

INFLUENCE DE L'ÉCRITURE DE TEXTES IDENTITAIRES SUR LE RAPPORT À L'ÉCRIT D'ÉLÈVES DE LA SIXIÈME ANNÉE DU PRIMAIRE AU QUÉBEC (11-12 ANS)

CÉLINE RENAULAUD *Université Laval*

Historique de l'article : Soumis 04 janvier 2022 | Accepté 06 novembre 2023 | Prépublication en ligne 15 juin 2026 | Publié 13 juillet 2026

RÉSUMÉ. Notre recherche visait à explorer dans quelle mesure des ateliers d'écriture de textes identitaires contribuent à une transformation positive du rapport à l'écrit, défini comme l'ensemble des significations construites à propos de la lecture et de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. Des entretiens ont été effectués avant et après la mise en œuvre d'ateliers d'écriture de textes identitaires sur une durée de quatre mois dans une classe, linguistiquement hétérogène, de sixième année de l'école primaire. L'analyse des entretiens a fait ressortir le rapport à l'écrit a largement évolué favorablement et que le contexte signifiant a permis l'évolution de leurs compétences de scripteurs et de lecteurs, et a eu un effet positif sur leur motivation à écrire.

THE INFLUENCE OF WRITING IDENTITY TEXTS ON THE RELATIONSHIP TO READING AND WRITING FOR 6TH GRADE STUDENTS IN QUEBEC (AGES 11-12)

ABSTRACT. The purpose of our research was to explore the extent to which identity-based writing workshops contribute to a positive transformation of the relationship to reading and writing, defined as the set of meanings constructed about reading and writing, its learning and its uses. Interviews were conducted before and after the implementation of identity-based writing workshops over a period of four months in a linguistically heterogeneous sixth grade class. The interviews were analyzed in order to highlight the evolution of the relationship to reading and writing. Our results indicate that the relationship to reading and writing has largely evolved favorably, and that the meaningful context has allowed the evolution of their writing and reading skills.

L'école québécoise connaît une augmentation constante d'élèves issus de l'immigration, dans les classes ordinaires. Ces jeunes allophones, parfois plurilingues, doivent dès leur arrivée au Québec apprendre le français pour suivre leur scolarité et s'adapter à leur nouvel environnement. L'apprentissage du français passe par sa compréhension orale dans un premier temps, mais doit être accompagné par l'apprentissage de l'écrit qui constitue une des clés fondamentales de la réussite scolaire (Renaulaud, 2020).

Le rapport à l'écrit (RÉ), vu comme étant l'ensemble des significations construites par un individu à propos de la lecture et de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages, commence à se développer dès l'entrée dans l'écrit, avant même que l'enfant ne sache lire et écrire. Ce RÉ évolue tout au long de la scolarité des élèves et sera grandement influencé par les expériences vécues en classe en lien avec la lecture et l'écriture, sans omettre bien sûr les expériences vécues dans le cadre familial et social. Dans un contexte d'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture, les contextes d'apprentissage doivent être signifiants pour que les élèves s'investissent et développent un RÉ favorable, ainsi que leurs habiletés de lecteurs et de scripteurs. La nature de la relation se construisant dans les divers contextes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture viendra teinter le RÉ de chaque élève. De plus, vivre des expériences positives en lien avec la lecture et l'écriture permet aux élèves d'affirmer qui ils sont et cette affirmation identitaire est constructive dans la mesure où identité et langue sont intimement liées. Dans une classe linguistiquement hétérogène, les enjeux sont d'autant plus grands, car les élèves ont des bagages linguistiques et culturels diversifiés, ce qui présente une richesse, mais aussi des défis d'apprentissage, notamment en français.

Nous nous sommes donc intéressées au RÉ d'élèves de sixième primaire scolarisés au Québec. Un de nos postulats de départ était que l'écriture de textes identitaires (ou récits de vie) pouvait exercer une influence sur le RÉ étant donné que l'écriture exige un investissement affectif et cognitif important de la part des élèves. Dans le présent article, nous faisons part de certains des résultats de notre recherche que nous estimons éclairant dans la mesure où ils démontrent clairement que certaines situations d'enseignement-apprentissage peuvent soutenir de façon favorable le RÉ et peuvent avoir un impact notable sur la motivation à écrire des élèves.

Le rapport à l'écrit

À l'origine du concept de RÉ, se trouve celui de rapport à l'écriture développé par Barré-De Miniac (2000, 2002). Ses travaux ont notamment montré que le rapport à l'écriture des enseignants influence le rapport à

l'écriture des élèves. Ces derniers ont souvent une relation difficile avec l'acte d'écrire pour des raisons affectives et non parce qu'ils ont des difficultés d'apprentissage (Barré-De Miniac, 2002; Chartrand, 2006).

Barré-De Miniac (2002) décrit le rapport à l'écriture des scripteurs en le déclinant selon des dimensions complémentaires : psychoaffectives, cognitives, sociolinguistiques et sociocognitives. Pour Barré-De Miniac (2000), le rapport à l'écriture désigne « des conceptions, des opinions, des attitudes [...], mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (p. 13).

Se fondant sur la notion de rapport à l'écriture développée par Barré-De Miniac (2000, 2002), Chartrand et Blaser (2008) mènent des recherches sur les pratiques de lecture et d'écriture des élèves du secondaire et de leurs enseignants et élargissent la notion en parlant de rapport à l'écrit, considérant que la lecture et l'écriture sont intrinsèquement liées.

