

Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire : comment motiver les élèves et surmonter les défis de l'insécurité linguistique ?

Sylvie Blain

Université de Moncton

Martine Cavanagh

Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta

Laurent Cammarata

Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta

Résumé

L'enseignement de l'écriture au primaire et au secondaire constitue un défi pour tous les milieux éducatifs, entre autres, parce que les activités scripturales proposées à l'école ne sont pas toujours motivantes aux yeux des élèves. Les écoles francophones situées en milieu minoritaire ne font pas exception à cette règle, mais aux difficultés de motiver les élèves

à écrire s'ajoute notamment la prise en compte de l'insécurité linguistique. Dans cette réflexion critique, nous nous appuyerons sur certaines théories au sujet de la motivation à apprendre et sur les recherches les plus récentes au sujet de l'apprentissage de l'écriture en milieu minoritaire pour donner des pistes de solutions aux enseignantes et aux enseignants de français du primaire et du secondaire.

Mots-clés : enseignement de l'écriture, français en milieu minoritaire, motivation à écrire, insécurité linguistique, rétroaction à l'écrit, correction des erreurs, primaire, secondaire

Abstract

Teaching writing in elementary and secondary schools is a challenge in all sectors of education, among other reasons because the writing activities offered at school are not always motivating according to students. Francophone schools in a minority context face the same problem, but also the difficulty of overcoming linguistic insecurity. In this critical reflection, we will build on theories of instructional motivation, as well as the most recent research results on learning to write in a minority milieu, to offer some potential solutions for elementary and secondary French teachers.

Keywords: teaching writing, French in minority context, motivation to write, linguistic insecurity, feedback to writing, error correction, primary level, secondary level

Introduction

Dans les milieux éducatifs canadiens, les résultats obtenus par les élèves francophones en milieu minoritaire au programme international pour le suivi des acquis (PISA) sont une source de préoccupation. En effet, ces études montrent que les élèves fréquentant les écoles francophones en milieu minoritaire, peu importe qu'ils grandissent dans une famille endogame, exogame ou dans une famille dont les parents sont immigrants, obtiennent des résultats inférieurs à leurs pairs anglophones en lecture, en écriture et en mathématiques. Or, au Canada comme partout dans le monde, les élèves d'aujourd'hui ont besoin de communiquer, de collaborer et de résoudre des problèmes avec des citoyens du monde entier dans un contexte de mondialisation (Rosefsky Saavedra & Opfer, 2012). Pour aider les élèves à accomplir ces tâches complexes, la littératie constitue une compétence essentielle. Or, au-delà du savoir-lire et écrire traditionnel associé à l'alphabétisation, la littératie est multidimensionnelle et englobe le savoir-parler, écouter, écrire, publier, analyser et critiquer les informations sur différents supports, en plus d'en produire de nouvelles, et ce, dans des situations qui varient en fonction des contextes (personnels, professionnels, socioculturels) et des disciplines (Blain et al., 2009 ; Dupont & Grandaty, 2012 ; Hébert & Lépine, 2013 ; Lafontaine, 2016 ; Table ronde des experts en littératie, 2004).

L'objectif de cet article est d'approfondir l'aspect « savoir écrire » de la littératie dans le contexte scolaire francophone minoritaire en nous penchant sur différents défis mentionnés dans les écrits antérieurs (Cavanagh & Blain, 2009) à la lumière d'une récente synthèse des connaissances (Cavanagh, Cammarata, & Blain, 2016). Plus spécifiquement, dans le texte qui suit, nous tenterons de répondre aux questions suivantes qui ont été soulevées par les praticiens du milieu éducatif lors d'un forum sur l'apprentissage qui a eu lieu au Nouveau-Brunswick en 2015 : comment motiver les jeunes à écrire dans le contexte scolaire ? Comment tenir compte de l'insécurité linguistique ? Comment les amener à écrire plus souvent ? Comment rétroagir aux textes et corriger les erreurs ? Dans les quatre sections suivantes, nous répondrons à chacune de ces questions en commençant par discuter des trois facteurs qui influencent la motivation à écrire des élèves en prenant en compte trois perceptions : la valeur de l'écriture, leur sentiment de compétence et leur contrôlabilité devant la tâche d'écriture proposée en milieu scolaire. Par la suite, nous discuterons des façons de tenir compte de l'insécurité

linguistique en proposant des interventions spécifiques au sujet du vocabulaire, du vernaculaire, du dossier d'apprentissage et du portfolio. Suivront ensuite des suggestions concrètes pour faire écrire les élèves plus souvent en réservant une période d'écriture libre, en les faisant écrire dans toutes les matières et en utilisant les possibilités qu'offrent les technologies. Finalement, nous discuterons de l'importance de la rétroaction et de la correction des erreurs en enseignement de l'écriture en milieu minoritaire.

Sentiment de la valeur et de l'utilité de l'écriture

Proposer des activités de productions écrites le plus près possible de la « vraie » vie est essentiel afin de susciter chez les élèves ce sentiment de la valeur et de l'utilité de la tâche. L'enseignante¹ doit saisir les occasions de la vie scolaire et des événements de la communauté pour proposer des idées de rédaction qui touchent les élèves. Selon les résultats de notre recherche, menée auprès de douze élèves de douzième année et de deux enseignantes de français (Blain et Lowe, 2009), demander aux apprenants d'écrire un conte destiné à des enfants hospitalisés, par exemple, sera plus motivant qu'un texte décontextualisé sur une thématique générique (comme « Raconte-moi ce que tu as fait cet été »). La publication de leurs écrits, que ce soit au moyen de la lecture à haute voix devant leurs pairs ou à des élèves d'une autre classe, d'un livre ajouté à la bibliothèque, d'un blogue, ou d'une application comme Book Creator, ajoutera à la pertinence et à la valeur de la tâche.

En milieu minoritaire, on suggère également d'intégrer des principes d'enculturation active (Cormier, 2005) susceptibles d'engager l'élève dans un processus dynamique de construction identitaire (Gérin-Lajoie, 2010). Nous postulons que l'intégration des arts dans les cours de français augmente la motivation à écrire chez les élèves. À cet égard, les activités d'écriture de chansons françaises ou de pièces de théâtre, telles qu'expérimentées auprès d'adolescents (Cormier, 2010 ; Théberge, 2006, 2007), ainsi que l'intégration de la musique, de la danse et des arts visuels et dramatiques à la langue (Lowe, 2004) offrent des pistes prometteuses.

1 Nous utilisons le féminin de façon générique pour désigner la majorité du personnel enseignant au primaire et les responsables de l'enseignement du français au niveau secondaire.

