

COMPÉTENCE À ÉCRIRE D'ÉLÈVES AUTOCHTONES DU PRIMAIRE : PREMIERS RÉSULTATS D'UNE RECHERCHE-ACTION

Cet article présente l'état d'avancement d'une recherche-action menée en étroite collaboration avec des enseignantes et conseillères pédagogiques de trois écoles primaires de deux communautés autochtones, l'une anicinape¹ de l'Abitibi-Témiscamingue et l'autre innue de la Basse-Côte-Nord². La recherche-action a pour objectif général de contribuer au développement de la compétence à écrire d'élèves des Premières Nations en tenant compte de leur rapport à l'écrit (Barré-De Miniac, 2000; Blaser, Saussez et Bouhon, 2014). Ce concept permet de mieux saisir la complexité de la relation que les élèves entretiennent avec l'écriture et d'aborder les difficultés éprouvées dans une perspective qui va au-delà de la question de la maîtrise des aspects normés de la langue.

Après une présentation succincte de la problématique et des objectifs spécifiques de la recherche, le concept de rapport à l'écrit sera défini et le déroulement des travaux sera décrit. Ensuite, des résultats préliminaires concernant le rapport à l'écrit des élèves, accompagné d'un exemple d'activité d'apprentissage de l'écriture sera présenté.

Problématique d'une recherche en milieu autochtone

Les données statistiques de scolarisation des élèves des communautés autochtones affichent généralement un écart important du taux de diplomation par rapport à celui de leurs pairs non autochtones (MELS, 2009; Conseil

canadien sur l'apprentissage, 2010; Larose, Bourque, Terrisse et Kurtness, 2001). Au nombre des facteurs sociaux et environnementaux à la base de cette situation, il faut considérer l'oralité et la diglossie comme des caractéristiques majeures de l'apprentissage autochtone (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010; da Silveira, 2012). En effet, dans leur socialisation, les enfants sont amenés à apprendre la langue et les savoirs traditionnels autochtones à travers des tâches quotidiennes en observant et en imitant leurs aînés, donc généralement en contexte de tradition orale.

L'oralité dans l'apprentissage renvoie à la place et au rôle de l'écrit dans le parcours scolaire de ces jeunes dont les pratiques culturelles sont historiquement ancrées dans une tradition orale; dans ce contexte, l'entrée dans l'écrit est reconnue comme étant plus laborieuse (Hot, 2008, 2010; Baraby, 2011).

De plus, les élèves et leur communauté sont confrontés à la diglossie, c'est-à-dire à un contexte dans lequel leur langue première et la langue officielle d'enseignement, ainsi que les cultures associées à ces langues, ont des usages et des statuts différents (Gumperz, 1971; Fishman, 1967). Bien que des travaux mettent graduellement au jour les spécificités de l'enseignement en milieu bilingue autochtone, le français est souvent enseigné aux élèves des communautés autochtones comme s'il était leur langue première.

Cette situation vécue de façon générale dans les communautés rend encore plus problématique l'apprentissage de l'écriture par les élèves et a des répercussions au-delà de la scolarisation obligatoire. On observe aussi le phénomène aux études postsecondaires, où la maîtrise de la langue seconde de formation au niveau attendu constitue un défi supplémentaire. Les conclusions d'une recherche réalisée en partenariat université-communauté (Maheux et autres, 2005) ont d'ailleurs souligné les enjeux concernant la formation des étudiants des Premiers Peuples, notamment en ce qui a trait à leur réalité biculturelle et bilingue.

Les spécificités propres à la vie scolaire dans les communautés ont pour effet de multiplier les défis auxquels font face les élèves lors de l'apprentissage de l'écriture en français, surtout au primaire, moment crucial dans le développement de cette compétence (MELS, 2009; Conseil en Éducation des Premières Nations, 2013); c'est la raison pour laquelle nous nous intéressons particulièrement à la scolarisation de base des élèves et pour laquelle nous voulons, dans notre recherche-action, contribuer au développement de leurs compétences scripturales tout en tenant compte de leur rapport à l'écrit, assurément teinté par le contexte particulier qui est le leur.