Nous retenons la définition du rapport à l'écrit tel que formulé par Blaser et al. (2015) :

C'est l'ensemble des significations construites par un individu à propos de l'écrit, de son apprentissage et de ses usages; il est le fruit d'interactions complexes et évolutives entre les sentiments éprouvés pour l'écrit par l'individu (dimension affective), les valeurs qu'il lui attribue (dimension axiologique), ses conceptions (dimension conceptuelle) et les jugements sur ses pratiques liées à l'écrit (dimension praxéologique). Le rapport à l'écrit façonne les attitudes du sujet vis-à-vis de l'écrit et détermine ses pratiques, lesquelles, à leur tour, nourrissent les dimensions du rapport à l'écrit. (p. 52)

Ces quatre dimensions du RÉ permettent d'opérationnaliser le concept (Blaser et al., 2015; Chartrand et Blaser, 2008) sur la base des déclarations du sujet. Elles se décrivent comme suit :

- la dimension affective porte sur les sentiments et les émotions concernant l'écrit et se manifeste par l'investissement en temps, fréquence et énergie que le sujet déploie dans des activités de lecture et d'écriture ainsi que par l'intérêt affectif porté aux différents genres de textes;
- la dimension axiologique porte sur les valeurs attribuées à l'écrit, notamment, pour réussir à l'école;
- la dimension conceptuelle renvoie aux conceptions, aux idées, aux représentations à propos de la nature de l'écrit, de sa place dans la société, de ses fonctions dans l'apprentissage notamment

scolaire ainsi que des processus de lecture et d'écriture qu'ils mettent en œuvre;

- la dimension praxéologique est relative aux activités en matière d'écriture et de lecture : ce qui est lu et écrit, le contexte, la manière (processus et outils), le moment et le temps investi dans ces activités.

L'analyse des dimensions du RÉ permet de mettre en lumière que les difficultés des élèves ne relèvent pas toujours de difficultés cognitives, mais plutôt d'une relation malheureuse avec la littératie. En effet, les recherches révèlent que les élèves craignent souvent d'écrire (Chartrand, 2006), surtout parce qu'ils ne croient pas en leur capacité à réussir. Ceci nous a conduits à nous demander quel genre de texte faire écrire aux élèves pour tenter d'influencer leur rapport à l'écrit.

Les textes identitaires

Il est évident pour nous qu'imposer des thèmes décontextualisés rend la tâche d'écriture ardue et dépourvue de sens. L'écriture risque alors fort de devenir, pour beaucoup d'élèves, un exercice banal sans intérêt, ces derniers associant écriture à « exercice pénible », ce qui ne peut être bénéfique sur le plan de l'apprentissage, car sans plaisir, ni motivation, l'apprentissage perd tout son sens. À l'instar de Bucheton (1997), nous estimons que :

si on veut faire travailler l'écriture à l'école, alors il faut construire des situations où le savoir ne soit pas seulement scolaire et formel, mais prenne d'abord sens pour le sujet et permette tout à la fois la construction identitaire, le développement cognitif et l'intégration et l'adaptation au milieu scolaire (p. 16-17).

Dans cette recherche d'un genre de texte, les textes identitaires se sont imposés à nous d'une part parce qu'ils permettent de révéler le vécu des sujets et d'autre part parce que les démarches impliquées reposent sur un fort lien entre les sujets et leurs productions. Ce lien permet aux sujets de donner sens à l'activité.

Selon Cummins et Early (2011), les textes identitaires sont les produits de travaux créatifs (ou des performances) réalisés par les élèves dans un espace pédagogique orchestré par l'enseignant. Ce sont la plupart du temps des productions écrites réalisées dans des contextes d'enseignement-apprentissage dans des classes multiculturelles. Elles visent à mobiliser les élèves autour de thèmes en lien avec leur histoire de vie. À travers leur dimension identitaire, ces textes comportent un aspect fortement affectif

étant donné que les thèmes proposés sont en lien avec le vécu des élèves et encouragent leur expression.

Cette démarche est particulièrement importante pour les élèves immigrants ou d'immigration récente, car les textes identitaires permettent alors aux élèves de s'investir en produisant des textes relatant diverses facettes de leur histoire personnelle et familiale et la collaboration école-famille est souvent encouragée. En demandant aux élèves de parler de leur histoire avec les membres de leur famille (parents, grands-parents, frères et sœurs, proches, etc.), nous créons des situations d'échanges intergénérationnels qui permettent aux enfants de comprendre leur histoire, de mettre des images et des mots sur des pans de leur vécu qu'ils ignoraient ou qu'ils n'avaient pas forcément compris. Cela leur permet de poser un regard plus distancié sur les raisons de leur immigration et d'y donner un sens, ce qui est fondamental pour qu'ils parviennent à bien s'intégrer, à s'épanouir et à s'enraciner dans leur nouvel environnement.

La démarche prend également tout son sens pour les élèves québécois, qui, eux aussi, échangent avec leur famille sur leur histoire. Ces ateliers d'écriture révèlent souvent à quel point les enfants ignorent leur histoire familiale, et connaître cette histoire les aide également à mieux se connaître et à donner un sens à l'activité d'écriture qui devient alors porteuse de sens.

L'écriture n'est ainsi plus une fin en soi, un exercice scolaire, mais elle devient un moyen pour parler de soi, de sa vie, de son histoire, de celle de sa famille. Afin d'encourager leur créativité et leur motivation à écrire, les élèves (notamment les élèves allophones/plurilingues) sont également invités à utiliser leur(s) langue(s) première(s) ou toute autre langue qu'ils auraient à leur répertoire.

Selon les contextes de production, les élèves peuvent avoir recours à des formes multimodales pour soutenir leur écriture, telle que des dessins, des vidéos, des enregistrements sonores, etc. (Armand et al., 2014). Tout ce qui peut être signifiant et motivant est mobilisé dans le cadre de ces pratiques d'écriture. De ce fait, elles renforcent non seulement les habiletés en écriture, mais elles soutiennent aussi la motivation de façon très marquée (Cummins, 2011).

Les enseignants, en reconnaissant et en accueillant avec respect et intérêt l'expérience de chaque élève, permettent aux élèves de s'exprimer avec authenticité, dans un contexte d'apprentissage rassurant et bienveillant, selon les principes fondateurs de la pédagogie interculturelle, qui visent à créer des communautés d'apprenants respectueuses des particularités de

chaque élève. Ada et Campoy (2004) soulignent la capacité de l'écriture à transformer la vie des élèves, mais aussi celle des enseignants. Selon elles, l'écriture contribue à construire une société plus consciente et socialement responsable.

