

L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE EN LANGUE SECONDE

**Synthèse de connaissances soumise au
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport**

par

**Françoise Armand, professeure titulaire
responsable du projet**

avec la participation de

**Le Thi Hoa, agente de recherche
Élodie Combes, auxiliaire de recherche
Rita Saboundjian, auxiliaire de recherche**

et la collaboration de

Nathalie Thamin, étudiante au postdoctorat

**Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal**

2011

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----|
| INTRODUCTION | 1 |
| 1 – CONTEXTE ET CADRE CONCEPTUEL | 3 |
| 2 – MÉTHODOLOGIE ET RECHERCHES EMPIRIQUES RETENUES | 15 |
| 3 – SYNTHÈSE | 21 |
| 3.1 Contextes signifiants et motivants | 22 |
| Points-clés à retenir et pistes d’action | 36 |
| 3.2 Utilisation des technologies de l’information et de la communication | 39 |
| Points-clés à retenir et pistes d’action | 55 |
| 3.3 Soutien par les pairs et interactions sociales | 59 |
| Points-clés à retenir et pistes d’action | 75 |
| 3.4 Stratégies d’enseignement/apprentissage de l’écriture | 78 |
| Points-clés à retenir et pistes d’action | 106 |
| 3.5 Rétroactions | 111 |
| Points-clés à retenir et pistes d’action | 139 |
| 3.6 Développement du vocabulaire | 143 |
| Points-clés à retenir et pistes d’action | 154 |
| 4 – CONCLUSION | 156 |
| 5 – RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 158 |

INTRODUCTION

Nous présentons ici une synthèse de connaissances qui porte sur l'enseignement de l'écriture en langue seconde. Réalisée avec le soutien de la Direction de la recherche, des statistiques et de l'information et de la Direction des Services aux Communautés Culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), elle vise à alimenter la réflexion en lien avec le *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire* (voir la dix-huitième (ou 18^e) mesure consistant à établir un programme de recherche afin de subventionner des études pour améliorer la capacité des élèves à bien écrire), en particulier en répondant à la question :

Quelles sont les approches à privilégier pour favoriser l'apprentissage du français langue seconde, à l'écrit, chez les élèves allophones?

Cette synthèse de connaissances se divise en cinq sections. La première présente, d'une part, le contexte scolaire québécois caractérisé par la présence d'élèves allophones issus de l'immigration qui justifie la pertinence de cette synthèse et, d'autre part, les grandes lignes d'un cadre conceptuel sur l'enseignement de l'écriture en langue seconde. Ce cadre conceptuel permet d'expliquer les différences entre la recherche et les interventions réalisées en langue maternelle (LM) et en langue seconde (LS) qui motivent la nécessité de distinguer entre les études qui appartiennent au Volet A (utilisation exclusive de la langue seconde comme langue d'enseignement) et celles qui appartiennent au Volet B (enseignement en langue seconde et ouverture à la langue maternelle et/ou à la culture de l'apprenant et plus largement à la diversité culturelle et linguistique). À la fin du cadre conceptuel sont précisées les six composantes que la revue des écrits a permis de dégager comme pertinentes pour favoriser l'apprentissage de l'écriture en langue seconde : contextes signifiants et motivants; utilisation des technologies de l'information et de la communication; soutien par les pairs et interactions sociales; stratégies d'enseignement/apprentissage de l'écriture; rétroactions; développement du vocabulaire. La deuxième section expose la méthodologie utilisée pour identifier les articles pertinents et les

recherches empiriques qui seront analysées en détail. Plusieurs tableaux permettent d'indiquer les publics cibles (du préscolaire à l'université) et le nombre de recherches (avec mention du nom du ou des auteurs et de la date de parution) retenues pour les différentes composantes. Un résumé de chacune des recherches empiriques ainsi qu'une synthèse permettant de cibler les points-clés à retenir et les pistes d'action, pour chacune des composantes, sont présentés dans la troisième section. La conclusion constitue la quatrième section. Enfin, la liste des recherches empiriques exposées dans la synthèse ainsi qu'un ensemble plus large d'articles susceptibles d'alimenter la réflexion dans le domaine de l'enseignement de l'écriture en langue seconde sont indiqués en références bibliographiques, dans la cinquième section.

1 – CONTEXTE ET CADRE CONCEPTUEL

CONTEXTE

La réflexion sur l'enseignement de l'écriture en français langue seconde au Québec s'impose dans la mesure où le Québec est un pays d'immigration. En 2010, le Québec a accueilli 53 985 immigrants, soit une hausse de 9,1 % du nombre de nouveaux arrivants par rapport à l'année 2009 où les admissions se chiffraient à 49 488. Pour l'ensemble de l'année 2010, la proportion de nouveaux immigrants qui ont déclaré connaître le français au moment de leur arrivée s'établit à 65,1 % (MICC, 2011). À quelques exceptions près, leurs enfants ont été scolarisés dans le réseau francophone (depuis la « Loi 101 » de 1977) et ont eu, selon le cas, l'occasion soit de poursuivre leurs apprentissages en français langue maternelle ou première¹, soit de faire du français la deuxième, voire la troisième, langue de leur répertoire langagier. Au fil des années, ces flux migratoires et cette situation linguistique ont fait en sorte que plus de 50 % des allophones « enfants de la Loi 101 » qui font partie de la cohorte des jeunes adultes de 25-34 ans résidant au Québec en 2006, parlent leur langue maternelle, le français et l'anglais, ce qui en fait, à tout le moins, des trilingues (Conseil supérieur de la langue française, 2008, p. 87).

Selon les documents du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2010, p. 1), en novembre 2009, dans les écoles primaires et secondaires de l'île de Montréal, la proportion d'élèves dont la **langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais** (40,6 %) surpasse celle des élèves dont la langue maternelle est le français (38,1 %). La proportion d'élèves allophones au sein des effectifs scolaires montréalais est en augmentation année après année. La proportion d'élèves dont la **langue parlée à la maison n'est ni le français ni l'anglais** continue également d'augmenter. En 2009, elle atteint 26,8 % sur l'île de

¹ La langue maternelle est la langue acquise, de façon naturelle, dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère (étymologie du mot) ou plus largement avec l'environnement familial et qui est encore comprise. C'est la langue dans laquelle s'est organisée la fonction langagière. La langue première (en termes de fonction et non d'ordre d'acquisition) est celle que la personne utilise le plus souvent et dans laquelle elle se sent le plus à l'aise. Elle a pu être acquise ou apprise dans un cadre formel (langue de scolarisation).

Montréal et surpasse désormais la proportion d'élèves dont la langue parlée à la maison est l'anglais (26,6 %). L'arabe, l'espagnol, l'italien, le créole et le chinois constituent les principales langues parlées par cette population allophone. De plus, en 2009, 151 écoles publiques montréalaises affichent une proportion importante d'élèves issus d'autres cultures, c'est-à-dire 50 % ou plus. La grande majorité de ces écoles sont du secteur francophone (CGTSIM, 2010, p. 1).

Par ailleurs, sur le nombre d'élèves scolarisés au préscolaire 5 ans, primaire et secondaire dans les écoles québécoises en 2009-2010 (1 019 567 – incluant le privé), 18 560 élèves², majoritairement des nouveaux arrivants, ont été identifiés comme devant bénéficier de soutien à l'apprentissage du français (attribution d'une cote SAF).

Selon les statistiques du MICC, 76,8 % des immigrants admis entre 1999 et 2008 et présents au Québec au début de 2010 résidaient dans la région métropolitaine de Montréal (RMM), tandis que 19,5 % résidaient dans une région hors de la RMM (MICC, 2010, p. 16).

C'est plus précisément sur l'île de Montréal que se trouvent la plupart des élèves ayant reçu cette cote administrative SAF (11 925, soit 64,3 % du pourcentage total). Ce chiffre s'élève à 14 450 (77,9 % du total) si on considère la région du Grand Montréal.

Ainsi, les enseignants du système scolaire québécois, qu'ils interviennent en classe d'accueil ou dans les classes ordinaires, en particulier dans la région du Grand Montréal, sont amenés à adapter leur enseignement à des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés ou non, ainsi que, plus largement, à des élèves d'origine immigrante. Ces élèves sont loin de constituer un groupe homogène, comme nous le précisons dans le portrait qui suit.

² Tous nos remerciements à M. Georges Lemieux, conseiller à la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, qui nous a fourni ces chiffres pour l'année 2009-2010 (données obtenues à partir du Bilan 4 de Charlemagne en date du 28 mars 2011).

Portrait des élèves

Parmi ces élèves, on peut distinguer (rappelons que l'on entend par élève allophone un élève dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais ni une langue amérindienne) :

1. les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés et fréquentant une classe d'accueil fermée;
2. les élèves allophones immigrants intégrés en classe ordinaire, avec ou sans soutien linguistique, après un séjour en classe d'accueil;
3. les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés qui sont intégrés directement en classe ordinaire à leur arrivée (notamment au préscolaire, mais aussi au primaire et au secondaire, en région - le nombre insuffisant d'élèves ne permet pas, selon les gestionnaires, d'ouvrir une classe d'accueil) et bénéficiant ou non de soutien linguistique pour l'apprentissage du français;
4. les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, scolarisés en classe d'accueil, en particulier au secondaire;
5. les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire, intégrés directement en classe ordinaire ou après un séjour en classe d'accueil;
6. les élèves d'origine immigrante, nouvellement arrivés ou non, qui connaissent le français et une ou plusieurs autres langues et qui sont scolarisés dans les classes ordinaires.

Ces profils différents vont faire en sorte que les enseignants auront dans leur classe des apprenants avec des habiletés et des besoins différents en ce qui concerne l'apprentissage de l'écrit en français langue seconde/langue d'enseignement. Tous ces jeunes ont deux caractéristiques communes : le fait d'être ou d'avoir été en contact avec deux ou plusieurs langues et cultures, y compris celles de la société québécoise, et le fait d'être bilingue, voire trilingue ou plurilingue, tout en partageant le français comme langue de scolarisation et langue commune. Toutefois, plusieurs différences sont d'ores et déjà à souligner. En effet, plusieurs facteurs (et leurs complexes interactions) sont susceptibles d'exercer un

rôle sur la réussite de l'apprentissage du français écrit et plus largement sur la réussite scolaire.

Les facteurs explicatifs

L'histoire prémigratoire et le type de statut d'immigrant

Ces apprenants sont marqués par des histoires prémigratoires différentes selon, par exemple, que leurs familles sont venues s'installer au Québec en tant qu'immigrants économiques ou en tant que réfugiés. Ces derniers seront susceptibles d'avoir vécu des événements traumatisants qui, au-delà des questions de maîtrise langagière, pourront affecter leur réussite scolaire et notamment leur apprentissage de la langue écrite.

Les acquis scolaires antérieurs

Par ailleurs, sur le plan scolaire, ces élèves ont développé des niveaux de maîtrise différents de leur(s) langue(s) maternelle(s) en général et plus précisément en lecture et en écriture. Une fois qu'ils auront maîtrisé les bases du vocabulaire et de la syntaxe en français, ils seront en mesure de transférer et d'utiliser les stratégies de scripteurs et lecteurs experts qu'ils ont acquises dans leur langue maternelle. Il sera toutefois nécessaire que l'environnement familial et scolaire mette en place des conditions favorables pour autoriser et soutenir la manifestation de ces transferts. Dans certains cas, les jeunes ont accumulé un retard scolaire important et savent à peine ou pas du tout lire et écrire dans leur langue maternelle. Ces élèves dits sous-scolarisés auront un double défi : apprendre le français langue seconde et apprendre à lire et à écrire.

Les conditions socio-économiques

Ces jeunes issus de l'immigration vivent au Québec dans des conditions socio-économiques très variables qui risquent d'avoir un impact sur leur scolarisation. Rappelons qu'en 2010 le taux de chômage de l'ensemble de la population du Québec (âgée de 15 ans et plus) est de 8,0 % et que celui des immigrants (âgés de 15 ans et plus) est de 12,5 % et de 19,4 % pour ceux qui sont arrivés depuis cinq ans et moins (MICC, 2011, p. 3).

La communauté culturelle d'origine

Différentes analyses montrent que la réussite scolaire varie selon la communauté culturelle d'origine. Le taux de diplomation est de 82 % chez les élèves dont la langue d'usage à la maison est le vietnamien, de 78 % dans le cas du chinois, et de 67 % pour l'arabe (Maghreb et Liban), de 65 % pour le persan (Iran), de 52 % pour l'espagnol (Amérique Latine) et de 40 % pour le créole, toujours en comparaison de près de 62 % chez les francophones (voir Mc Andrew *et al.*, 2010). Selon cette chercheuse, ces différences peuvent être attribuées à un effet du « capital culturel » de la famille, c'est-à-dire l'instruction des parents, l'importance accordée à la réussite scolaire, les liens entre la famille, la communauté et l'école.

La qualité et la quantité du contact avec le français

Chacun de ces élèves allophones a bénéficié et bénéficie encore, à des degrés divers, d'un apprentissage du français écrit, que ce soit en contexte familial ou à l'école, dans le cadre de services de soutien à l'apprentissage du français (classes d'accueil fermées, soutien linguistique). Les structures institutionnelles, et notamment la mise en œuvre de services d'accueil et de francisation plus souples et adaptés au profil et au cheminement des élèves constituent un élément déterminant pour favoriser l'intégration linguistique mais aussi socioscolaire et sociale des élèves d'origine immigrante. Le partage d'une vision commune des enjeux de l'intégration de ces élèves, le passage « harmonieux » de la classe d'accueil à la classe ordinaire, le maintien d'un soutien linguistique de qualité en classe ordinaire constituent des enjeux sur lesquels le monde scolaire doit poursuivre sa réflexion (Armand, 2010).

Les conditions sociolinguistiques

Les conditions sociolinguistiques dans lesquelles se déroulent le maintien et l'apprentissage complémentaire (et non en opposition) des deux, voire trois, langues de l'apprenant allophone (notions de bilinguisme additif ou soustractif développées par Lambert – voir Hamers, 2005) vont faciliter ou non la légitimation de la langue maternelle et la possibilité de transferts des connaissances et des habiletés entre les deux langues en

présence (hypothèse de l'interdépendance – voir Cummins, 2001) et plus largement avoir un effet sur la motivation à apprendre le français et les langues en général.

Les pratiques de littératie antérieures, à l'école et à l'extérieur

On peut se questionner sur le rapport à l'écrit que les élèves allophones ont pu, ou non, développer dans leur langue maternelle : Est-ce qu'ils aiment écrire ? Est-ce un mode d'expression, une compétence culturellement valorisée ? Y a-t-il un décalage entre les pratiques de littératie dans la langue (et la culture) d'origine et celles qui sont valorisées par l'école et la société d'accueil ? (Voir Painchaud *et al.*, 1994).

La présentation rapide de la diversité de ces profils d'apprenants bilingues et plurilingues confrontés à l'apprentissage du français écrit en langue seconde indique qu'il est important que l'enseignant soit sensible à ces différents facteurs afin de mettre en place les activités les mieux adaptées et, selon le cas, qu'il sollicite les soutiens supplémentaires nécessaires (soutien linguistique, agent de liaison, psychologue, orthopédagogue, etc.).

CADRE CONCEPTUEL

Dans la synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture (en langue maternelle) à l'école primaire remis au MELS, Morin (2009), citant Alamargot et Chanquoy (2002) et Alamargot et Fayol (2009) a indiqué que :

l'écriture est définie comme une activité mentale complexe, impliquant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances – tant référentielles, linguistiques que pragmatiques – au moyen de l'activation et de l'articulation de nombreux processus mentaux; ceux-ci permettent, entre autres, la récupération et la sélection d'informations, la sélection de formes linguistiques adéquates, la programmation et l'exécution motrices indispensables à la production de traces écrites, à l'instauration d'activités de relecture et de correction (2009, p. 4).

À la suite de sa présentation de différents modèles rédactionnels chez le scripteur adulte (Hayes et Flower, 1980; Hayes, 1996) ainsi que de modèles explicatifs du développement de la compétence en écriture (Bereiter et Scardamalia, 1987; Berninger et Swanson, 1994), Morin a particulièrement souligné le défi que constitue la gestion de la charge cognitive

sollicitée par la mise en œuvre des processus rédactionnels au moment de la planification, de la formulation et de la révision.

En effet, l'automatisation progressive de certains processus est susceptible d'expliquer les différences entre novices et experts, tout comme l'efficacité des traitements en lien avec la quantité et l'organisation structurée des connaissances en mémoire à long terme et la maîtrise de la langue (vocabulaire et syntaxe). Également, la gestion de l'orthographe et la mise en œuvre du geste moteur graphique (en particulier chez les plus jeunes), exigeantes en termes de ressources attentionnelles, peuvent entraîner des surcharges cognitives au détriment des processus de haut niveau.

En contexte de langue maternelle et pour les élèves du primaire, Morin (2009) a présenté les recherches portant sur les différentes composantes suivantes : la composante rédactionnelle (soutien par les pairs et interactions sociales, stratégies, explicitation et autorégulation, planification et types de textes à produire, réécriture et révision, travail sur la fluidité en écriture, grammaire de la phrase), la composante orthographique et la composante graphomotrice.

En contexte de langue seconde, la recherche sur l'écriture est considérée comme un domaine en émergence qui s'est distingué à partir des années 1990 des recherches en langue maternelle. En effet, les recherches en langue maternelle ont développé majoritairement les aspects cognitifs et psychologiques, alors qu'en langue seconde, et notamment en contexte de migration, elles tiennent plutôt compte des dimensions sociologiques, des représentations et de l'aspect motivation (Leki, Cumming et Sylva, 2008). Dans le même ordre d'idées, Grant, Wong et Osterling (2007, p. 607), dans une revue critique de la synthèse de recherches sur l'acquisition de la littératie en langue seconde réalisée par August et Shanahan (2006), ont souligné que cette synthèse aurait dû mettre davantage l'accent sur les dimensions sociologiques de la littératie et sur les caractéristiques spécifiques de l'apprenant bilingue, différentes de celles d'un monolingue.

