

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les pratiques d'enseignement de la production écrite en classe de français langue seconde : le cas de personnes enseignantes œuvrant auprès des immigrants adultes en première francisation

Par

André Yaba

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Doctorat en éducation

Mars 2020

© André Yaba, 2020

Université de Sherbrooke

Faculté d'éducation

Les pratiques d'enseignement de la production écrite en classe de français langue seconde : le cas de personnes enseignantes œuvrant auprès des immigrants adultes en première francisation

Thèse évaluée par le jury composé des personnes suivantes :

Pr Abdelkrim Hasni Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke	Président du Jury
Pr Olivier Dezutter Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke	Directeur de recherche
Pre Marilyn Steinbach Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke	Codirectrice de recherche
Pre Isabelle Nizet Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke	Examinatrice interne
Pr Jean-Pierre Mercier Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal	Examineur externe
Pre Marie Aurélie Thériaut Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal	Examinatrice externe

## SOMMAIRE

Cette recherche vise à connaître, décrire et analyser les discours et les pratiques d'enseignement de la production écrite en classe de français langue seconde d'enseignants qui œuvrent auprès des immigrants adultes en première francisation. Elle concerne les pratiques d'un groupe de personnes enseignantes volontaires (N=6) de deux institutions d'enseignement en région, intervenant auprès d'immigrants adultes en première francisation. Pour mieux comprendre ces pratiques, nous avons poursuivi deux objectifs : 1) décrire et analyser les discours des personnes enseignantes sur l'enseignement de la production écrite en FLS à des immigrants adultes allophones ; 2) Dégager les occasions d'enseignement de l'écriture mises en œuvre dans les classes, les dimensions de l'écriture travaillées ainsi que les gestes professionnels utilisés pour ce faire.

La pertinence de cette étude sur les plans social et scientifique tient d'abord au fait qu'au Québec, pour la catégorie de population ciblée par notre étude, la maîtrise de la langue française est une nécessité dans la mesure où elle constitue un outil d'identité, d'intégration et d'initiation culturelle. La maîtrise de l'écrit permet aux immigrants adultes allophones d'accéder au marché de travail et à des niveaux de qualification professionnelle et de responsabilités plus élevés.

La pertinence de notre recherche tient ensuite au fait que le champ de l'enseignement du français aux personnes immigrantes n'est pas encore bien investi par la recherche scientifique (Adami, 2009). De plus, au Québec, nous notons la rareté des travaux visant à cerner les pratiques d'enseignement de l'écriture en français langue seconde en contexte de francisation des immigrants adultes.

Pour opérationnaliser les objectifs susmentionnés, nous avons eu recours à plusieurs instruments de collecte de données : le questionnaire, le journal de bord, le guide d'entrevue et la grille d'observation. Dans le cadre de notre étude, nous avons effectué six entrevues semi-dirigées. Le guide d'entrevue nous a permis de recueillir des données sur les pratiques d'enseignement déclarées en vue de répondre à l'objectif 1 sur l'analyse des discours inhérents aux pratiques. Six brefs questionnaires auto-administrés ont été complétés à la suite de chaque entretien pour dresser le profil professionnel et de formation des participants. Au moyen d'une grille, deux observations en classe pour chaque participant nous ont permis de recueillir des données sur les pratiques d'enseignement constatées afin de répondre à l'objectif 2.

Pour ce qui est des discours des personnes enseignantes sur l'enseignement de la production écrite en FLS à des immigrants adultes peu scolarisés, les données analysées nous indiquent qu'en ce qui concerne le contexte d'enseignement, les personnes enseignantes sont assujetties à trois contraintes institutionnelles (de programme, de fonctionnement et de forme) dans l'exercice de leur fonction. L'analyse des discours décrits selon les trois axes du triangle didactique de Houssaye (1988) (axe former, axe apprendre et axe enseigner), révèle que pour l'axe former, les répondants ont focalisé leurs discours sur certaines stratégies d'enseignement notamment la différenciation pédagogique, le travail par groupes de besoins, l'aide individuelle, l'apprentissage coopératif, la conception des consignes, l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture en interrelation, le fait de faire jouer le rôle de professeur aux apprenants, l'inculcation des automatismes, le renforcement de la confiance et l'évaluation formative. Des suggestions pour améliorer l'enseignement la production écrite ont été formulées singulièrement l'enseignement de la calligraphie, l'apprentissage actif et l'établissement de la liaison entre l'apprentissage et la profession. Pour l'axe apprendre les données recueillies concernent les

attitudes des apprenants en classe vis-à-vis de l'apprentissage de l'écriture, les difficultés qu'ils rencontrent dans l'apprentissage de l'écriture, leurs besoins ainsi que de l'atteinte des objectifs après leur formation. Ces données ont été analysées selon le cadre de Dolz, Gagnon et Toulou (2008) qui distingue trois plans imbriqués dans l'acte d'écrire : les plans psychologique, linguistique et social. Les apprenants sollicitent des séances d'écriture et celles-ci sont justifiées à cause des difficultés dans la connaissance de l'alphabet, l'appropriation du sens de l'écriture, l'alignement des mots, le respect des espaces, l'ordre des mots et la formation des lettres même en fin de cycle, la structuration des phrases à l'écrit surtout dans l'utilisation des verbes. Selon les répondants, les objectifs ne sont pas atteints. En ce qui concerne l'axe enseigner, nous avons recueilli ce que disent les personnes enseignantes sur l'enseignement conjoint de la lecture et de l'écriture ainsi que sur les activités qu'elles proposent pour soutenir le développement de leur compétence scripturale en lien avec le cadre de Dolz, Gagnon et Toulou (2008). Ces activités concernent particulièrement l'enseignement de la formation des lettres, le décodage des mots, la transcription de phrases, la vérification de la compréhension écrite ainsi que les activités de production de courts écrits.

S'agissant des pratiques observées, en nous appuyant sur les dimensions de l'écriture du cadre de Dolz, Gagnon et Toulou (2008), nous avons pu établir que les tâches d'écriture proposées ont mobilisé par ordre d'importance : le système interactionnel de la dimension sociale lorsque la plupart des apprenants apportent de l'aide à leurs pairs avec le soutien quasi permanent de la personne enseignante, le système orthographique de la dimension linguistique par la correction des mots et des phrases, le système graphique de la même dimension linguistique par plusieurs tâches de formation des lettres et des mots, et enfin le système affectif de la dimension psychologique par l'encouragement des apprenants, le contrôle de leur anxiété, leur intérêt et leur

motivation dans l'exécution des tâches d'écriture. Nous avons observé, de manière générale, que parmi les quatre préoccupations du modèle du multiagenda de Bucheton et Soulé (2009), c'est l'étayage et le pilotage qui paraissent le plus fréquemment présents dans les pratiques des personnes enseignantes de notre étude.

Pour conclure, nous pouvons considérer que le principal intérêt de cette recherche est de fournir des données québécoises inédites relatives aux pratiques d'enseignement de l'écriture mises en œuvre en contexte de francisation pour lequel on dispose actuellement de très peu d'informations. Il est possible d'en dégager des retombées pour l'encadrement et la formation continue des personnes enseignantes dans ce contexte. Dans cette optique, notre étude s'inscrit dans la perspective de la thématique de l'interrelation recherche-formation-pratique du programme de doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke. Par ailleurs, les résultats de cette recherche ouvrent de nouvelles perspectives à explorer pour les chercheuses et chercheurs ainsi que les formatrices et formateurs intéressés par l'enseignement de l'écriture aux immigrants adultes allophones inscrits dans les cours de francisation.

### **MOTS CLÉS**

Pratiques d'enseignement, production écrite, français langue seconde, personnes enseignantes, immigrants adultes allophones, première francisation

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	3
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	18
<b>INTRODUCTION</b> .....	20
<b>PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE</b> .....	26
1 LE CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE .....	26
1.1 La situation de l’immigration au Québec .....	26
1.2 La francisation des personnes immigrantes au Québec .....	28
1.2.1 L’inscription à un programme de francisation.....	32
1.2.2 L’organisation et les structures des cours de francisation .....	34
1.2.3 Le portrait de la clientèle des établissements de notre échantillon.....	37
1.2.4 Les enseignants en exercice dans les classes de francisation .....	38
2. LA DESCRIPTION DU PROBLÈME.....	43
2.1 L’intérêt et la pertinence de l’étude.....	43
2.2 Le cadre des interventions pédagogiques et didactiques.....	51
2.3 Les programmes de formation.....	56
2.4 Les adultes immigrants et l’apprentissage du français.....	60
2.4.1 Les difficultés liées à l’apprentissage de l’écrit en langue seconde à l’âge adulte ..	60
2.4.2 Les difficultés liées aux langues d’origine.....	62
2.4.3 Les difficultés liées à la culture d’apprentissage .....	63
2.4.5 Les difficultés liées aux facteurs socio-affectifs.....	65
<b>DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE THÉORIQUE</b> .....	70
1. L’ALPHABÉTISATION.....	71
1.1 Un bref aperçu historique du concept d’alphabétisation .....	71

1.2	La définition de l’alphabétisation.....	74
1.3	L’alphabétisation fonctionnelle.....	75
1.4	L’alphabétisation conscientisante .....	78
2.	L’ÉCRITURE .....	81
2.1	La définition de l’écriture.....	81
2.2	La complexité de l’acte d’écrire.....	82
2.3	La compétence scripturale.....	83
2.3.1	Qu’est-ce qu’une compétence ? .....	83
2.3.2	Les définitions de la compétence scripturale .....	84
2.3.3	Les composantes de la compétence scripturale .....	85
2.3.4	Les dimensions de l’écriture de Dolz, Gagnon et Toulou (2008).....	88
2.4	Les modèles de description du processus cognitif d’écriture .....	90
2.4.1	Le modèle de Hayes et Flower (1980).....	91
2.4.2	Le processus d’écriture .....	93
3.	LES PRATIQUES D’ENSEIGNEMENT.....	98
3.1	Qu’entend-on par pratiques enseignantes et pratiques d’enseignement?.....	99
3.2	La modélisation des processus d’enseignement.....	102
3.3	Le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009).....	105
3.3.1	Le tissage .....	107
3.3.2	L’atmosphère .....	108
3.3.3	Le pilotage de la leçon .....	109
3.3.4	L’étayage : un organisateur central de l’agir enseignant .....	110
3.3.5	Les savoirs visés : une cible floue.....	111
4.	LES PRATIQUES D’ENSEIGNEMENT DE L’ÉCRITURE EN LANGUE SECONDE AUX ADULTES ALLOPHONES IMMIGRANTS ET LES STRATÉGIES RECOMMANDÉES .....	111



4.1	Les stratégies d'enseignement.....	112
4.1.1	Les définitions des stratégies d'enseignement.....	112
4.1.2	Les stratégies d'enseignement en langue seconde.....	113
4.1.3	Les stratégies pour faire pratiquer l'écriture aux immigrants adultes.....	115
4.2	Quelques écrits sur les pratiques d'enseignement de l'écriture en langue seconde chez les adultes.....	123
4.2.1	Les contextes signifiants et motivants.....	123
4.2.2	Les pratiques d'écriture coopérative.....	124
4.2.3	Le lien entre la lecture et l'écriture.....	125
4.2.4	Le recours à la carte conceptuelle.....	125
4.2.5	Les rétroactions.....	125
5.	LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	129
<b>TROISIÈME CHAPITRE - LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....</b>		<b>131</b>
1	LE TYPE DE RECHERCHE.....	131
2	LES ASPECTS DÉONTOLOGIQUES DE LA RECHERCHE.....	132
3	LE MILIEU DE RECHERCHE.....	133
4	LES PARTICIPANTS.....	134
4.1	La démarche pour accéder aux enseignants.....	134
4.2	Les participants ciblés.....	136
4.3	Le recrutement des participants.....	137
4.4	Le profil des participants.....	139
4.4.1	Le profil de Carène.....	140
4.4.2	Le profil de Maurand.....	140
4.4.3	Le profil de Maelis.....	141
4.4.4	Le profil de Magdala.....	142

4.4.5	Le profil de Melaine.....	142
4.4.6	Le profil de Claudie .....	143
5	LES MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES .....	145
5.1	L'entrevue .....	146
5.1.1	L'entrevue semi-dirigée.....	147
5.1.2	Les buts de l'entrevue semi-dirigée.....	148
5.1.3	Les forces et les limites de l'entrevue semi-dirigée.....	149
5.1.4	Le guide de l'entrevue semi-dirigée .....	150
5.1.5	La passation des entretiens.....	153
5.2	Le questionnaire auto-administré.....	154
5.3	L'observation .....	155
5.3.1	L'observation directe .....	156
5.3.2	Les avantages et les limites de l'observation directe .....	157
5.3.3	Le plan et le guide d'observation.....	158
5.3.4	Les classes observées.....	160
5.4	Le journal de bord .....	162
5.5	Les photographies des lieux .....	163
6	LA DÉMARCHE D'ANALYSE DE DONNÉES.....	163
6.1	La transcription des entrevues.....	165
6.2	La condensation des données .....	166
6.3	Les notes d'observation.....	169
6.4	L'organisation et la présentation des données.....	169
6.4.1	La présentation des données provenant des entretiens .....	169
6.4.2	La présentation des données provenant des observations.....	170
<b>QUATRIÈME CHAPITRE - LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES DONNÉES .</b>		<b>172</b>

1.	LE DISCOURS DES PERSONNES ENSEIGNANTES.....	173
1.1	Le discours des personnes enseignantes sur le contexte d'enseignement.....	173
1.1.1	Les contraintes institutionnelles.....	173
1.1.2	Les supports didactiques.....	184
1.1.3	La synthèse des éléments saillants.....	188
1.2	Les discours des personnes enseignantes sur les dimensions du triangle didactique....	189
1.2.1	Les discours des enseignants sur l'axe « former ».....	189
1.2.2	Les discours des enseignants sur l'axe « apprendre ».....	214
1.2.3	Les discours des personnes enseignantes sur l'axe « enseigner » .....	242
2.	LES OBSERVATIONS EN CLASSE .....	253
2.1	L'environnement de la classe.....	254
2.1.1	Les éléments généraux de l'environnement de la classe .....	255
2.1.2	Le premier lieu d'enseignement : dans un organisme communautaire.....	260
2.1.3	Le deuxième lieu d'enseignement : dans un organisme communautaire .....	273
2.1.4	Le troisième lieu d'enseignement : dans un Cégep .....	276
2.2	Les pratiques d'enseignement constatées.....	277
2.2.1	Les pratiques de Carène .....	277
2.2.2	Les pratiques de Maurand.....	285
2.2.3	Les pratiques de Maelis .....	294
2.2.4	Les pratiques de Magdala .....	302
2.2.5	Les pratiques de Melaine .....	310
2.2.6	Les pratiques de Claudie.....	319
	<b>CHAPITRE 5 - L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>329</b>
1	L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RESULTATS SUR LE DISCOURS DES PERSONNES ENSEIGNANTES.....	330

1.1	Le contexte d'enseignement : l'interprétation et la discussion des principaux résultats	330
1.1.1	Les contraintes institutionnelles.....	330
1.1.2	Les supports didactiques.....	334
1.2	Les pratiques d'enseignement déclarées : l'interprétation et la discussion des principaux résultats.....	337
1.2.1	Les discours des enseignants sur l'axe former.....	337
1.2.2	Les discours des enseignants sur l'axe apprendre.....	357
1.2.3	Les discours des enseignants sur l'axe enseigner .....	372
2	LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT OBSERVÉES.....	379
2.1	Le cas de Carène .....	379
2.1.1	Les pratiques d'enseignement de l'écriture .....	379
2.1.2	Les gestes professionnels associés à l'enseignement de l'écriture .....	381
2.2	Le cas de Maurand .....	383
2.2.1	Les pratiques d'enseignement de l'écriture .....	383
2.2.2	Les gestes professionnels associés à l'enseignement de l'écriture .....	385
2.3	Le cas de Maelis.....	386
2.3.1	Les pratiques d'enseignement de l'écriture .....	386
2.3.2	Les gestes professionnels associés à l'enseignement de l'écriture .....	389
2.4	Le cas de Magdala.....	391
2.4.1	Les pratiques d'enseignement de l'écriture .....	391
2.4.2	Les gestes professionnels associés à l'enseignement de l'écriture .....	393
2.5	Le cas de Melaine.....	394
2.5.1	Les pratiques d'enseignement de l'écriture .....	394
2.5.2	Les gestes professionnels associés à l'enseignement de l'écriture .....	396
2.6	Le cas de Claudie .....	397

2.6.1	Les pratiques d'enseignement de l'écriture .....	397
2.6.2	Les gestes professionnels associés à l'enseignement de l'écriture .....	399
2.7	Synthèse des interprétations et discussions de toutes les observations .....	400
<b>CONCLUSION .....</b>		<b>407</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>		<b>422</b>
<b>ANNEXE A - REGROUPEMENT DES ORGANISMES EN FRANCISATION DU QUÉBEC (ROFQ) .....</b>		<b>492</b>
<b>ANNEXE B - LISTE DES ÉTABLISSEMENTS PARTENAIRES .....</b>		<b>494</b>
<b>ANNEXE C – ATTESTATION DE CONFORMITÉ .....</b>		<b>496</b>
<b>ANNEXE D - LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DES PARTICIPANTS... ..</b>		<b>497</b>
<b>ANNEXE E - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....</b>		<b>500</b>
<b>ANNEXE F - GUIDE D'ENTREVUE .....</b>		<b>501</b>
<b>ANNEXE G - QUESTIONNAIRE APRÈS ENTREVUE.....</b>		<b>503</b>
<b>ANNEXE H – GUIDE D'OBSERVATION D'UNE ACTIVITÉ D'ÉCRITURE.....</b>		<b>505</b>
<b>ANNEXE I – FICHE DE RENSEIGNEMENTS .....</b>		<b>510</b>

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. L’immigration au Québec selon le groupe d’âge, la scolarité de douze ans et plus, la connaissance du français, année 2017.....	28
Tableau 2. L’évolution du nombre d’inscriptions dans le service de francisation de 2000-2001 à 2009-2010.....	33
Tableau 3. Les niveaux de compétence langagière - programme du MIFI.....	57
Tableau 4. Les niveaux de compétence langagière du nouveau programme MEES – MIFI.....	57
Tableau 5. Les programmes pour la francisation des immigrants peu alphabétisés.....	58
Tableau 6. Les indicateurs en production écrite dans le programme du MIFI.....	59
Tableau 7. Le récapitulatif des stratégies d’enseignement.....	114
Tableau 8. Le profil des participants.....	144
Tableau 9. Les participants interviewés et observés.....	160
Tableau 10. Les participants et les apprenants par institution.....	161
Tableau 11. Synthèse des éléments du contexte.....	188
Tableau 12. Synthèse à propos de la phase interactive.....	205
Tableau 13. Synthèse des suggestions.....	213
Tableau 14. Synthèse des attitudes des apprenants.....	226
Tableau 15. Synthèse des difficultés des apprenants.....	237
Tableau 16. Synthèse des besoins des apprenants.....	240
Tableau 17. Synthèse de l’atteinte des objectifs.....	242
Tableau 18. Synthèse des éléments de l’axe « enseigner ».....	252
Tableau 19. Les éléments de la première observation de Carène.....	278
Tableau 20. Les éléments de la deuxième observation de Carène.....	282
Tableau 21. Les éléments de la première observation de Maurand.....	286
Tableau 22. Les éléments de la deuxième observation de Maurand.....	289
Tableau 23. Les éléments de la première observation de Maelis.....	294
Tableau 24. Les éléments de la deuxième observation de Maelis.....	298

Tableau 25. Les éléments de la première observation de Magdala.....	303
Tableau 26. Les éléments de la deuxième observation de Magdala.....	306
Tableau 27. Les éléments de la première observation de Melaine.....	310
Tableau 28. Les éléments de la deuxième observation de Melaine.....	315
Tableau 29. Les éléments de la première observation de Claudie.....	319
Tableau 30. Les éléments de la deuxième observation de Claudie.....	324
Tableau 31. Les occurrences des dimensions de l'écriture.....	401
Tableau 32. Récapitulatif des recommandations.....	420

## LISTE DES FIGURES

Figure 1. Le schéma du réseau de la francisation.....	35
Figure 2. Les niveaux et horaires de cours.....	37
Figure 3. Les objectifs ciblés par les approches communicative et actionnelle.....	54
Figure 4. Les activités par excellence dans les approches communicative et actionnelle.....	54
Figure 5. Les principes forts des approches communicative et actionnelle.....	54
Figure 6. Les dimensions de l'écriture de Dolz, Gagnon et Toulou (2008).....	88
Figure 7. Le modèle rédactionnel de Hayes et Flower (1980).....	92
Figure 8. Le triangle pédagogique selon Houssaye 1988.....	103
Figure 9. Le modèle du multi agenda de Bucheton et Soulé (2009).....	107
Figure 10. La différenciation dans l'enseignement.....	120
Figure 11. Le modèle interactif de l'analyse des données.....	164
Figure 12. Les thèmes issus des entretiens.....	168



## LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AIDE : Actions Interculturelles De Développement et d'Éducation

BM : Bande magnétique

CCSME : Comité consultatif des sous-ministres de l'éducation nationale

CECR : Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues

CLB : Canadian Language Benchmarks

CMEC : Conseil des ministres de l'éducation du Canada

CSE : Conseil Supérieur de l'Éducation

FGA : Formation générale des adultes.

FIPA : Français pour immigrants peu alphabétisés

FLE : Français langue étrangère

FLM : Français langue maternelle

FLS : Français langue seconde

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MEQ : Ministère de l'éducation du Québec

MIFI : Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration

OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques

ONU : Organisation des Nations Unies

ROFQ : Regroupement des organismes en francisation du Québec

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

## REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer mes sentiments de profonde reconnaissance au Professeur **Olivier Dezutter**, directeur de cette thèse, et à la Professeure **Marilyn Steinbach**, codirectrice. Grâce à leur tandem, j'ai pu bénéficier d'un encadrement constant, professionnel et scientifique tout au long de mon parcours doctoral. Je les remercie de leur patience dans la lecture attentive de différentes moutures de la thèse. Leurs précieux conseils m'ont permis d'améliorer mes connaissances et leur confiance en mon projet m'a aidé à persévérer et à terminer la présente recherche.

Au moment où j'achève ce travail, je tiens à dire particulièrement à **Olivier** combien j'ai apprécié les nombreuses années d'assistantat passées avec lui au sein du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (CLÉ), Centre de recherche à l'Université de Sherbrooke qu'il dirige et les conditions morales qu'il a su créer ainsi que l'assistance pécuniaire qu'il m'a accordée afin de faire progresser mon travail jusqu'à son terme.

Je pense à la Professeure **France Lacourse** à qui j'adresse un merci infini pour m'avoir présenté à Olivier et accompagné tout au début de cette merveilleuse aventure avant son admission à la retraite.

Un grand merci aux membres externes de mon jury, **Jean-Pierre Mercier**, **Isabelle Nizet** et **Marie Aurélie Thériault** qui m'ont fait l'honneur d'évaluer ma thèse en mettant leur expertise à contribution.

Je ne puis passer sous silence le soutien de mes collègues universitaires **Julie Babin**, **Dovat Batotele Mutimbutimbu**, **Jean Gabin Ntebutse**, **Matey Mandza**, **Victor Mouboli**,

**Aline Niyubahwe** et **Mathieu Pingwinde Baga** qui ont tous les sept vécu l'exigence du parcours doctoral ; le dévouement et l'attention du corps professoral qui m'a accompagné tout au long de ma formation ainsi que les encouragements des Professeurs **Joséphine Mukamurera** et **Armand Mbatika**. Qu'ils trouvent tous ici l'expression de ma sincère gratitude.

Pour leur collaboration, je remercie **Chantal Laplante** et **Mylène Rioux**, respectivement Conseillère à l'internationalisation au ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) et Directrice générale du CEP de l'Estrie.

Un merci tout spécial aux **six personnes enseignantes** qui ont accepté de participer à ma recherche en m'ouvrant grandes leurs portes et en me laissant partager la réalité de leur salle de classe. J'aimerais qu'ils sachent que sans leur enthousiasme et leur disponibilité, la poursuite du projet doctoral aurait été une impasse.

Une œuvre de cette envergure n'aurait été possible sans un environnement familial empathique et aimant. Pour le soutien indéfectible de mon épouse **Celine Hissiengue**, de mes enfants, de mes petits-enfants, de mes frères et sœurs, de mes neveux et nièces, de toute ma famille au sens plus large de ce terme, je vous dis merci pour tout.

Enfin, je désire adresser ma reconnaissance à toutes celles et à tous ceux qui ont fait mention de ce projet dans leurs méditations quotidiennes afin qu'il devienne aujourd'hui tangible.

## INTRODUCTION

Les migrations internationales amènent chaque année des flux importants de personnes immigrantes au Québec, conformément à la politique d'immigration élaborée par le gouvernement provincial de concert avec le gouvernement fédéral du Canada. Selon le document du Gouvernement du Québec (2017) sur l'état de l'évolution des volumes de l'immigration entre 2000 et 2017, l'immigration au Québec a augmenté de façon constante depuis 2000. Le volume d'admissions est passé de 32 502 personnes immigrantes en 2000 à 52 388 en 2017. Ces personnes proviennent d'horizons divers à travers la planète qui est devenue un village global (Chen et Starosta, 2000 ; Lee Oison et Kroeger, 2001) et ne parlent pas tous le français, langue officielle du Québec par la loi 22 adoptée en 1974 (Després-Poirier, 1995). Pour ces personnes immigrantes, le ministère de l'éducation (Gouvernement du Québec, 2015) attend « qu'elles arrivent à fonctionner efficacement en français dans toutes les sphères de leur vie scolaire et extrascolaire et à comprendre et à apprécier des éléments de la culture francophone tout en étant conscientes de leurs propres cultures » (p. 4).

Il paraît donc évident que pour les immigrants<sup>1</sup> allophones<sup>2</sup>, la question de l'apprentissage du français revêt une importance essentielle dans la mesure où sa connaissance et sa maîtrise contribuent grandement à la réussite de l'intégration linguistique, sociale et culturelle tout en accélérant ainsi l'insertion professionnelle (Calinon, 2007 ; Citoyenneté et immigration Canada, 2002 ; Galligani, 2007 ; Gouvernement du Québec, 2004; Lemaire, 2007 ; Maravelaki et

---

<sup>1</sup> Le masculin servant de genre épiciène en français, son emploi dans ce texte n'a aucune connotation discriminante.

<sup>2</sup> En didactique de langues, une personne allophone est celle dont la langue maternelle est une langue étrangère, dans la communauté où elle se trouve. Au Canada, se dit de quelqu'un qui a une autre langue maternelle que l'anglais ou le français.

Painchaud, 2007; Moldoveanu, 2007 ; Mourlhon-Dallies et De Ferrari, 2007 ; Pierre, 2001 ; Thuot, 2007). L'insertion en emploi est susceptible de favoriser la participation à la vie collective et le développement d'un sentiment d'appartenance pouvant constituer un facteur déterminant de rétention au Québec (Gouvernement du Québec, 2007 ; Conseil supérieur de la langue française, 2008). La francisation<sup>3</sup> présente donc un enjeu majeur pour une frange de la population qui nécessite une attention particulière dans le cadre de la formation au français langue seconde à savoir les immigrants adultes qui prennent part à la première francisation au Québec aussi appelée le FIPA<sup>4</sup>. Ce sont des immigrants allophones âgés de 16 ans et plus, orientés dans ces groupes en fonction des résultats de la sélection opérée par le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration.

Au demeurant, les apprenants immigrants<sup>5</sup> adultes constituent une clientèle dont l'objectif premier en francisation consiste à communiquer rapidement à l'oral pour répondre aux besoins immédiats d'insertion sociale (Adami, 2009 ; Gouvernement du Québec, 2008). Cet objectif est favorisé par l'approche pédagogique communicative<sup>6</sup> mise de l'avant par le MIFI et a pour conséquence que les apprenants parlent beaucoup plus rapidement le français qu'ils ne l'écrivent à la fin du temps de formation. Parmi eux, certains développent des aspirations notamment celle de poursuivre leurs études au Cégep ou à l'université. Il est donc essentiel pour ces personnes

---

<sup>3</sup> Ce terme désigne « l'enseignement ou l'apprentissage du français, langue seconde, dans un contexte où le français est la langue dominante » (Legendre 2005, p. 707).

<sup>4</sup> La déclinaison du sigle : Français pour Immigrants Peu Alphabétisés.

<sup>5</sup> Contrairement aux auteurs qui utilisent le terme « migrant » (celui qui se déplace en passant d'une région dans une autre pour s'y établir) dans leurs écrits (par exemple Chiss, 2006, Adami, 2009, Bahammou, 2011), nous choisissons d'employer, tout au long de ce texte, le terme « immigrant » (celui qui entre dans un pays autre que le sien pour s'y établir) qui convient au contexte de notre étude.

<sup>6</sup> L'approche communicative est un terme de la didactique des langues correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication (Bailly et Cohen, 2009). Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant d'avantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte.

immigrantes adultes, aspirant à un emploi, de développer un appréciable niveau de compétence en écriture dans la mesure où au Québec l'écrit occupe une grande place pour la majorité des emplois de premier niveau d'insertion professionnelle (Maravelaki et Painchaud, 2007). En d'autres termes, disposer d'un bon niveau de littératie en français demeure « un gage de réussite durant la recherche d'emploi et après, sur le poste de travail » (Tonev, 2010, p. 153). Au sujet de l'écriture, le Conseil supérieur de l'Éducation (1987a) indique que « la compétence à l'égard de l'écrit s'associe de toute évidence à l'acquisition d'autres compétences et d'autres formes de développement intellectuel » (p. 33). C'est d'ailleurs pour cette raison qu'on assiste de nos jours à une prise de conscience de plus en plus grande de l'importance de l'écriture dans la scolarisation et la vie professionnelle, alors que parallèlement, on se rend compte que de toutes les pratiques langagières, c'est la production écrite qui se révèle la plus complexe et qui nécessite le plus long temps d'apprentissage (David et Plane, 1996).

Depuis plus de trois décennies, les recherches en didactique de l'écriture ont connu un essor considérable dans la communauté scientifique. À ce propos, Reuter (1989) affirme qu'« après avoir mené des explorations systématiques dans la périphérie de l'acte du scripteur en tentant de recadrer la conception de l'enfant, de l'élève, de la démarche pédagogique, des textes, etc. les recherches vont désormais s'orienter à partir des intérêts pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture » (p. 75). De plus, dans une perspective de didactique du français, El Kamel Metatha (2010), qui a réfléchi sur l'écriture et son apprentissage sous le prisme du « rapport à l'écrit » de Barré-De Miniac (2000), pense que des recherches en psychologie cognitive et dans d'autres domaines scientifiques vont permettre certainement la mise en place d'une véritable didactique de l'écriture.

En dépit de l'intérêt grandissant que de nombreux travaux en français langue seconde accordent à la production écrite, la compétence scripturale chez les immigrants adultes demeure le parent pauvre de la recherche scientifique (Adami, 2009 ; Cuq et Gruca, 2005). Notre recherche qui s'inscrit dans le cadre de la didactique du français langue seconde porte sur l'enseignement de l'écriture dans les classes de première francisation au Québec appelées classes de francisation pour immigrants adultes (FIA). Elle s'intéresse particulièrement aux classes de FIPA et vise à décrire et à analyser les discours et les pratiques des personnes enseignantes dans leur classe en matière d'enseignement de l'écriture. Nous avons choisi de nous intéresser à la compétence scripturale, car celle-ci est complexe et peu étudiée dans le contexte choisi. Selon Dabène (1991), « chez le scripteur, même expert, elle se caractérise par un degré variable d'insécurité scripturale mesurable aux contradictions qui apparaissent entre discours explicatifs sur l'écrit, discours sur les pratiques, discours évaluatifs et pratiques réelles » (p. 17).

Dans le même ordre d'idées, Larose, Corbeil, Bouchard, Cajolet-Laganière et Éthier, (2001), qui ont planché sur l'avenir du français au Québec, mentionnent que la situation linguistique demeure inquiétante chez l'ensemble des élèves et des étudiants. À la lumière de différents résultats d'études exposés dans ce rapport, il ressort une constante à savoir la persistance, au Québec, dans tous les ordres d'enseignement d'une déficience en matière de maîtrise de la langue écrite, notamment pour ce qui concerne le code linguistique et cela est inacceptable (Larose *et al.*, 2001). Les auteurs de ce rapport pensent à juste titre que « la connaissance et la maîtrise de la langue française constituent un facteur déterminant de l'intégration sociale et professionnelle et de la participation à la vie civique des nouveaux arrivants au Québec [...] Et de ce fait, une politique efficace en matière d'accueil et d'intégration des immigrants doit comporter une offre de francisation complète et efficace » (*Ibid*, p. 74).

En outre, Dixon, Isaacson et Stein (2002) ainsi que Hinkel (2006) considèrent l'écriture comme un processus très difficile pour de nombreux apprenants de langue seconde. Selon des données fournies par le Gouvernement du Québec (2015), sur une cohorte de 8 542 personnes inscrites au nouveau programme régulier de francisation, 9,1 % des personnes ont atteint le niveau huit<sup>7</sup> « à l'oral », 3,7 % « en compréhension écrite » et 5,3 % seulement « en production écrite ».

Le présent travail comporte cinq chapitres : la problématique, le cadre théorique, la méthodologie, la présentation et le traitement des données, la synthèse et la discussion des résultats.

Le premier chapitre traite de la problématique qui s'articule autour du contexte de l'étude et de la mise en lumière de la position du problème. La problématique s'achève avec la question générale de recherche.

Le second chapitre, qui porte sur le cadre théorique, permet de définir les concepts principaux afférents à l'étude : l'alphabétisation, l'écriture, les pratiques générales d'enseignement, les pratiques d'enseignement de l'écriture en langue seconde chez les adultes allophones immigrants et les stratégies recommandées. Nous terminons ce chapitre par la formulation des objectifs de notre recherche.

Le troisième chapitre explicite le devis méthodologique. Nous y présentons le type de recherche retenu dans le cadre de la présente étude, les aspects déontologiques de la recherche, le milieu de recherche, les participants, les méthodes de collecte ainsi que la démarche d'analyse de données.

---

<sup>7</sup> Le niveau huit est le niveau le plus haut dans l'échelle québécoise des niveaux de compétence.



Le quatrième chapitre présente une analyse descriptive des données conformément à l'objectif général de recherche : les données provenant du discours des personnes enseignantes sur le contexte d'enseignement, les données issues des entretiens et les données provenant des observations des pratiques de chaque enseignant observé en classe.

Dans le cinquième chapitre, selon nos objectifs spécifiques de recherche, nous posons un regard interprétatif sur les données et discutons les résultats présentés selon nos deux objectifs de recherche quant aux pratiques déclarées et observées des personnes enseignantes.

Enfin, nous terminons par une conclusion générale dans laquelle nous résumons les principaux résultats, dégageons les retombées sur les plans de la recherche, de la formation et de la pratique, situons les limites de notre travail, indiquons les nouvelles perspectives de recherche inspirées par notre étude et formulons des recommandations.

## PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre se divise en trois parties principales. Dans la première partie, nous présenterons le contexte de la problématique (1). La deuxième partie fera état de la problématique dans laquelle s'inscrit ce travail de recherche (2). La troisième partie sera consacrée à la question de recherche (3).

### 1 LE CONTEXTE DE LA PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 La situation de l'immigration au Québec

Le Québec est un pays d'immigration (Armand, 2011). Depuis des décennies, l'immigration contribue au renouvellement de la population active (Bnou-nouçair, 2008 ; Dubreuil et Marois, 2011). Cet apport contribue à faire du Québec un état ouvert sur le monde et fier de sa diversité (*Ibid*). Comme le souligne l'ONU (2000) dans son rapport sur le vieillissement, les migrations internationales sont devenues l'un des enjeux majeurs du vingt et unième siècle (Wihtol De Venden, 2008). Dans ce rapport, « l'immigration de remplacement <sup>8</sup>» destinée à pallier le processus de vieillissement par le bas constitue un leitmotiv de l'ONU et surtout de la politique migratoire de l'Union européenne (Chojnicki et Ragot, 2012). En effet, l'ONU détermine quatre objectifs visés par « la migration de remplacement » : 1) éviter le déclin de la population, 2) éviter le déclin de la population en âge de travailler, 3) maintenir le rapport de soutien économique potentiel<sup>9</sup> à 3 et 4) maintenir le rapport de soutien économique potentiel à son plus haut niveau. L'étude a été menée dans huit pays (la France, l'Allemagne, l'Italie, le

---

<sup>8</sup> L'ONU définit « la migration de remplacement » comme étant « la migration internationale dont un pays aurait besoin pour compenser le déclin et le vieillissement de la population en âge de travailler » (ONU, 2000, p. 7).

<sup>9</sup> Selon l'ONU, le rapport de soutien économique potentiel est le rapport de la population d'âge actif (15 à 64 ans) à la population âgée (65 ans et plus). Il permet de mesurer la charge supportée par les travailleurs potentiels. Entre 1950 et 2000, le chiffre est passé de 12 à 9 personnes d'âge actif par personnes âgées de 65 ans ou plus (Deuxième Assemblée mondiale sur le vieillissement, Madrid, 8-12 avril 2002).

Japon, la Corée du Sud, la Russie, le Royaume-Uni et les États-Unis) sur une période allant de 1995 à 2050.

Pour Dubreuil et Marois (2011), le problème démographique au Québec semble préoccupant : une société vieillissante ; une faible natalité et des départs massifs à la retraite. Ce sont ces raisons qui justifient l'importance du flux migratoire au Québec. Au cours de la seule année 2017, le Québec a accueilli 52 388 immigrants contre 49 024 en 2015 soit une hausse de 6,86 %. La fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec dressée par le MIFI en 2017 révèle que 42,02 % des personnes immigrantes déclarent connaître le français<sup>10</sup>. Cette population immigrante déclare se destiner au marché du travail à 82,8 % (parmi les personnes âgées de 15 ans et plus) et elle se répartit comme suit selon les continents de naissance : Asie 43,4 % ; Afrique 27,5 % ; Amérique 13,1 % ; Europe 15,81 % ; Océanie et autres lieux 0,2 %. Le gouvernement du Québec (2019a) compte revoir à la hausse le nombre d'immigrants admis au Québec dans les prochaines années après une révision à la baisse d'environ 20 % pour l'année 2019. D'ici 2022, entre 49 500 et 52 500 nouveaux arrivants pourraient être admis au Québec, selon un document du Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI).

Dans le tableau ci-après (tableau 1), nous présentons la situation des immigrants adultes selon le groupe d'âge, la scolarité des 15 ans et plus ainsi que la connaissance du français.

---

<sup>10</sup> La fiche indique qu'il s'agit du résultat de l'autodéclaration de la personne immigrante quant à la connaissance du français lors de son admission au Québec.

**Tableau 1. L'immigration au Québec selon le groupe d'âge de 15 ans à 65 ans et plus et la connaissance du français**

	Immigrants adultes <sup>11</sup> de 15 à 65 ans et plus	Immigrants adultes scolarisés (15 ans à 65 ans et plus)	Immigrants adultes ne connaissant pas le français
<b>Effectif</b>	40 870	25 787	29 486
<b>Pourcentage</b>	78,01 %	49,22 %	<b>56,28 %</b>

Source : MIFI, Service de la recherche et de la statistique (2017).

Il ressort des caractéristiques susmentionnées que les personnes admises au Québec dans le cadre de l'immigration internationale sont originaires de plusieurs continents avec une myriade de langues maternelles. Dans ce tableau nous notons que 56,28 % des immigrants adultes scolarisés (15 à 65 ans et plus) arrivés au Québec en 2017 ne disposent pas de connaissance en français. De plus, la multiplicité de leur provenance ainsi que la diversité de leur langue d'origine pourraient complexifier l'enseignement de l'écriture du français langue seconde (FLS). Toutefois, avant de traiter de l'objet de recherche, nous aimerions tenter de répondre à une question d'importance : pourquoi les immigrants non francophones doivent-ils connaître et maîtriser le français et comment le Québec s'y prend-il pour former au français langue seconde toutes ces personnes immigrantes aux langues et aux cultures d'origines extrêmement variées ?

## **1.2 La francisation des personnes immigrantes au Québec**

Selon le conseil des ministres de l'éducation du Canada (2002) la francisation se définit comme « un processus qui permet à l'élève qui parle peu ou qui ne parle pas français, de développer des habiletés langagières orales et écrites en langue française pour qu'il puisse interagir pleinement dans des situations courantes de sa vie sociale et scolaire » (p.3). En ce qui

<sup>11</sup> Sont considérées par le Gouvernement du Québec comme immigrants adultes, les personnes dont la tranche d'âge est comprise entre 15 et plus de 65 ans.

concerne les immigrants adultes pour lesquels la langue française n'est pas la langue maternelle, la francisation a donc pour but de développer les habiletés de base en français oral et écrit, facilitant, pour certains d'entre eux, leur intégration dans la collectivité québécoise tout en préparant leur passage à des études subséquentes ou au marché du travail (Gouvernement du Québec, 2015 ; Voyer, Brodeur, Meilleur et Sous-comité de la Table MEES-Universités de la formation à l'enseignement des adultes, 2012).

Au Québec, la langue utilisée couramment est le français qui est perçu comme une nécessité. La langue française est à la fois l'une des assises fondamentales et un symbole commun d'appartenance à la société québécoise (Gouvernement du Québec, 2012). Elle est perçue comme un instrument de communication et un outil ou un vecteur majeur de familiarisation avec les valeurs, d'identification, d'intégration et d'initiation culturelle (Archibald et Chiss, 2007), mais aussi une passerelle d'accès au marché du travail et aux grands domaines de connaissances (Gouvernement du Québec, 2008 ; Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1987b). En considération de l'importance que revêt la formation au français des personnes immigrantes adultes, des mesures ont été prises par le gouvernement du Québec en vue de renforcer l'action du Québec en matière de francisation des immigrants. Le document « Pour enrichir le Québec, franciser plus-intégrer mieux » (Gouvernement du Québec, 2008), constitue encore aujourd'hui le principal texte officiel de référence dont nous présentons ici les cinq grandes lignes : 1) élargir la clientèle rejointe par l'offre de service en francisation; 2) permettre une maîtrise du français à des niveaux de compétence plus avancés; 3) faciliter l'apprentissage du français le plus tôt possible dans le processus d'immigration; 4) mieux mesurer et reconnaître le niveau de compétence en français des candidats à l'immigration et des personnes inscrites en francisation; 5) assurer une meilleure cohérence des interventions en matière de francisation,

accroître l'efficacité du système et optimiser la capacité d'accueil des services au plan gouvernemental. Neuf ans plus tard, la vérificatrice générale (VG) du Québec, dans un rapport rendu public en novembre 2017, a constaté que la francisation des immigrants au Québec est un échec. Nous reviendrons sur cette affirmation qui nous paraît comme une profession de foi. Au regard de ce constat, le Gouvernement du Québec (2019b) a annoncé une série de mesures qui s'inscrivent dans une offre de services élargie en francisation et en intégration. En gros, c'est un plan d'action en cinq points destiné à corriger les écueils dénoncés par la vérificatrice générale. Le MIFI souhaite donc planifier : une connaissance plus approfondie des besoins des immigrants en matière de francisation; une concertation plus efficace à l'échelle nationale et dans toutes les régions du Québec; un accompagnement soutenu des clientèles et un encadrement efficace des partenaires qui dispensent des services; l'implantation d'indicateurs de performance, la révision à mi-parcours des programmes et une reddition de comptes ainsi que l'évaluation et l'amélioration continue des programmes et des services.

Pour les Québécoises et les Québécois, la francisation des immigrants au Québec demeure un sujet crucial. À ce sujet, un sondage réalisé au mois de mars 2018 par la firme Léger auprès d'un échantillon représentatif de 1021 résidents du Québec et commandité conjointement par le Mouvement national des Québécois (MNQ) et la Fondation Lionel-Groulx témoigne d'une conviction généralisée dans la population : ce sont 84 % des Québécois, dont 91 % des francophones et 59 % des non-francophones, qui adhèrent à l'idée de rendre obligatoire la francisation des immigrants. À la réponse de savoir si la francisation des immigrants est « un enjeu vital », ils sont 76 % à se dire tout à fait en accord ou plutôt en accord avec cette assertion.

Par ailleurs, l'inventaire des formes administratives de l'enseignement en matière de francisation met en relief la concurrence entre les institutions qui s'occupent de cet enseignement.

En effet, le système public de francisation repose sur deux ministères : le ministre de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIFI) et le ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Ils ont chacun leur responsabilité dans ce domaine, leur organisation, leur programme, leurs ressources humaines et leur budget. Le programme du MIFI vise une première francisation qui concerne l'intégration linguistique à la société québécoise des personnes immigrantes. Quant au MEES, son programme touche tous les adultes non francophones, incluant les immigrants. Bon nombre de difficultés découlant de cette « bicéphalie » ont été identifiées par le Conseil supérieur de la langue française (2008). En conséquence, pour pallier certains manquements et aplanir les dissemblances constatées dans les programmes, le matériel pédagogique, les niveaux de cours et l'organisation horaire, le Conseil supérieur de la langue française (2008, p. 25) a recommandé la mise en place « d'une offre de francisation cohérente et concertée afin de simplifier le parcours de francisation des nouveaux arrivants ». Pour être conforme à la 5<sup>e</sup> mesure du gouvernement du Québec, les travaux d'harmonisation de l'offre gouvernementale en matière de francisation entre le MEES et le MIFI ont conduit à la diffusion de *l'échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes* et du *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec* (Gouvernement du Québec, 2011). Un nouveau programme d'études ministériel de francisation issu de ces deux référentiels communs a ensuite été élaboré. Ce programme d'études précise l'ensemble des situations et des savoirs nécessaires pour l'atteinte de standards relatifs à chaque niveau de développement des compétences langagières (Gouvernement du Québec, 2015).

Ainsi, pour mettre cet outil précieux qu'est le français à la disposition des personnes immigrantes, le MIFI organise des cours de francisation à travers le Québec (Gouvernement du

Québec, 2010). Dans la sous-section suivante, nous présentons les responsabilités du MIFI, de l'étudiant et des conditions d'admission de la clientèle dans les cours de francisation. C'est l'un des contextes dans lequel nous sommes allés prendre nos données.

### *1.2.1 L'inscription à un programme de francisation*

Le MIFI propose<sup>12</sup> à la population immigrante adulte une formation en français langue seconde à temps complet. Il met à disposition une équipe de professeurs et de moniteurs de langue, diverses formules de cours, gratuits et adaptés aux besoins de la clientèle visée dans une diversité de lieux de formation. Des mesures d'aide financière existent pour faciliter la participation aux cours. S'agissant de la responsabilité de l'étudiant, le MIFI fixe les diverses conditions de réussite de l'apprentissage du français que l'étudiante ou l'étudiant participant aux cours devra accepter. Elles concernent l'assiduité aux cours, la participation en classe et l'amélioration des compétences acquises en français. Si l'étudiant ne respecte pas toutes les exigences du programme ou certaines d'entre elles, le Ministère, l'établissement d'enseignement ou l'organisme qui offre le cours pourra appliquer diverses mesures correctives, dont l'exclusion. Pour ce qui est de l'admission de la clientèle au cours de francisation, l'étudiant est admissible aux cours de français s'il habite au Canada depuis cinq ans ou moins, réside au Québec, n'a pas une connaissance suffisante du français pour la vie courante ou le travail, est âgé de 16 ans ou plus et bénéficie d'un statut d'immigrant.

Par ailleurs, il convient de souligner que selon le Gouvernement du Québec (2005) « nonobstant l'accroissement de la proportion des personnes admises connaissant le français, il n'en demeure pas moins que la demande de francisation reste importante en raison de l'augmentation massive du volume total d'immigration » (p. 13). En effet, au Québec le nombre

---

<sup>12</sup> Le verbe « proposer » est utilisé ici à bon escient puisque les cours de francisation ne sont pas obligatoires.



d'inscriptions aux cours de francisation est allé crescendo les dernières années. En trois ans par exemple (de 2014 à 2017), il est passé de 26 141 à 28 221 au niveau du MIFI. La différence donne 2080 inscriptions de plus aux cours de francisation comme le montre le tableau 2 ci-dessous, soit une augmentation de plus de 7,37 %.

**Tableau 2. L'évolution du nombre d'inscriptions dans le service de francisation de 2012-2013 à 2016-2017**

Type de cours	Nombre de participants				
	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
<b>MIFI</b>					
Temps complet <sup>13</sup>	12 772	11 512	10 789	10 936	11 548
Temps partiel <sup>14</sup>	14 123	15 331	15 352	16 150	16 673
<b>Sous-total</b>	<b>26 895</b>	<b>26 843</b>	<b>26 141</b>	<b>27 086</b>	<b>28 221</b>
<b>MEES</b>					
Formation générale des adultes <sup>15</sup>	16 470	14 447	12 551	12 598	n.d.
<b>Total</b>	<b>43 365</b>	<b>41 290</b>	<b>38 692</b>	<b>39 684</b>	<b>n.d.</b>

Sources : MIFI ; MEES (Rapport de la Vérificatrice générale du Québec, 2017, p. 36).

Du côté de la formation générale des adultes, c'est-à-dire le MEES, la demande de francisation est allée decrescendo. En quatre ans par exemple (de 2012 à 2016), elle est passée de 16 470 à 12 598 avec une différence de 3872 inscriptions de moins aux cours de francisation comme le montre le tableau 2 ci-dessous du MIFI et du MEES, soit une baisse de 23,50 %.

<sup>13</sup> Les immigrants admissibles sont âgés de 16 ans et plus et sont domiciliés au Québec depuis moins de 5 ans.

<sup>14</sup> Les immigrants admissibles sont âgés de 16 ans et plus, peu importe le nombre d'années qu'ils résident au Québec.

<sup>15</sup> Cette formation s'adresse aux immigrants de 16 ans et plus dont la langue maternelle n'est pas le français et qui sont inscrits dans le système scolaire québécois depuis moins de 5 ans. Il est à noter que le MEES offre aussi des cours aux immigrants de moins de 16 ans ainsi qu'à ceux de 16 ans et plus qui sont inscrits dans le système scolaire québécois depuis 5 ans et plus.

À la suite de l'admission de l'étudiant, une évaluation de ses compétences en français peut lui être demandée par un évaluateur du MIFI pour les cours assurés par les Cégeps et les Universités ou un évaluateur du ministère de l'éducation pour les cours assurés par les établissements sous tutelle des Commissions scolaires. Les évaluateurs détermineront le niveau où l'étudiant débutera en classe. Les tests de classement portent sur une production écrite (petites questions à choix multiples) et orale.

Dans la sous-section qui suit, nous verrons comment sont organisés les cours de francisation des immigrants adultes.

### *1.2.2 L'organisation et les structures des cours de francisation*

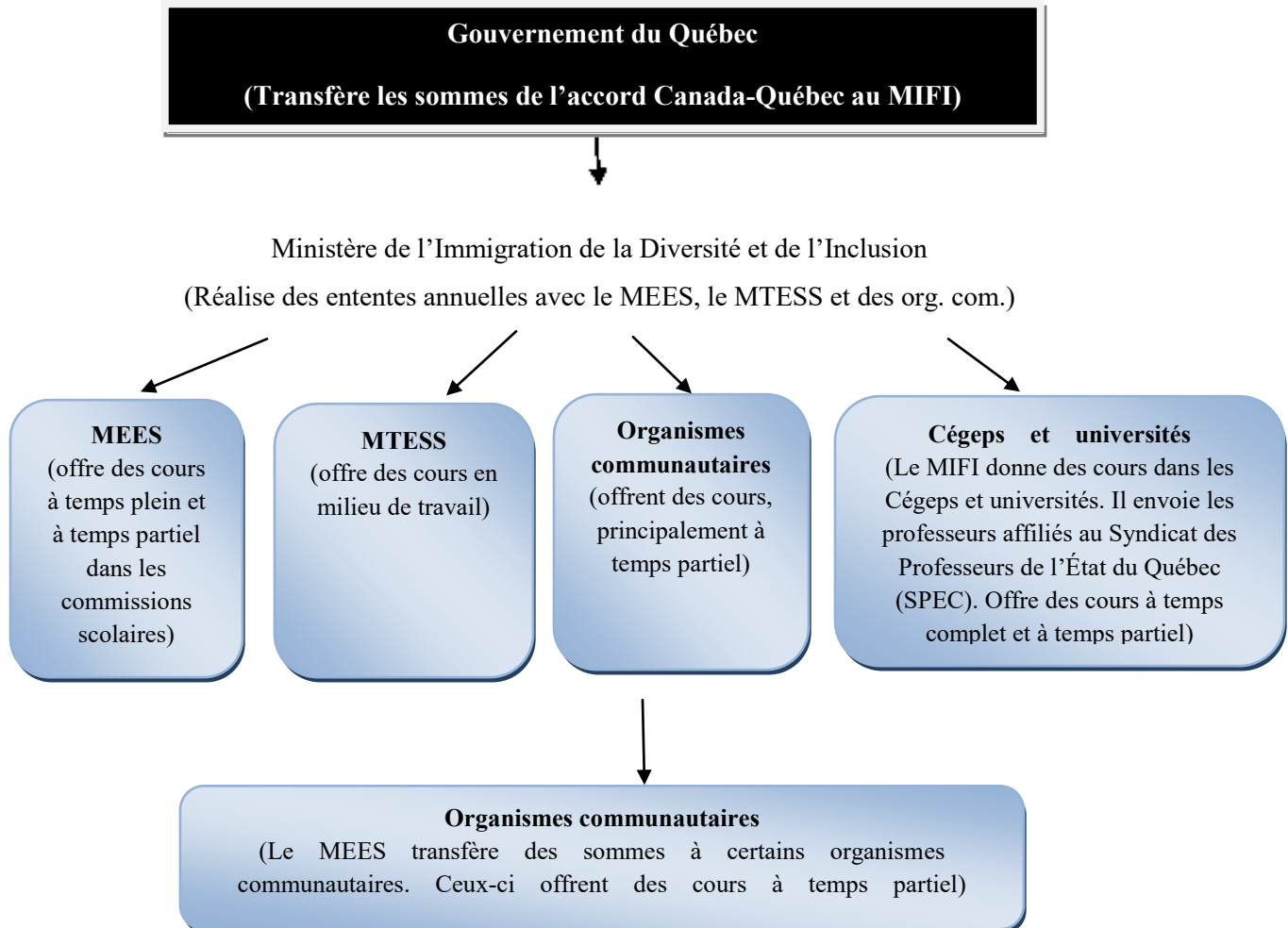
La multiplicité des intervenants en francisation des immigrants adultes et la diversité des contextes d'apprentissage du français langue seconde ont fait ressortir la nécessité d'adopter des balises communes pour définir la compétence en français langue seconde.

Il convient de noter que les cours de francisation du MIFI peuvent être offerts par le MEES dans les commissions scolaires ; le MTESS<sup>16</sup> en milieu de travail ; dans des établissements tels que les cégeps, les organismes communautaires à but non lucratif (membres du Regroupement des organismes en francisation de Québec (Annexe A – ROFQ), les universités ou les entreprises (Gouvernement du Québec, 2016). En 2010-2011, par exemple, les cours réguliers à temps complet du MIFI ont été dispensés à 12 877 apprenants dans des structures chargées de l'organisation de la formation linguistique des immigrants adultes. Dans la région de l'Estrie, les cours de francisation sont offerts par les structures suivantes : le Cégep de Sherbrooke, le Centre Saint-Michel, le Centre Accès Loisirs, le Centre d'Éducation populaire de

---

<sup>16</sup> Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité Sociale.

l'Estrie (CEP) et l'organisme Actions Interculturelles. Ainsi les cours de francisation se déploient suivant le réseau de la figure ci-dessous.



**Figure 1.** Le schéma du réseau de la francisation

Source : Institut de recherche en économie contemporaine (2016).

Le déploiement des services de formation en francisation vers des institutions d'enseignement public francophone proposé par le ministère de l'Éducation a permis d'établir un partenariat avec quelques Universités du Québec pour la francisation des adultes scolarisés. Il s'agit par exemple de l'UQAM et de l'Université Laval. Les cours qu'elles donnent s'adressent

uniquement à des immigrants ayant le statut de résidents permanents et habitant au Québec depuis moins de cinq ans.

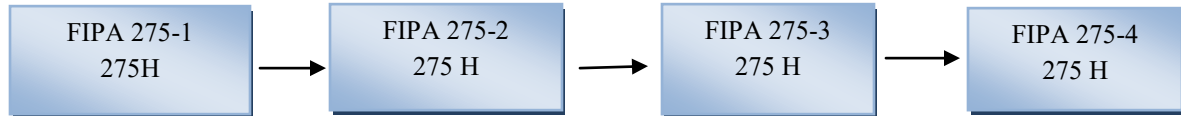
Les étudiants ne peuvent pas déterminer par eux-mêmes leur niveau de formation dans un établissement donné. L'inscription aux cours à temps complet se fait exclusivement auprès du MIFI qui se réserve le droit d'inscrire les étudiants chez le partenaire de son choix (Annexe B – Liste des établissements partenaires). Cependant, un ensemble de facteurs orientera la décision, singulièrement la scolarité ; la connaissance d'une autre langue et la connaissance de la graphie latine.

S'agissant de l'organisation horaire, de légères disparités peuvent être relevées d'un établissement à l'autre. Par exemple :

- À l'université Laval, chaque groupe suit 20 heures de cours par semaine pour une durée totale de 990 heures réparties sur trois (3) sessions de 330 heures, et ce, pendant 33 semaines. Ces cours de francisation visant la maîtrise de la communication orale et écrite sont complétés par dix (10) heures d'activités de soutien à l'enseignement et d'intégration au milieu.
- Au Centre Saint-Michel de Sherbrooke, les cours de français langue seconde à temps plein couvrent une durée de 12 semaines par niveau à raison de 30 heures par semaine et les étudiants sont admis dans les cours toutes les 6 semaines.

En règle générale, pour les cours réguliers à temps complet, le programme adapté aux immigrants analphabètes ou peu scolarisés (FIPA) comporte des cours d'une durée de 11 semaines, à raison de 25 heures par semaine, dont 20 heures d'enseignement et 5 heures

d'activités de soutien à l'intégration, pour une formation totale de 1 100 heures (Gouvernement du Québec, 2016, 2017).



**Figure 2.** Les niveaux et horaires de cours dispensés aux immigrants adultes peu alphabétisés

La figure ci-dessus montre que le programme de français pour immigrants adultes peu alphabétisés (FIPA) compte 4 niveaux de cours dispensés à cette catégorie de personnes à raison de 275 heures chacun (220 heures d'enseignement, 55 heures d'activités de soutien à la francisation).

### 1.2.3 *Le portrait de la clientèle des établissements de notre échantillon*

S'agissant de notre étude, elle s'intéressera aux cours de première francisation dispensés dans les établissements en région. En dépit du fait que le gros du flux migratoire se concentre à Montréal (38 886 en 2016 soit 73,30 %), les régions ont accueilli, la même année, un grand nombre de personnes immigrantes (14 198 immigrants soit 26,74 %). Dans ce lot de plus de 16 destinations, l'Estrie a accueilli 1 418 immigrants soit 2,67 % contre 3 453 soit 6,5 % pour la capitale nationale. Mais comment les formateurs de cette clientèle sont-ils recrutés ? Quelle est leur formation ? Comment sont-ils encadrés par la hiérarchie administrative et pédagogique ?

Les informations que nous avons recueillies auprès des directions de certains établissements de formation des adultes immigrants au français langue seconde en Estrie sont les suivantes : la clientèle scolarisée (FIA) et peu alphabétisée (FIPA) est recrutée par le MIFI. Les cours sont financés pendant 33 semaines au maximum par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, et ce, par le truchement des Centres locaux d'emploi. Si après les 33 semaines

les résultats ne sont pas concluants, les apprenants sont orientés au centre Saint-Michel où ils complètent leur formation jusqu'à 52 semaines, ce qui est alors appelé la seconde francisation. Ce centre est aussi fréquenté par les étudiants qui figurent sur la longue liste d'attente<sup>17</sup> du MIFI. Quant à la clientèle peu scolarisée, elle est envoyée au Centre d'Éducation Populaire de l'Estrie (CEP de l'Estrie) pour une francisation de 44 semaines.

#### *1.2.4 Les enseignants en exercice dans les classes de francisation*

Les classes de francisation des immigrants adultes au Québec sont assurées par des personnes enseignantes recrutées sur la base d'un appel d'offres lancé sur le site du MIFI. Les candidats retenus, après l'envoi d'un curriculum vitae, sont appelés à passer le test du service d'évaluation linguistique (SEL) suivi d'une entrevue. Selon le MIFI, l'appel de candidatures vise à constituer une banque d'enseignants suppléants (sur appel), en vue de répondre à des besoins ponctuels et de courte durée. Les exigences minimales<sup>18</sup> d'admission sont fixées par la Direction des ressources humaines du ministère de l'Immigration et de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) et les personnes qui les remplissent et qui réussissent l'évaluation prévue sont inscrites dans la banque de candidatures d'enseignants suppléants du Ministère. Elles demeurent sur appel jusqu'à l'obtention d'un contrat. Mais qu'en est-il de la situation du personnel enseignant rattaché au MEES ? Pour enseigner au sein d'une commission scolaire, le personnel enseignant doit

---

<sup>17</sup> Pour accueillir ces nouvelles personnes et réduire les délais d'attente, le ministère procédera à l'embauche de 80 nouveaux enseignants et à l'ajout de 300 classes de francisation (Gouvernement du Québec, 2019b).

<sup>18</sup> Détenir un diplôme universitaire de premier cycle dont l'obtention requiert un minimum de 16 années de scolarité. Parmi ces années de scolarité ou ces années de scolarité additionnelles, posséder au moins une (1) année (30 crédits) en pédagogie, en enseignement, en éducation, en linguistique, en didactique, en études françaises, en littérature de la langue française ou québécoise, ou dans toute autre discipline jugée pertinente. Le domaine d'études de cette scolarité étant une exigence additionnelle, il ne peut pas être compensé par de l'expérience de travail en enseignement ou par toute autre expérience de travail. Il est obligatoire de posséder la citoyenneté canadienne ou le statut de résident permanent pour occuper un emploi dans la fonction publique. Il faut également posséder une connaissance du français appropriée aux fonctions. Dans l'éventualité d'une embauche, il sera demandé au candidat de soumettre des preuves de sa scolarité au ministère de l'Immigration et de la Diversité et de l'Inclusion, et ce, dans le but de valider son admissibilité à la classe d'emploi de professeur, classe 1.

disposer d'un brevet d'enseignement, souvent obtenu en enseignement du français langue seconde. Dans le contexte de la pénurie de personnes enseignantes, il existe certaines mesures compensatoires, mais elles s'appliquent à une minorité de cas. Pour revenir à la situation des personnes enseignantes du MIFI, il se pose un réel problème de formation initiale et continue.

Les deux concepts de formation initiale et continue sont perçus par le Gouvernement du Québec (2001) comme un « apprentissage continu ». En effet :

les personnes formées en vue d'une occupation donnée ne sont pas d'entrée de jeu, au sortir de leur formation, des praticiens achevés. Elles continuent à acquérir progressivement, au cours des ans, de l'expérience ainsi que de la formation continue et accèdent même, dans certains cas, à une forme d'expertise. Ainsi, la professionnalisation est un processus d'apprentissage dynamique et continu. Cet apprentissage n'est jamais terminé compte tenu de la complexité des situations et de la mouvance des contextes qui déterminent l'agir professionnel. (pp. 17-18)

Mais, que nous révèlent les recherches au sujet de la formation initiale et continue des enseignants chargés de la formation au français langue seconde des personnes immigrantes ? Pour répondre à cette question, nous rendons ici compte du résultat d'un sondage national sur les difficultés du personnel enseignant de français langue seconde réalisé, auprès de 1305 enseignants représentant l'ensemble des provinces et des territoires, par LapKin, Macfarlane, Vandergrift et Hart (2006) sous les auspices du ministère du Patrimoine canadien. Ce sondage a été réalisé conjointement avec l'Association canadienne de professeurs de langues secondes (ACPLS) ; la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) et l'Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI) sur « l'enseignement du français langue seconde

au Canada : points de vue du personnel enseignant ». Les résultats spécifiques au Québec au sein de l'étude canadienne montrent que 74,1 % d'enseignants de FLS du Québec ont pour langue maternelle le français; mais 3,7 % d'enseignants seulement ont étudié le français dans un programme de français enrichi; 22 % disposent d'une majeure en français; 48,14 % ont suivi un cours en didactique du français de base ; 7,40 % (en permission intérimaire) seulement sont titulaires d'un brevet d'enseignement; 26,6 % ont songé abandonner l'enseignement du français langue seconde (FLS) pour des raisons non élucidées dans les rapports de recherche. Toutefois, il importe d'apporter une nuance aux résultats présentés : les pourcentages mentionnés ne se réfèrent qu'aux 27 personnes interviewées et non pas à l'ensemble des enseignants de francisation au Québec.

À notre humble avis, même si cet échantillon apparaît très peu représentatif de l'effectif d'enseignants en FL2 de la province, nous pouvons retenir, à la lumière de toutes ces considérations, que la plupart des personnes enseignantes évoluant dans les structures de francisation n'ont pas été initialement formées dans les facultés d'éducation des universités avant l'exercice de la fonction enseignante pour enseigner le FLS aux immigrants adultes. De plus, selon Voyer, Brodeur et Meilleur (2012), les programmes de formation au Baccalauréat en enseignement au secondaire (jeunes et adultes) ne forment pas convenablement les futurs enseignantes et enseignants à la réalité de la population adulte puisque parmi les 120 crédits qu'ils comportent, seulement deux à trois crédits sont offerts sur l'intervention andragogique, le reste des cours théoriques portant exclusivement sur des aspects propres à la réalité de la formation des jeunes. Dankova (2007) mentionne que les personnes enseignantes intervenant dans les cours de francisation ne disposent pas d'une formation en français langue seconde. Par ailleurs, de nombreux enseignants indiquent eux-mêmes qu'ils ne sont pas formés pour intervenir



auprès des élèves apprenant de la langue seconde (Armand, 2010 ; O'Day, 2009). C'est le cas des personnes enseignantes œuvrant auprès des élèves allophones du secondaire des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal. Il serait important que ces enseignants œuvrant dans des milieux pluriethniques et plurilingues soient familiarisés avec les grands principes de l'enseignement/apprentissage des langues secondes (Lucas, Villegas et Freedson-Gonzalez, 2008) comme plus largement de la pédagogie interculturelle (Kanouté, 2007).

En ce qui concerne la formation continue, le plan d'action pour la réforme de l'éducation, « Prendre le virage du succès » de 1997 définit l'accès à la formation continue comme une des lignes d'action à privilégier en vue du succès du plus grand nombre. Le sens qui lui est donné est notamment celui de garantir, du côté de la formation continue, une offre de service qui réponde à la diversité des besoins des adultes (Gouvernement du Québec, 1997). À ce niveau, LapKin et *al.* (2006) mettent en évidence la nécessité d'offrir des activités de perfectionnement professionnel (PP) qui portent sur des objectifs précis notamment l'amélioration de la compétence linguistique en français et l'octroi de l'information sur les méthodes pédagogiques contemporaines. Par ailleurs, le rapport du Conseil supérieur de l'éducation (2004) sur la professionnalisation des enseignantes et des enseignants insiste sur la nécessité de la formation continue et sur le fait que chaque membre du personnel enseignant doit se doter d'un plan de perfectionnement. Selon le Gouvernement du Québec (2008), dans le rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture au Québec, la formation continue des personnes enseignantes de tous les ordres d'enseignement « ne vise pas à combler les lacunes de la formation initiale, elle sert plutôt à poursuivre le développement des compétences professionnelles et disciplinaires acquises en formation initiale et doit se poursuivre pendant toute la durée d'une carrière » (p. 18). Ce comité

propose que tout enseignant ou enseignante devrait non seulement développer personnellement une langue de qualité, mais également assurer la perfection de ses pratiques pour maintenir un enseignement efficace de la compétence à écrire.

Les objets de la formation continue, relativement au mandat du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, peuvent s'exprimer ainsi :

la mise à niveau pour l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe et du lexique; la pratique d'écriture, de construction du texte, de révision et de correction; le contenu des programmes de formation, au sens de la compétence à écrire et des liens qu'elle peut établir avec la lecture et l'oral; les approches pédagogiques et didactiques; le soutien à l'acte d'écriture pour les enseignantes et les enseignants des autres disciplines; les approches à privilégier pour les élèves allophones; les approches à privilégier pour les élèves à besoins particuliers; le transfert des connaissances dans toutes les situations de production d'écrits; les pratiques d'évaluation; l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'apprentissage de l'écriture. (p. 19)

Il faut noter que dans le domaine de la formation continue, les enseignants en francisation ne reçoivent pas de soutien dans la pratique de classe susceptible de les orienter vers un travail réflexif indispensable à la profession enseignante.

Une étude menée par Valderrama-Benitez (2007) au sujet de la relation qu'entretiennent les responsables de la francisation de divers organismes avec les conseillers du MIFI, relève que

l'opinion varie considérablement selon le conseiller<sup>19</sup>. Selon cette auteure, normalement, une relation de partenariat devrait s'établir, puisque ce sont des représentants des deux partenaires qui travaillent ensemble à l'atteinte du même objectif. Certains conseillers établissent une collaboration d'égal à égal, tandis que d'autres ont plus une vision hiérarchique et bureaucratique. Par ailleurs, certains conseillers rendent régulièrement visite aux organismes, tandis que d'autres le font rarement. Il est pourtant essentiel que le conseiller se rende « sur le terrain » et voit ce qui s'y passe afin de mieux comprendre la réalité des organismes et de les aider à améliorer le service de francisation. Le lien entre les conseillers et les responsables des organismes diffère donc beaucoup d'un organisme à un autre.

Après cet aperçu sur le contexte de notre problématique, nous traiterons dans la section suivante de la description du problème de notre objet d'étude.

## 2. LA DESCRIPTION DU PROBLÈME

Hormis les difficultés liées au programme de formation, à l'apprentissage de l'écrit en français langue seconde à l'âge adulte et à la formation des enseignants, la problématique réside dans les interventions pédagogiques et didactiques qui ne favorisent pas toujours l'apprentissage de la production écrite chez les immigrants adultes. Mais avant d'aborder toutes ces questions, nous traiterons de l'intérêt de l'objet d'étude et de sa pertinence.

### 2.1 L'intérêt et la pertinence de l'étude

Dans le cadre de la formation au français des personnes immigrantes adultes, nous n'avons pas identifié des études au Québec sur la production écrite en contexte de francisation

---

<sup>19</sup> Le conseiller pédagogique réalise la gestion pédagogique de dossiers relatifs au secteur de la francisation. Il apporte son soutien et son assistance aux enseignants et aux animateurs dans l'exercice de leur fonction.

des personnes immigrantes adultes. C'est dans le contexte français que l'équipe du Centre Université - Économie d'Éducation permanente (CUEEP), sous les auspices de Véronique Leclercq, est restée longtemps la seule référence académique sérieuse proche du terrain pour les formateurs. Cette équipe composée de Janot, Leclercq-Bovy et Obed a élaboré en 1985 *un Guide pratique pour la formation des immigrants adultes*. Dans cette continuité intellectuelle, il s'est écoulé plus de deux décennies avant l'étude menée par Adami (2009) sur *la formation linguistique des migrants*. Selon cet auteur, la question et le terrain de la formation linguistique des immigrants adultes ont été très peu investis par la recherche scientifique. Elle a délaissé le domaine de la formation linguistique des immigrants adultes pour s'intéresser beaucoup plus à leur intégration sociolinguistique et à la scolarisation de leurs enfants. Dans leur ouvrage « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », dans lequel ils proposent de donner aux étudiants, aux chercheurs et aux enseignants en formation continue une vue générale des connaissances en français langue étrangère et seconde, Cuq et Gruca (2005), abondent un peu plus dans le même sens pour démontrer que l'enseignement du français aux personnes immigrantes adultes est un champ laissé pendant longtemps en friche par la recherche académique :

S'il est un domaine qui a malheureusement été largement laissé en friche par la recherche universitaire en didactique des langues, c'est bien celui qui concerne l'enseignement du français aux adultes migrants non ou peu francophones. Longtemps en effet les formations concernant ces publics ont été laissées aux associations, qui ont su peu à peu développer leurs propres systèmes méthodologiques et professionnels. (p. 351)

Dans le contexte québécois, par exemple, nous notons également une absence d'études portant sur la francisation des immigrants adultes et singulièrement sur la littératie<sup>20</sup> quand bien même il existe certains travaux sur l'alphabétisation. En dépit de l'importance des cours de francisation, la plupart des études menées au Québec dans ce domaine ne traitent pas de la compétence scripturale en FL2, mais elles se sont beaucoup plus focalisées sur les aspects sociolinguistiques et les politiques linguistiques de la formation des immigrants adultes (Archibald et Chiss, 2007 ; Calinon, 2007 ; Laurier, 2005 ; Moldoveanu, 2007 ; Pagé, 2005 ; Thuot, 2007 ; etc.)

En règle générale, les apprenants en formation d'adultes présentent plusieurs problématiques. Leur formation « a longtemps souffert d'une absence de clarification des définitions des publics qu'elle accueillait » (Adami, 2009, p. 26). En ce qui concerne les nouveaux arrivants, nous nous intéressons aux apprenants de français langue seconde ayant en commun d'être en insertion linguistique, sociale et professionnelle au Québec. À leur arrivée, bon nombre de personnes immigrantes aspirent à s'intégrer rapidement à la société d'accueil (Gouvernement du Québec, 2008) et cette intégration est tributaire des efforts importants qu'ils doivent consentir en apprenant et en maîtrisant davantage la langue française (Gouvernement du Québec, 2010). Nous avons estimé intéressant de nous orienter, dans notre étude, vers ce que Reuter (1996) nomme « une pratique sociale » (p. 58) c'est-à-dire l'écriture. Pourquoi notre intérêt pour les pratiques d'enseignement de la production écrite ?

---

<sup>20</sup> La littératie englobe l'alphabétisation parce qu'elle recouvre deux aspects (individuel et social) : au plan individuel, la littératie réfère à des individus qui ont assimilé l'écrit dans leurs structures cognitives au point qu'il infiltre leur processus de pensée et de communication ; au plan social, la littératie correspond à la culture écrite, à la civilisation de l'écrit (Adami, 2009). Dans le rapport de l'OCDE (2000), la littératie des adultes se définit comme une aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités (p. x). Enfin, Dezutter, Babin et Lépine (2018) définissent la littératie comme la capacité d'une personne à s'approprier le monde de l'écrit dans sa double dimension –lecture et écriture.

Premièrement, « nous savons encore aujourd’hui grâce à l’UNESCO qu’il existe officiellement plus de 800 millions d’analphabètes dans le monde, sans parler de plusieurs dizaines de millions d’autres qui [...] ne sont que très partiellement acculturés à l’écrit » (Adami, 2007, p. 76). Une étude de Statistique Canada (Coulombe, Tremblay et Marchand, 2004) montre qu’une hausse de 1% du niveau de littératie de la population, par rapport aux autres pays, entraîne une augmentation de 2,5 % du niveau de productivité de la main-d’œuvre et de 1,5 % du produit intérieur brut (PIB) par personne. Au Canada, une hausse du revenu national de 32 milliards de dollars découle de chaque augmentation de 1 % du niveau de littératie. Pour corroborer cette démonstration, Desmarais (2003) pense qu’il existe une forte relation entre la pauvreté sociale et les difficultés/incapacités de lire et d’écrire. Au Québec, par exemple, où le français est une langue maternelle pour la majeure partie de la population, environ 1 million de locuteurs éprouvent de sérieuses difficultés dans leur rapport à l’écrit (*Ibid*). Or, nos sociétés sont de plus en plus des « sociétés de connaissance » et la source principale de la richesse pour l’économie de nos pays demeure la connaissance. De plus, le Québec reçoit chaque année une multitude de personnes immigrantes adultes qui ne maîtrisent pas le français. Pour ne pas être exclu du monde de la citoyenneté, l’apprentissage du français langue seconde ou mieux l’appropriation de l’écrit revêt aujourd’hui pour ces personnes une importance cardinale, car :

- Dans toutes les sphères de notre quotidienneté, la société tout entière est quasiment organisée par l’acte d’écrire (Adami, 2007) et dans les sociétés occidentales, l’apprentissage humain passe par la lecture et l’écriture (Moldoveanu, 2013). En clair, les administrations, les écoles, les commerces, les services, les loisirs, les relations interpersonnelles (Internet, courriels et messages texte), les espaces publics et privés sont saturés d’écrits.

- Dans le cadre de la formation, la maîtrise de l'écrit ouvre aux immigrants adultes les portes des études secondaires et universitaires susceptibles de favoriser leur insertion sociale et professionnelle. En d'autres termes « l'accès aux postes de travail qualifiés exige, bien souvent, la validation des compétences et des diplômes professionnels par des cours à l'université qui permettront à l'immigrant d'avoir un « diplôme canadien » (présenté comme un sésame sur le marché de l'emploi) et d'acquérir les termes techniques français utiles dans son métier » (Archibald et Chiss, 2007, p. 67).
- Dans les milieux de travail, le développement de la compétence scripturale est fondamental dans la mesure où il permet d'accéder à des niveaux de qualification et de responsabilités plus élevés. Dans le même ordre d'idées, Le Ferrec (2009) mentionne que « l'insuffisance de compétences à l'écrit constitue un obstacle à l'évolution professionnelle des salariés : dans ce secteur, pour passer d'un emploi de simple exécutant à un emploi de chef d'équipe, une certaine maîtrise du français oral et écrit sera indispensable » (p. 230). De plus, les résultats d'une enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, menée par l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2000), montrent que « ces deux aspects de la littératie au travail se nourrissent mutuellement : les capacités acquises à l'école permettent de pratiquer plus souvent des activités plus complexes au travail, qui, en retour, permettent de perfectionner les capacités » (p. 37). Et parlant des apprenants en francisation, Longpré (2013) renchérit :

Sans la totalité des cours requis pour une francisation fonctionnelle complète incluant des cours de niveau écrit, il sera très difficile pour eux de réussir des examens nécessaires ou encore d'acquérir un niveau de

langue permettant de faire un rapport écrit dans le cadre d'un emploi. (p. 97)

Pour que les immigrants adultes maîtrisent l'acte d'écrire dans le contexte de la francisation, ils doivent donc bénéficier d'un soutien et d'une attention toute particulière des enseignants dans leurs pratiques.

Deuxièmement, plusieurs auteurs ont mené des recherches dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de l'écriture. En ce qui concerne notre objet d'étude, notre recension a permis d'identifier plusieurs articles qui semblaient appropriés. Pour y parvenir, nous avons interrogé systématiquement plusieurs banques de données à la bibliothèque de l'Université de Sherbrooke en nous aidant des descripteurs afférents au thème de recherche notamment : l'enseignement du français aux adultes, l'enseignement du français langue seconde aux adultes, le français langue seconde aux adultes, l'alphabétisation des personnes immigrantes adultes, l'enseignement de la lecture et de l'écriture lors des premiers apprentissages. Ce sont les banques de données Cairn, Érudit et Proquest qui nous ont dirigé vers des articles importants susceptibles de nous renseigner sur notre étude. Par exemple, une synthèse récente de l'état actuel des connaissances issues d'études rigoureuses sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture a été faite par Hawken, Laplante et Brodeur (2009), membres du Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Cette étude met en évidence les principales connaissances scientifiques en ce qui a trait à l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture. On y a démontré à quel point il est essentiel pour un enseignant d'avoir une connaissance approfondie de la langue pour fournir aux élèves des explications et des modèles, ainsi que pour les évaluer. Ce document présente des éléments faisant partie de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, y compris les dimensions liées à l'écrit notamment l'orthographe, la calligraphie et les habiletés



réductionnelles. Les auteurs soulignent l'importance d'un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture en insistant sur des exemples liés à la manière d'intégrer aux pratiques d'enseignement les connaissances issues de la recherche.

De plus, une réflexion sur le développement de la littératie en langue seconde chez les élèves de *langue minoritaire* a fait l'objet d'une importante revue des écrits aux États-Unis (August et Shanahan, 2006). Cette recension, effectuée par 13 experts, a mené à la présentation critique de 293 études réalisées entre 1980 et 2002, parmi un corpus initial de 1 800 titres. Les synthèses réalisées soulignent la présence d'interactions complexes entre différents facteurs explicatifs. En gros, un appui solide sur l'enseignement de la langue maternelle et ses effets bénéfiques sur le développement de l'alphabétisation des apprenants de langue seconde ont été notés. En outre, il existe des preuves solides de relations et d'influences entre la première et la deuxième langue des apprenants de langue anglaise dans l'alphabétisation en langue seconde. Ces auteurs décrivent les avantages de l'enseignement dans une langue que les apprenants comprennent et expliquent les effets positifs de transfert de l'alphabétisation de L1 à L2. Toutefois, il apparaît important de souligner que la plus grande majorité des études portent sur l'anglais langue seconde, surtout en lecture et que très peu d'études portent sur le développement de la littératie chez des élèves scolarisés en français langue seconde.

Signalons également qu'Armand (2011) présente une autre synthèse de connaissances qui porte sur l'enseignement de l'écriture en langue seconde particulièrement sur les approches à privilégier pour favoriser l'apprentissage du français langue seconde, à l'écrit, chez les élèves allophones issus de l'immigration. Dans cette synthèse, cette auteure formule plusieurs recommandations : 1)- les interventions visant la réussite de l'apprentissage de l'écriture en langue seconde, tout en mettant pleinement l'accent sur la langue d'enseignement, doivent tenir

compte de la langue maternelle et/ou de la culture des élèves issus de l'immigration et plus largement valoriser la diversité culturelle et linguistique; 2)- afin de favoriser cette ouverture à la diversité linguistique, les approches dites d'Éveil aux langues (Language Awareness), développées en Europe et reprises au Québec (Projet ELODiL : [www.elodil.com](http://www.elodil.com)) constituent une piste intéressante; 3)- la responsabilité des centres universitaires de formation des futurs enseignants, des décideurs dans les milieux scolaires et au MEES est déterminante dans la mesure où la formation initiale et continue des enseignants, les programmes, les plans d'action portant sur la lecture ou l'écriture, l'organisation des modèles d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, les modalités d'évaluation des élèves doivent tenir compte explicitement de la présence des élèves allophones et 4)- tenir compte dans nos programmes et pratiques, dans une perspective d'éducation inclusive, que les apprenants ont des langues maternelles différentes. Dans cette synthèse de connaissances d'Armand (2011), dix (10) articles seulement sur 49 traitent de l'écriture chez les adultes. Ils portent sur les contextes signifiants et motivants (Larrotta, 2008) ; le soutien par les pairs et des interactions sociales (Wigglesworth et Storch, 2009) ; les stratégies d'enseignement-apprentissage (Esmaceli, 2002 et Ojima, 2006) et les rétroactions (Bitchener, 2008 ; Bitchener et Knoch, 2010 ; Bitchener, Young et Cameron, 2005 ; Han, 2002 ; Montgomery et Baker, 2007 ; Sheen, 2007). Nous y reviendrons plus en détail dans le cadre théorique de la présente étude.

La plupart des études menées au Canada et au Québec qui utilisent les données des conclusions de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) de 2003 portent davantage sur la formation générale des adultes que sur les personnes issues de l'immigration. Nous avons pu recenser des études de l'OCDE (2000) et de l'UNESCO

(2002 et 2006) qui nous ont permis de circonscrire le concept d’alphabétisation et d’en dégager les formes.

Après avoir parcouru les travaux susmentionnés, force est de constater qu’aucune étude récente ne porte sur notre objet de recherche à savoir les pratiques d’enseignement de l’écriture en français langue seconde en contexte de francisation des immigrants adultes. Nous allons maintenant aborder le cadre des interventions pédagogiques et didactiques.

## **2.2 Le cadre des interventions pédagogiques et didactiques**

Au plan pédagogique<sup>21</sup> et didactique, une seule approche est valorisée par les programmes officiels du ministère. Les cours de francisation du MIFI visent à rendre les personnes immigrantes adultes aptes à communiquer en français dans des situations de la vie quotidienne. Ces cours sont construits selon l’approche communicative<sup>22</sup>. L’approche communicative « qui met l’accent sur la langue et ses utilisations contextualisées au détriment des aspects grammaticaux, semble, selon les apprenants, appropriée pour une première étape, mais limitative pour des progrès subséquents » (Tonev, p. 156). Comme nous l’avons énoncé plus haut, les nouveaux arrivants au Québec aspirent le plus rapidement possible à une insertion sociale ou professionnelle. Les apprenants attendent de l’enseignement-apprentissage qu’il leur permette d’acquérir un savoir-faire immédiatement utilisable ou réinvestissable, ceci dans une durée et à des rythmes compatibles avec la gestion de leur propre capital-temps en dépit du fait que certains immigrants pourraient également être prêts à investir plus de temps pour mieux apprendre la langue française.

---

<sup>21</sup> Il s’agit ici de l’ensemble des données théoriques et pratiques (ex. : les valeurs, les règles, les principes, les préceptes, les modèles, etc.) dont le but est de guider les interventions de l’enseignant de manière à optimiser les apprentissages de tous et de chacun (Legendre, 2005).

<sup>22</sup> Ministère de l’Immigration et des Communautés culturelles. Approche pédagogique.

<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-quebec/temps-partiel/approche.html>

Il convient de préciser que cette approche privilégie la communication orale au détriment de la production écrite.

Ces attentes constituent autant d'arguments pour la mise en place d'une méthodologie réaliste, comme l'approche communicative précisément, qui « raccourcit la distance vécue entre apprendre et utiliser, rapprochant les formes scolaires de l'enseignement des modalités d'acquisition et d'utilisation naturelles des langues » (Beacco 2007, p. 64). Toujours selon le Gouvernement du Québec (2010), l'approche communicative énonce comme principe de base que la langue est avant tout un instrument de communication. Comme l'explique Martinez (1996), l'introduction de l'approche communicative avait pour but de « faciliter la mobilité des hommes et leur intégration dans des sociétés dites d'accueil » (p 82).

Dans cette approche, il est demandé aux personnes immigrantes adultes d'être actives dans leur apprentissage et aptes à traiter de l'information. Elle se base sur une analyse de l'utilisation qu'elles feront de la langue française au quotidien. Les habiletés langagières à acquérir en fonction des besoins identifiés sont travaillées habituellement en équipe : dans des situations réelles (par exemple : expliquer à un autre étudiant comment se rendre au secrétariat) et dans des situations simulées (par exemple : jouer le rôle d'une personne qui demande de l'information sur un logement à un propriétaire). Pour communiquer en français, les immigrants adultes devront acquérir des connaissances en grammaire, en orthographe et en vocabulaire, etc. Ils devront également développer des habiletés en compréhension orale et écrite, en production orale et écrite ainsi qu'en phonétique, etc. (Gouvernement du Québec, 2010).

Il paraît important de signaler que selon la méthodologie communicative, où est privilégié le recours aux documents et situations authentiques, la priorité est accordée à l'oral. Beacco (2007) mentionne qu'ici : « *communiquer = parler* » (p. 69). De plus, Lamy (2001) quant à lui, soutient que

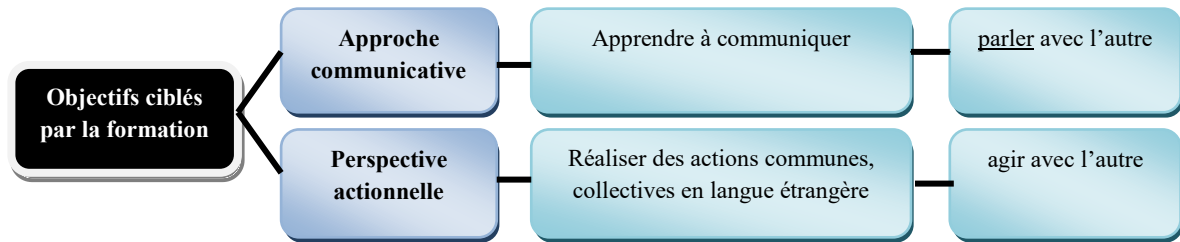
S'intéresser en priorité à la communication orale aux dépens de l'écrit et de la grammaire amène à négliger les aspects métacognitifs du processus d'apprentissage [...] c'est lorsque la structuration du langage et lorsque mes propres stratégies d'apprentissage de cette structure me deviennent conscientes que j'ai les meilleures chances de réussite dans la poursuite autonome de mon étude de la langue cible et au-delà, d'autres systèmes linguistiques. (p 132)

Dans la même ligne, Poussard et Vincent-Durroux (2002) soulignent que l'approche communicative « néglige la réflexion sur la langue au profit du contact avec la langue, alors que les deux sont également utiles en acquisition d'une langue seconde » (p.108).

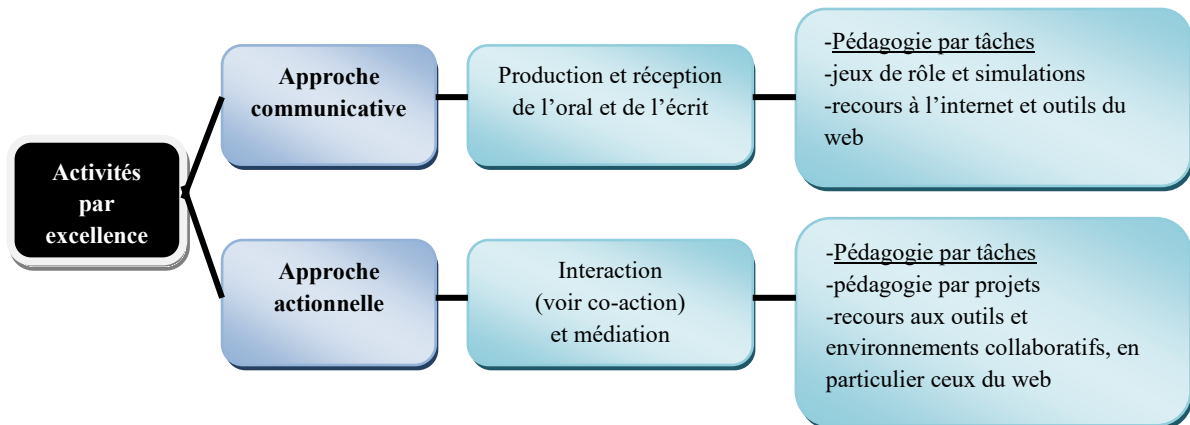
Aujourd'hui, d'autres approches sont conseillées pour un enseignement-apprentissage plus actuel des langues notamment les approches actionnelles et par compétences. Pour tenter de résoudre ce problème d'enseignement-apprentissage des langues, et ce, à l'instar de l'Europe qui dispose déjà d'un *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement des langues* (CECR), le Comité consultatif des sous-ministres de l'éducation nationale (CCSME) a recommandé, en octobre 2008, au Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) « l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) dans le contexte canadien en tant que cadre de référence pour les projets, programmes et initiatives liés aux langues secondes et additionnelles, tel que jugé approprié » (CMEC, 2010). Dans le CECR, les auteurs privilégient l'approche actionnelle du didacticien Puren (2010) qui considère « l'utilisateur et l'apprenant d'une langue en tant qu'acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches pertinentes à leur vécu » (p. 10).

Par ailleurs, l'utilisation de cette approche pourrait appeler une question pertinente : est-ce qu'elle intègre mieux le développement de la compétence scripturale en français langue

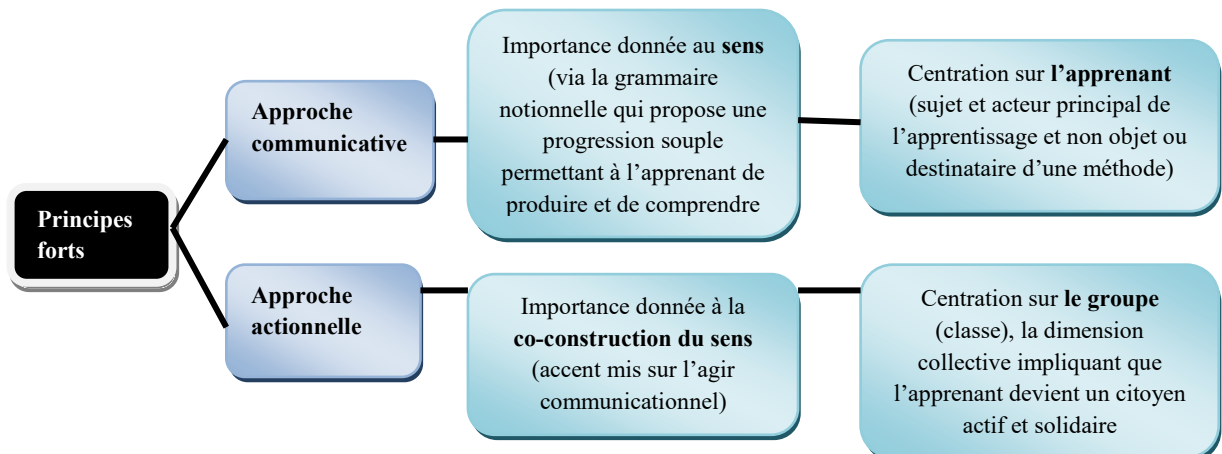
seconde ? Pour bien cerner cette question, nous nous appuyons sur les travaux de Robert et Rosen (2010, p. 15-16) qui proposent une étude diachronique et comparative de l'approche communicative et de la perspective actionnelle. Ces travaux sont illustrés par les trois figures ci-après :



**Figure 3.** Les objectifs ciblés par les approches communicative et actionnelle (Robert et Rosen, 2010)



**Figure 4.** Les activités par excellence dans les approches communicative et actionnelle (Robert et Rosen, 2010)



**Figure 5.** Les principes forts des approches communicative et actionnelle (Robert et Rosen, 2010)

Les trois figures précédentes synthétisent les évolutions marquant le tournant de l'approche communicative (des années 1980) à la perspective actionnelle (des années 2000). La perspective actionnelle offre donc une approche didactique qui se décline et s'adapte selon les besoins des apprenants et les objectifs des enseignants. Selon Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel (2010) « si la perspective actionnelle se propose d'initier les apprenants non seulement à *communiquer avec* l'autre, mais aussi et surtout à *agir avec* l'autre, l'action se veut commune, co-construite, et donc, co-actionnelle » (p.6). Ollivier (2003) estime, quant à lui, que « l'approche actionnelle est une approche non pas pilotée par l'action, mais par la *co-action* où les élèves seront les *co-acteurs* de leur apprentissage » (p. 266). Selon lui, les apprenants agissent, co-agissent, collaborent, s'entraident mutuellement pour mieux progresser collectivement dans leur apprentissage ; ils partagent, au cours d'activités et de tâches collectives (pas nécessairement langagières) les mêmes objectifs et ont recours, pour communiquer, à des outils collaboratifs.

En centrant notre réflexion sur la place de l'écrit dans l'approche actionnelle, nous dirions que celle-ci pourrait mieux intégrer le développement de la compétence scripturale en français langue seconde dans sa dimension collective, car les apprenants peuvent échanger leur texte en équipe, dans la phase de mise en texte et participer de façon constructive aux discussions portant sur les textes de leurs pairs. Ils peuvent aussi modifier leur texte en tenant compte des commentaires et des réactions de la personne enseignante et de leurs condisciples et apporter des changements relevant de la composition (du fond) et moins de la transcription (de la forme). De plus, étant donné que dans le processus d'écriture, la correction et la réécriture sont particulièrement rares chez les scripteurs novices (Pétillon et Ganier, 2006), les apprenants

peuvent également s'entraider dans cette phase de révision en portant l'attention aux aspects relevant de la transcription (orthographe, grammaire, ponctuation, calligraphie, etc.).

En conclusion de cette sous-section, nous retenons que l'enseignement / apprentissage du français langue seconde particulièrement la francisation des immigrants adultes au Québec s'inscrit aujourd'hui dans la mouvance de l'approche communicative qui suscite actuellement des réserves en raison de l'oral qu'elle privilégie aux dépens de la production écrite. D'ailleurs, à ce propos, Thuot (2007) relève que

l'apprentissage offert par les services de francisation porte sur l'acquisition d'une connaissance fonctionnelle, qui réfère principalement à la langue parlée et comprise. Or, une formation qualifiante dans le cadre de l'exercice d'une profession doit viser une certaine maîtrise de l'écrit de même que la maîtrise d'un vocabulaire spécialisé. (p. 235)

En conséquence, la formation des adultes immigrants, pour qui le français représente une langue seconde, requiert donc une pédagogie et une démarche didactique qui tiennent compte de leurs besoins particuliers, car ils ne disposent au départ ni du vocabulaire ni de l'aisance souhaitable, tant dans la langue orale que dans la langue écrite (CSE, 1987b, p. 34).

### **2.3 Les programmes de formation**

Au Canada, les Canadian Language Benchmarks (CLB), English as a second language (2000)<sup>23</sup> ont été élaborés par un groupe de travail pour faire suite à une nouvelle politique sur les cours d'anglais langue seconde offerts aux immigrants adultes. Les niveaux de compétence langagière proposés par le MIFI s'inspirent des CLB. Afin de mesurer les compétences en

---

<sup>23</sup> Ce document s'intitule également «Niveaux de compétence linguistique canadiens». Il a été à nouveau édité en 2012 par le ministère canadien de la citoyenneté et de l'immigration.  
<http://www.cic.gc.ca/english/pdf/pub/language-benchmarks.pdf>



français des immigrants et d'harmoniser l'offre de services de francisation, le MIFI et le MEES ont mis sur pied l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes. Ce cadre commun d'évaluation permet de faciliter le passage des étudiants d'une institution à une autre lorsque cela est nécessaire. L'échelle est composée de trois stades : débutant, intermédiaire et avancé, chacun de ces stades se subdivisant en quatre compétences : production orale, compréhension orale, production écrite, compréhension écrite (Gouvernement du Québec, 2011). Le nouveau programme produit conjointement par le MEES et le MIFI prévoit deux stades subdivisés en huit niveaux (Gouvernement du Québec, 2015).<sup>24</sup>

**Tableau 3. Les niveaux de compétence langagière - programme du MIFI**

STADES	NIVEAUX
STADE I – DÉBUTANT	NIVEAUX 1 à 4
STADE II – INTERMÉDIAIRE	NIVEAUX 5 à 8
STADE III – AVANCÉ	NIVEAUX 9 à 12

Source : Gouvernement du Québec (2010).

**Tableau 4. Les niveaux de compétence langagière du nouveau programme MEES – MIFI**

STADES	NIVEAUX
STADE I – DÉBUTANT	NIVEAUX 1 à 4
STADE II – INTERMÉDIAIRE	NIVEAUX 5 à 8

Source : Gouvernement du Québec (2015).

---

24

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/educ\\_adulte\\_action\\_comm/Adultes\\_FGA\\_progetudes\\_domainelangue\\_francisation\\_2015.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/Adultes_FGA_progetudes_domainelangue_francisation_2015.pdf)

**Tableau 5. Quelques caractéristiques du programme pour la francisation des FIPA**

PROGRAMME CARACTERISTIQUES	PROGRAMME DU MIFI
<b>Les niveaux de compétences</b>	Il prévoit deux stades subdivisés en huit niveaux de compétences. Les énoncés des compétences sont indiqués dans le tableau 6.
<b>La durée de formation</b>	Durée : de 8 à 12 mois 4 niveaux de cours dispensés à cette catégorie de personnes à raison de 275 heures chacun (220 heures d'enseignement, 55 heures d'activités de soutien à la francisation) soit 1100 heures.
<b>Les résultats attendus</b>	Les apprenants devront être capables de développer les compétences énoncées dans le tableau 6.
<b>Types d'apprenants</b>	Ce sont des immigrants allophones âgés de 16 ans et plus. Les apprenants sont orientés en fonction des résultats de la sélection opérée par le ministère.
<b>Le matériel utilisé</b>	Vieilles cassettes non utilisées, les cahiers des apprenants. Le matériel est inadéquat parce que calqué sur la vieille approche communicative.

Une étude menée auprès des services de francisation par Valderrama-Benitez (2007) révèle qu'un programme spécifique est offert aux personnes immigrantes peu alphabétisées ou peu scolarisées (FIPA). Notre étude s'intéresse à cette catégorie d'immigrants qui fréquentent les structures de francisation du MIFI. La formation à temps plein de ce programme adapté se compose de vingt heures d'enseignement et de cinq heures d'activités de soutien à l'intégration par semaine, pendant onze semaines.

Le tableau ci-dessous (tableau 6) présente les indicateurs du bilan des compétences en production écrite des trois niveaux de compétences des cours de francisation des immigrants peu alphabétisés.

**Tableau 6. Les indicateurs en production écrite dans le programme du MIFI**

Niveaux de compétence	Énoncé de la compétence	Exemples de production	Cours
<b>1</b>	Transcrit dans un document court et simple des renseignements personnels ou un court message de quelques mots ou expressions mémorisés pour répondre à un besoin immédiat.	Renseignements dans un formulaire, copie de mots et de courtes phrases	<b>FIPA 275-1</b>
<b>2</b>	Inscrit des renseignements simples relevés dans un document pour consultation ou écrit un court message constitué de quelques mots ou expressions mémorisés.	Adresse sur une enveloppe, réponses dans un formulaire de demande, souhaits simples	<b>FIPA 275-2</b>
<b>3</b>	Écrit ou rédige un message compréhensible d'une ou de quelques phrases simples se rapportant à des situations personnelles ou familiales.	Recette simple, déclaration d'objet perdu, billet d'absence.	<b>FIPA 275-3</b>
<b>4</b>	Rédige un court texte suivi dont les phrases simples et complètes présentent des liens entre elles pour rendre compte d'événements et d'expériences personnelles.	carte postale, message dans une carte, note justificative de retard.	<b>FIPA 275-4</b>

Source : Extrait de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes. Gouvernement du Québec (2011).

Par ailleurs, dans une étude menée sur les cours de francisation dans la ville de Montréal, Calinon (2007) montre que « la courte durée de l'apprentissage (33 semaines depuis 2004) ne permet pas toujours aux immigrants-apprenants d'intégrer l'ensemble des connaissances et la mise en pratique s'en trouve encore plus difficile » (p. 64).

Selon Valderrama-Benitez (2007), les apprenants sont parfois un peu déçus à la fin de la formation. Le niveau atteint à la fin des cours n'est pas assez élevé pour qu'ils puissent s'intégrer

à toutes les sphères de la société, particulièrement au marché du travail, car ils sentent et pensent qu'ils auraient pu pousser l'apprentissage un peu plus loin.

Nous pouvons retenir que le programme de formation des immigrants adultes en français langue seconde, qui privilégie une approche communicative, représente un cadre essentiel pour tous les intervenants dans ce domaine. Bartosova (2015, p. 212), qui a travaillé sur les facteurs susceptibles d'influencer l'implantation de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes et du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec, souligne que « différents éléments de l'implantation soulèvent des problèmes: le manque de ressources humaines, pédagogiques et financières, de même que le manque de formation, de temps et de collaboration professionnelle ». Autrement dit, la mise en œuvre des attentes curriculaires par les enseignants heurte certaines limites.

## **2.4 Les adultes immigrants et l'apprentissage du français**

Dans cette section, nous aborderons les difficultés auxquelles sont confrontées les personnes immigrantes adultes qui sont formées au français langue seconde, particulièrement dans les cours de francisation.

### *2.4.1 Les difficultés liées à l'apprentissage de l'écrit en langue seconde à l'âge adulte*

Dabène (1995), dans Szajda-Boulanger (2009) indique que « l'écriture, quel que soit son objet est le lieu d'une tension entre les pulsions de la parole vive et le carcan de la fabrication scripturale » (p. 19). Le français n'étant pas la langue maternelle du nouvel arrivant, les allées et venues cognitives entre l'oralité et l'écrit pour procéder à la production écrite paraissent incertaines. En outre, les stratégies d'écriture exigent du scripteur qu'il mobilise ses facultés

auditives et visuelles dans la mesure où l'apprenant doit bien écouter les consignes de l'enseignant tout en faisant contrôler tout ce qu'il écrit par sa vision (Legardeur, 2011 ; Aubijoux et Donzel, 2014). C'est une difficulté réelle chez les apprenants adultes issus de l'immigration. Ils doivent apprendre à reconnaître à l'écrit des sons français qu'ils ne distinguent pas encore très clairement, alors qu'un enfant ou un adulte qui apprend à lire et à écrire dans sa propre langue donne facilement du sens aux mots qu'il reconnaît facilement parce qu'il les entend et les prononce régulièrement (Adami, 2009).

