

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le développement de la compétence en écriture en français des élèves immigrants hispanophones intégrés dans les classes ordinaires. Un regard sur les traces de transfert translinguistique dans leurs productions écrites et sur leur rapport à l'écriture

par

Priscila Lopes Leal Dantas

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès Arts (M.A)

Maitrise en sciences de l'éducation

Novembre 2021

© Priscila Lopes Leal Dantas, 2021

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le développement de la compétence en écriture en français des élèves immigrants
hispanophones intégrés dans les classes ordinaires. Un regard sur les traces de transfert
translinguistique dans leurs productions écrites et sur leur rapport à l'écriture

par

Priscila Lopes Leal Dantas

a été évalué[e] par un jury composé des personnes suivantes :

Olivier Dezutter
Université de Sherbrooke

Directeur de la recherche

Geneviève Brisson
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Deborah Meunier
Université de Liège

Membre du jury

Mémoire déposé le 26 novembre 2021

SOMMAIRE

L'augmentation de l'immigration au Québec a un impact sur la présence d'élèves allophones dans les classes ordinaires des Centres de services scolaires de la province. Selon les données disponibles, les élèves hispanophones sont la population allophone la plus représentée au Québec juste après les arabophones. Ces apprenants font face à des défis linguistiques importants dès leur arrivée, notamment le changement de langue d'enseignement. L'espagnol, langue maternelle et langue antérieure de scolarisation, devient souvent limité aux échanges intrafamiliaux tandis que l'anglais prend la place de langue seconde privilégiée. Peu de recherches ont été effectuées auprès de ce public spécifique jusqu'à présent. Les recherches récentes montrent que d'une façon générale les élèves issus de l'immigration qui intègrent tardivement un nouveau système scolaire sont plus susceptibles de se retrouver en situation de retard scolaire. Les recherches soulignent aussi l'importance de la valorisation et de la prise en compte des langues premières et tierces de ces apprenants dans le cadre scolaire. Nous proposons l'hypothèse que les langues du répertoire linguistique des élèves hispanophones jouent un rôle important dans le développement de leur compétence en écriture en français, un atout pour la réussite scolaire au Québec.

L'objectif général de cette recherche est de mieux comprendre l'évolution, entre le début et la fin d'une année scolaire, de la compétence scripturale en français des élèves hispanophones, à partir des traces de transfert translinguistique repérées dans leurs textes écrits et des propos des élèves au sujet de leur rapport à l'écriture dans les langues qui composent leur répertoire linguistique. Les objectifs spécifiques sont les suivants :

1. Identifier les traces de transfert translinguistique : l'influence de l'espagnol et de l'anglais dans l'écriture en français et leur évolution entre le début et la fin d'une année scolaire.

2. Décrire le rapport à l'écriture des élèves hispanophones dans les différentes langues de leur répertoire linguistique et son évolution entre le début et la fin d'une année scolaire.

Nous avons réalisé une analyse secondaire des données disponibles grâce à une recherche plus large menée par le professeur Dezutter et ses collaborateurs (FRQSC- 2017-2021). Dans la perspective d'une étude multicas ($n = 9$), nous avons effectué une analyse linguistique des textes écrits dans le cadre de la passation des tests WIAT-II pour identifier les traces de transfert translinguistique des langues du répertoire linguistique des élèves lors de l'écriture en français. Les propos tenus par les élèves lors d'entrevues semi-dirigées portant sur leur rapport à l'écriture dans les différentes langues de leur répertoire ont fait l'objet d'une analyse thématique.

Les résultats de notre recherche montrent que les élèves hispanophones utilisent, à des degrés divers, entre le début et la fin de l'année scolaire, l'espagnol et l'anglais lorsqu'ils font face à des obstacles lors de l'écriture d'un texte en français. Les traces de transfert translinguistique identifiées peuvent dans leur majorité être associées à la difficulté de différencier des sons propres à la langue française qui n'existent pas en espagnol, ce qui entraîne des erreurs d'orthographe dans les textes écrits. De plus, l'analyse thématique des entrevues semi-dirigées nous a permis de décrire l'évolution des dimensions praxéologique, affective, cognitive et axiologique du rapport à l'écriture de l'ensemble de notre échantillon. Les résultats de cette recherche apportent un éclairage inédit sur des éléments à prendre en compte par les personnes enseignantes dans des classes linguistiquement hétérogènes.

Mots-clés : immigration, élèves hispanophones, didactique du français, compétence en écriture, transfert translinguistique, rapport à l'écriture.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE.....	5
1. LE CONTEXTE DE RECHERCHE ET LA PROBLÉMATISATION	5
1.1 L'immigration et l'école québécoise.....	5
1.2 Des élèves plurilingues	10
1.3 L'importance de l'écriture en français pour la réussite scolaire	12
1.4 Le contexte de développement de la compétence en français des élèves allophones	14
1.4.1 Le rapport à l'écriture.....	14
1.4.2 La mobilisation du répertoire linguistique des élèves hispanophones	15
1.4.3 Le contexte sociolinguistique particulier du Québec	17
1.5 Les défis relatifs à l'écriture en français pour des élèves hispanophones intégrés dans les classes ordinaires	23
2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE	26
3. LA QUESTION DE RECHERCHE	28
DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE	29
1. LA COMPÉTENCE EN ÉCRITURE EN LANGUE SECONDE	29
1.1 Les caractéristiques de la compétence scripturale	29
1.2 Les modèles de la compétence scripturale	31
2. LE RÉPERTOIRE LINGUISTIQUE.....	34
2.1 La définition de répertoire linguistique.....	34
2.2 La valorisation du répertoire linguistique des élèves allophones : enjeux cognitifs et affectifs.....	35
3. LES TRANSFERTS TRANSLINGUISTIQUES : UNE CARACTÉRISTIQUE DE L'INTERLANGUE.....	40
3.1 La linguistique contrastive classique	40
3.2 L'interlangue.....	42
3.3 L'erreur et le transfert translinguistique.....	45
3.3.1 Les types d'erreurs	46
3.4 Les différences à l'écrit entre l'espagnol et le français.....	47

3.5	Les emprunts à l'anglais	51
4.	LE RAPPORT À L'ÉCRITURE	53
4.1	La définition du rapport à l'écriture	53
4.2	La dimension cognitive du rapport à l'écriture	56
4.3	La dimension affective du rapport à l'écriture	57
4.4	La dimension praxéologique du rapport à l'écriture	58
4.5	La dimension axiologique du rapport à l'écriture	59
5.	LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	60
	TROISIÈME CHAPITRE. CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	62
1.	LA RECHERCHE SOURCE.....	62
2.	L'ÉCHANTILLON ET LA POPULATION.....	64
2.1	La population de référence et l'échantillon de la recherche source	64
2.2	L'échantillon du présent projet de maîtrise.....	65
3.	LES MÉTHODES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	66
3.1	Le test standardisé d'écriture	67
3.2	L'entrevue semi-dirigée	69
4.	LES ÉTAPES DE LA COLLECTE DE DONNÉES	70
5.	L'ÉTHIQUE.....	71
6.	LES DONNÉES SECONDAIRES.....	72
7.	L'ÉTUDE MULTI-CAS.....	73
8.	LE TRAITEMENT DES DONNÉES	74
8.1	L'analyse linguistique des tests d'écriture	74
8.2	L'analyse thématique des entrevues semi-dirigées	76
	QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	81
1.	LES DIFFÉRENTS CAS INDIVIDUELS	81
1.1	Le portrait d'Alex.....	81
1.1.1	L'analyse linguistique des textes écrits.....	81
1.1.2	Le rapport à l'écriture d'Alex.....	83
1.2	Le portrait d'Anna.....	86
1.2.1	L'analyse linguistique des textes écrits.....	86

1.2.2	Le rapport à l'écriture d'Anna.....	89
1.3	Le portrait d'Antonio	91
1.3.1	L'analyse linguistique des textes écrits	92
1.3.2	Le rapport à l'écriture d'Antonio	94
1.4	Le portrait de Diego	96
1.4.1	L'analyse linguistique des textes écrits	96
1.4.2	Le rapport à l'écriture de Diego	98
1.5	Le portrait de Julia	100
1.5.1	L'analyse linguistique des textes écrits	100
1.5.2	Le rapport à l'écriture de Julia	102
1.6	Le portrait de Mariana.....	104
1.6.1	L'analyse linguistique des textes écrits	104
1.6.2	Le rapport à l'écriture de Mariana.....	106
1.7	Le portrait de Paulo.....	108
1.7.1	L'analyse linguistique des tests.....	108
1.7.2	Le rapport à l'écriture de Paulo.....	110
1.8	Le portrait de Rosa	112
1.8.1	L'analyse linguistique des textes écrits	112
1.8.2	Le rapport à l'écriture de Rosa.....	114
1.9	Le portrait de Tiago.....	117
1.9.1	L'analyse linguistique des textes écrits	117
1.9.2	Le rapport à l'écriture de Tiago.....	118
2.	L'ÉVOLUTION DES TRACES DE TRANSFERT TRANSLINGUISTIQUE DE L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES	121
	CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	123
1.	L'ÉVOLUTION DES TRACES DE TRANSFERT TRANSLINGUISTIQUE	123
1.1	Les traces de transfert translinguistique et l'influence de l'espagnol	125
1.1.1	Les erreurs orthographiques : la discrimination phonétique	125
1.1.2	Les traces lexicales.....	128
1.2	Les transferts translinguistiques entre l'anglais et le français.....	128
2.	L'ÉVOLUTION DU RAPPORT À L'ÉCRITURE EN FRANÇAIS, EN ESPAGNOL ET EN ANGLAIS.....	129

2.1	La dimension praxéologique du rapport à l'écriture	130
2.2	La dimension affective du rapport à l'écriture	131
2.3	La dimension cognitive du rapport à l'écriture	133
2.4	La dimension axiologique du rapport à l'écriture	136
3.	L'ÉVOLUTION DE DEUX CAS CONTRASTÉS : ANNA ET JULIA	137
4.	LES APPORTS ET LES LIMITES DE LA RECHERCHE	139
	CONCLUSION	143
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	146
	ANNEXE A. WIAT PASSATION 1 PRIMAIRE	164
	ANNEXE B. WIAT PASSATION 1 SECONDAIRE.....	167
	ANNEXE C. WIAT PASSATION 2 PRIMAIRE	170
	ANNEXE D. WIAT PASSATION 2 SECONDAIRE	173
	ANNEXE E. GUIDE D'ENTREVUE 1.....	176
	ANNEXE F. GUIDE D'ENTREVUE 2.....	179
	ANNEXE G. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PERSONNES ENSEIGNANTES	182
	ANNEXE H. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PARENTS.....	184
	ANNEXE I. LES TEXTES D'ALEX.....	186
	ANNEXE J. LES TEXTES D'ANNA.....	187
	ANNEXE K. LES TEXTES D'ANTONIO.....	189
	ANNEXE L. LES TEXTES DE DIEGO.....	190
	ANNEXE M. LES TEXTES DE JULIA.....	192
	ANNEXE N. LES TEXTES DE MARIANA	193
	ANNEXE O. LES TEXTES DE PAULO.....	195
	ANNEXE P. LES TEXTES DE ROSA	197
	ANNEXE Q. LES TEXTES DE TIAGO	199

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Les traces lexicales	48
Tableau 2.	Les traces morphologiques	48
Tableau 3.	Les traces syntaxiques	49
Tableau 4.	Les traces orthographiques	50
Tableau 5.	Les emprunts à l'anglais.....	51
Tableau 6.	Le portrait général des élèves hispanophones	66
Tableau 7.	Le calendrier de collecte.....	71
Tableau 8.	L'analyse du test WIAT II (passation 1et 2)	75
Tableau 9.	Les questions et les dimensions du rapport à l'écriture y associées (entrevue 1) .	76
Tableau 10.	Les questions et les dimensions du rapport à l'écriture y associées (entrevue 2) .	77
Tableau 12.	L'analyse linguistique des textes d'Alex	82
Tableau 13.	L'analyse linguistique des textes d'Anna	86
Tableau 14.	L'analyse linguistique des textes d'Antonio.....	92
Tableau 15.	L'analyse linguistique des textes de Diego.....	96
Tableau 16.	L'analyse linguistique des textes de Julia	100
Tableau 17.	L'analyse linguistique des textes de Mariana	105
Tableau 18.	L'analyse linguistique des textes de Paulo	108
Tableau 19.	L'analyse linguistique des textes de Rosa.....	112
Tableau 20.	L'analyse linguistique des textes de Tiago	117

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Le modèle de Hayes et Flower, 1980	32
Figure 2.	L'évolution des transferts translinguistiques de l'ensemble des élèves	121

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ALS	Anglais Langue Seconde (programme de base)
ALSE	Anglais Langue Seconde Enrichi (programme enrichi)
CLÉ	Compétence en lecture et en écriture
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde
L3	Langue tierce
MELS	ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
MEES	ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur
MIFI	ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration
PELO	Programme d'Enseignement des langues d'origine
OQLF	Office québécois de la langue française
RÉ	Rapport à l'écrit
Ré	Rapport à l'écriture
SASAF	Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français
SLAF	Services de soutien linguistique d'appoint en francisation
WIAT	Test de rendement individuel de Wechsler

À Esther

REMERCIEMENTS

Ma reconnaissance s'adresse en premier lieu à mon directeur de recherche, Olivier Dezutter, qui m'a accompagnée avec attention et patience tout au long de ce cheminement scientifique gratifiant. Merci pour toutes les opportunités auxquelles tu m'as permise d'accéder dans le monde de la recherche.

Ma gratitude s'étend à mon mari, Dan, qui a toujours encouragé mon affection pour les études, qui m'a soutenue avec amour et empathie tout au long de ce studieux parcours.

J'adresse un grand "merci" à mes parents, João et Márcia, qui, depuis ma jeunesse, m'ont transmis la valeur de l'importance de l'éducation. Je ne serais pas là sans vous.

Un remerciement tout particulier à mon frère, Rafael, pour ses conseils judicieux et pour son aide constante avec la mise en page de mon document universitaire.

Merci à mon beau-père, Eric, pour les relectures régulières de différentes étapes de mon travail et pour ses conseils précieux.

C'est, dès les premiers jours de mon parcours menant à la maîtrise, que j'ai partagé avec mon amie Paula. Merci d'avoir partagé avec moi les joies et les défis de la vie au Canada en tant qu'étudiante en recherche.

Finalement, je remercie tous les élèves et les personnes enseignantes qui ont participé à cette recherche, pour leur engagement et leur ouverture d'esprit constructive.

INTRODUCTION

L'immigration au Québec ne cesse d'augmenter. La province reçoit de plus en plus des familles qui proviennent de différentes régions du monde, notamment des continents américains et européen (Gouvernement du Québec, 2020). Par conséquent, la présence d'élèves allophones¹ à l'école québécoise est de moins en moins négligeable. De nombreux programmes gouvernementaux sont en place afin de faciliter l'intégration des élèves allophones récemment arrivés (Gouvernement du Québec, 2019). Toutefois, les statistiques indiquent que plusieurs élèves immigrants de première génération² sont en situation de retard scolaire et sont plus susceptibles de ne pas obtenir leur diplôme dans les mêmes délais que les élèves francophones (Gouvernement du Québec, 2014).

Les élèves allophones plurilingues font face à des défis importants, notamment pour ce qui concerne leur intégration linguistique à l'école québécoise. Divers dispositifs sont mis en place pour faciliter cette intégration. Dans le Centre de services scolaires où nous avons réalisé notre étude, situé dans une grande ville en région, les élèves dont la langue maternelle a des similitudes linguistiques avec le français, et qui ont suivi une scolarité régulière dans leur pays d'origine, sont de plus en plus souvent placés directement dans les classes ordinaires avec des élèves francophones, sans passer au préalable par une classe d'accueil (Gouvernement du Québec, 2014). C'est le cas pour les élèves venant d'un pays hispanophone, au centre de notre étude, qui

¹ Élèves dont la langue maternelle n'est pas le français, ni l'anglais, ni une langue autochtone.

² Selon Statistique Canada (2001), « la première génération désigne les personnes qui sont nées à l'extérieur du Canada » (p. 1).

constituent le groupe linguistique quantitativement le plus important parmi l'ensemble des élèves immigrants allophones répertoriés par le Centre de services scolaires.

Le développement de la compétence en écriture en français, une clé pour la réussite scolaire, peut constituer un obstacle important pour les apprenants allophones (Maynard et Armand, 2016). Des recherches qui visent à mieux comprendre le développement de la compétence scripturale en français pour ces élèves s'avèrent donc essentielles afin de soutenir leur réussite scolaire. Nous proposons dans ce mémoire un regard plus précis sur certaines composantes de cette compétence en examinant l'évolution, entre le début et la fin d'une année scolaire, d'une part du rapport à l'écriture que ces élèves entretiennent dans les langues qui composent leur répertoire linguistique (Hélot, 2007), et d'autre part des traces de transfert translinguistique (Trévisiol-Okamura et Larruy, 2017) présentes dans leurs productions écrites.

De nombreuses recherches soulignent le besoin d'une instruction formelle afin que les élèves plurilingues puissent profiter des connaissances langagières déjà acquises lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue (Barbier, 2012; Cummins, 2000). De plus, les chercheurs sont en accord concernant l'importance de la valorisation de l'identité culturelle ainsi que des langues maternelles et tierces de l'apprenant dans les différents contextes scolaires (Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Arnold, 2006; Moore, 2006). C'est dans cette vision holistique de l'apprentissage que notre mémoire de maîtrise s'insère. Il s'inscrit dans une recherche longitudinale intitulée *Les pratiques d'enseignement soutenant le développement des compétences en écriture et en lecture des élèves allophones intégrés dans les classes régulières à la transition du primaire au secondaire* (Dezutter, Blaser, Debeurme, Haigh, Lau, Parent, Thomas et Dufour,

FRQSC, 2017-2021). Nous proposons une analyse secondaire d'une partie des données rassemblées dans le cadre de cette recherche plus vaste. Une étude multicas sera effectuée.

Le premier chapitre de ce mémoire vise à mieux cerner la problématique qui entoure l'intégration linguistique des élèves allophones plurilingues à l'école québécoise, et plus particulièrement celle des élèves hispanophones intégrés dans une classe régulière. Nous traitons de la place donnée aux langues des apprenants dans l'espace scolaire dans les écoles francophones au Québec ainsi que de l'influence non négligeable de la langue anglaise dans le contexte québécois et dans le répertoire linguistique des élèves hispanophones. Nous abordons également les défis liés à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture en français.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons les quatre concepts clés de ce projet à partir des écrits scientifiques de référence. Nous mettons en lumière la compétence en écriture en langue seconde (Barbier, 1998, 2003; Lefrançois, 2001), le répertoire linguistique (Coste, 2002) ainsi que le transfert translinguistique (Trévisiol-Okamura et Larruy, 2017), l'une des caractéristiques de l'interlangue des apprenants (Garcia, 2010; Vogel, 1995). Finalement, nous présentons le rapport à l'écriture et ses différentes dimensions (Barré-de Miniac, 2000, 2002, 2008, 2015; Chartrand et Blaser, 2008; Dezutter, Lamoureux, Thomas, Lau et Sabatier, 2017). Nous estimons que le rapport à l'écriture ainsi que les transferts translinguistiques sont des aspects qui influencent la compétence scripturale en langue seconde des élèves hispanophones.

Le troisième chapitre est consacré à la présentation de la méthodologie utilisée dans le cadre de la recherche source ainsi que des éléments retenus pour notre propre mémoire de maîtrise. Nous décrivons le type de recherche, la population de référence et l'échantillon, les instruments

de collecte de données, le calendrier de collecte, les démarches éthiques et, finalement, le traitement des données.

Le quatrième chapitre présente les résultats issus de la recherche effectuée dans le cadre de cette maîtrise. Nous présentons les neuf cas d'élèves hispanophones qui composent notre échantillon à partir d'informations sur leur contexte sociolinguistique, de l'analyse linguistique de leurs textes écrits en français et de leur rapport à l'écriture. Ensuite, dans le cinquième et dernier chapitre nous discutons des résultats et indiquons les apports et les limites de la recherche effectuée. En conclusion, nous résumons les idées principales de cette recherche et nous évoquons les recherches qui pourraient être menées pour approfondir la question traitée.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre a comme objectif de légitimer notre recherche. Pour ce faire, nous présentons le contexte dans lequel cette recherche s'insère afin de situer notre objet d'étude socialement. Ensuite, afin de démontrer la pertinence scientifique du présent travail, nous présentons une recension des écrits concernant les notions de plurilinguisme et de répertoire linguistique ainsi que le rapport à l'écriture (Chevrier, 2010). Finalement, nous formulons le problème de recherche et la question de recherche qui circonscrivent le problème que nous avons identifié.

1. LE CONTEXTE DE RECHERCHE ET LA PROBLÉMATISATION

Afin de dresser le contexte de recherche et la problématisation, nous évoquons les enjeux associés à l'augmentation de l'immigration et les répercussions de ce phénomène dans l'école québécoise (1.1). Ensuite, nous définissons la notion de plurilinguisme et discutons de la forte présence d'élèves plurilingues au Québec (1.2). Cela étant, nous soulignons l'importance de l'écriture en français pour la réussite scolaire (1.3). Puis, nous traitons du contexte de développement de la compétence d'écriture en français pour les élèves allophones (1.4). Finalement, nous présentons les défis particuliers relatifs à l'écriture en français rencontrés par les élèves hispanophones (1.5).

1.1 L'immigration et l'école québécoise

Le dictionnaire *Le Robert* définit le verbe immigrer comme l'acte « d'entrer dans un pays étranger pour s'y établir » (*Le Robert* en ligne, s.d.). Pour plusieurs personnes, la décision de quitter

leur pays d'origine représente l'espoir d'une vie plus stable et sécuritaire. Cette action entraîne de nombreux défis pour une grande partie des personnes immigrantes, confrontées au besoin de se familiariser avec la culture, les codes sociaux et la langue du pays d'accueil. Selon les données fournies par Statistique Canada, entre 2018 et 2019, la population canadienne a connu la plus significative augmentation de son histoire et cela est attribué majoritairement à l'immigration internationale. Ce phénomène est identifié également dans la province du Québec qui a connu en 2019 son plus grand bond démographique depuis 30 ans (Statistique Canada, 2020).

En 2020, avec la pandémie de la COVID-19, l'immigration au Québec a rencontré un ralentissement. En raison de plusieurs mesures mises en place afin de freiner la propagation du coronavirus, notamment la fermeture des frontières internationales, le nombre d'immigrants dans la province a connu une baisse importante. En 2019, le Québec avait accueilli 40 600 personnes immigrantes tandis qu'en 2020, ce nombre est passé à 25.200 (Gouvernement du Québec, 2020). Pour l'avenir, la province espère accueillir plus d'immigrants et met en place des mesures spéciales pour combler le déficit causé par la pandémie : « un rééquilibrage est également prévu avec l'admission de 7 000 personnes [immigrantes] supplémentaires, qui représente le report d'une partie des admissions non réalisées en 2020 en raison de la crise sanitaire » (Gouvernement du Québec, 2021, p. 1).

L'immigration au Québec est intrinsèquement liée à une exigence importante : l'apprentissage du français, la seule langue officielle de la province (Gouvernement du Québec, 2020). La Charte de la langue française adoptée en 1977 « renforce le statut de cette langue ainsi que sa présence et son utilisation dans l'espace public » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 3).

En 2021, le gouvernement de la province a déposé un nouveau projet de loi 96, Loi sur la langue officielle et commune du Québec, le français. Cette démarche s'inscrit dans la suite de la Charte de la langue française adoptée en 1997 et démontre l'importance du maintien du français dans la société québécoise.

Selon le ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration (MIFI), la connaissance de la langue française est considérée comme primordiale pour l'inclusion au Québec (Gouvernement du Québec, 2020). Plusieurs cours gratuits de francisation sont offerts par le gouvernement aux adultes nouvellement arrivés qui peuvent même être rémunérés lorsqu'ils sont aux études. Pour les enfants allophones, le défi est encore plus significatif, car le français ne devient pas seulement la nouvelle langue de communication, mais la langue dans laquelle ils doivent apprendre toutes les matières scolaires. En effet, depuis l'instauration de la loi 101³, le français a été établi comme la langue officielle de l'enseignement au Québec tant au primaire qu'au secondaire.

Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)⁴, les élèves de première génération se retrouvent plus facilement en situation de retard scolaire : « alors qu'environ 70 % de l'ensemble des élèves obtiennent leur diplôme sept ans après leur entrée au secondaire, seulement 48 % des élèves immigrants (première génération) l'obtiennent dans un même délai »

³ Nom officieux de la Charte de la langue française adoptée le 26 août 1997.

⁴ Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) est maintenant nommé ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES).

(Gouvernement du Québec, 2014, p. 4). De plus, les élèves issus de l'immigration qui intègrent tardivement le système scolaire québécois sont plus susceptibles d'avoir des retards scolaires (Gouvernement du Québec, 2014).

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) affirme que les élèves issus de l'immigration représentent aujourd'hui près du quart de l'ensemble de la population étudiante du Québec (Gouvernement du Québec, 2019). Il y a quelques années, l'île de Montréal était presque la seule destination des familles provenant d'autres pays. Aujourd'hui, de nombreuses personnes immigrantes s'établissent aussi dans différentes régions. Le MELS confirme que la quantité d'élèves issus de l'immigration qui fréquentent des écoles à Montréal est en baisse : « elle est passée de 66% à 56 % entre 1998-1999 et 2009-2010 » (Gouvernement du Québec, 2014, p. 2). Selon le ministère, pendant la même période, cette population a été de plus en plus présente à l'extérieur de la région métropolitaine : « le nombre passant de 22 000 à près de 40 000 élèves » (Gouvernement du Québec, 2014, p. 2). Ces informations, selon nos recherches, sont les dernières données disponibles à cet égard.

Pour les Centres de services scolaires qui n'étaient pas habitués à recevoir une grande quantité d'élèves issus de l'immigration, l'arrivée de cette population « pose un défi d'envergure » (Steinbach et Grenier, 2010, p. 184). Dans le Centre de services scolaires que fréquentent les élèves au cœur de cette étude, entre 2011 et 2012, il y avait plus de 2.000 élèves issus de l'immigration (Gouvernement du Québec, 2013). Durant l'année scolaire 2019-2020, ce centre a accueilli 261 nouveaux élèves allophones issus d'une immigration récente dans le primaire et le secondaire. Parmi ces élèves, près du quart (56) sont originaires de la Colombie (données fournies

par le Centre de services scolaires). Dans ce contexte, le besoin d'intensification de la responsabilité collective liée à l'intégration linguistique, scolaire et sociale de ces élèves devient une priorité (Gouvernement du Québec, 2019).

Plusieurs mesures et stratégies ont été mises en place afin d'aider les élèves allophones dans leur intégration au sein du système scolaire québécois. À partir des années 1960, le modèle des classes d'accueil fermées est devenu la stratégie privilégiée pour recevoir les élèves immigrants à l'école (De Koninck et Armand, 2011). Toutefois, ces auteurs affirment que plusieurs changements et innovations pédagogiques importants ont eu lieu au cours des années. Nous soulignons notamment l'instauration du modèle d'intégration dans une classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage du français. En effet, ce modèle est « présent dans toutes les régions recevant des jeunes immigrants, peu importe le nombre d'élèves » (De Koninck et Armand, 2011, p. 74).

Présentement, différents services sont offerts aux élèves qui débutent leur scolarité en français, soit au sein d'une classe d'accueil, soit dans une classe ordinaire (Gouvernement du Québec, 2014). Deux types de services sont proposés aux nouveaux arrivés : les Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) et les Services de soutien linguistique d'appoint en francisation (SLAF). Les SASAF sont : « des services intensifs de première ligne offerts à l'arrivée des élèves jusqu'à ce qu'ils puissent suivre l'enseignement en français » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 2). Les SASAF sont offerts dans les différentes modalités disponibles dans les Centre de services scolaires, par exemple, lors d'une « fréquentation en alternance d'une classe ordinaire et d'une classe consacrée à l'apprentissage du français »

(Gouvernement du Québec, 2020, p. 2). Pour leur part, les SLAF diffèrent des SASAF en intensité et en fréquence des interventions. Ces services sont destinés aux élèves qui sont en mesure de suivre l'enseignement en français dans les classes ordinaires. Les SLAF ont comme objectif de réduire « l'écart entre les compétences en français des élèves issus de l'immigration et de celles normalement attendues des élèves du même âge » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 3). Le MEES affirme que les élèves peuvent bénéficier de différents services « tant et aussi longtemps qu'ils en ont besoin, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'ils puissent suivre normalement l'enseignement en français, avec ou sans soutien linguistique d'appoint en français » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 4). Le ministère affirme que cette décision est un choix pédagogique effectué par la direction de l'école et par les personnes enseignantes de l'élève (Gouvernement du Québec, 2020).

1.2 Des élèves plurilingues

La présence d'élèves allophones dans l'école québécoise est une réalité indéniable. Nous considérons ces élèves comme plurilingues, car ils disposent « d'un capital linguistique qu'il(s) gère(nt) en fonction des situations et de ses (leurs) interlocuteurs, et dont les valeurs s'évaluent de manière différenciée en fonction des réseaux au sein desquels les composantes de ce capital sont activées » (Coste, Moore et Zarate, 2009, p. 19). Nous utilisons deux étiquettes pour évoquer deux groupes d'élèves plurilingues. La première, « élèves allophones », fait référence à l'ensemble des élèves dont le français n'a pas été la langue principale d'usage dans le milieu familial ni la langue principale de scolarisation avant l'arrivée au Québec. La deuxième étiquette, « élèves hispanophones », concerne les élèves du premier groupe dont la langue maternelle est l'espagnol.

Plusieurs chercheurs se sont déjà intéressés à l'importance de la valorisation de la diversité culturelle et linguistique des élèves dans les contextes scolaires pluriels (Armand et al., 2008; Cummins, 2001, 2007 et 2014; Goï et Huver, 2013; Moore, 2006). Toutefois, jusqu'à présent, les modèles pédagogiques mis en place dans la plupart des écoles québécoises continuent à privilégier principalement la langue et la culture de la majorité. Malgré les efforts employés afin de valoriser les langues maternelles et tierces des allophones, celles-ci n'occupent que très peu de place dans la vie scolaire des élèves. Armand et al. (2008) confirment cette réalité : « la diversité linguistique n'est pas explicitement évoquée en tant que composante d'une société pluraliste, et sa prise en compte effective reste très peu présente dans les pratiques scolaires » (p. 48).

Selon Barbier (2012), le plurilinguisme a été pendant longtemps considéré comme un obstacle pour l'apprentissage d'une nouvelle langue. Toutefois, les résultats de nombreuses recherches permettent de constater que les enfants bilingues et plurilingues ont des compétences métacognitives particulièrement développées et une grande flexibilité cognitive (Barbier, 2012). Grâce à cette nouvelle façon de comprendre le bi/plurilinguisme, les connaissances langagières et culturelles des allophones ne sont plus considérées comme un obstacle à l'apprentissage d'une nouvelle langue, mais comme un atout.

Les élèves hispanophones qui font partie de notre recherche ont débuté leur scolarité en espagnol dans leur pays d'origine où l'anglais a le statut de langue étrangère prédominante. Dès leur arrivée dans la province, la maîtrise du français langue d'enseignement devient un besoin pour leur réussite scolaire tandis que l'anglais prend la place de langue seconde privilégiée. Dans le contexte sociolinguistique québécois, les langues des élèves issus de l'immigration peuvent

rapidement être perçues comme une menace pour la langue française (Armand et al., 2008). Toutefois, se priver de ces langues serait un véritable « gaspillage cognitif » et même un obstacle pour l'apprentissage du français (Armand, 2012, p. 48).

1.3 L'importance de l'écriture en français pour la réussite scolaire

L'écriture est une compétence transversale intimement liée à la réussite scolaire. Dans toutes les matières enseignées à l'école, qu'il s'agisse des cours de langues ou bien, par exemple, de mathématiques, l'acte d'écrire en français est présent et fait partie du processus d'évaluation des élèves (Gouvernement du Québec, 2017). À cet égard, Ménard (1990) affirme que « l'écriture est partie intégrante de tous les contenus et de tous les apprentissages » (p. 16). Le MELS reconnaît qu'écrire en français est une tâche difficile (Gouvernement du Québec, 2011) et que l'avancement de la compétence scripturale est un élément clé pour la réussite des élèves dans les différentes matières scolaires (Gouvernement du Québec, 2017). Le ministère souligne le fait que la lecture et l'écriture sont deux compétences interreliées, mais qu'elles ne se développent pas au même rythme. En effet, l'écriture place l'élève dans une situation de production, ce qui est plus demandant pour les élèves sur le plan cognitif que la lecture (Gouvernement du Québec, 2017).

Pour les élèves allophones récemment arrivés dans la province, l'écriture en français représente un grand défi. Comme le soulignent Maynard et Armand (2016), la langue de scolarisation est à la fois : « un objet et un vecteur d'apprentissage » (p. 137). L'écriture est en effet une activité complexe (Armand et al., 2011).

L'écriture est souvent perçue par les élèves allophones comme « un monde de communication non ou peu fonctionnel, et en tout cas moins urgent que l'oral qui s'acquiert à la fois dans et hors de l'école » (Chnane-Davin et Cuq, 2017, p. 1). Chnane-Davin et Cuq (2017) soulignent que dans le contexte dans lequel les élèves allophones sont insérés, leur entrée dans la littératie en français est encore plus problématique en raison de l'exigence de rapidité dans l'apprentissage. En effet, pour obtenir leur diplôme, les élèves allophones doivent acquérir des connaissances linguistiques en français écrit semblables à celles de leurs camarades francophones (Gouvernement du Québec, 2019). Cummins (2000) souligne toutefois que cela peut prendre jusqu'à sept ans pour qu'un élève immigrant acquière le même niveau académique en écriture dans la langue cible que ses camarades en L1.

Les compétences en littératie se développent dès la petite enfance (Gosselin-Lavoie et Armand, 2015) et sont influencées par les pratiques intrafamiliales ainsi que par les pratiques scolaires (Dezutter et al., 2017). Les recherches indiquent également que l'entrée dans l'écrit en langue seconde ainsi que le développement de la compétence scripturale en L2 sont plus efficaces lorsqu'il y a une valorisation de la langue maternelle des élèves. Cela a un impact positif chez l'élève sur le plan cognitif ainsi que sur le plan affectif (Arnold, 2006; Barbier, 2012; Cummins, 2000, Dezutter et al., 2017).

Le choix de mettre l'accent dans cette recherche sur la compétence scripturale et ses composantes s'explique par les liens entre l'écriture et la réussite scolaire. Chartrand (2010) affirme qu'il incombe au système scolaire d'« assurer que le plus grand nombre d'élèves aient des

compétences de lecture et d'écriture adéquates à la fin de la scolarité obligatoire afin de réussir leurs études et leur vie sociale et professionnelle » (p. 58).

1.4 Le contexte de développement de la compétence en français des élèves allophones

1.4.1 Le rapport à l'écriture

Le contexte sociolinguistique particulier du Québec et l'augmentation de l'immigration nous amènent à réfléchir à la façon dont les élèves hispanophones envisagent le besoin immédiat d'apprendre le français écrit et quel est leur rapport affectif et cognitif avec cette langue. Ces deux dimensions sont partie intégrante d'un concept plus large nommé rapport à l'écriture. En didactique des langues premières et secondes, la relation complexe entre le scripteur et l'écriture peut être comprise et opérationnalisée par le rapport à l'écrit(ure) et ses quatre dimensions. Celui-ci a été introduit par Barré-de Miniac (2000, 2002, 2008, 2015) et repris par Chartrand et Blaser (2008) et Dezutter et al. (2017). Barré-de Miniac (2008) souligne que les compétences langagières enseignées à l'école, comme les savoirs syntaxiques et lexicaux, « n'épuisent pas le champ de ce qui est nécessaire pour décider d'écrire, pour aimer écrire, pour produire des textes efficaces, pour utiliser l'écriture à des fins non seulement de transcription, mais aussi d'élaboration des savoirs, etc. » (p. 14). Chartrand (2010) confirme qu'écrire est bien plus que la maîtrise des normes propres à la langue écrite. Selon Blaser, Dezutter, Saussez et Bouhon (2011), le rapport à l'écrit(ure) est un concept qui rend possible l'avancement des hypothèses sur les difficultés d'écriture qui vont au-delà de la compréhension des règles de fonctionnement de la langue. Ces difficultés et représentations de l'écriture peuvent avoir une amplitude particulière chez certains élèves issus de

l'immigration dans les contextes d'apprentissage en L2, en raison, entre autres, des enjeux liés à leur intégration linguistique et sociale dans le pays d'accueil.

Étant donné que nous cherchons à mieux comprendre le développement de la compétence en français écrit chez les élèves hispanophones, nous considérons que ce concept fournira un appui théorique important dans le cadre de cette recherche. Nous soulignons que le rapport à l'écriture est un aspect qui influence la compétence scripturale des élèves. En effet, Geoffroy et al. (2013) remarquent l'importance de prendre en considération les dimensions affectives et émotionnelles ainsi que cognitives afin de dresser un portrait fidèle des apprentissages chez les élèves allophones. Nous présenterons plus amplement le rapport à l'écriture et ses différentes dimensions dans le chapitre suivant.