En ce qui concerne les aspects cognitifs et langagiers, la question de la gestion de l'énergie cognitive en mémoire de travail lors de la production écrite mène à souligner l'importance (comme en langue maternelle) des connaissances linguistiques dans la langue seconde.

Soutenir l'apprentissage de la langue seconde

En effet, si le niveau des élèves en langue seconde ne diffère pas de celui des élèves en langue maternelle en ce qui concerne les habiletés de bas niveau (décodage et écriture des mots), ce n'est pas le cas pour les habiletés de plus haut niveau (compréhension et écriture de textes) qui s'appuient davantage sur les connaissances linguistiques (August, Shanahan et Escamilla, 2009, p. 434). Il est donc important de mettre en place des pratiques d'enseignement qui favorisent l'apprentissage de ces connaissances linguistiques dans la langue seconde.

Les études réalisées en anglais langue seconde montrent que, dans des classes qui mêlent apprenants locuteurs natifs et apprenants de l'anglais langue seconde, bien que l'enseignement de la littérature soit « le même » pour les deux types de locuteurs, des ajustements spécifiques et un soutien supplémentaire de la part de l'enseignant ou d'autres personnes ressources sont nécessaires pour que l'enseignement soit efficace pour les apprenants en anglais langue seconde et leur permette de faire face à l'exigence des tâches d'écriture (August et Shanahan, 2006; Aguirre-Munoz et Boscardin, 2008).

Ainsi, les apprenants en langue seconde doivent pouvoir bénéficier, au moyen d'activités pédagogiques signifiantes qui favorisent les échanges entre jeunes (apprentissage coopératif, par exemple), d'une exposition accrue à la langue de scolarisation. Une attention particulière doit être portée sur l'acquisition de la langue scolaire et sur l'apprentissage systématique du vocabulaire abstrait et de la syntaxe propre aux différentes disciplines (sciences, mathématiques, histoire, etc.). Les enseignants doivent insister sur la compréhension des consignes, recourir à une explicitation et une modélisation accrues des tâches à réaliser.

Également, il serait important que les salles de classes disposent d'affiches de qualité, en quantité suffisante, offrant un support visuel : des murs de mots organisés de diverses façons (par ordre alphabétique, par catégories grammaticales, par réseaux sémantiques, par fréquence, etc.), des référentiels (par exemple, mots interrogatifs, mots fréquents, mots de position, etc.), etc. Sur le plan pratique, l'accès à des dictionnaires bilingues, notamment

durant les examens, constitue une aide nécessaire et appréciable en situation d'apprentissage d'une langue seconde³.

Ainsi, une adaptation de l'enseignement est nécessaire pour relever le défi et permettre à ces élèves de réussir leur apprentissage de l'écriture en langue seconde. Toutefois, il est important de réaliser que les élèves bilingues (ou trilingues) ne développent pas leurs habiletés et leurs connaissances en littérature de la même façon que des élèves monolingues. Le développement cognitif et langagier d'une personne bilingue est différent de celui d'une personne monolingue (Grosjean, 1989, 2008). Il est donc important de tenir compte du bagage antérieur de connaissances et d'habiletés de ces élèves allophones : « *In contrast to monolingual English-speaking students, language-minority students bring an additional set of resources or abilities and face an additional set of challenges when learning to read and write in English as a second language* » (Genesse, Geva, Dressler et Kamil, 2006, p. 153).

Reconnaître et légitimer le bagage linguistique et culturel de l'élève allophone issu de l'immigration

Ne considérer ces jeunes allophones que comme des novices dans leur apprentissage du français langue seconde, les amalgamer avec des élèves de langue maternelle, faibles en français ou encore avec des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, ne permet pas au système scolaire de mettre en place une vision inclusive, adaptée et différenciée en fonction du profil de chacun des élèves dont il est responsable, en particulier en ce qui concerne leur apprentissage de l'écriture en langue seconde et plus largement de la littérature.

La littérature, c'est la maîtrise de différentes habiletés, de bas et de haut niveau, reliées à la lecture et à l'écriture, mais c'est aussi des comportements et des habitudes d'utilisation de l'écrit définies socialement et variant à travers le temps (Painchaud *et al.* 1994). Un

³ Rappelons qu'au Québec : « les organismes scolaires peuvent permettre à leurs élèves inscrits en classe d'accueil ou de francisation et aux élèves qui bénéficient de mesures d'accueil ou de francisation d'utiliser un dictionnaire bilingue général pendant les sessions d'examen. Ces mêmes élèves peuvent également utiliser ce dictionnaire durant les deux premières années d'intégration à la classe ordinaire » (*Guide de gestion de la sanction des études secondaires en formation des jeunes*, 2007, p. 35).

apprenant de langue seconde peut donc être soumis, tout autant qu'un apprenant de langue maternelle, à la confrontation, plus ou moins harmonieuse, entre des pratiques différentes de littératie entre le milieu familial proche et élargi, la communauté d'origine et le milieu scolaire. Les différences entre ces pratiques peuvent être révélatrices de tensions et de luttes de pouvoir entre ce qui est légitimé et ce qui ne l'est pas. La présence de ces tensions pourrait avoir un effet sur l'engagement de l'élève tout au long de son parcours scolaire.

We believe that literacy needs to be understood as critical literacy, not merely the accumulation of skills necessary for acceptable test performance or job preparation, because literacy, as Freire often reminded us is not a cultural or individual trait, or a distinct variable to be measured, but rather a complex set of social relations, ideologies, attitudes, and practices whereby people struggle around relations of meaning and relations of power. (Grant, Wrong et Osterling, 2007, p. 600)

L'ensemble de ces constats nous a amenée à différencier, dans la présente synthèse de connaissances, les recherches empiriques qui ont été réalisées uniquement dans la langue seconde comme langue d'enseignement de celles qui ont tenu compte de la spécificité de l'acquisition d'une langue seconde et qui ont considéré le recours à la(les) langue(s) maternelle(s) et la prise en compte de la(les) culture(s) d'origine⁴.

Deux ensembles de recherches ont donc été distinguées selon qu'elles s'inscrivaient dans le volet A ou le volet B :

Volet A : Utilisation exclusive de la langue seconde comme langue d'enseignement

Volet B : Enseignement en LS et ouverture à la(les) langue(s) maternelle(s) et/ou à la(les) culture(s) de l'apprenant (et plus largement à la diversité culturelle et linguistique)

Les approches de littératies plurilingues

Le fait d'inclure les recherches du volet B s'inscrit pleinement dans un nouveau courant de recherches et de pratiques pédagogiques qui valorisent le développement de compétences plurilingues dans le domaine de la littératie, concept traduit par les termes de littératies plurilingues ou plurilittératies. Haneda (2006 : 337) utilise, pour sa part, le terme de

⁴ Par souci de simplification formelle, nous utiliserons par la suite le singulier tout en ayant en tête que les apprenants peuvent avoir plusieurs langues et pas seulement deux dans leur bagage linguistique et des parcours personnels et migratoires qui les ont mis en contact avec plusieurs cultures.

« *multiple literacies* » (littératies multiples) : « *The concept of multiple literacies provides an analytic heuristic with which to consider the range of literacy practices in which English Language Learners (ELLs) engage across contexts in different languages and various modalities* ».

De son côté, Cummins (2009) souligne l'intérêt de ce qu'il appelle « *Transformative Multiliteracies Pedagogy* » qui s'appuie sur deux principes : l'accent mis sur l'identité comme composante centrale de l'apprentissage et la négociation des identités comme déterminant du fait que les apprenants s'engageront ou non cognitivement dans le processus d'apprentissage. Selon cette approche, un rôle central est assigné à l'enseignant :

Even under highly constrained conditions, teachers have choices in how they connect the curriculum to the experiences and prior knowledge of culturally and linguistically diverse students, in the messages about language and culture they convey through their interactions with students, in the levels of cognition they attempt to evoke through instruction, and in how they engage parents with their children's education. (Cummins, 2009, p. 42).

Sur le terrain, il est reconnu que l'enseignant doit jongler entre la réalité de sa classe et les contraintes institutionnelles (programmes et surtout modalités d'évaluation) qui ont rarement des politiques adaptées à cette réalité pluriethnique et plurilingue (ou qui, de façon explicite, prônent exclusivement une norme monolingue en milieu scolaire). Les enseignants ne sont pas toujours prêts, ou ne se sentent pas légitimés à inviter les langues des élèves dans la classe et à faire le lien entre les familles et l'école (Lovejoy, Fox et Wills, 2009).

Par ailleurs, de nombreux enseignants indiquent qu'ils ne sont pas formés pour intervenir auprès des élèves apprenant de la langue seconde (Armand, 2010; O'Day, 2009). Il serait important que ces enseignants œuvrant dans des milieux pluriethniques et plurilingues soient familiarisés avec les grands principes de l'enseignement/apprentissage des langues secondes (Lucas, Villegas et Freedson-Gonzalez, 2008) comme plus largement de la pédagogie interculturelle (Kanouté, 2007).

L'histoire sociolinguistique du Québec permet de comprendre l'inquiétude présente chez plusieurs enseignants francophones québécois « de souche » de voir le français perdre la

place qu'il a réussi à gagner ces dernières années. Toutefois, il serait important d'établir un équilibre subtil entre, d'une part, mettre pleinement et activement l'accent sur l'apprentissage de la langue d'enseignement et, d'autre part, légitimer et reconnaître la présence des langues et cultures d'origine des élèves issus de l'immigration.

Afin d'alimenter et de renouveler cette réflexion, les recherches sur l'enseignement de l'écriture présentées dans cette synthèse de connaissances ont été distinguées selon six grandes composantes et pour cinq d'entre elles, en Volet A ou B : contextes signifiants et motivants; utilisation des technologies de l'information et de la communication; soutien par les pairs et interactions sociales; stratégies d'enseignement/apprentissage de l'écriture; rétroactions; développement du vocabulaire. Il est à noter, qu'à notre connaissance, très peu de recherches ont porté sur la composante orthographique et sur la composante graphomotrice en contexte de langue seconde.

2 – MÉTHODOLOGIE ET RECHERCHES EMPIRIQUES RETENUES

Pour réaliser la recherche documentaire suivant les propositions de Durlak (1995) et celles de Dare (2001), nous avons combiné trois stratégies pour procéder au repérage systématique des écrits :

1. la recherche informatisée : différentes banques de données donnant accès à des recherches en éducation ont été consultées (ERIC, LLBA, PSYCinfo, FRANCIS, REPÈRE, DAF, etc.);
2. la recherche manuelle dans certains livres de base ou revues importantes;
3. l'examen des listes de références de recensions antérieures ou d'études préliminaires.

Il est à noter, d'ores et déjà, que la majorité des recherches empiriques ont été réalisées en anglais langue seconde. Signalons notamment qu'une réflexion sur le développement de la littératie en langue seconde par les élèves de « langue minoritaire » a récemment fait l'objet d'une importante revue des écrits aux États-Unis : D. August et T. Shanahan (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, New Jersey, LEA. (669 pages). Cette recension, effectuée par 13 experts, a mené à la présentation critique de 293 études réalisées entre 1980 et 2002, parmi un corpus initial de 1 800 titres. Les synthèses réalisées soulignent la présence d'interactions complexes entre différents facteurs explicatifs. Toutefois, la plus grande majorité des études portent sur l'anglais langue seconde, surtout en lecture. Par ailleurs, à notre connaissance, très peu de recherches empiriques ont été réalisées sur l'écriture en français langue seconde.

Dans le cadre de la présente synthèse sur les composantes de l'enseignement de l'écriture en langue seconde, nous avons porté notre attention sur les recherches empiriques réalisées depuis les dix dernières années et parues dans des revues avec comité de lecture. La présentation de ces études a été effectuée en fonction de différents critères liés aux objectifs spécifiques de la synthèse de connaissances : le type d'étude, le contexte de l'étude, les orientations théoriques, les objectifs poursuivis, l'échantillonnage, la méthode

de recherche employée, l'analyse et l'interprétation des résultats ainsi que les limites de l'étude, etc.

Trois sources ont donc été utilisées pour la recherche bibliographique :

a) La recherche informatisée sur différentes banques de données

Nous avons utilisé les mots-clés suivants pour cette recherche (dans une première exploration, nous avons inclus la lecture)

1. **Population ELL** = *English language learners* ou *Second language learner* ou *allophone immigrant newcomers students...*
2. **Ordre d'enseignement (OE)** = Préscolaire/primaire/secondaire: *Kindergarten* or *Preschool children* or *Early childhood education* or *Elementary school* or *Elementary school students* or *Middle school students...*
3. **Type d'intervention (TI)** = Intervention/pratiques/enseignement/efficacité : *Classroom practices* or *Cooperative learning* or *Creative teaching* or *Curriculum implementation* or *Developmentally appropriate practices* or *Best practices...*
4. **Écriture** = *Writing* or *Writing method* or *Writing intervention* or *Writing composition* or *Writing processes* or *Processes approach* or *Handwriting* or *Invented spelling* or *Beginning writing* or *Collaborative writing*
5. **Lecture** = *Reading* or *Beginning reading* or *Reading achievement* or *Critical reading*

Dans un premier temps, la recherche dans deux grandes bases de données de langue anglaise a mené à l'identification d'un nombre important d'articles.

Tableau I
Synthèse des premiers résultats dans deux grandes bases de données
de langue anglaise

| Nombre d'articles | ELLS, OE, TI, Lecture et Écriture (1 + 2 + 3 + 4 + 5) | ELLS, OE, TI et Écriture (1 + 2 + 3 + 4) | ELLS, OE, TI et Lecture (1 + 2 + 3 + 5) | ELLS, TI et Écriture (1 + 3 + 4) | ELLS, TI et Lecture (1 + 3 + 5) |
|--------------------------|--|---|--|---|--|
| ERIC | 2 | 42 | 381 | 165 + 14 | 1 119 |
| PsycInfo | 356 | 384 | 884 | 591 | 1 640 |

Dans un deuxième temps, nous avons retenu les articles portant uniquement sur l'écriture et complété notre recherche dans d'autres bases de données de langue française et anglaise.

Tableau II
Synthèse des résultats dans les autres grandes bases de données
de langue française et anglaise

| Nombre d'articles | ELLS, OE, TI et Écriture (1 + 2 + 3 + 4) | ELLS, TI et Écriture (1 + 3 + 4) | ELLS et Écriture (1 + 4) |
|-----------------------------|---|---|-------------------------------------|
| LLBA | 31 | 114+ 108 | --- |
| Francis | 0 | 2 | 48 |
| MLA | 0 | 3 | 59 |
| Repère, Érudit, DAF et CBCA | --- | 9 | 12 |

- b) Recherche manuelle dans certains livres de base ou revues importantes :
- à partir des références bibliographiques parues dans les premiers articles retenus,
 - à partir de revues spécialisées telles que *The Journal of Second Language Writing*.
- c) L'examen des listes de références de recensions antérieures ou d'études préliminaires (August et Shanahan, 2006; Leki, Cumming et Silva, 2008)

Parmi l'ensemble des écrits identifiés, plus d'une centaine ont été analysés et conservés, en raison de leur pertinence, dans les références bibliographiques. De cet ensemble, un nombre final de 48 recherches empiriques ont été retenues pour être exposées en détail

dans le cadre de cette synthèse de connaissances. Le public cible, le nom des auteurs et le titre de ces recherches sont indiqués dans les tableaux suivants.

Tableau III
Nombre de recherches empiriques selon les publics cibles

| Niveau | Nombre d'articles de la recension |
|---------------------------|-----------------------------------|
| Précolaire | 3 |
| Primaire | 10 |
| Secondaire | 14 |
| Universitaire | 12 |
| Adultes (hors-université) | 10 |

(NB : Le nombre total est de 49 car une étude portait sur deux types de public : primaire et secondaire.)