Sentiment de compétence des apprentis scripteurs

Il est aussi important de faire vivre des succès aux élèves afin d'augmenter leur sentiment de compétence en leur donnant des défis avec du soutien afin qu'ils soient capables de les relever. En effet, selon les théories cognitives développementales de Vygotsky (1978), pour favoriser l'apprentissage, il faut donner des tâches qui correspondent à la zone de développement proximal des apprenants, c'est-à-dire des tâches qu'ils sont capables de réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus avancé. Vygotsky (1978) recommande que ce soutien soit donné sous forme d'étaillage, c'est-à-dire que l'aide diminue graduellement (modelage, pratique guidée et coopérative, pratique autonome) au fur et à mesure que l'élève réalise la tâche demandée. À cet égard, plusieurs recherches ont vérifié l'impact de séquences didactiques axées sur l'enseignement explicite et sur l'étaillage des stratégies d'écriture (p. ex., Blain & Cavanagh, 2014 ; Cavanagh, 2006, 2008 ; Cavanagh & Blain, 2015, 2016). Les résultats de ces recherches menées auprès d'élèves francophones de la fin du primaire grandissant en milieu minoritaire montrent que les élèves ont fait des progrès significatifs dans plusieurs dimensions de la cohérence textuelle et qu'ils ont davantage eu recours à des stratégies efficaces de planification et de révision, tant chez les scripteurs forts que chez ceux ayant plus de difficulté.

Cet enseignement explicite de l'écriture se caractérise, dans un premier temps, par la lecture de textes du même genre et d'activités d'analyse pour que les élèves s'approprient la structure du genre visé. Par la suite, au moment de la rédaction, les enseignantes modèlent chaque stratégie d'écriture en nommant d'abord le quoi (par exemple, dans le cadre d'un texte narratif, *construire l'identité*), en expliquant le pourquoi (*en connaissant l'identité de mon personnage principal, cela me donnera des idées pour écrire mon récit*) ainsi que le quand (*chaque fois que j'ai besoin de créer un personnage*) et finalement le comment (les explications correspondent au modelage où les enseignantes pensent tout haut devant les élèves pour concrétiser la stratégie). Lors de la pratique guidée, les élèves ont accès à différentes formes de soutien que cela soit à l'aide des pairs, de listes de mots de vocabulaire, de listes de vérification, etc. Lors de la pratique autonome, les élèves rédigent un autre texte du même genre en ayant accès à tous leurs outils qu'ils sont libres d'utiliser ou non selon leurs besoins (Cavanagh & Blain, 2015).

Toujours dans le cadre de cet enseignement explicite, la correction de la syntaxe, et de l'orthographe lexicale et grammaticale est habituellement intégrée à la fin du processus de rédaction, **surtout** si le texte est publié. En effet, selon certaines théories sur la motivation dont nous avons discuté plus haut (Deci & Ryan, 1985 ; Tardif, 1992 ; Viau, 1999), il pourrait y avoir des effets pernicioeux à la correction de toutes les erreurs de tous les textes produits. Ces effets pernicioeux pourraient être, entre autres, une diminution du sentiment de compétence et une augmentation de l'insécurité linguistique chez les élèves que nous aborderons plus loin dans cet article. Nous reviendrons également sur les façons de rétroagir aux textes et de corriger les erreurs dans une section subséquente.

En terminant cette section sur le sentiment de compétence, nous ne pouvons passer sous silence l'importance de l'évaluation critériée. En effet, afin de favoriser la motivation intrinsèque et des buts de maîtrise, on évitera de comparer l'élève à une norme externe (évaluation normative) et on mettra plutôt l'accent sur ses progrès en l'évaluant selon des critères (évaluation critériée) (Tardif, 1992). L'utilisation du portfolio et du dossier d'apprentissage, entre autres, permet de valoriser la progression des compétences en écriture. Nous reviendrons en détail sur ces outils dans la section qui traite de l'insécurité linguistique.

Sentiment de contrôlabilité

Le contexte de production d'un texte exerce une grande influence sur le processus d'écriture. Par exemple, écrire dans un contexte d'évaluation, sans accès aux outils de correction et avec des contraintes de temps, est très différent d'écrire pour le plaisir. Le degré de liberté au niveau du choix de la thématique aura aussi un effet important sur le processus d'écriture. Ces paramètres contextuels exercent aussi une influence sur le sentiment de contrôlabilité qui se définit dans le contexte scolaire comme étant «le degré de contrôle qu'un élève croit avoir sur le déroulement d'une activité ou sur ses résultats» (Viau, 1999, p. 48).

Il est évident que pour augmenter le sentiment de contrôlabilité des apprentis scripteurs, on devrait leur laisser le plus de choix possible. Or, dans un contexte où le programme d'études prescrit l'enseignement de différents types de texte, par exemple, on ne peut pas toujours les laisser libres de choisir le genre. De même, les contraintes de temps existent en milieu scolaire comme dans la vraie vie, et il faut que les élèves

apprennent à composer avec elles. Comment trouver un juste équilibre entre ces contraintes et l'augmentation du sentiment de contrôlabilité du scripteur, un des facteurs de la motivation à apprendre ? Nous proposons de laisser à l'élève le choix du thème et celui de la longueur du texte afin, non seulement d'augmenter sa perception de contrôlabilité, mais aussi pour prendre en compte certains aspects du processus d'écriture de Hayes (2011) que nous décrivons aux paragraphes suivants.

Selon le modèle théorique du processus rédactionnel de Hayes (2011), les connaissances antérieures du scripteur jouent un rôle primordial lors de la production d'un texte. D'après ce modèle, le scripteur se retrouve souvent en état de surcharge cognitive, car sa mémoire de travail doit gérer une multitude de paramètres lors de la planification, de la mise en texte et de la révision : intention d'écriture, type de texte, besoins du lecteur, génération et organisation des idées, orthographe, grammaire, vocabulaire, syntaxe, etc. Si d'emblée on le laisse choisir un thème qu'il connaît bien, comme le recommande la recherche de Blain et Lowe (2009), cela allègera une partie de cette surcharge puisqu'il possède des connaissances antérieures sur ce sujet. On fait ainsi d'une pierre deux coups puisque, en plus d'augmenter le sentiment de contrôlabilité de l'élève, on favorise aussi un sentiment de compétence chez notre apprenti scripteur.

