-T2	Texte2-T2
Idées/28	G1 (n=39)	Moyenne	15.97	14.72	18.13	18.67
		Écart-type	4.23	4.19	5.01	5.64
	G2 (n=45)	Moyenne	15.55	14.16	17.42	17.11
		Écart-type	5.76	5.06	4.63	4.85
	G3 (n=33)	Moyenne	15.27	14.42	15.48	13.79
		Écart-type	4.78	5.79	4.2	5.93
Cohérence/16	G1 (n=39)	Moyenne	12.36	11.49	12.64	13.03
		Écart-type	0.90	1.85	1.16	2.07
	G2 (n=45)	Moyenne	12.11	10.84	12.64	12.69
		Écart-type	1.72	2.54	1.40	1.88
	G3 (n=33)	Moyenne	12.09	10.70	12.39	12.18
		Écart-type	1.55	3.19	1.12	1.72
Lexique/24	G1 (n=39)	Moyenne	14.87	14.67	16.77	16.82
		Écart-type	2.93	3.74	2.85	2.70
	G2 (n=45)	Moyenne	14.4	14.44	16.09	16.00
		Écart-type	3.29	3.43	3.44	3.12
	G3 (n=33)	Moyenne	14.42	13.82	15.09	15.15
		Écart-type	3.42	4.04	2.70	3.12
Connaissance de la phrase/28	G1 (n=39)	Moyenne	20.25	19.00	22.31	21.59
		Écart-type	3.18	3.43	2.87	3.71
	G2 (n=45)	Moyenne	19.73	20.07	21.13	19.98
		Écart-type	2.53	3.47	3.57	3.91
	G3 (n=33)	Moyenne	20.06	18.64	22.06	19.73
		Écart-type	3.78	5.14	2.95	2.91
Conventions de l'écrit/4	G1 (n=39)	Moyenne	4.00	3.92	3.97	3.97
		Écart-type	0.00	0.27	0.16	0.16
	G2 (n=45)	Moyenne	3.88	3.88	3.91	3.93
		Écart-type	0.32	0.32	0.29	0.25
	G3 (n=33)	Moyenne	3.85	3.73	4.00	3.96
		Écart-type	0.42	0.63	0.00	0.17
Nombre de mots	G1 (n=39)	Moyenne	163.31	147.51	208.87	241.13
		Écart-type	77.99	95.93	97.96	121.15
	G2 (n=45)	Moyenne	129.49	122.11	156.71	140.67
		Écart-type	52.00	60.53	57.64	52.76
	G3 (n=33)	Moyenne	128.45	124.48	139.21	120.06
		Écart-type	65.64	72.33	50.60	45.24
Total100	G1 (n=39)	Moyenne	67.46	63.79	73.82	74.08
		Écart-type	7.56	9.98	9.40	11.57
	G2 (n=45)	Moyenne	65.69	63.36	71.20	69.71
		Écart-type	10.39	11.10	10.48	11.51
	G3 (n=33)	Moyenne	65.73	61.33	69.03	64.82
		Écart-type	10.69	15.75	7.76	10.64

## **ANNEXE 9 - Mémoire de Catherine Maynard**

Maynard, C. (2015). *Effets de l'écriture de textes identitaires, soutenue par des ateliers d'expression théâtrale plurilingues, sur le rapport à l'écrit d'élèves immigrants en situation de grand retard scolaire*. Mémoire déposé à la Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal.

Accessible en ligne :

[https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/12407/Maynard\\_Catherine\\_2015\\_memoire.pdf?sequence=6](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/12407/Maynard_Catherine_2015_memoire.pdf?sequence=6)