1.4.2 La mobilisation du répertoire linguistique des élèves hispanophones

Le répertoire linguistique (Coste, 2002) des élèves issus de l'immigration est très riche. Au minimum, les élèves hispanophones disposent d'un répertoire composé de trois langues : l'espagnol, l'anglais et le français. L'élève plurilingue, selon les différents degrés de connaissance des langues de son répertoire, mobilise des stratégies particulières et distinctes pour la réalisation d'une activité dans une langue cible (Coste, Moore et Zarate, 2009). Nous soulignons notamment, en tant que stratégie mobilisée par l'apprenant, les transferts linguistiques (Trévisiol-Okamura et Larray, 2017) des langues maternelles et tierces lors d'une activité d'écriture en langue seconde.

Les avantages de la valorisation du répertoire linguistique et culturel des plurilingues dans le cadre scolaire sont identifiés à plusieurs égards. Nous soulignons deux aspects importants qui

peuvent contribuer à la réussite scolaire de ces apprenants. Le premier, d'ordre cognitif, fait référence à l'importance de la création d'un contexte scolaire qui favorise les transferts linguistiques positifs entre les langues du répertoire des élèves. En effet, Barbier (2012) constate que les phénomènes de transferts de connaissances entre L1 et L2 sont des outils essentiels dans le développement de l'écrit dans les situations de bilinguisme et plurilinguisme et que l'école devrait « aider les enfants à identifier le plus clairement possible les contextes d'utilisation des deux registres de langues, et non pas de l'un au détriment de l'autre » (Barbier, 2012, p. 6). De Angelis et Dewaele (2011) confirment que le transfert translinguistique est un concept essentiel dans le cadre des recherches sur l'acquisition d'une troisième langue et sur le plurilinguisme.

Le deuxième aspect pouvant contribuer à la réussite scolaire, d'ordre affectif, met en exergue certains enjeux que les allophones rencontrent lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, notamment les sentiments et les valeurs attribués par ces élèves à la culture du pays d'accueil et à la langue de scolarisation ainsi que l'influence de la motivation dans le processus d'apprentissage. À partir des résultats d'une recherche réalisée auprès des élèves allophones récemment arrivés en France, Goï et Huver (2013) confirment l'importance des aspects cognitifs et affectifs dans les contextes plurilingues : « le regard que les enfants ont porté sur leurs langues a eu des implications importantes, à la fois sur le plan cognitif et sur le lien plus personnel que chacun entretient avec sa propre histoire linguistique et personnelle » (p. 127).

Nous croyons que lorsque cette valorisation linguistique n'est pas présente dans la vie scolaire des élèves, ils ne pourront peut-être pas tirer pleinement profit des connaissances linguistiques acquises au préalable lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Dans ce

contexte, nous pensons que les erreurs liées aux transferts translinguistiques pourraient être davantage considérées pour les élèves allophones lors des activités d'écriture dans une langue cible.

Nous traitons plus en profondeur de la notion de répertoire linguistique et des aspects affectifs et cognitifs liés à l'importance de la valorisation des langues des élèves allophones plurilingues dans le chapitre suivant.

1.4.3 Le contexte sociolinguistique particulier du Québec

Armand (2012) souligne la complexité du contexte québécois sur le plan sociolinguistique. Dans les lignes qui suivent, nous soulignons la place des langues maternelles des élèves allophones à l'école (1.3.4.1), les relations existantes entre l'anglais et le français parlé au Québec (1.3.4.2) ainsi que la place que l'anglais langue occupe dans la vie quotidienne et scolaire des élèves hispanophones avant et après leur arrivée à la province (1.3.4.3).

1.4.3.1 La place des langues premières des élèves allophones à l'école québécoise

En même temps que l'adoption de la loi 101 a permis la revalorisation du statut de la langue française et de sa place en tant que langue d'enseignement et de communication, l'augmentation de l'immigration a montré l'importance de la valorisation de la diversité linguistique et culturelle de tous. À partir de la promulgation de la loi 101, la grande majorité des immigrants allophones au Québec ont dû quitter l'école anglophone afin d'aller à l'école francophone. Huot (1996) affirme que : « lors de son adoption en 1977, seulement 20 % des élèves allophones fréquentaient l'école française, tandis qu'en 1995, on en comptait 80 % » (p. 7). Selon les données fournies par

l'Office québécois de la langue française (OQLF), en 2015, 89% des élèves allophones fréquentaient l'école francophone (Gouvernement du Québec, 2020). Mc Andrew (2003) souligne que l'obligation de l'enseignement en français pour les élèves immigrants a suscité différentes réactions. D'un côté, la majorité francophone s'est vue obligée de partager ses institutions et d'ouvrir ses horizons à une diversité culturelle et linguistique. D'un autre côté, les immigrants ont dû s'engager dans une transition, pas toujours facile, de l'école anglophone à l'école francophone. Couture (2019) ajoute que la loi 101 a réglé « le débat sur la langue d'enseignement et la crise linguistique et répartissait tous les immigrants et les enfants qui venaient des autres provinces dans les écoles de langue française » (p. 8).

Cummins (2001) affirme que lorsque les élèves identifient un discours de rejet, implicite ou explicite, de leurs langues maternelles et tierces dans le cadre scolaire « il est peu probable qu'ils puissent participer à l'enseignement activement et avec confiance » (p. 19). L'importance de valoriser le français tout en adoptant une posture qui tient compte du bagage culturel et linguistique des élèves s'avère donc essentielle. Pour ce faire, plusieurs projets existent afin d'aider les personnes enseignantes dans les contextes scolaires pluriels à légitimer les langues des élèves allophones. Selon Mc Andrew (2003), ces différents projets avaient comme objectif d': « envoyer avant tout un message d'ouverture au pluralisme en précisant, tant aux communautés immigrantes qu'à la communauté majoritaire, que l'apprentissage du français comme langue commune de la vie publique n'impliquait pas l'assimilation linguistique » (Mc Andrew, 2003, p. 36). Nous soulignons notamment les programmes PELO et Éveil aux langues, que nous présentons rapidement ci-après.

Des initiatives gouvernementales concernant les langues maternelles des immigrants ont commencé en 1977 à partir de la promulgation de la loi 101. Les programmes intitulés « le soutien scolaire dans la langue maternelle ou d'usage » et « l'enseignement des langues d'origine (PELO) » ont comme objectif de permettre aux élèves : « de recevoir des explications [dans leur langue d'origine] sur le sens de mots ou de concepts nouveaux, sur les consignes propres aux différentes disciplines, et de façon plus générale, sur le fonctionnement de l'école » (Gouvernement du Québec, 2019, p. 4). Ce programme, qui existe toujours, a aidé plusieurs enfants allophones dans leur intégration au système scolaire québécois. Toutefois, il n'a pas accompagné les changements de l'immigration au cours des années, car il reste très limité aux Centres de services scolaires de la région de Montréal (Gouvernement du Québec, 2009).

Le programme Élodil a été développé par la professeure Françoise Armand et ses collaborateurs à partir des approches européennes d'Éveil aux langues (Candelier, 2003). En utilisant des corpus oraux et écrits de différentes langues, l'Élodil cherche à : « sensibiliser les apprenants à la diversité des langues et à celle des êtres qui les parlent, et de les amener à acquérir des capacités métalinguistiques (Armand et Maraillet, 2013, p. 5). Plusieurs activités sont proposées au sein de ce programme, par exemple, l'exploitation de livres bilingues ou plurilingues et la production de textes identitaires bilingues ou plurilingues. Les objectifs de ces activités sont, entre autres, de sensibiliser les élèves à la diversité culturelle et linguistique présente dans la classe et à développer des connaissances sur les différentes langues du monde ainsi qu'un regard réfléchi sur le fonctionnement de ces langues et de la langue d'enseignement.

Présentement, plusieurs pratiques novatrices comme celles que nous venons d'évoquer sont développées au sein de l'école québécoise. Toutefois, le MELS reconnaît que malgré les stratégies mises en place afin d'intégrer les élèves allophones de première génération en valorisant leur répertoire linguistique (Hélot, 2007), plusieurs d'entre eux sont en situation de retard scolaire (Gouvernement du Québec, 2014). Cette réalité confirme le besoin de poursuivre des recherches qui visent à trouver des stratégies pertinentes afin que ces élèves puissent bien réussir leur scolarité.

1.4.3.2 L'influence de l'anglais sur le français parlé au Québec

En dehors des cours d'anglais offerts à l'école, les nouveaux arrivés peuvent facilement être en contact avec cette langue grâce aux interactions avec des anglophones qui habitent dans la province, par les expressions idiomatiques anglaises intégrées dans le français oral québécois ou bien en raison des affichages publics toujours présents au Québec, en particulier dans la région où nous avons réalisé notre étude, qui comprend une minorité anglophone. De plus, le contexte nord-américain place la province du Québec dans une situation sociolinguistique assez particulière. Dans une recherche déjà ancienne réalisée par le Conseil supérieur de la langue française concernant les pratiques culturelles des jeunes dans la province, il a été identifié que les élèves allophones « constituent une bonne clientèle des médias en langue anglaise, même s'ils fréquentent l'école de langue française. Ceux qui écoutent de préférence les stations de télévision en langue française sont très peu nombreux (respectivement 3,0 % et 15,8 %) » (Gouvernement du Québec, 1993, p. 140).

L'influence linguistique de l'anglais sur le français parlé est un aspect important à considérer. La relation entre les deux langues dans la province s'explique par des raisons

historiques. Pendant plusieurs années, l'anglais est devenu la langue officielle de la province ainsi que la langue utilisée dans la majorité des sphères de la société québécoise. Grâce à la loi 101, adoptée en 1977, ce cadre a complètement changé et le français a regagné son statut. Toutefois, comme le souligne Molinari (2008), « la présence de l'anglais est d'autant plus favorisée que la langue du peuple est plus ouverte aux créations nouvelles et donc aux anglicismes » (p. 3). En raison de ces enjeux historiques, les emprunts à l'anglais sont des éléments très courants dans le français parlé au Québec. Nous croyons donc qu'afin de mieux comprendre le processus d'apprentissage du français langue d'enseignement des élèves hispanophones, nous ne pouvons pas négliger le rôle que l'anglais joue dans leur répertoire linguistique.

Selon Statistique Canada, en 2016, l'anglais était la première langue officielle parlée par 75,4 % des personnes dans le pays, tandis que le français était parlé par seulement 22,8 %. Même si ces chiffres témoignent à quel point les francophones sont largement minoritaires au Canada, ils restent majoritaires au Québec. À cet égard, Mc Andrew (2010) fait référence au contexte de « majorité fragile ». L'auteure souligne que les majorités fragiles « jouissent d'importants pouvoirs politiques et éducatifs qui leur permettent d'influencer significativement non seulement leur développement propre, mais également celui des autres communautés résidant dans leur province ou État » (p. 10). Dans ce contexte, l'auteure affirme que l'éducation est souvent utilisée comme un outil de changement des relations ethniques. De plus, Mc Andrew (2010) souligne l'aspect fascinant des « majorités fragiles » lorsqu'elles accueillent des immigrants. L'auteure affirme que ces endroits deviennent des « lieux fascinants d'observation des pratiques plurilingues, de l'interpénétration des identités multiples ainsi que de la transformation potentielle des nouveaux arrivants en boucs émissaires des vieux conflits » (p. 16).

1.4.3.3 La place de l'anglais dans le répertoire linguistique des élèves hispanophones

Dans les pays de l'Amérique latine⁵, la maîtrise de l'anglais est considérée comme un atout pour la réussite sur le marché du travail. Ainsi, l'enseignement de l'anglais langue étrangère prédomine dans les établissements scolaires et dans les cours privés de cette région du monde. Cronquist et Fiszbein (2017) soulignent que différents gouvernements des pays latino-américains mettent en place des stratégies qui visent l'augmentation et l'amélioration de l'enseignement de l'anglais dans leurs territoires. Selon ces chercheuses, la motivation principale de ces mesures serait l'insertion de ces pays dans le scénario économique mondial. Étant donné que les élèves de notre échantillon ont débuté leur scolarité dans leurs pays d'origine, il est très probable qu'ils aient commencé l'apprentissage de l'anglais langue étrangère avant leur arrivée au Canada.

Lors de leur arrivée dans la province, l'anglais prend une place encore plus importante dans la vie quotidienne des élèves. La prédominance de cette langue dans le contexte national canadien, sa valeur en tant que langue de communication internationale ainsi que son influence linguistique sur le français parlé au Québec donnent à l'anglais un statut qui n'est pas négligeable.

Les élèves hispanophones font face à un double défi : maîtriser le français langue d'enseignement, mais aussi, apprendre l'anglais langue seconde, matière obligatoire à l'école primaire et secondaire. Le MELS affirme que : « dans la conjoncture historique et géographique du Québec, la maîtrise du français est indispensable, et l'apprentissage de l'anglais comme langue

⁵ La majorité des élèves hispanophones dans le Centre de services scolaires où nous avons réalisé notre étude proviennent de cette région.

seconde est privilégié » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 70). L'objectif général de l'enseignement des langues à l'école est le développement de la communication orale et écrite afin de permettre « à l'élève d'exprimer sa compréhension du monde, d'entrer en relation avec les jeunes et les adultes d'ici et d'ailleurs, de s'approprier et de transmettre les richesses de la culture » (Gouvernement du Québec, 2006, p. 72).

Les élèves qui fréquentent l'école francophone au Québec débutent les cours d'anglais L2 dès le premier cycle du primaire et poursuivent l'apprentissage de cette langue jusqu'à la fin du secondaire. Au primaire et au secondaire, deux programmes sont offerts : le programme de base (ALS) et le programme enrichi (ALSE). Au primaire, les compétences mobilisées dans la classe sont, selon le programme officiel, l'interaction orale en anglais, la compréhension de textes lus ou entendus et l'écriture. Pour ce faire, des ressources spécifiques sont utilisées telles que le langage fonctionnel, des stratégies de dépannage et d'apprentissage, et l'utilisation de matériel et de support visuel (Gouvernement du Québec, 2006). Au secondaire, l'ALS continue le développement des compétences acquises au primaire tandis que l'ALSE vise les élèves qui ont déjà un bagage linguistique en anglais et qui sont plus à l'aise avec cette langue.

1.5 Les défis relatifs à l'écriture en français pour des élèves hispanophones intégrés dans les classes ordinaires

Les élèves dont la langue maternelle est une langue ayant les mêmes racines linguistiques que le français sont souvent placés directement dans une classe ordinaire avec des élèves francophones. Même si cette réalité n'est pas très présente dans la région de Montréal (De Koninck et Armand, 2011), Mc Andrew et Bakhshaei (2018) affirment qu' : « en région, lorsque leur nombre

n'est pas suffisant, les élèves allophones fréquentent les classes régulières mais bénéficient de mesures supplémentaires de soutien linguistique » (p. 22). En effet, Lusignan (2009) souligne que depuis 2007, le Centre de services scolaires que fréquentent les élèves au cœur de cette étude a utilisé cette mesure d'intégration. Le MELS identifie les bénéfices suivants découlant de cette intégration directe : « communiquer fréquemment avec des locuteurs francophones dans différents contextes; se familiariser rapidement avec l'ensemble des programmes d'études, selon l'ordre d'enseignement et acquérir de manière intensive la langue particulière aux différentes disciplines » (Gouvernement du Québec, 2014, p.7). Le ministère reconnaît toutefois que cette mesure pose un défi, car le soutien offert à ces élèves n'est peut-être pas suffisant pour leur réussite scolaire.

Au Québec, les élèves dont la langue maternelle est l'espagnol représentent la population allophone étudiante la plus importante juste après les arabophones. En 1998, il y avait 14684 élèves hispanophones dans la province. En 2011, ce chiffre dépassait les 20000 (Gouvernement du Québec, 2013). Ces élèves proviennent majoritairement des pays de l'Amérique latine et méritent une attention particulière.

Mc Andrew et al. (2009) soulignent que quelques groupes ethnolinguistiques semblent plus fragiles que d'autres quant à la réussite scolaire ce qui est le cas, selon les auteurs, des élèves hispanophones. Cette réalité est due à de nombreux facteurs, comme le statut socioéconomique et le niveau de scolarité des parents (Mc Andrew et al., 2009). Bastien et Fleuret (2018), lors d'une recherche réalisée auprès des élèves hispanophones en Outaouais, ont identifié que : « les immigrants hispanophones vivent dans une certaine précarité économique et connaissent

d'avantage le chômage. Ils sont également peu scolarisés, comme le soulignent les statistiques témoignant de leur niveau de scolarité » (p. 7).

Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons particulièrement aux élèves hispanophones intégrés dans une classe ordinaire. Parmi les défis linguistiques auxquels font face les élèves allophones (Armand et al., 2008), nous portons attention en particulier au développement de la compétence d'écriture en français, une compétence clé pour la réussite scolaire au Québec.

Afin d'observer l'évolution d'une compétence, il est possible de s'intéresser aux performances. Celles-ci désignent « une ou plusieurs tâches, exploitées à des fins évaluatives, en tant que produits – ou résultats – d'apprentissages, pour recueillir des indicateurs à partir desquels des inférences peuvent être faites quant à la réalité et la disponibilité des compétences » (Parent et Jouquan, 2015, p. 266). Dans le cadre du présent travail, nous analyserons les performances des élèves hispanophones lors de la production de deux textes écrits. Cela nous aidera à mieux comprendre certains éléments de leur compétence scripturale en langue seconde. Cette analyse sera guidée par la notion de transfert translinguistique (Trévisiol-Okamura et Larruy, 2017), car nous chercherons à identifier les traces liées à l'influence des langues de leur répertoire lors d'une activité d'écriture en français.

D'une façon générale, les élèves hispanophones, le public cible de ce travail, rencontrent plusieurs difficultés lors de l'écriture en français. À cet égard, Amiot (2007) affirme que « l'une de grandes difficultés des élèves en ce qui a trait à l'orthographe d'usage et grammaticale provient de leur difficulté à entendre correctement les phonèmes de la langue française » (p. 1). À cela,

s'ajoute le fait que l'orthographe en français est dite « opaque », car un même phonème peut être écrit de différentes façons. Cela est l'une des différences importantes entre le français et l'espagnol qui a une orthographe « transparente » (Gouvernement du Québec, 2011). Nous traitons plus en profondeur dans le cadre de référence de certaines différences à l'écrit entre le français et l'espagnol ainsi que des erreurs courantes commises par les élèves hispanophones lors d'une activité d'écriture en français.

2. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

L'augmentation de la migration internationale, la présence de plus en plus marquée d'élèves allophones plurilingues dans les classes ordinaires ainsi que les enjeux historiques et politiques associés à la langue française dans la province témoignent d'une réalité sociolinguistique très complexe au sein des classes de nombreux milieux scolaires. Les élèves allophones arrivés au Québec se retrouvent face à plusieurs défis, notamment celui d'apprendre toutes les matières scolaires en français et de continuer à développer leurs connaissances en anglais langue seconde. Ils doivent également s'habituer à un nouveau système scolaire et à la culture du nouveau pays d'accueil. Malgré tous les efforts employés afin de bien insérer ces élèves à l'école francophone, plusieurs d'entre eux sont en situation de retard scolaire (Gouvernement du Québec, 2014).

Les élèves hispanophones, population allophone la plus représentée au Québec juste après les arabophones, sont souvent placés directement dans les classes ordinaires, particulièrement en région (Mc Andrew et Bakhshaei, 2018). Même si plusieurs bénéfices découlent de cette mesure, ces élèves ne reçoivent peut-être pas assez de soutien en français pour assurer leur réussite scolaire

(Gouvernement du Québec, 2014). L'espagnol, langue maternelle et langue antérieure de scolarisation, devient souvent limité aux échanges intrafamiliaux tandis que le français et l'anglais prennent une place importante dans la vie scolaire et extrascolaire des élèves. Comme le soulignent Mc Andrew et al. (2009), les élèves hispanophones issus de l'immigration méritent une attention particulière en raison de plusieurs enjeux familiaux et socioéconomiques. L'importance de s'intéresser à ces élèves est aussi liée à cette véritable « course contre la montre » (Maynard et Armand, 2016, p. 137) pour apprendre à bien écrire en français.

De nos jours, de plus en plus de personnes enseignantes se retrouvent avec une quantité croissante d'élèves non francophones présents dans les classes régulières. Dans la majorité des cas, ces personnes n'ont jamais suivi de formation qui pourrait les orienter et les aider à bien insérer les élèves allophones plurilingues dans les classes ordinaires.

Nous remarquons un manque de connaissances concernant le développement de la compétence scripturale en français des élèves hispanophones intégrés dans les classes ordinaires au début et à la fin de l'année scolaire. Dans le cadre du présent travail, nous cherchons à apporter des informations nouvelles à cet égard afin de soutenir ces apprenants dans leur cheminement scolaire et de concevoir des outils qui pourraient aider les personnes enseignantes qui interviennent dans les classes hétérogènes.

Comme le souligne Cummins (2001), le plurilinguisme des élèves ne devrait pas être conçu comme un problème à résoudre. La richesse linguistique des élèves hispanophones est évidente. Dans un espace où cette richesse est valorisée, ces élèves pourraient bénéficier des transferts linguistiques efficaces entre les langues de leur répertoire. C'est dans cette vision holistique de

l'apprentissage que notre recherche s'insère. Elle examine cette question dans le cadre d'une compétence langagière particulièrement essentielle à la réussite scolaire, à savoir la compétence en écriture.

3. LA QUESTION DE RECHERCHE

De ce problème émerge la question générale de recherche du présent projet : comment se développe la compétence en écriture en français des élèves hispanophones intégrés dans les classes ordinaires? Afin de répondre à ce questionnement, nous avons fait le choix de porter un regard sur les traces de transfert translinguistique dans les textes écrits en français par les élèves et sur leur rapport à l'écriture. Nous mobiliserons ainsi quatre concepts théoriques, soit: la compétence en écriture en langue seconde, le répertoire linguistique, le transfert translinguistique et le rapport à l'écriture. Ces concepts seront présentés dans le cadre de référence au chapitre suivant.

DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présente les concepts clés qui composent la problématique de ce projet. Tout d'abord, nous traitons du concept de compétence en écriture, notamment celle en L2. Ensuite, nous abordons la notion de répertoire linguistique ainsi que la notion de transfert translinguistique. Puis, nous présentons le rapport à l'écriture et les quatre dimensions qui y sont associées. Finalement, nous soulignons l'objectif général et les objectifs spécifiques de cette recherche.

1. LA COMPÉTENCE EN ÉCRITURE EN LANGUE SECONDE

À partir d'une recension des écrits, nous présentons les caractéristiques principales de la compétence en écriture (1.1) et différents modèles de cette compétence (1.2).

1.1 Les caractéristiques de la compétence scripturale

Reuter (1996) définit l'écriture comme une pratique sociale, construite historiquement, qui implique : « la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré » (p. 58). Pendant plusieurs décennies, les études sur l'écriture ont mis en exergue la qualité du texte final produit par l'élève. Toutefois, depuis les années 70, les études se sont réorientées vers le processus d'écriture et le concept de compétence scripturale (Carignan, 2017).

Reuter (1989) considère que la compétence scripturale est formée de plusieurs composantes rendant possible : « la production et la réception de l'écrit d'une manière adaptée et

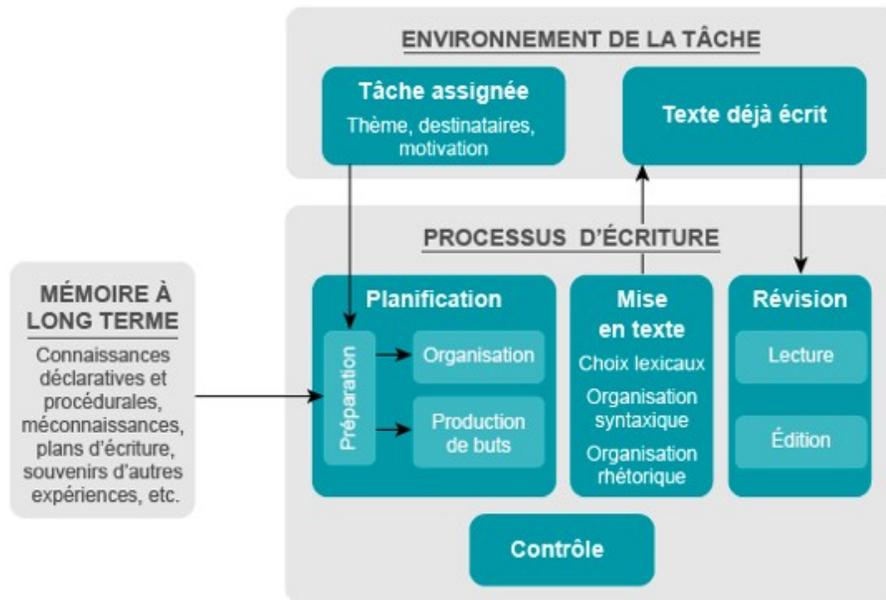
située » (p. 85). Pour Dezutter, Casigno et Silva (2010), la compétence scripturale est caractérisée par sa variabilité (elle se développe selon les différentes situations) et son extensivité (elle n'est pas figée dans le temps). D'après Dabène (1991), cette compétence est comprise comme : « un ensemble 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 » (p. 15). Comme le remarquent Lafont-Terranova, Blaser et Colin (2016), à la suite des travaux de Dabène (1991), un nouveau courant didactique s'est formé et a rendu possible la création d'une nouvelle notion qui a intégré le terme « représentation », soit le rapport à l'écriture (Barré-de Miniac, 2000, 2002, 2008, 2015). Lafont-Terranova (2009) affirme que les notions « représentations » et « rapport à l'écriture » sont utilisées de façon « complémentaire pour désigner la relation complexe que le sujet entretient avec l'écriture » (p. 85).

Même en langue maternelle, l'écriture est considérée comme une activité complexe (Piolat, Barbier et Roussey, 2008). Le processus d'écriture est en effet exigeant. Il demande du temps et des efforts individuels (Desmeules, Dubois et Blaser, 2013). Barbier (2003) affirme que l'activité d'écriture est constituée de plusieurs types de connaissance : « des connaissances métalinguistiques sur l'audience visée, des connaissances thématiques et rhétoriques, et enfin, des connaissances linguistiques » (p. 9). En s'appuyant sur les travaux de Reuter (1996), Dezutter et al. (2017) conçoivent la compétence scripturale à partir de deux pôles qui sont liés : « le pôle des représentations, investissements et valeurs d'un côté; le pôle des pratiques et performances qui associent savoirs et savoir-faire de l'autre » (p. 10).

1.2 Les modèles de la compétence scripturale

Hayes et Flower (1980) ont créé un modèle qui décrit et explique le processus d'écriture à partir d'une dimension cognitive. Même si ce modèle a été revu par Hayes (1996) et Kellogg (1996), il reste dominant dans la communauté scientifique jusqu'à ce jour (Gonthier, Ouellet et Lavoie, 2018).

Hayes et Flower (1980) ont divisé le processus d'écriture en trois étapes : la planification, la mise en texte et la révision. Dans ce modèle, le processus d'écriture est présenté sous forme de boîtes qui sont toujours en interaction. La planification, soit la première étape du processus d'écriture, est une représentation des connaissances nécessaires pour l'écriture d'un texte. Le scripteur, à partir de sa mémoire à long terme, accède aux connaissances (thème, public cible) qui sont liées au texte à rédiger (Hayes et Flower, 1980). La deuxième étape, soit la mise en texte, est définie comme « un processus de textualisation qui permet, moyennant une récupération en mémoire des connaissances linguistiques nécessaires, de linéariser en langage les plans » (Roussey, 1992, p. 108). Nous tenons à souligner que le travail réalisé dans le cadre de ce mémoire concerne en particulier le processus de mise en texte. Finalement, la révision consiste dans la lecture et l'édition du document écrit (Hayes et Flower, 1980). La figure 1 ci-dessous présente ce modèle.



Note. Figure créée par Carignan, 2017

Figure 1. Le modèle de Hayes et Flower, 1980

Hayes (1996) a proposé une version actualisée du modèle de Hayes et Flower (1980) dans lequel il associe les trois étapes du processus d'écriture aux connaissances stockées en mémoire à long terme, aux motivations et préférences du scripteur et à la mémoire de travail (Chanquoy et Alamargot, 2002).

Plusieurs chercheurs ont étudié les différences, les similitudes et les relations existantes entre l'écriture en L1 et L2. D'une façon générale, les auteurs affirment que le processus d'écriture en L2 et en L1 est assez semblable, mais que celui en L2 est plus difficile et moins efficace (Barbier, 1998; Lefrançois, 2001). Barbier (2003) propose un bilan des recherches réalisées à ce sujet. Ce bilan met en évidence certaines étapes du processus d'écriture qui sont plus laborieuses pour un scripteur en L2. L'auteure souligne qu'une attention particulière est portée par ces

scripteurs aux dimensions lexicales et morphosyntaxiques de la langue cible et moins aux dimensions textuelles et rhétoriques. La diminution du nombre d'idées développées ainsi que les difficultés rencontrées lors de l'étape de planification sont aussi des éléments relevés par l'auteure. En effet, Dezutter et al. (2010) soulignent que, en L2, les scripteurs font souvent plus attention aux unités minimales de la langue, comme l'orthographe lexicale et d'usage, tandis que l'étape de planification de leur discours prend une place moins importante. Pour ce qui concerne la mise en texte, les chercheurs affirment que c'est dans cette étape que les transferts entre L1 et L2 deviennent plus évidents (Cumming, 1989; Raimès, 1987) et qu'à ce moment du processus, la mémoire de travail a tendance à être surchargée (Barbier, 2003). La dernière étape, soit la révision, est souvent celle négligée par les scripteurs novices en L1 et en L2 (Pétillon et Ganier, 2006).

Selon Piolat et al. (2008), les obstacles linguistiques rencontrés en L2 par les élèves sont souvent la cause de productions plus fragmentées et remplies de pauses. Armand et al. (2014) définissent l'écriture comme une « activité mentale complexe » (p. 25) qui dépend des connaissances générales sur le monde et sur la langue cible. L'auteure et ses collaborateurs soulignent que l'aisance d'un scripteur dans une langue dépend de « la quantité et [de] la qualité de l'organisation des connaissances en mémoire à long terme et [de] la maîtrise de la langue (vocabulaire et syntaxe) » (p. 25). Les auteurs remarquent l'importance de développer ces connaissances chez les élèves allophones.

Par la suite, nous définissons la notion de répertoire linguistique et abordons l'importance de la valorisation des connaissances langagières des élèves allophones plurilingues dans le cadre scolaire afin de contribuer au développement de leur compétence scripturale en français.

2. LE RÉPERTOIRE LINGUISTIQUE

Tout d'abord, nous présentons la notion de répertoire linguistique (2.1). Ensuite, plus spécifiquement, nous traitons des aspects d'ordre cognitif et affectif (2.2) liés à la valorisation du répertoire linguistique et culturel des élèves allophones dans les différents contextes scolaires.

2.1 La définition de répertoire linguistique

La notion de répertoire langagier introduite par Gumperz (1971), et reprise et renommée par différents chercheurs (Coste, 2002; Dabène, 1994; Murphy-Lejeune et Zarate, 2003), peut être comprise comme « l'ensemble des variétés linguistiques que possède un individu, posé comme acteur social, membre d'un ou plusieurs groupes et engagé dans des interactions collectives, et dont il peut jouer selon les situations et les besoins de communications » (Hélot, 2007, p. 52). L'individu possède un rôle actif dans les différents contextes de communication dans lesquels il est inséré. Ses connaissances langagières sont comprises à partir d'une approche multidimensionnelle et dynamique qui prend en considération les aspects identitaires et affectifs de chaque apprenant (Lory et Armand, 2016). À partir des travaux de Gumperz (1986), Ambrosio, Araújo e Sá et Simões (2015) comprennent la notion de répertoire plurilingue comme « l'ensemble de ressources linguistiques dont chaque sujet dispose et qu'il va gérer suivant les contextes de communication auxquels il participe au cours de sa vie » (p. 2). À cela, s'ajoute la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle. Celle-ci est complexe, hétérogène et inclut de divers degrés de maîtrise des langues et des cultures. Elle n'est donc pas une superposition ni juxtaposition de différentes compétences, mais « une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste, Moore et Zarate, 2009, p. 11). Par la suite, nous soulignons des aspects

cognitifs et affectifs liés à la valorisation du répertoire linguistique des élèves issus de l'immigration dans les contextes scolaires.

2.2 La valorisation du répertoire linguistique des élèves allophones : enjeux cognitifs et affectifs

Castellotti et Moore (2010) soulignent que « les savoir-faire de l'apprentissage, les expériences linguistiques et interculturelles ainsi que les différentes formes de la connaissance sont transférables » (p. 29). Cette vision holistique de l'apprentissage rend possible l'utilisation de plusieurs stratégies didactiques et pédagogiques qui peuvent faciliter les transferts positifs entre les langues composant le répertoire linguistique des élèves allophones. De nombreux chercheurs sont en accord quant à l'efficacité de la valorisation et de l'utilisation des langues du répertoire linguistique des allophones lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Lory et Armand (2016) affirment que dans la mesure où les langues des élèves sont valorisées dans le cadre scolaire, ils se sentent autorisés à utiliser leurs connaissances langagières acquises au préalable. À cet égard, Coste, Moore et Zarate (2009) soulignent que lors de la valorisation du répertoire linguistique des allophones, des transferts positifs entre leurs connaissances langagières deviennent beaucoup plus efficaces, et ceci à fortiori s'agissant des transferts entre les langues néolatines comme c'est le cas pour le public qui nous intéresse.

L'ouverture à la pluralité dans le cadre scolaire permet la construction d'un espace de réflexion et de partage concernant la diversité culturelle et linguistique présente dans la classe. Le MELS affirme que : « pour l'élève qui a été scolarisé dans son pays d'origine, il sera plus facile

de s'appuyer sur les habilités développées et les connaissances acquises antérieurement, particulièrement si l'enseignant le soutient à cet égard » (Gouvernement du Québec, 2014, p. 1).

Dans ce contexte, les enseignants et enseignantes pourront « faire le pont » entre les connaissances antérieures acquises par les élèves dans une langue à l'autre (Gouvernement du Québec, 2019). « Le pont » est compris comme : « le processus planifié par l'enseignante ou l'enseignant, qui fait intentionnellement le rapprochement entre deux langues » (Gouvernement du Québec, 2019, p. 16). Pour ce faire, les personnes enseignantes ne doivent pas nécessairement avoir des connaissances dans les langues d'origine des élèves, car l'élève « lui-même peut expliquer ce qu'il a compris ou ce qu'il sait déjà de ses acquis langagiers » (Gouvernement du Québec, 2019, p. 19).

Plusieurs stratégies sont possibles afin d'établir ce pont entre les connaissances. Les enseignants et enseignantes pourraient, par exemple, proposer des activités qui amènent les élèves à réfléchir aux différences et similitudes entre les langues de leur répertoire. À titre d'exemple, dans les contextes d'écriture, les personnes enseignantes sont invitées à poser des questions spécifiques, notamment : « comment avez-vous appris à faire une bonne conclusion? Peut-on appliquer cela à notre texte aujourd'hui? Y a-t-il des différences entre les langues pour écrire une conclusion efficace? » (Gouvernement du Québec, 2019, p. 4).

Cet environnement de partage encourage l'élève allophone plurilingue à profiter de son expérience linguistique acquise au préalable et à l'utiliser comme appui cognitif lors de l'apprentissage de la langue de scolarisation. Coste, Moore et Zarate (2009) soulignent que la valorisation et la mobilisation du plurilinguisme consistent surtout à renforcer « l'interrelation et

la complémentarité des langues et des apprentissages » (p. 29). De ce fait, l'élève allophone n'est plus dans une situation où il doit recommencer à zéro son apprentissage, car le bagage linguistique développé dans son pays d'origine ainsi que ses expériences culturelles jouent un rôle essentiel dans sa nouvelle réalité.

Les langues des élèves allophones plurilingues ne doivent pas être mises en concurrence avec la langue de la majorité, mais elles devraient avoir un statut privilégié. Cela rend possible l'élargissement du répertoire linguistique des élèves (bilinguisme additif) et non un remplacement d'une langue par l'autre (bilinguisme soustractif) (Lambert, 1975). À cet égard, Lory et Armand (2016) affirment que le rôle de l'école serait de créer un espace où les élèves conçoivent les langues de leur répertoire d'une manière positive afin que l'apprentissage de la langue de scolarisation se passe d'une façon harmonieuse.

Le MEES résume les bénéfices qui découlent de la valorisation du bagage linguistique des élèves et de la prise en considération des transferts entre les langues de leur répertoire linguistique en trois aspects : apprentissage accéléré des langues; développement d'une attitude positive chez l'élève et appui à son cheminement scolaire, ce qui rend plus facile sa réussite. (Gouvernement du Québec, 2019)

La valorisation du répertoire linguistique des élèves plurilingues comporte également une dimension affective. Les enjeux affectifs n'ont pas été considérés comme des facteurs importants dans le processus d'apprentissage des langues étrangères/secondes pendant plusieurs années. Toutefois, des recherches confirment les liens entre certains éléments affectifs et l'apprentissage d'une nouvelle langue (Arnold, 1999 ; Dörnyei, 2001). Arnold (2006) considère dans la dimension

affective « les sentiments, les émotions, les croyances et les attitudes qui conditionnent de manière significative notre comportement » (p. 407). À cet égard, Cummins (2000) souligne l'importance de la valorisation de l'identité culturelle de l'enfant plurilingue dans le contexte scolaire. Il met en exergue deux facteurs, soit la mise en valeur de la langue maternelle de l'élève et des processus cognitifs qui sont propres aux plurilingues. Armand et al. (2008) confirment la relation entre ces facteurs : « la non-reconnaissance de celles-ci [la langue maternelle et l'identité culturelle] peut générer chez certains élèves une insécurité linguistique, un sentiment de discrimination, une baisse de l'estime de soi, ainsi que des difficultés à transférer des acquis cognitifs et langagiers d'une langue à l'autre » (p. 47).