Cadre conceptuel : le rapport à l'écrit

D'abord centré sur l'écriture, puis sur





Yvonne da Silveira,
professeure à l'Université
du Québec en
Abitibi-Témiscamingue



Gisèle Maheux,
professeure-chercheuse
à l'Université du Québec
en Abitibi-
Témiscamingue



Christiane Blaser,
professeure à
l'Université de
Sherbrooke



Véronique Paul,
agente de recherche à
l'Université du Québec
en Abitibi-
Témiscamingue



Liliana Maria
Marca Vadan,
enseignante à
La Romaine



Julie Dumas,
enseignante
à La Romaine

la lecture et l'écriture, ce que nous nommons dans cette recherche-action « rapport à l'écrit » est un concept issu de la recherche en didactique du français et utilisé dans ce champ depuis une vingtaine d'années. Il est né du besoin d'expliquer les difficultés d'apprentissage de l'écriture d'élèves ou d'adultes en tenant compte de leurs conceptions, de leurs sentiments et de leurs valeurs au sujet de l'écriture, considérant l'influence que ces difficultés peuvent avoir sur l'apprentissage de la langue écrite et les pratiques d'écriture (Barré-De Miniac, 2000; Blaser, Saussez, Bouhon, 2014). Dans le contexte de cette recherche, le rapport à l'écrit constitue le cadre à partir duquel nous interrogeons les élèves sur leurs idées au sujet du rôle de l'écriture

dans le contexte scolaire et dans leur vie personnelle, sur les sentiments et les valeurs qu'ils nourrissent vis-à-vis l'écriture et sur leurs pratiques scolaires et extrascolaires d'écriture. Par ces questionnements, nous visons une meilleure compréhension de la relation qu'ils entretiennent avec l'écriture et l'élaboration, en collaboration avec leur enseignante, des dispositifs d'enseignement de l'écriture qui tiennent compte de leur rapport à l'écrit. Ainsi, notre recherche est orientée vers le développement de la compétence à écrire en français d'élèves autochtones par l'expérimentation de dispositifs d'enseignement de l'écriture qui tiennent compte de leur rapport à l'écrit, et cela en partenariat avec des agents des milieux de pratique.

Un processus de recherche-action

Pour mener à bien cette recherche-action, l'équipe de recherche a choisi d'établir une collaboration constante et active avec les actrices du milieu à toutes les étapes du processus de mise en œuvre, de réalisation et d'évaluation du projet (Dolbec et Prud'homme, 2009). Six enseignantes volontaires ont accepté de participer à la recherche, ce qui implique la participation de 43 élèves de tous les niveaux primaires (Tableau 1). Notons que ce nombre restreint d'élèves donne un caractère exploratoire à la recherche-action et implique que les résultats ne sauraient être généralisés.

Tableau 1 : Répartition des élèves selon les écoles et le niveau scolaire

Écoles de	E1	E2	E3	E4
La Romaine	11 élèves (1 ^{re} année)	8 élèves (2 ^e année)	4 élèves (5 ^e année)	3 élèves (6 ^e année)
École de l'Abitibi-T.	E5	E6		
	6 élèves (5 ^e année)	11 élèves (6 ^e année)		

Le déroulement du projet est prévu en quatre phases dont trois ont été réalisées à ce jour. Au cours de la première phase, l'équipe a procédé à l'identification du rapport à l'écrit

des élèves par différents moyens, tels que des questionnaires, des groupes de discussion et des rencontres d'équipe. Quelques données issues de cette cueillette d'informations sont

présentées dans la section suivante. Dans la deuxième phase, afin de connaître les besoins des élèves et les pratiques d'enseignement de l'écriture des enseignantes participant à la recherche-

action, une entrevue avec chacune d'entre elles a d'abord été menée. Également, des rencontres d'équipe, en personne et en visioconférence ont été tenues. En simultanéité avec les actions évoquées précédemment, des dyades enseignante-chercheuse ont été constituées afin d'instaurer et d'assurer la continuité d'un dialogue personnalisé.

Dans la troisième phase, des activités d'écriture ont été planifiées lors de rencontres d'équipe ou de dyade. Les activités ont été mises à l'essai par les enseignantes, accompagnées à distance par les chercheuses.

Enfin, la quatrième phase consistera à analyser les effets des activités expérimentées en classe à partir de

deux sources : un portfolio contenant des productions d'élèves et les journaux professionnels des enseignantes réalisés pour chaque activité. Ces deux outils complémentaires permettront d'analyser le développement de la compétence à écrire des élèves et d'identifier des pistes d'ajustements des activités d'écriture proposées dans le but de constituer une banque d'activités d'écriture qui demeurera à la disposition des enseignantes une fois ce projet de recherche terminé, en 2015.

Premier aperçu du rapport à l'écrit des élèves

Pour mieux connaître les élèves des enseignantes participant à notre recherche-action, un questionnaire

sur le rapport à l'écrit a été élaboré et soumis aux élèves en classe, par les enseignantes ou les conseillères pédagogiques. Les questions posées concernaient chacune des dimensions du rapport à l'écrit (conceptions, sentiments, valeurs, pratiques). Cette section met au jour les résultats des réponses à deux questions : « Pourquoi j'écris, à quoi ça sert? », ce qui correspond à la conception de l'élève, et « Qu'est-ce que j'écris ailleurs qu'à l'école? », ce qui correspond à la pratique de l'écrit. Dans le tableau 2, les réponses des élèves sont classées selon les fonctions qu'ils attribuent à l'écriture (communicative, créative, cognitive ou instrumentale) et selon leur niveau scolaire (1^{er} cycle d'une part, 2^e et 3^e cycle, d'autre part).