Dans la plupart des programmes d'études en français, il existe des paramètres en ce qui a trait à la longueur des textes pour chaque niveau scolaire. Ces paramètres sont importants pour les enseignantes, mais nous sommes d'avis que les apprentis scripteurs ne devraient pas les connaître. Demander aux enfants d'écrire un minimum de mots diminue leur sentiment de contrôlabilité en plus d'augmenter inutilement la surcharge cognitive. Par ailleurs, imposer la longueur des textes comporte un autre effet pervers : celui de diminuer la motivation d'écrire de plus longs textes. Or, les compétences en écriture s'acquièrent par la pratique fréquente (Niwese, 2011). Certains scripteurs sont donc privés de leur volonté d'écrire des textes plus substantiels quand on en impose la longueur. D'un autre côté, pour faire écrire davantage les élèves qui écrivent en deçà des normes de leur niveau scolaire, la publication des textes ainsi que la rétroaction de l'enseignante et des pairs sont des moyens qui pourraient motiver ces scripteurs moins prolifiques.

Cette imposition de la longueur des textes est souvent liée à des normes externes afin de répondre aux évaluations standardisées provinciales (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2017). Quoique nous

reconnaissons l'importance des évaluations externes, ces tests standardisés ne favorisent ni le sentiment de contrôle ni le sentiment de compétence puisque, entre autres, les élèves y sont comparés à une norme externe. Ces évaluations ne contribuent donc pas à augmenter la motivation intrinsèque à apprendre puisqu'elles génèrent souvent des buts de performance, par opposition aux buts de maîtrise associés à une motivation intrinsèque plus durable (Cormier, 2011).

Comme on peut le constater, il existe plusieurs mesures concrètes pour agir sur la motivation à écrire chez les élèves en milieu minoritaire : publication des textes, enculturation active, enseignement explicite des stratégies d'écriture, choix du thème et de la longueur du texte, évaluation critériée et buts de maîtrise, etc. Dans les sections suivantes, nous continuerons à aborder indirectement les déterminants de la motivation à écrire puisque les mesures proposées pour contrer l'insécurité linguistique, faire écrire plus souvent et rétroagir aux textes, visent également à augmenter le plaisir d'écrire.

Deuxième question : comment tenir compte de l'insécurité linguistique ?

Tout en reconnaissant et en soulignant qu'un des objectifs de l'école est de faire apprendre le registre de langue valorisé socialement, nous constatons que ce rôle est délicat quand il faut prendre en compte l'insécurité linguistique des élèves vivant en milieu minoritaire. Cette insécurité se manifeste par une évaluation négative, à tort ou à raison, de leur façon de parler en la comparant à une norme jugée plus prestigieuse (LeBlanc, 2008). Cette norme, le français dit standard, encore souvent nommé « bon » français, est difficilement accessible pour un grand nombre d'élèves qui grandissent dans une famille exogame où un seul parent, souvent bilingue, parle français et où la langue d'usage sera le plus souvent l'anglais. Même chez les familles endogames, la variété de langue parlée, le vernaculaire², est souvent loin du français dit standard.

Les recherches que nous avons menées en écriture en contexte minoritaire (Blain & Cavanagh, 2014 ; Cavanagh, 2006, 2008 ; Cavanagh & Blain, 2015, 2016) nous permettent d'affirmer que cette insécurité ressentie pour la langue parlée se manifeste

2 Définition d'Antidote : langue parlée seulement à l'intérieur d'une communauté linguistique donnée.

fréquemment pour la langue écrite. En effet, nous avons souvent entendu les élèves se plaindre de leur manque de vocabulaire, de leurs nombreuses fautes ou de leur absence de « talent » en écriture. Cette insécurité linguistique fait en sorte que les élèves écriront le minimum de mots requis, éviteront de faire lire leurs textes par d'autres et vont carrément éviter d'écrire.

En somme, l'insécurité linguistique en écriture chez les élèves en milieu minoritaire est l'une des sources du manque de motivation à écrire puisqu'elle est directement liée à leur sentiment de compétence. Pour relever ce défi de l'insécurité linguistique en écriture, nous proposons des interventions qui touchent 1) le vocabulaire, 2) la place du vernaculaire en écriture et 3) l'utilisation du dossier d'apprentissage et du portfolio.

Vocabulaire

Une des façons de prendre en compte l'insécurité des élèves est d'éviter de leur dire qu'ils manquent de vocabulaire. À cela, nous suggérons plutôt de mettre l'accent sur le fait qu'ils ont un *autre* vocabulaire. Autrement dit, nos élèves qui maîtrisent leur langue vernaculaire ont un vocabulaire riche, mais ce lexique ne leur permet pas de se faire comprendre des lecteurs des autres régions de la francophonie. On ne dira donc pas qu'il s'agit d'un vocabulaire fautif, mais on leur permettra d'acquérir d'autres mots avec lesquels ils pourront être compris par des lecteurs de toute la francophonie, soit un *français d'ouverture*³ (Blain, 2014). À cet égard, la publication de leurs écrits sur Internet, comme c'est le cas avec le projet Acadiepedia⁴, fait en sorte que les élèves seront à même de constater la pertinence d'employer ce français d'ouverture dans leurs rédactions écrites.

3 Le français d'ouverture permet d'être capable de s'adapter à différents contextes de communication à la manière d'un caméléon linguistique. Par exemple, en apprenant qu'il est préférable de dire « une glace » plutôt qu'« une crème glacée » en France, on permet aux élèves canadiens d'être « ouverts » à différentes façons de nommer les objets.

4 <http://www.apprendrepourlavie.com/accueilacadiopedia/>

Place du vernaculaire en écriture

Une autre façon de prendre en considération ce sentiment d'incompétence en écriture et cette insécurité des élèves serait de les traiter comme de véritables auteurs (Graves, 2003 ; Hall, 2014 ; Nadon, 2007, 2011) en leur permettant d'utiliser leur vernaculaire quand ils font parler leurs personnages dans leurs textes narratifs, théâtraux ou poétiques, tout comme l'ont fait Michel Tremblay (au Québec), France Daigle, Gérard LeBlanc et Raymond Guy LeBlanc, pour n'en nommer que quelques-uns. Nous postulons que cette utilisation ciblée du vernaculaire aurait deux effets chez les jeunes scripteurs. Tout d'abord, ils pourraient ressentir que leur langue est valorisée et que leur façon de parler est légitime, ce qui favoriserait leur sentiment d'appartenance à la communauté francophone. Ensuite, ils pourraient se sentir valorisés dans leur identité et leur insécurité linguistique pourrait, du coup, diminuer.