Arnold (2006) souligne qu'il est essentiel de considérer les enjeux d'ordre affectif qui peuvent influencer les élèves apprenant une nouvelle langue : l'estime de soi, les attitudes et croyances que chacun a par rapport à soi-même et à ses connaissances langagières et le sentiment d'anxiété. Celui-ci joue un rôle non négligeable lors de l'apprentissage d'une langue étrangère / seconde. Selon l'auteure, il existe une anxiété spécifique qui est liée à l'apprentissage d'une deuxième langue. Très souvent, cela peut être encore plus problématique dans le cas des pré-adolescents et adolescents qui se caractérisent par leur besoin d'être acceptés par les autres. Comme le souligne Arnold (2006), cette réalité est significative lorsque nous travaillons avec des immigrants. Au moment où un individu quitte son pays d'origine, un sentiment de non-appartenance commence à faire partie de son quotidien. Cela peut s'intensifier lorsque se présente devant lui le défi d'apprendre la langue du pays d'accueil : « une nouvelle langue est une langue étrangère et l'apprenant peut, en conséquence, se sentir lui-même étrange quand il la parle » (Arnold, 2006, p. 412). Dans ce contexte, l'auteure souligne aussi l'importance de la valorisation

des héritages culturels des élèves, en leur donnant l'occasion, par exemple, de parler des traditions de leurs pays d'origine. À cet égard, Castellotti et Moore (2010) déclarent que : « le simple fait de solliciter les expériences diversifiées des élèves, leurs savoir-faire, de ne pas stigmatiser leurs productions mélangées ou approximatives, de valoriser au quotidien les ressources plurilingues dont ils disposent est très important pour leur intégration sociale et scolaire » (p. 17). La valorisation des différences linguistiques et culturelles à l'école québécoise devrait donc être un élément présent dans la vie quotidienne des élèves. Cummins (2001) affirme que si nous arrêtons de voir cette diversité comme un problème à résoudre : « le capital linguistique et intellectuel de notre société pourra augmenter énormément » (p. 20).

Les représentations que les élèves ont de la culture, du pays et de la langue d'accueil influenceront leur motivation à apprendre et à maîtriser le français. En effet, la motivation est un facteur important dans le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue, qui a un lien direct avec différents aspects affectifs. Gardner et Lambert (1972) déclarent que l'apprentissage d'une nouvelle langue ne dépend pas seulement d'enjeux intellectuels, mais aussi de la façon dont l'élève conçoit la langue cible et la nouvelle culture dans laquelle il est inséré. En parlant de l'écriture en L2, Dezutter, Silva et Thonard (2016) confirment cette relation entre représentation et engagement.

La théorie de l'autodétermination développée par Deci et Ryan (2002) met l'accent sur la motivation autonome qui se manifeste lorsque l'apprenant possède une motivation intrinsèque ainsi qu'extrinsèque. La première dépend de l'individu lui-même tandis que la deuxième a un rapport avec l'environnement scolaire dans lequel l'apprenant est inséré. Codreanu (2008) explique qu'il est nécessaire de prendre en considération les besoins psychologiques de l'individu

afin de comprendre la motivation de celui-ci dans le processus d'apprentissage. Selon cette auteure, les apprenants qui décident volontairement d'apprendre le français sont généralement plus motivés que ceux qui se sentent obligés de le faire.

Par la suite, nous abordons la notion de transferts translinguistiques que nous comprenons comme l'une des caractéristiques de l'interlangue des élèves.

3. LES TRANSFERTS TRANSLINGUISTIQUES : UNE CARACTÉRISTIQUE DE L'INTERLANGUE

Tout d'abord, nous évoquons l'origine de la linguistique contrastive et les critiques que ce courant a reçues au cours des années (3.1). Ensuite, nous présentons des définitions du phénomène d'interlangue et nous y associons la notion de transfert translinguistique (3.2). Puis, nous définissons la notion d'erreur (3.3). Ensuite, nous identifions certaines des différences majeures à l'écrit entre l'espagnol et le français ainsi que les types d'erreurs qui peuvent résulter de ces différences (3.4). Finalement, nous présentons différents types d'emprunts à l'anglais (3.5).

3.1 La linguistique contrastive classique

Dezutter et Parent (2016) soulignent l'importance d'une compréhension du potentiel que le bilinguisme représente dans le passage d'une langue à l'autre lors d'une production écrite en L2 ainsi que de « la prise en compte de la dimension contrastive entre les langues concernées » (p. 227). L'analyse contrastive des langues est une branche de la linguistique appliquée née au milieu du 20^e siècle. Debyser (1970) affirme que cette branche avait comme objectif d'« établir des grammaires comparées d'un nouveau genre, afin de faciliter l'apprentissage de langues étrangères,

et, d'une manière générale, le passage d'une langue à l'autre » (p. 31). Robert Lado, considéré comme l'un des fondateurs de cette branche, a été le premier à proposer une analyse comparative des langues dans un but didactique. L'auteur introduit deux phénomènes importants : le transfert, soit des similitudes bénéfiques entre la langue maternelle (L1) et la langue seconde (L2) de l'apprenant, et l'interférence, soit des différences entre la L1 et la L2 qui provoquent des difficultés d'apprentissage. La linguistique contrastive, fortement influencée par les théories behavioristes du langage, considérait les erreurs et les fautes comme des éléments empêchant l'apprentissage. À cet égard, Debyser (1970) affirme :

La linguistique contrastive s'est trouvée liée à une pédagogie de la réussite (...) qui considère la faute comme une mauvaise herbe à extirper; le meilleur parcours pédagogique dans ce cas consiste à proposer à l'élève une progression sans failles, fortement contraignante, où l'on cherche à éviter le contact avec l'erreur (p. 33).

La linguistique contrastive classique plaçait au centre de ses études l'apprentissage et la méthode, car son objectif était d'apporter des indications « plutôt destinées aux professeurs et aux auteurs de manuels plutôt qu'aux élèves » (Debyser, 1970, p. 33). Malgré l'impulsion donnée aux études contrastives grâce aux contributions de Lado, Cécile Desoutter (s.d) remarque que plusieurs reproches ont été faits à cette branche de la linguistique, surtout en ce qui concerne l'accent mis sur les « différences entre langues et [le manque d'attention donnée] à la complexité du dynamisme des processus d'apprentissage » (p. 118). La linguistique contrastive a subi de fortes critiques qui proposaient que l'élève devrait davantage être au centre de l'apprentissage et que les erreurs avaient une valeur positive pour l'apprenant : « nombre de didacticiens et de pédagogues de la

DLE [didactique des langues étrangères] s'accordent aujourd'hui à reconnaître que les lapsus, les fautes et les erreurs sont les traces des stratégies d'apprentissage mises en œuvre par l'apprenant » (Desoutter, s.d., p. 119).

3.2 L'interlangue

Plusieurs modèles ont été proposés à la lumière des impasses présentes au sein de l'analyse contrastive. Ces modèles se sont rapprochés de la psycholinguistique et ont mis en exergue un nouveau concept, celui de l'interlangue. Ce terme a été proposé en 1972 par Larry Selinker et a été renommé dans différentes propositions théoriques. Garcia (2010) affirme que : « toutes ces acceptions ne sont pas synonymes, mais plutôt révélatrices de la diversité des interprétations que la notion d'interlangue a connue dans différents contextes de recherche » (p. 20). Selinker a proposé l'interlangue comme un système linguistique séparé. L'auteur a établi que l'apprentissage d'une langue étrangère dépendait de cinq processus psycholinguistiques essentiels, soit les transferts d'éléments de la L1, les transferts d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage de la L2 et les stratégies de communication, et les surgénéralisations des règles de la L2. Même si la théorie de Selinker a reçu des critiques, notamment parce que la description de l'interlangue de l'apprenant était limitée à l'optique de l'observateur, elle a contribué à l'avancement de cette notion dans les études de didactique des langues et à un renouvellement dans la linguistique contrastive classique (Garcia, 2010).

Lors de l'apprentissage d'une langue seconde, l'apprenant formule des hypothèses concernant la langue cible. Ces hypothèses construisent une nouvelle langue, soit l'interlangue. Celle-ci est formée à partir de la langue maternelle de l'élève, de la langue cible et de l'influence

de toutes les langues qui font partie du répertoire linguistique (Hélot, 2007) de l'apprenant. Klaus et Sigrid Vogel (1986) soulignent que d'autres variables peuvent aussi influencer l'interlangue de l'élève, comme : « l'individu lui-même, son comportement social (...), la situation d'apprentissage et les méthodes didactiques utilisées » (p. A). À cet égard, ces auteurs conçoivent l'interlangue comme une « construction hypothétique qui se constitue chez l'apprenant au contact de la langue cible, tout en précisant que l'interlangue n'est pas pour autant identique à la langue cible » (Vogel et Vogel, 1986, p. A).

Garcia (2010) énumère trois caractéristiques de l'interlangue. La première, la systémativité de l'interlangue, revient au fait que celle-ci n'est pas une version simplifiée de la langue cible, ni un mélange entre L1 et L2. L'auteure la définit ainsi : « elle est indépendante, possède une origine propre et l'ensemble des réactions habituelles déterminées par des règles entraînant les phrases élaborées dans l'interlangue » (Garcia, 2010, p. 44). La deuxième caractéristique fait référence à la variabilité et au dynamisme présent dans l'interlangue qui « contient potentiellement aussi bien des énoncés corrects que des énoncés incorrects » et que « sa variabilité est considérée comme une évolution » (Garcia, 2010, p. 46). L'auteure nous rappelle que cette variabilité peut être observée à partir de différents points de vue; soit la variabilité dans le temps ainsi que la variabilité selon les situations de production et en fonction de l'apprenant. Nous tenons à souligner que dans le cadre de ce mémoire, nous observons la variabilité dans le temps, car nous regardons le développement de la compétence scripturale en français des élèves hispanophones au début et à la fin de l'année scolaire. La troisième caractéristique mentionnée par Garcia (2010) est l'instabilité de l'interlangue qui, selon l'auteure, est présente à tous les niveaux d'organisation de la production langagière.

Vogel et Vogel (1986) affirment que l'interlangue trouve sa source « dans la langue d'origine, éventuellement dans les langues étrangères apprises au préalable, de même que dans la langue cible » (p. A). Lorsque Desoutter (s.d) définit l'interlangue, l'auteure souligne qu'il est primordial de considérer toutes les langues du répertoire de l'apprenant. À partir d'une recension des écrits, Lissón et Trujillo-González (2018) affirment que : « même si, traditionnellement, les influences translinguistiques ont été surtout centrées sur l'influence de la L1 sur la L2, la plupart des études récentes montrent des transferts provenant de la L1, mais aussi de la L2 » (p. 58) lors de l'apprentissage d'une L3. À cet égard, nous réfléchissons à l'influence que l'espagnol et l'anglais pourraient avoir dans l'écriture en français chez les élèves hispanophones plurilingues récemment arrivés dans la province et qui ont connu un apprentissage de l'anglais en tant que L2 dans leur pays d'origine.

Lors d'une recherche longitudinale réalisée auprès des élèves mexicains qui apprenaient l'anglais (L2) et le français (L3), Lissón et Trujillo-González (2018) ont remarqué qu'en raison de la proximité entre le français et l'espagnol, un grand nombre de transferts lexicaux empruntés à l'espagnol lors de l'écriture en français étaient présents dans les textes des élèves. Toutefois, plusieurs calques syntaxiques provenant de l'anglais ont aussi été identifiés dans le texte des élèves. Cela nous fait réfléchir à la grande variabilité de l'interlangue chez les élèves hispanophones (Garcia, 2010; Vogel, 1995) et à l'importance de prendre en compte non seulement la L1 des élèves, mais aussi, l'influence que l'anglais pourrait avoir dans l'apprentissage du français.

3.3 L'erreur et le transfert translinguistique

Dans les études en linguistique ainsi que dans le domaine de didactique des langues, l'erreur a toujours suscité l'intérêt des chercheurs. Jusqu'aux années 60, l'erreur avait un statut négatif. Elle était vue comme une démonstration de faiblesse et un obstacle à l'apprentissage (Desoutter, s.d.). Garcia (2010) souligne l'importance des recherches effectuées à partir des années 60 qui ont inscrit l'analyse d'erreurs dans le domaine d'étude de l'interlangue. Dans cette nouvelle perspective, l'erreur a gagné un statut positif : elle est devenue une source d'information pour l'enseignant et un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage (Larruy, 2002). Garcia (2010) énumère plusieurs avantages liés à l'analyse des erreurs à la lumière de l'interlangue des élèves, soit la formation d' « un modèle qui peut prendre en compte l'analyse des erreurs permettant surtout de ne pas rester sur une analyse restreinte sur les erreurs isolées et une analyse qui doit mettre au centre de son objet d'étude toutes les phrases dont l'étudiant se sert pour exprimer une idée en langue étrangère » (p. 43).

Le nouveau statut attribué à l'erreur donne des outils importants aux enseignants de langue seconde, car celle-ci fait état de l'interlangue de l'élève (Garcia, 2010). À cet égard, Larruy (2002) affirme qu' : « il serait illusoire de croire que l'on peut intervenir sur des erreurs ou que l'on peut les comprendre sans avoir pris la peine de les analyser » (p. 81). Dans le cadre de cette recherche, les erreurs auxquelles nous ferons attention sont celles causées par la langue maternelle de l'élève et par l'anglais lors de l'écriture d'un texte en français. Selon Trévisiol-Okamura et Larruy (2017), le transfert translinguistique est défini comme :

[La] rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques dans les productions de locuteurs plurilingues [qui] renvoie à des phénomènes variés tels que des changements de code, des transferts interlingues se manifestant sous forme d'emprunts à la langue maternelle (LM) ou à une autre langue étrangère (LE) (p. 1).

Lors de la formation de l'interlangue, la langue maternelle joue un rôle significatif, car elle devient une source importante d'information. Vogel (1995) affirme que lorsqu'un apprenant n'est pas capable d'exprimer ses idées en utilisant son interlangue, il utilisera sa langue maternelle comme appui : « [l'apprenant] ira chercher de l'aide dans sa langue maternelle pour y puiser des structures et des moyens d'expression qu'il connaît bien dans le but de combler des lacunes en langue étrangère et de sauvegarder la communication » (Vogel, 1995, p. 184). Cela peut causer des transferts positifs et/ou négatifs. Toutefois, la L1 est loin d'être limitée à un appui lorsqu'il y a un manque de connaissance dans l'interlangue de l'élève. Garcia (2010) affirme que : « le recours à la L1 permet, non seulement de répondre à des contraintes de communication lorsque la compétence linguistique n'est pas suffisante, mais aussi de découvrir, parfois avec surprise, les analogies et les différences entre les deux langues (L1 et L2) » (p. 29). Odlin (1989) souligne que ces transferts entre les langues ne se limitent pas à la langue maternelle et à la langue cible, mais à toute autre langue déjà apprise par l'élève. Ce cet enjeu que nous chercherons à identifier lors de l'analyse des textes écrits par les élèves qui composent l'échantillon de la recherche.

3.3.1 *Les types d'erreurs*

Larruy (2003) définit l'erreur comme « une méconnaissance de la règle de fonctionnement [de la langue] » (p. 120). Tagliante (2001) affirme qu'il est possible d'identifier cinq types

d'erreurs dans la didactique des langues étrangères : « erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique » (p. 152). Dans les productions écrites, Dermirtas et Gürmüs (2009) analysent les erreurs selon les niveaux paradigmatique et linguistique du langage. Ils identifient deux types d'erreurs : les erreurs de contenu et les erreurs de forme. Selon ces auteurs, les erreurs de contenu sont liées aux éléments de discours, comme le respect des consignes, la cohésion et la cohérence du texte. Les erreurs de forme sont présentes dans tous les aspects de la langue, soit dans les aspects : syntaxique, lexicale, morphologique et orthographique (Dermirtas et Gürmüs, 2009). Nous nous intéressons aux erreurs de forme qui pourraient être causées par des transferts translinguistiques de l'espagnol et de l'anglais lors de l'écriture en français. Dans le cadre de cette recherche, nous privilégions l'utilisation du mot « traces » à la place d'« erreurs », car nous adoptons une posture positive envers les traces de transfert translinguistique identifiées dans les productions écrites des élèves. Nous comprenons que les élèves allophones disposent d'un bagage linguistique riche et que lorsqu'ils font face à des obstacles d'écriture dans une langue cible, ils ont recours à plusieurs stratégies, notamment les transferts des langues de leur répertoire linguistique (Castelloti et Moore, 2010).

3.4 Les différences à l'écrit entre l'espagnol et le français

L'espagnol, comme le français, suit les règles générales des langues romanes : « c'est une langue plutôt flexionnelle (les substantifs et les adjectifs possèdent deux genres et deux nombres, le verbe se conjugue, etc.) à tendance synthétique » (Grammaire espagnole, 2002). Même si le français et l'espagnol possèdent les mêmes racines linguistiques, il existe des différences significatives entre ces deux langues.

Plusieurs chercheurs ont déjà étudié des difficultés précises rencontrées par les élèves hispanophones lors de l'apprentissage du français (Garcia, 2010; Lissón et Trujillo-González, 2018). À partir d'une recension des écrits, nous avons élaboré quatre tableaux qui présentent sous forme synthétique les principales différences lexicales, morphologiques, syntaxiques et orthographiques entre les deux langues. Les éléments présentés dans ces tableaux serviront en tant que guide lors de l'analyse linguistique des textes écrits par les élèves hispanophones. Il est possible que l'analyse et le traitement approfondis des données révèlent d'autres éléments qui ne sont pas présentés ci-après.

Tableau 1. Les traces lexicales

TRACES LEXICALES	FRANÇAIS	ESPAGNOL	EXEMPLES
Calque linguistique « Emprunt sémantique qui résulte d'un transfert de sens par traduction d'une unité lexicale étrangère et dont la forme est remplacée complètement par une forme préexistante ou nouvelle de la langue emprunteuse » (Gouvernement du Québec, 2020).	<u>J'ai trouvé</u> un livre très intéressant.	<u>Encontré</u> un libro muy interesante	« J'ai rencontré un livre très intéressant! »
	<u>J'ai rencontré</u> un ami	Me <u>encontré</u> com un amigo	
Faux amis « Mot qui présente une ressemblance de forme avec un mot d'une autre langue sans avoir le même sens » (Gouvernement du Québec, 2020)	Embarrassé : « de la gêne » (Larousse, 2020) « Je suis <u>embarrassée</u> par cette situation »	Embarazada : enceinte « <u>quedó embarazada</u> »	« Cette fille est tombée embarrassée »
	Tirer « Il a tiré sur la biche »	Tirar « Tiré mi libro al suelo »	« Je vais tirer le livre par terre »
Emprunt « Procédé par lequel les locuteurs d'une langue adoptent intégralement ou partiellement une unité ou un trait linguistique d'une autre langue » (Gouvernement du Québec, 2020).	« Pensée »	« Pensamiento »	« Pansement » (Lissón et Trujillo-González, 2018)

Tableau 2. Les traces morphologiques

TRACES MORPHOLOGIQUES	FRANÇAIS	ESPAGNOL	EXEMPLES
Absence du partitif (Clemente, s.d.)	Je bois <u>du</u> jus d'orange	Yo tomo jugo de naranja	« Je bois jus d'orange »
Confusion entre l'adjectif démonstratif féminin singulier « cette » et l'adjectif démonstratif pluriel « ces ». (Clemente, s.d.) Ajout de la consonne « s » à « cette » comme en espagnol « esta » et « estas »	<u>Cette</u> fille est belle <u>Ces</u> filles sont belles	<u>Esta</u> chica es bonita <u>Estas</u> chicas son bonitas v	« <u>Cettes</u> filles sont jolies »
Confusion entre les genres des mots (Clemente, s.d.)	La mer	El mar	« Le mer »
	Une tomate	Un tomate	« Le tomate »

Tableau 3. Les traces syntaxiques

TRACES SYNTAXIQUES	FRANÇAIS	ESPAGNOL	EXEMPLES
Futur proche Ajout de la préposition « à » en raison de l'influence de l'espagnol	Je vais manger bientôt	Voy a comer	« Je vais <u>à</u> manger »
Confusion entre les pronoms relatifs : que et qui (Clemente, s.d.).	La fille <u>qui</u> parle	La chica <u>que</u> habla	« La fille <u>que</u> parle »
Confusion entre le verbe « estar » de l'espagnol et l'expression française « aller bien » (Garcia, 2010).	Je <u>vais</u> bien	<u>Estoy</u> bien	« Je <u>suis</u> bien »
Confusion sur le modèle du verbe pronominal « divorciarse » (divorcer de qqn) et « caerse » (Garcia, 2010).	Je tombe	Yo me cargo	« Je me tombe »
	Je suis divorcé	Yo me divorcie	« Je m'ai divorcé hier »

<p>Difficulté à assimiler la construction « il y a », ce qui entraîne une utilisation erronée du verbe « être »</p> <p>(Lissón et Trujillo-González, 2018)</p>	<p>À la droite, <u>il y a</u> l'armoire.</p>	<p>À la derecha <u>esta</u> el armario.</p>	<p>À la droite <u>est</u> l'armoire.</p>
<p>Différence entre la structure de la langue française : sujet + verbe + complément et la structure de la langue espagnole : verbe + complément</p> <p>(Lissón et Trujillo-González, 2018)</p>	<p><u>Il</u> est un garçon joyeux.</p>	<p>(Ø) Es un niño feliz.</p>	<p>Est un garçon joyeux. (Phrase sans sujet)</p>

Tableau 4. Les traces orthographiques

TRACES D'ORTHOGRAPHE	FRANÇAIS	ESPAGNOL	EXEMPLES
<p>Orthographe</p> <p>Les erreurs d'orthographe sont souvent associées à la difficulté de différencier certains sons de la langue française (Amiot, 2007; Capilez, 2001; Deswarte et al., 2020)</p>	<p>Voyelles nasales :</p> <p>[ã]</p> <p>[ẽ]</p> <p>[õ]</p>	<p>Ces voyelles nasales n'existent pas en espagnol ce qui entraîne des difficultés lors de l'écriture en français</p>	<p>[ã]: [an] [am][en] [em]</p> <p>[ẽ]: [in] / [im]</p> <p>[õ]: [on] / [om]</p>
	<p>Consonnes :</p> <p>[b] et [v]</p>	<p>Inexistence du phonème [v]</p>	<p>« Bie » à la place de « vie »</p>
	<p>[s] au début d'un mot</p>	<p>Les mots en espagnol ne commencent jamais par « s + consonne ». Tendance à ajouter une voyelle devant le s.</p>	<p>« Esport » à la place de « sport »</p>
	<p>[s] et [z]</p>	<p>Inexistence du phonème [z] en espagnol</p>	<p>« avisser » à la place d'« aviser »</p>
	<p>Voyelles fermées :</p> <p>[œ] - [ø]</p>	<p>Inexistence des phonèmes [œ] - [ø]</p>	<p>Jeune x jeûne / il veule x ils veulent</p>
		<p>Inexistence du phonème [y]</p>	<p>Dessus x dessous</p>

	[u] - [y]		
	[ɛ] - [e].	Inexistence de la différence phonétique entre [ɛ] - [e].	Je vais chanter x je chantais x j'ai chanté

3.5 Les emprunts à l'anglais

Les enjeux historiques et politiques associés aux relations entre la langue française et la langue anglaise dans la province de Québec ont des retombées linguistiques significatives (Molinari, 2008). Plusieurs outils sont proposés par l'Office québécois de la langue française (OQLF) afin de dresser un portrait des relations existantes entre les deux langues.

Selon l'OQLF, un emprunt est le « procédé par lequel les locuteurs d'une langue adoptent intégralement ou partiellement une unité ou un trait linguistiques propres à l'anglais » (Gouvernement du Québec, 2020, p. 1). L'Office nomme sept types d'emprunts : intégral, hybride, sémantique, syntaxique, morphologique et idiomatique et orthographique. Le tableau présenté ci-dessous résume les principales caractéristiques des emprunts présentées par l'OQLF (Gouvernement du Québec, 2019).

Tableau 5. Les emprunts à l'anglais

EMPRUNTS	DÉFINITION	EXEMPLES
Emprunt intégral	Les mots en anglais ne subissent aucune adaptation à la langue française.	« <i>cool; fun; cheap</i> »

Emprunt hybride	Les mots subissent des emprunts de l'anglais et du français.	« <i>focusser; canceller, booker</i> »
Emprunt sémantique	Les mots en français reçoivent un nouveau sens en raison de l'influence de l'anglais.	« <i>Réaliser</i> » à la place de « <i>se rendre compte</i> » (anglais : <i>to realize</i>);
Emprunt syntaxique	La structure syntaxique de l'anglais est transposée au français	« <i>Les prochaines trois semaines</i> » de l'anglais « <i>the next three weeks</i> »
Emprunt morphologique	Les mots ou groupes de mots français qui imitent la forme d'un modèle anglais	« <i>Balle-molle</i> de l'anglais « <i>soft ball</i> »; « <i>bar laitier</i> » de l'anglais « <i>dairy bar</i> »
Emprunt idiomatique	Les expressions de l'anglais sont traduites mot à mot en français	« <i>jeter l'éponge</i> » de l'anglais « <i>to throw away the sponge</i> »
Emprunt orthographique	Des erreurs dans la manière d'écrire un mot qui sont attribuables à une influence de l'anglais, notamment dans les contextes de bi/plurilinguisme et traduction.	« <i>automatic</i> »; « <i>agressif</i> »; « <i>apparance</i> »; « <i>apartement</i> »; « <i>banq</i> »

Source. Gouvernement du Québec, 2020

Il est important de souligner que certains emprunts de la langue anglaise sont maintenant acceptés par l'OQLF. Plusieurs critères sociolinguistiques sont utilisés par l'Office afin d'évaluer un emprunt, par exemple : son usage, son statut temporel (emprunt récent ou non), sa généralisation et son usage répandu dans différentes langues (internationalisme) (Gouvernement du Québec, 2021). À cet égard, l'OQLF souligne qu'il privilégie une posture équilibrée, en utilisant « une stratégie d'intervention réaliste qui écarte les prises de position exclusivement négatives à l'égard des emprunts ou, à l'opposé, celles qui leur seraient exagérément favorables et entraveraient la créativité lexicale en français (Gouvernement du Québec, 2021, p. 2).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons particulièrement au développement de la compétence scripturale en français des élèves hispanophones et aux facteurs qui l'influencent. À partir de l'analyse des textes écrits en français par ces apprenants, nous chercherons à identifier des traces de transferts translinguistiques.

L'autre facteur qui nous intéresse concerne le rapport à l'écriture. Cette notion est très pertinente, notamment chez les élèves allophones plurilingues scolarisés dans une langue seconde, car elle permet de prendre en compte des rapports particuliers envers la langue cible et la culture du pays d'accueil (Maynard et Armand, 2016). Comme le soulignent Chartrand et Prince (2009), le rapport à l'écriture est une partie intégrante de la compétence scripturale des élèves.

4. LE RAPPORT À L'ÉCRITURE

Tout d'abord, nous présentons une définition du rapport à l'écriture (2.1) telle qu'elle est proposée par différents auteurs, notamment Barré-de Miniac (2000, 2002, 2008, 2015). Ensuite, nous présentons les dimensions cognitive (2.2), affective (2.3), praxéologique (2.4) et axiologique (2.5) du rapport à l'écriture.

4.1 La définition du rapport à l'écriture

Le rapport à l'écriture (Ré), concept introduit par Barré-De Miniac (2000, 2002, 2008, 2015), rend possible la description des pratiques et des représentations de l'écriture analysables à travers les conduites et le discours d'un sujet (Mercier et Dezutter, 2012). Chartrand et Blaser (2008) ont repris le rapport à l'écriture et l'ont renommée rapport à l'écrit (RÉ). Celui-ci diffère

du rapport à l'écriture en plusieurs aspects, particulièrement en s'intéressant à la relation étroite entre la lecture et l'écriture et aux pratiques d'écriture des élèves.

Nous nous basons sur la définition de rapport à l'écriture proposée par Barré-de Miniac (2000, 2002, 2008, 2015), car nous voulons nous intéresser aux représentations que les élèves hispanophones ont de l'écriture dans les différentes langues qui composent leur répertoire linguistique. Nous comprenons, toutefois, que le rapport à l'écriture a déjà été opérationnalisé dans plusieurs recherches en didactique des langues (Beucher, Blaser et Dezutter, 2014; Dezutter et al., 2017; Maynard et Armand, 2015). Ce concept a évolué et a vécu diverses modifications importantes selon les perceptions des chercheurs et les objectifs des recherches menées, notamment pour ce qui concerne les dimensions y associées.

Le rapport à l'écriture peut être compris à partir de quatre dimensions qui sont intimement interreliées (Chartrand et Prince, 2009). Selon Dezutter, Babin et Lépine (2018), ces dimensions ne sont pas indépendantes, car « elles s'influencent les unes les autres et certains aspects des compétences en littératie peuvent se retrouver à la fois dans une dimension ou dans l'autre » (p. 11). Barré-de Miniac (2008) indique que le rapport à l'écriture : « désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (p. 15). Ce concept met l'accent sur l'élève, ce qui différencie cette approche des conceptions plus classiques de l'enseignement (Barré-de Miniac, 2015). C'est cette relation entre le sujet et l'écriture qui nous intéresse.

D'après Beaucher, Blaser et Dezutter (2014), le rapport à l'écriture est une notion évolutive qui varie selon les expériences vécues par le scripteur ainsi que les contextes d'écriture. À cet égard, les auteurs soulignent que le scripteur pourrait avoir des représentations distinctes par rapport à l'écriture selon le contexte de la tâche réalisée (par exemple, les activités d'écriture imposées dans le cadre scolaire ou les activités libres effectuées à la maison).

Dezutter et al. (2017), lors d'une recherche effectuée auprès des élèves qui suivaient un enseignement intensif en anglais L2, établissent une relation entre l'engagement des élèves dans l'apprentissage en L2 et les représentations de l'écriture de cette langue dans le cercle familial et dans la société : « les différentes représentations qui circulent dans le cercle familial comme dans la société à propos de la L2 apprise et de l'utilité de sa maîtrise à l'écrit peuvent peser sur les représentations des élèves et sur leur degré d'engagement dans cet apprentissage » (p. 10). Maynard et Armand (2015), concernant l'écriture en L2, soulignent que l'apprentissage du français peut signifier pour les élèves immigrants « un conflit culturel et symbolique » quand l'écriture ne fait pas partie de leurs vies à la maison et lorsque ces élèves éprouvent un sentiment d'infériorité envers les apprenants qui maîtrisent la langue d'enseignement.

Dans ce contexte, nous pouvons dès lors penser que le rapport à l'écriture chez les élèves immigrants qui apprennent une langue seconde peut avoir une dimension très particulière, en raison, entre autres, des représentations que ces apprenants ont de la langue et de la culture du pays d'accueil. Nous pensons également aux différentes représentations que les élèves hispanophones ont de chaque langue qui compose leur répertoire linguistique et à l'impact que cela pourrait avoir dans l'évolution de leur rapport à l'écriture en français. Par exemple, étant donné que l'anglais est

la langue étrangère privilégiée dans leurs pays d'origine et, peut-être même, dans leurs cercles familiaux, cette langue pourrait occuper une place importante dans le discours et dans les pratiques d'écriture extrascolaires des élèves qui composent l'échantillon de la recherche, ce qui pourrait avoir un impact sur l'engagement des élèves dans l'apprentissage du français.

Terra-Nova, Blaser et Colin (2016), à partir d'une recension des études concernant le rapport à l'écriture, concluent qu'une attention particulière est donnée aux liens existants entre les différentes dimensions de ce rapport dans les multiples contextes de formation. Nous mettons en relief, dans les paragraphes qui suivent, les quatre dimensions du rapport à l'écriture, certaines nuances apportées au cours des années ainsi que les adaptations retenues pour notre travail.

4.2 La dimension cognitive du rapport à l'écriture

Barré-de Miniac (2015) définit cette dimension comme étant la capacité que les élèves possèdent de parler de leurs procédures langagières et scripturales. D'après Dezutter et al. (2017), la dimension cognitive du rapport à l'écriture concerne les représentations que les élèves construisent « à propos des opérations, des actions à effectuer (y compris l'usage des outils) pour mener à bien les tâches d'écriture » (p. 10 - 11). À cette dimension, les auteurs ajoutent aussi la dimension métacognitive qui est associée à la capacité de contrôle des opérations et des actions d'écriture. Chartrand et Blaser (2008) identifient une dimension conceptuelle ou idéale qui renvoie aux conceptions et représentations que l'individu a par rapport à l'écrit et à son importance dans sa vie scolaire et sociale. Cette notion rejoint la définition de la dimension cognitive proposée par Dezutter et al. (2017). Toutefois, selon Chartrand et Blaser (2008) et Chartrand et Prince (2009), la dimension métacognitive devrait être associée à la dimension praxéologique du rapport

à l'écriture. Dans le cadre de cette recherche, nous considérons que les dimensions métacognitives et conceptuelles sont partie intégrante de la dimension cognitive et nous réservons la dimension praxéologique aux pratiques d'écriture et à leurs contextes.

L'un des objectifs de la recherche réalisée par Dezutter et al. (2017) auprès des élèves de sixième année du primaire suivant un apprentissage intensif d'anglais L2 était d'identifier le rapport à l'écriture des élèves en considérant entre autres sa dimension cognitive. À la suite des entrevues effectuées, les auteurs ont conclu que les élèves, à la fin du primaire, ont déjà une bonne compréhension concernant le processus d'écriture tel qu'il est enseigné à l'école québécoise. En effet, les trois phases du processus d'écriture (planification, mise en texte et révision), éléments travaillés depuis deux décennies dans le cadre scolaire québécois, étaient très présentes dans le discours des élèves. La phase de révision étant celle considérée la plus « lourde » par les élèves qui ont obtenu des résultats faibles lors de la réalisation d'un test écrit, le test WIAT-II (Wechsler, 2005).

4.3 La dimension affective du rapport à l'écriture

La dimension affective est une partie intégrante du rapport à l'écriture des élèves qui n'est pas pour autant indépendante des autres dimensions (Chartrand et Prince, 2009). Selon Barré-De Miniac (2000), l'écriture est un processus qui mobilise et révèle la dimension affective et singulière d'un scripteur. Par dimension affective, dans le cadre de ce projet, nous considérons « des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (Barré-De Miniac, 2000, p. 13) ainsi que le sentiment de compétence des élèves (Bandura, 1986; Dezutter et al., 2017). Dans ce contexte, nous tiendrons aussi compte de la motivation (Gardner et Lambert, 1972)

des élèves envers l'apprentissage du français écrit. Comme le soulignent Chartrand et Prince (2009), il est important de considérer certains paramètres qui peuvent influencer les émotions et les sentiments des élèves devant une activité d'écriture particulière :

La pratique volontaire ou non de l'écriture et son but; le lieu social où ces activités sont menées; le contexte où elles se déroulent (dans le cas de l'école : la discipline, la tâche, le projet, etc.); le temps (disponible ou exigé); la fréquence (choisie ou imposée); le genre de textes lus ou produits, leur support; l'effet de l'activité (avec bénéfice objectif ou symbolique) (p. 322-323).

Ces auteures soulignent qu'un même scripteur pourrait avoir des émotions différentes par rapport à l'écriture selon le contexte dans lequel l'activité se déroule (Chartrand et Prince, 2009). Nous croyons également que les représentations que les élèves ont de chaque langue de leur répertoire linguistique pourraient avoir un impact positif et /ou négatif sur la dimension affective de leur rapport à l'écriture. De là, l'importance de la valorisation des langues maternelles et tierces des élèves issus de l'immigration dans les contextes scolaires.

4.4 La dimension praxéologique du rapport à l'écriture

La dimension praxéologique est absente chez Barré-de Miniac (2000). Chartrand et Blaser (2008) affirment que l'auteure : « ne considère pas que les pratiques d'écriture font partie du rapport à l'écriture du sujet, pas plus que du sujet » (p. 113). Ces auteures conçoivent cette dimension comme « les activités des sujets en matière d'écriture et de lecture: ce qu'ils lisent et écrivent, le contexte, la manière (processus et outils), le moment et le temps investi dans ces

activités » (p. 111). Dezutter et al. (2017) proposent une définition semblable, soit « l'évocation des pratiques et de leurs contextes (occasions d'écriture, types de productions réalisées, supports utilisés, etc.) (p. 11). Blaser, Lampron et Simard-Dupuis (2015), à la suite d'une recherche qui visait à identifier les différentes dimensions du rapport à l'écrit d'étudiants en formation à l'enseignement, ont revisité leur définition de la dimension praxéologique et en ont proposé une nouvelle, soit : les termes et les expressions qui révèlent les jugements sur les pratiques liées à l'écrit. Les auteurs soulignent l'importance de « séparer clairement les discours sur les pratiques d'écriture et les pratiques elles-mêmes » (p. 52). Dans le cadre de cette recherche, nous tiendrons compte de la définition tel qu'elle est proposée par Dezutter et al. (2017), car nous associons les jugements et le sentiment de compétence (Bandura, 1986) à la dimension affective du rapport à l'écriture.