Par ailleurs, la particularité des publics qui apprennent l'écrit à l'âge adulte est aussi déterminée par les acquisitions personnelles (De Ferrari, Mammar, et Nassiri, 2000 ; Lazarova-Nikoska, 2004). En effet, comme le dit Van Passel (1974), l'esprit de l'adulte n'est pas similaire à celui de l'enfant. En général, les apprenants exposés à la langue seconde pendant leur enfance atteignent un meilleur niveau de compétence que celui d'apprenants débutant à l'âge adulte (Krashen, Scarcella et Long, 1982) pour la simple raison que les connaissances antérieures de l'adulte, accumulées tout au long de son cursus scolaire, sont chargées d'une série de préjugés qui l'accompagnent partout même lorsqu'il arrive au cours.

D'une manière générale, les difficultés rencontrées par les immigrants adultes allophones sont de plusieurs ordres : 1) selon Fugazzi et Ross (1992), ils<sup>25</sup> s'expriment dans leur langue maternelle. Ils ne connaissent pas la langue de leurs nouveaux concitoyens et ne la comprennent pas à leur arrivée au Québec avant l'intégration de quelques notions du français oral ; 2) Chalom (1991) mentionne que les immigrants adultes allophones éprouvent des difficultés d'intégration sociale et professionnelle dans leur société d'accueil. Ils accèdent seulement aux emplois

---

<sup>25</sup> Pour les deux auteurs, ces personnes immigrantes sont désignées comme des « analphabètes allophones illettrés » dans leur langue d'origine en plus d'être incapables de fonctionner dans la langue de leur société d'accueil. Comme le conseillent Bernèche et Perron (2006a), nous avons substitué l'appellation « immigrants adultes allophones, adultes faiblement alphabétisés ou peu alphabétisés » à « analphabètes allophones illettrés » qui paraît stigmatisante pour cette clientèle.

précaires pour deux raisons : ils ne parlent pas la langue du milieu et même s'ils font le choix de s'alphabétiser en français, ils proviennent pour la plupart de milieux dans lesquels prime la culture orale très loin de celle de l'écrit ; 3) toujours selon Fugazzi et Ross (1992), l'apprentissage d'une nouvelle culture s'ajoute à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Cela implique, selon Chalom (1991), une période d'adaptation à de nouvelles valeurs, à de nouveaux codes, à de nouveaux modes de vie et de travail qui se manifeste par des différences relatives au rapport au temps, aux rapports entre hommes et femmes ou encore entre parents et enfants, aux pratiques religieuses, familiales, voire sexuelles ; 4) Chalom (1991) évoque aussi le problème d'intégration socioculturelle et politique puisque plusieurs immigrants adultes allophones ne parviennent pas à se sentir concernés par les réalités québécoises, ne participent pratiquement à aucune activité culturelle en dehors de celles proposées par les programmes de francisation et d'alphabétisation ; 5) Pour le même auteur, les exigences du monde du travail particulièrement la lecture des offres d'emploi et le passage d'entrevues constituent une difficulté majeure d'intégration économique.

#### *2.4.2 Les difficultés liées aux langues d'origine*

Les situations sociolinguistiques dans les pays d'origine des immigrants adultes sont parfois extrêmement complexes et diversifiées. En effet, selon une typologie dressée par Calvet (1999), nous pouvons noter : 1/ le plurilinguisme à langue dominante unique (France); 2/ le plurilinguisme à langues régionales dominantes (Suisse et Belgique); 3/ le plurilinguisme à langue dominante alternative (Créoles et français); 4/ le plurilinguisme à langues dominantes minoritaires (Afrique du Nord avec l'arabe standard, les variétés d'arabe dialectal et de berbère); 5/ le plurilinguisme à langue dominante minoritaire (Afrique au sud du Sahara avec la langue de l'ancien colonisateur français, belge, portugais, anglais et espagnol). De plus, les structures des

familles linguistiques de la plupart de langues des personnes immigrantes en dehors de celles appartenant à la famille des langues romanes sont éloignées du français. Adami (2009), souligne que les migrants, dont les langues d'origine sont différentes du français, s'approprient difficilement ce dernier. De son côté, Leconte (2000) affirme que toutes ces différences exercent une grande influence sur l'acculturation linguistique et le développement des compétences métalinguistiques qui favorisent l'apprentissage. Il y a deux autres aspects d'importance à évoquer : particulièrement le contact antérieur avec le français et les systèmes d'écriture. Hormis les migrants africains issus d'anciennes colonies françaises et belges, la plupart des locuteurs d'autres langues n'ont pas eu l'occasion d'entretenir de fréquents contacts avec le français (Adami, 2009). La multiplicité des langues susmentionnées dispose de systèmes d'écriture différents : alphabet arabe, latin, chinois, cyrillique, cambodgien, etc. Là encore, selon le même auteur, plus le système d'écriture de la langue d'origine des immigrants est éloigné de celui du français, plus son apprentissage s'avère complexe. De ce point de vue, Yin (2011) qui a examiné les différences phonétiques entre le français et le chinois, révèle que l'unité de base du chinois n'est pas le son, mais la syllabe, composée de deux ou trois sons. Un Chinois qui apprend le français n'a donc pas l'habitude « d'entendre les sons en français, il fait plutôt attention à des unités porteuses de sens » (Ivanova-Fournier, 2009, p. 87). Ainsi, en fonction de sa mémorisation globale des mots, l'étudiant crée des confusions en remplaçant une unité lexicale par une autre, phonétiquement différente de la première. Il confond alors les consonnes sourdes et sonores (Borrell et Billières, 1989). À cette difficulté s'ajoute celle relative à la culture d'apprentissage.

#### 2.4.3 *Les difficultés liées à la culture d'apprentissage*

Lopez, Fernandez Fraile, Maldonado, Morales, De la Vina et Fayard (2012), dans leur projet *culture d'enseignement et culture d'apprentissage*, signalent que

la culture, ce n'est pas un ensemble fermé de connaissances ou de savoir-faire qu'on peut identifier, décrire ou proposer à quelqu'un, mais un ensemble de connaissances, de réflexions, d'attitudes et de façons de faire qui caractérisent une société donnée, ou bien un groupe socialement déterminé à l'intérieur de celle-ci (une corporation, une entreprise...), qui produisent une série de comportements chez les individus concernés, répondant à une représentation plus ou moins consciente, et qui se transmettent et se reproduisent de génération en génération pour répondre à des besoins et des désirs collectifs ou sociaux. (p. 21)

S'agissant de la culture d'apprentissage, une étude menée par Bhanji-Pitman (1995) auprès des apprenants sinophones inscrits aux cours de français langue seconde (FLS) au Québec dans le but de répondre à une demande croissante du corps enseignant désireux de mieux comprendre les difficultés d'apprentissage de cette population, révèle « des obstacles d'ordre linguistique et culturel et ceux se rapportant à la distance entre les méthodes d'enseignement et les stratégies d'apprentissage » (Bhanji-Pitman, 2009, p. 7). De plus, l'étude de Baudin et Ros Navas (1993) sur les adultes indochinois au Québec, analysée par la même auteure, explore les défis relatifs à l'écart entre les méthodes d'enseignement et les stratégies d'apprentissage, et les aléas du trajet migratoire auxquels ces derniers se trouvent confrontés lors de leur tentative de francisation et d'alphabétisation dans les établissements québécois (*Ibid.*).

De plus, l'étude de Bhanji-Pitman (2009) montre qu'il existe une grande distance entre le français et d'autres langues parlées par les immigrants adultes. Visiblement, cette situation peut constituer pour cette catégorie d'apprenants une entrave à l'acquisition et au développement de la compétence scripturale FLS. Pour contourner ces difficultés, Yin (2011) estime que l'enseignant



aurait intérêt à adopter une posture d'intermédiaire interculturel afin de mieux enseigner le français et de donner aux étudiants des clés pour comprendre la culture, anticiper les différences culturelles qui risquent de causer des problèmes, mettre les étudiants au courant de cette réalité et les encourager à construire leurs propres apprentissages d'une manière réflexive et à surmonter les impressions initiales, les préjugés et les stéréotypes culturels.

#### 2.4.5 *Les difficultés liées aux facteurs socio-affectifs*

L'affectivité exerce une influence significative dans l'environnement d'apprentissage de la langue seconde (Housen, 2002). Le domaine affectif est un domaine complexe. C'est le monde des valeurs, des attitudes, des émotions, des sentiments et de la compétence qu'on se reconnaît (Martin, 1989).

Le monde affectif de l'apprenant exerce une grande influence sur l'acquisition de nouvelles connaissances. Comme nous sommes dans un contexte de formation des immigrants adultes au FL2, il est probable que l'apprenant allophone, au cours de son apprentissage, soit ébranlé dans ses valeurs, ses croyances et sa culture.

L'influence de la motivation et des attitudes des apprenants sur l'apprentissage des langues secondes a fait l'objet de nombreuses recherches (Gardner, 1985, 2001a, 2001b ; Gardner et Lambert, 1959 ; Gardner, Moorcroft et MacIntyre, 1987 ; MacIntyre, 2002 ; MacIntyre et Gardner, 1994 ; Viau, 1994, 1999). Pour parler spécifiquement de l'écriture, Barré-de-Miniac (2000) mentionne que le second modèle d'écriture de Hayes (1995) s'organise autour de deux composantes : la production écrite et l'individu (le scripteur). Selon elle, la composante « individu » regroupe trois catégories de variables : la motivation ; les connaissances du sujet et les processus cognitifs. Il existe donc « une relation (interne à l'individu) entre la motivation et l'écriture. Cette relation est à double sens : la motivation influe sur l'écriture comme sur toutes

les activités cognitives ; mais l'écriture influence aussi la motivation et l'affectivité » (p. 37). Pour Pritchard et Honeycutt (2007), dans les processus liés à l'apprentissage comme l'activation des connaissances antérieures et l'utilisation de mémoires à court et long termes, les facteurs affectifs et sociaux, comme la motivation, influencent l'écriture.

Au sujet de l'estime de soi et de la valorisation, les travaux de Duclos, Laporte et Ross (1995) ; Horwitz, Horwitz et Cope (1986) révèlent que l'estime de soi et la valorisation exercent un impact sur la motivation qui à son tour favorise l'ancrage de l'apprenant dans l'engagement et la persévérance dans l'activité à entreprendre. Mu par la motivation et se concentrant sur le processus d'apprentissage (engagement et persévérance) en corrigeant ses erreurs et en ajustant ses stratégies en cours de route, l'apprenant connaît indubitablement des succès. Il se sent alors efficace, étant conscient qu'il a adopté les bonnes attitudes et qu'il a choisi les bonnes stratégies. Il éprouve aussi un sentiment d'efficacité et de fierté qui nourrit l'estime de lui-même. Lorsqu'il se sent efficace et fier de lui, il développe graduellement sa compétence langagière.

En ce qui concerne le champ de « l'anxiété et de la confiance en soi », il a été investi par de nombreux chercheurs comme (Braden, 2003 ; Booth-Butterflied, 2008; Chastain,1975 ; Couzon et Nicoulaud, 2007 ; Dezutter, Casino et Sylva, 2010 ; Dörnyei, 2005 ; Gardner, Lalonde, Moorcroft et Evers, 1987 ; Kleinmann, 1977 ; Macintyre, 2002 ; Macintyre et Gardner, 1994 ; Simons et Decco, 2007 ; Steinbach, 2010 ; Young, 1990, 1991). Selon ces auteurs, l'anxiété et la confiance influencent de manière significative l'apprentissage d'une langue seconde. Chastain (1975) et Kleinmann (1977) pensent qu'il existe une relation positive entre l'anxiété et l'apprentissage des langues secondes c'est-à-dire que les apprenants qui éprouvent plus d'anxiété dans leurs cours de langues réussissent mieux. Dans le même ordre d'idées, Dörnyei (2005) établit une distinction entre l'anxiété bénéfique et l'anxiété débilante. Selon Macintyre (2002),

l'anxiété bénéfique peut avoir un impact positif sur l'apprenant parce qu'elle engendre chez lui une augmentation de l'effort. En revanche, l'anxiété débilante selon une théorie développée par Tobias (1986) et soutenue par le modèle de Macintyre et Gardner (1994, cité dans Balley, Onwuegbuzie et Daley, 2003) nuit aux trois étapes de l'apprentissage : l'input, le traitement (processing), et l'output. Selon Dezutter, Cansigno et Sylva (2010), « le stade de l'input représente l'appréhension ressentie lorsqu'une information relative à la L2 est recueillie, le stade du processing fait référence à l'anxiété vécue lors de l'apprentissage ou la pensée en L2 et le stade de l'output décrit l'anxiété ressentie lors de la communication ou de l'écriture » (p. 31).

Plusieurs chercheurs reconnaissent le travail en équipes coopératives comme un facteur favorable à la réduction de l'anxiété langagière des apprenants (Young, 1991 ; Young, 1992). Il permet aux apprenants d'utiliser davantage la langue cible que lors des interactions entre l'enseignant et le groupe-classe. Dans une équipe coopérative, l'apprenant a moins peur de faire des erreurs. Il est moins agité, éprouve moins de pression et se sent en quelque sorte soulagé. Dans ce type d'activités, les apprenants anxieux voient que leurs pairs sont à même de faire des erreurs semblables. Ils constatent qu'ils ne sont pas plus compétents qu'eux. Cette forme de socialisation influe donc positivement sur l'apprentissage de la production écrite. D'ailleurs à ce sujet, il paraît important de signaler que la collaboration des pairs est une composante nécessaire dans toutes les étapes du processus d'écriture Peregoy et Boyle (2005) notamment dans la phase de révision (Blain et Painchaud, 1999).

Au regard de ce qui précède, nous constatons que la dimension affective réside au cœur même du processus d'apprentissage de la langue seconde. En ce qui concerne notre étude, le rôle de la personne enseignante s'avère capital dans la gestion des facteurs socio-affectifs impliqués aux différents moments de l'enseignement des habiletés rédactionnelles. Cet enseignement

consiste à savoir comment expliquer, démontrer et fournir un appui pédagogique aux étapes du processus de l'acte d'écrire.

En conclusion de cette sous-section, la personne enseignante gagne à proposer aux apprenants en contexte de francisation des activités qui ne soient pas incompatibles avec les expériences ou les acquis antérieurs de l'apprenant adulte immigrant. Comme le suggèrent Denhière et Le Ny (1980), les formateurs doivent disposer d'un support sur le plan affectif afin d'attirer l'attention de l'apprenant adulte immigrant sur ses états affectifs, ses préférences, ses attractions, ses aversions qui peuvent guider son choix ou son rejet des informations suivant les attitudes qu'il éprouve à l'égard des objets, des personnes ou des événements rapportés dans un texte. Outre cette dimension affective, la dimension sociale de l'apprentissage paraît tout aussi fondamentale, car entrer en contact et avoir de bonnes relations avec d'autres personnes fait partie de la croissance personnelle de tout individu (Burge, Howard et Ironside, 1991). Ces contacts comme le soulignent (Kirkup et Prummer, 1990) peuvent aussi faciliter l'apprentissage et permettre aux apprenants d'acquérir de nouveaux comportements et attitudes qui pourraient engendrer chez eux l'extériorisation de leurs connaissances, de leurs attitudes et de leurs sentiments.

### **La question générale de recherche**

Au regard du manque de documentation sur le contexte de l'enseignement de la production écrite des immigrants adultes en contexte de francisation, notre recherche, qui concerne une étude du cas des institutions de formation en région, s'organise autour de la question principale suivante :

*Quelles sont les pratiques d'enseignement de l'écriture en français langue seconde (FLS) dans les classes de première francisation des immigrants adultes et les discours associés à cet enseignement ?*

Cette question appelle quelques sous-questions :

- Quels sont les discours des personnes enseignantes de l'étude sur l'enseignement de la production écrite en FLS à des immigrants adultes peu scolarisés ?
- Comment la personne enseignante soutient-elle les apprenants adultes dans le développement de leur compétence à écrire ?

Nous venons de présenter la problématique de notre recherche qui débouche sur la question générale de recherche. Pour circonscrire cette question générale de recherche, nous avons élaboré, dans le chapitre suivant, un cadre conceptuel qui nous a permis de mieux comprendre les pratiques d'enseignement de la production écrite en français langue seconde (FLS) dans les classes de première francisation des immigrants adultes et les discours associés à cet enseignement.

## DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique, en plus des explications des concepts qu'il fournit, s'appuie sur une théorie particulière qui « guide le chercheur comme le chien guide l'aveugle. Les résultats de la recherche confirment ou non la validité de la théorie comme l'arrivée à destination de l'aveugle témoigne de la valeur de son fidèle compagnon » (Gauthier, 2009, p. 107). Comme le suggèrent Fortin, Côté et Fillon (2006), ce chapitre commence par une « une brève explication d'un ensemble de concepts et de sous-concepts interreliés et réunis en raison de leurs rapports avec le problème de recherche » (p. 97). Selon Mace et Petry (2000), le concept demeure « l'instrument fondamental en recherche scientifique ; c'est le pivot de la recherche scientifique sur lequel repose tout notre savoir, car sans concept bien défini, aucune connaissance scientifique n'est possible » (p. 28). Nous avons donc choisi de définir les concepts suivants : l'alphabétisation (1), l'écriture (2), les pratiques enseignantes (3) et les pratiques d'enseignement de l'écriture en langue seconde chez les adultes allophones issus de l'immigration (4). Pour ce qui est du cadre théorique, nous avons été guidé dans notre recherche par les travaux en psychologie cognitive éclairant le processus d'écriture notamment le modèle de Hayes et Flower (1980). Nous avons également convoqué le cadre de Bucheton et Soulé (2009) qui décrit les différentes composantes de l'agir enseignant dans la classe et celui de Dolz, Gagnon et Toulou (2008) sur les trois dimensions de l'écriture.

Envisager la classe de francisation comme une communauté regroupant les apprenants peu alphabétisés nous amène à nous intéresser, d'entrée de jeu, à la question de l'alphabétisation.

## 1. L'ALPHABÉTISATION

Dans cette section, nous commençons par retracer l'évolution du concept d'alphabétisation à travers le temps (1.1). Ensuite, nous définissons quelques concepts, soit ceux d'alphabétisation dans un sens large (1.2), puis d'alphabétisation fonctionnelle (1.3) et d'alphabétisation conscientisante (1.4). Enfin, nous abordons la question des difficultés rencontrées par les immigrants allophones analphabètes (1.5).

### 1.1 Un bref aperçu historique du concept d'alphabétisation

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la lutte contre l'analphabétisme dans le monde constitue l'une des priorités de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) (Jones, 1990). C'est en 1947 que cet organisme créé en 1945 intègre dans l'éducation de base le concept de l'alphabétisation, en tant que processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

En 1948, l'alphabétisation traditionnelle ou de masse, basée sur le droit à l'éducation conformément à la Déclaration des droits de l'homme, consiste à alphabétiser tous les individus, en inculquant à chacun un minimum de connaissances en lecture, en écriture et en calcul, quels que soient les contenus d'apprentissage et les approches pédagogiques utilisées. Cette démarche se traduit par l'organisation de campagnes massives d'alphabétisation en vue d'endiguer assez rapidement l'analphabétisme. L'UNESCO promouvait donc l'idée que chaque individu doit bénéficier d'une éducation minimale qui demeure un fonds commun d'idéaux qui pourraient créer une véritable solidarité et une fraternité humaine dans la mesure où près de 700 millions d'individus, soit les 2/5 de la population mondiale totale, sont analphabètes selon l'UNESCO (1957) au début des années 1950.

Durant les deux décennies 60 et 70, l'analphabétisme ne recule pas chez les adultes peu scolarisés en raison de la faible efficacité des campagnes d'alphabétisation. Les nouvelles campagnes seront marquées par un intérêt grandissant pour les liens entre le développement tous azimuts ou la croissance économique et l'alphabétisation des populations. À ce propos, le congrès mondial des ministres de l'Éducation sur l'élimination de l'analphabétisme, qui s'est tenu à Téhéran (Iran) en septembre 1965, a proposé pour la première fois le concept d'alphabétisation fonctionnelle. Ainsi, selon Yousif (2003) l'alphabétisation doit être considérée comme un moyen de préparer l'homme à un rôle social, civique et économique qui va au-delà des limites de la forme rudimentaire de l'alphabétisation consistant simplement à enseigner la lecture et l'écriture. Centré sur l'amélioration de l'efficacité et de la productivité des travailleurs, le concept d'alphabétisation fonctionnelle se traduit sur le terrain par le lancement en 1966 par l'UNESCO du Programme Expérimental Mondial d'Alphabétisation (PEMA, 1967-1973) dans onze pays.

En 1978, l'UNESCO adopte une définition de l'analphabétisme fonctionnel, toujours en vigueur :

Une personne est analphabète du point de vue fonctionnel si elle ne peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté. (UNESCO, 2006, p. 162)

Dans les années 70, le concept d'alphabétisation s'enrichit aussi d'une dimension politique avec la théorie de l'alphabétisation conscientisante du pédagogue brésilien Paulo Freire. En 1975, la Déclaration de Persépolis adoptée par le Colloque international d'alphabétisation tire les leçons



du PEMA et s'inscrit dans la démarche de l'alphabétisation développée par Freire que nous décrivons un peu plus loin. (UNESCO, 2006, p. 162)

Au début des années 80, pendant que le taux d'analphabétisme diminue dans toutes les régions du monde, paradoxalement la population adulte analphabète ne cesse de croître. En 1980, 824 millions d'adultes de 15 ans et plus, soit 28,6 % de la population mondiale, ne savent ni lire ni écrire. Il est à noter également que lors du séminaire sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés tenu à Toronto en 1987,

l'alphabétisation n'est plus seulement considérée comme la capacité à lire, écrire et calculer, dans la mesure où les progrès de la technologie exigent des niveaux plus élevés de connaissances, de compétences et de compréhension pour accéder à une alphabétisation de base. (UNESCO, 2006, p. 163)

Dès le début des années 90, des initiatives en faveur de la Scolarisation Primaire Universelle (SPU) se multiplient et la communauté internationale recherche les priorités de financement à accorder à l'alphabétisation dans les programmes internationaux. L'année 1990 est proclamée année internationale de l'alphabétisation doublée d'une déclaration mondiale à Jomtiem en Thaïlande appelant à la diminution du taux d'analphabétisme des adultes pendant cette décennie et en mettant spécialement l'accent sur l'alphabétisation des femmes. Dix ans plus tard, parmi les six objectifs du processus de l'Éducation pour tous (EPT), deux concernent l'alphabétisation. L'objectif n°3 est de répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition de connaissances ainsi que de compétences nécessaires dans la vie courante. Quant à l'objectif n°4, il vise à améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, notamment

des femmes [jusqu'en] 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente (UNESCO, 2002). L'interprétation de cet objectif, corrigé en 2006 par l'UNESCO dans son rapport sur l'EPT, consiste à réduire de moitié la proportion des analphabètes dans la population adulte.

En 2000, l'Assemblée générale des Nations Unies adopte les huit Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) et l'alphabétisme est évoqué pour mesurer l'avancée de l'OMD n°2, qui visait à donner [jusqu'en 2015], à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires.

Enfin, la Décennie de l'alphabétisation (2003-2012), lancée en 2001 par l'Organisation des Nations Unies, demeure l'initiative la plus précise en faveur de l'alphabétisation. Elle se donne pour objectif d'étendre l'alphabétisation à tous dans la mesure où un adulte de plus de quinze ans sur cinq ne peut ni communiquer par la lecture et l'écriture ni être intégré à l'environnement alphabétisé qui l'entoure. Ainsi, l'accent est mis sur les besoins des adultes, singulièrement ceux des groupes les plus pauvres et les plus marginalisés pour permettre à chacun, partout dans le monde, de savoir lire et écrire, pour communiquer au sein de la communauté, dans la société, et au-delà. Étant donné que les efforts déployés se sont avérés inadéquats, cette décennie de l'alphabétisation prône une conception plurielle de l'alphabétisation. Autrement dit, elle s'emploiera à promouvoir l'alphabétisation en considérant l'ensemble des usages, des contextes et des modes d'acquisition des connaissances.

## **1.2 La définition de l'alphabétisation**

Le concept d'alphabétisation ne comporte pas une définition unique, mais plutôt une polysémie de sens suggéré par plusieurs auteurs comme Ollivier (1991) ; Chalom (1991) ;

Roberts (1995, 2000) ; Hunsberger, Bailey et Hayden (1998) et Wagner, Bielli, Wacha et Ragnini-Wilson (2002).

Wagner, Bielli, Wacha et Ragnini-Wilson (2002), mentionnent une distinction entre les termes « alphabétisme et littératie » qui font référence aux aptitudes d'un individu à lire ou à communiquer par l'écrit et le terme « alphabétisation » qui renvoie à l'enseignement ou à l'apprentissage de base de la lecture et de l'écriture d'une langue. Ollivier (1991), quant à lui, parle de l'illettrisme qu'il définit comme une possession insuffisante de compétences en lecture et en écriture pour bien fonctionner dans la société. Pour Roberts (1995), plusieurs facettes que peut prendre la littératie doivent être élucidées en raison de la dynamique qui s'impose à tous dans un monde en perpétuel changement. D'où l'émergence d'autres formes d'alphabétisation notamment l'alphabétisation fonctionnelle et l'alphabétisation conscientisante.

### **1.3 L'alphabétisation fonctionnelle**

Le concept d'alphabétisation fonctionnelle a été lancé et défini en 1965 à Téhéran, lors du Congrès des ministres de l'Éducation des pays du Tiers Monde. La notion de « fonctionnalité », introduite en 1966 par l'UNESCO dans le cadre du Programme expérimental mondial d'alphabétisation, réfère à la maîtrise d'habiletés minimales en lecture et en écriture susceptible d'aider une personne à participer activement à la vie en société (Jones, 1990 ; Chalom, 1991). La plupart des chercheurs privilégient la définition suivante, proposée par l'OCDE (2000) dans son rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes, rapport intitulé « La littératie à l'ère de l'information » : c'est une « Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. » (OCDE, 2000, p. x). Selon Bernardo

(2000), cette définition ne met plus exclusivement l'accent sur la lecture et l'écriture, mais bien sur le décodage de l'information et parfois des messages complexes de textes.

L'alphabetisation fonctionnelle vise donc la communication à l'apprenant d'une connaissance qui lui suggère un comportement afin qu'il puisse agir non seulement sur lui-même, mais également en faveur du milieu dans lequel il vit. Ce type d'alphabetisation contribue à développer la productivité des analphabètes à travers l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul.

De ce fait, elle doit découler d'un projet de développement bâti sur la base d'une étude du milieu pour recenser les besoins des populations et tous les aspects des problèmes. Le programme et les moyens d'action de cette forme d'alphabetisation sont définis de façon consensuelle avec la population en tenant compte des problèmes rencontrés. L'alphabetisation fonctionnelle va au-delà de l'apprentissage rudimentaire de la lecture et de l'écriture pour permettre à l'apprenant analphabète de s'intégrer socialement et économiquement dans un monde nouveau où les progrès scientifiques et techniques requièrent de plus en plus de connaissances. De plus, la formation n'est pas à sens unique. Elle crée les conditions indispensables à une prise de conscience critique des objectifs de la société dans laquelle l'homme vit et permet à l'apprenant de participer activement aux séances puisque les enseignements répondent à ses besoins. C'est donc une contribution essentielle à sa libération et à son plein épanouissement.

Mais, selon Fugazzi et Ross (1992), pour que l'alphabetisation soit effectivement appelée fonctionnelle, elle doit réunir essentiellement deux conditions : d'abord, l'utilité des apprentissages en lecture et en écriture afin que ses acquis soient réinvestis à bon escient par l'apprenant dans une société où ils sont nécessaires pour réaliser presque toutes les activités

quotidiennes. Ensuite, cette utilisation des connaissances acquises en lecture et en écriture doit être quotidienne tout au long de sa vie.

Il existe au Québec de nombreux analphabètes fonctionnels qui, à de divers degrés, ne maîtrisent pas correctement la lecture et l'écriture pour fonctionner sans difficulté dans la société. Fugazzi et Ross (1992) et Poissant (1998) perçoivent l'alphabétisation des immigrants allophones analphabètes comme un continuum. Ces auteurs distinguent six catégories d'analphabètes fonctionnels en fonction des causes de leur état d'analphabète : 1) les analphabètes sociaux dont la condition d'illettrisme est imputable au milieu dans lequel ils vivent. Généralement, il s'agit de milieux défavorisés sur tous les plans ; 2) les analphabètes résiduels qui sont pour la plupart des personnes âgées ayant vécu dans un contexte économique et culturel moins favorable au maintien des connaissances en lecture et en écriture. Ces personnes peuvent avoir été scolarisées, mais avoir oublié les connaissances acquises en raison de la primauté dans leur vie de l'utilisation de l'oralité ; 3) les analphabètes scolarisés représentent les personnes « mal scolarisées » pour plusieurs raisons. Ils sont placés dans le groupe de décrocheurs ; 4) les analphabètes de retour qui ont été pourtant scolarisés, mais dont les acquis ont été mal intégrés ou ne sont pas judicieusement réinvestis et se perdent progressivement ; 5) les analphabètes de catégorie particulière, soit les personnes handicapées, qui n'ont pu bénéficier d'une éducation adaptée à leur situation et enfin 6) les analphabètes allophones illettrés dans leur langue d'origine en plus d'être incapables de fonctionner dans la langue de leur société d'accueil. Ils sont issus de l'immigration et peuvent également appartenir à l'une des cinq catégories précédentes.

Par ailleurs, Fugazzi et Ross (1992) répartissent cette sixième catégorie d'allophones illettrés dans leur langue d'origine en quatre sous-catégories selon leur degré de maîtrise du français et leur niveau d'alphabétisme (complet ou fonctionnel) : 1) les analphabètes

allophones complets à la fois dans leur langue maternelle et en français ; 2) les analphabètes allophones complets en français, mais fonctionnels dans leur langue maternelle ; 3) les analphabètes allophones complets dans leur langue maternelle et fonctionnels, ne serait-ce que minimalement, en français ; 4) les analphabètes allophones fonctionnels, ne serait-ce que minimalement, dans leur langue maternelle et en français.

#### **1.4 L'alphabétisation conscientisante**

L'alphabétisation conscientisante vise « à promouvoir une approche critique de la réalité en faisant appel à une motivation fondamentale de l'homme : la valorisation de l'expérience vécue » (Chapotte, 2008, p. 10). L'alphabétisation conscientisante est donc une lecture-écriture de ce qui se vit, de ce qui est au centre de la culture d'un homme.

Conçue par le brésilien Paulo Freire en 1961, l'alphabétisation conscientisante avait pour objectifs, entre autres, de faire prendre conscience aux populations opprimées de leurs conditions de masses exploitées. Durant les années 1970, la théorie de la conscientisation de Paulo Freire, qui affirmait entre autres que la conscience sociale et l'attitude critique comptaient parmi les facteurs clefs du changement social, a connu un grand succès dans les pays en développement. Elle a aussi fortement influencé l'évolution des conceptions de l'alphabétisation à l'UNESCO et dans d'autres organisations internationales.

La méthode de Freire s'appuie sur une analyse politique du système socio-économique du milieu dans lequel elle doit s'appliquer. Pour Freire (1975), les membres du groupe opprimé (et apprenants) assistés d'un animateur, se livrent à un examen critique d'une situation qui les préoccupe et sont amenés ensuite dans un renversement idéologique, les poussant à être sujets

créateurs au lieu d'être seulement objets. La méthode utilisée est le dialogue, le médium étant la langue maternelle des apprenants.

En suivant les traces de Freire (1975), l'un des penseurs les plus respectés en matière d'alphabétisation, plusieurs théoriciens du domaine (Bernardo, 2000 ; Chalom, 1991 ; Druine et Wildemeersch, 2000 ; Hunsberger, Bailey et Hayden, 1998 ; Malicky et Norman, 1995 et Roberts, 2000) se tournent vers une définition plus humaniste de l'alphabétisation, l'alphabétisation conscientisante.

Selon Malicky et Norman (1995), il ne s'agit plus de former des gens qui s'adapteront à l'ordre sociopolitique déjà existant afin de le préserver, mais plutôt de former des humains qui pourront agir en société en étant des acteurs de leur propre vie et capables de changer les choses tout en poursuivant leur apprentissage.

D'une manière analogue, Druine et Wildemeersch (2000) mentionnent que, l'alphabétisation doit favoriser chez les apprenants une réflexion sur les raisons pour lesquelles la société privilégie telle ou telle compétence et permettre de développer le sens des responsabilités entre les peuples et les communautés. Ils mentionnent quatre buts à atteindre grâce à l'alphabétisation notamment la justice sociale, le développement communautaire, l'intégration sociale et la responsabilité sociale.

Roberts (2000), pense à une redéfinition de l'alphabétisation avec la transformation de notre façon de lire et d'écrire grâce à l'arrivée des technologies de l'information. Il prône également l'alphabétisation conscientisante qui forme des citoyens capables de fonctionner dans leur société et qui disposent d'un sens critique par rapport à cette société, des individus qui se posent des questions comparativement à l'alphabétisation fonctionnelle, laquelle est soumise à de

trop nombreux impératifs économiques. Le sens critique implique une compréhension bien fouillée de l'information. Cette manière de concevoir la littératie vise à former des individus complets susceptibles de connaître des succès dans tous les compartiments de la vie et surtout dans les missions qu'ils sont appelés à accomplir.

S'agissant des immigrants analphabètes, Chalom (1991) définit dans une perspective d'alphabétisation conscientisante, deux types d'habiletés que les programmes d'alphabétisation devraient enseigner : les habiletés scolaires et les habiletés de survie. Les habiletés scolaires renvoient aux connaissances en lecture, en écriture et en calcul. Il s'agit aussi de parler et d'écouter. Le développement de ces habiletés vise à rendre plus affranchis de plusieurs contraintes les immigrants analphabètes dans leur société d'accueil. Quant aux habiletés de survie, elles ont pour but de permettre à l'immigrant de jouer plusieurs rôles dans la société : 1) le rôle de producteur qui englobe des choix de carrière, des plans d'avenir et des techniques pour réussir une entrevue de travail ; 2) le rôle de consommateur qui réfère à la planification des budgets, à la bonne gestion financière pour mieux effectuer ses emplettes ; 3) le rôle de citoyen qui consiste en l'intégration de la personne immigrant dans la vie communautaire. Il s'agit de se préparer à voter et d'être en mesure de discuter des affaires politiques aussi bien au niveau municipal, provincial que fédéral ; 4) le rôle inhérent à la personne elle-même. Dans ce rôle, la personne immigrante doit s'atteler à son développement personnel tout en ayant de saines relations avec les autres et en conservant une bonne santé tous azimuts ; 5) le rôle de participation aux activités de loisir c'est-à-dire la participation à des événements culturels et sportifs.

Nous abordons dans la sous-section suivante le concept d'écriture.



## 2. L'ÉCRITURE

Dans cette première section, nous définissons d'abord le concept d'écriture (2.1) et soulignons la complexité de l'acte d'écrire (2.2). Puis, nous abordons la question de la compétence scripturale (2.3). Enfin, nous décrivons les différents processus impliqués dans l'acte d'écriture (2.4).

### 2.1 La définition de l'écriture

La compétence scripturale étant l'un des concepts centraux à côté de celui des pratiques d'enseignement de cette étude, il nous paraît judicieux de définir la notion d'écriture pour mieux appréhender la complexité de cette compétence.

Morin (2009), citant Alamargot et Chanquoy (2002) et Alamargot et Fayol (2009) dans une synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture (en langue maternelle) à l'école primaire, indique que :

l'écriture est définie comme une activité mentale complexe, impliquant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances – tant référentielles, linguistiques que pragmatiques – au moyen de l'activation et de l'articulation de nombreux processus mentaux ; ceux-ci permettent, entre autres, la récupération et la sélection d'informations, la sélection de formes linguistiques adéquates, la programmation et l'exécution motrices indispensables à la production de traces écrites, à l'instauration d'activités de relecture et de correction. (p. 4)

Certains auteurs limitent l'écriture au sens précis du tracé des lettres. Ainsi, Paoletti (1999, p. 105) mentionne dans ses travaux qu' « écrire consiste à tracer des signes graphiques

conventionnels en vue de représenter la parole ou la pensée » (p. 105). Un autre auteur, Rigal (2003, p. 178), allègue que « l'écriture constitue un acte moteur dont le tracé représente le résultat ». Pour Zesiger (1995, p. 65) l'écriture peut se définir comme suit :

Écrire c'est produire des séquences de symboles graphiques, les lettres. [...] les lettres doivent être disposées sur une ligne de base horizontale dans un ordre linéaire allant de gauche à droite. Ces lignes doivent être parallèles les unes aux autres et agencées sur une page de haut en bas.

L'écriture étant un terme polysémique, pourquoi avons-nous choisi la définition ci-avant ? Simplement parce qu'elle s'inscrit dans la droite ligne de notre objet de recherche qui consiste à décrire et à analyser les pratiques d'enseignement des personnes enseignantes œuvrant dans les classes de francisation des personnes immigrantes adultes peu alphabétisés.

## **2.2 La complexité de l'acte d'écrire**

La complexité de l'acte d'écrire n'est plus à démontrer surtout pour les scripteurs novices. Le Gouvernement du Québec (2008) dans son rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture au Québec affirme :

en situation d'écriture, l'élève démontre sa capacité à mettre en œuvre les différentes composantes du processus d'écriture. Pour une situation de communication donnée, il mobilise les savoir-faire et les ressources de la langue qu'il juge nécessaires pour produire son texte. Au cours de ce processus, il doit sélectionner l'information pertinente, assurer l'organisation et la cohérence de son texte, utiliser les unités grammaticales et lexicales ainsi qu'orthographier

convenablement, en ayant recours à des outils de référence en orthographe d'usage et grammaticale. (p. 3)

En tenant compte de tous ces enjeux, la compétence en écriture va donc bien au-delà de l'écriture sans faute d'un texte. L'écriture est un acte complexe qui fait appel à la mise en œuvre des processus cognitifs et est influencé par des représentations sociales (*Ibid*). On considère que cet acte demande certaines habiletés, qu'il peut se réaliser en plusieurs étapes et s'échelonner dans le temps. Comme l'explique Reuter (1989), l'écriture « se définit plus nettement comme procès d'écriture et de réécriture, objet nécessitant du temps et des dispositifs précis en rupture avec l'idéologie du premier jet ou de l'inspiration » (p. 73). Si en langue maternelle, les recherches sont beaucoup plus axées sur les aspects cognitifs et psychologiques, en langue seconde, notamment en contexte de migration, elles tiennent plutôt compte des dimensions sociologiques, des représentations et de l'aspect motivationnel (Leki, Cumming et Sylva, 2008).

### **2.3 La compétence scripturale**

Dabène (1987) insiste sur la polysémie du terme « compétence » (p. 38) dont nous aimerions donner une définition avant d'aborder le concept de compétence scripturale.

#### *2.3.1 Qu'est-ce qu'une compétence ?*

Pour Tardif (2006) une compétence est « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22). Ces ressources comprennent des ressources internes acquises à l'école ou issues de la vie courante dont les savoirs (connaissances - déclaratives, procédurales, conditionnelles), les savoir-faire (habiletés et habitudes, processus et démarches), et enfin les savoir-être (comportement, attitudes, croyances, etc.) et des ressources

externes physiques et humaines auxquelles les élèves peuvent recourir. Nous nous en tenons exclusivement à cette définition qui nous paraît exhaustive en ce sens qu'elle nous aide à mieux cerner les aspects cognitifs gérés par les scripteurs pour mieux s'engager dans le processus d'écriture.

### 2.3.2 *Les définitions de la compétence scripturale*

La compétence scripturale est perçue sous plusieurs aspects par plusieurs chercheurs en didactique du français. Dabène (1987) la définit comme « un sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un "dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux, l'autre sous-ensemble étant la compétence orale » (Dabène, 1987, p. 39). Plus précisément, la compétence scripturale est « un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra) ordinaire » (Dabène, 1991, p. 15). Reuter (1996) souscrit à cette définition de Dabène et accorde à la compétence scripturale quatre sens qui s'entrelacent dans cette notion de compétence scripturale à savoir : 1) ce qu'on estime nécessaire pour accomplir des performances (sous-entendu en écriture) ; 2) une coupure arbitraire dans l'ensemble du potentiel des autres compétences du sujet ; 3) ce que le chercheur ou l'enseignant reconstruit à propos de chaque sujet après avoir étudié ses diverses performances et 4) le sens lié aux acteurs et à leur secteur d'activités (les chercheurs en didactique de l'écriture qui estiment que la compétence scripturale est bien de leur domaine).

Dezutter, Cansigno et Silva (2010) parlent de compétence scripturale lorsqu'ils abordent le rapport à l'écrit des apprenants ou mieux l'apprentissage de l'écriture qui est d'ordinaire organisé autour de la maîtrise progressive d'un ensemble de composantes d'ordre linguistique, discursif, communicatif et métacognitif. Cornaire et Raymond (1999, p. 69) utilisent le terme de

« production écrite » ou « expression écrite », mais elles parlent plutôt de compétence linguistique dans le rôle qu'elle joue dans la qualité des productions écrites en ce qui a trait « au transfert des stratégies d'écriture de la langue maternelle à la langue seconde ». De plus, lorsqu'il s'agit de l'implication de plusieurs types de connaissances (métalinguistiques, thématiques, rhétoriques et linguistiques) dans la production écrite, Barbier (2003), emploie le terme de compétences rédactionnelles. Chartrand (2005), dans Lafont-Teranova (2005) préfère « capacités scripturales<sup>26</sup> » (p. 12) à la « compétence scripturale » quand elle traite de l'apport de la didactique de français langue première au développement de la compétence scripturale des élèves et des étudiants. Pour elle, « développer les capacités scripturales des élèves revient à développer chez eux des aptitudes requises pour produire des textes socialement acceptables » (*Ibid*). Onillon (2008), citant Bourdieu (1977) utilise le terme « compétence de situations » pour mettre en évidence le fait que « ce qui fait problème ce n'est pas la possibilité de produire une infinité de phrases grammaticalement cohérentes, mais la possibilité d'utiliser de manière cohérente et adaptée, une infinité de phrases dans un nombre infini de situations » (p. 42).

### 2.3.3 *Les composantes de la compétence scripturale*

Les grandes composantes de la compétence scripturales sont au nombre de trois à savoir : 1) les savoirs, 2) les représentations, les investissements et les valeurs, 3) les opérations (Reuter, 1996). Selon Lord (2008), les composantes de la compétence scripturale ne peuvent s'analyser qu'en fonction de leur variabilité intrinsèque qui est « de deux ordres : la variabilité extensive et la variabilité intensive » (p. 21). Sa distinction est la suivante :

---

<sup>26</sup> Au lieu de compétence scripturale, Chartrand utilise le concept « capacités scripturales ». Par capacités scripturales, elle entend les aptitudes des apprenants, observables dans les actions qu'ils mènent.

- Tous les scripteurs ne maîtrisent pas les composantes de la compétence scripturale (c'est la variabilité extensive).
- Tous les scripteurs ne disposent pas des mêmes habiletés devant l'ordre scriptural. Le degré de maîtrise des composantes de la compétence scripturale peut donc varier d'un scripteur à l'autre (c'est la variabilité intensive). En d'autres termes, « tel comportement d'écriture peut s'expliquer par la présence ou l'absence, la plus ou moins grande maîtrise de telle composante [...] » (Dabène, 1987, p. 40).

S'agissant toujours du concept de variabilité, Dezutter et *al.* (2010) pensent que la compétence scripturale est multidimensionnelle et se caractérise par sa variabilité (elle se développe dans des situations variées) et de son extensivité (elle n'est pas figée dans le temps, mais elle est en développement continu). Nous allons maintenant revenir succinctement aux deux premiers éléments constitutifs de la compétence scripturale selon la distinction de Dabène (1991), de Reuter (1996) et de Lord (2008). Nous aborderons donc plus loin les processus d'opérations d'écriture que nous opérationnaliserons dans notre recherche.

### 2.3.3.1 *Les savoirs*

La mise en œuvre de la compétence scripturale requiert quatre catégories de savoirs : les savoirs linguistiques que Dabène (1991) nomme connaissances linguistiques, qui doivent s'adapter à la production de textes, la composante sémiotique qui renvoie au fonctionnement propre du signe graphique en tant que porteur de signification (Lord, 2008); la composante sociologique qui fait référence aux usages de l'écriture dans des situations particulières et les savoirs pragmatiques qui constituent l'ensemble des savoirs relatifs aux particularités des situations de communication, dont les situations scolaires (Lord, 2008). Outre les savoirs, il y a

aussi les savoir-faire qui représentent certainement l'un des éléments constitutifs de la compétence scripturale qui a été le mieux exploré au cours de ces dernières années (Dabène, 1991), tant par la linguistique textuelle dans ses apports sur la grammaire du texte, que par la psychologie cognitive dans ses travaux sur les connaissances procédurales et la gestion des activités d'écriture. Les savoir-faire font référence aux manifestations opératoires et observables des savoirs. Ils se subdivisent en savoir-faire générique, c'est-à-dire le savoir commun aux activités de réception et de production (le savoir-faire textuel) et en savoir-faire spécifique (Dabène, 1987) qui comporte des opérations de lecture et d'écriture<sup>27</sup>.

### 2.3.3.2 *Les représentations, les investissements et les valeurs*

En situation d'écriture, les représentations, les investissements et les valeurs renvoient à ce que des auteurs comme Barré-De Miniac (2000) ; Reuter (1996); Dezutter et *al.* (2010) nomment le rapport à l'écrit des scripteurs, quels que soient leur niveau et leurs âges. Barré-de Miniac (2000) définit la notion de rapport à l'écriture comme « l'ensemble des relations nouées avec l'écriture, c'est-à-dire les images, représentations, conceptions, attentes et jugements qu'un sujet se forge au contact de l'écriture elle-même et d'autres utilisateurs de celle-ci » (p. 12). Cette définition l'amène à dégager quatre dimensions qui caractérisent le rapport à l'écriture : « l'investissement de l'écriture, c'est-à-dire l'intérêt d'un individu pour l'écrit, le temps et l'effort investis pour l'écrit dans la vie professionnelle et en dehors de celle-ci, les opinions et attitudes relatives à l'écriture, les conceptions de l'écriture et de son apprentissage, et, enfin, les modes de verbalisation des procédures d'écriture » (Barré-De Miniac, 2007, p. 168). Il sied également de mentionner que ces représentations peuvent dans certains cas déboucher sur l'anxiété chez les

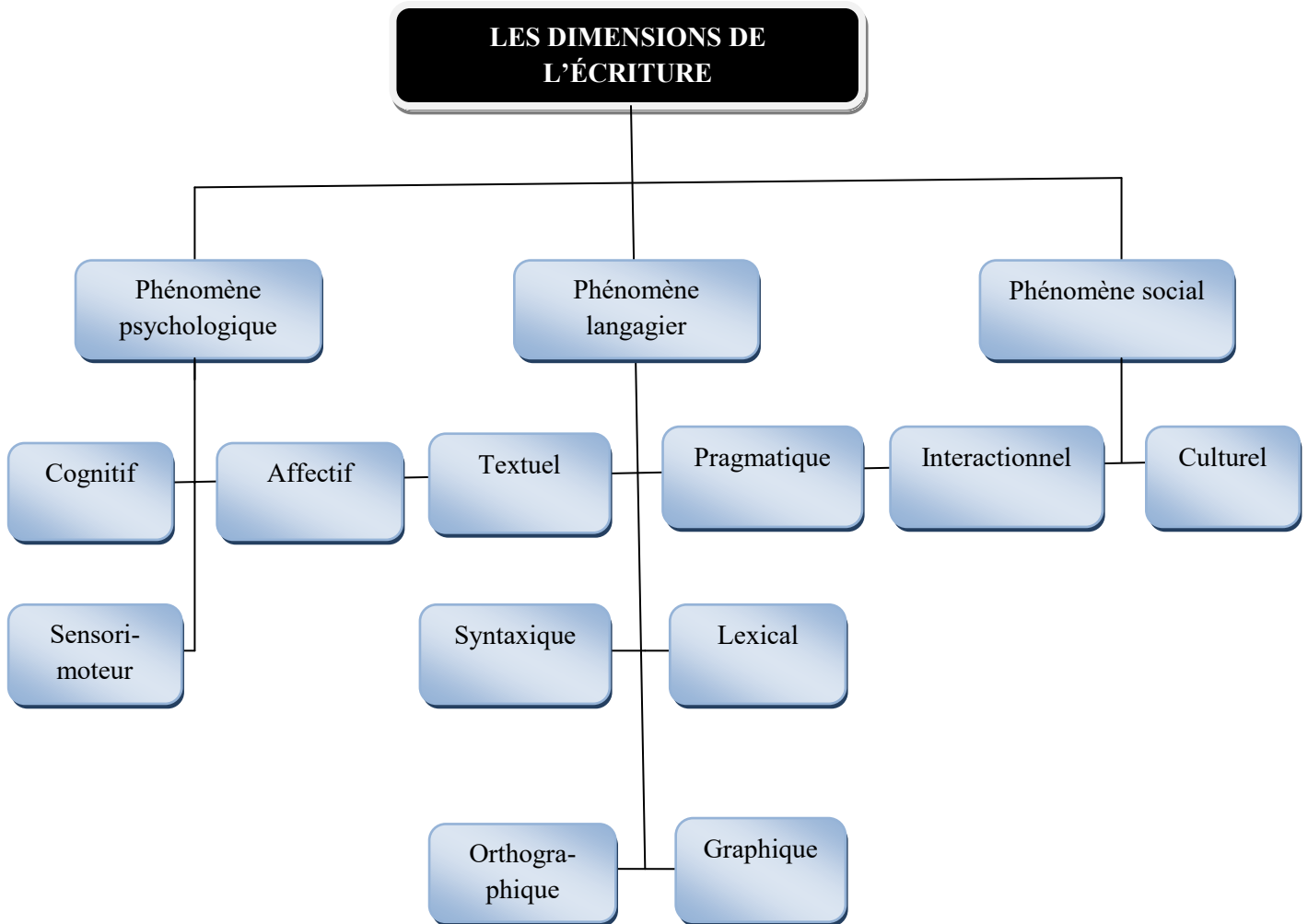
---

<sup>27</sup> Nous aborderons cet aspect dans les opérations du processus d'écriture.

apprenants lors des stades de processing et d’output (Dezutter *et al.*, 2010) au moment de l’apprentissage de l’écriture en L2.

2.3.4 *Les dimensions de l’écriture de Dolz, Gagnon et Toulou (2008)*

Dans la liste des compétences de l’acte d’écrire énumérées par Reuter (1996), des auteurs comme Dabène (1991) et Lord (2008) mentionnent les savoir-faire que Dolz, Gagnon et Toulou (2008) nomment le savoir-écrire. Faisant appel à Simard (1992), les trois auteurs synthétisent en trois dimensions les composantes fondamentales qui entrent en jeu dans le savoir-écrire. Au travers de ces dimensions, la vision globale de l’enseignement perçoit l’écriture comme un phénomène psychologique, langagier et social.





**Figure 6.** Les dimensions de l'écriture de Dolz, Gagnon et Toulou (2008)

#### *2.3.4.1 La dimension psychologique*

La composante psychologique renvoie à trois systèmes (cognitif, affectif et sensorimoteur) qui permettent au scripteur de mobiliser la pensée, les affects et d'engager son corps dans le geste graphique. Du point de vue de la pensée, l'activité d'écriture requiert des capacités cognitives que sont les représentations, les connaissances, le repérage des caractéristiques de diverses situations de communication, la recherche d'informations, l'établissement des relations entre ces informations auxquelles s'ajoutent l'imagination et l'invention. S'agissant du système affectif, les apprenants font montre de plusieurs attitudes à l'égard de l'écrit et leur engagement envers l'écriture demeure tributaire des aspects motivationnels à l'origine des malaises et des blocages observables chez les scripteurs débutants et peu expérimentés. En plus du système affectif, le processus d'écriture mobilise le système sensorimoteur à des niveaux divers par le geste graphique : la graphomotricité, l'alignement des mots, la gestion de la page et la coordination oculo-manuelle qui revêtent une grande importance dans les premières étapes de l'apprentissage de l'écrit ou de la découverte du système graphique.

#### *2.3.4.2 La dimension langagière*

En tant que phénomène langagier, l'écriture peut être envisagée du point de vue textuel, pragmatique et énonciatif, syntaxique, lexical, graphique et orthographique. Vue sous l'angle pragmatique et énonciatif, l'écriture suppose une adaptation aux contraintes et aux enjeux des situations de production aussi bien au niveau des conditions matérielles que des situations sociales d'interaction dont nous parlerons dans la dimension sociale de l'écriture. Du point de vue textuel, la représentation du modèle du produit final à engendrer constitue une aide

susceptible d'amener le scripteur à construire une posture énonciative qui se manifeste dans le texte par des marques linguistiques de prise en charge énonciative.

#### *2.3.4.3 La dimension sociale*

En tant que phénomène social, le statut de l'écrit varie selon les sphères de la vie publique. De ce fait, la composante sociale compte deux systèmes : l'interactionnel et le culturel.

Du point de vue interactionnel, le lieu social où s'écrit le texte est un facteur d'importance à considérer pour appréhender la nature des interactions qui s'y déroulent. De plus, il permet de saisir les normes associées au texte à rédiger, qui peuvent varier d'une culture à l'autre, et guide dans la prise en compte des paramètres suivants servant à analyser la production textuelle : l'énonciateur, le but communicatif à atteindre, le destinataire et le lieu social.

Du point de vue culturel, Reuter (1996), mentionne que l'écriture met celui qui la pratique en relation avec la culture et lui permet aussi de contribuer à sa construction. Falardeau et Simard (2007) renchérisent pour dire que l'écriture conduit à la découverte des œuvres littéraires et artistiques ainsi qu'à la fréquentation de la culture de façon générale. Il convient également de noter que les formes de rapport à l'écrit sont structurées par les représentations et les références culturelles dont disposent les apprenants.

## **2.4 Les modèles de description du processus cognitif d'écriture**

L'étude des processus cognitifs d'écriture découle des recherches portant sur l'activité mentale de l'enfant et de l'adulte en situation d'écriture.

La plupart des chercheurs s'accordent sur le fait que l'approche des processus est la plus efficace dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture et il en est de même de leur

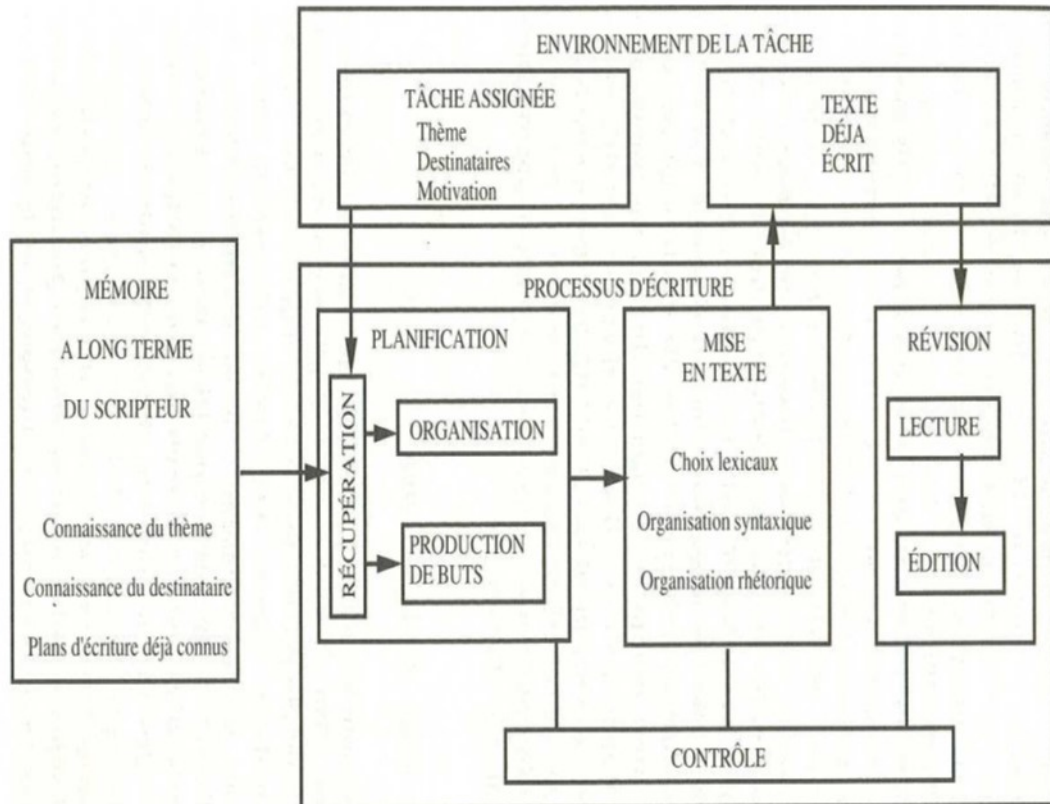
connaissance par les enseignants (Grabe, 2001 ; Graves, 1983). Cette approche tient compte aussi bien des processus de l'écrit (la planification, la mise en texte, la révision, le contrôle, la publication) que des processus liés à l'apprentissage (l'activation des connaissances antérieures et l'utilisation de mémoires à court et long termes) sans omettre les facteurs socio-affectifs comme la motivation (Pritchard et Honeycutt, 2007) qui influencent l'acte d'écrire. Dans leurs travaux, ces chercheurs sont donc parvenus à construire des modèles théoriques d'écriture dont la plupart sont issus de la psychologie cognitive.

Les chercheurs en psychologie cognitive considèrent qu'en écriture tout comme en mathématiques, on est en situation de résolution de problèmes, car tout apprentissage est une résolution de problèmes (Shuell, 1988). Depuis plusieurs années, la production écrite a donné lieu à de nombreuses recherches qui ont permis de développer et d'affiner les modèles de production de textes susceptibles d'expliquer les mécanismes en jeu lors de l'écriture d'un texte (De Beaugrande, 1984 ; Dell, 1988 ; Ellis, 1988 ; Garret, 1988 ; Harley, 1984 ; Hayes et Flower, 1980; Holyoak, 1991 ; Levelt, 1992, Margolin, 1984 ; Martlew, 1983 ; Van Galen, 1992 ; etc.). La majorité des modèles du processus d'écriture s'appuient sur le concept de résolution de problèmes comme le mentionnent Bereiter et Scardamalia (1982).

#### *2.4.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980)*

Le modèle de Hayes et Flower (1980) sert de point de référence à de nombreux travaux. Ces deux auteurs se sont focalisés sur des expérimentations à partir de protocoles verbaux concomitants pour identifier les différents mécanismes entrant dans la production écrite. Leurs buts principaux étaient d'identifier les processus rédactionnels, de déterminer l'origine des difficultés et de voir dans quelles conditions il était possible d'améliorer les productions. Ils ont donc construit un modèle constitué de trois composantes, soit l'environnement de la tâche ; la

mémoire à long terme du scripteur et les processus d'écriture. La figure ci-dessous récapitule le modèle de Hayes et Flowers.



**Figure 7.** Le modèle rédactionnel de Hayes et Flower (1980)

Au regard de cette figure, l'environnement de la tâche, qui renvoie aux éléments extérieurs au scripteur, et la mémoire à long terme, dans laquelle sont stockées toutes les connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques utiles à la production écrite, constituent des ressources mises au service du processus rédactionnel. Ce processus est lui-même composé de quatre sous-processus décrits plus loin incluant la planification, la mise en texte, la révision et le contrôle.

### 2.4.2 *Le processus d'écriture*

Les études menées à ce jour aussi bien en FLM<sup>28</sup> (Barré-de Miniac, 2007 ; Garcia-Deblanc et Fayol, 2002 ; Lord, 2008 ; Reuter, 1996 ; Piolat, 2004) qu'en FLS/FLE<sup>29</sup> (Barbier, 2003 ; Cavanagh, 1997 ; Cornaire et Raymond, 1999) soutiennent que les fondements du processus d'écriture tiennent en trois principales opérations : la planification, la mise en texte et la révision. Dans la section suivante, nous présentons succinctement les cinq opérations d'écriture notamment la planification, la mise en texte, la révision, le contrôle et la publication.

#### 2.4.2.1 *La planification*

Dans le processus d'écriture, la planification est une première étape (Cavanagh, 1997) subdivisée en sous-processus que les auteurs nomment de deux façons : la conception (generating) ; l'organisation (organizing) et le recadrage (goal setting) chez Torres (2004). Flower et Hayes (1981) définissent la planification comme une représentation interne et abstraite des connaissances qui devront être utilisées pour écrire un texte. C'est l'étape qui requiert du scripteur la recherche dans sa mémoire à long terme des connaissances qui se rapportent au sujet du texte à rédiger. La planification paraît donc essentielle dans le processus de rédaction et devrait représenter 70% du temps d'écriture (Murray, 1982). L'étape de planification du processus d'écriture est fondamentale (Gould, 1980). Elle l'est d'autant plus pour les scripteurs de L2 et Hall (1995) indique que les élèves de L2 devront y consacrer « trois fois plus de temps qu'en L1 » afin de créer l'expérience linguistique. La planification est le moment idéal pour se préoccuper du vocabulaire (Hall, 1995). Belgar et Hunt (2005) suggèrent que « l'acquisition du vocabulaire est très importante et, peut-être même, dans une certaine mesure, centrale dans l'acquisition d'une L2 » (p. 7).

---

<sup>28</sup> Français langue maternelle.

<sup>29</sup> Français langue seconde ou étrangère.

Il convient aussi de signaler que les scripteurs experts ou qualifiés se distinguent par leur capacité à planifier, à organiser les idées, à se relire et à modifier leur texte au fur et à mesure qu'ils écrivent en L2 (Krashen, 1984). Ils passent beaucoup plus de temps dans cette opération (Hillocks, 1986) comparativement aux élèves qui consacrent peu de temps (trois minutes en moyenne) à penser et à planifier la façon d'exprimer leur pensée avant de les mettre en texte (National Center for Educational Statistics, 1996). Ils n'ont donc pas accès à l'information et aux idées qui pourraient améliorer leur écriture. L'utilisation de la L1 à l'étape de planification est courante chez bon nombre d'apprenants de L2 (Cumming, 1989 ; Jones et Tetroe, 1987).

Par ailleurs, selon, De Koninck et Boucher (1993) « un scripteur qui écrit un texte dans une L2 est tenté de maintenir un certain niveau de qualité, un standard auquel il était habitué dans sa L1 » (p. 31). Cette pratique serait très dommageable pour certains apprenants adultes allophones<sup>30</sup> dont la langue première est très éloignée de la L2.

En L2, le scripteur a tendance à se concentrer directement sur les unités minimales de la langue (orthographe lexicale et grammaticale) sans prendre le temps de prévoir l'organisation générale de son discours (Dezutter *et al.*, 2010), ce qui rend « les textes produits en L2 de moins bonne qualité que les textes produits en L1 ». (*Ibid.*, p. 26). En résumé, la planification aide à organiser des idées que l'on mettra en texte (Cornaire et Raymond, 1999).

#### 2.4.2.2 La mise en texte

La mise en texte est la seconde étape du processus d'écriture. Précédée de l'étape de planification, la mise en texte est suivie de la révision, du contrôle et de la publication. La mise en texte occupe une place stratégique, voire centrale, car elle exige du scripteur la mobilisation de

---

<sup>30</sup> Ce sont de faibles écrivains d'après le National Center for Education Statistics (1996). À ce niveau, ils sont plus préoccupés par les mécanismes de l'écriture, en particulier l'orthographe.

plusieurs tâches en faisant appel à la mémoire à long terme susceptible d'aider à mettre en mot les idées conçues, organisées et rassemblées dans la phase de planification. Ainsi, Piolat et Roussey (1992) la définissent comme « un processus de textualisation qui permet, moyennant une récupération en mémoire des connaissances linguistiques nécessaires, de linéariser en langage les plans. Cette opération s'opère selon les contraintes de la langue [...] et s'accompagne d'une importante argumentation du volume du texte » (p. 108). La mise en texte est une étape complexe à laquelle d'après Fayol (1996) viennent se greffer des problèmes à trois niveaux : le lexique, la syntaxe et le texte. Pour les apprenants en L2, c'est ici qu'intervient souvent le transfert des habiletés de la L1 vers la L2 et la compétence obtenue dans l'écriture en L1 joue un rôle primordial dans leur production de textes en L2 (Berman, 1994 ; Boshier, 1998 ; Carson et Kuehn, 1994 ; Cohen et Brooks-Carson, 2001 ; Cumming, 1989 ; Raimès, 1987 ; Sasaki et Hirose, 1996 ; Shi, 2003 ; Uzawa, 1996 ; Zamel, 1983). De plus, la complexité de la mise en texte provoque souvent chez le scripteur en L2 la surcharge de la mémoire de travail (Barbier, 2003 ; Cornaire et Raymond, 1999). À ce moment-là, les scripteurs en L2 se concentrent sur certains aspects de la mise en texte plus que sur d'autres.

#### *2.4.2.3 La révision*

Cette étape est importante dans la mesure où pour les didacticiens en langues maternelle et seconde, apprendre à écrire, c'est aussi apprendre à réviser (Barnett, 1989 ; Bisailon, 1991 ; Marquillo, 1993). La révision est le dernier processus impliqué dans l'activité. Elle nécessite une relecture, locale ou globale, pour identifier les erreurs de sens ou de forme puis éventuellement la correction. C'est un processus plus indépendant que les autres qui sont tous très imbriqués. Celui-ci suppose une distance et peut parfois entraîner une restructuration globale du texte. L'observation la plus simple montre que ce processus est de plus en plus développé en fonction

de l'expérience et de la qualité du scripteur. Les scripteurs ayant le plus besoin de cette révision étant ceux-là même qui le négligent le plus. (Tremblay, Lacroix et Lacerte, 1994). Pour Piolat et Roussey (1994), la révision est gérée par plusieurs processus dont les principales étapes de mise en œuvre sont : 1) retourner par la lecture au produit en cours d'écriture ; 2) élaborer une représentation du texte en cours d'écriture ainsi que du texte projeté ; 3) évaluer, en les comparant, l'homologie de ces deux représentations ; 4) diagnostiquer la (ou les) raison(s) de la nature de l'écart ; 5) procéder à une transformation du produit ou des plans. Dans l'opération de révision, s'observe aussi le transfert de stratégies de L1 vers L2. En L2, les difficultés rencontrées par les scripteurs découlent des contraintes de l'acte d'écrire. Par exemple, les scripteurs qui révisent peu leur travail en L1 ne seront pas plus portés à le faire en L2 (Heuring, 1984 ; Gaskill, 1985). Pétiillon et Ganier (2006), chercheurs en psychologie cognitive ajoutent que la révision et la réécriture sont particulièrement rares chez les scripteurs novices.

#### *2.4.2.4 Le contrôle et la publication*

L'écriture est un travail qui requiert du scripteur un va-et-vient permanent entre les opérations de planification, de mise en texte et de révision. Selon Riegel, Pellat et Rioul (2004) « l'écrit se construit seul tout en étant régressif. Il permet donc au scripteur de penser et d'élaborer son message tout en revenant en arrière aussi souvent qu'il le désire, ce qui confère à la communication écrite un caractère plus fini et plus continu que l'oral » (p. 30-31). Piolat (1987) ajoute que le scripteur qui veut contrôler la rédaction de son texte doit être capable de : 1) comparer le texte qu'il a écrit avec celui qu'il veut écrire (l'image du texte idéal), de ce fait, il pourra identifier les décalages qui existent entre l'objet réel et l'objet virtuel. 2) diagnostiquer l'origine du décalage et entreprendre les ajustements indispensables pour le réduire. Ce contrôle doit se faire à plusieurs niveaux dans le texte, car ces décalages peuvent être observés sur des



aspects du texte (exigeant des corrections de type lexical, syntaxique par exemple) et sur des aspects plus profonds (exigeant des corrections de type sémantique ou pragmatique).

S'agissant de la publication qui est l'étape finale du processus, le produit fini est porté à la connaissance du public ciblé. L'opération de publication exerce une influence motivationnelle sur le scripteur, car elle permet de bien contrôler la qualité de l'écriture. Souvent les apprenants sollicitent l'aide de l'enseignant pour qu'il corrige leur produit final avant la diffusion (Ollivier *et al.*, 2007). La publication permet aussi de porter davantage attention à la présentation du texte.

En conclusion de cette partie, trois dernières décennies ont vu l'émergence de nouvelles pratiques dans les classes qui se sont déplacées au-delà de la répétition par cœur et de l'enseignement de technique. L'écriture est enseignée en tant que véhicule pour l'expression créatrice et la pensée critique. Plutôt que de se concentrer sur l'orthographe, la grammaire et d'autres conventions d'écriture, les recherches en didactique ont mis au point des approches plus globales visant à enseigner le processus même de l'écriture (McCarthy, Hoffman, Stable, Elliott, Dressman, et Abbott, 1994). Les opérations liées à la compétence scripturale sont donc en partie celles qui concernent le processus d'écriture. Comme nous venons de le voir, la compétence à écrire est donc un ensemble de composantes structurées autour de trois axes principaux : le processus d'écriture (planification, mise en texte, amélioration, révision), le produit (communication, texte, langue), le scripteur (connaissances, savoir-faire et attitudes). Il convient de rappeler que les études sur le processus de rédaction ont permis de mettre à jour le fait que celui-ci comporte plusieurs étapes qui sont fluides et qui se chevauchent entre elles (Bereiter et Scardamalia, 1982 ; Flower et Hayes, 1981 ; Murray, 1982). En d'autres termes, les processus impliqués dans l'écriture sont récursifs et hiérarchiquement liés (Bereiter *et al.*, 1982) c'est-à-dire que le scripteur doit effectuer des allées et venues continues entre les trois opérations du

processus d'écriture (la planification, la mise en texte et la révision) et à assurer une liaison entre elles.

Nous retenons également que les recherches existantes sur le processus d'écriture montrent que tandis que la parole est un processus très naturel de développement de la cognition humaine<sup>31</sup>, la lecture et l'écriture ont besoin d'une formation spécifique afin que les apprenants parviennent à développer la compétence scripturale (Pugh, Mencl, Shaywitz, Shaywitz, Fulbright, Constable *et al.*, 2000). De plus, un travail explicite sur le processus d'écriture est un moyen efficace d'enseigner aux élèves à être de bons scripteurs (Campbell et Mazzeo, 1999 ; Flower et Hayes, 1981 ; Greenwald, Persky, Unger et Fleischman, 2004 ; National Center for Education Statistics, 1996).

La production écrite en L2 fait aujourd'hui l'objet de quelques modélisations qui mettent l'accent sur la façon dont les rédacteurs en L2 procèdent pour les différentes étapes du processus rédactionnel. Deux propositions de modélisations permettent de mieux comprendre l'actualité des travaux sur la production écrite de textes en L2 : celles de Wang et Wen (2002) et de Zimmerman (2000). Pour ces deux modèles, les propositions de Hayes et Flower (1980) constituent une source d'inspiration importante, comme cela a été le cas pour tous les travaux de recherche sur la rédaction (Barbier, 2003).

### 3. LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

La recherche consacrée aux pratiques enseignantes s'est transformée seulement dans la seconde moitié du XXe siècle (Gouvernement du Québec, 2001). Avant cette période, la

---

<sup>31</sup> Cognition signifie littéralement «savoir». En d'autres termes, les psychologues de la cognition la définissent comme un « acte mental ou un processus par lequel la connaissance est acquise ». (McLeod, 2007).

recherche se déroulait en dehors des salles de classe. L'efficacité de la personne enseignante dans l'exercice de son métier était évaluée en fonction des résultats obtenus par ses élèves. Mais depuis les années 70 s'est posée alors la question de l'effet maître. La personne enseignante fait-elle une différence pour favoriser l'apprentissage des élèves ? Pour répondre à cette question, les chercheurs s'intéressent de plus en plus aux comportements des maîtres auprès de leurs groupes d'élèves ainsi qu'à la mise en relation de l'enseignant avec les performances des élèves. Lorsque la notion de pratiques enseignantes est abordée par les chercheurs, nous sommes en présence de deux concepts qu'il faut élucider : le concept des pratiques enseignantes (3.1) et celui de la pratique d'enseignement<sup>32</sup> (3.2).

### **3.1 Qu'entend-on par pratiques enseignantes et pratiques d'enseignement?**

En règle générale, les pratiques enseignantes désignent aussi bien ce que la personne enseignante entreprend dans la classe lors de l'enseignement que ce qu'elle effectue en dehors de la classe durant le temps scolaire (les rencontres d'équipe par niveau d'enseignement) ou hors du temps scolaire (les rencontres avec les parents d'élèves pour la remise des bulletins et les autres personnels de l'école) (Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Mercier, Dussault et Richer, 2005 ; Deaudelin, Desjardins, Dezutter, Thomas, Morin, Lebrun, Hasni et Lenoir, 2007). Autrement dit, la conception de ces auteurs de la pratique enseignante est bien résumée par Altet (2001) qui mentionne qu'elle

englobe à la fois la pratique d'enseignement face aux élèves, avec les élèves,  
mais aussi la pratique de travail collectif avec les collègues, la pratique

---

<sup>32</sup> Du latin *insignare* qui signifie « signaler », l'enseignement est un mode d'éducation et de transmission des connaissances qui utilise le langage écrit et parlé. Selon Legendre (2005), l'enseignement est « l'ensemble d'activités assumées par le personnel enseignant auprès de l'élève dans le but de contribuer à la réalisation des objectifs de l'éducation scolaire tels qu'ils sont définis dans les programmes d'études » (p. 572).

d'échanges avec les parents, les pratiques de partenariat. Elle recouvre à la fois des actions, des réactions, des interactions, des transactions et ajustements pour s'adapter à la situation professionnelle. (p.11)

Les pratiques enseignantes comprennent donc aussi des pratiques de coopération, de collaboration et de coordination (Marcel, 2007).

Le concept de pratiques d'enseignement paraît plus circonscrit que celui de pratiques enseignantes. Il suffit de déduire de la définition d'Altet (2001) les éléments qui lui sont propres. Selon (Altet, 2002 ; Deaudelin *et al.*, 2005 ; Deaudelin *et al.*, 2007 ; Lenoir, 2009 et Marcel, 2007), les pratiques d'enseignement se déroulent exclusivement en classe et visent l'enseignement-apprentissage. Les actes observables ici concernent les comportements, les attitudes, les discours des membres de la communauté d'apprentissage ainsi que leurs interactions dans la mise en jeu des savoirs (Bru et Talbot, 2001 ; Marcel, 2007). Selon Démarrais et Pilon (1996), ces gestes et discours se traduisent dans « l'utilisation originale de savoirs et de savoir-faire dans une situation particulière » (p. 294) et également dans leur articulation par la personne enseignante intervenant dans une perspective d'enseignement. Les pratiques d'enseignement se réfèrent donc aux « processus que déploie un enseignant en situation de classe » (Clanet, 2007, p. 47-48).

Comme la pratique enseignante intéresse tout ce que la personne enseignante entreprend avant, pendant et après la classe, elle s'observe à l'intérieur de trois phases différentes (Deaudelin *et al.*, 2005 ; Deaudelin *et al.*, 2007 ; Lenoir 2009 ; Lenoir et Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub et McConnell, 2007) : 1) la phase préactive se caractérise par une intention initiale qui inclut les actions que l'enseignant souhaite effectuer en classe (la planification des séquences

d'enseignement) ; 2) la phase interactive qui se caractérise par les interventions réalisées par l'enseignant en présence des élèves (l'intention initiale s'actualise ou se manifeste dans l'action) ; 3) la phase postactive qui renvoie aux actions concernant l'évaluation de l'enseignement (l'interprétation des intentions de départ, du plan de cours et du déroulement de l'enseignement).

Certains chercheurs comme Lenoir et Vanhulle (2006), Lenoir, *et al.* (2007) soulignent que les pratiques enseignantes comportent plusieurs dimensions qui interagissent entre elles (historiques, curriculaires, didactiques, organisationnelles, psychopédagogiques, contextuelles, épistémologiques, médiatrices, socio-affectives, morales et éthiques). Au regard de cette énumération, notre étude se focalise sur les dimensions didactiques (rapport aux savoirs à enseigner, rapport de l'apprenant au savoir, rapport au processus d'enseignement spécifique à l'écriture) ; curriculaires et organisationnelles (rapport aux contraintes<sup>33</sup>) ; psychopédagogiques (rapport aux conceptions ou aux représentations des personnes enseignantes à propos de leurs propres pratiques et de celles de leurs collègues).

Aussi, lorsqu'il s'agit des pratiques d'enseignement, Lenoir, *et al.* (2007) les catégorisent « en pratiques déclarées » et « en pratiques effectives ou constatées ». Les pratiques d'enseignement déclarées portent sur la pensée des enseignants, leurs représentations, leurs croyances sur le discours inhérent à leurs pratiques. Autrement dit, c'est ce que les enseignants disent de leurs pratiques en classe en tant que médiateur de la connaissance de leurs propres pratiques personnelles (Clanet, 2005 ; Marcel, Orly, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002). Quant

---

<sup>33</sup> Depuis les années 1980, de nombreuses recherches ont été menées dans le domaine de la psychologie et des sciences de l'éducation dans le but d'investiguer la vie de la classe. Selon Maréchal (2010), « cette approche contribue à comprendre l'activité des enseignants comme infléchi par des paramètres contextuels qui opèrent comme contraintes pour les enseignants et qui les obligent à s'ajuster en fonction de la marge de manœuvre dont ils disposent » (p. 28). En ce qui concerne les contraintes, nous évoquerons plus loin Bayer (1986) qui s'intéresse à l'analyse des processus d'enseignement. Il a défini trois types de contraintes : les contraintes de programme, les contraintes de fonctionnement et les contraintes de forme.

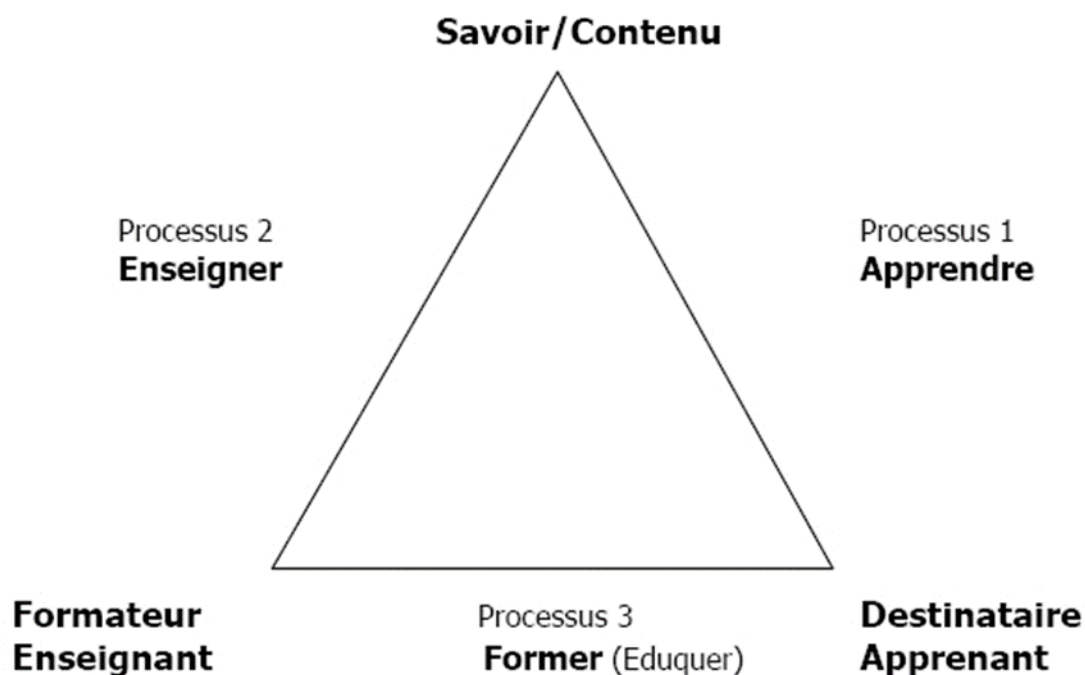
aux pratiques d'enseignement effectives ou constatées, elles concernent ce qu'observent ou constatent les chercheurs de la pratique d'un enseignant en classe. Il s'agit de ce qu'il se passe en situation avec les apprenants (Clanet, 2005 ; Courally, 2007 ; Dubois-Marcoïn et Tauveron, 2008 ; Marcel, Orly, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002). Dans le cadre de cette thèse, les deux dimensions seront considérées à savoir les pratiques déclarées et les pratiques observées.

### 3.2 La modélisation des processus d'enseignement

Les interactions, comme moteurs du processus d'enseignement-apprentissage, peuvent être analysées au travers du triangle didactique (Houssaye, 1988 ; Halté, 1992 ; Masseron, 2008 et Rezeau, 2001) selon trois positions (enseignant, élève et savoir).

Comme le mentionne Sow-Barry (1999), « la pratique d'enseignement est à la fois le point de départ privilégié de l'interrogation didactique et le point d'arrivée : c'est dans cette dernière acception, la plus large, que la didactique tend à devenir la discipline de référence des pratiques d'enseignement » p. 38. Les différentes dimensions de l'objet de la didactique sont présentées sous la forme de ce triangle qui permet de relier ses trois pôles constitutifs : les savoirs, l'enseignant ou le formateur, l'élève ou l'apprenant (Chevallard, 1985 ; Houssaye, 1988 ; Richterich, 1989). Selon Halté, 1992 ; Simard, 1993 et Masseron, 2008, la didactique du français ne se construit qu'à partir des interactions entre les trois pôles et des transformations que chaque élément exercera ou subira sous l'influence des autres. Ainsi, aux trois pôles (savoir, maître et élèves) correspondent trois processus ou trois axes : l'axe *enseigner* situé entre l'enseignant et le savoir ; l'axe *apprendre* situé entre les élèves et le savoir et l'axe *former* situé entre l'enseignant et les élèves. Ainsi, selon Mainville (1997), dans ce triangle, le couple professeur-élève concerne le contrat didactique qui lie ces acteurs et dans cette relation, on retrouve l'éducation, la formation et le travail pédagogique; le couple professeur-savoir à enseigner concerne, quant à lui, toute la

question de la transposition didactique, particulièrement celle effectuée par le professeur lui-même et dans cette relation, on retrouve l'enseignement, la gestion de l'information et finalement, le couple élèves-savoir à enseigner concerne les représentations des étudiants ainsi que leurs difficultés par rapport à l'acquisition d'une matière et on retrouve dans cette relation l'assimilation et la construction, l'apprentissage.



**Figure 8.** Le triangle pédagogique selon Houssaye 1988<sup>34</sup>

Halté (1992), reprenant le modèle de Houssaye, modélise les points essentiels dans l'acte d'enseigner qui s'organise autour de trois positions : les savoirs comme problématique de l'élaboration des savoirs, les élèves comme problématique de l'appropriation des savoirs et enfin, le maître comme problématique de l'intervention de l'enseignant.

---

<sup>34</sup> Houssaye, 1988, p. 41.

En didactique de l'écriture en L2, ce triangle conçu par Houssaye (1988) et repris par Halté (1992), appelle trois interrogations :

- ✚ Comment le savoir devient-il un objet d'enseignement ?
- ✚ Comment le maître enseigne-t-il ces savoirs ?
- ✚ Comment l'élève s'approprie-t-il ces savoirs ?

Dans notre étude, nous traitons des trois questions. La première s'intéresse à la place de l'enseignement du FL2 chez les immigrants adultes. La deuxième interrogation concerne l'intervention de la personne enseignante. Comment intervient-elle pour faire produire des écrits à ses apprenants et développer leurs apprentissages ? La dernière interrogation porte sur la manière dont l'élève s'approprie les savoirs. Ici, nous notons une imbrication de deux activités qui sont l'enseignement et l'apprentissage. Rappelons que l'écriture consiste à produire les mots sous leur forme écrite dans le but de communiquer le sens dans un texte (Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). La complexité de cet acte requiert un enseignement adéquat. L'écriture doit donc être enseignée et son apprentissage compte plusieurs aspects notamment apprendre l'orthographe (lexicale et grammaticale) ; apprendre à calligraphier et apprendre à rédiger un texte (*Ibid*). Pour la personne enseignante, il paraît essentiel d'enseigner efficacement et explicitement aux personnes apprenantes les mécanismes de base de l'écriture (l'orthographe et la calligraphie) (Berninger, Vaughan, Abbot, Abbot, Woodruff Rogan, Brooks *et al.*, 1997 ; Berninger, Rutberg, Abbott, Garcia, Anderson-Youngstrom et Brooks, 2006 ; Edwards, 2003 ; Fayol et Miret, 2005 ; Mehta, Foorman, Branum-Martin et Taylor, 2005 ; Wright et Ehri, 2007), mais aussi les différentes phases du processus rédactionnel (Bereiter et



Scardamalia, 1982 ; Flower et Hayes, 1981 ; Murray, 1982) et de les soutenir afin de leur permettre d'acquérir progressivement les habiletés en écriture.

Par ailleurs, les pratiques d'écriture revêtent une importance particulière pour les élèves au moins pour deux raisons : d'une part, l'écriture a une fonction d'apprentissage dans les différentes disciplines ; d'autre part, les pratiques d'écriture sont socialement et scolairement différenciatrices (Perrier, 2003). Les pratiques d'enseignement de l'écriture en classe sont organisées par des synthèses, des combinatoires, complexes de ces différents éléments touchant tout à la fois les disciplines, l'écriture, les conceptions de l'enseignement et des apprentissages ainsi que les savoirs d'expérience (*Ibid*). Mais, pour les organiser, l'enseignant doit s'assurer que ses collègues et l'école dans laquelle il exerce son métier partagent la même vision que lui sur l'écrit (Pressley, Mohan, Fingeret, Reffitt et Raphael-Bogart, 2007). Nous nous intéressons dans cette recherche aux pratiques des enseignants qui concernent les moments d'écriture des apprenants dans une institution scolaire précisément dans les classes de francisation des adultes faiblement scolarisés.

### **3.3 Le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009)**

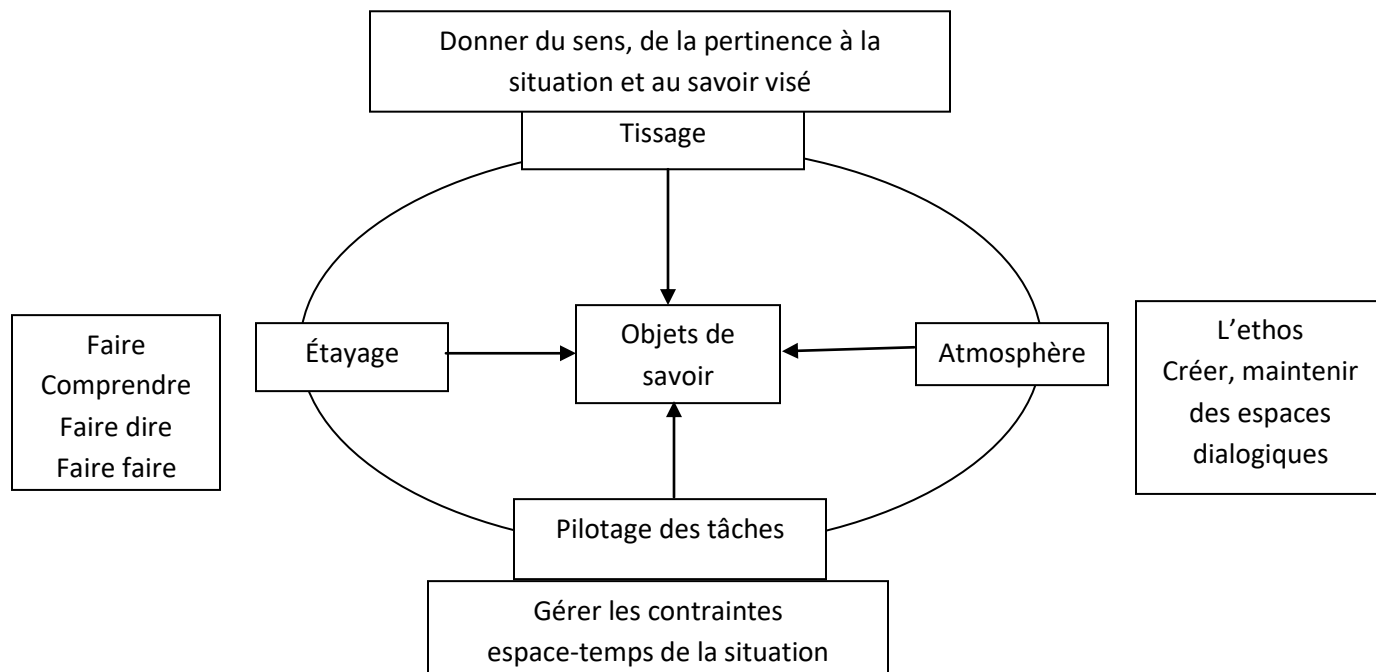
Le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) trouve son origine dans le pluriagenda de Leinhardt (1989) dont les fonctions sont multiples allant de la gestion des contenus à enseigner à celle des relations à ces contenus. Ce modèle développé dans le cadre des travaux du LIRDEF (Laboratoire interdidactique de recherche pour le développement, l'éducation et la formation, implanté à l'IUFM de Montpellier) et de l'ERTé (Equipe de recherche technologique en éducation, équipe rattachée au LIRDEF) a été mis en avant par Bucheton et Soulé pour décrire les différentes composantes de l'agir enseignant dans la classe. Leurs travaux apportent un éclairage sur les arcanes de l'action des personnes enseignantes

permettant ainsi d'analyser de manière approfondie les situations didactiques et leur évolution sans omettre la compréhension des gestes professionnels (Bucheton et Soulé, 2009, p.29).

Nous avons choisi de recourir à ce modèle pour mieux observer et appréhender les pratiques d'enseignement des personnes enseignantes. Selon les deux auteurs, l'agir ordinaire de la personne enseignante dans la classe, ses savoirs professionnels, son expérience et ses compétences s'articulent autour de cinq préoccupations : il s'agit de piloter et d'organiser l'avancée de la leçon ; de maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive ; de tisser le sens de ce qui se passe ; d'étayer le travail en cours et d'avoir comme cible un apprentissage de quelque nature que ce soit. Il convient de souligner que « dans l'agir enseignant, on tiendra compte des postures adoptées par l'enseignant qui permettent l'ajustement des gestes professionnels suscitant par là même des gestes d'étude des élèves. Ceci correspond à l'aspect dynamique de la matrice » (Pana-Martin, 2015). Les différentes composantes de l'agir enseignant énoncées dans le multi-agenda ne sont ni isolées ni figées, mais elles sont enchâssées et liées à l'activité d'enseignement. Elles sont donc dynamiques dans la mesure où elles s'organisent de façon interne autour d'une synergie qui évolue pendant l'avancée de la leçon. Elles sont aussi systémiques puisqu'elles coagissent et rétroagissent les unes avec les autres. Dans le même ordre d'idées, elles sont modulaires, car elles cadrent la séquence d'enseignement et ses enjeux. Enfin, elles sont hiérarchiques, puisque par rapport à l'objectif central du cours et selon les dispositifs ou les enjeux de la situation mise en place, une des préoccupations peut passer au second plan. La figure suivante (Bucheton et Soulé, 2009, p. 33) rend compte des quatre gestes<sup>35</sup> et des postures qui y sont liées.

---

<sup>35</sup> Les auteurs désignent, par geste professionnel, l'action de la personne enseignante et l'actualisation de ses préoccupations.



**Figure 9.** Le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009).

### 3.3.1 *Le tissage*

Le tissage renvoie à l'établissement des liens entre les activités de la personne enseignante ou de l'apprenant « en mettant en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon » (Bucheton et Soulé, 2009, p.35). Les liens laissés à l'état implicite par les personnes enseignantes sont tissés par les apprenants eux-mêmes. Les apprenants les plus faibles ou en difficulté ne parviennent pas à faire les liens dans les tâches, à en repérer l'ordre, ni à les nommer. Le concept de tissage peut être perçu comme une activité du cerveau central qui favorise les jonctions entre les neurones pour renforcer les traces, les câblages, les associations et les sensibilisations. Toutes ces associations forgent chez l'apprenant une expérience nouvelle qui s'inscrit dans une continuité, dans des stéréotypes et des habitus déjà construits et déposés dans la culture et l'histoire. Comme l'écrivent Bucheton et Soulé (2009, p. 35) « Tisser c'est d'abord raviver les empreintes que

l'expérience a laissées [...] Tisser c'est réveiller, raviver des traces déjà là, (les fameux brainstorming) pour planter le décor, construire le milieu d'une séance ». Les gestes de tissage visent donc à amener les élèves à faire des liens entre les tâches ; à faire des liens avec l'avant et l'après de la leçon, entre le dedans et le dehors de la classe ; à donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé.

### 3.3.2 *L'atmosphère*

En notre qualité d'enseignant, nous savons que l'atmosphère est un préalable à l'enseignement-apprentissage. Le bon climat de classe permet à la fois à la personne enseignante d'enseigner (transmettre et structurer le cours ; mettre l'apprenant à la tâche) et de s'assurer de l'efficacité de son action. De son côté, l'apprenant ne peut acquérir les connaissances que dans un environnement serein qui permette l'attention, la concentration et la réflexion indispensables à l'activité, à la compréhension et à la mémorisation. Selon Bucheton et Soulé (2009, p.34), « l'atmosphère c'est l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun ».

Ce concept d'atmosphère concentre ainsi un certain nombre de travaux évoqués par les auteurs du multi-agenda et relevant de la mise en scène de cette atmosphère décisive pour capter l'attention des élèves, les faire entrer dans l'indicatif présent de la classe (Pennac, 2007) ; de l'interactionnisme symbolique, de l'ethnométhodologie, de l'analyse des discours s'intéressant aux interactions langagières, intersubjectives, en classe (François, 1990) ; de l'émotion vectrice de la rencontre, de l'engagement, du désir, mais aussi de la peur et de l'inhibition (Berthoz, 2003 ; Damasio, 2001) ; de la dimension psychanalytique qui explique des assignations de place spécifiques (Blanchard-Laville, 2003) ; des gestes d'enrôlement et de maintien de l'attention

(Bruner, 1984). Ils ajoutent aussi que les gestes d'atmosphère relèvent d'une éthique professionnelle c'est-à-dire les moments où les élèves disposent d'un espace de parole pour parler, penser, apprendre, se construire et apprendre à être à l'écoute de l'autre. La gestion de cette atmosphère se joue concurremment sur plusieurs aspects (scène duale entre le professeur et un élève ; élèves entre eux, avec l'enseignant ; en communauté d'apprentissage ou en sous-groupes). Il est permis d'imaginer qu'il existe une forte corrélation entre atmosphère de classe et climats intérieurs des cerveaux des élèves (Bucheton et Soulé, 2009). Les gestes d'atmosphère contribuent donc à transmettre et structurer le cours ; mettre l'apprenant à la tâche ; réguler les relations ; maintenir la cohésion du groupe ; créer un climat d'apprentissage ; créer, maintenir des espaces de parole ; créer des gestes d'enrôlement et de maintien de l'attention.

### 3.3.3 *Le pilotage de la leçon*

L'objectif fondamental du pilotage de la leçon réside dans l'organisation de la cohérence et de la cohésion de la séance d'enseignement-apprentissage qui doit être circonscrit dans l'espace et le temps. Pour mener à bien son enseignement, la personne enseignante est appelée à organiser la disposition spatiale de la classe, les outils de travail, les tâches ainsi que les déplacements autorisés ou non. Cette préoccupation, centrale pour les débutants, s'inscrit dans un ensemble de contraintes plus ou moins négociables (la classe, les habitus de l'établissement, les prescriptions et programmations). Les auteurs évoquent la préoccupation principale liée à la progression des enseignements conformément au minutage programmé lors de la phase préactive du cours. Pour la personne enseignante, cette gestion du temps et du rythme de l'enseignement-apprentissage s'accompagne de la question de ses déplacements et de ceux de ses élèves, de ses gestes corporels, de la maîtrise des artefacts de base tels les tableaux, les manuels, les affichages de la salle de classe, la disposition des tables ou des places des élèves. Quand l'angoisse est

jugulée grâce à la maîtrise du pilotage général des leçons, la personne enseignante devient disponible pour des moments de communication tous azimuts dans la communauté d'apprentissage au bénéfice d'un enseignement plus efficace. Les gestes de pilotage visent donc à réguler les contraintes espace-temps de la séance d'enseignement-apprentissage ; gérer le déroulement des tâches et des dispositifs d'enseignement ; maîtriser les artefacts de base tels les tableaux, les manuels, les affichages de la salle de classe, la disposition des tables ou des places des élèves.

### *3.3.4 L'étayage : un organisateur central de l'agir enseignant*

Le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) place l'étayage au centre de l'action de la personne enseignante. Ainsi, il peut être conçu comme l'organisateur principal de la co-activité entre la personne enseignante et l'apprenant. Les deux auteurs ont exploré les travaux de Bruner (1983) qui désigne l'étayage comme une aide multiforme que la personne enseignante apporte aux apprenants lors des séances d'enseignement-apprentissage (faire, penser, comprendre, apprendre et se développer sur tous les plans). Autrement dit, Bucheton mentionne qu'en milieu scolaire, l'étayage « c'est ce que l'enseignant fait avec son élève pour l'accompagner dans ses apprentissages et dans la mise en place de conduites et attitudes qui leur sont propices. C'est l'intervention du maître dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul » (Bucheton, 2009, p.59). Les six sous-processus de l'étayage, tels que développés par Bruner (1983) se traduisent par des gestes professionnels qui visent des buts didactique et pédagogique susceptibles de permettre à la personne enseignante de parvenir à ses fins. L'étayage impulse, régule donc toute la dynamique de ce qui se joue dans la classe. Les gestes d'étayage sont donc des gestes par lesquels l'enseignant apporte l'aide de l'adulte pour réaliser une tâche que l'élève ne peut réaliser seul (faire, dire, faire comprendre, penser, apprendre et se développer

sur tous les plans) et des conduites et des attitudes propices à mettre en place pour le bon déroulement des apprentissages.

### 3.3.5 *Les savoirs visés : une cible floue*

Les auteurs affirment que la cible visée par la situation d'enseignement/apprentissage est assez souvent floue abordant ainsi les sempiternelles questions soulevées par la problématique des objets de savoir, des attitudes, du savoir-être, savoir-faire. Enseigne-t-on des concepts, des techniques, des attitudes, des méthodes, des stratégies, des comportements scolaires, sociaux, des pratiques sociales, des formes d'adaptation et d'ajustement aux situations, etc. ? Selon eux, les savoirs visés singulièrement en didactique du français sont foncièrement hétérogènes et leur identification, leur objectivation, leur conceptualisation intermédiaire ou institutionnelle en est rendue d'autant plus complexe. En définitive se pose la question centrale de la possibilité pour les apprenants d'accéder aux savoirs (la Zone de Proche Développement de Vygotski, 1985) afin de déterminer la nature de l'étayage apporté par la personne enseignante (Bucheton et Soulé, 2009).

## 4. LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE EN LANGUE SECONDE AUX ADULTES ALLOPHONES IMMIGRANTS ET LES STRATÉGIES RECOMMANDÉES

Dans cette section, nous présentons les pratiques d'enseignement en ce qui a trait à l'utilisation variée des stratégies d'enseignement (4.1) à mettre en place pour faire pratiquer l'écriture avant d'aborder la recension des écrits sur les pratiques d'écriture en langue seconde chez les adultes allophones issus de l'immigration (4.2.).

## 4.1 Les stratégies d'enseignement

Cette sous-section se subdivise en trois volets soit les définitions des stratégies d'enseignement (4.2.1) ; les stratégies d'enseignement en langue seconde (4.2.2) et les stratégies à mettre en place pour faire pratiquer l'écriture aux immigrants adultes (4.2.3).

### 4.1.1 Les définitions des stratégies d'enseignement

Nous commencerons par les critères qui déterminent les stratégies d'apprentissage en L2. À ce propos, Wenden (1987) a présenté dans ces recherches quelques critères concernant les stratégies d'apprentissage d'une L2 :

- ✚ Les stratégies sont des actions et des techniques spécifiques ;
- ✚ Quelques stratégies sont observables, mais d'autres peuvent ou ne pas l'être ;
- ✚ Elles sont généralement orientées vers un problème comme elles sont souvent utilisées dans le but de compréhension ou de production ;
- ✚ Certaines stratégies peuvent être apprises, d'autres sont conscientes, comme elles peuvent devenir automatiques à force de les utiliser.

En se basant sur ces critères donnés par Wenden (1987), plusieurs auteurs ont proposé des définitions des stratégies d'enseignement. Selon Legendre (2005), une stratégie d'enseignement est « un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques planifié par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même » (p. 1261). Pour Germain et Netten (2004), les stratégies d'enseignement sont des « interventions ponctuelles » en classe dont le but est de faciliter l'apprentissage, ce sont des « façons dont l'enseignant s'y prend pour faire apprendre » (p. 16). De leur côté, Hird, Thwaite, Breen, Milton et Oliver (2000) définissent les stratégies d'enseignement



comme des actions dans lesquelles s'engagent des personnes enseignantes. Quant à Tardif (1992), une stratégie d'enseignement est « la planification et la coordination d'un ensemble d'opérations en vue d'atteindre efficacement un objectif » (p. 23).

Au regard de toutes ces définitions, nous retenons que les stratégies d'enseignement constituent un ensemble de comportements adoptés par la personne enseignante pour susciter et développer chez l'apprenant des attitudes favorisant l'apprentissage de l'écriture.

#### 4.1.2 *Les stratégies d'enseignement en langue seconde*

En éducation, avant les vingt dernières années, les chercheurs ont accordé moins d'attention aux stratégies d'enseignement au profit des stratégies apprentissage (Guillemette, 2007). Hormis Tardif (1992) qui a abordé ce concept de stratégies d'enseignement d'une manière générale, il ne semble pas exister de typologies aussi précises et claires pour les stratégies d'enseignement en langue seconde. C'est en 2000 que Hird *et al.*, ont reconnu le rôle de plus en plus grand des personnes enseignantes dans l'enseignement des langues secondes. Dans sa recension des écrits sur les stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation en français langue seconde des immigrants allophones adultes, Guillemette (2007) a dressé « un tableau récapitulatif des stratégies observées auprès de trois groupes d'auteurs qui ont proposé de véritables classifications des stratégies d'enseignement » (p. 60) notamment Hird *et al.* (2000) ; Collins, Stead et Woolfrey (2004) et Germain et Netten (2004). Nous nous en sommes inspiré pour concevoir le tableau ci-après.

Tableau 7. Le récapitulatif des stratégies d'enseignement

1- Hird <i>et al.</i> (2000)	2- Collins <i>et al.</i> (2004)	3- Germain et Netten (2004)
Favoriser l'aisance à communiquer et la précision linguistique	Favoriser l'aisance à communiquer et la précision linguistique	Favoriser l'aisance à communiquer et la précision linguistique
Enseignement explicite de la grammaire	Enseignement implicite de la grammaire	=====
=====	=====	Correction des erreurs
=====	=====	Faire comprendre sens précis/global
=====	=====	Négocier sens/forme
Favoriser l'interaction	Favoriser l'interaction	Favoriser l'interaction
Poser des questions	=====	Poser des questions
=====	Toujours parler en français	=====
=====	=====	Donner une précision linguistique ou culturelle
=====	=====	Rapport oral/écrit
Créer un bon climat	=====	=====
Favoriser l'autonomie	=====	=====
Favoriser la confiance	=====	=====
Superviser les apprentissages	=====	=====
=====	Choisir une séquence appropriée d'enseignement	=====
=====	Favoriser la flexibilité et la variété d'activités	=====

Source : Inspiré de Guillemette (2007, p. 60).

L'examen du tableau 9 révèle que 16 stratégies différentes d'enseignement en langue seconde ont été répertoriées dans les typologies des trois groupes d'auteurs. Les stratégies « Favoriser l'aisance à communiquer et la précision linguistique » ainsi que « Favoriser l'interaction » figurent chez tous les auteurs. D'autre part, nous pouvons noter une similitude entre les groupes de Hird *et al.* (2000) et de Collins *et al.* (2004) en ce qui concerne la question de l'enseignement de la grammaire. Il est explicite pour le groupe de (Hird *et al.*) et implicite pour celui de (Collins *et al.*). La dernière similitude s'observe entre les groupes de Hird *et al.* (2000) et Germain et Netten (2004) qui mentionnent la stratégie « Poser des questions ».