Ces deux premières recommandations, soit mettre l'accent sur l'acquisition du vocabulaire issu du français « correct » et permettre l'utilisation du vernaculaire, peuvent à première vue sembler contradictoires puisque d'une part, on met l'accent sur l'apprentissage du français dit standard et, d'autre part, on laisse les élèves utiliser leur langue vernaculaire. C'est ici qu'entre en jeu le professionnalisme du personnel enseignant qui est à même de composer avec cet équilibre délicat entre la valorisation du vernaculaire et l'enseignement du français d'ouverture. En outre, il faut aussi faire confiance aux élèves « qui savent mieux que ça » ; la plupart d'entre eux comprendront rapidement l'importance d'écrire selon les normes pour se faire comprendre par tous les francophones, surtout si leurs écrits se retrouvent régulièrement sur Internet, tout en sachant qu'on peut difficilement écrire une histoire qui se passe en Acadie, en Ontario ou dans l'Ouest canadien en faisant parler leurs personnages dans un français qui n'est pas le leur⁵.

5 Pour des raisons d'espace alloué, nous mettons dans ce texte principalement l'accent sur le vocabulaire, élément le plus souvent identifié comme étant un défi majeur en contexte minoritaire. Ceci n'exclut en rien l'existence d'autres défis liés à la grammaire et à la syntaxe que des travaux récents ont permis de mieux comprendre (voir p. ex., Thibeault & Fleuret, 2016).

Dossier d'apprentissage et portfolio

À ces deux premières recommandations s'ajoutent le dossier d'apprentissage et le portfolio qui visent principalement à souligner les progrès des élèves (Dodier, 2005 ; Tardif, 2006). Ces outils permettent aussi aux apprentis scripteurs de se servir de leurs erreurs pour construire de nouvelles connaissances durables et transférables. Nous résumerons ici l'essentiel de ces outils, que nous avons expliqués en détail dans un article publié précédemment (Cavanagh & Blain, 2009).

Le dossier d'apprentissage. Pour démontrer l'état du savoir de l'élève en matière d'écriture, le scripteur, en collaboration avec son enseignante, sélectionnera un certain nombre de productions écrites signifiantes dans son dossier d'apprentissage. Idéalement, ce dossier devrait accompagner l'élève tout au long de son parcours scolaire, du primaire jusqu'au secondaire, et il contiendra ses plus belles réussites en écriture.

Loin d'être un fourretout sans véritable objectif pédagogique, la constitution d'un dossier d'apprentissage valable demande que l'enseignante et l'élève s'entendent sur un cadre de sélection des artéfacts à y inclure (Tardif, 2006). Il s'agira, entre autres, de prendre une décision quant au nombre de textes, aux critères de sélection des travaux et à la fréquence à laquelle les élèves doivent faire des entrées réflexives. « Les entrées réflexives prennent la forme de mini introductions expliquant en quoi le travail inséré prouve l'acquisition de l'habileté que l'on veut démontrer » (Cavanagh & Blain, 2009, p. 163).

Ensuite, l'élève doit être responsable de choisir les documents qu'il juge appropriés et de les justifier par des entrées réflexives. Enfin, le dossier doit être utilisé comme outil d'évaluation des résultats d'apprentissage en écriture. À cet effet, on évitera d'évaluer le dossier d'apprentissage en lui-même par des critères, comme « Le dossier contient un nombre suffisant d'entrées ». Ce type de critères sert à évaluer la forme du dossier et non les textes et les entrées réflexives qu'il contient. Un critère visant l'évaluation de l'écriture devrait plutôt se lire comme suit : « L'élève a fourni assez de preuves pour démontrer qu'il est capable de vérifier la grammaire du texte, plus

particulièrement, l'agencement des arguments dans un ordre logique»⁶. Dans ce dernier cas, on évalue la capacité de l'élève à rédiger un bon texte argumentatif, évaluation basée sur les preuves choisies par lui, preuves qui sont incluses dans le dossier d'apprentissage.

Le portfolio. Contrairement au dossier d'apprentissage, où l'élève fait un bilan de ses apprentissages grâce à la présentation de ses meilleures productions, le portfolio, aussi nommé «dossier de progression» (Tardif, 2006), vise plutôt à lui faire prendre conscience de ses progrès à travers différentes versions d'un même écrit sur une certaine période de temps (Dodier, 2005). L'efficacité du portfolio dépend du respect de quelques conditions : 1) présentation de différentes phases d'un même travail ; 2) production de plusieurs textes écrits à des moments divers ; 3) inclusion de la version corrigée du texte mis au propre ; 4) choix de textes moins bien réussis en parallèle avec ses meilleurs écrits afin de pratiquer ce que Dodier (2005) appelle la «comparaison» entre ses différentes productions dans le but de constater son évolution.

Préfontaine et Fortier (2005) proposent un portfolio avec une structure bien précise permettant d'accompagner le scripteur tout au long de l'élaboration de son texte. On demande d'abord à l'élève d'identifier ses difficultés en écriture. L'apprenant peut ensuite se fixer des buts spécifiques, qu'il note dans un cahier. Par la suite, chaque version du texte aux phases de planification, brouillon et version définitive est insérée dans le portfolio. Pour chaque texte, le scripteur remplit la section «aide-mémoire» dans laquelle il inscrit ce qu'il veut améliorer, la stratégie qu'il choisit et la note qu'il se donne quant à l'efficacité de la stratégie utilisée. La dernière section concerne l'évaluation dans laquelle on demande d'abord à l'élève de donner une appréciation de son propre texte. Ensuite, on y trouve des directives pour préparer l'apprenant à un entretien avec l'enseignante.

Ces entretiens métacognitifs doivent être mis en place lors de l'élaboration du portfolio (Jalbert, 1997). Les entrevues sont dites métacognitives, car il s'agit d'amener l'élève à réfléchir sur ce qu'il a fait et à la façon dont il l'a fait. Voici des exemples de questions, inspirés des travaux de Zimmerman (1990) sur l'autorégulation, que l'on peut poser à l'élève : comment as-tu trouvé des idées? Qu'as-tu fait pour les organiser?

6 Il s'agit du résultat d'apprentissage spécifique E4.7 l) qui se trouve à la page 50 du *Programme d'études : Français 4-8* publié en 2013 par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick.

Pendant que tu écrivais, est-ce que ça allait bien ? As-tu eu des difficultés ? Si oui, qu'as-tu fait pour les surmonter ? As-tu fait des changements dans ton brouillon ? Lesquels ? Pourquoi ?

En somme, si les conditions d'utilisation sont respectées, le dossier d'apprentissage et le portfolio constituent deux outils de choix pour augmenter le sentiment de compétence et contrer l'insécurité linguistique des apprentis scripteurs en milieu minoritaire. Ces outils misent sur l'identification par l'élève de ses propres progrès, non seulement sur le plan du texte produit, mais également sur le plan des stratégies mobilisées pour le produire, favorisant ainsi des buts de maîtrise liés à une motivation plus intrinsèque. En outre, la constitution d'un portfolio ou d'un dossier d'apprentissage pourrait faciliter la compilation des travaux des élèves, surtout si on leur donne l'occasion d'écrire plus souvent.