4.5 La dimension axiologique du rapport à l'écriture

Selon Chartrand et Prince (2009), la dimension axiologique concerne « les valeurs que le sujet attribue à l'écrit pour vivre et s'épanouir » (p. 321). Pour leur part, Dezutter et al. (2017) déclarent que cette dimension renvoie aux « valeurs associées à l'écriture et à ses usages » (p. 10). Pour Chartrand et Blaser (2008), cette dimension pourrait être liée chez les apprenants à l'importance donnée à l'écriture et à la lecture pour leur réussite scolaire.

Le rapport à l'écriture est un concept qui nous permet de mieux comprendre la dynamique qui existe entre le scripteur et l'écriture. Cette relation va au-delà des règles de fonctionnement d'une langue et inclut les différentes représentations d'un scripteur envers l'écriture. Cette notion peut prendre une dimension encore plus importante chez les élèves immigrants, en raison, entre

autres, des rapports particuliers que ces scripteurs ont envers les différentes langues de leur répertoire et des enjeux associés à un processus d'immigration, comme le changement de système scolaire et de langue d'enseignement.

5. LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Le développement de la compétence en écriture en français est essentiel pour la réussite scolaire au Québec. Les élèves hispanophones qui arrivent dans la province à un certain âge disposent d'un bagage linguistique notable, car ils ont déjà débuté leur scolarisation en espagnol, langue maternelle et en anglais, langue étrangère dans leur pays d'origine. Le répertoire linguistique des élèves hispanophones est composé au minimum de trois langues qui font partie de leur vie quotidienne, soit à l'école, soit à la maison. Sans une valorisation de ce répertoire linguistique dans le cadre scolaire et une instruction formelle pour les guider à bien profiter des connaissances langagières déjà acquises (Cummins, 2000), les transferts translinguistiques qui entraînent des erreurs pourraient prendre une place importante lors de l'apprentissage du français écrit. Nous cherchons donc à identifier les traces causées par les transferts des langues du répertoire des élèves afin de mieux comprendre certaines caractéristiques de l'évolution de leur compétence scripturale en français.

Comme le soulignent Armand et al. (2008), ce serait un gaspillage cognitif de ne pas valoriser le bagage langagier des élèves allophones. Dans ce même contexte, Barbier (2012) ajoute que l'école devrait être un espace où ces élèves sont aidés à bien identifier les contextes d'utilisation de différentes langues de leur répertoire. À cet enjeu, s'ajoute l'importance de prendre en considération les représentations affectives et cognitives que les élèves ont envers l'écriture

(Goufferd et al., 2013). Dans ce contexte, nous croyons que le rapport à l'écriture est un concept qui pourrait nous aider à éclaircir les différentes représentations que les élèves hispanophones ont de l'écriture dans les langues qui composent leur répertoire linguistique.

L'objectif général de cette recherche est de mieux comprendre le développement de la compétence scripturale en français des élèves hispanophones à partir des traces de transfert translinguistique dans leurs textes écrits et du rapport à l'écriture des langues qui composent leur répertoire linguistique. Les objectifs spécifiques sont les suivants :

1. Identifier les traces de transfert translinguistique : l'influence de l'espagnol et de l'anglais dans l'écriture en français et leur évolution entre le début et la fin d'une année scolaire.

2. Décrire le rapport à l'écriture des élèves dans les différentes langues de leur répertoire linguistique et son évolution entre le début et la fin d'une année scolaire.

TROISIÈME CHAPITRE. CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le présent travail s'inscrit dans une recherche plus vaste intitulée *Les pratiques d'enseignement soutenant le développement des compétences en écriture et en lecture des élèves allophones intégrés dans les classes régulières à la transition du primaire au secondaire* (Dezutter et al., 2017-2021) qui a été financée par le Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC).

Dans ce chapitre, nous présentons la méthodologie adoptée dans la recherche source et les éléments retenus pour notre propre recherche. Nous décrivons le type de recherche, la population de référence et l'échantillon retenus, les méthodes et les outils de collecte de données, le calendrier de collecte et les démarches éthiques. Finalement, nous présentons le processus de traitement des données.

1. LA RECHERCHE SOURCE

La recherche longitudinale effectuée par Olivier Dezutter et ses collaborateurs (2017-2021) s'insère dans le contexte où une quantité croissante d'élèves allophones plurilingues intègrent l'école francophone en Estrie. Cette recherche-action a une dimension de recherche-développement et de recherche évaluative étant conçue autour de deux volets. Ceux-ci visent d'un côté à combler le manque d'informations concernant les pratiques ordinaires des enseignants dans les classes ordinaires hétérogènes, et de l'autre, à mieux comprendre la façon dont les compétences en lecture et en écriture des élèves allophones évoluent au cours de l'année scolaire, notamment dans la transition entre le dernier cycle du primaire et le premier cycle du secondaire.

Le premier volet de la recherche a comme but de soutenir le développement professionnel des enseignants sur le plan de leurs pratiques d'enseignement dans les classes hétérogènes. Le deuxième volet comprend la recension d'informations nécessaires afin d'identifier la progression des CLÉ des élèves ainsi que les pratiques enseignantes y associées. Cinq objectifs spécifiques sont associés à ce deuxième volet :

1. Décrire les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture mises en œuvre par des enseignants du dernier cycle du primaire et du premier cycle du secondaire dans des classes régulières comportant des élèves allophones ayant bénéficié ou bénéficiant encore de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français.

2. Analyser ces pratiques en relevant les façons dont les enseignants assurent le développement des CLÉ de ces groupes d'élèves en particulier (existence ou non de pratiques de différenciation pédagogique) dans le cadre du cours de français et du cours d'univers social.

3. Examiner les points de convergence et de divergence entre les pratiques mises en œuvre par des enseignants généralistes du primaire et par des enseignants du secondaire spécialistes du français et de l'univers social.

4. Observer le développement sur une longue durée (deux années scolaires) des CLÉ et du rapport à l'écrit d'élèves allophones intégrés dans des classes régulières dont ceux faisant partie des classes des enseignants participants.

5. Analyser l'évolution des CLÉ et du rapport à l'écrit de ces élèves, et l'incidence des pratiques d'enseignement sur cette évolution.

Nous tenons à préciser que cette recherche source adopte une approche mixte, quantitative et qualitative, de collecte et d'analyse de données. Notre propre projet de recherche propose une étude multicas de type descriptif d'une partie des données disponibles grâce à cette recherche plus large. Nous nous intéressons uniquement aux données recueillies auprès des élèves.

2. L'ÉCHANTILLON ET LA POPULATION

Dans cette section, nous présentons l'échantillon et la population de référence de la recherche source (2.1) pour ensuite détailler l'échantillon retenu pour notre propre recherche (2.2).

2.1 La population de référence et l'échantillon de la recherche source

La population de référence de la recherche source comprend les enseignants et enseignantes de français et de l'univers social qui interviennent en classes ordinaires au premier cycle du secondaire et au dernier cycle du primaire dans une commission scolaire en région. Les classes où les personnes enseignantes interviennent doivent comprendre un nombre significatif d'élèves allophones (min. 20%) arrivés au Québec au plus tard en 2015. La population de référence comprend également tous les élèves fréquentant ces classes ordinaires et, plus particulièrement, les élèves allophones.

Grâce à des partenaires du milieu scolaire, soit une conseillère pédagogique et une coordonnatrice des ressources éducatives, des invitations ont été envoyées aux personnes enseignantes qui correspondaient à l'échantillon recherché afin de vérifier leur intérêt à participer au projet. Un échantillon de convenance (Landers et Behrend, 2015) a donc été créé : un total de 22 enseignants (27 classes) a participé à la recherche de Dezutter et ses collaborateurs (2017-2021)

au cours des années scolaires 2017-2018 et 2018-2019. En ce qui concerne les élèves, 352 ont participé de la recherche dont 63 sont des élèves allophones plurilingues. Nous tenons à préciser que certaines personnes enseignantes ainsi que leurs élèves se sont ajoutés à la recherche source lors de la deuxième année de collecte de données. Cela ne posait aucun inconvénient par rapport aux objectifs de la recherche étant donné que l'analyse de l'évolution des CLÉ des élèves ainsi que des pratiques enseignantes concernait une année scolaire au complet.

2.2 L'échantillon du présent projet de maîtrise

À la lumière de la question et des objectifs de recherche, l'échantillon du présent projet a été composé d'élèves allophones plurilingues participant de la recherche source. Nous avons fait le choix de porter un regard plus précis sur le développement de la compétence en écriture des élèves hispanophones (n=9). Ces apprenants ont identifié, lors de mini-entrevues, l'espagnol comme leur langue maternelle. Il est important de souligner que nous n'avons considéré pour notre échantillon que les élèves ayant réalisé les deux tests d'écriture et les deux entrevues au début et à la fin de l'année scolaire. Cela s'est avéré essentiel lors du choix des cas, car nous cherchons à identifier l'évolution de la compétence scripturale, plus particulièrement des traces de transfert translinguistique et du rapport à l'écriture des apprenants au début et à la fin d'une année scolaire. Ci-après nous présentons le portrait général des élèves hispanophones participant à notre étude. Nous soulignons qu'aucune question dans les guides d'entrevue ne fait référence directe au pays d'origine des élèves. Dans certaines entrevues, l'apprenant lui-même a fourni cette information.

Tableau 6. Le portrait général des élèves hispanophones

Élèves	Sexe (F/M)	Âge	Pays d'origine	Année d'arrivée	Année de scolarisation
Alex	M	11		2015	Primaire (6 ^e année)
Anna	F	12	Mexique	2018	Secondaire 1
Antonio	M	14	Cuba	2012	Secondaire 2
Diego	M	13		2015	Secondaire 1
Julia	F	13		2016	Secondaire 2
Mariana	F	11		2014	Primaire (5 ^e année)
Paulo	M	12		2014	Primaire (6 ^e année)
Rosa	F	14		2012	Secondaire 1
Tiago	M	11	Colombie	2018	Primaire (6 ^e année)

3. LES MÉTHODES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

La collecte de données de la recherche de Dezutter et al. (2017-2021) s'est déroulée durant les années scolaires 2017-2018 et 2018-2019. Afin d'atteindre les objectifs proposés, cette collecte a été effectuée auprès des personnes enseignantes ainsi qu'auprès des élèves. Quatre instruments ont été utilisés : le questionnaire en ligne, l'observation directe, les tests standardisés de lecture et d'écriture et les entrevues semi-dirigées.

Pour notre propre projet de maîtrise, nous avons choisi de porter un regard plus précis sur l'évolution de la compétence en écriture des élèves hispanophones. Cela nous a permis de cibler une population de référence et un échantillon plus restreint. Afin de répondre aux objectifs du

présent projet, nous avons conservé deux types de données de la recherche source, soit les résultats aux tests standardisés d'écriture (2.1) et les verbatims des entrevues semi-dirigées (2.2). Par la suite, nous présentons ces deux instruments de collecte de données de la recherche de Dezutter et al. (2017-2021).

3.1 Le test standardisé d'écriture

Le *Test de rendement individuel de Wechsler (WIAT-II)* (Wechsler, 2005) a été l'outil privilégié afin d'évaluer la performance et la compétence en écriture en français de l'ensemble des élèves des classes participantes au cours de l'année scolaire. Les scores bruts obtenus à partir de ce test possèdent une stabilité adéquate au fil du temps et sont flexibles pour une transformation en score d'équivalence (moyenne de 100 et écart-type de 15). Le sous-test *Expression écrite*, utilisé dans le cadre de la recherche source, possède un coefficient de fidélité très bon (respectivement $r = 0,86$ et $0,82$) et a été réalisé par l'ensemble des élèves de différentes classes participantes. Cela a permis une comparaison entre les résultats obtenus par les élèves allophones et par les élèves francophones ainsi qu'une idée plus claire de l'évolution des CLÉ en français des apprenants. Les élèves ayant un score de moins de 85 présentent des performances inférieures à l'échantillon de comparaison pour au moins une ou l'ensemble des compétences d'écriture mesurées tandis que les élèves qui ont obtenu un score entre 85 et 115 présentent des performances comparables à l'échantillon de comparaison. Le niveau de difficulté des tests dépend du niveau de scolarité des élèves, donc même si la structure reste assez similaire, les élèves du primaire et du secondaire ne passent pas le même test. Par la suite, nous détaillons les exercices présents dans les tests d'expression écrite ainsi que les nuances entre les tests du primaire et du secondaire.

Les tests d'expression écrite administrés au début de l'année aux élèves du primaire (Annexe A) et du secondaire (Annexe B) ainsi que ceux réalisés à la fin de l'année pour les élèves au primaire (Annexe C) et du secondaire (Annexe D) sont divisés en trois parties. Le premier exercice cherche à mesurer la fluence lexicale à partir de la création d'une liste de mots qui font partie d'une catégorie donnée. Dans les tests d'écriture réalisés, les élèves disposent de 60 secondes pour écrire la plus grande quantité de mots qui représentent des objets ronds. Les apprenants sont encouragés à écrire tous les mots qui leur viennent à l'esprit, même s'ils ne sont pas sûrs de leur orthographe. Cet exercice est pareil pour les élèves du primaire et du secondaire.

La deuxième partie du test est composée d'exercices qui cherchent à évaluer l'utilisation des règles syntaxiques à l'écrit à travers la production de phrases. Pour ce faire, les élèves ont recours à des indices visuels ou à plusieurs phrases. Pour cette section, les élèves du primaire formulent sept phrases différentes, dont deux à partir d'images proposées. Pour leur part, les élèves au secondaire formulent cinq phrases différentes, dont une à partir d'un indice visuel.

Dans la troisième partie du test, pour les élèves au primaire, cette section est composée d'un seul exercice. Celui-ci consiste dans l'écriture d'un court texte où les élèves sont amenés à s'exprimer sur deux sujets : « Mon jeu préféré c'est... » (passation 1 – début de l'année) et « Lorsqu'il pleut, j'aime... » (passation 2 – fin de l'année). L'évaluation de cette section met l'accent sur l'organisation du texte, le vocabulaire employé, la qualité de la grammaire et le développement du thème.

Pour les élèves au secondaire, deux exercices d'écriture sont proposés : le premier porte sur la rédaction d'un court paragraphe qui cherche à résumer l'information présente dans une

image; le deuxième consiste dans l'écriture d'une courte lettre argumentative sur deux sujets différents : l'obligation de prendre des cours d'éducation physique à l'école (passation 1 – fin de l'année scolaire) et les règles exigeant de porter l'uniforme à l'école (passation 2 – fin de l'année scolaire). Dans le cadre de notre recherche, nous analysons les deux textes écrits par les élèves hispanophones au début et à la fin de l'année.

3.2 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée est un outil de recueil de données largement utilisé dans les recherches de nature qualitative. Savoie-Zajc (2010) souligne que cette technique est centrale lorsque le chercheur a une posture épistémologique constructiviste, car il cherche à avoir « une compréhension du phénomène ancrée dans le point de vue et le sens que les acteurs sociaux donnent à leur réalité » (p. 337). L'auteure définit l'entrevue semi-dirigée comme 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 » (Savoie-Zajc, 2010, p. 339).

Dans le cadre de la recherche source, deux mini entrevues semi-dirigées ont été effectuées en français auprès des élèves allophones plurilingues insérés dans les classes régulières. Ces entrevues, d'une durée de 10 à 20 minutes, avaient comme objectif de mieux comprendre les différentes composantes du rapport à l'écrit de ces apprenants et de leurs pratiques d'écriture et de lecture dans les contextes scolaires et extrascolaires.

Deux guides d'entrevue ont été utilisés au début et à la fin de l'année, à la suite de l'administration des tests de compréhension en lecture et d'expression écrite. Le premier guide d'entrevue (Annexe E) est composé de quatre sections. La première section met l'accent sur les langues d'origine des élèves et les différentes langues parlées par eux dans des contextes divers. La deuxième est formée par les questions sur les pratiques d'écriture et de lecture en dehors du cadre scolaire. La troisième section questionne les élèves par rapport à la dimension affective de leur rapport à l'écrit. Finalement, la dernière partie met l'accent sur le processus d'écriture et de lecture que les élèves suivent lors des devoirs effectués dans le cadre scolaire. Le deuxième guide (Annexe F), utilisé lors de la deuxième entrevue à la fin de l'année scolaire, est formé de trois sections : profil de l'élève et pratiques de lecture et d'écriture; dimension affective du rapport à l'écrit; processus respecté lors de la réalisation des tests d'expression écrite et de compréhension en lecture.

L'analyse des verbatims des entrevues effectuées auprès des élèves hispanophones plurilingues nous permettra d'atteindre l'objectif spécifique 2, soit : décrire le rapport à l'écriture des élèves hispanophones plurilingues en espagnol, en français et en anglais et son évolution au début et à la fin de l'année scolaire.

4. LES ÉTAPES DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les différentes étapes de la collecte de données de la recherche de Dezutter et de ses collaborateurs (2017-2021) qui sont pertinentes dans le cadre de notre maîtrise.

Tableau 7. Le calendrier de collecte

ANNÉE 1 (2017 2018)	
Septembre à décembre (2017)	- Collecte de données auprès des élèves – 1 ^e passation des tests et mini-entrevues (septembre 2017).
Janvier à mai (2018)	- Collecte de données auprès des élèves : 2 ^e passation des tests et mini-entrevues (mai 2018).
ANNÉE 2 (2018- 2019)	
Septembre à décembre (2018)	- Collecte de données auprès des élèves : 1 ^e passation des tests et mini-entrevues (septembre 2018).
Janvier à mai (2019)	- Collecte de données auprès des élèves : 2 ^e passation des tests et mini-entrevues (mai 2019).

Source. Dezutter, 2017

5. L'ÉTHIQUE

L'éthique dans une démarche de recherche scientifique est primordiale. Le chercheur a des responsabilités éthiques envers la société, la communauté scientifique et les participants (Crête, 2010). Dans le cadre de la recherche source, le certificat du comité éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke a été obtenu par Dezutter et ses collaborateurs (2017-2021). Deux formulaires de consentement ont été préparés par l'équipe : ils ont été remplis par les personnes enseignantes (Annexe G) et par les parents des élèves (Annexe H) participant à la recherche.

Crête (2010) affirme que : « la garantie d’anonymat va de soi en recherche sociale » (p. 302). L’équipe de recherche s’est donc engagée à garantir l’anonymat des élèves, des personnes enseignantes ainsi qu’à respecter le droit de retrait de chaque participant au cours de la recherche.

6. LES DONNÉES SECONDAIRES

Selon Turgeon et Bernatchez (2010), les données secondaires sont des « éléments informatifs rassemblés pour des fins autres que celles pour lesquelles les données avaient été recueillies initialement » (p. 490). Les auteurs soulignent plusieurs avantages liés à l’utilisation de ce type de données, notamment la possibilité que cela donne au chercheur de se familiariser avec un nouveau champ sans devoir investir beaucoup de ressources dans le processus de collecte de données. Cela minimise le temps dépensé ainsi que les défis liés aux frais de collecte. De plus, l’utilisation des données secondaires rend possible la vérification des conclusions d’autres chercheurs ainsi que le développement d’une compréhension « commune d’un problème de recherche » (Turgeon et Bernatchez, 2010, p. 495).

Turgeon et Bernatchez (2010) reconnaissent certains inconvénients liés à l’utilisation des données secondaires, notamment « l’écart entre les objectifs de la collecte primaire et les objectifs de l’analyse secondaire » (p. 496). En effet, les données primaires sont recueillies en tenant compte des objectifs et de la question de recherche du projet source. Il est donc possible que le chercheur qui traite les données secondaires ne soit peut-être pas capable d’accéder à certaines informations qui auraient pu enrichir sa démarche.

Dans le cadre de notre propre recherche, nous effectuons une analyse secondaire d'une partie des données disponibles grâce à la recherche longitudinale effectuée par Dezutter et al. (2017-2021). Nous avons eu l'occasion de travailler en tant qu'assistante de recherche dans ce projet source depuis l'année 2018. Grâce à cela, nous avons participé au processus de collecte de données ainsi qu'au traitement de certaines données. Nous avons donc une bonne connaissance des données primaires, ce qui enlève certains inconvénients qu'un processus de traitement de données secondaires pourrait entraîner.

7. L'ÉTUDE MULTICAS

Selon Roy (2010), l'étude de cas peut être définie comme « une approche méthodologique qui consiste à étudier une personne, une communauté, une organisation ou une société individuelle » (p. 200). L'auteur souligne plusieurs forces liées à cette approche, notamment la possibilité de mieux comprendre des facteurs qui ne seraient pas facilement mesurables dans le cadre d'une recherche quantitative par échantillon. Karsenti et Demers (2018) soulignent que cette approche méthodologique est très pertinente dans les recherches en sciences de l'éducation, car elle rend possible l'étude des cas « particuliers dans lesquels les interactions étudiées sont susceptibles de se manifester » (p. 290). Les auteurs définissent cette approche comme étant « une analyse approfondie d'un cas particulier ou une généralisation issue de l'observation d'un ou de plusieurs cas » (p. 292).

Comme le soulignent les auteurs, l'étude de cas a été perçue pendant plusieurs décennies comme un outil complémentaire aux autres approches en recherche (Karsenti et Demers, 2018). Toutefois, ils remarquent que « l'étude de cas se révèle un plan de recherche complet en soi [qui

permet d'effectuer] une analyse approfondie d'un cas particulier ou une généralisation issue de l'observation d'un ou de plusieurs cas » (Karsenti et Demers, 2018, p. 291).

Dans le cadre de notre recherche, nous adoptons l'approche intitulée étude multicas. Celle-ci consiste en l'étude de plusieurs cas avec le but de souligner des similitudes ou les différences entre eux (Gagnon, 2012). Karsenti et Demers (2018), à partir d'une recension des écrits scientifiques, soulignent que plusieurs auteurs sont en accord concernant les avantages de l'étude multicaas : « si le temps, l'argent et la faisabilité le permettent, un chercheur pourrait vouloir étudier plusieurs cas, ce qui augmenterait le potentiel de généralisation » (p. 292). De plus, ils remarquent que l'étude multicas pourrait offrir des résultats plus convaincants aux lecteurs que celle d'un seul cas (Karsenti et Demers, 2018).

8. LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Dans le cadre de cette recherche, nous allons commencer par dresser des portraits individuels pour chaque élève qui compose l'échantillon du présent projet (n=9). Ces portraits présentent des informations générales extraites des verbatims d'entrevues, comme l'âge, le sexe, le pays d'origine, la date d'arrivée et le niveau de scolarité des élèves. Nous présentons ensuite les résultats de l'analyse linguistique des textes produits lors des tests d'écriture (8.1) et de l'analyse thématique des entrevues semi-dirigées (8.2).

8.1 L'analyse linguistique des tests d'écriture

Conformément aux éléments retenus dans notre cadre théorique, nous portons une attention aux erreurs de langue repérables dans les textes produits par les élèves. Nous avons regroupé en

8.2 L'analyse thématique des entretiens semi-dirigés

Dans la recherche source, les entretiens semi-dirigés sont composées de différentes sections qui cherchent à recueillir des informations à propos des dimensions du rapport à l'écrit des apprenants, en considérant à la fois la lecture et l'écriture. Pour notre recherche, nous prenons en considération seulement les questions qui concernent l'écriture. Dans les tableaux ci-dessous, nous présentons ces questions et les dimensions du rapport à l'écriture auxquelles elles font référence. Nous soulignons qu'aucune question dans les guides d'entretien ne fait référence directe à la dimension axiologique. Cela a été le choix fait par les chercheurs dans le cadre de la recherche source. Toutefois, tenant en considération que les quatre dimensions du rapport à l'écriture sont interreliées, nous croyons que cette dimension pourrait être évoquée par l'élève lui-même au cours des entretiens. De plus, certaines questions ne sont pas présentes dans l'un ou l'autre guide d'entretien, ce qui pourrait limiter l'étude de la progression pour certains éléments du rapport à l'écriture.

Tableau 9. Les questions et les dimensions du rapport à l'écriture y associées (entretien 1)

Questions ⁶	Dimension du rapport à l'écriture
<p>Est-ce que tu écris des textes en français en dehors des exercices et des devoirs scolaires?</p> <p>Est-ce que tu écris des textes dans une autre langue que le français en dehors des exercices et des devoirs scolaires?</p>	<p>Dimension praxéologique : pratique d'écriture extrascolaire</p>

⁶ Certaines questions ont été raccourcies dans les tableaux. Les deux guides d'entretien se trouvent dans les annexes E et F.

Est-ce tu aimes écrire?	Dimension affective : sentiment, préférences, goûts
Qu'est-ce qui te plaît ou ne te plaît pas dans l'écriture?	Dimension affective : sentiment, préférences, goûts
Quel genre de texte aimes-tu le plus écrire?	Dimension affective : sentiment, préférences, goûts
Quel genre de texte aimes-tu le moins écrire?	Dimension affective : sentiment, préférences, goûts
As-tu une langue de préférence pour écrire?	Dimension affective : sentiment, préférences, goûts
Quelles sont les étapes d'écriture que tu suis quand tu écris un texte en français pour l'école?	Dimension cognitive : savoir, savoir-faire
Qu'est-ce qui t'aide lorsque tu dois écrire un texte en français?	Dimension cognitive : savoir, savoir-faire
Écrire en français ou dans une autre langue : est-ce que c'est la même chose ou différent selon toi? Si différent, en quoi est-ce différent?	Dimension cognitive : savoir, savoir-faire

Tableau 10. Les questions et les dimensions du rapport à l'écriture y associées (entrevue 2)

Questions	Dimensions du rapport à l'écriture
Est-ce que tu écris des textes dans une autre langue que le français en dehors des exercices et des devoirs scolaires?	Dimension praxéologique : pratique d'écriture extrascolaire
Est-ce que tu écris des textes en français en dehors des exercices et des devoirs scolaires?	Dimension praxéologique : pratique d'écriture extrascolaire
Est-ce tu aimes écrire en français ou non?	Dimension affective : sentiment, préférences, goûts

Préfères-tu écrire en français ou dans une autre langue?	Dimension affective : sentiment, préférences, goûts
Est-ce que tu as fait des progrès en écriture?	Dimension affective : sentiments sur la compétence personnelle. Dimension cognitive : savoir, savoir-faire
Qu'est-ce que tu trouves encore difficile dans l'écriture en français?	Dimension affective : sentiment Dimension cognitive : savoir, savoir-faire
As-tu eu du plaisir ou de la difficulté à écrire ce texte (WIAT -II) ? Pourquoi?	Dimension affective : sentiment Dimension cognitive : savoir, savoir-faire
Comment tu t'es organisé pour écrire ce texte?	Dimension cognitive : savoir, savoir-faire

Selon Sabourin (2010), l'analyse thématique consiste dans la production « du langage (le discours savant d'interprétation des documents) à partir du langage (les documents analysés résultants d'une interprétation du monde » (p. 416). D'après Negura (2006), l'analyse thématique a comme objectif d'identifier des unités sémantiques dans l'ensemble d'un discours afin de produire un énoncé condensé et formel.

Comme le suggère Fortin (2010), l'analyse thématique va permettre l'organisation et la synthèse des données vers des niveaux de plus en plus élevés d'abstraction. Étant donné que toutes les entrevues ont déjà été transcrites par les assistantes de recherche dans le cadre de la recherche source, la première étape de l'analyse consiste dans la lecture de l'ensemble des verbatims. Selon

Bardin (2013), cette lecture permet au chercheur de se « mettre en contact avec les documents d'analyse » (p. 125).

La phase de codification représente la deuxième étape du processus de traitement des données. Selon Paillé et Mucchielli (2003), ce processus systématique de codification comprend le repérage, le regroupement et l'examen des thèmes abordés dans le corpus. La phase de codification est considérée par plusieurs auteurs comme la plus cruciale « au sujet de laquelle tous les chercheurs s'entendent et reconnaissent sa délicatesse » (Intissar et Raheb, 2015, p. 165). En raison de cela, la rigueur et la réflexivité tout au long de ce processus s'avèrent des éléments essentiels (Morrow, 2005).

Dans le cadre de la recherche source, les guides d'entrevues ont été formulés à partir de catégories associées aux différentes dimensions du rapport à l'écrit. Pour notre propre recherche, nous prenons en considération ces catégories préétablies et leurs liens avec les dimensions du rapport à l'écriture. Nous analysons ainsi le discours des élèves qui relève des questions présentées dans les tableaux 9 et 10 et nous présentons les résultats de chaque cas en quatre sous-sections, à savoir : la dimension praxéologique, affective, cognitive et axiologique. Cette analyse englobe les deux entrevues réalisées au début et à la fin de l'année scolaire. Notre objectif est de comparer ces deux entrevues afin d'identifier une possible évolution dans le rapport à l'écriture des élèves hispanophones.

La troisième et la quatrième étape du processus de traitement des données, soit la présentation et la discussion des résultats, seront traitées dans les chapitres suivants.

QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre est divisé en deux parties. La première consiste dans la présentation individuelle des neuf cas qui composent notre échantillon (1.). La deuxième section décrit l'évolution des traces de transfert translinguistique de l'ensemble des élèves (2.).

1. LES DIFFÉRENTS CAS INDIVIDUELS

La présentation de chaque élève met en avant les portraits individuels, réalisés sur la base principalement des propos recueillis lors des mini-entrevues. Ces portraits comportent des informations générales, comme l'âge, le sexe, la date d'arrivée, le pays d'origine, le niveau de scolarité et les langues parlées à la maison. Ensuite, nous proposons l'analyse linguistique des tests écrits par les élèves tant au début qu'à la fin de l'année (objectif spécifique 1) ainsi que l'évolution du rapport à l'écriture (objectif spécifique 2) de chaque apprenant.

1.1 Le portrait d'Alex

Alex a 11 ans et il est arrivé au Québec en 2015. Lors de la réalisation du projet, Alex fréquentait la sixième année du primaire. À la maison, Alex parle l'espagnol, sa langue maternelle, avec sa mère et le français avec son beau-père. Alex déclare que la majorité de ses amis sont francophones. Avec ceux qui parlent sa langue maternelle, Alex parle en espagnol et en français, souvent dans la même conversation.

1.1.1 *L'analyse linguistique des textes écrits*

Dans le cadre de la recherche générale, des scores types ont été obtenus pour les tests WIAT-II. Alex a eu une note en dessous de la moyenne dans le premier test (T1 : 72) et une note

dans la moyenne dans le test effectué à la fin de l'année (T2 : 95). Le nombre de mots écrits par l'élève entre les deux tests est assez semblable : T1 : 70 et T2 : 68. À partir de la grille d'analyse développée dans le cadre de référence de ce travail, nous avons repéré une série de traces de transfert translinguistique de l'espagnol et de l'anglais lors de l'écriture en français. Les deux textes écrits par Alex sont présentés dans l'annexe I.

Tableau 11. L'analyse linguistique des textes d'Alex

WIAT- II - Passation 1 (nombre de mots : 70)					WIAT- II - Passation 2 (nombre de mots : 68)			
Type de trace	Définition	Français	Espagnol / anglais	Erreur	Définition	Français	Espagnol / anglais	Erreur
Orthographique	Erreur associée à la difficulté de différencier certains sons de la langue française	[s] et [z]	Le [z] apparait en espagnol seulement comme variante de [s] devant une consonne voisée	« amusser » à la place d' « amuser » « basser » à la place de « baser »	Erreur associée à la difficulté de différencier certains sons de la langue française	[e] x [ə]	Inexistence de la voyelle moyenne centrale [ə] en espagnol	« interieur » à la place d'« intérieur »
		[e] x [ə]	Inexistence de la voyelle moyenne centrale [ə] en espagnol	« diferent » à la place de « différent »				
Emprunts à l'anglais	Orthographique	Se relaxer	Relax	« je relax »				

Lors de la première passation du test WIAT-II, il est possible d'identifier trois traces orthographiques associées à la difficulté de différencier certains sons de la langue française, comme

les sons [s] x [z] et [e] x [ə]. Cette trace persiste dans la deuxième passation, car l'élève ne semble pas différencier les sons [e] x [ə]. En effet, la voyelle moyenne centrale [ə] n'existe pas en espagnol. Toutefois, il est intéressant de remarquer qu'Alex écrit correctement certains mots en français qui comportent ces sons, comme « préféré » et « fâché » dans la première passation du test et « école » et « jouer » dans la deuxième passation. Dans le deuxième texte, aucun mot qui comporte la différence sonore [s] x [z] n'est présent.

Le mot « relax », présent dans la première passation du test, peut être considéré comme un emprunt à l'anglais orthographique, car selon l'OQLF (2021), le verbe relaxer dans sa version intransitive est accepté au Québec. Toutefois, en raison de l'influence du verbe anglais « to relax », Alex omet la voyelle « e » à la fin. Aucun emprunt à l'anglais n'est identifié dans la deuxième passation.

1.1.2 Le rapport à l'écriture d'Alex

1.1.2.1 La dimension praxéologique

Alex déclare qu'il réalise des activités d'écriture en français en dehors du cadre scolaire tous les jours de la semaine. Il écrit des résumés des livres qu'il a lus, car son enseignante lui a conseillé de le faire afin que ses notes s'améliorent. Il explique qu'il écrit une fois par mois des messages en espagnol à sa famille. Lors de la deuxième entrevue effectuée à la fin de l'année scolaire, des changements dans les pratiques d'écriture extrascolaires d'Alex sont présents. L'élève affirme qu'il ne réalise pas souvent d'activités d'écriture en français ni dans une autre langue à la maison, car il atteste ne pas aimer l'écriture « j'aime pas tant que ça écrire ».

1.1.2.2 La dimension affective

Alex affirme qu'il n'aime pas l'écriture, notamment le geste d'écrire sur une feuille de papier. Il déclare préférer écrire sur l'ordinateur. Alex préfère écrire par rapport à des jeux, des livres qu'il a lus ou des choses qu'il aime. Il reconnaît que l'espagnol et le français se ressemblent « beaucoup », mais sa langue de préférence pour écrire est le français « j'suis plus habituer maintenant à parler français... ou écrire à cause de l'école ». Lors de la deuxième entrevue, le discours d'Alex concernant l'écriture n'a pas changé. Il affirme ne pas aimer écrire, peu importe, la langue. Il déclare ne pas apprécier le geste de l'écriture et qu'écrire sur l'ordinateur ne le « dérange pas ». Il signale que le français reste sa langue de préférence pour écrire « j'ai vraiment travaillé plus en français qu'en espagnol ».

1.1.2.3 La dimension cognitive

Alex suit les étapes suivantes lorsqu'il doit écrire un texte en français : il écrit ce qu'il trouve « important » dans l'introduction, ensuite il écrit des passages qui expliquent ce qui est important pour lui et finalement, il écrit la conclusion de son texte. Alex déclare faire « généralement » un brouillon avant d'écrire son texte final. Lors de l'étape de révision, Alex souligne certains mots et les cherche dans Eureka⁷. Il explique qu'il n'utilise pas souvent le dictionnaire et que ses connaissances l'aident lorsqu'il doit écrire un texte en français. Lors de la deuxième entrevue, Alex déclare qu'il a fait beaucoup de progrès en français grâce aux exercices qu'il effectuait à la maison et à tout ce qu'il a appris au cours de l'année scolaire. Il atteste que ses notes en français ont augmenté et que maintenant il trouve l'orthographe en français « vraiment

⁷ Dictionnaire orthographique

facile ». La correction des textes reste un élément difficile pour Alex et une étape qu'il n'aime pas effectuer « je pense que pour moi ça me sert à rien ». Concernant le texte écrit dans le cadre du test WIAT-II, Alex affirme qu'il n'a pas eu de plaisir ni de la difficulté à réaliser les tâches d'écriture demandées. Alex déclare que le thème proposé était facile et qu'il relisait son texte au fur et à mesure qu'il l'écrivait. Il explique qu'il n'a pas relu son texte au complet à la fin, car cela ne l'intéressait pas.

1.1.2.4 La dimension axiologique

Pour Alex, la valeur de l'écriture est directement associée à la réussite scolaire. Lors de la première entrevue, Alex déclare effectuer des exercices d'écriture extrascolaires en français afin que ses notes augmentent à l'école. De plus, Alex affirme que son beau-père l'aide dans les devoirs d'écriture en français, notamment lors de l'étape de révision de ses textes. À la fin de l'année, l'élève associe son progrès en écriture à l'amélioration de ses notes à l'école « avant mes notes étaient dans les 63, maintenant mes notes sont dans les 89, 90 ».

1.1.2.5 L'évolution du rapport à l'écriture d'Alex

Certains changements ont lieu dans le rapport à l'écriture d'Alex entre le début et la fin de l'année scolaire. À la fin de l'année, Alex n'évoque plus de pratiques extrascolaires en français, mais reconnaît que grâce à celles-ci, ses notes se sont améliorées à l'école. Tant au début qu'à la fin de l'année, Alex annonce ne pas aimer l'écriture et cela dans toutes les langues de son répertoire. Il est intéressant de remarquer que sa relation affective envers l'écriture influence ses pratiques d'écriture et les étapes qu'il suit lorsqu'il écrit un texte en français. Il explique ainsi ses choix (par

exemple, ne pas relire son texte à la fin ou bien ne pas effectuer des exercices extrascolaires) en les associant à son manque d'intérêt envers l'écriture.

1.2 Le portrait d'Anna

Anna est arrivée au Québec en septembre 2018. Lors de la réalisation du projet source, elle avait 12 ans et fréquentait la première année du secondaire. Son pays d'origine est le Mexique et sa langue maternelle l'espagnol. Anna affirme que l'espagnol est la seule langue parlée à la maison. Elle est enfant unique et habite avec sa mère. Elle déclare ne pas avoir d'amis qui parlent espagnol dans la ville où elle réside. Avec ses amis, Anna parle en anglais ou en français. Cela dépend avec qui elle est.