La motivation

Nous pensons que l'écriture de textes identitaires pouvait avoir une influence sur l'engagement des élèves dans l'écriture, cet engagement étant le révélateur de leur intérêt pour les tâches demandées (Renaulaud, 2020).

Nous considérons qu'il y a un lien étroit entre motivation et engagement, tout comme il y a un lien entre intérêt et motivation, sans pour autant que les termes ne soient synonymes. Il pourrait être intéressant d'examiner les raisons de cet engagement à la lumière des travaux de Viau (1994) sur la motivation. Il définit la motivation scolaire de la façon suivante :

un phénomène dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. (Viau, 1994, p. 7)

Ainsi, le lien entre les trois termes « motivation, intérêt et engagement » s'est avéré très clairement dans notre recherche, même si ce n'était pas l'objet central de notre travail. L'écriture de textes identitaires a suscité l'intérêt des élèves, ce qui les a motivés et incités à s'engager dans la tâche. C'est un des points forts de nos constats et nous illustrons cet aspect dans la discussion du présent article (Renaulaud, 2020).

Notre questionnement

Vu que les études semblent indiquer qu'un rapport à l'écrit défavorable explique, au-delà des difficultés cognitives, certains obstacles au développement de la maîtrise de la lecture et de l'écriture, nous trouvons important de voir quelles démarches d'enseignement-apprentissage en écriture permettent d'améliorer le rapport à l'écrit des élèves. Notre postulat de départ était que l'écriture de textes identitaires, par l'engagement qu'ils permettent de susciter de la part des scripteurs, pourrait contribuer à changer le regard porté par les élèves sur l'écrit, dans ses différentes dimensions. Il en résulterait une amélioration de leurs habiletés en écriture et une plus forte motivation à écrire.

Notre recherche a ainsi tenté de répondre à la question de savoir quels étaient les effets de l'écriture de textes identitaires dans le cadre d'ateliers associant lecture, écriture et expression orale sur le rapport à l'écrit des élèves.

Dispositif d'intervention sur le terrain

L'intervention a eu lieu dans une classe régulière, linguistiquement hétérogène², composée de 25 élèves dont 10 issus de l'immigration. Nous avons mené les ateliers avec toute la classe pendant quatre mois, de septembre à décembre, à raison de 2 heures d'ateliers par semaine (soit 14 ateliers), avec l'enseignante présente à titre de soutien de la démarche³.

Notre projet d'intervention était constitué de quatre ateliers thématiques, chacun étant composé de plusieurs périodes de travail, comprenant des temps d'échange et d'écriture.

1. L'atelier 1 a été une séquence introductive portant sur les salutations. L'objectif proposé aux élèves a été d'écrire une lettre de présentation adressée à une personne de leur choix.
2. L'atelier 2 a porté sur l'écriture d'autoportraits. Il s'agissait de parler de soi, de se présenter, de présenter son environnement, sa famille, son cadre de vie.
3. L'atelier 3 a consisté à écrire une biographie langagière, quel que soit l'environnement linguistique (monolingue ou plurilingue) de l'élève. Un des objectifs de cet atelier était d'échanger et de réfléchir à son propre paysage langagier.
4. L'atelier 4 a fait l'objet de l'écriture d'un texte sur la thématique des souvenirs d'enfance. Les élèves ont pu échanger avec leur famille et produire un récit sur ce thème. Cela a permis aux élèves de parler d'eux-mêmes et d'instaurer un dialogue avec leur famille sur leur vécu.

Pour chaque atelier d'écriture, nous avons consacré deux périodes de 2 heures pour aboutir à la production d'un texte. La durée d'un atelier a été de deux semaines, à raison d'une intervention de 2 heures par semaine.

Chaque atelier a été organisé et mené de la façon suivante :

1) Mise en route de l'atelier, avec des lectures et des discussions en grand groupe en lien avec la thématique abordée afin de faire émerger des idées, du vocabulaire et de stimuler la réflexion autour de la thématique proposée. Ce temps consacré à la recherche d'idées, de vocabulaire et d'expressions est indispensable pour que les élèves aient le temps de se préparer à l'écriture et de ne pas bloquer devant une page blanche.

2) Phase d'écriture menée de manière individuelle tout en étant guidée par l'enseignante et nous-même. Les consignes d'écriture ont été clairement expliquées et nous avons soutenu les élèves pendant les moments

d'écriture en apportant à chacun, en fonction de ses besoins, des conseils d'écriture personnalisés. De plus, conformément aux principes de la pédagogie interculturelle, nous avons encouragé les élèves allophones/plurilingues à intégrer, dans leurs textes des mots de leur langue maternelle, s'ils le jugeaient nécessaire pour exprimer certains éléments qu'ils n'auraient pas su traduire en français, la langue de l'école (Cummins, 2011).

La correction et la révision des textes ont été initiées en classe avec la chercheure et nous-même et terminées plus tard en classe, si nécessaire, seulement avec l'enseignante dans le cadre des cours de français. Cela lui a permis de retravailler des contenus grammaticaux et lexicaux déjà abordés, mais pas toujours bien maîtrisés par les élèves.

3) Période de lecture des textes. La lecture s'est faite à la fin du cycle d'ateliers sous la forme d'un cercle de lecture, l'objectif étant de partager avec la classe entière les textes produits. La mise en valeur des textes écrits est une phase importante à ne pas éluder, car cela permet à chaque élève de montrer ce qu'il/elle a accompli et d'en être fier.e. Le cercle de lecture a été un des moments forts vécus par la classe, les élèves ont pu choisir un ou deux textes de leur choix et ainsi partager des informations assez intimes. Cela leur a permis de découvrir des aspects de leurs camarades de classe qu'ils ignoraient.

Démarche et objectifs visés par atelier

Atelier 1 : la lettre de présentation

Les salutations devaient permettre aux élèves d'explorer les diverses façons de dire bonjour en français et dans les différentes langues de la classe. Cette démarche vise à sensibiliser les élèves à la diversité linguistique de la classe.