Troisième question : comment les amener à écrire plus souvent ?

Le milieu anglo dominant dans lequel baignent les élèves limite les occasions d'écrire en français. C'est pourquoi l'école en milieu minoritaire doit fournir aux élèves de nombreuses occasions d'écrire (Cormier, 2005). Nous faisons ici la distinction entre la *retranscription* de notes de cours, de lecture ou de consignes, et la véritable *écriture* qui comporte la composition de textes nouveaux. C'est évidemment ce dernier type que l'on devrait privilégier à travers 1) une période d'écriture libre ; 2) l'écriture dans toutes les matières ; et 3) l'utilisation des technologies.

Réserver une période d'écriture libre

Tout comme il existe souvent une période de lecture libre d'une quinzaine de minutes par jour dans les écoles, nous proposons de laisser les élèves écrire librement dans un journal personnel dans lequel les erreurs ne sont pas corrigées puisqu'il ne sera pas publié. On peut lui laisser le choix de donner ce journal à son enseignante ou à un pair pour obtenir une réaction à un texte ou une réponse à une question pour en faire un « journal en dialogue » (Darhower, 2004 ; Dressler et Tweedie, 2016 ; Hannon, 1999). Il est alors recommandé de répondre en résistant à la tentation de corriger les fautes. Il ne faut pas

perdre de vue que les objectifs de cette activité sont de faire écrire plus souvent, de rendre l'activité plaisante tout en mettant l'accent sur l'aspect communicatif de l'écrit.

Cette période d'écriture libre peut aussi être l'occasion pour certains élèves de poursuivre un projet d'écriture de plus grande envergure qu'ils pourront inclure dans leur portfolio une fois complété. Nous avons déjà observé ce phénomène chez des scripteurs particulièrement doués et motivés à écrire. Pour les scripteurs qui, au départ, sont identifiés comme plus faibles et moins motivés, nous remarquons que cette période d'écriture libre leur permet de passer progressivement du dessin à l'écriture de textes de plus en plus longs. À cet égard, l'enseignante est un modèle qui écrit en même temps que ses élèves et qui partage ses textes avec sa classe.

Faire écrire les élèves dans toutes les matières

En se servant des occasions offertes par les mathématiques, les sciences humaines, les sciences, ainsi que la formation personnelle et sociale pour faire écrire des textes d'usage courant de type informatif ou incitatif, on favorise le transfert des apprentissages effectués en français dans toutes les matières. De même, la création de textes littéraires dans les cours d'arts et de musique augmente la valeur de la tâche d'écriture puisqu'elle est contextualisée. En outre, les élèves sont plus aptes à faire des liens entre les connaissances construites dans le cours de français et celles développées dans le contexte des autres matières s'ils ont l'occasion de se servir de l'écriture de façon significative en dehors du cadre du cours de français (Tardif, 1999).

En plus de favoriser le développement global de la compétence scripturale, écrire dans toutes les matières permet aussi de développer le vocabulaire spécifique aux disciplines (Pruneau & Langis, 2003). À cet égard, un modèle pédagogique d'enseignement des sciences a été expérimenté dans le contexte d'une étude de cas de type exploratoire menée dans une classe de cinquième année du primaire (Cormier, Pruneau, & Rivard, 2010). Ce modèle intègre des activités d'appropriation du langage scientifique à une démarche expérientielle de changement conceptuel et prend en compte l'insécurité linguistique des élèves en permettant l'emploi du langage vernaculaire. Les résultats ont révélé que les élèves ont développé une attitude positive envers l'approche et qu'ils ont fortement progressé dans leur apprentissage des concepts scientifiques et

du lexique standard propres au domaine des sciences tant à l'oral qu'à l'écrit (Cormier, Pruneau, & Rivard, 2010).

Dans le cadre d'une autre étude menée pour vérifier les effets de l'accès direct à l'ordinateur portable au Nouveau-Brunswick (Blain, Beauchamp, Essiembre, & Freiman, 2010), les élèves de 7^e et 8^e année participant à l'étude ont été observés dans le cadre d'un scénario pédagogique intégrant les sciences, les mathématiques et le français (lecture, écriture, communication orale). Une approche par problème a été mise à l'essai à deux reprises sur une période de deux ans et les élèves écrivaient tous leurs textes directement à l'ordinateur. Selon les résultats, il semble que les élèves étaient plus motivés à écrire et qu'ils rédigeaient de plus longs textes, dont la qualité s'est améliorée entre le premier et le dernier texte produit. En l'absence d'un groupe témoin pour ce dernier résultat, nous ne pouvons malheureusement pas le généraliser.

Exploiter les possibilités offertes par les technologies

Comme nous venons de le mentionner, le traitement de texte incite les scripteurs à écrire des textes plus longs en grande partie parce qu'ils n'ont pas à réécrire leur brouillon au propre avant de le publier (Blain et al., 2009), tâche ennuyeuse pour plusieurs élèves. De plus, grâce à la vitesse de correction des erreurs détectées par Word et à l'accessibilité rapide aux outils de référence sur Internet, les élèves peuvent se concentrer sur les processus de plus haut niveau, comme l'organisation et la progression des informations (Blain et al., 2009). En outre, le fait de publier les textes sur Internet et de savoir qu'ils seront lus par d'autres augmente la motivation à corriger ses erreurs (Blain et al., 2009). On a également remarqué que les élèves sont plus enclins à effectuer des révisions de fond qui touchent la grammaire du texte plutôt que de se limiter à la correction des erreurs, soit la grammaire de la phrase.

Plus récemment, on remarque la popularité de l'utilisation des blogues dans la population en général et l'engouement qu'ils suscitent chez les jeunes en particulier. Pourtant, leur utilisation demeure peu répandue en milieu scolaire et seulement neuf recherches empiriques ont documenté leurs effets, selon la recension d'Allaire, Thériault et Lalancette (2011). D'après cette recension, l'utilisation du blogue est jugée motivante par plusieurs élèves puisque celui-ci procure un contexte près de la vie réelle, où journalistes et auteurs sont lus et commentés par les internautes. Par ailleurs, il semble

que les élèves écrivent davantage et s'approprient certaines stratégies d'écriture efficaces lors de l'écriture de blogs par des élèves de sixième année (Thériault, Allaire, & Gagnon, 2017), mais aucune étude empirique n'a réussi à démontrer que leurs textes sont nécessairement de meilleure qualité. Par contre, il semble que la rétroaction des pairs par l'entremise du clavardage pédagogique permet aux jeunes du secondaire de rédiger de meilleurs textes en ce qui a trait à l'orthographe grammaticale et à la construction des phrases (Gonthier, Ouellet, & Lavoie, 2018). Ceci nous amène à notre dernière question en enseignement de l'écriture, mais non la moindre, la rétroaction aux textes et la correction des erreurs.