1.2.1 L'analyse linguistique des textes écrits

Anna a eu une note qui s'aligne à la moyenne dans le premier test T1 : 85 et une note proche de la moyenne à la fin de l'année T2 : 83. Le nombre de mots total écrits par l'élève augmente considérablement lors de la deuxième passation du test : T1 : 114 et T2 : 177. Les deux textes écrits par Anna se retrouvent dans l'annexe J. Ci-après, nous présentons le tableau qui regroupe les traces de transfert translinguistique repérées dans les deux textes écrits par Anna.

Tableau 12. L'analyse linguistique des textes d'Anna

WIAT- II - Passation 1 – (nombre de mots : 114)					WIAT- II - Passation 2 – (nombre de mots : 177)			
Type de trace	Définition	Français	Espagnol / anglais	Erreur	Définition	Français	Espagnol / anglais	Erreur
Lexical	Faux amis	Carte	Carta	« Je le écrit cette carte » à la place de « lettre »	Emprunt	S'habituer	Acostumbrarse	« m'acostumbre » à la place de « m'habituer »

						Au début	Al principio	« Au principes de l'année » à la place de « au début de l'année »
					Faux amis	Carte	Carta	« J'écris cette carte » à la place de « lettre »
Syntaxique					Place de l'adverbe	Nous avons toujours été obligés	« Nosotros siempre hemos estado obligados »	« nous toujours a été obligés »
Orthographique	Erreur associée à la difficulté de différencier certains sons de la langue française	[ə] - [e]	Inexistence de la voyelle moyenne centrale en espagnol [ə]	« exprime » à la place de « exprimer » « tombe » à la place de « tomber » « sante » à la place de « santé » « monsieur » à la place de « monsieur » « sort » à la place de « sorte » « éditeur » à la place de « éditeur » « éviter à la place de « éviter »	Erreur associée à la difficulté de différencier certains sons de la langue française	[ə] - [e]	Inexistence de la voyelle moyenne centrale en espagnol [ə]	« obligés » à la place de « obligés » « utilise » à la place de « utilisé »
		[u] - [y]	Inexistence du phonème [y] en espagnol	« arguments » à la place de « arguments »				

	Ajout d'une voyelle épenthétique devant les.	« scolaire »	« escolar »	« scolaire » à la place de « scolaire »	Ajout d'une voyelle épenthétique devant les.	« scolaire »	« escolar »	« scolaire » ou « escolar » à la place de « scolaire »
Emprunts à l'anglais	Lexical	Amusement	Fun	« Ils sont fun »				
	Orthographique	Éducation physique	Physical education	« <i>Educatio n physic</i> »		« Uniforme »	« Uniform »	« Uniform »

Des erreurs lexicales sont présentes dans les deux textes d'Anna, avec une occurrence plus marquée dans la deuxième passation, comme « au principes de l'année » à la place de « au début de l'année ». D'ailleurs, Anna utilise le mot « carta » à la place de « lettre » et « scolaire » à la place de « scolaire » au début et à la fin de l'année, ce qui pourrait indiquer que ces erreurs sont fossilisées. Les traces orthographiques sont les plus présentes dans les textes. Toutefois, nous remarquons une évolution à cet égard. L'apprenante commet moins d'erreurs dans le deuxième test, notamment en ce qui concerne la différence entre les sons [ə] - [e] ainsi que pour l'utilisation de l'accent qui marque cette distinction dans certains mots, comme « école »; « année » et « journée ». D'ailleurs, Anna écrit correctement certains verbes qui présentent cette différence phonétique, comme « porter » et « retrouver ». Concernant la différence phonétique [u] – [y], Anna écrit le mot « argouments » à la place de « arguments » dans la première passation. Il est intéressant de remarquer que le mot « arguments » est écrit correctement en début de texte. L'influence de l'anglais est présente dans les deux passations.

1.2.2 Le rapport à l'écriture d'Anna

1.2.2.1 La dimension praxéologique

Lors de la première entrevue, Anna déclare qu'elle n'écrit pas en français en dehors du cadre scolaire : « c'est comme je vais le faire, je vais écrire ou lire en français, mais après je vais être comme...Non. Non. Non. Non. Non. Non [rire] ». Anna atteste qu'à la maison elle écrit en espagnol et en anglais tous les jours : « l'anglais je l'écris, mais je sais... je sais pas pourquoi. Je veux écrire ». Dans la deuxième entrevue, le discours d'Anna concernant ses pratiques d'écriture en français en dehors du cadre scolaire n'a pas changé. Elle signale qu'elle n'écrit pas en français à la maison « je ne veux pas ». Comme au début de l'année scolaire, Anna continue d'écrire en espagnol en dehors du cadre scolaire « Quand je veux écrire, je sais pas, quelque chose ou quelques [...] pour des personnages, des comiques. Je les fais en espagnol ». Les pratiques d'écriture en anglais ne sont pas mentionnées à la fin de l'année.

1.2.2.2 La dimension affective

Lors de la première entrevue, Anna déclare aimer écrire et que l'espagnol est sa langue de préférence pour le faire. Elle entretient un lien positif envers l'écriture, notamment dans sa langue maternelle. Anna atteste aimer écrire des histoires, quelquefois sous forme de « rap ». Lors de la deuxième entrevue, le discours de l'élève comprend certaines nuances. Anna dit aimer écrire en français, car elle veut s'améliorer « et après je peux écrire en anglais, en espagnol et une autre langue ». Elle déclare qu'elle préfère toujours écrire en espagnol, car « c'est ma langue maternelle avec laquelle j'ai écrit et apprendre depuis que je suis toute petite ».

1.2.2.3 La dimension cognitive

Anna affirme qu'elle suit les étapes suivantes lorsqu'elle doit écrire un texte en français à l'école : elle s'organise en cherchant des informations par rapport au thème discuté et ensuite elle fait un brouillon. Elle utilise *Google traducteur* lorsqu'elle a besoin d'aide avec le vocabulaire en français. Anna déclare qu'elle aimerait corriger ses textes, mais elle n'a pas assez de temps pour le faire : « je suis trop lent ». Elle affirme que son « instinct » l'aide lorsqu'elle écrit un texte en français. Pour elle, écrire en français ou dans une autre langue ce n'est pas toujours la même chose. Anna explique que le français et l'espagnol sont « proches » tandis que l'anglais et le français non. Lors de la deuxième entrevue, l'élève déclare qu'elle a progressé en écriture, car elle est maintenant capable d'écrire un texte descriptif. Anna indique que la correction reste une étape difficile pour elle dans l'écriture en français « parce que c'est comme il a tant de verbes, tant de mots, il a toutes et tu dois corriger ton texte, c'est comme NON! Je peux le laisser comme ça? Non ». Concernant l'écriture du texte WIAT -II, Anna déclare qu'elle n'a pas eu de plaisir ni de la difficulté à l'écrire. Pour elle, l'acte d'écrire et de trouver des arguments constituait l'étape la plus facile tandis que le vocabulaire et l'orthographe en français lui posaient des problèmes : « est-ce que ça s'écrit comme ça ? Non, je pense pas ! Est-ce que ça s'est comme ça? Non, non, non! Est-ce que ce mot c'est comme ça ou ? ». Anna évoque à différents moments qu'elle utilise sa langue maternelle pour l'aider dans l'écriture du texte : « et si j'écris en espagnol? J'étais comme : ils se ressemblent en français, personne le verra, je pense pas ! ».

1.2.2.4 La dimension axiologique

Anna accorde une valeur importante à l'écriture dans toutes les langues de son répertoire linguistique. Elle souligne lors de la deuxième entrevue que son désir d'apprendre à bien écrire en

français est associé à son intérêt de pouvoir écrire aisément en français, en anglais et en espagnol. Nous pouvons remarquer également que la mère d'Anna joue un rôle important dans ses pratiques d'écriture extrascolaires.

1.2.2.5 L'évolution du rapport à l'écriture d'Anna

Concernant les pratiques d'écriture en dehors du cadre scolaire, aucun changement significatif ne s'est passé au cours de l'année. Anna continue à effectuer des activités d'écriture extrascolaires dans sa langue maternelle et elle déclare ne pas vouloir écrire en français à la maison lors des deux entrevues. Anna réalise des activités d'écriture dans plusieurs langues au début et à la fin de l'année et elle démontre un intérêt particulier envers l'anglais. Nous remarquons que même si l'apprenante dit ne pas écrire en français en dehors de l'école, elle entretient un rapport positif avec l'écriture dans toutes les langues de son répertoire linguistique. À la fin de l'année scolaire, l'espagnol reste sa langue de préférence pour l'écriture. Pour ce qui concerne la dimension cognitive de son rapport à l'écriture, nous soulignons que l'orthographe française ainsi que l'étape de correction des textes restent des défis auxquels cette élève fait face. L'élève elle-même essaye d'utiliser sa langue maternelle pour l'aider lors des difficultés rencontrées en français en faisant souvent recours au traducteur.

1.3 Le portrait d'Antonio

Antonio a 14 ans. Il est arrivé au Québec il y a 6 ans. Lors de la réalisation du projet, il fréquentait la deuxième année du secondaire. Son pays d'origine est Cuba et sa langue maternelle l'espagnol. À la maison, Antonio parle « tout le temps » sa langue maternelle avec ses parents et sa petite sœur. Il parle espagnol avec sa famille élargie qui habite à Cuba et à la ville où il réside

au Québec. Antonio déclare que pour ses parents, il est important de préserver leur langue maternelle au sein de leur famille. Antonio confirme que pour lui, savoir bien parler sa langue maternelle est important, particulièrement parce qu'il a encore des amis à Cuba avec qui il veut être capable de communiquer. Avec ses amis qui habitent au Québec, il parle seulement en français.

1.3.1 L'analyse linguistique des textes écrits

Pour le test d'écriture, Antonio a eu deux notes en dessous de la moyenne : T1 : 83 et T2 : 61. L'élève semble avoir sous-investi la tâche demandée lors de la deuxième passation du test WIAT-II, car le nombre de mots écrits par Antonio dans le deuxième texte est considérablement moins important que dans le premier : T1 : 70 et T2 : 33. Les deux textes écrits par Antonio sont présentés dans l'annexe K. Par la suite, nous présentons le tableau qui regroupe les traces de transfert translinguistique identifiées dans les textes d'Antonio.

Tableau 13. L'analyse linguistique des textes d'Antonio

WIAT- II - Passation 1 (nombre de mots : 72)					WIAT- II - Passation 2 – (Nombre de mots : 33)			
Type de trace	Définition	Français	Espagnol / anglais	Erreur	Définition	Français	Espagnol / anglais	Erreur
Lexical					Calque linguistique	Apporter x porter	Llevar	« apporter un uniforme » dans le sens de « porter un uniforme »

Orthographique	Erreur associée à la difficulté de différencier certains sons de la langue française	[e] x [ə] x [ɛ]	Inexistence de la différence phonétique [e] x [ɛ] et inexistence de la voyelle [ə]	« education » à la place d' « éducation » « deuxiemement » à la place de deuxièmement » « casse » à la place de « casser » « ecole » à la place de « école » « s'amuse » à la place de « s'amuser »	Erreur associée à la difficulté de différencier certains sons de la langue française	[e] x [ə]	Inexistence de la voyelle [ə]	« adequat » à la place d « adéquat »
-----------------------	--	-----------------	--	---	--	-----------	-------------------------------	--------------------------------------

Lors de la première passation, Antonio semble avoir de la difficulté à différencier quelques sons propres à la langue française, comme [e] x [ə] x [ɛ]. Nous avons fait le choix de classer le manque d'accent dans le mot éducation comme une marque de transfert translinguistique de l'espagnol en raison des autres exemples présents dans le texte d'Antonio. Nous avons pu comprendre ce transfert comme une influence du mot anglais « education ». D'ailleurs, l'erreur dans la conjugaison du verbe « s'amuser » pourrait s'expliquer par un transfert de la langue maternelle d'Antonio – comme les autres exemples présentés dans le tableau 14 - ou par un manque de connaissance de la construction « pour + infinitif ». Nous soulignons que dans ce même texte, Antonio écrit correctement des mots qui comportent la différence phonétique [e] x [ə] x [ɛ], comme « santé » et « premièrement ». Cela pourrait indiquer que l'acquisition de cette particularité sonore du français est en développement chez l'élève. Lors de la deuxième passation, nous ne retrouvons qu'un exemple de transfert translinguistique au niveau orthographique associé à la différence entre [e] x [ə]. Dans ce même texte, Antonio écrit correctement des mots, comme « étudiants » et

« habiller ». Nous identifions aussi un calque linguistique dans l'utilisation erronée du mot « apporter ». Cette marque est d'ailleurs présente dans les textes d'autres élèves hispanophones qui participent de notre recherche.

1.3.2 Le rapport à l'écriture d'Antonio

1.3.2.1 La dimension praxéologique

Au début de l'année, Antonio déclare que les activités d'écriture qu'il réalise en dehors du cadre scolaire sont limitées à des messages qu'il envoie à sa famille en espagnol ou à ses amis en français. Lors de la deuxième entrevue, Antonio indique qu'il continue à écrire des textos en français et en espagnol à ses amis et à sa famille. C'est bien la seule activité d'écriture qu'il déclare réaliser en dehors du cadre scolaire.

1.3.2.2 La dimension affective

Lors de la première entrevue, Antonio dit aimer l'écriture. Il déclare qu'il aime écrire en français, car « ce n'est pas compliqué ». Son genre de texte préféré à écrire est le narratif et sa langue de préférence, le français. Selon lui, cette langue est plus facile que l'anglais ou l'espagnol, car il n'a pas vraiment appris à bien écrire en anglais ni en espagnol « moi, c'est juste écrire en espagnol, mais j'sais pas genre conjuguer les verbes ». Dans la deuxième entrevue, Antonio atteste qu'il aime écrire en français s'il peut écrire « des trucs faciles », comme les textos et certains tests d'écriture. Sa langue de préférence pour écrire reste le français parce qu'Antonio explique qu'il n'a pas bien appris l'écriture en espagnol.

1.3.2.3 La dimension cognitive

Antonio suit les étapes suivantes lorsqu'il doit écrire un texte en français dans le cadre scolaire. Il écrit un paragraphe à la fois. À la fin de chaque paragraphe, il révise l'orthographe des mots et utilise le dictionnaire pour l'aider. Lorsqu'il a fini d'écrire son texte au complet, il le relit. Pour Antonio, écrire en français et écrire dans une autre langue sont des gestes différents. Il explique qu'en anglais et en espagnol, il va écrire les mots comme il les parle vu qu'il ne sait pas comment bien conjuguer les verbes. Cela est différent de son expérience en français « en français j'ai bien appris les verbes pis toute ». Lors de la deuxième entrevue, Antonio atteste avoir progressé en écriture en raison de l'augmentation de ses notes. Il déclare avoir aussi eu des progrès dans l'étape de correction des textes. Concernant l'écriture du texte WIAT-II, Antonio indique que l'acte d'écrire était facile et qu'il a commencé à écrire le texte directement sans faire un plan ni un brouillon.

1.3.2.4 La dimension axiologique

Cette dimension n'a pas été identifiée dans le discours d'Antonio.

1.3.2.5 L'évolution du rapport à l'écriture d'Antonio

Concernant les activités d'écriture réalisées en dehors du cadre scolaire, aucun changement ne s'est passé entre le début et la fin de l'année, car Antonio continue d'écrire seulement des textos en français et en espagnol à sa famille et à ses amis. Son rapport affectif envers l'écriture n'a pas changé, vu que l'élève continue à aimer l'écriture et sa langue de préférence pour écrire reste le français pour les mêmes raisons au début et à la fin de l'année. L'élève reconnaît son progrès en écriture au cours de l'année, notamment lors de l'étape de correction. Pour le texte WIAT-II,

Lexical					Calque linguistique	Apporter x porter	Llevar	« apporter un uniforme » dans le sens de « porter un uniforme »
Orthographique	Erreur associée à la difficulté de différencier certains sons de la langue française	[ã]	Voyelle nasale qui n'existe pas en espagnol	« pendent » à la place de « pendant »	Erreur associée à la difficulté de différencier certains sons de la langue française	[u] – [y]	Inexistence du phonème [y]	« obliger » à la place de « obliger » « obligation » à la place de « obligation »

Des traces de transfert translinguistique sont présentes dans les deux passations des tests, notamment dans les erreurs liées à l'orthographe en français. Dans le premier test, Diego semble avoir de la difficulté à différencier des sons propres à la langue française qui n'existent pas en espagnol, comme la voyelle nasale [ã] dans l'écriture du mot « pendent ». Nous soulignons que le mot « satisfaisant », qui comporte la voyelle nasale [ã], est écrit correctement dans le premier texte ainsi que le mot « pendant » dans le deuxième texte. Cela pourrait indiquer que l'acquisition de cette particularité sonore du français est en développement chez l'élève.

Dans le deuxième texte, le calque linguistique « apporter » et « porter » peut être identifié. Comme nous l'avons déjà mentionné, cette trace est présente dans les textes d'autres élèves hispanophones qui ont participé à cette recherche. Nous retrouvons également des erreurs d'orthographe liées à l'inexistence du phonème [y] en espagnol dans l'écriture du mot « obligation » à la place de « obligation » et « obliger » à la place de « obliger ». Dans la première passation du test, Diego écrit le mot « obligation » correctement. Toutefois, il faut souligner que ce mot est présent dans les consignes de l'exercice ce qui aurait pu guider l'élève dans l'écriture de ce terme.

1.4.2 Le rapport à l'écriture de Diego

1.4.2.1 La dimension praxéologique

Lors de la première entrevue, Diego déclare qu'il n'écrit pas en dehors des activités scolaires, seulement des messages texto en français et en espagnol à sa famille et à ses amis. Il indique ne pas écrire à la maison, car il n'a « rien à dire » ni de « bonnes idées ». À la fin de l'année scolaire, les pratiques d'écriture de Diego à la maison n'ont pas changé. Diego déclare écrire seulement des messages texto, car il n'a pas « d'inspiration » et il croit qu'il n'a « rien à écrire ». Il affirme continuer à « toujours » écrire des messages en espagnol et en français à sa famille et à ses amis.

1.4.2.2 La dimension affective

Lors de la première entrevue, Diego indique qu'il n'aime pas vraiment l'écriture, particulièrement lorsqu'il doit écrire un long texte dans le cadre scolaire. Il affirme ne pas avoir d'inspiration ni de bonnes idées. Les textes descriptifs sont ceux qu'il aime le moins écrire. Diego affirme qu'il préfère écrire des histoires de fiction. Sa langue de préférence pour écrire est l'espagnol, car selon lui en espagnol « il n'y a pas vraiment des règles, genre on doit pas mettre un apostrophe avant une voyelle pis des trucs de même ... genre tu écris comme tu penses ». Lors de la deuxième entrevue, le discours de Diego par rapport à l'écriture dans le cadre scolaire a changé. Il déclare qu'il a plus d'inspiration et qu'en raison de cela, il aime écrire. Selon lui, son appréciation envers l'écriture est directement liée à son inspiration. Diego indique qu'il n'aime pas corriger ses textes, car « ça prend du temps ». Sa langue de préférence pour l'écriture à cette étape de l'année est le français, car il est plus habitué à cette langue.

1.4.2.3 La dimension cognitive

Diego suit les étapes suivantes lorsqu'il doit écrire un texte en français : il demande ce qu'il doit faire, notamment si c'est un texte descriptif. S'il n'a pas d'idées, il va demander à un collègue de lui donner une idée et ensuite il commence à écrire. Il ne relit pas toujours son texte et il fait un brouillon lorsque c'est demandé. Diego affirme qu'avoir des idées et de l'inspiration l'aident à écrire un texte en français et qu'il ne rencontre pas des difficultés lors des activités d'écriture dans la langue d'enseignement. Dans la deuxième entrevue, Diego déclare qu'il a progressé en écriture. Il est capable d'écrire des textes plus longs, comme c'est le cas pour les tests, car il a plus d'inspiration « j'faisais des textes de genre 100, 200, mots, là j'fais 300 pis parfois c'est plus ». Pour lui, l'étape de correction des textes est encore difficile. Concernant l'écriture du texte WIAT -II, Diego déclare qu'il n'a pas eu de plaisir ni de la difficulté à écrire. Il affirme que l'étape la plus facile était de trouver des idées pour écrire son document. Ensuite, il a écrit son texte au complet et il l'a relu une fois, mais il n'a pas effectué de corrections.

1.4.2.4 La dimension axiologique

La dimension axiologique du rapport à l'écriture n'a pas été identifiée dans le discours de Diego.

1.4.2.5 L'évolution du rapport à l'écriture de Diego

Concernant les pratiques d'écriture extrascolaires, aucun changement ne s'est passé entre le début et la fin de l'année scolaire, car Diego dit ne pas effectuer d'activités d'écriture à la maison lors des deux entrevues. Son rapport affectif envers l'écriture a évolué et l'élève déclare qu'à la fin de l'année scolaire, il aime écrire, ce qui diffère de son discours au début de l'année. Sa langue de

préférence pour l'écriture a aussi changé de l'espagnol au français. Pour lui, le fait d'avoir de l'inspiration et plus d'idées lors de l'écriture d'un texte en français est directement lié à son progrès en écriture au cours de l'année scolaire. La correction des textes en français reste une étape difficile pour Diego et un défi auquel l'élève fait face.

1.5 Le portrait de Julia

Julia est une fille qui a 13 ans. Elle est arrivée au Québec en octobre 2016. Lors de la réalisation du projet, Julia fréquentait la deuxième année du secondaire. Sa langue maternelle est l'espagnol. À la maison, elle parle en espagnol avec sa famille et en français avec son petit frère.

1.5.1 L'analyse linguistique des textes écrits

Pour les tests d'écriture WIAT-II, Julia a eu une note proche de la moyenne : T1 : 83 et une note qui s'aligne à la moyenne T2 : 90. Le nombre total de mots écrits par Julia entre les deux textes est assez semblable : T1 : 64 et T2 : 76. Les deux textes écrits par l'élève se retrouvent dans l'annexe M. Par la suite, nous présentons un tableau qui regroupe les traces de transfert translinguistique de l'espagnol et de l'anglais dans les textes écrits en français.

Tableau 15. L'analyse linguistique des textes de Julia

WIAT- II - Passation 1 (nombre de mots : 64)					WIAT- II - Passation 2 – (Nombre de mots : 76)			
Type de trace	Définition	Français	Espagnol / anglais	Erreur	Définition	Français	Espagnol / anglais	Erreur
Orthographique	Erreur associée à la difficulté de	[e] x [ə]	Inexistence de la voyelle		Erreur associée à la	[e] x [ə]	Inexistence de la distinction	« premierement à la place de

	différencier certains sons de la langue française		moyenne centrale [ə] en espagnol	« étudiants » à la place d' « étudiants »	difficulté de différencier certains sons de la langue française	n phonétique [e] x [ɛ] en espagnol	« premièrement » « deuxièmement à la place de « deuxièmement » » « troisièmement à la place de « troisièmement » »
Emprunts à l'anglais	Orthographique	Pratiquer	To practice	« pratique r »			

Dans le premier texte, nous retrouvons des traces de transfert translinguistique liées à l'influence de l'espagnol et de l'anglais. Étant donné que la voyelle [ə] n'existe pas en espagnol, Julia semble avoir de la difficulté à différencier les sons des voyelles [e] et [ɛ] de la langue française, ce qui pourrait être la cause de l'erreur d'orthographe du mot « étudiant ». Toutefois, nous remarquons que l'élève écrit correctement d'autres mots qui présentent cette distinction, comme « éducation »; « école » et « santé ». D'ailleurs, lors du deuxième test, Julia écrit correctement le mot « étudiant ». Nous pourrions ici faire l'hypothèse que ces mots sont souvent rencontrés par l'élève dans sa vie quotidienne et à l'école. Le mot anglais « to practice » semble influencer l'écriture du mot « pratiquer » en français.

Lors de la deuxième passation, Julia rencontre encore des difficultés à différencier certains sons des voyelles en français, comme [e] x [ɛ]. En espagnol, cette distinction phonétique n'existe pas. Aucune influence de l'anglais n'a été repérée dans le deuxième texte de Julia.

1.5.2 Le rapport à l'écriture de Julia

1.5.2.1 La dimension praxéologique

Julia réalise certaines activités d'écriture en dehors du cadre scolaire. Elle écrit régulièrement des messages texto à ses amis en français. Elle explique qu'elle n'écrit pas en espagnol, car elle n'a pas besoin de le faire. Lors de la deuxième entrevue, plusieurs changements ont lieu dans les pratiques d'écriture extrascolaire chez Julia. Elle annonce qu'elle écrit des poèmes en français à la maison après avoir fini ses devoirs. Julia écrit des poèmes pour elle-même et quelquefois elle les envoie à son meilleur ami. Julia a un journal intime où elle écrit par rapport à sa journée. Dans ce cahier, elle écrit en espagnol et en français.

1.5.2.2 La dimension affective

Julia n'aime pas écrire. Elle explique que le français est très compliqué pour elle. En espagnol, elle affirme ne pas savoir quoi écrire « en espagnol, je sais pas, je/ je sais pas quoi écrire comme. Ben l'année passée, j'écrivais mon journal espagnol, mais je laisser parce que c'est ça, je sais pas ». Julia indique que le genre descriptif est celui qu'elle aime le moins, car elle a de la difficulté à écrire un texte entier en décrivant quelque chose. Sa langue de préférence pour écrire est l'espagnol parce qu'elle arrive à mieux s'exprimer dans cette langue. En français, elle ne trouve pas tous les mots dont elle a besoin pour partager ses idées. Lors de la deuxième entrevue, des changements ont lieu dans son rapport affectif à l'écriture en français et en espagnol. Julia annonce qu'elle aime écrire en français, car elle utilise des mots qui n'existent pas en espagnol « hum y'a des mots hum .. différents qu'en espagnol, faque c'est un peu différent pour écrire pis j'aime pas rester en la même chose. j'aime ça que c'est différent ». Julia n'a pas de préférence de langue pour

l'écriture et elle affirme aimer écrire dans les deux langues, car « chaque langue a sa beauté, genre ».

1.5.2.3 La dimension cognitive

Julia suit quelques étapes lors de l'écriture d'un texte en français dans le cadre scolaire. Elle lit les consignes et elle fait un brouillon. Elle annonce que le brouillon l'aide lorsqu'elle n'a pas beaucoup d'idées. Ensuite, elle met son texte au propre et le révisé à la fin. Julia déclare que la grammaire est le seul élément qui l'aide lorsqu'elle écrit un texte en français. Pour elle, écrire en espagnol et en français ce n'est pas la même chose. Julia explique que les règles ainsi que les mots ne sont pas les mêmes dans les deux langues et qu'elle ne peut pas s'exprimer de la même façon en français et en espagnol. Lors de la deuxième entrevue, Julia déclare qu'elle a progressé en écriture, notamment dans l'orthographe et dans la grammaire. Julia dit qu'elle écrit souvent en français, grâce à de nouvelles amies francophones avec qui elle peut texter. Julia annonce que les verbes sont toujours un défi auquel elle fait face en français. Concernant l'écriture du test WIAT-II, Julia dit qu'elle a eu de la difficulté à l'écrire et à trouver des idées. Donner son opinion était une étape facile, car elle avait travaillé dans la classe de français des textes justificatifs.

1.5.2.4 La dimension axiologique

La dimension axiologique n'a pas été identifiée dans le discours de Julia.

1.5.2.5 L'évolution du rapport à l'écriture de Julia

Il est possible d'identifier une évolution dans les pratiques d'écriture extrascolaire de Julia. Au début de l'année, elle déclare ne pas écrire en espagnol et que les activités d'écriture effectuées

à la maison sont limitées aux textos envoyés à ses amis en français. À la fin de l'année, cette réalité change, car Julia déclare qu'elle écrit à la maison en espagnol et en français en dehors des activités demandées à l'école. La dimension affective du rapport à l'écriture de Julia a aussi évolué et a accompagné les changements présents dans la dimension praxéologique de son rapport à l'écriture. Au début de l'année, elle déclare qu'elle n'aime pas l'écriture ni écrire en français. À la fin de l'année, Julia aime écrire dans les deux langues, car elle apprécie l'occasion de s'exprimer en espagnol et en français. La langue anglaise n'est pas mentionnée dans les deux entrevues. Concernant la dimension cognitive, Julia croit que son écriture en français a progressé entre le début et la fin de l'année. Julia associe ce progrès à des pratiques d'écriture extrascolaires, comme les textos qu'elle envoie plus souvent à ses amis francophones.

1.6 Le portrait de Mariana

Mariana a 11 ans. Elle est arrivée au Québec en 2014. Lors de la réalisation du projet, l'élève fréquentait la cinquième année du primaire. Sa langue maternelle est l'espagnol. À la maison, l'élève parle espagnol avec sa famille. Elle atteste qu'elle parle parfois français avec ses sœurs. Avec ses amis, elle parle français.

1.6.1 L'analyse linguistique des textes écrits

Pour le test d'écriture WIAT-II, Mariana a eu deux notes qui s'alignent à la moyenne T1 : 91 et T2 : 86. Le nombre de mots total écrits par Mariana est semblable entre les deux textes : T1 : 47 et T2 : 40. Les deux textes écrits par l'élève se retrouvent dans l'annexe N. Par la suite, nous présentons un tableau qui regroupe les traces de transfert translinguistique repérées dans les textes de Mariana.

Tableau 16. L'analyse linguistique des textes de Mariana

WIAT- II - Passation 1 (nombre de mots : 47)					WIAT- II - Passation 2 – (Nombre de mots : 40)			
Type de trace	Définition	Français	Espagnol / anglais	Erreur	Définition	Français	Espagnol / anglais	Erreur
Orthographique	Erreur associée à la difficulté de différencier certains sons de la langue française	[e] x [ɛ] x [ə]	Inexistence de la distinction phonétique [e] x [ɛ] et de la voyelle centrale [ə] en espagnol	« ce » ou « se » à la place de « c'est »	Erreur associée à la difficulté de différencier certains sons de la langue française	[e] x [ə]	Inexistence de la voyelle centrale [ə] en espagnol	« Saute » à la place de « sauter »
				« deuxième » à la place de « deuxième »				[s] x [z]
Emprunts à l'anglais	Intégral	Super	Cool	« Cool »				

Dans la première passation du test WIAT-II, Mariana semble rencontrer des difficultés à différencier les sons [e] x [ə] x [ɛ], ce qui peut expliquer les erreurs d'orthographe repérées dans le tableau, comme « s'amuse » à la place de « s'amuser ». L'emprunt à l'anglais « cool » est aussi identifié dans son premier texte. Selon l'OQLF (2021), ce mot est considéré un anglicisme.

Lors de la deuxième passation, la difficulté à différencier certains sons de la langue française persiste. Dans ce cas, le défi concerne la distinction entre [s] et [z], comme « arrose » à la place de « arrose ». Comme nous l'avons mentionné, dans la première passation, Mariana ne

conjugue pas correctement le verbe « s’amuser » ([e] x [ə]), mais ne semble pas avoir de problème par rapport à la différence sonore entre [s] et [z]. En effet, l’élève aurait pu écrire « s’amusse » à la place de « s’amuse ». La difficulté à différencier [e] x [ə], comme « saute » à la place de « sauter », reste présente dans le deuxième texte.

1.6.2 Le rapport à l’écriture de Mariana

1.6.2.1 La dimension praxéologique

Lors de la première entrevue, Mariana atteste qu’elle n’effectue pas d’activités d’écriture en dehors du cadre scolaire et cela dans toutes les langues de son répertoire. Elle explique qu’à la maison, elle réalise d’autres activités, comme regarder la télévision et utiliser sa tablette. Lors de la deuxième entrevue, aucun changement dans les pratiques d’écriture extrascolaires de Mariana n’est évoqué, car l’élève déclare ne pas écrire à la maison.

1.6.2.2 La dimension affective

Au début de l’année scolaire, Mariana affirme qu’elle aime l’écriture, surtout lorsqu’elle peut écrire sur des sujets qu’elle aime. Elle déclare ne pas aimer l’étape de correction ni écrire de longs textes. Sa langue de préférence pour l’écriture est le français, car elle a plus de connaissances dans cette langue. Elle dit oublier l’orthographe de certains mots en espagnol. Lors de la deuxième entrevue, Mariana affirme qu’elle n’aime pas écrire en français et qu’elle n’a « pas trop » de plaisir à écrire. À la fin de l’année, le français reste sa langue préférée pour l’écriture.

1.6.2.3 La dimension cognitive

Mariana suit différentes étapes lors de l'écriture d'un texte en français. Elle affirme qu'elle fait un brouillon et qu'elle suit les consignes données par son enseignant. L'élève déclare qu'elle utilise le dictionnaire pour corriger l'orthographe des mots et pour trouver des synonymes. Selon elle, le dictionnaire est un outil qui l'aide lors de l'écriture d'un texte en français. Pour Mariana, le français et l'espagnol ont certaines similitudes et différences. Dans les deux langues, Mariana affirme qu'il faut bien corriger l'orthographe des mots. Toutefois, elle est consciente que la façon dont ces mots sont formés est différente dans les deux langues. Lors de la deuxième entrevue, Mariana croit qu'elle a progressé en écriture au cours de l'année scolaire, notamment car elle a plus d'idées à développer lors de l'écriture d'un texte. Elle déclare qu'elle s'est améliorée en orthographe même si cela reste une difficulté pour elle. Selon Mariana, la grammaire en français est encore « un peu » difficile à cette étape de l'année. Concernant l'écriture du texte WIAT -II, Mariana affirme qu'elle a eu de la difficulté à trouver des idées et à écrire certains mots. Elle déclare qu'elle a relu son texte au fur et à mesure qu'elle l'écrivait.

1.6.2.4 La dimension axiologique

La dimension axiologique du rapport à l'écriture n'a pas été identifiée dans le discours de Mariana.

1.6.2.5 L'évolution du rapport à l'écriture de Mariana

Concernant l'évocation des activités d'écriture effectuées en dehors du cadre scolaire, aucun changement n'a lieu entre le début et la fin de l'année scolaire. Dans les deux entrevues, Mariana déclare ne pas écrire chez elle. La dimension affective du rapport à l'écriture de Mariana a

évolué. Dans la première entrevue, elle dit aimer écrire tandis que dans la deuxième, l'apprenante déclare ne pas « trop aimer » écrire en français même si cette langue reste sa langue de préférence pour l'écriture. Mariana utilise le dictionnaire pour l'aider lorsqu'elle fait face à des défis d'orthographe en français. L'élève elle-même remarque une évolution dans son orthographe en français, mais déclare, à la fin de l'année, que cela reste une difficulté.

1.7 Le portrait de Paulo

Paulo a 12 ans. Il est arrivé au Québec en 2014. Lors de la réalisation du projet, il fréquentait la 6^e année du primaire. Sa langue maternelle est l'espagnol. Paulo parle en espagnol à la maison avec ses parents et ses deux frères. Il a des cousins qui habitent dans la ville où il réside au Québec. Avec eux, Paulo parle aussi en espagnol. Avec ses amis, il parle en français et en espagnol. Cela dépend toujours avec qui il est.

1.7.1 L'analyse linguistique des tests

Pour le test d'écriture WIAT-II, Paulo a eu deux notes proches de la moyenne : T1 : 81 et T2 : 83. Le nombre des mots dans le premier texte est supérieur à celui de la deuxième passation : T1 : 92 et T2 : 68. Les deux textes écrits par l'élève se retrouvent dans l'annexe O. Par la suite, nous présentons un tableau qui regroupe les traces de transfert translinguistique repérées dans les textes de Paulo.

Tableau 17. L'analyse linguistique des textes de Paulo

WIAT- II - Passation 1 (nombre de mots : 92)					WIAT- II - Passation 2 – (Nombre de mots : 68)			
Type de traces translinguistiques	Définition	Français	Espagnol / anglais	Erreur	Définition	Français	Espagnol / anglais	Erreur

Orthographique	Ajout d'une voyelle épenthétique devant les	Stratégie	Estrategia	« instrategie »				
	Erreur associée à la difficulté de différencier certains sons de la langue française	[ə] Voyelle muette	Il n'existe pas de [ə] muet en espagnol	« territoire » à la place « territoire »	Erreur associée à la difficulté de différencier certains sons de la langue française	Il n'existe pas de [ə] muet en espagnol	[ə] Voyelle muette	« frère » à la place de « frère »
		[e] x [ə] x [ɛ]	Inexistence de la voyelle moyenne centrale [ə] en espagnol	« étoiles » à la place d'« étoiles » « règles » à la place de « règles »		[e] x [ə]	Inexistence de la voyelle moyenne centrale [ə]	« vidéos » à la place de « vidéos » « mange » à la place de « manger » « joue » à la place de « jouer » « activités » à la place de « activités »

Lors du premier test WIAT-II, Paulo semble avoir de la difficulté à différencier et à reproduire les voyelles [e] x [ə] x [ɛ] ainsi que la voyelle muette en français. Dans le tableau présenté ci-dessus, nous pouvons remarquer que cette difficulté persiste jusqu'à la fin de l'année. Même si ces traces sont identifiées dans les deux textes de Paulo, l'élève écrit parfois correctement les mêmes mots et parfois pas. Par exemple, lors de la première passation, Paulo écrit quelquefois les mots « territoire » et « étoiles » correctement. D'ailleurs, dans le deuxième test, la structure verbale « j'aime jouer » est bien écrite en début de texte. Toutefois, ensuite, l'élève écrit « j'aime mange » et « j'aime joue », ce qui montre une difficulté à différencier [e] x [ə].