Après avoir visionné une vidéo du site ÉLODIL dans laquelle des élèves se présentent à la fois dans leur langue maternelle et en français, nous avons précisé aux élèves les attentes à leur égard. Ils devaient écrire une lettre adressée à un destinataire de leur choix, ce dernier pouvant être une personne imaginaire que l'on souhaiterait inviter chez soi. Dans la lettre, les élèves devaient se présenter, parler de leur lieu de naissance (lieu et moment), de leur pays ou de leur région d'origine, de leur famille, des langues qu'ils connaissent, de leur environnement et de leur mode de vie (école, maison). Ceux dont la langue maternelle n'était pas le français ont été invités à dire comment on se salue dans leur langue maternelle. L'observation des différentes façons de dire bonjour a permis

aux élèves de découvrir la diversité linguistique de la classe (Armand, 2000, 2005; de Pietro, 2009; Perregaux, 2002).

Atelier d'écriture 2 : l'autoportrait

L'atelier a été conçu en 2 phases : la première consistait à explorer la thématique de l'eau à partir d'un ouvrage de littérature jeunesse mettant de l'avant ce que représente l'eau, un bien précieux et rare dans certains pays du monde. Ce thème invite chacun à réfléchir à ce que cet élément naturel représente dans sa vie (abondance, pénurie, famine, joie, malheur, etc.). Une série de questions visant à cerner les goûts et les intérêts des élèves a été proposée, ainsi qu'une série de phrases commençant toutes par « Si j'étais... » (Par exemple, si j'étais un objet je serais..., si j'étais une saison, je serais..., si j'étais un plat, je serais...).

Après cette première phase d'exploration, la seconde phase a consisté à faire écrire aux élèves un autoportrait. En s'inspirant d'un autoportrait d'une élève de 12 ans, chaque élève a pu écrire son propre autoportrait (caractère, apparence physique, occupations favorites, passions, hobbies, projets, rêves). Ce type de situations d'écriture vise à faire émerger des éléments personnels qui caractérisent l'élève-scripteur.

Atelier d'écriture 3 : la biographie langagière

Cet atelier avait pour objectif de faire écrire aux élèves une biographie langagière. Pour y parvenir, nous nous sommes inspirée des moyens didactiques tels qu'ÉLODIL (2002) au Québec et ÉOLE (2003) en Suisse. Cette démarche vise à faire découvrir aux élèves leur bagage langagier en les amenant à prendre conscience des langues qu'ils parlent ou de celles avec lesquelles ils sont (ou ont été) en contact dans leur vie, et de la place de ces langues dans leur vie. À l'aide de courtes descriptions de situations linguistiques, les élèves sont amenés à réfléchir aux différents statuts des langues, à la diversité des relations possibles avec les langues à partir de témoignages d'enfants expliquant leur situation linguistique. La réflexion est orientée vers les notions de « langue maternelle, langue familiale, langue seconde, langue d'origine, langue d'enseignement, etc. » Ces échanges font émerger des prises de conscience sur l'identité, culturelle et linguistique. Enfin, les élèves rédigent leur propre biographie langagière.

La biographie langagière s'élabore par le récit de situations personnelles (courtes quand il s'agit d'élèves) où les langues occupent une place centrale (Perregaux, 2000, 2002). Elle propose au narrateur un arrêt sur image avec une prise de vue plus ou moins large selon les périodes de la vie. Elle permet l'accès à la compréhension de son propre parcours langagier. C'est un temps pris pour réfléchir à ce que nous sommes en tant que locuteurs,

à la manière dont nous nous définissons par rapport aux langues qui composent notre paysage linguistique (Renaulaud, 2020).

Atelier d'écriture 4 : les souvenirs d'enfance

Cet atelier s'inspire de l'approche de Cummins et Early (2011) sur les textes identitaires. Les élèves ont été invités à raconter des souvenirs, des anecdotes de leur enfance. Nous avons invité les élèves à discuter de ce thème avec leurs parents, afin que cela suscite un moment de partage propice au récit de souvenirs. La démarche d'écriture a été introduite par la lecture d'un extrait du livre *L'odeur du café* de Dany Laferrière afin de mettre le thème en contexte. Dans ce texte, l'auteur évoque son enfance de façon très imagée, où les couleurs, les odeurs et les personnages importants de son enfance (sa grand-mère) prennent une grande place. Suite à la lecture, nous avons discuté avec les élèves afin de faire émerger leurs propres souvenirs d'enfance.

La première des activités de l'atelier s'est fondée sur la démarche d'écriture créative inspirée par Ada et Campoy (2004). Le thème que nous avons proposé est le suivant: « L'endroit d'où je viens ». Cet endroit peut être un autre pays, mais aussi une ville, un quartier, une rue, un village. La phrase sert de point de départ pour se questionner sur ses origines. Elle sert d'élément déclencheur pour accéder aux souvenirs et ensuite à l'écriture. Une phrase de départ proposé était : « Je me souviens. » L'exemple donné par Campoy est un poème autobiographique (Ada et Campoy, 2004).

La deuxième activité portait sur le récit d'un ou de plusieurs souvenirs précis. Nous avons demandé aux élèves de fournir le plus de détails possible afin que le lecteur puisse imaginer une atmosphère, un lieu, des gens.

Analyse des données et échantillon sélectionné

Pour l'analyse des données de recherche, nous avons retenu cinq élèves québécois et trois élèves issus de l'immigration, ce choix s'étant fondé sur plusieurs critères : diversité des profils des élèves, assentiment des parents, échantillon limité pour des raisons de faisabilité. Nous avons analysé 16 entretiens semi-dirigés avec les élèves (8 en début et 8 en fin d'expérimentation) et 2 entretiens avec l'enseignante.

Nos guides d'entretien ont été conçus à partir de guides élaborés dans d'autres contextes de recherche sur les pratiques langagières (Perregaux, 2002) et sur le RÉ (Chartrand et Blaser, 2008). Nous avons sélectionné les thèmes pertinents et avons adapté le contenu du questionnaire à nos

questions de recherche. Les questions sur le RÉ portent sur les dimensions affective, praxéologique et conceptuelle⁴.