#### 4.1.3 *Les stratégies pour faire pratiquer l'écriture aux immigrants adultes*

Le champ de l'enseignement de l'écriture en langue seconde chez les adultes immigrants est en friche et n'a donc pas été beaucoup documenté par la littérature. En tenant compte des difficultés éprouvées par les adultes immigrants dans l'apprentissage du français en contexte de francisation, particulièrement pour la production écrite et comme les élèves « apprennent à écrire en écrivant » (Cornaire et Raymond, 1994, p. 72), il revient donc à l'enseignant de mettre en place un programme d'écriture où les élèves écrivent quotidiennement pour fournir de nombreuses occasions de pratique nécessaires au développement de l'écriture (Hall, 1995).

Pour jouer efficacement son rôle dans l'enseignement de la production écrite, l'enseignant devra connaître les modèles de processus cognitif d'écriture. De plus, étant donné que l'apprenant a besoin d'un enseignement et d'un entraînement quotidiens afin de développer de bonnes habiletés rédactionnelles (Pressley, Mohan, Fingeret, Reffitt et Raphael-Bogaert, 2007), la personne enseignante devra organiser l'enseignement des habiletés rédactionnelles en se posant la question suivante : comment expliquer, démontrer et fournir un appui pédagogique aux différentes étapes du processus d'écriture ?

Dans une étude menée par Collins Block, Oakar, et Hurt, (2002) au sujet des pratiques dites exemplaires adoptées en classe pour l'apprentissage de la L1, ces trois auteurs ont colligé 475 caractéristiques d'un enseignement dit efficace de la littératie à l'école primaire relevées par 687 experts provenant de sept pays anglophones. Les traits caractéristiques d'un enseignement efficace de la littératie ont été relevés au moyen de l'analyse des séquences vidéo montrant des enseignants dans le feu de l'action. Les auteurs ont ensuite relevé les cinq caractéristiques les plus typiques d'un enseignement efficace pour chaque niveau scolaire, de la maternelle à la 5e année du primaire, et dressé un tableau comparatif pour indiquer les dissemblances et ressemblances des traits caractéristiques de l'enseignement efficace à chacun de niveaux scolaires susmentionnés. Pour ce qui est précisément de la période de l'entrée dans l'écrit, les résultats de cette étude (Collins Block *et al.*, 2002) mentionnent que les enseignants les plus avertis utilisent un large éventail de stratégies pour susciter la motivation et l'intérêt des élèves pour le monde de l'écrit.

Pour répondre à cette préoccupation, nous avons colligé, dans la présente sous-section, quelques stratégies utilisées par les personnes enseignantes dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture en langue seconde chez les adultes faiblement scolarisés : l'organisation du groupe-classe ; la conception des consignes ; les méthodes d'accompagnement des apprenants et l'évaluation des apprentissages.

#### *4.1.3.1 L'organisation du groupe-classe*

Dans les classes de français L2, le regroupement des apprenants apparaît comme l'une des formes majeures de l'organisation du groupe-classe. Il se définit comme une pratique organisationnelle qui a pour but de faciliter l'enseignement et d'augmenter l'apprentissage des apprenants (encourager le développement cognitif) sans influencer ou modifier leur

développement social ou émotionnel (Hallinan, 1994). Des modalités de formation de groupes peuvent être adoptées : la formation des groupes homogènes en répartissant les apprenants selon les mêmes niveaux d'habiletés ou de performance ; la formation des groupes hétérogènes en associant des niveaux de performance différents ; l'alternance des séances ou des situations en procédant tantôt par groupes homogènes, tantôt par groupes hétérogènes et l'affinité des apprenants en les laissant s'associer librement avec qui ils souhaitent. Le regroupement hétérogène semble mieux convenir aux apprenants plus faibles ou ayant des besoins particuliers, puisque ce type de regroupement permet aux apprenants de mieux progresser et de se faire aider par leurs condisciples, les plus forts (Fortin, Filiault, Plante, Bradley, 2011).

#### *4.1.3.2 La conception des consignes*

La conception d'une consigne de la tâche à donner est une activité qui requiert une grande attention, car de la qualité de la consigne dépend en partie la qualité de la tâche effectuée par les apprenants. Zakhartchouk (1996, p. 18), auteur de nombreux travaux sur la consigne scolaire, la définit la consigne comme

toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.). La consigne s'appuie souvent sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage.

Selon Dominguez et Rivière (2015), elle comporte divers enjeux : clarté informationnelle, compréhension des attentes de l'enseignant et construction de l'autonomie des apprenants. Ainsi, les deux auteures définissent la consigne comme une contrainte, plus ou moins directe et plus ou moins forte, sur l'activité de l'apprenant en vue d'améliorer ses compétences langagières.

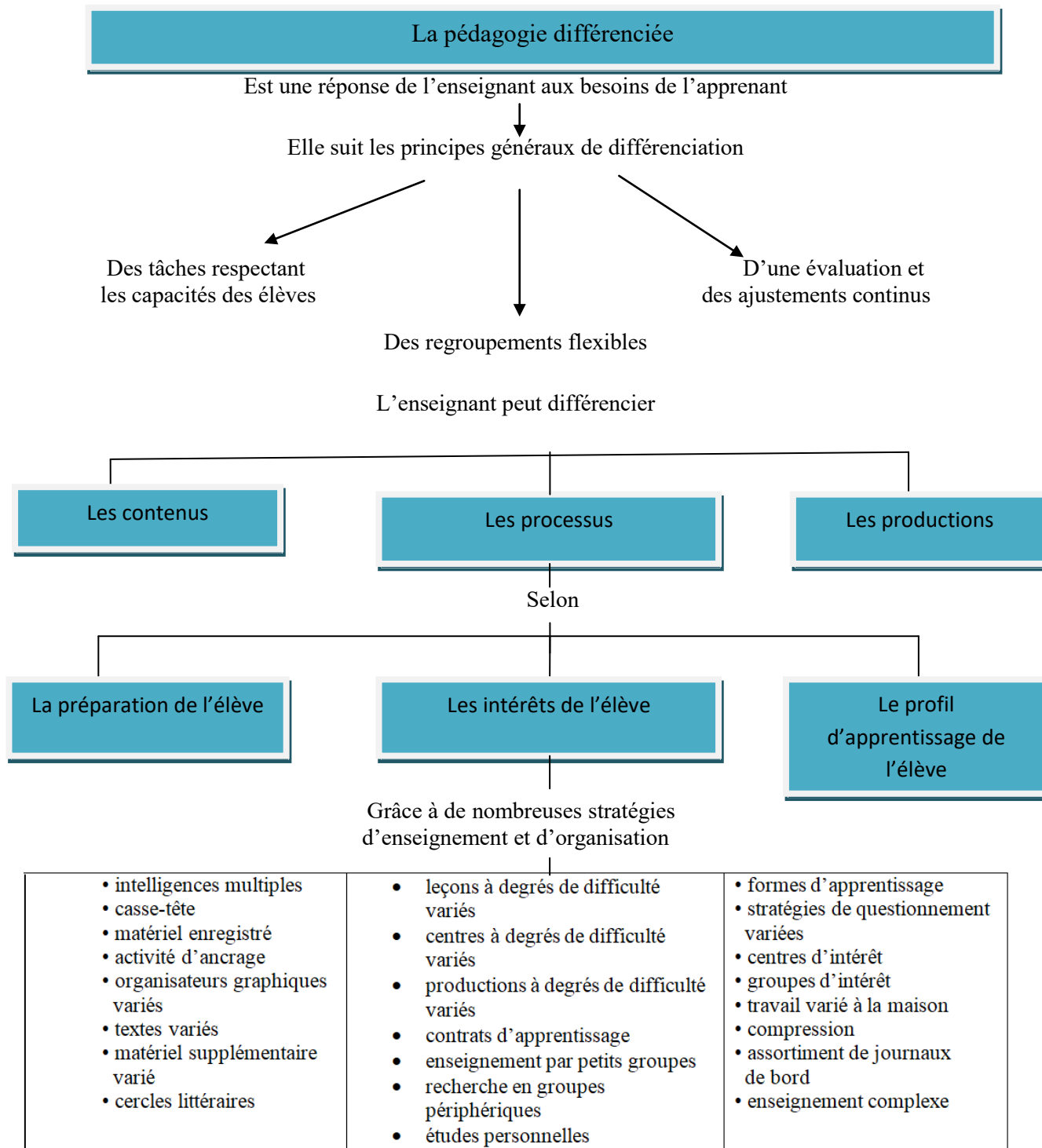
Perçues comme telles, les consignes jouent un rôle d'importance dans la construction de l'autonomie des apprenants, car elles ne se réduisent pas à de simples instructions pour orienter l'activité de l'élève en fonction de la tâche proposée, mais elles mettent également en jeu le rapport de l'apprenant au savoir et permettent d'attribuer du sens à leurs tâches. De ce fait, comme le souligne De Vecchi (2014), l'apprenant construit bien son savoir s'il comprend ce qu'il lui est demandé de faire. Ainsi, la consigne d'écriture joue un rôle essentiel en production de l'écrit puisqu'elle constitue la base de toute activité scripturale. Sa compréhension est donc tributaire de la façon dont elle a été conçue et qui peut exercer une influence certaine sur le texte produit (Benamar et Beldjoudi, 2016). De ce fait, la formulation d'une consigne est aussi un défi majeur avec des apprenants de L2 dans la mesure où la personne enseignante doit s'assurer qu'ils la comprennent correctement.

#### *4.1.3.3 Les méthodes d'accompagnement des apprenants*

##### *a) La différenciation pédagogique*

Dans son Dictionnaire actuel de l'éducation, Legendre (2005) définit la pédagogie différenciée comme « une pédagogie dont l'optique est de tenir compte des différences individuelles pour y adapter une diversité de situations pédagogiques dans le but de permettre à chacun des élèves la meilleure réussite de ses apprentissages » (p. 1021). Feyfant, (2016), la définit comme « une pratique pédagogique visant à organiser et à prendre en charge dans le même temps dans la classe l'avancement de chaque élève, ce qui en fait un « enseignement axé sur les besoins des élèves » (p. 2). Ainsi, la personne enseignante est appelée à se donner des moyens qui favorisent cette réussite des apprenants (Gouvernement du Québec, 1999), ce qui l'amène à « adapter ses stratégies didactiques, les modalités de travail entre élèves et la facture des situations proposées pour tenir compte des différences individuelles, et ce, dans la mesure des

possibilités d'une intervention dans un groupe classe » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 21). Au nombre de ces moyens, il y a la différenciation de l'enseignement qui est envisagée pour pallier les difficultés des élèves « à besoins particuliers » et qui occupe une place importante dans les préoccupations des personnes enseignantes confrontées à une clientèle hétérogène à de multiples égards (Feyfant, 2016). Le Conseil supérieur de l'éducation (1993, p. 39) propose la définition suivante de la différenciation pédagogique : « démarche qui met en œuvre un ensemble diversifié de moyens d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultérieurement, la réussite éducative ». Selon Caron (2003) et Tomlinson (2004), la pédagogie différenciée requiert des enseignantes et des enseignants qu'ils modifient leurs pratiques, pour passer d'une pédagogie fondée sur les programmes à une pédagogie fondée sur les élèves, tout en reconnaissant que chaque élève diffère de l'autre en termes d'intérêts, de profil d'apprentissage et de niveau de fonctionnement. Tomlinson (2004) mentionne que dans la différenciation de l'enseignement, la personne enseignante peut distinguer un ou plusieurs des éléments suivants dans toute situation d'apprentissage en classe : les contenus (ce que les élèves vont apprendre) ; les processus (les activités) et les productions (les résultats au terme de la période d'apprentissage) selon degré de préparation des élèves, de leurs intérêts et de leur profil d'apprentissage comme nous pouvons l'observer dans la figure ci-après.



**Figure 10.** La différenciation dans l'enseignement

(Traduction et adaptation de *The Differentiated Classroom : Responding to the Need of All Learners*, de C.A. Tomlinson (Alexandria, VA, ASCD, 1999), avec la permission de l'auteur.



Présenté dans le rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littérature et de numératie, 2005, p.13).

*b) Le travail en groupe et la répartition des tâches*

Dans une étude intitulée « Quelle organisation du travail de groupe faut-il privilégier pour favoriser l'attention et l'implication des élèves dans leurs apprentissages ? », Caniot (2014), se pose une question majeure qui sollicite notre attention : « la répartition des tâches entre les élèves a-t-elle son importance pour faire en sorte que tous les élèves se sentent impliqués dans la production ? ». Il s'agit ici d'un regroupement classique des apprenants dans lequel ils sont capables d'organiser leur travail, sans avoir besoin de recourir à l'intervention d'une personne enseignante tout en s'assurant que chaque membre du groupe est impliqué dans la production à réaliser.

*c) L'aide individuelle*

L'aide individuelle peut être perçue comme un enseignement individuel permettant à chaque apprenant d'atteindre ses objectifs en fonction de son rythme. Elle peut comporter plusieurs variantes. Dans son rapport annuel 2014-2015, Le Mieux-Être des Immigrants (MEI) mentionne que « l'aide individuelle pour la pratique du français consiste à jumeler un étudiant avec un bénévole québécois afin de pratiquer la langue française. C'est l'enseignement individuel permettant à chaque élève d'atteindre ses objectifs en fonction du rythme de l'étudiant » (p. 19). De son côté, le Gouvernement du Québec (2014) parle de l'accompagnement individualisé qui réfère principalement à la relation entre un enseignant et un apprenant. Cette pratique est une composante de tout un système. Elle interpelle tous les acteurs qui interviennent auprès de l'apprenant. Dans notre travail recherche, la variante de l'aide individuelle concerne

l'accompagnement ponctuel que la personne enseignante apporte à l'apprenant lors du déroulement des activités d'apprentissage.

#### *4.1.3.4 L'évaluation des apprentissages*

L'acte d'évaluation est une clé importante qui contribue à l'amélioration de l'enseignement. Dans ce sens, Kellaghan et Greaney (2004, p. 23) la définissent comme

Un processus consistant à obtenir des informations qui seront utilisées pour prendre des décisions sur les élèves en matière d'enseignement, pour compenser l'élève d'informations en retour sur ses progrès, ses points forts et ses faiblesses, et juger de l'efficacité de l'enseignement, de l'adéquation des programmes d'études, et pour informer les politiques générales.

Ainsi, au regard de cette définition, sous-tendue par notre expérience d'enseignant, nous pouvons dire que l'évaluation des apprentissages est utilisée comme stratégie à des fins multiples et comporte plusieurs types : 1) l'évaluation diagnostique consiste à décrire les acquis de l'apprenant ; à diagnostiquer les problèmes d'apprentissage ; à prévoir l'enseignement et l'apprentissage à venir ; à orienter l'apprenant et à l'amener à prendre une décision idoine à son option professionnelle; 2) l'évaluation formative constitue un stimulus pour l'apprenant en lui proposant des buts ou des cibles et en tamisant la nature des tâches d'apprentissage ; à guider l'apprenant et l'enseignant dans leur progression. À ce sujet, de nombreux spécialistes en évaluation des situations d'enseignement/apprentissage affirment que l'évaluation formative est singulièrement adaptée aux apprenants adultes illettrés qui ont retenu un souvenir peu reluisant de leur scolarité et qui redoutent les tests (Looney, 2008). De plus dans leur synthèse consacrée aux recherches publiées en anglais sur une série d'études visant à mesurer l'impact de différentes

approches formatives, Black et William (1998) concluent dans leurs résultats cumulés que les avantages de rendements associés à une évaluation formative sont parmi les plus importants enregistrés dans le cadre d'interventions éducatives ; 3) l'évaluation sommative certifie que l'apprenant a atteint un certain niveau de compétence ; accorde le passage de l'apprenant en classe supérieure et lui permet d'obtenir un diplôme. Ainsi présentée, l'évaluation revêt donc une fonction d'aide à l'apprentissage et encourage inéluctablement une collaboration personne enseignante - apprenants dont les retombées ne peuvent être que bénéfiques pour les apprenants.

## **4.2 Quelques écrits sur les pratiques d'enseignement de l'écriture en langue seconde chez les adultes**

Comme nous l'avons mentionné plus haut, il convient de revenir ici sur quelques études synthétisées par Armand (2011) et portant sur les pratiques d'écriture en langue seconde chez les apprenants allophones issus de l'immigration. Ces études abordent les contextes signifiants et motivants (4.2.1) ; les pratiques d'écriture coopérative (4.2.2) ; les stratégies d'enseignement-apprentissage (4.1.3) et les rétroactions (4.1.4).

Dans cette recension, nous n'avons relevé aucune étude portant sur les pratiques d'enseignement de l'écriture en langue seconde chez les adultes faiblement scolarisés. Néanmoins, plusieurs auteurs traitent des stratégies d'enseignement en langue seconde ainsi que celles observées dans l'enseignement de l'alphabétisation des immigrants allophones.

### *4.2.1 Les contextes signifiants et motivants*

Cette étude a été menée par Larrotta (2008). Cette enseignante-chercheuse a mis en pratique des journaux dialogués auprès de 17 adultes hispanophones d'une classe d'anglais langue seconde (ALS) dans le but de développer la fluidité en écriture et aussi la motivation des

apprenants à écrire en anglais. Elle s'est posé les questions suivantes : quelle est la démarche à suivre pour mettre en application des journaux dialogués dans une classe de littérature pour adultes en ALS ? Comment les adultes vivent-ils l'utilisation des journaux dialogués dans une classe d'anglais langue seconde (ALS) ? Après l'analyse des réponses des sujets, l'auteure propose à l'enseignant de modéliser l'écriture; de fournir des balises; de guider la pratique d'écriture au moyen des rétroactions effectuées en fin de message : il s'agissait d'un soutien individuel très précis et de faire évaluer la pratique par les étudiants au moyen d'évaluations et d'autoévaluations pour pouvoir suivre et adapter le soutien individuel.

#### *4.2.2 Les pratiques d'écriture coopérative*

Wigglesworth et Storch, (2009) ont mené, en Australie, une étude portant sur l'effet de l'écriture coopérative sur la production de textes. Les 144 participants-apprenants d'anglais langue seconde, âgés de 18 à 41 ans, étaient principalement natifs de Chine. Ils ont complété une tâche d'écriture durant laquelle leurs 96 interactions ont été enregistrées et transcrites. La tâche d'écriture portait sur l'écriture d'un texte argumentatif d'environ 250 mots sur les avantages et les inconvénients d'une évaluation basée sur un examen. Les auteurs concluent que l'écriture coopérative entraîne un degré de précision accru dans les productions écrites d'apprenants adultes. Lors de la composition en dyades, la collaboration offre la possibilité d'interagir sur les différents aspects de l'écriture, tels que le contenu du texte à produire, et de mettre en commun les connaissances linguistiques des apprenants, ce qui est particulièrement pertinent dans un contexte d'apprentissage d'une langue seconde.

#### 4.2.3 *Le lien entre la lecture et l'écriture*

Esmaeili (2002) a voulu évaluer l'effet de l'utilisation d'un thème, qui porte sur un contenu similaire pour les tâches de lecture et d'écriture, sur le processus d'écriture, la production de textes écrits et la qualité de résumés produits après la lecture par des adultes apprenant l'anglais langue seconde. Les sujets de cette étude sont 34 étudiants de première année en génie issus de deux universités, locuteurs de différentes langues maternelles (le mandarin, l'hindi, l'ourdou, l'arabe et autres) et de niveau intermédiaire en anglais langue seconde (ALS). L'auteur a conclu que les processus mis en œuvre lors de l'écriture et de la lecture étaient à la fois interactifs et interdépendants et qu'en ce sens leur lien thématique influençait le développement de la littératie chez les apprenants d'une langue seconde.

#### 4.2.4 *Le recours à la carte conceptuelle*

Ojima (2006), quant à lui, a travaillé sur une autre forme de planification avant l'écriture : la carte conceptuelle. Son étude a été menée auprès de trois apprenants adultes japonais de niveau intermédiaire en anglais langue seconde (ALS). Il a observé si et comment une carte conceptuelle pouvait améliorer la qualité de l'écriture. Les résultats montrent que les enseignants devraient être attentifs à la façon dont les élèves utilisent la carte conceptuelle pour planifier leur écriture et ils devraient aussi examiner la nature des tâches d'écriture afin de proposer la forme de planification appropriée.

#### 4.2.5 *Les rétroactions*

Des auteurs comme Bitchener (2008) ; Bitchener et Knoch (2010) ; Bitchener, Young et Cameron (2005) ; Han (2002) ; Montgomery et Baker (2007) et Sheen (2007) ont mené des recherches sur les rétroactions fournies sur les textes produits par les apprenants.

Montgomery et Baker (2007) ont exploré les pratiques de rétroaction des enseignants et leur auto-évaluation, ainsi que les perceptions des étudiants sur ces pratiques. Ces auteurs ont mené une étude descriptive auprès de 15 enseignants d'anglais langue seconde (ALS) et de 98 étudiants de niveau débutant à niveau avancé en anglais langue seconde (ALS), dans un Centre de langue anglaise aux États-Unis. Les auteurs ont alors conclu qu'il était préférable que les rétroactions des enseignants portent sur les erreurs de type à la fois local et global. Han (2002) a cherché à évaluer l'impact des rétroactions sur la compréhension et la capacité à employer correctement la concordance de temps lors de productions orales et écrites en langue seconde (LS). Les participants de cette étude sont huit adultes apprenant l'anglais langue seconde (ALS) et dont les langues maternelles sont le japonais, le coréen, l'espagnol, le français et le tchèque. L'auteur a identifié en particulier quatre facteurs qui pourraient améliorer la qualité des rétroactions : attention différenciée pour chacun des étudiants, objectifs bien ciblés, engagement de l'enseignant et intensité des rétroactions. Bitchener, Young et Cameron (2005) ont cherché à mesurer l'effet de deux méthodes de rétroaction : 1) la correction directe écrite plus une rétroaction orale faite individuellement avec chacun des participants et 2) la correction directe de trois structures linguistiques (les prépositions, les verbes au passé simple et les articles définis) indiquée sur la production écrite des élèves d'anglais langue seconde (ALS). Les participants de cette étude sont 53 adultes immigrants d'origine chinoise, sri-lankaise, iranienne, russe, coréenne, indonésienne, japonaise, taïwanaise et indienne, de niveau intermédiaire avancé en anglais langue seconde (ALS). Les résultats de l'analyse des performances des sujets pour les trois structures linguistiques ciblées (les prépositions, les verbes au passé simple et les articles définis) dans les quatre textes montrent que pour l'ensemble des trois catégories d'erreurs, la performance des apprenants ne varie pas d'une façon significative entre les trois groupes. Les rétroactions

explicites à l'écrit notées sur les textes des participants suivies de discussions individuelles ont permis d'améliorer significativement l'utilisation des verbes au passé simple et des articles définis, mais pas l'utilisation des prépositions. Sheen (2007), quant à elle, a mené une étude avec la participation de 91 immigrants adultes locuteurs du coréen, du polonais et de l'espagnol. Elle a étudié la question de ces stratégies métalinguistiques et a évalué les effets des rétroactions correctives directes (RCD) et des rétroactions correctives directes accompagnées d'une explication métalinguistique écrite fournie par l'enseignant (RCD+ME) sur l'utilisation fonctionnelle des articles en anglais. Les RCD consistent à indiquer l'erreur et à fournir la forme correcte et les RCD+ME consistent à indiquer l'erreur, à écrire la forme correcte et à fournir une explication métalinguistique de la forme correcte. D'après l'auteure, les résultats de cette étude soulignent l'importance d'une approche sélective dans la rétroaction corrective fournie sur le travail écrit des étudiants. Elle suggère également que les rétroactions axées sur la correction linguistique sont plus efficaces lorsqu'elles intègrent à la fois la proposition d'une forme correcte et une explication métalinguistique. Bitchener (2008) a réalisé une étude en Nouvelle-Zélande, auprès de quatre groupes de 75 apprenants adultes, locuteurs du coréen, du japonais, du chinois, du vietnamien, du thaïlandais, du russe et de l'espagnol. Ces apprenants étaient du niveau pré-intermédiaire en anglais langue seconde (ALS) et leur âge moyen était de 22 ans et 7 mois. Les résultats de cette étude confirment l'efficacité des rétroactions correctives directes combinées avec des explications métalinguistiques, lorsque celles-ci sont à la fois écrites et orales, et des rétroactions correctives directes seules sur l'utilisation correcte des structures linguistiques bien ciblées. Bitchener et Knoch (2010) ont mesuré les effets des rétroactions correctives écrites sur l'utilisation fonctionnelle des articles en anglais. Les 13 participants étaient des immigrants

adultes (leur âge moyen était de 31,7 ans) venant de 18 pays différents. Les résultats confirment les effets positifs à long terme des rétroactions se concentrant sur une seule catégorie d'erreurs.

En résumé, nous avons retenu ce qui suit de cette brève recension des écrits :

- ✚ L'enseignant doit apporter à chaque apprenant un soutien individuel très précis sous-tendu par la modélisation de l'écriture ; la fourniture des balises ; la guidance de la pratique d'écriture au moyen des rétroactions et l'évaluation (Larrotta, 2008).
- ✚ Dans un contexte d'apprentissage d'une langue seconde, l'écriture coopérative entraîne un degré de précision accru dans les productions écrites d'apprenants adultes puisqu'elle offre la possibilité d'interagir sur les différents aspects de l'écriture lors de la composition en dyades (Wigglesworth et Storch, 2009).
- ✚ Chez les apprenants d'une langue seconde, les processus mis en œuvre lors de l'écriture et de la lecture étaient à la fois interactifs et interdépendants et qu'en ce sens leur lien thématique influençait le développement de la littératie (Esmaeili, 2002).
- ✚ Les enseignants devraient porter une attention à la façon dont les élèves utilisent la carte conceptuelle pour planifier leur écriture et examiner aussi la nature des tâches d'écriture afin de proposer la forme de planification appropriée (Ojima, 2006).
- ✚ Les rétroactions des enseignants doivent porter sur les erreurs de type à la fois local et global; leur qualité pourrait être améliorée par quatre facteurs : attention différenciée pour chacun des étudiants, objectifs bien ciblés, engagement de l'enseignant et intensité des rétroactions; les rétroactions axées sur la correction linguistique sont plus efficaces lorsqu'elles intègrent à la fois la proposition d'une forme correcte et une explication



métalinguistique; les rétroactions correctives directes sont efficaces lorsque celles-ci sont à la fois écrites et orales; les rétroactions qui se concentrent sur une seule catégorie d'erreurs ont des effets positifs à long terme (Bitchener, 2008 ; Bitchener et Knoch, 2010 ; Bitchener, Young et Cameron, 2005 ; Han, 2002 ; Montgomery et Baker, 2007 ; Sheen, 2007).

En fonction des éléments identifiés dans la problématique et à la lumière des éléments recueillis lors de notre recension des écrits, nous formulons les objectifs suivants pour notre recherche.

#### 5. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

À la fin du premier chapitre, nous avons évoqué la question générale de recherche qui nous interpelle :

*Quelles sont les pratiques d'enseignement de l'écriture en français langue seconde (FLS) dans les classes de première francisation des immigrants adultes et les représentations associées à cet enseignement ?*

Cette question débouche sur l'objectif général suivant :

*Décrire et analyser les discours et les pratiques d'enseignement de la production écrite en classe de français langue seconde chez des enseignants qui œuvrent auprès des immigrants adultes de première francisation.*

Cet objectif général génère deux objectifs spécifiques à savoir :

- 1- Décrire et analyser les discours des personnes enseignantes sur l'enseignement de la production écrite en FLS à des immigrants adultes peu scolarisés.
- 2- Dégager les occasions d'enseignement de l'écriture mises en œuvre dans les classes, les dimensions de l'écriture travaillées ainsi que les gestes professionnels utilisés pour ce faire au moyen des observations des pratiques des personnes enseignantes lors de deux séances d'enseignement de la production écrite en FLS à des immigrants adultes peu scolarisés.

Pour répondre à notre question de recherche et atteindre nos objectifs, il nous a paru nécessaire de convoquer les cadres qui traitent du processus cognitif d'écriture et sa modélisation (Hayes et Flowers, 1980), de l'agir enseignant en classe (le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé, 2009), des dimensions d'écriture à travailler en classe (le cadre de Dolz, Gagnon et Toulou, 2008) ainsi que les pratiques d'enseignement de l'écriture en langue seconde aux adultes allophones immigrants et les stratégies recommandées.

## TROISIÈME CHAPITRE - LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Après l'énoncé de la problématique, la présentation des éléments du cadre théorique et la formulation des objectifs spécifiques dans le chapitre précédent, nous nous proposons maintenant de préciser les différents choix méthodologiques effectués dans le cadre de notre recherche. Nous avons eu recours à plusieurs stratégies pour expliciter et rendre compréhensible le phénomène à l'étude. Le présent chapitre s'articule autour des points suivants : l'établissement du type de recherche retenu dans le cadre de cette étude (1) ; les aspects déontologiques (2) ; la présentation du milieu de recherche (3) et de participants (4) ; les modes de collectes de données (5) ainsi que les techniques d'analyse sélectionnées (6) pour les données issues des entrevues et des observations.

### 1 LE TYPE DE RECHERCHE

Le choix de notre devis méthodologique trouve sa justification dans le fait que les recherches portant sur les pratiques d'enseignement de la production écrite des enseignants œuvrant dans les cours de francisation auprès des immigrants adultes faiblement scolarisés sont quasi inexistantes. Une recherche qualitative de type descriptif à visée exploratoire s'impose donc pour mieux saisir les caractéristiques du champ à l'étude (description et examen détaillé du phénomène) (Fortin, Côté et Filion, 2006). Comme elle s'intéresse à un milieu d'éducation peu étudié, la dimension exploratoire de l'étude vise également à approfondir la complexité d'une situation ou d'un processus ou découvrir l'émergence d'une réalité sociale nouvelle (Poupart, Groulx, Mayer, Deslauriers, Laperrière et Pirès, 1998).

Pour atteindre l'objectif que nous nous sommes assigné, c'est-à-dire la description et l'analyse des pratiques d'enseignement utilisées dans les classes de francisation, notre recherche comportera deux phases : la phase descriptive et la phase interprétative ou explicative. Descriptive parce que nous entendons décrire les pratiques de nos participants telles qu'elles nous ont été rapportées et que nous avons pu les observer. Interprétative ou explicative, parce que nous examinerons les données recueillies lors des observations et des entrevues à la lumière des discours de nos participants ainsi que de différents éléments retenus dans notre cadre théorique et de la documentation scientifique disponible sur le sujet dont nous traitons.

## 2 LES ASPECTS DÉONTOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

Mercier, (2015, p. 67) fait appel à Jaccoud et Mayer (1997) qui insistent sur le fait que les aspects déontologiques de la recherche « sont omniprésents en éducation ». Il ajoute que « l'éthique dans la recherche avec les êtres humains implique nécessairement des compromis et des dilemmes éthiques entre, d'une part, les exigences méthodologiques de toute recherche scientifique et, d'autre part, l'obligation de respecter les personnes » (*Idem*). Cette recherche a été donc effectuée selon les règles d'éthique que ce type de recherche impose et en suivant les lignes de conduite décrites dans la Politique institutionnelle (Politique 2500-028) en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains approuvée et mise en vigueur par le Conseil d'administration de l'Université de Sherbrooke le 27 février 1989 et dont les dernières modifications ont été apportées le 22 avril 2015 (Université de Sherbrooke, 2015). Notre étude a été soumise à l'assentiment du comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Un certificat de conformité nous a été délivré avant le recrutement des participants et la collecte des données (Annexe C).

Il apparaît important d'ajouter que nous avons procédé à la collecte de données de manière confidentielle (Crête, 2009 ; Fortin *et al.*, 2006) et en aucun cas, les noms des participants ne seront divulgués. D'ailleurs, nous leur avons attribué des noms fictifs ou des pseudonymes qui ne paraîtront que dans l'analyse des résultats afin de préserver leur anonymat. S'agissant des données recueillies, la diffusion des résultats de la recherche ne permet pas d'identifier des personnes en particulier comme le stipule l'une des dispositions générales de la politique institutionnelle de l'Université de Sherbrooke en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains.

### 3 LE MILIEU DE RECHERCHE

Nous avons effectué notre recherche auprès de personnes enseignant le FLS à des immigrants adultes dans les classes de francisation en vue d'approfondir la compréhension du phénomène à l'étude

Notre choix du milieu de recherche a été motivé par deux critères : les critères de pertinence pratique, en particulier celui de « l'accessibilité à l'investigation » et de « délimitation physique claire du terrain » (Arborio, Fournier et Singly, 2005).

En ce qui concerne le critère d'accessibilité à l'investigation, avec le concours de notre directeur de recherche, nous avons adressé au Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration(MIFI) une demande de pré-observation dans les classes de francisation dans l'un des centres d'enseignement (un cégep d'une grande ville de région) où nous avions l'intention de réaliser notre collecte de données afin de nous familiariser avec le contexte, d'établir le contact avec des personnes enseignantes et d'avoir un premier aperçu de leurs pratiques. Notre requête a

rencontré l'assentiment du MIFI après l'examen du projet soumis. Suite à cette acceptation, nous avons entrepris une petite immersion dans le milieu de recherche. Par le truchement de la responsable de Francisation au cégep, nous y avons rencontré des enseignants qui ont accepté de nous accueillir dans leurs classes pour réaliser les premières observations et des entretiens spontanés. Cette prise de contact avec le terrain nous a permis non seulement de mesurer l'ampleur de la tâche, mais également d'évaluer les difficultés susceptibles de surgir le long du parcours, plus particulièrement le recrutement de participants.

Pour ce qui est du critère de « délimitation physique claire du terrain », Arborio, Fournier et Singly (2005) mentionnent que « le terrain retenu ne doit pas être trop grand pour éviter que le chercheur s'épuise, se perde dans la connaissance du contexte des constats qu'il dresse » (p. 26-27). En considération de cette assertion, le choix de l'échantillon de cette étude s'est limité à trois institutions dans une ville de la région de l'Estrie, notre lieu de résidence. Il s'agit d'un cégep et de deux organismes communautaires.

## 4 LES PARTICIPANTS

### 4.1 La démarche pour accéder aux enseignants

D'entrée de jeu, nous voulons évoquer la difficulté à laquelle nous avons été confrontés dans le recrutement des participants. Cette situation est fréquente dans la recherche en langue seconde (Pambianchi, 2003). Dans notre cas, la réticence des enseignants à nous ouvrir les salles de leurs classes pédagogiques s'explique par leur frilosité à se faire observer lors des séances d'enseignement/apprentissage. La plupart d'entre eux n'acceptent pas le fait que quelqu'un de l'extérieur vienne dans la classe le temps de deux ou trois observations.

Nous avons adopté une démarche similaire à celle que nous avons observée lors de l'établissement de nos premiers contacts avec les responsables des services de l'enseignement du français aux nouveaux arrivants pour les cours à temps plein au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIFI).

Tout d'abord, nous avons rencontré la nouvelle Coordinatrice du Centre de formation continue, en remplacement de celle qui avait facilité, quelques mois auparavant, nos démarches des pré-observations entreprises dans les classes de francisation. Cette dernière a pris le soin de transférer notre dossier à son successeur avant de rejoindre son nouveau poste d'affectation. C'est donc dans cette conjoncture particulière de changement de gestionnaire que nous avons entamé notre démarche pour accéder aux enseignants. Pour la suite, la Coordinatrice du Centre de formation continue nous a référé à sa collaboratrice, Conseillère pédagogique au Centre de formation continue. Cette dernière a pris connaissance des documents de présentation du projet de recherche. À la fin de notre entretien, elle nous a demandé de lui envoyer par courriel le résumé de la lettre d'information afin qu'elle puisse la relayer par un message à destiner aux personnes enseignantes. En dépit de sa bienveillante sollicitude, nous n'avons pu compter que sur l'engagement d'une seule personne enseignante. Les autres personnes enseignantes ne semblaient pas intéressées à notre recherche.

Pour accroître l'échantillon, nous avons pu compter sur une connaissance qui nous a aidé à contacter des personnes travaillant dans un autre contexte. À partir de ce moment-là, nous avons recouru à la méthode d'échantillonnage en « boule de neige ». Il s'agit d'un mode d'échantillonnage qui intervient lorsque le chercheur éprouve une difficulté à trouver des sujets pour sa recherche, notamment quand ceux-ci constituent une catégorie sociale bien précise ou une population minoritaire (Gauthier, 2009 ; Gumuchian et Marois, 2000) comme c'est

quasiment le cas dans notre étude. Cette technique consiste à ajouter à un noyau de participants tous ceux qui sont en relation avec eux en demandant aux premières personnes interrogées d'en indiquer d'autres qui sont concernées par l'objet d'étude. Cette démarche nous a permis de recruter 3 autres personnes enseignantes du MIFI.

Par ailleurs, pour compléter notre échantillon, nous avons rencontré la directrice d'un organisme communautaire qui, depuis plus de trente ans, poursuit une mission d'alphabetisation auprès d'une clientèle d'adultes québécois et néo-québécois. À ce niveau, nous avons bénéficié d'un très bon accueil et nous avons pu recruter deux autres participants.

À l'issue de nos différentes démarches, l'échantillon établi pour cette recherche comprend un total de six personnes enseignantes.

## **4.2 Les participants ciblés**

Les personnes enseignantes en exercice dans les cours de francisation dans diverses institutions ont constitué les participants privilégiés à cette étude. Compte tenu de la difficulté à recruter des enseignants dans des recherches requérant des observations en salle de classe, le choix des enseignants a été effectué sur la base du volontariat. Les personnes enseignantes ont été sélectionnées suivant la méthode d'échantillonnage non probabiliste dans laquelle les sujets sont choisis à cause de la correspondance entre leurs caractéristiques et les buts du chercheur (Fortin *et al.*, 2006). En d'autres termes, dans une recherche qualitative/interprétative, ce processus d'échantillonnage revêt un caractère intentionnel, c'est-à-dire que le chercheur a tendance à approcher les sujets qu'il considère comme des acteurs compétents en tenant bien sûr compte de la question et des objectifs de recherche (Marshall, 1996). De plus, selon Karsenti et Savoie-Zacj (2004), le chercheur identifie un ensemble de critères provenant du cadre théorique afin d'avoir



accès, pour le temps de l'étude, à des personnes qui partagent certaines caractéristiques. Dans ces conditions, on se fonde sur les actions qui permettent d'atteindre le but pour déterminer la taille de l'échantillon. À l'instar des recherches antérieures (Flowerdew et Miller, 1995 ; Fortin, 2006 ; Karsenti et Savoie-Zacj, 2004 ; Ladson-Billings, 1995a) où le nombre d'enseignants observés oscillait entre six et dix, étant donné les contraintes sur le plan des ressources, la présente étude s'est limitée à six personnes enseignantes de FLS à temps plein dans divers types de sites en région : un cégep et dans deux organismes communautaires. Compte tenu de l'échantillon d'étude restreint, la recherche qualitative tire sa force de sa capacité à susciter la conviction tout en conservant la complexité du phénomène à l'étude (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Dans la mesure où la qualité de la recherche demeure tributaire de la qualité de la collecte de données, Deslauriers (1991) rappelle que « la qualité de la recherche repose sur celle des informateurs » (p. 38-40). Selon cet auteur, l'échantillon doit donc être composé d'informateurs appartenant au milieu de recherche et le chercheur devra les interroger ou les observer directement sur cette implication. En ce sens, il paraît important d'interroger ou d'observer les personnes les plus près de la situation à l'étude. À cet égard, notre échantillon, quoique restreint, a porté sur des enseignants chevronnés de francisation, car « l'objectif de tout échantillon est de sélectionner un petit nombre d'individus représentatifs de la population » (Gumuchian et Marois, 2000, p. 285). Ce choix se justifie par le fait que les techniques non probabilistes offrent « l'avantage de ne pas heurter le bon sens, d'être peu coûteuses et rapides, d'être souvent faciles à comprendre et à appliquer » (Gauthier, 2009, p. 260).

### **4.3 Le recrutement des participants**

Comme nous l'avons mentionné dans la précédente sous-section, nous avons obtenu la participation des cinq autres enseignants grâce à la collaboration du premier enseignant que nous

connaissances personnellement. Nous avons par la suite élaboré un calendrier de rencontres individuelles des enseignants ayant manifesté leur intérêt pour nous accompagner dans notre recherche afin de leur fournir l'information suffisante sur les méthodes de l'enquête de terrain pour lesquelles leur consentement sera sollicité. Ainsi, nous leur avons présenté les éléments suivants :

- ✚ Vous nous accorderez une entrevue d'environ 40 minutes ;
- ✚ Cette entrevue aura lieu à la date convenue, à l'heure et au lieu qui vous conviendrait le mieux, soit à votre bureau de travail, à votre domicile ou à un autre lieu qui vous convient ;
- ✚ Dans certains cas et si cela se justifie, l'entrevue pourrait se faire au moyen d'une visioconférence en utilisant le logiciel Skype ou tout autre support technologique adéquat ;
- ✚ Après cette entrevue, le chercheur transcrira les réponses et le verbatim vous sera soumis pour validation ;
- ✚ Vous complétez un mini-questionnaire après l'entrevue et la réponse devrait prendre au maximum une quinzaine de minutes ;
- ✚ Vous collaborerez à une étude de cas qui sera rédigée à partir d'informations recueillies par l'observation en classe de deux séances d'enseignement de la production écrite à votre choix. Le calendrier des observations sera élaboré par le chercheur de commun accord vous ;

- ✚ Cette étude n'a pas de visée évaluative. Nous prendrons des mesures afin de protéger la confidentialité des données recueillies ainsi que la sauvegarde votre anonymat ;
- ✚ Nous vous remettrons la lettre d'information (Annexe D) et le formulaire de consentement (Annexe E). Nous vous ferons signer le formulaire de consentement afin d'utiliser vos réponses aux questions et les résultats des observations comme corpus de données à analyser. Le formulaire de consentement sera signé en deux copies, l'une étant conservée par le chercheur (comme preuve de votre acceptation) et la seconde par vous (pour que vous conserviez le document qui décrit la recherche) ;
- ✚ Enfin, vous nous retournerez le formulaire de consentement dûment signé avant que nous ne procédions à la collecte de données.

Notre recherche de participants s'est donc échelonnée du 31 mars au 29 juillet 2016.

#### **4.4 Le profil des participants**

Les six personnes enseignantes qui ont accepté de nous accueillir dans les classes pour la cueillette des données n'appartiennent pas à la même institution et n'enseignent pas dans le même site. Le participant Maurand et les participantes Maelis, Magdala et Melaine sont des personnes enseignantes du MIFI tandis que les participantes Carène et Claudie font partie des effectifs d'un centre communautaire et donnent des cours de français langue seconde dans cette structure.

#### 4.4.1 *Le profil de Carène*<sup>36</sup>

Carène est une canadienne de la province du Québec. Elle est titulaire de deux certificats en études hispaniques et en traduction. Outre sa langue maternelle qui est le français, elle parle l'anglais et l'espagnol. Elle enseigne le français langue seconde dans un organisme communautaire depuis 6 ans dans les classes dont le programme de francisation est semblable à celui des cours de français pour immigrants peu alphabétisés (FIPA). Carène n'a jamais reçu une formation initiale dans ce domaine. Cependant, elle a participé avec ses collègues à quelques ateliers (phonétique du français, français langue seconde) lors d'un colloque de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA). En plus de ces ateliers, Carène a assisté à des animations offertes par des personnes spécialisées dans certains domaines de l'enseignement (TIC, phonétique, apprentissage par le jeu) lors des formations ponctuelles organisées par l'organisme communautaire. En ce qui concerne la formation continue en FLS, et ce, en enseignement de la production écrite spécifiquement, elle n'en a pas bénéficié, mais son expérience personnelle en traduction lui a octroyé des occasions de perfectionnement en production écrite.

#### 4.4.2 *Le profil de Maurand*

Maurand est originaire de la République Démocratique du Congo. Il est arrivé au Québec depuis plus d'une quarantaine d'années. Il détient un doctorat en sciences de l'éducation et enseigne depuis 16 ans, le français langue seconde dans une institution d'enseignement pour le compte du Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) dans les FIPA. En plus de sa langue maternelle, le Kikongo, Maurand parle le français, l'anglais et le

---

<sup>36</sup> Nous avons désigné l'ensemble des personnes enseignantes par des prénoms fictifs.

lingala<sup>37</sup>. Il n'a pas été formé pour enseigner le FLS aux personnes immigrantes adultes. Néanmoins, il a pris part aux formations de perfectionnement données par le MIFI et il a participé aux colloques de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). Pour ce qui est de la formation continue en FLS, il a suivi une formation de perfectionnement organisée par le MIFI qui portait sur la production écrite.

#### 4.4.3 *Le profil de Maelis*

Maelis est canadienne de la province du Québec. Elle détient non seulement un Baccalauréat en Enseignement préscolaire, primaire et orthopédagogie, mais également plus de 31 ans d'expérience dans l'enseignement du français langue seconde. Actuellement, elle donne des cours de francisation dans un cégep et dans un organisme communautaire pour le compte du Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) dans les FIPA. En plus de sa langue maternelle, le français, Maelis parle l'anglais et le créole haïtien. Elle n'a pas bénéficié d'une formation initiale en français langue seconde, mais elle a reçu, sur certaines thématiques inhérentes à son travail ou à la clientèle (personnes immigrantes adultes), de courtes formations données par le MIFI ou dans les commissions scolaires où elle a travaillé. S'agissant de la formation continue, spécifiquement en production écrite, elle l'a faite de façon autodidacte, en contact avec des collègues du MIFI et des personnes enseignantes aux niveaux du préscolaire, du primaire, de l'éducation des adultes dans sept commissions scolaires. Elle a aussi développé des outils pour favoriser la création littéraire auprès de cette clientèle (passer de la lecture à l'oralité ; schéma narratif visuel pour supporter l'écriture d'une histoire ; marqueurs de temps, etc.).

---

<sup>37</sup> Le Kikongo et le lingala sont deux langues internationales parlées par des populations d'Afrique centrale à cheval sur l'équateur et qui occupent une aire géographique de plus de 2 millions de kilomètres carrés.

#### *4.4.4 Le profil de Magdala*

Magdala est originaire du Cameroun. Elle est arrivée au Québec depuis huit ans. Magdala qui détient une maîtrise qualifiante en enseignement du français langue d'enseignement et enseigne le français langue seconde depuis quatre ans dans les classes de francisation dans une institution d'enseignement et dans un organisme communautaire pour le compte du Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI) dans les FIPA. Outre sa langue maternelle, le français, elle parle l'anglais et l'espagnol. Elle n'a reçu aucune formation spécifique pour enseigner le français langue seconde en classe de francisation. Nonobstant cette lacune, elle a participé aux formations données par le MIFI à savoir l'évaluation en classe de francisation ; l'enseignement en contexte de différenciation pédagogique ; enseigner selon la nouvelle échelle de compétence et intégrer les TIC en classe de francisation. Elle n'a pris part à aucune activité de formation continue dans le domaine de l'écriture.

#### *4.4.5 Le profil de Melaine*

Melaine est une Canadienne de la province du Québec. Elle détient à son actif 28 ans d'expérience dans l'enseignement du français langue seconde. Elle est titulaire d'une maîtrise en linguistique ; d'une maîtrise en art-thérapie et d'un doctorat en linguistique. Melaine n'a pas été formée pour enseigner le français langue seconde dans les classes de francisation. Elle œuvre dans l'enseignement du français langue seconde auprès des FIPA dans un organisme communautaire pour le compte du Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI). Outre sa langue maternelle, le français, elle parle l'anglais et l'espagnol. Dans le cadre de la formation continue, elle a assisté à de nombreux ateliers, mais toutes les formations concernaient exclusivement la production orale. De plus, elle mentionne que dans les

premières années, les personnes enseignantes bénéficiaient de plusieurs formations continues, mais depuis quelques années, elles deviennent moins fréquentes.

#### *4.4.6 Le profil de Claudie*

Claudie est une Canadienne de la province du Québec. Elle est titulaire d'un DEC en assistance sociale. De plus elle a suivi un cours d'une session au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (BEPP). Claudie parle deux langues maternelles, le français et l'anglais. Elle enseigne le français langue seconde dans un organisme communautaire depuis plus d'une trentaine d'années dans les classes dont le programme de francisation est similaire à celui des FIPA. Elle n'a reçu aucune formation pour enseigner le français langue seconde en classe de francisation. Mais, tout comme sa collègue Carène (4.4.1), elle a pris part à quelques ateliers (phonétique du français, français langue seconde) lors d'un colloque de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA). En sus de ces ateliers, Claudie a participé à des formations données par des personnes spécialisées dans certains domaines de l'enseignement (TIC, phonétique, apprentissage par le jeu et l'utilisation du tableau) lors des formations ponctuelles organisées par le CEP. S'agissant de la formation continue, spécifiquement en enseignement de la production écrite, elle n'en a pas reçue.

Le tableau (9) ci-dessous récapitule toutes les informations inhérentes au profil des personnes enseignantes qui ont participé à notre recherche.

Tableau 8. Le profil des participants

<b>Participants</b>	Carène	Maurand	Maelis	Magdala	Melaine	Claudie
<b>Caractéristiques</b>	Équivalence FIPA4	FIPA1 FIPA4	FIA3 FIPA4	FIPA1 FIPA 4	FIPA2	Équivalence FIPA 4
<b>Sexe/ Âge</b>	Féminin 56 ans	Masculin 67 ans	Féminin 57 ans	Féminin 45 ans	Féminin 69 ans	Féminin 58 ans
<b>Pays d'origine</b>	Canada	RDC	Canada	Cameroun	Canada	Canada
<b>Langue maternelle*</b> <b>Autres langues</b>	- Français* -Anglais- Espagnol	- Kikongo* -Français- Anglais Lingala	Français* Anglais- Créole haïtien	Français* Anglais- Espagnol	Français* Anglais- Espagnol	Français* Anglais
<b>Formation initiale</b>	-Certificat en études hispaniques ; Certificat en traduction.  -Aucune formation en FLS.	-PhD Éducation ;  -Autre formation équivalente.	BEPP Orthopédagogie ;	-Maîtrise qualifiante en enseignement du français.  -Aucune formation	-Doctorat en linguistique - Maîtrise en linguistique - Maîtrise en art-thérapie ;	DEC en assistance sociale + une année en BEPP
<b>Nombre d'années d'enseignement du FLS</b>	6 ans	16 ans	31 ans	4 ans	30 ans	28 ans
<b>Formation continue</b>	-Formations ponctuelles en FLS offertes	-Formations de perfectionnement données	Formation sur le tas ou de façon	Formations données par le MIFI/	-De nombreux ateliers de	Quelques ateliers sur l'utilisation du



	par le CEP	par le MIFI/MIFI. Participation au colloque de l'ACELF.	autodidacte.	MIFI.	formation. -Formations en production orale.	matériel didactique.
--	------------	--	--------------	-------	--	----------------------

## 5 LES MÉTHODES DE COLLECTE DE DONNÉES

Une activité scientifique requiert l'élaboration des instruments de mesure qui en sont partie intégrante. Aktouf (1987, p. 81) définit l'instrument de recherche comme :

Le support, l'intermédiaire particulier dont va se servir le chercheur pour recueillir les données qu'il doit soumettre à l'analyse. Ce support est un outil dont la fonction essentielle est de garantir une collecte d'observations et/ou de mesures prétendues scientifiquement acceptables et réunissant suffisamment de qualités d'objectivité et de rigueur pour être soumises à des traitements analytiques.

L'instrument de recherche peut être perçu aussi comme un dispositif susceptible d'aider le chercheur à répondre typiquement aux besoins de sa recherche en termes d'informations dont le traitement conduira aux objectifs qu'il s'est assignés. Sow-Barry (1999, p. 100) pense :

Qu'un instrument de mesure introduit une dimension nouvelle du point de vue des sujets de la recherche. Sa seule présence peut exercer des effets spécifiques, tout à fait distincts de ceux qu'on veut mesurer. On parle alors de l'effet de contamination de l'instrument. Dans ce cas, ce qui est observé est

alors différent de ce qui se serait produit sans la présence de l'instrument, celui-ci amenant les sujets à modifier leurs comportements.

Aussi, l'instrument choisi doit-il limiter non seulement les effets au niveau de l'opérationnalisation (Blais, 1993), mais également des biais dans les résultats. C'est la raison pour laquelle, notre recherche qualitative/interprétative a nécessité un jumelage de plusieurs modes de collectes de données. À cet effet, nous avons combiné plusieurs stratégies pour faire ressortir non seulement plusieurs facettes du problème étudié, mais également pour corroborer les données que nous avons recueillies. Ainsi, comme instruments, nous avons associé les modes de collecte de données qui reviennent assez souvent dans les études qualitatives, soit du matériel écrit (le questionnaire, le journal de bord, etc.), des entrevues et l'observation afin d'éviter les biais de chacun d'entre eux pris isolément. Dans notre étude, nous avons utilisé les entrevues pour le recueil des données sur les pratiques d'enseignement déclarées et l'observation en classe pour le recueil des données sur les pratiques d'enseignement constatées. Toutefois, un bref questionnaire auto-administré a aussi été complété à la suite de chaque entretien pour dresser le profil professionnel et de formation des participants.

## **5.1 L'entrevue**

L'entrevue est une méthode de collecte de données utilisée dans les recherches qualitatives. Elle comporte plusieurs définitions et peut être aussi appelée enquête par entretien. Selon Blanchet et Gotman (1992), « l'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques [...], lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent » (p. 27). Mace et Pétry (2000), quant à eux, la définissent comme « un moyen

par lequel le chercheur tente d'obtenir des informations, qui ne se trouvent nulle part ailleurs, auprès de personnes ayant été le plus souvent témoins ou acteurs d'événements sur lesquels porte la recherche » (p. 91). Pour Savoie-Zajc (2009), l'entrevue « est une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (p. 339). Aktouf (1987, p. 82), quant à lui, définit l'entrevue comme « un questionnement oral ou une discussion avec un individu et qui porte sur un sujet prédéterminé dont on veut approfondir certains aspects à travers les réponses de la personne interviewée ».

Il existe plusieurs types d'entrevues qui varient selon les objectifs, les conditions de la recherche et les caractéristiques des sujets (Gauthier, 2009 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) : l'entrevue non dirigée ou approche clinique, l'entrevue semi-dirigée et l'entrevue dirigée. Pour notre recherche, nous avons retenu l'entrevue individuelle semi-dirigée.

### 5.1.1 *L'entrevue semi-dirigée*

L'entrevue semi-dirigée est la technique la plus utilisée en recherche qualitative quand le chercheur veut comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants (Deslauriers, 1991 ; Fortin *et al.*, 2006). Elle permet d'entrer en contact direct et personnel avec l'expérience individuelle des sujets (Laperrière, 2000). Gauthier (2009, 340) en donne une définition de travail :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de

la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche.

Dans le cadre de notre recherche, l'entrevue semi-dirigée s'est déroulée sous la forme d'un entretien en face-à-face sur la base d'un guide (Annexe F) comportant de nombreuses questions ouvertes en vue « de favoriser la libre expression de la pensée et de permettre un examen approfondi de la réponse du participant » (Fortin *et al.*, 2006, p. 306).

### 5.1.2 *Les buts de l'entrevue semi-dirigée*

Nous nous sommes tourné vers ce mode de collecte de données en tenant compte des facteurs qui supportent ce choix. En optant pour le discours verbal, nous avons cherché à comprendre le sens que les participants donnent, d'une part, à leur expérience en enseignement du français dans les classes de francisation et d'autre part au phénomène à l'étude c'est-à-dire leurs propres pratiques dans l'enseignement de la production écrite sans oublier de faire ressortir les représentations qui les sous-tendent (Pinson et Sala Pala, 2007). Un autre facteur à ne pas négliger dans ce choix réside dans la conception du rôle que nous avons à jouer. Autrement dit, comme le suggère Gauthier (2009), c'est grâce au contact étroit et à la qualité de la relation que nous avons établie avec chacun des participants que nous sommes parvenu à développer une compréhension du phénomène. Selon lui, l'entrevue semi-dirigée « poursuit divers buts : l'explicitation, la compréhension, l'apprentissage et l'émancipation » (p. 342-343).

- ✚ L'explicitation : l'entrevue semi-dirigée permet de rendre clair ou explicite ce que le participant pense et qui ne peut être observé (sentiments, pensées, motifs, craintes, espoirs, etc.). Il s'agit d'amener le participant à la recherche à décrire dans les détails son expérience, son savoir et son expérience.

- ✚ La compréhension : l’entrevue semi-dirigée vise la compréhension du monde du participant. Elle met en lumière ses perspectives individuelles au sujet du phénomène à l’étude et enrichit ainsi sa compréhension. Grosso modo, l’entrevue semi-dirigée révèle les tensions qui animent le participant à propos de l’objet de recherche.
- ✚ L’apprentissage : l’entrevue semi-dirigée permet un réel échange entre les personnes, l’une tente d’exprimer sa pensée et l’autre cherche à mieux la comprendre. Dans cette interaction, l’interviewer apprend à propos du monde de l’interviewé qui à son tour organise et structure sa pensée.
- ✚ L’émancipation : Savoie-Zajc (2003) révèle que l’un des buts de l’entrevue semi-dirigée rejoint la fonction émancipatrice en ce sens que les questions abordées peuvent approfondir certains thèmes en enclenchant des réflexions et en stimulant des prises de conscience chez les participants à la recherche. Touraine et Khosrookavar (2000) mentionnent que « le temps consacré à la discussion lors des entretiens peut être considéré comme un moment où le participant doit réfléchir sur ses expériences et se réapproprier son vécu pour devenir un acteur ou plutôt un sujet social important » (p. 41).

Un autre auteur, Aktouf (1987), pense que l’entrevue semi-dirigée permet au chercheur de s’informer, en même temps qu’il vérifie, à l’aide de questions, des points particuliers liés à certaines hypothèses préétablies.

### 5.1.3 *Les forces et les limites de l’entrevue semi-dirigée*

Selon Gauthier (2009) ; Fortin *et al.*, (2006); Karsenti et Savoie-Zajc (2011), l’entrevue semi-dirigée comporte des avantages et des limites. Cet instrument de collecte de données comporte les limites suivantes :

- ✚ La relation entre le chercheur et l'interviewé qui détermine la qualité de l'échange ;
- ✚ Les filtres de communication (matériau verbal, discours, interprétation des messages, blocages ou sujets tabous) que comporte l'entrevue ;
- ✚ La valeur des informations divulguées (crédibilité ; établissement d'un climat de confiance) ;
- ✚ Le coût élevé et le temps requis pour les entrevues ainsi que les difficultés éprouvées dans la codification et l'analyse de données.

En dépit de ces limites, nous avons choisi cet outil de collecte de données pour plusieurs raisons. Au nombre des avantages de l'entrevue semi-dirigée, nous pouvons citer :

- ✚ L'établissement d'une relation interpersonnelle entre le chercheur et l'interviewé ;
- ✚ L'accès direct à l'expérience de l'autre ;
- ✚ La grande possibilité d'obtention des informations sur des sujets complexes ;
- ✚ Le taux de réponses élevés ;
- ✚ Et l'obtention des données riches en détails et en descriptions et l'adaptation du schéma d'entrevue au fur et à mesure de son déroulement.

#### 5.1.4 *Le guide de l'entrevue semi-dirigée*

Le guide ou le schéma d'entrevue se définit comme un outil formalisé pour saisir les stratégies et les opinions des participants à la recherche (Alami, Desjeux et Garabua-Moussaoui, 2013). Selon ces auteurs, « il s'agit de construire une trame souple de questions qui traduit les questionnements de la problématique [...] en questions concrètes, formulées simplement, à poser

à l'interlocuteur » (p. 85). Ce guide d'entretien, tel que nous l'avons construit, a réuni une série de thèmes provenant de notre cadre conceptuel dans lequel nous avons défini et étudié les concepts liés à notre étude. Chaque thème regroupe une série de questions pour lesquelles nous avons formulé des relances susceptibles d'aider à affiner les données recueillies.

Pour ce qui est de la formulation des questions, Fortin *et al.* (2006) recommandent l'utilisation de questions ouvertes dans le cas des entrevues semi-dirigées, celles-ci ayant l'avantage d'appeler « des réponses riches et de permettre l'ajout de sous-questions selon le déroulement de l'entretien » (Deslauriers, 1991, p. 36). Pour Grawitz (2001), « Le degré de liberté laissé aux interlocuteurs se traduit dans la présence et la forme des questions » (p. 645). Deslauriers (1991) est plus directif dans ses indications : pour cet auteur une « bonne question est aussi simple que claire, et doit appeler plusieurs réponses de façon à ouvrir un espace de liberté au participant » (p. 38). Toutefois, il faut signaler que le schéma d'entrevue reste un canevas souple et dynamique. Il est appelé à évoluer au fur et à mesure de l'entrevue et en fonction de la pertinence effective des questions et de l'apparition de nouvelles pratiques à déceler (Alami *et al.*, 2013).

S'agissant des questions, le guide d'entrevue comportait intégralement des questions ouvertes. Pendant que les questions fermées appellent des réponses de forme oui/non, n'admettant ni nuances ni richesse dans les réponses, les questions ouvertes, comme leur nom l'indique, laissent ouvert le champ de réponse à celle ou à celui qui est interrogé. Il a toute la latitude pour répondre ce qu'il veut et comme il le veut à la question posée. Ici, contrairement aux questions fermées, les réponses peuvent être très nuancées et très riches en informations. Cependant, comme le mentionne (Aktouf, 1987, p. 95), les questions ouvertes « sont très

déliçates à formuler et assez difficiles à dépouiller et à analyser, en raison même de leur ouverture et du degré de liberté qu'elles laissent au questionné ».

Le guide d'entrevue a été structuré en deux grandes sections qui rassemblent des thèmes qui sont en rapport avec 1) l'apprentissage et les besoins des apprenants 2) les pratiques d'enseignement de l'écrit. Il convient d'indiquer ici, à titre d'exemples, les types de questions qui étaient posées en lien avec les thèmes susmentionnés :

- ✚ Au sujet de l'apprentissage et des besoins des apprenants : le participant peut-il nous parler de l'attitude des apprenants en classe vis-à-vis de l'apprentissage de l'écriture ? le participant peut-il nous parler des principaux besoins d'apprentissage de ses étudiants de français langue seconde en écriture ? le participant peut-il nous parler des causes des difficultés éprouvées par les apprenants adultes en écriture ?
- ✚ Au sujet des pratiques d'enseignement de l'écrit : dans l'enseignement de la production écrite, le participant peut-il nous parler des activités d'écriture proposées principalement à ses apprenants ? le participant peut-il nous parler des stratégies qu'il a mises en place pour faire pratiquer l'écriture ? le participant peut-il nous parler des difficultés qu'il rencontre dans l'enseignement de l'écriture aux immigrants adultes ? Pourquoi ? Le participant peut-il nous dire comment il accompagne les apprenants dans les différentes étapes de la production de l'écrit à savoir la préparation, la planification, la rédaction d'un texte et la révision ? le participant peut-il nous parler des aspects à considérer pour l'amélioration de l'enseignement de la production écrite auprès des immigrants adultes ?

Pour conclure cette sous-section, ajoutons que nos multiples rencontres avec l'équipe d'encadrement ont contribué au peaufinage et à la validation du guide d'entrevue.



### 5.1.5 *La passation des entretiens*

Les six participants ayant accepté l'entretien correspondent aux personnes enseignantes que nous avons nommées Carène, Maurand, Maelis, Magdala, Melaine et Claudie.

Nous avons convenu d'un rendez-vous avec les personnes participantes par voie électronique ou par téléphone. Chaque entretien a été enregistré à l'aide d'un dictaphone placé sur la table entre l'interviewé et moi-même. Nous nous tenions à chaque fois l'un en face de l'autre afin que l'enregistrement soit audible. Avec chaque participant, l'entretien a duré entre trente minutes et quarante minutes. Nous tenons à souligner que l'entretien débutait toujours par des consignes claires et précises pour offrir plus d'aisance et de liberté aux participants.

Nous avons rencontré Carène et Claudie à leur bureau vers la fin de la matinée du mardi 13 septembre 2016. Nous avons convenu d'un rendez-vous pour le lendemain 14 septembre, date à laquelle elles m'ont accordé deux interviews. L'entretien de Maurand a eu lieu à son bureau le mercredi 28 septembre 2016 dans l'après-midi. L'entretien de Maelis s'est déroulé dans une salle de classe dans la matinée du mercredi 15 juin 2016. Celui de Magdala a eu lieu le mardi 20 septembre vers la fin de la matinée. Enfin, l'entretien de Melaine s'est déroulé le matin du mardi 11 octobre 2016.

Avant chaque entretien, nous avons d'abord expliqué aux participants la visée non évaluative de l'étude, les mesures prises afin de protéger la confidentialité des données ainsi que la sauvegarde de leur anonymat. Ensuite, nous leur avons remis la lettre d'information et le formulaire de consentement à signer en deux copies, l'une étant conservée par le chercheur (comme preuve d'acceptation des participantes et participants) et la seconde par la personne participante (pour qu'elle conserve le document qui décrit la recherche).

L'ensemble de la démarche de passation des entretiens s'est échelonné du mercredi 15 juin au mardi 11 octobre 2016.

## **5.2 Le questionnaire auto-administré**

Le questionnaire est un « instrument de collecte de données qui exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions » (Fortin, 2006, p. 307). Selon Aktouf (1987), cet ensemble de questions écrites porte sur un sujet particulier qui obéit à des règles précises de préparation, de construction et de passation. D'autres auteurs comme Durand et Blais (2006) et Trudel et Antonius (1991) le définissent comme un instrument de collecte et de mise en forme de l'information, fondé sur l'observation de réponses à un ensemble de questions posées à un échantillon d'une population. Pour notre part, nous avons utilisé un mini questionnaire auto-administré pour recueillir des informations sur les profils sociodémographiques et professionnels de chaque participant, susceptibles d'influencer leur pratique. Il est composé de deux parties : la première partie concerne les éléments sociodémographiques relatifs à l'âge, au sexe et à la langue maternelle des participants. La seconde partie (question 1 à 7) a trait aux données professionnelles ; le niveau de formation ; l'expérience de travail et les titres académiques (voir Tableau 9 et Annexe G).

À l'instar du guide d'entrevue, nous avons fait valider le contenu du mini-questionnaire par notre équipe de recherche.

Nous avons opté pour recueillir d'abord le discours sur les pratiques avant d'effectuer les observations en classe.

### 5.3 L'observation

Pour nous garder d'assimiler les pratiques déclarées aux pratiques constatées, nous avons jugé opportun d'utiliser un instrument de recherche qui nous a conduit à obtenir au-delà du discours sur la pratique, la pratique elle-même. Selon Bressoux (2001), il s'agit de l'observation de ce qui se passe réellement dans la salle de classe et qui apparaît comme incontournable si l'on veut avancer dans la connaissance descriptive des pratiques enseignantes. Le recours à l'activité didactique en tant qu'unité d'observation de classe aide à mieux comprendre le fonctionnement de l'enseignement d'une langue seconde notamment l'enseignement de la production écrite dans les classes de francisation.

L'observation au sens strict se définit par ce dont l'humain peut être témoin avec ses sens. L'observation exige du temps, mais elle est riche en informations (Berthiaume, 2004). Son premier objectif « est certainement de rendre compte des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages, d'en donner une connaissance telle qu'elles existent et non telle qu'elles devraient être au nom de telle ou telle option pédagogique ou didactique » (Altet, Bru et Blanchard-Laville, 2012, p. 16). Dans le domaine des sciences sociales, plusieurs types d'observation sont utilisés : l'observation directe, l'observation indirecte, l'observation participante et l'observation engagée (Desruisseaux, 2012). L'observation peut être décrite en termes d'action observable et mesurable (Goupil, 2007). En dépit de sa complexité, des recherches en didactique des langues secondes sont orientées vers l'observation de classe depuis plusieurs années déjà (Long, 1983 ; Manorahanta, 1993). De plus, de nombreux auteurs très actifs dans le domaine des L2 (Allwright, 1988 ; Chaudron, 1988 ; Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid et Foertser, 1990 ; Germain, 1999 ; Puren, 1999 ; Van Lier, 1988) reconnaissent la prépondérance de l'observation comme principal mode de collecte de données pour toute recherche qui vise à

mieux comprendre les pratiques de classe. L'essentiel de cette option méthodologique est résumé dans cet extrait tiré de Van Lier (1988, p. 9) :

In L2 classroom research (CR), the central data derive from things that go in the classroom. This seems self-evident, yet much research goes by the name of CR which gets its data from other sources [...]. I would suggest that CR requires the researcher spends most of the time during the data-gathering phase(s) of the project inside actual, regular, ongoing classrooms that have not been specially set up for the purpose of research<sup>38</sup>.

Pour ce qui est de notre recherche, notre choix porte sur l'observation *in situ* des séquences d'enseignement (Fortin *et al.*, 2006) pour recueillir les pratiques effectives des enseignants.

### 5.3.1 *L'observation directe*

Les auteurs comme Arborio et Fournier (2005) parlent de l'attitude objective que se doit d'adopter un chercheur face à son objet de recherche. L'observation directe réfère à ce qu'un professionnel a véritablement vu. Il ne s'agit pas d'une information rapportée par une tierce personne. Cette observation permet donc de décrire avec plus d'objectivité le comportement et il n'est pas réfutable dans la mesure où il est précis. Ils définissent l'observation directe comme celle où le chercheur constate un phénomène à l'aide de ses organes de sens (Desruisseaux, 2012). En d'autres termes, il « procède directement lui-même au recueil des informations sans s'adresser aux sujets concernés » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, p. 164). Il reste donc le

---

<sup>38</sup> La traduction nous donne ce qui suit : « Dans la recherche en classe L2 (CR), les données centrales proviennent de ce qui se passe dans la salle de classe. Cela semble aller de soi, pourtant beaucoup de recherches portent le nom de CR qui obtient ses données d'autres sources [...]. Je suggère que le CR exige que le chercheur passe le plus clair de son temps durant la phase de collecte de données du projet dans des salles de classe réelles, régulières et continues qui n'ont pas été spécialement aménagées à des fins de recherche. » (Van Lier, 1988: 9)

témoin direct de comportements sociaux d'individus ou de groupes dans les lieux mêmes de leurs activités ou de leurs résidences sans en modifier le déroulement habituel. Dans l'observation directe, le chercheur utilise les instruments qui compensent les imperfections et les insuffisances de nos sens ou rendent les résultats des observateurs comparables entre eux : caméras, microscopes, enregistreurs, instruments de mesure, etc. Dans notre recherche, nous aurions pu choisir les enregistrements vidéo, mais lors des séquences de pré-observation, les futurs participants ont opposé une fin de non-recevoir à cette méthode de collecte de données.

Nous avons donc opté pour l'observation directe afin de saisir les pratiques des personnes enseignantes.

### *5.3.2 Les avantages et les limites de l'observation directe*

L'observation directe favorise une connaissance beaucoup plus approfondie de l'objet d'étude que tout autre instrument de collecte de données (Mace et Pétry, 2000, p. 92). Néanmoins, comme toutes les méthodes de collectes de données, l'observation directe comporte des inconvénients. L'observation directe exige un effort beaucoup plus systématique de la part du chercheur étant donné les risques considérables de biais ou d'interférences inhérents à l'utilisation de cet instrument. S'agissant des biais, Fortin (2010) pense que la principale faiblesse de l'observation directe, selon la plupart des ouvrages qui traitent de méthodologie, réside dans le caractère subjectif des observations, qui risque d'engendrer des biais dans le choix des unités d'observation et dans l'enregistrement de données. De plus, comme l'instrument d'observation est le chercheur lui-même, il peut arriver que l'instrument (l'observateur) perde sa constance par la fatigue et l'instabilité dans ses capacités d'attention, ce qui, selon Beaugrand (1988), pourrait aboutir à des observations imprécises.

Pour se prémunir contre ces biais, Beaugrand (1988) suggère la définition des critères d'identification descriptifs et concrets par un plan ou une grille d'observation. Ce dernier permet d'indiquer la façon de contrôler certaines variables ainsi que d'identifier les modalités retenues pour noter les mesures et les observations.

### 5.3.3 *Le plan et le guide d'observation*

Fortin *et al.*, (2006) conseillent de construire un plan d'observation qui contient des réponses aux questions suivantes avant d'entreprendre une observation directe :

- ✚ Le chercheur détermine l'objet sur lequel portera l'observation tout en définissant l'unité d'analyse en répondant à la question : quoi observer ? Il s'agira d'identifier les occasions d'apprendre que chaque enseignant offre aux élèves à travers les tâches d'enseignement qu'il conçoit et réalise. Pour chaque séquence observée, l'étude des interactions en classe nous permettra de rendre compte des activités cognitives que l'enseignant sollicite de la part de ses élèves (Goigoux, 1996).
- ✚ Le chercheur détermine soit l'élément déclencheur, soit le moment déclencheur en répondant à la question : quand doit-on noter les observations ? Dans notre cas les observations seront notées au fur et à mesure du développement de la séance d'enseignement, mais précisément à partir du moment où la personne enseignante annonce son début de ladite séance.
- ✚ Le chercheur détermine la manière dont les observations seront consignées en répondant à la question : comment noter les observations ? Les observations seront consignées dans la grille d'observation pour les interventions de la personne

enseignante et dans le journal de bord pour la description des événements de l'enseignement de la production écrite.

- ✚ Le chercheur décrit le milieu en répondant à la question : où les observations se feront-elles ? Les observations se feront dans les salles de classe conformément au calendrier élaboré par le chercheur de commun accord avec le titulaire de la classe.
- ✚ Le chercheur précise les tâches de l'observateur en répondant à la question : qui fera les observations ? Les observations seront menées par le chercheur.

En ce qui concerne la grille d'observation, elle peut se définir comme un outil pour saisir les pratiques. C'est un instrument d'observation servant à des fins uniquement descriptives et consistant en une liste de caractéristiques ou d'actions à côté desquelles un espace est prévu pour que l'observateur en indique la présence ou l'absence » (Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles et Ropé, 1989, p. 147). La grille d'observation permet de répertorier les éléments factuels importants pour le sujet à l'étude : lieu de la pratique, personnes en présence, gestes effectués, interactions, etc. Elle se présente sous la forme de listes de thèmes découpées en séquences et en catégories de données à observer. On peut également y noter le moment d'apparition des comportements, leur durée ou leur caractère (Fortin *et al.*, 2006).

Notre grille d'observation<sup>39</sup> (Annexe H) est subdivisée en huit thèmes principaux : le contexte d'enseignement et de la classe ; l'environnement de la classe ; le matériel utilisé pour l'activité observée ; les langues utilisées pendant l'activité observée ; la séquence d'enseignement observée ; les pratiques enseignantes spécifiques ; les notes de terrain et autres observations. De

---

<sup>39</sup> La grille d'observation est reprise de Dezutter *et al.* (Recherche CRSH, 2016).

plus, elle ne constitue qu'un support à l'observation : la pratique observée impose la dynamique de l'observation réalisée, le fil conducteur de l'observation étant toujours de suivre le déroulement de la pratique et ce qui la modèle. Après sa conception, nous l'avons soumise à la validation de notre équipe de direction.

À la fin de chaque séance d'observation, nous en avons fait un bilan par écrit grâce aux notes de terrain que nous avons consignées dans un journal de bord ou de recherche en vue d'affiner les notes prises lors des entrevues.

#### 5.3.4 *Les classes observées*

Il convient de signaler que les apprenants des classes de francisation du MIFI sont disséminés dans plusieurs sites. Ainsi, nous avons observé les classes de Maurand dans un Cégep, celles de Maelis dans un premier organisme communautaire et les deux dernières de Magdala et de Melaine dans un second organisme communautaire où enseignent Carène et Claudie.

Toutes les observations se sont déroulées entre le 4 septembre 2016 et le 28 février 2017.

**Tableau 9. Les participants interviewés et observés**

Participants	Noms fictifs des participants	Dates des interviews	Dates des observations
<b>Participant 1</b>	Carène	14 septembre 2016	06/10/2016 – 2 heures 03/11/2016 – 2 heures
<b>Participant 2</b>	Maurand	28 septembre 2016	17/10/2016 – 2 heures 21/11/2016 – 2 heures



<b>Participant 3</b>	Maelis	21 février 2017	23/02/2017 – 2 heures 24/02/2017 – 2heures
<b>Participant 4</b>	Magdala	20 septembre 2016	04/09/2016 – 2 heures 18/10/2016 – 2 heures
<b>Participant 5</b>	Melaine	11 octobre 2016	22/11/2016 – 2 heures 24/11/2016 – 2 heures
<b>Participant 6</b>	Claudie	14 septembre 2016	29/09/2016 – 2 heures 02/11/2016 – 2 heures

**Tableau 10. Les participants et les apprenants par institution**

Participants	Institutions	Nationalité des apprenants	Effectifs des apprenants par observation
<b>Le premier lieu d'enseignement : dans un organisme communautaire</b>			
Magdala	Cep-Estrie (MIFI)	Ivoirienne, Colombienne Bhoutanaise, Népalaise	9 <sup>40</sup> -9
Melaine	Cep-Estrie (MIFI)	Afghane, Bhoutanaise Népalaise	12-6
Carène	Cep-Estrie	Bhoutanaise, Afghane Népalaise	6-5
Claudie	Cep-Estrie	Colombienne, Congolaise Ivoirienne, Cubaine	7-5
<b>Le deuxième lieu d'enseignement : dans un organisme communautaire</b>			
Maelis	Carrefour Accès Loisirs (MIFI)	Bhoutanaise, Afghane Népalaise	11-12
<b>Le troisième lieu d'enseignement : dans un Cégep</b>			

<sup>40</sup> 9-9 (première et deuxième observation).

Maurand	Cégep (MIFI)	Afghane, Colombienne Népalaise	12-6
---------	--------------	-----------------------------------	------

#### 5.4 Le journal de bord

Selon Combessie (2003), le journal de bord est le mode d'enregistrement le plus habituel et le plus spécifique du chercheur. D'autres auteurs comme Sauvé, Orellana, Qualman, et Dubé (2001) pensent que le journal de bord est un document qui constitue en quelque sorte une mémoire vive du chercheur, un support écrit privé et libre dans lequel il note à chaud tout ce qui lui paraît pertinent et particulièrement signifiant pour la recherche. Les notes prises regroupent une foule d'informations telles que ses pensées et réflexions, ses expériences et ses impressions, ses peurs, ses « bons coups », ses erreurs et ses confusions, ses difficultés ainsi que la qualité de ses contacts c'est-à-dire ses relations et ses réactions positives ou négatives face aux participants à la recherche (Combessie, 2003 ; Gauthier, 2009 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004 ; Mucchielli, 2009 ; Sauvé *et al.*, 2001). Tous ces éléments doivent permettre d'orienter et d'éclairer notre analyse de données. En gros, le journal de bord a accompagné notre regard analytique sur le site d'observation.

Par ailleurs, il est important de souligner la triple fonction du journal de bord :

- ✚ La première fonction garde le chercheur réflexif tout au long de sa recherche. Il effectue des allées et venues dans un travail d'introspection afin de rendre son travail plus dynamique ;
- ✚ La seconde fournit au chercheur un espace pour exprimer ses interrogations et ses prises de conscience ;
- ✚ La troisième offre au chercheur un cadre pour consigner toutes les données et les informations qu'il juge appropriées.

Une fois le travail de terrain terminé, les précieux renseignements contenus dans le journal de bord nous ont permis de reconstituer l'ambiance qui a prévalu pendant la recherche afin de rédiger le travail.

### **5.5 Les photographies des lieux**

Dans la présente étude, nous avons utilisé les photographies à la fois comme support de prise de notes et comme simple aide-mémoire (Meyer, 2017) pour soutenir la description de l'environnement littératié (Dezutter, Babin et Lépine, 2018) des salles de classes que nous avons observées. Nous avons capté plusieurs prises de vue (la configuration de la classe ; le tableau ; la bibliothèque et l'affichage dans la classe) afin de les insérer dans un propos général qui essaie de les relier aux données contenues dans le journal de bord, « les données visuelles ne devant pas être pensées comme autonomes d'autres types de données » (Meyer, 2017, p.16).

Des méthodes que nous venons de présenter, il ressort cinq types de données susceptibles de favoriser la circonscription de notre objet d'étude. Il s'agit des verbatim des entretiens semi-dirigés avec les enseignants ; des résultats du dépouillement des questionnaires ; des rapports d'observation directe des séquences d'enseignement ; du journal de bord avec la description des événements de l'enseignement de la production écrite et des photographies.

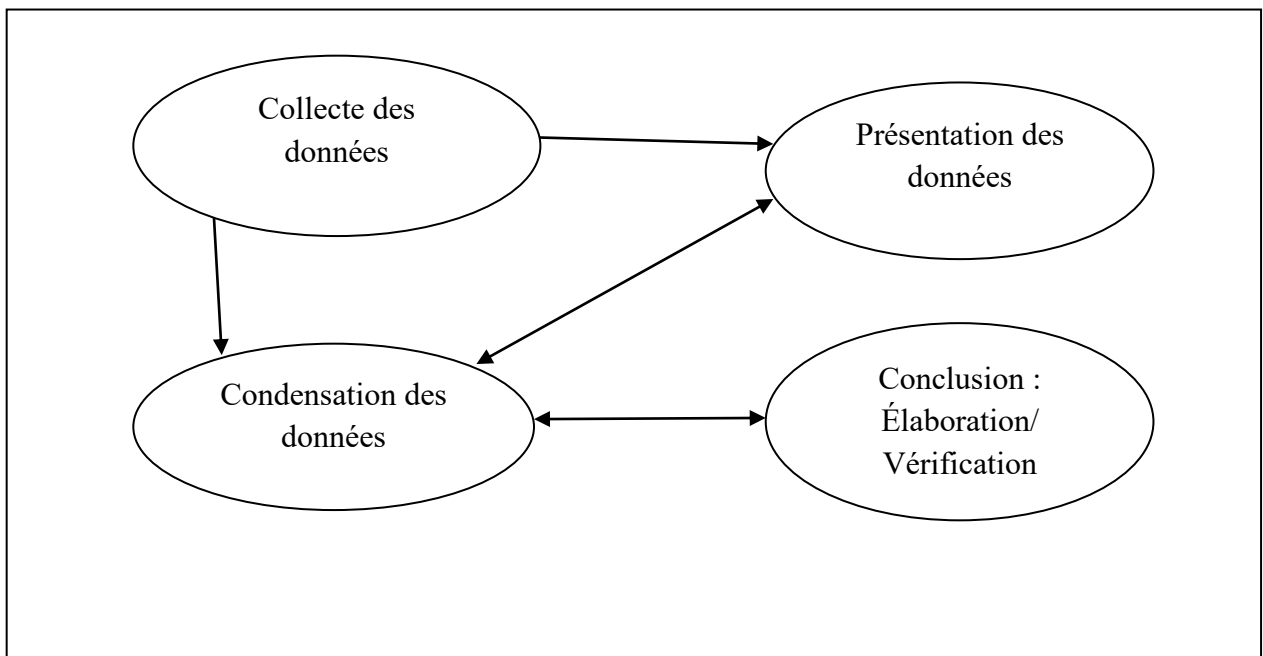
## **6 LA DÉMARCHE D'ANALYSE DE DONNÉES**

Dans une recherche qualitative en sciences humaines et sociales, analyser les données consiste à trouver un sens aux données recueillies et à démontrer comment elles répondent à la question de recherche formulée progressivement par le chercheur (Deslauriers et Kérisit, 1997).

Pour cette étude, nous nous sommes engagés dans la voie que proposent Miles, Huberman et Bonniol (2003) en ce qui concerne les avancées analytiques structurées en quatre points : 1)

l'attribution des codes à une série de notes de terrain tirées de l'observation ou des entrevues ; 2) la notation des réflexions ou des remarques dans les marges ; 3) la sélection et le passage au crible des matériels pour identifier des phrases similaires, des relations entre variables, des schémas, des thèmes, des différences distinctes entre des sous-groupes et des séquences communes ; l'isolement des schémas et des processus, des points communs et des différences et 4) l'élaboration graduelle d'une courte série de généralisations et la confrontation de ces généralisations à un corps de connaissances formalisées sous la forme de construits.

Par ailleurs, il convient de revenir au processus retenu pour l'analyse des données en examinant de plus près le modèle interactif de Miles *et al.* (2003) tel que le présente la figure 5 (p. 31). Selon les mêmes auteurs, toute cette série d'avancées analytiques s'inscrit dans trois courants : la condensation des données ; la présentation des données et l'élaboration/vérification des conclusions.



**Figure 11.** Le modèle interactif de l'analyse des données.

Source : Composantes de l'analyse des données : modèle interactif, (tirée de Miles *et al.*, 2003).

Nous retenons que dans cette figure Miles *et al.*, (2003) présentent l'analyse des données qualitatives comme un processus continu et itératif dans la mesure où le chercheur doit entreprendre des allées et venues entre les trois composantes (il fait le va-et-vient entre la condensation, la présentation et l'élaboration des conclusions). Mais, les trois courants précités demeurent parallèles et s'entrelacent sous la forme d'un modèle interactif avant, pendant et après la collecte des données.

## 6.1 La transcription des entrevues

Elle consiste à lister les informations recueillies et à les mettre sous forme de texte appelé « verbatim » qui représente les données brutes de l'enquête, autrement dit la transcription organise le matériel d'enquête sous un format directement accessible à l'analyse (Andreani et Conchon, 2005). En vue d'obtenir des transcriptions efficaces des entrevues, nous avons procédé à leur enregistrement audio. Les transcriptions intégrales<sup>41</sup> ont été consécutives aux entrevues. Nous avons exploré les deux possibilités qui s'offrent d'ordinaire aux chercheurs dans cette circonstance : ou transcrire les entrevues nous-même ou recourir à d'autres personnes. S'agissant de notre cas, nous avons effectué la transcription de trois entrevues et pour les trois autres, nous avons eu recours à une personne que nous avons payée pour ce travail. Avec cette manière de procéder, nous avons été bien obligé de réécouter les trois entrevues afin de nous assurer de la qualité de leur transcription. Nous avons corrigé les possibles erreurs tout en conservant les répétitions, les interjections, les fautes syntaxiques ou grammaticales et les pauses dans la retranscription. Après la transcription, nous avons obtenu des verbatim dont le volume

---

<sup>41</sup> La transcription consiste à noter mot à mot tout ce que dit l'interviewé, sans aucune modification, interprétation ou abréviation du texte. Les transcriptions ont été donc intégrales puisque l'intérêt de notre recherche se trouve principalement dans l'exhaustivité des opinions formulées par les personnes enseignantes.

oscille entre 5 et 14 pages. Ils ont été soumis par la suite aux participants pour une validation de leur contenu conformément à l'entente de départ survenue entre eux et le chercheur.

## 6.2 La condensation des données

Ce travail a débuté par la lecture minutieuse des entrevues. En effet, « le meilleur outil d'analyse des verbatim demeure la lecture, la relecture et la re-relecture des notes prises au cours des observations et des entrevues » (Deslauriers, 1991, p. 81). Vient ensuite la synthèse « en marge des textes de l'essence du discours livré à partir des questions simples telles celles-ci : Qu'est-ce qui est avancé, exprimé, mis de l'avant ? Quel est le vécu explicité à travers ces propos ? » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 73). Pour ce qui est du repérage des thèmes et de la délimitation des unités de sens, nous avons utilisé la méthode d'analyse thématique que Paillé et Mucchielli (2008) définissent comme « la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce en rapport avec l'orientation de recherche » (p. 162). Toutefois, pour faire émerger les thèmes et les unités de sens, notre propre stratégie a consisté à nous poser la question suivante : « nous sommes en présence de quoi ? ». Ainsi, nous avons effectué un premier codage dans lequel nous avons attribué les principaux thèmes aux passages correspondants des entrevues.

La carte conceptuelle (figure 13) montre nettement les grands thèmes qui apparaissent dans les quatre parties des discours des personnes enseignantes organisés suivant les éléments du triangle didactique (Houssaye, 1988) selon qu'ils se rapportent au contexte d'enseignement, aux pratiques d'enseignement, à la personne enseignante, aux apprenants et aux savoirs. Les trois pôles du triangle ne sont pas étudiés de façon totalement isolée mais bien dans la relation qui les lie aux deux autres. Les côtés du triangle constituent la relation établie entre chacun des éléments (Axe former – Enseignant-Élèves ; Axe apprendre – Élèves-Objet de savoirs et Axe enseigner –

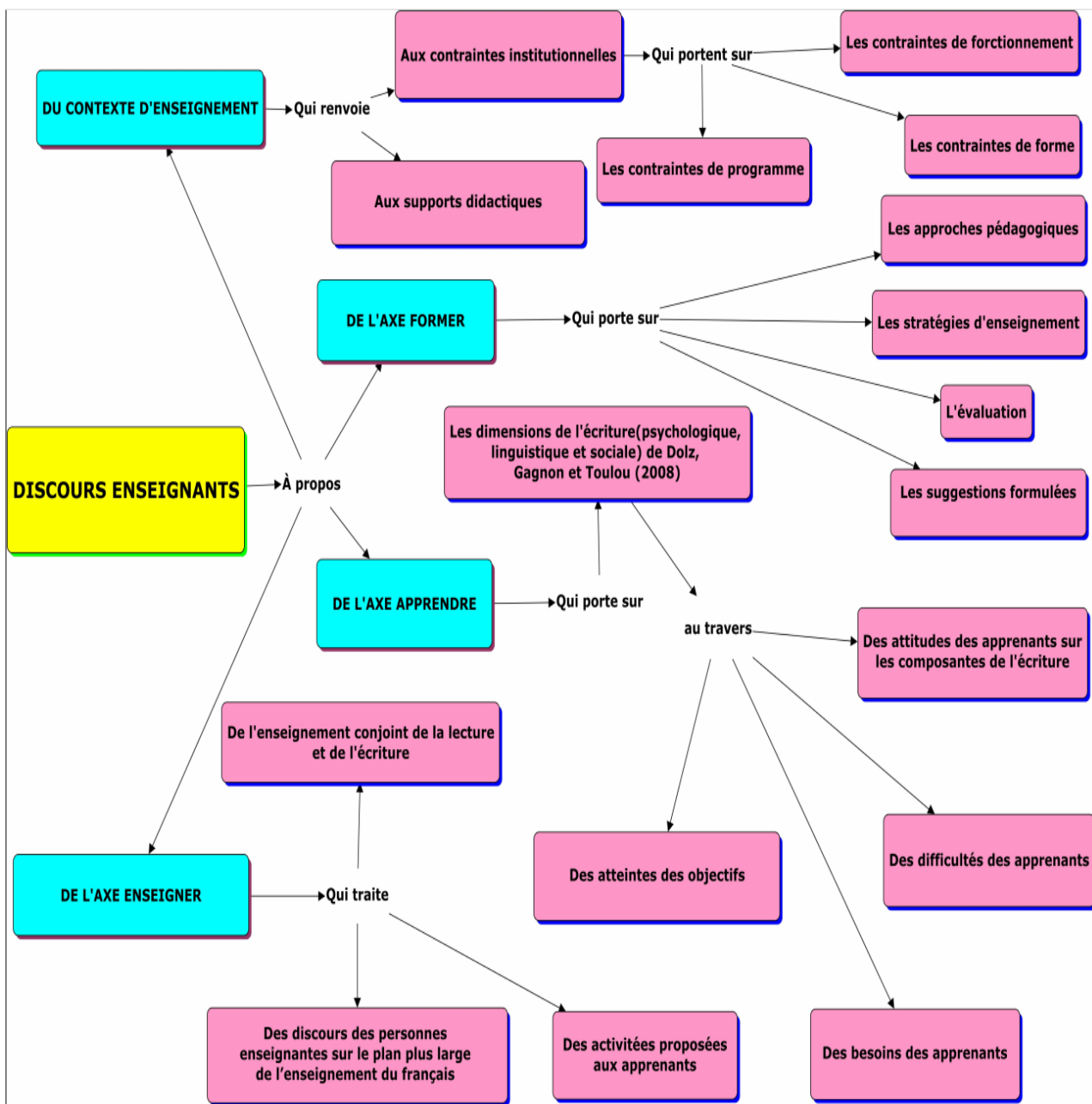
Enseignant-Objet de savoirs). Notre étude s'étant exclusivement focalisée sur les discours et les pratiques des personnes enseignantes, il nous a paru nécessaire de classer les éléments recueillis lors des entrevues selon les trois pôles.

Dans les discours des enseignants sur le contexte d'enseignement, nous avons fait émerger deux principaux thèmes : les contraintes institutionnelles (de programme, de fonctionnement et de forme) et les supports didactiques.

Dans les discours des enseignants sur l'axe former, nous avons noté les thèmes suivants : les approches pédagogiques pour développer la compétence d'écriture ; les stratégies d'enseignement ; l'évaluation auxquels s'ajoutent des suggestions formulées par les personnes enseignantes.

Dans les discours des enseignants sur l'axe apprendre, quatre thèmes sont apparus à savoir les attitudes des apprenants en classe vis-à-vis de l'apprentissage de l'écriture ; les difficultés des apprenants dans l'apprentissage de l'écriture ; les besoins des apprenants ; l'atteinte des objectifs après la formation.

Dans les représentations des enseignants sur l'axe enseigner, nous avons relevé les trois thèmes analysés selon les dimensions de l'écriture du cadre théorique de Dolz, Gagnon et Toulou (2008) : le discours plus large des personnes enseignantes sur le français, l'enseignement conjoint de la lecture et de l'écriture ainsi que les activités proposées aux apprenants.



**Figure 12.** Les thèmes issus des entretiens

Dans un deuxième et troisième temps, ces grands thèmes ont été codifiés de manière plus détaillée en les structurant dans leurs sous-thèmes respectifs. Au fur et à mesure du codage, nous avons rajouté des thèmes supplémentaires étant donné que l'entretien semi-dirigé laisse une



certaine latitude aux interviewés pour développer des sujets initialement non prévus dans le guide d'entrevue.

### **6.3 Les notes d'observation**

À l'opposé des transcriptions des verbatim, les notes d'observation sont rédigées et transcrites selon une démarche de restitution et non sur un récit exhaustif qui reprend intégralement le discours de l'interviewé. Elles regroupent des informations qui représentent ce que l'observateur a vu, ce qu'il a ressenti, ce qui l'a impressionné, ce qui l'a surpris. Les notes d'observation relèvent tout ce qui doit être dit en ce sens qu'elles s'attachent à raconter les faits et gestes mêmes dans les moindres détails. Hormis les notes d'observation, nous avons eu recours à une grille d'observation pour mieux saisir les pratiques. Les différentes sections de cette grille d'observation ont été présentées dans la sous-section (5.3.3).

### **6.4 L'organisation et la présentation des données**

#### *6.4.1 La présentation des données provenant des entretiens*

La présentation des données résulte d'un choix de thèmes et de citations. Le choix thématique était principalement guidé par nos questions et nos objectifs de recherche. Pour rassembler l'information et l'organiser sous une forme facilement accessible à tous, nous avons eu recours au texte narratif qui demeure la forme la plus fréquente et la plus traditionnelle de présentation des données qualitatives (Paillé et Mucchielli, 2008). Nous avons aussi intégré des extraits de verbatim.

S'agissant du choix des citations, il s'est orienté, d'une part, vers la typicité d'une citation pour une certaine tendance d'opinion sur un thème donné. Pour choisir entre les citations parfois très nombreuses, nous nous sommes laissé guider par la question : quelle est la citation qui

représente le mieux ou de la façon la plus pertinente une tendance d'opinion ? D'autre part, nous nous sommes efforcé de reproduire des prises de position de l'ensemble des participants. L'omission de phrases ou de fragments de phrases dans les citations a été signalée par des crochets [...]. Si nécessaire, des explications ou des références extratextuelles ont été insérées également entre crochets pour faciliter la compréhension.

Parfois, les prises de position contiennent plus d'une citation tirée du verbatim d'un participant. Cela procède également du thème qui présente plus de nuances d'opinions parmi les participants. Une autre raison relative au choix d'une citation résidait dans le caractère solitaire de la prise de position, contredisant une tendance d'opinion majoritaire.

Aussi, pour soutenir les idées évoquées dans une section ou une sous-section, une citation devait contenir au moins une prise de position de tous les participants sur un thème donné. Nous n'avons pas pu observer cette règle partout puisque certains enseignants n'ont parfois répondu que très sommairement ou pas du tout à certaines questions. Ainsi, nous avons relevé ce qui était énoncé par la majorité des répondants.

#### *6.4.2 La présentation des données provenant des observations*

L'analyse a été déployée non seulement sur la base des principaux thèmes de la grille d'observation, mais également en fonction du modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) afin d'observer toute la matrice de l'agir enseignant dans la classe permettant de mieux appréhender les pratiques des personnes enseignantes.

En complément de ce modèle, nous avons utilisé le cadre de Dolz *et al.* (2008) à propos des composantes de l'écrit en indiquant sur quelle composante portent les gestes liés aux préoccupations centrales du modèle du multi-agenda. La conjonction des deux cadres nous a

permis de montrer les composantes principalement travaillées par les personnes enseignantes et de quelle manière.

La section relative à l'organisation des données clôture le chapitre portant sur le cadre méthodologique. Les données issues des entretiens et des observations sont décrites en détail dans le chapitre suivant qui permet de contribuer à éclairer nos deux objectifs spécifiques de recherche.

## QUATRIÈME CHAPITRE - LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Ce quatrième chapitre comporte deux grandes parties. La première partie concerne la description des données provenant du discours des personnes enseignantes (1.). Cette partie compte deux sections qui se rapportent au contexte d'enseignement (1.1) et aux dimensions du triangle didactique (1.2). La section sur le contexte d'enseignement porte sur les contraintes institutionnelles (1.1.1) et les supports didactiques (1.1.2). Cette partie se termine par une synthèse (1.1.3). La section sur les dimensions du triangle didactique traite des représentations et des pratiques d'enseignement déclarées. Dans cette partie, nous présentons ce que déclarent faire, sur le plan didactique, les enseignants des cours de francisation sur les trois axes à savoir l'axe former (1.2.1), l'axe apprendre (1.2.2) ainsi que l'axe enseigner (1.2.3).

La seconde partie (2.) concerne les pratiques d'enseignement adoptées par chacune des six personnes enseignantes sur la base des deux observations que nous avons réalisées dans les classes. Elle répond aux deux objectifs spécifiques ayant pour but de décrire les pratiques d'enseignement des enseignants et d'identifier les occasions d'apprendre à écrire que chaque enseignant offre aux apprenants adultes au travers des tâches d'enseignement. Les pratiques enseignantes observées sont analysées en fonction du modèle du multi-agenda développé par Bucheton et Soulé (2009) pour décrire l'agir de la personne enseignante en classe ainsi que selon les différentes composantes de l'écriture (Dolz, Gagnon et Toulou, 2008).

La longueur de ce chapitre trouve sa justification dans la variété de nos choix méthodologiques et dans le souci de recueillir une variété de données relatives aux pratiques d'enseignement de l'écriture mises en œuvre dans les cours de francisation pour lesquels on

dispose de très peu d'informations. Nous tenions donc à fournir les éléments recueillis de manière exhaustive.

## 1. LE DISCOURS DES PERSONNES ENSEIGNANTES

### 1.1 Le discours des personnes enseignantes sur le contexte d'enseignement

L'étude des pratiques d'enseignement ne peut pas s'effectuer sans étudier l'environnement ou le contexte dans lequel elles s'opèrent. La perspective complexe du système d'enseignement-apprentissage du FLS dans les classes de francisation nous a amené à regarder l'influence que les contextes peuvent exercer sur l'enseignement (Starkey-Perret, 2013).

Le contexte est « composé à la fois d'éléments qui s'imposent à [la personne enseignante] et qui la contraignent en partie dans son action et d'éléments qu'[elle] agence volontairement en fonction des significations qu'[elle] leur donne et des buts qu'[elle] veut atteindre » (Trinquier, 2012, p. 79). Nous traiterons de la notion de contexte en deux dimensions : les contraintes institutionnelles et les supports didactiques.

#### 1.1.1 *Les contraintes institutionnelles*

Trois auteurs, Bayer (1986) ; Durand (1996) et Pelgrims (2009) ont tenté de catégoriser les contraintes institutionnelles qui exercent une incidence sur les pratiques enseignantes. Même si des éléments constitutifs des contraintes énumérées par ces auteurs se recoupent, nous retenons la catégorisation de Bayer (1986) qui s'intéresse à l'analyse des processus d'enseignement. À ce propos, il définit trois types de contraintes que nous énumérons de la manière suivante : les contraintes de programme, de fonctionnement et de forme.

### *1.1.1.1 Les contraintes de programme*

Les personnes enseignantes de notre échantillon ont évoqué trois aspects d'importance en ce qui concerne le programme de francisation. Il s'agit de son orientation générale, de son contenu et de son réalisme. Autrement dit, comment les personnes enseignantes qui œuvrent auprès des apprenants des FIPA conçoivent-elles ce programme d'enseignement ?

#### *➤ L'orientation générale du programme*

Nous sommes en présence de deux réalités : les représentations des enseignants de l'organisme communautaire et ceux du MIFI.

L'organisme communautaire est un organisme accrédité par le ministère de l'Éducation et œuvre à la formation des personnes immigrantes peu alphabétisées de concert avec plusieurs partenaires dont le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. Pour les enseignants de l'organisme communautaire, leur structure éducative ne travaille pas à partir du programme du MIFI. Cependant, il leur arrive de jeter un coup d'œil dans les cahiers d'apprentissage conçus par le MIFI qu'ils trouvent peu adaptés aux apprenants de leurs groupes. L'organisme communautaire dispose donc d'un document qui est en développement pour aboutir à l'élaboration d'un plan cadre d'objectifs et de contenus selon les niveaux d'apprentissage. L'enseignante Carène pense que l'avancement des enseignements va à tâtons puisque les personnes enseignantes ne savent même pas à quel niveau se trouvent les apprenants.

*C'est ce qu'on essaie de suivre d'une façon le plus logique possible, mais on est bien conscient que dans le réel de la chose dans le groupe je ne suis pas dans une situation idéale où tout le monde est rendu à tel endroit comme justement dans un programme scolaire primaire où généralement tous les*

*enfants dès la 1ere année ont acquis à peu près le même genre de connaissances et quand ils arrivent en 2e année on sait qu'on peut progresser de cette façon-là.*

Pour Claudie, le programme de l'organisme communautaire est à peaufiner et sa nouvelle conception demanderait suffisamment de moyens péculniaires spécifiques dans la mesure où il faudra recourir aux conseillers pédagogiques qui sont également des ressources incontournables dans l'élaboration des supports d'enseignement.

Les personnes enseignantes des cours de francisation sont contraintes par l'institution de préparer les apprenants aux productions écrites pour des évaluations sommatives alors que le programme d'enseignement recommande fortement l'oralité. La hiérarchie institutionnelle ne prend pas en compte des difficultés liées à l'apprentissage des apprenants. Les personnes enseignantes perçoivent les contraintes de programme comme contradictoires. C'est ce que relève l'une des participantes : « *Mais, en même temps comme c'est axé davantage sur l'oral bon ça nous permet de plus travailler à l'oral finalement. Même s'ils nous disent que c'est axé davantage sur l'oral, il faut faire des tests écrits.* » (Melaine).

L'enseignante Melaine relève quelque chose d'assez paradoxal : « *le programme du MIFI à ce niveau d'enseignement nous demande d'enseigner une part plus importante d'oral que d'écrit. Mais, en lisant ce programme, je constate qu'il est beaucoup plus basé sur l'écrit* ». À la question de savoir si le programme auquel elle est assujettie pour donner ses cours tient compte des besoins spécifiques des apprenants, elle répond de manière catégorique :

*Non ! Non, non, non c'est pas, c'est ça qui est assez particulier, il nous donne un cahier d'activités que je trouve moi beaucoup basé sur l'écrit alors que c'est*

*l'oral qu'on doit enseigner. Ben là, il y a la contradiction dans le fond dans leur programme dans la façon de l'avoir conçu là.*

Par ailleurs, pour Maelis, le programme de francisation des FIPA ne permet pas aux apprenants d'assimiler les notions de base. La plupart d'entre eux n'accèdent pas au niveau supérieur. Dans l'observation quotidienne de leurs pratiques d'écriture, cette participante évoque un point d'importance. « *Moi, mon observation, c'est qu'ils font trop d'écrit sans apprendre à écrire* ».