Tableau IV
Classement des recherches empiriques selon la composante de l'enseignement de l'écriture (volet A ou B) et le type de public (ces recherches sont présentées selon leur ordre d'apparition dans la synthèse)

| V | Références | Précolaire | Primaire | Secondaire | Universitaire | Adultes |
|--|---|-----------------------|------------------------|------------|------------------------|---------|
| 1. Contextes signifiants et motivants (n = 6) | | | | | | |
| A | Lo, J. et Hyland, F. (2007) | | 10-11 ans | | | |
| A | Sze, C., Chapman, M. et Shi, L. (2009) | | 7-8 ans | | | |
| B | Ivey, G. et Broaddus, K. (2007) | | 12 ans | | | |
| B | Larrotta, C. (2008) | | | | | X |
| B | Matera, C. et Gerber, M.M. (2008) | 5 ans | | | | |
| B | Souryasack, R. et Lee, J.S. (2007) | | | 12-13 ans | | |
| 2. Utilisation des technologies de l'information et de la communication (n = 4) | | | | | | |
| A | Kenworthy, R. (2006) | | | | 1 ^{ère} année | |
| A | Foulger, T.S. et Jimenez-Silva, M. (2007) | | Régulier | | | |
| B | Lotherington, J. (2007) | | X | | | |
| B | Black, R.W. (2009) | | | X | | |
| 3. Soutien par les pairs et interactions sociales (n = 6) | | | | | | |
| na | Hertz-Lazarowitz, R. (2004) | | 1 ^{ère} année | | | |
| A | Wigglesworth, G. et Storch, N. (2009) | | | | | X |
| B | Li, G. (2004) | | 10-11 ans | | | |
| B | Bernhard, J.K., Cummins, J., Campoy, F.I., Ada, A.F., Winsler, A. et Bleiker, C. (2006) | Environ 4 ans et demi | | | | |

| V | Références | Préscolaire | Primaire | Secondaire | Universitaire | Adultes |
|--|---|----------------------|---|---|-----------------------|---------|
| B | Taylor, L.K., Bernhard, J.K., Garg, S. et Cummins, J. (2008) | Maternelle (4-5 ans) | | | | |
| B | Glynn, T., Berryman, M., Loader, K. et Cavanagh, T. (2005) | | 6 ^e , 7 ^e et 8 ^e année | | | |
| 4. Stratégies d'enseignement-apprentissage (n = 11) | | | | | | |
| A | Olson, C.B. et Land, R. (2007) | | X | X | | |
| A | Lee, I. (2002) | | | | 1 ^{re} année | |
| A | Spycher, P. (2007) | | | 12 ^e année | | |
| A | Ellis, R. et Yuan, F. (2004) | | | | 1 ^{re} année | |
| A | Huang, J. (2004) | | | 8 ^e et 10 ^e année | | |
| A | Ojima, M. (2006) | | | | | X |
| A | Viel-Ruma, K., Houchins, D.E., Jolivette, K., Fredrick, L.D. et Gama, R. (2010) | | | X | | |
| A | Erlam, R. (2003) | | | 14 ans | | |
| A | Esmacili, H. (2002) | | | | | X |
| B | Kenner, C., Kress, G., Al-Khatib, H. Kam, R. et Tsai, K.C. (2004) | | | 5-6 ans | | |
| B | Kobayashi, H. et Rinnert, C. (2008) | | | | 1 ^{re} année | |
| 5. Rétroactions (n = 17) | | | | | | |
| a) Rétroaction par les enseignants | | | | | | |
| A | Lee, I. (2004) | | | X | | |
| A | Montgomery, J.L. et Baker, W. (2007) | | | | | X |
| A | Lee, I. (2008a) | | | X | | |
| A | Lee, I. (2008b) | | | X | | |
| A | Lee, G. et Schallert, D.L. (2008) | | | | 1 ^{re} année | |
| A | Han, Z. (2002) | | | | | X |
| A | Chandler, J. (2003) | | | | 1 ^{re} année | |
| A | Bitchener, J., Young, S. et Cameron, D. (2005) | | | | | X |
| A | Sachs, R. et Polio, C. (2007) | | | | X | |
| A | Sheen, Y. (2007) | | | | | X |
| A | Bitchener, J. (2008) | | | | | X |
| A | Bitchener, J. et Knoch, U. (2010) | | | | | X |

| V | Références | Préscolaire | Primaire | Secondaire | Universitaire | Adultes |
|--|--|-------------|-----------|-----------------------|-----------------------|-----------|
| b) Rétroaction par des tuteurs professionnels | | | | | | |
| A | Williams, J. (2004) | | | | X | |
| A | Stevenson, M. Schoonen, R. et de Glopper, K. (2006) | | | 1 ^{er} cycle | | |
| A | Nakamaru, S. (2010) | | | | X | |
| c) Rétroaction par les pairs | | | | | | |
| A | Min, H.T. (2006) | | | | X | |
| A | Miao, Y., Badger, R. et Zhen, Y (2006) | | | | X | |
| 6. Développement du vocabulaire (n = 4) | | | | | | |
| A | Lee, S.H. (2003) | | | X | | |
| A | Lee, S.H. et Muncie, J. (2006) | | | X | | |
| B | Snellings, P. Van Gelderen, A et De Glopper, K. (2004) | | | X | | |
| B | Webb, S.A. (2009) | | | | 1 ^{re} année | |
| TOTAL | | 3 | 10 | 14 | 12 | 10 |

3 – SYNTHÈSE

Introduction

Tel qu'annoncé, la présentation des recherches empiriques retenues porte sur six composantes de l'enseignement de l'écriture : les contextes signifiants et motivants (n = 6), l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (n = 4), le soutien par les pairs et les interactions sociales (n = 6), les stratégies d'enseignement et apprentissage (n = 11), les rétroactions (n = 17), le développement du vocabulaire (n = 4). À l'exception de la composante « rétroactions », pour laquelle aucune recherche n'a pu être identifiée pour le Volet B, les Volets A et B seront distingués pour les cinq autres. Une synthèse qui présente les points-clés à retenir et les pistes d'action termine chacune des sections. Il est toutefois important de rappeler que, étant donné la diversité des publics cibles (du préscolaire à l'université), chacune des pistes d'action énoncées ne peut être, sans nouvelle recherche préalable pour la valider, considérée comme une condition de réussite lorsqu'elle est appliquée à d'autres contextes et auprès d'autres publics, différents en termes d'âges, de niveaux de langue, etc. La prudence est donc de mise quant à la généralisation des résultats, en particulier parce que nous avons inclus, par souci d'exhaustivité, des recherches pertinentes en terme d'interventions qui portaient sur des publics autres que primaire et secondaire, et également des recherches qui portaient sur l'écriture en langue étrangère et pas seulement en langue seconde.

3.1 CONTEXTES SIGNIFIANTS ET MOTIVANTS (N = 6)

Six études ont été classées dans cette première section, car elles soulignent la pertinence de mettre en place des « contextes signifiants » lors de situations d'écriture afin d'augmenter la motivation des élèves à écrire et de leur permettre de développer des habiletés dans ce domaine en contexte de langue seconde. Comme pour chacune des différentes sections, deux volets sont distingués : le volet A au sein duquel sont présentées des recherches pour lesquelles il y a une utilisation exclusive de la langue seconde comme langue d'enseignement (Lo et Hyland, 2007; Sze, Chapman et Shi, 2009) et le volet B qui regroupe des recherches dans lesquelles l'intervention est réalisée en langue seconde mais aussi dans la(les) langue(s) maternelle(s) des apprenants et/ou en lien avec la culture d'origine des élèves (Ivey et Broaddus, 2007; Souryasack et Lee, 2007; Larrotta, 2008; Matera et Gerber, 2008).

Volet A : Utilisation exclusive de la langue seconde comme langue d'enseignement (n = 2)

Lo et Hyland (2007) ont réalisé une étude portant sur des locuteurs du cantonais apprenant l'anglais langue seconde (ALS). Ils ont comparé auprès d'un même groupe de 40 élèves âgés de 10-11 ans qui suivaient plusieurs matières en anglais (langue seconde pour la majorité), deux types de programmes d'écriture :

- d'une part, un programme d'écriture qualifié de « traditionnel » (par la suite « PT ») dans lequel l'expression écrite des élèves était relativement limitée par les conditions de l'examen final (thèmes d'écriture suscités par des images précises et destinataires déterminés par l'enseignant, tâche chronométrée) et,
- d'autre part, un programme novateur (par la suite « PN ») dont les thèmes d'écriture permettaient plus d'expression personnelle et offraient des destinataires réels et variés (leurs pairs de la classe et de l'école, des membres de leur famille, etc.).

L'étude a pris place dans une école primaire de Hong-Kong, en l'occurrence une école pour filles. Après que les élèves ont suivi le programme traditionnel (PT) de l'école durant six sessions, l'enseignante-chercheuse a implanté le programme novateur (PN) dans lequel étaient favorisées des interactions et des discussions avant l'écriture, des tâches de pré-

écriture (illustrées ci-après), des activités d'écriture (d'une durée limitée, pour qu'elles soient comparables aux tâches du PT) et des activités de révision et de publication (en classe ou dans le journal de l'école), ou encore des activités de communication authentique (pour clore la séquence pédagogique, les élèves envoyaient leur lettre au destinataire choisi). Par exemple, pour le premier des trois thèmes d'écriture, il était demandé aux élèves d'apporter une photo ou un objet de la maison qui était important à leurs yeux et d'être préparées à partager leurs sentiments à ce sujet avec les autres élèves de la classe. L'enseignante commençait l'activité par un modelage : elle montrait son objet personnel (ou sa photo) puis lisait sa composition sur le sujet; ensuite, elle parlait de l'importance que l'objet avait pour elle et les souvenirs évoqués grâce à celui-ci. Ensuite, les élèves posaient des questions à propos de l'objet avant d'avoir la possibilité de parler de leur propre objet en équipes, après quoi l'enseignante leur demandait d'écrire une composition à partir d'une série de questions proposées en support. Finalement, la production était révisée, puis « publiée » dans une plaquette disponible dans la classe et sur laquelle les camarades de classe pouvaient écrire des rétroactions et des commentaires.

Deux approches ont été mises en place par les chercheuses pour leur étude : une approche quantitative avec le groupe de 40 élèves, et une approche qualitative sur un nombre réduit d'élèves au sein de cet échantillon.

Les 40 élèves qui ont vécu les deux programmes de manière consécutive ont écrit des journaux de bord après chacune des six leçons de chaque programme (PT puis PN). Elles ont également répondu après chaque leçon à de courts questionnaires qui permettaient de recueillir leur appréciation quant au thème d'écriture ou aux activités mises en place. Par ailleurs, dans un souci de représentativité de l'échantillon réduit destiné à l'approche qualitative, une subdivision du groupe selon le niveau de vocabulaire en anglais (afin d'observer s'il y avait un effet de cette variable) a été opérée au début de l'année au moyen d'un test de niveau d'anglais et en fonction de leurs résultats scolaires au primaire. Neuf élèves ont ensuite été sélectionnées pour participer à des entrevues de groupe (trois par niveau en vocabulaire : « faible », « moyen » et « fort ») qui se déroulaient en cantonais après chaque programme.

Les résultats, fondés sur l'analyse des journaux de bord et des entrevues, montrent que les élèves ont été stimulées par les sujets des deux programmes de manière similaire. Par ailleurs, l'évaluation de la qualité des productions, basée sur les catégories que sont le contenu de la composition, l'organisation de celle-ci et la précision au niveau linguistique, montre des résultats variés :

- toutes les élèves ont plus de difficultés au niveau de l'organisation de leur texte lorsqu'elles passent du PT au PN;
- les productions lors du PN contiennent globalement plus de mots (34 %), mais si on compare les sous-groupes, on observe une augmentation du nombre de mots entre le PT et le PN seulement chez les élèves plus faibles en vocabulaire;
- au niveau de la langue et du contenu, les résultats sont contrastés : les productions des élèves de haut niveau en vocabulaire sont évaluées comme de moins bonne qualité au PN, tandis que les compositions des élèves du groupe plus faible en vocabulaire gagnent en qualité avec le PN.

Les auteures concluent que le nouveau programme est plus positif que le programme traditionnel chez les élèves les plus faibles en vocabulaire. Elles émettent l'hypothèse que les élèves ayant un bon niveau de vocabulaire ont vécu le PN comme un défi exigeant, car elles sont habituées à réussir au niveau linguistique et possèdent des stratégies gagnantes vis-à-vis d'un type d'évaluation traditionnel. Il est possible que l'approche du PN les place dans une situation où elles doivent affronter les critiques des pairs (elles ont mentionné dans des entrevues que les commentaires des pairs de la classe étaient souvent négatifs) et qu'elles ne soient pas habituées à avoir des destinataires à leurs écrits. Au contraire, les élèves ayant un plus faible niveau de vocabulaire se sentent stimulées par le PN et ont le sentiment de participer à la communauté scolaire, ce qui augmente leur confiance en elles.

Un autre élément de cette étude nous semble pertinent par rapport aux objectifs de la présente recension : il a été observé dans le PN que, durant les activités en classe, les élèves cherchaient souvent à traduire des expressions de la langue maternelle vers la langue seconde. Ceci a donné lieu à des tournures que les évaluateurs ont parfois jugées incorrectes en anglais. Or, ce qui est intéressant, c'est que ce genre d'échanges et les tournures en résultant n'ont pas été observés dans le PT. Selon les auteures, il serait

nécessaire d'implanter ce genre de programme (PN) sur une durée suffisamment longue pour que les élèves se sentent toutes à l'aise. Elles soutiennent en effet l'idée qu'il est possible que les élèves ayant un haut niveau de vocabulaire développent ainsi leur lexique dans des situations variées (notamment dans l'expression de leurs expériences personnelles vécues en LM comme en LS) et finissent par performer également dans ce type d'écriture qui prépare certainement de manière plus efficace les élèves aux écrits authentiques qu'ils devront maîtriser dans leur vie professionnelle et personnelle.

De leur côté, **Sze, Chapman et Shi (2009)** ont émis l'hypothèse que, lors de l'apprentissage de l'écriture, les enfants plurilingues et pluriculturels sont confrontés à des situations plus complexes que les enfants monolingues et monoculturels. Lors d'une étude menée au Canada, ils se sont intéressés à la diversité des genres et des fonctions communicatives identifiables dans des textes écrits en anglais par les apprenants d'anglais langue seconde (par la suite « ALS ») dans différents contextes : à l'école et à la maison. Les participants de cette étude sont deux filles et deux garçons d'origine immigrante de sept à huit ans ($n = 4$) qui, comme d'autres enfants de leur classe du primaire, sont nés et ont grandi au Canada. Leur langue maternelle, le cantonais, est parlée à la maison quotidiennement par les mères des quatre sujets (qui étaient lettrées dans leur langue maternelle – par la suite « LM »). De plus, trois enfants sur les quatre suivaient un cours de langue d'origine en chinois dans une école communautaire, et la mère du quatrième lui enseignait l'écriture chinoise à la maison. Les chercheurs ajoutent que l'anglais est la langue de communication employée à l'école par les quatre sujets, et c'est aussi celle qu'ils utilisent dans leur communication écrite, que ce soit à la maison (avec leurs frères et sœurs) ou à l'école. Aucune production spontanée en chinois n'a été observée à la maison. Il est intéressant d'ajouter que les mères de chacun de sujets ont choisi de donner des tâches régulières d'écriture en anglais à leur enfant, même si elles-mêmes n'avaient pas une grande maîtrise à l'écrit en anglais langue seconde. La motivation des enfants pour ce genre de pratiques était variable.

Par ailleurs, l'étude, qui s'est déroulée dans une zone urbaine de Colombie-Britannique où était installée une communauté d'ouvriers (*working class community*), était inscrite dans une recherche plus vaste dans laquelle on incitait les enseignants à varier les genres de

textes utilisés dans leur enseignement⁵. Il s'agissait notamment d'explorer le genre informatif (en plus du genre narratif qui est généralement exploité), afin de mieux préparer les élèves à l'usage futur de l'écrit dans la société. Les chercheurs s'attendaient donc à ce que les sujets usent de genres vraisemblablement plus variés à l'école que ne le font les élèves des classes régulières.

Les résultats de l'analyse des données, recueillies durant cinq semaines à partir d'entrevues avec les enfants et leurs parents, de conversations informelles avec les enseignants, d'observations hebdomadaires de classe, d'observations des pratiques se déroulant au foyer de l'enfant (types de pratiques d'écriture : spontanées, imposées par les parents ou par l'école) et de l'analyse de 67 textes en lien avec l'école et de 54 textes écrits à la maison spontanément ou à la demande des parents (tous écrits en anglais) ont montré que les genres et les fonctions communicatives des textes écrits à la maison (10 genres et cinq fonctions) sont plus variés que les textes écrits à l'école (trois genres et trois fonctions).

En effet, comme les textes écrits à la maison ont des objectifs divers et visent un public spécifique (famille, amis), ils sont très « vivants », favorisent la créativité et se distinguent par la richesse et la diversité des genres et des fonctions. L'analyse de ces textes permet de comprendre les façons dont les enfants présentent leur culture et leur collectivité ainsi que de repérer les influences sociales et culturelles sur le développement de leur littératie à l'école. Les résultats de cette étude suggèrent notamment que, dans l'enseignement de l'écriture au primaire, il ne convient pas de viser seulement l'acquisition de compétences « formelles » spécifiques de l'écriture, il faut aussi mettre l'accent sur les fonctions communicatives de l'écriture et sur la diversité des genres de textes. Par ailleurs, les chercheurs soulignent que les élèves d'origine immigrante qui sont en contact avec deux contextes linguistiques et culturels différents ont un plus grand effort cognitif à fournir pour écrire en langue seconde. L'école et la famille doivent donc travailler en complémentarité afin de motiver les élèves à écrire dans des contextes à la fois scolaires et sociaux.

⁵ Il s'agit d'une recherche intitulée *Young Children Informational Literacy* (p. 35).

Volet B : Enseignement en LS et ouverture à la langue maternelle et/ou à la culture de l'apprenant (et plus largement à la diversité culturelle et linguistique) (n = 4)

Parmi les interventions recensées ayant un impact sur l'écriture en LS (parfois également sur la lecture), plusieurs études récentes allant dans le sens d'une ouverture explicite à la langue et/ou à la culture d'origine des élèves issus de l'immigration, dans des contextes pédagogiques signifiants et motivants, nous apportent un éclairage nouveau.

Une recherche-action (**Ivey et Broaddus, 2007**), effectuée auprès de jeunes hispanophones immigrants, âgés d'environ 12 ans (n = 14) dans une petite ville (milieu rural agricole et industriel) assez défavorisée du sud-est des États-Unis, a permis aux chercheurs de formuler des recommandations pour motiver les élèves à écrire en anglais langue seconde (ALS). Cette étude, qui visait la réussite du développement global de la littératie des participants, s'est déroulée sous la forme d'une intervention durant un an à raison de trois à quatre « périodes de classe » hebdomadaires, dans une classe d'ALS accueillant des élèves de « niveau 1 », c'est-à-dire qui ont une connaissance très limitée de l'anglais (en production et compréhension orale, en lecture et en écriture). En outre, la classe était hétérogène quant au degré d'alphabétisation antérieure en espagnol ainsi qu'au plan des pratiques familiales de littératie (deux élèves seulement sur 14 évoquent l'existence de livres et de magazines à la maison).