Tableau : Fonctions de l'écriture : « Pourquoi j'écris, à quoi ça sert? »

Fonction	Réponses élèves 1 ^{er} cycle	Réponses élèves 2 ^e et 3 ^e cycles
Communicative	À dire aux autres ce qu'on pense À faire comprendre des choses à quelqu'un (message)	Pour communiquer À écrire un texte À bien parler
Créative	À s'amuser	
Cognitive	À connaître des choses	Pour apprendre À savoir lire À se rappeler des choses À faire ses devoirs dans toutes les matières
Instrumentale	À faire ses devoirs	À écrire son nom À avoir des bonnes notes Ça sert à travailler Plus tard vers 14 ans on va avoir des chèques et il faudra signer Ça sert à écrire ta réponse À aller loin à l'école



Ces réponses nous éclairent sur la variété et la différence des conceptions de l'écriture chez les élèves, selon leur positionnement dans le cheminement, soit au début de la scolarité primaire ou plus loin dans le cursus. Dans les deux groupes, la fonction communicative est présente : écrire, ça sert en effet à communiquer avec les autres. Par contre, on note que la fonction créative (écrire pour s'amuser) n'est mentionnée

que par un élève de 1^{er} cycle. Il n'est pas anodin d'observer que cette fonction n'est pas exprimée par les plus grands. Cette observation soulève donc une question à prendre en considération dans la poursuite de nos travaux quant à la place de la créativité au fur et à mesure de l'avancement de la scolarité. Les élèves plus âgés ont par contre très bien saisi la fonction cognitive de l'écriture : écrire sert à apprendre, à

mémoriser... de même que sa fonction instrumentale : écrire sert à avoir des bonnes notes, à travailler plus tard, à signer des chèques, et, clin d'œil à l'équipe de recherche, écrire; « ça sert à écrire ta réponse »!

Et qu'écrivent-ils, ces enfants, en dehors de l'école? Beaucoup de choses et même de plus en plus selon leur cycle d'études!

Tableau 2. Genre d'écrits produits en dehors de l'école

Maternelle et 1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle
L'alphabet Des chiffres	Des devoirs Sur Facebook Des compositions Sur Xbox live	Mon journal intime, des chansons, des histoires, des lettres, des listes, des mots croisés, des cartes de fête, des messages quand on ne peut pas parler à l'autre personne directement (sur la table, pour maman), des notes de musique, des recettes, des chats (clavardage).

Il est intéressant de noter que l'écriture chez les élèves interrogés semble très présente dans leur vie extrascolaire et prend des formes variées. De plus, l'usage des technologies (Facebook, Xbox live, le clavardage) semble faire partie du quotidien des élèves. C'est le cas à l'école assurément, puisque les classes des enseignantes participant à la recherche sont équipées d'un tableau blanc interactif et les élèves ont facilement accès à des ordinateurs. L'exploration du rapport à l'écrit des élèves implique nécessairement la préparation, la réalisation et l'analyse réflexive d'activités d'écriture par les enseignantes-collaboratrices. À titre d'illustration, voici le compte-rendu d'une activité conçue et communiquée par l'une d'entre elles.

Une activité d'apprentissage réalisée à La Romaine

L'enseignante a guidé ses élèves de 5^e et de 6^e année du primaire dans la production d'un texte sur l'athlète canadien Terry Fox. Ainsi, avant la planification de l'activité, une rencontre de concertation s'est tenue avec l'équipe enseignante dans le but d'établir le thème de la rédaction, la planification de l'activité et les modalités de l'évaluation. Par la suite, plusieurs activités préalables à la réalisation de l'activité en classe ont permis aux élèves de se familiariser avec le sujet (marche Terry Fox dans la communauté, film, recherche, collecte de fonds, etc.).

L'activité d'écriture proprement dite

avec les élèves a été menée en trois phases : la préparation, la réalisation et l'intégration :

- Au moment de la préparation, un travail en trois étapes en groupe-classe a été proposé aux élèves : une tempête d'idées, la création d'une carte d'idées, l'établissement d'un plan et d'un délai de réalisation différenciés selon le niveau des élèves. Une ou deux heures ont été consacrées quotidiennement à cette activité pendant une semaine au cours de laquelle ont été réalisées, sous la supervision des enseignantes, une tempête d'idées, une carte d'idées et la rédaction d'un plan et d'un brouillon passés au code de correction adopté dans l'école, validée et mise au propre sur ordinateur;
- Lors de la réalisation, toujours sous

la supervision des enseignantes, la rédaction individuelle d'un plan et d'un brouillon, la lecture d'un texte fini d'un élève de 6^e année comme exemple, la fin de rédaction et l'autocorrection à l'aide du code d'autocorrection, la mise au propre à l'ordinateur et l'ajout d'images ou de photos — au choix —, ont eu lieu;

Une lecture de textes en grand groupe a constitué l'étape d'intégration.