Notre démarche d'analyse s'appuie sur une méthode d'analyse de contenu (Mucchielli, 2006) s'inscrivant dans une logique essentiellement déductive, partant donc du cadre conceptuel sans pour autant être fermée à l'émergence de nouvelles catégories au fil de l'analyse. Le choix de l'approche déductive pour commencer l'analyse nous semblait plus adaptée et permettait de se construire une grille de lecture a priori qui a guidé nos analyses. Nous avons donc procédé à l'encodage des entretiens avec NVivo, en créant un arbre de nœuds (chaque nœud étant une dimension du RÉ) et avons ainsi pu catégoriser les données, ce qui nous a permis par la suite de créer des tableaux afin de faire état des données importantes de façon synthétique, et par conséquent, de caractériser le RÉ pour chaque sujet.

Nous avons analysé les dimensions affective, praxéologique et conceptuelle. La dimension axiologique a été exclue, car elle nous semblait plus difficile à aborder avec des élèves du primaire.

La dimension affective nous semblait fondamentale, car l'écriture de textes identitaires a de fortes chances de faire émerger des émotions liées au vécu. Les élèves ont pu raconter des histoires vécues et cette expression a entraîné une réflexion sur soi engendrée par l'acte d'écrire.

Afin de cerner la dimension affective, nous avons observé l'intérêt que manifestent les élèves pour la lecture et l'écriture. Cependant, il est difficile de définir la notion d'intérêt, mais nous sommes parvenus à la délimiter en nous fondant sur les diverses recherches menées sur ce concept. Ainsi, nous avons pris en compte les sentiments des élèves à l'égard de la lecture et de l'écriture, ainsi que le temps et les moments investis dans ces activités, ces différents éléments étant révélateurs de l'intérêt des élèves pour la lecture et l'écriture.

La dimension praxéologique est relative aux activités d'écriture et de lecture, ces pratiques pouvant avoir lieu dans le cadre scolaire, mais aussi dans un cadre familial ou social. Comme nous l'avons évoqué précédemment dans les définitions du RÉ les dimensions praxéologique et affective sont liées, sans que l'on puisse établir quelle est celle qui influence l'autre. En effet, une pratique scolaire et/ou familiale (dimension praxéologique) peut déclencher l'intérêt pour la lecture et l'écriture (dimension affective) et inversement, l'intérêt pour la lecture et l'écriture (quel que soit le déclencheur : habitudes familiales, facilités, curiosité, etc.) peut donner envie aux élèves de lire et d'écrire. Nous avons

donc analysé la dimension praxéologique en nous penchant sur les pratiques de lecture et d'écriture des élèves. Pour ce faire, nous avons questionné ces derniers sur différents aspects : sur les genres de textes lus et écrits, sur les efforts qu'ils déploient en lecture et en écriture, sur les stratégies qu'ils adoptent lorsque des difficultés surviennent et enfin sur les difficultés rencontrées lors de ces activités.

La troisième dimension analysée est la dimension conceptuelle liée aux conceptions bien sûr, mais aussi aux représentations que les élèves ont de la lecture et de l'écriture. Nous voulions comprendre comment ils considéraient la lecture et l'écriture, ce que cela représentait pour eux et à quoi elles servaient. Nous avons donc exploré les représentations des élèves, dans le cadre d'entretiens menés en début et en fin d'expérimentation, et avons dégagé plusieurs fonctions relatives à la lecture et à l'écriture, fonctions que nous avons ensuite analysées.

Vue d'ensemble de l'évolution du RÉ des huit élèves

Sur la base des données analysées, nous pouvons dire que l'écriture de textes identitaires, qui place les élèves dans des situations d'apprentissage signifiantes en écriture, a suscité l'intérêt des élèves et a débouché sur une évolution positive du RÉ de tous les élèves, à l'exception de l'un d'entre eux.

Dans l'ensemble, les ateliers semblent avoir eu un effet positif sur le rapport à la lecture. Le rapport à la lecture de cinq élèves sur huit a évolué de façon favorable, deux ont gardé un intérêt qui était très fort et l'un d'entre eux a connu un affaiblissement de son intérêt, son engagement pour la lecture demeurant faible.

Chacun à sa manière mentionne soit un intérêt pour un nouveau genre de texte (soit le roman, soit les BD, selon les élèves), soit un intérêt marqué à découvrir les textes écrits par leurs camarades, car cela leur a permis d'apprendre à mieux se connaître. Les sujets 3YA, 4CJ, 5TA et 7LA ont évolué vers un intérêt très marqué. Pour 2ML, l'évolution a été plus modérée, mais elle est réelle. Quant à 1FL estime que lire lui permet d'enrichir son vocabulaire, 3YA considère qu'il a développé son intérêt pour la lecture, 5TA trouve que lire est plus relaxant et 7LA pense que lire lui permet d'apprendre du vocabulaire et de mieux vivre.

En ce qui concerne le rapport à l'écriture, il s'est amélioré pour tous, à l'exception de 9JU pour qui ce rapport était plutôt négatif et l'est demeuré. Il écrivait peu et il n'a pas eu envie de s'engager davantage. Cependant, pour les autres élèves, soit il est resté fort (7LA), soit il a évolué favorablement (1FL, 3YA, 4CJ, 5TA et 6JA). La dimension affective a eu

des effets positifs sur la dimension praxéologique dans le sens où l'intérêt qu'ils ont eu pour les thèmes d'écriture leur a donné envie de s'engager dans les tâches d'écriture. Pour 2MI, même si sa conception de l'écriture a changé (il considère que l'écriture peut être libératrice), cela n'a pas eu d'effet sur ses pratiques. La dimension praxéologique n'a donc pas évolué pour lui.