L'équipe d'intervenants était constituée de l'enseignante, des deux chercheuses, d'un traducteur et de deux assistants d'enseignement pour les activités de groupe. Le rôle des assistants et du traducteur était au départ de soutenir les activités en petits groupes. Toute l'équipe participait à des réunions ponctuelles qui permettaient de préparer les interventions et de commenter les séances déjà réalisées. Ces discussions ont permis d'identifier les moments-types durant lesquels les élèves étaient le plus pleinement investis dans les activités liées à l'écrit. Elles ont également permis d'apporter, tout au long de l'année, des modifications à l'approche mise en place. Par exemple, la responsabilité des intervenants en classe a évolué d'un travail d'enseignement en petits groupes vers l'individualisation du soutien selon les besoins des élèves en lecture et en écriture.

L'expérimentation consistait en la mise en place de nombreuses périodes de lecture qui favorisaient le contact avec une grande variété de textes en terme de genres et de sujets ainsi que d'activités d'écriture en anglais (avec une large ouverture à la langue maternelle dans la préparation des productions). Il était important pour l'équipe de favoriser le libre choix lors des périodes de lecture individuelle et d'adapter les types de livres/textes aux apprenants de la classe. Des activités dirigées de lecture-écriture (en sous-groupes) ont aussi eu lieu durant trois à quatre sessions par semaine.

L'analyse qualitative des données pour cette étude est présentée sous la forme de recommandations en fonction des résultats obtenus grâce aux modifications effectuées par l'équipe d'intervenants et chaque type de résultat est illustré par une étude de cas. Soulignons que, pour stimuler la lecture, deux modifications de l'intervention ont été apportées : d'une part, il s'agissait d'offrir une variété et un volume accrus de matériaux à lire; d'autre part, l'équipe de la recherche-action a identifié les interventions susceptibles de faciliter l'accès à des textes difficiles (notamment, la lecture à haute voix faite par l'enseignante avant la lecture de l'enfant). Les chercheuses décrivent par ailleurs deux types de pratiques qu'elles considèrent efficaces pour guider et soutenir l'apprentissage de l'écriture en langue seconde : la mise en place d'une approche « d'expérience langagière » ainsi que l'utilisation de structures langagières répétitives.

➤ *L'application de l'approche d'« expérience langagière »*

Selon les auteures, l'approche dite d'« expérience langagière » (*Language Experience Approach*), par la suite « AEL », qui, selon les recherches, serait particulièrement efficace avec des publics en LM (lecteurs novices, adolescents et adultes), est pertinente également pour les jeunes élèves apprenant une langue seconde. Elles précisent que « l'utilisation d'images [qui facilitent la compréhension] pour parler, écrire et lire permet de développer une certaine flexibilité langagière chez les apprenants ainsi que la capacité de manipuler du vocabulaire abstrait quand on s'exprime »⁶. Dans le cadre de la présente étude, cette approche a permis à certains élèves de s'investir pleinement dans les activités d'écriture.

⁶ Traduction libre.

L'exemple concret de la collaboration entre José (bon à l'oral en anglais mais faible en décodage) et Javier (bon en décodage mais de niveau faible en vocabulaire en anglais) est éloquent. Les deux élèves ont décidé de collaborer à une tâche d'écriture inspirée d'une photo sur laquelle on voit un tank passer sur un champ de tournesol sans les écraser : d'abord, ils parlent en espagnol, puis établissent une liste des mots nécessaires pour écrire leur histoire et enfin les traduisent en anglais. Les auteures racontent la séquence durant laquelle José a dicté à la chercheuse l'histoire, phrase après phrase, en discutant avec Javier pour s'assurer du sens pendant que Javier identifiait les mots qu'ils avaient retenus préalablement au fur et à mesure. Leur texte final était long, riche et même poétique. Les deux camarades ont été très motivés lors de la lecture de leur propre texte qu'ils ont effectuée avec peu d'effort. Selon les chercheuses, les jours suivants, l'enthousiasme restait : Javier arrivait bien à lire le texte à l'assistant, José le lisait oralement et en silence pour réfléchir à des corrections et à des ajouts; il a même proposé d'en faire une bande dessinée. Après ces interventions durant lesquelles José a pu exprimer ses idées en espagnol et exercer ses compétences langagières en anglais, il a pu lire des textes plus longs, avec fluidité et détermination, et il a pensé à produire des textes destinés à un « vrai » public. Javier, pour qui l'acte de lire visait seulement à « faire plaisir à l'adulte » (il ne comprenait pas un mot au départ), s'est davantage appuyé sur sa créativité, sa compétence à parler espagnol, et son habileté à reconnaître des mots en anglais pour écrire et lire un texte en anglais⁷.

Par la suite, l'équipe a adapté des matériaux pour utiliser l'approche *AEL* comme « déclencheur » afin de développer explicitement l'écriture. L'utilisation de l'oral amenait les élèves à produire des écrits en espagnol, puis à les traduire en anglais, à produire des textes dans les deux langues ou encore à écrire uniquement en anglais avec l'aide d'un tuteur. Ils pouvaient par exemple utiliser des images provenant de sorties scolaires comme point de départ, puis créer leur histoire jusqu'à la clarification complète de son contenu avant de commencer à écrire. Selon leurs besoins en anglais, les élèves recevaient du soutien des adultes présents dans la classe.

➤ *L'utilisation de structures langagières répétitives pour écrire (patterns)*

⁷ Nous citons Ivey et Broaddus (2007 : 534), traduction libre.

Les sujets de l'étude ont augmenté leur motivation à écrire lorsqu'ils avaient des modèles pour leurs productions. Parfois, leurs modèles provenaient de livres où l'on trouvait des *patterns* répétitifs. Lorsqu'ils créaient eux-mêmes et avec les enseignants leurs propres *patterns*, cela les inspirait à écrire des productions personnelles. Par exemple, un des élèves en difficulté, Alejandro, a manifesté un grand intérêt à collaborer avec une des chercheuses dans l'écriture d'un livre intitulé *Hey José* (c'était le prénom d'un des pairs de la classe dont on a parlé précédemment). Alejandro et la chercheuse trouvaient des photos sur Internet, puis inscrivait sur la page opposée à l'image une phrase illustrée par celle-ci, comme « *Hey, José, do you want a kiss ?* » (l'image correspondante représentait deux vaches qui s'embrassaient). José a beaucoup ri à la lecture du livre d'Alejandro, et deux jours après, il avait lui-même écrit un livre intitulé *Hey Ms Ivey* (c'est le nom de la chercheuse) avec le même type de *pattern* et des images sélectionnées sur Internet pour accompagner les énoncés.

Ces études de cas illustrent comment cette utilisation de structures répétitives, avec en l'occurrence la force du genre humoristique et l'usage d'images significatives pour accompagner l'écriture, a pu être bénéfique aux sujets de l'étude.

Les chercheuses ouvrent ensuite une discussion à partir des résultats de leur recherche. Dans un premier temps, elles admettent que le matériel qui stimule l'investissement des élèves dans les activités de littératie en langue seconde dépend de leur motivation et de leurs expériences toutes personnelles. Il faut selon elles sélectionner le matériel à lire en fonction des individus de la classe.

Dans un second temps, elles concluent que mettre en place des activités qui font un lien entre les connaissances antérieures de l'apprenant, l'oral, la lecture et l'écriture « quelles que soient les langues ou les dialectes dans lesquels les élèves se sentent à l'aise »⁸ est un moyen efficace à la fois pour faire participer tous les élèves à la lecture et à l'écriture et pour développer leurs compétences en littératie. Leur étude suggère que le développement de la littératie en langue seconde est possible même si les élèves en sont au début de leur apprentissage en oral, en lecture et en écriture.

⁸ Nous citons Ivey et Broaddus (2007 : 540), traduction libre.

Dans un troisième temps, les chercheuses ont identifié des pratiques d'enseignement susceptibles d'aider ce type d'élèves à s'investir pleinement dans la lecture et l'écriture. Il s'agit de la lecture à haute voix des textes à lire par l'enseignante avant celle des élèves, de l'explicitation des concepts durant la lecture, les dictées à l'adulte de la part des élèves et de l'utilisation de *patterns* en écriture.

Pour sa part, **Larrotta (2008)** est une enseignante-chercheuse qui a mis en pratique des journaux dialogués auprès d'adultes hispanophones (n = 17) d'une classe d'ALS dans le but de développer la fluidité en écriture et aussi la motivation des apprenants à écrire en anglais. Elle s'est posé les questions suivantes : Quelle est la démarche à suivre pour mettre en application des journaux dialogués dans une classe de littératie pour adultes en ALS ? Comment les adultes vivent-ils l'utilisation des journaux dialogués dans une classe d'ALS ?

Les journaux dialogués (par la suite « JD ») sont décrits comme d'authentiques conversations écrites hebdomadaires entre l'enseignante et les apprenants. En général, après une modélisation par l'enseignante, l'apprenant écrit un court message qu'il transmet à l'enseignante. Celle-ci répond au message et termine sa lettre par des commentaires ou bien des questions afin de soutenir la poursuite des interactions.

D'une part, les observations de la chercheuse et l'analyse de trois entrevues enregistrées et effectuées pour chaque sujet, ainsi que celle de documents additionnels (les JD en question, l'évaluation de cette pratique par les apprenants et leur propre auto-évaluation quant à leurs progrès en écriture en fin de pratique) lui ont permis de proposer quatre étapes pertinentes dans une démarche pédagogique intégrant les JD (en réponse à la question 1).

Ainsi, elle propose à l'enseignant de :

- modéliser l'écriture (lire un exemple de lettre à l'apprenant en groupe classe, et aider à la compréhension approfondie de cette lettre);
- fournir des balises (par exemple, l'enseignante-chercheuse a distribué un tableau écrit en LM – espagnol – sur lequel sont indiquées les étapes que l'apprenant doit suivre comme le fait de lire la réponse de l'enseignante ainsi que sa précédente lettre avant de

se lancer dans l'écriture d'une nouvelle lettre. Ce guide précisait aux apprenants comment améliorer leurs productions tout en communiquant avec elle);

- guider la pratique d'écriture au moyen des rétroactions effectuées en fin de message : il s'agissait d'un soutien individuel très précis;
- faire évaluer la pratique par les étudiants (elle conseille de proposer aux apprenants de le faire en LM si c'est possible), au moyen d'évaluations et d'autoévaluations (début, milieu, fin) pour pouvoir suivre et adapter le soutien individuel.

D'autre part, les résultats de son analyse qualitative (en réponse à la question 2) révèlent que :

- les apprenants sont motivés à écrire des messages dans leur JD (ils écrivent de plus longues compositions, passent plus de temps à pratiquer la langue à l'extérieur de la classe et sont plus actifs et motivés en classe);
- les apprenants trouvent généralement facilement des sujets d'écriture (cependant il semble nécessaire d'offrir une liste de sujets pour ceux qui ont de la difficulté à le faire);
- la pratique des JD augmente les connaissances personnelles et culturelles grâce au partage des expériences vécues par les adultes participants à la correspondance. En l'occurrence, ce type de gain est illustré par le fait que certains sujets d'écriture favorisent le rapprochement entre les apprenants et l'enseignante; dans le cas de cette recherche, le fait que l'enseignante parle la même langue que les apprenants et qu'elle est elle-même d'origine immigrante (Amérique du Sud) crée également des liens entre l'enseignante et ses élèves;
- les apprenants ont tendance à voir le JD comme une conversation authentique (par exemple, ils sont contents d'apprendre des éléments de la vie personnelle de l'enseignante qu'elle n'aborde pas en classe) et cette dimension est essentielle pour atteindre l'objectif que l'enseignante-chercheuse s'est donné : développer leur fluidité en écriture;
- enfin, le JD permet aux apprenants de faire des progrès et de s'en rendre compte.

En outre, la chercheuse suggère plusieurs idées directrices à l'enseignant(e) (de classe de littératie en LS) qui souhaite utiliser cette pratique telles que la création d'une définition

personnelle du JD qui convient à son cadre d'enseignement ainsi que l'adoption de balises et leur nécessaire négociation avec les apprenants. Mais surtout, elle mentionne l'intérêt d'autoriser les apprenants à utiliser leur langue maternelle (par exemple, elle a choisi de promouvoir le *code-switching* au cours des échanges écrits, à la condition que l'utilisation de cette pratique réponde à l'objectif d'éviter les obstacles à la communication). Pour finir, elle conseille à l'enseignant(e) de réfléchir à la place que doit avoir la correction des erreurs dans son enseignement, car selon elle il n'est pas nécessaire de corriger absolument tous les textes des apprenants (p. 21).

De leur côté, **Matera et Gerber (2008)** se sont intéressés aux effets d'un programme (*WRITE!*) prenant en compte la langue maternelle d'enfants hispanophones de milieux socio-économiquement défavorisés au préscolaire (environ 5 ans) sur le développement de la littératie précoce en anglais langue seconde. Le programme *WRITE!* combine plusieurs types d'activités intégrant le développement de l'oral, une familiarisation avec les concepts reliés à l'écrit, dans la langue maternelle des enfants et en anglais, ainsi que l'acquisition de vocabulaire en anglais avec des opportunités d'explorer l'écriture dans les deux langues. Selon les auteurs, c'est lorsque l'enfant est confronté à l'apprentissage formel de la littératie dans sa langue maternelle (par la suite « LM ») que se développeraient des stratégies métacognitives nécessaires à la manipulation du langage et au développement de l'anglais. Un groupe expérimental d'enfants qui a bénéficié du programme *WRITE!* (n = 40) a été comparé avec un groupe contrôle (n = 36) auprès duquel une approche de développement du vocabulaire en anglais a été mise en place sans exploration de l'écriture (activités telles que des jeux avec les mots ou des histoires racontées). Chacun des deux groupes a été ensuite divisé en sous-groupes en fonction du résultat des enfants à un prétest de vocabulaire si possible dans les deux langues (*Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*, Dunn et Dunn, 1997), afin de contrôler la variable « niveau de vocabulaire » des enfants à l'arrivée dans le programme. Un post-test de vocabulaire a aussi été effectué en fin d'expérimentation. L'intervention *WRITE* consistait à partir d'une histoire racontée en LM (en lien avec le bagage culturel des élèves), à enseigner en espagnol les concepts de l'écrit (par exemple : la directionnalité de l'écriture, les fonctions de l'écriture, la distinction entre lettres et nombres, le concept de « mot »), tandis qu'une deuxième séance hebdomadaire était menée en anglais langue seconde pour promouvoir le développement

de nouvelles compétences lexicales dans la LS en relation avec ce qui a été vu auparavant en LM (l'histoire et les concepts liés à l'écrit). L'intervention était mise en œuvre avec le souci constant de maintenir un lien entre l'histoire présentée en LM et tout le reste du programme.

Les résultats au post-test d'écriture, qui consistait en une tâche d'écriture élaborée par l'équipe de chercheurs du programme *WRITE!* (la tâche mesurait plusieurs critères spécifiques, basés sur les recherches en développement de l'écriture; elle était constituée de trois composantes : la dictée de mots, la dictée de phrases et la narration d'histoire à l'aide d'images), indiquent que ce programme a eu un impact sur les habiletés d'écriture en anglais et en espagnol, particulièrement chez les élèves qui avaient un niveau plus élevé de vocabulaire au prétest. Les auteurs insistent sur l'importance des activités de littératie précoce réalisées selon une perspective qu'ils qualifient d'« intégrée » (oral et écrit, interrelation entre les composantes de la littératie précoce et enseignement explicite en LM), notamment chez les élèves apprenants de l'ALS à risque.

Enfin, **Souryasack et Lee (2007)** ont évalué les effets d'une approche qui s'appuyait sur les expériences personnelles (en tant qu'êtres pluriculturels) et les intérêts de trois élèves lao-américaines de 12 ou 13 ans sur leur motivation à écrire en anglais langue seconde, dans un atelier d'écriture ayant lieu après l'école. Les trois adolescentes, nées aux États-Unis et scolarisées dans une école urbaine d'un quartier défavorisé au nord de la Californie, parlaient couramment anglais malgré certaines difficultés en milieu scolaire.

Elles percevaient toutes les trois l'écriture comme une activité obligatoire, assez « mécanique », et qui demande beaucoup de connaissances en vocabulaire et en syntaxe. Cependant, neuf semaines de pratique (à raison de deux séances de deux heures par semaine) auprès d'une tutrice d'origine laotienne qui a favorisé les échanges sur leur culture et leur communauté leur ont permis de trouver un certain « confort » (l'augmentation de l'estime de soi est significative), puis du plaisir à écrire sur leur enfance ou sur leur isolement (thèmes qu'elles ont toutes choisis spontanément), voire même, pour l'une d'entre elles, de trouver un moyen de lutter pour l'amélioration des conditions de vie de leur communauté (au moyen d'une lettre adressée au gouverneur de leur État). Les

rencontres avec la tutrice les ont principalement aidées à donner du sens et à comprendre les objectifs de l'écriture, grâce à un soutien individuel et à un environnement familier et rassurant.

POINTS-CLÉS À RETENIR ET PISTES D’ACTION

Ce que nous retenons de l’impact de la mise en place de contextes signifiants et motivants sur l’écriture en langue seconde

Les six études qui ont été regroupées dans ce chapitre nous permettent de pointer plusieurs types de pratiques et contextes d’enseignement susceptibles d’être efficaces pour le développement de l’écriture en langue seconde.

Volet A : Utilisation exclusive de la langue seconde comme langue d’enseignement

L’étude de Sze, Chapman et Shi (2009) est relativement descriptive, mais leurs résultats indiquent l’importance de mettre l’accent sur le développement d’une compétence à écrire en lien avec des fonctions communicatives authentiques ou réalistes et permettant d’aborder des genres variés, ainsi que sur la collaboration entre l’école et la famille afin de soutenir l’apprentissage de l’écriture dans des contextes à la fois scolaires et sociaux.