Dans les propos des personnes enseignantes, nous notons une distinction nette entre les programmes des organismes. Le programme du CEP est axé pour l'instant sur le développement des compétences suivantes : les apprenants doivent être capables de fournir par écrit des données personnelles ; de remplir un formulaire simple en donnant des renseignements personnels requis. Quant à celui du MIFI, Maurand pense que le programme est conçu conformément aux objectifs du ministère qui privilégie

*surtout la communication orale. Pour les apprenants la production écrite passe en second. J'ai d'ailleurs un tableau-là que je vais te fournir. Ouais, l'écrit n'est pas la compétence la plus importante pour les FIPA. La première compétence sur laquelle on insiste c'est vraiment la communication orale.*

De plus, pour le gouvernement, l'objectif final ou général c'est que les étudiants soient en mesure de fonctionner dans la société. Et, il nous paraît opportun de mentionner le renchérissement de Magdala :

*L'écrit n'est pas l'objectif premier dans les classes de FIPA. L'écrit c'est un objectif pas secondaire, mais l'écrit n'est pas le principal objectif parce que ce*



*qu'on veut qu'ils soient capables de faire c'est d'interagir dans la société par rapport à leurs besoins courants.*

Comme nous l'avons évoqué plus haut, dans ce programme, pour ce qui concerne les éléments linguistiques, les apprenants doivent être capables : de formuler une justification en utilisant le « parce que » ; d'écrire la plupart des verbes usuels au présent de l'indicatif ; d'utiliser le passé composé avec certaines lacunes ; d'utiliser plusieurs déterminants ; d'utiliser un langage approprié pour décrire le quotidien. Par exemple : « *Le matin je me lève à 6 heures, je prépare le déjeuner pour les enfants [...]. Voilà à peu près le niveau qui est attendu. Donc, tout au long de la session, je travaille à atteindre ce niveau-là.* » (Magdala).

➤ *Le contenu et le réalisme*

Les attentes du programme sont jugées réalistes par la majorité de nos répondants en ce qui concerne les bases linguistiques :

*Les activités laissent beaucoup de place à l'oral et intègrent progressivement la lecture et l'écriture. Elles fonctionnent par thèmes concrets et elles sont mieux adaptées, selon moi, à la réalité des clientèles actuelles en immigration (moins de scolarisation). Elles ciblent des objectifs réalistes à la portée de la majorité des étudiants.* (Maelis)

Le programme constitue une base essentielle pour l'enseignement (Melaine) et ses attentes présentent un intérêt de premier ordre, dans la mesure où, selon Magdala, l'apprentissage du français ouvre les portes à l'intégration socio-linguistique des immigrants allophones au Québec.

Les attentes sont jugées comme moins réalistes pour les apprenants peu alphabétisés ou peu scolarisés en ce qui concerne la communication et l’insertion socio-professionnelle. « *L’écrit même dans le programme n’occupe pas une grande proportion* » (Magdala) et « *il y a des apprenants qui lisent à peine ou pas du tout* » (Melaine).

S’agissant des personnes enseignantes du MIFI, elles travaillent sur la base d’un programme dont les indicateurs sont évoqués de manière laconique par Magdala de la manière suivante :

*Oui, le programme que moi je suis quand je regarde la production écrite, on dit : les apprenants doivent être capables de justifier en utilisant le « parce que » ; d’écrire les verbes usuels au présent ; d’utiliser le passé composé avec certaines lacunes ; d’utiliser plusieurs déterminants ; d’utiliser un langage approprié pour décrire le quotidien. Voilà à peu près le niveau qui est attendu. Donc, tout au long de la session je travaille à atteindre ce niveau-là.*

#### *1.1.1.2 Les contraintes de fonctionnement*

Dans cette sous-section, nous rapportons ce que les personnes enseignantes disent des contraintes de fonctionnement auxquelles elles font face dans l’enseignement du français langue seconde et en particulier pour ce qui concerne l’enseignement. Ces contraintes sont de plusieurs ordres à savoir le regroupement des apprenants, l’hétérogénéité des niveaux et la pléthore des effectifs (la taille et composition de la classe) ; l’insuffisance du temps scolaire d’apprentissage ; les personnes-ressources accompagnatrices et la gestion des ressources pédagogiques c’est-à-dire la rareté et l’adaptation du matériel que nous avons développées dans la sous-section 1.1.2 relative aux supports didactiques.

a) *Le regroupement des apprenants, l'hétérogénéité de niveaux et la pléthore d'effectifs*

Toutes les personnes enseignantes interviewées disent rencontrer l'épineux problème d'hétérogénéité de niveaux et de pléthore d'effectifs. Maurand et Melaine trouvent que les groupes d'apprenants en provenance du ministère ne sont pas constitués suivant des critères rigoureux et que cette situation ne favorise pas l'apprentissage du FLS. Nous pouvons l'étayer par leurs discours : « *Alors, la difficulté au départ c'est qu'on réalise la mauvaise évaluation des groupes que le gouvernement nous envoie. Donc, le classement n'est pas toujours des plus rigoureux* » (Maurand). Le classement des apprenants n'est pas toujours rigoureux et l'on perçoit visiblement l'hétérogénéité des classes pédagogiques qui comptent plusieurs analphabètes.

*Ce programme n'est pas toujours réaliste lorsque nous avons des analphabètes. [...] Le ministère a décidé qu'il n'y avait pas d'analphabètes. Ce qui est complètement faux parce que quand ils reconnaissaient qu'il y avait des alphabètes on n'avait pas plus que 10 par groupe. Mais en plus ils étaient, on les repérait puis ils étaient dans un même groupe alors que là on a des gens qui écrivent et des gens qui n'écrivent pas, ce qui fait que c'est pour ça que c'est plus difficile.* (Melaine)

Dans la classe de Melaine, « *quelques apprenants, une à trois personnes, sont capables de faire des dictées, le reste ne suit pas en raison de l'hétérogénéité des niveaux* ». Pour Claudie des difficultés apparaissent à cause des classes pléthoriques et des niveaux d'apprenants disparates.

*Je leur dis bon vous apprenez, il pourrait y avoir quelques personnes, mais comme c'est tellement mélangé, j'aurai peut-être eu une personne qui aurait pu faire, une ou trois personnes au maximum qui aurait pu des dictées, mais là je*

*ne prendrai pas, je veux dire si le reste de la classe ne peut pas le faire.*

(Melaine)

*Oui, c'est ça qui est compliqué, ouais plus que t'as des groupes nombreux plus que c'est difficile. Ici, on a 4 groupes ça fait des groupes à peu près d'une dizaine de personnes. Entre 10 et 13 personnes qu'on peut accueillir dans nos groupes, mais malgré ça dans les groupes A et B il y a une grande différence entre les plus faibles et les plus forts.* (Claudie)

En plus des contraintes évoquées par ses collègues, Maelis éprouve de la difficulté à appliquer la différenciation pédagogique en raison de la dissemblance des groupes.

*La plus grande difficulté aussi c'est le décalage de niveaux. Ceci se produit de plus en plus, car beaucoup d'étudiants font de fausses déclarations concernant leur niveau de scolarité dans leur pays. La différenciation pédagogique devient très difficile lorsque les écarts sont très grands et les effectifs importants. Dans mes classes, j'en ai souvent 22.*

Selon Maelis encore, « *l'hétérogénéité des groupes classes avec des niveaux multiples doublée souvent de la diversité des pays d'origine des apprenants d'un même groupe (us et coutumes, façon de s'exprimer, d'entrer en lien avec les autres, valeurs, etc.) requiert un temps raisonnable d'appriovissement* ». Melaine confirme que « *dans nos classes nous pouvons avoir deux à trois niveaux différents (y compris des analphabètes)* ».

Abordant ce constat dans le même sens, Magdala relève que la plupart des apprenants ne suivent pas ce qui se fait quotidiennement compte tenu de la disparité de leurs niveaux.

*Mes 9 étudiants sont des étudiants de niveaux différents. Mais dans ma classe la réalité c'est que j'ai comme deux groupes dans le même groupe parce qu'il y a un groupe qui est comme un peu plus avancé. Je sais que ce terme-là n'est pas approprié, mais qui est un peu plus rapide puis un autre groupe qui est un peu plus lent. Donc dans le groupe qui est un peu plus rapide, dans ce groupe j'en ai juste 2 qui suivent vraiment ce qu'on fait tous les jours. Puis, j'en ai 6 ou 7, je vous dirai, qui ne suivent pas et qui seraient à peu près au niveau I.*

Outre l'existence des groupes multi-niveaux dans les salles de classe et la multiplicité des provenances des apprenants, les personnes enseignantes mentionnent également les difficultés liées à leurs parcours et histoires migratoires différents qui engendrent au plan psychologique et social une situation déstabilisante. « *Parallèlement aux défis pédagogiques, les défis liés à leurs difficultés sociales pèsent toujours dans la balance. Difficile de se concentrer lorsque les problèmes familiaux envahissent la pensée... Ajoutons à cela, les problèmes de santé.* » (Carène).

Ce manque de concentration des apprenants constitue un autre défi majeur à relever chez les personnes enseignantes qui doivent susciter chez eux un sens de responsabilité à développer pour leur réussite.

Les apprenants inscrits dans les cours de francisation sont majoritairement des réfugiés souvent analphabètes dans leur propre langue. Non scolarisés, ils éprouvent de sérieuses difficultés à développer des stratégies d'apprentissage et les personnes enseignantes sont donc obligées d'adopter des palliatifs pédagogiques susceptibles d'aider à juguler ces écueils.

*Il me faut donc présenter le plus souvent possible les notions dans des contextes concrets du quotidien, adapter des exercices de niveau primaire à des situations*

*s'adressant à des adultes et présenter la même notion de plusieurs façons pour favoriser la compréhension, la mémorisation et la mise en pratique. (Carène)*

*b) L'insuffisance du temps d'apprentissage*

Pour ce qui est de la proportion de temps consacrée à l'écriture, elle est relativement insignifiante. Par ailleurs, le programme ne paraît pas très réaliste pour la clientèle non ou peu scolarisée. Le temps alloué aux sessions ne permet pas l'atteinte des objectifs de ce programme qui est parfois perçu comme peu adapté aux besoins des apprenants en ce qui concerne la communication orale et écrite. Une des participantes a déclaré ne pas pouvoir l'appliquer en raison du temps très limité.

*Les étudiants sont incapables de lire, mais l'institution a eu le temps d'étudier ce programme. Je ne veux pas dire machinalement parce qu'on a juste 11 semaines, mais dans les 11 semaines en réalité on a juste 10 semaines pour vraiment enseigner, la 11e semaine c'est la semaine d'évaluation. Donc vous voyez qu'en 10 semaines... (Magdala).*

*c) Les personnes-ressources accompagnatrices*

Pour améliorer l'enseignement de l'écriture, les personnes interviewées mentionnent dans leurs discours la présence des personnes-ressources qui viennent en appui aux personnes enseignantes dans l'enseignement du FLS. Ce sont des bénévoles aux divers statuts avec un rôle bien défini dans les organismes communautaires. Selon Melaine,

*les personnes bénévoles sont des anciens enseignants à la retraite, ça peut être des gens qui adorent le français. Ils ont toujours dit que dans leur vie ils ne font*

*pas beaucoup d'erreurs puis qu'ils adorent le français. Ça peut être des étudiants de l'université, des étudiants du Cégep.*

Le bénévolat fournit plusieurs possibilités qui permettent aux bénévoles de mettre leurs compétences au profit des apprenants. Ils apportent une assistance multiforme dans les différentes tâches de formation de personnes enseignantes en apportant une aide concrète aux apprenants en leur offrant l'accompagnement et le temps nécessaires pour favoriser leurs apprentissages. Outre ce coup de main que les bénévoles donnent aux formateurs, ils s'attèlent à d'autres tâches particulièrement : l'accompagnement ponctuel et individuel des apprenants, la participation aux activités d'intégration sociale et aux sorties, l'animation d'un atelier sur une thématique choisie par le bénévole et la collaboration aux projets et aux activités de financement de l'établissement, ou encore l'implication au sein des conseils d'administration.

#### *1.1.1.3 Les contraintes de forme*

Selon Bayer (1986), les contraintes de forme « détermineraient le choix des canevas de communication que commande la logique pédagogique du moment, logique définie essentiellement par la nature des contenus enseignés ou l'objet des activités de classe et les modes de traitement ou d'exploitation privilégiés qu'ils induisent » (p.503-504). Ce troisième volet de contraintes auxquelles sont confrontées les personnes enseignantes relève des aspects propres à la transmission des savoirs et qui affectent leurs pratiques. Nous y reviendrons dans la section qui traite des discours des enseignants sur les dimensions de l'objet didactique notamment les propos des personnes enseignantes sur la phase interactive de l'enseignement.

### 1.1.2 Les supports didactiques

Les supports didactiques réfèrent à la structure globale des matériels et des ressources dont la personne enseignante a besoin pour mener à bien sa tâche d'enseignant à toutes les phases d'enseignement. En d'autres termes, les supports didactiques constituent des outils indispensables à la réalisation des activités programmées par la personne enseignante.

Les résultats de notre étude montrent qu'à l'exception des cahiers d'activités des apprenants que nous ont présentés les personnes enseignantes et l'environnement littéraire (Dezutter, Babin, Lépine, 2018) développé dans la section (2.1) des observations en classe, les outils d'enseignement sont quasi inexistant. Deux participants ont souligné la rareté et l'inadéquation du matériel pédagogique mis à leur disposition par l'institution. Ils travaillent avec des matériels élaborés ou cherchés et trouvés par eux-mêmes. Carène déclare qu'« *il faut adapter beaucoup de matériel c'est rare qu'on trouve du matériel* ». Elle est appuyée dans sa conception par les propos de Maurand qui mentionne que « *le matériel n'est pas toujours des plus appropriés. Alors, il faut donc s'ajuster sous ces différents aspects-là* ».

Les personnes enseignantes disposent du matériel du Gouvernement, mais selon Maurand et Melaine, il n'est pas totalement en adéquation avec les contenus notionnels inscrits dans le curriculum des cours de francisation. Ainsi, le personnel enseignant se voit souvent contraint de créer, d'acheter ou d'adapter le matériel au rythme et aux caractéristiques du groupe-classe. Pour y parvenir, ils font appel à leur expérience et sont à la recherche de matériel qui a déjà fait ses preuves ailleurs. C'est ce que nous révèle Maurand.

*Oui, alors ça ce n'est pas le gouvernement qui me l'a offert. C'est moi par mes recherches et je fais aussi appel à mon expérience, le fait d'avoir enseigné à*



*différents niveaux du primaire et du secondaire, mais surtout au primaire. Bon c'est une stratégie que j'ai développée c'est-à-dire les recherches et puis l'utilisation ou l'achat des matériels qui ont fait leurs preuves ailleurs là [...]*

*Des fois, je vais, j'achète mon matériel qui est fait au Québec en particulier pour les milieux anglophones ou bien pour les enfants débutant l'école primaire. Bon, je te donne par exemple ce genre de tableau-là. Donc, tu vois on a l'alphabet et pour chaque lettre il y a un exemple des mots avec une lettre de l'alphabet.*

Maelis nous a parlé des activités ludiques en lien avec les thèmes au programme. « *En plus des activités suggérées par le matériel mis à notre disposition, j'aime créer des activités d'écriture plus ludiques en lien avec les thèmes* ».

Dans l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, trois personnes enseignantes (Maelis, Magdala et Melaine) préconisent l'utilisation des outils spécifiques. Pour l'enrichissement du vocabulaire, Melaine utilise quant à elle les cartes<sup>42</sup> à bande magnétique (BM) qui servent non seulement à encourager les apprenants à y lire les dialogues qu'elle a enregistrés, mais également au repérage des mots ainsi qu'à leur décodage.

*Ben ! On a de toute façon, on a des cartes à bande magnétique (BM). Donc moi j'utilise ça beaucoup parce que c'est un appui à l'oral. D'abord quand je fais faire du vocabulaire ou ça peut être des phrases aussi ils doivent au moins les reconnaître supposons que j'ai 10 mots de vocabulaire dans l'enveloppe et puis*

---

<sup>42</sup> C'est une carte qui se lit au travers d'un appareil pour bandes magnétiques.

*les 10 cartes et les mots de vocabulaire sont en désordre puis ils doivent ça ça les aide beaucoup à apprendre à décoder.*

Le développement de l'oral pour acquérir le vocabulaire est utilisé par Maelis qui pense que « *les verbes de base comme JE SUIS, JE MANGE, ils vont les acquérir, mais s'ils ne savent pas les composantes d'une recette ou ce qui est là sur la table, ils ne sauront pas quoi écrire* ». Elle ajoute que les apprenants peuvent apprendre le vocabulaire en recourant au lexique visuel auditif mentionné dans une fiche et auquel ils peuvent se référer.

Pour l'apprentissage de l'écriture, Magdala privilégie un outil : le cahier de dictées. La pratique de l'écrit s'effectue au moyen de ce cahier dans lequel sont consignés les mots de la semaine.

*Comme je vous dis il y a des jours j'ai un cahier de dictées pour chaque semaine et les mots qui sont écrits dans ce cahier-là sont les mots qu'on utilise dans les activités de la semaine par rapport aux objectifs situationnels qu'on voit dans la semaine.*

De plus, elle dispose des fiches qu'elle met à la disposition de ses apprenants. Selon Magdala, ces outils permettent aux apprenants de développer l'une des compétences attendues en fin de session.

*Chaque matin, ils pratiquent les jours de la semaine et puis je fais la dictée des jours parce que je sais qu'à la fin de la session, ça fait partie du niveau de compétence attendu « être capable d'écrire les jours de la semaine.*

Maelis et Carène utilisent des imagiers pour établir un lien entre l'image et le mot. Les apprenants voient l'image, le mot, lisent ensemble pour le mémoriser. Puis, ils en font une copie pour s'en souvenir.

*Oui, oui en fait je vais m'organiser pour qu'il y ait toujours beaucoup d'images de choses réelles comme les aliments, tous les aliments, tous les aliments dans la classe ils vont être en lien avec cet aliment-là, je vais leur prononcer aussi le mot (Maelis).*

*Fait que oui on arrive puis on utilise des outils avec eux par exemple comment on appelle des imagiers pour faire le lien entre l'image et le mot. Voir l'image, voir le mot, les lire ensemble, essayer de faire que la mémoire va faire une espèce de photo de ce mot, essayer de le copier pour s'en rappeler tout ça (Carène).*

À propos de la prononciation, Maelis donne l'accès au téléphone aux apprenants en leur demandant d'introduire un mot dans le moteur de recherche Google traduction.

*Je leur donne accès à leur téléphone aussi. Il y en a qui ont des téléphones, mais qui ne connaissent pas Google traduction. Je leur dis « tu mets le mot », tu lances pour voir comment il se prononce. Donc il y a la prononciation et être capable de lire*

Plusieurs personnes enseignantes ont aussi évoqué le recours au tableau qui est un outil fondamental pour l'apprentissage de l'écriture. Nous rapportons ici les propos de Maelis : « *Puis les étudiants vont beaucoup au tableau. Si je donne une leçon, tout le monde va au tableau. Le passé composé, il y a un É mais tous vont au tableau à tour de rôle* ».

### 1.1.3 La synthèse des éléments saillants

La quasi-totalité des personnes enseignantes perçoit certaines contraintes institutionnelles comme contradictoires singulièrement la conception du programme. Autant le programme met un accent particulier sur l'oralité autant il demande aux enseignants de faire passer les tests écrits aux apprenants. De plus, ce programme semble moins réaliste dans la mesure où les apprenants éprouvent de sérieuses difficultés en lecture et en écriture.

S'agissant des contraintes de fonctionnement, tous les participants évoquent le groupement inadéquat des apprenants, l'hétérogénéité des niveaux et la pléthore des effectifs ainsi l'insuffisance du temps scolaire d'apprentissage.

En ce qui concerne le matériel dont disposent les personnes enseignantes, il n'est pas, du point de vue de nos participants, totalement adapté aux contenus notionnels des cours de francisation.

**Tableau 11. Synthèse des éléments du contexte**

Contraintes Institutionnelles			Supports didactiques
Programme	Fonctionnement	Forme	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientation (paradoxe)</li> <li>- Réalisme (semble moins réaliste parce que difficultés en lecture et en écriture chez les apprenants.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Groupement des apprenants</li> <li>- Hétérogénéité de niveaux</li> <li>- Effectifs pléthoriques</li> <li>- Temps d'apprentissage insuffisant</li> <li>- Recours aux personnes ressources accompagnatrices</li> </ul>	<p>Ce sont des contraintes propres à la transmission des savoirs (exemple : commencer par l'enseignement de la calligraphie).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quasi inexistance du matériel</li> <li>- Supports inadaptés aux contenus notionnels</li> <li>- Conception et recherche du matériel</li> <li>- Achat et adaptation</li> <li>- Recours au tableau</li> </ul>

## 1.2 Les discours des personnes enseignantes sur les dimensions du triangle didactique

Nous avons consacré cette section aux discours des personnes enseignantes sur les dimensions du triangle didactique en vue de répondre au premier objectif spécifique de recherche. En prenant les trois axes du triangle didactique, nous rapportons dans cette section, les discours inhérents à la démarche ou relation pédagogique (axe former : situé entre l'enseignant et les apprenants-1.2.1) ; à la démarche ou relation d'apprentissage (axe apprendre : situé entre les élèves et le savoir-1.2.2) et à la démarche ou relation didactique (axe enseigner : situé entre l'enseignant et l'objet des savoirs-1.2.3).

### 1.2.1 *Les discours des enseignants sur l'axe « former »*

Au regard de ce qui précède, nous présentons ce que disent les personnes enseignantes concernant leur implication dans la démarche ou relation pédagogique (axe former). Comme nous l'avons signalé au chapitre 2, la pratique enseignante intéresse tout ce que la personne enseignante entreprend avant, pendant et après la classe. Elle s'observe à l'intérieur de trois phases différentes (Deaudelin *et al.*, 2005; Deaudelin *et al.*, 2007; Lenoir 2009; Lenoir et Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub et McConnell, 2007) : les phases préactive, interactive et postactive. Dans cette première section portant sur les discours des personnes enseignantes au sujet de leurs pratiques, nous présentons dans un premier temps leurs discours à propos de différentes dimensions de la phase interactive d'enseignement qui se caractérise par les interventions réalisées par la personne enseignante en présence des apprenants. Dans cette phase, l'intention initiale conçue dans la phase préactive s'actualise ou se manifeste dans l'action. Ensuite, nous faisons ressortir également les suggestions qui ont été formulées pour améliorer l'enseignement de la production écrite. Nous terminons cette sous-section par la synthèse des éléments saillants.

### 1.2.1.1 La phase interactive d'enseignement

Cette phase traite des approches et des méthodes pédagogiques que les répondants disent utiliser dans les séances d'enseignement ainsi que des stratégies mises en place pour faire pratiquer l'écriture et accompagner les apprenants pendant leurs apprentissages. Dans la dernière sous-section, nous décrivons les types d'évaluation privilégiés par les personnes enseignantes.

#### a) *Les approches, les méthodes pour développer la compétence d'écriture*

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MEES), lors d'une consultation en 2007 à propos du renouvellement de la pratique enseignante (Gouvernement du Québec, 2007) et certains auteurs en éducation notamment Develay, 1998 ; Goupil et Lusignan, 1993 ; Guay, 1996 ; Meirieu, 2005 ; Sauvé, 1992 ; Vial, 1982), ont mentionné une imprécision de la compréhension des praticiens à propos des termes approche, méthode, stratégie, modèle, procédé, démarche, formule, pratique, procédure et technique. Nous avons consulté le dictionnaire de l'éducation de Legendre (2005) pour mieux appréhender la signification du concept approche qui est utilisé dans cette sous-section. Les approches pédagogiques sont « des ensembles théoriques et pratiques qui contiennent des indications sur le comment faire, sur la réorganisation nécessaire de la communication pédagogique » (p. 118).

- *L'approche communicative*

Lorsque nous les avons interrogées sur les approches pédagogiques qu'ils utilisent pour dispenser les cours de français langue seconde aux immigrants adultes allophones, deux personnes enseignantes seulement sur six ont fait allusion à l'approche communicative, ce qui correspond aux recommandations du Gouvernement du Québec (2015). Il s'agit de Melaine et de Maurand. « *Ah ! Ben, moi je préconise l'oralité qui est une première base de l'approche*

*communicative* » a déclaré (Melaine). Maurand dit utiliser également cette approche. « *L'approche au fond qui nous est suggérée c'est l'approche communicative au départ-là* ». Les approches et méthodes autour desquelles évolue la pratique en classe sont diversifiées. En effet, elles peuvent être différentes selon les intérêts et ses besoins linguistiques des apprenants. Cette situation s'observe dans le discours de Carène :

*Je pense que l'approche ne sera pas la même au moment où l'apprenant reçoit une leçon en classe ou en atelier de lecture ou d'écriture. Rares sont les personnes enseignantes qui se réclament d'une seule approche dans la mesure où les groupes-classes sont à multi-niveaux.*

- *L'approche d'alphabétisation minimale*

Ce concept d'approche par alphabétisation minimale a été mentionné par Maurand qui conçoit des mises en situation dans un contexte d'utilisation des thèmes spécifiques. Il prend l'exemple des logements, de la santé et du travail. « *Donc à partir de ces thèmes, j'élabore des exercices pratiques et je leur fournis des matériels pour faire des apprentissages autour de ces thématiques-là et c'est de cette façon-là que je leur fais pratiquer l'écriture* ».

- *La combinaison des activités sur diverses compétences*

Maelis et Carène insistent sur l'idée selon laquelle elles utilisent une approche par alternance dans la mesure où l'enseignement de l'écriture ne couvre pas une longue séance dans leur pratique. Ce sont des bribes au travers des contextes différents et variés comme le mentionne Maelis.

*Ce n'est pas par phase. On garde toujours l'oral pour la dernière partie du cours. Pendant la première partie il y a l'écrit, les verbes, la structure des phrases tout ça. Puis souvent j'alterne aussi. Quand on aborde un thème, on va plus être en lecture, comprendre les mots, le vocabulaire à l'oral, c'est pas égal. Hop ! On a une carte de souhaits à faire. Bon avant on a fait l'acquis toute la semaine, par exemple sur « je souhaite ».*

Après l'énumération des approches et méthodes pédagogiques utilisées par les personnes enseignantes, nous présentons ci-dessous les différents moyens auxquels les personnes enseignantes recourent pour aider les apprenants à développer la compétence scripturale de manière convenable dans une perspective de progression continue comme le soutient le Gouvernement du Québec (2017). Nous allons voir comment les participants disent aider leurs apprenants à surmonter leurs difficultés en écriture et stimuler leur goût d'écrire par des stratégies et outils d'enseignement.

*b) Les stratégies d'enseignement*

Les participants à notre étude mettent en œuvre une grande variété de stratégies d'enseignement et d'apprentissage circonstanciées et contextualisées pour mener les élèves à atteindre les objectifs prévus au programme de formation des personnes immigrantes adultes inscrits dans les cours de francisation.

Il faut rappeler que même s'ils comptent de nombreuses années d'expérience professionnelle, les participants que nous avons interrogés ne sont pas spécialisés pour l'enseignement du FLS aux personnes immigrantes. Dans leurs pratiques, ils recourent à une multiplicité de stratégies : l'installation des routines et le recours à des modèles ;



l'accompagnement des apprenants ; l'apprentissage collaboratif ou coopératif ; la conception des consignes ; l'enseignement/apprentissage combiné de la lecture et de l'écriture ; faire jouer le rôle de professeur aux apprenants ; l'inculcation des automatismes ; l'encouragement et le renforcement de la confiance.

- *L'installation des routines et le recours à des modèles*

Magdala nous parle de la manière dont elle a installé des routines pour amener ses apprenants à remplir correctement des fiches avant les délais prescrits par le programme. De plus, elle recourt à des modèles pour amener les apprenants à écrire convenablement leur adresse complète notamment un modèle de fiche de renseignements qu'elle a conçu et dont les composantes sont les suivantes : (Nom, Prénom, Numéro (No), Rue, Appartement (App.), Ville, Province, Code postal (C.P.), Téléphone). Depuis la première semaine, chaque matin, elle leur donne cet outil. Chaque matin, elle leur accorde du temps pour remplir cette fiche selon une routine déjà bien établie. Les apprenants écrivent et l'enseignante vérifie à la fin. Elle explique ainsi sa démarche :

*Je ne parlerai pas d'une approche théorique là moi ce que je vous dis là, j'y vais de façon pratique. Je sais qu'à la fin ils devraient être capables de produire quelque chose et puis dans la classe je leur fais voir un modèle de cette fiche-là et chaque jour ils produisent, je corrige, je fais des corrections si bien qu'à la fin de la session je fais des évaluations formatives des choses comme ça. Mais je vous dis là on est rendu à la 5e semaine, je peux vous dire que sur mes 6 que j'ai il y a déjà 4 ou 5 qui sont déjà capables de remplir cette fiche.*

- *L'accompagnement des apprenants*

Dans cette sous-section, nous allons présenter la question du suivi des apprentissages des apprenants par les personnes enseignantes. Autrement dit, les voies qu'elles empruntent pour accompagner les apprenants dans les différentes étapes de la production de l'écrit en tenant compte des spécificités liées aux difficultés d'apprentissage, aux intérêts, aux besoins variés et aux niveaux multiples de ces derniers de façon à leur offrir les conditions les plus appropriées pour apprendre. Il s'agit notamment de la différenciation de l'enseignement et des éléments qui sollicitent l'attention des personnes enseignantes lors de cet accompagnement.

- *La différenciation de l'enseignement*

Nos répondants ont évoqué deux facettes de la différenciation pédagogique entre autres l'adaptation de l'enseignement aux besoins spécifiques des apprenants et le travail par groupes de besoins.

- *L'adaptation de l'enseignement aux besoins spécifiques des apprenants*

Nonobstant les restrictions du programme qui concentre les activités d'enseignement-apprentissage sur l'oralité, les personnes enseignantes font parfois montre d'un esprit de créativité en adaptant leur enseignement au contexte. Ils s'adonnent la plupart du temps aux activités pouvant conduire les apprenants à s'approprier l'alphabet français afin de développer les compétences en lecture et en écriture. De plus, les personnes enseignantes s'attèlent à amener les apprenants à adhérer à une autre culture en ce qui a trait au sens de l'écriture quand bien même ils ont affaire souvent à des adultes dont l'âge avoisine la quarantaine ou la cinquantaine.

Dans les FIPA, les apprenants ont vraiment des besoins variés en raison de l'hétérogénéité des groupes, affirment Carène et Maurand. Lors de la conception des enseignements, les personnes enseignantes fonctionnent à deux vitesses parce qu'elles doivent adapter l'enseignement aux besoins spécifiques de chaque groupe (Maurand).

*Alors dans ce même groupe-là je dois lorsque je fais mes préparations considérer que même si on traite de la même matière, on la traite de deux façons différentes et moi je fonctionne à deux vitesses. (Carène)*

Les répondants sont encouragés dans cette pratique par l'institution qui est consciente de la mauvaise composition des groupes en amont. Cette situation est bien évoquée par Maurand qui déclare ce qui suit :

*Mais, je pense que le gouvernement a bien fait des recherches et il nous demande d'adapter l'enseignement aux besoins spécifiques de chaque groupe parce qu'il serait vraiment faux de prétendre dire que les différents groupes des FIPA sont homogènes. Il y a beaucoup. Beaucoup de variétés.*

- *Le travail par groupes de besoins*

Pour regrouper leurs apprenants, trois participants à notre recherche, Carène, Maurand et Melaine disent avoir adopté des stratégies pour parvenir à leurs fins : identifier le problème commun au groupe ; analyser des besoins spécifiques des personnes présentes dans le groupe et cibler les lacunes des apprenants.

Selon Melaine, comme les apprenants ont des compétences très inégales en écriture, la scission des groupes s'impose pour un meilleur encadrement des apprenants les plus faibles.

*Donc c'est sûr que quand j'ai tout le groupe ensemble parce que parfois je les divise alors en ce moment-là j'ai davantage le temps de que quand ils sont en équipe je m'organise pour que les plus forts travaillent seuls et moi je m'occupe des plus faibles donc en à ce moment-là je peux surveiller de plus près leurs productions écrites, mais c'est des productions c'est toujours en fonction de tout ce qu'on a vu à l'oral.*

Pour d'autres participants comme Maurand et Melaine, l'aide apportée aux apprenants se résume aussi à un certain nombre de gestes professionnels spécifiques afin de mieux piloter leurs cours et étayer les apprentissages des apprenants (Bucheton et Soulé, 2009). Par exemple, la circulation dans la salle de classe pour regarder et vérifier le déroulement des tâches assignées aux apprenants. « *Ben, je me promène c'est sûr quand je fais travailler les plus forts en équipe bien ça me permet d'être plus proche de ceux qui ont plus de difficultés* ». (Melaine).

Par ailleurs, pendant les ateliers d'écriture, Claudie nous parle de « *faire le tour de chacun* » en mettant en exergue sa disponibilité. Les apprenants vont la voir lorsqu'ils ont besoin d'une réponse à une question qui les bloque. À contrario, c'est elle qui va vers les apprenants en difficulté lorsque ces derniers l'appellent. Elle s'assoit avec chacun d'eux et s'assure de rencontrer tout le monde durant tout le cours. Magdala s'emploie, quant à elle, à s'occuper de chaque apprenant en particulier.

*Je ne peux pas dire que je trouve le temps suffisant, mais je fais des efforts pour y arriver, pour m'occuper de chaque étudiant, mais c'est assez difficile parce que dans la classe j'ai deux groupes comme je disais.*

○ *L'aide individuelle*

Les personnes enseignantes préparent les petites tâches assignées au groupe sous sa guidance, ce qui semble plus complexe surtout quand les effectifs sont pléthoriques à l'instar des groupes de Maurand qui comptent jusqu'à 22 apprenants.

*Il y a un grand décalage. Fait que c'est d'être capable de dire ok lui je vais le préparer de faire de petites activités ou des ateliers plus adaptés où la personne est rendue. C'était plus difficile quand j'en avais 22.*

Une autre enseignante déploie des efforts pour parvenir à organiser ces groupes en proposant des tâches spécifiques à ces apprenants :

*Je dois donner une tâche à un groupe et une tâche différente à un autre groupe. Puis les besoins sont différents en fonctions du groupe que j'ai selon qu'ils sont un peu plus avancés. (Magdala)*

Claudie se réfère au même procédé lorsqu'elle fait allusion à l'enseignement individualisé :

*Ça serait de faire un enseignement plus individualisé. Oui, constituer de tout petits groupes pour avoir le temps de s'asseoir avec chacun, de regarder leurs écrits, de discuter avec eux, leur donner confiance, leur donner de petits trucs, puis après ce qui retarde puis qui, c'est d'être plus proche d'eux.*

De plus, elle accompagne individuellement chaque apprenant lors de la révision des textes. Les erreurs doivent être corrigées à chaque étape avant de débiter l'étape suivante.

*La correction c'est au fur et à mesure. Je ne leur fais pas écrire au complet quelque chose puis après ça moi le corriger après ça tu vois une page toute raturée, non, non, faisons un petit bout puis on va regarder ça ensemble puis on va voir si c'est parfait, ça va bien on a corrigé quelques erreurs ensemble, on a expliqué le pourquoi, on a placé ça ok, t'es-tu bonne pour continuer oui c'est correct ok vas-y. C'est de l'accompagnement au fur et à mesure c'est presque dur.*

- *L'apprentissage collaboratif ou coopératif*

Une seule personne enseignante a évoqué dans son discours des aspects liés à l'apprentissage collaboratif ou coopératif. Plusieurs auteurs comme Howden et Martin (1997, p. 6) se sont penchés sur « cette approche interactive de l'organisation du travail [...] où des étudiants de capacités et de forces différentes [...] ont chacun une tâche précise et travaillent ensemble pour atteindre un but commun ». Notre participant fait allusion à la collaboration des apprenants dans laquelle les plus forts viennent à la rescousse des plus faibles lors du processus d'apprentissage de l'écriture. « *Ouais, ouais, alors l'autre aussi c'est la collaboration entre les élèves surtout ceux qui sont un peu plus forts qui peuvent servir de modèles aux autres là. C'est ça* » (Maurand).

- *La conception des consignes*

Pour mieux s'assurer que tous les apprenants comprennent bien ce qu'elles attendent d'elles, les personnes enseignantes leur donnent des consignes claires afin de mieux accomplir leurs tâches. La bonne compréhension des consignes permet à la personne enseignante de mieux

agencer les gestes de l'atmosphère et de pilotage dans la classe. Maelis explique comment elle s'y prend pour préparer ses apprenants à aborder les apprentissages.

*Dans un premier temps avant qu'on fasse la tâche, je rappelle au tableau ok, c'est quoi l'objectif de la tâche ? Qu'est-ce qu'on doit avoir à faire ? Les consignes puis je pose des questions. Bon ! Quand on écrit une phrase, qu'est-ce qui doit avoir la phrase, comment commence une phrase la majuscule comment ça finit qu'est-ce que ça nous prend ? Ah, le cahier des verbes.*

- *Faire jouer le rôle de professeur aux apprenants*

Une enseignante, Maelis, utilise cette pratique pour faire jouer le rôle de professeur aux apprenants dans le but de rendre l'expérience d'apprentissage plus interactive.

*Enfin faire beaucoup participer la classe c'est-à-dire lorsqu'on a une situation d'écriture ou autre, même une leçon, je vais donner la règle de la leçon puis bon, tu joues au prof. Je commence par le plus avancé, peux-tu expliquer à la classe comme prof ? J'utilise beaucoup beaucoup les étudiants comme profs dans la classe.*

- *L'inculcation des automatismes*

Les personnes enseignantes font inculquer des automatismes aux apprenants. Le principal moyen utilisé par les enseignantes Carène, Melaine et Claudie pour installer les automatismes réside dans la répétition des notions à faire acquérir. Par exemple dans la rédaction d'une phrase, Carène et Claudie répètent assez souvent que les lettres majuscules doivent être placées au début des phrases. Elles insistent sur le respect des espaces à créer entre les mots et sur les points à

mettre à la fin des phrases afin que cela devienne un automatisme et se fasse correctement. Melaine l'explique clairement.

*Oui, je regarde les espaces, ils doivent respecter les mots et aussi les majuscules et les minuscules de ne pas mélanger les deux parce que je me dis parce que je m'obstinais un collègue de travail là-dessus ah ! Ils ne sont pas rendus là, c'est faux si tu leur montres d'une façon ils vont se figer dans leur tête et après c'est beaucoup plus difficile à corriger. Autant leur montrer correctement qu'au début d'une phrase on met une majuscule. Tse moi je le répète souvent puis à un moment donné ils l'intègrent.*

- *Le renforcement de la confiance*

Le renforcement de la confiance apparaît comme une autre stratégie employée en lien avec la dimension affective de l'écriture de Dolz, Gagnon et Toulou (2008). Pour Claudie, cette pratique se traduit par l'encouragement des apprenants qui sont moins sûrs d'eux-mêmes. Ces apprenants ont peur de commettre des fautes d'orthographe et les personnes enseignantes doivent les aider à retrouver de la confiance ainsi qu'une meilleure estime d'eux-mêmes.

*Pour mon groupe, je dirai c'est de les encourager. Ils ne sont tellement pas sûrs d'eux, ils en font un petit peu puis ils te regardent, puis ils disent c'est pas bon, c'est pas bon madame. Oui, c'est leur donner la confiance d'écrire puis que ce n'est pas grave en classe de faire des erreurs, on est là pour ça puis à la fin tu vas voir tu vas avoir un beau produit c'est toi qui vas l'avoir fait, je dirai de faire attention, de pas écrire à leur place non plus.*



Dans leurs propos, les personnes enseignantes nous ont fait part des formes d'évaluation qu'elles utilisent comme stratégie d'amélioration de leur enseignement, d'aide et de soutien aux apprentissages des apprenants.

*c) L'évaluation*

Les personnes enseignantes interviewées pratiquent deux formes d'évaluation à savoir l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

- *L'évaluation formative*

Dans leurs discours trois personnes enseignantes nous ont parlé de l'évaluation formative. Maurand, qui a l'habitude de faire défiler quotidiennement les apprenants au tableau pour la pratique de l'écrit, utilise ce type d'évaluation à l'étape de la correction : « lorsqu'un étudiant écrit au tableau, les autres étudiants réagissent puis je fais une rétroaction sur ce qu'il a écrit. Alors c'est l'une des activités ». Claudie, quant à elle, utilise le même mode d'évaluation, mais en corrigeant les productions des apprenants au fur et à mesure de l'accomplissement de leurs tâches d'écriture afin d'éviter beaucoup de ratures.

*La révision ? Ok ! La correction c'est au fur et à mesure. Je ne leur fait pas écrire au complet quelque chose puis après ça moi le corriger après ça tu vois une page toute raturée, non, non, faisons un petit bout puis on va regarder ça ensemble puis on va voir si c'est parfait, ça va bien on a corrigé quelques erreurs ensemble, on a expliqué le pourquoi, on a placé ça ok, t'es-tu bonne pour continuer oui c'est correct ok vas-y. C'est de l'accompagnement au fur et à mesure c'est presque dur.*

Pour vérifier l'orthographe des mots clés contenus dans le lexique qu'elle a proposé aux apprenants ainsi que leurs productions écrites, Maelis utilise l'évaluation formative tout au long de la session.

*Je fais des évaluations formatives tout au long de la session avec rétroaction auprès des étudiants (surtout en production écrite). Je les situe par rapport aux objectifs à atteindre et nous voyons les progrès pour y arriver (les pas sont petits pour certains et énormes pour d'autres ; nous fixons des objectifs personnels à court terme pour chacun.*

- *L'évaluation sommative*

Quatre personnes enseignantes ont fait mention de cette forme d'évaluation dans leurs propos pour se rendre compte du niveau de compétence atteint par les apprenants. Carène déclare qu'elle évalue les productions orales et écrites de ses apprenants deux fois par année conformément aux instructions de l'institution : « *en tant que personne enseignante oui parce qu'on évalue deux fois par année en fait là l'apprentissage de l'apprenant ni plus ni moins par des évaluations tant orales qu'écrites* ». Maurand nous explique comment il prépare ses apprenants au test final du gouvernement.

*Alors, ils doivent remplir ce genre de fiches<sup>43</sup> et on vérifie s'ils le font correctement. C'est parmi les tests que le gouvernement encourage de faire passer et qui nous permettent soit de corriger soit de faire des rétroactions et*

---

<sup>43</sup> Les composantes de la fiche : Nom, Nationalité, Pays, Langue, Âge, Date de naissance, Profession, État civil, Enfants, Adresse complète (Numéro, Rue, Appartement, Ville, Province, Code postal), Numéro de téléphone, Numéro d'assurance sociale (Annexe I).

*qui nous permettent aussi de voir parce qu'à un moment donné on prend le formulaire d'un employeur par exemple.*

Maelis et Magdala ont davantage recours de manière régulière à ce type d'évaluation qu'elles utilisent pendant toute la session en corrigeant les copies consécutivement aux tâches des apprenants, sans omettre le test final à la huitième semaine.

*Oui, ils ont déjà commencé... À faire des phrases, des évaluations. Je donne des évaluations aux deux semaines. Ils doivent composer la phrase, c'est pas juste copier [...] Je ramasse les copies, je corrige aussi après. Si c'est une tâche, moi je corrige toujours, je scanne [...] Il y a une évaluation sommative du MIFI à la fin de chaque session. Je tiens compte de toutes ces évaluations et de mes observations personnelles pour faire un bilan final. (Maelis)*

*D'abord c'est une petite pratique et puis il y a des jours où je peux faire l'évaluation, des tests. Ça fait qu'au final, quand ils, je pense quand même que je réussis ces trente minutes, c'est pas mal quand même pour moi, je trouve que c'est adéquat parce que je ne peux pas non plus les écraser avec l'écrit. (Magdala)*

Cependant, Magdala signale un paradoxe qu'elle relève entre les deux types d'évaluation. Elle nous a partagé son vécu de ses débuts d'entrée en fonction en sa qualité d'enseignante de français dans les classes de première francisation. Surprise en train de corriger les productions écrites de ses apprenants avec beaucoup d'attention, une collègue plus ancienne dans le métier lui a suggéré de ne pas mettre l'accent sur la forme des mots dans l'évaluation sommative.

*Moi la première fois que j'ai corrigé j'avais un FIA, j'ai eu un groupe pour moi-même et une collègue me dit qu'est-ce que tu fais là ? J'ai dit mais je corrige, tout ça c'est formatif, mais à la fin là à l'examen tu perds du temps. J'ai dit « pardon », le collègue me dit que je suis en train de perdre du temps. Est-ce que l'étudiant écrit au présent ? Oui, je prends un exemple comme ça. Est-ce que tu comprends que c'est au présent qu'il voulait écrire ? Oui. Est-ce qu'il utilise les termes ? Oui. Ok. Le reste là brrrrr, tu fais comme ok. Le reste par exemple je vais dire « je suis ». Je suis il n'y a pas de « s ». Est-ce que tu comprends, oui. C'est parfait. Mais c'est quoi ça ?*

Magdala s'est dit scandalisée de savoir pour la première fois, selon cette collègue, que dans le programme des FIPA et même des FIA lorsqu'on corrige les productions écrites des apprenants, on ne s'attarde pas trop sur la correction des mots, mais la personne enseignante cherche plutôt à comprendre le message quand bien même il est truffé d'incorrections.

*Non, le message je l'ai compris, Oui et c'est tout. Moi là ça m'a renversée mais c'est ça. Vous comprenez ? C'est pour vous dire que l'aspect correction, la « révision-là » ce n'est pas beaucoup dans notre programme. Non, c'est vrai même en FIA je peux être portée à dire « passé composé » on va corriger, on va faire la révision mais ... Ce n'est pas adéquat, ce n'est pas adéquat, l'étudiant ne sait pas ça.*

Tout cela place Magdala dans une espèce d'inconfort lorsqu'elle conclut : « *Pour l'évaluation formative, tu tiens compte de la forme, tu corriges tout [...] Quand c'est sommatif là, est-ce que le message est compris ? Oui. Point [...] Moi là, je trouve que c'est un peu paradoxal, mais en tout cas* ».

Après les discours des personnes enseignantes sur la phase interactive d'enseignement, nous rapportons dans la sous-section suivante, les suggestions formulées par les personnes enseignantes en vue d'améliorer l'enseignement du FLS en général et singulièrement celui de la production écrite dans les classes de francisation.

### *1.2.1.2 La synthèse des éléments saillants*

Nous revenons sur les éléments qui sont le plus partagés par la majorité de nos répondants. En effet, quatre personnes enseignantes interviewées sur six ont d'abord évoqué, sur le plan des stratégies adoptées pour mener à bien leur enseignement, l'accompagnement des apprenants au moyen de la différenciation de l'enseignement qui porte particulièrement sur l'adaptation de l'enseignement aux besoins spécifiques des apprenants, le travail par groupes de besoins et l'aide individuelle. Puis, elles ont fait mention dans leurs discours de l'apprentissage coopératif ou collaboratif, de la conception des consignes, de l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture en interrelation, de faire jouer le rôle de professeur aux apprenants, l'inculcation des automatismes, du renforcement de la confiance et de l'évaluation formative.

**Tableau 12. Synthèse à propos de la phase interactive**

<b>La phase interactive d'enseignement</b>			
<b>Les approches et les méthodes pédagogiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'approche communicative</li> <li>- L'approche d'alphabetisation minimale</li> <li>- La combinaison des activités sur diverses compétences</li> </ul>		
<b>Les stratégies d'enseignement</b>	- L'installation des routines et le recours à des modèles		
	- L'accompagnement des apprenants	La différenciation de l'enseignement	- L'adaptation de l'enseignement aux besoins spécifiques des apprenants
			- Le travail par groupes

		de besoins
		L'aide individuelle
	- L'apprentissage collaboratif ou coopératif	
	- La conception des consignes	
	- Faire jouer le rôle de professeur aux apprenants	
	- L'inculcation des automatismes	
<b>Évaluation</b>	- Le renforcement de la confiance	
	- L'évaluation formative	
	- L'évaluation sommative	

### 1.2.1.3 Les suggestions formulées par les personnes enseignantes

Les suggestions retenues concernent les trois composantes des contraintes institutionnelles à savoir les contraintes de programme, les contraintes de fonctionnement et les contraintes de forme (Bayer, 1986).

#### a) Les suggestions relatives aux contraintes de programme

Elles s'articulent autour de la réforme du programme et de la formation (l'harmonisation des méthodes pédagogiques et lier l'apprentissage du français aux réalités professionnelles).

- *L'harmonisation des méthodes pédagogiques*

Pour éviter des hiatus et des contradictions relatifs aussi bien à l'enseignement qu'à l'apprentissage dans les classes de première francisation, Mélanie a formulé cette suggestion.

*En FIPA surtout là mais en fait ça serait peut-être d'avoir plus, de fonctionner plus de façon semblable entre les enseignants pour pas qu'on ait à corriger tse par rapport à l'écriture tse dans le fond si on laisse la personne tout simplement*

*recopier ce qui est au tableau sans qu'elle ait eu une façon de faire les lettres ben là ils font ça à l'envers comme ils écrivent en dari ou en arabe. Oui, parce qu'en français on commence en haut c'est important parce que c'est tout une démarche, c'est la vision de l'écriture qui est complètement différente-là.*

- *Lier l'apprentissage du français aux réalités professionnelles*

Comme nous l'avons indiqué plus haut dans le contexte de la problématique, les vagues migratoires exercent un impact certain sur toutes les sphères de la vie au Québec. Même si depuis des années les flux migratoires sont considérés comme importants pour assurer le peuplement du Québec en vue de résorber le problème de vieillissement de la population, ces dernières décennies, on assiste également à l'arrivée massive des immigrants économiques. Pour assurer l'intégration au marché du travail, il serait profitable selon un de nos répondants d'offrir aux apprenants allophones, la possibilité de traiter des réalités économiques dans la classe. Il ne semble pas prôner l'alphabétisation conscientisante qui forme des citoyens capables de disposer d'un sens critique par rapport à la société, des individus qui se posent des questions comparativement à l'alphabétisation fonctionnelle qui est soumise à de nombreux impératifs économiques et qui met de l'avant l'utilité des apprentissages en lecture et en écriture afin que ses acquis soient réinvestis à bon escient par l'apprenant dans une société où ils sont nécessaires pour réaliser presque toutes les activités quotidiennes.

*Lier l'apprentissage du français à des réalités économiques c'est-à-dire le travail. Donc il ne faut pas que le cours de français soit purement culturel. Je pense les aider davantage s'ils peuvent le mettre en pratique dans le cadre d'une activité professionnelle même peu payée parce que il y a certains qui apprennent*

*le français et la question qui revient toujours mais est-ce que ça me donne un emploi. (Maurand)*

*b) Les suggestions relatives aux contraintes de fonctionnement*

Elles concernent l'organisation de l'enseignement (le classement rigoureux des apprenants, l'augmentation du nombre d'heures de cours, l'encouragement de la recherche et le vécu des personnes enseignantes).

- *Le classement rigoureux des apprenants*

Cette suggestion a été exprimée par Maurand qui pense que les apprenants doivent être soumis à des tests rigoureux de classement pour la formation méticuleuse des groupes-classes. « *Au départ je pense que le groupe d'enseignants doit être unanime à ce sujet. Il faut donc des tests rigoureux des classements* » De plus, Maurand propose la prise en compte des groupes d'âge des apprenants plutôt que de se soucier exclusivement de la réduction des effectifs dans les salles de classe.

*Alors, les premiers aspects à mon humble avis c'est la prise en compte des groupes d'âge [...] Ouais ! Donc, bien identifier les groupes d'étudiants parce que ce qu'on constate c'est que le ministère se base seulement sur le nombre d'étudiants dans la classe. Alors le maximum pour les FIPA c'est 13. Alors. Le ministère s'intéresse plus à combler les places qu'à prendre en compte des caractéristiques réelles des étudiants.*



- *L'augmentation du nombre d'heures de cours*

Plusieurs personnes enseignantes ont évoqué l'insuffisance d'heures de cours pour mener à bien des séquences d'enseignement de la production écrite. Carène et Magdala suggèrent l'augmentation d'heures de cours pour enseigner plus efficacement la production écrite.

*C'est sûr que nous on les voit en général trois fois par semaines. C'est certain que si on pouvait les voir plus souvent, d'une façon plus régulière ça s'améliorerait probablement. (Carène)*

*Si j'avais plus de temps moi ce que je ferai c'est prendre le temps et puis je le fais quelquefois deux fois par semaine on a un autre cahier qui est le cahier de lecture parce comme je vous le dis la lecture et l'écriture c'est deux versants d'une même réalité. (Magdala)*

- *L'encouragement de la recherche*

Maurand pense que le MIFI devrait prendre des mesures propices à l'encouragement du travail de recherche tous azimuts sur la francisation afin que les résultats des travaux soient réinvestis dans les pratiques enseignantes. « *Encourager les recherches sur le terrain un peu comme tu fais là. Également investir les résultats de ces recherches dans la pratique* ».

- *Le vécu des personnes enseignantes*

Un participant, Maurand, nous a révélé le rôle de premier plan que pourraient exercer les personnes enseignantes dans la prise de décisions avisées des autorités gouvernementales en ce qui concerne la formation au français des personnes immigrantes adultes.

*Bon, moi je dirai, j'incite le gouvernement à prendre en considération les vécus des enseignants. C'est une mine d'informations et d'expériences au plan pédagogique que les services gouvernementaux ne semblent pas toujours intégrer dans les recommandations ou les décisions politiques qu'ils font. Alors moi, ça ça serait la première chose qu'on devait faire.*

*c) Les suggestions relatives aux contraintes de forme*

Elles intéressent le contenu des cours et l'aspect socio-affectif (l'enseignement de la calligraphie, l'apprentissage actif, l'autonomie des apprenants et l'établissement des liens de confiance).

- *L'enseignement de la calligraphie*

Au regard du niveau d'études des apprenants et de leurs difficultés en écriture, Magdala propose que l'enseignement de l'écrit dans les FIPA commence par la calligraphie.

*Au niveau du FIPA I, parce que c'est la base, là moi je pense que les enseignants devraient prendre le temps chaque semaine pour quand même comme on faisait à notre temps à l'école primaire de « former des lettres », on devrait prendre du temps, mais en même temps je comprends la difficulté des enseignants c'est parce que quand ils arrivent ils n'ont jamais parlé français c'est une langue toute nouvelle pour eux, donc on met plus l'accent sur l'oral. Mais je trouve aussi que chaque semaine, chaque enseignant devrait prendre comme une heure, deux heures, peu importe pour vraiment travailler l'écriture, pour travailler la formation des lettres.*

- *L'apprentissage actif*

L'apprentissage actif évoque une technique pédagogique encourageant l'enseignement centré sur l'apprenant, et non pas exclusivement sur le contenu des apprentissages (Halonen *et al.*, 2002). Il comprend « tout ce qui implique les étudiants dans des activités ou réflexions autour de leur tâche actuelle » (Yoder et Hochevar, 2005). Cette technique ou approche privilégie l'enseignement visuel, l'écriture en classe, la résolution de problème, l'enseignement numérique, l'apprentissage coopératif, les débats, le théâtre, les jeux de rôle, les simulations, les jeux et l'enseignement entre pairs (Sivan, Leung, Woon, et Kember, 2000). Carène en parle dans cet extrait de verbatim.

*Et aussi peut-être ça c'est un peu en dehors de notre pouvoir. Ben j'imagine qu'une personne immigrante qui vient juste d'arriver, est préoccupée par beaucoup de situations très pragmatiques et qui peut peut-être avoir des difficultés sur l'apprentissage qu'on lui propose dans un atelier où il est assis puis il se lève pour participer à des choses mais ça aussi je pense que ça pourrait aider l'apprentissage. (Carène)*

- *Favoriser l'autonomie des apprenants*

Une participante, Maelis, nous parle des attitudes ou pratiques moins autonomisantes de ses apprenants. Pour Maelis, qu'il s'agisse de la formation des phrases ou de l'écriture à proprement parler, ses apprenants ne sont pas autonomes. « *Ils ont l'habitude de tout attendre du professeur. Pour eux le professeur doit écrire tout de A à Z. En FIPA 4, on a vu le concierge par exemple. Ils attendaient que je leur donne des phrases* ».

- *L'établissement des liens de confiance*

Dans l'enseignement-apprentissage du FLS, la personne enseignante joue un rôle cardinal dans l'établissement d'un climat de confiance favorable aux interactions et au développement des compétences langagières des apprenants. Lorsque les bases du lien de confiance sont bien assises, la curiosité et la motivation des apprenants s'éveillent à l'égard du FLS et de la culture y afférente. Ainsi, s'installe dans la classe une atmosphère propice à l'enseignement/apprentissage comme le souligne Bucheton et Soulé (2009). Selon Magdala, dans les classes de francisation, les personnes enseignantes issues de l'immigration instaurent plus facilement cette ambiance de confiance susceptible d'aider à la formation au français des personnes immigrantes.

*L'idéal serait peut-être les enseignants de leur culture. Mais ce que j'ai remarqué aussi quand le lien de confiance est établi, cette barrière-là peut tomber. Quand les étudiants ont un lien, moi je fais tout ça et je me permets peut-être que ma position en même temps comme je suis aussi immigrante. Quelquefois, je vois que ça m'aide un peu à établir ce lien-là et à l'entretenir. Parfois je peux leur parler d'une réalité qui est commune. Je vais leur parler et puis ils vont se sentir plus en confiance. C'est comme on a les mêmes réalités, c'est comme on est plus proche. Les liens vont s'établir plus facilement puis ça m'aide un peu. Je dis ça parce que quand j'écoute d'autres collègues qui sont québécoises il y a des difficultés d'ordre culturel qui vont les empêcher de faire quelque chose. Mais moi, ayant ma réalité d'immigrante quelquefois ça m'aide un peu.*

#### 1.2.1.4 La synthèse des éléments saillants

Nous faisons ressortir l'un ou l'autre élément soulevé par l'un ou l'autre d'entre eux, mais qui nous paraît particulièrement pertinent en fonction de la problématique et/ou du cadre théorique. Il s'agit des suggestions formulées pour améliorer l'enseignement de la production écrite dans les classes de francisation. Elles concernent l'organisation de l'enseignement (le classement rigoureux des apprenants, l'augmentation du nombre d'heures de cours et l'harmonisation des méthodes pédagogiques), le contenu des cours (l'enseignement de la calligraphie, l'apprentissage actif et l'établissement de la liaison entre l'apprentissage et la profession), les aspects socio-affectifs (favoriser l'autonomie, l'établissement des liens de confiance) et la formation des personnes enseignantes (l'encouragement de la recherche et le vécu des personnes enseignantes ainsi que les ressources accompagnatrices).

**Tableau 13. Synthèse des suggestions**

Suggestions formulées	
<b>Les suggestions relatives aux contraintes de programme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Harmoniser les méthodes pédagogiques</li> <li>- Lier l'apprentissage du français aux réalités professionnelles</li> </ul>
<b>Les suggestions relatives aux contraintes de fonctionnement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Classer rigoureusement les apprenants</li> <li>- Augmenter le nombre d'heures de cours</li> <li>- Encourager la recherche</li> <li>- Tenir compte du vécu des personnes enseignantes</li> </ul>
<b>Les suggestions relatives aux contraintes de forme</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseigner la calligraphie</li> <li>- Pratiquer l'apprentissage actif</li> <li>- Favoriser l'autonomie des apprenants</li> <li>- Établir des liens de confiance</li> </ul>

Nous reviendrons sur ces suggestions dans le chapitre consacré à la discussion.

### *1.2.2 Les discours des enseignants sur l'axe « apprendre »*

Dans cette section, nous rapportons les discours des personnes enseignantes sur la relation entre l'apprenant et l'objet des savoirs, l'écriture, sur la base des composantes fondamentales qui entrent en jeu dans le cadre de Dolz, Gagnon et Toulou (2008). Les trois auteurs font appel à Simard (1992) qui synthétise lesdites composantes en trois dimensions qui définissent l'écriture comme un phénomène psychologique, langagier et social. La composante psychologique mobilise trois systèmes (cognitif, affectif et sensorimoteur). Ensuite, la composante langagière compte six systèmes (textuel, pragmatique et énonciatif, syntaxique, lexical, graphique et orthographique) et la composante sociale avec deux systèmes (interactionnel et culturel). Il convient de souligner que les personnes enseignantes interviewées n'ont pas évoqué tous les aspects des dimensions de l'écriture susmentionnés. Nous présentons les résultats concernant les attitudes des apprenants en classe vis-à-vis de l'apprentissage de l'écriture, puis les difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage de l'écriture ainsi que leurs besoins. Nous terminerons par l'atteinte des objectifs après la formation des apprenants. Pour organiser cette section, nous avons utilisé comme élément structurant le cadre susmentionné.

#### *1.2.2.3 Les attitudes des apprenants sur les différentes composantes de l'écriture*

Les attitudes sont liées aux « sentiments et (aux) valeurs accordées à l'écriture et à ses usages, (aux) avis et jugements exprimés, ainsi qu'(aux) attentes à l'égard de l'écriture pour la réussite scolaire ou pour la vie sociale et professionnelle » (Barré-De-Miniac, 2002, p. 33). Pour mieux cerner le concept d'attitudes des apprenants face à l'écriture, Mercier et Olivier (2012)

font appel à Belisle (2004) qui fait mention de quatre manifestations types d'attitudes vis-à-vis des pratiques de l'écrit :

L'effort, la bonne volonté, le rejet, le retrait. Par exemple, des élèves manifestant de l'effort s'attellent à la tâche. Des élèves volontaires font bien le travail, écrivent par choix et jugent leurs capacités en écriture suffisantes. Des élèves manifestant du rejet investissent négativement les tâches d'écriture, les refusent directement ou indirectement. Des élèves qui manifestent une attitude de retrait participent minimalement aux tâches d'écriture. (p. 173)

Au regard de ces manifestations, les attitudes se rapportent donc aux comportements des apprenants face à l'écrit. Dans cette partie, le discours des personnes enseignantes concerne principalement ce qu'elles disent des attitudes des apprenants relativement à leur entrée dans l'écrit ainsi que leurs comportements vis-à-vis des pairs. Les manifestations d'attitudes évoquées renvoient exclusivement à l'effort et à la volonté des apprenants. La quasi-totalité des personnes enseignantes questionnées s'est prononcée sur les comportements des apprenants devant l'acte d'écrire.

*a) Sur la dimension psychologique*

Sur le plan psychologique, Maelis mentionne la mobilisation des pensées des apprenants qui réinvestissent des acquis de la L1, exerçant ainsi une influence sur la L2. Il s'agit des apprenants dont la langue maternelle est le Dari.

*Par exemple ceux qui connaissent l'arabe dans leur langue, ils vont l'utiliser pour la prononciation... Le Dari, exactement. Par exemple « tête », dans la*

*graphie de leur langue, ils vont écrire le son « tête ». Lorsqu'ils vont avoir l'image, ils vont être capables de le prononcer et de l'écrire.*

Pour ce qui est du système affectif, Claudie relève les blocages des apprenants qui sont à mettre en rapport avec leur vécu et l'image de soi transmise par l'écriture. Ils ont besoin de l'affection des personnes enseignantes pour booster leur dynamique motivationnelle.

*Il faut dire qu'il y a des gens qui sont ici y ont vécu des difficultés à l'école soit qu'ils ne sont pas allés à l'école soit qu'ils n'étaient pas bons à l'école donc ils arrivent déjà ici avec un bagage d'échecs, plein d'échecs et fait que c'est pas juste seulement de travailler le français, il faut travailler sur la personne aussi [...] Il faut lui redonner confiance. Il faut la revaloriser.*

Par ailleurs, nous avons répertorié d'autres attitudes concernant leur engouement et leur motivation pour l'écriture ainsi que leurs dispositions à faire des tentatives dans cet exercice. À ce sujet, nous rapportons ici les propos de trois participantes : « *Ils aiment beaucoup tenir le crayon, ils ont des relations particulières avec le crayon parce que pour la plupart ils ne l'ont jamais tenu avant d'arriver ici. Là je vous parle évidemment des personnes immigrantes là* » (Carène). Les apprenants sollicitent parfois des séances d'écriture au détriment du programme d'avancement de l'enseignement de la personne enseignante qui privilégie d'abord l'oralité. « *Ben ! Mais eux, ils adorent écrire même moi je suis obligée, des fois je leur dis, oh madame, on peut écrire ? On peut écrire ? Non pas tout de suite. On travaille à l'oral d'abord* » (Melaine). Outre l'engouement, l'amour de l'écriture et les tentatives de pratique de l'écriture, la troisième participante ajoute la motivation des apprenants.



*Et quand je vois ils ont beaucoup d'engouement, beaucoup de motivation. Tu les vois ils sont, ils veulent vraiment apprendre. C'est ce qui est curieux. La plupart de ceux qui sont là, là ils veulent écrire. Moi ça m'a étonné, je suis vraiment surprise. Ils ont cet engouement d'écrire. Ils veulent écrire, mais c'est difficile. Mais, ils ont la volonté d'écrire. (Magdala)*

En ce qui concerne le système sensorimoteur, les personnes enseignantes ont mentionné la gestion de la page, l'alignement des mots et la graphomotricité qui sont des aspects d'importance dans les premières étapes de découverte du système graphique.

Melaine nous parle de la mauvaise gestion de la page quand il s'agit de l'utilisation des feuilles lorsque vient le moment de pratiquer l'écriture.

*Mais, c'est sûr que c'est des gens, il y en a qui ne sont jamais allés à l'école même ils vont prendre les feuilles à l'envers ils ne se rendent pas compte que c'est écrit à l'envers. Ils ne savent pas situer sur une feuille, c'est tout ça là.*

Melaine, Magdala, Maurand et Carène évoquent deux aspects importants de l'écriture : le sens de l'alignement des mots, le respect des espaces et l'ordre des mots. Selon les trois participants, la plupart des apprenants dans les cours de francisation écrivent à l'envers, d'autres ne savent même pas que les mots doivent être séparés par un espace et écrits dans un ordre bien précis.

*Et puis eux c'est difficile aussi parce qu'il faut qu'ils changent complètement. Ils sont habitués à lire dans l'autre sens et puis donc le haut ils vont le faire à l'envers, ils vont faire la plupart des lettres les « a » ils vont commencer à*

*l'envers. S'ils gardent cette façon d'écrire c'est complexe là [...] Parce que là ils ne pourront jamais bien écrire. (Melaine)*

*Maintenant, ils ne sont pas très, je me suis rendu compte qu'ils ne sont pas conscients que les mots sont séparés par un espace. (Magdala)*

*Et ensuite ils doivent écrire de façon ordonnée. Il nous arrive de vérifier lors de la reproduction s'ils sont capables de suivre les directives qu'on leur donne pour écrire correctement (Maurand) [...] Ils associent la traduction puis ils collent ça comme un peu la construction dans leur langue. Donc déjà en ce moment-là c'est difficile pour eux d'aligner les mots dans le bon ordre. (Carène)*

S'agissant de la graphomotricité, Magdala et Melaine mentionnent la formation des lettres (la calligraphie). Melaine commence par les activités de décodage et la formation des lettres avec des feuilles calibrées déjà préparées avec des lignes pour que les apprenants écrivent les lettres majuscules et minuscules à la bonne place avec la bonne taille.

*D'autres c'est vraiment aussi la formation des lettres, la calligraphie ... En calligraphie. Ils ne sont pas capables, on vous écrit un « a » comme un « e ». Il faut également travailler ça. (Magdala)*

*Oui, oui c'est vraiment dès le point de départ de leur montrer à bien former les lettres. Et je leur fais faire la pratique à l'aide des feuilles qui sont calibrées pour ça là. [...] Ben moi c'est très simple je leur montre l'alphabet. Je leur passe une feuille où ils doivent écrire. (Melaine)*

Deux participantes, Carène et Claudie signalent un aspect lié à la force de la main et à la précision du geste de l'apprenti scripteur notamment de l'apprenant adulte immigrant. Il s'agit de la lenteur dont font montre les apprenants dans l'acte d'écriture.

*Bon spécifiquement premièrement de le tenir comme il faut, ça ça se crée de façon générale là c'est bien. Euh, la rapidité, c'est sûr que c'est très lent souvent de former les lettres alors si c'est très lent de former le « m » et après le « a » des fois on se perd en se disant mais le « m » et le « a » ça fait quoi finalement ça fait « ma » ah de travailler à deux niveaux (Carène). De leur formation, euh ça dépend de chacun. Il y en a qui s'améliorent, mais c'est toujours un peu plus lent. (Claudie)*

*b) Sur la dimension linguistique*

Comme nous l'avons souligné plus haut, en tant que phénomène langagier, l'écriture peut être envisagée du point de vue pragmatique et énonciatif, textuel, syntaxique, lexical, graphique et orthographique. En répondant à nos questions, les personnes enseignantes interviewées n'ont pas abordé tous les aspects de la dimension linguistique de l'écriture. Elles ont focalisé leurs propos sur quelques aspects de la composante langagière.

Dans les classes de première francisation les personnes enseignantes s'appesantissent dans leur enseignement de l'écriture sur les copies, les transcriptions des phrases ou des textes, l'apprentissage du vocabulaire et quelques notions grammaticales qui renvoient à la conjugaison, à la ponctuation et aux accords ainsi qu'aux productions écrites pour préparer les évaluations sommatives en fin de session.

Il nous paraît donc loisible de rappeler ici que le fonctionnement systémique des relations qui existent entre les composantes des trois côtés du triangle didactique commande que nous revenions de temps en temps sur ce qui a été précédemment évoqué dans les sections antérieures relatives aux axes enseignant-objet des savoirs « enseigner » et enseignant-apprenants « former ».

En effet, la section de l'axe enseignants-objet des savoirs traitant de la phase interactive d'enseignement (1.2.1.1) aborde plusieurs dimensions du phénomène linguistique dans les sous-sections sur les stratégies utilisées par les personnes enseignantes dans l'enseignement de l'écriture aux immigrants adultes allophones et sur les activités proposées aux apprenants pour soutenir leurs apprentissages. Ces dimensions déjà abordées portent sur les formes d'écriture demandées (les copies, les dictées, les transcriptions, les productions pour la préparation aux tests de l'institution) et évoquées à maintes reprises par Carène, Maurand, Maelis et Melaine.

S'agissant des types de textes (la reproduction de formulaires et des fiches ; l'utilisation des cahiers de dictée ; la rédaction des cartes de souhaits et d'anniversaire ; des lettres et les activités de transcription de textes) mentionnés dans leurs discours, la plupart des participants à la recherche ont évoqué cette dimension. Nous citons, en exemple, les propos de Maurand, Magdala, Maelis, Claudie et Melaine.

*On a des formulaires. Avant je te disais qu'ils doivent recopier, on a par exemple les 12 mois de l'année. Il faut qu'ils les reproduisent (Maurand). Ils ont les mots de chaque semaine dans les cahiers de dictées et puis chaque matin pendant que mon groupe le plus lent-là pratique la fiche et avec eux les plus forts, je pratique l'écrit des mots du vocabulaire de la semaine (Magdala). Bon comme les cartes de souhaits, on a fait des cartes de la Saint-Valentin la*

*semaine passée [...] Qu'est-ce qu'on peut écrire dans une carte, la structure, la semaine prochaine on fait la carte d'anniversaire (Maelis). Ça peut être des lettres, écris une lettre à ta tante, à ton oncle, à ton grand-père [...] On ne les envoie pas ces lettres-là. C'est pour écrire qu'on le fait (Claudie). Quand ils font de la transcription, je vérifie, je vérifie que ça été bien fait [...] Je leur montre la manière de la faire et puis là je vérifie, je passe, c'est hyper simple. (Melaine)*

Après les formes d'écriture demandées et les genres de textes, nous restituons les discours des personnes enseignantes au sujet des systèmes syntaxique, lexical, orthographique et grammatical. À ce propos, nous tenons à souligner que toutes les personnes interviewées ont été moins prolixes.

Maelis est visiblement la seule personne qui nous a parlé des aspects syntaxiques et lexicaux. Selon elle, les apprenants éprouvent de sérieuses difficultés dans la structuration des phrases à l'écrit surtout dans l'utilisation des verbes.

*Le cas que j'ai eu ce matin en FIPA 4, c'est beaucoup plus être capable de structurer les phrases en utilisant correctement les verbes. Au niveau du verbe avoir, ils n'avaient pas du tout acquis le verbe avoir et le verbe être [...] Les étudiants doivent comprendre le sens de la phrase, il y a des verbes, il y a des mots et il y a des compléments.*

Maelis a conçu un outil qu'elle nomme « *le lexique visuel auditif* ». Cet outil amène les étudiants à prononcer les mots en chœur, à apprendre à lire et à écrire. De surcroît, le lexique aide à découvrir ou repérer l'information recherchée.

*Au début je l'écris pour le moins avancé parce qu'ils n'ont pas encore les stratégies pour chercher un mot, le trouver fait que où tu peux le trouver dans le lexique ok il est dans le lexique cherche le dans le lexique si c'est là qu'on l'a vu cherche le dans lexique je le souligne il doit chercher dans le lexique dans le fond il faut qu'il développe les stratégies, les stratégies pour trouver l'information.*

En ce qui concerne les aspects orthographiques et grammaticaux, Maurand et Magdala font des dictées aux apprenants comme nous l'avons déjà mentionné plus haut. De plus, selon Claudie les apprenants sont conscients que le langage écrit doit respecter des normes orthographiques et des notions grammaticales, une manière de faire allusion au désir d'écrire correctement les mots dès qu'ils débutent les cours de francisation.

*La première chose qu'ils disent en arrivant c'est pas d'être capables d'écrire un texte de 4 ou 5 pages c'est d'écrire sans fautes fait que là, oui ok, il faut prendre ça en considération. De la production écrite, je peux juste parler pour moi qui ai le groupe le plus fort. Ils ne sont tellement pas sûrs d'eux en écriture [...] Oui, c'est leur donner la confiance d'écrire puisque ce n'est pas grave en classe de faire des erreurs, on est là pour ça puis à la fin tu vas voir tu vas avoir un beau produit c'est toi qui vas l'avoir fait...*

Elle nous confie qu'une bonne partie de son enseignement est axé sur l'enseignement des règles grammaticales aux apprenants afin de les initier à l'écriture grâce à une pratique qu'elle nomme « l'écriture libre ».

*Il faut montrer des règles de grammaire aussi, dire le genre et le nombre puis d'accorder les groupes du nom puis du verbe. C'est important aussi quand on écrit. Quand on fait beaucoup de fautes on se fait rire de nous autres, hein c'est quelque chose qu'ils vivent à tous les jours puis on le sait aussi. Il va y avoir une partie de mon enseignement qui va être plus sur des règles grammaticales après ça il va avoir une partie que ça va être de l'écriture libre.*

Toujours en grammaire, Maelis relève l'incapacité des apprenants à employer ou mieux à intégrer les verbes dans un texte.

*Je suis dans les phrases et je m'aperçois que l'élève doit écrire sa phrase. Moi j'ai quoi ? Je suis quoi moi. Beaucoup arrivent avec des verbes mais ils sont incapables de les intégrer dans un texte.*

Cependant, pour amener les apprenants à surmonter cette lacune, Maelis commence chaque cours par la conjugaison des verbes précisément le verbe avoir.

*Il y a toujours au début de chaque cours un verbe à voir, le verbe « avoir » par exemple, le passé composé. On fait de petits exercices [...] Je voudrais des situations plus complexes pour les amener à écrire.*

Nous rappelons ici que dans l'enseignement de la structuration des phrases à l'écrit, la quasi-totalité des personnes enseignantes interrogées déclare insister sur le respect de l'utilisation de la majuscule au début des phrases et du point à la fin.

c) *Sur la dimension sociale*

En tant que phénomène social, l'écriture peut être envisagée du point de vue interactionnel et culturel.

Pour mieux appréhender la nature des interactions sous-tendues par le texte produit, le lieu social du scripteur constitue un facteur important du point de vue interactionnel. Dans les cours de francisation, les étudiants apprennent à rédiger les types de textes qui leur permettent d'interagir avec des destinataires fictifs bien ciblés de leur milieu de vie. Les personnes enseignantes interviewées apprennent aux étudiants la rédaction des cartes de souhaits pour des événements connus ainsi que des cartes d'anniversaire adressées aux membres de leurs familles, à leurs amis et connaissances. Dans les deux extraits ci-dessous, nous rapportons les discours de Maelis et Claudie à propos des pratiques d'écriture qui renvoient à la dimension interactionnelle.

*Bon comme les cartes de souhaits, on avait la Saint-Valentin, on a fait des cartes de la Saint Valentin la semaine passée. J'avais un lexique, on mettait au tableau qu'est-ce qu'on peut écrire dans une carte, la structure, la semaine prochaine on fait la carte d'anniversaire. T'sais, les cartes pour les mariages, ça ça en est une. (Maelis)*

*Oui, c'est ça, ça peut-être aussi puis je leur propose des choses faciles comme apporte-toi une image puis écris sur qu'est-ce que tu vois sur l'image ou ça peut être des lettres, écris une lettre à ta tante, à ton oncle, à ton grand-père même s'il est décédé, c'est pas grave. On ne les envoie pas ces lettres-là. C'est pour écrire qu'on le fait. (Claudie)*



Pour ce qui est de la dimension culturelle, les pratiques mentionnées par les participants à la recherche concernent beaucoup plus les écrits qui mettent l'apprenti scripteur en relation avec la culture du milieu. Il s'agit des situations concrètes contextualisées à l'exemple de l'écriture du signe du dollar lors des cours de numératie<sup>44</sup>. C'est ce que nous dit Carène dans cet extrait de verbatim.

*Les additions, si on fait juste les additions abstraites oh c'est laborieux ! Mais il s'agit de mettre un signe de dollar à la fin et tout à coup la même addition devient plus facile. On vient de rendre ça concret.*

Nous avons également noté des formes d'écriture où le produit renvoie à des références culturelles dont doivent disposer les apprenants notamment le remplissage de formulaires et des fiches pour la maîtrise de leurs renseignements personnels en vue de leur préparation aux tests du gouvernement.

#### *1.2.2.4 La synthèse des éléments saillants*

Nous revenons sur les éléments qui sont le plus partagés par la majorité de nos répondants lorsqu'ils parlent de la dimension psychologique de l'écriture. Il s'agit de l'engouement et de la motivation, de l'amour et de la volonté d'écrire des apprenants qui sollicitent parfois des séances d'écriture au détriment de l'avancement du programme d'enseignement de la personne enseignante qui privilégie d'abord l'oralité conformément aux orientations de l'institution. La plupart des répondants ont également fait part de la dimension sensorimotrice lorsqu'ils évoquent le sens de l'alignement des mots, le respect des espaces, l'ordre des mots. Dans un second temps, deux répondants mentionnent la graphomotricité dans la formation des lettres. Quant à la

---

<sup>44</sup> La numératie est la capacité de comprendre et de manipuler les nombres dans une variété de contextes.

dimension linguistique, les personnes enseignantes ont beaucoup plus évoqué les formes d'écriture et les types de textes utilisés. Un seul répondant nous a parlé des aspects syntaxiques et lexicaux, car les apprenants éprouvent de sérieuses difficultés dans la structuration des phrases à l'écrit surtout dans l'utilisation des verbes. Un autre a soulevé les aspects des normes orthographiques et des notions grammaticales auxquels le langage écrit est assujéti, une manière de faire allusion au désir d'écrire correctement les mots dès qu'ils débutent les cours de francisation. S'agissant de la dimension sociale, deux répondants mentionnent des pratiques qui renvoient à la dimension interactionnelle de l'écriture notamment l'enseignement de la rédaction des cartes de vœux et les cartes d'anniversaire.

**Tableau 14. Synthèse des attitudes des apprenants**

<b>Les attitudes des apprenants en classe vis-à-vis de l'apprentissage de l'écriture</b>	
<b>La dimension psychologique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'engouement et la motivation pour l'écriture</li> <li>- L'amour et de la volonté d'écrire des apprenants</li> <li>- Le sens de l'alignement des mots, le respect des espaces, l'ordre des mots</li> <li>- La graphomotricité dans la formation des lettres</li> </ul>
<b>La dimension linguistique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les formes d'écriture (copies, dictées, tests, transcriptions) et les types de textes utilisés (formulaires et fiches ; cahiers de dictée ; cartes de souhaits et d'anniversaire ; lettres et transcription)</li> <li>- Les aspects syntaxiques et lexicaux dans la structuration des phrases à l'écrit (utilisation des verbes).</li> <li>- L'enseignement des normes orthographiques et des règles grammaticales (désir d'écrire correctement les mots)</li> </ul>
<b>La dimension sociale</b>	La rédaction des cartes de vœux et les cartes d'anniversaire

### 1.2.2.5 Les difficultés rencontrées sur les différentes composantes de l'écriture

Dans les propos des participants que nous avons interrogés, il ressort plusieurs difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants dans l'apprentissage de l'écriture. Nous les avons abordées sous l'angle des trois dimensions de l'écriture à savoir les phénomènes psychologique, linguistique et social.

#### a) Sur la dimension psychologique

- *Les difficultés en compréhension écrite*

La compréhension écrite paraît fondamentale dans l'apprentissage de l'écrit. À ce niveau, quatre personnes enseignantes sur six parlent des difficultés des apprenants dans « la reconnaissance globale des lettres ». Trois d'entre elles nous ont apporté un exemple spécifique de cette allégation. Selon Maelis, « *apprendre à écrire c'est comprendre, comprendre le sens, les lettres. C'est avant tout une graphie. Les lettres ont un sens. Je peux faire le lien entre ce que je dis et ce que j'écris* ». Lorsque les apprenants arrivent, « *ils écrivent leurs noms, leur adresse, mais sans savoir que c'est leurs noms et leur adresse* ». Melaine abonde dans le même sens : « *Bon leurs difficultés, c'est qu'ils écrivent, mais ils ne comprennent pas ce qu'ils écrivent* ». Magdala évoque quelque chose d'assez particulier dans l'apprentissage de l'écriture : l'écriture machinale.

*Les difficultés que je rencontre c'est que pour la plupart même si j'ai ce travail que je fais en amont ce dont je me rends compte c'est qu'ils vont écrire, mais j'ai l'impression qu'ils écrivent de façon machinale parce qu'ils ont appris, ils ont appris, ils ont mémorisé.*

Par la suite, nous avons noté une autre difficulté signalée par Maelis et Magdala lorsqu'il s'agit de repérer les lettres et les mots. C'est une réelle difficulté en lecture qui, de mon point de vue, représente avec l'écriture les deux faces d'une même médaille. Elle relève de l'aspect cognitif de la dimension psychologique de l'écriture dans la mesure où les apprenants doivent mobiliser leur pensée pour mieux se représenter les mots à repérer dans le cadre de la compréhension du sens de l'écriture.

*Je pense qu'il n'y a pas assez d'écriture, la compréhension du sens de l'écriture.*

*Il y a trop de par cœur à l'oral et il y a trop d'écriture, mais textuelle c'est-à-dire le prof va dire par exemple « la vitre est cassée ». Il l'écrit au tableau ou le projette et l'étudiant l'écrit. Il ne fait pas l'effort d'intégrer « la vitre est cassée » et ne lit pas. Il n'y a pas assez de lecture. (Maelis)*

*Ceux qui sont plus lents ont même de la difficulté à repérer, à repérer les lettres, certains. D'autres vont te dire ça c'est « u » ça c'est « i », mais ils vont être incapables d'écrire un mot, de lire déjà parce que les deux c'est comme deux versants d'une même réalité-là lire et écrire les deux sont associés. (Magdala)*

Trois répondants relèvent l'aspect affectif de la dimension psychologique de l'écriture. Les personnes immigrantes adultes inscrites dans les cours de francisation abandonnent les cours et le taux d'abandon en cours de route est très élevé (18%) selon la Vérificatrice générale du Québec (2017). Et pour la même année, il est de 31% pour les cours avancés de francisation. Les causes de cet abandon sont multiples. Ils vont de l'âge des apprenants évoqué par Maurand « *Et il faut aussi prendre en considération que l'âge joue un rôle considérable dans les difficultés de ces groupes-là* » au manque de motivation des apprenants dont parle Melaine « *pour la plupart, ils*

viennent parce qu'il y a un salaire attaché à ça là » en passant par le manque d'engouement pour écrire que souligne Claudie :

*Mais, je les encourage à écrire, ils ne veulent pas écrire, ils sont gênés d'écrire parce qu'ils font beaucoup de fautes ou la syntaxe, la structure de phrases n'est pas tellement bonne donc on comprend plus ou moins ce qu'ils écrivent donc ils n'aiment pas écrire.*

b) *Sur la dimension linguistique*

Les difficultés sur le plan linguistique sont de plusieurs ordres et se rencontrent tout au long du processus d'écriture. Nous pouvons citer entre autres : l'incapacité de développer des compétences ; l'incapacité de former des lettres même en fin de cycle ; l'incapacité de structurer des phrases ; l'incapacité de planifier et d'organiser un écrit final et le manque d'autonomie.

- *La difficulté de développer des compétences au niveau attendu*

Le niveau de compétence dans leurs langues d'origine constitue l'une des sources des difficultés majeures auxquelles sont confrontées les personnes immigrantes adultes dans l'apprentissage de l'écriture dans les classes de première francisation. L'une des personnes enseignantes que nous avons interviewées en parle avec beaucoup d'insistance. Pour elle, la plupart des personnes immigrantes qui reçoivent leur formation en français langue seconde n'ont jamais été en contact avec l'écrit dans leurs propres langues.

*Ils n'ont pour la plupart pas vraiment écrit dans leurs propres langues. Dans les communautés que j'ai reçues dans mes classes, très rares sont des personnes qui ont déjà écrit, très rares. Si je parle par exemple de la vague d'immigration des*

*Bhoutanais très rares sont ceux qui ont écrit, très très très rares, alors les personnes africaines qui viennent du Congo et tout ça, République centrafricaine, il y en a beaucoup qui nous arrivent ici qui n'ont jamais écrit.*  
(Carène)

Dans son propos, Maelis fait allusion aux apprenants qui ont parcouru tout le cursus de formation en francisation et qui n'ont pas développé la compétence scripturale. Elle nous a parlé de ses apprenants en ces termes : « *C'est des gens qui ont déjà fait tout un cycle complet. Ils reviennent parce qu'ils n'ont pas encore acquis les trucs, les notions de base* ».

Claudie identifie une difficulté dans l'enseignement de l'écrit aux apprenants d'origine espagnole et bhoutanaise. La moitié des écrits d'un apprenant espagnol sont en espagnol et un apprenant bhoutanais présente des lacunes de prononciation des mots en français :

*Aux personnes immigrantes ? La difficulté que je rencontre avec les personnes immigrantes c'est au niveau du langage. J'ai un jeune homme qui est hispanophone. Quand il écrit, il écrit moitié français, moitié espagnol, ça c'est difficile. J'ai des personnes, j'ai une personne afghane, pas afghane, bhoutanaise, un monsieur bhoutanais que lui en plus c'est la prononciation des mots.*

Une personne enseignante, Maelis, donne son impression sur son observation de la pratique de l'écriture chez ses apprenants. Elle constate que ses apprenants n'apprennent pas à écrire. Autant ils font de l'écrit, autant ils ne développent aucune stratégie dans ce sens : « *Moi, mon observation, c'est qu'ils font trop d'écrit sans apprendre à écrire* ». Dans la même lancée, Magdala déclare que « *les apprenants ont malheureusement du mal à communiquer ce qu'ils ont*

*appris et à interagir avec les autres par écrit* » en dépit de l'accompagnement soutenu dont bénéficient les apprenants de la part des personnes enseignantes.

- *La difficulté de former des lettres même en fin de cycle*

Deux participantes, Magdala et Carène touchent du doigt l'épineux problème de l'incapacité des apprenants des FIPA à écrire même après les quatre sessions de formation. Ils se livrent à une espèce de transhumance scolaire en allant d'une institution à une autre. Dans l'extrait de verbatim suivant, Carène parle des apprenants qui partent du MIFI pour les Centres d'Éducation Populaire.

*Ils ne sont pas capables d'écrire malgré le fait qu'ils sont passés par la francisation du MIFI et qui avait exploré plein de choses au niveau de l'écriture. Mais moi je m'attendais à voir que bon les petits trucs de base sont déjà maîtrisés au niveau de l'écriture, je considérais que c'était des trucs de base. Je me suis trompée, pour eux c'était loin d'être la base. Fait que j'ai fait comme on va y aller doucement, on va y aller doucement, mais c'est pas grave.*

Magdala qui tient une classe de FIPA 4 ne comprend pas pourquoi à ce niveau terminal des FIPA, les apprenants ne parviennent à écrire correctement. Elle l'exprime ouvertement par des exemples concrets.

*Et quand je vous dis que c'est disparate, vraiment c'est disparate. J'ai un FIPA 4. Normalement, rendus à ce niveau-ci, ils devraient déjà avoir un certain bagage sauf que la réalité est différente. (R12) ... Moi j'ai une classe de FIPA 4 qui est supposée déjà écrire quand même, mais là j'en suis encore à travailler pour certains juste l'alphabet. Juste épeler le nom-là il y en a qui ne sont pas*

*capables. D'autres c'est la formation des lettres. En calligraphie, ils ne sont pas capables, on vous écrit un « a » comme un « e ». Il faut également travailler ça même en fin de formation.*

- *La difficulté de structurer des phrases*

Cette difficulté découle dans un premier temps de l'incapacité des apprenants allophones à utiliser les verbes et les outils mis à leur disposition en vue de la composition de phrases bien structurées.

*Je suis dans les phrases et je m'aperçois que l'élève doit écrire sa phrase. Beaucoup arrivent avec des verbes, mais ils sont incapables de les intégrer dans un texte. Le cas que j'ai eu ce matin en FIPA 4, c'est beaucoup plus être capable de structurer les phrases. Au niveau du verbe avoir, il n'avait pas du tout acquis le verbe avoir et le verbe être [...] C'est apprendre à utiliser les outils également. Je leur ai donné le type de mots outils. Ce sont les mots qui reviennent le plus souvent. (Maelis)*

De plus, les apprenants ont des difficultés à structurer les phrases parce qu'ils ne mettent pas en pratique les notions dispensées d'après Claudie : « À tous ces niveaux-là, quand ils vont écrire, eux autres ils vont dire, ils vont écrire, ils vont commencer puis ils vont écrire n'importe quoi. C'est pas structuré, car ils ne mettent pas en pratique ». Carène, quant à elle, pense que cette difficulté découle du fait qu'il n'existe aucune similarité entre la structure d'une phrase en français et celle rédigée dans leur langue maternelle :

*C'est pas leur langue maternelle, des fois les structures ne sont même pas pareilles. Pour certains d'entre eux, ils n'ont jamais écrit dans leur propre*



*langue, mais même en parlant souvent l'ordre des mots n'est pas le même. [...]*  
*Bon, si par exemple je dis « le frère de ma mère », eux dans leur langue, je prends l'exemple de Bhoutanais, ils vont plutôt l'inverser en disant « ma mère frère » pour « le frère de ma mère ». Ils associent la traduction puis ils collent ça comme un peu la construction dans leur langue. Donc déjà en ce moment-là c'est difficile pour eux d'aligner les mots dans le bon ordre.*

Dans la même foulée, Magdala indique deux aspects importants de la structuration des phrases qui sont des écueils rencontrés par les apprenants de FLS dans les cours de francisation. Il s'agit précisément de la ponctuation et des espaces entre les mots : « *Maintenant, ils ne sont pas très, je me suis rendu compte qu'ils ne sont pas conscients que les mots sont séparés par un espace et par des signes de ponctuation* ».

- *La difficulté de planifier et d'organiser un écrit final*

Dans le cheminement de l'apprentissage des apprenants, deux participantes, Carène et Claudie, évoquent les difficultés que les apprenants éprouvent lors de la première phase du processus d'écriture notamment la planification. « *Mais, leur difficulté, c'est de faire la planification. De la même façon, ils ont de la difficulté à s'organiser pour avoir un écrit final qui est assez bien pour pouvoir aller de l'avant* » (Claudie). Cette phase paraît très complexe pour les apprenants allophones comme l'explique Carène de manière détaillée.

*Oui, juste de comprendre que la phrase c'est me dire clairement qui fait quoi ?*

*Ouais, déjà au niveau de la planification c'est difficile pour eux. Ils associent la traduction puis ils collent ça comme un peu la construction dans leur langue.*

*Donc déjà en ce moment-là c'est difficile pour eux d'aligner les mots dans le*

*bon ordre. Donc la planification d'une phrase (rires, rires, rires) quand déjà au niveau du groupe nominal c'est pas acquis... Ça c'est des détails qui pour nous paraissent des détails, mais qui pour eux est un gros obstacle dans la planification. (Carène)*

Par ailleurs, deux personnes enseignantes abordent la cause à l'origine des difficultés qu'éprouvent les apprenants allophones dans l'apprentissage de l'écriture. Il s'agit de l'importante proportion des personnes analphabètes dans les classes de francisation. C'est ce qu'affirme Magdala :

*Nos étudiants qui nous arrivent sont pour la plupart analphabètes dans leurs langues maternelles, d'origine. Ça fait que ça complexifie un peu le problème. C'est différent des étudiants qu'on reçoit au Cégep qui ont quand même 5 ans de scolarité, huit ans de scolarité. Ici, nos étudiants sont pour la plupart vraiment analphabètes dans leurs langues d'origine.*

Maelis va un peu plus loin en énonçant, outre l'analphabétisme, des précisions liées aux difficultés en littératie et en numératie.

*Il y a 7 étudiants qui étaient complètement analphabètes. Ils ne savaient même pas n, a, f, l, a. C'est des gens qui ont déjà un cycle en FIPA dans un autre organisme. Ils ne connaissaient pas n, a, f, l, a, ils ne connaissaient pas les couleurs, ils ne connaissaient pas les nombres.*

L'un des faits patents de l'analphabétisme a été relevé par Melaine qui nous parle de la mauvaise utilisation des feuilles quand vient le moment d'écrire.

*Mais, c'est sûr que c'est des gens, il y en a qui ne sont jamais allés à l'école même ils vont prendre les feuilles à l'envers ils ne se rendent pas compte que c'est écrit à l'envers. Ils ne savent pas situer sur une feuille, c'est tout ça là.*

Dans les pratiques des personnes enseignantes, le manque de vocabulaire approprié est une difficulté évidente qu'elles éprouvent lorsqu'il s'agit d'enseigner le FLS aux adultes allophones. Cette difficulté a été mentionnée dans l'extrait de verbatim suivant de la réponse que Carène donne à la question que nous lui avons posée sur cet aspect.

*Le manque de vocabulaire probablement ...On n'a pas toujours les mots qu'on voudrait mettre dans les phrases, alors souvent pour eux qui apprennent le français langue seconde ils ont l'idée de ce qu'ils veulent dire par exemple s'ils ont pas le mot « le frère de ma mère se marie en fin de semaine » alors s'il ne l'a pas dans sa tête (Carène).*

*c) Sur la dimension sociale*

Plusieurs chercheurs ont planché sur le décrochage scolaire qui est une réalité complexe et un problème préoccupant au Québec. Lacroix et Potvin (2009), pensent qu'au Québec,

Un élève est considéré comme décrocheur s'il n'a pas obtenu de diplôme d'études secondaires et ne fréquente pas un établissement d'enseignement. Il importe cependant de distinguer le décrochage de l'abandon scolaire, ou interruption définitive de la fréquentation scolaire.

D'ordinaire, on considère, selon McKinnon (2006) que cinq années doivent s'être écoulées depuis le décrochage pour parler d'abandon. Au regard de cet éclairage, nous nous focaliserons sur l'abandon dont nous parle Maurand :

*Alors donc au niveau de la motivation, au début ils sont motivés puis après lorsqu'ils découvrent qu'il n'y a pas de travail pour eux là, ils abandonnent les cours de français. Ils ne s'encouragent plus. Ils ne veulent plus rester à Sherbrooke ou au Québec. Ils s'en vont à Montréal ou dans les provinces anglophones.*

#### *1.2.2.6 La synthèse des éléments saillants*

Dans la dimension psychologique de l'écriture, trois répondants ont parlé de l'aspect cognitif principalement des difficultés inhérentes à la compréhension écrite notamment la reconnaissance globale des lettres et deux autres de la dimension affective concernant le manque de motivation et d'engouement à l'origine de l'abandon des cours. En ce qui concerne la dimension linguistique, la majorité des répondants ont évoqué les difficultés relatives à la production écrite (la difficulté de développer des compétences ; la difficulté de former des lettres même en fin de cycle ; la difficulté de structurer des phrases ; la difficulté de planifier et d'organiser un écrit final) en raison de l'importante proportion d'apprenants peu alphabétisés ou peu scolarisés dans les classes de francisation. Pour ce qui est de la dimension sociale, des apprenants abandonnent des cours de francisation lorsqu'ils ne trouvent de travail.

**Tableau 15. Synthèse des difficultés des apprenants**

<b>Les difficultés des apprenants</b>	
<b>Dimension psychologique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les difficultés en compréhension écrite (reconnaissance globale des lettres)</li> <li>- Le manque de motivation et d'engouement à l'origine de l'abandon des cours</li> </ul>
<b>Dimension linguistique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La difficulté de développer des compétences au niveau attendu</li> <li>- La difficulté de former des lettres même en fin de cycle</li> <li>- La difficulté de structurer des phrases</li> <li>- La difficulté de planifier et d'organiser un écrit final</li> </ul>
<b>Dimension sociale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'abandon des cours de francisation faute d'insertion professionnelle</li> </ul>

#### *1.2.2.7 Les besoins des apprenants sur les différentes composantes de l'écriture*

Selon nos répondants, les besoins des apprenants dans les cours de francisation sont de plusieurs natures. Alors que le programme prône une forte proportion de l'oralité dans l'enseignement du français langue seconde aux personnes allophones, les participants à cette recherche évoquent des besoins liés à la lecture et à l'écriture ; à l'apprentissage de l'alphabet et à l'adaptation au sens de l'écriture.

##### *a) Sur la dimension psychologique*

Nous avons également relevé un fait indiqué de façon récurrente par les personnes enseignantes, il s'agit de l'influence de la langue première des apprenants et leur difficulté de s'approprier un système d'écriture bien différent.

*Et puis eux c'est difficile aussi parce qu'il faut qu'ils changent complètement. Ils sont habitués à lire dans l'autre sens et puis donc le haut ils vont le faire à l'envers, ils vont faire la plupart des lettres les « a » ils vont commencer à l'envers. S'ils gardent cette façon d'écrire, c'est complexe là [...] Parce que là ils ne pourront jamais bien écrire » (Melaine) [...] « Il y a un autre besoin sur la base de mon expérience c'est de s'assurer aussi qu'ils changent de culture parce que beaucoup d'étudiants écrivent de la droite vers la gauche pour les Arabes et du bas vers le haut pour les Afghans. (Maurand)*

*b) Sur la dimension linguistique*

En effet, pour ce qui a trait à la lecture et à l'écriture, les nouveaux arrivants peu alphabétisés font face dans leur quotidien à de nombreuses situations dans lesquelles ils reçoivent un flux important de correspondances qui exigent une connaissance dans ces deux domaines. Selon Carène, les apprenants devraient d'abord apprendre à dire des mots comme il faut comme l'enfant apprend à parler avant d'apprendre à écrire alors qu'ils ont d'énormes besoins en compréhension et en production écrite. Melaine, quant à elle, souligne que

*La plupart des apprenants lisent à peine ou pas du tout. Et comme l'enseignement est axé davantage sur l'oral, nous travaillons donc beaucoup plus sur l'oral. Il y a des personnes qui peuvent lire, à peine lire ou pas lire du tout, alors c'est pour ça que c'est plus difficile par rapport à ça. Mais, en même temps comme c'est axé davantage sur l'oral bon ça nous permet de plus travailler à l'oral finalement.*

S'agissant de l'apprentissage de l'alphabet français, c'est l'un des premiers besoins fondamentaux des apprenants allophones dans la mesure où les FIPA regorgent de nombreuses personnes peu alphabétisées. Il faut donc s'assurer qu'ils ont appris l'alphabet.

*Il y a des gens qui ont beaucoup de difficultés en lecture. Il y en a qui ne savent pas écrire quand ils arrivent donc c'est de leur apprendre l'alphabet comment former les lettres mais ça ça ne veut pas dire qu'ils savent lire mais je veux dire on peut leur apprendre à écrire et ils vont faire 4 sessions ici et puis ils ne pourront pas nécessairement lire. (Melaine)*

*c) Sur la dimension sociale*

Les besoins en alphabétisation de nouveaux arrivants s'accompagnent forcément des besoins d'ordre culturel. À la question de savoir si le programme du MIFI tient compte des besoins spécifiques des apprenants, Maurand affirme que

*le programme de francisation ne tient pas compte des aspects culturels. Ce sont des apprenants avec des expériences diverses que les enseignants découvrent et c'est également suite à leur comportement et leur expression des besoins qu'on réalise qu'il y a autre chose que ce que le ministère envisage pour eux.*

*1.2.2.8 La synthèse des éléments saillants*

Les participants à cette recherche évoquent des besoins liés à l'adaptation au sens de l'écriture (dimension psychologique), à la lecture et à l'écriture et à l'apprentissage de l'alphabet (dimension linguistique) et à l'intégration culturelle de nouveaux arrivants (dimension sociale).

**Tableau 16. Synthèse des besoins des apprenants**

<b>Les besoins des apprenants sur les différentes composantes de l'écriture</b>	
<b>Dimension psychologique</b>	Les besoins liés à l'adaptation au sens de l'écriture
<b>Dimension linguistique</b>	Les besoins en lecture à cause du flux important de correspondances reçues  Les besoins en compréhension et en production écrite pendant que le programme exige d'abord l'oralité.  Les besoins liés à l'apprentissage de l'alphabet français
<b>Dimension sociale</b>	Les besoins d'ordre culturel

#### *1.2.2.9 L'atteinte des objectifs sur les différentes composantes de l'écriture*

Cette question d'atteinte des objectifs n'a été soulevée que par deux participants. Selon elle, plusieurs personnes immigrantes s'inscrivent au cours, mais abandonnent en chemin, sans qu'aucun suivi ne soit effectué par le ministère. Aucun répondant n'a évoqué l'atteinte des objectifs sur le plan de la dimension sociale de l'écriture.

##### *a) Sur la dimension psychologique*

Abordant dans le même sens, l'avis de Carène vient soutenir Maurand dans la mesure où selon elle, la réussite à l'écrit des apprenants en francisation demeure tributaire de certaines qualités ou habiletés à développer plus singulièrement la persévérance, la patience et la motivation.

*Ils sont capables..., c'est la notion de temps qui varie pour chacun...Alors il y en a qui sont ici qui évoluent de façon relativement bonne. Mais, on s'attend à des rythmes surtout des rythmes lents et très lents. Ok ! Donc c'est une question de*



*temps si l'apprenant est suffisamment persévérant, patient, motivé, oui il arrive à faire quelque chose.*

*b) Sur la dimension linguistique*

Selon les données du Gouvernement du Québec (2015), pour ce qui est de l'expression orale, seulement 9 % ont atteint le « seuil d'autonomie langagière<sup>45</sup> » fixé par le MIFI. À l'écrit, c'est encore pire : 3,7 % ont passé le test en « compréhension écrite » et 5,3 % en « production écrite ». Répondant à notre question sur l'atteinte des objectifs, Maurand corrobore les précédentes données du gouvernement du Québec (2015). « *Je te dirai de façon minimale. Pour ceux qui sont relativement jeunes, on réussit à réaliser minimalement ces objectifs* ». Pour Magdala, « *les apprenants ont malheureusement du mal à communiquer ce qu'ils ont appris et à interagir avec les autres par écrit* » en dépit de l'accompagnement soutenu dont bénéficient les apprenants de la part des personnes enseignantes. Par ailleurs, et la vérificatrice générale (VG) du Québec, dans un rapport rendu public en novembre 2017, affirme que la francisation des immigrants au Québec est un échec. De plus, elle a constaté que plus de 90 % d'apprenants qui complètent le cours de francisation sont incapables de fonctionner au quotidien en français. À ce propos, nous y reviendrons un peu plus loin dans la discussion.

*1.2.2.10 La synthèse des éléments saillants*

Deux participants pensent que les jeunes atteignent minimalement les objectifs de formation et la réussite à l'écrit des apprenants en francisation demeure tributaire de certaines qualités ou habiletés à développer plus spécialement la persévérance, la patience et la motivation sur le plan psychologique. En gros, selon les répondants, les objectifs ne sont pas atteints.