L'analyse de nos données est corroborée par les propos de l'enseignante qui a remarqué un intérêt accru s'étant traduit par un engagement dans l'écriture chez la plupart des élèves de la classe, y compris chez ceux qui ne font pas partie de la recherche, certains d'entre eux ayant fait des progrès notables. Selon elle, ils ont pris de l'assurance en écriture :

Ils se sont fait plus confiance, ils ont osé davantage, les élèves qui nous ont fait une production pour Noël, je ne pense pas qu'ils l'auraient fait sans ça, dans des conditions normales, non, je pense pas. [...] 2MI, il nous a même dit « moi, je n'aime pas le français » et il nous a fait un texte! (ENS : E2Q3, Renaulaud, 2020)

En décembre, à la fin de la période des ateliers, l'enseignante a proposé à ses élèves d'écrire un texte sur Noël, simplement pour le plaisir d'écrire, sans obligation. À son grand étonnement, et au mien également, tous les élèves ont décidé d'écrire un texte, même les plus en difficulté.

Toujours selon l'enseignante, les élèves ont pris de l'assurance en écriture et la plupart ont réalisé qu'ils étaient capables d'écrire plus et mieux qu'ils ne le pensaient :

Oui vraiment lorsqu'on leur demandait d'écrire un texte de 200-250 mots, ils disaient « ah, je ne vais pas y arriver ». Finalement, ils ont réussi. Ben tu les guidais bien aussi, on leur mettait un certain plan, on leur disait « essaie de parler de ça », on leur donnait certains exemples, donc c'était plus facile pour eux à partir de ça.

Au terme des ateliers, nous pouvons dire avec certitude que l'écriture de textes identitaires a produit des effets sur l'intérêt de la plupart des élèves pour les tâches d'écriture. Cependant, cet accroissement d'intérêt ne s'est pas systématiquement traduit par une augmentation du temps consacré à l'écriture, mais assurément par davantage d'efforts et une grande application à la tâche.

De plus, la plupart des élèves ont eu le sentiment d'avoir atteint les objectifs fixés et d'avoir produit des textes de qualité. En effet, ils ont été fiers de leur accomplissement (passer par tout le processus de lecture-écriture-discussion) et heureux de pouvoir partager le fruit de leurs efforts (lecture des textes produits). Ils ont réalisé qu'ils avaient développé

certaines compétences : habiletés à effectuer des recherches pour se documenter, capacité à débattre et à présenter leurs idées de manière pertinente et enfin capacité à écrire leurs propres idées sur des sujets personnels.

DISCUSSION

Notre recherche a démontré que des ateliers d'écriture de textes identitaires, inscrits dans une démarche interculturelle, ont le potentiel de faire évoluer le rapport à l'écrit d'élèves plurilingues, mais aussi francophones. L'aspect novateur de notre recherche réside dans le fait qu'elle a été réalisée dans une classe à majorité unilingue. La plupart du temps, l'écriture de textes identitaires se fait dans des classes composées d'élèves issus de l'immigration dans lesquelles les élèves doivent apprendre la langue de scolarisation afin de pouvoir suivre la classe régulière (Ada et Campoy, 2004; Armand et al., 2014; Cummins et Early, 2011; Prasad, 2016).

Nous nous attendions ainsi à un engagement significatif des élèves issus de l'immigration, ce qui a été le cas, mais nous avons surtout été surprise par l'engagement des élèves francophones. Cela vient renforcer l'idée que la vision inclusive appliquée aux textes identitaires peut être bénéfique pour une grande partie des élèves.

Notre recherche révèle également que le rapport à l'écrit peut être fortement influencé par certains dispositifs pédagogiques, tels que celui que nous avons mis en œuvre, et qui s'articulent autour du lien significatif entre lecture et écriture, mais surtout entre plaisir et lire et plaisir d'écrire. Ceci apporte un éclairage nouveau sur les études du rapport à l'écrit qui l'ont jusqu'ici surtout abordé sous l'angle d'un état. Nous nous distinguons ainsi des recherches de Barré-de-Miniac (2000, 2002) sur l'analyse, statique, de discours de trois séries d'acteurs — parents, professeurs et élèves — à deux niveaux scolaires (collège et élémentaire soit l'équivalent au Québec du secondaire et du primaire), ainsi qu'auprès d'un public d'étudiants adultes dans des formations professionnelles techniques (Barré-de-Miniac, 2002).

En effet, avec une analyse de ce rapport avant et après les ateliers, nous avons utilisé le rapport à l'écrit comme mesure d'une progression de l'élève et cela renforce l'idée qu'il est primordial de travailler au développement d'un rapport à l'écrit au travers de dispositifs d'intervention qui contribuent à une transformation des rapports à l'apprentissage. Même si Chartrand et Balser (2008) mettaient en valeur un effet du rapport à l'écrit,

celui-ci était vu sous l'angle de l'influence du rapport à l'écrit des enseignants sur l'engagement des élèves.

Cette transformation du rapport à l'écrit s'est accompagnée d'une transformation tangible sur le plan identitaire chez certains élèves qui se sont sentis devenir auteurs. Cela rejoint les résultats des recherches d'Ada et Campoy (2004), qui ont proposé des dispositifs pédagogiques permettant à des élèves de faire des liens entre vie personnelle et identité via l'écriture. Même si ces chercheuses ne qualifient pas les textes produits de « textes identitaires », les élèves entraient dans une démarche d'écriture les amenant à se transformer sur le plan identitaire. Et ce processus donne aux élèves une certaine puissance, Ada et Campoy (2004) parlent de « power of authorship » (notre traduction : « puissance de l'autorat »).

Nous avons retrouvé dans nos résultats des traces d'une transformation identitaire. Cela tend à confirmer la fonction transformatrice de l'écriture (Bucheton, 2014; Lahire, 2008; Olson, 1994/2010; Pineau et Le Grand, 1993). L'écriture transformerait autant l'auteur que l'expérience de ce dernier, elle le transforme sur le plan cognitif, mais aussi sur le plan identitaire. Le prisme de l'écriture permet à son auteur de poser un filtre sur une réalité qui lui est propre et qui traduit sa vision du monde (Renaulaud, 2020). Cela rejoint la pensée de Ricoeur (1985) pour qui un récit est une manière de travailler sur soi-même, sa relation au monde, à la société, à son entourage et à son époque. Il souligne que les récits sont des productions au cours desquelles se construisent des identités narratives.