1.7.2 *Le rapport à l'écriture de Paulo*

1.7.2.1 *La dimension praxéologique*

Au début de l'année, Paulo indique qu'il réalise des activités d'écriture en dehors du cadre scolaire en français et en espagnol. Il fait des dictées en ligne à la maison afin de pratiquer son écriture en français. Paulo explique qu'il ne fait pas ces activités fréquemment, mais qu'il essaye de les faire le plus souvent possible. Il déclare qu'il écrit en espagnol lorsqu'il envoie des messages à ses amis et à sa famille. Lors de la deuxième entrevue, Paulo signale qu'il continue d'effectuer des activités à la maison. Il se prépare pour l'examen du ministère avec l'aide d'un livre.

1.7.2.2 *La dimension affective*

Paulo aime écrire. Il dit qu'il aime écrire ses idées sous forme d'histoires. Son genre préféré est la science-fiction « *je trouve ça. j'sais pas heu...cool, j'crois* ». Paulo déclare qu'il n'a pas de langue de préférence pour l'écriture. Il explique qu'il trouve difficile d'écrire tant en espagnol qu'en français et qu'il n'y a pas selon lui de différence entre écrire en espagnol et en français. Lors de la deuxième entrevue, Paulo dit qu'il n'a toujours pas de préférence entre le français et l'espagnol pour l'écriture.

1.7.2.3 *La dimension cognitive*

Paulo suit quelques étapes lorsqu'il doit écrire un texte dans le cadre scolaire. Tout d'abord, il fait son plan. Ensuite, il cherche des idées et il écrit tout le texte. À la fin, il le corrige. Il fait aussi un brouillon. Paulo explique qu'il corrige son texte à la fin, car il est obligé de le faire : « c'est un peu ennuyant de toujours faire la même chose ». Paulo déclare que le dictionnaire, ses

connaissances et l'autocorrection l'aident à écrire un texte en français. Lors de la deuxième entrevue, Paulo dit qu'il a progressé en écriture pendant l'année scolaire. Concernant l'écriture du texte WIAT-II, Paulo affirme qu'il a eu du plaisir à l'écrire. Il dit que c'était facile de partager ses idées et qu'il n'a pas rencontré de difficultés pour écrire le paragraphe. Paulo affirme qu'à la fin de son texte, il l'a relu et il s'est assuré que tout était correct.

1.7.2.4 La dimension axiologique

Dans le discours de Paulo, tant au début quant à la fin de l'année, il est possible d'identifier que l'écriture est une priorité dans sa maison. À plusieurs reprises, Paulo mentionne le rôle que sa mère joue dans les activités d'écriture extrascolaires effectuées. Il déclare que sa mère est souvent celle qui est présente pour l'aider dans les dictées réalisées au début de l'année, c'est aussi elle qui lui a donné le livre qu'il utilise pour se préparer à l'examen du ministère à la fin de l'année.

1.7.2.5 L'évolution du rapport à l'écriture de Paulo

Même si le type d'activité extrascolaire change au cours de l'année, Paulo continue à écrire à la maison à la fin de l'année. En ce qui concerne son rapport affectif envers l'écriture, il est difficile d'identifier son évolution étant donné que certaines informations ne sont pas présentes dans la deuxième entrevue (par exemple, la question « à ce moment de l'année, est-ce que tu aimes écrire en français ? » n'a pas été posée par l'assistante de recherche dans le cadre de la recherche générale). Paulo n'a pas une langue de préférence pour l'écriture ni au début ni à la fin de l'année. Concernant la dimension cognitive, même si au début de l'année Paulo déclare qu'il n'aime pas corriger ses textes, il affirme qu'il a corrigé son texte du test WIAT-II lorsqu'il a fini de l'écrire.

1.8 Le portrait de Rosa

Rosa a 14 ans. Elle est arrivée au Québec il y a environ 6 ans. Lors de la réalisation du projet, Rosa fréquentait le secondaire 1. Sa langue maternelle est l'espagnol. À la maison, elle parle en espagnol avec sa mère. Elle est enfant unique. Rosa parle en français à sa mère seulement pour l'aider à pratiquer cette langue. Avec ses amis, elle parle en français et en espagnol. Cela dépend toujours avec qui elle est. Rosa parle en espagnol avec ses amis lorsqu'elle partage des secrets qu'elle ne veut pas que les autres comprennent. L'élève déclare qu'avec ses amis hispanophones, elle parle en français et en espagnol souvent dans la même conversation. Avec sa famille élargie, Rosa parle en espagnol avec sa tante et son oncle, et en français avec ses cousins.

1.8.1 L'analyse linguistique des textes écrits

Pour le test d'écriture WIAT-II, Rosa a eu une note en dessous de la moyenne : T1 : 78 et une autre dans la moyenne T2 : 87. L'élève semble avoir sous-investi dans l'écriture du deuxième texte, car le nombre de mots écrits est considérablement moins important que dans le premier texte : T1 : 128 et T2 : 46. Les deux textes écrits par Rosa se retrouvent dans l'annexe P. Par la suite, nous présentons le tableau qui regroupe les traces de transfert translinguistique repérées dans les textes écrits par l'élève.

Tableau 18. L'analyse linguistique des textes de Rosa

WIAT- II - Passation 1 (nombre de mots : 128)					WIAT- II - Passation 2 – (Nombre de mots : 46)			
Type de trances translinguistiques	Définition	Français	Espagnol / anglais	Erreur	Définition	Français	Espagnol / anglais	Erreur

Lexicale					Calque linguistique	Apporter x porter	Llevar	« apporter » à la place de « porter »
Orthographique	Erreur associée à la difficulté de différencier certains sons de la langue française	[e] x [ə] x [ɛ]	Inexistence de la voyelle moyenne centrale [ə] en espagnol	« éducation » à la place de « élèves »	Erreur associée à la difficulté de différencier certains sons de la langue française	[u] – [y]	Inexistence du phonème [y]	« utilisation » à la place de « utilisati
						[e] x [ə]	Inexistence de la voyelle moyenne centrale [ə]	« privés » à la place de « privés »
Emprunts à l'anglais	Orthographique	Éducation	Education	« Education »				

Lors de la première passation du test WIAT-II, il est possible d'identifier une trace de transfert translinguistique possiblement causée par l'une des langues du répertoire linguistique de Rosa. Le manque d'accent dans le mot français « éducation » pourrait être expliqué par une influence du mot anglais « education » ou bien par une difficulté de différencier les sons [e] x [ə], étant donné que la voyelle moyenne centrale [ə] n'existe pas en espagnol. Cette trace est d'ailleurs également présente dans le deuxième texte de Rosa avec le mot « privées » écrit à la place de « privés ». Nous remarquons aussi une difficulté associée aux voyelles [u] x [y] lors de l'écriture du mot « utilisation ». Le calque linguistique « apporter », utilisé à la place du verbe « porter », se retrouve également dans le deuxième texte de Rosa.

Même si Rosa commet des erreurs d'orthographe associées à la différence entre [e] x [ə], cette élève semble être capable de distinguer ces voyelles dans certains mots. Par exemple, Rosa écrit quelquefois les mots « éducation » (passation 1) et « école » (passation 1 et 2) correctement. Ces mots sont peut-être souvent rencontrés par l'élève dans le cadre scolaire ou dans sa vie

quotidienne. Comme nous l'avons déjà mentionné, la différence phonétique entre [u] et [y] semble être une difficulté pour Rosa lors de l'écriture du deuxième texte. Toutefois, nous retrouvons le mot « obligation » écrit correctement dans son premier texte. Ce mot est présent dans les consignes de l'exercice ce qui aurait pu guider l'élève dans l'écriture du terme. Le mot « obligatoire » est aussi écrit correctement lors de la deuxième passation.

1.8.2 Le rapport à l'écriture de Rosa

1.8.2.1 La dimension praxéologique

Lors de la première entrevue, Rosa indique qu'elle effectue différentes activités d'écriture en dehors du cadre scolaire dans toutes les langues de son répertoire. Elle déclare qu'elle écrit des lettres à des personnes qui passent des moments difficiles dans le cadre de son église. Elle affirme qu'elle réalise cette activité quelques fois par mois. Rosa texte avec ses amis en français, en anglais et en espagnol. Elle explique qu'avec ses amis francophones, ils aiment s'envoyer des textos en anglais. Mais, elle ne sait pas expliquer pourquoi. Rosa indique qu'à la maison, elle s'amuse à écrire la suite des séries et des films qu'elle a regardés. Elle réalise cette activité d'écriture en espagnol et en français. Rosa déclare que la série qu'elle regarde présentement est d'origine coréenne. Elle la regarde donc en coréen avec des sous-titres en espagnol. Lors de la deuxième entrevue effectuée à la fin de l'année, Rosa ne parle plus d'activités d'écriture diversifiées à la maison. Elle affirme envoyer des textos en français à ses amis et en espagnol à sa famille chaque jour de la semaine. Rosa confirme que les textos sont la seule activité d'écriture réalisée à la maison à la fin de l'année scolaire.

1.8.2.2 La dimension affective

Au début de l'année, Rosa affirme qu'elle aime écrire seulement quand le sujet l'intéresse. Elle déclare que ni le français ni l'espagnol ne sont ses langues de préférence pour l'écriture « j'veux pas dire que j'aime pas l'français, mais c'est pas genre mon goût, mais tu dois l'apprendre de toute façon. Pis l'espagnol non plus ». Elle explique que l'espagnol est « trop compliqué » en raison de son orthographe « bizarre » et qu'en français il y a une grande différence entre l'oral et l'écrit. Rosa déclare qu'elle aime écrire en anglais et en coréen. Elle affirme être capable d'écrire quelques mots en coréen. Lors de la deuxième entrevue, Rosa déclare aimer écrire en français, mais cela dépend toujours du sujet d'écriture. Sa langue de préférence pour écrire est le français « c'est la langue [que] j'apprécie maintenant ». Rosa explique qu'elle n'aime pas écrire en espagnol, car elle commence à l'oublier « je me rappelle plus trop, pis j'suis pas bonne non plus ».

1.8.2.3 La dimension cognitive

Dans le cadre scolaire, Rosa écrit un brouillon avant d'écrire son texte final, car cela est demandé par l'enseignante. Elle affirme ne pas avoir beaucoup d'imagination. Rosa demande donc de l'aide à son enseignante. Elle utilise le dictionnaire lors de l'étape de correction de son texte. Elle fait notamment attention à l'écriture des verbes et les [é] qui demandent un accent. Rosa atteste qu'elle relit son texte au fur et à mesure qu'elle l'écrit. Rosa avoue que c'est difficile pour elle de trouver les fautes dans son texte et qu'elle a souvent besoin de l'aide de son enseignante. Pour Rosa, écrire en français et en espagnol ce n'est pas du tout la même chose. Rosa explique qu'en français la prononciation des mots est très différente de leur écriture tandis qu'en espagnol la différence entre l'oral et l'écrit n'est pas très grande. Lors de la deuxième entrevue, Rosa dit qu'elle ne croit pas avoir progressé en écriture à la fin de l'année. Elle explique qu'elle continue à avoir

de la difficulté avec certaines choses en français comme, la conjugaison des verbes, notamment la différence entre er et e, les accords ainsi que la différence entre quelques sons de la langue française. Concernant l'écriture du texte pour le test WIAT-II, Rosa explique qu'elle a eu de la difficulté à l'écrire, car elle ne savait pas par où commencer. Elle dit qu'elle ne savait pas non plus si elle devrait écrire une introduction. Elle affirme avoir eu du plaisir à écrire le texte, car elle aimait donner son opinion et que cela n'était pas difficile. Concernant les étapes qu'elle a suivies pour l'écriture de ce texte, Rosa affirme qu'elle a commencé à réfléchir sur quoi écrire. Ensuite, elle s'est organisée afin d'écrire des phrases complètes. Puis, elle a écrit son texte et elle l'a relu à la fin.

1.8.2.4 La dimension axiologique

Cette dimension n'a pas été identifiée dans le discours de Rosa.

1.8.2.5 L'évolution du rapport à l'écriture de Rosa

Concernant les pratiques d'écriture en dehors du cadre scolaire, quelques changements se sont passés chez Rosa entre le début et la fin de l'année. Lors de la deuxième entrevue, Rosa atteste qu'elle continue d'envoyer des textos en français et en espagnol, mais que toutes les autres activités effectuées au début de l'année n'ont plus lieu. Par rapport à la dimension affective, le rapport à l'écriture de Rosa en français a évolué, notamment parce que cette langue devient la langue de préférence de Rosa pour l'écriture. À la fin de l'année, ni l'anglais ni le coréen ne sont mentionnés.

1.9 Le portrait de Tiago

Tiago est un garçon qui a 11 ans. Il est arrivé au Québec en 2018. Lors de la réalisation du projet, l'élève fréquentait la 6^e année du primaire. Son pays d'origine est la Colombie et sa langue maternelle l'espagnol. À la maison, Tiago parle en espagnol et quelquefois en français avec son père et son frère. Avec ses amis, il parle aussi les deux langues.

1.9.1 L'analyse linguistique des textes écrits

Pour le test d'écriture WIAT-II, Tiago a eu deux notes dans la moyenne : T1 : 86 et T2 : 109. Nous remarquons une évolution importante dans le nombre de mots écrits par Tiago. En effet, l'élève écrit presque le double des mots lors de la deuxième passation : T1 : 48 et T2 : 94. Les deux textes écrits par l'élève se retrouvent dans l'annexe Q. Par la suite, nous présentons le tableau qui regroupe les traces de transfert translinguistique repérées dans les textes écrits de Tiago.

Tableau 19. L'analyse linguistique des textes de Tiago

WIAT- II - Passation 1 (nombre de mots : 48)					WIAT- II - Passation 2 – (Nombre de mots : 94)			
Type d'erreur	Définition	Français	Espagnol / anglais	Erreur	Définition	Français	Espagnol / anglais	Erreur
Orthographique	Erreur associée à la difficulté de différencier certains sons de la langue française	[e] x [ə]	Inexistence la voyelle moyenne centrale [ə] en espagnol	« de fois » à la place de « des fois »				
Syntaxique					Absence de la préposition	« C'est beau de	« Es hermoso	« C'est beau voir de la pluie »

		de dans l'expression « c'est beau de voir »	voir la pluie »	ver la lluvia »	
--	--	--	--------------------	--------------------	--

Dans la première passation du test WIAT-II, Tiago semble avoir de la difficulté à différencier certains sons qui sont propres à la langue française, comme la différence entre [e] x [ə]. Lors de la deuxième passation, l'absence de la préposition « de » dans l'expression « c'est beau de voir » pourrait être expliquée par l'influence de l'espagnol « es hermoso ver la lluvia ». Nous remarquons que, dans les deux tests, l'élève écrit correctement certains mots qui comportent la différence phonétique entre [e] x [ə], comme « joue » (passation 1); « mouillé » et « tomber » (passation 2).

1.9.2 Le rapport à l'écriture de Tiago

1.9.2.1 La dimension praxéologique

Tiago réalise des activités d'écriture en dehors du cadre scolaire. Il écrit des textes en français et en espagnol à la maison. Il fait des traductions en espagnol des textes qu'il lit en français. Lors de la deuxième entrevue, Tiago atteste qu'il ne réalise plus d'activités d'écriture en français à la maison. Il affirme qu'il écrit « des informations » dans une autre langue lors des classes qu'il suit en dehors du contexte scolaire. Ce n'est pas clair dans l'entrevue dans quelle langue ces classes ne se déroulent ni le type d'activité d'écriture réalisé.

1.9.2.2 La dimension affective

Tiago aime écrire. Il aime surtout voir son texte au complet à la fin et le relire. Tiago dit que l'activité d'écriture qu'il aime faire le moins c'est copier un texte. Sa langue de préférence

pour écrire est l'espagnol. Il explique que l'espagnol est plus facile, car selon lui, il n'y a pas d'accents comme en français. Lors de la deuxième entrevue, Tiago atteste qu'il aime écrire en français, car il réalise que le français devient plus facile pour lui que l'espagnol. Il déclare également aimer savoir écrire dans deux langues différentes. À cette étape de l'année, le français est la langue de préférence de Tiago pour l'écriture. Lorsqu'on lui demande pourquoi il préfère le français, il explique : « Heu, ben, parce que j'aime ça. Pis les autres langues ben tsé en espagnol ben j'ai déjà trop écrit, pis l'anglais je sais pas trop écrire ».

1.9.2.3 La dimension cognitive

Tiago affirme qu'il fait quelquefois un brouillon de son texte et le corrige lorsque ces deux étapes sont obligatoires dans le cadre scolaire. Il explique qu'il réalise parfois des activités d'écriture qui ne sont pas demandées à l'école et qu'il effectue l'étape de révision : « des fois j'écris pour que je veux écrire et des fois j'fais une révision ». Il dit que lorsqu'il révise son texte, il fait attention notamment à l'orthographe « parce que des fois y'a les écrits et des fois je mets par exemple heu deux « p » heu une lettre de plus ». Tiago affirme que le dictionnaire et un programme appelé « outil d'écriture » l'aident à écrire un texte en français. Cet « outil d'écriture » l'aide pour son orthographe, son vocabulaire et pour des stratégies d'écriture pour faire la révision de son texte. Pour lui, l'écriture en français et en espagnol se ressemblent « maintenant, pour moi, c'est, c'est égal écrire en espagnol qu'en français ». Lors de la deuxième entrevue, Tiago atteste qu'il a progressé en écriture, notamment dans l'orthographe en français. Il explique qu'à la fin de l'année, il effectue « beaucoup moins » de fautes en français « genre parce que, l'année passée, je faisais trop de fautes d'orthographe, mais maintenant, avec l'aide de mes profs, ben ils m'ont donné un truc, des trucs pour l'orthographe ils nous ont donné des techniques ». Tiago atteste que les accents

en français sont toujours difficiles pour lui. Concernant l'écriture du texte lors du WIAT-II, Tiago déclare qu'il a eu de la difficulté au début à trouver de l'inspiration. Il explique que lorsqu'il a eu des idées, c'était facile pour lui d'écrire son texte. Il dit qu'il n'a pas réfléchi à l'orthographe ni à son vocabulaire lors de l'activité d'écriture effectuée.

1.9.2.4 La dimension axiologique

Cette dimension n'a pas été identifiée dans le discours de Tiago.

1.9.2.5 L'évolution du rapport à l'écriture de Tiago

Concernant les pratiques d'écriture extrascolaires, certains changements peuvent être identifiés chez Tiago. Au début de l'année, il réalise des activités d'écriture en français et en espagnol en dehors du cadre de l'école. À la fin de l'année, Tiago ne parle plus d'activité d'écriture en français, mais semble continuer d'écrire dans une autre langue. La dimension affective de son rapport à l'écriture a aussi changé, car Tiago commence à apprécier plus le français à la fin de l'année, celui-ci devient même sa langue de préférence pour l'écriture à la place de l'espagnol. L'anglais ne semble pas avoir une place importante dans ses pratiques d'écriture extrascolaire ni dans la dimension affective de son rapport à l'écriture. En ce qui concerne la dimension cognitive, il est possible de voir des changements chez Tiago. L'élève semble reconnaître son progrès en écriture en français, notamment en ce qui concerne l'orthographe. À la fin de l'année, lors du test WIAT-II, une attention spéciale est accordée aux idées nécessaires pour l'écriture du texte. Tiago ne semble pas se soucier d'autres éléments de la langue.

Par la suite, nous soulignons l'évolution des erreurs repérées dans les textes écrits par les élèves hispanophones au début et à la fin de l'année scolaire.

2. L'ÉVOLUTION DES TRACES DE TRANSFERT TRANSLINGUISTIQUE DE L'ENSEMBLE DES ÉLÈVES

Dans la figure présentée ci-après, nous recensons l'évolution des traces de transfert translinguistique de l'ensemble des élèves qui composent notre échantillon.

Élèves	T1				T2			
	Lexical	Orthographique	Syntaxique	Emprunts à l'anglais	Lexical	Orthographique	Syntaxique	Emprunts à l'anglais
Alex		Phonétique (XXX)		Lexical (X)		Phonétique (X)		
Anna	Faux amis (X)	Phonétique (XXXXXXXX)		Lexical (X)	Faux amis (X)	Phonétique (XX)	Place de l'adverbe (X)	
		Ajout d'une voyelle épanthétique devant le « s » (X)		Orthographique (X)	Emprunt (XX)	Ajout d'une voyelle épanthétique devant le « s » (X)		Orthographique (X)
Antonio		Phonétique (XXXXX)			Calque linguistique (X)	Phonétique (X)		
Diego		Phonétique (X)			Calque linguistique (X)	Phonétique (XX)		
Julia		Phonétique (X)		Orthographique (X)		Phonétique (XXX)		
Mariana		Phonétique (XXXXXX)		Intégral (X)		Phonétique (XX)		
Paolo		Phonétique (XXX)				Phonétique (XXXXX)		
		Ajout d'une voyelle épanthétique + n devant le « s » (X)						
Rosa		Phonétique (XX)		Orthographique (X)	Calque linguistique (X)	Phonétique (XX)		
Tiago		Phonétique (X)					Oubli de la préposition « de » (X)	

Figure 2. L'évolution des transferts translinguistiques de l'ensemble des élèves

À partir de l'analyse linguistique des textes écrits par les élèves hispanophones au début et à la fin de l'année, nous pouvons remarquer que les erreurs lexicales sont plus nombreuses dans la deuxième passation du test WIAT-II, notamment en raison du calque linguistique « apporter un uniforme » utilisé par certains élèves à la place de « porter un uniforme ». Les traces orthographiques sont les plus présentes dans l'ensemble des textes et cela dans les deux passations. Les principales erreurs orthographiques identifiées peuvent être expliquées par une difficulté rencontrée par les élèves à différencier certains sons de la langue française qui n'existent pas dans

leur langue maternelle, notamment [e] x [ə] x [ɛ]; [u] x [y] et [s] x [z]. En termes d'évolution, nous remarquons une récurrence moins marquée de ces erreurs lors du test effectué à la fin de l'année scolaire. Les erreurs syntaxiques sont peu nombreuses et présentes dans la passation 2 seulement. Pour leur part, les emprunts à l'anglais les plus récurrents sont les emprunts orthographiques. Ces emprunts se retrouvent surtout dans la première passation du test, car une seule élève les commet à la fin de l'année.

Dans le chapitre suivant, nous proposons la discussion des résultats issus de la recherche menée ainsi que les apports et les limites identifiées.

CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente la discussion des résultats issus de la recherche effectuée dans le cadre de ce mémoire. Tout d'abord, afin de répondre à notre objectif spécifique 1, nous discutons de l'évolution des principales traces de transfert translinguistique de l'espagnol et de l'anglais dans les écrits des élèves hispanophones en français. Ensuite, nous abordons l'évolution des quatre dimensions du rapport à l'écriture, ce qui correspond à l'objectif spécifique 2 du présent travail. Puis, nous comparons en profondeur l'évolution de deux cas contrastés d'élèves. Finalement, nous identifions les apports et les limites de la recherche effectuée.

1. L'ÉVOLUTION DES TRACES DE TRANSFERT TRANSLINGUISTIQUE

Le bagage linguistique des élèves hispanophones est très riche. Castellotti et Moore (2010) affirment que lorsque les élèves plurilingues font face à des obstacles dans une langue cible, ils ont souvent recours à des éléments de leur répertoire linguistique. Cette stratégie permet aux apprenants de continuer l'écriture de leur texte même lorsqu'ils ne sont pas sûrs des règles de fonctionnement de la langue cible (Larruy, 2002). Alors que les apprenants puisent dans leur répertoire linguistique pour combler une méconnaissance dans la langue cible, des erreurs de forme pourraient se présenter dans leurs textes écrits. Nous croyons que ces transferts sont encore plus présents dans le cas des langues néolatines, considérant les nombreuses similitudes linguistiques entre elles. Plus particulièrement, en référence au public qui nous intéresse, Deswarte et al. (2019) affirment que les apprenants hispanophones présentent des « difficultés phonétiques spécifiques qui peuvent en partie être le résultat d'interférences articulatoires entre leur langue maternelle, l'espagnol, et la nouvelle langue à apprendre, le français » (p. 61). Dans le cadre de cette recherche, nous regardons également les transferts entre le français et l'anglais qui entretiennent une relation

très particulière dans le contexte québécois en raison des enjeux historiques et sociaux entre ces deux langues (Molinari, 2008).

Cette manière de voir les transferts translinguistiques peut permettre aux personnes enseignantes qui interviennent dans les classes linguistiquement hétérogènes de mieux comprendre les stratégies utilisées par les apprenants plurilingues et les erreurs repérées dans leurs textes écrits. Garcia (2010) affirme qu' : « à travers l'apprentissage d'une langue étrangère, certaines stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants peuvent être repérées à partir des erreurs qu'ils commettent » (p. 31). En effet, Larruy (2002) déclare qu'il est difficile de comprendre et d'intervenir sur les erreurs des apprenants sans prendre le temps de bien les analyser.

À partir de l'analyse linguistique effectuée et présentée dans le chapitre précédent, nous avons constaté que certaines erreurs identifiées dans la première passation du test WIAT-II persistent dans les textes rédigés par les élèves dans le cadre des tests à la fin de l'année scolaire. Ces traces pourraient relever d'erreurs fossilisées, à savoir, selon Vogel (1985), « des formes linguistiques qui ne correspondent ni à la norme de la langue cible ni au niveau actuel d'apprentissage d'un apprenant et qui, de plus, se révèlent extrêmement résistantes à la correction » (p. 38). Pour sa part, Selinker (1972) affirme qu'« au cours du processus d'apprentissage, tous les apprenants ont tendance à fossiliser au moins certaines formes ou certaines parties de leur grammaire » (p. 49).

L'analyse des résultats issus de cette recherche montre que les erreurs orthographiques en français sont les plus présentes dans les textes des élèves hispanophones tant au début qu'à la fin de l'année. Ces traces sont souvent associées à la difficulté d'identifier et de différencier des sons propres à la langue française qui n'existent pas en espagnol. Ce constat confirme les résultats de

rare recherches effectuées dans ce domaine et recensées dans le cadre de référence du présent travail (Amiot, 2007; Capilez, 2001; Deswarte et al., 2020). En termes de fréquence, juste après les traces orthographiques, les traces lexicales causées par l'influence de l'espagnol sont celles qui apparaissent le plus fréquemment dans les textes des élèves. Nous avons également été en mesure d'identifier des erreurs en français qui peuvent être expliquées par l'influence de la langue anglaise. Dans les lignes qui suivent, nous discutons de l'évolution des principales erreurs identifiées dans les textes des élèves en mettant en relief la relation entre le français et les deux autres langues du répertoire linguistique des élèves hispanophones.

1.1 Les traces de transfert translinguistique et l'influence de l'espagnol

1.1.1 Les erreurs orthographiques : la discrimination phonétique

[e] x [ə] x [ɛ]

En espagnol, la voyelle moyenne centrale [ə] n'existe pas ainsi que la distinction phonétique entre [e] x [ə] x [ɛ]. Cette difficulté à différencier des sons propres à la langue française qui ne sont pas présents dans leur langue maternelle entraîne chez plusieurs élèves des erreurs d'orthographe dans la langue cible, comme : « tombe » à la place de « tomber » et « utilise » à la place d'« utilisé » (Ana, test 1 et 2 respectivement); « deuxieme » à la place de « deuxième » et « ce » à la place de « c'est » (Mariana – test 1 et 2, respectivement); « etoiles » à la place d'« étoiles » et « mange » à la place de « manger » (Paulo, test 1 et 2 respectivement). Cette trace de transfert translinguistique est la plus récurrente dans l'ensemble des textes analysés. Elle est présente dans les textes de huit élèves parmi les neuf cas analysés. Il est possible d'identifier que ce problème de discrimination phonétique persiste à la fin de l'année dans les textes de sept élèves tandis qu'un

élève ne le répète pas dans la deuxième passation du test. Cette erreur semble donc possiblement fossilisée chez plusieurs.

Nous avons souligné qu'il est possible de retrouver certains mots écrits correctement qui comportent cette différence phonétique dans l'ensemble des textes des élèves. Par exemple, lors de la deuxième passation, Paulo écrit la structure verbale « j'aime jouer » adéquatement en début de texte. Toutefois, quelques lignes après, l'élève écrit « j'aime mange » et « j'aime joue », ce qui montre que la différence entre [e] x [ə] n'a pas été entièrement acquise par l'élève. Pour sa part, Julia, qui retrouve cette même difficulté de différenciation phonétique [e] x [ə] x [ɛ] lors des deux passations avec les mots « étudiants » (passation 1) et « premierement »; « deuxièmement » et « troisièmement » (passation 2), écrit correctement d'autres termes qui comportent cette distinction, comme « éducation »; « école » et « santé » (passation 1) et « étudiants » (passation 2).

Même si les données disponibles dans le cadre de cette recherche ne nous permettaient pas d'analyser en profondeur les transferts positifs entre les langues du répertoire linguistique des élèves, les éléments relevés ci-dessus confirment que la compétence scripturale en langue seconde des élèves est en évolution et que les apprenants acquièrent des connaissances importantes dans la langue d'enseignement. À cet égard, Garcia (2010) souligne que cette instabilité dans les erreurs commises par les apprenants est « présente à tous les niveaux de l'organisation de la production langagière » (p. 53) et que les stratégies mises de l'avant par élève confirment sa volonté de continuer la communication et l'apprentissage.

[u] – [y]

L'inexistence du phonème [y] en espagnol entraîne des erreurs d'orthographe en français comme « argouments » à la place d'« arguments » (Ana, passation 1); « oubliger » à la place d'« obliger » et « oubligation » à la place d'« obligation » (Diego, passation 2) et « utilisation » à la place d'« utilisation » (Rosa, passation 2). Cette trace de transfert translinguistique de l'espagnol est repérée dans les textes de trois élèves. Cette erreur n'est jamais présente dans les deux passations des tests WIAT-II. Un élève la commet au début de l'année tandis que deux autres dans le deuxième test. Nous tenons à souligner que Rosa et Diego écrivent correctement le mot « obligation » dans la première passation. Ce mot se retrouve dans les consignes de l'exercice dans le test 1 ce qui aurait pu guider les élèves dans l'écriture de ce terme. À la fin de l'année, toutefois, la distinction phonétique entre [u] et [y] ne semble toujours pas être entièrement acquise par ces apprenants.

[s] x [z]

La consonne [z] n'existe en espagnol que comme une variante de [s] devant une consonne voisée. Cette différence phonétique entre l'espagnol et le français pourrait expliquer certaines erreurs repérées dans les textes des élèves qui composent notre échantillon, comme : « amusser » à la place d'« amuser » et « basser » à la place de « baser » (Alex, test 1) ainsi que « arrosse » à la place de « arrose » (Mariana, test 2). Nous ne retrouvons pas cette erreur chez les mêmes élèves dans les deux passations des tests, mais bien dans le premier ou le second de ceux-ci. Aucun mot qui comporte cette particularité phonétique ne peut être identifié dans le deuxième texte d'Alex. Il est donc impossible de savoir si l'élève a bien acquis cette particularité de la langue française.

1.1.2 Les traces lexicales

Juste après les traces orthographiques, les traces lexicales sont celles qui sont les plus présentes dans les textes des élèves hispanophones. Ces traces repérées renvoient à des faux amis, à des calques linguistiques ou bien à des emprunts. Dans le texte de trois élèves, lors de la deuxième passation du test WIAT-II, il est possible d'identifier le même calque linguistique. En espagnol, le verbe « llevar » est utilisé dans les sens d'« apporter » et de « porter ». Lors de l'écriture du texte dont le thème était le port des uniformes à l'école, Antonio, Diego et Rosa ont utilisé le verbe « apporter » dans le sens de « porter » un uniforme. Anna, pour sa part, dans les deux tests effectués, utilise le mot « carte » à la place de « lettre ». Cette trace pourrait être expliquée par l'influence du mot espagnol « carta », un faux ami avec le mot « carte » en français. Étant donné que cette trace est présente dans les deux passations, on pourrait penser que cette erreur est fossilisée chez Anna.

1.2 Les transferts translinguistiques entre l'anglais et le français

Les emprunts à l'anglais les plus récurrents dans les textes des élèves sont les emprunts orthographiques. L'OQLF (2021) affirme que ces emprunts diffèrent des autres anglicismes : « les anglicismes orthographiques, notamment parce qu'ils sont systématiquement considérés comme des fautes, diffèrent des autres types d'emprunts à l'anglais » (p. 1). L'Office confirme que ces emprunts se produisent souvent dans des situations de bilinguisme ou bien de traduction. Il est intéressant de remarquer que la majorité des emprunts à l'anglais repérés dans les textes des élèves se passent lors de la première passation des tests WIAT-II. Parmi les cinq élèves qui commettent des erreurs liées à un emprunt à l'anglais, une seule élève les commet dans les deux passations. Les emprunts orthographiques à l'anglais qui ont été identifiés dans les textes des élèves sont les

suivants : « education physic » et « uniform » (Anna, test 1 et 2 respectivement); « je relax » (Alex, test 1); « practiquer » (Julia, test 1); « education » (Rosa, test 1).

À partir de l'analyse linguistique des textes écrits en français par les élèves hispanophones, nous avons repéré des traces de transfert translinguistique de l'espagnol et de l'anglais. Comme affirme Garcia (2010), ces erreurs font état des stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves plurilingues lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés dans la langue cible. En effet, comme nous l'avons souligné dans le cadre de référence, les élèves plurilingues utilisent leur bagage linguistique comme un appui lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue (Lory et Armand, 2016). Grâce au repérage des transferts translinguistiques, les personnes enseignantes pourraient mieux comprendre les erreurs d'écriture commises par les élèves hispanophones et avoir des pistes de réflexion importantes pour la correction et la rétroaction des textes écrits par des élèves allophones.

2. L'ÉVOLUTION DU RAPPORT À L'ÉCRITURE EN FRANÇAIS, EN ESPAGNOL ET EN ANGLAIS

Le rapport à l'écriture chez les élèves immigrants qui apprennent une nouvelle langue a une dimension très particulière. Ces apprenants ont vécu de grands changements linguistiques et sociaux en quittant leur pays d'origine et en intégrant un nouveau système scolaire. À partir des quatre dimensions du rapport à l'écriture, nous soulignons l'évolution de principaux éléments retrouvés dans les résultats issus des mini-entrevues effectuées auprès des élèves hispanophones.

2.1 La dimension praxéologique du rapport à l'écriture

Tant au début qu'à la fin de l'année, différentes pratiques d'écriture extrascolaire en français sont évoquées par les élèves. Ces pratiques sont diversifiées en ce qui concerne les genres (dictées, exercices de grammaire, traductions, poèmes) et les supports (numérique et papier). Le support numérique est plus fréquemment utilisé que le support papier. Cela confirme les informations recueillies par Chartrand et Prince (2009) dans le cadre d'une recherche effectuée auprès des élèves du secondaire. Au début de l'année, quatre élèves mentionnent écrire des messages texto à leurs amis en français. Dans la majorité des cas, ce type d'activité continue jusqu'à la fin de l'année. Pour certains, c'est bien la seule activité d'écriture en français déclarée en dehors des devoirs scolaires. Deux élèves seulement parmi les neuf cas analysés affirment réaliser d'autres activités extrascolaires d'écriture en français sur un support papier à la fin de l'année scolaire.

En espagnol, l'envoi des messages texto à la famille semble être l'activité d'écriture la plus mentionnée par les élèves. Cinq des neuf apprenants interviewés la pratiquent. Dans la majorité des cas, cette activité continue d'être pratiquée jusqu'à la fin de l'année. Certains élèves évoquent des activités d'écriture bilingues, comme un journal intime écrit en français et en espagnol (Julia); des traductions en français des livres lus en espagnol (Tiago) et l'écriture de la suite des films et des séries regardés en français et en espagnol (Rosa).

Seulement deux élèves mentionnent des activités d'écriture réalisées en dehors du cadre scolaire en anglais. Anna déclare que même si elle ne maîtrise pas l'anglais, elle aime écrire dans cette langue tous les jours chez elle. Pour sa part, Rosa affirme qu'avec ses amis francophones, ils aiment s'envoyer des textos en français et en anglais. Les deux élèves mentionnent qu'elles ne savent pas expliquer pourquoi elles aiment effectuer ces activités en anglais.

Ces constats concernant les pratiques d'écriture des élèves hispanophones confirment que les élèves utilisent, à des degrés divers, au début et à la fin de l'année, les différentes langues de leur répertoire linguistique dans des contextes extrascolaires, notamment comme moyen de communication avec leurs amis et famille. À cet égard, Bastien et Fleuret (2018), lors d'une recherche effectuée auprès des élèves hispanophones de première année scolarisés en Outaouais, ont conclu que l'espagnol est la langue qui prédomine à la maison et au sein de la famille tandis que le français est la langue principale utilisée par les élèves auprès de leurs amis. Ces pratiques langagières, particulièrement celles bilingues, devraient également avoir leur place dans le cadre scolaire. Les recherches confirment en effet que la valorisation des langues premières et tierces à l'école a un impact positif dans l'apprentissage d'une langue cible (Castellotti et Moore 2010; Lory et Armand, 2016). Cette stratégie d'enseignement permettrait aux personnes enseignantes de « faire le pont » (Gouvernement du Québec, 2019) entre ce que les élèves vivent à la maison et dans le contexte scolaire. Castellotti et Moore (2010) confirment cela en affirmant que c'est l'occasion idéale pour « tisser des liens avec les familles » (p. 17) et l'école.