Dans le même ordre d’idées, la mise en place de contextes signifiants et motivants pour les activités d’écriture en langue seconde semble en effet avoir un impact positif sur la motivation et/ou les habiletés à écrire des élèves qui apprennent une langue seconde, notamment lorsque :

- les thèmes et activités d’écriture visent l’élargissement de l’expression personnelle des scripteurs, favorisent la production de textes dont les destinataires sont « réels » (par exemple amis, pairs et membres de la famille) et offrent la possibilité d’une rétroaction par les pairs de la classe; ceci semble toutefois être surtout efficace pour les élèves faibles en vocabulaire dans la langue seconde (Lo et Hyland, 2007);
- l’enseignant modélise le processus d’écriture devant les élèves ou permet les discussions entre pairs sur le sujet d’écriture avant qu’ils ne commencent l’activité d’écriture individuelle. Ici encore, cette approche semble particulièrement pertinente pour les élèves faibles en vocabulaire dans la langue seconde (Lo et Hyland, 2007).

Volet B : Enseignement en LS et ouverture à la langue maternelle et/ou à la culture de l'apprenant (et plus largement à la diversité culturelle et linguistique)

Également, on observe des effets positifs lorsque :

- L'enseignant met en place des activités qui font un lien entre les connaissances antérieures de l'apprenant, l'oral, la lecture et l'écriture, « quels que soient les langues ou les dialectes dans lesquels les élèves se sentent à l'aise ». Ceci vaut notamment pour développer la motivation à lire et à écrire chez un public de jeunes hispanophones (12-13 ans) relativement peu scolarisés ou peu lettrés en LM ou en LS (Ivey et Broaddus, 2007). Dans la même optique, mais au préscolaire (5 ans), l'impact des interventions sur les habiletés en littératie précoce en langue seconde d'enfants hispanophones est positif quand les activités intègrent à la fois l'oral, la lecture d'une histoire et la sensibilisation aux concepts de l'écrit en LM, puis la mise en place d'une séance en LS où est développé le vocabulaire en LS en lien avec ce qui a été vu auparavant en LM. Ces activités offrent ainsi des occasions explicites d'explorer l'écriture dans les deux langues. Les recherches montrent que cette « approche intégrée » permet de favoriser l'émergence de l'écriture, en particulier chez les élèves ayant cette fois un plus haut niveau de vocabulaire dans les deux langues (Matera et Gerber, 2008).
- L'enseignant utilise des images significatives qui servent de support à la compréhension et à l'expression, pour soutenir les activités d'écriture. Il permet aux élèves de collaborer en dyades en utilisant oralement leur LM (quand elle est commune) et écrit l'histoire inventée par les élèves (principe de la dictée à l'adulte). Il est ainsi possible de déclencher un phénomène durable de motivation à lire et écrire en langue seconde, même chez les plus faibles lecteurs et scripteurs (Ivey et Broaddus, 2007).
- L'enseignant propose la lecture partagée de livres basés sur l'utilisation de structures langagières répétitives (*patterns*). L'élève crée ensuite son livre (si nécessaire avec l'aide d'un tuteur ou de l'enseignant) basé sur le même type de *pattern*. L'exemple donné par les chercheuses est celui d'un élève qui écrit un livre inspiré d'un autre du même type et dédié à un camarade de classe; ce livre est constitué de phrases du type « *hey Jose, do you want to play?* » accompagnées d'images dont le lien avec la phrase

créé un effet humoristique. Par la suite, l'élève sera familiarisé avec la création de *pattern*, ce qui soutiendra ses productions écrites personnelles, basées sur son imagination, celle-ci pouvant être alimentée par des albums de littérature jeunesse sans texte ou par la recherche d'images pertinentes sur Internet (Ivey et Broaddus, 2007).

- L'enseignant propose d'authentiques conversations écrites avec ses apprenants, au moyen, par exemple, de journaux dialogués dans lesquels il ne corrigera pas de manière systématique toutes les erreurs. Afin de développer la fluidité de l'écriture et la motivation à écrire en langue seconde, il est suggéré de modéliser le processus d'écriture au lancement de l'activité, de donner des balises aux scripteurs, de guider leur pratique et enfin, d'autoriser l'emploi de la langue maternelle afin d'aider à maintenir le fil de la communication. On a démontré que cette approche était particulièrement efficace pour développer les habiletés d'écriture chez des adultes, notamment lorsque l'enseignante et les apprenants partagent la même culture (Larrotta, 2008).
- L'enseignant s'appuie sur les expériences pluriculturelles et les intérêts des élèves. Le fait de partager les mêmes origines avec d'autres pairs, voire avec l'enseignant(e), et le fait d'avoir des discussions sur ce thème, en alimentant les connaissances sur la communauté d'immigrants à laquelle appartient l'élève par des visites au musée ou par d'autres activités de découvertes culturelles permettraient à des apprenants de trouver un certain confort dans l'écriture en langue seconde, et même un certain plaisir (Souryasack et Lee, 2007; Larrotta, 2008). En effet, des adolescentes, à qui l'on a proposé des pratiques régulières d'écriture signifiante, ont pu donner du sens à leurs textes et s'investir pleinement dans l'exercice alors qu'au départ ce travail représentait un défi pour elles (Souryasack et Lee, 2007).

3.2 UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (N = 4)

Parmi les articles retenus pour la présente recension, quatre études tentent de mesurer les effets de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication sur le développement des compétences à écrire en langue seconde. Deux recherches sont classées dans le volet A (Kenworthy, 2006; Foulger et Jimenez-Silva, 2007) et deux autres, dans le volet B (Lotherington, 2007; Black, 2009).

Volet A : Utilisation exclusive de la langue seconde comme langue d'enseignement (n = 2)

Le but de l'étude exploratoire de **Kenworthy (2006)** visait à examiner l'impact du temps accordé à la tâche et du recours à différents médias (« papier-crayon » versus ordinateur) sur la qualité globale d'écrits à visée évaluative d'apprenants en langue seconde.

L'auteur s'appuie sur des études (Sanders et Littlefield, 1975; Kroll, 1990) qui montrent que les textes produits dans l'environnement artificiel d'un examen chronométré ne constituent pas des indicateurs fiables de l'habileté à écrire, notamment si l'on souhaite mettre l'accent sur le processus d'écriture. En effet, l'étudiant n'a souvent pas le temps d'effectuer toutes les étapes nécessaires telles que la planification, la production de brouillons, la révision et la mise au propre.

Son expérimentation portait sur 16 étudiants d'ALS en première année à l'université, ayant le cantonais comme langue maternelle (LM), et se présentant à l'examen d'entrée d'une université américaine à Hong-Kong, en Chine. Deux productions écrites ont été proposées, puis analysées pour chacun d'entre eux. La première a été effectuée dans le cadre d'un test chronométré de 45 minutes, dans lequel l'étudiant utilise un stylo et du papier. Ce dernier a le choix entre trois types d'écrits fondés sur une structure de comparaison, de description, ou d'argumentation. Les conditions sont celles de l'examen d'entrée à l'université (il s'agissait du test réel de placement) programmé avant le début du premier semestre. La seconde est une production effectuée à la maison (test « diagnostic »), donnée sur une

semaine de temps au début du second semestre et basée sur le même sujet choisi par l'étudiant au premier test. Elle devait cette fois être tapée à l'ordinateur, et les étudiants devaient ensuite rendre une copie numérique et une copie imprimée de leur production. Par ailleurs, aucune discussion sur le sujet n'a été menée en classe et on a précisé aux étudiants que la note attribuée à cette tâche ne figurerait pas dans leur évaluation continue semestrielle.

Enfin, un questionnaire a été envoyé électroniquement aux sujets de l'étude afin qu'ils précisent le rôle qu'ont joué les technologies dans leur processus de rédaction. Tous les étudiants ont indiqué dans leur questionnaire qu'ils avaient utilisé un vérificateur d'orthographe.

Les caractéristiques grammaticales, lexicales et syntaxiques des deux productions ont été examinées et comparées en terme de fréquence (nombre de mots, de phrases, de mots dans la phrase) et d'emplois corrects. Une analyse statistique (t-test) a été effectuée afin d'observer si les fréquences et les erreurs de structures en question différaient selon le type de tâche (placement versus « diagnostic »).

Deux examinateurs expérimentés ont évalué les essais individuels sur une échelle de un à dix, et ils devaient justifier la note attribuée. On leur a également demandé de commenter l'organisation générale du texte et les idées développées, ainsi que les éléments ciblés tels que l'orthographe et la syntaxe des compositions.

Comme cela était prévisible, les résultats de cette étude exploratoire pointent le fait que produire un texte à la maison de manière moins limitée dans le temps et avec un ordinateur donne lieu à de meilleurs résultats quant au nombre d'erreurs d'orthographe et de grammaire⁹ qu'un test « traditionnel » de 45 minutes réalisé au moyen du papier et du stylo. En effet, l'étudiant peut s'appuyer sur les outils technologiques à sa disposition (le correcteur d'orthographe par exemple). L'auteur invite les éducateurs à baser les évaluations des étudiants en langue seconde sur des pratiques plus « contemporaines ».

⁹ Les résultats ne se sont pas révélés significatifs en ce qui concerne la production lexicale. L'hypothèse du chercheur est qu'il n'existe pas de programme d'aide technologique concernant le lexique, en dehors de l'outil de recherche des synonymes.

La deuxième étude significative est celle de **Foulger et Jimenez-Silva (2007)** qui ont mené une recherche qualitative durant un an auprès d'élèves majoritairement d'origine hispanique (84 %) scolarisés dans un milieu défavorisé du sud-ouest des États-Unis (Arizona). Réalisée dans le cadre d'une recherche-action, l'étude visait à identifier les pratiques des enseignants et les facteurs environnementaux spécifiques à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication¹⁰ (par la suite « TIC ») susceptibles de favoriser le développement de l'écriture d'apprenants d'ALS. Les participants étaient des enseignants de classes régulières au primaire (n = 14) qui ont préalablement fourni des informations sur la façon dont ils menaient leurs activités en classe. Les chercheuses se sont appuyées sur le modèle théorique de Hadaway, Vardell et Young (2002) qui décrit sept « pratiques d'enseignants soutenant l'écriture¹¹ » des élèves d'ALS.

Ces sept pratiques soutenant l'écriture sont les suivantes : 1) donner aux élèves du temps et des occasions pour écrire, 2) leur fournir une raison pour écrire, 3) un destinataire authentique, 4) un accès à des modèles de scripteur, 5) un environnement sécurisant, 6) une rétroaction utile et, enfin, 7) valoriser un sentiment d'appartenance à la communauté¹² (utiliser une approche coopérative). Les chercheuses ont décidé de compléter ce modèle de pratiques en écriture par l'utilisation des « TIC ». Elles ont ainsi offert aux enseignants du matériel supplémentaire : cinq ordinateurs par classe dotés de cinq logiciels multimédia de base, avec accès Internet, ainsi qu'une imprimante, un appareil photo et une caméra.

L'étude a eu lieu dans les 14 classes régulières¹³ des enseignants participant au projet de recherche-action, rattachées à une commission scolaire urbaine comprenant neuf écoles « K-8 »¹⁴. La chercheuse a pris le rôle d'observatrice-participante et de formatrice auprès

¹⁰ Nous utiliserons parfois le terme « TICs » (Technologies de l'information et de la communication) pour désigner l'ensemble des « nouvelles » manières de traiter, modifier et échanger de l'information, plus spécifiquement des données numérisées, au moyen de l'informatique, des télécommunications et de l'audiovisuel. L'utilisation d'Internet fait très souvent partie de cet ensemble de technologies.

¹¹ Ces activités utilisent l'écriture pour favoriser le développement des compétences langagières et l'expression personnelle des élèves et visent l'augmentation de la prise de risques nécessaire pour devenir de bons scripteurs (Foulger et Jimenez-Silva (2007 : 111) citent Hadaway, Vardell et Young (2002 : 138), traduction libre).

¹² Foulger et Jimenez-Silva (2007 : 111) citent Hadaway, Vardell et Young (2002), traduction libre.

¹³ *A priori* de différents niveaux du primaire.

¹⁴ Une école « K-8 » désigne, aux États-Unis, une école allant de la maternelle à la 8^e année, qui valorise la collaboration entre les enseignants ainsi qu'entre l'école et les parents.

des enseignants volontaires, en les rencontrant individuellement et régulièrement pendant l'année pour co-créeer des séquences d'activités intégrant les TIC, pour rétroagir sur les activités réalisées et pour proposer des améliorations. Elle a également offert une formation aux TIC ouverte à tous les enseignants de la commission scolaire. À trois moments de l'année, les enseignants participants ont été invités à écrire un journal de réflexion à propos de leurs pratiques, de l'influence possible de celles-ci sur l'évolution des habiletés en écriture des élèves et sur l'évolution de leur enseignement (changement des représentations, modification des pratiques).

Il est à noter que les enseignants avaient des niveaux d'expertise variés en TIC et que l'une des 14 enseignants était bilingue; cette enseignante avait aussi un haut degré d'expertise dans l'utilisation des TIC et a davantage travaillé en équipe avec la formatrice-chercheuse que les autres enseignants. De son côté, elle a fourni un écrit supplémentaire de 33 pages qui a été ajouté aux données recueillies en fin d'étude.

L'analyse qualitative des écrits réflexifs des enseignants et de l'observatrice-participante (la formatrice-chercheuse) fait apparaître que les enseignants participants considèrent que les technologies sont des moyens qui favorisent le développement des compétences d'écriture des élèves d'ALS, et que le modèle des sept pratiques de Hadaway, Vardell et Young (2002) gagne à intégrer les TIC.

Les résultats sont présentés par rubrique (par type de pratiques), en fonction de leur taux de fréquence dans le codage des données¹⁵ :

- 1) « Valoriser un sentiment d'appartenance à la communauté » s'est révélé être la pratique la plus citée (29 %), avec trois orientations exposées :
 - l'utilisation des technologies requiert la planification (l'anticipation) des opportunités de collaboration (notamment l'organisation liée au fait de n'avoir que cinq ordinateurs à partager aux mêmes périodes);

¹⁵ Les auteures ajoutent cependant que la fréquence d'apparition des types de pratiques ne doit pas être considérée de la même façon que pour une étude qualitative : il faut, selon elles, la relativiser et comprendre que des pratiques moins fréquemment mentionnées ont tout autant d'intérêt que les autres.

- la technologie permet une communication authentique entre pairs. Les enseignants ont fait travailler des élèves de niveaux variés (des ALS, des bilingues et des anglophones monolingues, tous étant de différents niveaux) en petits groupes dans les tâches d'écriture, ce qui a développé une interdépendance et une certaine autonomie chez les élèves;
 - la technologie élargit les communautés au-delà des frontières géographiques et permet notamment aux élèves, selon les enseignants, de prendre plus de risques lorsqu'ils écrivent des courriels.
- 2) Le fait d'écrire à « un destinataire authentique » a aussi été cité comme un atout, car cela a motivé les élèves et leur a permis de s'investir pleinement dans toutes les étapes du processus d'écriture. Le fait de donner des occasions de publier les écrits pour un public ciblé au moyen des technologies a en effet aidé les élèves à « prendre conscience des étapes comme l'organisation, la recherche, l'écriture et la lecture »¹⁶. Sur ce point, les résultats de l'analyse montrent que :
- les ordinateurs offrent la possibilité aux élèves de faire des présentations « multimédia »¹⁷ de leur travail (*via* des logiciels comme *Powerpoint*, *iMovie*, etc.) et de les publier sur Internet. Cela a notamment aidé les élèves ALS à mieux organiser et structurer leurs présentations;
 - « une plus large variété de publics possibles motive à parfaire sa présentation »¹⁸ : un enseignant de maternelle (*kindergarten*) a par exemple fait participer sa classe à un projet d'équipe entre les élèves de deux pays (Australie et États-Unis) autour du voyage d'un ours en peluche¹⁹. La classe américaine a envoyé un ours en peluche (*Teddy Bear*), et la classe australienne a envoyé en échange un koala en peluche (*Koala Lou*). Les enseignants et leurs élèves communiquaient au moyen d'Internet et se sont envoyé des cartes de leur pays respectif, des guides touristiques et des

¹⁶ Foulger et Jimenez-Silva (2007 : 115) citent des enseignants de l'étude à partir de l'analyse de leurs écrits réflexifs, traduction libre.

¹⁷ Le terme multimédia « qualifie l'intégration de plusieurs moyens de représentation de l'information, tels que textes, sons, images fixes ou animées ». Définition issue du site du magazine « futura-sciences », http://www.futura-sciences.com/fr/definition/t/high-tech-1/d/multimedia_1257/ (page web visitée le 11 octobre 2010).

¹⁸ Foulger et Jimenez-Silva (2007 : 116), traduction libre.

¹⁹ Il s'agit du *Teddy Bear Project*.

images. La classe américaine a préparé l'arrivée de *Koala Lou*, et quand celui-ci est arrivé, il a « participé » aux activités de la classe. Il est même allé visiter la maison de chaque élève (l'enseignante préparait un sac-à-dos avec la peluche, un livre, un appareil photo pour prendre des photos avec la famille, et un journal dans lequel les élèves pouvaient raconter leurs aventures avec *Koala Lou*). Le projet a été jugé stimulant, d'autant plus que l'un des élèves australiens ayant vécu le projet est venu visiter la classe en Arizona. Les contacts avec la classe australienne sont restés réguliers après le projet;

- plusieurs sites Internet acceptant la publication de productions écrites et artistiques ont été utilisés par les enseignants. Un des enseignants a créé un « site Web de la classe » dans le but de permettre aux parents de mieux connaître les productions scolaires de leur enfant. Cet enseignant a par ailleurs proposé aux élèves de sa classe de 5^e et 6^e année de réfléchir au contenu et à la forme du site et d'écrire un texte pour le site en espagnol (LM pour beaucoup) et en anglais. Cela leur a permis de développer des compétences relatives à l'organisation de l'information et des graphiques dans le site Web mais aussi d'avoir une réflexion sur la façon d'intégrer les deux langues afin d'atteindre un plus large public. Les élèves, selon l'enseignant, ont été particulièrement stimulés par le fait de s'ouvrir à un public composé d'autres élèves bilingues. En cela, les choix effectués par cet enseignant se rapprochent des objectifs du volet B de la recension (ouverture à la langue et/ou à la culture de l'apprenant, ou encore, plus largement, à la diversité linguistique). Plusieurs élèves sont restés après l'école pour continuer à travailler sur le site Web et d'autres ont souhaité créer des pages Web pour toutes les matières scolaires. Une fois la préparation du site terminée, les parents et d'autres membres de la communauté ont été invités au lancement de ce site en ligne et dès le lendemain, des élèves ont reçu des messages de la part de parents et d'amis au sujet du site (pour les féliciter, etc.).