Une analyse réflexive sur l'activité a amené l'enseignante à dégager les aspects positifs de la stratégie d'écriture mise en place : la lecture de textes modèles aide les élèves à rédiger et à corriger leurs erreurs; ceux-ci reconnaissent le style des auteurs des textes et ils font une critique positive des textes de leurs camarades. Tous les élèves sont heureux de leur production

et motivés. Elle note cependant des défis à relever, par exemple : convaincre les élèves de la pertinence d'élaborer un plan, d'utiliser des mots-clés, de rédiger un brouillon. Certains élèves ont eu de la difficulté à établir un lien entre la carte d'idées et le plan et à construire des phrases à partir des mots-clés. D'autres ont eu besoin de temps supplémentaire pour la réalisation des tâches.

À titre de pistes conclusives, mentionnons que même si le but de cette recherche n'est pas de comparer le rapport à l'écrit d'élèves autochtones et allochtones, les premiers résultats permettent d'envisager que ce rapport serait moins différent qu'on aurait pu l'imaginer, compte tenu du contexte évoqué dans la problématique (bilinguisme, diglossie). Par ailleurs, même s'il est trop tôt pour le confirmer, les premières observations des résultats

tendent à montrer que le rapport à l'écrit des élèves participant à notre recherche, rapport construit à l'ère du numérique, pourrait faciliter le développement de la compétence scripturale de cette nouvelle génération. L'analyse des portfolios devrait apporter un éclairage important sur cette question et c'est une voie qu'il nous semble intéressant d'explorer.

¹ Les auteures ont choisi la graphie anicinape (singulier) – anacinapek (pluriel), conformément aux demandes de leurs partenaires anacinapek, la préférant à la graphie francisée recommandée par le Grand Dictionnaire terminologique (GDT) du l'Office québécois de la langue française.

² Subvention FQRSC, 2012-2015. Exploration de nouvelles pratiques d'enseignement pour favoriser le développement de la compétence à écrire d'élèves anicinapek et innus du primaire. Équipe formée de chercheuses : Yvonne da Silveira, UQAT, Christiane Blaser, Université de Sherbrooke, Gisèle Maheux, UQAT, Mirela Moldoveanu, UQAM, Gloria Pellerin, UQAT; de collaboratrices des milieux de pratique : Liliana Maria Marca Vadan, Julie Mowatt et Marguerite Mowatt Gaudreau et d'enseignantes : Claudine Duguay, Julie Dumas, Sammy Kistabish, Denise Morency, Nathalie Rankin, France Roy.

Références

- Blaser, C., Saussez, F. et Bouhon, M. (2014). Développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement. Dans M. Morisse et L. Lafortune (dir.), *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation* (p. 125-142). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Baraby, A.-M. (2011). L'écrit dans une langue de tradition orale. Le cas de l'innu. Dans L. Drapeau (dir.), *Les langues autochtones du Québec. Un patrimoine en danger* (p. 46-66). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2010). *État de l'apprentissage au Canada : Revue de l'année 2009-2010*. Ottawa, Canada : auteur.
- Conseil en Éducation des Premières Nations. (2013). *Mikinak : Guide de sensibilisation*. Québec, Canada : auteur.
- Da Silveira, Y. (2012). Développer la littératie pour l'élève autochtone, un parcours à obstacles! *Québec français*, 166, 50-52.
- Dolbec, A. et Prud'Homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd.) (505-540). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Fishman, Joshua A. (1967) Bilingualism with and without diglossia. Diglossia with and without Bilingualism, *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38.
- Gumperz, John J. (1971) *Language in social group*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- Hot, A. (2010). L'appropriation communautaire des médias au Nunavut : l'exemple du site de réseaux sociaux Bebo. *Les Cahiers du CIÉRA, Cyberespaces et médiation des cultures*, 5, 51-72.
- Hot, A. (2008). Un bilinguisme stable est-il possible à Iqaluit? *Études/Inuit/Studies*, 32(1), 117-136.
- Larose, F., Bourque, J., Terrise, B. et Kurtness, J. (2001). La résilience scolaire comme indice d'acculturation chez les autochtones : bilan de recherches en milieu innu. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 151-180.
- Maheux, G., da Silveira, Y. et Dorais, L.-J. (2005) *Interface autochtones-université en formation des enseignants : mise en place de partenariats de recherche avec des organismes cris, algonquins et inuit*. Abitibi-Témiscamingue, Canada : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Programme de subvention du Conseil de recherche en sciences humaines – Réalités autochtones.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2009, juin). *L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec. Bulletin statistique de l'éducation*, (39).