2.2 La dimension affective du rapport à l'écriture

La dimension affective du rapport à l'écriture influence les perceptions et les pratiques extrascolaires des élèves hispanophones. Ce constat confirme à quel point les dimensions du Ré sont interreliées (Chartrand et Prince, 2009; Dezutter, Babin et Lépine, 2018). Les sentiments envers les langues de leur répertoire linguistique sont souvent évoqués par les apprenants pour expliquer leurs expériences et les activités d'écriture effectuées en dehors du cadre scolaire : « [la dimension affective] se manifeste par l'investissement affectif en temps, en fréquence et en énergie que le sujet déploie en menant ces pratiques (dans différents contextes) et porte à ses produits (les

genres de textes) » (Chartrand et Prince, 2009, p. 322). Comme l'affirment Dezutter et al. (2017), la dimension affective du Ré peut changer selon le type d'activité d'écriture, la langue utilisée ou bien le cadre dans lequel elle se déroule. Chartrand et Prince (2009) confirment cette variabilité et évolution de la dimension affective en affirmant qu' : « un sentiment positif et l'expérience d'émotions agréables lors de la lecture ou de l'écriture augmentent ou soutiennent la motivation à mener ces pratiques et incitent à surmonter les difficultés qui peuvent surgir » (p. 323).

Dans le cadre de cette recherche, l'évolution dans le temps de la dimension affective du rapport à l'écriture des élèves hispanophones est identifiée selon certains critères, particulièrement en ce qui concerne leurs sentiments envers l'écriture, leur langue de préférence pour écrire et l'activité d'écriture proposée.

Parmi les neuf élèves interviewés au début de l'année, trois élèves identifient l'espagnol comme langue de préférence pour l'écriture, trois élèves identifient le français, une élève identifie l'anglais et le coréen tandis que deux élèves déclarent ne pas avoir de préférence. À la fin de l'année, seule Anna continue d'avoir l'espagnol comme langue de préférence pour l'écriture. Avec Tiago, Anna est l'élève qui avait le moins d'années d'immersion au Québec lors de la réalisation du projet, vu qu'elle est arrivée en 2018. Six élèves identifient le français comme langue de préférence à la fin de l'année scolaire. Ce changement est associé par certains élèves au travail effectué dans le cadre scolaire en français et au fait que certains d'entre eux déclarent commencer à oublier l'écriture en espagnol ou qu'ils n'ont jamais appris à bien écrire dans leur langue maternelle. Cette évolution dans le rapport affectif des langues du répertoire linguistique des élèves semble confirmer que le contexte d'immersion dans l'école francophone ainsi que les années

d'immersion au Québec ont un impact chez les apprenants, particulièrement en ce qui concerne la langue de préférence pour les activités d'écriture.

Comme indiqué précédemment par les recherches recensées (Beaucher, Blaser et Dezutter, 2014), les élèves qui font partie de notre échantillon associent leur sentiment envers l'écriture à l'activité d'écriture ou au sujet proposé : « j'aime écrire seulement quand le sujet m'intéresse » (Rosa, entrevue 1). Son discours ne change pas à la fin de l'année, car elle déclare aimer écrire en français, mais cela dépend toujours du sujet d'écriture (Rosa, entrevue 2). Une autre élève, Mariana, explique qu'elle aime écrire, particulièrement lorsqu'elle peut écrire sur des sujets qu'elle aime. Diego, pour sa part, déclare qu'il n'aime pas vraiment l'écriture, notamment lorsqu'il doit écrire un long texte dans le cadre scolaire.

2.3 La dimension cognitive du rapport à l'écriture

La conscience métalinguistique est définie par Gombert (1990) comme « un sous domaine de la métacognition qui concerne le langage et son utilisation, autrement dit comprenant 1. les activités de réflexion sur le langage et son utilisation ; 2 les capacités du sujet à contrôler et planifier ses propres processus de traitement linguistique » (p. 27). D'après Lissón et Trujillo-González (2018), la consolidation de cette conscience métalinguistique chez les apprenants mobilise des compétences associées à la condition plurilingue et pourrait aider les élèves dans l'acquisition d'une nouvelle langue. Dezutter et al. (2017), lors d'une recherche effectuée auprès des élèves de sixième année du primaire suivant un apprentissage intensif d'une langue seconde, soulignent qu'il peut être difficile de bien mesurer la conscience métalinguistique des apprenants. Les auteurs expliquent que selon le contexte de la collecte et le type de données recueillies, il est plus complexe de faire la distinction « entre ce que chaque élève a vraiment développé comme conscience

métacognitive et ce qui relève dans son discours de la reprise du discours tenu par les personnes enseignantes » (p. 17). En effet, le processus d'écriture tel que présenté par Hayes et Flower (1980) est souvent enseigné à l'école, notamment à la fin du primaire.

Dans le cadre de notre recherche, les trois étapes du processus d'écriture sont très présentes dans le discours des élèves, notamment au début de l'année lorsque les élèves sont questionnés à propos des étapes qu'ils suivent pour écrire un texte dans le cadre scolaire. L'étape de révision est souvent celle considérée comme la plus difficile et absente de certaines activités d'écriture. Ce discours est présent chez les apprenants tant au début qu'à la fin de l'année, car ils indiquent que même après l'année scolaire, la révision reste un défi pour eux et une étape moins appréciée que les autres : « je pense que pour moi ça ne me sert à rien ». (Alex, entrevue 2); « parce que c'est comme il a tant de verbes, tant de mots, il a toutes et tu dois corriger ton texte, c'est comme NON! Je peux le laisser comme ça? Non ». (Anna, entrevue 2). Cette réalité exposée par les élèves rejoint les résultats des travaux effectués sur la surcharge cognitive de la mémoire de travail. Dans son modèle révisé, Hayes (1996) a démontré l'importance de comprendre les capacités limitées de la mémoire de travail, notamment chez les scripteurs novices. Chartrand (2016) affirme que la mémoire de travail assure la « gestion [qui] consiste non seulement à retrouver des connaissances dans la mémoire à long terme, mais aussi à les éliminer de la mémoire de travail afin de faire place à d'autres connaissances nécessaires pour poursuivre le traitement de l'information » (p. 309). Le scripteur novice doit gérer et automatiser plusieurs informations concernant le processus d'écriture tout en ayant moins de connaissances dans la langue cible. D'ailleurs, comme nous avons présenté dans le cadre de référence, les chercheurs affirment que pendant l'étape de mise en texte, les transferts entre L1 et L2 deviennent plus évidents (Cumming, 1989; Raimès, 1987) et qu'à ce moment du processus d'écriture, la mémoire de travail a tendance à être surchargée (Barbier, 2003).

Chartrand (2016) ajoute que l'élève peut rapidement se retrouver en surcharge cognitive, ce qui pourrait le décourager dans son processus d'écriture, notamment dans l'étape de révision de son texte.

Un autre élément récurrent dans le discours des élèves est la difficulté rencontrée en grammaire et en orthographe françaises. L'une des élèves, Rosa, indique clairement qu'à la fin de l'année, elle continue à avoir de la difficulté avec certains éléments de la langue française comme la conjugaison des verbes, notamment la différence entre *er* et *e*, les accords ainsi que la différence entre quelques sons propres au français. C'est bien cette difficulté de distinction phonétique des sons qui existent en français, mais pas en espagnol que nous retrouvons dans la majorité des textes WIAT-II, comme nous l'avons présenté au début du présent chapitre.

Il est intéressant de remarquer que certains élèves développent une conscience métalinguistique en ce qui a trait aux différences entre les langues de leur répertoire. Nous croyons que cette clarté cognitive (Downing et Fijalkow 1990) a été développée par élève lui-même étant donné que ces éléments ne sont pas souvent discutés dans le cadre scolaire, comme c'est le cas des étapes du processus d'écriture. Depuis longtemps, Vygotsky (1934) souligne les compétences métalinguistiques particulières des bilingues. Il affirme que la capacité d'exprimer une même idée dans deux langues différentes rend l'enfant capable de comprendre sa langue comme un système particulier et, par conséquent, il prend conscience plus facilement des opérations linguistiques propres aux langues. Dans le cadre de notre recherche, lorsque certains élèves sont questionnés au sujet des différences et similitudes entre l'écriture en français et dans d'autres langues, ils sont capables de mettre en évidence des éléments intéressants. Rosa, lors de la première entrevue, remarque la différence entre la prononciation des mots et leur écriture en français et en espagnol.

Elle explique qu'en français les mots se prononcent très différemment de la façon dont on les écrit tandis qu'en espagnol cette différence est moins importante. Cela est bien l'une des grandes différences linguistiques entre les deux langues (Amiot, 2007; Gouvernement du Québec, 2011). Pour sa part, Julia explique que les règles ainsi que les mots ne sont pas les mêmes dans les deux langues et qu'elle ne peut pas s'exprimer de la même façon en français et en espagnol.

2.4 La dimension axiologique du rapport à l'écriture

La valeur attribuée à l'écriture dans le contexte familial est un élément présent dans le discours des élèves. La participation des parents semble influencer la façon dont les apprenants conçoivent l'écriture en français, notamment lors des activités d'écriture extrascolaires. Le progrès à l'école et l'amélioration des notes à la fin de l'année sont aussi des éléments associés à l'importance de l'écriture en français. Les élèves mentionnent également qu'ils apprécient de pouvoir bien écrire dans les différentes langues de leur répertoire, valorisant leur savoir plurilingue.

Comme nous l'avons présenté dans le cadre de référence, le rapport à l'écriture est un concept qui rend possible l'analyse des relations entre le scripteur et l'écriture. Nous avons privilégié la définition de rapport à l'écriture proposée par Barré-de Miniac (2000, 2002, 2008, 2015), car nous avons choisi de mettre l'accent sur la relation étroite que les élèves hispanophones entretiennent avec l'écriture dans les trois langues de leur répertoire linguistique. Les quatre dimensions du rapport à l'écriture nous ont permis d'opérationnaliser ce rapport. De plus, nous avons été en mesure de regarder l'évolution du rapport à l'écriture des apprenants au début et à la fin d'une année scolaire à partir de différents activités et contextes d'écriture (Beaucher, Blaser et Dezutter, 2014).

3. L'ÉVOLUTION DE DEUX CAS CONTRASTÉS : ANNA ET JULIA

Nous avons choisi deux cas contrastés d'élèves afin de comparer l'évolution des traces de transfert translinguistique dans leurs textes écrits et celle de leur rapport à l'écriture. Nous cherchons ainsi à établir des relations entre les deux objectifs spécifiques du présent travail.

Anna est arrivée au Québec en 2018, elle est fille unique et la seule langue parlée à la maison est l'espagnol. Dans les tests WIAT-II, Anna a eu une note dans la moyenne et une autre proche de la moyenne pour le test effectué à la fin de l'année (T1 : 85; T2 : 83). Pour sa part, Julia est arrivée en 2016, elle a un petit frère avec qui elle parle français à la maison. Avec le reste de sa famille, Julia parle espagnol. Dans les tests WIAT-II, Julia a eu une note proche de la moyenne et une note dans la moyenne pour le test effectué à la fin de l'année (T1 : 83; T2 : 90). Alors que les résultats au test sont stables pour Anna, dans le cas de Julia, une progression est repérable. Lors de la réalisation du projet, Anna fréquentait la première année du secondaire tandis que Julia la deuxième année du secondaire. Ces deux élèves ont des rapports distincts envers les trois langues de leur répertoire et l'analyse linguistique de leurs textes relève des informations importantes quant à l'évolution de leur compétence en écriture en français.

Concernant la dimension praxéologique du rapport à l'écriture, Anna effectue différentes activités d'écriture extrascolaires en espagnol tant au début qu'à la fin de l'année. Les activités en anglais font également partie de ses pratiques d'écriture à la maison. L'élève affirme clairement qu'écrire en français chez elle ne l'intéresse pas, et cela lors des deux entrevues. D'ailleurs, Anna est la seule élève qui continue d'identifier l'espagnol comme langue de préférence pour l'écriture à la fin de l'année. Nous ne remarquons pas une évolution importante dans les pratiques

extrascolaires d'Anna à la fin de l'année scolaire ni dans son rapport affectif, notamment envers la langue de scolarisation.

Dans le cas de Julia, à l'inverse, plusieurs changements sont évoqués par elle à propos des dimensions praxéologique, affective et cognitive de son rapport à l'écriture. Au début de l'année, la seule activité d'écriture réalisée par elle sont les messages écrits en français à ses amis. Elle n'écrit pas en espagnol, car elle croit ne pas avoir besoin de le faire. Sa langue de préférence pour l'écriture au début de l'année est l'espagnol, car elle se sent capable de mieux communiquer dans cette langue. Lors de la deuxième entrevue, une évolution importante du rapport à l'écriture de Julia a lieu. L'élève déclare effectuer différentes activités d'écriture extrascolaires tant en français qu'en espagnol. Elle, qui n'aimait pas l'écriture au début de l'année, dit aimer écrire en français, car elle peut utiliser des mots qui n'existent pas en espagnol. Julia affirme ne pas avoir de langue de préférence pour l'écriture. Elle reconnaît son progrès en écriture en français à la fin de l'année, notamment en orthographe et en grammaire.

En ce qui concerne l'analyse linguistique des tests écrits en français, Julia a une note supérieure lors de la deuxième passation du test (T1 : 83; T2 : 90), ce qu'on pourrait associer à l'évolution remarquée dans son rapport à l'écriture et aux pratiques d'écriture extrascolaires effectuées à la maison.

Dans le cas d'Anna, lors des entrevues, l'élève souligne les similitudes linguistiques entre le français et l'espagnol et déclare utiliser sa langue maternelle comme appui pour l'écriture en français : « et si j'écris en espagnol? J'étais comme : ils se ressemblent en français, personne le verra, je pense pas ! » (Anna, entrevue 2). L'élève est donc consciente des stratégies qu'elle utilise lorsqu'elle fait face à des obstacles dans la langue cible (Castelloti et Moore 2010). Il est intéressant

de remarquer que les deux textes écrits en français par Anna comportent le nombre le plus important de transferts de l'espagnol vers le français parmi les neuf cas analysés. De plus, Anna est la seule élève qui commet des erreurs d'emprunts orthographiques à l'anglais lors de la deuxième passation du test. L'élève, lors des entrevues, souligne la place importante que l'anglais a dans ses pratiques d'écriture extrascolaires et dans son rapport affectif.

Ces constats confirment l'importance de mettre en pratique des stratégies d'enseignement qui permettent de faire le pont entre les connaissances linguistiques déjà acquises par les élèves issus de l'immigration dans le cadre scolaire (Lory et Armand, 2016). Pour leur part, Lissón et Trujillo-González (2018) déclarent que « l'identification des influences translinguistiques et du rôle de chaque langue dans le processus d'apprentissage peut favoriser le développement de la conscience métalinguistique des apprenants » (p. 60). Cummins (2000) souligne d'ailleurs l'importance de la valorisation de l'identité culturelle de l'enfant plurilingue dans le contexte scolaire, notamment à partir de la mise en valeur de la langue maternelle de l'apprenant et des processus cognitifs qui sont propres aux plurilingues.

4. LES APPORTS ET LES LIMITES DE LA RECHERCHE

L'évolution des traces de transfert translinguistique ainsi que du rapport à l'écriture des élèves hispanophones intégrés dans les classes ordinaires dans un Centre de services scolaires en région a été dégagée dans cette recherche. Ces éléments étaient peu documentés par la recherche empirique, notamment auprès de ce public spécifique dans le contexte des classes ordinaires au Québec. Les résultats issus du présent travail permettent de mieux comprendre cette évolution et de faire état des relations que les élèves entretiennent avec l'écriture et cela dans les différentes langues de leur répertoire linguistique.

Étant donné la forte présence d'élèves issus de l'immigration au Québec, il devient évident que de plus en plus d'enseignantes et d'enseignants au primaire et au secondaire font face à un énorme défi, particulièrement en ce qui concerne l'intégration linguistique des élèves récemment arrivés d'autres pays qui sont placés directement dans les classes régulières. Geoffroy, Dufresne et Armand (2013) soulignent que ce défi est notamment lié à l'enseignement dans une langue qui n'est pas la langue première des élèves. Thamin, Combes et Armand (2011) affirment que l'enseignant est responsable de « trouver l'équilibre entre la réalité de sa classe en milieu urbain et les contraintes institutionnelles (...) qui ont rarement des politiques adaptées à la réalité pluriethnique et plurilingue ou qui prônent exclusivement une norme monolingue en milieu scolaire » (p. 18).

Les élèves allophones doivent rapidement progresser dans l'apprentissage du français écrit. Le MEES estime que le développement de la capacité à produire les genres de texte travaillés dans le contexte scolaire « ne peut donc être de la seule responsabilité des enseignants de français au secondaire » (Gouvernement du Québec, 2017, p. 9). Toutefois, les enseignants et enseignantes de français langue d'enseignement restent a priori les plus conscients des difficultés que les élèves allophones peuvent rencontrer pendant l'accomplissement des activités d'écriture imposées dans le cadre scolaire. Les compétences langagières travaillées dans le cadre des cours de français sont transversales et influencent l'apprentissage des compétences des autres disciplines. La responsabilité incombe donc aux personnes enseignantes d'aider les élèves à avancer dans leurs connaissances langagières afin qu'ils puissent réussir dans les autres matières. Toutefois, ces professionnels ne sont souvent pas formés à l'enseignement des langues secondes et se retrouvent devant une classe ordinaire où une quantité croissante d'élèves ne possède pas le français comme langue maternelle (Dezutter et al., 2017-2021).

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons élaboré des outils pour les personnes enseignantes qui sont quotidiennement confrontées à ce défi et qui ont besoin d'appui afin de mieux comprendre les difficultés spécifiques rencontrées par leurs élèves et de diversifier leurs méthodes d'enseignement pour qu'elles soient en lien avec les recherches les plus récentes et pour qu'elles répondent aux besoins de ces élèves.

Nous tenons à souligner que les résultats présentés ne peuvent pas faire l'objet d'une généralisation étant donné l'échantillon limité et notre choix d'effectuer une étude multicas. En ce qui concerne le rapport à l'écriture, nous n'avons pas été en mesure de bien dégager la dimension axiologique chez certains élèves vu qu'aucune question dans les guides d'entrevue n'avait un rapport direct avec cette dimension du rapport à l'écriture. Cela représente l'un des inconvénients relevés par Turgeon et Bernatchez (2010) liés à l'analyse des données secondaires. Les auteurs mentionnent que les différences entre les objectifs de la recherche principale et les objectifs de l'analyse secondaire pourraient avoir un impact dans les données disponibles pour le chercheur.

Les données concernant le rapport à l'écriture ont été recueillies à partir des mini entrevues semi-dirigées effectuées auprès des élèves. Dans ce contexte, Savoie-Zajc (2010) souligne certaines limites de l'entrevue semi-dirigée. L'auteure explique que : « l'interviewé peut être mû par un désir de rendre service ou d'être bien vu par le chercheur, limitant ainsi la crédibilité des messages communiqués » (p. 356). Même si, avant chaque entrevue, les assistantes de recherche précisait qu'il n'y avait pas de mauvaise réponse, il est possible que certains élèves aient été influencés par le phénomène de désirabilité sociale. Nous sommes donc consciente de cette limite dans les résultats de la présente recherche.

Les données issues des tests standardisés WIAT-II comportent également certaines limites. Ces tests ne correspondaient pas à des activités régulières planifiées dans le cadre des cours de français. Les élèves étaient donc conscients que leurs résultats n'auraient aucun impact sur leurs notes. Cela a pu influencer le niveau de motivation des apprenants et leur engagement en réalisant les tests, notamment lors de la deuxième passation réalisée à la fin de l'année scolaire.

CONCLUSION

La compétence scripturale en français est un atout pour la réussite scolaire au Québec (Gouvernement du Québec, 2017). L'augmentation de l'immigration dans la province (Statistique Canada, 2021) et la présence de plus en plus marquée d'élèves allophones dans les classes ordinaires pose un « défi d'envergure » aux personnes enseignantes et aux Centres de services scolaires qui n'étaient pas habitués à recevoir une quantité significative de ce public (Steinbach et Grenier, 2010, p. 184). Pour leur part, les élèves issus de l'immigration font face à des obstacles linguistiques et sociaux importants dès leur arrivée dans la province. Au Québec, les élèves hispanophones sont le groupe linguistique allophone le plus nombreux juste après les arabophones (Gouvernement du Québec, 2013). Le changement de pays, de système scolaire et de langue de scolarisation sont des défis importants que ces élèves doivent surmonter.

La présente étude a essayé de dégager certaines caractéristiques de la compétence scripturale (Dabène, 1991; Dezutter, Casigno et Silva, 2010) en français des élèves hispanophones intégrés dans une classe régulière en région. Pour ce faire, nous avons mis l'accent sur l'évolution des traces de transfert translinguistique (Trévisiol-Okamura et Larruy, 2017) ainsi que du rapport à l'écriture (Barré-de Miniac, 2000, 2002, 2008, 2015) des apprenants. Étant donné que les savoirs linguistiques des élèves plurilingues sont transférables (Castelloti et Moore, 2010), nous avons recensé les traces de transfert translinguistique repérées dans les textes réalisés par les élèves au début et à la fin d'une année scolaire. En effet, Garcia (2010) confirme que l'analyse des erreurs commises par les élèves qui apprennent une nouvelle langue peut donner des pistes importantes par rapport aux stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves. De plus, le rapport à l'écriture,

concept qui rend possible l'opérationnalisation de la relation étroite qu'un scripteur entretient avec l'écriture, a été mobilisé dans le cadre de cette recherche. L'étude des quatre dimensions du rapport à l'écriture nous a permis de dégager la façon dont les élèves hispanophones envisagent les différentes langues de leur répertoire linguistique (Coste, 2002) dans les diverses activités d'écriture effectuées dans le cadre scolaire et à la maison.

La présence de transferts translinguistiques dans les textes des élèves confirme que les apprenants utilisent les langues de leur répertoire linguistique lorsqu'ils font face à des obstacles dans la langue cible (Castelloti et Moore, 2010). Nos résultats rejoignent les recherches effectuées auprès des élèves hispanophones qui apprennent le français, car la majorité des erreurs repérées sont causées par une difficulté à différencier des sons propres à la langue française qui n'existent pas en espagnol. Cela entraîne des erreurs orthographiques dans leurs textes écrits en français (Amiot, 2007; Deswarte et al., 2020). Nous avons aussi montré l'instabilité de certaines de ces erreurs, ce qui peut être interprété comme une trace du processus d'apprentissage qui se produit chez les élèves. Nous remarquons également que les transferts identifiés trouvent leur source dans la langue maternelle des élèves, mais aussi dans la langue tierce, soit l'anglais. Cela confirme les résultats obtenus par Lissón et Trujillo-González (2018).

La description du rapport à l'écriture nous a permis de mieux comprendre l'évolution de la relation que les élèves hispanophones entretiennent avec le français, l'espagnol et l'anglais et les changements qui se passent après une année scolaire d'immersion dans une classe régulière au Québec. Nous avons constaté que les élèves hispanophones utilisent les langues de leur répertoire linguistique dans les contextes extrascolaires, et que le français occupe une place de plus en plus

importante dans leur répertoire. Dans la majorité des cas, ils utilisent leur langue maternelle pour envoyer des messages à leur famille. Cette activité est effectuée tant au début qu'à la fin de l'année. Le français est réservé pour communiquer avec leurs amis francophones, comme l'ont vérifié Bastien et Fleuret (2018). Certains élèves mentionnent aussi écrire en anglais lorsqu'ils communiquent avec leurs amis francophones, même s'ils ne dominent pas cette langue. De plus, nous avons remarqué que le rapport affectif envers la langue de scolarisation change entre le début et la fin de l'année, car le français devient la langue de préférence pour l'écriture pour la plupart des élèves interviewés. Pour ce qui concerne la gestion des différentes étapes du processus d'écriture, l'étape de mise en texte montre la présence des transferts entre les langues de leur répertoire linguistique (Cumming, 1989; Raimés, 1987). Selon le discours des élèves, l'étape de révision d'un texte en français reste celle qui pose le plus de difficultés tant au début qu'à la fin de l'année.

D'autres recherches pourraient être menées afin d'approfondir certains éléments de la compétence scripturale en français des élèves hispanophones intégrés dans les classes ordinaires au Québec. Nous pensons notamment à une étude qui recueillerait des données auprès des apprenants en analysant non pas uniquement des textes produits dans le cadre de tests, mais des travaux écrits réalisés dans le cadre des cours de français langue d'enseignement dans les différentes étapes de l'année scolaire. Des recherches qui visent à mieux comprendre le rapport à l'écrit des élèves hispanophones, en prenant en considération à la fois les pratiques de lecture et d'écriture dans les différentes langues de leur répertoire linguistique, pourraient aussi être effectuées.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Al- Hajebi, A. (2019). L'interférence de l'anglais sur le français chez les apprenants canadiens du français langue seconde. *Les Cahiers de l'Acadle*, 16(2), 1-19.
- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2004). Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes. Dans A. Piolat, *Écritures : Approches en sciences cognitives* (p. 125-146). Aix-en-Provence, France : Presses Universitaires d'Aix-en-Provence.
- Amiot, M. (2007). Quelques pistes pour enseigner aux allophones. *CCMD*, 12(3).
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44–64. doi : 10.7202/018089
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes. *Québec français*, 167, 48-50.
- Armand, F., Lory, M.-P., Rousseau, C. (2013). Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre. *Lidil*, 48, 37-55.
- Armand, F. et Maraillet, E. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique*. Contrat du MELS (Direction des services aux communautés culturelles). Repéré à <https://www.elodil.umontreal.ca>
- Armand, F., Combes, E., Boyadjiéva, G., Petreus, M. et Vatz- Laaroussi, M. (2014). Écrire en langue seconde : les textes identitaires plurilingues. *Québec français*, (173), 25-27. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/72928ac>

- Armand, F. et Maraillet, E. (2015). Quelques principes clés de l'enseignement-apprentissage du vocabulaire chez les élèves allophones, bilingues et plurilingues. *Québec français*, 17(5) 48–51.
- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Ela. Études de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425. Réperé à : <https://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Barbier, M.-L. (1998). Rédaction en langue première et en langue seconde : comparaison de la gestion des processus et des ressources cognitives. *Psychologie française*, 43(4), 361-370.
- Barbier, M.-L. (2003). Écrire en L2: bilan et perspectives des recherches. *Arob@se*, 1(2), 6-21.
- Barbier, M. L. (2012). L'apprentissage bilingue de l'écrit : implications en L2 et en L1. CLE international. Récupéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01771754/document>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses Universitaires de France. doi : 10.3917/puf.bard.2013.01
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq, France : 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. (2015). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Bastien, M. P. et Fleuret, C. (2018). Pratiques de littératie familiales d'élèves hispanophones. *Journal of belonging, identity, language, and diversity*, 2(2).
- Blaser, Beaucher, Dezutter, Saussez et Bouhon (2011). *Le rapport à l'écrit des enseignants : un levier essentiel dans le développement de la compétence à écrire des élèves*. Rapport de recherche adressé au FRQSC (2011-ER-144420), Université de Sherbrooke, Canada.
- Boyer, P. et Martineau, S. (2018). La problématique. Dans T. Karsenti (dir.) et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.) (p. 85-108). Montréal, Canada: Les Presses de l'Université de Montréal (1^{re} éd. 2000).
- Boudreau, J.-P. et Dezutter, O. (2013). La continuité des apprentissages en lecture et en écriture : un objet de recherche partagé entre les milieux collégial et universitaire. *Correspondance* 18(2).
- Capilez, M. (2001). Typologie des erreurs de production d'anglais des francophones : segments vs. Suprasegments. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 30(3), 44-60.

- Carignan, I. (2017). *Écrire est un processus et un outil d'apprentissage*. Téléq. <https://edu1022.telug.ca/ecriture/acte-decrire/ecrire-est-un-processus-et-un-outil-dapprentissage/>
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2010). Répertoires plurilingues et pluriculturels. Leur valorisation pour une meilleure intégration scolaire. *Babylonia*, 1(11), 29–33.
- Chartrand, S.-G. (2010). Les activités de lecture et d'écriture en histoire en et sciences. Enquête dans les classes du secondaire du Québec. *Education Canada*, 46(4), 58-61.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). *Le rapport à l'écrit, un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-F et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 2, 317-343.
- Chevrier, J. (2010). La spécification de la problématique. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 53-87). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Chnane-Davin, F. et Cuq, J.-P. (2017). Outils linguistiques et entrée en littéracie chez les élèves allophones. *Revue de linguistique et didactique des langues*, 56, 1-14. doi : <https://doi.org/10.4000/lidil.4726>

- Clemente, C. (s.d.). Fautes typiques des hispanophones lors de l'apprentissage du FLE. Dans *Academia*. Repéré à https://www.academia.edu/11486273/Fautes_typiques_des_hispanophones_lors_de_lapprentissage_du_FLE
- Codreanu, T. (2008). *La motivation de l'apprenant de FLE : trois études à partir du modèle expectation-valence d'Eccles et al. et du modèle de l'autodétermination de Deci & Ryan*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Stendhal, Grenoble, France.
- Coste, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. *Notions en Questions*, 6, 115-123.
- Coste, D., Moore, D. et Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe (1^{re} éd. 1997).
- Couture, Hugo (2019). *Historique de l'offre de service en matière d'alphabétisation et de francisation des personnes immigrantes et réfugiées au Québec*. Études et recherches. Québec, Canada : Conseil supérieur de l'éducation.
- Crête, J. (2010). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier (dir.) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 285-308). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).

- Cronquist, K. et Fiszbein, A. (2017). English language learning in Latin America. *The Dialogue*. Répéré à <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final-1.pdf>
- Cumming, A. (1989). Writing Expertise and Second Language Proficiency. *Language Learning*, 39(1), 81-141.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. North York, Canada: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for Education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Cummins, J. (2011). Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221- 240.
- Cummins, J. (2014). Rethinking pedagogical assumptions in Canadian French immersions programs. *Journal of Immersion and Counted- Based Language Education*, 2(1), 3-22.
- Chartrand, S.-G. (2016). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal, Canada : Pearson, ERPI.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, France : Hachette.

- De Angelis G. et Dewaele, J.-M. (2011) : *New trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Clevedon, Angleterre : Multilingual Matters.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones? *Diversité urbaine*, 12 (1), 69–85. doi : <https://doi.org/10.7202/1019212ar>
- Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française, Apprentissage du français langue étrangère*, 8, 31-61.
- Deci, E.-L. et Ryan, R.-M. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York, NY : University of Rochester Press.
- Dermitas, L. (2008). *Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque : cas de l'université de Marmara*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Marmara, Instambul, Turquie.
- Dermitas, L. et Gümüş, H. (2009). De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite de FLE. *Synergies Turquie*, 2, 125-138.
- Desmeules, L., Dubois, S. et Blaser, C. (2013). Développer les compétences en écriture dans le cours de philosophie 102. *Pédagogie collégiale*, 27(1), 21-25
- Desoutter, C. (s.d). *Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères?* Université de Bergame, Italie.
- Deswarte, C., Baquero, F. J., Reyes-Rincón, J. H. et Plata-Peñafort, C. (2020). Erreurs fossilisables de prononciation du français chez des apprenants hispanophones. *Magis, Revista*

Internacional de Investigación en Educación, 12 (25), 59-76. doi :
10.11144/Javeriana.m12-25.efpf

Dezutter, O., Cansigno, Y. et Silva, H. (2010). Un cadre théorique pour penser le développement de la compétence scripturale en langue seconde ou étrangère. Dans Y. Cansigno, O. Dezutter, H. Silva et F. Bleys (dir.), *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université* (p. 21-33). Mexico : Presses de l'UAM-Azcapotzalco.

Dezutter, O., Silva, H. et Thonard, A. (2016). L'écriture en français langue seconde ou étrangère à l'ère du numérique. *Correspondance*, 21(3), 1-6.

Dezutter, O., Blaser, C., Debeurme, G., Haigh, C., Lau, M.C, Parent, V., Lynn, T. et Dufour, I. (2017-2021). *Les pratiques d'enseignement soutenant le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves allophones intégrés dans les classes régulières à la transition du primaire et du secondaire*. Recherche financée par le FRQSC. Université de Sherbrooke, Canada.

Dezutter, O., Lamoureux, K., Thomas, L. Lau, S.M.C et Sabatier, C. (2017). Le rapport à l'écriture d'élèves de sixième année du primaire suivant un apprentissage intensif d'une langue seconde. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 20(2), 4-23. doi :
10.7202/1053586a

Dezutter, O., Babin, J. et Lépine, M. (2018). *Des communautés engagées pour la littératie*. Sherbrooke, Canada : Collectif CLÉ.

Downing, J. et Fijalkow, J. (1990). *Lire et raisonner*. Toulouse, France : Privat.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.

Fleury, R. (2003). Favoriser l'usage du français en milieu plurilingue : défis et réussites. *Québec français*, 168, 48–49.

Flower, L. et Hayes, J.-R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Fortin, M. F. (dir.) (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal, Canada : Chenelière éducation.

Gagnon, Y. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2e éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Garcia, O. E. A. (2010). *Dysfonctionnements et difficultés d'apprentissage des déterminants possessifs français chez les apprenants hispanophones (Cas de figure des apprenants mexicains)* (Thèse de doctorat inédite). Université Européenne de Bretagne, France.

Gardner, R. C., et Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Canada: Newbury House Publishers.

Geoffroy, N., Dufresne, L. et Armand, F. (2013). L'éveil aux langues au primaire : un outil pour apprendre. *Québec français*, (169), 76–77.

- Goï, C. et Huver, E. (2013). Accueil des élèves migrants à l'école française : postures représentation ségrégatives et/ou inclusives? *Glottopol : revue de sociolinguistique en ligne*, 21, 117-137.
- Gombert J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Gonthier, M.-E., Ouellet, C. et Lavoie, N. (2018). Clavardage pédagogique : performances en écriture et interactions entre pairs chez des élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage. *Alsic*, 21. doi : <https://doi.org/10.4000/alsic.3229>
- Gosselin-Lavoie, C. et Armand, F. (2015). Favoriser l'entrée dans l'écrit chez les jeunes enfants allophones. *Canadian Canadian Journal for New Scholars in Education*, 6(2), 94-101.
- Gouvernement du Québec (2006). *Domaine des langues : anglais langue seconde*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2009). *Évaluation de programme : programme d'enseignement des langues d'origine (PELO)*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2011). *Écrire au primaire : programme de recherche sur l'écriture*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2013). *Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Gouvernement du Québec (2014). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : Cadre de référence*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/>

Gouvernement du Québec (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Québec, Canada : Ministère d'Éducation et de l'Enseignement Supérieur.

Gouvernement du Québec (2019). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. Québec, Canada : Ministère d'Éducation et de l'Enseignement Supérieur.

Gouvernement du Québec (2019). *Les anglicismes*. Québec, Canada : Office Québécois de la Langue française.

Gouvernement du Québec (2020). *Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2008 à 2017*. Québec, Canada : Ministère de l'Immigration de la Francisation et de l'Intégration.

Gouvernement du Québec (2020). *Soutien au milieu scolaire 2020 – 2021. Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Québec, Canada : Ministère d'Éducation et de l'Enseignement Supérieur.

Gouvernement du Québec (2021). *Banque de dépannage linguistique*. Québec, Canada : Office Québécois de la Langue française.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C. M. Levy et S. Ransdell, *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (p. 1–27). Mahwah, NJ : Erlbaum.

- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris, France : L'Harmattan.
- Huot, D. (1996). Langues secondes à l'école primaire au Québec. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*. 09, 99-11. doi : 10.400/ries.3398
- Intissar, S. et Raheb, C. (2015). Les étapes à suivre dans une analyse qualitative de données selon trois méthodes d'analyse : la théorisation ancrée de Strauss et Corbin, la méthode d'analyse qualitative de Miles et Huberman et l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli, une revue de la littérature. *Revue francophone internationale de recherche infirmière*, 1, 161-168
- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (4e éd.). (p.225-248). Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal (1^{re} éd. 2000).
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. Dans C. M. Levy et S. Ransdell (dir.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (p. 57– 71). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lambert, E. (1975). Culture and Language as Factors in Learning and Education. Dans A. Wolfgang (dir.), *Education of Immigrant Students*, Toronto, Canada : Institute for Studies in Education.
- Larruy, M. (2002). *L'interprétation de l'erreur*. Paris, France : CLE International.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.

Lafont-Terranova, J., Blaser, C. et Colin, D. (2016). Rapport à l'écriture et contextes de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 1–9. doi : 10.7202/1042846ar.

Landers, R. et Behrend, T. (2015). An inconvenient truth: Arbitrary distinctions between organizational, mechanical turk, and other convenience samples. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 142-164. doi : 10.1017/iop.2015.13

Laperrière, A. (2010). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.) *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 311-336). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. (1^{re} éd. 1984).

Lefrançois, G. R. (2001). *Of Children : An Introduction to Child and Adolescent Development*. Belmont, Canada : Wadsworth.