- 3) Pour ce qui est du développement d'un « environnement sécurisant », c'est-à-dire lorsque l'enseignant fait en sorte que l'élève s'autorise à prendre des risques et à pratiquer la langue, ce sont tous les éléments liés à l'enthousiasme et à la motivation à écrire des élèves qui ont été indiqués. Ainsi, les résultats de l'analyse montrent que :

- « les technologies réduisent l'action du filtre affectif »²⁰. Les enseignants mentionnent sur ce point que les technologies créent un pont entre les élèves d'ALS et le contenu scolaire. Selon un enseignant, les élèves arrivent ainsi à atteindre de plus hauts niveaux de traitement cognitif;
 - « les technologies augmentent la motivation »²¹ : les enseignants qui ont mentionné ce point sont d'accord sur le fait que travailler avec des ordinateurs a motivé les élèves à aller au-delà de ce qui leur était demandé. Un des enseignants conclut que la motivation à apprendre augmente chez les élèves quand les TIC font partie du contexte socioscolaire de la classe et qu'elles s'intègrent à leur répertoire de stratégies d'apprentissage;
 - « les technologies augmentent la confiance en soi et l'estime de soi » des élèves ALS, car cela leur permettrait d'explorer librement et de mettre en action leurs talents tout en partageant leurs connaissances techniques avec leurs pairs.
- 4) Parmi les pratiques moins citées mais tout autant pertinentes, les enseignants remarquent qu'« avoir une vraie raison pour écrire » est possible grâce à l'utilisation des TIC :
- elles offrent des occasions de développer des « expériences multiculturelles »;
 - la publication multimédia permet aux apprenants d'ALS de présenter leur compréhension de différents contenus scolaires d'une manière plus variée et plus complète (grâce aux images, aux sons, etc.).
- 5) En ce qui concerne la possibilité d'avoir une « rétroaction utile », les enseignants ont observé que généralement les élèves étaient plus réceptifs à la rétroaction. Deux types de rétroaction ont été pris en compte :
- la « rétroaction sociale »²² car la rétroaction de l'enseignant ou des pairs a été bienvenue;

²⁰ Foulger et Jimenez-Silva (2007 : 117) citent l'hypothèse du filtre affectif proposé par Krashen (1981, 1982) (traduction libre) qui peut être résumée ainsi : certaines variables affectives, dont les niveaux de confiance en soi, d'anxiété et de motivation, sont en corrélation avec le niveau d'acquisition de la langue seconde.

²¹ Foulger et Jimenez-Silva (2007 : 118), traduction libre.

²² Foulger et Jimenez-Silva (2007 : 119), traduction libre.

- la « rétroaction technologique » car les élèves ont utilisé des outils spécifiques aux ordinateurs (correcteur pour l'orthographe et la grammaire, dictionnaire de synonymes).

Enfin, les deux dernières pratiques répertoriées sont les suivantes :

1) « Donner accès à des modèles de scripteur » : certains enseignants ont rapporté comment la variété des outils technologiques et des textes issus d'Internet leur ont permis de donner à leurs élèves de nombreux modèles pour leurs productions écrites, sans par ailleurs créer de « dépendance » envers ces modèles. Trois aspects sont distingués :

- *Avoir accès à des modèles de scripteur dans l'environnement immédiat.* Grâce au travail de collaboration, les élèves sont devenus plus facilement des modèles pour leurs pairs, ce qui a favorisé l'apprentissage de la langue seconde par les apprenants d'ALS, notamment lorsque les élèves devaient, en sous-groupes, réunir des informations et résoudre des problèmes.
- *Avoir accès à des modèles de scripteur à distance,* grâce à la publication et à la lecture de textes informels lors d'échanges de courriels ou de clavardage avec d'autres élèves, d'autres enseignants et des chercheurs dans le reste du monde. Par exemple, les élèves ont dû comprendre l'information d'une page Web issue d'un site sur les vols historiques au-dessus de l'Atlantique (au moyen d'images, de textes, d'enregistrements sonores). Ils ont travaillé avec une équipe d'élèves d'une autre classe pour parvenir à lire le texte qui était d'un niveau particulièrement complexe. Ils ont même envoyé leurs questions (après de longues réflexions sur la forme et la pertinence de celles-ci) à l'auteur de la page Web.
- *Devenir un modèle de scripteur* enfin, du fait que les élèves présentaient à leurs pairs des travaux dont la version finale était très « professionnelle » grâce aux outils tels que *Powerpoint* ou à la publication de pages web; les élèves devenaient également des modèles pour une communauté élargie sur Internet.

2) Enfin, « donner du temps et des occasions pour écrire » a renforcé les habiletés à toutes les étapes du processus d'écriture, des discussions « tempête d'idées » aux publications finales, en passant par la rédaction de brouillons. L'utilisation des technologies a

favorisé en particulier l'engagement dans la tâche d'écriture car « les élèves pensent que l'effort fourni dans la révision et la mise au propre est vraiment réduit »²³.

L'étude de Foulger et Jimenez-Silva (2007) apporte des orientations très riches pour le développement de pratiques efficaces en écriture dans la langue de l'école, notamment lorsque l'on souhaite intégrer des outils technologiques en classe.

**Volet B : Enseignement en LS et ouverture à la langue maternelle et/ou à la culture de l'apprenant (et plus largement à la diversité culturelle et linguistique)
(n = 4)**

Les recherches de Lotherington (2007) réalisée en milieu scolaire et de Black (2009) dont les données portent sur des pratiques de littératie d'adolescentes en dehors du milieu scolaire sont recensées dans la section suivante.

La recherche de **Lotherington (2007)** porte sur le développement de la réécriture multilingue de contes. Il s'agit cette fois d'une intervention en classe au primaire. En effet, au moyen de la création d'interventions pédagogiques de réécriture de contes traditionnels, la chercheuse dirige un projet de recherche-action visant le développement de la « multilittératie »²⁴, en collaboration avec des enseignants d'une école primaire située dans un quartier industriel du nord-ouest de Toronto²⁵ ainsi qu'avec des collègues universitaires. Ce type d'intervention s'appuie sur l'utilisation des outils multimédia contemporains, principalement pour atteindre trois sous-objectifs fondamentaux :

- inclure des perspectives culturelles diverses dans la réécriture de contes;
- intégrer de multiples langues (pour soutenir l'acquisition de la compétence plurilingue, son maintien et la conscience de celle-ci);
- explorer des nouvelles formes de textes utilisant les médias numériques.

²³ Foulger et Jimenez-Silva (2007 : 121) citent un enseignant, traduction libre.

²⁴ Lotherington s'appuie sur les travaux du New London Group (1996) « faisant appel aux nouvelles perspectives en littératie et en éducation qui prennent en compte la diversité linguistique et culturelle dans le nouvel ordre social de l'âge de l'information » (notre traduction, p. 242-243).

²⁵ Dans la plus grande commission scolaire au Canada, la *Toronto District School Board* (280 000 élèves).

L'école dans laquelle s'est déroulée cette recherche est une école reconnue officiellement pour son innovation pédagogique notamment pour l'utilisation des TIC.

La chercheuse présente les différentes étapes du projet de recherche-action implanté dans l'école pendant plusieurs années, en soulignant les apports de chaque expérimentation dans la progression du travail d'équipe vers les objectifs fondamentaux de la recherche (cités plus haut). Deux études pilotes ont d'abord été menées en 2004 et en 2005²⁶. Elles ont donné lieu à des productions en anglais langue seconde.

Dans la première, il s'agissait de la réécriture du conte *Boucles d'or* dans une classe de deuxième année. L'idée était de présenter le concept de « culture » aux élèves, et d'identifier de nouvelles manières de raconter les histoires en utilisant les TIC. Un élève avait par exemple mis en scène un personnage qui explore l'espace et tombe dans une maison d'extra-terrestres; il remplace alors la nourriture trouvée dans les bols (du *porridge* à l'origine) par un plat plus évocateur pour des élèves et qui mérite plus, selon eux, d'être dérobé chez des gens : du « *jello* »!

Dans cette étude, la chercheuse a réalisé que les jeunes élèves avaient une expérience limitée de l'analyse comparée des cultures telles que révélées par des contes (types de personnage, d'intrigue, etc.), dans une société pourtant multiculturelle. La « réinterprétation » des contes traditionnels a constitué un certain défi pour des enfants de 2^e année, encore en train de se familiariser avec le schéma narratif.

Dans la deuxième étude pilote, également réalisée en classe de 2^e année, l'enseignante a décidé d'adapter le conte d'origine russe célèbre aux États-Unis de *La petite poule rousse*²⁷ en le modernisant (la morale du conte est qu'il faut participer à la fabrication d'un aliment, le pain par exemple, si on veut le manger). Les élèves devaient conserver l'intrigue de base et la structure et modifier les personnages, le matériel, le cadre et le genre (ici le conte). Ils ont ainsi fait le choix de confectionner, non plus du pain mais des *hot-dogs*, des *macaronis* et des gâteaux d'anniversaire, dans des châteaux, dans des hôpitaux, dans le désert, et sous

²⁶ Lotherington (2005, 2006); Lotherington et Chow (2006).

²⁷ Déroulement du conte traditionnel : le personnage de la poule propose à des animaux de la ferme où elle vit de l'aider, mais personne ne l'aide à planter le blé, ni à le récolter, ni enfin à fabriquer du pain. En revanche, tout le monde est d'accord pour le manger. Elle refuse alors de le partager avec eux.

la mer... Ils ont écrit et créé des jeux de rôles, puis les ont mis en scène avec des costumes, des accessoires et des changements de décor, les ont filmés et ensuite convertis au moyen d'un utilitaire de montage vidéo. Enfin, les voix des enfants ont été enregistrées par-dessus.

Cette fois, contrairement à la première étude pilote où les élèves plurilingues avaient évité de faire référence à d'autres sphères culturelles que la sphère culturelle dominante, le concept de « culture » a été plus largement interprété par les enfants à partir de leur propre vécu pluriculturel.

Lors des études suivantes, la chercheuse et les enseignants ont tenté de favoriser la création d'histoires numériques qui prenaient en considération la diversité linguistique. En effet, dans une troisième étude, la troisième année, le projet consistait à réécrire un conte ou une légende, en identifiant diverses solutions pour ouvrir concrètement au plurilinguisme. Des expérimentations ont eu lieu dans trois classes différentes. L'équipe formée par la même enseignante et la chercheuse était plus à l'aise avec les outils multimédia et la « réinterprétation » culturelle, mais il restait une question essentielle : comment aider les enfants à créer des contes cette fois multilingues ?

L'école offrait des cours de français langue seconde (FLS) et d'ALS, ainsi que des cours de cantonais et de vietnamien, donnés après la classe. Les enseignants parlaient eux-mêmes plusieurs des langues utilisées par les enfants : farsi, grec et divers créoles anglais. Ces ressources étaient utiles mais insuffisantes. L'équipe s'est d'abord tournée vers les traducteurs en ligne (mais la qualité des traductions était souvent médiocre) et vers les ressources offertes par la commission scolaire (secteur de l'enseignement de langues internationales). Finalement, le recours à des réseaux en dehors de l'école (participation de parents, contacts personnels) a constitué une autre ressource importante.

Trois classes ont participé à ce troisième projet :

- Dans la classe de 4^e année de Sandra Chow, les élèves ont réécrit une légende chinoise en anglais, intitulée *Old man Yu removes the mountain*. Les enfants, assistés d'une enseignante spécialiste de l'enseignement par les jeux vidéo, ont créé leurs personnages au moyen d'un programme de jeux vidéo. Après le projet, Sandra a eu l'idée de

remplacer ce scénario par la création d'une « histoire en spirale », qui commence en chinois puis qui est traduite en anglais. Les enfants étaient libres de créer leur propre version de l'histoire et de la traduire en chinois ou dans d'autres langues (la chercheuse n'indique pas spécifiquement s'il s'agit des langues parlées par des enfants à la maison).

- Dans une classe de 1^{re} année, les élèves ont cette fois « réinterprété » *Les trois petits cochons* au moyen de *storyboards*²⁸ colorés pour illustrer leur version. Ils ont donc réécrit collectivement le conte original sous la forme de séquences dessinées (huit chapitres). Puis les élèves ont créé des versions individuelles sous format papier, ou encore des décors en pâte à modeler et par la suite photographiés. On a ensuite procédé au montage vidéo de ces productions.. Finalement, grâce aux traductions produites par les parents et les enseignants, on a enregistré des bandes-sons plurilingues.s. Enfin, comme les élèves avaient un laboratoire de musique dans l'école, les enseignants ont aussi essayé d'intégrer leurs compositions musicales.
- Dans la classe de maternelle d'une autre enseignante, ce sont les fables d'Ésope qui ont été réécrites. Les enfants ont raconté leurs versions et représenté l'histoire au moyen de dessins. L'enseignante a créé une présentation *Powerpoint* avec ces différents dessins, puis elle a écrit les histoires racontées par les enfants. Par exemple, sur le modèle de la fable *Le Lion et la Souris*, un élève a créé l'histoire *Le Dinsaure et le Serpent*²⁹ qu'il a dictée en anglais à son enseignante. Cette dernière a ensuite fait traduire l'histoire en tagalog³⁰ par un membre de l'école. Un autre élève a raconté l'histoire *Le Tigre et le Poulet*³¹. La chercheuse a demandé à un doctorant russophone de lui traduire l'histoire. Le recours à la communauté a permis de mobiliser des ressources de traduction et d'atteindre l'objectif initial du projet qui était d'offrir aux élèves la possibilité de créer des histoires plurilingues en lien avec leurs diverses langues et communautés.

²⁸ Il s'agit d'une suite de dessins décrivant une séquence de film (ou le film entier) plan par plan.

²⁹ Lotherington (2007 : 249), traduction libre.

³⁰ La chercheuse ne précise pas si c'est la langue de l'enfant, mais nous le supposons.

³¹ Lotherington (2007 : 251), traduction libre.

L'expérimentation pédagogique collective des enseignants de cette école est fondée sur une vision des multilittératies (terme englobant à la fois la « multimodalité »³² et le plurilinguisme), mise en pratique pour faciliter le développement d'habiletés au niveau des langues et de la littérature³³ tout en préparant les enfants aux communications numériques contemporaines dans un espace scolaire désormais ouvert à leurs réalités plurilingues et pluriculturelles de tous les jours.

La chercheuse continue actuellement à mener ses expérimentations dans l'école. Elle invite les parents et des membres de la communauté à participer à ce projet multimodal, en leur demandant de venir lire les versions de leurs enfants dans différentes langues. Elle prévoit les enregistrer et les intégrer aux montages vidéo des élèves. L'équipe développe par ailleurs des possibilités de traduction offertes par les échanges de courriels avec des élèves d'écoles situées ailleurs dans le monde.

Pour terminer, l'étude de **Black (2009)** n'entre pas dans le champ des interventions pédagogiques en classe, mais apporte un éclairage pertinent sur des pratiques de littérature extrascolaires en lien avec l'enseignement de l'écriture aux élèves apprenants d'une langue seconde. L'ouverture envers les différentes langues et les cultures des sujets n'est pas, dans cette recherche, le résultat d'une intervention en milieu scolaire, mais provient d'un choix assumé de la part de jeunes apprenants de langue seconde. La chercheuse américaine a été observatrice participante sur un site Internet dédié aux écritures et réécritures d'histoires à partir de personnages internationalement connus (comme *Harry Potter* ou des dessins animés japonais par exemple). Il s'agit de « fictions de fans » (par la suite *FFN*)³⁴. Pendant trois ans (à raison de 20 heures hebdomadaires), elle a écrit, publié ses propres histoires, fournit des rétroactions à d'autres scripteurs. Elle a également analysé les productions écrites et les interactions de jeunes utilisateurs de ce site Internet. Plus précisément, après avoir pris connaissance de leur profil personnel sur Internet, elle a échangé des courriels, puis effectué des entrevues par messagerie instantanée avec trois adolescentes apprenantes

³² « Le terme 'multimodalité' réfère au fait que tous les textes combinent et intègrent diverses modalités sémiotiques » (Baldry, 2000 : 21, cité par Lotherington, 2007 : 252), traduction libre.

³³ Lotherington (2007 : 252), traduction libre.

³⁴ On peut naviguer sur ce site Internet à l'adresse : <http://www.fanfiction.net/> (visité pour la dernière fois le 31 octobre 2010).

d'ALS dont la famille s'intègre dans une dynamique familiale internationale (*transnational family structure*)³⁵, dans le but de mesurer l'influence des TIC sur plusieurs dimensions : la configuration de l'imaginaire, la construction de l'identité et, enfin, le développement de la communication et de l'écriture.

Grace est une jeune Philippine d'environ 20 ans au moment de l'étude. Elle écrit des histoires constituées de plusieurs chapitres. Sa langue maternelle est le kapampangang, elle a appris le filipino³⁶ à l'école primaire, puis l'anglais (deuxième langue officielle du pays). Elle a commencé à écrire des FFN à 10 ans (sur cahier puis dans un café Internet), ce qui l'a amenée à rédiger en anglais pour rendre accessibles ses productions à un plus large lectorat. La chercheuse a étudié plusieurs des textes de Grace, écrits quand elle avait environ 14 ans.