Cette notion d'« identités narratives » est très forte et nous considérons en effet que le choix des mots est révélateur d'une part de ce que nous sommes. C'est la raison pour laquelle nous estimons qu'il est très important d'amener l'élève-scripteur à écrire des récits personnels (récits de vie, récits identitaires) sous forme de souvenirs d'enfance, de récits de voyages, d'événements ou autres anecdotes de la vie quotidienne, car à travers l'écriture, l'identité se dessine et s'affirme.

Cette fonction structurante de l'écriture sur l'identité permet ainsi à l'élève-scripteur de mieux se connaître. Au-delà des apprentissages formels de la langue, les élèves ont la possibilité de se transformer, de se révéler à eux-mêmes (Renaulaud, 2020).

Notre recherche a également démontré que l'écriture de textes biographiques a suscité l'enthousiasme des élèves et la peur de « mal faire », très présente au début, a été évacuée. Nous devons nous demander si cet enthousiasme était présent chez les élèves dans la plupart des situations d'écriture proposées en classe par l'enseignante, ou était-il plus

circonstanciel, en lien avec ces ateliers d'écriture? Même si des distinctions sont établies par les chercheurs entre intérêt situationnel et intérêt individuel (Eccles et Wigfield, 2002; Hidi, 1990), nous estimons que, dans le cadre de notre recherche, les deux sont fortement interreliés et qu'il est complexe de déterminer avec certitude si l'intérêt d'un élève pour un type d'apprentissage n'est « que » circonstanciel (et temporaire) ou au contraire s'il a des chances de durer. Nous considérons que si les élèves sont marqués de façon positive par les situations d'apprentissage proposées, et ce, de façon récurrente, il se peut que cela ait une influence sur la nature de leur intérêt et que l'intérêt situationnel se transforme avec le temps en intérêt individuel, et qu'il soit donc plus durable. Dans la mesure où affect et apprentissage sont intimement liés, les élèves s'engageront davantage dans leur apprentissage.

Un autre constat découlant de notre recherche est que la progression du rapport à l'écrit ne diffère pas entre les élèves plurilingues et les élèves francophones. La démarche interculturelle que nous avons proposée joue ainsi le rôle de mettre en valeur les acquis antérieurs des élèves d'origine allophone. Ceci souligne l'importance de prendre en compte et de valoriser le rapport à l'écrit de l'élève dans sa langue d'origine également et rejoint les constats de nombreuses recherches précédentes (Akkari, 2009; Armand et al., 2014; Cummins, 2011; Perregaux, 2002;). En effet, sur le plan cognitif, la capacité à exprimer sa pensée et ses expériences dans différentes langues permet à l'enfant bilingue de voir sa langue comme un système particulier parmi d'autres systèmes, et de prendre conscience de ses opérations linguistiques. Cummins (1979) a ainsi émis une hypothèse majeure qui est celle de l'interdépendance des langues en affirmant que les conclusions positives de la littérature scientifique sur l'enfant bilingue n'avaient de sens que si l'on postulait que les compétences dans la première et la seconde langue sont interdépendantes et se renforcent mutuellement (cité dans Akkari, 2009).

L'analyse détaillée de nos résultats a mis en lumière que, sur le plan affectif, les élèves issus de l'immigration, lorsqu'ils réalisent que leur capital langagier peut être un atout pour l'apprentissage français, se sentent plus forts sur le plan scolaire. Cette reconnaissance du fait qu'ils bénéficient d'un bagage de connaissances, dont les autres élèves ne bénéficient pas forcément, leur donne une légitimité en tant qu'élèves capables de réussir. La fierté ressentie par rapport à leur bilinguisme leur permet de sortir du statut d'élève « déficitaire » (celui « qui ne sait pas », ou « qui sait moins ») au statut positif d'élève qui a la chance de connaître une autre langue, qui a un autre bagage culturel. Moyennant cette acceptation de leur potentiel par l'enseignant, les avantages liés au bilinguisme ou

plurilinguisme, peuvent se déployer. De façon générale, et dans la mesure où les élèves n'ont pas de troubles d'apprentissage particuliers, les bilingues semblent avoir plus de flexibilité mentale, une capacité supérieure dans la compréhension des concepts et une diversité accrue dans leurs habiletés mentales (Diaz, 1985; Hakuta, 1984) et métalinguistiques (Perregaux, 1994). Le niveau de compétence qu'un individu peut atteindre dans sa langue seconde dépendrait donc en partie de la compétence acquise en langue maternelle (Cummins, 1979).

Lavallée et Marquis (1999) soulignaient en outre que les élèves bilingues peuvent développer la tolérance et l'ouverture d'esprit, une aisance avec des personnes diverses et dans toutes sortes de situations, un intérêt pour ce qui est relatif au langage et aux langues, une curiosité et une originalité de pensée, un intérêt pour le pays d'origine, les racines culturelles et l'histoire familiale.

Une limite de notre recherche peut se trouver dans l'allophonie relative des sujets. En effet, les élèves ayant participé à la recherche (« allophones/plurilingues ») avaient soit une langue maternelle différente du français, soit venaient d'un pays africain francophone, avec un usage plus proche du français de France que du français du Québec. Ils parlaient donc assez bien le français. Un seul d'entre eux l'apprenait depuis quelques mois, mais les autres le parlaient depuis plus longtemps (notamment l'élève originaire de Côte d'Ivoire). Leur niveau en français n'a pas été un réel obstacle puisqu'ils maîtrisaient suffisamment bien la langue pour être à même d'écrire les textes comme les autres élèves. Si les élèves allophones/plurilingues avaient eu un niveau moins élevé en français, les différences entre élèves francophones et allophones/plurilingues auraient probablement été plus grandes et les effets auraient aussi été plus marqués. Cependant, les différences culturelles sont clairement apparues dans les textes produits.