---

<sup>45</sup> Le « seuil d'autonomie langagière » est le seuil minimal de maîtrise du français déterminé pour accéder au monde du travail ou entreprendre des études postsecondaires, selon l'évaluation faite par le MIFI.

Tableau 17. Synthèse de l'atteinte des objectifs

L'atteinte des objectifs	
<b>Dimension psychologique</b>	Les objectifs sont minimalement atteints parce que la réussite à l'écrit dépend des habiletés comme la persévérance, la patience et la motivation
<b>Dimension linguistique</b>	Selon l'évaluation faite par le MIFI, très peu d'apprenants dépassent le « seuil d'autonomie langagière » à l'oral et à l'écrit à la fin des cours de francisation
<b>Dimension sociale</b>	Aucun répondant n'a évoqué l'atteinte d'objectifs sur le plan de la dimension sociale de l'écriture.

### 1.2.3 Les discours des personnes enseignantes sur l'axe « enseigner »

Dans cette sous-section, nous traitons de ce que disent les personnes enseignantes sur le plan plus large de l'enseignement du français aux apprenants adultes allophones immigrants (1.2.3.1) ; sur l'enseignement conjoint de la lecture et de l'écriture (1.2.3.2); sur les activités qu'elles proposent (1.2.3.3) pour soutenir le développement de leur compétence scripturale dans les classes de francisation en lien avec le cadre de Dolz, Gagnon et Toulou (2008) et nous terminons par la synthèse des éléments saillants (1.2.3.4).

#### 1.2.3.3 Le discours sur le plan plus large de l'enseignement du français

Trois personnes enseignantes sur six nous ont fait part de leurs discours sur la manière dont le FLS devrait être dispensée aux apprenants dans les classes de première francisation. Deux participants prônent la primauté de l'oralité sur l'écrit dans la formation en français des adultes allophones et une enseignante évoque des difficultés d'ordre culturel. Carène pense que l'enseignement du français langue seconde est bien différent du français langue maternelle. « *On n'enseigne pas comme par exemple on va l'enseigner au primaire à nos enfants* ». De plus, « *on*

*ne peut pas demander à une personne qui apprend une langue seconde de l'écrire avant de la parler à un niveau raisonnable. On n'a pas besoin d'être parfait avant de parler ».* Melaine abonde dans le même sens pour soutenir ce que prescrit le programme officiel : *« En général de toute façon, il faut axer davantage sur l'oral. C'est notre mission, nous sommes la première francisation donc c'est l'oral qui prime. L'écrit c'est secondaire en quelque sorte ».* Magdala parle de la révision qui est une phase importante dans le processus d'écriture. Pour elle, cette phase ne paraît pas systématique et ne s'impose pas puisque ses apprenants ne produisent pas des textes et des phrases complètes à ce niveau d'apprentissage.

*Mais avec une clientèle comme ça c'est pas systématique, vous comprenez c'est beaucoup plus la mise en mots, la révision vu qu'ils ne produisent pas les textes ce n'est pas une composition. C'est juste des mots, ils ne sont pas capables d'écrire des phrases surtout mon groupe là. Eux quand ils écrivent des phrases c'est pas des phrases complètes.*

Selon Maelis, plusieurs enseignants ne font pas beaucoup d'oral dans les classes à temps plein.

*Ceux qui nous arrivent viennent du temps plein. Beaucoup d'enseignants ne font pas beaucoup d'oral. Le professeur parle, il écrit au tableau, beaucoup là, vraiment beaucoup [...] Beaucoup de copie, beaucoup d'exercices qu'on complète dans les cahiers.*

Une enseignante, elle-même issue de l'immigration, Magdala, déclare que ses collègues québécoises éprouvent des difficultés d'ordre culturel dans l'enseignement du français langue seconde aux apprenants allophones. *« Je dis ça parce que quand j'écoute d'autres collègues qui*

*sont québécois ou québécoises, il y a des difficultés d'ordre culturel qui vont les empêcher de faire quelque chose* ». Pour des raisons d'ordre religieux, par exemple, des apprenantes issues des congrégations musulmanes ne sont ni approchées de très près ni touchées par des hommes.

#### *1.2.3.4 L'enseignement conjoint de la lecture et de l'écriture*

L'enseignement de la lecture et de l'écriture apparaissent aux yeux de nos répondants comme les versants d'une même réalité. Maurand et Melaine commencent par la lecture et l'écriture de l'alphabet en lettres majuscules et minuscules qui figure en bonne place dans le cahier proposé par le Gouvernement avec une batterie d'exercices susceptibles d'aider à maîtriser ces apprentissages.

S'agissant de la lecture, Carène démarre par la reconnaissance globale des mots selon la procédure suivante :

*Alors suite à cette lecture-là ben on tente d'écrire ce qu'on a lu. Mais évidemment on commence dans le décodage simple des mots comme « madame » c'est sûr que « monsieur » va venir plus tard parce que écoute pourquoi j'ai un « m », un « o » et un « n » puis ça fait pas « mon », pourquoi ça fait ça, il y a des petites reconnaissances globales de certain mots en lecture.*

Maelis a élaboré un outil qu'elle nomme « *le lexique visuel auditif* ». Cet outil permet à la communauté d'apprentissage de prononcer le mot ensemble et d'amener les apprenants à comprendre le sens des mots pour les aider à apprendre à lire et à écrire. De plus, le lexique aide à découvrir ou repérer l'information recherchée.

*Au début je l'écris pour le moins avancé parce qu'ils n'ont pas encore les stratégies pour chercher un mot, le trouver fait que où tu peux le trouver dans le lexique ok il est dans le lexique cherche le dans le lexique si c'est là qu'on l'a vu cherche le dans lexique je le souligne il doit chercher dans le lexique dans le fond il faut qu'il développe les stratégies, les stratégies pour trouver l'information.*

#### *1.2.3.5 Les activités proposées aux apprenants*

Les activités mises en place par les personnes enseignantes interrogées dans le cadre de notre recherche sont de différentes natures. Dans le discours des personnes enseignantes, nous avons noté l'apprentissage de la formation des lettres, les activités de décodage des mots, la transcription de phrases, la vérification de la compréhension écrite et les activités d'écriture. Dans cette section, nous rapportons les discours des personnes enseignantes sur les activités proposées aux apprenants sur la base des composantes fondamentales qui entrent en jeu dans le cadre de Dolz, Gagnon et Toulou (2008) à savoir les dimensions psychologique, langagière et sociale.

##### *a) Sur la dimension psychologique*

###### *➤ Le système cognitif*

- *La vérification de la compréhension écrite*

Melaine propose aux apprenants des activités avec des questions à choix multiples (QCM) pour vérifier leur compréhension de la production écrite avant de se lancer dans les activités d'écriture à proprement parler.

La compréhension très simple de textes à l'écrit avec des choix de réponses. Mais il faut que ce soit des textes vraiment simples parce que sinon il y en a qui lisent, mais ils ne savent pas ils n'arrivent pas à comprendre le sens du texte si le texte est trop complexe.

- *Les activités de décodage des mots*

Les activités de décodage des mots sont précédées de la perception des sons au moyen de la lecture des mots en vue de la rétention ou la mémorisation des sons. Pour amener les apprenants à percevoir et à comprendre auditivement la prononciation des mots comme première base de l'écriture, Carène accorde beaucoup d'importance à la lecture des mots pour maximiser la compréhension des sons. C'est après la discrimination des sons par la lecture que commence le dessin des sons. C'est ce qu'elle affirme dans cet extrait de verbatim :

*Mais il y a aussi évidemment au niveau de l'écriture tout ce qui entoure les sons [...] J'ai beaucoup d'importance à mettre au niveau de la lecture donc il faut comprendre les sons du français, en les entendant, en les écrivant. Ça aussi ça fait partie de l'écriture mais ici c'est pas une écriture de communication, c'est quand même de comprendre la codification des sons parce que l'écriture veut bien dessiner ce que les gens disent, mais comment on dessine le son « en, an », comment on l'écrit, c'est faire des formes qui font qu'on fait des liens avec ce qu'on a dit avant donc oui il y a de l'écriture aussi beaucoup au niveau des exercices de décodage.*

Outre les exercices de décodage proposés par Carène, trois autres personnes enseignantes adoptent d'autres procédés pour apprendre à écrire aux apprenants. Il s'agit de l'apprentissage de la formation des lettres et de la transcription des textes.

➤ *Le système sensorimoteur*

• *L'apprentissage de la formation des lettres*

Melaine donne aux apprenants des activités de formation des lettres similaires à celles proposées aux élèves tout au début de leur formation à l'école primaire : « *il existe déjà des cahiers où moi je fais moi-même en fait c'est juste les lignes là parce que j'aime bien faire la lettre moi-même au tableau* ».

Pour la formation des lettres, Melaine souligne un fait d'importance. En début de session, il lui est arrivé d'avoir dans sa classe des apprenants de niveau FIPA 3 incapables d'écrire. Elle commence donc par le décodage et la formation des lettres avec des feuilles calibrées.

*Oui, oui c'est vraiment dès le point de départ de leur montrer à bien former les lettres. Et je leur fais faire la pratique à l'aide des feuilles qui sont calibrées pour ça là. [...] Ben moi c'est très simple je leur montre l'alphabet. Je leur passe une feuille où ils doivent... on commence, on suit les lettres de l'alphabet et puis comme je disais c'est des feuilles qui sont déjà préparées à l'avance avec des lignes pour qu'ils écrivent les minuscules à la bonne place avec la bonne taille et puis moi je fais la lettre au tableau.*

b) *Sur la dimension linguistique*

Claudie centralise son enseignement sur l'étude des classes de mots ; sur l'élaboration d'un lexique et sur les règles de grammaire afin d'aider les apprenants élèves à retenir les normes grammaticales préluces, selon elle, à la pratique de l'écriture. De plus, elle mentionne qu'« *outré*

*l'apprentissage du système graphophonétique, de la structure des phrases et de la syntaxe, c'est toujours le fait d'enrichir le vocabulaire de la personne qui la rend plus fonctionnelle ».*

Conformément aux prescriptions du programme, le niveau des FIPA requiert de la personne enseignante que son attention soit particulièrement portée sur certains aspects linguistiques et formels de l'écriture notamment l'accord du pluriel ; la vérification d'une des routines d'apprentissage que la plupart des personnes enseignantes inculquent à leurs apprenants : « *une phrase commence toujours par une majuscule et se termine par un point sans omettre les espaces entre les mots* » (Carène). Pour Magdala, « *c'est la mise en mots* » qui la préoccupe lorsqu'il s'agit de regarder le travail des apprenants lors du processus d'écriture. Melaine, quant à elle, axe son attention sur deux éléments importants : d'abord, elle veille à la bonne division des mots qu'il ne faut pas confondre avec les espaces. Ensuite, elle regarde minutieusement les minuscules et les majuscules pour une raison qu'elle nous a confiée :

*Je commence toujours par les minuscules parce que quand tu lis c'est pas des majuscules c'est des minuscules et les majuscules sont en début de phrases, mais il y a des profs qui mélangent les deux. Alors après ça quand t'arrives t'es obligé de corriger parce qu'ils ont déjà appris d'une façon c'est beaucoup plus difficile. Par exemple « p » ils me le mettent sur la ligne donc je leur dis c'est un « P » majuscule. Là il faut que j'inverse leur habitude et puis bon là ça prend toute la session pour leur faire changer.*



➤ *Le système textuel*

Le remplissage de formulaires et de fiches est un exercice par lequel Maurand vérifie si les apprenants ont développé la compétence de la compréhension écrite, ce qu'il nomme la « connaissance de l'écrit ».

*Alors l'autre activité pour vérifier la connaissance de l'écrit, c'est remplir des fiches d'identité. Le gouvernement insiste beaucoup sur les fiches d'identification. Alors, c'est un exercice qui revient très régulièrement. Alors, je vais te donner l'exemple ici. On a des formulaires. Avant je te disais qu'ils doivent recopier, on a par exemple les 12 mois de l'année. Il faut qu'ils les reproduisent.*

De plus, Maurand et Maelis envoient régulièrement les apprenants au tableau pour apprendre l'écriture de phrases. Maurand les fait défiler au tableau pour écrire les mots issus du domaine de la météorologie.

*Alors l'une des activités que je fais c'est d'écrire la météo tous les jours. Et également pour vérifier je change. Chaque jour il y a un étudiant qui doit aller écrire la météo et il écrit au tableau pour tout le monde.*

Claudie propose des activités de composition de courts textes. Lorsqu'elle scinde le groupe en deux, aux plus faibles, elle donne des activités simples et aux plus forts, elle demande de décrire des images et d'écrire de petites lettres.

*Oui, c'est ça, ça peut-être aussi puis je leur propose des choses faciles comme apporte-toi une image puis écris sur qu'est-ce que tu vois sur l'image ou ça peut*

*être des lettres, écris une lettre à ta tante, à ton oncle, à ton grand-père même s'il est décédé c'est pas grave. On ne les envoie pas ces lettres-là. C'est pour écrire qu'on le fait.*

Maelis fait appel aux critères proposés par le programme quand il s'agit de produire de courts textes et en fonction desquels la personne enseignante porte son attention sur le travail des apprenants :

*Mais, c'est en fonction des critères où ils sont rendus. Si par exemple comme en FIPA 4, là ils doivent savoir, avoir et être, au moins trente mots par texte. Il y a des critères précis pour chaque niveau. Fait que je tiens compte de ces niveaux-là. Je tiens compte, si par exemple l'étudiant à son niveau les mots, on a un nombre de mots définis, par exemple, qu'il doit savoir.*

➤ *Le système lexical*

S'agissant de l'utilisation des cahiers de dictée, Magdala a demandé à ses apprenants de disposer d'un cahier de dictées qui est à la fois un outil d'enseignement du vocabulaire et de l'écrit. Les apprenants écrivent des mots utilisés dans les activités de la semaine par rapport aux objectifs situationnels.

*Je prends un exemple : si on doit par exemple consulter un intervenant médical, les mots qui sont écrits dans ce cahier de dictées c'est beaucoup plus dans ce domaine [...] Donc il y a déjà un travail en amont que je fais avec les plus avancés, ils ont les mots de chaque semaine et puis chaque matin pendant que mon groupe le plus lent-là pratique la fiche et avec eux les plus forts, je pratique l'écrit des mots du vocabulaire de la semaine.*

➤ *Le système orthographique et syntaxique*

L'enseignement/apprentissage de la production écrite renvoie à l'acquisition des règles de grammaire, d'orthographe et de syntaxe. Ainsi, au début de chaque cours, Maelis aborde la conjugaison avec ses apprenants notamment le passé composé du verbe « avoir » en s'appuyant sur une série d'exercices de structuration de phrases.

*À un moment donné il y a quelqu'un qui a dit, ah, on pourrait écrire une phrase complète. Parfait ! Ok ! Comment on pourrait écrire ? Comment on commence notre phrase ? Ok ! Majuscule, parfait. Quel mot outil ? Il faut que je leur dise toujours de sortir leurs mots outils (Rires). Là, il y en a qui sortent leurs mots outils et enfin il y a des verbes. C'est un mini cahier des verbes.*

c) *Sur la dimension sociale*

Pour la pratique de l'écriture, Maelis fait rédiger par ses apprenants des cartes de souhaits concernant la célébration de quelques fêtes comme la Saint-Valentin, les anniversaires et les mariages. Elle dispose, pour y parvenir, d'un lexique dont les différents mots sont notés au tableau avant l'activité d'écriture.

*Bon comme les cartes de souhaits, on avait la Saint-Valentin, on a fait des cartes de la Saint Valentin la semaine passée. J'avais un lexique, on mettait au tableau qu'est-ce qu'on peut écrire dans une carte, la structure, la semaine prochaine on fait la carte d'anniversaire. T'sais, les cartes pour les mariages, ça ça en est une.*

### 1.2.3.6 La synthèse des éléments saillants

Dans cette section aucun élément saillant n'a été partagé par la majorité des participants. Une personne à la fois a parlé d'un aspect en particulier principalement les discours liés au plan plus large de l'enseignement du français notamment la primauté de l'oral sur l'écrit et les difficultés d'ordre culturel. De plus, deux personnes enseignantes ont évoqué l'importance de l'enseignement conjoint de la lecture et de l'écrit.

Elles ont ensuite parlé des activités proposées pour soutenir le développement de la compétence scripturale chez les apprenants des cours de francisation singulièrement l'enseignement de la formation des lettres, les activités de décodage des mots, la transcription de phrases, la vérification de la compréhension écrite ainsi que les activités d'écriture. Elles ont aussi fait mention de l'attention portée sur certains aspects linguistiques et formels de l'écriture lors des activités d'écriture particulièrement l'accord du pluriel ; la structure d'une phrase et la mise en mots lorsqu'il s'agit de regarder le travail des apprenants lors du processus d'écriture.

**Tableau 18. Synthèse des éléments de l'axe « enseigner »**

<b>Le discours sur le plan plus large de l'enseignement du français</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La primauté de l'oralité sur l'écrit dans la formation en français des adultes allophones</li> <li>- L'importance de la révision qui ne paraît pas systématique</li> <li>- Les difficultés d'ordre culturel relevant des tabous</li> </ul>	
<b>L'enseignement conjoint de la lecture et de l'écriture</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La reconnaissance globale des mots</li> <li>- L'utilisation du « lexique visuel auditif » pour la compréhension du sens des mots comme outil d'aide à la lecture et à l'écriture ou au repérage de l'information recherchée</li> </ul>	
<b>Les activités proposées aux apprenants</b>	
<b>Dimension psychologique</b>	- La vérification de la compréhension écrite

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les activités de décodage des mots</li> <li>- L'apprentissage de la formation des lettres</li> </ul>
<b>Dimension linguistique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'élaboration d'un lexique pour l'enrichissement du vocabulaire et l'étude de la classe des mots</li> <li>- L'enseignement des normes grammaticales comme base de l'écriture</li> <li>- L'attention est portée sur les aspects linguistiques et formels de l'écriture (l'accord du pluriel et la vérification des routines d'apprentissage de la structure d'une phrase)</li> <li>- La connaissance de l'écrit par le remplissage des formulaires, des fiches et l'écriture de courtes phrases</li> </ul>
<b>Dimension sociale</b>	La rédaction des cartes de souhaits, d'anniversaires et de mariages.

## 2. LES OBSERVATIONS EN CLASSE

Dans cette section, nous présentons dans un premier temps l'environnement ou le contexte dans lequel se déroulent les observations en classe (2.1). Le contexte est « important pour l'étude des pratiques de l'écrit, car elles sont toujours liées à celui-ci » (Mercier, 2015, p. 58). Mercier présente les définitions du contexte selon les auteures et auteurs des New literacy studies (NLS) (Gee et Hayes, 2011 ; Ivanic, 1998 et Papen, 2005). Pour Ivanic (1998), le contexte renvoie d'abord « à l'espace physique et au temps dans lequel les personnes utilisent l'écrit, aux relations sociales et à la culture dans laquelle les personnes évoluent. » (*Ibid.* p.58). Ensuite, Papen (2005) le définit comme « le lieu immédiat de l'activité et le domaine de pratique lié à ce lieu. » (*Ibid.* p.58) ; enfin, pour Gee et Hayes (2011), il peut être perçu comme « le lieu physique où la communication se déroule et tout ce qui est présent dans ce lieu, incluant les connaissances culturelles partagées dans ce lieu. » (*Ibid.* p.59).

Dans un deuxième temps, nous décrivons les pratiques constatées des six personnes enseignantes lors des observations en classe en vue de répondre au deuxième objectif spécifique de recherche (2.2). Nous avons documenté leurs pratiques au moyen des éléments constitutifs de la fiche d'observation qui nous a permis de relever des éléments relatifs à l'environnement littératié de la classe (Dezutter, Babin et Lépine (2018) ; au matériel utilisé pour l'activité observée et au déroulement de l'activité observée. Pour mieux appréhender les pratiques des personnes enseignantes, nous les avons examinées en fonction du modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) afin d'observer toute la matrice de l'agir enseignant dans la classe sous-tendue par le cadre de Dolz, Gagnon et Toulou (2008) sur les trois dimensions de l'écriture.

## **2.1 L'environnement de la classe**

L'environnement de la classe renvoie à une pluralité d'organisations sous-tendues par une interaction de variables qui déterminent le cadre fonctionnel de la classe. Ainsi, ces variables favorisent la mise en place des conditions situationnelles adéquates au désir d'apprendre et au maintien de la motivation d'apprendre (Commission des écoles catholiques de Montréal, 1988 ; Goussery et Maulat, 1971). Il s'agit principalement de l'organisation matérielle de la classe (aménagement spatial ou physique), de l'institution des règles et de la gestion du temps de classe. Nous ne nous attarderons ici que sur l'aménagement spatial. Il influence les actions et les apprentissages des apprenants et permet aux apprenants de réaliser des apprentissages signifiants. Le matériel présent dans la classe doit être soigneusement choisi par la personne enseignante. En plus d'être varié, stimulant, polyvalent, attrayant, sécuritaire, durable, il doit présenter plusieurs niveaux de difficultés. La salle de classe est donc le principal lieu de vie, avec des aires diversifiées, des murs porteurs d'affichages, des tableaux, un mobilier adapté (Canopé, 2011).

### 2.1.1 *Les éléments généraux de l'environnement de la classe*

Les classes dans lesquelles nous avons observé les séquences d'enseignement n'obéissent pas strictement à la configuration de Paine (1983) qui préconise un plan de base en huit éléments à savoir les bureaux des apprenants ; le bureau de l'enseignant ; le cloisonnement mobile ; l'aire d'enseignement ; la table pour le matériel ; l'aire d'autocorrection ; l'aire d'activités de recherche et la zone d'affichage. Au Cégep et dans le second organisme communautaire, les salles de classe sont très spacieuses tandis que dans le premier organisme communautaire, elles sont exigües. En dépit de cette diversité de dimensions, les éléments que nous y avons vus sont quasiment les mêmes et peuvent être regroupés en quatre volets : la configuration de la classe, le tableau, la bibliothèque, l'affichage dans la classe et hors classe. Ainsi, nous allons traiter de ces éléments par lieux d'enseignement dans la mesure où nous n'avons pas observé tous les participants à notre recherche au même endroit : Magdala, Melaine, Carène et Claudie dans le premier organisme communautaire ; Maelis dans le second organisme communautaire et Maurand dans un Cégep. Le dispositif constitué des éléments susmentionnés induit incontestablement une pédagogie. La salle de classe constitue un espace de communication et d'échanges au sein duquel circule une variété d'écrits. Outre les séquences d'enseignement/apprentissage qui s'y déroulent, la classe demeure également un endroit de vie qui se doit d'être à la fois fonctionnel, agréable, convivial et motivant.

La disposition des bureaux des apprenants peut favoriser la relation d'échanges et de communication entre les membres de la communauté d'apprentissage. La place accordée au bureau de la personne enseignante peut aussi être indicateur du rôle qu'elle privilégie.

S'agissant du tableau, nous pouvons dire avec Voz (2008) qu'il n'y a pas de classe sans « tableau noir » même si on en trouve de verts et de blancs. Il est le signe distinctif de la classe. Il

définit l'espace de transmission du savoir en classe, car il en décide même la disposition puisque les apprenants doivent avoir un accès visuel direct sur celui-ci. À la lumière des travaux de Nonnon (1991, 2000) et Hassan (2008), le tableau fonctionne comme un puissant outil didactique. Il est dans ce sens un instrument de travail qui contribue à l'accomplissement des objectifs de l'enseignant. Selon ces deux auteurs, le tableau peut être perçu comme un outil professionnel ; un objet matériel et symbolique de la classe ; un médiateur de la transmission et de l'appropriation des connaissances au cœur de la dialectique. Ainsi, le tableau noir devient un outil au travers duquel la personne enseignante organise l'étude et expose aux yeux de tous non seulement des contenus de savoirs, mais également des démarches intellectuelles comme le décrit Voz (2008). Pour elle, les fonctions du tableau s'inscrivent dans le triptyque suivant : un support de connaissances en construction (recueil, classement, appariement, choix argumenté et fixation des apports lors des mises en commun pour servir des démarches mentales qui nécessitent un support écrit) ; un espace sur lequel est formalisée la connaissance (un endroit constitué des synthèses et des règles c'est-à-dire de tout ce qu'il faut retenir) et un support de la gestion de la classe dynamisée (offrir des repères pour les élèves : inscription des consignes de travail et des choses à ne pas oublier, constitution des groupes d'élèves pour des présentations devant la classe). C'est un substitut de la voix de la personne enseignante pour gérer la dynamique de classe. En conclusion, le tableau est à la fois « un outil géré par l'enseignant ; un outil partagé ; le support des recherches ; le support des synthèses ; le brouillon de la classe ; le référent des nouvelles notions » (Canopé, 2011, p. 8).

Nous désignons par bibliothèque de classe tous les livres présents dans une classe. Elle a pour mission de répondre aux besoins immédiats de soutien à l'apprentissage et au développement du plaisir de lire, en appui à l'enseignement et à la lecture des apprenants. Son



rôle essentiel réside dans la création d'une communauté de lecteurs dans la classe (Giasson, 2003). Elle permet principalement une meilleure accessibilité à la lecture, incitant ainsi les élèves à lire spontanément à différents moments de la journée (Giasson et Thériault, 1983). C'est un espace bien aménagé souvent dans un coin de la classe même s'il existe une bibliothèque centrale dans l'établissement. Dans une classe de FLS, le vocable bibliothèque-documentation nous paraît plus approprié dans la mesure où l'on peut y trouver d'une part, plusieurs documents dans son agencement (des livres ; des brochures ; des articles et des illustrations) et d'autre part, des diapositives, films, disques, bandes magnétiques et des cassettes qui tiennent lieu, eux aussi, de documents.



Photo 1 : Exemple d'une mini bibliothèque - ouvrages de littérature de jeunesse dans le premier organisme communautaire.

Quant à l'affichage, il est le témoin et la mémoire de la vie de la classe. Les élèves doivent pouvoir y faire référence pour retrouver une information, qu'elle concerne l'organisation de la classe ou une notion étudiée. Canopé (2011) ; Cardie (2016) et IEN Montélimar (2016)

définissent les affichages comme des outils de référence et d'aide construits par la classe au cours des apprentissages. Ils présentent plusieurs caractéristiques à savoir la fixité ou la mobilité ; la permanence ou la temporalité. En considération de toutes ces caractéristiques, ils permettent aux apprenants de participer activement aux activités, d'avoir une prise de confiance en eux ainsi qu'une prise de conscience de leur propre fonctionnement. Quant aux personnes enseignantes, les affiches facilitent le quotidien de leur travail. Les affichages favorisent l'acquisition de stratégies de réussite, surtout pour les élèves les moins à l'aise ; donnent du sens aux apprentissages et favorisent le transfert des compétences et développent des compétences en traitement de l'information : savoir trouver l'information dont on a besoin puis progressivement la mémoriser pour devenir plus efficace. Selon les quatre auteurs précités, les affichages remplissent des fonctions qui peuvent être simultanées : une fonction de communication ; une fonction de mémorisation ; une fonction référentielle ; une fonction pédagogique ; une fonction affective ; une fonction plastique ; une fonction culturelle ; une fonction d'information et une fonction civique. Ils sont de quatre ordres : l'affichage institutionnel ou administratif, l'affichage didactique ou pédagogique, l'affichage informatif et l'affichage esthétique (IEN Montélimar, 2016).

L'affichage institutionnel ou administratif couvre l'emploi du temps, la liste des apprenants, le règlement intérieur de la classe et de l'école, les plannings d'occupation des lieux collectifs, les consignes d'évacuation des locaux en cas d'incendie, les programmations par période, le tableau de service des personnels et le tableau des intervenants en temps scolaire.

L'affichage didactique ou pédagogique est conçu en lien étroit avec la préparation des séances et séquences d'enseignement. Il s'adresse aux apprenants : un alphabet, quelques règles de grammaire et d'orthographe, les tableaux de conjugaison, les tables de multiplication, les référents lexicaux, les listes des textes et des poésies connus, les ouvrages de littérature de jeunesse étudiés, les progressions disciplinaires et les programmations d'activités, des cartes géographiques, des tableaux de relevés météorologiques, des représentations du temps, la liste des manuels et livres utilisés en classe. De façon explicite et systématique, la communauté d'apprentissage peut recourir à un affichage didactique dans le cadre des activités habituelles de la classe : les noms propres, la table de conjugaison, les expressions couramment utilisées ainsi que les exercices pour respecter les critères de réussite d'une tâche.

L'affichage informatif est destiné principalement au groupe-classe, mais il peut être aussi partagé avec d'autres classes ou d'autres personnes (parents, enseignants, intervenants ou conseillers...). Il peut concerner : un emploi du temps simplifié, adapté à l'âge des élèves, permettant de structurer la semaine de classe ; une frise chronologique reprenant les temps forts de la vie de la classe : mémoire du temps scolaire écoulé, des documents élaborés lors des exposés ; le journal de la classe ou de l'école ; l'accès au site de l'école ou au blog de l'école ; un quotidien pour les apprenants.

L'affichage esthétique est le support et le lieu de valorisation des réalisations des élèves. C'est en quelque sorte le Musée de la classe. On peut y trouver des reproductions d'œuvres d'art, les travaux des élèves pour lesquels on aura veillé à la mise en valeur, des productions d'élèves (productions picturales, les textes, les résultats de recherches documentaires).

## 2.1.2 *Le premier lieu d'enseignement : dans un organisme communautaire*

### 2.1.2.1 *La classe de Magdala*

#### a) *La configuration de la classe*

##### ➤ *La disposition des bureaux des apprenants*

Dans la classe de Magdala, les bureaux sont disposés en « U », ce qui permet à tous les apprenants de voir facilement le tableau, de faciliter les débats en favorisant l'interactivité et la participation de tous en grand groupe, les mises en commun ainsi que la distribution des documents.

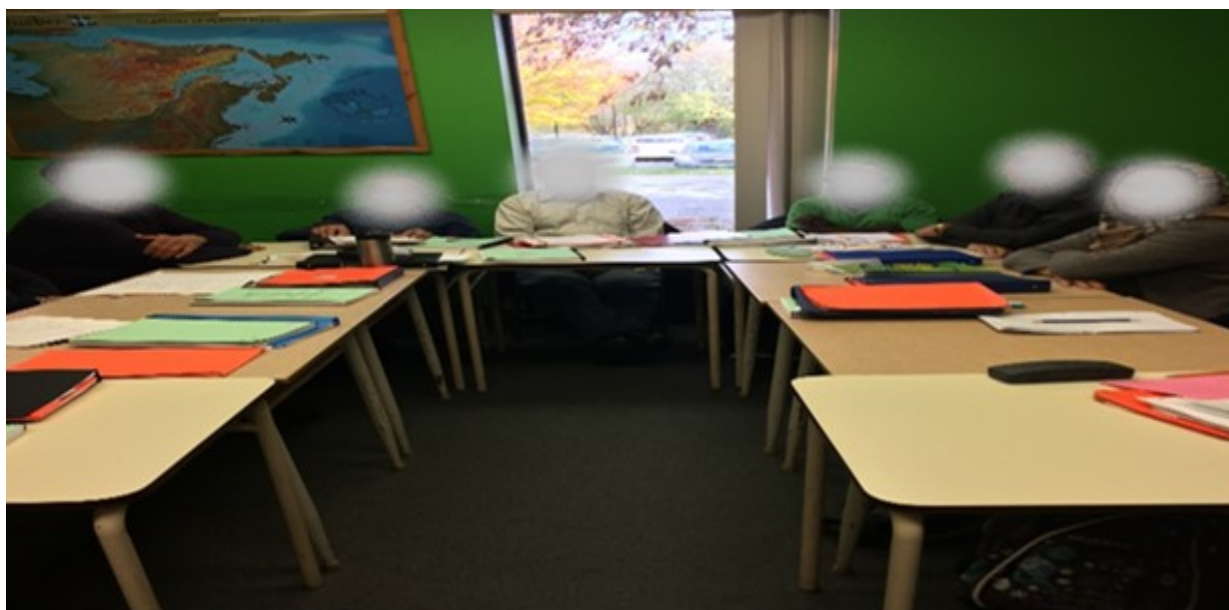


Photo 2 : La disposition des tables en « U ».

##### ➤ *Le bureau de l'enseignante*

Le bureau de Magdala est placé juste en face du fond de la lettre « U ».

b) *Le tableau*

Dans cet établissement, tous les tableaux sont peints en blanc comme le montre la Photo 8 ci-dessous.

c) *La bibliothèque*

Hormis deux dictionnaires de langue française, la bibliothèque est inexistante.

d) *L'affichage*

Dans la classe de Magdala, les écrits environnants sont nombreux. Nous y avons trouvé différents types d'affiches : les progressions disciplinaires et les programmations d'activités (Photo 3) ; les jours de la semaine ; un tableau de participation des apprenants aux activités de la classe (Photo 4) ; des productions d'élèves (Photo 5). D'autres outils d'aide à l'écriture sont les mots de la dictée et les cartables du vocabulaire de la semaine ainsi que le tableau blanc.

PLANIFICATION PEDAGOGIQUE					
Professeur(s) : Magdaire Maléoula Fessou Institution : CEP de l'Estrie Cours : FPA 275-4			Nombre de groupe : 161015 Session : Du 24 août 2016 au 2 novembre 2016		
Semaines	OBJECTIFS / ACTIVITÉS				
Du 17 au 21 oct. 2016 T3 5 L'invitation	<b>Interaction orale CO / PO</b>  Formuler une invitation : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire l'action</li> <li>• Moment de l'activité</li> </ul> Accepter/refuser une invitation Po 3 Ind 7, B 14, 16	<b>CE</b>  Observer divers textes d'invitations  Recueillir les informations essentielles d'une invitation CE 2 #10 CE 3 #6	<b>PE</b>  Écrire une carte d'invitation et l'envoyer PE 2 #6, 8 PE 3 #11	<b>Éléments reliés au fonctionnement de la lan.</b>  Amorce Connaissances de professeuse Programme COO + inviter  Phonétique pronoms sociaux Courbes intonatoires, schémas mélodiques reliés à l'expression de sentiments	<b>Connaissances du Q.</b> <b>valeurs communes, activités collectives</b>  Fiche du voisinage Fiche des familles
T3 11 Maintenir des relations de bon voisinage	Établir le contact avec le voisin Discuter des formes d'entraide entre voisins Parler de ses voisins Formuler des félicitations, des compliments PO 4	<b>Pages pertinentes du cahier</b> <b>Digne d'Attention p. 277 et suite p. 223 et suite</b>	Pronoms CD et CI Je les invite, je leur parle, t ne nous, kabre pas		

Photo 3 : Un affichage didactique : les progressions disciplinaires et les programmations d'activités.



Photo 4 : Un affichage didactique : un tableau de participation des apprenants aux activités de la classe.

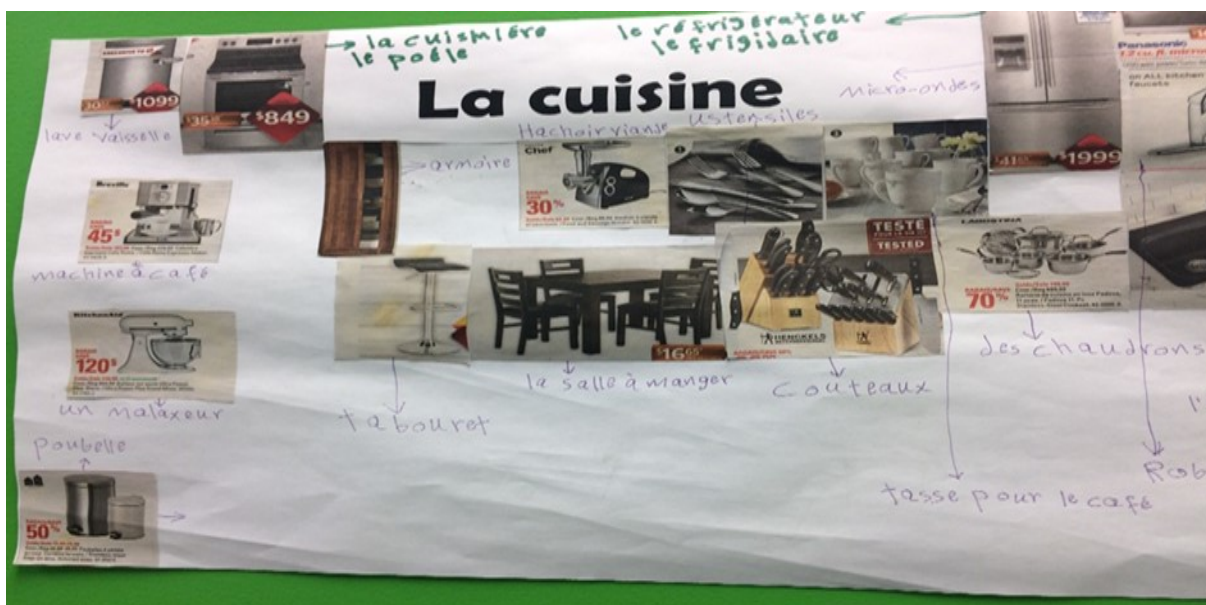


Photo 5 : Un affichage informatif : production d'un apprenant.

### 2.1.2.2 La classe de Claudie

#### a) La configuration de la classe de Claudie

Dans la classe de Claudie, les bureaux des apprenants sont disposés en « Autobus ». Cette disposition correspond au modèle traditionnel de l'enseignement en groupe-classe universellement connu par les apprenants de FLS issus de l'immigration. Elle facilite le travail de recherche, de lecture ou d'écriture en dyade.

Le bureau de Claudie est situé face à ceux des apprenants. C'est un coin personnel de rangement placé à proximité du tableau. Cette position est très profitable aux apprenants que Claudie envoie au tableau pour effectuer des tâches. Ils y sont convenablement observés et encadrés.

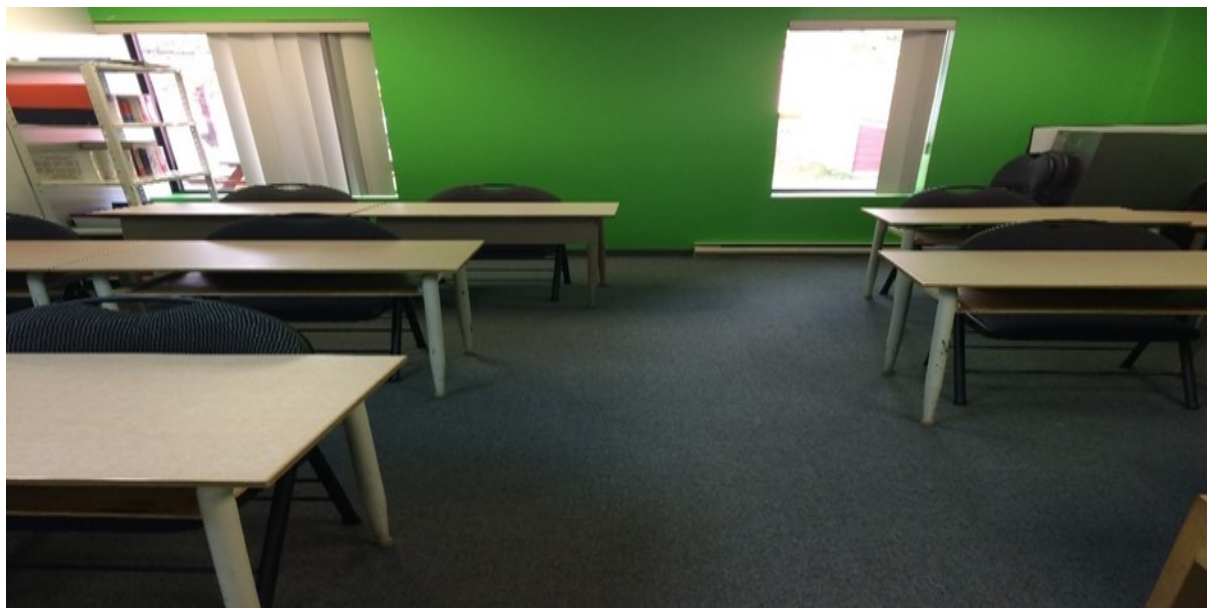


Photo 6 : La disposition des tables en « Autobus ».



Photo 7 : Le bureau de Claudie.

b) *Le tableau*

Le tableau est facilement visible par tous et la personne enseignante peut facilement vérifier l'attention des apprenants.



Photo 8 : Exemple d'un tableau blanc utilisé dans le premier organisme communautaire. Il est aussi utilisé dans le second organisme communautaire.



c) *La bibliothèque*

Dans la classe de Claudie, nous avons trouvé une bonne quantité de livres comparativement aux autres classes notamment la mini-bibliothèque de la personne enseignante (Photo 9) et celle des élèves dans laquelle on compte surtout des dictionnaires de la langue française des éditions Larousse comprenant plusieurs volumes (étymologique ; synonymes et homonymes) (Photo 10).



Photo 9 : La mini-bibliothèque de la personne enseignante.



Photo 10 : Une mini-bibliothèque de la classe.

d) *L'affichage*

Ce qui frappe en entrant dans la classe de Claudie, ce sont les nombreux écrits environnants (les différentes affiches (le temps qu'il fait (Photo 11) ; les tableaux de conjugaison (Photo 12) ; les précautions à prendre en cas de rhume (comment tousser ou éternuer) ; le tableau sur la solidarité universelle (les mains des humains de différentes races se joignent) ; le tableau de différents légumes ; le tableau des couleurs (Photo 13).



Photo 11 : Un affichage didactique : une des représentations du temps qu'il fait.

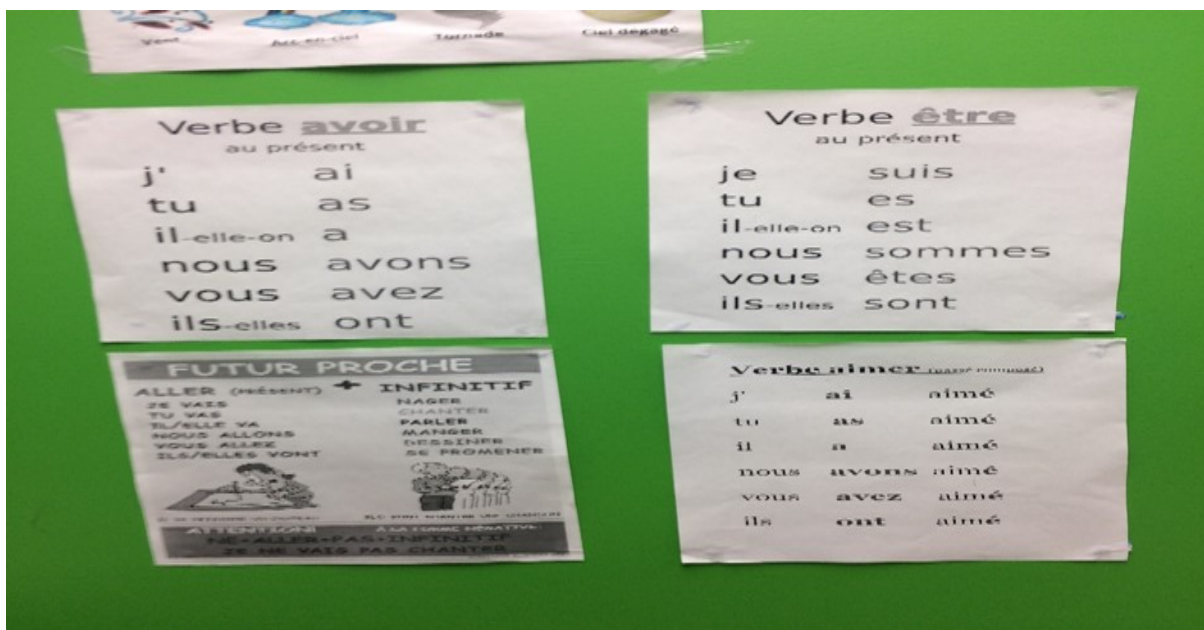


Photo 12 : Un affichage didactique : les tableaux de conjugaison.



Photo 13 : Un affichage didactique : les noms des couleurs.

### 2.1.2.3 *La classe de Carène*

#### a) *La configuration de la classe*

Dans la classe de Carène, les bureaux des apprenants sont disposés en autobus et le bureau de la personne enseignante leur fait face.

#### b) *Le tableau*

La classe dispose d'un tableau blanc.

#### c) *La bibliothèque*

À l'exception de deux dictionnaires de langue française, nous n'y avons pas noté la présence d'une bibliothèque.

#### d) *L'affichage*

L'environnement littéraire de la classe de Carène présente des affiches collées au mur face aux apprenants. Il s'agit des tableaux des 7 jours de la semaine ; des 12 mois de l'année ; des verbes avoir et être ainsi que quelques usages du français courant (Photo 14).

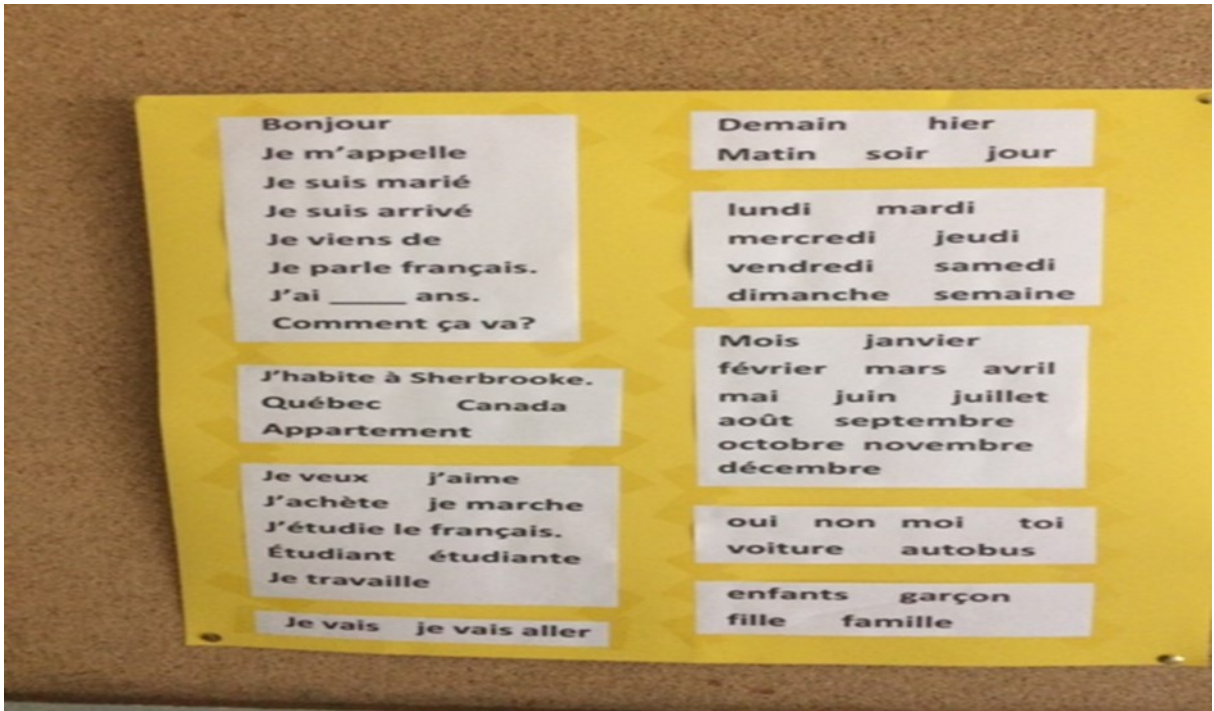


Photo 14 : Un affichage didactique : quelques usages du français courant ; jours de la semaine et mois de l'année.

#### 2.1.2.4 La classe de Melaine

##### a) *La configuration de la classe*

Dans la classe de Melaine, les bureaux des apprenants sont disposés en « autobus » et le bureau de l'enseignante leur fait face.

##### b) *Le tableau*

Dans la classe de Melaine se trouve un tableau blanc.

##### c) *La bibliothèque*

Hormis deux dictionnaires de langue française, la classe de Melaine n'a pas de bibliothèque.

c) *L'affichage*

Dans l'environnement littéraire de la classe de Melaine, une affiche d'importance est collée au mur face aux apprenants. Il s'agit du tableau de voyelles (Photo 15) et de toutes les lettres de l'alphabet qui a servi constamment de support à la personne enseignante pour soutenir son cours. Un tableau ligné et un dictionnaire servent également d'outils d'aide à l'écriture.

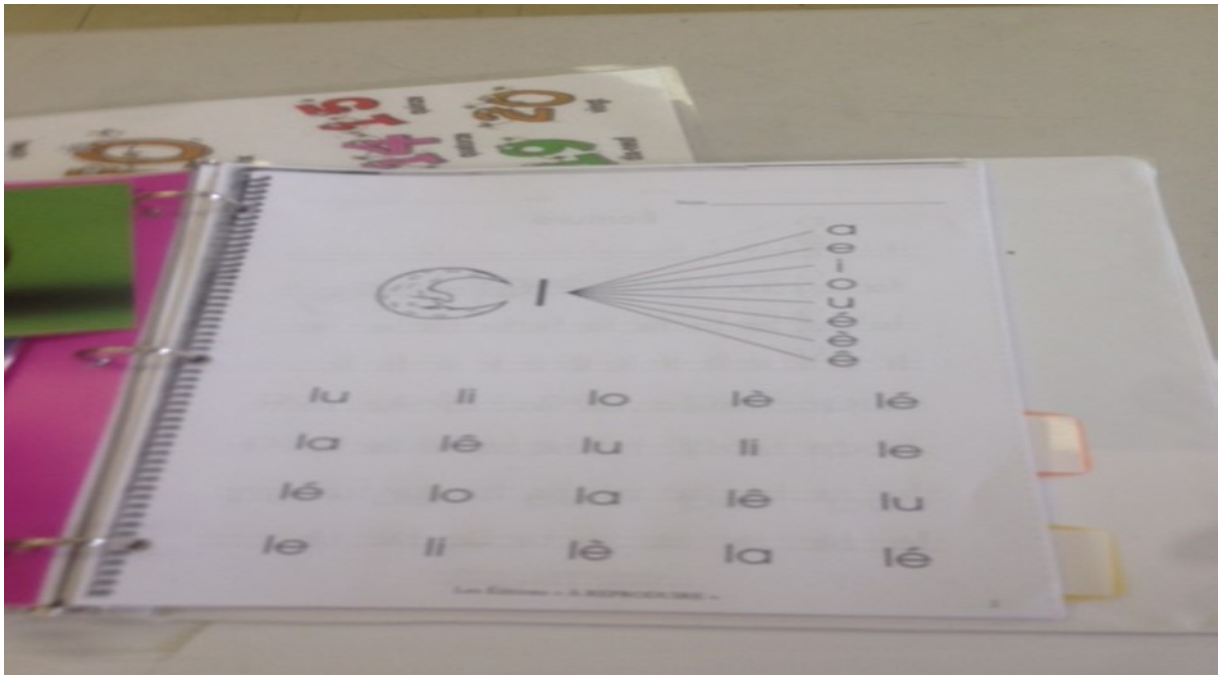


Photo 15 : Un affichage didactique : le tableau des voyelles.

2.1.2.5 *Les affichages informatifs et esthétiques hors classes*

Les affichages informatifs nous ont permis d'observer les documents élaborés par les apprenants (photos 20, 21 et 22). Un autre support des réalisations des apprenants est l'affichage esthétique (photos 23 et 24) grâce auquel nous avons pu observer les reproductions d'œuvres artistiques. Nous avons photographié tous ces affichages dans les couloirs du premier organisme communautaire.

a) Les affichages informatifs



Photo 16 : Un affichage informatif : la production 1 d'un apprenant.

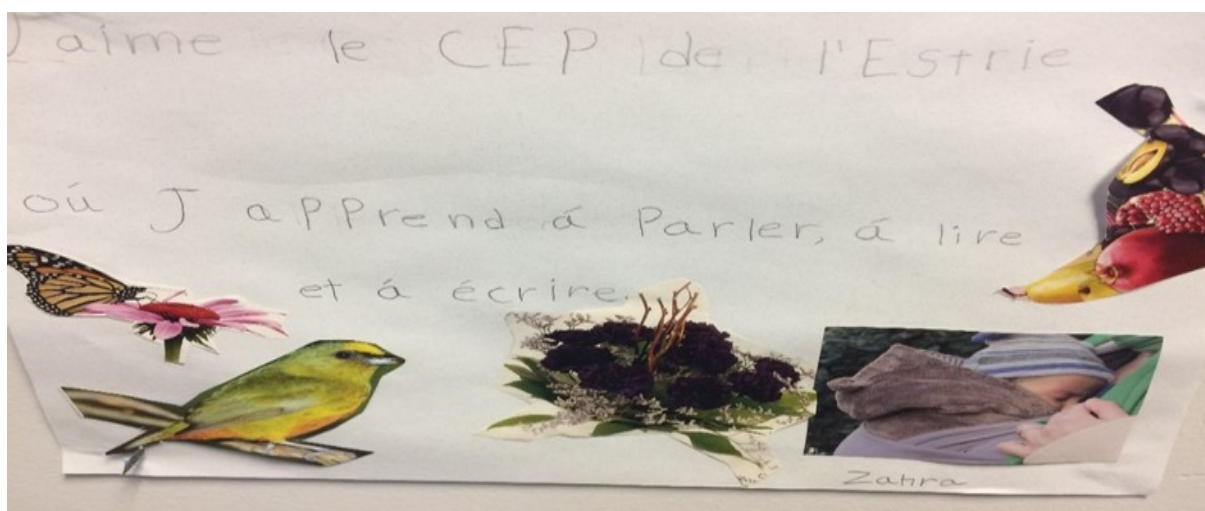


Photo 17 : Un affichage informatif : la production 2 d'un apprenant.

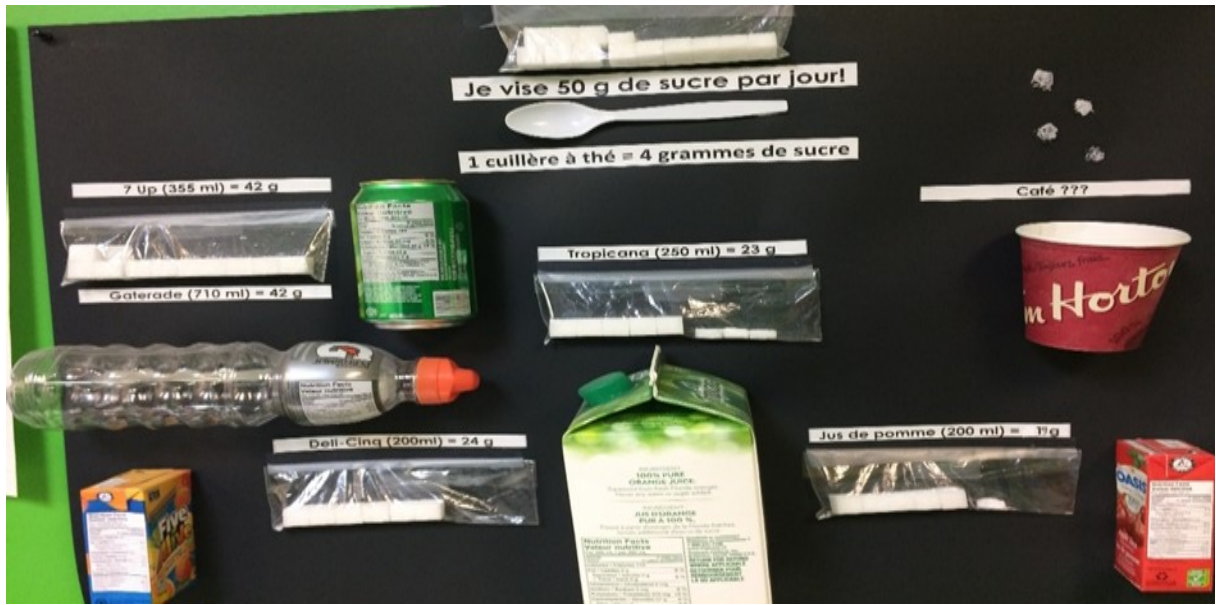


Photo 18 : Un affichage informatif sur la santé.

*b) Les affichages esthétiques*



Photo 19 : Un affichage esthétique : la reproduction d'œuvre d'art 1.





Photo 20 : Un affichage esthétique : la reproduction d'œuvre d'art 2.

### 2.1.3 *Le deuxième lieu d'enseignement : dans un organisme communautaire*

#### *La classe de Maelis*

##### a) *La configuration de la classe*

Dans la classe de Maelis, la disposition des bureaux des apprenants est en « U ». Le bureau de la personne enseignante est placé face à l'ouverture de la lettre « U » afin de mieux accompagner les apprenants et favoriser les interactions dans le groupe.

##### b) *Le tableau*

Chaque classe de cet établissement est équipée d'un tableau blanc.

c) *La bibliothèque*

À l'exclusion de trois dictionnaires de langue française, la classe de Maelis n'est pas équipée d'une bibliothèque.

d) *L'affichage*

Comparativement aux autres classes, les murs de la classe de Maelis sont surchargés d'affiches. On y trouve des outils d'aide à la littératie notamment le tableau blanc (Photo 8) ; un tableau d'alphabet (Photo 21) ; un tableau de numérotation, des jours de la semaine et des mois de l'année (Photo 22) ; l'eau et son cycle (Photo 23) ainsi qu'une carte géographique du Canada (Photo 24).

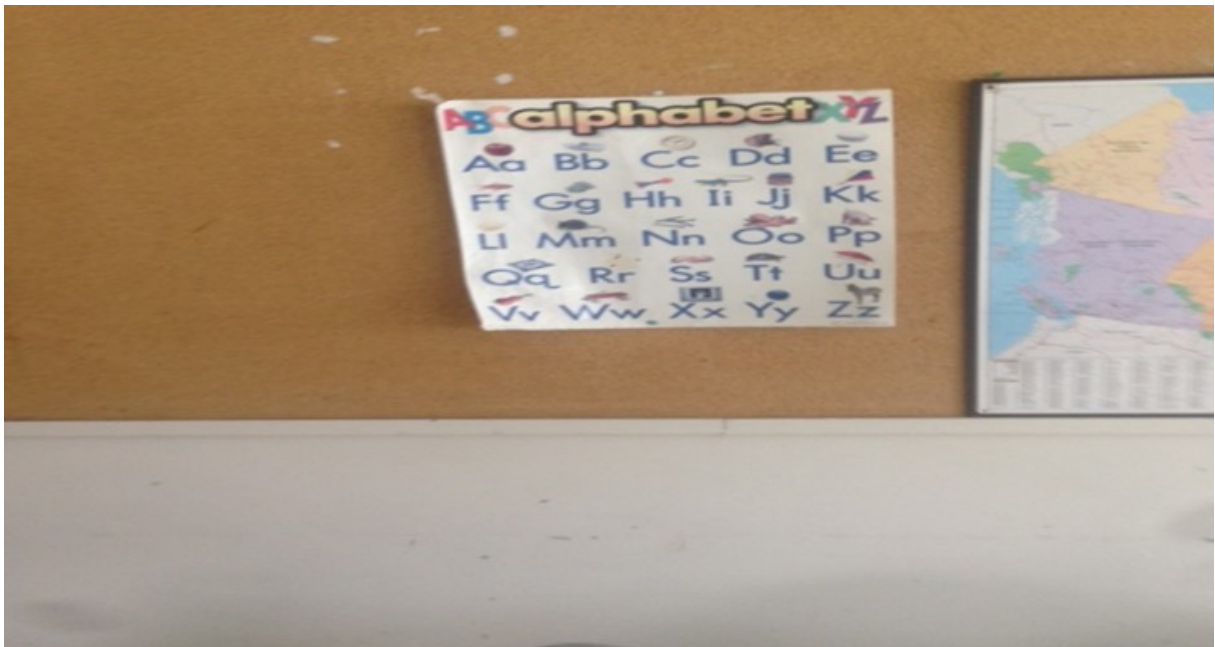


Photo 21 : Un affichage didactique : un alphabet.



Photo 22 : Un affichage didactique : un tableau (je compte jusqu'à 20 et à 100), des jours de la semaine et des mois de l'année.

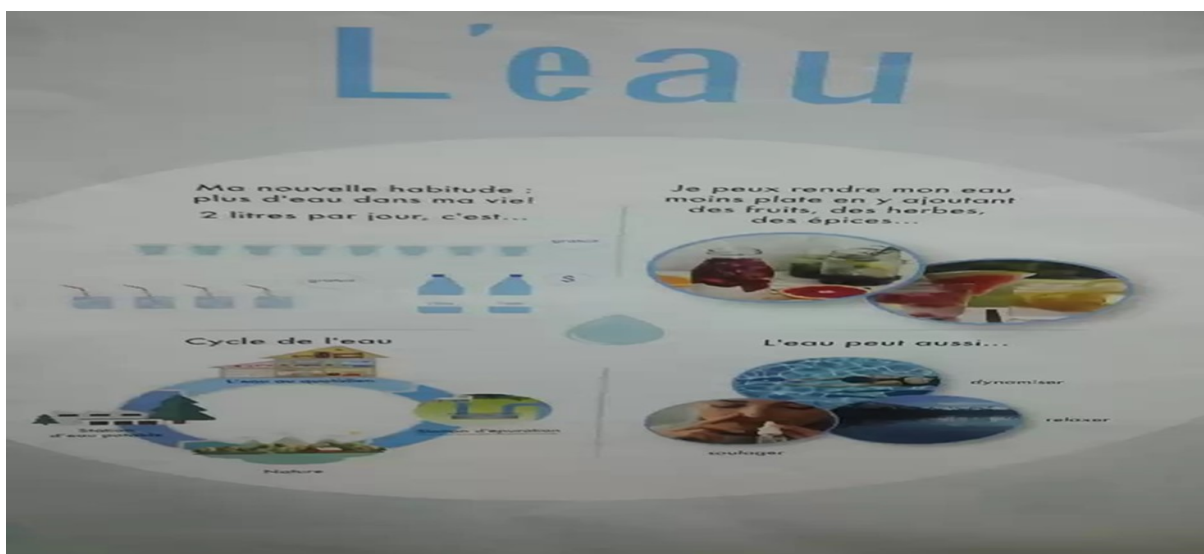


Photo 23 : Un affichage didactique : l'eau et son cycle.



Photo 24 : Un affichage didactique : une carte géographique du Canada

#### 2.1.4 *Le troisième lieu d'enseignement : dans un Cégep*

##### *La classe de Maurand*

###### *a) La configuration de la classe*

Dans les classes de Maurand, les bureaux des apprenants sont disposés en Autobus et celui de Maurand leur fait face.

###### *b) Le tableau*

Les tableaux sont peints en vert et sont bien placés dans le champ visuel du groupe-classe.

###### *c) La bibliothèque*

Nous n'y avons pas observé un dispositif faisant office de bibliothèque. Les équipements multimédias (cassettes et bandes magnétiques) destinés à l'apprentissage sont rangés dans les locaux des professeurs.

#### *d) L'affichage*

Les écrits environnants ne sont pas affichés aux murs. Comme il ne reçoit pas les apprenants dans la même salle de classe tout au long de l'année, il garde les outils d'aide à l'écriture par-devers lui et les utilise au moment opportun.

## **2.2 Les pratiques d'enseignement constatées**

La présente section est consacrée à la description des pratiques constatées des six personnes enseignantes lors des observations en classe en vue de répondre aux deux objectifs spécifiques de recherche. Nous avons documenté leurs pratiques au moyen des éléments constitutifs de la fiche d'observation qui nous a permis de relever des éléments relatifs au matériel utilisé pour l'activité observée et au déroulement de l'activité. Pour mieux appréhender les pratiques des personnes enseignantes, nous les avons examinées en fonction du modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) afin d'observer toute la matrice de l'agir enseignant dans la classe. En complément de ce modèle, nous avons utilisé le cadre de Dolz *et al.* (2008) sur les composantes de l'écriture en indiquant sur quelle composante portent les gestes liés aux préoccupations centrales du modèle du multi-agenda. Pour rappel, nous avons effectué deux observations pour chaque personne enseignante à des moments choisis par elles.

### *2.2.1 Les pratiques de Carène*

#### *2.2.1.1 Première observation*

La première observation dans la classe de Carène se déroule durant un après-midi du mois d'octobre soit à la sixième semaine du début de première session d'automne. Les apprenants entrent dans la salle et chacun occupe sa place habituelle dans une classe où les tables sont disposées « en Autobus ». Ils sont dans une classe dont le niveau des apprenants équivaut en

principe au FIPA 2. L'enseignante m'invite à entrer dans la classe. Elle me demande de me présenter aux étudiants et de préciser l'objet de ma présence dans la classe. Les apprenants ne sont pas nombreux. Ils sont à peine six parmi lesquels quatre femmes et deux hommes dont l'âge varie entre 20 et 35 ans. L'enseignante les convie à se présenter à tour de rôle en déclinant tout juste leurs noms et leurs nationalités.

**Tableau 19. Les éléments de la première observation de Carène**

Niveau et objectifs de la leçon	Nombre d'apprenants	Origine des apprenants	Moment de l'observation	Date et durée de la leçon	Intitulé du cours
FIPA 2	6 apprenants	Bhoutanaise Afghane Népalaise	Un après-midi du mois d'octobre	Observation du 06/10/16 Durée : 2h	Comment former des phrases ?
Objectifs de la leçon	Amener les apprenants à repérer les verbes et à former des phrases.				

L'environnement littéraire de la classe de Carène présente des affiches collées au mur face aux apprenants. Il s'agit des tableaux des sept jours de la semaine ; des 12 mois de l'année ; des verbes avoir et être ainsi que de quelques usages du français courant (photo 14, p. 269). Outre le tableau blanc interactif, Carène dispose de quelques outils d'aide à l'écriture notamment les trois exercices d'application et le texte d'appui intitulé « Les activités d'Émilie » conçus par l'enseignante pour soutenir son cours. C'est un court texte de 5 phrases qui décrit les activités physiques d'Émilie (la nage, la danse et la marche).

L'enseignante reprend la parole pour annoncer son cours dont les objectifs consistent à amener les apprenants dans un premier temps à repérer les verbes à partir d'un texte d'appui et à former les phrases complètes grâce aux exercices proposés.

Carène commence son cours par une consigne claire afin de rendre facile non seulement la compréhension de la première activité, mais également celle du texte par les apprenants. L'activité commence par une lecture silencieuse du texte. Après la phase de la lecture silencieuse par tous les apprenants, concrètement, c'est l'enseignante qui lit le texte à voix haute, et ce, de façon expressive. Ensuite, elle demande à l'ensemble de la classe de répéter après elle phrase après phrase. Puis, elle demande aux apprenants à tour de rôle de lire à haute voix une phrase, une manière de vérifier la prononciation des mots et la diction des apprenants. Lorsqu'un apprenant ne lit pas bien, il est aussitôt repris par Carène qui veille au grain.

Après cette première activité de lecture à voix haute et de compréhension écrite, la personne enseignante explique la deuxième consigne qui se subdivise en trois volets. Elle consiste à amener les apprenants 1) à écrire sur la feuille d'exercice les trois activités physiques choisies par Émilie, le personnage du texte d'appui ; 2) à écrire le verbe qui correspond à l'activité ; 3) à compléter par écrit les phrases avec le verbe demandé. La personne enseignante répète la sous-consigne pour permettre aux apprenants de trouver plus facilement les trois activités physiques d'Émilie. Ils se mettent au travail dans une atmosphère calme et Carène circule dans la classe pour une évaluation formative.

Lorsqu'il s'est agi d'écrire le verbe qui correspond à l'activité physique nommée, les apprenants éprouvent de la difficulté à trouver le verbe à l'infinitif. Carène donne des explications supplémentaires. En dépit des éclaircissements apportés par la personne enseignante, le tissage ne semble pas s'opérer normalement au niveau des apprenants. En plus de la maîtrise du pilotage de la séance d'écriture, l'accompagnement s'effectue normalement pour permettre un contrôle adéquat de l'anxiété des apprenants en sorte que l'exécution de la tâche ne soit pas

éprouvante. Cette attitude de la personne enseignante indique que la pratique d'étayage se mène à bon escient.

En ce qui concerne la troisième sous-consigne consistant à compléter par écrit les phrases avec le verbe demandé, les apprenants ont réussi à combler les trous avec les verbes demandés sans trop de difficultés.

Puis, intervient une dernière activité de pratique d'écriture. La personne enseignante distribue les feuilles d'exercice. Les apprenants doivent répondre par écrit aux deux questions suivantes : 1) combien de nouvelles activités Émilie choisit-elle ? 2) Pourquoi Émilie fait-elle plus d'activités physiques ? Pour clarifier cette consigne, Carène demande aux apprenants 1) de lire attentivement la question ; 2) de réfléchir à leurs réponses ; 3) de composer leurs phrases en se posant les questions « qui », « fait quoi ». Cette consigne qui semble ardue requiert une relecture du texte et des explications complémentaires. Carène s'adonne à cet exercice afin d'aider les apprenants à maintenir leur intérêt et leur motivation pour cette activité d'écriture de manière à ce qu'ils poursuivent l'objectif désigné par la personne enseignante. Les apprenants se mettent à la tâche et pendant qu'ils écrivent, Carène circule dans la classe pour les accompagner dans cet acte tout en vérifiant leurs productions et apporter des corrections. En plus de la formation des mots, elle porte son attention sur les caractéristiques d'une phrase à savoir les majuscules et les minuscules ; les espaces entre les mots ; le sujet (qui ?) et le verbe (fait quoi ?).

En résumé, la personne enseignante a proposé des exercices déjà préparés pour faire pratiquer l'écriture à partir d'un texte d'appui. Comme l'exige le programme d'enseignement, les apprenants doivent produire de très courts énoncés à partir des modèles présentés au préalable par la personne enseignante. Au plan affectif, la personne enseignante a contrôlé l'anxiété, l'intérêt



des apprenants et leur motivation tout au long des activités. Pour ce qui est des pratiques enseignantes spécifiques, la personne enseignante attire l'attention sur l'écriture d'une phrase complète; les stratégies générales pouvant faciliter la pratique d'écriture chez les apprenants (la personne enseignante lit les consignes ; relit et fait lire les textes d'appui, circule dans la classe pour vérifier et corriger les phrases des apprenants pendant que ces derniers écrivent) ; les éléments particuliers de langue notamment le système linguistique (rappelle de temps en temps les caractéristiques de la structure d'une phrase notamment la ponctuation, les espaces entre les mots, le verbe et son sujet). En gros, l'attention de la personne enseignante dans le processus d'écriture a porté principalement sur le système textuel par l'écriture des mots et la composition d'une phrase.

#### *2.2.1.2 Deuxième observation*

La seconde observation dans la classe de Carène se déroule pendant un après-midi du mois de novembre c'est-à-dire au début de la seconde session d'automne soit trois semaines après la première observation. Les apprenants entrent dans la salle et s'assoient à leur place habituelle dans une classe où les tables sont disposées en « U ». Ils sont dans une classe dont le niveau des apprenants équivaut au FIPA 4. Carène m'invite à entrer à mon tour. Je salue toute la communauté d'apprentissage avant de préciser l'objet de ma présence dans la classe. Puis, l'enseignante organise un tour de table pour permettre aux apprenants de se présenter successivement en déclinant leurs noms et leurs nationalités. Ils sont à peine cinq parmi lesquels quatre femmes et un homme dont l'âge varie entre 20 et 35 ans.

**Tableau 20. Les éléments de la deuxième observation de Carène**

Niveau et objectifs de la leçon	Nombre d'apprenants	Origine des apprenants	Moment de l'observation	Date et durée de la leçon	Intitulé du cours
FIPA 4	5 apprenants	Bhoutanaïse Afghane, Népalaise	Un après-midi du mois de novembre	Observation du 03/11/16 Durée : 2h	Le verbe dans la phrase
Objectifs de la leçon	Amener les apprenants à connaître les différentes parties d'une phrase ; les terminaisons des verbes conjugués du premier groupe et à conjuguer par écrit un verbe régulier qui se termine en « er » au présent de l'indicatif.				

Les écrits environnants demeurent inchangés étant donné que la seconde séance d'enseignement-apprentissage se déroule dans la même salle que la première observation. L'enseignante reprend la parole pour annoncer les objectifs du cours. Ils consistent à amener les apprenants à connaître les différentes parties d'une phrase ; les terminaisons des verbes conjugués du premier groupe et à conjuguer par écrit un verbe régulier qui se termine en « er » au présent de l'indicatif. Le cours s'intitule : « Le verbe dans la phrase ». Chaque objectif à atteindre est assorti d'une consigne précise sous-tendue par une feuille d'exercice qui sert d'outil d'aide à l'écriture. Les consignes sont bien expliquées au fur et à mesure du déroulement du cours.

L'enseignante commence son cours par la définition de la structure d'une phrase qui est obligatoirement composée d'un sujet ; d'un prédicat et facultativement d'un complément. Elle écrit une phrase d'appui au tableau : « Elles mangent de la soupe dans la salle à manger ». Ensuite, elle lit et fait lire la phrase à l'ensemble de la classe. Après, elle donne et explique brièvement la première consigne qui consiste à souligner le verbe ; à encercler le sujet et à surligner l'accord du verbe selon le sujet. Carène envoie un apprenant au tableau pour faire l'exercice, mais ce dernier ne connaît pas ce que l'on entend par prédicat. Selon Carène, le prédicat est l'élément central de la phrase, autour duquel s'organise la fonction des autres

éléments de l'énoncé. Autrement dit, le prédicat correspond généralement au verbe. L'apprenant exécute la tâche, aidé par ses pairs avec le soutien de l'enseignante. À la suite de cette étape de modélisation, une feuille d'exercice de neuf phrases est distribuée aux cinq apprenants. Dans une atmosphère calme, les apprenants se mettent à la tâche. Carène vérifie s'ils respectent bien la consigne en circulant dans la classe et en leur offrant un support individuel. Le pilotage est bien mené au regard de la clarté des objectifs d'apprentissage.

La deuxième activité concerne la terminaison des verbes réguliers en « er ». L'enseignante ramène les apprenants à la première activité pour leur faire comprendre la consigne 2. Elle explique la consigne individuellement et les apprenants doivent noter par écrit les terminaisons en s'aidant de la feuille d'exercice. Là encore, la démarche reste identique à la première et le tissage semble se réaliser pour chaque apprenant.

Dans la consigne 3, les apprenants doivent conjuguer le verbe « demander » au présent de l'indicatif en ôtant « er » et en ajoutant la terminaison donnée par le sujet. Pour la terminaison « ez » de la deuxième personne du pluriel, l'enseignante montre et touche son nez afin d'aider un apprenant à prononcer et à écrire la terminaison appropriée. L'enseignante passe de table en table pour encourager les apprenants et l'étayage s'effectue normalement.

Puis, Carène entreprend quelques tâches d'appoint : d'abord elle distribue une feuille de 126 verbes réguliers en « er » et demande aux apprenants d'encercler les verbes dont ils ne connaissent pas la signification, une manière de les amener à enrichir leur vocabulaire ou leur lexique. Les réponses seront examinées au prochain cours. Ensuite, elle fait conjuguer le verbe « fêter » oralement pour aider les apprenants à mieux l'écrire et l'accorder. Enfin, l'enseignante

explique la terminaison des verbes du premier groupe (verbes en er) aux 3<sup>e</sup> personnes du singulier et du pluriel.

En résumé, la personne enseignante a proposé des exercices déjà préparés pour faire pratiquer l'écriture à partir des phrases d'appui. Les apprenants doivent produire de très courts énoncés à partir des modèles présentés au préalable par la personne enseignante. Dans la séance d'enseignement observée, la personne enseignante a abordé deux systèmes de la dimension psychologique notamment le cognitif par l'accord des verbes. Au plan linguistique de l'écriture, nous avons noté le syntaxique et l'orthographique par la maîtrise de la structure de la phrase et la conjugaison des verbes en « er » au présent de l'indicatif ainsi que le lexical par l'enrichissement du vocabulaire. Au plan social, les interactions entre les apprenants ont été observées. Pour ce qui est des pratiques enseignantes spécifiques, la personne enseignante attire l'attention sur la conjugaison des verbes du premier groupe par écrit ; les stratégies générales pouvant faciliter la pratique d'écriture chez les apprenants (la personne enseignante lit les consignes; relit et fait lire les phrases d'appui, circule dans la classe pour vérifier et corriger les productions des apprenants pendant que ces derniers écrivent) ; les éléments particuliers de langue (rappelle de temps en temps les terminaisons des verbes). En gros, l'attention de la personne enseignante dans le processus d'écriture a porté principalement sur l'écriture des terminaisons des verbes en « er ».

*Que dire des deux observations de Carène ?*

Les pratiques de Carène s'inscrivent dans la mouvance des cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l'activité de la personne enseignante dans la classe. Elles sont présentes lors des deux observations au cours desquelles l'enseignante a porté une attention particulière au pilotage des tâches ainsi qu'au soutien apporté aux apprenants. Malgré la clarté des explications

et la définition des objectifs d'apprentissage, le tissage a été peu perceptible. Les deux séances observées se sont déroulées dans une atmosphère calme. S'agissant de l'écriture, les trois dimensions ont été abordées dans les plans psychologique (cognitif, affectif et sensorimoteur) ; linguistique (textuel, syntaxique, lexical et orthographique) et social (interactionnel). Au regard de nos deux observations, deux aspects dominant : le cognitif et l'orthographique.

Par ailleurs, les deux observations dans la classe de l'enseignante Carène confirment, comme mentionné lors de l'entrevue, qu'elle utilise des stratégies susceptibles d'aider les apprenants à surmonter leurs difficultés en écriture et stimuler leur goût d'écrire. Elles nous ont permis d'identifier les occasions d'apprendre à écrire que l'enseignante offre aux apprenants à travers les tâches d'enseignement proposées. Hormis, les écrits environnants, Carène dispose de quelques outils d'aide à l'écriture dans ses cours. Au début des séances d'enseignement-apprentissage, elle donne des consignes claires afin que les apprenants accomplissent convenablement leurs tâches. Carène accorde beaucoup d'importance à la lecture des mots pour optimiser la compréhension écrite des sons du français. C'est après l'éveil des mémoires auditive et visuelle qu'elle aborde la séance d'écriture au cours de laquelle elle effectue une évaluation formative au fur et à mesure du déroulement des activités.

## *2.2.2 Les pratiques de Maurand*

### *2.2.2.1 Première observation*

La première observation dans la classe de Maurand se déroule durant une matinée du mois d'octobre. Nous sommes dans la septième semaine après le début de la première session d'automne. Les apprenants entrent dans la salle et s'assoient à leur place. Ils sont dans une classe de FIPA 2. Je frappe légèrement à la porte et Maurand m'invite à entrer. Je salue toute la

communauté d'apprentissage en commençant par une poignée de main à l'enseignant. Puis, à sa demande, je me présente et je précise l'objet de ma présence dans la classe. L'enseignant organise un tour de table pour permettre aux apprenants de se présenter successivement à leur tour en déclinant simplement leurs noms et leurs nationalités. Ils sont une douzaine d'apprenants parmi lesquels sept femmes et cinq hommes dont l'âge oscille entre 25 et 40 ans.

**Tableau 21. Les éléments de la première observation de Maurand**

Niveau et objectifs de la leçon	Nombre d'apprenants	Origine des apprenants	Moment de l'observation	Date et durée de la leçon	Intitulé du cours
FIPA 2	12 apprenants	Afghane Colombienne Népalaise	Une matinée du mois d'octobre	Observation du 17/10/16 Durée : 2h	Plusieurs notions abordées
Objectifs de la leçon	Amener les apprenants à connaître et à écrire des éléments de la météorologie ; à maîtriser la prononciation de certains sons ; à conjuguer le verbe pouvoir et à utiliser les déterminants définis et indéfinis.				

Dans les classes de Maurand, les écrits environnants ne sont pas affichés aux murs. Il les garde par-devers lui et les utilise au moment opportun. Néanmoins, pour le cours du jour, Maurand détient deux outils d'aide à l'écriture particulièrement le quotidien local et le cahier d'activités de l'apprenant. L'enseignant annonce le plan de son cours en 3 points : la météorologie ; le lexique et le retour sur le test. Les objectifs du cours consistent à amener les apprenants à connaître et à écrire des éléments de la météorologie ; à maîtriser la prononciation de certains sons ; à conjuguer le verbe pouvoir et à utiliser les déterminants définis et indéfinis.

L'enseignant commence par interroger les apprenants sur les déterminants possessifs ; les jours de la semaine et les mois de l'année. Cet exercice oral laisse comprendre qu'il s'agit certainement d'une révision des notions apprises antérieurement. Les apprenants répondent autant que faire se peut. Puis, il aborde le premier point concernant la météorologie.

Pour prendre en main sa classe, Maurand présente un parapluie et entame un petit discours dialogique entre lui et ses apprenants. Q1 : c'est quoi ? Réponse du premier apprenant : un parapluie ; Q2 : pourquoi le parapluie ? Réponse du deuxième apprenant : c'est nuageux. L'atmosphère paraît détendue et l'enseignant envoie un apprenant au tableau pour écrire à la fois la date et les éléments météorologiques du jour. Après une correction collective, il demande à l'ensemble de la classe de lire à haute voix et en chœur. Maurand insiste sur la bonne prononciation des mots. De manière inopinée, il aborde les notions de numération par un retour sur les nombres de 1 à 100. Là encore les apprenants entreprennent cet exercice de comptage à haute voix tant bien que mal dans la mesure où ils ont de la difficulté à effectuer un tissage dans la progression du cours. L'enseignant revient à la météorologie et distribue quelques exemplaires du journal du 17 novembre 2016. Les apprenants sont appelés à composer pendant une vingtaine de minutes des phrases sur des éléments météorologiques du jour dont ils doivent s'approprier au plan culturel. L'enseignant explique clairement la consigne de cette première activité d'écriture. Maurand écrit au tableau un exemple comme modèle servant d'orientation en vue d'exercer sur eux un impact affectif et d'éveiller leur intérêt et leur motivation à effectuer la tâche. Exemple : « C'est une journée ensoleillée ». L'exemple donné permet également de donner du sens et de favoriser le tissage. La classe est calme et les apprenants travaillent avec beaucoup de sérieux. Pour piloter au mieux son cours, il circule dans la classe pour vérifier s'ils respectent bien la consigne donnée en portant singulièrement une attention sur la structure d'une phrase notamment les majuscules et les minuscules. Maurand offre un accompagnement approprié aux apprenants compte tenu des difficultés qu'ils éprouvent et l'étayage apporté semble d'importance.

En ce qui concerne l'orthographe, l'enseignant écrit le son « eu /ø/ » au tableau. Il le lit et le fait lire aux apprenants à haute voix. Puis, il écrit les mots avec le son « eu /ø/ » comme Dieu,

pieux, vieux, deux, heureux. L'enseignant lit et fait lire les cinq mots à haute voix. Il insiste sur leur prononciation et demande aux apprenants de les recopier. Il passe de table en table pour vérifier le travail des apprenants et apporter des corrections nécessaires. Puis, il demande aux apprenants de trouver d'autres mots avec le son « eu /ø/ ». Ils en ont énuméré six dont « un peu, il pleut, le feu, cheveu, les yeux et nombreux ». Pour boucler cette activité, les apprenants doivent conjuguer oralement le verbe « pouvoir » au présent de l'indicatif. Comme ils ne parviennent pas à le faire, l'enseignant écrit ce verbe au tableau à toutes les personnes du temps indiqué, lit à haute voix et invite toute la classe à répéter après lui.

S'agissant du retour sur le test, l'enseignant a procédé, avec la participation des apprenants eux-mêmes, à la correction de ce travail précédent en écrivant au tableau tous les déterminants possessifs en indiquant le genre et le nombre. Une dernière activité a eu lieu au sujet de l'utilisation des articles définis et indéfinis. L'exercice se trouve à la page 141 du cahier d'activités de l'apprenant. Les mots sont écrits en majuscule et en minuscule. La consigne consiste à écrire les articles à côté de chaque mot. La démarche d'accompagnement des apprenants dans le processus d'écriture demeure sensiblement la même.

En résumé, l'enseignant a proposé des exercices déjà préparés pour faire pratiquer l'écriture. Ils ont porté sur la leçon du jour et ont permis aux apprenants de mieux s'approprier le contenu notionnel présenté. Dans la séance d'enseignement observée, les tâches des apprenants ont consisté à écrire des phrases avec les éléments de la météo du jour ; à recopier les mots avec le son « eu » et à utiliser convenablement par écrit les articles définis et indéfinis. La personne enseignante a abordé plusieurs dimensions de l'écriture singulièrement les systèmes affectif, textuel, syntaxique, lexical, graphique, orthographique, interactionnel et culturel. Pour ce qui est des pratiques enseignantes spécifiques, l'enseignante attire l'attention sur l'écriture et la bonne



prononciation des mots ; les stratégies générales pouvant faciliter la pratique d'écriture chez les apprenants (l'enseignant explique clairement les consignes ; circule dans la classe pour vérifier et corriger les productions des apprenants); les éléments particuliers de langue (l'enseignant rappelle de temps en temps la règle sur le genre et le nombre des déterminants définis et indéfinis ainsi que les caractéristiques d'une phrase). En gros, l'attention de la personne enseignante dans le processus d'écriture a porté principalement la correction des mots à écrire et à recopier.

### 2.2.2.2 Deuxième observation

La seconde observation dans la classe de Maurand a lieu pendant une matinée du mois de novembre soit trois semaines après le début de la seconde session d'automne. Sept semaines se sont écoulées entre les deux observations. Nous avons trouvé les apprenants bien assis dans une classe où les tables sont disposées en « Autobus ». Ils sont en classe de FIPA 4. Je salue tous les apprenants avant d'expliquer l'objet de ma présence dans la classe. Puis, l'enseignant organise un tour de table pour leur permettre de se présenter successivement en donnant leurs noms et leurs nationalités. La classe compte seulement six apprenants parmi lesquels six femmes et six hommes. Leur âge oscille entre 20 et 40 ans.

**Tableau 22. Les éléments de la deuxième observation de Maurand**

Niveau et objectifs de la leçon	Nombre d'apprenants	Origine des apprenants	Moment de l'observation	Date et durée de la leçon	Intitulé du cours
FIPA 4	6 apprenants	Colombienne Afghane Népalaise	Une matinée du mois de novembre	Observation du 21/11/16 Durée : 2h	Plusieurs notions abordées
Objectifs de la leçon	Amener les apprenants à maîtriser la prononciation de certains sons ; à connaître et à écrire des éléments de météorologie ; les composantes d'un arbre généalogique et les différentes parties du corps humain en utilisant les déterminants définis.				

Les écrits environnants sont quasi inexistantes. Cependant, l'enseignant dispose de divers outils d'aide à l'écriture notamment le quotidien local, les fiches de l'arbre généalogique et les feuilles d'exercice concernant les parties du corps. L'enseignant reprend la parole pour annoncer le plan de son cours en six points : la phonétique ; la météorologie ; l'arbre généalogique et les parties du corps. Les objectifs du cours consistent à amener les apprenants à maîtriser la prononciation de certains sons ; à connaître et à écrire des éléments de météorologie ; les composantes d'un arbre généalogique et les différentes parties du corps humain en utilisant les déterminants définis.

Abordant le premier point de son plan de cours, l'enseignant écrit les sons « en /ã/ » et « an /ã/ » au tableau. Il lit et fait lire les deux sons aux apprenants à haute voix. Puis, il écrit les mots avec le son « an » comme enfant, pendant et éléphant et ceux avec le son « en /ã/ » comme vent, ventre et vendre en vue d'aider les apprenants maîtriser leur graphie. Pour permettre aux apprenants de tisser par eux-mêmes le fil de ce qui se passe, l'enseignant lit et fait lire les mots à haute voix. Il insiste sur leur prononciation et demande aux apprenants de les recopier. Il passe de table en table pour vérifier le travail des apprenants et apporter des corrections nécessaires. Après cet exercice, les apprenants sont appelés à donner des mots avec le son « en /ã/ ». Exemple : ensoleillé ; cent ; vendredi ; ensemble ; etc. Ils donnent aussi des mots avec des sons en, an, em, am. L'enseignant a promis d'y revenir la prochaine fois pour plus de clarification. Cette forme d'espace dialogique engendre une atmosphère propice aux apprentissages.

S'agissant de la météorologie, l'enseignant fait usage d'un numéro du quotidien « La Tribune » de la ville de Sherbrooke plus spécifiquement de la page 2 du journal du 21 novembre 2016 pour y glaner et écrire au tableau des éléments de culture auxquels les apprenants doivent s'habituer : accumulation de neige de 5 à 10 cm ; Max : 00 et Min : -50 ; lever du soleil : 6h23 et

coucher du soleil 16h12. Dans ses explications, un groupe de mots attire l'attention d'un apprenant qui veut connaître son orthographe. Il s'agit de « kiosque à journaux » que l'enseignant écrit au tableau. Dans cette ambiance de détente, Maurand emprunte la même démarche. Il insiste sur la prononciation tout en formulant des phrases avec les éléments de la météorologie que les apprenants répètent en chœur avant de leur demander de les recopier. Il circule dans la classe pour voir si les apprenants sont soigneux et appliqués en écriture. Les élèves travaillent avec beaucoup de sérieux et l'atmosphère est au beau fixe. Le pilotage se mène convenablement et les objectifs d'apprentissage semblent clairs. À la fin de cette activité, Maurand entreprend une séance de lecture d'heures. Il leur fait répéter les heures de 1h à 00h. La prononciation n'est pas encore parfaite, mais certains apprenants s'en sortent tant bien que mal grâce aux encouragements de la personne enseignante.

Pour ce qui est de l'arbre généalogique, l'enseignant écrit « antécédents familiaux » au tableau comme élément déclencheur de l'activité. Selon lui, il existe plusieurs antécédents (antécédents judiciaires, antécédents professionnels et antécédents scolaires). Il lit et fait répéter comme à l'accoutumée, mais la transition pour aboutir à l'arbre généalogique semble difficilement perceptible. Il distribue la fiche de l'arbre généalogique dont il sollicite une observation attentive de la part des apprenants. Dans la fiche, il y a un schéma de trois générations (les grands-parents paternels et les grands-parents maternels) en dessous duquel il y a un exercice à trous. Un étudiant pose la question de savoir si « paternel égal papa ». Maurand répond par l'affirmative et demande aux apprenants de nommer leurs parents. La consigne de l'activité d'écriture consiste à compléter les phrases à l'aide d'un article défini (le, la, l' ou les) suivi d'un lien de parenté. Exemple : Linda Ayotte, c'est la femme d'Amir Ayoub. Les apprenants entament la tâche d'écriture dans une ambiance calme. L'enseignant circule dans la

classe afin d'aider ceux qui éprouvent de la difficulté à trouver le lien de parenté qui convient et à bien orthographier les mots. L'étayage de l'enseignant est présent ainsi que celui des pairs.

En ce qui concerne les parties du corps, l'enseignant fait passer un test aux apprenants pour évaluer l'utilisation des déterminants définis (le, la, les) ; définis élidés (l', des, aux) et définis contractés (du, au). Il distribue une feuille d'exercice sur laquelle sont énumérées les différentes parties du corps. Les consignes paraissent claires : les apprenants peuvent détenir les feuilles de brouillon pour ne pas faire des ratures sur la feuille de copie à remettre à l'enseignant. Ils doivent compléter les bribes de phrases « J'ai mal .....ou Je me suis fait mal..... » par les déterminants définis suivants : au ; aux ; à la ; à l'. L'enseignant porte son attention sur la formation des lettres et des mots.

En résumé, l'enseignant a proposé des exercices préparés pour faire pratiquer l'écriture. Dans la séance d'enseignement observée, les tâches des apprenants ont consisté dans un premier temps à maîtriser la prononciation de certains sons ; à connaître et à écrire des éléments de la météorologie ; les composantes d'un arbre généalogique et les différentes parties du corps humain en utilisant les déterminants définis. Pour ce qui est des pratiques enseignantes spécifiques, la personne enseignante attire l'attention sur la prononciation et l'écriture des mots ; les stratégies générales pouvant faciliter la pratique d'écriture chez les apprenants (la personne enseignante lit les consignes; relit et fait lire les mots à écrire, circule dans la classe pour vérifier et corriger les productions des apprenants pendant que ces derniers écrivent); les éléments particuliers de langue (rappelle de temps en temps la correction des mots). En gros, l'attention de la personne enseignante dans le processus d'écriture a porté principalement sur l'utilisation des déterminants définis et l'écriture des mots.

*Que dire des deux observations de Maurand ?*

Les pratiques de l'enseignant Maurand renvoient aux cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe. Lors des deux observations, elles sont présentes dans les pratiques de l'enseignant qui planifie minutieusement et définit clairement les objets de savoir dont la densité est forte grâce à la multiplicité des activités et apprentissages proposés. Ses pratiques se caractérisent par son souci de maîtriser le pilotage des tâches et d'étayer constamment le travail des apprenants qui travaillent dans une atmosphère sereine. Cependant, nous avons noté quelques difficultés dans l'accomplissement du tissage surtout durant les transitions. Pour ce qui est de l'écriture, les trois dimensions ont été abordées dans les plans psychologique (affectif) ; linguistique (textuel, syntaxique, lexical, orthographique et graphique) et social (cultuel et interactionnel). Au regard de nos deux observations, quatre aspects dominant : l'affectif, le textuel, le graphique et le cultuel.

Par ailleurs, les deux observations dans la classe de l'enseignant Maurand confirment, comme mentionné lors de l'entretien, qu'il fait usage des stratégies propices à son enseignement et aux apprentissages proposés aux apprenants en vue de surmonter leurs difficultés en écriture et de les inciter à écrire. Les deux observations nous ont permis d'identifier les occasions d'apprendre à écrire que l'enseignant offre aux apprenants à travers les tâches d'enseignement proposées. Dans ses cours, Maurand utilise quelques outils d'aide à l'écriture dont les séances d'enseignement-apprentissage commencent par des consignes distinctes afin que les apprenants comprennent bien ce que l'enseignant attend d'eux et qu'ils réalisent correctement leurs tâches. Maurand apporte une aide individuelle aux apprenants par un geste professionnel d'importance. Il circule dans la salle de classe pour regarder et vérifier le déroulement des tâches assignées aux apprenants. Comme il l'a déclaré dans l'entrevue, Maurand les fait défiler au tableau pour écrire

les mots issus du domaine de la météorologie et du lexique. En ce moment-là, il pratique l'évaluation formative avec la participation d'autres apprenants et l'évaluation sommative en organisant un test final.

### 2.2.3 Les pratiques de Maelis

#### 2.2.3.1 Première observation

La première observation dans la classe de Maelis a lieu durant une matinée du mois de février soit au début de la session d'hiver. Les apprenants entrent dans la salle et s'assoient à leur place habituelle dans une classe où les tables sont disposées en « U ». Ils sont en classe de FIPA 4. Maelis m'invite à entrer à mon tour. Je salue tout le monde avant de préciser l'objet de ma présence dans la classe. Puis, elle organise un tour de table pour permettre aux apprenants de se présenter successivement. Les effectifs dans cette classe sont un peu plus importants que dans d'autres classes. Elle compte 11 apprenants parmi lesquels neuf femmes et deux hommes dont l'âge oscille entre 25 ans et 40 ans. Lors de la séance, un apprenant est absent.

**Tableau 23. Les éléments de la première observation de Maelis**

Niveau et objectif de la leçon	Nombre d'apprenants	Origine des apprenants	Moment de l'observation	Date et durée de la leçon	Intitulé du cours
FIPA 4	11 apprenants	Bhoutanaise Afghane Népalaise	Une matinée du mois de février	Observation du 23/02/17 Durée : 2h	Plusieurs notions abordées
Objectifs de la leçon	Amener les apprenants dans un premier temps à connaître la conjugaison des trois verbes, à les utiliser dans une phrase simple et à savoir confectionner un « menu » dans un deuxième temps.				

Comparativement aux autres classes, les murs sont surchargés d'affiches. On y trouve des outils d'aide à la littératie notamment le tableau blanc (photo 8, p. 264), les tableaux d'alphabet (photo 21, p. 274), de numérotation, des jours de la semaine et des mois de l'année (photo 22, p.

275), du cycle de l'eau (photo 23, p. 275), une carte géographique du Canada (photo 24, p. 276) ainsi que les tableaux de conjugaison.

Avant toute chose, l'enseignante demande à un apprenant d'aller écrire la date du jour au tableau. Un autre apprenant lève le doigt pour corriger une faute. Au lieu de « févRier » avec une lettre « R » en majuscule, il propose d'écrire le mot « février » avec une lettre « r » en minuscule. Après cette remarque, Maelis s'adresse à l'ensemble de la classe pour annoncer le plan de son cours en deux volets : la conjugaison des verbes « avoir », « être » et « aller » ainsi que l'élaboration d'un « menu » de restaurant. Les objectifs du cours consistent à amener les apprenants dans un premier temps à connaître la conjugaison des trois verbes, à les utiliser dans une phrase simple et à savoir confectionner un « menu ».

L'enseignante explique clairement la consigne de la première activité d'écriture. Il s'agit de conjuguer individuellement les trois verbes au présent de l'indicatif. Maelis circule dans la classe et aide les apprenants à surmonter certaines difficultés tout en portant particulièrement son attention sur la terminaison des verbes. Ensuite, pour un meilleur tissage, trois élèves sont envoyés au tableau pour présenter leurs productions à toute la classe. La correction est faite avec la participation des autres apprenants qui demandent la parole avant d'intervenir. À la fin de l'activité, Maelis demande à toute la classe de se tourner vers les affiches des verbes « avoir » et « être » et de répéter après elle pour une lecture en chœur.

Le premier objectif de la conjugaison des verbes est bien décomposé en un sous-but qui représente la consigne de la seconde activité d'écriture. Cette consigne consiste à utiliser « demain, je vais » dans une phrase. L'enseignante écrit un exemple au tableau comme modèle servant d'orientation en vue de maintenir l'intérêt des apprenants et leur motivation de manière à

ce qu'ils poursuivent l'objectif indiqué par l'enseignante : « Demain je vais aller chez mon amie la couturière ». Les apprenants se mettent individuellement au travail. Maelis leur offre beaucoup de soutien, car la tâche semble ardue pour plusieurs d'entre eux et l'étayage fourni paraît très grand. En plus de la formation des mots, l'enseignante porte son attention sur les caractéristiques ou la structure d'une phrase à savoir les majuscules ; les minuscules ; la place du sujet, du verbe et du complément ainsi que les espaces entre les mots. Les apprenants travaillent avec beaucoup de sérieux et le pilotage des tâches est convenablement maîtrisé. La démarche est semblable à celle préconisée dans la première activité. Trois apprenants se rendent d'abord au tableau pour présenter leurs phrases. Puis, l'enseignante corrige les phrases mal orthographiées avec la participation des apprenants plus avisés. Ces derniers vont au tableau pour corriger les fautes commises par d'autres à tour de rôle. L'atmosphère paraît bruyante en raison des allées et venues au tableau. Au regard des erreurs comme « Demain je vais aller à l'hôpital », l'enseignante entreprend un enseignement inopiné en donnant des explications pour parvenir à écrire « l'hôpital ». Il convient de signaler qu'en règle générale, les apprenants ne forment pas les lettres de la même manière en ce qui concerne les majuscules et les minuscules.

Dans l'étape finale, l'enseignante annonce la dernière consigne qui consiste à créer un menu. Vous allez faire votre menu, indique-t-elle. Mais, avant, elle demande l'énumération de différentes parties d'un menu. Les apprenants lèvent les mains et les réponses reçues amènent la communauté d'apprentissage à répertorier quatre parties : Entrée - Plat principal - Dessert et Breuvage. La démarche est similaire à celles préconisées dans les deux premières activités. Chaque apprenant élabore son menu. Le tissage est très clair pour eux, car l'enseignante leur explique la pertinence de cette tâche. Elle circule dans la classe et offre son support et son étayage aux apprenants qui en ressentent le besoin. Les apprenants établissent leurs menus et



procèdent à leur chiffrage. Par exemple : Pour « Entrée » - Soupe...3,00\$; « Plat principal » - Poisson...6'00\$; « Dessert » - Gâteau...1,99\$ et « Breuvage » - Thé...0,95\$. L'attention de l'enseignante a porté sur la formation des lettres. Les apprenants sont très faibles en dictée, puisqu'à ce niveau, ils sont beaucoup plus aptes à recopier. Le pilotage des tâches semble très organisé.

En résumé, la personne enseignante utilise la méthode de modelage pour faire pratiquer l'écriture. En clair, les apprenants doivent produire de très courts énoncés à partir des modèles présentés au préalable par la personne enseignante. Ici, il s'est agi spécifiquement de rédiger des mots et des phrases simples. Dans la séance d'enseignement observée, les tâches des apprenants ont consisté à conjuguer trois verbes, à les utiliser dans une phrase simple et à savoir confectionner un « menu ». En ce qui concerne les pratiques enseignantes spécifiques, la personne enseignante attire l'attention sur la terminaison des verbes conjugués au présent de l'indicatif ; les stratégies générales pouvant faciliter la pratique d'écriture chez les apprenants (la personne enseignante dresse le plan de son cours; explique les consignes et circule dans la classe pour vérifier et corriger les erreurs des apprenants pendant que ces derniers écrivent) ; les éléments particuliers de langue (rappelle de temps en temps aux apprenants la manière dont les lettres doivent être écrites et porte son attention sur la formation des lettres et des mots, sur les caractéristiques ou la structure d'une phrase à savoir les majuscules ; les minuscules ; la place du sujet, du verbe et du complément ainsi que les espaces entre les mots).

### *2.2.3.2 Deuxième observation*

La seconde observation dans la classe de Maelis a lieu pendant un après-midi du mois de février, au lendemain de la première observation. Les apprenants reviennent de la pause de MIFI

et entrent dans la salle où chacun d'eux occupe sa place habituelle. Ils sont en classe de FIPA 4 et une apprenante de niveau FIA. La personne enseignante m'invite à entrer avec elle dans sa classe. Comme la veille, elle me demande de me présenter afin de préciser l'objet de ma présence dans la classe à l'apprenante de FIA qui s'est ajoutée aux 11 apprenants que compte la classe de Maelis.

**Tableau 24. Les éléments de la deuxième observation de Maelis**

Niveau et objectifs de la leçon	Nombre d'apprenants	Origine des apprenants	Moment de l'observation	Date et durée de la leçon	Intitulé du cours
FIPA 4	12 apprenants	Bhoutanaise Afhane Népalaise	Un après-midi du mois de février	Observation du 24/02/17 Durée : 2h	Plusieurs notions abordées
Objectifs de la leçon	Amener les apprenants à connaître les nombres et à maîtriser leur écriture, à savoir former les lettres de l'alphabet français en vue d'écrire des mots simples et à écrire les noms des fruits et légumes.				

L'environnement littéraire demeure inchangé dans la mesure où la séance d'enseignement-apprentissage se déroule dans la même salle. L'enseignante reprend la parole pour annoncer le plan de son cours en trois points : la dictée des nombres, la pratique de l'alphabet et l'écriture des noms de légumes. Les objectifs du cours consistent à amener les apprenants à connaître les nombres et à maîtriser leur écriture, à savoir former les lettres de l'alphabet français en vue d'écrire des mots simples et à écrire les noms de fruits et de légumes. Chaque objectif à atteindre est assorti d'une consigne précise donnée et bien expliquée au fur et à mesure du déroulement du cours.

La première consigne consiste à écrire les nombres. Dans un premier temps, ce n'est pas la personne enseignante qui accomplit le travail, mais ce sont les apprenants désignés qui dictent les nombres aux autres en faisant office de professeurs sous l'œil vigilant de Maelis. Mais

auparavant, la personne enseignante a pris le soin de distribuer les tableaux de numérotation (je compte jusqu'à 20 et à 100 - photo 17, p. 271) à toute la classe dans une ambiance conviviale. Dans cet exercice, l'apprenant encercle le nombre dicté puis l'écrit sur une feuille de papier. Pendant le déroulement de l'activité, Maelis apporte son soutien aux apprenants qui en éprouvent le besoin. Ainsi, le tissage s'effectue sans ambages. Pour clôturer cette activité, l'enseignante écrit les nombres de 0 à 90 au tableau et fait lire les étudiants en chœur.

En marge, de cette activité d'écriture des nombres, Maelis se tourne vers une apprenante de niveau FIA pour dispenser un enseignement différencié. En effet, cette apprenante ne parvient pas à parler, à bien prononcer les mots et à les écrire correctement. À l'initiative de Maelis et avec son soutien, elle fait usage d'un ordinateur pour suivre la prononciation des mots en français facile et pour bien les visualiser afin de les écrire convenablement.