Nanako est sinophone et vit dans une ville canadienne anglophone. Il s'agit d'une « immigrante 1,5 » : elle est arrivée de Shangaï avec ses parents, a commencé à apprendre l'anglais à 11 ans et est lettrée en mandarin. Nanako est tombée par hasard sur la « communauté FFN » deux ans après son arrivée. Elle a d'abord beaucoup lu et revu des textes, puis elle en a pris pour modèles, et enfin, elle a eu assez confiance en elle pour écrire ses propres FFN. Elle a ainsi pu pratiquer l'anglais et développer un réseau d'amis en ligne; elle avait aussi environ 14 ans lorsqu'elle a écrit les textes analysés par la chercheuse.

Cherry-Chan est une immigrante de seconde génération qui vit dans la même ville canadienne que Nanako et qui a aussi une structure familiale « transnationale » (son père vit à Taiwan). Elle a grandi en parlant le mandarin, mais c'est uniquement en anglais qu'elle a appris à écrire. Elle est aussi une *fan* dynamique depuis son enfance.

Nanako s'est inspirée des textes de Grace et par la suite de ceux de Cherry-Chan avec qui elle est devenue amie en raison de leurs intérêts communs. Elles échangent sur FFN autour

³⁵ Cette dynamique est définie par la chercheuse comme un produit latéral du capitalisme et de la mondialisation qui l'accompagne, c'est-à-dire le fait qu'au moins un des parents habite dans un autre pays pour des raisons économiques et réalise des va-et-vient entre le pays d'origine et le lieu de travail (le père de Grace est par exemple vice-président d'une entreprise aux Philippines et sa mère travaille aux États-Unis). Cela entraîne souvent un mode de communication familiale basée sur les TIC.

³⁶ Le filipino est une version standardisée du tagalog.

de leurs textes, et se voient parfois « physiquement » pour aller magasiner ou pour écouter des dessins animés. Cherry-Chan s'inspire aussi parfois de Nanako.

Les trois adolescentes commencent leur écrit suivant la formule consacrée du site, c'est-à-dire par plusieurs « entêtes » (*headers*) préparant le lecteur au contenu de l'histoire ou mentionnant à qui appartiennent les droits d'auteur (en l'occurrence, des producteurs de dessins animés japonais). Les trois sujets partagent certains modes de fonctionnement, comme le fait de débiter leur écrit en se présentant comme novices de fictions de fan ou novices en anglais et en demandant au lecteur d'excuser leurs erreurs de grammaire et d'orthographe.

Selon la chercheuse, les adolescentes positionnent ainsi implicitement les lecteurs comme des experts qui vont remarquer les erreurs et comme des membres responsables qui vont leur donner une rétroaction. Elles tentent ainsi de créer des espaces d'écriture qui leur permettent de développer une identité d'auteures appréciées et accomplies, malgré le fait qu'elles soient des scriptrices novices en anglais. L'accent serait alors davantage mis sur la fonction et l'intérêt des histoires produites dans des pratiques interactives que sur leur forme (syntaxique, etc.).

Pour ce qui est des sources d'inspiration culturelles et linguistiques, les trois jeunes femmes se réfèrent à la fois à une sphère culturelle locale (asiatique) et à une sphère internationale (par exemple, allusion à des films hollywoodiens). Il est intéressant d'observer qu'elles intègrent des mots et expressions en japonais romanisé (avec une transcription en alphabet latin). Nanako, qui prenait même des cours de japonais, était très contente d'utiliser ses connaissances pour améliorer la qualité de ses textes. En outre, elle a aussi commencé à intégrer dans ses histoires sa LM, le mandarin (sous une forme romanisée et avec la traduction anglaise). La chercheuse en conclut que c'était un moyen pour elle d'exprimer une facette de son identité et ses habiletés d'individu plurilingue.

Il ressort de l'analyse des données, effectuée par une méthode d'analyse du discours, que ces jeunes, qui participent à des activités d'une communauté en ligne reliées par les mêmes « idoles », utilisent la/les langue(s) de leur répertoire ainsi que des biens symboliques et

culturels pour investir des identités cosmopolites, pour créer un réseau social transnational et pour expérimenter de nouveaux genres et formats d'écriture.

POINTS-CLÉS À RETENIR ET PISTES D’ACTION

Ce que nous retenons de l’impact de l’utilisation des technologies de l’information et de la communication (TIC) sur l’écriture en langue seconde

Les quatre recherches retenues pour ce chapitre se rejoignent sur deux contributions fondamentales des TIC à la problématique de l’écriture en langue seconde : la création d’un environnement d’apprentissage stimulant et sécurisant ainsi que la possibilité d’élargir la communauté de lecteurs et de scripteurs.

- L’utilisation de logiciels améliore les productions des apprenants grâce à l’apport des dimensions visuelle et sonore, en particulier dans la structuration des écrits. En outre, l’utilisation des TIC, par les outils qu’elles offrent, instaure un climat sécurisant qui favorise une implication accrue des élèves, en particulier à l’étape de la révision de leurs écrits³⁷. Des auteurs l’expriment ainsi : « la technologie abaisse le filtre affectif³⁸ » (Foulger et Jimenez-Silva, 2007). Les élèves apprécient en effet de passer du temps à effectuer cette tâche par ailleurs souvent perçue comme exigeante. Enfin, les chercheurs observent que les élèves prennent plus de risques puisqu’ils se sentent souvent plus à l’aise de s’exprimer (Kenworthy, 2006; Foulger et Jimenez-Silva, 2007).
- La publication dans Internet permet aux élèves de s’adresser à des destinataires authentiques et variés. La pertinence de cette dimension provient de la mise en place de contextes signifiants (textes parfois informels via des échanges de courriels ou le clavardage), mais aussi d’une approche de collaboration (entre pairs, avec l’enseignant ainsi qu’avec tous les autres acteurs présents à distance) (Foulger et Jimenez-Silva, 2007; Black, 2009).

Plus précisément, et en complément de ces deux contributions fondamentales, nous pouvons souligner certaines pratiques susceptibles d’être pertinentes.

³⁷ La rétroaction et la correction ont d’ailleurs une variété de formes plus large du fait de l’ajout de la correction automatique offerte dans les logiciels de traitement de texte (Foulger et Jimenez-Silva, 2007).

³⁸ Traduction libre (Foulger et Jimenez-Silva, 2007 :117); les auteurs font allusion au concept de Krashen (1981). Voir dans le corps de la synthèse pour plus d’information.

Volet A : Utilisation exclusive de la langue seconde comme langue d'enseignement

- On retiendra notamment de l'étude de Foulger et Jimenez-Silva (2007) que :
 - ✓ les possibilités offertes aux élèves d'apporter leur expertise à la fois linguistique et informatique durant les échanges en sous-groupes lors des tâches effectuées via les TIC augmentent leur motivation à écrire;
 - ✓ l'utilisation des TIC permet une communication authentique, notamment entre pairs dont le niveau en écriture est différent, ce qui crée une certaine interdépendance entre eux et plus d'autonomie par rapport à l'enseignant;
 - ✓ les élèves sont motivés à parfaire la présentation de leurs productions écrites, ils s'investissent pleinement dans les activités scolaires, passent du temps sur leurs productions (y compris en dehors des périodes scolaires) et souhaitent même généraliser ce type de pratiques à l'ensemble des matières scolaires (par exemple, au moyen de la création de pages Web);
 - ✓ enfin, la publication de ces productions sur Internet et la manipulation d'outils multimédia permettent aux élèves d'ALS d'exprimer leur compréhension du contenu scolaire de manière structurée, variée et complète, et de dépasser certaines difficultés relatives à l'approche de textes aux contenus complexes.

- Lors de l'évaluation de l'écriture chez des étudiants universitaires (Kenworthy, 2006), l'attribution de temps supplémentaire pour effectuer une production écrite et le fait de l'effectuer à la maison en utilisant son ordinateur personnel plutôt que de répondre à un examen chronométré avec papier et stylo permet aux élèves d'ALS :
 - ✓ d'une part, de pouvoir passer par toutes les étapes du processus d'écriture;
 - ✓ d'autre part, d'améliorer globalement la qualité de leurs écrits, en faisant moins d'erreurs grammaticales par exemple.

Volet B : Enseignement en LS et ouverture à la langue maternelle et/ou à la culture de l'apprenant (et plus largement à la diversité culturelle et linguistique)

- L'investissement d'adolescents d'ALS dans l'écriture de « fictions de fans³⁹ » sur un site où ils peuvent, d'une part, publier leurs « réinterprétations » d'histoires et de personnages existant dans le monde culturel local ou international (dessins animés japonais, œuvres cinématographiques hollywoodiennes, séries, livres à succès comme *Harry Potter*, etc.), etc , d'autre part, commenter et réécrire les histoires publiées par les autres membres de la communauté d'internautes leur offre un cadre hautement stimulant (Black, 2009). Ce cadre permet aux adolescents de :
 - ✓ développer leurs habiletés d'écriture en langue seconde (au travers de l'exploration de genres variés, par exemple l'intégration de paroles de chanson dans une narration);
 - ✓ de construire et de valoriser leur identité pluriculturelle et plurilingue;
 - ✓ et enfin, de participer à une communauté reconnue comme étant composée d'auteurs et de scripteurs accomplis.

- Pour terminer, l'investissement dans la réécriture plurilingue et multimodale de contes traditionnels au travers de l'utilisation des TIC oriente le milieu scolaire vers une nouvelle dimension de l'intervention pédagogique en contexte de langue seconde, appelée la « multilittératie⁴⁰ » (Lotherington, 2007). Cela permet à des élèves du primaire, vivant au sein d'une société diversifiée culturellement et linguistiquement, de porter leur attention sur le concept de culture et de variété culturelle, de puiser dans leur imagination pour raconter des histoires reflétant leurs réalités pluriculturelles et plurilingues, d'apprendre à écrire au moyen des TIC. Pour cela, les enseignant(e)s peuvent :
 - ✓ permettre aux élèves de « réinterpréter » les lieux, les personnages, les objets d'un conte qu'ils ont choisi;

³⁹ Consultez <http://www.fanfiction.net/>.

⁴⁰ Il s'agit d'une vision de la littératie qui prend en compte la multiplicité des modes de communications et des médias (« *the multiplicity of communications channels and media* ») ainsi que l'importance croissante de la diversité culturelle et linguistique (« *the increasing salience of cultural and linguistic diversity* », cf. Cope et Kalantzis, 2000:5, traduction libre).

- ✓ proposer d'adapter le conte à la manière « moderne », en explorant divers médias (créations artistiques telles que des *storyboards*, des sculptures, des photos, des mini-films avec des bandes-sonores ou des compositions musicales ou, enfin, des pièces de théâtre);
- ✓ utiliser les ressources de la communauté au sens large pour écrire des histoires dans plusieurs langues (par exemple, partir d'une légende chinoise, la traduire en anglais avec l'aide d'une enseignante ou d'un parent de même langue d'origine, puis la traduire dans d'autres langues que les élèves connaissent en utilisant ainsi les ressources langagières présentes dans la communauté).

3.3 SOUTIEN PAR LES PAIRS ET INTERACTIONS SOCIALES (N = 6)

Dans ce chapitre sont recensées les six recherches portant sur les effets des interactions entre l'élève et ses pairs, ou encore de la collaboration entre l'école, la famille et la communauté sur l'écriture en langue seconde. Le premier article traite d'une intervention réalisée auprès de communautés arabophones et hébraophones⁴¹ en Israël, dans la langue maternelle des élèves. Toutefois, la présence d'un nombre non négligeable d'élèves bilingues permet d'apporter une contribution à la réflexion sur l'écriture en contexte de langue seconde (Hertz-Lazarowitz, 2004). De leur côté, Wigglesworth et Storch (2009) illustrent plutôt l'intérêt du soutien par les pairs en utilisant uniquement la langue d'enseignement (Volet A), tandis que les trois recherches suivantes (Li, 2004; Bernhard, Cummins, Campy, Ada, Winsler et Bleiker, 2006; Taylor, Bernhard, Garg et Cummins, 2008) montrent les intérêts d'une collaboration école-famille et d'une ouverture à la diversité linguistique (Volet B). La dernière recherche (Glynn, Berryman, Loader et Cavanagh, 2005) présente l'exemple d'une recherche-action réunissant l'école, la famille et la communauté, dans un projet commun qui permet à l'élève de développer une bilittératie en LM et en LS (Volet B).

Dans la première étude (**Hertz-Lazarowitz, 2004**), l'enseignement a été effectué dans la langue maternelle de la majorité des élèves de première année du primaire. Dans la mesure où il y avait plusieurs élèves bilingues dans les classes et qu'ils ont particulièrement bénéficié de l'intervention, cette recherche présente un intérêt pour une réflexion en contexte de langue seconde et de plurilinguisme.

Ainsi, dans sa recherche menée dans une ville israélienne où se trouvent des communautés arabophones et hébraophones, Hertz-Lazarowitz (2004) a comparé les performances d'élèves palestiniens et juifs (n = 505) lors de l'écriture d'un livre de contes à partir de quatre images (*storybook writing*). Les sujets ont été soumis à deux approches d'enseignement de l'écriture : l'approche « *Success for All* » (ou « SFA ») – centrée essentiellement sur les pratiques fréquentes d'écriture coopérative en dyades ou en petits

⁴¹ Le terme hébraophone désigne des personnes qui parlent hébreu.

groupes – et l’approche « *Whole-Class Active Learning* » (ou « AL ») – basée sur la méthode de l’« écriture sur mesure » qui tient compte du niveau et des besoins individuels des élèves grâce à un programme d’enrichissement en littérature organisé pour le groupe classe.

Dans cette étude, les Palestiniens reçoivent leur enseignement en arabe, et les Juifs en hébreu. Toutefois, 70 % des Juifs ont l’hébreu comme langue maternelle et c’est une langue seconde pour les autres, 30 % d’immigrants provenant de la Russie. Ajoutons que la majorité des Palestiniens arabophones parlent également hébreu à des degrés divers, alors que la plupart des Juifs hébraophones ne parlent pas arabe.

Ont ainsi participé à l’étude, d’une part, 184 élèves arabophones d’origine palestinienne (un groupe expérimental de 66 élèves soumis à l’approche SFA; un groupe contrôle de 118 élèves soumis à l’approche AL) et, d’autre part, 321 Juifs hébraophones (204 élèves soumis à l’approche SFA; 117 élèves soumis à l’approche AL). La variable dépendante de l’étude était l’évaluation de l’ensemble des 160 compositions⁴² des élèves, tandis que l’origine culturelle et linguistique (arabophone versus hébraophone) et le contexte de l’enseignement (SFA versus AL) constituaient les variables indépendantes.

Les chercheurs mentionnent par ailleurs que la grande différence entre les deux langues en question, qui ont une origine linguistique commune (l’arabe et l’hébreu font partie de la famille linguistique sémitique), provient du fait qu’il y a une moins grande distance entre l’oral et l’écrit en hébreu qu’en arabe (il y a une certaine « diglossie » dans les pays arabophones, c’est-à-dire la présence de deux variétés linguistiques : une variété parlée et une variété écrite qui, pour beaucoup, s’apparente à une seconde langue à apprendre).

Durant les interventions, des observations ont été réalisées en classe à deux reprises (durant quatre heures à chaque visite).

Quatre images (reliées par un même thème défini comme pertinent par rapport aux intérêts des élèves en question, familier, écartant toute compétition et non sexiste) ont été

⁴² Cette évaluation a été effectuée par quatre paires d’étudiants diplômés dans le domaine de l’éducation, de la psychologie et des statistiques. Chaque paire d’étudiants a évalué 40 livres d’histoires écrits dans leur langue maternelle.

présentées aux élèves. Puis, on leur a proposé de « les coller » dans un carnet, dans l'ordre qu'ils voulaient. Enfin, on leur a demandé d'écrire une histoire dans leur langue maternelle (arabe ou hébreu).

Les résultats, issus de l'évaluation des productions des élèves, d'observations dans les classes et d'une entrevue avec chaque enseignant participant, tendent à montrer que l'approche SFA a été en général plus efficace que l'approche AL. Les élèves soumis à l'approche SFA ont en effet montré des performances en écriture significativement supérieures à celles des élèves soumis à l'approche AL. Les résultats obtenus en écriture selon le type de contexte linguistique et culturel des deux groupes montrent par ailleurs que les performances des élèves palestiniens bilingues soumis à l'approche SFA étaient les plus élevées par rapport à celles des élèves monolingues, qu'ils soient hébraophones ou arabophones. Selon l'auteur, ces résultats permettent de valider et généraliser l'impact positif de l'approche SFA, centrée sur les pratiques fréquentes d'écriture coopérative en dyades ou en petits groupes, sur la lecture et l'écriture dans d'autres langues, et aussi, par extension, en contexte de langue seconde.

Volet A : Utilisation exclusive de la langue seconde comme langue d'enseignement (n = 1)

Wigglesworth et Storch (2009) ont mené, en Australie, une étude portant sur l'effet de l'écriture coopérative sur la production de textes. Les participants-apprenants d'anglais langue seconde, âgés de 18 à 41 ans, étaient principalement natifs de Chine (n = 144). Quarante-huit paires d'apprenants, qui se sont regroupés en fonction de leurs choix, ont complété une tâche d'écriture durant laquelle leurs interactions ont été enregistrées et transcrites (n = 96). Un groupe contrôle (n = 48) avait à accomplir la même tâche, mais individuellement. La tâche d'écriture consistait à écrire un texte argumentatif d'environ 250 mots sur les avantages et les inconvénients d'une évaluation basée sur un examen. Cette rédaction a été effectuée dans un environnement simulant un test. Les paires d'apprenants ont eu 60 minutes pour réaliser la tâche et ceux qui travaillaient individuellement ont eu 40 minutes.

Les productions ont été analysées selon leur fluidité (définie par le nombre moyen de mots par texte, le nombre moyen d'unités par texte et le nombre moyen de phrases par texte), leur complexité (définie par la proportion des phrases par rapport aux unités du texte ainsi que la proportion des phrases subordonnées par rapport au nombre total des phrases) et enfin leur précision (définie par le pourcentage des unités de texte sans erreur et le pourcentage de phrases sans erreur).