Lenoir, Y. (dir.), Hasni, A., Lacourse, F., Larose, F., Maubant, P. et Zaid, A. (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Longueuil, Canada : Groupéditions2, collection Cours universitaire

Le Robert (s.d.). Immigrer. Dans *Le Robert en ligne*. Repéré le 3 novembre 2019 à <https://www.scribbr.fr/normes-apa/exemple-dictionnaire-ou-encyclopedie/>

Lory, M.-P. et Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 6(1), 27–38. doi : 10.7202/1038276a

- Lusignan, G. (2009). Expériences de soutien à l'accueil et à la francisation à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke, *Vie pédagogique*, 152.
- Mackey, W. (1965). Bilingual Interference : its analysis and measurement. *Journal of Communication*, 15 (4), 239-249.
- Maynard, C. et Armand, F. (2016). Écriture des textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit des élèves immigrants allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 134-160. doi : <https://doi.org/10.7202/1042853ar>
- Ménard, L. (1990). Et si écrire rimait avec plaisir? ou l'apprentissage de l'écriture revu et corrigé. *Pédagogie collégiale*, 4(2), 16-19.
- Mc Andrew, M. (2003). L'enseignement des langues d'origine au Canada : réalités et débats. *Revue européenne des migrations internationales*, 19(1), 173-194. doi : 10.4000/remi.398
- Mc Andrew, M., Ait – Said, R., Murdoch, J., Anisef, P., Sweet, R., Walters, D., Aman, C., Garnett, B. (2009). *Educational Pathways and Academic Performance of Youth of Immigrant Origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver*. Rapport de recherche adressé au Canadian Council on Learning and Citizenship and Immigration Canada.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation*. Québec, Canada : Presses de l'Université de Montréal/Montréal
- Mc Andrew, M. et Bakhshaei, M. (2018). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. Dans M., Potvin, M.O., Magnan et K. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et*

linguistique en éducation. Théorie et pratique (p. 19-40). Montréal, Canada : Fides
Éducation.

Mercier, J.-P. et Dezutter, O. (2012). La notion de rapport à l'écrit. *Québec français*, 167, 73–
74. Repéré à <https://id.erudit.org/iderudit/67720ac>

Molinari, C. (2008). Anglais et français au Québec : d'une relation conflictuelle à une interaction
pacifique? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 149(1), 93-106. doi :
10.3917/ela.149.0093

Moore, D. (2006). Plurilingualism and Strategic Competence in Context. *International Journal of
Multilingualism and Multiculturalism*, 3(2), 125-138.

Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling
psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 250-260. doi : 10.1037/0022-
0167.52.2.25

Murphy-Lejeune, E. et Zarate, G. (2003). L'acteur social pluriculturel : évolution politique,
positions didactiques. *Le français dans le monde*, 32-46.

Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*,
1- 16. Repéré à <http://sociologies.revues.org.ezproxy.usherbrooke.ca/993>

Odlin, T. (1989). *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge,
Angleterre : Cambridge University Press.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e
éd.). Paris, France : Armand Colin.

- Parent, F. et Jouquan, J. (2015). *Comment élaborer et analyser un référentiel de compétences en santé. Une clarification conceptuelle et méthodologique de l'approche par compétences*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Pétillon, S., et Ganier, F. (2006). La révision de texte : méthodes, outils et processus. *Revue Langages*, 164, 3.
- Piolat, A, Barbier, M. L, et Roussey, J.-Y. (2008). L1 and L2 cognitive effort during note taking and writing. *European Psychologist*, 13(2), 114–125.
- Raimes, A. (1987). *Exploring through Writing*. New York: St. Marlin's Press.
- Reuter, Y. (1989). L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. *Pratiques*, 61, 68-90.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, France : ESF.
- Roy, S. (2010). L'étude cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 199- 226). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Sabourin, P. (2010). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 415-444). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 337-360). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).

Statistique Canada. (2020). *Section 3 : Analyse des résultats des projections à long terme.*

Repéré à <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/91-520-x/2010001/part-partie3-fra.htm>

Steinbach, M. (2015). Les défis de l'intégration sociale des jeunes immigrants à l'extérieur de la métropole québécoise. *Diversité urbaine*, 15(1), 69–85.

Tagliante, C. (2001). *La classe de langue*. Paris, France : Clé International

Thamin, N., Combes, E., Armand, F. (2013). Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises. Dans S. Galligani, S. Wachs et C. Webber (dir.), *École et langues. Des difficultés en contexte* (p. 17-41). Paris, France : Riveneuve éditions

Trévisiol-Okamura, P. et Marquilló Larruy, M. (2017) Plurilinguisme et influence translinguistique en français L3 : quelles implications pour l'enseignement et la formation? *CLÉ*, 61, 1-12.

Turgeon, J. et Bernatchez, J. (2010). Les données secondaires. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 489-528). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 1984).

Vygotsky L. S. (1934). *Pensée et langage*. Paris, France : Éditions sociales.

Vogel, K. (1995). *L'interlangue : la langue de l'apprenant*. Toulouse, France : Presse universitaire du Mirail.

Vogel, K et Vogel, S. (1986). International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. *Periodicals Archive Online*, 24(1).

Wechsler, D. (2005). *WIAT-II : Test de rendement individuel de Wechsler* (2^e éd.). Toronto, Canada: Pearson Canada Assessment.

ANNEXE A. WIAT PASSATION 1 PRIMAIRE

Nom de l'élève : _____

École : _____

Date : _____

**Expression écrite
Feuille de réponses**

2.

- A. Le chien est poilu.
Le chat est poilu.

3. La grenouille est verte.
La grenouille saute.

4. Pierre a une sœur qui s'appelle Anna.
Anna a six ans.

5. L'équipe rouge a gagné la partie.
Josée a frappé le but gagnant.

6. Antoine est un coureur rapide.
Antoine est un bon étudiant.
Antoine a gagné le prix du meilleur athlète.

7. _____

8. _____

Exercice A

9. Mon jeu préféré est _____

ANNEXE B. WIAT PASSATION 1 SECONDAIRE

Nom de l'élève : _____

École : _____

Date : _____

**Expression écrite
Feuille de réponses**

10.

B. La première chose que j'ai faite ce matin était de manger mon petit déjeuner.
La première chose que j'ai faite ce matin était de me brosser les dents.

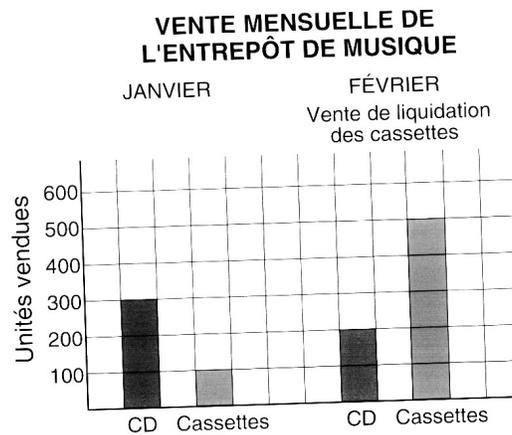
11. L'équipe rouge a gagné la partie.
Josée a frappé le but gagnant.

12. Antoine est un coureur rapide.
 Antoine est un bon étudiant.
 Antoine a gagné le prix du meilleur athlète.

13. Mylène a acheté une nouvelle auto.
 Sa vieille auto coûte trop cher à réparer.
 La nouvelle auto de Mylène est plus petite que sa vieille auto.

- 14.

- 15.



Exercice A

16. La plupart des étudiants ont une opinion concernant l'obligation de prendre des cours d'éducation physique à l'école. Écris une lettre à l'éditeur du journal étudiant dans laquelle tu exprimes ta position soit pour ou contre les cours d'éducation physique obligatoires. Tu dois inclure au moins trois arguments pour appuyer ta position.

ANNEXE C. WIAT PASSATION 2 PRIMAIRE

Nom : _____

École : _____

Date : _____

**Expression écrite
Feuille de réponses**

2.

A. Le chien est poilu.
Le chat est poilu.

3. La grenouille est verte.
La grenouille saute.

4. Pierre a une sœur qui s'appelle Anna.
Anna a six ans.

5. L'équipe rouge a gagné la partie.
Josée a frappé le but gagnant.

6. Antoine est un coureur rapide.
Antoine est un bon étudiant.
Antoine a gagné le prix du meilleur athlète.

7. _____

8. _____

ANNEXE D. WIAT PASSATION 2 SECONDAIRE

Nom de l'élève : _____

École : _____

Date : _____

**Expression écrite
Feuille de réponses**

10.

B. La première chose que j'ai faite ce matin était de manger mon petit déjeuner.
La première chose que j'ai faite ce matin était de me brosser les dents.

11. L'équipe rouge a gagné la partie.
Josée a frappé le but gagnant.

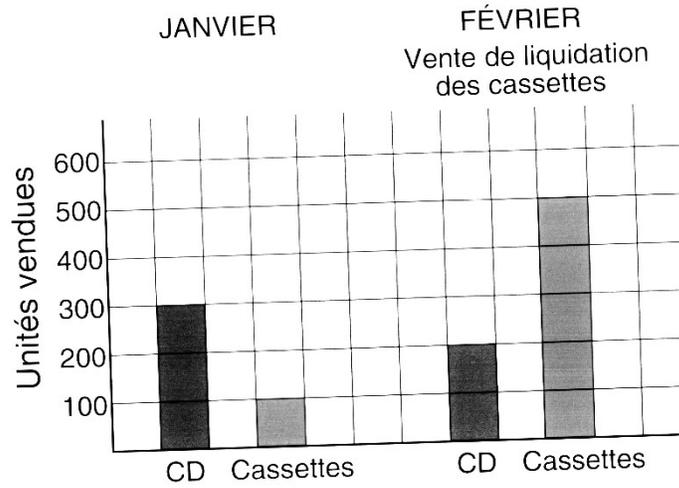
12. Antoine est un coureur rapide.
Antoine est un bon étudiant.
Antoine a gagné le prix du meilleur athlète.

13. Mylène a acheté une nouvelle auto.
Sa vieille auto coûte trop cher à réparer.
La nouvelle auto de Mylène est plus petite que sa vieille auto.

- 14.

VENTE MENSUELLE DE L'ENTREPÔT DE MUSIQUE

15.



Exercice B

16. La plupart des étudiants ont une opinion concernant les règles exigeant de porter l'uniforme à l'école. Écris une lettre à l'éditeur du journal étudiant dans laquelle tu exprimes ta position soit pour ou contre l'exigence de porter l'uniforme à l'école. Tu dois inclure au moins trois arguments pour appuyer ta position.

ANNEXE E. GUIDE D'ENTREVUE 1

Entretiens 2017 élèves

1. Comment t'appelles-tu?
2. Quel âge as-tu?
3. À la maison, parles-tu une autre langue que le français?

Oui- non

Si oui, avec qui parles-tu cette langue, et à quelles occasions ?

- a. Avec tes parents ?
- b. avec tes frères et sœurs
- c. avec tes amis?
- d. Avec d'autres membres de la famille

4. Depuis quand habites-tu au Québec/Canada?

Les pratiques d'écriture et de lecture

5. Est-ce qu'il t'arrive **d'écrire des textes en français** en dehors des exercices et des devoirs scolaires?
 - Si oui, à quelle fréquence ? (souvent – parfois...)
 - Si oui, peux-tu nous parler d'un exemple de texte que tu écris en dehors de l'école, en français? (quel type de texte, pour qui ? dans quelle circonstance?)
6. Est-ce qu'il t'arrive **d'écrire des textes dans une autre langue** que le français en dehors des exercices et des devoirs scolaires?
 - **Si oui**, dans quelle langue et à quelle fréquence ? (souvent – parfois...)
 - Si oui, peux-tu nous parler d'un exemple de texte que tu écris en dehors de l'école, dans cette langue? (quel type de texte, pour qui ? dans quelle circonstance?)
 - **Si non**, pourquoi n'écris-tu pas dans une autre langue que le français?
7. Est-ce qu'il t'arrive de **lire des textes en français** en dehors des exercices et des devoirs scolaires?

- Si oui, dans quelle langue et à quelle fréquence ? (souvent – parfois...)
 - Si oui, peux-tu nous parler d'un exemple de texte que tu lis en français en dehors de l'école? (quel type de texte? dans quelle circonstance?)
8. Est-ce qu'il t'arrive de **lire des textes dans une autre langue que le français** en dehors des exercices et des devoirs scolaires?
- Si oui, dans quelle langue et à quelle fréquence ? (souvent – parfois...)
 - Si oui, peux-tu nous parler d'un exemple de texte que tu lis dans cette langue en dehors de l'école? (quel type de texte? dans quelle circonstance?)
 - Si non, pourquoi ne lis-tu pas dans une autre langue que le français?

La dimension affective du rapport à l'écriture et à la lecture

9. En général, est-ce que tu aimes écrire?
10. *Selon la réponse* : qu'est-ce qui te plaît ou ne te plaît pas dans l'écriture?
11. Selon la réponse : quel genre de texte aimes-tu le plus écrire? Pourquoi?; - quel genre de texte aimes-tu le moins écrire? Pourquoi?
12. En, général, est-ce que tu aimes lire?
13. *Selon la réponse* : quel genre de texte aimes-tu le plus lire? Pourquoi? Si tu peux, donne un exemple d'un texte que tu as vraiment aimé lire
- Quel genre de texte n'aimes-tu vraiment pas lire ? Pourquoi ?
 - Si tu peux, donne un exemple d'un texte que tu n'as vraiment pas aimé lire
14. As-tu une langue de préférence pour écrire, le français ou une autre langue? Pourquoi?
15. As-tu une langue de préférence pour lire, le français ou une autre langue? Pourquoi?

Les processus

16. Quelles sont les étapes d'écriture que tu suis quand tu écris un texte en français pour l'école?

(Donnez des exemples pour l'élève : est-ce que tu lis et suis attentivement les consignes de l'enseignant? Cherches-tu des idées et essaies-tu des organiser? Utilises-tu un dictionnaire pour avoir des idées du vocabulaire Fais-tu un brouillon? Fais-tu une révision de ton texte?

17. Qu'est-ce qui t'aide lorsque tu dois écrire un texte en français?

18. Quelles sont les étapes que tu suis quand tu lis un texte en français pour l'école?

(Donnez des exemples pour l'élève : est-ce que tu lis le titre pour deviner le sujet?

Regards-tu les couvertures et/ou les illustrations? Cherches-tu les mots que tu ne connais pas tout de suite dans un dictionnaire, ou est-ce que tu essaies de comprendre selon le texte, est-ce que tu parles du contenu du texte avec quelqu'un, etc.)

19. Qu'est-ce qui t'aide lorsque tu dois lire un texte en français?

20. Écrire en français ou dans une autre langue : est-ce que c'est la même chose ou différent selon toi? Si différent, en quoi est-ce différent?

21. Lire en français ou dans une autre langue : est-ce que c'est la même chose ou différent selon toi? Si différent, en quoi est-ce différent?

ANNEXE F. GUIDE D'ENTREVUE 2

Guide d'entrevue 2 – Projet AILE

* Courte présentation de l'intervieweur et du contexte de l'entrevue : « Je m'appelle... Tu sais qu'on fait une recherche où on essaie de savoir comment les jeunes écrivent et lisent en français. Puisque c'est la deuxième fois que nous nous rencontrons, j'aimerais surtout voir avec toi si certaines choses ont changé dans ton rapport avec l'écriture et la lecture en français depuis le début de l'année »

1. Profil de l'élève et pratiques de lecture et d'écriture

La lecture

- 1.1 À cette étape de l'année, est-ce qu'il t'arrive de **lire en français** (revues, bandes dessinées, livres...) en dehors de l'école ? Si oui, dans quelles circonstances ou à quelles occasions ?
- 1.2 À cette étape de l'année, est-ce qu'il t'arrive de **lire dans une autre langue que le français** (revues, bandes dessinées, livres...) en dehors de l'école ? Si oui, avec qui, dans quelles circonstances ou à quelles occasions ?

L'écriture

- 1.3. À cette étape de l'année, est-ce qu'il t'arrive **d'écrire français** en dehors de l'école ? Si oui, pour quoi faire, à qui, dans quelles circonstances ou à quelles occasions ?
- 1.4 À cette étape de l'année, est-ce qu'il t'arrive **d'écrire dans une autre langue** que le français (revues, bandes dessinées, livres...) en dehors de l'école ? Si oui, pour quoi faire, à qui, dans quelles circonstances ou à quelles occasions ?

2. La dimension affective du rapport à l'écrit

2.1 En général, arrivé au bout de cette année, est-ce que tu dirais que tu aimes **écrire en français** ou que tu n'aimes pas écrire en français?

- Pourquoi tu aimes ça?

Ex. : Avoir du plaisir, exprimer mon point de vue, laisser aller mon imagination, raconter, me sentir bien, me calmer, autre.

OU

- Pourquoi tu n'aimes pas écrire?

Ex. : Perte de temps, difficulté à écrire correctement, mauvaise compréhension de la langue, distractions, autre.

2.2 Préfères-tu écrire en français ou dans une autre langue?

Pourquoi?

Laisser répondre spontanément, et si nécessaire, faire préciser si à l'école ou pas.

2.3 En général, arrivé au bout de cette année, est-ce que tu dirais que tu aimes **lire en français** ou que tu n'aimes pas lire en français?

- Pourquoi tu aimes lire?

Ex. : Avoir du plaisir, exprimer mon point de vue, laisser aller mon imagination, raconter, me sentir bien, me calmer, autre.

OU

- Pourquoi tu n'aimes pas lire?

Ex. : Perte de temps, difficulté à écrire correctement, mauvaise compréhension de la langue, distractions, autre.

2.4 Préfères-tu lire en français ou dans une autre langue?

Pourquoi?

Laisser répondre spontanément, et si nécessaire, faire préciser si à l'école ou pas.

2.5. Arrivé au bout de cette année, as-tu l'impression que tu as fait **des progrès en écriture**? Si oui lesquels et pourquoi ? Si non, pourquoi ?

2.5. Qu'est-ce que tu trouves encore difficile dans l'écriture en français ?

2.6. Arrivé au bout de cette année, as-tu l'impression que tu as fait **des progrès en lecture**? Si oui lesquels et pourquoi ? Si non, pourquoi ?

2.7. Qu'est-ce que tu trouves encore difficile dans la lecture en français?

Le processus

Retour sur WIAT

Tu viens d'écrire un texte dans le cadre de notre recherche.

3.1. As-tu eu du plaisir ou de la difficulté à écrire ce texte ? Qu'est-ce qui a été facile et qu'est-ce qui a été plus difficile ?

3.2. Comment tu t'es organisé pour écrire ce texte? Qu'est-ce que tu as fait? À quoi as-tu pensé en premier lieu? Et ensuite?

Laisser répondre spontanément, et si nécessaire : qu'est-ce que tu fais? À quoi tu penses d'abord? Par exemple, est-ce que tu penses à ton vocabulaire, à l'orthographe. Mélange des langues ou traduction comme stratégies?

Retour sur ADEL

Tu viens aussi de faire un **test de compréhension en lecture**.

3.3. As-tu eu du plaisir ou de la difficulté à faire ce test de compréhension? Qu'est-ce qui a été facile et qu'est-ce qui a été plus difficile ?

3.4. Comment tu t'es organisé pour faire ce test? Qu'est-ce que tu as fait? Par quoi as-tu commencé? Et ensuite?

Final

3.5. Quel(s) conseil(s) pourrais-tu donner à un élève qui **veut améliorer sa compétence d'écriture en français**?

3.6. Quel(s) conseil(s) pourrais-tu donner à un élève qui veut **améliorer sa compétence de lecture** en français?

Remercier pour la participation tout au long de l'année.

ANNEXE G. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PERSONNES ENSEIGNANTES

Un projet financé par



*** FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE LA PERSONNE ENSEIGNANTE ***

Pour participer à la recherche financée par le *Fonds de recherche du Québec Société et culture* et dirigée par le professeur Olivier Dezutter de l'Université de Sherbrooke, veuillez lire attentivement ce qui suit. **La recherche** intitulée « Les pratiques d'enseignement soutenant le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves allophones intégrés dans les classes régulières à la transition du primaire et du secondaire » a pour **but de mieux comprendre de quelle manière et dans quelles conditions se développent les compétences en lecture et en écriture des élèves allophones** dans le cadre des cours de français et d'univers social à la fin du primaire et au premier cycle du secondaire.

La partie du programme de recherche pour laquelle votre participation est sollicitée se déroulera durant l'année scolaire 2017-2018.

Votre participation consiste à

- **Organiser dans votre (vos) classe(s) la passation de deux activités pour mesurer les compétences en lecture et en écriture.** Ces activités sont présentées dans une forme fixe et uniforme et ont été reconnues valides par d'autres équipes de recherche. Une première passation est prévue à l'automne 2017 et la seconde, en mai 2018. Vous devrez consacrer au maximum 50 minutes à chaque activité (\pm 30-40 minutes de passation aux élèves et 10 minutes de gestion).
- **Accepter d'accueillir dans votre (vos) classe(s) un assistant de recherche pour une observation** à l'occasion d'une activité de lecture ou d'écriture réalisée dans le cours de français et/ou d'univers social. La durée de l'observation sera d'au maximum 75 minutes.
- **Permettre** à un assistant de recherche **de réaliser deux mini-entrevues individuelles** (une en novembre, l'autre en mai) **avec deux ou trois élèves.** Chaque entrevue devrait durer 10-15 minutes et sera réalisée **à un moment que vous conviendrez avec nous.**

Votre participation s'effectue à titre libre et gratuit. Il n'y a pas de risques, d'inconvénients ou d'avantages personnels associés à cette participation. Vous êtes libre de ne pas participer au projet, de vous en retirer en tout temps sans risque et vous pourrez de revenir sur votre décision si vous le souhaitez ultérieurement.

Afin de préserver l'anonymat, un nom fictif vous sera attribué et les données seront gardées en lieu sûr dans un bureau fermé dont une seule personne possède la clé. Les données électroniques seront conservées sur un serveur privé de l'Université de Sherbrooke accessible uniquement par le personnel; seuls les membres de l'équipe de recherche disposeront d'un accès aux fichiers. Les données pourraient être traitées par des assistants de recherche et des étudiants de deuxième ou troisième cycle, sous la responsabilité du chercheur principal et de la professionnelle de recherche rattachée au projet.

Les publications et communications orales relatives à cette recherche, destinées à la communauté scientifique ou à la formation continue des enseignantes et enseignants, ne permettront pas l'identification spécifique des participants. Sur demande, vous pourrez obtenir un résumé des résultats de la recherche.

Le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke **a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi**. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, **vous pouvez communiquer avec ce comité** au numéro de téléphone 819-821-8000, p. 62644 (ou sans frais au 1-800-267-8337) ou à l'adresse courriel : ethique.ess@usherbrooke.ca

En signant le présent formulaire, vous vous engagez à **participer à la recherche**, et à **respecter l'anonymat** des personnes participantes **et la confidentialité** des renseignements partagés par les enfants.

Nom de la personne enseignante

Signature

Date

ANNEXE H. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PARENTS



Un projet financé par la

Fonds de recherche
Société et culture
Québec

Lettre d'information aux parents

Projet sur la lecture et l'écriture dans la classe

Sherbrooke, le 19 October 2021

Madame, Monsieur,

L'enseignant(e) [votre nom] a accepté de participer à une **recherche portant sur le développement des compétences en lecture et en écriture** des élèves. Cette recherche prévoit :

- la **réalisation de deux tâches d'écriture et de lecture** par tous les élèves (au début et à la fin de l'année scolaire);
- des **entrevues individuelles** avec quelques élèves au début et à la fin de l'année scolaire;
- des **observations** dans les cours de français et d'univers social entre le [date] et le [date].

QU'EST-CE QUE VOTRE ENFANT VA FAIRE S'IL PARTICIPE ?

Tous les élèves de la classe réaliseront **deux activités** d'écriture et de lecture qui ont déjà été validées par d'autres équipes de recherche. Cette étape nous aidera à faire le portrait des compétences en lecture et en écriture des élèves. Les élèves dont le français n'est pas la langue maternelle seront invités à faire une **courte entrevue** avec une personne de l'équipe de recherche à propos de leurs pratiques de lecture et d'écriture, en français et dans leur langue maternelle. Des **observations en classe** se dérouleront lors de tâches déjà prévues par la personne enseignante, sans intervention de notre part. Une personne de notre équipe prendra des notes sur ce qui se passe en classe.

Les activités sont coordonnées avec la personne enseignante de votre enfant et **tout est prévu pour que cette démarche n'ait pas de conséquence négative sur le déroulement normal** de la classe et le développement des apprentissages.

EST-CE OBLIGATOIRE DE PARTICIPER ?

La participation de votre enfant est demandée pour l'année scolaire 2017-2018. **Cette participation est volontaire** : vous pouvez en tout temps annuler la participation de votre enfant à cette recherche sans risque. Si vous décidez de retirer votre consentement au cours de l'année, il n'y aura **aucune conséquence en classe pour votre enfant**. Il sera aussi possible de **revenir sur votre décision plus tard** et de réintégrer le projet si votre enfant ou vous-même le souhaitez.

QU'EST-CE QUE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE VA FAIRE AVEC LES INFORMATIONS ?

Les données recueillies seront conservées 5 ans après la fin de la recherche pour pouvoir assurer la diffusion des résultats de la recherche auprès des enseignants et de la communauté scientifique. Les informations pourraient aussi être traitées par des assistants de recherche et des étudiants de maîtrise ou de doctorat, sous la responsabilité du chercheur principal et de la professionnelle de recherche rattachée au projet.

VOTRE ENFANT RISQUE-T-IL D'ÊTRE IDENTIFIÉ(E) ?

Non. Les informations communiquées ne permettront jamais l'identification spécifique des enfants qui auront participé. **Afin de préserver l'anonymat, un nom fictif sera attribué à votre enfant**. Seuls les membres de notre équipe disposeront d'un accès aux fichiers de données.

Je vous invite à prendre le temps de remplir le **formulaire** ci-joint afin d'**autoriser votre enfant à participer**. Sur demande, vous pourrez obtenir un résumé des résultats de la recherche.

Je vous remercie de votre précieuse contribution et je vous assure, Madame, Monsieur, de toute ma considération.

Olivier Dezutter, Professeur titulaire

olivier.dezutter@USherbrooke.ca

Département de pédagogie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARENTS

Projet sur la lecture et l'écriture dans la classe

L'enseignant de la classe de votre enfant a accepté de participer à la recherche « Les pratiques enseignantes soutenant le développement des compétences en lecture et en écriture des élèves du dernier cycle du primaire et du premier cycle du secondaire ». Elle est dirigée par le professeur Olivier Dezutter avec l'autorisation de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke. Ce projet a pour but de mieux comprendre de quelle manière et dans quelles conditions se développe la compétence d'écriture dans les cours de français et d'univers social. Dans le cadre de cette recherche, nous planifions la **réalisation de deux activités** par les élèves, des **entrevues individuelles** avec quelques élèves et des **observations** de pratiques réelles dans les cours de français et d'univers social.

La participation de votre enfant est sollicitée pour l'année scolaire 2017-2018. Sa participation est volontaire et vous pouvez **en tout temps annuler la participation de votre enfant** à cette recherche sans risque. Si vous décidez de retirer votre consentement au cours de l'année, il n'y aura **aucune conséquence en classe pour votre enfant**. Il sera aussi possible de **revenir sur votre décision plus tard** et de réintégrer le projet si votre enfant ou vous-même le souhaitez.

Sa participation consiste à :

1. passer à deux reprises (début et fin de l'année scolaire), en français **deux activités** qui permettent de situer le niveau de compétence en écriture et en lecture. **Chaque activité dure entre 40 et 50 minutes**. Les activités se font durant le temps de classe. Les résultats des activités seront transmis aux enseignants, qui auront ainsi un portrait précis de la compétence d'écriture et de lecture de chaque élève. Ils pourront adapter leur enseignement en fonction de ces informations.

J'accepte que mon enfant participe aux activités de lecture et d'écriture.

Je ne souhaite pas que mon enfant participe aux activités de lecture et d'écriture.

2. **répondre aux questions d'une personne de notre équipe** lors de **deux courtes entrevues individuelles** de ± 20 minutes chacune, réalisées au début et à la fin de l'année scolaire. Votre enfant sera amené à nous parler de ses activités d'écriture et de lecture. Les entrevues s'effectueront sur le temps de classe. Nous conviendrons avec l'enseignant titulaire de la classe des meilleures modalités et des moments pertinents pour réaliser ces entrevues afin que le temps consacré à ces entrevues n'ait pas d'impact négatif sur la participation de votre enfant aux activités de la classe.

J'accepte que mon enfant participe à 2 entrevues d'environ 20 minutes.

Je ne souhaite pas que mon enfant participe à 2 entrevues d'environ 20 minutes.

3. **assister aux cours** de français et d'univers social lorsque des **observations** seront réalisées entre le [date] et le [date]. L'observation sera réalisée dans le cadre des activités normales de la classe et **aucun enregistrement ne sera effectué**. L'observation a pour but de connaître le contexte de réalisation des activités d'écriture et de lecture, et d'observer le comportement des élèves durant ces activités.

J'accepte que mon enfant soit observé en classe.

Je ne souhaite pas que mon enfant soit observé en classe.

Afin de préserver l'anonymat, un nom fictif sera attribué à votre enfant et les données seront gardées en lieu sûr dans un bureau fermé dont une seule personne possède la clé. Les données électroniques seront conservées sur un serveur privé auquel uniquement le personnel de la recherche dispose d'un accès. Les données pourraient être traitées par des assistants de recherche et des étudiants de deuxième ou troisième cycle, sous la responsabilité du chercheur principal et de la professionnelle de recherche rattachée au projet.

En cas de question sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez contacter Carole Coulombe, coordonnatrice du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (819- 821-8000, poste 62644).

Nom du parent

signature

Nom de l'enfant

date

ANNEXE I. LES TEXTES D'ALEX

Texte 1

Exercice A

9. Mon jeu préféré est la ps3 parce que je m'amuse avec les différents jeux. Je l'aime surtout parce que je peux jouer avec des amis en ligne. Quand je joue je relaxe et si j'étais fâché je redeviens normal. Mon jeu préféré sur PS3 est FIFA 15 parce que c'est basé sur du soccer et le soccer est mon sport préféré. Je n'en ai eu plusieurs jeux mais c'est la PS3 ma préférée.

Texte 2

Exercice B

9. Lorsqu'il pleut, j'aime pas sortir dehors. Je reste à l'intérieur pour regarder la télé ou jouer avec mes jeux. Quand il pleut et il y a pas d'école, j'invite des amis ou je vais chez eux. Si je ne peux pas sortir, je passe du temps avec mes parents ou mon frère. Je passe du temps avec mon frère et j'en profite pour jouer avec mon neveu.

ANNEXE J. LES TEXTES D'ANNA

Texte 1 :

Madame ou Mesieur, editeur du journal escolaire,

Je le ecrit cette carte pour exprime ma position pour les cours d'education physique, et ici son mes arguments pourquoi, je suis pour les cours obligatoires d'education physic...

1. Parce que fait education physic t'aide a grandit, et a être en sante, et ma fait etre en forme, il aide a que tu est bien.

2. Il t'aide a eviter des tombe malade par cancer, quelque soit de cancer, pas tous, ça dit dans un livre.

3. Ils sont fun, il sa fait du bien, on joue, on fait exercice, il fait que ne tombe malade.

merci pour avait lit mes argouments, merci pour votre attention.

Texte 2

Bonjour ditteur du journal!

Je décris cette carte pour dire mon opinion concernant les règles exigeant de porter l'uniforme à l'école. Je ne suis ni pour ni contre cette règle car avant dans mon pays, nous avons toujours été obligés de porter l'uniforme scolaire c'est normal pour moi, aussi, que je ne dois pas choisir quel vêtement j'utiliserai demain ou dans le prochain jour, c'est beaucoup des vêtements que nous utilisons chaque jour pour aller à l'école. Aussi si un jour on va quelque part avec l'école ils nous peuvent reconnaître car on a l'uniforme de l'école, si on perd avec l'uniforme de l'école est plus facile à nous retrouver que si on a des vêtements de tous les jours. Pour moi au début de l'année quand j'avais découvert que dans l'école il n'y avait pas de uniforme scolaire, je ne me sentais très bien, mais à la fin je suis finie par m'habituer. C'est ça ma opinion.

Chau!

ANNEXE K. LES TEXTES D'ANTONIO

Texte 1

Moi, je suis à la position que les cours d'éducation physique soient obligatoires premièrement car, il faut être en santé. Deuxièmement l'éducation physique est importante aussi parce qu'on apprend à bien se connaître et on apprend des nouvelles choses sur les sports. Troisièmement l'éducation physique est importante parce l'école n'est pas faite juste pour se passer la fête. L'école est faite pour apprendre et s'amuser.

Texte 2

Les étudiants peuvent apporter des vêtements normal, mais avec les uniformes, tu peux venir habiller adéquatement, comme pas des trous dans les pantalons.

ANNEXE L. LES TEXTES DE DIEGO

Texte 1

Bonjour,
cette lettre est concernant l'obligation de prendre
des cours d'éducation physiques.

Selon moi l'éducation physique ce pour rester en
forme car on bouge pas souvent et on reste assis
pendant des heures, aussi parce que il y a

75% qui aime sa l'éducation physiques et finalement
ce tres satisfasant pour bouger et rester en forme.

Texte 2

Cher directeur du journal
Je vous écris pour vous parler mon opinion concernant
les règles exigeant de porter un uniforme à l'école.
Selon moi, se pas oblige d'apporter un uniforme
mais en même temps l'élève prend son choix
soit d'aller à son école ou on est obligé
d'apporter un uniforme ou on est pas obligé.
Parce je suis pas contre ni pour parce que
comme j'ai dit c'est l'élève qui choisi
son école. mais je dirais que pendant l'hiver
on a l'obligation de porter un uniforme
car pour les filles, ils ont des jupes et
l'hiver il fait froid!

ANNEXE M. LES TEXTES DE JULIA

Texte 1

Je suis pour les cours d'éducation physique car il faut être en forme et plusieurs étudiants ne font le sport que à l'école ou des fois on n'a pas le temps pour pratiquer du sport ou faire des exercices, alors j'aime ça qu'il y a des cours d'éducation physique, car faire du sport est bon pour notre santé.

Texte 2

Monsieur éditeur du journal étudiant, j'écris cette lettre pour exprimer ma opinion sur le fait de porter l'uniforme. Premièrement je pense que c'est une bonne chose puisque on a pas besoin de penser que c'est qu'on va mettre ce jour là. Deuxièmement il va avoir plus d'organisation à l'école et troisièmement ça aide à penser qu'on est à l'école et n'est pas notre maison, alors il faut travailler

ANNEXE N. LES TEXTES DE MARIANA

Texte 1

Exercice A

9. Mon jeu préféré est le soccer parce que j'aime
m'amuser avec mes amies et se cool
parce que de fois on joue contre les
garçons. Mon deuxième ce la course
car quand je gagne je suis contente
mais parfois ont arrive égale
mais moi trouve que se très
amusant.

Texte 2

9. Lorsqu'il pleut, j'aime a

quand il y a un arc-ciel multicolors.

Quand la pluie arrose les plante et les arbres.

quand il pluë j'aime parce que après se sort

un bon soleil et aussi quand il pleu j'aime

saute dans flac d'eau.

ANNEXE O. LES TEXTES DE PAULO

Texte 1

EXERCICE A

9. Mon jeu préféré est Risk, car il faut de
une stratégie pour jouer. Le consiste qui
t'a de territoire est il faut le
dominer le plus possible. Les règles
sont, tu peut attaquer tous les fois
que tu veut à son seul vouloir. Quand
tu gagne ce territoire tu as de cartes qui
ont des étoiles plus des étoiles que tu as,
tu pourras changer contre des soldats.
Tu as trois types de soldat il ya des
soldats, des chevaux, et des camions.
Il y a plusieurs couleurs, rouge, noir
vert, saumon, bleu, gris.

Texte 2

EXERCICE D

9. Lorsqu'il pleut, j'aime voir des films d'action avec ma famille. Deuxièmement j'aime jouer aux jeux-vidéo avec mon petit frère. Aussi, j'aime manger de chips et des fruits. Troisièmement j'aime faire des casse-têtes avec mon autre petit frère de deux ans. Quand il pleut, j'aime jouer Risk avec mon père, mon frère et ma mère. En conclusion, je peux faire plusieurs activités avec ma famille.

ANNEXE P. LES TEXTES DE ROSA

Texte 1

Mes très chère salutation.

M. éditeur du journal, je pose mon opinion concernant sur l'obligation de prendre des cours d'éducation physique à l'école. Je suis contre pour avoir les cours d'éducation physique parce que je crois que tout les élèves

d'école pourrons bien choisir si quelques élèves veulent avoir des cours d'éducation physique ils auront des cours mais comme maintenant il ya de main en main des personnes qui aime faire de cours d'éducation physique.

Texte 2

Bon je crois que l'utilisation des uniforme dans les écoles privées devrait être toujours obligatoire car juste certaines personnes ont l'argent assez pour acheter l'uniforme mais si un jour les écoles publiques exigent de a porter un uniforme je trouvais ça un peu plate.

ANNEXE Q. LES TEXTES DE TIAGO

Texte 1

Exercice A

9. Mon jeu préféré est PUBG, c'est un jeu de armes dans lequel tu dois survivre contre les autres dans la partie, tu dois prendre des armes et les tuer. Je joue avec mon frère et il est très bon. Je joue tout les jours. De fois Je joue autre jeu mais, c'est plus rare.

Texte 2

Exercice B

9. Lorsqu'il pleut, j'aime jeux dehors car la pluie me rafraichie. Aussi j'aime pas me mouiller trop parce que après je dois rentrer à la maison et ma mère aime pas que je sois mouillé ce pendant c'est beau voir de la pluie tomber. d'autre sortis jouer au soccer car quand il pleut pas, je suis partout mais avec la pluie je me rafraichie. j'aime quand je rentre jouer des jeux de société avec ma famille. Finalement, j'aime dormir car il n'y a pas trop de lumière et comme ça dormir tranquillement.