Comme elle doit gérer plusieurs activités en même temps, le pilotage des tâches ne paraît pas très structuré. Les apprenants, quant à eux, semblent s'accommoder de toutes ces tâches. L'étayage, aussi bien par les pairs que par l'enseignante, est très présent.

S'agissant de la deuxième consigne qui consiste à savoir former les lettres de l'alphabet français en vue d'écrire des mots simples, une apprenante est envoyée au tableau pour écrire les lettres de l'alphabet, mais en lettres majuscules. Une autre propose la méthode syllabique d'appariement qui admet que des voyelles soient placées à côté des consonnes pour la formation des mots. Maelis l'envoie au tableau pour accomplir cette tâche. Elle choisit de placer la lettre « a » à côté de toutes les consonnes. L'enseignante fait répéter tous les apprenants avant de les inviter au tableau. Le tableau étant très long, elle leur demande d'occuper chacun un espace et d'écrire des mots en commençant par des consonnes couplées à la voyelle « a » en guise

d'exercice d'application. Ainsi, on a pu lire des mots comme « malade », « maman » et « papa ». Les apprenants plus habiles ont reçu les encouragements de Maelis.

Pour boucler cette activité, l'enseignante distribue des lettres en bois aux apprenants pour un exercice plus ludique. Les apprenants doivent les disposer sur leurs bureaux et former des mots avec des consonnes et des voyelles comme dans un jeu de scrabble. L'atmosphère est fourmillante de gaieté, mais les apprenants travaillent avec beaucoup de sûreté. Les contenus sont denses lors de cet après-midi et le pilotage de cette activité se mène facilement.

La dernière activité concerne l'écriture des noms des fruits et légumes. L'enseignante exploite beaucoup l'utilisation du tableau. Elle montre d'abord aux apprenants les images des fruits et légumes, puis les envoie au tableau pour écrire le nom du fruit et du légume qui a été choisi. La séance de correction est faite par l'ensemble de la classe, pas comme dans une pétaudière, mais bien coordonnée par l'enseignante.

En résumé, l'intention de communication du cours donné par Maelis est d'amener les apprenants à pratiquer l'écriture en produisant de très courts énoncés à partir des modèles présentés au préalable par la personne enseignante. Ici, il s'est agi spécifiquement de rédiger des lettres et des mots. Dans la séance d'enseignement observée, les tâches des apprenants ont consisté à connaître les nombres et à maîtriser leur écriture, à répéter des syllabes à haute voix, à savoir former les lettres de l'alphabet français en vue d'écrire des mots simples et à écrire les noms des fruits et légumes. S'agissant des pratiques enseignantes spécifiques, l'enseignante attire l'attention sur la connaissance et la formation des nombres, la connaissance et la formation des lettres ; les stratégies générales pouvant faciliter la pratique d'écriture chez les apprenants (la personne enseignante dresse le plan de son cours; explique les consignes ; fait jouer aux

apprenants le rôle de professeur ; exploite beaucoup l'utilisation du tableau et circule dans la classe pour vérifier et corriger les erreurs des apprenants pendant que ces derniers écrivent); les éléments particuliers de langue (rappelle de temps en temps aux apprenants la manière dont les nombres et les lettres doivent être écrits et porte son attention sur la formation des nombres, des lettres et des mots).

*Que dire des deux observations de Maelis ?*

Les pratiques de l'enseignante Maelis reflètent les cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe. Lors des deux observations, elles sont présentes dans les pratiques de l'enseignante. Une force dans les pratiques de cette enseignante réside dans la richesse et dans la définition claire des contenus abordés. Les apprenants travaillent avec beaucoup de sérieux dans une atmosphère fourmillante de gaieté et très propice aux apprentissages. Le pilotage des tâches semble très organisé et convenablement maîtrisé. L'étayage fourni aussi bien par les pairs et par Maelis paraît grand ainsi que le tissage qui s'effectue naturellement grâce aux explications limpides de l'enseignante. S'agissant de l'écriture, les trois dimensions ont été abordées dans les plans psychologique (affectif) ; linguistique (textuel, graphique et orthographique) et social (interactionnel et culturel). Au regard de nos deux observations, trois aspects dominant : l'affectif, le graphique et l'interactionnel.

De plus, nous mentionnons que les deux observations dans la classe de l'enseignante Maelis confirment, tel que mentionné lors de l'entrevue, qu'elle utilise bon nombre de stratégies à même d'amener les apprenants à surmonter leurs difficultés en écriture et de les motiver dans l'acte d'écrire. Par le truchement des deux observations, nous avons pu identifier quelques occasions d'apprendre à écrire que l'enseignante offre aux apprenants à travers les tâches et les

outils d'enseignement proposés. Outre le foisonnement de l'environnement littéraire, Maelis dispose d'outils d'aide à l'écriture notamment les lettres en bois et les imagiers en vue d'établir un lien entre l'image et le mot. De plus, elle utilise une approche par alternance dans la mesure où l'enseignement de l'écriture ne couvre pas une longue séance dans leur pratique. Toutes les séances commencent par des consignes explicites afin que les apprenants exécutent correctement leurs tâches. Maelis apporte son soutien aux apprenants en vérifiant le déroulement des tâches qui leur sont prescrites. Conformément à ses propos lors de l'entretien, Maelis utilise beaucoup le tableau pour faire pratiquer l'écriture. C'est à la suite des productions des apprenants qu'elle pratique l'évaluation formative avec la participation d'autres apprenants. Au plan socioaffectif, l'enseignante renforce la confiance des apprenants par des encouragements.

#### *2.2.4 Les pratiques de Magdala*

##### *2.2.4.1 Première observation*

La première observation dans la classe de Magdala se déroule pendant une matinée du mois de septembre soit deux semaines après le début de la session d'automne. Les apprenants et l'enseignante sont déjà en classe. Magdala m'invite à entrer dans sa classe où les tables sont disposées en « U » (photo 2, p. 260). Ils sont dans une classe multi-niveaux et les apprenants sont regroupés en FIPA 1 et FIPA 4. L'enseignante me demande de me présenter aux étudiants et de préciser l'objet de ma présence dans la classe. Les apprenants sont au nombre de 9 parmi lesquels trois femmes et six hommes dont l'âge varie entre 25 ans et 40 ans.

**Tableau 25. Les éléments de la première observation de Magdala**

Niveau et objectifs de la leçon	Nombre d'apprenants	Origine des apprenants	Moment de l'observation	Date et durée de la leçon	Intitulé du cours
FIPA 1 et FIPA 4	9 apprenants	Ivoirienne Colombienne Bhoutanaise Népalaise	Une matinée du mois de septembre	Observation du 04/09/16 Durée : 2h	Plusieurs notions abordées
Objectifs de la leçon	Amener les apprenants : 1) à remplir les trous dans un exercice proposé par l'enseignante. 2) à écrire correctement les mots de la liste et à s'autocorriger.				

Les écrits environnants sont nombreux. On y trouve des affiches : les progressions disciplinaires et les programmations d'activités (photo 3, p. 261) ; les jours de la semaine ; un tableau de participation des apprenants aux activités de la classe (photo 4, p. 262) ; des productions d'élèves (photo 5, p. 262). D'autres outils d'aide à l'écriture sont le tableau blanc interactif ; les mots de la dictée et les cartables du vocabulaire de la semaine.

L'enseignante a commencé son cours par faire écrire la date au tableau. Un apprenant est désigné à cet effet. Cet exercice n'est pas correctement réalisé et la correction est effectuée au fur et à mesure par les pairs aidés par l'enseignante. Après l'écriture de la date au tableau, l'enseignante donne et explique les deux consignes de travail étant donné que la classe compte deux groupes. Dans ce mode de fonctionnement, l'enseignante offre des enseignements différents aux apprenants selon leurs niveaux d'apprentissage et leur propose conséquemment des activités. Les objectifs du cours consistent à amener les apprenants du premier groupe à remplir les trous dans un exercice proposé par l'enseignante et ceux du second groupe à écrire correctement les mots de la liste et à s'autocorriger.

Le premier groupe (FIPA 1) compte sept apprenants qui sont appelés à écrire les jours de la semaine. Pour accomplir cette tâche, l'enseignante a préparé à l'avance des feuilles d'exercice à trous qu'elle distribue aux membres du groupe. La consigne consiste à remplir les trous conformément aux orientations de l'enseignante et l'activité se déroule en deux phases. Dans un premier temps, l'enseignante laisse travailler calmement les apprenants. Elle ne circule pas dans la classe, mais ramasse les feuilles après l'activité pour une meilleure correction séance tenante en raison de la faiblesse des effectifs. Ensuite, pour vérifier l'atteinte de l'objectif du cours, elle projette l'exercice au tableau et y envoie les apprenants en difficulté pour combler les trous avec les jours de la semaine. La correction se fait au fur et à mesure par l'enseignante toujours avec la participation des apprenants dans une atmosphère dialogique. Cette manière de piloter le cours paraît bonne et permet aux apprenants d'opérer un meilleur tissage. L'étayage est quasi inexistant. En dépit de la stratégie utilisée, il convient de noter que les 3/4 du groupe éprouvent des difficultés pour écrire les jours de la semaine.

Le second groupe (FIPA 4) regroupe deux apprenants. Ils doivent écrire les mots du vocabulaire. Cet exercice est un prélude à une dictée programmée pour la prochaine séance d'apprentissage. Pour accomplir cette tâche, l'enseignante a préparé des mots de vocabulaire sur une feuille qu'elle remet aux deux membres du groupe. Outre l'acte d'écrire, les apprenants doivent mémoriser les mots et les groupes de mots suivants : travailler, après, je voudrais, cours de ski, étude, quel jour, pompiste, chauffeur, vendeur, temps partiel et temps plein. Dans cette activité l'intention poursuivie par l'enseignante est d'amener les apprenants à écrire correctement les mots de la liste et à les encourager à s'autocorriger.

Ainsi, il leur a été demandé de travailler en dyade en échangeant des feuilles pour une première correction. Le tissage est très clair pour les apprenants dans la mesure où l'enseignante



leur explique pourquoi ils doivent écrire leurs mots. La plupart d'entre eux comprennent la pertinence de cette tâche qui leur donne l'occasion de se pratiquer avant la dictée afin de maximaliser leurs chances de réussite. Cela n'a pas empêché l'enseignante d'aller jeter un coup d'œil de maître sur les copies des apprenants pour s'assurer que tout est au beau fixe. L'étayage est très peu présent. Le pilotage semble bien organisé dans une atmosphère empreinte de convivialité.

En résumé, pour faire pratiquer l'écriture, l'enseignante a proposé des exercices déjà préparés. Ils ont porté sur la leçon du jour et ont permis aux apprenants de mieux s'approprier le contenu notionnel présenté. Dans la séance d'enseignement observée, les tâches des apprenants ont consisté à écrire les jours de la semaine, à recopier les mots et les groupes de mots en vue de préparer une dictée. C'est le système textuel de la dimension linguistique. S'agissant des pratiques enseignantes spécifiques, l'enseignante attire l'attention sur l'écriture et la correction des mots ; les stratégies générales pouvant faciliter la pratique d'écriture chez les apprenants (l'enseignante rend les consignes explicites ; corrige scrupuleusement les productions du groupe 1 séance tenante et encourage les apprenants du second groupe à s'autocorriger) ; les éléments particuliers de langue (l'enseignante est méticuleuse sur la correction des mots). En gros, l'attention de la personne enseignante dans le processus d'écriture a porté principalement sur l'écriture et la correction des mots et des groupes de mots.

#### *2.2.4.2 Deuxième observation*

La seconde observation dans la classe de Magdala a lieu durant une matinée du mois d'octobre. Nous sommes dans la septième semaine après le début de la première session d'automne. Six semaines se sont écoulées après la première observation. Les apprenants entrent

dans la salle et chacun occupe sa place habituelle. Magdala m'invite à entrer dans sa classe. Ils sont dans une classe multi-niveaux et les apprenants sont regroupés en FIPA 1 et FIPA 4. Les apprenants sont au nombre de neuf parmi lesquels six femmes et trois hommes dont l'âge varie entre 25 ans et 40 ans.

**Tableau 26. Les éléments de la deuxième observation de Magdala**

Niveau et objectifs de la leçon	Nombre d'apprenants	Origine des apprenants	Moment de l'observation	Date et durée de la leçon	Intitulé du cours
FIPA 1 et FIPA 4	9 apprenants	Ivoirienne Colombienne Bhoutanaise Népalaise	Une matinée du mois d'octobre	Observation du 18/10/16 Durée : 2h	Plusieurs notions abordées
Objectifs de la leçon	Amener les apprenants : 1) à écrire une offre de services en s'inspirant du cahier de dictée ou de vocabulaire. 2) à chercher d'une part le nom d'une personne ou d'une institution et écrire son numéro de téléphone et d'autre part à écrire les noms des personnes dont on connaît les numéros de téléphone.				

L'environnement littéraire demeure inchangé dans la mesure où la séance d'enseignement-apprentissage se déroule dans la même salle. Néanmoins, pour soutenir son enseignement, Magdala dispose d'une feuille d'exercices et du cahier d'activités de l'apprenant.

Comme dans la séance d'observation précédente, l'enseignante utilise une démarche similaire dans la prise en main des apprenants. Elle commence son cours par faire écrire la date au tableau. Un apprenant est désigné pour le faire et la correction est réalisée au fur et à mesure par les pairs assistés par l'enseignante. Après cet exercice, l'enseignante donne et explique les consignes de travail en tenant compte de l'existence des deux groupes d'apprenants. Dans sa manière de procéder, l'enseignante offre des enseignements distincts aux apprenants selon leurs niveaux d'apprentissage et leur propose de ce fait des activités. Les objectifs du cours consistent à écrire une offre de services en s'inspirant du cahier de dictée ou de vocabulaire et ceux du

second groupe à chercher le nom d'une personne ou d'une institution et écrire son numéro de téléphone et d'autre part à écrire les noms des personnes dont on connaît les numéros de téléphone.

Dans le premier groupe (FIPA 4), il n'y a que deux apprenants qui doivent écrire chacun une offre de services. Pour leur permettre d'accomplir convenablement cette tâche, l'enseignante leur donne une consigne clairement expliquée. Elle consiste à écrire cette offre de services en s'inspirant du cahier de dictée ou de vocabulaire. Dans cette tâche, l'apprenant doit mettre en relief son expérience et ses qualités pour le travail qu'il recherche. Les deux apprenants se mettent à écrire dans un calme olympien. Ils ont ciblé deux services différents : le métier de chauffeur pour le premier et celui de camelot pour le second. Dès qu'une difficulté surgit, ils appellent l'enseignante qui précise la consigne et leur apporte une aide individuelle. À la fin de la tâche, l'enseignante leur propose un modèle d'autocorrection à la page 142 du cahier de l'apprenant, toujours avec son assistance. Cette façon de les accompagner favorise un bon tissage. En dépit du pilotage attentionné de l'enseignante, l'un des apprenants n'est pas satisfait de son travail. Pour lui, il ne comprend pas grand-chose. L'enseignante l'encourage pour qu'il ait une pleine confiance en lui-même. Eu égard à cette attitude, l'enseignante leur propose de reprendre cet exercice en optant pour deux autres métiers. La correction s'est effectuée suivant la même démarche.

Le second groupe (FIPA 1) regroupe sept apprenants. Pour accomplir la tâche d'écriture proposée, l'enseignante a préparé deux tableaux d'exercices à trous. La consigne de travail consiste d'une part à chercher le nom d'une personne ou d'une institution et écrire son numéro de téléphone et d'autre part à écrire les noms des personnes dont on connaît les numéros de téléphone. Dans un premier temps, deux apprenantes sont envoyées au tableau pour écrire suivant

le modèle conçu par l'enseignante. La correction se fait au fur et à mesure par l'enseignante avec la participation des apprenants. Ainsi, le tissage s'effectue de façon convenable. Puis, arrive le moment de l'exercice d'application. Elle remet à chaque apprenant les deux feuilles avec exercices à trous pour un travail individuel. L'enseignante circule dans la classe pour vérifier le travail des apprenants et pour répondre à leurs besoins en entreprenant des corrections personnalisées. Elle veille à ce que les lettres soient bien formées, une façon de leur apporter un bel accompagnement gage d'un étayage appuyé. Comme on peut le constater le pilotage de la séance d'enseignement se mène avec aisance et beaucoup d'entrain. Un fait d'importance : dans cette séance, l'étayage n'est pas exclusivement l'apanage de l'enseignante, mais il également effectuer par un apprenant plus avancé qui accompagne d'autres apprenants.

En résumé, pour faire pratiquer l'écriture, l'enseignante a proposé des exercices préparés pour le groupe FIPA 1. Dans le groupe FIPA 4, les apprenants doivent formuler des phrases dans la rédaction des offres de services. S'agissant des pratiques enseignantes spécifiques, l'enseignante attire l'attention sur l'écriture et la correction des mots ; les stratégies générales pouvant faciliter la pratique d'écriture chez les apprenants (l'enseignante rend les consignes explicites; utilise régulièrement le modelage, corrige méticuleusement les productions du groupe 2 et encourage les apprenants du groupe 1 à s'autocorriger) ; les éléments particuliers de langue (l'enseignante est minutieuse sur la correction des mots). En gros, l'attention de la personne enseignante dans le processus d'écriture a porté principalement sur l'écriture et la correction des mots, des phrases et des numéros de téléphone.

*Que dire des deux observations de Magdala ?*

Les pratiques de l'enseignante Magdala révèlent les cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe. Dans les pratiques de l'enseignante, nous notons leur présence lors des deux observations pendant lesquelles le tissage est mis en avant pour que les apprenants comprennent la pertinence des tâches qui leur donne l'occasion de pratiquer l'écriture. L'étayage lors de la seconde observation n'est pas exclusivement l'apanage de l'enseignante, mais il est également effectué par des apprenants plus avancés qui accompagnent leurs condisciples. Le pilotage semble bien organisé pendant la seconde observation, et ce, dans une atmosphère empreinte de convivialité lors des deux observations. Malgré la définition nette des contenus abordés, leur densité paraît faible durant les deux observations. Quant à l'écriture, les trois dimensions ont été abordées dans les plans psychologique (cognitif et affectif) ; linguistique (textuel et orthographique) et social (interactionnel). Au regard de nos deux observations, les cinq aspects travaillés dominant dans les pratiques de l'enseignante.

Par ailleurs, nous relevons que les deux observations dans la classe de l'enseignante Magdala confirment, comme mentionné lors de l'entrevue, qu'elle fait usage de certaines stratégies susceptibles d'amener les apprenants à pallier leurs difficultés en écriture et de les motiver dans cet exercice. Au travers des deux observations, nous sommes parvenus à identifier quelques occasions d'apprendre à écrire que l'enseignante offre aux apprenants à travers les tâches et les outils d'enseignement proposés. En plus des écrits environnants, Magdala dispose des mots de la dictée ; des cartables du vocabulaire de la semaine ; des feuilles d'exercices et du cahier d'activités de l'apprenant comme outils d'aide à l'écriture. L'une des caractéristiques majeures de ses pratiques réside dans l'utilisation de l'enseignement différencié. Lors des deux

observations, Magdala dispense son enseignement à deux groupes en proposant des tâches spécifiques à ces apprenants. Les séances débutent par des consignes claires pour permettre aux apprenants d'effectuer convenablement leurs tâches. L'enseignante accompagne les apprenants pour répondre à leurs besoins en vérifiant le déroulement des tâches et en entreprenant des corrections personnalisées. Suivant ses propos lors de l'entrevue, Magdala pratique l'évaluation formative en corrigeant les copies consécutivement aux tâches des apprenants. Au plan socioaffectif, l'enseignante encourage les apprenants afin qu'ils aient une pleine confiance en eux-mêmes.

### 2.2.5 Les pratiques de Melaine

#### 2.2.5.1 Première observation

La première observation dans la classe de Melaine a lieu pendant une matinée du mois de novembre soit trois semaines après le début de la seconde session d'automne. Les apprenants entrent dans la salle et chacun occupe sa place habituelle dans une classe où les tables sont disposées « en Autobus ». Ils sont dans une classe de niveau FIPA 2. L'enseignante me convie à entrer dans la classe. Elle me demande de me présenter aux étudiants et de préciser l'objet de ma présence dans la classe. Les effectifs dans cette salle de classe sont un peu plus importants que dans d'autres classes. Ici, nous avons dénombré 12 apprenants parmi lesquels sept femmes et cinq hommes dont l'âge oscille entre 25 ans et 40 ans.

**Tableau 27. Les éléments de la première observation de Melaine**

Niveau et objectifs de la leçon	Nombre d'apprenants	Origine des apprenants	Moment de l'observation	Date et durée de la leçon	Intitulé du cours
FIPA 2	12 apprenants	Afghane Bhoutanaise Népalaise	Une matinée du mois de novembre	Observation du 22/11/16 Durée : 2h	Les lettres de l'alphabet

Objectifs de la leçon	Amener les apprenants dans un premier temps à connaître les lettres de l'alphabet français de A à Z et à mieux les écrire et dans un second temps à savoir former les lettres de l'alphabet français en vue d'écrire des mots simples.
-----------------------	--

Dans l'environnement littéraire de la classe, une affiche d'importance est collée au mur face aux apprenants. Il s'agit du tableau de voyelles (photo 15, p. 270) et de toutes les lettres de l'alphabet qui a servi constamment de support à Melaine pour soutenir son cours. D'autres outils d'aide à l'écriture sont bien en place plus précisément le tableau noir ligné ; des feuilles avec les lignes parallèles et des feuilles roses.

L'enseignante reprend la parole pour annoncer son cours dont les objectifs consistent à amener les apprenants dans un premier temps à connaître les lettres de l'alphabet français de a à z et à mieux les écrire et dans un second temps à savoir former les lettres de l'alphabet français en vue d'écrire des mots simples.

La classe est totalement baignée dans une atmosphère des plus sereines. Trois consignes pour la bonne compréhension des apprenants sont données de manière explicite au fur et à mesure du déroulement du cours. La première consiste à répéter chaque lettre à haute voix. La personne enseignante présente le tableau des lettres de l'alphabet et fait lire les apprenants à tour de rôle en commençant par les voyelles. Munie d'un bâton, Melaine montre les lettres et les prononce distinctement pour permettre aux apprenants de la répéter sans anicroche. Mais, la lettre « u » qui fait partie des voyelles nasales représente souvent une difficulté de prononciation pour les apprenants issus des pays arabes, hispanophones et lusophones puisque le son « u » n'existe ni en espagnol ni en portugais. Ils éprouvent donc une difficulté évidente à prononcer la lettre « u ». Ils la prononcent « ou ».

Pour pallier cet écueil, l'étayage est apporté entre pairs, car certains apprenants plus avancés décident de recourir à l'arabe ou à l'espagnol qui sont leurs langues maternelles pour offrir leur aide aux condisciples qui éprouvent davantage de difficulté. Ils donnent donc aux autres l'équivalent des lettres en arabe. En ce qui concerne le tissage, il s'effectue normalement à la suite de la consigne clairement donnée et des éclaircissements apportés par la personne enseignante surtout lorsqu'il s'est agi de la prononciation de la lettre « u ». Un travail de modelage s'est imposé pour amener les apprenants à bien prononcer cette lettre. Selon Melaine, si la lettre « u » est prononcée « ou » et inversement, le sens des mots peut changer complètement. Le son de la lettre « u » est un son labial, aigu, qui se prononce avec les lèvres tendues vers l'avant, comme si l'on soufflait des bougies sur un gâteau d'anniversaire. Le son « u » est prononcé vers le bas, vers la lèvre inférieure. Après une démonstration de la prononciation, Melaine a fait répéter ce son « u » à tous les apprenants avant de revenir à la lecture de toutes les lettres.

Après cette activité orale collective, Melaine en entame une autre concernant l'écriture à proprement parler. Elle explique la deuxième consigne qui consiste à recopier les lettres de l'alphabet sur des feuilles. Tout naturellement, on ne peut recopier que ce qui est déjà écrit. Les outils d'aide à l'écriture utilisés dans cette activité sont le tableau vert ligné et des feuilles avec les lignes parallèles. La personne enseignante distribue des feuilles avec des lignes parallèles pour permettre un apprentissage efficace de l'écriture des lettres. Elle trace des lignes parallèles au tableau vert afin de mieux écrire les lettres. L'enseignement de l'écriture a commencé par l'écriture au tableau de la lettre « a » en respectant bien évidemment les lignes bien tracées et s'est poursuivi graduellement jusqu'à la lettre « z ». En même temps qu'elle écrit les lettres au tableau vert, Melaine porte son attention au tracé des lettres en écriture cursive afin de s'offrir en



modèle, car les apprenants doivent calligraphier à leur tour les lettres sur des feuilles avec les lignes parallèles.

Par la suite, elle les invite à écrire en l’imitant scrupuleusement. C’est une démonstration indispensable à l’étayage dispensé par la personne enseignante. Cependant, une attitude attire l’attention : les apprenants dont l’arabe est la langue maternelle écrivent de la droite vers la gauche dans la formation des lettres. De plus, la plupart des apprenants ne respectent pas les lignes pour insérer convenablement les lettres. La personne enseignante circule donc dans la classe à la fois pour redresser cette lacune et pour vérifier le travail de tous les apprenants en veillant sur la formation des lettres, une façon de leur apporter un accompagnement et une aide nécessaires afin de les outiller à devenir demain de meilleurs scripteurs. Comme on peut le constater le pilotage de la séance d’enseignement se mène avec aisance et beaucoup de maîtrise.

Puis, intervient une troisième activité de pratique d’écriture. La personne enseignante distribue les feuilles roses à raison de trois feuilles par apprenants. Ils doivent écrire un mot sur chaque feuille. L’activité consiste à écrire trois mots : Écriture – Phonétique – et Lecture. La consigne est limpide. Après l’activité, les apprenants placent, comme encarts dans le classeur, les feuilles roses pour indiquer de manière précise toutes les productions relatives à l’écriture, à la phonétique et à la lecture. Melaine circule dans les allées pour détecter les apprenants qui éprouvent de grandes difficultés d’apprentissage et qui ont besoin de se faire accompagner voire encourager en vue de bénéficier des stratégies en lien avec l’écriture des lettres cursives. Toute la classe est au travail dans un silence qui dénote une ambiance calme propice à l’enseignement-apprentissage.

En résumé, la personne enseignante utilise la méthode de modelage pour faire pratiquer l'écriture. En fait, les apprenants doivent produire de très courts énoncés à partir des modèles présentés au préalable par la personne enseignante. Ici, il s'est agi spécifiquement de rédiger de mots simples. Dans la séance d'enseignement observée, les tâches des apprenants ont consisté à répéter chaque lettre à haute voix ; à recopier les lettres écrites au tableau sur les feuilles avec les lignes parallèles et à écrire sur chaque feuille rose l'un de ces trois mots Écriture ; Phonétique et Lecture susceptible d'aider à la classification des productions des apprenants dans les classeurs. Pour ce qui est des pratiques enseignantes spécifiques, la personne enseignante attire l'attention la connaissance et la formation des lettres. Les stratégies générales pouvant faciliter la pratique d'écriture chez les apprenants sont les suivantes : la personne enseignante lit la consigne, demande aux apprenants de l'imiter dans la rédaction des lettres dans la mesure où le tableau est bien tracé comparativement aux feuilles avec des lignes parallèles et circule dans la classe pour vérifier et corriger les erreurs des apprenants pendant que ces derniers écrivent. En ce qui concerne les éléments particuliers de langue, l'enseignante rappelle de temps en temps aux apprenants la manière dont les lettres doivent être écrites sur les lignes tracées.

#### *2.2.5.2 Deuxième observation*

La seconde observation dans la classe de Melaine se déroule pendant une matinée du mois de novembre soit deux jours après la première observation. Les apprenants reviennent d'une pause et entrent dans la salle où chacun occupe sa place. Ils sont en classe de FIPA 2. La personne enseignante m'invite à entrer dans sa classe pédagogique en même temps qu'elle. Les apprenants ne sont pas nombreux. Ils sont à peine six et tous des hommes dont l'âge varie entre 20 et 35 ans. Cette fois-ci, on se passe des présentations puisque nous sommes en présence des mêmes apprenants rencontrés lors de la première séance.

**Tableau 28. Les éléments de la deuxième observation de Melaine**

Niveau et objectifs de la leçon	Nombre d'apprenants	Origine des apprenants	Moment de l'observation	Date et durée de la leçon	Intitulé du cours
FIPA 2	6 apprenants	Afghane Bhoutanaise Népalaise	Une matinée du mois de novembre	Observation du 24/11/16 Durée : 2h	L'écriture des mots
Objectifs de la leçon	Amener les apprenants à mieux écrire les lettres de l'alphabet et les mots au travers des noms de légumes.				

La salle de classe étant la même, les écrits environnants n'ont pas changé. Cependant, pour soutenir son enseignement, Melaine dispose d'autres outils d'aide à l'écriture plus spécialement les bandes magnétiques (BM) des fruits et légumes ; un appareil pour bandes magnétiques ; un ordinateur avec un microphone ; le cahier d'activités de l'apprenant et les bouts de papier sur lesquels sont portés les noms des légumes.

L'enseignante reprend la parole pour annoncer son cours dont les objectifs consistent à amener les apprenants à mieux écrire les lettres de l'alphabet au travers des noms des légumes. Pour cette activité, des consignes figurent dans le cahier d'activités des apprenants. Melaine aide l'ensemble de la classe à retrouver les pages desdites consignes. Il s'agit pour les apprenants d'épeler les mots écrits sur les bouts de papier et surtout de les coller aux images des fruits et légumes des bandes magnétiques avant de les écrire avec l'aide de l'enseignante.

Comme nous venons de l'indiquer, l'enseignante commence son cours par la clarification des consignes pour faciliter la compréhension des apprenants et rendre plus efficace leur apprentissage. Dans un premier temps, elle montre une image sur laquelle il y a des carottes et invite les apprenants à la nommer. L'enseignante n'accepte pas des réponses données en chœur, mais l'une des routines installées par l'enseignante exige que les apprenants lèvent la main pour

demander la parole. Un apprenant trouve le groupe de mots « des carottes ». Dans la seconde consigne, les apprenants doivent chercher et reconnaître le mot « carottes - au pluriel » parmi les noms de légumes éparpillés sur leurs tables. Ils le prennent par-devers eux et l'enseignante désigne celui qui doit l'épeler distinctement.

Puis, Melaine fait passer la bande magnétique dans l'appareil relié à un ordinateur. Le groupe de mots « des carottes » est bien prononcé par le microphone de l'ordinateur afin que les apprenants le prononcent correctement à leur tour. Les six apprenants font cet exercice à tour de rôle avec l'assistance de l'enseignante. Pour ces mots « des carottes », la dernière activité consiste à les écrire. Mais auparavant, le groupe de mots est bien écrit au tableau par Melaine. Après quoi, elle invite les apprenants à le recopier. Elle circule pour corriger les mots mal écrits. La séance est bien pilotée par l'enseignante et grâce à l'explication limpide des consignes, le tissage s'effectue déceimment par les apprenants qui comprennent l'utilité de l'activité, car celle-ci leur permet d'écrire correctement de nombreux mots et que cela leur sera bénéfique.

Il paraît judicieux de signaler que les groupes de mots à écrire sont au nombre de 12 suivant la même démarche. Ce sont : des carottes ; du céleri ; des champignons ; un chou ; des concombres ; un chou-fleur ; des courges ; des courgettes ; des oignons verts ; des épinards ; de la luzerne ; des haricots verts et de la laitue.

Les apprenants éprouvent des difficultés à trouver tous les noms de groupes de mots en français. Pour « des choux » par exemple, un apprenant assis à côté de moi le nomme en anglais « cabbages » à son condisciple avant que l'enseignante ne leur donne la vraie appellation. Pour ce qui est de « un chou-fleur », un apprenant ne parvient pas épeler la lettre « e » qu'elle prend pour « é ». L'enseignante lui offre un soutien et lui demande de prononcer comme le fait. Il faut mettre

la bouche comme quand on prononce la lettre « o ». Après trois tentatives, le progrès semble sensible. La prochaine difficulté intervient lorsqu'arrive le moment d'épeler le groupe de mots « des courges ». L'apprenant dit « z » pour « g » et l'enseignante lui demande de desserrer les dents et l'exercice a marché. Pendant son étayage, l'enseignante constate qu'un apprenant a de la difficulté pour écrire la lettre « n » dans « oignon ». Elle lui demande de bien regarder le groupe de mots au tableau avant d'écrire. Comme lors de la première observation, un apprenant n'arrive pas à bien prononcer la lettre « u » qu'il prend pour « ou ». Melaine procède de la même manière pour amener l'apprenant à réussir cet exercice. La séance se termine dans un climat empreint de sérénité.

En résumé, pour faire pratiquer l'écriture, l'enseignante a emprunté une démarche assez originale avec des bandes magnétiques permettant aux apprenants de prononcer des mots, de les épeler et de les écrire en les recopiant. Dans la séance d'enseignement observée, les tâches des apprenants ont consisté à épeler les mots écrits sur les bouts de papier et surtout de les coller aux images des fruits et légumes des bandes magnétiques avant de les écrire avec l'aide de l'enseignante. S'agissant des pratiques enseignantes spécifiques, l'enseignante attire l'attention sur l'écriture et la correction des mots. Les stratégies générales pouvant faciliter la pratique d'écriture chez les apprenants sont les suivantes : l'enseignante rend les consignes explicites ; apprend à bien prononcer les lettres et les mots ainsi qu'à les écrire. Pour ce qui est des éléments particuliers de langue, l'enseignante est méticuleuse sur la correction des groupes de mots. En gros, l'attention de la personne enseignante dans le processus d'écriture a porté principalement sur l'écriture et la correction des mots et des groupes de mots à écrire.

*Que dire des deux observations de Melaine ?*

En observant les pratiques d'enseignement de Melaine, nous sommes en présence des cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe. Ce qui s'observe dans les pratiques de cette enseignante, c'est la place qu'elle octroie à l'étaillage constant et au pilotage parfaitement maîtrisé des tâches, le tout dans une ambiance très propice au bon déroulement des apprentissages. L'enseignante s'assure à maintes reprises que les apprenants font le tissage de ce qui se déroule. En dépit de la définition claire des objets de savoir, leurs contenus semblent moins denses pendant la seconde observation. S'agissant de l'écriture, les trois dimensions ont été abordées dans les plans psychologique (cognitif, affectif et sensorimoteur) ; linguistique (orthographique et graphique) et social (interactionnel et culturel). Au regard de nos deux observations, deux aspects dominant : le graphique et l'interactionnel.

Nous avons noté, par ailleurs, que les deux observations dans la classe de l'enseignante Melaine témoignent, tel que mentionné lors de l'entrevue, qu'elle fait usage de bon nombre de stratégies susceptibles d'aider les apprenants à pratiquer l'écriture et à les motiver dans cette tâche. Les deux observations réalisées nous ont permis d'identifier quelques occasions d'apprendre à écrire que l'enseignante offre aux apprenants à travers les tâches et les outils d'enseignement proposés. En plus des écrits environnants, Melaine dispose des feuilles avec des lignes parallèles et des feuilles roses. Lors des deux observations, Melaine commence par l'explication des consignes pour permettre aux apprenants d'effectuer correctement leurs tâches. Pendant le déroulement des activités, elle apporte une aide individuelle aux apprenants par un geste inhérent aux professionnels de l'enseignement. Melaine circule dans les allées pour détecter les apprenants qui éprouvent de grandes difficultés d'apprentissage et qui ont besoin de se faire accompagner voire encourager en vue de bénéficier des stratégies en lien avec la pratique de la

formation des lettres. De plus, Melaine met en branle un automatisme qui consiste à répéter des notions à faire acquérir ou à faire répéter des notions à acquérir. Suivant ses propos lors de l'entrevue, Melaine pratique l'évaluation formative au fur et à mesure de l'accomplissement des tâches.

## 2.2.6 Les pratiques de Claudie

### 2.2.6.1 Première observation

La première observation dans la classe de Claudie a lieu durant un après-midi du mois de novembre soit six semaines après le début de la session d'automne. Les apprenants entrent dans la salle et chacun occupe sa place dans une classe où les tables sont disposées en « Autobus » (photo 6, p. 263). Ils sont dans une classe dont le niveau équivaut au FIPA 4. J'entre à mon tour accompagné de la personne enseignante. Debout à côté de son bureau (photo 7, p. 264), elle me demande de me présenter aux étudiants et de préciser l'objet de ma présence dans la classe. Les effectifs de la classe sont moins chargés puisqu'ils s'élèvent à sept apprenants parmi lesquels deux femmes et cinq hommes dont l'âge varie entre 20 ans et 35 ans.

**Tableau 29. Les éléments de la première observation de Claudie**

Niveau et objectif de la leçon	Nombre d'apprenants	Origine des apprenants	Moment de l'observation	Date et durée de la leçon	Intitulé du cours
FIPA 4	7 apprenants	Colombienne Congolaise Ivoirienne Cubaine	Un après-midi du mois de novembre	Observation du 29/09/16 Durée : 2h	L'accord des adjectifs de couleur
Objectif de la leçon	Amener les apprenants à accorder correctement les adjectifs de couleur avec les noms des fruits auxquels ils se rapportent.				

Ce qui frappe en entrant dans cette classe, ce sont les nombreux écrits environnants (les différentes affiches (le cycle de l'eau et ses usages; les précautions à prendre en cas de rhume

(comment tousser ou éternuer); le tableau sur la solidarité universelle (les mains des humains de différentes races se joignent) ; le tableau de différents légumes ; le tableau de la classe (photo 8, p. 264) de même que la quantité impressionnante de livres notamment la mini-bibliothèque de la personne enseignante (photo 9, p. 265) et celle des élèves dans laquelle on trouve surtout des dictionnaires de la langue française (photo 10, p. 265), le temps qu'il fait (photo 11, p. 266), les tableaux de conjugaison (photo 12, p. 267), les noms des couleurs (photo 13, p. 267)).

Claudie reprend la parole pour annoncer son cours dont l'intention de communication ou l'objectif consiste à apprendre aux apprenants à accorder correctement les adjectifs de couleur avec les noms des fruits auxquels ils se rapportent. Pour soutenir son cours, Claudie dispose de quelques outils d'aide à l'écriture plus précisément un texte d'appui sur les produits de saison au Québec et leurs couleurs, un texte de rappel de la règle de l'accord des adjectifs de couleur, deux textes d'exercices d'application ainsi que les différentes images des fruits de saison.

La personne enseignante a commencé son cours par la prise en main de la classe en proposant deux astuces aux apprenants pour identifier les genres et les nombres des adjectifs qualificatifs, c'est-à-dire comment trouver le masculin et le féminin, le singulier et le pluriel. À ce moment-là l'apprenant doit se poser deux questions : 1) est-ce que le nom est au féminin ? Si c'est non, vous mettez l'adjectif au masculin ; 2) est-ce que le nom est au pluriel ? Si c'est non, vous mettez l'adjectif au singulier. Mais avant d'aborder le contenu notionnel, Claudie revient rapidement sur les adjectifs qualificatifs. Elle écrit quelques phrases au tableau avec la participation des apprenants. Les apprenants nomment les noms auxquels se rapportent les adjectifs tout en indiquant leurs genres et leurs nombres.



La classe travaille dans une ambiance calme. La première activité consiste à lire le texte d'appui que la personne enseignante a distribué à tous les apprenants. Il s'intitule « Les produits de saison du Québec ». Tout naturellement, il présente les produits de saison au Québec et leurs couleurs. Claudie demande aux apprenants de lire silencieusement le texte pendant 5 minutes. Puis, elle invite à tour de rôle trois apprenants à le parcourir à haute et intelligible voix. Ils lisent tant bien que mal, mais accompagnée par Claudie qui apporte des corrections en ce qui concerne la bonne diction des mots. Après la lecture du texte, la personne enseignante utilise les images pour montrer les couleurs des produits de saison notamment les fruits et les légumes.

Par la suite, elle donne trois consignes relatives à la séance du jour au fur et à mesure du déroulement du cours se déroule en vue de faciliter non seulement la compréhension des apprenants et rendre plus efficace leur apprentissage, mais également le tissage de ce qu'il se passe. La première consigne consiste à recopier les phrases du texte, à encercler les adjectifs de couleur et faire une flèche vers les noms auxquels ils se rapportent. Claudie distribue le premier exercice aux apprenants. Elle lit les phrases à recopier avant de convier les apprenants à se mettre au travail. La personne enseignante circule dans la classe pour veiller d'une part au bon déroulement de l'activité et vérifier minutieusement d'autre part le travail des apprenants. Chaque apprenant vaque calmement à son activité. À la fin de ce travail, Claudie interroge un apprenant à la fois et les autres acceptent la réponse ou la réajuste. Du coup, l'étayage s'effectue aussi bien par les pairs que par la personne enseignante.

Après cette première activité, la personne enseignante explique la seconde consigne qui consiste à recopier les phrases et écrire le genre et le nombre du nom qui est accompagné d'un adjectif de couleur. La personne enseignante rappelle d'abord la règle de l'accord des adjectifs de couleur. Elle donne des explications au sujet des couleurs simples, des couleurs composées (plus

d'un mot), des couleurs qui dérivent du nom d'une chose et des couleurs selon le sens qu'on veut donner à la phrase. Le tissage paraît suffisamment clair pour les apprenants au regard des explications de la personne enseignante. Pour aider les apprenants, elle donne quelques exemples : pour les couleurs simples (un pois vert - des pois verts) ; pour les couleurs composées (une courgette vert foncé - des courgettes vert foncé) ; pour des couleurs qui dérivent du nom d'une chose (un bleuets marine - des bleuets marine) ; pour des couleurs selon le sens qu'on veut donner à la phrase (des courges jaune et vert - des courges jaunes et vertes). Ensuite, elle distribue le deuxième exercice aux apprenants. Elle lit les phrases à recopier avant que les apprenants ne se mettent au travail. Claudie passe de table en table pour offrir son soutien aux apprenants qui en éprouvent le besoin. Pendant que Claudie circule dans la classe, une apprenante est surprise du genre du mot « parapluie » et lui pose une question. Pourquoi ce mot « parapluie » est-il au masculin alors que le mot « pluie » est au féminin ? Je pense que les rédacteurs du dictionnaire ne sont pas sérieux a-t-elle ajouté. Cette remarque a déclenché une note d'hilarité dans toute la classe. L'atmosphère est tout de suite revenue à la normale. Claudie en a profité pour donner quelques explications opportunistes avant de poursuivre avec son enseignement. Comme dans la première activité, la correction s'effectue de manière collective. La personne enseignante interroge un apprenant à la fois et les autres acceptent la réponse ou la réajuste.

La personne enseignante utilise quasiment une démarche similaire à celle de la dernière activité. La consigne est formulée de la manière suivante : « les adjectifs dans les phrases sont mal écrits. Recopier les phrases et accorder correctement les adjectifs de couleur si nécessaire ». Elle l'explique avant de distribuer le troisième exercice aux apprenants. Elle lit les phrases à recopier avant de mettre les apprenants à la tâche. Claudie circule dans la classe pour vérifier le

travail des apprenants et apporter ses corrections pendant que ces derniers écrivent. Le pilotage des tâches est parfaitement maîtrisé par cette enseignante.

En résumé, la personne enseignante a proposé des exercices préparés pour faire pratiquer l'écriture. Ils ont porté sur la leçon du jour et ont permis aux apprenants de mieux s'approprier le contenu notionnel présenté par la personne enseignante. Comme le requiert le programme d'enseignement, les apprenants doivent produire de très courts énoncés à partir des modèles présentés au préalable par la personne enseignante. Dans la séance d'enseignement observée, les tâches des apprenants ont consisté à recopier les phrases du texte, à encrer les adjectifs de couleur et faire une flèche vers les noms auxquels ils se rapportent ; à recopier les phrases et écrire le genre et le nombre du nom qui est accompagné d'un adjectif de couleur ; à recopier les phrases et accorder correctement les adjectifs de couleur si nécessaire. En ce qui concerne les pratiques enseignantes spécifiques, la personne enseignante attire l'attention sur les différents adjectifs de couleur et sur comment les accorder ou non avec les noms auxquels ils se rapportent. Les stratégies générales pouvant faciliter la pratique d'écriture chez les apprenants sont les suivantes : la personne enseignante lit les consignes ; lit et fait lire les textes d'appui et circule dans la classe pour vérifier et corriger les phrases des apprenants pendant que ces derniers écrivent. S'agissant des éléments particuliers de langue, l'enseignante rappelle de temps en temps les règles sur le genre et le nombre ; sur l'accord des adjectifs de couleur. En gros, l'attention de la personne enseignante dans le processus d'écriture a porté principalement sur l'écriture et la correction des phrases à recopier.

### 2.2.6.2 Deuxième observation

La seconde observation dans la classe de Claudie se déroule pendant un après-midi du mois de novembre c'est-à-dire au début de la seconde session d'automne soit quatre semaines après la première observation. Les apprenants reviennent de la pause de MIFI et entrent dans la salle où chacun d'eux occupe sa place habituelle. Ils sont dans une classe dont niveau équivaut au FIPA 4. La personne enseignante m'invite à entrer avec elle dans sa classe. Cette fois-ci, on se passe des présentations puisque nous sommes en présence des mêmes apprenants que compte la classe de Claudie. La classe étant la même, les écrits environnants n'ont pas changé. Les apprenants ne sont pas nombreux. Ils sont à peine cinq parmi lesquels trois femmes et deux hommes dont l'âge varie entre 20 et 35 ans.

**Tableau 30. Les éléments de la deuxième observation de Claudie**

Niveau et objectif de la leçon	Nombre d'apprenants	Origine des apprenants	Moment de l'observation	Date et durée de la leçon	Intitulé du cours
FIPA 4	5 apprenants	Colombienne Congolaise Ivoirienne	Un après-midi du mois de novembre	Observation du 02/11/16 Durée : 2h	Le genre et le nombre des noms
Objectif de la leçon	Amener les apprenants à connaître le genre et le nombre des noms.				

Claudie introduit son cours par l'annonce des objectifs du cours qui consistent à apprendre aux apprenants à connaître le genre et le nombre des noms. Pour soutenir son cours, Claudie dispose d'un seul outil d'aide à l'écriture plus précisément des feuilles d'exercices dupliquées au nombre d'apprenants.

Avant de commencer son cours, Claudie effectue un retour sur le genre et le nombre des déterminants et des noms par la déclinaison de leur définition. Pour la bonne conduite de cette

activité, elle écrit au tableau le genre et le nombre des déterminants définis, indéfinis, démonstratifs et possessifs avec la participation des apprenants plus outillés qui a abouti à la nomenclature suivante. En ce qui concerne le genre, il y a le masculin (mon, ton, son, le, un, ce, cet, l') et le féminin (ma, ta, sa, la, une, cette, l'). S'agissant du nombre, il y a le singulier (mon ou ma, ton ou ta, son ou sa, notre, votre, leur, le ou la, un ou une, ce, cet, cette) et le pluriel (mes, tes, ses, nos, vos, leurs, les, des, ces). Après cette énumération, l'enseignante explique la première consigne de la première activité de la pratique d'écriture. Les apprenants doivent écrire le genre et le nombre des noms sur la ligne prévue dans la feuille d'exercice préparée à l'avance par l'enseignante. Exemple : (une carte : féminin, singulier). Claudie leur distribue les feuilles d'exercices. Les apprenants sont très enthousiastes et se mettent à écrire dans une atmosphère bon enfant. L'enseignante circule dans la classe et passe de table en table pour les accompagner tout en portant une attention particulière à l'écriture des mots.

La séance d'enseignement se poursuit par l'explication de la seconde consigne. Claudie distribue une autre feuille d'exercice dans laquelle sont écrites des bribes de phrases avec un déterminant, un nom et un adjectif. Apparemment, l'exercice ressemble à celui de la première activité, mais regorge de plusieurs pièges. La consigne consiste à écrire le genre et le nombre du nom accompagné d'un adjectif. L'enseignante conserve la même démarche. Lors de cette activité la tâche s'effectue dans la classe en dépit du fait que les mains des apprenants se lèvent parfois en même temps pour réclamer un peu plus de l'aide. Claudie vole à leur secours grâce à un étayage différencié en fonction de leurs besoins et le tissage se fait aisément par l'ensemble de la classe grâce ses explications.

La dernière activité paraît plus corsée. L'enseignante distribue une feuille d'exercice dans laquelle les bribes de phrases sont truffées de fautes. Claudie donne la consigne qui consiste à

recopier les groupes du nom tout en corrigeant les fautes. Cette fois-ci les apprenants viennent faire vérifier leurs productions à tour de rôle auprès de l'enseignante. On note beaucoup de déplacements dans la classe et le pilotage semble passionnant. De plus, les apprenants peuvent s'épauler et se donner des explications. L'étayage par l'enseignante et les condisciples est omniprésent dans cette classe.

En résumé, comme dans la première séance d'enseignement, l'enseignante a proposé des exercices préparés à l'avance pour faire pratiquer l'écriture. Ils ont porté sur la leçon du jour et ont permis aux apprenants de mieux s'approprier le contenu notionnel présenté. Dans la séance d'enseignement observée, les tâches des apprenants ont consisté à écrire le genre et le nombre des noms et à recopier les groupes du nom mal orthographiés tout en corrigeant les fautes. En ce qui concerne les pratiques enseignantes spécifiques, l'enseignante attire l'attention sur la révision d'une règle de grammaire sur le genre et le nombre des noms. Les stratégies générales susceptibles de faciliter la pratique d'écriture chez les apprenants sont les explications des consignes et la circulation la classe pour vérifier et corriger les productions des apprenants. Quant aux éléments particuliers de langue, l'enseignante rappelle de temps en temps la règle sur le genre et le nombre des noms. En gros, l'attention de la personne enseignante dans le processus d'écriture a porté principalement sur l'écriture et la correction des mots et des groupes du nom à recopier.

*Que dire des deux observations de Claudie ?*

Les pratiques de l'enseignante Claudie réfèrent aux cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe. Elles sont présentes dans les pratiques de l'enseignante qui planifie soigneusement et définit clairement les objets de savoir dont la densité

est faible pendant la seconde observation et moyenne pendant la première. Les pratiques de l'enseignante sont fortement empreintes d'une bonne fréquence d'étayage et de tissage. Pour ce qui est de l'étayage, il est fourni à la fois par l'enseignante et les pairs. Le pilotage semble passionnant et bien maîtrisé lors des deux observations. En ce qui concerne l'écriture, les trois dimensions ont été travaillées dans les plans psychologique (cognitif et sensorimoteur) ; linguistique (graphique et orthographique) et social (interactionnel). Au regard de nos deux observations, quatre aspects dominant : le cognitif, le graphique, l'orthographique et l'interactionnel.

D'un autre côté, nous signalons que les deux observations dans la classe de l'enseignante Claudie confirment, comme mentionné lors de l'entretien, qu'elle utilise des stratégies pour amener les apprenants non seulement à surmonter leurs difficultés en écriture, mais également à éveiller leur goût dans la pratique de cet exercice. Il convient de souligner que les deux observations réalisées nous ont permis d'identifier quelques occasions d'apprendre à écrire que l'enseignante offre aux apprenants à travers les tâches et les outils d'enseignement proposés. Outre l'environnement littéraire très abondant de la classe de Melaine, cette dernière dispose, pour soutenir son cours, de quelques outils d'aide à l'écriture plus précisément un texte d'appui sur les produits de saison au Québec et leurs couleurs, un texte de rappel de la règle de l'accord des adjectifs de couleur, deux textes d'exercices d'application ainsi que les différentes images des fruits de saison. Lors des deux observations, Claudie débute son enseignement par l'explication des consignes pour permettre aux apprenants d'effectuer correctement leurs tâches. Pendant le déroulement des activités, Claudie accompagne les apprenants par une aide individuelle qu'elle apporte aux apprenants qui éprouvent de grandes difficultés d'apprentissage. Comme ses collègues Carène et Melaine, Claudie utilise un automatisme qui consiste à répéter des notions à

faire acquérir. Selon ses propos lors de l'entrevue, Claudie pratique l'évaluation formative en corrigeant les productions des apprenants au fur et à mesure de l'accomplissement des tâches.



## CHAPITRE 5 - L'INTERPRÉTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, il a été question de présenter, traiter et analyser les résultats obtenus à la suite de traitements qualitatifs des données issues des entretiens, des questionnaires auto-administrés et des observations en classe. Dans le présent chapitre, il s'agit de procéder à l'interprétation et à la discussion des résultats en cohérence avec la problématique de recherche et les cadres et concepts retenus afin de décrire et d'explicitier les pratiques d'enseignement de la production écrite en classe de français langue seconde des personnes enseignantes qui œuvrent auprès des immigrants adultes de première francisation en région. Pour ce faire, nous devons répondre aux questions de recherche<sup>46</sup> qu'il convient de rappeler :

*1) Quels sont les discours des personnes enseignantes de l'étude sur l'enseignement de la production écrite en FLS à des immigrants adultes peu scolarisés ?*

*2) Comment ces personnes enseignantes soutiennent-elles les apprenants adultes dans le développement de leur compétence à écrire ?*

Dans les sections qui suivent, nous présentons l'interprétation et la discussion des résultats en deux temps : d'abord pour ce qui concerne les discours des personnes enseignantes (1.) qui se rapportent au contexte d'enseignement (1.1) et aux pratiques d'enseignement déclarées à partir des propos tenus lors des entretiens (1.2) ; puis pour ce qui a trait aux pratiques observées dans les classes (2).

---

<sup>46</sup> Nous les avons matérialisées en italiques.

## 1 L'INTERPRETATION ET LA DISCUSSION DES RESULTATS SUR LE DISCOURS DES PERSONNES ENSEIGNANTES

Dans la première section de ce chapitre, nous allons revenir sur les résultats obtenus à partir de ce que déclarent les personnes enseignantes au sujet du contexte d'enseignement (1.1) notamment en ce qui a trait aux contraintes institutionnelles (1.1.1) et aux supports didactiques (1.1.2) dont elles disposent. Nous soulignerons en particulier ce qui semble spécifique aux contextes d'enseignement étudiés.

### 1.1 Le contexte d'enseignement : l'interprétation et la discussion des principaux résultats

#### 1.1.1 *Les contraintes institutionnelles*

L'analyse des résultats relatifs aux contraintes institutionnelles nous a conduit à les classer en contraintes de programme d'enseignement, de fonctionnement et de forme. Il convient de rappeler que nous sommes en présence de deux contextes et statuts différents : le MIFI et l'organisme communautaire.

En ce qui concerne les contraintes émanant du programme d'enseignement, les personnes enseignantes nous ont fait part de leurs représentations sur son orientation générale, son réalisme et son contenu. Au sujet de l'orientation générale du programme de formation au FLS des immigrants adultes peu scolarisés, les représentations des personnes enseignantes interviewées semblent partagées. Les personnes enseignantes des deux institutions (Organisme communautaire et MIFI) que nous avons interrogées semblent se représenter les programmes d'enseignement en fonction de leurs propres attentes. D'ailleurs, elles n'y posent pas le même regard et l'interprètent suivant différents enjeux : autant le programme d'enseignement de l'Organisme communautaire est axé sur le développement des compétences clairement explicitées, autant les personnes enseignantes pensent que l'avancement du programme dans leur institution va à tâtons dans la

mesure où elles ne savent même pas à quel niveau se situent les apprenants. Les personnes enseignantes du MIFI, quant à elles, évoquent les indicateurs du programme d'enseignement conçu conformément aux objectifs de l'institution qu'elles doivent atteindre et qui exigent d'accorder une part plus importante à l'oral qu'à l'écrit. Deux personnes enseignantes sur six pensent que le programme de francisation des immigrants adultes allophones ne permet pas à ceux-ci de développer correctement des compétences à l'écrit. De notre point de vue, ce programme devrait favoriser l'assimilation des notions de base susceptibles de les aider à aller de l'avant dans leurs apprentissages comme le montrent les recherches d'Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (2004) qui indiquent que « l'apprentissage d'une langue seconde, en plus de donner aux élèves une meilleure flexibilité cognitive et de meilleures capacités de pensée abstraite, peut les aider à lire, à écrire [...] et à accepter d'autres cultures » (p.2). Par ailleurs, certains répondants ont relevé un aspect d'importance du programme, aspect selon lequel les apprenants font trop d'écrits sans apprendre à écrire.

S'agissant du contenu et du réalisme du programme, les attentes sont jugées réalistes par la majorité des personnes participantes pour ce qui est des bases linguistiques, mais moins réalistes en ce qui concerne la communication en français et l'insertion socio-professionnelle. Au regard de cette situation, Yaba, Dezutter et Lacourse (2016) mentionnent qu'il apparaît judicieux de mettre en place une méthode d'enseignement réaliste. Deux personnes enseignantes déclarent que le programme n'accorde pas une place à la lecture alors que dans les premiers apprentissages scolaires en langue première, « la densité des leçons qui articulent la lecture, l'écriture et l'oral sont les principaux aspects reliés à une forte progression des apprentissages des élèves en lecture et en écriture » (Montésinos-Gelet et Dupin de St-André, 2015, p. 10). On peut penser qu'il en est de même dans l'apprentissage de la langue seconde.

Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, les déclarations des personnes enseignantes à propos des contraintes de fonctionnement se focalisent sur le regroupement hétérogène des apprenants, la pléthore des effectifs, l'insuffisance du temps scolaire d'apprentissage, l'adaptation de l'enseignement aux besoins des apprenants ainsi que sur la rareté et l'adaptation du matériel.

Selon nos répondants, le regroupement des apprenants dans les classes ne relève ni des personnes enseignantes ni des apprenants eux-mêmes. Les apprenants sont classés par le ministère, mais pas suivant des critères rigoureux. Les classes comptent donc à la fois de nombreux analphabètes et des apprenants peu alphabétisés. De toute évidence, pour les personnes enseignantes interviewées, l'hétérogénéité de la classe apparaît comme un aspect de la tâche d'enseignement qui apporte son lot de défis à relever. C'est une difficulté qu'elles rencontrent dans la prise en charge de l'hétérogénéité des groupes comme le soutiennent Fradette et Lataille-Démoré (2003). Les deux auteures mentionnent que l'enseignement dispensé dans ces conditions paraît « plus exigeant et qu'il nécessite un plus grand investissement de la part des membres du personnel enseignant, entraînant souvent de l'insatisfaction et une augmentation du stress chez le personnel enseignant » (p. 598). Il convient aussi de noter que la tâche des personnes enseignantes de français langue seconde dans le contexte de francisation se complexifie dans la mesure où elles doivent enseigner à des apprenants qui, pour différentes raisons, proviennent d'horizons divers et connaissent peu ou pas du tout le français.

À la difficulté de l'hétérogénéité des groupes se greffe celle des effectifs pléthoriques que les personnes enseignantes accueillent dans leurs classes. Elles souhaitent donc recevoir des effectifs plus réduits dans leurs classes pour favoriser la réussite des apprenants comme le soutiennent de nombreux travaux menés aux États-Unis et au Canada (Bascia, 2010; Chatterji,

2006 ; Haughey, Snart et Da Costa, 2003 ; Neveu et Blais, 2002 et Nicholls, 2002) ainsi que dans l'ensemble des pays du Commonwealth (ENAP, 2007 ; Pedder, 2006), mais aussi de l'Union européenne (Jakubowski et Sakiwiki, 2006 ; OCDE, 2008 ; Parlement de la Communauté Française de Belgique, 2005). Toutes ces recherches sont concordantes sur l'impact de la réduction de la taille des groupes-classes dans la réussite scolaire dans les trois premières années de scolarisation, en particulier chez des enfants de groupes vulnérables notamment les afro-américains aux États-Unis ; ceux issus de l'immigration récente en Europe et de milieux défavorisés au Québec. Certains chercheurs pensent qu'une

classe avec moins d'élèves devrait demander moins d'interventions disciplinaires et, du coup, améliorer les interactions (relations élèves–enseignant, relations entre les élèves, travail d'équipe, etc.), favoriser l'individualisation de l'apprentissage (aide spécifique en classe, réponse aux besoins individuels), libérer un plus large espace pour les élèves et augmenter le temps et la qualité de l'enseignement dispensé (approfondissement des savoirs, plus grande discipline). (Terrisse, Kalubi, Larivé et Lefebvre, 2009, p. 3)

La classe de français étant un lieu où les compétences, les habiletés et les besoins des apprenants sont multiples (Lapkin *et al.*, 2006), les personnes enseignantes ont souligné la difficulté d'appliquer la différenciation pédagogique en raison des dissemblances de groupes. La disparité de niveaux ne permet pas à certains apprenants de mener à bien leurs apprentissages. Les personnes enseignantes sont bien obligées d'adapter leur enseignement et d'élaborer de nouveaux outils afin de répondre à leurs besoins, l'objectif majeur étant de les former un tant soit peu au maniement dans la langue seconde.

Toujours dans les contraintes de fonctionnement, les personnes enseignantes ont évoqué l'épineux problème de temporalité en ce qui concerne la portion assignée à l'enseignement de l'écriture. Selon elles, l'insuffisance du temps accordé aux sessions ne permet pas l'atteinte des objectifs du programme conçu pour la clientèle non ou peu scolarisée. Les personnes enseignantes disent avoir besoin de plus de temps d'enseignement pour arriver à combler un tant soit peu les lacunes constatées chez les apprenants.

### 1.1.2 *Les supports didactiques*

Les personnes enseignantes de notre étude ont été moins prolixes sur les supports d'enseignement. Les supports sont, comme le souligne Morisse (2011), au centre du système didactique. En effet, les récentes recherches en didactique de langues menées par Le Ferrec et Leclère-Messebel (2015, p. 1) et intitulées *les supports au cœur des pratiques en classe de langue*, mentionnent que, « quels que soient les contextes et modalités d'enseignement des langues, l'utilisation de supports fait inévitablement partie des pratiques de classe ». Leur contribution porte sur la place qu'occupent les supports dans les pratiques d'enseignement des langues et sur la manière dont ceux-ci peuvent éclairer le chercheur sur l'action enseignante. L'intégration de ces supports didactiques dans l'enseignement des langues conduit l'apprenant à bien saisir et interpréter tout ce que la personne enseignante souhaite appliquer et atteindre comme objectifs.

Les personnes enseignantes interrogées nous ont parlé des cahiers de dictées ; des fiches ; des cartes à bande magnétique (BM) ; des téléphones portables ; des images et du tableau ainsi que d'un ordinateur dans un cas. Nous avons pu constater que ces différents outils sont le fruit de leur propre créativité, car le matériel d'enseignement est presque inexistant. Deux personnes participantes ont souligné la rareté et l'inadéquation du matériel pédagogique mis à leur

disposition par l'institution. Ils proposent de travailler avec des matériels élaborés ou cherchés et trouvés par eux-mêmes. Selon Le Ferrec et Leclère-Messebel (2015) qui ont mené une enquête auprès de 28 enseignants, la grande majorité des enseignants interrogés (23 sur 28) indiquent adapter voire créer tous les supports de cours qu'ils utilisent.

En ce qui concerne les cahiers de dictées, cette pratique permet de faire pratiquer l'écrit en utilisant les mots de la semaine consignés dans ce support didactique. Quant aux fiches mises à la disposition des apprenants, elles servent d'outils de développement d'une des compétences attendues en fin de session. Comme nous l'avons déjà évoqué plus haut, les cartes à bande magnétique (BM) sont des supports au moyen desquels l'une des personnes enseignantes encourage à repérer des mots et à les décoder.

Nous savons que l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) est une réalité de grande importance qui est venue changer le rapport au savoir (Devauchelle, 2012) en matière d'enseignement du français. Mais, lors des entretiens, le recours aux technologies n'a pas été évoqué sauf dans un cas où nous avons aussi noté l'ingéniosité d'une participante qui accorde l'accès au téléphone à des apprenants afin que ces derniers utilisent la fonctionnalité Google traduction dans la prononciation des mots. Klein (2013, p. 8) confirme que le numérique renforce non seulement la motivation qu'il induit chez les apprenants, mais il comporte aussi d'autres effets : « Au-delà de cet heureux effet, indirect, d'ordre psychologique, les technologies numériques, dans leurs usages pédagogiques, sont des outils à part entière d'apprentissage, modifiant profondément les stratégies des élèves pour apprendre, et des professeurs pour faire apprendre ». Comme le mentionne Guichon (2012, p. 9), « Les TIC peuvent apporter une valeur ajoutée pour développer des compétences langagières ». Dans le contexte de francisation, il semble plus judicieux de mettre en place de nouvelles démarches, de

nouveaux comportements d'apprentissage qui contribueraient à réduire l'un des facteurs d'exclusion des immigrants adultes faiblement scolarisés en les initiant à l'utilisation de l'outil informatique par l'appropriation des logiciels d'apprentissage de langues en ligne tels que Babbel, Méthode Assimil, Rosetta Stone, Gymglish, Duolingo, Memrise, Busuu et Mosalingua pour ne citer que ceux-là. Nous n'omettons pas le récent assistant d'apprentissage LINGOGET qui permet de parler rapidement une langue. Il nous semble aussi intéressant de signaler les outils spécifiques en soutien à l'écriture (correcteurs, traducteurs, dictionnaires en ligne) qui sont des ressources directement accessibles susceptibles de transformer les manières d'écrire et d'apprendre à écrire tant en langue première qu'en langue seconde ou étrangère (Dezutter, Silva et Thonard, 2016). Mais, cette intégration des TIC dans l'alphabétisation passe nécessairement par la formation des formateurs.

Deux personnes enseignantes utilisent des imagiers comme support pour établir un lien entre l'image et le mot. En effet, comme le confirme Thiebaut (2002), l'image est proche de l'élève, de ses goûts et de ses préoccupations. Elle est à la fois un élément de motivation et de création. L'image, en plus de son esprit de détente, aide à l'apprentissage, car selon Ouasti (2016), les apprenants mémorisent ou retiennent rapidement et aisément ce qu'ils voient plutôt que ce qu'ils lisent.

Le dernier support didactique évoqué par plusieurs personnes enseignantes est le tableau qui est un outil fondamental dans l'enseignement-apprentissage du français. Nous avons abondamment parlé de ce dispositif didactique au 2.1.1 sur l'environnement de la classe pour montrer son fonctionnement à la lumière des travaux de Nonnon (1991, 2000) et Hassan (2008). Nous avons pu observer dans les classes l'utilisation intensive de ce support par des personnes



enseignantes qui envoient les apprenants au tableau non seulement pour présenter leurs productions, mais également pour corriger les phrases mal orthographiées par leurs condisciples.

## *1.2 Les pratiques d'enseignement déclarées : l'interprétation et la discussion des principaux résultats*

Les pratiques d'enseignement déclarées ont été présentées et analysées dans le chapitre précédent en fonction des trois axes du triangle didactique de Houssaye (1988). Les trois axes renvoient à la démarche ou relation pédagogique (axe former) ; la démarche ou la relation d'apprentissage (axe apprendre) et la démarche ou relation didactique (axe enseigner). Il sied de signaler que pour soutenir notre discussion, nous intégrons aussi par endroit quelques éléments de nos observations en classe.

### *1.2.1 Les discours des enseignants sur l'axe former*

Dans cette partie, nous interprétons et discutons les discours des personnes enseignantes sur les différentes dimensions de la phase interactive d'enseignement qui se caractérise par les interventions réalisées en présence des apprenants (Deaudelin *et al.*, 2005 ; Deaudelin *et al.*, 2007 ; Lenoir, 2009 ; Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub et McConnell, 2007). Nous rappelons que cette phase traite des approches et des méthodes pédagogiques utilisées dans les séances d'enseignement, des stratégies mises en place pour faire pratiquer l'écriture et accompagner les apprenants pendant leurs apprentissages et des types d'évaluation privilégiés par les personnes enseignantes. Enfin, nous discuterons de différentes suggestions émises par les personnes enseignantes pour l'amélioration de l'enseignement de l'écrit auprès des immigrants adultes allophones.

#### *1.2.1.1 Les approches pédagogiques*

Les personnes enseignantes rencontrées adoptent plusieurs types de pratiques pour amener les apprenants à développer leurs connaissances et leurs compétences en écriture. Les approches pédagogiques évoquées sont de trois ordres : l'approche communicative, l'approche d'alphabétisation minimale, l'approche par alternance et l'installation des routines. Legendre (2005) que nous avons consulté définit le concept « d'approches pédagogiques » comme étant « des ensembles théoriques et pratiques qui contiennent des indications sur le comment faire, sur la réorganisation nécessaire de la communication pédagogique » (p. 118). Au regard de cette définition, il existe une confusion dans la tête de nos répondants qui prennent les stratégies qu'ils utilisent pour conduire les élèves à développer leurs connaissances et leurs compétences en écriture pour des approches pédagogiques. En réalité, ce qu'ils appellent approche d'alphabétisation minimale, combinaison des activités sur diverses compétences et installation des routines et le recours à des modèles ne sont que des stratégies sur lesquelles nous reviendrons dans la prochaine sous-section qui aborde cette question.

S'agissant de l'approche communicative fortement recommandée par le Gouvernement du Québec (2010 ; 2015) et dont l'objectif premier consiste à rendre les personnes immigrantes adultes allophones aptes à communiquer en français, elle apparaît comme une approche centrale dans la construction des cours de francisation axée sur des situations de la vie quotidienne. En dépit de cette orientation du MIFI, cette approche n'a été évoquée que par deux personnes enseignantes, laissant ainsi présager que les pratiques dans les classes de francisation sont très diversifiées.

### *1.2.1.2 Les stratégies d'enseignement*

Même si l'approche communicative apparaît comme une stratégie adoptée par les personnes enseignantes pour amener les apprenants à atteindre les objectifs prévus au programme de formation des personnes immigrantes adultes inscrites dans les cours de francisation, elles ont évoqué d'autres stratégies plus spécifiques de conduite et de pilotage de leurs cours.

Les personnes enseignantes de notre échantillon ont focalisé leurs propos sur six stratégies à savoir l'accompagnement des apprenants ; la conception des consignes ; l'enseignement conjoint de la lecture et de l'écriture ; faire jouer le rôle de professeur aux apprenants ; l'inculcation des automatismes ; l'encouragement et le renforcement de la confiance ; l'approche par alternance et l'installation des routines.

#### *a) L'accompagnement des apprenants*

Les personnes enseignantes interrogées disent avoir utilisé la stratégie d'accompagnement pour suivre les apprentissages des apprenants. Leurs discours s'inscrivent dans la thématique de l'aide ou de l'accompagnement des élèves récemment abordée par Reverdy (2017) qui fait appel à Feyfant, (2016) et à Thibert, (2016) dont les travaux ont porté respectivement sur la manière dont les personnes enseignantes s'y prennent pour adapter leurs pratiques à l'hétérogénéité et à la diversité de leurs apprenants, et au comportement de ces derniers lorsqu'ils sont seuls face à leur travail. Cette stratégie d'accompagnement s'appuie sur la différenciation pédagogique et l'attention portée sur certains éléments du processus d'écriture selon la quasi-totalité des personnes participantes à notre travail. Nous avons noté lors des séquences d'enseignement que l'accompagnement s'effectue sous plusieurs formes : les personnes enseignantes contrôlent adéquatement l'anxiété des apprenants en sorte que l'exécution de la tâche ne leur soit pas

éprouvante ; circulent dans la classe en offrant une aide individuelle aux apprenants ou pour regarder et vérifier le déroulement des tâches qui leur sont assignées ; passent de table en table pour les encourager et surtout porter une attention sur le respect des consignes données en vue d'exécuter correctement les tâches prescrites.

En ce qui concerne la différenciation pédagogique, deux personnes enseignantes sur six parlent de l'adaptation de leur enseignement au contexte et aux besoins spécifiques de chaque groupe d'apprenants en faisant parfois montre d'esprit d'inventivité. Cet argument est soutenu par Porcher (2004) qui affirme qu'un enseignant de LS aux adultes use de certaines stratégies d'enseignement consistant à organiser le contenu du cours de manière cohérente en fonction des besoins des étudiants, du programme imposé, des outils, disponibles, de sa culture pédagogique, de son expérience, et surtout du temps qui lui est imparti.

Cinq personnes enseignantes sur six privilégient le travail par groupes de besoins en vue d'un encadrement plus efficient par la mise de l'avant de certains gestes professionnels, plus précisément des gestes que Reuter (2010) souhaiterait qu'ils soient désignés comme des gestes pédagogiques lorsqu'il analyse les travaux de Bucheton et Dezutter (2008). Les gestes à indiquer ici concernent le contrôle du travail des plus faibles et la circulation dans la salle de classe pour s'occuper singulièrement de chaque apprenant ; trois personnes enseignantes sur six disent apporter de l'aide individuelle à chaque apprenant lors de la révision des textes. Comme le suggère Larrotta (2008), la personne enseignante doit apporter à chaque apprenant un soutien individuel très précis sous-tendu par la modélisation de l'écriture, la fourniture des balises, la guidance de la pratique d'écriture au moyen des rétroactions et de l'évaluation.

Au plan pratique le travail par groupes de besoins a été observé chez une répondante qui a scindé sa classe en deux groupes. Dans ce mode de fonctionnement, l'enseignante a offert des enseignements différents aux apprenants selon leurs niveaux d'apprentissage et leur a proposé conséquemment des activités pour la meilleure acquisition des contenus notionnels.

*b) La conception des consignes*

Par ailleurs, tous nos répondants évoquent la conception des consignes comme une stratégie incontournable dans la prise en main de leur classe afin de mieux préparer les apprenants à aborder leurs apprentissages. De Vecchi (2014) ainsi que Dominguez et Rivière (2015) pensent que la formulation de consignes est une activité majeure du processus d'enseignement et d'apprentissage et constitue également un puissant levier de la réalisation du projet de l'enseignant et de la mise au travail des apprenants. Les consignes dont parlent les personnes enseignantes interviewées réfèrent à la démarche à emprunter pour atteindre l'objectif de la tâche. En règle générale et en liaison avec les différentes observations en classe, la majorité de nos répondants ont commencé leurs cours par des consignes qui sont données de manière explicite afin de rendre faciles non seulement la bonne compréhension du déroulement des cours, mais également celle des activités et des apprentissages proposés. Mais sur quoi portent-elles et sur quelles dimensions de l'écriture mettent-elles l'accent ? Les consignes données par les personnes enseignantes observées concernent l'orientation des apprenants au sujet des tâches ou des exercices à accomplir. Elles ont mis l'accent sur la dimension linguistique de l'écriture notamment le plan textuel par l'écriture des mots et la composition d'une phrase ; le plan lexical par l'enrichissement du vocabulaire ; l'orthographique et le plan syntaxique par la conjugaison des verbes et l'accord des adjectifs ; le graphique par l'écriture des lettres de l'alphabet. Quant à la dimension psychologique et au regard de toutes ces activités, les consignes données par les

personnes enseignantes renvoient surtout au cognitif et au sensorimoteur lorsqu'il s'agit de la gestion de la page, de l'alignement des mots et de la graphomotricité.

*c) Faire jouer le rôle de professeur aux apprenants*

Cette stratégie consiste à faire jouer le rôle de professeur aux apprenants. Dans nos résultats, les personnes enseignantes font beaucoup participer les apprenants à cet exercice. Elles utilisent beaucoup les apprenants comme professeurs dans la classe et ceux qui sont désignés doivent expliquer les règles enseignées aux autres.

Selon certains chercheurs, proposer à un apprenant de jouer le rôle de l'enseignant fait partie de l'apprentissage actif documenté par Halonen, Brown-Anderson et McKeachie (2002). C'est une approche pédagogique qui s'écarte de l'enseignement exclusivement magistral pour amener les apprenants à participer activement au processus d'apprentissage. Parlant de l'apprentissage actif, Boudreault, Carré, Farand, Forest, Lafleur et Ross (2016) montrent que la personne enseignante relativise l'apprentissage en créant la possibilité de s'amuser et de se détacher du réel afin d'éliminer toute source de tension et de stress négatif. Pour ce faire, la personne enseignante scénarise une ou des situations actives d'apprentissage. La situation d'apprentissage peut être effectuée par un groupe d'étudiants, ce qui est habituellement le cas en classe, ou bien individuellement comme l'allèguent justement nos résultats.

*d) L'inculcation des automatismes*

Selon les déclarations de trois personnes enseignantes sur six, l'installation des automatismes dans l'enseignement de l'écriture aux personnes adultes allophones demeure une stratégie incontournable. Elles font inculquer des automatismes aux apprenants par la répétition quasi obligatoire des notions à apprendre.

Nous avons perçu cette pratique lors de l'observation des séquences d'enseignement. Les apprenants répètent de manière impérative qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un point. Les personnes enseignantes parlent aussi du respect des espaces à créer entre les mots. Comme nous pouvons le constater, dans le cas des discours des personnes enseignantes interviewées, les automatismes (répétition ; respect des espaces à créer entre les mots) sont des composantes de l'activité (écrire une phrase) qui relèvent de catégories diverses. Ici nous sommes en présence des dimensions psychologique et linguistique sur lesquelles les personnes enseignantes ont mis plus d'accent principalement les systèmes sensorimoteur et textuel de l'écriture. Leplat (2005) dont les travaux ont porté sur l'automatisme dans l'activité corrobore l'idée selon laquelle « l'automatisme est un élément important de l'activité [...] Un automatisme vit à l'intérieur de l'activité avec laquelle il est dans une relation dialectique : son développement modifie l'activité en même temps qu'il est conditionné par elle » (p. 64). Cette stratégie s'acquiert par une sorte de guidage sous-tendu par des exercices nécessaires au passage de l'automatisme résultant des connaissances ou des aides fournies aux apprenants. Nos répondants font faire beaucoup d'exercices dans ce sens afin de favoriser un ancrage des automatismes par la pratique comme le suggèrent Newell et Rosenbloom (1980) dans leur étude consacrée à la pratique : « Presque toujours, la pratique apporte une amélioration, et plus de pratique, plus d'amélioration » (p.1).

*e) L'encouragement et le renforcement de la confiance*

Le renforcement de la confiance des apprenants lors des séquences d'enseignement de l'écriture est une autre stratégie signalée par les personnes enseignantes. Lorsqu'elles ont abordé la dimension linguistique de l'écriture notamment sur le plan syntaxique et orthographique dans leurs classes, la plupart des répondants ont indiqué que les apprenants éprouvent la peur de

commettre des fautes. Pour les sortir de cette anxiété, elles ont recouru au renforcement de la confiance qui réside dans l'encouragement des apprenants qui sont moins sûrs d'eux-mêmes. Les personnes enseignantes ont beaucoup sollicité l'affectivité qui fait partie de la dimension psychologique de l'écriture. Elles disent aider les apprenants à retrouver la confiance d'écrire ainsi qu'une meilleure estime d'eux-mêmes à l'origine de l'instauration d'une atmosphère dialogique dans la classe (Bucheton et Soulé, 2009).

Par ailleurs, nos résultats révèlent que la personne enseignante joue un rôle cardinal dans l'établissement d'un climat de confiance favorable aux interactions et au développement des compétences langagières des apprenants dans l'enseignement-apprentissage du FLS. Une participante dit avoir facilement instauré une ambiance de confiance susceptible d'aider à la formation en français des personnes immigrantes parce qu'elle est issue, elle-même, de l'immigration. L'évocation des trajectoires ou des réalités communes peut permettre à la personne enseignante d'établir plus facilement les bases des liens de confiance susceptibles de réveiller chez les apprenants la motivation et la curiosité non seulement à l'égard du FLS, mais également de la culture du milieu et d'apprentissage. Ces résultats rejoignent ceux des travaux de Khanlou, Beiser, Cole, Freire, Hyman et Murphy Kilbride (2002) cités dans Bouchamma (2009, p. 99) qui montrent que

le milieu scolaire peut devenir plus accueillant pour les immigrants lorsqu'il est à caractère multiculturel, c'est-à-dire, lorsqu'il peut compter sur un personnel composé d'ethnies différentes. Cette situation donne aux nouveaux arrivants la chance d'avoir des modèles de comportements parmi des adultes d'origines diverses.



En contexte d'apprentissage d'une langue seconde, cette situation de peur a été étudiée par Horwitz, Horwitz et Cope (1986) et MacIntyre et Gardner (1994) qui parlent de l'anxiété langagière. Il s'agit d'un état d'anxiété devant une situation spécifique comme l'écriture. Ainsi, selon Horwitz *et al.* (1986), qui la distinguent du concept d'anxiété générale, l'anxiété langagière est « un phénomène distinct et complexe relié à l'auto perception, aux croyances, aux sentiments et aux comportements reliés à l'apprentissage dans un cours de langue qui proviennent de l'unicité du processus d'apprentissage de langues » (p.128). De plus, Bouchamma, Marchand, et Muckler (2009) citent Vatz-Laroussi, Rachédi, Kanouté et Dushesne (2005) qui ont beaucoup travaillé sur l'interculturalité en milieu scolaire. Elles pensent qu'il faut instaurer un climat de confiance dès le départ dans la communauté d'apprentissage. Ainsi, « plus vite le climat de confiance est mis en place, plus rapidement l'élève sentira qu'il peut compter sur l'enseignant » (p.68). Outre le renforcement de la confiance chez les apprenants, les personnes enseignantes les amènent à retrouver l'estime de soi que Branden (2003) définit comme « la disposition à se reconnaître comme étant compétent pour s'adapter aux défis de la vie et digne de bonheur » (p. 46). Selon le même auteur, l'estime de soi est un besoin humain puissant et fondamental qui contribue de façon essentielle au processus de la vie ; elle est indispensable à un développement normal et sain ; elle a une valeur de survie. Dans l'apprentissage d'une langue seconde, « l'estime de soi est indispensable à la connaissance de soi » (Thibodeau, 2009, p.71) dans la mesure où elle pousse l'apprenant à s'accomplir, à disposer de lui-même afin de rayonner parmi ses pairs. D'autres auteurs comme Couzon et Nicoulaud (2007) pensent que l'estime de soi constitue un pivot de notre identité et de notre évolution. Selon elles, lorsque nous avons une mauvaise estime de soi, nous ne pouvons pas éprouver un sentiment de confiance, en soi et envers les autres. À contrario, parvenir à une haute estime de soi est une clé de développement.

*f) La combinaison des activités sur diverses compétences*

Deux autres personnes enseignantes parlent de l'approche par alternance compte tenu de la multiplicité des notions à faire apprendre au cours d'une seule séance d'enseignement. Lorsque nous avons observé leurs séquences d'enseignement, trois personnes enseignantes sur six ont abordé plusieurs activités en travaillant sur l'une ou l'autre des compétences à faire développer chez les apprenants.

*g) L'installation des routines et le recours à des modèles*

Nous avons été surpris de constater que l'une des pratiques chères aux personnes enseignantes, l'installation des routines, ait été mentionnée par une seule personne enseignante, alors que des recherches en didactique et en gestion de classes traitent de son importance (Altrichter, Posch et Somekh (1993) ; Harper et O'Brien (2016) ; Lacourse (2004) ; Leinhardt, Weidman et Hammond (1987). Autrement dit, la mise en place de bonnes routines permet d'établir un climat de classe positif et respectueux, encourage l'autonomie des élèves, accroît leur engagement tout en stimulant leur collaboration. Lors des observations en classe, nous nous sommes aperçu que les personnes enseignantes ont réussi à construire chez les apprenants, et ce sur le plan de la dimension psychologique de l'écriture, des matrices cognitives qui sont des manières de faire et de répondre aux différentes situations et qui sont devenues des routines comme dans le cas des caractéristiques ou de la structure d'une phrase à savoir le fait qu'une phrase commence toujours par une majuscule et se termine par un point sans omettre les espaces entre les mots ainsi que la division des mots tout en indiquant la place du sujet, du verbe et du complément. Par ailleurs, nous avons noté chez une enseignante une stratégie de production de phrases qui consiste à proposer des modèles dont s'inspirent les apprenants pour s'approprier des

structures de base comme le soulignent le Gouvernement du Québec (2009) dans le programme de base du français langue seconde.

### *1.2.1.3 L'évaluation*

Les personnes enseignantes nous ont parlé de deux formes d'évaluation : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. La majorité de nos répondants disent pratiquer l'évaluation formative à des moments bien précis. Lors des observations, nous avons noté qu'elle s'effectue au moment de la correction des productions des apprenants qui sont envoyés au tableau pour écrire et quand ils écrivent dans leurs cahiers également en continu c'est-à-dire au fur et à mesure de l'accomplissement de leurs tâches d'écriture tout au long de la session. Il en est de même de la vérification de l'orthographe des mots clés contenus dans le lexique proposé aux apprenants ainsi que leurs productions écrites. L'évaluation formative semble moins contraignante et ne place quasiment pas les apprenants dans une situation d'anxiété comme le soutient Looney (2008). Nos résultats sont confirmés par Merton (2001) qui mentionne que la plupart des apprenants qui éprouvent une peur des examens préfèrent une évaluation continue confirmant ainsi les pratiques de nos répondants.

Pour ce qui est de l'évaluation sommative, quatre personnes enseignantes sur six déclarent la pratiquer en corrigeant les copies consécutivement aux tâches des apprenants, sans omettre le test final à la huitième semaine dont les résultats permettent de rendre compte du niveau atteint conformément aux instructions de l'institution. À sujet, nous avons relevé deux exemples lors des observations. La personne enseignante ne circule pas dans la classe, mais ramasse les feuilles après l'activité pour une meilleure correction séance tenante en raison de la faiblesse des effectifs. Dans un deuxième cas, l'enseignant fait passer un test aux apprenants pour évaluer

l'utilisation des déterminants définis (le, la, les) ; définis élidés (l', des, aux) et définis contractés (du, au) ainsi que la formation des lettres et des mots. Il distribue une feuille d'exercice sur laquelle sont énumérées les différentes parties du corps. Les apprenants doivent compléter les bribes de phrases « J'ai mal .....ou Je me suis fait mal..... » par les déterminants définis suivants : au ; aux ; à la ; à l'.

L'enjeu poursuivi par l'évaluation sommative dans les cours de francisation n'est donc pas aussi prononcé dans la mesure où les efforts des personnes enseignantes ne sont pas exclusivement axés sur la préparation des apprenants aux tests de fin de session. C'est d'ailleurs dans cette optique que nous avons rapporté le paradoxe soulevé par une personne enseignante qui ne comprend pas pourquoi les personnes enseignantes ne devraient pas porter attention à la forme et aux incorrections des mots lors de l'évaluation sommative des productions des apprenants alors que pendant l'évaluation formative, la personne enseignante est appelée à corriger leurs écrits de fond en comble. Pour l'évaluation sommative, certaines personnes enseignantes focalisent exclusivement leur attention sur la compréhension du message. Simard, Defays, Dolz et Garcia-Deblanc (2010) qui affirment que « l'évaluation de l'écriture est sans doute l'une des plus difficiles, dans la mesure où chaque évaluateur ne privilégie pas les mêmes critères » (p. 152).

#### *1.2.1.4 Les suggestions formulées par les personnes enseignantes*

Lors des entretiens que nous avons eus avec les personnes enseignantes, nous leur avons posé la question suivante : quels sont les aspects à considérer pour l'amélioration de l'enseignement de la production écrite auprès des immigrants adultes ? De l'analyse de nos résultats, il ressort que les suggestions formulées par nos répondants touchent plusieurs aspects

liés aux trois composantes des contraintes institutionnelles auxquelles sont soumises les personnes enseignantes à savoir les contraintes de programme, de fonctionnement et de forme (Bayer, 1986). Il convient de noter que nos répondants ne se sont pas prononcés dans leur majorité pour une suggestion en particulier.

*a) Les suggestions relatives aux contraintes de programme*

Les suggestions énoncées dans le cadre des contraintes de programmes concernent l'harmonisation des méthodes pédagogiques et le lien entre l'apprentissage du français et les réalités professionnelles.

En ce qui concerne l'harmonisation des méthodes pédagogiques dans les FIPA, nos résultats révèlent que toutes les personnes enseignantes souhaiteraient s'asseoir pour voir dans quelle mesure elles peuvent fonctionner de manière semblable par rapport à l'enseignement de l'écriture. Plutôt que d'assujettir les apprenants exclusivement à recopier les mots, les phrases et les textes écrits au tableau, certains voudraient leur apprendre uniformément la formation des lettres et l'utilisation de la feuille ou de la page d'écriture. Cela impose donc l'harmonisation des choix et des approches pédagogiques. Pour y parvenir, les personnes enseignantes désireraient s'engager dans une démarche collective de développement professionnel. Au Québec, le référentiel de développement de compétences professionnelles en enseignement (Gouvernement du Québec, 2001, p. 157) comprend une compétence en lien avec l'engagement de l'enseignant dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. Il s'agit de la compétence 11 dont les composantes permettent d'établir un bilan de ses compétences et de mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles; d'échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et

didactiques; de réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et de réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action; de mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement; de faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école. C'est ce qu'Altet (2000) appelle « la mise en place d'une réflexivité partagée » (p, 28). Il reviendrait donc au Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI), de promouvoir cette démarche collective de développement professionnel des personnes enseignantes œuvrant dans les classes de francisation auprès des immigrants adultes allophones par la tenue régulière des séances de réflexion et recherche pédagogiques animées par les formateurs ou les conseillers pédagogiques commis à cet effet. Des résultats de nos échanges sur le terrain, il appert que le conseiller pédagogique du MIFI ne réside pas en région et ce type d'ateliers destinés aux personnes enseignantes est quasi inexistant.

*b) Les suggestions relatives aux contraintes de fonctionnement*

Les suggestions exprimées dans le cadre des contraintes de fonctionnement concernent l'organisation de l'enseignement et sont de quatre ordres : le classement rigoureux des apprenants, l'augmentation du nombre d'heures de cours, l'encouragement de la recherche et le vécu des personnes enseignantes.

Au sujet du classement rigoureux des apprenants, nos résultats indiquent que le ministère en charge de la formation dans les cours de francisation s'intéresse plus à combler les places dans les classes qu'à prendre en compte des caractéristiques réelles des apprenants précisément les groupes d'âge et les niveaux d'études. Les tests de classement pour la formation minutieuse des groupes-classes pourraient être bien organisés. Les recherches de Antoniadès, Chéhadé et Lemay

(2000), celle de Gosselin (2002) et celle Roberge (2003), ainsi que celle, plus récente, de Claing (2008) qui ont travaillé sur la problématique des élèves allophones en difficulté proposent des solutions bâties sur des expertises multiples et pratiques. Ces auteurs précisent que si le test de classement que tous les apprenants allophones subissent dépiste les lacunes orthographiques et syntaxiques, il ne mesure pas la compréhension écrite ni ne permet de savoir où se situe l'élève dans sa maîtrise de l'oral, que ce soit en compréhension ou en expression. Parmi les solutions proposées figure en bonne place l'épineux problème des tests de classement qui doivent être améliorés. Dans un autre ordre d'enseignement, le classement des élèves a été mentionné dans les travaux de Vatz-Laaroussi, Rachédi, Kanouté et Duschesne (2005) qui recommandent la transparence et la création de nouveaux outils de classement des élèves en contexte de francisation.

La majorité de nos répondants ont évoqué par ailleurs l'insuffisance du nombre d'heures de cours pour mener à bien des séquences d'enseignement de la production écrite. Deux personnes enseignantes suggèrent clairement l'augmentation du nombre d'heures de cours. Cette préoccupation est soulevée dans une importante étude de Bellemare, Lacoste Guyon, Caron et Mercier (2013) réalisée pour un suivi des étudiants ayant participé aux cours de francisation sur l'île de Montréal entre 2010 et 2012 en vue d'évaluer leur degré d'intégration, sur la base d'un questionnaire distribué au début de la formation et d'un autre questionnaire une année après avoir terminé la formation. 1506 étudiants en francisation, provenant de sept cégeps et d'une commission scolaire, ont participé à la première phase de l'étude en août 2010 et 417 d'entre eux ont participé à la deuxième phase de l'étude, en 2012. Les répondants ont fait part de leur désir de voir la durée des cours être allongée au-delà du nombre d'heures présentement offert et surtout de mettre en valeur l'enseignement de la grammaire et de l'écriture. Ferreti (2006) fait référence à

une étude menée par Leger Marketing (2012) auprès des immigrants adultes ayant des cours de francisation dans les cégeps, qui montre que « 69% des répondants ont suivi des cours de français complémentaires une fois leur formation terminée, en particulier des cours de français écrit » (p. 47). L'augmentation du nombre d'heures de cours semble essentielle pour enseigner plus efficacement la production écrite.

S'agissant de la recherche sur l'enseignement/apprentissage dans les classes de francisation, nos répondants mentionnent que le MIFI pourrait prendre des mesures propices à l'encouragement du travail de recherche tous azimuts. Ils suggèrent que les résultats des travaux soient réinvestis dans la pratique enseignante, car les liens entre la théorie et la pratique pourraient permettre de soutenir les personnes enseignantes dans leurs interventions en classe. Cette suggestion est confirmée par les études de Kligman (2003) ; de Moisset, Mellouki, Ouellet et Diambomba (2003) qui indiquent que les décisions à prendre en ce qui a trait à la formation dans les classes de francisation doivent être basées sur les résultats des travaux de recherche. Ces auteurs pensent qu'en raison de l'importance de la recherche dans la conception des politiques publiques, il serait judicieux de mener des consultations auprès des personnes associées de près aux secteurs de l'éducation et de la formation. Dans la même veine, le Conseil Supérieur de l'Éducation (2005), renchérit pour dire que tisser des liens entre la théorie et la pratique permettrait de favoriser une meilleure utilisation des connaissances liées aux pratiques enseignantes et partant d'améliorer la qualité du milieu éducatif dans l'optique d'amener les enseignantes à réfléchir sur leurs pratiques. De plus, des recherches pourraient porter sur la création d'une vision de la diversité en vue d'aider les décideurs à mieux cerner les enjeux liés à la formation de la population immigrante.



Par ailleurs, nos résultats font également état du rôle de premier plan que pourraient exercer les personnes enseignantes dans la prise de décisions avisées des autorités gouvernementales en ce qui concerne la formation au français des personnes immigrantes adultes. Nos répondants déclarent précisément qu'ils incitent le gouvernement à prendre en considération le vécu des enseignants. Selon eux, c'est une mine d'informations et d'expériences au plan pédagogique que les services gouvernementaux ne semblent pas toujours intégrer dans les recommandations ou les décisions politiques qu'ils prennent à l'attention des cours de francisation. Plus de deux décennies plus tôt, Malglaive (1990) a analysé la manière dont les responsables de formation des adultes sont concernés par les politiques et les projets de formation. Selon cet auteur, les personnes enseignantes sont chargées de ce qu'il appelle la « Pratique Pédagogique Enseignante [...] et aideraient à mettre en place des structures éducatives correspondant aux finalités définies dans les situations où émerge la nécessité de la formation » (p. 25). Le vécu fait référence au vécu professionnel du personnel enseignant : les croyances qu'il explicite, les connaissances et les expériences antérieures auxquelles il se réfère, les savoirs et les compétences qu'il mobilise, les essais qu'il fait et les risques qu'il prend (Buors et Lentz, 2004). Tout cela constitue une mine d'informations au plan pédagogique que les services gouvernementaux ne semblent pas toujours explorer ou intégrer dans les recommandations ou les décisions politiques qu'ils prennent.

*c) Les suggestions relatives aux contraintes de forme*

Les suggestions émises par nos répondants dans le cadre des contraintes de forme concernent des plans différents. Il s'agit du contenu des cours plus particulièrement l'enseignement de la calligraphie, l'autonomie des apprenants et l'apprentissage actif.

L'enseignement de l'écrit dans les classes de francisation devrait commencer par la calligraphie aux dires des personnes enseignantes en raison du niveau d'études des apprenants et de leurs difficultés en écriture. Nos répondants évoquent l'idée de consacrer une à deux heures à l'enseignement de la calligraphie ou à la formation des lettres comme base de l'écriture. Cependant, ils soulignent les difficultés auxquelles ils sont confrontés pour la simple raison que les apprenants n'ont jamais parlé le français à leur arrivée. Cet argument pourrait être battu en brèche par la plupart des didacticiens de FLS, car les populations de la majorité des pays francophones dont le français est la langue officielle ne le connaissent pas lorsqu'ils sont inscrits dans les classes d'initiation. Dans ces classes les personnes enseignantes s'emploient à enseigner la calligraphie. Mais, que privilégient-elles ? Depuis plus de quatre-vingts ans, plusieurs auteurs comme Arcand et LeBlanc (1993) ; Auzias (1966) ; Bang (1959) ; Borel-Maisonny (1962) ; Dottrens (1931) ; Lurçat (1975) et Rigal, (2002) se sont penchés sur l'étude de la calligraphie et bon nombre d'entre eux ont inspiré l'adoption dans son enseignement de notre forme de caractères d'écriture actuelle. Ils ont proposé un enseignement de la calligraphie s'appuyant sur des exercices préparatoires à la calligraphie (exercices de perception, de mémorisation et de reproduction de lettres sans ou avec modèle dans l'espace, au tableau en grand format et ensuite sur une feuille de papier) ; la forme d'écriture (script) et l'éducation des postures ou les techniques calligraphiques (inclinaison de la feuille, position du coude et du poignet) ; des positions segmentaires (positions des doigts, tenue du crayon) et de l'organisation des mouvements graphiques (sens du tracé ou trajectoire des lettres). Les travaux de recherche de trois d'entre eux, notamment Auzias (1966), Lurçat (1975) et Bang (1959) ont servi de source d'inspiration au ministère de l'Éducation (1995) du Québec pour répondre aux questions et aux attentes des enseignants sur le type de calligraphie à adopter dans l'enseignement au primaire. En

conséquence, le ministère de l'Éducation du Québec a indiqué les caractères script proches de ceux de l'imprimerie, dont le tracé est continu, en pente droite, sans mouvement de liaison. Il est important de souligner que selon Morin, Bara et Alamargot (2017), les enquêtes menées actuellement à l'échelle internationale montrent une grande proportion d'échecs des élèves dans la maîtrise minimale de la langue écrite. Ces trois auteurs citent Chartrel et Vinter (2004) dont les études affirment « qu'entre 10% et 30% des élèves du primaire témoigneraient de difficultés graphomotrices susceptibles d'entraver le développement de la production écrite et la réussite scolaire ». Il nous paraît plus prudent de reconnaître la pertinence de la mise sur pied d'un programme plus convenable, adapté à la formation des immigrants adultes allophones de première francisation et qui conseille l'enseignement de la calligraphie dès les premières séquences de cours. Toutes ces suggestions s'inscrivent dans le cadre de Dolz, Gagnon et Toulou (2008), en ce qui concerne les dimensions de l'écriture notamment la dimension psychologique dans son système sensorimoteur et la dimension linguistique dans son système textuel.

L'une des difficultés énoncées par nos répondants concerne le manque d'autonomie. Outre les opérations mentales (morphologie et syntaxe) qui constituent un aspect de l'apprentissage d'une langue seconde, nos résultats font aussi état des pratiques moins autonomisantes des apprenants. Deux des auteurs les plus influents qui se sont intéressés très tôt à la formation des adultes, Freire (1972) et Knowles (1983) définissent l'autonomisation comme un processus par lequel les apprenants s'affranchissent de la personne enseignante. Dans le même ordre d'idées, Goffinet (1989), dont les travaux portent sur la pratique de l'évaluation formative dans un cours d'alphabétisation, démontre que l'autonomie de l'apprenant lors des apprentissages demeure la seule réelle mesure à long terme de l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Plusieurs de nos répondants évoquent aussi le souhait de développer davantage une dynamique d'apprentissage actif. Il est question dans ce cas de proposer des activités susceptibles d'être centrées sur l'apprenant qu'est l'immigrant adulte allophone qui connaît des situations particulières dans son quotidien dont les contingences résultent de son parcours migratoire très souvent atypique. Ce public étant spécifique, Mucchielli (2006) préconise les méthodes actives dans la pédagogie des adultes comme un moyen d'éveiller la curiosité intellectuelle et d'améliorer l'assimilation des connaissances des apprenants adultes. Comme nous l'avons évoqué plus haut, la perspective actionnelle offre donc à la didactique de langues une approche qui se décline et s'adapte selon les objectifs des enseignants et les besoins des apprenants qui deviennent des citoyens actifs et solidaires (Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel, 2010).

Mucchielli (2006) privilégie donc l'activité et la motivation des sujets à instruire comme caractéristiques fondamentales de l'enseignement par les méthodes actives, la personne enseignante jouant le rôle de facilitateur et d'accompagnateur des apprenants. De plus, l'apprentissage actif évoque une technique pédagogique encourageant l'enseignement focalisé sur l'apprenant, et non pas exclusivement sur le contenu des apprentissages (Halonen, Brown-Anderson et McKeachie (2002). Nous avons déjà abordé plus haut cette question de l'apprentissage actif lorsqu'il s'est agi de discuter de la stratégie consistant à faire jouer le rôle de professeur aux apprenants. L'intérêt considérable des méthodes d'apprentissage actif est qu'elles génèrent des apprentissages plus profonds et plus durables chez les étudiants. C'est ce qu'ont montré les travaux de Hake (1998), effectués auprès de 6 000 étudiants et comparant l'enseignement traditionnel à l'apprentissage actif. Dans la même veine, des chercheurs comme Michael (2006) ; Freeman, Eddy, McDonough, Smith, Okoroafor, Jordt et Wenderoth (2014) ont également obtenu des résultats en ce sens.

### *1.2.2 Les discours des enseignants sur l'axe apprendre*

Dans cette partie, nous interprétons et discutons des discours des personnes enseignantes sur la relation entre l'apprenant et l'objet des savoirs c'est-à-dire l'écriture. Nous avons analysé cette relation sur la base des composantes fondamentales du cadre de Dolz, Gagnon et Toulou (2008) qui définissent l'écriture comme un phénomène psychologique, langagier et social. Les propos des personnes enseignantes concernent les attitudes des apprenants en classe vis-à-vis de l'apprentissage de l'écriture, puis les difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage de l'écriture, leurs besoins ainsi que l'atteinte des objectifs après la formation. Toutefois, nous tenons à signaler que dans cet axe les personnes enseignantes abordent quasiment la plupart des éléments déjà interprétés et discutés dans la section précédente.

#### *1.2.2.1 La dimension psychologique de l'écriture*

Selon Dolz, Gagnon et Toulou (2008), la composante psychologique mobilise trois systèmes : le cognitif, l'affectif et le sensorimoteur.

##### *a) Le système cognitif*

Selon nos répondants, la L1 de nos apprenants exerce une influence sur leur apprentissage de la L2. En effet, la plupart d'entre eux évoquent que dans les classes de francisation les apprenants utilisent l'arabe ou le Dari en classe comme une aide à la prononciation et à l'écriture. Pour les apprenants en L2, cette forme de stratégie est confirmée par les recherches de Berman, 1994 ; Boshier, 1998 ; Carson et Kuehn, 1994 ; Cohen et Brooks-Carson, 2001 ; Cumming, 1989 ; Raimès, 1987 ; Sasaki et Hirose, 1996 ; Shi, 2003 ; Uzawa, 1996 et Zamel, 1983 qui mentionnent que le transfert des habiletés de la L1 vers la L2 joue un rôle primordial dans leur écriture en L2. Ainsi, l'apprenant adulte allophone est en proie à trois niveaux d'obstacles : il doit apprendre des

sons nouveaux, modifier sa prononciation habituelle et apprendre certaines combinaisons de phonèmes jusqu'alors inconnus. D'où sa persévérance dans une attitude de transfert de sa langue maternelle dans laquelle il se sent plus à l'aise complexifiant ainsi son apprentissage de la langue cible. Cette réalité est quasi récurrente dans les classes de L2 comme le souligne Turnbull (2019) qui affirme que les apprenants se servent souvent de leurs L1 même si on leur exige l'utilisation de la langue cible. Dans cet exercice, nous avons observé dans les classes que la plupart des apprenants éprouvent des difficultés de prononciation et les pairs plus avertis viennent en aide en recourant à l'arabe qui est leur langue première. Ils communiquent donc aux autres l'équivalent des lettres de l'alphabet français en arabe.

Dans un second temps, nos résultats ont révélé des difficultés des apprenants ayant trait à la dimension psychologique de l'écriture. Les personnes enseignantes de notre échantillon déclarent que les apprenants des classes de francisation éprouvent de sérieuses difficultés en compréhension écrite (en lecture pour bien repérer les mots pour donner du sens à ce qu'ils écrivent) et en production écrite (la difficulté de développer des compétences, la difficulté de structurer des phrases, la difficulté de planifier et d'organiser un écrit final et la difficulté de former des lettres même en fin de cycle).