Quatrième question : comment rétroagir aux textes et corriger les erreurs ?

Nous distinguons volontairement « rétroaction » et « correction ». Lors de la rétroaction, l'enseignante prend la posture d'une véritable lectrice et elle réagit à l'aspect communicatif de la composition de son élève. « J'avais hâte de savoir si Isabelle allait retrouver son chien perdu ! », « Je n'ai pas bien compris pourquoi monsieur Samson avait voulu faire peur aux enfants », « Ton texte est tellement bien documenté ; j'en ai appris beaucoup au sujet de la mythologie grecque ». Ce genre de commentaires est motivant pour les élèves puisque, même si le texte a été écrit dans le cadre scolaire, il a été lu dans une perspective d'une *lectrice* à un auteur. Ne perdons pas de vue que pour bien des élèves en milieu minoritaire, le français revêt souvent un caractère artificiel (Cavanagh & Blain, 2009). Une rétroaction vague venant de l'*enseignante-évaluatrice* comme « Bon texte » ou « Beau vocabulaire » ou encore « Peu d'erreurs. Bravo ! » accentue cette perception d'artificialité. Pour changer cette perception, nous suggérons que l'enseignante donne une rétroaction très spécifique, lors de la première version d'un texte, axée sur les aspects communicatifs de la composition en plus de donner des commentaires sur la grammaire du texte, c'est-à-dire le respect des paramètres d'écriture (type de texte, intention, lectorat visé) et la cohérence textuelle (organisation du texte, reprise de l'information, connecteurs temporels, marqueurs de relation, etc.) (Cavanagh & Blain, 2015).

Une fois que l'élève aura révisé sa première version en fonction de cette rétroaction et **si le texte est publié**, il est maintenant temps de passer à la correction de la grammaire de la phrase, c'est-à-dire la correction de la syntaxe, de la grammaire, de l'orthographe et de la ponctuation, même si un enseignement de certaines notions ancrées dans la situation d'écriture (p. ex., l'enseignement des verbes à l'infinitif pour la rédaction d'une recette) s'avère pertinent avant la fin du processus d'écriture. Le rôle de l'enseignante est d'amener ses élèves à corriger leurs propres erreurs et à réinvestir certaines notions enseignées pendant la rédaction à l'aide de différents outils, par exemple, une liste de vérification adaptée pour leur niveau scolaire (Cavanagh & Blain, 2015). S'il y a eu des oublis de la part de l'apprenti scripteur, il est préférable de les lui signaler, mais sans donner la bonne réponse. En rendant l'élève actif lors de cette correction, il mémorisera mieux les différentes règles d'accord grammaticales et d'orthographe, et il sera plus susceptible de faire les transferts lors de ses prochaines compositions. D'ailleurs, l'enseignante peut mettre à profit les erreurs de syntaxe, de grammaire et d'orthographe les plus fréquentes de ses élèves pour faire un enseignement explicite de quelques notions à l'aide d'exemples trouvés dans les textes de sa classe.

Nous comprenons que cette démarche est longue et peut devenir fastidieuse pour l'enseignante, surtout si elle est reprise pour chacune des productions écrites des élèves. C'est pourquoi la dernière partie de la démarche, la correction de *toutes* les erreurs, ne devrait être réservée qu'**aux textes publiés**. Cela n'interdit pas la correction de certaines erreurs dans les cas où l'enseignante veut insister sur une notion bien précise, mais il ne faut pas oublier que le développement de la compétence à écrire implique également l'apprentissage de la gestion globale du processus rédactionnel (stratégies de planification, mise en texte et révision) et de la grammaire du texte (Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, 2008). Ces derniers aspects en apprentissage de l'écriture sont tout aussi importants. De plus, en insistant trop sur les aspects normatifs du français écrit, on risque d'accentuer l'insécurité linguistique des scripteurs francophones en milieu minoritaire.

Un autre moyen d'alléger le fardeau de l'enseignante lors de la rétroaction et de la correction des textes est d'utiliser la rétroaction verbale des pairs connue sous le vocable de *peer response group* dans les recherches américaines (Klockow, 2008 ; Mendonca et Johnson, 1994 ; Spears, 1988 ; Witikko, 2011) traduit par « groupe de révision rédactionnelle » (Blain & Lafontaine, 2010 ; Lafontaine, Blain, & Giguère, 2014). Selon

les résultats de ces études, en plus de motiver les élèves à écrire de meilleurs textes, la rétroaction des pairs, qui touche d'abord la grammaire du texte et ensuite la grammaire de la phrase, améliore la qualité globale de l'écriture et permet aux scripteurs d'avoir une meilleure représentation des besoins du lecteur. Un des facteurs de succès des groupes de révision rédactionnelle est l'entraînement des élèves à rétroagir de façon précise, aidante et respectueuse. Il est donc important de modéliser la démarche décrite dans les paragraphes suivants.

Le groupe de révision rédactionnelle (GRERE) se définit comme étant une rencontre entre des auteurs qui donnent et reçoivent une rétroaction sur les textes qu'ils ont rédigés individuellement. Le GRERE n'est donc pas une activité d'écriture collective où plusieurs auteurs rédigent un seul texte.

Après la période de planification et d'écriture du brouillon, les élèves auteurs se rencontrent une première fois pour recevoir une rétroaction sur la grammaire du texte. Les groupes sont constitués de trois à quatre élèves et les échanges sont structurés de cette façon :

1. Auteur : lecture à haute voix du texte (possibilité d'une deuxième lecture au besoin).
2. Pairs : à la suite de la lecture, commentaires positifs précis (à éviter : les commentaires vagues tels que «j'ai aimé ton texte», «ton texte est bon» et les commentaires négatifs).
3. Pairs : questions sur le texte, le sujet, le vocabulaire, le processus, etc.
4. Pairs : suggestions précises pour améliorer son texte (à éviter : la correction des erreurs qui sera faite à la deuxième rencontre).
5. Auteur : prend en note les questions et suggestions. Tout comme un véritable auteur, il n'est pas obligé d'accepter toutes les suggestions.
6. On recommence ces étapes pour chaque coéquipier.

Lors de la deuxième rencontre, l'auteur distribue des copies de son texte révisé ou encore, il dépose et partage cette deuxième version dans les nuages (Google Drive, OneDrive, Dropbox, etc.) :

1. Tous et toutes : lecture silencieuse de tout le texte.
2. Pairs :
 - a. vérification de la syntaxe ;

- b. correction d'erreurs en expliquant l'origine de la faute.
- 3. Auteur : fait les rectifications dans son texte.
- 4. En cas de désaccord, vérification dans les outils ou avec l'enseignant.