Depuis cette recherche, nous avons plusieurs fois mené des ateliers d'écriture selon les mêmes principes et à chaque fois, les participants manifestent un fort intérêt. Notre intention est d'implanter ces ateliers dans divers contextes scolaires, tant au primaire qu'au secondaire, car nous croyons réellement que ces ateliers offrent de très riches opportunités d'apprentissage.

CONCLUSION

Notre recherche fait ressortir que l'écriture de textes identitaires est un outil didactique puissant pour améliorer le rapport à l'écrit de tous les élèves, qu'ils soient québécois d'origine ou issus de l'immigration, et ainsi

leur donner le goût de lire et d'écrire. La démarche est innovante dans la mesure où l'écriture de textes identitaires se pratique le plus souvent dans les classes d'intégration, mais pas dans les classes ordinaires de l'école québécoise. Nous voyons là un grand potentiel pour les enseignant.e.s qui font de plus en plus face à des classes composées d'élèves au bagage linguistique diversifié, voire d'élèves allophones.

Offrir un contexte signifant donne un sens à l'acte d'écrire. La réflexion menée par les élèves sur leur rapport à l'écrit leur permet de découvrir des forces qu'ils ont et qu'ils ne soupçonnent pas ou dont ils doutent, car souvent les élèves manquent de confiance en eux lorsqu'il s'agit d'écrire. Par sa nature intime, l'écriture de ce genre de textes incite les élèves à parler de leur vécu et à se découvrir les uns les autres. Ainsi, une communauté de scripteurs se crée et le temps des ateliers, les élèves changent de statut : ils deviennent de véritables auteurs. Nous estimons que l'écriture de textes identitaires devrait être pratiquée dans les classes ordinaires, car tous les élèves, quels que soient leur langue maternelle et leur parcours de vie, peuvent en tirer parti et développer le goût d'écrire. Développer la pratique de l'écriture de textes identitaires, c'est donner aux élèves, quels qu'ils soient, des outils pour réussir à l'école.

RÉFÉRENCES

- Ada, A. F. et Campoy, I. (2004). *Authors in the classroom: A transformative education process*. Pearson Allyn and Bacon.
- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation (carnets des sciences de l'éducation)*. Université de Genève.
<https://www.unige.ch/fapse/editions/application/files/4914/1572/5507/Carnet-Akkari.pdf>
- Armand, F. (2000). Le rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue première et seconde. *Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 56, 471-497. <https://doi.org/10.3138/cmlr.56.3.469>
- Armand, F., Combes, É., Boyadjieva, G., Petreus, M. et Vatz-Laaroussi, M. (2014). Écrire en langue seconde : les textes identitaires plurilingues. *Québec français*, (173), 25-27. <https://www.erudit.org/culture/qf01076656/qf01579/72928ac.pdf>
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Perspectives théoriques et didactiques*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, (113/114), 29-40.
- Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, E. (2015). Le rapport à l'écrit: un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettre*, (3), 51-63.
- Bucheton, D. (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Académie de Versailles, France.

- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture - Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.
- Chartrand, S. (2006). Un difficile rapport à l'écrit. *Québec français*, (140), 82-84. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_113_1_1943
- Chartrand, S. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans S. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (Vol. 12, p. 107-127). Presses universitaires de Namur.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49,222-251 (a).
- Cummins, J. et Early, M. (2011). *Identity texts, the collaborative creation of power in multilingual schools*. Institute of Education Press.
- de Pietro, J.-F. et Rezgui, S. (2009). Didactique intégrée et plurilinguisme. *Babylonia* (4), 1-97.
- Diaz, R. M. (1985). Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research. *Child development*, 56(6), 1376-1388. <https://doi.org/10.2307/1130458>
- Eccles, J. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual review of psychology*, 54, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Hakuta, K. (1984). Bilingual Education in the public eye: A case study of New Haven. *National Association for Bilingual Education Journal*, 9(1) 53-76.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571. <https://doi.org/10.2307/1170506>
- Lahire, B. (2008). *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Presses universitaires de Rennes.
- Lavallée, C. et Marquis, M. (1999). *Éducation interculturelle et petite enfance*. Presses de l'Université Laval.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu*. ESF Éditeur.
- Oukerfellah, N. (2014). *Ici, c'est différent de là-bas*. Bayard Jeunesse Canada.
- Perregaux, C. (1994). *Odyseea - Accueils et approches interculturelles*. COROME.
- Perregaux, C. (2000). Biographie langagière: pratiques nouvelles d'un genre ancien. *CRÉOLE*,(3), 3-5. <https://www.unige.ch/fapse/creole/journal/parus/creole3.pdf>
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALSASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, (76), 81-94. <https://libra.unine.ch/server/api/core/bitstreams/6282eb80-b4ba-429d-a618-6c726cc290c3/content>
- Prasad, G. (2016). Beyond the mirror towards a plurilingual prism: Exploring the creation of plurilingual "identity texts" in English and French classrooms in Toronto and Montpellier. *Intercultural Education*, 27(1), 497-514. <https://www.doi.org/10.1080/14675986.2015.1109775>
- Renaulaud, C.E. (2020). *L'écriture des textes identitaires dans une classe linguistiquement hétérogène du primaire au Québec : expression identitaire et rapport à l'écrit* [thèse de doctorat, Université Laval]. <https://ulaval.on.worldcat.org/oclc/1235863373>
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit. 3. Le temps raconté*. Éditions du Seuil.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau Pédagogique.

CÉLINE RENAULAUD est psychopédagogue et didacticienne du français, passionnée par les approches interculturelles en écriture et en lecture, également chargée de cours en didactique du français au primaire.
Celine.renaulaud@gmail.com

CÉLINE RENAULAUD is an educational psychologist and French didactic specialist. Passionate about cross-cultural approaches to writing and reading, she is also a course lecturer for primary-level French didactics. Celine.renaulaud@gmail.com