Au niveau de la compréhension écrite, la difficulté soulevée par la majorité des personnes enseignantes (4/6) réside dans l'incapacité des apprenants de comprendre ce qu'ils écrivent. C'est-ce que l'un des répondants appelle l'écriture machinale des mots. Ils les repèrent difficilement et ils en ont mémorisé certains dont ils n'appréhendent même pas le sens lors des séquences d'écriture. Il s'agit ici d'une difficulté conceptuelle qui ne permet pas, selon Pelletier et Leger (2004), de faire des liens entre les éléments dans le cadre du décodage de l'information. Il paraît pourtant essentiel de développer la maîtrise du décodage des mots et une bonne

compréhension de la correspondance phonème-graphème au cours des premières années d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (Ramus, Rosen, Dakin, Day, Castellote, White et Frith, 2003 ; Shaywitz, Fletcher, Holahan, Schneider, Marchione et Stuebing, 1999). Selon plusieurs personnes enseignantes interrogées, les apprenants ne pratiquent pas suffisamment la lecture pour mémoriser visuellement les mots en vue d'acquérir les capacités de déchiffrage et de décodage (Fiorello, Hale et Snyder, 2006), autant ils disent que lire et écrire sont intimement liés.

S'agissant de la production écrite, une autre difficulté majeure a été évoquée par une majorité de nos répondants soit quatre sur six. Il s'agit de l'incapacité de structurer des phrases et en particulier de la difficulté qu'éprouvent les apprenants adultes allophones à utiliser les verbes et les outils mis à leur disposition (les mots qui reviennent le plus souvent) afin de composer des phrases bien structurées. De plus, selon les personnes enseignantes interviewées, les apprenants ne mettent pas en pratique les notions dispensées et ils butent également contre le fait qu'il n'existe aucune similarité entre la structure d'une phrase en français et dans la plupart de leurs langues maternelles. Il leur arrive de faire la traduction dans leur langue maternelle alors qu'elle n'est pas structurée de la même manière que le français. De ce fait, les mots ne sont pas alignés dans le même ordre. Nous sommes en présence d'une stratégie d'apprentissage utilisée par l'adulte « qui s'appuie sur les connaissances linguistiques de sa langue maternelle afin d'élaborer une représentation ou une formulation dans une langue différente » (Keller, Feltham, Gardye, Labelle et Maisonneuve, 1985, p. 225). Il s'agit dans ce cas-ci, selon cet auteur, « d'un transfert linguistique négatif dans la mesure où l'utilisation des structures de la langue initiale ne produit pas un énoncé correct dans la langue seconde » (*Ibid*, p. 226). Le transfert n'est positif qu'à une condition spécifique : la structure linguistique doit être similaire pour les deux langues. Si cette

condition n'est pas remplie, il va sans dire que ce type de stratégie conduit à l'échec comme c'est le cas dans les situations évoquées par nos répondants.

*b) Le système affectif*

Sur ce point, les discours des personnes enseignantes sont partagés. Le premier discours sur les attitudes des apprenants face à la dimension affective de l'écrit fait état dans un premier temps des blocages des apprenants qui sont à mettre en rapport avec leur vécu et l'image de soi transmise par l'écriture. Autrement dit, les apprenants arrivent dans les cours de francisation avec un bagage d'échecs et ils recherchent donc auprès des personnes enseignantes de l'affection, une sorte de stimuli de leur intérêt pour l'écriture. En effet, la dimension affective est donc une variable essentielle dans leurs apprentissages et le développement d'un attachement significatif à leur communauté d'accueil.

Le second discours de trois personnes enseignantes sur six relève une autre attitude : l'engouement des apprenants pour l'écriture, pour la tenue du crayon ainsi que leurs dispositions à faire des tentatives dans cet exercice. Les apprenants sollicitent parfois des séances d'écriture au détriment de l'avancement des autres composantes du programme qui privilégie d'abord l'oralité. Les personnes interviewées insistent sur l'intérêt manifesté par de nombreuses personnes apprenantes pour l'écriture. Mais, outre l'engouement, la volonté d'écrire et les tentatives de pratique de l'écriture, elles ajoutent la motivation des apprenants. La motivation constitue l'un des facteurs les plus déterminants de l'apprentissage des L2 selon plusieurs chercheurs qui lui accordent une place cruciale dans le processus d'acquisition d'une L2 (Defays (2018) ; Gardner et Lambert (1959) ; Gardner et Lambert (1972) ; Keller, Feltham, Gardye, Labelle et Maisonneuve (1985) ; Ushioda et Dornyei (2012) ; Viau (2007)). En plus de la



motivation, nos résultats mettent en exergue la persévérance et la patience comme gages de la réussite à l'écrit des apprenants dans les classes de francisation.

Lors des observations en classe, cette dimension de l'écriture a été travaillée de plusieurs manières par l'ensemble des personnes enseignantes de notre étude. Elles comprennent la nécessité et les bienfaits du renforcement positif et recourent assez fréquemment à une variété de moyens pour valoriser les apprenants. Elles modélisent ce qu'elles attendent des apprenants lors des activités d'écriture en écrivant au tableau des exemples types, une façon de les orienter positivement et d'éveiller leur intérêt et leur motivation tout en exerçant sur eux un impact affectif. Elles ont également fait montre de dispositions affectives dans l'accompagnement des apprenants pour contrôler leur anxiété dans l'exécution des tâches d'écriture et renforcer leur confiance par des encouragements. De plus, pour aider les apprenants à développer des attitudes positives par rapport à l'écrit, les personnes enseignantes leur offrent un environnement très propice à l'écriture par le foisonnement des écrits environnementaux.

*c) Le système sensorimoteur*

Les résultats sur les pratiques de l'écrit, et plus spécifiquement celles pour le système sensorimoteur font d'abord état de la mauvaise gestion de la page quand il s'agit de l'utilisation des feuilles pendant la pratique de l'écriture, de l'alignement des mots dans le bon ordre, du respect des espaces ainsi que de la graphomotricité. La graphomotricité est un aspect lié à la force de la main et à la précision du geste de l'apprenti scripteur notamment de l'apprenant adulte immigrant. Ces deux aspects sont d'importance dans les premières étapes de découverte du système graphique. Au regard de tous ces aspects du système sensorimoteur, les résultats de notre étude sont confirmés presque point par point, mais sous d'autres dénominations, par les études

d’Arcand et LeBlanc (1993) ; Auzias (1966) ; Bang (1979) ; Borel-Maisonny (1962) ; Dottrens (1931) ; Lurçat (1975) et Rigal, (2002) qui ont proposé, comme nous l’avons signalé plus haut, un enseignement de la calligraphie appuyé par des exercices préparatoires (exercices de perception et de mémorisation et de reproduction de lettres sans ou avec modèle (explications verbales) dans l'espace, au tableau en grand format et ensuite sur une feuille de papier (grand et petit format); la forme d’écriture (script) et l’éducation des postures ou les techniques calligraphiques (inclinaison de la feuille, position du coude et du poignet), des positions segmentaires (positions des doigts, tenue du crayon) et de l'organisation des mouvements graphiques (sens du tracé ou trajectoire des lettres).

Ensuite, nos répondants ont évoqué les difficultés relatives aux principes de base de l’écriture en français, dont l’orientation. La plupart des apprenants des cours de francisation parlent les langues sémitiques telles que l'arabe et l'hébreu qui se lisent de droite à gauche : on dit que ces langues ont un sens d’écriture sinistroverse contrairement aux langues latines comme l’italien, l’espagnol, le roumain, le portugais, le français et l’occitan dont le sens d’écriture de gauche à droite est dit dextroverse. Ils éprouvent donc le besoin de changer leur culture d’écriture pour s’adapter au sens d’écriture dextroverse utilisé en français. Nos répondants disent avoir constaté avec étonnement que des apprenants écrivent aussi du bas vers le haut notamment les afghans. D’autres apprenants utilisent mal les feuilles lorsqu’arrive le moment d’écrire. Ils prennent les feuilles à l’envers.

Au regard des éléments susmentionnés, les personnes enseignantes de notre étude ont travaillé la dimension sensorimotrice en s’appesantissant sur la formation des lettres et des mots tout en portant une grande attention sur les caractéristiques ou la structure d’une phrase à savoir les majuscules ; les minuscules ; la place du sujet, du verbe et du complément ainsi que le sens de

l'alignement ou l'ordre des mots et le respect des espaces. L'enseignement des caractéristiques de la structure d'une phrase a été appuyé par plusieurs exercices d'application.

#### *1.2.2.2 La dimension linguistique*

La composante linguistique mobilise six systèmes : le textuel, le pragmatique et l'énonciatif, le syntaxique, le lexical, l'orthographique et le graphique. Mais, une petite clarification s'impose au sujet de la distinction entre le graphique et le sensorimoteur dont nous avons parlé plus haut. Nous disons que le graphique est l'une des multiples variantes du sensorimoteur. Nous interprétons et discutons des discours des personnes enseignantes à propos de l'apprentissage de l'écriture, puis des difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage de l'écriture, leurs besoins ainsi que l'atteinte des objectifs après la formation selon les six systèmes suscités.

##### *a) Le système textuel*

Les discours des personnes enseignantes au sujet du système textuel font d'abord état des formes d'écriture demandées dans le curriculum d'enseignement dans les cours de francisation. Quatre répondants sur six mentionnent les copies, les dictées, les transcriptions, les productions pour la préparation aux tests de l'institution. Cinq personnes sur six évoquent les types de textes qui servent de support pour faire pratiquer l'écriture aux apprenants. Il s'agit de la reproduction de formulaires et des fiches, de l'utilisation des cahiers de dictée, de la rédaction des cartes de souhaits et d'anniversaire ainsi que des lettres et des activités de transcription de textes. Plusieurs éléments ont aussi été évoqués à propos des difficultés des apprenants ayant trait au système textuel. Étant donné que les FIPA regorgent de nombreux analphabètes, l'apprentissage de l'alphabet a été aussi mentionné comme l'un des besoins fondamentaux des apprenants au plan

textuel. Souvent, certains d'entre eux arrivent au bout des quatre sessions sans savoir écrire. Lors des observations en classe, la dimension textuelle a été travaillée surtout pendant les copies et les transcriptions des textes.

*b) Le système pragmatique et énonciatif*

S'agissant du système pragmatique, nos résultats mentionnent les difficultés auxquelles sont confrontées les personnes immigrantes adultes allophones dans l'apprentissage de l'écriture dans les classes de première francisation. Le niveau de compétence dans leurs langues d'origine semble constituer l'une des difficultés majeures. Selon les propos de nos répondants, la majorité des personnes immigrantes qui reçoivent leur formation au français langue seconde n'ont jamais été en contact avec l'écrit dans leurs propres langues. Dans nos sociétés hyperscripturalisées (Adami, 2007), nous n'adhérons pas à cette affirmation dans la mesure où l'omniprésence de l'écrit suppose que les personnes, même les moins scolarisées, se trouvent à son contact d'une manière ou d'une autre, à un moment ou à un autre de leur vie. À ce sujet, Belisle (2004), qui propose une réflexion sur la contribution de l'éducation non formelle à l'alphabétisme de jeunes adultes peu scolarisés à partir de résultats descriptifs d'une recherche ethnographique en milieux communautaires québécois, soutient que « les participant(e)s rencontré(e)s se perçoivent tous comme sachant lire et écrire [...] Ils ont tous une conception de ce que sont lire et écrire. Cela peut vouloir dire feuilleter, prendre connaissance des titres, déchiffrer des mots, écrire au son, etc. » (Belisle, 2004, p. 177). Nos répondants sont tous unanimes sur l'importante proportion des apprenants analphabètes dans leurs langues d'origine. Plutôt que de relever cette lacune, il reviendrait aux personnes enseignantes « d'amener les apprenants à s'interroger sur la place de l'écrit dans leur quotidienneté et à travailler sur les différentes situations d'usage de l'écrit »

comme le suggère (Frier, 2016, p. 42) lorsqu'elle évoque la composante pragmatique dans les rapports à l'écrit chez l'adulte.

*c) Les systèmes syntaxique et lexical*

Au plan syntaxique, les personnes interviewées ont mentionné de sérieuses difficultés qu'éprouvent les apprenants dans la structuration des phrases à l'écrit surtout dans l'utilisation des verbes. Dans les FIPA, les verbes à l'étude sont surtout les verbes avoir et être. Malheureusement, les apprenants ne comprennent pas le sens des phrases dans lesquelles sont utilisés ces deux verbes. Pour ce qui est du système lexical, les attitudes des apprenants face au système lexical ont été évoquées singulièrement dans l'utilisation du lexique visuel auditif. Cet outil amène les étudiants à prononcer les mots en chœur, à apprendre à lire et à écrire. De surcroît, le lexique aide à découvrir ou à repérer l'information recherchée. Les personnes enseignantes font acquérir un lexique de base lié à des besoins élémentaires comme les éléments météorologiques, les noms des fruits et légumes, etc.

Ces deux systèmes ont été travaillés, pour le syntaxique, lors de la formation des mots, de la composition des phrases et la complétion par écrit des phrases avec les verbes demandés et pour le lexical, pendant le repérage et l'encerclement des verbes dont les apprenants ne connaissent pas le sens en vue d'enrichir leur vocabulaire ou leur lexique.

*d) Le système orthographique*

Plusieurs répondants ont indiqué avoir recours régulièrement aux dictées comme nous l'avons déjà mentionné plus haut. Dès qu'ils arrivent, de nombreux apprenants veulent écrire sans faute selon nos répondants. Autrement dit, ils sont conscients que le langage écrit doit respecter des normes orthographiques et des règles grammaticales. L'enseignement est axé sur

les règles grammaticales aux apprenants afin de les initier à l'écriture. Ces résultats sont confirmés par Frier (2016, p. 90) qui propose ce qui suit : « les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pairs, se renforcent mutuellement tout au long du cycle [...] Ils s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe ». C'est ce que montrent nos résultats. Outre les dictées, nos répondants accompagnent les apprenants dans l'intégration des verbes avoir et être dans les textes en les initiant à la conjugaison de ces deux verbes.

Deux autres aspects importants de la mauvaise structuration de phrases relevés par les personnes enseignantes sont la ponctuation et l'espace entre les mots. Selon nos répondants, les apprenants ne sont pas conscients que les mots sont séparés par un espace et par des signes de ponctuation. Defays (2018) parle de ce phénomène qui, malheureusement, ne semble pas propre aux apprenants peu alphabétisés. Selon lui, il est profitable pour ces apprenants de savoir

« que les langues fonctionnent selon des règles précises et systématiques que l'on met en œuvre dès que l'on parle, que l'on peut décrire et expliquer, qui sont comparables d'une langue à l'autre [...] La langue est donc constituée d'une série de lois contraignantes qui requièrent une application méthodique ; avec une logique peu évidente, des transgressions pénalisées et un apprentissage méticuleux et règlementé » (p. 41)

En considération de ce qui précède, nous avons observé dans les classes l'attention portée par les personnes enseignantes sur les tâches effectuées par les apprenants. L'une d'elles a amené les apprenants à éviter les ratures lors de l'écriture des mots et des phrases. Une autre a favorisé la correction en dyade en demandant aux apprenants d'échanger leurs feuilles. En règle générale,

les personnes enseignantes ont porté une attention particulière sur des corrections individuelles et collectives des productions écrites afin d'inciter les apprenants à écrire dans le respect des règles rédactionnelles.

### *1.2.2.3 Les discours des personnes enseignantes sur la dimension sociale*

La composante sociale compte deux systèmes (interactionnel et culturel).

#### *a) Le système interactionnel*

Nous avons recueilli des informations à propos des types de textes que les étudiants apprennent à rédiger dans les cours de francisation et qui leur permettent d'interagir avec des destinataires fictifs bien visés de leur milieu de vie. Les étudiants apprennent à rédiger des textes destinés aux membres de leurs familles, à leurs amis et connaissances pour des événements connus tels que des cartes de souhaits ainsi que des cartes d'anniversaire. Il convient de signaler que les personnes enseignantes s'intéressent aussi au genre épistolaire (correspondance fictive entre personnages fictifs) pour faire pratiquer l'écriture, sans omettre plusieurs tâches d'écriture ponctuelles sans destinataires.

Toujours sur le plan interactionnel, les participants à notre recherche ont évoqué des pratiques qui réfèrent à l'apprentissage collaboratif ou coopératif. Ce type de travail a toujours été utilisé au sein de la classe de langue, mais plusieurs chercheurs le reconnaissent comme un facteur favorable à la réduction de l'anxiété langagière des apprenants (Saunders et Cookall, 1991, dans Young, 1991 ; Young, 1991 ; Hadley, interviewé par Young, 1992). Dans une équipe coopérative, l'apprenant a moins peur de faire des erreurs. Il est moins agité, éprouve moins de pression et se sent en quelque sorte soulagé. Dans ce type d'activités, les apprenants anxieux voient que leurs pairs sont à même de faire des erreurs semblables. Ils constatent qu'ils ne sont

pas plus compétents qu'eux. Cette forme de socialisation influe donc positivement sur l'apprentissage de la langue seconde. Outre le fonctionnement des dyades susmentionnées, nos résultats mentionnent également la collaboration des apprenants dans laquelle les plus forts viennent à la rescousse des plus faibles lors du processus d'apprentissage de l'écriture. Lorsqu'un apprenant essaie de faire comprendre à un autre apprenant, il offre également la possibilité à ce dernier de poser des questions et de donner son avis. Ces interactions augmenteraient le traitement profond des informations pour l'ensemble des participants (O'Donnell et King, 1999).

Nous retenons dans ce volet de l'interactionnel que les interactions entre les apprenants ont été observées lorsque la plupart des apprenants ont apporté de l'aide à leurs pairs avec le soutien de l'enseignante lors de l'exécution de leurs tâches. Lors des leçons observées, les personnes enseignantes n'ont pas proposé aux apprenants des tâches pouvant favoriser la rédaction des messages à envoyer à leurs amis, parents et connaissances comme elles l'ont évoqué pendant les entrevues.

#### *b) Le système culturel*

Au plan culturel, ont été évoquées des pratiques de l'écrit qui mettent les apprenants en relation avec la culture du milieu. Il s'agit principalement des situations concrètes contextualisées dans les cours de numératie quand il s'agit de l'écriture du signe du dollar lors des cours de numératie. Comme nous l'avons évoqué plus haut dans la dimension linguistique de l'écriture, nos participants ont parlé des formes d'écriture où le produit renvoie à des références culturelles que les apprenants doivent maîtriser notamment le remplissage de formulaires et des fiches de renseignements personnels pour leur préparation aux tests du gouvernement.



Selon plusieurs participants à notre étude, le MIFI devrait tenir compte des besoins spécifiques des apprenants dans le programme de francisation des immigrants adultes allophones, plus précisément les aspects culturels. Ce sont des apprenants avec des expériences diverses que les enseignants découvrent et c'est également suite à leur comportement et leur expression des besoins qu'on réalise qu'il y a autre chose que ce que le ministère envisage pour eux. Avec insistance, les participants à notre recherche ont fait part des besoins en alphabétisation des personnes immigrantes adultes dans la mesure où les caractéristiques spécifiques des personnes analphabètes que l'on rencontre dans les classes justifient amplement une offre de francisation adaptée et inclusive.

Lors de nos observations, les personnes enseignantes n'ont pas amené les apprenants à remplir de fiches d'identification proposées par le MIFI afin qu'ils s'approprient certains éléments de la culture québécoise. En revanche, par les activités d'écriture à propos des éléments météorologiques que nous avons observés dans les classes, l'on touche à une dimension importante de l'écriture : l'aspect culturel auquel les personnes immigrantes doivent impérativement s'habituer. Il va sans dire que nous avons observé un élément de culture inhérent à l'utilisation des TIC notamment l'apprentissage de la mémorisation, de la prononciation et de l'écriture des mots au moyen d'un ordinateur.

#### *1.2.2.4 L'atteinte des objectifs sur les différentes composantes de l'écriture*

Nos résultats indiquent que, selon les propos des personnes enseignantes rencontrées, les apprenants en fin de cycle ne sont pas capables de s'exprimer correctement en français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Ces avis sont confirmés par des données du Gouvernement du Québec (2015) qui révèlent que 5,3 % seulement d'apprenants immigrants dépassent le « seuil d'autonomie

langagière » à l'écrit fixé par le MIFI. Le constat de la vérificatrice générale du Québec (2017) selon lequel 90% des apprenants des classes de francisation qui terminent leurs cours ne fonctionnent pas au quotidien en français nous interpelle. Il faut aussi sans doute nuancer ce chiffre et vérifier ce qu'il recouvre en réalité. Ce taux d'échecs semble excessif et devrait susciter une profonde réflexion des décideurs sur les conditions de formation de cette frange de la population pour de multiples raisons.

Premièrement, les apprenants allophones immigrants des cours de francisation proviennent parfois des régions du monde où certains enfants n'ont pas droit à l'éducation. Ils ont connu pour la plupart des trajectoires migratoires atypiques chargées de secousses transcendées à la fois par la résignation et la résilience, car « ces adultes font face à nombre de difficultés relatives à leur condition : parcours scolaires et de vie complexes, besoins de qualifications, précarité économique, celle des femmes en particulier » (Thériault, 2016, p. 33)

Deuxièmement, les pouvoirs publics devraient avoir pour ces personnes une attitude plus andragogique qui ne frise pas la stigmatisation, mais privilégiant plutôt l'empathie en s'assurant d'offrir à la majorité d'entre elles un environnement et des conditions propices à l'apprentissage d'une langue seconde. D'ailleurs à ce sujet, Thériault (2016) présente les avantages dont jouissent les immigrants allophones en vue de leur insertion sociale et professionnelle. Il s'agit des

avantages organisationnels : avancement à son rythme, individualisation du travail, autonomie, disponibilité des professeurs, atmosphère propice aux études et accélération des études. Avantages andragogiques : maturité, responsabilité de

ses actes et libre-choix. Avantages psychologiques : climat familial, esprit d'équipe et solidarité (p. 40)

Troisièmement, le programme-cadre conçu par le MIFI et le MEES n'offre pas la possibilité de fonctionner efficacement en français à la fin de 1100 heures de cours comme l'escomptent les pouvoirs publics. La vérificatrice générale du Québec note qu'en dépit du faible taux d'atteinte du seuil d'autonomie langagière, aucune évaluation de programme n'a été effectuée.

Les mécanismes de l'implantation du programme et particulièrement la formation des personnes enseignantes à cette nouvelle approche ont tardé à venir selon Bartosova (2015, p. 175) qui rapporte le discours de l'ensemble des personnes enseignantes de son étude :

le Programme-cadre n'avance pas en raison des retards au niveau de l'implantation et craint même qu'il soit sans lendemain, et ce, du fait de l'écart entre le moment de son introduction sur le terrain et sa mise en pratique.

Quatrièmement, outre les formations normées par les curricula, le Gouvernement du Québec (2016) reconnaît l'importance de l'éducation tout au long de la vie. Parlant de la réussite éducative, le ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport affirme, dans le document de consultation (Gouvernement du Québec, 2016, p. x), « que notre réflexion doit s'inscrire dans une continuité allant de la petite enfance à l'âge adulte, où ils pourront acquérir l'autonomie nécessaire pour développer et maintenir leurs compétences tout au long de la vie ».

Ce sont donc les leviers de cette éducation qui devront être mis sur pied pour la bonne formation des personnes immigrantes adultes allophones tout en reconnaissant que « la participation de l'adulte à des activités d'apprentissage repose sur ses aspirations et la réponse

que la société lui fait en termes d'offre et de structure éducatives » (Therriault, 2016, p. 34) même s'il existe bien autour de chacune d'elles les différents ingrédients d'une forme d'autodidaxie. C'est ce que souligne Bourdon (2010, p. 2), faisant appel à Charlier, Nizet et Van Dam (2005) et Delory-Monberger (2003) qui soutiennent que « les adultes inscrivent ainsi leur participation à l'éducation structurée tout au long et en interaction avec les autres domaines – professionnel, relationnel, résidentiel, de la santé – de leur vie ».

### *1.2.3 Les discours des enseignants sur l'axe enseigner*

Dans cette partie, nous interprétons et discutons des discours des personnes enseignantes sur la relation entre l'enseignant et l'objet des savoirs. Dans leurs discours, les personnes enseignantes sont moins prolixes sur l'objet des savoirs c'est-à-dire l'écriture. Il s'agit pour nous de discuter un tant soit peu de ce que disent les personnes enseignantes sur le plan plus large de l'enseignement du français aux apprenants adultes allophones migrants dans les classes de francisation. La majorité de nos répondants s'alignent sur les visées du programme de francisation qui prônent beaucoup plus l'oralité comparativement à la production écrite dans la formation en français des adultes allophones. Quatre sur six d'entre elles soutiennent ce que prescrit le programme officiel et déclarent qu'on ne peut pas exiger d'un apprenant qui apprend une langue seconde de l'écrire avant de la parler. Et pourtant, la réalité qu'elles décrivent est tout autre : les personnes enseignantes parlent beaucoup ; elles écrivent abondamment au tableau et les apprenants ne font que recopier ce qu'ils ne comprennent pas et sont parfois réduits à une forme de psittacisme. En revanche, deux participants à notre recherche conseillent l'enseignement de l'écriture des lettres de l'alphabet, des phrases et des mots en même temps que l'on apprend aux apprenants à parler la langue cible. Nos résultats évoquent également le fait que la révision qui est une phase cardinale dans le processus d'écriture ne paraît pas systématique

pour amener les apprenants à maîtriser l'écriture. Ceci s'explique en partie par le fait que de nombreuses activités d'écriture n'amènent pas les apprenants à produire des textes.

### *1.2.3.1 L'enseignement conjoint de la lecture et de l'écriture*

Pour ce qui est de la troisième stratégie, l'enseignement de la lecture et de l'écriture apparaît aux yeux de nos répondants comme les versants d'une même réalité et Pérez (2013, p. 62), renchérit pour dire que la « la lecture et la production écrite sont indissociables dans le sens où elles représentent le recto et le verso d'une même réalité, le code écrit ». Nos résultats montrent que les personnes enseignantes commencent par la lecture et l'écriture de l'alphabet avant de passer à la reconnaissance globale des mots qui requiert leur décodage. En effet, pour Torunczyk (2000) dont les travaux portent sur l'apprentissage de l'écrit chez les adultes, si les mots écrits sont des images à identifier, les lettres servent d'indices pour reconnaître ces images. Cette auteure préconise l'installation de trois stratégies de lecture chez l'apprenant adulte à savoir : la reconnaissance de mots que l'apprenant a mémorisés ; le décodage syllabe après syllabe et le devinement lorsque le mot est plus complexe et si le contexte le permet.

De plus, l'interrelation entre la lecture et l'écriture soulignée par les répondants trouve son écho dans les travaux de Defays (2018) qui pense que « dans la plupart des situations de communication de la vie quotidienne, nous écoutons, nous parlons, nous lisons et nous écrivons à la fois, dans toutes les combinaisons possibles, et ces opérations y sont en interactions constantes » (p.186). Ceci nous amène à reconnaître que le cloisonnement de ces opérations ne favorise pas les transferts notamment celles qui commencent par l'acquisition des habiletés orales et débouchent sur l'écriture en passant par la lecture des voyelles, des consonnes voire des mots. L'utilisation d'un outil – le lexique visuel auditif – évoquée dans le discours des personnes

enseignantes permet à la communauté d'apprentissage de prononcer le mot ensemble, d'amener les apprenants à comprendre le sens des mots, à enrichir leur vocabulaire pour les aider à apprendre à lire et à écrire et à repérer l'information recherchée. Dans cette perspective, « les mots lus correspondent à des objets qui ont été vus et palpés, ou des actions qui ont été exécutées ne sont plus des expressions vides de sens ; ils sont riches de substantifique moelle » (Davesne, 1950, p. 7).

Dans la même foulée, Hall (2003) insiste sur le fait que dans une classe de FLS, la lecture et l'écriture doivent être intégrées et l'écriture des élèves constitue donc une réponse à des textes lus. Cette démarche est aussi appuyée par les travaux de Shanahan (2009) qui montre que l'écriture, dont le développement initial suit celui de la lecture, participe au développement de certains aspects de la lecture qui n'ont pas antérieurement été entièrement intégrés dans la mesure où la lecture et l'écriture impliquent le développement de connaissances, habiletés et stratégies sur une bonne période. Par ailleurs, Esmaili (2002) pense que les processus mis en œuvre lors de l'écriture et de la lecture chez les apprenants d'une langue seconde sont à la fois interactifs et interdépendants et qu'en ce sens leur lien thématique influencerait le développement de la littératie.

### *1.2.3.2 Les activités proposées*

De l'analyse des entretiens que nous avons eus avec les personnes enseignantes, il ressort une multiplicité d'activités qu'elles proposent aux apprenants dans l'enseignement de la production écrite. Dans leurs discours nous avons relevé cinq types d'activités particulièrement la formation des lettres, les activités de décodage des mots, la transcription de phrases et les activités d'écriture. Nous allons aborder cette sous-section en soulignant d'abord les activités qui

sont le plus partagées par la majorité de nos répondants et ensuite l'une ou l'autre activité soulevée par l'un ou l'autre, mais qui nous paraît singulièrement pertinente en fonction de la problématique et/ou du cadre théorique.

Les activités que les personnes enseignantes disent proposer souvent en classe sont, dans l'ordre, les activités d'écriture-production (4/6), l'apprentissage de la transcription de phrases (2/6), l'apprentissage de la formation des lettres (1/6), les activités de décodage des mots (1/6) et la vérification de la compréhension écrite (1/6).

*a) La formation des lettres et le décodage des mots*

Nous avons relevé dans les discours recueillis l'évocation de l'enseignement de la formation des lettres et du décodage des mots. Les activités de formation des lettres proposées que nous avons observées dans les classes sont similaires à celles enseignées aux élèves tout au début de leur formation à l'école primaire. Nos répondants ont utilisé trois pratiques : l'utilisation du tableau et des feuilles lignées dont les surfaces favorisent l'écriture ; la distribution des lettres en bois aux apprenants pour un exercice plus ludique consistant à les disposer sur leurs bureaux et à former des mots avec des consonnes et des voyelles comme dans un scrabble ainsi que la méthode syllabique d'appariement qui consiste à placer des voyelles à côté des consonnes pour la formation des mots. Ces résultats rejoignent les travaux de Lavoie, Morin et Coallier (2013) qui suggèrent l'utilisation des lignes à l'intérieur des cahiers interlignés ou pointillés dans une étude menée dans le Bas-Saint-Laurent et en Estrie auprès de 192 élèves du 1er cycle du primaire. Cette méthode à suivre pour l'enseignement de l'écriture, propose l'usage du tableau et de l'ardoise lignés pour tracer les modèles de lettres en suivant les lignes formées.

Quant au décodage des mots, nos résultats montrent que cette activité est précédée de la perception des sons au moyen de la lecture des mots pour la rétention ou la mémorisation des sons. Lors des observations, nous avons noté que les personnes enseignantes accordent beaucoup d'importance à la lecture des mots pour maximiser la compréhension des sons afin de favoriser chez les apprenants la perception et la compréhension auditives de la prononciation des mots comme première base de l'écriture.

*b) L'apprentissage de la transcription de phrases*

Les personnes enseignantes de notre échantillon préconisent donc des activités relatives au système lexical de la dimension linguistique de l'écriture. Ceci passe par des activités régulières de mémorisation de mots pour enrichir leur répertoire lexical et le passage par la copie ou la transcription de phrases afin de retenir les mots nouveaux qui permettent aux apprenants d'entrer dans l'écrit. Pour soutenir cet enseignement, les personnes enseignantes observées recourent parfois aux images dont la description favorise l'apprentissage de l'écrit. Cette technique qui consiste à associer l'image à l'écriture de lettres et des mots a toujours été utilisée dans l'enseignement du français langue seconde depuis plusieurs décennies. Citons par exemple Davesne (1950) qui propose au maître des classes d'initiation une démarche simple (par l'usage des images) pour la lecture et l'écriture des voyelles (i, u, o, a, e - é, è, ê). Le maître dessine au tableau un canari, un épi, un enfant vêtu, un enfant nu (quand le dessin est très compliqué, il peut le faire à l'avance pendant la préparation des classes). Il écrit sous chacun des dessins, en caractère d'imprimerie et en lettres manuscrites les mots correspondants, en ayant soin de faire apparaître nettement la lettre étudiée (emploi de la craie de couleur) (p. 12).



Par la suite le maître montre les objets dessinés aux apprenants, prononce les mots et les fait répéter en insistant sur les sons des voyelles. Avant la séance d'écriture, le maître les découpe dans du papier ou du carton, les montre, les fait palper et observer de toute manière, « les sensations tactiles s'ajoutant aux sensations visuelles, les souvenirs des enfants seront à la fois plus précis et plus durables » (Davesne, 1950, p. 12). Nous avons constaté cette pratique de découpage des lettres dans des cartons lors des observations en classe ainsi que celle qui consiste à associer l'image à l'écriture par l'utilisation des cartes de bandes magnétiques. Aussi, cette activité de l'image est-elle soutenue par les travaux de Valentin (2004) qui parle de l'image pour écrire, pour produire et qui mentionne que « l'image peut aussi être un réel outil pour inciter un enfant à écrire. Résolument ludique et motivante, elle permet d'accéder à la maîtrise de la langue écrite en proposant de nombreuses situations pédagogiques » (p. 27). Nous ne pouvons que reconnaître l'importance de l'image qui demeure un incontournable support didactique et pédagogique dans l'enseignement du FLS dans les classes de première francisation.

*c) Les activités d'écriture-production*

Les activités d'écriture conçues et proposées le plus couramment aux apprenants selon les déclarations recueillies auprès de nos répondants demeurent à ce stade le remplissage de formulaires et de fiches, l'utilisation des cahiers de dictée, la rédaction des cartes de souhaits et les activités de production de phrases ou de textes. Toutes ces activités touchent plusieurs dimensions de l'écriture notamment la dimension linguistique par le remplissage de formulaires ou de fiches et l'utilisation des cahiers de dictée ainsi que et la dimension sociale par la rédaction des cartes de souhaits.

Le remplissage de formulaires et de fiches de renseignements individuels est une activité quasi régulière proposée parce qu'elle permet aux personnes enseignantes de vérifier non seulement la connaissance de l'écrit chez les apprenants, mais également leur capacité à s'identifier en y reproduisant leurs noms, nationalité, pays, langue, âge, date de naissance, profession, état civil, enfants, adresse complète (Numéro, Rue, Appartement, Ville, Province, Code postal), numéro de téléphone et d'assurance sociale.

Par ailleurs, les personnes enseignantes de notre recherche ont invité les apprenants à écrire de manière récurrente les mots utilisés dans les activités de chaque semaine par rapport aux objectifs du cours, le dispositif mis en place étant le cahier de dictée qui est à la fois un outil d'enseignement du vocabulaire et de l'écrit. Dans les classes observées, nos répondants ont également demandé aux apprenants d'encrer les verbes dont ils ne connaissent pas la définition, une manière de les amener à enrichir leur vocabulaire ou leur lexique. L'enseignement quotidien du vocabulaire s'inscrit dans la lignée des travaux de Bruner (1983) et de Vygotski (1933) qui pensent qu'il est indéniable que ce parcours acquisitionnel ne peut se faire sans « un étayage ajusté » (David, 2000, p. 39), la personne enseignante jouant un rôle d'importance dans « l'aide et le soutien aux apprentissages lexicaux » (Florin, 2002, p. 3). Il s'agit ici pour nos répondants de favoriser la fixation des mots en mémoire afin qu'ils soient compris ou utilisés en production par les apprenants comme le soutiennent Roubaud et Moussu (2012), dont la recherche sur l'enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture montre que la mise en place d'un tel enseignement permet non seulement l'acquisition d'un nouveau lexique par l'élève, mais aussi la mise en place d'opérations cognitives transférables à de nouveaux mots. Ce sont ces procédures et ces opérations d'encodage lors de séances ritualisées qui vont aider l'élève à mieux comprendre les textes et à mieux les écrire (p.109).

Cette acquisition est liée aux tâches d'écriture et « la mise en synergie » (Boch, 2004) de ces deux activités, l'apprentissage du lexique et l'écriture, améliore à la fois l'acquisition lexicale et la qualité de la production écrite (Duvignau et Garcia-Debanc, 2008).

## 2 LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT OBSERVÉES

Dans cette dernière partie, nous interprétons et discutons les pratiques d'enseignement observées *in situ* en fonction des composantes des dimensions de l'écriture du cadre de Dolz et *al.* (2008) et du modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009). Le premier cadre nous permet de voir sur quelles composantes de l'écriture les personnes enseignantes mettent principalement l'accent et de quelle manière elles sont travaillées. Le second cadre nous conduit à observer la matrice de l'agir enseignant dans la classe.

### 2.1 Le cas de Carène

#### 2.1.1 *Les pratiques d'enseignement de l'écriture*

Dans les leçons observées, Carène a abordé les trois dimensions de l'écriture : psychologique, linguistique et sociale en mettant l'accent sur les aspects suivants : cognitif, affectif, sensorimotrice, syntaxique, lexical, orthographique et interactionnel. Les deux leçons dispensées par Carène ont des objectifs linguistiques clairement définis. Il s'agit dans un premier temps d'amener les apprenants à repérer les verbes et à former des phrases et dans un second temps à connaître les différentes parties d'une phrase, les terminaisons des verbes conjugués du premier groupe et à conjuguer par écrit un verbe régulier qui se termine en « er » au présent de l'indicatif. Les observations sont menées dans les classes dont les apprenants sont en principe de niveau FIPA 2 et 4.

Les dimensions de l'écriture travaillées dans les séquences d'enseignement sont le volet cognitif de la dimension psychologique par lorsque l'enseignante a proposé un exercice qui requiert des habiletés cognitives en demandant aux apprenants de composer des phrases en se posant la question « qui fait quoi ? », de souligner le verbe, d'encercler le sujet, de surligner l'accord du verbe selon le sujet, de noter par écrit les terminaisons en s'aidant de la feuille d'exercice et d'encercler les verbes dont ils ne connaissent pas la signification. Le volet affectif apparaît quand la personne enseignante a fait montre de dispositions affectives dans l'accompagnement des apprenants pour contrôler l'anxiété dans l'exécution de la tâche d'écriture. Couzon et Nicoulaud, 2007 ; Dezutter, Casino et Sylva, 2010 ; Dörnyei, 2005 ; Simons et Decco, 2007 et Steinbach, 2010 soulignent dans leurs travaux l'importance de soutenir l'intérêt des apprenants ainsi que leur motivation (Viau, 1999) tout au long des activités. Lors des entrevues, cet aspect de l'écriture a été évoqué par Carène qui a insisté sur la situation complexe des nouveaux arrivants qui doivent bénéficier de l'attention et surtout de la compréhension en raison des défis auxquels ils sont confrontés. De plus l'enseignante a abordé la dimension sensorimotrice en portant une attention particulière à deux aspects importants de l'écriture : le sens de l'alignement ou l'ordre des mots et le respect des espaces.

Au plan linguistique, nous avons observé une attention apportée aux systèmes syntaxique, lexical et orthographique de l'écriture lorsque l'enseignante a demandé aux apprenants de nommer par écrit les activités d'Émilie, de former les mots, de composer les phrases ; d'enrichir leur vocabulaire ou leur lexique en repérant et en encerclant les verbes dont ils ne connaissent pas le sens; de compléter par écrit les phrases avec le verbe demandé et de conjuguer le verbe « demander » au présent de l'indicatif en ôtant « er » et en ajoutant la terminaison donnée par le sujet.

Au plan social, les interactions entre les apprenants ont été observées comme le recommandent Collins *et al.* (2004) et Germain et Netten (2004) lorsque la plupart des apprenants ont apporté de l'aide à leurs pairs avec le soutien de l'enseignante lors de l'exécution de leurs tâches.

### 2.1.2 *Les gestes professionnels associés à l'enseignement de l'écriture*

Lors des observations dans la classe de Carène, nous avons constaté que cette enseignante apporte une grande attention au pilotage des tâches ainsi qu'au soutien apporté aux apprenants. Le pilotage s'effectue par de nombreuses consignes précises et de fréquentes explications. Il est probablement facilité par le fait que l'enseignante a montré lors des entrevues qu'elle avait une vision claire de différents objectifs d'apprentissage.

Les stratégies utilisées par l'enseignante nous ont permis d'identifier les occasions d'apprendre à écrire que l'enseignante offre aux apprenants à travers les tâches d'enseignement proposées. Hormis, les écrits environnants, Carène dispose de quelques outils d'aide à l'écriture dans ses cours. Comme elle l'a déclaré lors des entrevues, Carène accorde beaucoup d'importance à la lecture des mots pour maximiser la compréhension des sons. Selon elle, c'est après la discrimination des sons par la lecture que commence le dessin des sons. La force principale de l'enseignement de Carène réside dans la mise en lien de la lecture, de l'écriture et de l'oral. Elle développe les habiletés littéraciques des apprenants par l'enseignement de la communication sous différentes formes notamment écouter, lire, s'exprimer et écrire comme le confirment Gambrell, Malloy, Marinak, et Mazzoni (2014) qui reconnaissent la nécessité de considérer l'oral dans le développement de la littératie. C'est sur cette nécessité d'établir des liens entre les compétences à communiquer oralement, à lire et à écrire que le Programme de

formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec, 2001) met un accent particulier en ce qui concerne l'enseignement de la littéracie (Lafontaine, Bergeron et Plessis-Belair, 2008).

Le tissage a été peu perceptible dans la première séance d'enseignement. Les deux séances observées se sont déroulées dans une atmosphère calme et propice aux apprentissages. Il convient de signaler que l'enseignante effectue une évaluation formative au fur et à mesure du déroulement des activités.

Par ailleurs, les deux observations dans la classe de l'enseignante Carène confirment, comme mentionné lors de l'entrevue, qu'elle utilise des stratégies susceptibles d'aider les apprenants à surmonter leurs difficultés en écriture et stimuler leur goût d'écrire : Au début des séances d'enseignement-apprentissage, Carène donne des consignes claires afin que les apprenants accomplissent convenablement leurs tâches ; elle lit les consignes ; relit et fait lire les phrases d'appui pour s'assurer que ses apprenants puissent tisser pour eux-mêmes le fil de ce qu'il se passe. L'enseignante comprend la pertinence de la répétition fréquente dans l'apprentissage d'une langue seconde et elle laisse aussi à ses apprenants la possibilité de répondre en chœur (Bhanji-Pitman, 2009). C'est donc après l'éveil des mémoires auditive et visuelle<sup>47</sup> (Gouvernement du Québec, 1997) qu'elle aborde la séance d'écriture au cours de laquelle elle adopte un certain nombre de gestes particulièrement la circulation dans la salle de classe pour plusieurs raisons. D'abord, en vue de déceler les élèves à besoins particuliers pour les accompagner et les aider à surmonter leurs difficultés afin qu'ils puissent progresser non

---

<sup>47</sup> « La mémoire auditive est tout ce qui concerne l'enregistrement d'une information auditive (sons, mots, bruits, musique), sa rétention et son rappel, avec ou sans indices. En situation de lecture, une mémoire auditive «défectueuse» rend la tâche très ardue : l'adulte peut, par exemple, confondre un son ou un mot avec un son ou un mot similaire car il lui sera difficile d'associer la bonne lettre avec le bon son » (Gouvernement du Québec, 1997, p.13). La mémoire visuelle est tout ce qui concerne l'enregistrement d'une information visuelle (lettres, dessins, symboles), sa rétention et son rappel, avec ou sans indices. En situation de lecture, une mémoire visuelle déficitaire rend la tâche très difficile, car l'adulte a des problèmes à se rappeler comment traduire telle lettre ou tel ensemble de lettres en son ou en mot (Gouvernement du Québec, 1997, p.14).

seulement dans l'apprentissage du code à écrire, mais surtout dans son emploi approprié dans les productions écrites (Gouvernement du Québec, 2008). Ensuite, pour vérifier et corriger les productions des apprenants pendant que ces derniers écrivent, une façon d'apporter son étayage à l'ensemble de la classe.

## **2.2 Le cas de Maurand**

### *2.2.1 Les pratiques d'enseignement de l'écriture*

Dans les deux leçons pilotées par Maurand, tous les systèmes des dimensions de l'écriture ont été abordés à l'exclusion du cognitif et du sensorimoteur au plan psychologique. Nous avons pu observer tout au long de ses cours, les trois dimensions avec les composantes y afférentes à savoir la dimension psychologique avec le système affectif ; la dimension linguistique avec les systèmes textuel, syntaxique, lexical, orthographique et graphique ainsi que la dimension sociale avec le culturel et l'interactionnel. Les observations sont menées dans les classes dont les apprenants sont de niveau FIPA 2 et 4.

Les deux séances d'enseignement de Maurand présentent une grande variété de dispositifs et de contenus qu'il offre aux apprenants comme le suggèrent Collins *et al.* (2004) dans leurs travaux sur les stratégies d'enseignement en L2. En revanche, les cours dispensés semblent suivre un schéma similaire et sont composés de plusieurs tâches sans rapport les unes avec autres. Les objectifs des cours consistent à amener les apprenants à connaître et à écrire des éléments de la météorologie, à maîtriser la prononciation de certains sons, à conjuguer le verbe pouvoir et à utiliser les déterminants définis et indéfinis, à maîtriser la prononciation de certains sons, à nommer les composantes d'un arbre généalogique ainsi que les différentes parties du corps

humain en utilisant les déterminants définis. De ce fait, la personne enseignante aborde une grande variété de notions.

Les dimensions de l'écriture abordées par l'enseignant dans cette séance d'enseignement concernent d'abord le système affectif au plan psychologique. Maurand modélise ce qu'il attend des apprenants lors des activités d'écriture. Il donne des exemples précis comme le confirme Larrota (2008) qui propose à la personne enseignante de modéliser l'écriture et de fournir des balises, une façon d'orienter positivement les apprenants. Cela éveille leur intérêt tout en exerçant sur eux un impact affectif. Il comprend la nécessité et les bienfaits du renforcement positif et recourt assez fréquemment à une variété de moyens pour encourager et valoriser les apprenants (Ladson-Billings, 1995).

Nous mentionnons également la dimension linguistique travaillée à partir des systèmes textuel, syntaxique, lexical, orthographique et graphique de l'écriture par l'enseignement des caractéristiques de la structure d'une phrase appuyé par plusieurs exercices d'application notamment l'écriture des phrases avec les éléments de la météorologie du jour et l'utilisation adéquate des articles définis et indéfinis, la copie des phrases et la maîtrise de leur structure, la recherche des mots avec le son « eu », l'évitement des ratures et l'écriture des mots au tableau avant de les recopier dans leurs cahiers. Enfin, au plan social, Maurand fait écrire les éléments de culture auxquels les apprenants doivent s'habituer lorsqu'il s'agit des éléments météorologiques sans omettre les interactions aussi bien entre les apprenants dans l'étayage des pairs qu'entre l'enseignant et les apprenants quand ces derniers cherchent à connaître la signification et l'orthographe de certains mots comme « kiosque à journaux ».



### 2.2.2 *Les gestes professionnels associés à l'enseignement de l'écriture*

Maurand planifie minutieusement et définit clairement les objets de savoir dont les contenus sont très variés. Les situations d'apprentissage et d'enseignement proposées multiples avec des tâches cognitivement exigeantes comme le suggèrent Hall (2003) et Pressley (2001). Compte tenu de la complexité de certaines tâches (l'enseignant fait passer un test final aux apprenants pour évaluer l'utilisation des déterminants définis (le, la, les) ; définis élidés (l', des, aux) et définis contractés (du, au)) et pour permettre aux apprenants de tisser les notions à apprendre, les pratiques de Maurand se caractérisent par son souci de maîtriser le pilotage des tâches par un étayage adéquat et constant du travail des apprenants (Bodrova et Leong, 2001) qui apprennent à écrire dans une atmosphère sereine. Cependant, nous avons noté quelques difficultés dans les transitions lorsque l'enseignant aborde de nouvelles notions à faire apprendre.

D'un autre côté, les deux observations dans la classe de l'enseignant Maurand confirment qu'il fait usage des stratégies propices à son enseignement et aux apprentissages proposés aux apprenants en vue de surmonter leurs difficultés en écriture et de les inciter à écrire comme il l'a mentionné lors des entrevues. Lors des deux observations, nous avons pu identifier les occasions d'apprendre à écrire que l'enseignant offre aux apprenants à travers les tâches d'enseignement proposées. Maurand utilise quelques outils d'aide à l'écriture dans les séances d'enseignement-apprentissage qui commencent toujours par des consignes distinctes afin que les apprenants comprennent bien ce que l'enseignant attend d'eux et qu'ils réalisent correctement leurs tâches. Maurand apporte une aide individuelle aux apprenants par un geste professionnel d'importance. Il circule dans la salle de classe pour regarder et vérifier le déroulement des tâches assignées aux apprenants. Aux questions qu'ils posent, il apporte une rétroaction précise en insistant sur la prononciation et l'écriture des mots en vue de mettre les apprenants sur la voie du développement

de la compétence scripturale. Cette pratique va dans le sens de ce que le Gouvernement du Québec (2008) ; Graham, Harris et Hebert (2011) et McLeod (2007) avaient relevé pour les enseignants de FLS. Plus ils donnent une rétroaction appropriée plus ils améliorent l'écriture des apprenants tout en les mettant sur le chemin de la réussite. Dans les pratiques de Maurand, nous avons noté qu'il fait défiler constamment les apprenants au tableau pour écrire les mots issus du domaine de la météorologie et du lexique. À ce moment-là, il pratique l'évaluation formative avec la participation d'autres apprenants et l'évaluation sommative en organisant un test final comme il l'a déclaré dans l'entrevue.

## **2.3 Le cas de Maelis**

### *2.3.1 Les pratiques d'enseignement de l'écriture*

Les deux observations effectuées dans la classe de Maelis montrent que l'enseignante a abordé toutes les dimensions de l'écriture. Cependant, elle a travaillé en particulier sur les systèmes affectif au plan psychologique ; textuel et graphique au plan linguistique ; interactionnel et culturel au plan social. Les observations sont menées dans les classes dont les apprenants sont de niveau FIPA 4.

Dans les deux leçons observées, l'enseignante annonce clairement les objectifs des cours qui consistent dans le premier à amener les apprenants à connaître la conjugaison des trois verbes, à les utiliser dans une phrase simple et à savoir confectionner un « menu », et dans le second à connaître les nombres et à maîtriser leur écriture, à savoir former les lettres de l'alphabet français en vue d'écrire des mots simples et à écrire les noms des fruits et légumes. Comme nous l'avons constaté, Maelis a adopté une très grande variété de contenus (Collins et *al.*, 2004) dans son enseignement.

Au plan psychologique de l'écriture, elle modélise les activités proposées en écrivant au tableau des exemples types pour éveiller l'intérêt, les attitudes positives et la motivation des apprenants. La personne enseignante a un rôle de premier plan à jouer à cet égard comme le soutiennent Pressley, Mohan, Fingeret, Reffitt et Raphael-Bogart (2007). Cet éveil s'est effectué par le renforcement de la confiance des apprenants par des encouragements (Hird *et al.*, 2000) avant et après l'écriture au tableau des consonnes couplées à la voyelle « a ».

Outre cette dimension affective, Maelis aborde au plan linguistique les systèmes textuel et graphique en portant une grande attention sur les caractéristiques ou la structure d'une phrase à savoir les majuscules, les minuscules, la place du sujet, du verbe et du complément ainsi que le respect des espaces entre les mots, tout en mettant un accent particulier sur la formation des lettres et des mots. À ce propos, l'enseignante demande aux apprenants d'écrire au tableau les lettres de l'alphabet afin de maîtriser l'écriture des mots simples obtenus à partir de l'association de consonnes et de voyelles au moyen des lettres en bois. Cependant dans l'enseignement du système graphique l'enseignante laisse le libre choix aux apprenants en ce qui concerne la formation des lettres. En d'autres termes aucune forme d'écriture (scripte ou cursive) n'est adoptée ou conseillée, alors qu'au Québec, le ministère de l'Éducation (1995) accorde la priorité aux caractères script proches de ceux de l'imprimerie.

La dimension sociale, quant à elle, concerne le système interactionnel qui a été bien exploité lors de cette séance d'observation surtout lorsque les apprenants participent activement à la correction des terminaisons des verbes et des phrases écrites au tableau. De plus, l'enseignante utilise l'une des stratégies mentionnées lors des entrevues : les apprenants désignés dictent les nombres aux autres en faisant office de professeurs sous son œil vigilant, et la plupart d'entre eux apportent de l'aide à leurs pairs avec le soutien de l'enseignante lors de l'exécution de leurs

tâches. Les apprenants sont constamment engagés à interagir avec leurs condisciples. Maelis favorise beaucoup la collaboration des apprenants dans les activités en groupe ainsi que les activités individuelles afin qu'ils puissent apprendre les uns des autres comme le suggèrent McLeod (2007) et Pressley *et al.*, (2007). Ainsi, le travail coopératif, comme signalé dans les entrevues, est mis à contribution dans cette classe pour soutenir le développement de l'écrit. En gros, les interactions entre les apprenants sont au cœur des pratiques de cette enseignante. D'après Wigglesworth et Storch, (2009), l'écriture coopérative entraîne un degré de précision accru dans les productions écrites d'apprenants adultes.

Toujours au plan social, nous avons observé un élément de culture inhérent à l'utilisation des TIC. L'intégration des technologies occupe une place grandissante dans les classes de FLS, car leur utilisation permet une communication authentique, particulièrement entre pairs dont le niveau en écriture est différent, ce qui favorise une certaine interdépendance entre eux, leur implication accrue dans les activités, en particulier à l'étape de la révision de leurs écrits et plus d'autonomie par rapport à l'enseignant (Foulger et Jimenez-Silva, 2007). Comme le suggèrent Leu, Zawinlinski, Forzani et Timbrell (2014) et Tracey et Morrow (2014), Maelis initie une apprenante à la navigation dans un environnement numérique afin de s'approprier la prononciation des mots en français facile, de bien les visualiser pour les écrire convenablement grâce à l'utilisation de l'ordinateur. Cette pratique est également encouragée par le Gouvernement du Québec (2003, p. 22) qui indique dans son étude sur l'intégration de la dimension culturelle à l'école qu'à « l'intérieur des stratégies d'enseignement déployées, l'enseignante ou l'enseignant mettra à contribution une variété de ressources éducatives humaines, matérielles et techniques ou environnementales (toutes associées à la culture) afin d'intégrer la dimension culturelle ». Dans la nomenclature des ressources matérielles citées par

cette étude, l'utilisation des TIC et les écrits de l'environnement de la classe figurent en bonne place.

Par ailleurs, pour aider les apprenants à développer des attitudes positives par rapport à l'écrit, Maelis leur offre un environnement très propice à l'écriture par le foisonnement des écrits présents dans l'environnement de la classe. Nous avons pu constater au fil de ces observations que ces écrits varient de façon à être adaptés aux thématiques vues en classe comme le soulignent Mohan, Lundeberg et Reffitt (2008) ; Tracey et Morrow (2014). Après l'activité sur la conjugaison des verbes, Maelis utilise, à bon escient, les écrits environnants en invitant les apprenants à se tourner vers les affiches des verbes « avoir » et « être », pour une lecture en chœur en vue de les mémoriser et de les retenir.

### *2.3.2 Les gestes professionnels associés à l'enseignement de l'écriture*

Maelis commence toutes les séances d'enseignement par des consignes explicites afin que les apprenants exécutent correctement leurs tâches. De surcroît, la richesse et la définition claire des contenus abordés constituent l'une des forces des pratiques de cette enseignante. En règle générale, ses apprenants sont engagés et se sentent bien dans cette classe aux grands espaces dialogiques (Harvey, 1997) qui permettent de travailler avec beaucoup de sérieux dans une atmosphère fourmillante de gaieté et très propice aux apprentissages. Le pilotage des tâches semble très organisé et convenablement maîtrisé. La qualité et la quantité d'étayage fournies aussi bien par les pairs et par Maelis constituent l'une des caractéristiques essentielles de ses pratiques. Cette enseignante est inlassablement à l'affût des besoins des apprenants en vue de leur offrir le support qui leur est nécessaire. De plus, l'enseignante a le souci de tisser le fil de ce qu'il se passe en apportant aux apprenants des explications limpides.

Par ailleurs, nos deux observations dans la classe de l'enseignante Maelis confirment qu'elle utilise un bon nombre de stratégies à même d'amener les apprenants à surmonter leurs difficultés en écriture et de les motiver dans l'acte d'écrire comme elle l'a mentionné lors de l'entrevue. Dans les classes de Maelis, nous avons pu identifier quelques occasions d'apprendre à écrire qu'elle offre aux apprenants à travers les tâches ainsi que les outils d'enseignement proposés. En plus de la richesse de l'environnement littéraire, Maelis dispose d'outils d'aide à l'écriture notamment les lettres en bois et les imagiers qui permettent d'établir un lien entre l'image et le mot. De plus, l'enseignement de l'écriture ne couvre pas une longue séance dans leur pratique de cette enseignante. Il se mène en alternance avec le travail sur d'autres notions singulièrement la numératie. Maelis apporte son soutien important aux apprenants en vérifiant le déroulement des tâches qui leur sont prescrites. Conformément à ses propos lors de l'entretien, Maelis utilise abondamment le tableau pour faire pratiquer l'écriture. Nous avons observé qu'elle en a fait une routine et un fonctionnement déjà bien établi qui requiert la participation de tous dans la mesure où tous les apprenants se prêtent aisément au jeu dès qu'elle fait la demande de volontaires pour aller conjuguer des verbes au tableau. Par cette intense exploitation du tableau, l'enseignante a certainement compris que cet outil de l'environnement physique de la classe constitue un éducateur (Callaghan, 2013) ou « un troisième enseignant » (Gandini, 1998, p. 177) en partenariat avec les autres membres de la communauté d'apprentissage à savoir la personne enseignante et les apprenants. C'est à la suite des productions des apprenants qu'elle pratique l'évaluation formative avec la participation d'autres apprenants.

## 2.4 Le cas de Magdala

### 2.4.1 *Les pratiques d'enseignement de l'écriture*

Les deux observations effectuées dans la classe de Magdala montrent que l'enseignante a abordé toutes les dimensions de l'écriture. Néanmoins, elle a travaillé en particulier sur les systèmes cognitif et affectif au plan psychologique ; textuel et orthographique au plan linguistique ; interactionnel au plan social. Les observations sont menées dans les classes dont les apprenants sont de niveau FIPA 1 et 4.

Les deux leçons de Magdala sont dispensées à deux groupes d'apprenants dans des classes à multi-niveaux. Pour piloter ses cours, la personne enseignante entreprend la même démarche aussi bien dans la prise en main des apprenants que dans la définition des objectifs de son cours. Dès l'entame des cours, elle annonce, de manière distincte, leurs objectifs qui sont bien différents. Il s'agit dans la première leçon d'amener les apprenants du premier groupe à remplir les trous dans un exercice proposé par l'enseignante et ceux du second groupe à écrire correctement les mots de la liste et à s'autocorriger. Dans la seconde leçon, les apprenants du premier groupe sont appelés à accomplir des tâches au travers des activités inscrites pleinement dans une perspective communicative. Il s'agit d'écrire une offre de services en s'inspirant du cahier de dictée ou de vocabulaire et ceux du second groupe à chercher d'une part le nom d'une personne ou d'une institution et à écrire le numéro de téléphone de référence, et d'autre part à écrire les noms des personnes dont on connaît les numéros de téléphone. Nous avons observé que l'enseignante aborde plusieurs notions à faire apprendre et une variété d'activités pour toucher les dimensions de l'écriture (Collins *et al.*, 2004). Pour tenter d'y parvenir, l'enseignante pratique une différenciation simultanée (Caron, 2008 ; Gillig, 2008) en vue de prendre en compte les

intérêts et les besoins de ses apprenants, car elle dispense son cours dans une classe à multi-niveaux.

Comme nous l'avons signalé plus haut, les trois dimensions de l'écriture ont été travaillées par l'enseignante dans les deux séances d'enseignement. Le premier exercice proposé est un exercice à trous qui requiert des apprenants certaines habiletés cognitives sur le plan psychologique. Les apprenants ont été amenés à mobiliser leurs connaissances lorsqu'il leur a été demandé d'écrire les jours de la semaine et de s'autocorriger tout en participant à la correction des productions de leurs pairs. Pour mener à bien le travail d'autocorrection, les apprenants ont bénéficié de l'empathie et de l'affection de l'enseignante lorsque cette dernière les encourageait à s'autocorriger. L'enseignante a aussi travaillé le système affectif par les encouragements adressés aux apprenants qui disent ne rien comprendre afin qu'ils aient confiance en eux-mêmes.

Au plan linguistique, le travail observé a porté sur les aspects textuel et orthographique, car nous avons pu noter part le caractère signifiant de ces activités proposées aux apprenants lorsqu'ils ont été amenés à écrire les jours de la semaine et à formuler des phrases dans la rédaction des offres de service par les apprenants du premier groupe et les mots du vocabulaire par ceux du second groupe qui ont terminé leur tâche par une correction en dyade en échangeant leurs feuilles puisque dans le processus d'écriture les apprenants doivent accomplir leur tâche dans le respect des règles rédactionnelles et surtout des consignes du modèle d'autocorrection proposé dans le cahier de l'apprenant.

S'agissant de la dimension sociale, le système interactionnel a été mis de l'avant puisqu'en FLS, le regroupement en dyades offre aux apprenants plusieurs occasions d'interagir entre pairs et avec la personne enseignante autour de différents aspects d'écriture (Wigglesworth



et Storch, 2009) tels que la mise en commun des connaissances linguistiques, ce qui est particulièrement pertinent dans un contexte d'apprentissage d'une langue seconde. Comme le confirment Gambrell *et al.* (2014), ce sont-là des interactions sociales qui engendrent la motivation des apprenants à lire et à écrire. Dans les cours de Magdala, l'aide individuelle et l'accompagnement ne sont pas exclusivement l'apanage de l'enseignante, mais également de toute la communauté d'apprentissage.

#### 2.4.2 *Les gestes professionnels associés à l'enseignement de l'écriture*

Dans ses pratiques, Magdala met de l'avant le tissage pour permettre aux apprenants de comprendre la pertinence des tâches qui leur donnent l'occasion de pratiquer l'écriture. De ce fait, l'enseignante leur explique clairement les consignes de travail et surtout pourquoi ils doivent écrire leurs mots. De plus, pour amener les apprenants à mieux tisser ce qui se passe, la correction se fait au fur et à mesure par l'enseignante toujours avec la participation des apprenants qui travaillent dans une atmosphère dialogique et empreinte de convivialité. L'étayage est presque inexistant pendant la première observation alors qu'il paraît vivace lors de la seconde observation tant par l'enseignante que par les pairs plus avancés qui accompagnent leurs condisciples les plus faibles. Parallèlement, le pilotage semble bien organisé pendant la seconde observation, alors que dans la première séance de cours l'enseignante privilégie l'autonomie des apprenants pour se consacrer uniquement à la correction. C'est peut-être une pratique consistant à soutenir le développement de l'écrit chez les apprenants tout en les encourageant à devenir autonomes comme l'indiquent Peregoy et Boyle (2005). En dépit de la définition nette des contenus abordés, leur densité paraît faible durant les deux observations.

Les deux observations dans la classe de l'enseignante Magdala confirment, comme mentionné lors de l'entrevue, qu'elle fait usage de certaines stratégies susceptibles d'amener les

apprenants à pallier leurs difficultés en écriture et de les motiver dans cet exercice. Nous citons par exemple le fait de pratiquer la différenciation pédagogique en organisant le travail des apprenants par groupes de besoins, de leur proposer des tâches spécifiques et de s'occuper de chacun d'eux en particulier. Au travers des deux observations, nous sommes parvenus à identifier quelques occasions d'apprendre à écrire que l'enseignante offre aux apprenants à travers les tâches et les outils d'enseignement proposés. Il convient de noter que Magdala favorise beaucoup la collaboration des apprenants dans les activités en groupe ainsi que les activités individuelles afin qu'ils puissent apprendre les uns des autres comme le suggèrent McLeod (2007) ; Pressley *et al.*, (2007). En plus des écrits environnants, Magdala dispose des mots de la dictée ; des cartables du vocabulaire de la semaine ; des feuilles d'exercices et du cahier d'activités de l'apprenant comme outils d'aide à l'écriture. L'une des caractéristiques majeures de ses pratiques réside dans l'utilisation de l'enseignement différencié en dispensant son enseignement à deux groupes d'apprenants. Les séances débutent par des consignes claires afin de permettre aux apprenants d'effectuer convenablement leurs tâches. L'enseignante accompagne les apprenants pour répondre à leurs besoins en vérifiant le déroulement des tâches et en entreprenant un accompagnement individualisé soutenu par des corrections personnalisées. Comme signalé lors de l'entrevue, l'enseignante pratique l'évaluation formative en corrigeant les copies consécutivement aux tâches des apprenants. Au plan socioaffectif, l'enseignante encourage les apprenants afin qu'ils aient une pleine confiance en eux-mêmes.

## **2.5 Le cas de Melaine**

### *2.5.1 Les pratiques d'enseignement de l'écriture*

Les deux observations réalisées dans la classe de Melaine montrent que l'enseignante a abordé toutes les dimensions de l'écriture. Cependant, elle a exclusivement focalisé son

enseignement sur les systèmes cognitif, affectif et sensorimoteur de la dimension psychologique ; orthographique et graphique de la dimension linguistique ; interactionnel et culturel de la dimension sociale. Les observations sont menées dans les classes dont les apprenants sont de niveau FIPA.

Pour mener à bien ses cours, la personne enseignante entreprend la même démarche aussi bien dans la prise en main de la classe que dans la définition des objectifs. Dans les deux leçons observées, l'enseignante annonce nettement les objectifs des cours qui consistent à amener les apprenants à connaître les lettres de l'alphabet français de A à Z et à les former en vue d'écrire des mots simples au travers des noms de légumes.

Avant de parvenir à l'écriture des lettres de l'alphabet, l'enseignante utilise les pratiques qui visent à établir un lien entre la lecture, l'écriture et l'oral (PIREF, 2003). En d'autres termes, ce sont des pratiques qui soutiennent l'appropriation de l'écrit chez les apprenants et qui doivent se rapporter aux deux facettes de la langue écrite, c'est-à-dire la lecture et l'écriture comme le soutiennent Whitehurst et Lonigan (1998). Ainsi, Melaine entame ses cours par la lecture des lettres de l'alphabet. Dans cet exercice, la plupart des apprenants éprouvent des difficultés de prononciation et les pairs plus avertis mobilisent la pensée dans des situations de communication pour leur venir en aide en recourant à l'arabe qui est leur langue première. Ils communiquent donc aux autres l'équivalent des lettres de l'alphabet français en arabe. Outre ce système cognitif de la dimension psychologique de l'écriture, nous avons observé que l'enseignante fait montre des dispositions empathiques consistant à détecter les apprenants en difficulté pour les soutenir et les encourager au plan affectif. Par la suite, l'enseignante conduit les apprenants dans le sensorimoteur par la graphomotricité lorsqu'il s'agit de recopier les lettres de l'alphabet et d'écrire de nombreux mots.

S'agissant de la dimension sociale, les systèmes interactionnel et culturel ont été sollicités. De nombreux échanges ont été observés dans la communauté d'apprentissage pour juguler certaines difficultés. L'enseignante assure un accompagnement individuel quasi constant, mais elle encourage également l'aide par les pairs, en appelant les apprenants les plus outillés à apporter leur soutien à leurs condisciples plus faibles. L'aspect culturel est mis de l'avant par l'utilisation de la BM (bande magnétique) reliée à un ordinateur, car l'intégration des TIC dans les classes de FLS occupe une place grandissante comme nous l'avons indiqué plus haut.

### *2.5.2 Les gestes professionnels associés à l'enseignement de l'écriture*

D'entrée de jeu, les consignes et les objectifs des cours sont bien définis pour permettre aux apprenants d'effectuer correctement leurs tâches et à l'enseignante Melaine de s'assurer à maintes reprises que les apprenants font le tissage de ce qui se déroule. Ce qui s'observe dans les pratiques de cette enseignante, c'est la place qu'elle octroie régulièrement au modelage de son enseignement par le tracé des lettres et des mots en écriture cursive afin de fournir aux apprenants des outils et des stratégies qui leur permettent de bien les calligraphier à leur tour. Ces dispositifs mis en place par Melaine sur les aspects modélisés de son enseignement augurent de bonnes performances des apprenants. Cette pratique favorise à la fois un étayage constant et un pilotage maîtrisé de l'enseignement et des tâches imparties aux apprenants, le tout dans une atmosphère dialogique très propice au bon déroulement des apprentissages.

Nous avons noté, par ailleurs, que les deux observations dans la classe de l'enseignante Melaine témoignent, comme mentionné lors de l'entrevue, qu'elle fait usage de bon nombre de stratégies pédagogiques explicites susceptibles d'aider, de motiver les apprenants et de les encourager à s'engager activement et efficacement dans la pratique de l'écriture des lettres et des mots comme le soutiennent Armbruster et Osborn (2003) ; O'Malley et Chamot (1990) et Presley

*et al.* (2007). Il s'agit spécifiquement de l'utilisation des bandes magnétiques, des images sur lesquelles figurent des légumes que les apprenants doivent nommer, des feuilles avec des lignes parallèles, des feuilles roses et du tableau ligné. De plus, Melaine fait habilement usage de l'environnement littéraire en utilisant le tableau des lettres de l'alphabet.

Les deux observations réalisées nous ont permis d'identifier quelques occasions d'apprendre à écrire que l'enseignante offre aux apprenants à travers les tâches et les outils d'enseignement proposés tout en mettant en lien la lecture, l'écriture et l'oral. Pendant le déroulement des activités, elle apporte une aide individuelle aux apprenants par un geste inhérent aux professionnels de l'enseignement : la circulation dans les allées pour détecter les apprenants qui éprouvent de grandes difficultés d'apprentissage et qui ont besoin de se faire accompagner voire encourager en vue de bénéficier des stratégies en lien avec la pratique de la formation des lettres et des mots. De plus, Melaine met en branle un automatisme qui consiste à répéter des notions à faire acquérir, ou à faire répéter à haute voix des notions à acquérir. Ainsi évoqué lors de l'entrevue, Melaine pratique l'évaluation formative au fur et à mesure du déroulement de la séquence d'enseignement et de l'accomplissement des tâches.

## **2.6 Le cas de Claudie**

### *2.6.1 Les pratiques d'enseignement de l'écriture*

Lors des deux observations réalisées dans la classe de Claudie, nous avons relevé que les trois dimensions de l'écriture ont été abordées. Elle a mis un accent particulier sur les systèmes cognitif et sensorimoteur de la dimension psychologique, orthographique et graphique de la dimension linguistique, et interactionnel de la dimension sociale. Les observations sont menées dans les classes dont les apprenants sont en principe de niveau FIPA 4.

Les deux leçons données par Claudie visent des objectifs nettement déterminés par l'enseignante. Il s'agit d'amener les apprenants à accorder correctement les adjectifs de couleur avec les noms des fruits auxquels ils se rapportent et à connaître le genre et le nombre des noms.

Au plan psychologique, l'enseignante propose un exercice qui exige des apprenants des capacités cognitives afin de corriger dans un exercice proposé les mots mal orthographiés. Comme le recommandent Hall (2003) et Pressley (2007) dont les travaux portent sur les pratiques exemplaires, l'enseignante a mis de l'avant la nécessité de proposer aux apprenants une tâche cognitivement exigeante. Cette dimension cognitive de l'écriture a été également sollicitée lorsqu'il s'est agi de demander aux apprenants d'identifier les genres et les nombres des adjectifs qualificatifs c'est-à-dire d'indiquer s'ils sont au masculin ou au féminin et au singulier ou au pluriel. En plus du système cognitif, l'enseignante a abordé le sensorimoteur par la transcription des phrases du texte de l'exercice proposé.

S'agissant de la dimension linguistique de l'écriture, nous avons observé le travail réalisé sur les aspects graphique et orthographique par la calligraphie des mots et des phrases, l'écriture du genre et du nombre des noms sur la ligne prévue dans la feuille d'exercice préparée à l'avance la copie des groupes du nom, ainsi que par les corrections individuelles et collectives des productions.

Par rapport à la dimension sociale, des interactions ont été observées d'une part quand les apprenants bénéficient presque assidûment de l'accompagnement de l'enseignante qui porte une attention soutenue à l'écriture des mots tout en demeurant à leur écoute pour découvrir leur besoin en répondant à leurs interrogations comme le suggèrent Pressley *et al.*, (2007) et d'autre part lorsque les apprenants participent activement aux séances de correction.

### 2.6.2 *Les gestes professionnels associés à l'enseignement de l'écriture*

Cette enseignante définit clairement les objets de savoir à enseigner aux apprenants. Les séquences d'enseignement conduites par Claudie commencent toujours par des consignes pouvant permettre aux apprenants d'accomplir convenablement les tâches assignées, d'appréhender les notions de cours et de mieux pratiquer leur tissage. Les pratiques de l'enseignante sont fortement teintées d'une bonne fréquence d'étayage dans la mesure où Claudie apporte une aide multiforme aux apprenants lors des séances d'enseignement-apprentissage. À ce propos, l'étayage est assuré autant par l'enseignante que par les pairs. Le pilotage est bien maîtrisé lors des deux observations. Dans la classe de Claudie, le rythme de l'enseignement-apprentissage s'accompagne de la manière dont elle gère ses déplacements, maîtrise les artefacts de base tels le tableau, les manuels, les affichages de la salle de classe et organise la disposition des tables ou les places de ses apprenants.

Par ailleurs, les deux observations dans la classe de Claudie confirment qu'elle utilise des stratégies pour amener les apprenants non seulement à surmonter leurs difficultés en écriture, mais également à éveiller leur intérêt pour la pratique de cet exercice tel que mentionné dans les entrevues. Ces stratégies renvoient à la lecture et à l'explication des consignes, à l'utilisation des éléments de l'environnement littéraire qui foisonnent dans la classe et des outils d'aide à l'écriture plus précisément : un texte d'appui sur les produits de saison au Québec et leurs couleurs, un texte de rappel de la règle de l'accord des adjectifs de couleur, deux textes d'exercices d'application ainsi que les différentes images des fruits de saison. L'enseignante circule dans la classe pendant le déroulement des activités pour vérifier et corriger les phrases des apprenants pendant que ces derniers écrivent. De ce fait, elle apporte une aide individuelle aux apprenants qui éprouvent de grandes difficultés d'apprentissage.

Les deux observations réalisées nous ont permis d'identifier quelques occasions d'apprendre à écrire que l'enseignante offre aux apprenants à travers les tâches et les outils d'enseignement proposés. Les deux observations ont permis de constater que ses leçons portent spécifiquement sur l'écriture. Elle maintient des attentes élevées envers ses apprenants, même si les exercices proposés lors de la seconde séquence d'enseignement ont paru parfois un peu plus ardu pour ce niveau. Comme ses collègues Carène et Melaine, Claudie utilise un automatisme qui consiste à répéter des notions à faire acquérir ou à faire répéter celles-ci à haute voix par les apprenants. Comme elle l'a évoqué lors de l'entrevue, Claudie pratique l'évaluation formative en corrigeant les productions des apprenants au fur et à mesure de l'accomplissement des tâches.

## 2.7 Synthèse des interprétations et discussions de toutes les observations

Nous avons conçu le tableau ci-après pour synthétiser les occurrences des dimensions de l'écriture travaillées lors des observations menées auprès des six personnes enseignantes. Nous y avons mentionné les 11 systèmes des trois dimensions de l'écriture selon Dolz, Gagnon et Toulou (2008), les observations des personnes enseignantes ainsi que les occurrences relevées au regard de ces systèmes. Nous avons indiqué par 1 et 2 le nombre d'occurrences notées par système et par personne enseignante, le nombre 12 étant le total des occurrences des deux observations. Ainsi, nous avons obtenu le pourcentage des occurrences des systèmes travaillés.

**Tableau 31. Les occurrences des dimensions de l'écriture**

Les dimensions de l'écriture selon Dolz,	Observations <sup>48</sup>	Occurrences
--	----------------------------	-------------

<sup>48</sup> Observations.



Gagnon et Toulou (2008)		Car- ène	Mau- rand	Mae- lis	Mag- dala	Mel- aine	Clau- die	
Dimension psychologique	Cognitif	2 <sup>49</sup>	-	-	2	1	2	7/12 <sup>50</sup> occurrences 58,33 %
	Affectif	1	2	2	2	1	-	8/12 occurrences 66,66 %
	Sensori- moteur	1	-	-	-	1	1	3/12 occurrences 25,00 %
Dimension linguistique	Textuel	1	2	1	2	-	-	6/12 occurrences 50,00 %
	Pragmatif énonciatif	-	-	-	-	-	-	0/12 occurrences 00,00 %
	Syntaxique	1	1	-	-	-	-	2/12 occurrences 16,66 %
	Lexical	1	1	-	-	-	-	2/12 occurrences 16,66 %
	Graphique	-	2	2	-	2	2	8/12 occurrences 66,66 %

<sup>49</sup> Occurrence des deux observations.

<sup>50</sup> Total des occurrences.

	Orthographe	2	1	1	2	1	2	9/12 occurrences <b>75,00 %</b>
Dimension sociale	Interactionnel	1	1	2	2	2	2	10/12 occurrences <b>83,33 %</b>
	Culturel	-	2	1	-	1	-	4/12 occurrences <b>33,33 %</b>

L'examen du tableau révèle que les trois dimensions de l'écriture de Dolz, Gagnon et Toulou (2008) ont été travaillées par l'ensemble des six personnes enseignantes de notre échantillon. Et au regard du nombre d'occurrences des systèmes inhérents à chaque dimension, les trois dimensions (psychologique, linguistique et sociale) ont offert aux personnes enseignantes plusieurs occasions de soutenir les apprenants dans leurs apprentissages du FLS. Le tableau permet de classer les occurrences des 11 systèmes des trois dimensions de l'écriture par ordre d'importance au cours des leçons observées en commençant par celles qui ont été beaucoup plus travaillées que d'autres. Les tâches d'écriture proposées ont mobilisé chez les apprenants 1) - à 83,33 %, le système interactionnel de la dimension sociale. Ce pourcentage représente les interactions observées entre les apprenants lorsque la plupart d'entre eux apportent de l'aide à leurs pairs avec le soutien quasi permanent de la personne enseignante lors de l'exécution de leurs tâches ainsi que la relation dialogique entre les étudiants et les personnes enseignantes ; 2)- à 75,00 %, le système orthographique de la dimension linguistique par la correction des mots et des phrases ; 3)- à 66,66%, les systèmes affectif de la dimension psychologique et graphique de la dimension linguistique. Ils ont été sollicités à des niveaux divers par des dispositions des personnes enseignantes dans l'accompagnement des apprenants principalement l'encouragement,

le contrôle de leur anxiété, leur intérêt et leur motivation dans l'exécution des tâches d'écriture tout au long des activités ; par plusieurs tâches de formation des lettres et des mots selon le mode d'écriture privilégié par chacune d'elles. C'est une étape incontournable au regard du niveau des apprenants qui ne sont pas fortement scolarisés et qui doivent nécessairement apprendre à former des lettres et des mots pour être demain de bons scripteurs ; 4)- à 58,33 %, le système cognitif de la dimension psychologique lorsque les personnes enseignantes ont proposé aux apprenants des tâches complexes tout en leur demandant de s'autocorriger et quand ces derniers recourent à leur L1 pour apprendre la L2 ; 5)- à 50,00 % le système textuel de la dimension linguistique par l'écriture des mots et la transcription et la construction des phrases ; 6)- à 33,00 %, le système culturel de la dimension sociale lorsqu'il s'est agi d'offrir aux apprenants des occasions d'écriture en les mettant en relation avec certains éléments de la culture du pays ; 7)- à 25,00 %, le système sensorimoteur par le geste graphique c'est-à-dire l'alignement des mots, la gestion de la page et la coordination oculo-manuelle qui revêtent une grande importance dans les premières étapes de l'apprentissage de l'écrit ou de la découverte du système graphique ; 8)- à 16,66 %, les systèmes syntaxique et lexical de la dimension linguistique lorsque les personnes enseignantes ont veillé scrupuleusement à l'application des règles et à l'enrichissement du vocabulaire. Comme nous l'avons évoqué dans notre cadre théorique, toutes ces pratiques revêtent une grande importance dans les premières étapes de l'apprentissage de l'écrit.

Par ailleurs, le système pragmatif et énonciatif de la dimension linguistique ne présente aucune occurrence simplement parce que les enjeux des situations de productions n'ont pas permis aux apprenants d'élaborer des textes à proprement parler pour construire une posture énonciative à partir des tâches prescrites par les personnes enseignantes. À ce sujet, il convient de souligner que la plupart des personnes enseignantes de notre échantillon ont proposé aux

apprenants des tâches d'écriture de niveau FIPA 1 qui se limitent à la copie des mots ou de courtes phrases, à l'exception d'une enseignante qui a piloté une activité sur la rédaction des offres de service, alors que conformément au programme, les apprenants de niveau FIPA 4 devraient écrire de courts messages constitués principalement de formules usuelles de politesse, de remerciement ou de souhait ainsi que des messages compréhensibles se rapportant à des situations personnelles ou familiales. À ce niveau, selon le programme, ils devraient savoir déjà décrire de façon élémentaire une personne, un objet ou un problème afin de répondre à des besoins utilitaires.

Pour ce qui est des gestes professionnels associés à l'enseignement de l'écriture en fonction du modèle du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009, p.29), nous avons constaté que toutes les préoccupations centrales constituant la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe sont perceptibles dans les pratiques des six personnes enseignantes de notre recherche, mais que la place et la fréquence occupées par chacune d'elles sont variables. Nous avons observé, de manière générale, que parmi les quatre préoccupations qui gravitent autour de l'objet des savoirs c'est-à-dire le tissage, l'atmosphère, le pilotage des tâches et l'étayage, c'est l'étayage et le pilotage qui paraissent le plus fréquemment présents dans les pratiques des personnes enseignantes de notre étude dans la mesure où, dans ce contexte d'enseignement, leur attention s'est beaucoup plus portée sur la gestion du déroulement des tâches afférentes à l'écriture notamment sur les aspects relevant de la transcription (orthographe, grammaire, ponctuation, calligraphie, etc.) lors des séquences d'enseignement. Nous avons observé pendant ces séances que la plupart des personnes enseignantes ont insisté sur l'évaluation formative ou la correction des tâches des apprenants tout en sachant que la révision est particulièrement rare chez les

scripteurs novices. De plus, elles ont apporté de l'aide aux apprenants pour permettre à ces derniers de réaliser des tâches qu'ils ne pouvaient pas accomplir seuls.

Cette section nous a amené à discuter des données issues des observations effectuées dans les classes. Dans l'ensemble, nous avons mentionné au début de chaque observation l'organisation fonctionnelle de la classe de chaque personne enseignante (la configuration de la classe et l'environnement littéraire) suivie des activités d'écriture proposées aux apprenants et des occasions qui leur ont été offertes pour s'y investir en fonction des cadres théoriques de notre étude. Pour ce faire, les apprenants ont bénéficié de deux types de soutiens : le soutien affectif ou émotionnel et le soutien à l'apprentissage par la reconnaissance de leurs besoins en écriture et l'accompagnement dans leur développement langagier grâce à la modélisation des tâches de même qu'à l'implication et à l'étayage constant des personnes enseignantes.

Il convient aussi de signaler que les personnes enseignantes de notre échantillon présentent des profils disparates allant des autodidactes aux titulaires du doctorat, mais sans formation initiale en FLS. Elles dispensent pour la plupart plusieurs notions à la fois sans tirer le meilleur parti du temps d'enseignement comme indiqué dans la recherche menée par le Gouvernement du Québec (2017) qui a démontré que l'augmentation du temps d'enseignement de qualité entraîne l'amélioration du rendement des élèves (Rupley, Blair et Nichols, 2009) aux moments où ils entreprennent des activités d'apprentissage. Pour maximiser ce temps d'enseignement, Ouellet, Wagner et Boily (2013) proposent que la personne enseignante enseigne moins de notions, mais qu'il le fasse plus en profondeur. Cette pratique, selon Brissaud et Cogis (2011) est plus susceptible de favoriser, chez les apprenants, une appropriation permanente des connaissances et des stratégies les plus importantes.



## CONCLUSION

Dans cette conclusion, nous revenons sur la démarche suivie pour entreprendre cette recherche et rappelons l'essentiel des résultats auxquels nous sommes parvenu. Nous terminerons par la mise en exergue des contributions de l'étude pour la recherche sur l'enseignement de l'écrit aux immigrants adultes allophones, des retombées potentielles pour les milieux de formation ou de pratique, des limites de la présente étude, puis des recommandations et de la perspective de recherche.

La thèse a commencé par la problématique qui comprend la présentation du contexte de l'étude, de la description du problème ainsi que la formulation de la question générale de recherche. Au niveau du contexte, nous avons mentionné que chaque année la province du Québec accueille des flux migratoires importants de personnes allophones pour lesquelles la francisation constitue un enjeu majeur. Les immigrants non francophones doivent nécessairement connaître et maîtriser le français pour plusieurs raisons. Au Québec le français est la langue officielle, c'est donc à la fois un outil de communication, un instrument d'initiation culturelle, une passerelle d'accès aux grands domaines de connaissances et l'une des assises fondamentales de l'identité et de la société québécoises. Ensuite, chez les adultes immigrants, le but de la francisation est de développer les habiletés de base en français oral et écrit, d'ouvrir les portes vers l'insertion sociale et professionnelle, de les familiariser avec les valeurs et le mode de vie de la population québécoise et d'éventuellement préparer leur passage à des études subséquentes. Plusieurs organismes interviennent dans la formation au français des immigrants adultes notamment le MIFI dans les Cégeps et les organismes communautaires (membres du Regroupement des organismes en francisation de Québec (ROFQ) mais aussi le MESS dans les

commissions scolaires et les universités. Les classes de francisation des immigrants adultes au Québec sont assurées par des personnes enseignantes recrutées sur la base d'un appel d'offres lancé sur le site du MIFI. Elles ont indiqué elles-mêmes qu'elles ne sont pas formées pour intervenir auprès des étudiants apprenants de la langue seconde et celles-ci ne reçoivent pas de soutien dans la pratique de classe susceptible de les orienter vers un travail réflexif indispensable à la profession enseignante.

En ce qui concerne le problème, à proprement parler, nous constatons que très peu d'études portent sur notre objet de recherche à savoir les pratiques d'enseignement de l'écriture en français langue seconde en contexte de francisation des immigrants adultes. Les cours de francisation sont construits selon une approche communicative dont le but principal est de faciliter l'intégration des immigrants dans des sociétés dites d'accueil et de trouver un emploi dans un meilleur délai. Dans ces conditions, le développement de la compétence scripturale semble quelque peu délaissé au profit de l'oralité alors que toute notre société est quasiment organisée par l'écrit. Selon les données du Gouvernement du Québec (2015), 5,3 % seulement d'apprenants immigrants dépassent le « seuil d'autonomie langagière » à l'écrit fixé par le MIFI. Les objectifs annoncés dans le discours officiel ne sont donc pas atteints concernant les habiletés en production écrite, les connaissances enseignées ne correspondent pas aux besoins des immigrants adultes et la formation des enseignants ne semble pas pouvoir répondre au développement d'une compétence scripturale suffisante chez ces apprenants. Suite à cette problématique, nous nous sommes posé la question générale suivante : Quelles sont les pratiques d'enseignement de la production écrite en français langue seconde (FLS) dans les classes de première francisation des immigrants adultes et les discours associés à cet enseignement?



Nous avons élaboré un cadre conceptuel qui met en relief les différents concepts porteurs à l'étude afin de circonscrire la question de recherche. Le tour d'horizon de ces concepts nous a aidé à appréhender et à mieux décrire les pratiques d'enseignement de la production écrite en français langue seconde (FLS) dans les classes de première francisation des immigrants adultes et les représentations associées à cet enseignement. À la suite de la conception de ce cadre, deux objectifs spécifiques ont émergé : 1) Décrire et analyser les discours des personnes enseignantes sur l'enseignement de la production écrite en FLS à des immigrants adultes peu scolarisés. 2) Dégager les occasions d'enseignement de l'écriture mises en œuvre dans les classes, les dimensions de l'écriture travaillées ainsi que les gestes professionnels utilisés pour ce faire au moyen des observations des pratiques des personnes enseignantes lors de deux séances d'enseignement de la production écrite en FLS à des immigrants adultes peu scolarisés. Les deux objectifs nous ont guidé dans le choix d'une méthodologie de recherche de nature qualitative de type descriptif abordée sous un angle exploratoire. Dans le respect des normes régissant les recherches portant sur des êtres humains, nous avons obtenu le certificat d'éthique en recherche afin d'avoir l'autorisation de passer à l'étape finale de la collecte et de l'analyse des données. Les entretiens menés auprès des six personnes enseignantes de même que les deux observations en classe pour chacune d'entre elles ont permis d'accéder aux pratiques de l'enseignement de l'écrit de ces personnes qui œuvrent auprès des immigrants adultes allophones en contexte de première francisation en région. Afin d'analyser et de discuter leurs pratiques, nous avons pris appui sur deux cadres : le modèle du multi-agenda développé par Bucheton et Soulé (2009) décrivant les principales composantes de l'activité de la personne enseignante qui sont le tissage, l'étayage, le pilotage des tâches, l'atmosphère et les contenus et le cadre de Dolz, Gagnon et Toulou (2008) sur les dimensions de l'écriture.

Cette analyse des discours décrits selon les trois axes du triangle didactique de Houssaye (1988) (axe former, axe apprendre et axe enseigner), s'articule en trois volets.

Pour l'axe former, les répondants ont focalisé leurs déclarations sur les approches pédagogiques, les stratégies d'enseignement au nombre desquelles nous avons noté l'accompagnement des apprenants, la conception des consignes, faire jouer le rôle de professeur aux apprenants, l'inculcation des automatismes, le renforcement de la confiance, la combinaison des activités sur diverses compétences, l'installation des routines et le recours à des modèles. Les personnes enseignantes ont recours aux deux formes d'évaluation (formative et sommative). Elles ont formulé des suggestions en vue d'améliorer l'enseignement du FLS en général et particulièrement celui de la production écrite dans les classes de francisation. Leurs suggestions sont relatives aux contraintes de programme (l'harmonisation des méthodes pédagogiques, le lien entre l'apprentissage du français et les réalités professionnelles), aux contraintes de fonctionnement (le classement rigoureux des apprenants, l'augmentation du nombre d'heures de cours, l'encouragement de la recherche et le vécu des personnes enseignantes) et aux contraintes de forme (l'enseignement de la calligraphie, l'autonomie des apprenants et l'apprentissage actif).

Pour l'axe apprendre dont les données recueillies sont décrites selon le cadre de Dolz, Gagnon et Toulou (2008), les propos des personnes enseignantes concernent les attitudes des apprenants en classe vis-à-vis de l'apprentissage de l'écriture, puis les difficultés rencontrées par les apprenants dans l'apprentissage de l'écriture, leurs besoins ainsi que l'atteinte des objectifs après la formation.

S'agissant de l'axe enseigner, les personnes enseignantes abordent le plan plus large de l'enseignement du français aux apprenants adultes allophones immigrants dans les classes de

première francisation ; l'enseignement conjoint de la lecture et de l'écriture ; les activités qu'elles proposent pour soutenir le développement de leur compétence scripturale dans les classes de francisation en lien avec le cadre de Dolz, Gagnon et Toulou (2008) et l'attention à porter sur certains aspects linguistiques et formels de l'écriture.

### **Les retombées de la recherche**

Que dire des retombées de notre recherche, au regard de la thématique du doctorat en éducation, l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique?

La principale retombée scientifique consiste en la production de données québécoises permettant de connaître les pratiques enseignantes en matière d'enseignement de l'écriture en contexte de francisation des immigrants adultes allophones.

En ce qui concerne le positionnement de la thèse dans la thématique du doctorat, notre projet de recherche s'inscrit dans la thématique de l'interrelation entre la recherche, la formation et la pratique. En effet, notre recherche a permis de disposer d'une meilleure connaissance de la situation des pratiques d'enseignement de la production écrite en français langue seconde (FLS) dans les classes de première francisation des immigrants adultes notamment au niveau des difficultés rencontrées et des recommandations proposées. Les résultats de notre recherche pourraient donc avoir des retombées au niveau de la recherche, de la formation et de la pratique.

Au niveau de la recherche, nous avons noté que la formation linguistique des immigrants adultes a été très peu investie par la recherche scientifique. L'absence d'études portant sur les pratiques d'enseignement de la production écrite dans la formation des personnes immigrantes adultes en contexte de francisation a permis à notre recherche d'apporter des connaissances nouvelles auxquelles pourront se référer d'autres chercheurs travaillant sur les pratiques

d'enseignement de l'écrit des personnes œuvrant auprès des immigrants adultes de première francisation.

Au niveau de la formation, ces connaissances nouvelles pourront aider à la conception des programmes de formation qui tiennent compte à la fois des aspirations des immigrants adultes allophones (poursuite de leurs études dans tous les ordres d'enseignement, accession à un emploi plus rémunérateur ou aux échelons supérieurs de leur hiérarchie professionnelle) et des besoins du personnel enseignant dans leurs pratiques d'enseignement de la production écrite en français langue seconde (FLS) dans les classes de première francisation des immigrants adultes allophones. Par ailleurs, les résultats pourront être réinvestis dans la formation initiale et continue du personnel enseignant qui œuvre auprès des personnes adultes allophones dans les classes de francisation dans la mesure où toutes les personnes enseignantes de notre échantillon ont déclaré n'avoir pas été formées pour enseigner le FLS.

Au niveau de la pratique, les résultats de notre recherche conduisent à s'interroger sur la mise en place des mesures de soutien aux enseignants dans le cadre de leur formation initiale et continue dont pourrait découler une possible amélioration des pratiques d'enseignement de l'écriture, gage d'une formation adéquate des apprenants aspirant à une intégration durable sur le plan social, voire professionnel. Au Québec, les personnes immigrantes allophones sont celles qui présentent une pauvre performance sur le marché du travail par leur faible taux de diplomation, car 70% d'entre elles ne disposent d'aucun certificat, diplôme ou grade (AIDE, 2018). Toujours selon cet organisme, ces statistiques suggèrent l'importance de fournir des programmes d'alphabétisation aux immigrants si l'on veut améliorer le succès sur le marché du travail.

Comme le mentionne Serre (1993, p. 173), notre travail se positionne bien dans la thématique du doctorat puisqu'on « se retrouve en effet dans un espace où deux visées se superposent, celle de la recherche qui est de produire de nouveaux savoirs et celle de la formation qui consiste à améliorer les pratiques professionnelles ».

### **Les limites de la recherche**

Si notre recherche comporte des apports, elle montre aussi quelques limites.

La première d'entre elles a trait au choix méthodologique effectué, soit celui d'une recherche qualitative de type descriptif abordée sous un angle exploratoire. Notre recherche porte sur un nombre très limité de participants. La taille de l'échantillon ne permet pas d'assurer le caractère généralisable des résultats ou d'en inférer des conclusions quant à l'ensemble du corps enseignant des classes de francisation des immigrants adultes allophones.

La deuxième limite est aussi d'ordre méthodologique. Étant donné le calendrier de collecte de données et le moment où nous avons pu avoir accès aux classes, le questionnaire d'entretien et le guide d'observation ont été élaborés avant d'avoir déterminé les choix finaux de nos cadres d'analyse. De plus, il ne nous a pas permis d'investir explicitement le lien entre l'enseignement dispensé et l'apprentissage effectué. Nous avons exclusivement focalisé notre regard d'observateur sur les pratiques d'enseignement alors que le processus d'enseignement ou la médiation pédagogique est toujours accompagné du processus d'apprentissage ou de la médiation cognitive assortie en bout de course des produits des apprenants.

La troisième limite a trait au mode de collecte des données pour les observations. Nous aurions pu enregistrer les observations plutôt que de nous fier uniquement aux notes de terrain. Cela nous aurait permis par exemple d'indiquer la fréquence des occurrences des pratiques

observées. Toutefois, les discours des personnes enseignantes lors des entretiens ont permis de jeter un éclairage sur les différentes interventions des personnes enseignantes en classe.

### **Les recommandations**

Notre thèse initiale était émaillée d'idées présupposées notamment du discrédit que l'on pourrait jeter, sans preuves, sur les pratiques enseignantes des personnes œuvrant dans les classes de francisation. Mais, à la suite des représentations recueillies ainsi que des observations effectuées in situ, nous nous sommes retrouvé en présence d'une autre réalité. Les personnes enseignantes sont confrontées à des contraintes institutionnelles qui ne favorisent pas le bon exercice de leur métier. De plus, pendant que les pouvoirs publics ont une vision déficitaire des apprenants, les personnes enseignantes disent d'eux qu'ils sont nantis d'une motivation et d'une ferme volonté d'apprendre la langue française. En considération de cet état de faits et de l'analyse de nos résultats, un ensemble de suggestions ressortent de la présente recherche selon les différentes formes des contraintes institutionnelles et des besoins des apprenants. Nous formulons donc ci-après une série de recommandations tout en rappelant les suggestions émises par les personnes enseignantes elles-mêmes notamment l'harmonisation des méthodes pédagogiques, l'arrimage de l'apprentissage du français aux réalités professionnelles, la prise en compte des caractéristiques réelles des apprenants, l'augmentation du nombre d'heures de cours, l'encouragement de la recherche, la prise en compte du vécu des personnes enseignantes, l'enseignement de la calligraphie et l'apprentissage actif. Nos propres recommandations portent sur le peaufinement de l'environnement littéraire, l'utilisation des TICs pour l'enseignement/apprentissage de l'écriture, la prise en compte de la langue maternelle et/ou de la culture des apprenants adultes lors des interventions, l'évaluation du programme de francisation, la mise sur pied d'un comité chargé de concevoir des outils pédagogiques et le recrutement des

personnes enseignantes parmi les candidates et les candidats issus de l'immigration. Nous commençons par les recommandations relatives aux pratiques d'enseignement de l'écriture et élargissons ensuite la perspective.

### **Les recommandations pour l'enseignement de l'écriture**

Premièrement, *il apparaît judicieux de débiter l'enseignement de l'écrit par la calligraphie*. En raison du niveau d'études des apprenants et de leurs difficultés en écriture, l'enseignement de l'écrit dans les classes de francisation devrait commencer par la calligraphie aux dires de trois personnes enseignantes de notre échantillon. Nos répondants évoquent l'idée de consacrer une à deux heures à l'enseignement de la calligraphie ou à la formation des lettres comme base de l'écriture.

Deuxièmement, *il serait profitable d'offrir aux apprenants allophones, la possibilité de relier les apprentissages en écriture avec les réalités économiques pour assurer une meilleure intégration au marché du travail*. Ainsi, nous recommandons l'alphabétisation fonctionnelle qui est soumise à de nombreux impératifs économiques et qui met en exergue l'utilité des apprentissages en lecture et en écriture afin que les acquis soient réinvestis à bon escient par l'apprenant dans une société où ils sont nécessaires pour réaliser presque toutes les activités quotidiennes et professionnelles.

Troisièmement, nous soulignons *la nécessité de peaufiner l'environnement littéraire*. L'environnement physique de la classe peut être perçu comme un auxiliaire pédagogique chargé non seulement d'orienter le processus d'apprentissage, mais également de créer de nouvelles opportunités d'apprentissage. Aussi, voudrions-nous recommander vivement l'enrichissement de

l'environnement littéraire de la classe par un large panel d'outils susceptibles d'aider dans le cadre des activités d'écriture.

Quatrièmement, nous encourageons *une plus grande utilisation des TICs pour l'enseignement/apprentissage de l'écriture*. Un seul répondant sur six de notre échantillon a accordé l'accès au téléphone à des apprenants afin que ces derniers utilisent la fonctionnalité Google traduction dans la prononciation des mots. Et pourtant, les technologies occupent actuellement une place grandissante dans les classes de FLS (Armand, 2011). Dans le contexte de francisation, nous recommandons la mise à profit des outils modernes (technologies de l'information), dont on estime qu'ils guident les apprenants et favorisent le développement des compétences en français en améliorant les productions des apprenants grâce à l'apport des dimensions visuelle et sonore, en particulier dans la structuration des écrits. Cette nouvelle démarche, si elle est accompagnée de nouveaux comportements d'apprentissage pourrait contribuer à réduire l'un des facteurs d'exclusion des immigrants adultes faiblement scolarisés en les initiant à l'utilisation de l'outil informatique par l'appropriation des logiciels d'apprentissage de langues en ligne.

Cinquièmement, *il serait profitable d'accorder une place à la langue maternelle des apprenants et à leur culture d'origine*. Comme le recommande Armand (2011), les interventions visant la réussite de l'apprentissage de l'écriture en FLS, tout en privilégiant la langue d'enseignement, doivent tenir compte de la langue maternelle et/ou de la culture des apprenants adultes issus de l'immigration et plus largement valoriser la diversité culturelle et linguistique.

Sixièmement, *nous encourageons une évaluation du programme de francisation* dans la mesure où nos participants le trouvent peu réaliste. Cette évaluation pourrait se réaliser avec



l'implication des personnes préoccupées par l'amélioration des pratiques d'enseignement dans les classes de francisation des immigrants adultes allophones. Elle permettra notamment de déterminer les mesures correctives les plus appropriées pour améliorer sa performance et tenir compte des besoins des communautés d'apprentissage. Dans une étude menée par Bartosova (2015, p. 175), « les enseignants constatent que l'engagement et l'apprentissage des immigrants adultes ne sont pas optimaux et qu'il n'y a pas de gains pour ces derniers, puisque leurs besoins ne s'alignent pas avec le Programme-cadre ».

### **Les recommandations générales concernant la francisation des adultes**

Premièrement, *il paraît important de développer davantage une dynamique d'apprentissage actif* à travers des situations réelles rencontrées par les apprenants adultes. Il est question dans ce cas de proposer des activités susceptibles d'être centrées sur l'apprenant qu'est l'immigrant adulte allophone qui connaît des situations particulières dans son quotidien dont les contingences résultent de son parcours migratoire très souvent atypique. Le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) recommande :

« l'utilisation du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECR) dans le contexte canadien en tant que cadre de référence pour les projets, programmes et initiatives liés aux langues secondes et additionnelles, tel que jugé approprié » (CMEC, 2010).

Dans le CECR, les auteurs privilégient l'approche actionnelle du didacticien Puren (2010) qui considère « l'utilisateur et l'apprenant d'une langue en tant qu'acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches pertinentes à leur vécu » (p. 10).

Aussi, voudrions-nous recommander la perspective actionnelle qui offre donc à la didactique de langues une approche qui se décline et s'adapte selon les objectifs des enseignants et les besoins des apprenants qui deviennent des citoyens actifs et solidaires (Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel, 2010).

Deuxièmement, *la nécessité de prendre en compte des caractéristiques réelles des apprenants*. Nos résultats indiquent que le MIFI ne prend pas en compte les caractéristiques réelles des apprenants précisément les groupes d'âge et les niveaux d'études lors de la formation des groupes-classes. À cet égard, nous recommandons l'organisation rigoureuse des tests de classement des apprenants pour la formation minutieuse des groupes-classes.

Troisièmement, *l'augmentation du nombre d'heures de cours*. Nos résultats font état de l'insuffisance d'heures de cours des séquences d'enseignement de l'écriture. Nous recommandons donc l'augmentation du nombre d'heures de cours afin de permettre aux personnes enseignantes de mener à bien les séquences d'enseignement de la production écrite. Cette suggestion est appuyée par les études de Bellemare, Lacoste Guyon, Caron et Mercier (2013) sur le suivi des étudiants ayant participé aux cours de francisation.

Quatrièmement, *la mise sur pied d'un comité chargé de concevoir des outils pédagogiques*. Nos résultats soulignent que le matériel pédagogique mis à la disposition des personnes enseignantes par l'institution n'est pas totalement en adéquation avec les contenus notionnels inscrits dans le curriculum des cours de francisation. Le personnel enseignant est parfois obligé de créer, d'acheter ou d'adapter le matériel au rythme et aux caractéristiques du groupe-classe en faisant appel à son expérience et en recherchant le matériel qui a déjà fait ses preuves ailleurs. Ainsi, nous recommandons la mise sur pied d'un comité chargé de concevoir

des outils pédagogiques et didactiques plus adaptés à l'enseignement du FLS en contexte de francisation des immigrants adultes allophones.