Il est évident que cette rétroaction verbale des pairs ne remplacera jamais complètement celle de l'enseignante qui continuera à jouer un rôle central lors de la phase de révision rédactionnelle. Cependant, sa tâche sera un peu moins lourde si elle accepte de partager ce rôle avec ses élèves qui, en plus de se sentir valorisés comme auteurs, effectueront des apprentissages lors des discussions suscitées pendant la rétroaction et la correction des textes de et par leurs pairs (Blain & Lafontaine, 2010). En outre, les plus récents dispositifs technologiques, comme le clavardage (Gonthier, Ouellet, & Lavoie, 2018), peuvent favoriser cette collaboration entre les pairs et, par ricochet, le développement de la compétence scripturale.

Conclusion

Cet article avait comme objectif de se pencher sur l'élément «savoir écrire» de la littératie et de répondre à certaines questions identifiées par les recherches précédentes (Cavanagh & Blain, 2009 ; Cavanagh, Cammarata, & Blain, 2016). Plus particulièrement, nous avons proposé des pistes de solutions appuyées par des résultats de recherche pour pallier le manque de motivation à écrire chez les élèves francophones en milieu minoritaire, l'insécurité linguistique ressentie par plusieurs d'entre eux et le manque d'occasion d'écrire en français dans un milieu anglo dominant. Nous avons également proposé différentes façons de rétroagir et de corriger les textes pour tenir compte des facteurs qui influencent la motivation et pour prendre en compte l'insécurité linguistique.

Parmi les moyens proposés, nous avons mis l'accent sur des mesures qui permettront aux élèves de se fixer des buts de maîtrise reliés à une motivation intrinsèque plus durable, par opposition à des buts de performance reliés à une motivation extrinsèque plus volatile et fragile. Nos recommandations visent, entre autres, 1) à faire écrire les élèves souvent et dans toutes les matières, 2) à mettre à profit les technologies et à publier leurs textes sur Internet, 3) à les traiter comme des auteurs en leur laissant des choix, en les laissant écrire librement et en rétroagissant d'abord à l'aspect communicatif de leurs écrits avant d'en corriger les erreurs si le texte est publié, 4) à mettre l'accent

sur leur progrès lors de la rétroaction et de la correction des erreurs, et 5) à leur permettre d'utiliser le vernaculaire dans des contextes ciblés, lors de dialogues entre les personnages de leurs récits ou dans leurs journaux personnels, par exemple.

Nous tenons à préciser qu'il ne s'agit que de *pistes* de réponses à des questions très ciblées. Nous ne prétendons pas avoir pris en considération l'ensemble des problématiques qui existent en enseignement/apprentissage de l'écriture en milieu minoritaire francophone. Nous croyons cependant que l'application des mesures proposées, qui mettent l'accent à la fois sur le plaisir d'écrire et sur un apprentissage rigoureux de la langue, favorisera le développement des compétences globales en écriture, une composante importante de la littératie.

Références

- Allaire, S., Thériault, P., & Lalancette, E. (2011). Synthèse critique des connaissances sur l'écriture électronique à l'aide du blogue au primaire et au secondaire. *La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37(1), 1–32. doi: 10.21432/T2HP42
- Blain, S. & Cavanagh, M. (2014). Effets de l'apprentissage des stratégies de planification en écriture sur la cohérence textuelle de récits imaginaires d'élèves francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta. *Language and Literacy*, 16(2), 17–37. doi:10.20360/G20K57
- Blain, S. & Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse des impacts du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néobrunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469–491. doi: 10.7202/044486ar
- Blain, S. & Lowe, A. (2009). Vécu autonomisant en apprentissage de l'oral en milieu minoritaire francophone. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair, & L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 55–74). Montréal, QC: Presse de l'Université du Québec.
- Blain, S. (2014). *Pour motiver les élèves en classe de français et dans toutes les matières* [billet de blogue]. Récupéré de <http://profblain.wordpress.com/>
- Blain, S., Beauchamp, J., Essiembre, C., & Freiman, V. (2010). L'apprentissage de l'écriture avec l'accès direct à l'ordinateur portatif chez les élèves francophones de 7e et 8e année au Nouveau-Brunswick. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 5(2), 15–33. Récupéré de <https://journals.library.ualberta.ca/reefmm/index.php/reefmm/issue/view/11>
- Blain, S., Freiman, V., Esseimbre, C., Cormier, M., Lirette-Pitre, N., & Beauchamp, J. (2009). L'accès direct à l'ordinateur portatif chez des élèves francophones de 7e et 8e année au Nouveau-Brunswick et l'apprentissage par problèmes : développement d'un cadre conceptuel pour favoriser la littératie en matière de TIC. Dans D. Masny (dir.), *Les littératies multiples et la croissance des*

- communautés francophones en situation minoritaire : bilan et perspectives* (p. 53–78). Ottawa, ON: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Cavanagh, M. & Blain, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Les Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1/2), 151–178. doi: 10.7202/045327ar
- Cavanagh, M. & Blain, S. (2015). Planning strategies for writing: Their effect on the textual coherence of imaginative stories created by francophone pupils in New Brunswick and Alberta. *The International Journal of Literacies*, 21(2), 1–16. doi: 10.18848/2327-0136/CGP/v21i02/48833
- Cavanagh, M. & Blain, S. (2016). L'apprentissage des stratégies de mise en texte et de révision chez des élèves francophones en milieu minoritaire : une étude de cas contrastés. *Language and Literacy*, 18(2), 44–61. doi: 10.20360/G2HW2V
- Cavanagh, M. (2006). Validation d'un programme d'intervention pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 159–182. doi: 10.7202/013481ar
- Cavanagh, M. (2008). Vers un programme d'intervention pour aider les élèves francophones de 9–10 ans en milieu minoritaire à rédiger un récit cohérent. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 3(1), 1–14. Récupéré de <https://journals.library.ualberta.ca/reefmm/index.php/reefmm/issue/view/7>
- Cavanagh, M., Cammarata, L., & Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1–32. Récupéré de <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2268>
- Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture. (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/SoutenirDeveloppementCompetenceEcrire.pdf
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Moncton, NB : Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes/

- Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques (ICRML). Récupéré de <https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/La-pedagogie-en-milieu-minoritaire-francophone-une-recension-des-ecrits.pdf>
- Cormier, M. (2010). Quand des élèves adolescents de milieux minoritaires ont l'occasion d'écouter des chansons francophones. *Revue du Nouvel-Ontario*, 35–36, 163–187. doi: 10.7202/1005969ar
- Cormier, M. (2011). Au premier plan : Les enfants ou les résultats? *Éducation et francophonie*, 39(1), 7–25. doi: 10.7202/1004327ar
- Cormier, M., Pruneau D., & Rivard, L. (2010). Améliorer les apprentissages en sciences en milieu francophone minoritaire : résultats de l'expérimentation d'un modèle pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 343–363. doi: 10.7202/044481ar
- Darhower, M. (2004). Dialogue journals as mediators of L2 learning: A sociocultural account. *Hispania*, 87(2), 324–335. doi: 10.2307/20140862
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum Press.
- Dodier, P. (2005). Le portfolio de compétences. *Québec français*, (138), 84–85.
- Dressler, R. & Tweedie, M. G. (2016). Dialogue journals in short-term study abroad: “Today I wrote my mind”. *TESOL Journal*, 7(4), 939–967. doi: 10.1002/tesj.254
- Dupont, P. & Grandaty, M. (2012). Littératie à l'école maternelle : les écrits et oraux réflexifs. *Lettrure*, 2, 50–65. Récupéré de <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01196494>
- Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(2), 356–378. Récupéré de <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.33.2.356>
- Gonthier, M. E., Ouellet, C., & Lavoie, N. (2018). Clavardage pédagogique : performances en écriture et interactions entre pairs chez des élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage. *Alsic*, 21. doi: 10.4000/alsic.3229
- Graves, D. H. (2003). *Writing: Teachers and children at work*. Portsmouth, NH : Heinemann.

- Hall, A. H. (2014). Beyond the author's chair. *The Reading Teacher*, 68(1), 27–31. doi: 10.1002/trtr.1297
- Hannon, J. (1999). Talking back: Kindergarten dialogue journals. *The Reading Teacher*, 53(3), 200–203.
- Hayes, J. R. (2011). Kinds of knowledge-telling: Modeling early writing development. *Journal of Writing Research*, 3(2), 73–92. doi: 10.17239/jowr-2011.03.02.1
- Hébert, M. & Lépine, M. (2013). De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation. *Globe*, 16(1), 25–43. doi: 10.7202/1018176ar
- Jalbert, P. (1997). «Le portfolio scolaire» : Une autre façon d'évaluer les apprentissages. *Vie pédagogique*, (103), 31–33.
- Klockow, J. (2008). Examining the role of social and dialogic interactions when creating a fifth-grade democratic classroom community. *Qualitative Research Journal*, 8(1), 20–36. doi: 10.3316/QRJ0801020
- Lafontaine, L. (2016). Pratiques d'enseignement de l'oral au primaire au Québec : des avancées dans le domaine de la littératie. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 37–46. doi: 10.3917/lfa.195.0037
- Lafontaine, L., Blain, S., & Giguère, I. (2014). Les interactions orales dans les groupes de révision rédactionnelle : une aide à la construction de connaissances diverses. Dans C. Le Cunff & M.-A. Hugon (dir.), *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Nanterre: Presses universitaires de Paris Nanterre. doi: 10.4000/books.pupo.3199
- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (2010). *Nouvelles perspectives canadiennes. École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*. Canada: Patrimoine canadien/Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Accessible par http://publications.gc.ca/collections/collection_2011/pc-ch/CH3-2-13-2010-fra.pdf
- LeBlanc, M. (2008). *Pratiques langagières et bilinguisme dans la fonction publique fédérale : le cas d'un milieu de travail bilingue en Acadie du Nouveau-Brunswick* (Thèse de doctorat inédite). Université de Moncton, Moncton, NB.

- Lowe, A. (2004, automne). Intégration des arts au programme de français en milieu francophone minoritaire : bénéfices pour tous les apprenants et apprenantes. *Francophonies d'Amérique*, (18), 5–19. doi: 10.7202/1005346ar
- Mendonca C. O. & Johnson, K. E. (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL Writing Instruction. *TESOL Quarterly*, 28(4), 745–769. doi: 10.2307/3587558
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2017). *Cadre d'évaluation – Français II* (10331-10332). Fredericton, NB: Direction de la mesure et de l'évaluation. Récupéré de <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/evalf/CadreEvaluationFrancais11-10331-10332.pdf>
- Nadon, Y. (2007). *Écrire au primaire : réflexions et pratiques*. Montréal, QC: Chenelière-éducation.
- Nadon, Y. (2011). *Lire et écrire en première année — et pour le reste de sa vie* (2e éd. rev. et augm.). Montréal, QC: Chenelière-éducation.
- Niwese, M. (2011). Quel dispositif pour apprendre à écrire à un public multiculturel en difficulté? *La Lettre de l'AIRDF*, (49), 36–39.
- Préfontaine, C. & Fortier, G. (2005). *Mon portfolio. Apprentissage en écriture au secondaire (1re à 5e année)*. Montréal, QC: Chenelière-Éducation.
- Pruneau, D. & Langis, J. (2003). L'enseignement et l'apprentissage des sciences en milieu minoritaire : défis et possibilités. Dans R. Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en milieu francophone minoritaire : bilan et perspective* (p. 209–215). Québec, QC: Association canadienne d'éducation de langue française.
- Rosefsky Saavedra, A. & Opfer V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappa International*, 94(2), 8–13. doi: 10.1177/003172171209400203
- Spears, K. (1988). *Sharing writing: Peer response groups in the English classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Table ronde des experts en littératie. (2004, décembre). *La littératie au service de l'apprentissage : rapport de la table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année*. Ontario: Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Accessible par <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/index.html>
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, QC: Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal, QC: Éditions Logiques.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Théberge, M. (2006). Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien. *Éducation et francophonie*, 24(1), 133–148. Récupéré de https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_1_133.pdf
- Théberge, M. (2007). Construction identitaire en éducation artistique : l'enseignante et l'enseignant comme passeurs culturels. Dans Y. Herry & C. Mougeot (dir.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone* (p. 24–31). Ottawa, ON : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Thériault, P., Allaire, S., & Gagnon, V. (2017). Teachers' support and pupils' writing strategies in a networked elementary-school learning environment integrating a blog. *McGill Journal of Education*, 52(2), 359–382. doi: 10.7202/1044471ar
- Thibeault, J. & Fleuret, C. (2016). L'accord du verbe en nombre à l'écrit chez des élèves de la fin de l'élémentaire en Ontario français: Une étude de cas. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(3), 32. doi: 10.5565/rev/jtl3.651
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent, QC: ERPI.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Witikko, N. B. (2011). *"I'll get by with a little help from my friends": Peer response groups in the composition classroom* (Thèse de doctorat inédite). University of Minnesota, Minneapolis.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement:
An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. doi: 10.1207/
s15326985ep2501_2