Cinquièmement, *la nécessité de l'harmonisation des méthodes pédagogiques dans les FIPA*. Nos résultats révèlent que les personnes enseignantes souhaiteraient s'asseoir ensemble pour voir dans quelle mesure elles peuvent fonctionner de manière semblable par rapport à l'enseignement de l'écriture. Ce vœu traduit le besoin d'une démarche collective de développement professionnel par la tenue régulière des séances de réflexion et recherche pédagogiques animées par les formateurs ou les conseillers pédagogiques. À ce niveau, nous recommandons la nomination des conseillers pédagogiques formés en FLS et ayant leurs sièges en région pour permettre au MIFI de combler cette lacune.

Sixièmement, *le recrutement des personnes enseignantes parmi les candidates et les candidats issus de l'immigration*. Nos résultats révèlent que la personne enseignante joue un rôle cardinal dans l'établissement d'un climat de confiance favorable aux interactions et au développement des compétences langagières des apprenants dans l'enseignement/apprentissage du FLS. À ce propos, une participante dit avoir facilement instauré une ambiance de confiance susceptible d'aider à la formation en français des personnes immigrantes parce qu'elle est issue, elle-même, de l'immigration. De surcroît, l'évocation des trajectoires ou des réalités communes peut permettre à la personne enseignante d'établir plus facilement les bases des liens de confiance susceptibles de réveiller chez les apprenants la motivation et la curiosité non seulement à l'égard du FLS, mais également de la culture du milieu et d'apprentissage. Au regard de cette réalité, nous recommandons que le MIFI et les institutions en charge des cours de francisation recrutent aussi les personnes enseignantes parmi les candidates et les candidats issues de l'immigration qui

pourraient offrir des modèles de comportements aux apprenants (Khanlou, Beiser, Cole, Freire, Hyman et Murphy Kilbride, 2002).

Septièmement, *la prise en considération du vécu des enseignants*. Un de nos répondants déclare que le gouvernement devrait prendre en considération le vécu des enseignants. Selon lui, c'est une mine d'informations et d'expériences au plan pédagogique et didactique. Nous recommandons donc que les services gouvernementaux consultent régulièrement les personnes enseignantes sur leur vécu afin de l'intégrer dans les recommandations ou les décisions politiques qu'ils prennent à l'attention des cours de francisation.

Huitièmement, *la prise des mesures propices à l'encouragement du travail de recherche*. S'agissant de la recherche sur l'enseignement/apprentissage dans les classes de francisation, nos résultats évoquent que le MIFI pourrait prendre des mesures propices à l'encouragement du travail de recherche tous azimuts. À cet effet, nous suggérons de mettre en place des mesures en termes de formation continue afin que les résultats des travaux de recherche soient davantage réinvestis dans la pratique enseignante.

**Tableau 32. Récapitulatif des recommandations**

Les recommandations	
<b>Les recommandations pour l'enseignement de l'écriture</b>	1- Débuter l'enseignement de l'écrit par la calligraphie 2- Traiter des réalités économiques dans la classe pour une meilleure intégration au marché du travail 3- Peaufiner l'environnement littéraire 4- Utiliser les TICs pour l'enseignement/apprentissage de l'écriture 5- Tenir compte de la langue maternelle et/ou de la culture des apprenants adultes lors des interventions

	6- Évaluer le programme de francisation
<b>Les recommandations générales concernant la francisation des adultes</b>	1- Développer l'apprentissage actif à travers des situations réelles 2- Prendre en compte les caractéristiques réelles des apprenants 3- Augmenter le nombre d'heures de cours 4- Mettre sur pied un comité chargé de concevoir des outils pédagogiques 5- Harmoniser les méthodes pédagogiques dans les FIPA 6- Récruiter des personnes enseignantes parmi les candidates et les candidats issus de l'immigration 7- Prendre en considération le vécu des enseignants 8- Prendre des mesures propices à l'encouragement du travail de recherche

### **La perspective de la recherche**

Au terme de l'interprétation des résultats, des constats et recommandations, nous faisons émerger une piste d'intervention complémentaire à explorer pour l'enseignement/apprentissage en contexte de francisation des immigrants adultes allophones.

Il s'agit de la mise sur pied d'une recherche collaborative afin de développer, avec des personnes enseignantes, des dispositifs d'interventions didactiques adaptés aux réalités de la classe et qui viseraient le développement de la compétence scripturale. Elle pourrait s'avérer nécessaire pour dépasser la deuxième limite de la présente recherche.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adami, H. (2007). Le niveau de scolarisation des immigrants : un facteur déterminant dans le processus d'intégration. Dans J. Archibald et J.-L. Chiss (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants* (p. 71-83). Paris : L'Harmattan.
- Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Clamecy : CLE International.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. Dans M. Fayol (dir.), *Production du langage* (p. 45-65). Paris : Hermès Science Publications.
- Alamargot, D. et Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. Dans R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand et J. Riley (Eds), *Handbook of Writing Development* (23-47). United Kingdom : Sage publications.
- Alami, S., Desjeux, D. et Garabuau-Moussaoui, I. (2013). *Les méthodes qualitatives*. (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Albarello, L. (1999). *Apprendre à chercher, L'acteur social et la recherche scientifique*. Coll. *Méthodes en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Allwright, D. (1988). *Observation in the language classroom*. Londres : Longman.
- Altet, M. (2001). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2000). Former-apprendre en formation continue : un travail interactif de médiation et de négociations en situation. Dans G. Carlier, J. Renard et L. Paquet, *La Formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité* (p.145-153). Bruxelles : De Boeck, collection Pratiques pédagogiques.
- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- Altrichter, H., Posch, P. et Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. New-York : Routledge.
- Andreani, J.C., Conchon, F. (2005). *Les Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives, un état de l'art en marketing*. Congrès des Tendances du Marketing.
- Antoniadès, É., Chéhadé, M. et Lemay, D. (2000). *La réussite en français des allophones au collégial : constats, problèmes et solutions*. Montréal : Centre Éducation et Technologies, Collège de Bois-de-Boulogne. Répéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/en-quete-doutils-pour-sameliorer-en-francais/les-tests-de-classement-en-francais-langue-premiere-ou-seconde/>
- Arborio, A.-M., Fournier, P. et Singly, F. D. (2005). *L'observation directe* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Arcand, D. et LeBLanc, N. (1993). *Écrire « gaucher » - Écrire « droitier » : Guide d'enseignement*. Charlesbourg : C.S. Des Ilets.

- Archibald, J. et Chiss, J.-L. (2007). *La langue et l'intégration des immigrants*. Paris : L'Harmattan.
- Armand, F. (2010). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal*. Rapport déposé à la Direction des services aux Communautés Culturelles du MEEES.
- Armand, F. (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde*. Synthèse de connaissances soumise au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Montréal.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., et Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read* (2<sup>e</sup> éd.). Jessup, MD: Partnership for Reading.
- Aubijoux, H. et Donzel, K. (2014). *Élaboration d'un protocole d'entraînement à l'orthographe lexicale pour des enfants de CMI* (Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste). Paris : Université Paris VI Pierre et Marie Curie, Académie de Paris.
- August, D., et Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Auzias, M. (1966). *L'apprentissage de l'écriture*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bagnoli, P., Dotti, E. et Praderi, R. et Ruel, V. (2010). *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*. 3<sup>ème</sup> Forum des langues Montevideo : ANEP.
- Bahammou, Z. (2011). *Migration, insertion, citoyenneté : convergence des questions et diversité des réponses*. Actes du colloque interdisciplinaire et international d'étudiants et de nouveaux chercheurs. Montréal : Université du Québec à Montréal.



- Bailey, P., Onwuegbuzie, A.J. et Daley, C.E (2003). Foreign language anxiety and student attrition. *Academic Exchange Quarterly*, 7(2), 304-308.
- Bailly, N. et Cohen, M. (2009). *L'approche communicative*. Répéré à [http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly\\_MCohen.html](http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html)
- Bang, V. (1959). *Évolution de l'écriture de l'enfant à l'adulte*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé
- Barbier, M. (2003). Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches. *Arob@se*, [www.arobase.to](http://www.arobase.to), 1-2, 6-21. Répéré à <http://www.univ-rouen.fr/arobase/v7/barbier.pdf>
- Barré-De Miniac, C. (2000) : *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-de Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113/114, 29-40.
- Barré-De Miniac, C. (2007). Écrire pour apprendre : où le rapport à l'écriture est convoqué. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (dir.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche* (p. 165-184). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Barré-De Miniac, C. et Lété, B. (1997). *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université.
- Bartosova, L.J. (2015). *Facteurs susceptibles d'influencer l'implantation de l'Échelle québécoise des niveaux de compétence en français des personnes immigrantes adultes et du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Québec, Canada.

- Bascia, N. (2010). *La réduction de l'effectif des classes. Que savons-nous ?* IÉPO. Association canadienne d'éducation. Répéré à <http://www.cea-ace.ca/>.
- Baudin, M. et Ros Navas, P. (1993). *L'alphabétisation en français des adultes indochinois : vers un apprentissage de la tolérance à l'ambiguïté*. Rapport de recherche. Montréal : Service d'interprète et d'aide aux réfugiés indochinois.
- Bayer, E. (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible ? Dans M. Crahay et D. Lafontaine (Ed.). *L'art et la science de l'enseignement* (p. 483-507). Bruxelles : Labor.
- Beacco, J-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Les Éditions Didier.
- Beaugrand, J.P. (1988). Observation directe du comportement. Dans M. Robert (Ed.), *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie* (3<sup>e</sup> éd.), (p. 277-308). Saint-Hyacinthe : Edisem.
- Bélisle, R. (2004). Éducation non-formelle et contribution à l'alphabétisme. *Ethnologies*, 26(1), 165-183.
- Bellemare, J-F., Lacoste Guyon, L., Caron, P. et Mercier, L. (2013). *Étude sur le cheminement scolaire et professionnel des immigrants ayant complété le programme de francisation*. Répéré à [https://www.collegemv.qc.ca/CMS/MediaFree/image/pdf\\_divers/Rapport%20final\\_Mai2013.pdf](https://www.collegemv.qc.ca/CMS/MediaFree/image/pdf_divers/Rapport%20final_Mai2013.pdf)

- Belgar, D. et A. Hunt. (2005). Six principles for teaching foreign language vocabulary: A commentary on Laufer, Meara, and Nation's Ten Best Ideas. *The Language Teacher*, 29(7), 7-10.
- Benamar, R. et Beldjoudi, Y.S. (2016). La reformulation comme aide à la compréhension des consignes d'écriture au cycle secondaire en Algérie, *Aleph*, 6.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. Dans R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*, 2(1), 64. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R. (1994). Learner's transfer of writing skills between languages. *TESL Canada Journal* 12(1), 29-46.
- Bernardo, A. B. 1. (2000). On defining and developing literacy across communities. *International Review of Education*, 46(5), 455-465.
- Bernèche, F. et Perron, B. (2006a). *Développer nos compétences en littérature : un défi porteur d'avenir*. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Berninger, V.W., Vaughan, K.B., Abbott, R.D, Abbott, S.P., Woodruff Rogan, L., Brooks, A., Reed, E. et Graham, S. (1997). Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers: Transfer from Handwriting to Composition, *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 652-666.

- Berninger, V. W., Rutberg, J. E., Abbott, R. D., Garcia, N., Anderson-Youngstrom, M. et Brooks, A. (2006). Tier 1 and tier 2 intervention for handwriting and composing. *Journal of School Psychology, 44*(1), 3-39.
- Berthiaume, D. (2004). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*. Montréal : G. Morin.
- Berthoz, A. (2003). *La décision*. Paris : Odile Jacob.
- Bhanji-Pitman, S. (1995). *L'apprentissage du français langue seconde chez les adultes sinophones : difficultés et pistes d'intervention*. Montréal : Université McGill.
- Bhanji-Pitman, S. (2009). *Prise en compte par des enseignants de français langue seconde des facteurs d'ordre culturel en contexte pluriel adulte au Québec* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- Bissaillon, J. (1991). Les stratégies de révision comme objet d'enseignement. *Enjeux, 22*, 39-54.
- Bitchener, J., Young, S. et Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing, 14*(3), 191-205.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing, 17*(2), 102-118.
- Bitchener, J. et Knoch, U. (2010). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten-month investigation. *Applied Linguistics, 31*(2), 193-214.
- Black, P. et William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education: Principles, Policy and practices, 5*(1), 1-78.

- Blain, S. et Painchaud, G. (1999). L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur l'amélioration des compositions des élèves de 5e année en immersion française. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 56(1),73-98.
- Blais, J.-G. (1993). Mesurer la compétence à écrire : mise à l'essai prototypes d'items à réponse choisie portant sur la cohésion sémantique. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(1), 59-94.
- Blanchard-Laville, C. (2003). *Une pratique ordinaire, Mélanie, passe au tableau*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris: Nathan.
- Bnou-nouçair, R. (2008). *Atouts et faiblesses de l'immigration au Québec*. Paris : L'harmattan.
- Boch, F. (2004). Apprentissage du lexique et production d'écrits : une articulation féconde ? Dans E. Falardeau (Ed.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9<sup>o</sup> Colloque international de l'AIRDF*, Québec : AIRDF.
- Bodrova, E. et Leong, D. (2001). *Tools of the mind: A case study of implementing the Vygotskian approach in America early childhood and primary classroom*. Genève: International bureau of education.
- Booth-Butterfield, M. (2008). *Communication Apprehension and Social Anxiety. The international Encyclopédia of communication*. Donsbach, Wolfgang (Ed). Blackwell publishing.
- Borel-Maisonny, S. (1963). *Pédagogie des notions de base*. Paris : Delachaux et Niestlé.

- Borrell, A. et Billières, M. (1989). L'évolution de la norme phonétique en français contemporain. *La linguistique*, 25(2), 45-62.
- Bosher, S. (1998). The composing processes of three South East Asian writers at the post-secondary level: An explanatory study *Journal of Second Language Writing*, 7, 205-241.
- Bouchamma, Y., Marchand, K. et Muckler, M. (2009). *L'intervention interculturelle en milieu scolaire*. Levis : Les Éditions de la Francophonie.
- Boudreault, Y., Carré, C., Farand, P., Forest, L., Lafleur, P-G, et Ross, A. (2016). *Différentes méthodes d'apprentissage actif pour une diversité d'apprenants*. Répéré à <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/PCEEA/article/view/6455/6003>
- Bourdon, S. (2010). Entre le biographique et le curriculaire, l'apprentissage tout au long de la vie. *Éducation et francophonie*, 38 (1), 1–10.
- Branden, N. (2003). *L'estime de soi, une force positive. Un regard sur notre ressource psychologique la plus importante*. Montréal : Les Éditions Sciences et Culture.
- Bressoux, P. (2001). Réflexion sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. Dans M. Bru et J-J. Maurice (dir.), *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*. Université de Toulouse : Presses Universitaires de Mirail.
- Brissaud, C. et Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.
- Bru, M. (1994). L'enseignant. Organisateur des conditions d'apprentissage. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

- Bru, M. (2002a). Pratiques enseignantes : des recherches à confronter et à développer. *Revue française*, 138, 63-73.
- Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. Dans *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 9-33.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès éditions.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 3, 29-48.
- Bucheton, D. et Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Buors, P. et Lentz, F. (2004). La formation continue des intervenants pédagogiques en milieu minoritaire : une initiative en francisation, *Bureau de l'éducation française (Manitoba) cahiers franco-canadiens de l'ouest*, 16(1-2), 113-137.
- Burge, E.J., Howard, J.L et Ironside, D.J. (1991). *Mediation in distance learning: An investigation of the role of tutoring*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Burgess, A. (2010). The use of space-time to construct identity and context. *Ethnography and Education*, 5(1), 17-31.

- Calinon, A-S. (2009). *Facteurs linguistiques et sociolinguistiques de l'intégration en milieu multilingue : le cas des immigrants à Montréal* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Québec, Canada.
- Calinon, A-S. (2007). Les cours de francisation : accès, résultats, réinvestissement. Dans J. Archibald et J.L. Chiss, *La langue et l'intégration des immigrants* (p. 55-69). Paris : L'Harmattan.
- Callaghan, K. (2013). *L'environnement en tant qu'éducateur*. Répéré à <http://edu.gov.on.ca/gardedenfants/CallaghanFr.pdf>
- Calvet, L-J. (1999). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Hachette-Littérature.
- Camenish, A. et Serge, P. (2008). Apprendre à écrire par les mathématiques. Dans D. Alamargot, J. Bouchand, E. Lambert, V. Millogo et C. Beudet (Eds.), *Actes du colloque international De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états*. Poitiers.
- Campbell, J.R., and Mazzeo, J. (1999). *The NAEP 1998 writing report card for the nation and the state*. Washington DC : NCES.
- Caniot, M. (2014). *Quelle organisation du travail de groupe faut-il privilégier pour favoriser l'attention et l'implication des élèves dans leurs apprentissages ?* (Mémoire de maîtrise). Université de Poitiers, Poitiers, France.
- Canopé (Réseau de création et d'accompagnement pédagogiques). (2011). *Accompagner l'entrée dans le métier des enseignants du 1er degré. Les espaces scolaires*. Répéré à



[https://www.aefe-ien-madagascar.mg/IMG/pdf/les\\_espaces\\_scolaires.pdf](https://www.aefe-ien-madagascar.mg/IMG/pdf/les_espaces_scolaires.pdf).

Cardie (Cellule académique recherche développement pour l'innovation et l'expérimentation).

(2016). *L'affichage en classe*. Repéré à

<http://www4.ac-nancy-metz.fr/pasi/IMG/pdf/54chalignyebanvoieinno2016-doccn29-12-2.pdf>

Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.

Caron, J. 2003. *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

Carson, J.E. et Kuehn, P.A. (1994). Evidence of transfer and loss in developing second-language writers. Dans A. Cumming (Éd.), *Bilingual Performance in Reading and Writing*. Ann Arbor, Michigan: Research Club in Language Learning.

Castelbajac, J-C et Cerquiglini, B. (2015). *Le Petit Larousse illustré 2015*. Paris : Éditions Larousse.

Cavanagh, M.O. (1997). *L'effet de l'enseignement d'une stratégie de planification sur la production écrite en français langue maternelle et langue seconde* (Mémoire de maîtrise). Université Saint Jean, Edmonton-Alberta, Canada.

Chalom, M. 1991. *Le migrant démuné : Alphabétisation et intégration des immigrants*. Montréal : Les éditions Liber.

Chapotte, A. (2008). Paulo Freire, toujours d'actualité aujourd'hui pour l'alphabétisation, *Le Journal de l'alpha*, 163, 8-14

- Charlier, B., Nizet, J. et Van Dam, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes : dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Chartrand, S.-G. (2005). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. Dans J. Lafont-Terranova et D. Colin (Ed.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain*, (p. 11-31). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Chartrel, E. et Vinter, A. (2004). L'écriture : une activité longue et complexe à acquérir, *A.N.A.E.*, 78, 174-180.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 153-161.
- Chatterji, M. (2006). Reading Achievement Gaps, Correlates, and Moderators of Early Reading Achievement: Evidence from the Early Childhood Longitudinal Study (ECLS) Kindergarten to First Grade Sample. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 489-507.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, G.-M. et Starosta, W. J. (2000). Intercultural sensitivity. Dans L. A. Samovar et R.E. Porter (Eds.), *Intercultural communication a reader* (9<sup>e</sup> éd.), (407-414). Toronto: Wadsworth.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : Édition La Pensée sauvage.

- Chiss, J.-L. (2006). La crise du français comme idéologie. Dans J.-L. Chiss (dir.), *Historicité des débats linguistiques et didactiques. Stylistique, Énonciation, Crise du français*. Louvain/Paris : Éditions Peeters.
- Chojnicki, X. et Ragot, L. (2012). *L'Immigration coûte cher à la France/Qu'en pensent les économistes ?* Eyrolles : Édition Les Échos.
- Citoyenneté et immigration Canada (2002). *Guide du CSPC sur l'immigration et les pénuries de compétences*. Ottawa : CSPC (Centre syndical et patronal du Canada). Réperé à [http://www.clbc.ca/files/Reports\\_French/Immigration\\_Handbook\\_fr.pdf](http://www.clbc.ca/files/Reports_French/Immigration_Handbook_fr.pdf)
- Claing, R. (2008). *Offre de services aux élèves allophones*. Montréal : Collège Ahuntsic.
- Clanet, J. (2005). Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement : caractérisation des interactions maîtres-élèves et performances scolaires : Les pratiques enseignantes : Analyse des données empiriques. *Les dossiers de l'éducation*, 14, 11-28.
- Cohen, A. D., et Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct vs. translated writing processes: Implications for assessment. *Modern Language Journal*, 85, 169-188.
- Collins Block, C., Oakar, M. et Hurt N. (2002). The expertise of literacy teachers: A continuum from preschool to grade 5. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 178-206.
- Collins, J., Stead, S. et S. Woolfrey. (2004). Rethinking Teaching Strategies for Intensive French, *The Canadian Modern Language Review*, 60(3), 355-372.
- Combessie, J.C. (2003). *La méthode en sociologie*. Paris : Éditions La Découverte.

- Commission des écoles catholiques de Montréal. (1988). *Orientation de la CECM en matière d'éducation interculturelle*. Montréal : CECM, Service des études.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. (2002). *La francisation : pour un état des lieux*. Ottawa : CMEC.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. (2010). *L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien : Guide à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques et des concepteurs de programmes d'études*. Ottawa : CMEC.
- Conseil supérieur de la langue française (2008). *Le français langue de cohésion sociale. Avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française*. Québec : Conseil supérieur de la langue française.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987a). *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987b). *Les défis éducatifs de la pluralité*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Le défi d'une réussite de qualité. Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cornaire, C. et Raymond, P.M. (1994). *Le Point sur . . . La production écrite en didactique des langues*. Montréal : CEC.

- Cornaire, C. et Raymond, P.M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.
- Coulombe, S., Tremblay, J-F et Marchand, S. (2004). *International adult literacy survey: Literacy scores, human capital, and growth across fourteen OECD countries*. Ottawa : StatisTIC Canada.
- Courally, S. (2007). L'acculturation à l'écrit dans les pratiques et les instruments des maitres en situation d'enseignement du français, langue de scolarisation. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 415-432.
- Cousineau, C. (1981). Le plein air pédagogique dans les écoles du Québec : étude de participation, *Revue des sciences de l'éducation*, 7(3), 503–522.
- Couzon, É. et Nicoulaud, A. (2007). *S'estimer pour réussir. Guide pratique de l'estime de soi*. Paris: ESF.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cumming, A. (1989). Writing Expertise and Second Language Proficiency. *Language Learning*. 39(1), 81-141.
- Cumming, A. (1990). Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *Written Communication*, 7(4), 482-511.
- Cumming, A. (2001). The difficulty of standards, for example in L2 writing. Dans T. Silva et P. Matsuda (Eds.), *On second language writing* (p. 209-229). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates

- Crête, J. (2009). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (4<sup>e</sup> éd.), (p. 287-307). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dabène, L. (1995). Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires ? *Etudes de Linguistique Appliquée*, 98, 103-112.
- Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C. et Foertser, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Crédif/Hatier.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Paris : Editions universitaires.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale In *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe. Revue Repères*, 4, 9-23.
- Damasio, A (2001). *Le Sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Daunay, B. (2011). Parcours au sein des écrits professionnels des enseignants. Dans B. Daunay (dir.), *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique* (p. 15-34). Presses universitaires de Rennes. Répéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01354227/document>
- Davesne, A. (1950). *Nouveau syllabaire de Mamadou et Bineta. À l'usage des écoles africaines*. Paris : EDICEF.

- David, J. (2000). Le lexique et son acquisition : aspects cognitifs et linguistiques, *Le Français aujourd'hui*, 131, 31-41.
- David, J. et Plane, S. (1996). *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).
- De Beaugrande, R. (1984). *Text production : toward a science of composition*. Norwood, NJ : Ablex.
- De Ferrari, M., Mammar, F-Z. et Nassiri, M-C. (2000). *Acquérir la compétence de l'écrit à l'âge adulte du niveau A1.1 au niveau A1. Un référentiel en cours d'expérimentation*. Réperé à <http://co-alternatives.fr/wp-content/uploads/2010/03/Du-niveau-A1.1-au-niveau-A1.pdf>
- De Koninck, Z., et Boucher, E. (1993). Écrire en L1 ou en L2 : processus distincts ou comparables ? *AQEFLSJ*, 4(2-3), 27-50.
- De Vecchi, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette/Education.
- De Vecchi, G. (2014). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette/Éducation.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M. et Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110.
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Morin, M.-P., Lebrun, J., Hasni, A. et Lenoir, Y. (2007). *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves* :

- l'importance des processus de régulation* (Rapport 2004-AC-95276), Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Defays, J-M. (2018). *Enseigner le français langue étrangère et seconde. Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Bruxelles: Mardaga.
- Dell, G. S. (1988). The retrieval of phonological forms in production: tests of predictions from a connectionist model. *Journal of memory and language*, 27, 124-142.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation*. Paris : Economica.
- Denhière, G. et Le Ny, J.-F. (1980). Relative importance of meaningful units in comprehension and recall of narratives by children and adults. *PoeTIC*, 9, 147-161.
- Denis, J. (2011). Le travail de l'écrit en coulisse de la relation de service. *Activités*, 8(2), 32-52.
- Desmarais D., Pilon, J.M. (1996). *Pratiques des histoires de vie ; au carrefour de la formation de la recherche et de l'intervention*. Paris : L'Harmattan.
- Desmarais, D. (2003). *L'alphabétisation en question*. Outremont : Les Éditions Quebecor.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche Qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Deslauriers, J. P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L.-H. Groux, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Montréal : Gaëtan Morin.
- Després-Poirier, M. (1995). *Le système d'éducation du Québec*. Montréal : Gaëtan Morin.



- Desruisseaux, R.F. (2012). *Observation*. Dans Unipsed.net. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.unipsed.net/ressource/observation/>
- Devauchelle, B. (2012). *Comment le numérique transforme les lieux du savoir*. Limoges : FYP éditions.
- Develay, M. (1998). Boire et déboires des méthodes en pédagogie ou Comment penser l'impossible et nécessaire méthode ? Dans M. Soëtard et C. Jamet (Éd.), *Le pédagogue et la modernité à l'occasion du 250e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) : Actes du Colloque d'Angers*, (p. 121-135). Berne : P. Lang.
- Dezutter, O., Babin, J. et Lépine, M. (2018). *Des communautés engagées pour la littérature*. Sherbrooke, QC : Collectif CLÉ.
- Dezutter, O., Cansigno, Y. et Silva, H. (2010). *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université*. Mexico : Éditions Primera
- Dezutter, O., Silva, H. et Thonard, A. (2016). *Scriptur@les, une nouvelle ressource pour repenser la didactique de l'écriture en contexte universitaire à l'ère numérique*. Le français à l'université, 21-01.
- Dixon, C.R., Isaacson, S. et Stein, M. (2002). *Effective strategies for teaching writing*. In Kame'enui, J.E., Carnine,
- Dolz, J., Gagnon, R. et Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.

- Dominguez, E. et Rivière, V. (2015). Les consignes en classe de langue : activité polyfocalisée et rôle du regard, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-2.
- Dôrnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Dottrens, R. (1931). *L'enseignement de l'écriture - nouvelles méthodes*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Druine, N. et Wildemeersch, D. (2000). The vocational tum in adult literacy education and the impact of the itemational adult literacy survey. *International Review of Education*, 46(5), 391-405.
- Dubreuil, B. et Marois, G. (2011). *Le remède imaginaire : pourquoi l'immigration ne sauvera pas le Québec*. Montréal : Les Éditions du Boréal.
- Dubois-Marcoin, D. et Tauveron, C. (dir.). (2008). Pratiques effectives de la littérature à l'école et au collège. *Repères*, 37.
- Duclos, G., Laporte, D. et Ross, J. (1995). *L'estime de soi de nos adolescents. Guide pratique à l'intention des parents*. Montréal : Hôpital Ste-Justine.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durand, C. et Blais, A. (2006). La mesure. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 185-210). Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

- Duvignau, K. et Garcia-Debanc, C. (2008). Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture. Dans F. Grossmann et S. Plane (Eds.), *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale* (p. 17-41). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Edwards, L. (2003). Writing instruction in kindergarten: Examining an emerging area of research for children with writing and reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 36(12), 136-149.
- El Kamel Metatha, M. (2010). L'écriture et son apprentissage sous le prisme du « rapport à l'écrit ». *Synergies Algérie*, 11, 99-105.
- Ellis, A. W. (1988). Normal writing processes and peripheral acquired dysgraphias. *Language and cognitive processes*, 3, 99-127.
- Émery-Bruneau, J. (2014). La littérature au secondaire québécois : conceptions d'enseignants et pratiques déclarées en classe de français. *Lidil*, 49, 71-89.
- ENAP (2007). *Mécanismes d'évaluation des réformes scolaires au primaire : étude de cinq administrations publiques (Alberta, Belgique, NouvelleZélande, Ontario et Suisse)*. Montréal : Université du Québec, Observatoire de l'administration publique.
- Esmaeili, H. (2002). Integrated reading and writing tasks and ESL students' reading and writing performance in an English language test. *The Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 58(4), 599-622.
- Fabre, C. (1991). La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrits. *Repères, INRP*, 4, 49-59.

- Fayol, M. (1996). Compréhension et production du langage écrit : Réflexions critiques en rapport avec la psychologie scolaire. *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 2, 111-125.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. et Miret, A. (2005). Écrire, orthographier et rédiger des textes. *Psychologie Française*, 50, 391-402.
- Ferreiro, E. (2001). *Culture écrite et éducation*. Paris : Retz.
- Ferretti, J. (2016). Le Québec rate sa cible. *Les efforts du Québec en matière de francisation et d'intégration des immigrants : un portrait*. Montréal : IRÉC.
- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 113.
- Fiorello, C. A., Hale, J. B. et Snyder, L. E. (2006). Cognitive hypothesis testing and response to intervention for children with reading problems, *Psychology in the Schools*, 43(8), 835-853.
- Florin, A. (1993). Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire, *Repères*, 8, 93-112.
- Flower, L.S., et Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Flowerdew, L. et Miller, L. (1995). On the notion of culture in L2 lectures. *TESOL Quarterly*, 29(2), 345-373.

- Fortin, L., Filiault, M., Plante, A. et Bradley, M. (2011). *Recension des écrits sur le regroupement homogène ou hétérogène des élèves*. Sherbrooke : Chaire de recherche de la CSRS sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Fillon, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Éditions la Chenelière.
- Foulin, J-N. et Mouchon, S. (1998). *Psychologie de l'Éducation*. Paris, Nathan.
- Fowler, E. (2005). Literacy environments. Dans E. Fowler et J. Mace (dir.), *Outside the classroom: Researching literacy with adult learners*. Leicester : National Institute of Adult Continuing Education.
- Fradette, A. et Lataille-Démoré, D. (2003). Les classes à niveaux multiples : point mort ou tremplin pour l'innovation pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 589–607.
- François, F., (dir.), (1990). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H. et Pat Wenderoth, M. (2014). Active Learning increases student performance in science, engineering, and mathemATIC, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 11(23), 8410-8416.
- Freire, P. (1972). *The pedagogy of the oppressed*. London: Sheed and Ward.

- Freire, P. (1975). *Pédagogie des opprimés*. Paris : F. Maspero.
- Frier, C. (2016). *Sur le chemin des textes. Comment s'appropriier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Université de Toulouse, Toulouse : Presses universitaires du MIFI.
- Fugazzi, B. et Ross, V. (1992). *L'alphabétisation chez les immigrants et les membres des communautés culturelles : Analyse de la situation*. Montréal : Conseil des communautés culturelles et de l'immigration.
- Gee, J.-P. et Hayes, E.R. (2011). *Language and learning in the digital age*. Londres et New York, NY : Routledge.
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (Tome I – Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés)*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Galligani, S. (2007). Apprendre le français comme condition d'intégration de l'étranger en France. Dans J. Archibald et J.-L. Chiss, *La langue et l'intégration des immigrants* (285-299). Paris : L'Harmattan.
- Gambrell, L., Malloy, J., Marinak, B. et Mazzoni, S. (2014). Evidence-based best practices for comprehensive literacy instruction in the age of the Common Core standards. Dans L. Gambrell et L. Morrow (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (p. 3-36). New-York, NY: The Guilford Press.
- Gandini, L. (1998). Educational and caring spaces. Dans C. Edwards, L. Gandini et G. Forman (dir.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education – Advanced reflections* (p. 161–78). Norwood, NJ : Ablex.

- Garcia-Debanc, C. et Fayol, M. (2002). Apports et limites du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Revue Pratiques*, 115-116.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., et Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Gardner, R.C., et Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychological*, 13, 266-272.
- Gardner, R.C, Lalonde, R., Moorcroft. R., et Evers, F. (1987). Second language attrition: The role of motivation and use. *Journal of language and social psychology*. 6, 29-47.
- Gardner, R.C., Moorcroft, R. et MacIntyre, P.D. (1987). The Role of Anxiety in Second Language Performance of Language Dropouts, *Research bulletin*, 657.
- Gardner, R.C. (2001a). Integrative motivation and second language acquisition. Dans Z. Dörnyei et R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (p. 1-19). Honolulu, HI: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Gardner, R.C. (2001b). *Integrative motivation: Past, present and future*. Temple Tokyo: University Japan, Distinguished Lecturer Series.
- Garrett, M. F. (1988). Processes in language production. Dans J. F. J. NewMayer (Éd.), *language: psychological and biological aspects*, 3. Cambridge: Cambridge university press.

- Gaskill, W.H. (1985). *Composing in Spanish and English: Focus on revision*. Article présenté lors de la Nineteenth Annual TESOL Convention. New York.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données (5<sup>e</sup> éd.)*. Québec : Presses universitaires du Québec.
- Gee, J.-P. et Hayes, E.R. (2011). *Language and learning in the digital age*. Londres et New York, NY : Routledge.
- Germain, C. (1999). Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde. *Études de linguistique appliquée*, 114,171-187.
- Germain, C. (1990). La structure hiérarchique d'une leçon en classe de langue seconde. *Bulletin de l'ACLA*, 12(2), 75-87.
- Germain, C. et Netten, J. (2004). La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques. *Cahiers du français contemporain*.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique*. 2<sup>e</sup> édition. Boucherville : Éditions Gaëtan Morin.
- Giasson, J. et Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal : Éditions Ville-Marie.
- Gillig, J.-M. (2008). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Paris : Hachette Éducation.
- Giordan, A. et De Vecchi, G. (1987). *Les Origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé.



- Goffinet, S.-A. (1989). *Pratiquer l'évaluation formative dans un cours d'alphabétisation*. Bruxelles : Commission d'évaluation de Lire et Écrire,
- Goigoux, R. (1996). Présentation d'un outil d'analyse des interactions de tutelle maître/élève au cours de tâches de lecture de texte. Dans R. Bouchard et J.C. Meyer (Eds.), *Les métalangages de la classe de Français* (p. 104-108). Saint-Cloud : D.F.L.M.
- Gosselin, M-N. (2002). *État de la situation des cours de français 002-SP pour étudiants allophones et proposition d'alternative pour la session automne 2002*. Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne.
- Gould, J. (1980). Experiments on composing letters : Some facts, some myths, and some Observations. Dans L.W. Gregg et E.R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (97–127). Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. (3<sup>e</sup> éd) Boucherville : Éditions Gaëtan Morin.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Goussery, J. et Maulat, M. (1971). *Organisation de la classe pratique*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Gouvernement du Québec. (1997). *Coffret de matériel andragogique pour l'alphabétisation des personnes ayant des difficultés d'apprentissage, Fascicule III. Nomenclature des problèmes d'apprentissage (causes et conséquences)*. Québec : Direction de la formation générale des adultes.

Gouvernement du Québec (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : MEQ.

Gouvernement du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : MEQ.

Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les Orientations - Les compétences professionnelles*. Répéré à

[http://www.MEES.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation\\_ens.pdf](http://www.MEES.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf)

Gouvernement du Québec. (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Québec : Direction générale de la formation des jeunes.

Gouvernement du Québec. (2004). *L'insertion en emploi des travailleurs admis au Québec en vertu de la grille de sélection*. Québec : MRCI. Répéré à [http://www.immigration-](http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Insertion-emploi-partie1-rapportsynthese.pdf)

[quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Insertion-emploi-partie1-rapportsynthese.pdf](http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Insertion-emploi-partie1-rapportsynthese.pdf)

Gouvernement du Québec. (2005). *Plan stratégique 2005-2008*. Québec : MIFI.

Gouvernement du Québec. (2007). *La planification des niveaux d'immigration, 2005-2007, consultation 2008-2010*. Montréal : Direction de la recherche et de l'analyse prospective.

Gouvernement du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : MEES.

Gouvernement du Québec. (2007). *Pour le renouvellement de la pratique enseignante. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*. Québec : MEES, Comité-conseil sur les programmes d'études.

Gouvernement du Québec (2008). *Pour enrichir le Québec. Franciser plus et intégrer mieux. Pour renforcer l'action du Québec en matière de francisation des immigrants*. Montréal : MIFI.

Gouvernement du Québec (2008). *Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture. Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Québec : MEES.

Gouvernement du Québec (2008). *Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec. (2009). *Progression des apprentissages Français, langue seconde (Programme de base)*. Québec : MEES. Répéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA\\_PFEQ\\_francais-langue-seconde-base\\_2009-primaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PDA_PFEQ_francais-langue-seconde-base_2009-primaire.pdf)

Gouvernement du Québec (2010). *Conditions de réussite de l'apprentissage du français dans le cadre des cours du Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles*. Répéré à <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/langue-francaise/conditions-reussite.pdf>

Gouvernement du Québec (2010). *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec*. Montréal : MIFI.

Gouvernement du Québec (2010). *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2008-2010*. Montréal : MIFI.

Gouvernement du Québec (2010). *Pour enrichir le Québec : franciser plus, intégrer mieux. Mesures pour renforcer l'action du Québec en matière de francisation des immigrants*. Répéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs387144>

Gouvernement du Québec (2011). *Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec. Direction de la recherche et de l'analyse prospective*. Montréal : MIFI.

Gouvernement du Québec (2011). *Échelle québécoise des niveaux de compétences en français des personnes immigrants adultes*. Québec : MIFI.

Gouvernement du Québec (2011). *Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec*. Montréal : MIFI.

Gouvernement du Québec (2012). *Plan stratégique 2012-1016*. Québec : MIFI.

Gouvernement du Québec (2014). *Regards sur les pratiques d'intervention de l'accompagnement individualisé au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (2015). *Programme d'études français langue seconde. Formation générale des adultes*. Québec : MEES.

Gouvernement du Québec (2015). *Programme d'études francisation-Domaine de langues-Formation générale des adultes*. Québec : MEES.

Gouvernement du Québec (2015). *Suivre un programme d'études/Francisation*. Québec : MEES.

Gouvernement du Québec (2016). *Programme d'intégration linguistique pour les immigrants 2016-2017*. Montréal : MIFI.

Gouvernement du Québec (2016). *Pour une politique de la réussite éducative. Document de consultation*. Québec : MEES.

Gouvernement du Québec (2017). *Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec 4<sup>e</sup> trimestre et année 2017*. Québec : MIFI, Direction de la recherche et de l'analyse prospective.

Gouvernement du Québec (2017). *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'adulte ayant des besoins particuliers*. Québec : MEES.

Gouvernement du Québec (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Québec : MEES.

Gouvernement du Québec (2017). *Site du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. « Apprendre le français au Québec »*. Répéré à <https://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-quebec/index.html>

Gouvernement du Québec. (2019a). Après les avoir baissés, le gouvernement Legault va augmenter les seuils d'immigration. Répéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1175896/quebec-immigration-legault-cibles-augmentation>

Gouvernement du Québec (2019b). Québec bonifie l'accès à la francisation pour les nouveaux arrivants. Répéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1211845/francisation-quebec-bonification-mesures-jolin-barrette-caq-immigration>

- Graham, S., Harris, K et Hebert, M. (2011). *Les avantages de l'évaluation formative. Rapport de la corporation Carnegie*. New York : Université Vanderbilt.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11<sup>e</sup> éd.). Paris: Dalloz.
- Greenwald, E.A., Persky, H.R., Unger, J., and Fleischman, S. (2004). Dans Process Writing the Write Stuff? *Educational Leadership*, 62(2), 90-91.
- Guay, M.-H. (1996). *L'approche interdisciplinaire de l'enseignement du français langue maternelle dans les classes du primaire au Québec : état de la question, appréciation critique et voies de recherche*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Guillemette, K.C. (2007). *Les stratégies d'enseignement pour l'alphabétisation en français langue seconde des immigrants allophones adultes*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- Gumuchian, H. et Marois, C. (2000). *Initiation à la recherche en géographie*. Montréal : Les Presses Universitaires de Montréal.
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus Traditional Methods : A Six-thousand student Survey of Mechanics Test Data for Introductory Physics Courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64-74.
- Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school: a review of evidence. Dans N. Hall, J. Larson et J. Marsh (dir.), *Handbook of early childhood literacy*, 315-326. London : Sage publications.

- Hall, K. (1995). Processus d'écriture en immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes, In L'apprentissage et l'enseignement des langues secondes : les liens entre la théorie et la pratique*, (78–100). S. Rehorick et V. Edwards.
- Hallinan, M. (1994). School differences in tracking effects on achievement. *Social Forces*, 72, 799–820.
- Halonen, Brown-Anderson et McKeachie (2002). Teaching thinking. Dans W. J. McKeachie (Ed.), *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*, 11, 284–290.
- Halté, J-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF, Que sais-je ? 2656.
- Hamilton, M. (2000). Expanding the new literacy studies. Using photographs to explore literacy as social practice. Dans D. Barton, M. Hamilton et R. Ivanic (dir.), *Situated literacies. Reading and writing in context* (16-34). New York, NY: Routledge.
- Han, Z. (2002). A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output. *TESOL Quarterly*, 36(4), 543-572.
- Harley, T. A. (1984). A critique of top-down independent levels of speech production: evidence from non-plan-internal speech errors. *Cognitive science*, 8, 191-219.
- Harper, J. et O'Brien, K. (2016). *Des routines de classe pour mieux apprendre Favoriser l'autonomie et l'engagement des élèves de 5 à 12 ans au quotidien*. Montréal : La Chenelière Éducation.
- Harvey, B. (1997). Les conditions dialogiques en classe de français. *Québec français*, 106, 24–26.

- Hassan R. (2008). L'écriture au tableau dans le travail enseignant : approche didactique, *In D. Alamargot, J. Bouchand, E. Lambert, V. Millogo et C. Beaudet (éds), Proceedings of the International Conference « de la France au Québec : l'Écriture dans tous ses états »*. Répéré à <http://www.poitou-charentes.iufm.fr/IMG/pdf/Hassan.pdf/>
- Haughey, M., Snart, F. et Da Costa, J. (2003). Teachers' Instructional Practices in Small Classes. *Alberta Journal of Educational Research*, 49(2), 181-197.
- Hawken, J., Laplante, L. et Brodeur, M. et Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : trousse d'intervention appuyée par la recherche*.
- Hayes, J.R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. Traduit par Fortier. G., (1995). Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond, *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (49-72). Montréal : Éditions. Logiques.
- Hayes, J. R., et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans Gregg, L. W. et Steinberg, E. R. (dir.), *Cognitive processes in writing* (3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Heuring, D.L. (1984). The revision strategies of skilled and unskilled ESL writers: Five case studies. *Eighteenth Annual TESOL Convention*. Houston, Texas.
- Hillocks, G. (1986). *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*. Washington, DC: National Inst. of Education.
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40, 1.



- Hird, B., Thwaite, A., Breen, M., Milton, M et Oliver, R. (2000). Teaching English as a Second Language to Children and Adults: Variations in Practices. *Language Teaching Research*, 4(1), 3-32.
- Hodge, R. et Jones, K. (1996). *Photography in collaborative research: Insider Outsider images and understandings of multilingual literacy practices*. Lancaster: Center for Language in Social Life.
- Holyoak, K. J. (1991). Symbolic connectionism: toward thord generation theories of expertise. Dans K. A. Ericson et J. Smith (Éds.), *Toward a general theory of expertise*. Cambridge, CA: Cambridge university press.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., et Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Housen, A. (2002). Paramètres liés à l'environnement dans l'apprentissage guidé d'une langue seconde. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 23-46. Répéré à <http://aile.revues.org/1379>
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*, Berne : Peter Lang SA.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire I : Le triangle pédagogique*. Paris : Peter Lang.
- Howden, J. et Martin, H. (1997). *La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal : La Chenelière.

- Hunsberger, M., Bailey, P. et Hayden, K.A. (1998). The Diverse Faces of Critical Literacy: Only Knowledge or Also Social Action? *The Alberta Journal of Educational Research*, 44(2), 120-134.
- IEN Montélimar (Inspection Départementale Éducation Nationale Montélimar). (2016). *Des outils pour la classe. Les affichages dans la classe*. Répéré à [http://www.ac-grenoble.fr/ien.montelimar/IMG/pdf/les\\_outils\\_pour\\_la\\_classe\\_12\\_-\\_les\\_affichages\\_dans\\_la\\_classe.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/ien.montelimar/IMG/pdf/les_outils_pour_la_classe_12_-_les_affichages_dans_la_classe.pdf)
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity*. Amsterdam : John Benjamins.
- Ivanova-Fournier, P. (2009). Certaines difficultés d'apprentissage du français pour des sinophones. *Études françaises*, 73, 87-91. Répéré à <http://wenku.baidu.com/view/c0d18a0d4a7302768e993923.html>
- Jacobson, J. (2003). Second language literacy development: From theory to practice. *California Reader*, 37(1), 12-20.
- Jacquinet-Delaunay, G., et Monnoyer, L. (1999). Le dispositif. Entre usage et concept, *Hermès*, 3, 25.
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. In J. Poupart, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A.P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Montréal : Gaëtan Morin.

- Jaffré, J.-P. et Romian, H. (1991). Vers une déglobalisation de l'enseignement/apprentissage de la production d'écrits In *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe. Revue Repères*, 4, 3-8, INRP.
- Jaffré, J.-P. et M. Fayol (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jakubowski, M. et Sakowski, P. (2006). Quasi-Experimental Estimates of Class Size Effect in Primary Schools. *Poland International Journal of Educational Research*, 45(3), 202-215.
- Joly, N. (2010). Tracing cows: Practical and administrative logics in tension? Dans Barton, D. et Papen, U. (dir.), *The anthropology of writing. Understanding textually mediated worlds* (90-105). Londres: Continuum International Publishing Group.
- Jones, D. et Christensen, C.A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text, *Journal of Educational Psychology*, 91, 1, 44-49.
- Jones, S. et Tetroe (1987). Composing in a second language. Dans A. Matsushashi (Ed.), *Writing in Read Time: Modeling Processes* (p. 34-57). University of Illinois at Chicago.
- Jones, P. W. (1990). Unesco and the PoliTIC of Global Literacy, *Comparative Education Review*, 34(1), 41-60.
- Kanouté, F. (2007). La pratique de l'interculturel. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Équité en éducation et formation* (p. 121-140). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.). St-Laurent, Québec: ERPI.
- Kellaghan, T. et Greaney, V. (2004). *Assessing student learning in Africa*. Washington: The World Bank.
- Keller, E., Feltham, R., Gardye, F., Labelle, M. et Maisonneuve, H. (1985). *Introduction aux systèmes psycholinguistiques*. Québec : Gaëtan Morin.
- Khanlou, N., Beiser, M., Cole, E., Freire, M., Hyman, I. et Murphy Kilbride, D. (2002). *Promotion de la santé mentale des jeunes immigrantes : Expérience et estime de soi post-migratoires*. Direction de la recherche Condition féminine Canada. Répéré à <http://publications.gc.ca/collections/Collection/SW21-93-2002F.pdf>
- Kirkup, G. et Von Prummer, C. (1990). Support and connectedness: The needs of women distance education students. *Journal of distance education*, 5(2), 9-31.
- Klein, C. (2013). Les usages du numérique pour l'enseignement du FLE/FLS/FLSCO. *L'école numérique*, 8-11.
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behaviour in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-117.
- Knowles, M. (1983). Andragogy: An Emerging Technology for Adult Learning, R. Edouards et autres (Éd.), *Bounderies of Adult Learning*, Open University.
- Krashen, S. (1984). *Writing: Research, Theory and Applications*. Beverly Hills: Laredo.

- Krashen, S.D., Scarcella, R.C. et Long, M. (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley : Newbury House Publishers, Inc.
- Lacourse, F. (2004). *La construction des routines professionnelles chez des futurs enseignants de l'enseignement secondaire : intervention éducative et gestion de la classe*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Lacroix, M.-È. et Potvin, P. (2009). *Le décrochage scolaire*. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/le-decrochage-scolaire-version-integrale/>
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into practice*, 34(3), 159-165.
- Lafont-Teranova, J. (2005). *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivain : actes de la journée d'étude du 13 mai 2005*. Namur : Presses universitaires.
- Lafontaine, L., Bergeron, R. et Plessis-Bélaïr, G. (2008). *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lamy, M.-N. (2001). L'étude d'une langue assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage. *Notions en questions*, 5, 131-144.
- Laperrière, A. (2000). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. (3<sup>e</sup> éd.), (p. 311-336). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.

- LapKin, S., MacFarlane, A., Vandergrift L. et Hart, D. (2006). *L'enseignement du français langue seconde au Canada : points de vue du personnel enseignant*. Ottawa : Ministère du patrimoine canadien.
- Larose, G., Corbeil, J-C, Bouchard, J., Cajolet-Laganière, H. et Éthier, S. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde. Une nouvelle approche stratégique et citoyenne*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Larrotta, C. (2008). Written conversations with Hispanic adults developing English literacy. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 2(1), 13-23.
- Latour, B. (1989). *La science en action*. Paris : La Découverte.
- Laurier, M.D. (2005). La maîtrise du français dans la formation des immigrants adultes. Dans A. Stefanescu et P. Georgeault (dir.), *Le français au Québec. Les nouveaux défis*. (p. 569-587). Québec : Fides.
- Lavoie, N., Morin, M-F. et Labrecque, A-M. (2013). Le geste graphique chez le scripteur au début de l'école primaire : profil des pratiques pédagogiques et des performances des élèves, *Repères*, 52, 177-198.
- Lazarova-Nikoska, A. (2004). Différence de Rythme : l'Adulte acquiert-t-il plus rapidement que l'enfant ? *Revue Aile*, 20, 13-49
- Le Ferrec, L. (2007). Le dispositif national d'apprentissage de la langue par les migrants : quelle place pour l'écrit ? Dans J. Archibald et J.-L. Chiss, *La langue et l'intégration des immigrants*. (229-242). Paris : L'Harmattan.

Le Ferrec, L. (2009). Les immigrants dans la vie socio-économique. Réflexion sur l'articulation entre langue, travail et intégration. Dans Archibald et Galligani, *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*. (p. 219-233). Paris : l'Harmattan.

Le Ferrec, L. et Leclère-Messebel, M. (2015). Les supports au cœur des pratiques en classe de langue, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, Répéré à <http://journals.openedition.org/rdlc/748>

Leconte, F. (2000). *La famille et les langues : une étude sociolinguistique de la deuxième génération de l'immigration africaine dans l'agglomération rouennaise*. Paris: L'Harmattan.

Lee Oison, K. et Kroeger, K. (2001). Global Competency and Intercultural Sensitivity. *Journal Of Studies In International Education*, 5(2), 116-137.

Legardeur, C. (2011). *Guide pour une approche psychomotrice de l'écriture* (Mémoire du Diplôme d'État). Université Paul Sabatier, Toulouse Ranguel, France.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.

Léger Marketing. (2012). Satisfaction à l'égard des cours de francisation suivis au cégep. Répéré à

[http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2012/03/Francisation\\_rapport\\_synth%C3%A8se\\_janvier\\_2012.pdf](http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2012/03/Francisation_rapport_synth%C3%A8se_janvier_2012.pdf)

Leinhardt, G. (1989). Maths lessons: a contrast of novice and expert competence. *Journal of Research in mathemaTIC Education*. 20(1), 52-75.

- Leinhardt, G., Weidman, C. et Hammond, K. M. (1987). Introduction and integration of classroom routines by expert teachers. *Curriculum Inquiry*, 17(2), 132-176.
- Leki, I, Cumming, A. et Sylva, T (2008). *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. New York et London : Routledge.
- Lemaire, E. (2007). L'intégration des mineurs étrangers isolés en France : un défi. Dans J. Archibald et J.-L. Chiss, 2007, *La langue et l'intégration des immigrants*. (201-212). Paris : L'Harmattan.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. Dans A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*. (p. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E. et McConnell, A.-C. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Lenoir, Y. (2009). En éducation, tout commence par la fin..., mais de quelle fin est-il question ? Le cas du Québec. *Revue de l'Institut de sociologie*, 1(4), 101-130.
- Leplat, J. (2005). *Les automatismes dans l'activité : pour une réhabilitation et un bon usage*. Activités, Répéré à <http://journals.openedition.org/activites/1797>
- Lepoivre-Duc, S. (2011). L'utilisation du tableau noir : effet des routines sur la construction d'un nouveau savoir didactique, *Lidil*, 43, 57-73.



- Leu, D., Zawinlinski, L., Forzani, E. et Timbrell, N. (2014). Best practices in teaching the new literacies of online research and comprehension. Dans L. Gambrell et L. Morrow (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (p. 343-364). New York, NY: The Guilford Press.
- Levelt, W. J. M. (1992). Accessing word in speech production: stages, processes and representations. *Cognition*, 42, 1-22.
- Long, M. (1983). Inside the Black Box: Methodological issues in classroom research on language learning. Dana H.W. Seliger et M.H. Long (dir.), *Classroom Oriental Research in Second Language Acquisition* (p. 3-36). Row ley, Mass : Newburry House.
- Longpré. T. (2013). *Québec cherche Québécois pour relation à long terme et plus. Comprendre les enjeux de l'immigration*. Montréal : Les Éditions internationales Alain Sanké.
- Looney, J. (2008). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des adultes pour de meilleures compétences de base*. Paris : Les éditions de l'OCDE.
- Lopez, J.S., Fernandez Fraile, M.E., Maldonado, M., Morales, S., De la Vina, E. et Fayard, E. (2012). Le Français Langue Étrangère en Espagne : Culture d'enseignement et culture d'apprentissage (le projet CECA). *Situations du Français-Collection de la FIPF et du GERFLINT*, 1.
- Lord, M.-A. (2008). *Compétence scripturale d'élèves du secondaire et pratiques d'évaluation de leurs écrits par leurs enseignants* (Mémoire de maîtrise). Université Laval, Québec, Canada.
- Lucas, T., Ana Maria Villegas, A.M. et Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically responsive teacher education: preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 361-373.

- Lurçat, Liliane. (1975). La modification provoquée du stéréotype dans le dessin du bonhomme, *Journal de psychologie*, 3, 311-330
- Mace, G., Pétry, F. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- MacIntyre, P.D., Gardner, R.C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- MacIntyre, P.D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. Dans P. Robinson (dir.), *Individual differences in second language acquisition* (p. 45-68). Amsterdam : John Benjamins.
- Mainville, S. (1997). *Exploration d'une méthodologie du diagnostic des difficultés dans le cadre d'un cours de méthodologie de la recherche en éducation* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Québec, Canada.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- Malicky, G. V. et Norman. C. A. (1995). Perceptions of literacy and adult literacy programs. *The Alberta Journal of Educational Research*, 41(1), 63-83.
- Manorohanta, C.M.A. (1993). *Les pratiques d'enseignement du français langue seconde à Madagascar* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Québec, Canada.
- Maravelaki, A. et Painchaud, G. (2007). Compétences langagières, perceptions du marché du travail et aspirations professionnelles des jeunes issus de l'immigration. Dans Archibald et Chiss, (dir.) *La langue et l'intégration des immigrants*. (p. 137-157). Paris : L'Harmattan.

- Marcel, J-F. (2007). *Les pratiques enseignantes de travail partagé. Contribution à la structuration d'un nouveau champ de recherche. Texte de cadrage du symposium*. Répéré à [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Jean-Francois\\_MARCEL\\_065.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Jean-Francois_MARCEL_065.pdf)
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Maréchal, C. (2010). *Effets des contraintes institutionnelles sur les pratiques enseignantes dans l'enseignement spécialisé. Une analyse didactique à partir du cas de l'introduction à l'addition* (Thèse de doctorat inédite). Université de Genève, Genève, Suisse.
- Margolin, D. I. (1984). The neuropsychology of writing and spelling: semantic, phonological, motor and perceptual processes. *The quarterly journal of experimental psychology*, 36a, 459-489.
- Marquillo Larruy, M. (1993). Analyse de consigne et évaluation. Dans G. Khan (dir), *Pratiques de l'écrit, Le français dans le monde* (p. 83-95) Recherches et application, numéro spécial : Hachette-Édicef.
- Marshall, M.N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-525.
- Martin, B.L. (1989). A checklist for designing instruction in the affective domain. *Educational Technology*, 29(8), 7-15.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Martlew, M. (1983). Problems and difficulties: cognitive and communicative aspects of writing. Dans M. martlew (dir.), *The psychology of written language*. New York: Wiley and sons.

- Massaron, C. (2008). Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? *Pratiques*, 137/138, 79-96.
- McCarthey, S.J., Hoffman, J.V., Stable, D., Elliott, B., Dressman, M., and Abbott, J. (1994). *Very sweet, but very, very slow: How teachers' Ways of Knowing are reflected in their assumptions about students*. University of Texas, Austin : Unpublished paper.
- McKinnon, S. (2006). *Relation entre les troubles du comportement extériorisé, la délinquance, la dépression, les pratiques parentales et le risque de décrochage scolaire au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada.
- McLeod, SA. (2007). *Approche cognitive en psychologie*. Répéré à [http://translate.googleusercontent.com/translate\\_c?depth=2&ei=rpXcUNeHA5KTqwGu-4GgBA&hl=fr&langpair=en%7Cfr&rurl=translate.google.com&u=http://www.simplypsychology.org/cognitive.html&usg=ALkJrhgeYihQSkO\\_02rwFsU7t\\_I09NNhUQ](http://translate.googleusercontent.com/translate_c?depth=2&ei=rpXcUNeHA5KTqwGu-4GgBA&hl=fr&langpair=en%7Cfr&rurl=translate.google.com&u=http://www.simplypsychology.org/cognitive.html&usg=ALkJrhgeYihQSkO_02rwFsU7t_I09NNhUQ).
- Mehta, P., Foorman, B.R., Branum-Martin, L. et Taylor, P.W. (2005). Literacy as a unidimensional construct: Validation, sources of influence, and implications in a longitudinal study in grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 85-116.
- Meirieu, P. (2005). Méthodes pédagogiques. Dans P. Champy et C. Étévé (Dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3<sup>e</sup> éd.) (p. 630-635). Paris : Retz.
- Mercier, J.-P. (2015). *Pratiques de l'écrit de jeunes mères de retour en formation dans Ma place au soleil*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Mercier, J. et Dezutter, O. (2012). La notion de rapport à l'écrit. *Québec français*, 167, 73-74.

Meyer, M. (2017). De l'objet à l'outil : la photographie au service de l'observation en sciences sociales, *Recherches qualitatives*, 22, 8-23.

Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30(4), 159-167.

Mieux-être des Immigrants (2015). *Rapport annuel 2014-2018*. Répéré à

<http://meiquebec.org/files/MEI---Rapport-annuel-2014-2015.pdf>

Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010). *L'enquête collaborative en tant qu'apprentissage professionnel. Série d'apprentissage professionnel. Secrétariat de la littératie et de la numératie*. Répéré à

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS16Fr.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005). *L'éducation pour tous : rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année*.

MNQ et FLG (2018). Francisation des immigrants au Québec : un enjeu crucial pour 76% des Québécois révèle un sondage Léger. Répéré à

<https://www.fondationlionelgroulx.org/Francisation-des-immigrants-au.html>

- Moffet, J.D. (1992). Développer la conscience d'écrire. Vers un modèle d'enseignement intégré et d'aide à la rédaction au collégial. Dans CL. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture*. (p. 83-103). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Mohan, L., Lundeberg, M. et Reffitt, K. (2008). Studying teachers and schools: Michaël Pressley's legacy and directions for future research. *Educational Psychologist*, 43(2), 108-118.
- Moisset, J-J., Mellouki, M., Ouellet, R. et Diambomba, M. (1995). *Les jeunes des communautés culturelles du Québec et leur rendement scolaire*. Québec : CRIRES.
- Moldoveanu, M. (2007). De la dynamique entre l'offre de formation et les attentes des immigrants adultes en cours de francisation au Québec. Dans J. Archibald et J.-L. Chiss (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants*. (p. 117-135). Paris : L'Harmattan.
- Moldoveanu, M. (2013). Rencontre avec Christiane Blaser. *Formation et profession*, 21(3), 99-101.
- Montésinos-Gelet, I. et Dupin de St-André, M. (2015). *Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'œuvres littéraires pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture*. Rapport de recherche adressé au FRQ-SC (2015-LC-187912), Université de Montréal, Québec, Canada.
- Montgomery, J.L. et Baker, W. (2007). Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16(2), 82-99.

- Morin, M.-F. (2009). *Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire*. MEES, Direction du Service de la recherche et de l'évaluation. Réperé à [http://chairelectureecriture.educ.usherbrooke.ca/documents/Synthèse\\_ens%20écriture\\_Morin\\_2009.pdf](http://chairelectureecriture.educ.usherbrooke.ca/documents/Synthèse_ens%20écriture_Morin_2009.pdf)
- Morin, M.-F., Bara, F. et Alamargot, D. (2017). Apprentissage de la graphomotricité à l'école : Quelles acquisitions ? Quelles pratiques ? Quels outils ? *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 54(1-2), 47-84.
- Morin, M.-F., Nootens, P. et Montésinos-Gelet, I. (2011). Pratiques d'enseignement en lecture-écriture et apprentissages des élèves au début du primaire. *Da Investigação às Práticas I*, 2, 17-37.
- Morisse, M. (2011). Les supports de cours : parties visibles et invisibles du métier de l'enseignant. Dans Daunay, B. (dir.). *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Mourlhon-Dallies, F. et De Ferrari, M. (2007). La maîtrise du français : un facteur d'intégration en entreprise pour les migrants ? Dans J. Archibald et J.-L. Chiss (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants*. (p. 105-115). Paris : L'Harmattan.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Arman Colin.
- Mucchielli, R. (2006). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. (10<sup>e</sup> éd.) : ESF

- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Murray, D. M. (1982). *Learning by Teaching: Selected Articles on Learning and Teaching*. Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- National Center for Education StatISTIC. (1996). Can students benefit from process writing? (NCES 96-845). *NAEP-ACTS*, 1, 3, Washington, DC. Répéré à <http://nces.ed.gov/pubs96/web/96845.asp>
- Neveu, C. et Blais, J-G. (2002). La réussite scolaire et la taille des classes. *Vie Pédagogique*, 125, 14-15.
- Newell, A. et Rosenbloom, P.S. (1980). Mechanisms of skill acquisition and the law of practice. Dans J.R. Anderson (Ed.), *Cognitive skills and their acquisition*, (1-56), Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Nicholls, G. (2002). *Commission chargée de l'analyse de l'effectif et de la composition des classes. Rapport définitif*. Winnipeg, MA : Gouvernement du Manitoba.
- Nonnon E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères, Les outils d'enseignement du français*, 22, 83-119.
- Nonnon E. (1991). Mettre au tableau, mettre en tableaux, ou comment structurer des discussions d'enfants : logique naturelle et formalisations écrites, *Études de linguistique appliquée*, 81, 95-117.



- O'Day, J. (2009). Good instruction is good for everyone-or is-it? English Language Learners in a balanced literacy approach. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 14(10), 97-119.
- O'Donnell, A. M., et King, A. (1999). Cognitive Perspectives on Peer Learning. *The Rutgers Invitational Symposium on Education Series*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Malley, J.M. et Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ojima, M. (2006). Concept mapping as pre-task planning: A case study of three Japanese ESL writers. *System*, 34(4), 566-585.
- Olive, T. et Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes. *Psychologie française*, 50(3), 373-390.
- Ollivier, É. (1991). Vers un nouvel alphabétisme : Plaidoyer pour une reconnaissance de la spécificité de la formation des adultes migrants analphabètes. Dans É. Ollivier (dir.), *La marginalité silencieuse : Matériaux pour des pratiques d'alphabétisation auprès des publics immigrants*, (p. 19-40). Montréal : CIDIHCA.
- Ollivier, C. (2003). *Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le web 2.0*. In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris : Editions Maison des Langues.
- Ollivier, C., Cord, B., Fernandes, I. et Silvestre, M.-J. (2007). Production écrite. Dans C. Ollivier et G. Weiss (dir.), *DidacTIClang : An Internet-based Didactic Approach for language*

- Teaching and Learning / DidacTIClang : une didactique des langues intégrant Internet* (p. 141-151). Humberg : Verlag Dr. Kovac.
- Onillon, S. (2008). *Pratiques et représentations de l'écrit*. Berne : Peter Lang
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2000). *Apprentissage et réussite. Premiers résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Ottawa-Paris : Statistique Canada-OCDE.
- Organisation des Nations Unies (ONU). (2000). *Les migrations de remplacement : s'agit-il d'une solution au déclin et au vieillissement des populations ?* New-York : Nations Unies-Division de la Population, Département des Affaires Économiques et Sociales.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (2008). *Regard sur l'éducation 2008. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : Les éditions de l'OCDE.
- Ouasti, R. (2016). *L'image comme support didactique dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Cas d'étude la 5ème année primaire*. (Mémoire de maîtrise). Université Abou Bekr Belkaid –Tlemcen, Algérie.
- Ouellet, C. et Wagner, A. et Boily, É. (2013). Les accords grammaticaux dans le groupe du nom : comment des élèves de classes ordinaires de la fin du primaire, du début du secondaire et des élèves présentant des difficultés d'apprentissage s'y prennent-ils ? Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques*. (p. 11-34). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Pagé, M. (2005). La francisation des immigrants au Québec en 2005 et après. Dans A. Stefanescu et P. Georgeault, *Le français au Québec. Les nouveaux défis*. (p. 191-231). Québec : Fides.
- Paillé, P. et Muchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris: Armand Colin.
- Paine, S.C., (1983). *Structuring your classroom for academic success*, Research Press Company. Champaign : Illinois.
- Pambianchi, G. (2003). *Modélisation des démarches pédagogiques dans les pratiques de classe de français langue seconde chez les immigrants adultes*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Pana-Martin, F. (2015). Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants : un savoir initié par les acteurs à un savoir professionnel partagé. Dans TFRea, TranFormations. *Recherche en éducation des adultes*, 13(14), 1-16.
- Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité de l'enfant de deux à huit ans*. Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.
- Papen, U. (2005). *Adult literacy as social practice: More than skills*. Londres : Routledge.
- Parlement de la Communauté française de Belgique. (2005). Projet de décret portant amélioration de l'encadrement dans l'enseignement maternel et primaire. *Avis du Conseil d'état*, 129(1), 1-20.

- Pedder, D. (2006). Are Small Classes Better? Understanding Relationships Between Class Size, Classroom Processes and Pupils' Learning. *Oxford Review of Education*, 32(2), 213-234.
- Pelletier, É. et Léger, C. (2004). Les troubles d'apprentissage, Guide pour les enseignants. Répéré à <http://www.bdaa.ca/biblio/apprenti/aqeta/taguide/taguide.pdf>
- Pelgrims, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre des mathématiques, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 135-158.
- Pennac, D. (2007). *Chagrins d'école*. Paris : Gallimard.
- Peregoy, S. et Boyle, O. (2005). Reading, writing and learning. Dans *ESL: A resource book for K-12 teachers*. Boston : Pearson Éducation.
- Pérez, M. (2013). *L'apprentissage de l'orthographe lors de la dictée et la copie des mots manuscrits : effets des tâches et processus sous-jacents* (Thèse de doctorat inédite). Université Toulouse 2, Toulouse, France.
- Perrier, D. (2003). Travail et moments d'écriture des élèves : ce qui suscite les pratiques enseignantes. *Repères*, 26(27), 113-121.
- Pétillon, S., et Ganier, F. (2006). La révision de texte : méthodes, outils et processus. *Revue Langages*, 164, 3.
- Pierre, P. (2001). Les figures identitaires de la mobilité internationale. L'exemple d'une entreprise pétrolière. *Sociétés Contemporaines*, 43, 53-79.

- Pinson, G., et Sala Pala, V. (2007). Peut-on vraiment se passer de l'entretien en sociologie de l'action publique ? *Revue française de science politique*, 57(5), 555-597.
- Piolat, A. (2004). *Écriture, approches en sciences cognitives*. Aix-en-Provence : Publication de l'université de Provence.
- Piolat, A. (1987). Planification et contrôle de la production de texte. Dans M. Fayol, H. Abdi, J. E. Gombert et D. Zagar (Eds.), *La psychologie du langage : recherche fondamentale et perspectives pédagogique* (p. 111-123). Dijon : CRDP.
- Piolat, A., et Roussey, J.-Y. (1992). Rédaction de textes. *Éléments de psychologie cognitive. Langages*, 106, 106-125.
- Piolat, A., et Roussey, J.-Y. (1994). Environnements d'apprentissage informatisés et réécriture de textes. *Repères*, 10, 49-66.
- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *Mc Gill Journal of Education*, 43(2), 95-110.
- PIREF. (2003). *L'enseignement de la lecture à l'école primaire. Des premiers apprentissages au lecteur compétent. Conférence de consensus*. Paris : MEJR.
- Poissant, H. (1998). *L'alphabétisation*. Montréal : Logiques.
- Pontille, D. (2010). Updating a biomedical database: Writing, reading and invisible contribution. Dans D. Barton et U. Papen (dir.), *The anthropology of writing. Understanding textually-mediated worlds* (47-66). Londres: Continuum International Publishing Group.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Éducation

- Poupart, J., Groulx, L., Mayer, R., Deslauriers, J-P., Laperrière, A. et Pirès, A. (1998). *La recherche qualitative / Diversité des champs et des pratiques au Québec*. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.
- Poussard, C. et Vincent-Durroux, L. (2002). *Phonologie et morphosyntaxe de l'anglais dans un produit SIC : le premier module de MACAO*. Montpellier : Université Montpellier 3.
- Pressley, M. (2001). *Effective beginning reading instruction*. Communication présentée au National Reading Conference, Chicago, IL.
- Pressley, M., Mohan, L., Fingeret, L., Reffitt, K. et Raphael-Bogart, L. (2007). Writing instruction in engaging and effective elementary settings. Dans S. Graham, C.A. MacArthur and J. Fitzgerald (dir.), *Best practices in writing instruction*, (p. 13-27). New-York: Guilford Press.
- Pressley, M., Mohan, L., Fingeret, L., Reffitt, K. et Raphael-Bogaert, L. (2007). *Writing instruction*. New-York: The Guilford Press.
- Prince, M. (2006). Does Active Learning Work? A Review of the Research, *Journal of Engineering Education*, 93(3), 1-9.
- Pritchard, R. J., et Honeycutt, R. L. (2007). Best practices in implementing a process approach to teaching writing. Dans S. Graham, C.A. MacArthur et J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (p. 28-49). New-York : Guilford Press.
- Pugh, K., Mencl, E.W., Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Fulbright, R. K., Skudlarski, P., Constable, R. T., Marchione, K., Jenner A.R., Shankweiler, D. P., Katz, L., Fletcher, J., Lacadie, C. et Gore, J. C. (2000). The angular gyrus in developmental dyslexia: Task-

- specific differences in functional connectivity in posterior cortex, *Psychological Science*, 11, 51-56.
- Puren, C. (1999). Observation de classes et didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, 114, 133-140.
- Puren, C. (2010). La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle. Conférence donnée à l'IUFM Champagne-Ardenne, Reims.
- Quivy, R et Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod.
- Raab, R. (2016). Le paradoxe de l'autonomie en contexte scolaire, *Éducation et socialisation*, 41.
- Raimes, A. (1987). *Exploring through Writing*. New York: St. Marlin's Press.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S. et Frith U. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults, *Brain*, 126, 841–865.
- Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale. (2017). Faits saillants. Repéré à [https://vgq.qc.ca/fr/fr\\_publications/fr\\_rapport-annuel/fr\\_2017-2018-Automne/fr\\_Rapport2017-2018-AUTOMNE-Faits-saillants.pdf](https://vgq.qc.ca/fr/fr_publications/fr_rapport-annuel/fr_2017-2018-Automne/fr_Rapport2017-2018-AUTOMNE-Faits-saillants.pdf)

- Réseau Canadien de Recherche sur le langage et l'alphabétisation (2009). *Pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture : une trousse d'intervention appuyée par la recherche*. Comité Consultatif : TRÉAQFP.
- Reuter, Y. (1989). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une pratique de l'écriture*. Paris : ESF.
- Reuter, Y. (2010). Bucheton Dominique et Dezutter Olivier (dir.). Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation, Bucheton Dominique (dir.). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés, *Revue française de pédagogie*, 171, 147-148.
- Reverdy, C. (2017). L'accompagnement à l'école : dispositifs et réussite des élèves. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 119.
- Rézeau, Joseph (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université* (Thèse de doctorat inédite). Université Victor Segalen, Bordeaux, France.
- Richterich, R. (1989). De la transversalité et des spécificités : pour une didactique à imaginer. *Langue française*. 82, 82-84.
- Riegel, M., Pellat, J.-C et Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rigal, R. (2003). *Motricité humaine : fondements et applications pédagogiques*. Tome 2. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.



- Rigal, R. (2002). *Motricité humaine. Fondements et applications pédagogiques*. Tome 1. Québec : PUQ.
- Robardet, G. et Guillaud, J. (1997). *Éléments de didactique des sciences physiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Roberge, J. (2003). *Les allophones très faibles dans le réseau collégial : profil, problématique, expérimentations et recommandations*. Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne
- Robert, J-P. et Rosen, É. (2010). *Dictionnaire Pratique du CECR*. Paris : Ophrys.
- Roberts, P. (1995). Defining literacy: Paradise, nightmare or red herring? *British Journal of Educational Studies*, 43(4), 412-432.
- Roberts, P. (2000). Knowledge, Information and Literacy. *International Review of Education*, 46(5), 433-453.
- Roca de Larios, J., Murphy, L. et Marin, J. (2002). A critical examination of L2 writing process research. Dans G. Rijlaarsdam (Ed.), *Studies in Writing*, vol. 11 and S. Ransdell and M.L. Barbier (Volume, Eds.), *New Directions in Research on L2 Writing*. (p.11-47). Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Roubaud, M-N. et Moussu, M-J. (2012). Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture, *Pratiques*, 155-156.
- Rupley, W. H., Blair, T. R. et Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching, *Reading and Writing Quarterly*, 25,125-138.

- Sahnoun, M. (2006). Didactique de l'oral : articulation et harmonisation, *Le français aujourd'hui*, 154, 45-56.
- Sasaki, M., et Hirose, K. (1996). Explanatory variables for EFL student expository writing. *Language Learning*, 46(1), 137-174.
- Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement : élaboration d'un supramodèle pédagogique* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- Sauvé, L., Orellana, I., Qualman, S. et Dubé, S. (2001). *L'éducation relative à l'environnement. École et communauté : une dynamique constructive*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (4<sup>e</sup> éd.), (p. 293-316). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2009). Pédagogie et méthodes qualitatives. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd.), (175-178). Paris : Armand Colin.
- Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 73-100). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Serre, F. (1993). *Recherche, formation et pratique en éducation des adultes*. Université de Sherbrooke : Faculté d'éducation, Éditions du CRP.

- Shanahan, T. (2009). Connecting reading and writing instruction for struggling learners. Dans G.A. Troia (dir.), *Instruction and assessment for struggling writers: Evidence-based practices* (p. 113-131). New-York: The Guilford Press.
- Shaywitz, S. E, Fletcher, J. M., Holahan, J. M., Schneider, A. E., Marchione, K. E., Stuebing, K. K. et coll. (1999). Persistence of dyslexia: The Connecticut Longitudinal Study at adolescence, *Pediatrics*, 104, 1351-1359.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, 41(2), 255-283.
- Shi, L. (2003). Writing in two cultures: Chinese professors return from the West. *Canadian Modern Language Review*, 59(3), 369-391.
- Shuell, T.J. (1988). *Teaching and Learning as Problem Solving*. (Research Paper) Communication présentée au Colloque Metaphors of Classroom Research de l'American Educational Research Association, New Orleans.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL Quarterly*, 27, 657-677.
- Simard, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage. Dans CRIRES-FECS (Dir.), *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*. (p. 276-294). Québec, Canada : St-Martin.

- Simard, C., Dufays, J-L. et Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Simons, M., Decoo, W. (2007). Comment vaincre l'anxiété en Classe de Langue. *Le Français dans le Monde*, 352, 40-42.
- Sivan, A., Leung, R. W., Woon, C., et Kember, D. (2000). An implementation of active learning and its effects on the quality of student learning. *Innovations in Education and Training International*, 37, 381–389.
- Slavin, R. (1990) Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.
- Sow-Barry, A. (1999). *Enseignement de la production écrite en 11e année du secondaire à Conakry et propositions d'aménagement de programme* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Québec, Canada.
- Starkey-Perret, R. (2013). Représentations des enseignants sur leur métier et acquisition de L2 de la part des apprenants : quels liens peuvent être établis? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 10-1.
- Steinbach, M. (2010). Quand je sors d'accueil : Linguistic integration of immigrant adolescents In Quebec secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), 95-107.
- Szajda-Boulanger, L. (2009). *Des élèves en souffrance d'écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Talbot, L. et Arrieu-Mutel, A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Éducation et didactique*, 6(3), 65-95.

- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*.  
Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*.  
Montréal : Les Éditions Logiques.
- Terrisse, B., Kalubi, J-C, Larivé, S-J et Lefebvre, M-L. (2009). *La réduction des effectifs dans la classe pour favoriser la réussite scolaire : étude de l'implantation et des retombées de la diminution du nombre d'élèves par classe au préscolaire et au premier cycle du primaire au Québec*. Rapport de recherche adressé au MEES, FRQ-SC et FCSQ (2009-NE-130394), Université du Québec à Montréal, Québec, Canada.
- Tessier, Y. (1994). *Histoire du Québec : d'hier à l'an 2000*. Montréal : Guérin
- Theodorou, V. et Karakatsani, D. (2007). École de plein air et éducation nouvelle et limites d'une tentative au début du XXe siècle en Grèce : influences, *Carrefours de l'éducation*, 1(23), 187-203.
- Thériault, M. (A.) (2016). Apprendre et enseigner à la formation générale des adultes : une recherche ethnopédagogique auprès de finissants et finissantes ainsi que d'enseignantes, *Formation et profession*, 24(3), 32-45.
- Thibert, R. (2016). Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 111.
- Thibodeau, D.S. (2009). *Laisser une empreinte dans la vie. Les attitudes qui font la différence*.  
Montréal : Les Éditions Québecor.

- Thiebaut, M. (2002). *Pour une éducation à l'image au collège*. Paris : CRDP / Hachette éducation.
- Thuot, J-F. (2007). La langue française et l'exercice d'une profession au Québec : un enjeu de protection public réinvestissement. Dans J. Archibald et J.-L. Chiss (dir.), *La langue et l'intégration des immigrants*. (p. 243-258). Paris: L'Harmattan.
- Tobias, S. (1986). Anxiety and cognitive processing of instruction. Dans R. Schwarzer (dir.), *Self-related cognition in anxiety and motivation* (p. 35-54). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Torrès, R.-M. (2004). *Lifelong Learning in the South*. Stockholm: Sida Studies.
- Torunczyk, A. (2017). Parler, lire, écrire... enseigner. Déconstruire les représentations de la « bonne langue », *Journal de l'alpha*, 207, 62-71.
- Torunczyk, A. (2000). *L'apprentissage de l'écrit chez les adultes, cheminements du savoir lire-écrire*. Paris : L'Harmattan.
- Tourraine, A. et Khosrokhavar, F. (2000). *La recherche de soi. Dialogue sur le sujet*. Paris : Fayard.
- Tracey, D. et Morrow, L. (2014). Best practices in early literacy: Preschool, Kindergarten, and First Grade. Dans L. Gambrell et L. Morrow (dir.), *Best Practices in Literacy Instruction* (p. 67-95). New York, NY: The Guilford Press.
- Tremblay, R., Lacroix, J.-G. et Larcete, L. (1994). *Le texte argumentatif et les marqueurs de relation*. Montréal : Rapport de recherche PAREA, Cégep du Vieux Montréal.

- Trinquier, M-P (2012). *Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique : continuités et ruptures d'une relation* (Thèse de doctorat inédite). Université Toulouse, Toulouse, France.
- Trudel, R. et Antonius, R. (1991). *Méthodes quantitatives appliquées aux sciences humaines*. Montréal : CEC.
- Turnbull, M. (2019). *Quel que soit le terme ou le concept, l'usage de la langue première dans les classes de langue seconde ou étrangère soulève des controverses. Mais pourquoi ?* Communication présentée au 8e colloque international sur la didactique des langues secondes, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Tusting, K. et Papen, U. (2008). Creativity in everyday literacy practices: The contribution of an ethnographic approach. *Literacy and Numeracy Studies*, 16(1), 5-25.
- UNESCO. (1957). *L'analphabétisme dans le monde au milieu du XXe siècle. Étude statistique*. Paris : Unesco.
- UNESCO. (2002). *Éducation pour tous : le monde est-il sur la bonne voie ?* Répéré à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129950> >.
- UNESCO. (2006). *L'alphabétisation, un enjeu vital. Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*. Paris : Unesco.
- Université de Sherbrooke (2015). *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

- Ushioda, E. et Dornyei, Z. (2012). Motivation. Dans S. Gass et A. Mackey, *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, 396-410.
- Uzawa, K. (1996). Second language learners' processes of L1 writing, L2 writing and translation from L1 into L2. *Journal of Second Language Writing*, 5, 271–294.
- Valderrama-Benitez, V. (2007). *Aperçu de la francisation à temps partiel des immigrants dans les milieux communautaires à Montréal en 2004-2005*. Québec : Conseil supérieur de la langue française.
- Valentin, S. (2004). *L'enfant, l'école et l'image : comment former des lecteurs d'images citoyens* ? Bourgogne: IUFM.
- Van Galen, g. p. (1991). Handwriting: issues for a psychomotor theory. *Human movement science*, 10, 165-191.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. Londres : Longman
- Van Passel, F. (1974). *L'enseignement des langues aux adultes*. Bruxelles : Éditions Labor.
- Vatz-Laaroussi, M., Rachédi L., Kanouté F. et Duchesne K., (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles- Soutenir la réussite scolaire. Guide d'accompagnement*. Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*. (4<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : Édition du Renouveau pédagogique, Inc.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Éditions du Renouveau pédagogique Inc.



- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Québec : Éditions du Renouveau pédagogique Inc.
- Vial, J. (1982). *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. Paris : Les Éditions ESF.
- Voyer, B., Brodeur, M., Meilleur, J-F. et Sous-comité de la Table MEES-Universités de la formation à l'enseignement des adultes. (2012). *État de la situation en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants en formation générale des adultes et problèmes dans les programmes actuels de formation à l'enseignement au Québec. Analyse, Constats et pistes de solution*. Document de travail. Rapport final préparé par les membres du sous-comité de la Table MEES-Université sur la formation à l'enseignement à la formation générale des adultes. Montréal.
- Voz, G. (2008). *Le tableau noir en classe : petite présentation aux (futurs) enseignants qui se posent des questions*. Répéré à <https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2009/05/gv-comment-utiliser-le-tn.pdf>
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris, Messidor, éd. Sociales.
- Vygotski, L. (1933). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.
- Wagner, W., Bielli, P., Wacha, S. et Ragnini-Wilson, A. (2002). *Alphabétisme et alphabétisation des francophones au Canada : Résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)*. Ottawa : Statistique Canada ; Ottawa : Développement des ressources humaines Canada
- Wang, W. et Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: an exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11, 225-246.

- Wenden, A.L. (1987). Conceptual background and utility. Dans Wenden A.L and Rubin J. (dir.) *Learner strategies in language learning*. Hamel, Hempstead: Prentice Hall international.
- Whitehurst, G. J. et Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Wigglesworth, G. et Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, 26(3), 445-466.
- Wihtol De Wenden, C. (2008). Migration, pluralité, intégration. *Revue de sociolinguistique en ligne*, 11, 12-22.
- Wright, D.-M. et Ehri, L.C. (2007). Beginners remember orthography when they learn to read words: The case of double letters. *Applied Linguistics*, 28(1), 115-133. Répéré à
- Yaba, A., Dezutter, O. et Lacourse, F. (2016). La première francisation des immigrants adultes au Québec : clef de l'intégration sociale ou barrière pour l'insertion professionnelle ? *Revue de formation continuée et de didactique du français, Enjeux*, 90.
- Ying, S. (2011). Les difficultés d'apprentissage du français chez les étudiants chinois : le rôle de l'enseignant. *Chronique de la recherche étudiante : Formation et profession*, 41-42.
- Yinger, R. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into Practice*, 23(3), 163-166.
- Yoder, J.D. et Hochevar, C.M. (2005). Encouraging active learning can improve students' performance on examinations. *Teaching of Psychology*, 32, 91-95.

- Young, D.J. (1992). Language Anxiety from the Foreign Language Specialist's Perspective: Interviews with Krashen, Omaggio-Hadley, Terrel and Rardin. *Foreign Language Annals*, 25, 157-172.
- Young, D.J. (1991). Creating a Low-anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language journals*, 75(4), 426-439.
- Young, D.J. (1990). An Investigation of Students Perspectives on Anxiety and Speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.
- Yousif, A. A. (2003). Literacy: an overview of definitions and assessment. *Communication à la réunion des experts de l'UNESCO sur les aspects de la littératie*. Paris: UNESCO.
- Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *Tesol Quarterly*, 17(2), 165-187.
- Zakharouchouk, J.-M, (1996). *Consignes : aider les élèves à décoder*. Pratiques.
- Zakharouchouk, J.-M. (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : INRP.
- Zesiger, P. (1995). *Écrire. Approches cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Zimmerman, R. (2000). L2 Writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction*, 10, 73-99.

**ANNEXE A - REGROUPEMENT DES ORGANISMES EN FRANCISATION DU  
QUÉBEC (ROFQ)**

Accueil aux immigrants de l'Est de Montréal

Accueil liaison pour arrivants, ALPA

Association des bénévoles Huaguang

Association des Femmes Immigrantes de l'Outaouais (AFIO)

Association Latino-Américaine et Multiethnique de Côte-des-Neiges (ALAC)

Association volontaire de Chinois du Québec

Bouclier d'Athéna (le)

**\* Carrefour Accès Loisirs inc.**

Carrefour de Liaison et d'Aide Multi-ethnique (CLAM)

Carrefour Le Moutier

Carrefour Solidarité Anjou

Centre Alpha Ste-Anne (CASA)

Centre Alpha-Lira de Sept-Îles

Centre Communautaire de Loisirs de la Côte-des-Neiges

Centre Communautaire des femmes Sud-Asiatiques

Centre Communautaire Mountain Sights

Centre d'accueil, de développement et de formation en langues (CADFEL)

Centre d'Accueil et de Référence pour Immigrants de St-Laurent (CARI)

Centre d'Appui aux Communautés Immigrantes de Bordeaux-Cartierville

Centre d'écoute et de référence Multi-Écoute

Centre d'Éducation et de Développement Interculturel (CEDI)

**\*Centre d'Éducation Populaire de l'Estrie (CEP de l'Estrie)**

Centre des Femmes de Montréal

Centre d'Intégration Multi-Services de l'Ouest de l'Île (CIMOI)

Centre de Promotion Références Information et Services Multi-ethniques  
Centre de Ressources Éducatives et Communautaires pour Adultes (CRECA)  
Centre Multiethnique de Notre-Dame-de-Grace  
Centre Sino-Québec de la Rive-Sud  
Centre Social d'Aide aux Immigrants (CSAI)  
Comité d'Éducation aux Adultes de la Petite-Bourgogne et de St-Henri(CEDA)  
Communauté Coréenne du Grand Montréal Inc.  
COMQUAT  
Corporation concept alpha de Rouyn-Noranda  
L'Écri-tôt  
Entraide (L') Pont-Viau Inc.  
Hirondelle, Services d'accueil et d'intégration des immigrants  
Intégration communautaire des immigrants-Thetford Mines  
Le Mieux-Être des immigrants  
Maison Internationale de la Rive-Sud Inc. (MIRS)  
Petites Mains  
Promotion-Intégration-Société Nouvelle (PROMIS)  
Service à la Famille Chinoise du Grand Montréal Inc.  
Service d'Accueil aux Nouveaux Arrivants (SANA)  
Service d'Aide et de Liaison pour Immigrants, La Maisonnée  
Service d'Interprète d'Aide et de Référence aux Immigrants (SIARI)  
Service d'Intégration Interculturel NDG  
Services des Loisirs du Bon-Pasteur  
Solidarité Ethnique Régionale de la Yamaska (SERY).

## **ANNEXE B - LISTE DES ÉTABLISSEMENTS PARTENAIRES**

### **Capitale-Nationale (région de Québec)**

Centre d'accueil, de développement et de formation en langues (CADFEL)

Cégep de Sainte-Foy

Cégep de Jonquière

Université Laval

### **Estrie**

**\* Centre d'éducation populaire de l'Estrie (CEPE)**

### **Montréal**

Cégep André-Laurendeau

Cégep de Saint-Laurent

Cégep Marie-Victorin

Cégep du Vieux-Montréal

Cégep Gérald-Godin

Cégep de Bois-de-Boulogne

Cégep de Rosemont

Université de Montréal

Université du Québec à Montréal

Accueil aux immigrants de l'Est de Montréal (AIEM)

Accueil liaison pour arrivants (ALPA)

Centre d'accueil et de référence sociale et économique pour immigrants (CARI Saint-Laurent)

Centre d'intégration multi-services de l'Ouest de l'Île (CIMOI)

Centre de ressources éducatives et communautaires pour adultes (CRECA)

Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Service à la famille chinoise du Grand Montréal inc. (SFC)

### **Outaouais**

Cégep de l'Outaouais

Université du Québec en Outaouais

### **Laval**

Cégep Montmorency

Service des Loisirs du Bon-Pasteur

Commission scolaire des Samares

### **Laurentides**

Cégep de Saint-Jérôme

### **Montérégie**

Cégep de Granby Haute-Yamaska

Cégep de Saint-Hyacinthe

Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu / Centre de Brossard

Collège Édouard-Montpetit

Maison internationale de la Rive-Sud inc. (MIRS)

Solidarité ethnique régionale de la Yamaska (SERY)

Commission scolaire Marie-Victorin

### **Centre-du-Québec**

#### **\* Cégep de Sherbrooke**

Cégep de Drummondville

Cégep de Victoriaville

Commission scolaire des Chênes (Drummondville)

Commission scolaire du Chemin-du-Roy (Trois-Rivières)

Commission scolaire des Bois-Francs.

## ANNEXE C – ATTESTATION DE CONFORMITÉ



UNIVERSITÉ DE  
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche  
Éducation et sciences sociales

### Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

**Les pratiques d'enseignement de la production écrite en classe de français langue seconde : le cas d'enseignants qui œuvrent auprès des immigrants adultes de première francisation en région**

**André Yaba**  
Étudiant, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

#### *Membres du comité*

**Eric Vergeau**, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle  
**Suzanne Guillemette**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation  
**Sawsen Lakhali**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie  
**Mélanie Lapalme**, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation  
**Yves Lenoir**, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire  
**Julie Myre-Bisaillon**, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale  
**Carlo Spallanzani**, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive  
**Marianne Xhignesse**, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille  
**Vincent Beaucher**, membre versé en éthique  
**France Dupuis**, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Vergeau, 4 mars 2016



## ANNEXE D - LETTRE D'INFORMATION À L'INTENTION DES PARTICIPANTS



Faculté d'éducation

2500, boul. de l'Université

Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

Consentement à participer à la recherche portant sur :

***Les pratiques d'enseignement de la production écrite en classe de français langue seconde : le cas des enseignants œuvrant auprès des immigrants adultes en première francisation.***

Chercheur responsable : André Yaba, Étudiant au doctorat en éducation, Université de Sherbrooke.

Directeur de thèse : Olivier Dezutter, Ph. D, professeur, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Co-directrice de thèse : Marilyn Steinbach, Ph. D, professeure, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Madame, Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche intitulée « les pratiques d'enseignement de la production écrite en classe de français langue seconde chez des enseignants qui œuvrent auprès des immigrants adultes de première francisation en région ». Vous exercez la fonction d'enseignante ou d'enseignant auprès des immigrants adultes de première francisation en région depuis un certain nombre d'années. C'est pourquoi, en considération de votre expérience, votre participation à notre recherche est importante.

Les objectifs de ce projet de recherche sont :

- Décrire les représentations des enseignants sur l'enseignement de la production écrite en FLS à des immigrants adultes peu scolarisés.

- Décrire et analyser les pratiques d'enseignement de la production écrite chez des enseignants qui œuvrent auprès des immigrants adultes de première francisation en région et identifier les

occasions d'apprendre à écrire que chaque enseignant offre aux apprenants adultes à travers les tâches d'enseignement.

Dans un premier temps, votre participation à ce projet de recherche consiste à passer une entrevue individuelle d'environ 45 minutes avec le chercheur. Cette entrevue aura lieu à la date convenue, à l'heure et au lieu qui vous conviennent le mieux, soit à votre bureau au travail, à votre domicile ou un autre lieu qui vous convient. Dans certains cas et si cela se justifie, l'entrevue pourrait se faire au moyen d'une visioconférence en utilisant le logiciel Skype ou tout autre support technologique adéquat. Après cette entrevue, le chercheur transcrira vos réponses et vous soumettra le document écrit pour validation.

Dans un deuxième temps, votre participation à ce projet consiste à collaborer à une étude de cas qui sera rédigée à partir d'informations recueillies par l'observation en classe de vos séquences d'enseignement de la production écrite. La durée des observations pourrait osciller entre 50 et 60 minutes. Il convient de mentionner que la coordination du service de francisation a accepté de collaborer à cette recherche après l'approbation de notre requête par le Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration(MIFI).

La participation à cette recherche peut comporter des risques minimales et le chercheur s'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire.

Comme participante ou participant, vous pouvez être assuré(e) de l'anonymat et de la confidentialité des informations fournies : les enregistrements ainsi que leurs transcriptions seront conservés durant la recherche et pour une période maximale de cinq ans, en lieu sûr. Nous utiliserons les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet de recherche décrits dans ce formulaire de consentement. Les résultats de l'analyse des données seront publiés dans des revues scientifiques ou partagés avec d'autres personnes lors de communications scientifiques. Nous vous assurons que lors de ces communications orales ou écrites, vous ne serez identifié(e) personnellement en aucune façon et qu'un pseudonyme vous sera attribué. Le respect de l'anonymat des sources sera ainsi assuré. Seul le chercheur aura accès aux entrevues et aux transcriptions. Cependant, il est possible qu'il les montre à son directeur et à sa codirectrice pour valider certaines analyses.

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Aucune compensation financière n'est attribuée pour votre participation à ce projet de recherche. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. L'occasion de réfléchir à votre expérience ainsi que l'éclairage approfondi que vous apporterez sur l'enseignement de la production écrite; les difficultés et les défis auxquels les enseignantes et enseignants de FLS font face dans les classes de francisation constituent les principaux bénéfices attendus de votre participation.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous :

[Signature du chercheur] [Date de la signature]

André Yaba

Étudiant au doctorat en éducation

819 821 8000-Poste 65614 (Bureau)

Courriel : [andre.yaba@usherbrooke.ca](mailto:andre.yaba@usherbrooke.ca)

Participante ou participant

Signature : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

**ANNEXE E - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

---

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet « les pratiques d'enseignement de la production écrite en classe de français langue seconde chez des enseignants qui œuvrent auprès des immigrants adultes de première francisation en région ».

J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

---

Participante ou participant

Signature : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

S.V.P. Signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre au chercheur.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), vous pouvez communiquer avec M. .... Président de ce comité, au (819) 821-8000 poste..... ou à .....@USherbrooke.ca

## ANNEXE F - GUIDE D'ENTREVUE

### **Thème I. Apprentissage et besoins des apprenants**

1. Par rapport au nombre d'étudiants dans votre classe, trouvez-vous le temps suffisant pour vous occuper de chaque élève et de la classe en général ?
2. Quels sont les principaux besoins d'apprentissage de vos étudiants de français langue seconde en écriture ?
3. Est-ce que le programme de français langue seconde tient compte de leurs besoins en écriture ?
4. Quel genre de difficultés éprouvent-ils dans l'apprentissage du français/ de l'écrit ?
5. Quels sont les causes de leurs difficultés en écriture ?
6. À quel niveau du processus d'écriture vos apprenants éprouvent-ils des difficultés ?
7. Si la compétence à écrire peut se définir comme savoir répondre par écrit à un besoin de communication personnelle et sociale, vos apprenants sont-ils capables d'atteindre cet objectif à la fin de votre cours ? Si oui, dans quelle proportion (en %) ? Sinon dans quelle proportion et pourquoi ?
8. Quelle est leur attitude en classe vis-à-vis de l'apprentissage de l'écriture ?

### **Thème II. Pratiques d'enseignement de l'écrit**

9. Quelle est l'approche de l'enseignement du français que vous préconisez en classe ? Est-elle adaptée, selon vous, aux besoins en écriture des immigrants adultes ?
10. Quelle proportion de votre temps de cours est spécifiquement consacrée à la production écrite ? Une petite part, une part moyenne ou une grande part ?
11. Dans votre enseignement de la production écrite, quelles activités d'écriture proposez-vous principalement à vos apprenants ?
12. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'enseignement de l'écriture aux immigrants adultes ? Pourquoi ?
13. Quels mécanismes mettez-vous en place pour les surmonter ?
14. Quels outils / stratégies mettez-vous en place pour faire pratiquer l'écriture ?

15. Comment accompagnez-vous les apprenants dans les différentes étapes de la production de l'écrit : la préparation, la planification, la rédaction d'un texte et la révision ?
16. Quels sont les aspects auxquels vous portez le plus d'attention lors de correction des écrits produits par les apprenants ?
17. Quels sont les aspects à considérer pour l'amélioration de l'enseignement de la production écrite auprès des immigrants adultes ?
18. À votre avis, qu'est-ce qui vous permettrait d'améliorer l'enseignement de la production écrite ?

## ANNEXE G - QUESTIONNAIRE APRÈS ENTREVUE

### Thème I : Informations socio-démographiques et professionnelles

- Nom :
- Age :
- Sexe :
- Pays d'origine :
- Si autre que le Canada, période d'arrivée au Québec :
- Langue(s) maternelle(s) :
- Autres langues parlées (langue seconde, langue(s) étrangères) :

### Thème II. Profil des enseignants

1. Quel est votre profil de formation ? (dernier diplômes obtenus)

---

---

2. Depuis combien de temps enseignez-vous en classe d'accueil/classe d'intégration ?

3. Avez-vous reçu une formation pour enseigner le FLS en classe d'accueil ?

4. Quel intérêt accordez-vous au programme officiel de français destiné aux immigrants adultes ?

---

---

Trouvez-vous les attentes réalistes ?

---

---

Et comment l'évaluez-vous ?

---

---

L'appliquez-vous systématiquement en ce qui concerne la production écrite ?

---

---

5. Quels sont défis pédagogiques majeurs que vous rencontrez en tant qu'enseignant de français pour des apprenants allophones ?

---

---

---

6. Avez-vous déjà participé à des formations continues sur l'enseignement de français ?  
Lesquelles ? Dans quel cadre ?

---

---

---

7. Dans le cadre de la formation continue, vous êtes-vous perfectionné dans le domaine de la production écrite ?



## ANNEXE H – GUIDE D'OBSERVATION D'UNE ACTIVITÉ D'ÉCRITURE<sup>51</sup>

Nom de l'observateur : \_\_\_\_\_

Date de l'observation : \_\_\_\_\_ Durée de l'observation : \_\_\_\_\_

Enseignant (ou code enseignant) : \_\_\_\_\_

Nombre d'élèves : \_\_\_\_\_ ( \_\_\_\_ absents ; \_\_\_\_ présents)

### 1. Contexte classe

\* Mode d'organisation durant l'activité observée

Mode d'organisation	Au début	Au milieu	À la fin
Travail individuel			
Travail de groupe			
Travail collectif			

Commentaires :

---



---



---

### 2. Environnement de la classe

- Tableau noir/vert
- Tableau blanc interactif
- Bibliothèque
- Ouvrages de référence (dictionnaires ; Bescherelle ; grammaires, autres)
- Affiches au mur (prendre photos)

**Commentaires** (spécifier par exemple le type des affiches (ex. : règles de grammaire, règlements de la classe, rappel modalités de travail, autres) :

---

<sup>51</sup> Grille inspirée de Dezutter *et al* (Recherche CRSH, 2016).

---



---



---

### 3. Matériel utilisé pour l'activité observée

Outils d'aide à l'écriture

- Fiche (exemple : fiche de lexique ou de grammaire)

ouvrage de grammaire :

- dictionnaire :
- manuel (titre, page, exercice, autres) :  
document écrit :
- document audio :
- autres (photo, objet, etc.) :

Les élèves disposent-ils d'une banque de lexique en lien avec le thème ou le sujet du texte à écrire ? \_\_\_\_\_

Support(s) matériel(s) de l'écrit produit (à joindre si possible)

- cahier :
- feuille :
- affiche :
- Ordinateur :
- autre(s)

### 4. Langue(s) utilisée(s) pendant l'activité observée

Français

Autres langues

enseignant

enseignant

Commentaires (donner des précisions sur les moments où une autre langue que le français est utilisée, par ex. pour donner une explication à un élève) :

## 5. Séquence observée

A) Sommaire des étapes de l'activité observée (à remplir après l'observation en structurant les éléments des notes de terrain, section 7)

Exemple :

Heure	Activité
8h 30	Accueil des élèves
8h 45	Début de l'activité d'écriture
8h 50	Consigne
9h10	Les élèves à la tâche
9h 35	Retour
9h 56	Fin de l'activité

B) Description générale de l'activité observée

Objectifs de la séquence d'enseignement (à remplir à la suite d'un échange avec l'enseignant participant)	
Consignes données	
Quelles sont les situations et les types de textes	
Quels sont les types de savoirs	
- Quels sont les types d'activités - Quelles sont les interventions sur les étapes du processus d'écriture	

C) Situation de l'activité observée dans la séquence planifiée

Entrée dans un projet	
Produit intermédiaire	

Écrit final	
-------------	--

#### D) Caractéristiques du type de texte à écrire

Sujet(s)	
Thème(s)	
Genre	
Type	
Longueur	

#### F) Contexte de la communication

Destinataire (réel ou fictif)	
Intention de communication	

### 6. Pratiques enseignantes spécifiques

Préciser et décrire si la personne enseignante attire l'attention sur :

Un élément du contexte de communication (ex.: rappel du destinataire ciblé ou de l'intention de communication)	
Des stratégies générales pouvant faciliter la rédaction (ex. : faire un plan, relire la consigne, relire son texte)	
Des éléments de langue particuliers (ex. : une règle grammaticale « Faites attention à la ponctuation, attention aux accords »)	
Autre(s) pratique(s) enseignante(s)	

**7. Notes de terrain (schéma interactionnel, rôles de l'enseignant) \*À remplir pendant l'activité**

Heure	Détails de ce qui est observé	Commentaire de l'observateur

**8. Autres observations – Résumé des impressions générales sur la séquence d'enseignement observée (Est-ce que j'ai pu identifier les occasions d'apprendre à écrire que chaque enseignant offre aux apprenants adultes à travers les tâches d'enseignement)**

---



---



---



---



---



---



---



---

**ANNEXE I – FICHE DE RENSEIGNEMENTS**

1- NOM \_\_\_\_\_

2- NATIONALITÉ \_\_\_\_\_

3- PAYS \_\_\_\_\_

4- LANGUE \_\_\_\_\_

5- ÂGE \_\_\_\_\_

6- DATE DE NAISSANCE \_\_\_\_\_

7- PROFESSION \_\_\_\_\_

8- ÉTAT CIVIL \_\_\_\_\_

9- ENFANTS \_\_\_\_\_

10- ADRESSE \_\_\_\_\_

(Numéro)

(Rue)

(Appartement)

(Ville)

(Province)

(Code Postal)

11- NUMÉRO DE TÉLÉPHONE \_\_\_\_\_

12- NUMÉRO D'ASSURANCE SOCIALE (NAS)

\_\_\_\_\_