La comparaison des performances des deux groupes a révélé que l'écriture coopérative semble ne pas aboutir à des textes plus longs ni avoir un impact sur la complexité grammaticale, car il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les textes produits par les dyades d'apprenants et ceux produits individuellement sauf au niveau de leur précision. En effet, en termes de processus d'écriture, lors de la composition en dyades, la collaboration offre la possibilité d'interagir sur les différents aspects de l'écriture, tels que le contenu du texte à produire, et de mettre en commun les connaissances linguistiques des apprenants.

Les auteurs concluent que le fait de collaborer dans une tâche d'évaluation avantage les apprenants au lieu de les désavantager, en plus de leur offrir des occasions d'apprentissage, notamment si l'enseignant souhaite mettre en place une évaluation formative dans la classe. Les apprenants de langue seconde, qui passent en moyenne 30 % du temps à discuter des enjeux linguistiques liés à la tâche, voient ainsi la valeur de cette activité, ce qui expliquerait le fait que leurs productions sont plus précises que celles du groupe contrôle.

Volet B : Enseignement en LS et ouverture à la langue maternelle et/ou à la culture de l'apprenant (et plus largement à la diversité culturelle et linguistique) (n = 4)

Li (2004), s'intéressant à comprendre « la pensée, les croyances, les ressources, et les préoccupations » des apprenants qui ont des difficultés dans l'apprentissage de la littératie en ALS, a mené une étude de cas auprès de deux élèves sino-canadiens locuteurs du cantonais (n = 2). Cette étude visait à explorer les pratiques de lecture et d'écriture de ces enfants à l'école et à la maison. Les sujets sont deux garçons d'une classe de quatrième

(Billy, 10 ans) et de cinquième année (Jake, 11 ans) du primaire, qui éprouvent des difficultés avec le vocabulaire, l'orthographe, la compréhension et la fluidité de la lecture en ALS, lesquelles les ont empêchés de lire davantage et de devenir de bons scripteurs. Les deux parents de Billy sont diplômés d'universités à Hong-Kong, tandis que la mère de Jake est diplômée d'université en Chine et que son père a arrêté ses études après l'école primaire en Chine. L'école est située dans un quartier (classe moyenne) à dominance ethnique chinoise (Riverview, Colombie-Britannique), et les enseignants de l'école étaient tous anglophones d'origine non chinoise.

L'étude, qui a duré huit mois, permet de révéler une compréhension fine de la situation de ces apprenants en difficulté grâce à l'analyse des points de vue de différents acteurs (parents et enseignants). Indiquons dès maintenant qu'il ressort de cette étude de cas que, même si ces intervenants ont d'excellentes intentions, lorsque les enseignants et les parents ne communiquent pas entre eux pour échanger leurs conceptions sur la scolarité de l'enfant, cela contribue aux difficultés rencontrées par ces enfants.

Les données collectées dans le cadre de cette étude sont les suivantes :

- l'observation de trois types de pratiques : les activités de littératie auxquelles ces deux élèves ont participé à l'école (lors de leçons de lecture et d'ateliers d'écriture) et en dehors de l'école, l'utilisation de la langue dans différents contextes, ainsi que leurs modes d'interaction avec les enseignants et leurs pairs;
- les entrevues semi-structurées avec les mères (en chinois) et les enseignants (du régulier et d'ALS);
- les copies des travaux écrits des deux élèves.

La chercheuse décrit en détail les pratiques de littératie à la maison et à l'école pour chacun des enfants nés au Canada. Après avoir observé Billy durant plusieurs mois, la chercheuse a découvert que c'était un élève ayant des paradoxes et des contradictions. Il semble sérieux et intéressé à l'apprentissage, il parle beaucoup du fait que, plus tard, il devra savoir lire et écrire, indique qu'il doit apprendre à le faire, mais en même temps, il a des réticences lorsqu'il est temps de faire ses devoirs ou ses tâches scolaires. Par exemple, il travaille fort aux activités de vocabulaire, mais s'arrête dès qu'il trouve un nouveau mot et

a de la difficulté à garder en mémoire ceux qu'il apprend. Son enseignant d'ALS souligne qu'il semble souvent « perdu ». À l'école, Billy parle constamment en cantonais, tandis que son enseignante lui rappelle fréquemment qu'il doit parler en anglais à l'école, et que « c'est impoli de tenir une conversation dans une autre langue lorsque des non-locuteurs du cantonais sont présents »⁴³. Il parle anglais seulement avec son enseignant et ses pairs non-locuteurs du cantonais. Quant aux activités de lecture, il semble que Billy a du succès lorsqu'il interagit avec ses pairs au sujet de ce qui a été lu. Mais la chercheuse mentionne qu'il souffre certainement de l'effet dit de « Mathieu » en référence au texte de la Bible selon lequel les pauvres s'appauvrissent et les riches s'enrichissent, c'est-à-dire que moins l'enfant lit, moins il a de vocabulaire et moins il a envie de lire. Quant à l'écriture durant les cercles de lecture, il indique que parfois il ne veut pas écrire, car il a trop de devoirs à faire. Il pense que « les cercles de lecture ne sont pas amusants » parce que ses pairs « ne font pas leurs devoirs⁴⁴ » (Billy attache plus d'importance au fait de « préparer correctement l'activité » qu'au contenu des lectures).

Les enseignants de Billy attribuent deux motifs aux difficultés de cet élève : le fait que c'est un enfant sérieux, sombre et sensible, qui peut être négatif parfois dans son comportement avec ses pairs et le fait, selon eux toujours, qu'il parle trop souvent cantonais à l'école. L'enseignant d'ALS parle d'un petit déficit d'attention, et indique que Billy risque d'être sélectionné pour un programme spécial, car il aurait des difficultés d'apprentissage.

À la maison, Billy alterne entre l'usage du cantonais, du mandarin et de l'anglais lors de ses interactions. La majeure partie du temps, il parle cantonais avec sa famille. Il parle parfois en anglais avec sa sœur, et il parle mandarin avec ses grands-parents chaque semaine. Ses parents, comme plusieurs parents asiatiques en Amérique du Nord (Pen et Wright, 1994 cité par Li, 2004), contrôlent de près ses devoirs en y ajoutant d'autres tâches. Ils lui ont acheté un ordinateur et l'envoient suivre des cours privés (où on lui donne encore des devoirs à faire). Il va aussi dans une école de chinois et suit des leçons de piano après l'école. Enfin, il fait de la natation deux fois par semaine. Un jour, Billy a dit à

⁴³ Li (2004 : 44), traduction libre.

⁴⁴ Li (2004 : 46), traduction libre.

la chercheuse qu'il apprend plus à la maison qu'à l'école, où « ils (les enseignants) ne savent pas ce que tu aimes⁴⁵ » : « *I learn more things at home than school, because my mom and my dad teach us. Because my mom and dad teach me more things – Chinese homework, I learn how to speak Chinese more, and I learn how to speak [Mandarin]... In school, they [teachers] don't know what you like* ».

Sa mère trouve que l'école ne prépare pas bien son fils aux évaluations. Elle ne comprend pas pourquoi les enseignants encouragent Billy, disent qu'il travaille bien, alors qu'ils savent qu'il n'atteint pas le niveau visé. Elle trouve enfin que l'école n'est pas à la hauteur quant à l'enseignement du contenu, notamment il n'y aurait pas assez de devoirs à faire à la maison⁴⁶.

Les résultats de l'analyse des données montrent que plusieurs divergences culturelles entre les méthodes d'enseignement de l'école et de la maison ainsi que des attentes contradictoires (issues d'influences pédagogiques différentes) contribuent aux difficultés rencontrées par l'enfant dans son développement de la littératie :

1. Ainsi, les parents préfèrent le décodage mot à mot alors que les enseignants optent pour une continuité sémantique entre les pages.
2. De plus, d'autres divergences ont été observées dans la façon dont les parents, les enseignants et les apprenants définissaient ce que signifie « lire ».
3. Par ailleurs, chacun interprétait différemment ce que constituait un devoir à faire à la maison ainsi que la quantité nécessaire de ces tâches quotidiennes : des parents ainsi que des enfants n'ont pas considéré la lecture des contes ou la lecture partagée entre parents et enfant comme des devoirs; par conséquent, au lieu d'aider les enfants à faire ces devoirs de lecture, les parents eux-mêmes leur demandaient de faire d'autres devoirs.
4. Enfin, les parents et l'enseignant expliquent de manière différente les causes des faibles résultats des enfants en lecture et en écriture. Pour les parents d'une part, l'échec scolaire de leurs enfants est lié aux méthodes d'enseignement, à l'insuffisance de devoirs et au fait que la classe est très hétérogène. Pour les enseignants, comme nous

⁴⁵ Li (2004 : 49), traduction libre.

⁴⁶ Li (2004 : 50), traduction libre.

l'avons indiqué plus haut pour Billy, l'échec de ces élèves semble lié aux facteurs internes tels que la capacité innée des enfants (leurs capacités cognitives ou d'apprentissage), leur comportement vis-à-vis de l'utilisation de leur langue maternelle et de l'anglais, et leur personnalité.

Les résultats montrent par ailleurs que l'enseignement scolaire de la littératie est en partie responsable de l'échec en lecture et en écriture de ces enfants : les activités de littératie sont décontextualisées et l'apprentissage n'est pas soutenu par un enseignement direct, les matériels d'intervention en lecture sont déconnectés du contexte culturel des enfants, la reconnaissance des ressources dans la langue maternelle des élèves est insuffisante, et enfin l'évaluation à l'égard de ces enfants éprouvant des difficultés est problématique (les difficultés en lecture et en écriture pourraient ne pas être le résultat d'un trouble d'apprentissage). L'auteur a donc conclu qu'il serait important que les enseignants et les parents discutent de leurs perceptions à l'égard de la littératie et de leur compréhension de la performance scolaire des enfants afin de trouver un consensus et d'éviter les divergences qui accentuent les difficultés en littératie des enfants.

De leur côté, **Bernhard, Cummins, Campoy, Ada, Winsler et Bleiker (2006)** se sont intéressés aux effets de l'application d'un programme valorisant le fait de pousser des enfants du préscolaire à devenir des « auteurs » (*Early Authors Program*, par la suite « EAP ») sur le développement de la littératie bilingue chez de jeunes enfants d'ALS bien souvent considérés comme « à risque », en contexte d'extrême pauvreté, à Miami, aux États-Unis. Dans cette étude, les enfants participants, dont la langue parlée à la maison est presque exclusivement l'espagnol ou le créole haïtien (n = 367), ont été sélectionnés d'une façon aléatoire, dans des centres communautaires de petite enfance, et divisés en groupe expérimental (n = 280) et en groupe contrôle (n = 87). Leur âge moyen était de 48,4 mois (environ 4 ans et demi) au post-test.

Pendant 12 mois, on a proposé aux enfants soumis à l'EAP, en collaboration avec les parents, des membres de la famille et les éducateurs, de s'entraîner à devenir auteurs, c'est-à-dire à narrer des histoires (en se basant sur des contes pour enfants), puis à écrire et illustrer leur propre livre.

Ces types de livres, où l'élève apparaît comme le personnage principal, sont appelés par les chercheurs des « textes d'identité » (« *Identity Texts* »). Ils sont bilingues, c'est-à-dire rédigés en anglais ainsi que dans une autre langue parlée à la maison. Ces livres racontent des histoires de la famille et des amis, de la vie et des intérêts des enfants; ils sont illustrés de photos et de dessins.

Plusieurs acteurs ont participé à l'intervention : les enfants, leurs parents, les éducateurs des centres de petite enfance, les enseignants, 13 spécialistes engagés pour soutenir les enseignants et, enfin, les chercheurs.

Les données comprennent les résultats aux prétest et post-test (détaillés plus bas), un rapport d'évaluation des pratiques de littératie chez les éducateurs et les intervenants des centres (détaillé plus bas), des entrevues avec les 13 spécialistes en littératie ayant participé au projet ainsi qu'un sondage auprès des enseignants.

Les scores des prétest et post-test au cours desquels les enfants sont évalués individuellement (en anglais ou en espagnol) ont été effectués grâce à deux types d'outil :

- le LAP-D (*Learning Accomplishment Profile-Diagnostic*) pour les enfants âgés de trois ans et plus, outil qui permet d'évaluer les habiletés langagières (production et compréhension), les habiletés cognitives (dénombrer et appairer) et la motricité fine (manipulation d'objet et motricité fine en écriture);
- le PLS-R (*Preschool Language Scale-Revised*) pour tous les enfants, afin d'avoir un portrait plus précis des compétences langagières au niveau de l'expression et de la compréhension.

Une comparaison ANOVA a été réalisée entre les moyennes des groupes expérimentaux et celles des groupes contrôles.

En outre, les éducateurs et les intervenants des centres communautaires en question ont rempli un rapport⁴⁷, avant et après l'étude, au sujet des aspects de leur intervention

⁴⁷ Le rapport est présenté aux éducateurs et aux intervenants dans une partie du programme qui leur est destinée et qui s'intitule *Early Steps to Reading Success (ESTRS)*

quotidienne ainsi que de l'aménagement du cadre pédagogique (utilisation de l'environnement et présence des ressources) en lien avec la littératie.

L'analyse des résultats des tests complétée par celle du sondage sur le développement des compétences en littératie des enfants (leur investissement dans le projet de livres, mesurable par une échelle de huit critères identifiés⁴⁸) montre que l'*EAP* a un effet très positif sur le développement des compétences linguistiques et de la littératie chez les élèves. Les gains au niveau des compétences linguistiques des enfants ayant bénéficié de l'intervention sont en effet significativement supérieurs aux gains observés chez les enfants du groupe contrôle. Plus particulièrement, dans la mesure où les recherches montrent que le niveau en langage et en littératie des enfants de milieux aussi défavorisés a tendance à baisser avec le temps⁴⁹ (élément observé dans le groupe contrôle entre le prétest et le post-test) si on les compare aux normes linguistiques nationales spécifiques pour leur âge, il est intéressant de noter que les niveaux des enfants du groupe expérimental sont restés à peu près les mêmes (tous âges confondus) ou bien se sont améliorés (pour les enfants âgés de 3-4 ans) entre le début et la fin de l'intervention. Selon les auteurs, la mise en œuvre de ce programme *Early Authors Program* tend à empêcher les jeunes enfants « à risque » de prendre du retard dans le domaine de la littératie et du langage par rapport aux normes nationales.

Par ailleurs, l'expérience en tant qu'auteurs des livres, parlant de leur propre vie et intérêts, et dans lesquels ils apparaissaient comme des protagonistes, développe chez des jeunes enfants, selon les auteurs, l'estime de soi et un lien affectif avec la littératie.

Les chercheurs ouvrent la discussion sur le fait que ces pratiques d'enseignement favorisant le développement de la littératie précoce, des habiletés cognitives et de la construction harmonieuse de l'identité seraient facilement applicables à d'autres contextes si l'attention est mise sur le respect de principes-clés : le fait de développer une identité

⁴⁸ (1) lit ou joue avec des livres de lui-même, (2) demande qu'on lui lise des livres, (3) montre des émotions en lien avec le texte durant la lecture de livres, (4) identifie des personnages, (5) peut raconter une histoire après en avoir entendu la lecture, (6) peut décrire le cadre de l'histoire, (7) peut raconter le début/la fin, (8) peut expliquer les événements de l'histoire et leur cause (Bernhard *et al.*, 2006 : 2393); traduction libre.

⁴⁹ Les auteurs citent Entwisle et Alexander (1999).

d'« auteur » chez les enfants, de travailler autour de textes qui ont une grande signification personnelle et d'engager ainsi les enfants cognitivement pour créer des liens affectifs avec la littératie. Il s'agit ensuite d'adapter le contenu et la méthodologie à la situation pédagogique en question.

En s'appuyant sur les mêmes fondements que l'étude examinée ci-dessus, **Taylor, Bernhard, Garg et Cummins (2008)** ont réalisé une étude de cas afin d'évaluer l'effet de l'approche dite culturellement et linguistiquement inclusive sur le développement de la littératie bilingue chez les jeunes enfants. Lors de cette étude, en collaboration avec les membres de la famille et les enseignants, des enfants de maternelle âgés de quatre-cinq ans ($n = 27$) et locuteurs du tamoul, de l'ourdou, du pendjabi, du hindi ou du cantonais, ont rédigé des « textes d'identité » tels que présentés dans la précédente recherche. Ces textes ont été produits en deux langues : l'anglais et la langue parlée à la maison. Les enfants ont répondu oralement à des questions sur eux-mêmes, leur famille, leurs amis, leurs aliments préférés, leurs activités favorites et leurs projections dans le futur. Ensuite, ils ont illustré leurs propos par des dessins, puis ont dicté leurs réponses en anglais pour que les enseignants et les chercheurs les transcrivent. Ces « textes d'identité » ont été ensuite envoyés à la maison. On a sollicité la collaboration des parents pour trouver des photos et traduire ces textes dans l'une ou l'autre des langues parlées à la maison. Enfin, chaque livre a été relié pour constituer un ensemble de ressources en multilittératie que les pairs pouvaient utiliser dans la classe. De plus, chaque élève avait chez lui une copie numérisée du livre bilingue pour pouvoir le montrer aux membres de la famille élargie, au Canada et à l'étranger.

L'observation des contextes de littératie en classe et en famille pendant six mois et les entrevues avec des parents ont été complétées par le portrait détaillé de deux participants sélectionnés. L'analyse de ces données a permis aux chercheurs de conclure que la création collective des textes en deux langues est un moyen de communication et de collaboration entre les enseignants et les parents et qu'elle permet de soutenir efficacement le développement de la littératie chez les jeunes enfants. Selon les auteurs, c'est un modèle de conceptualisation et de planification du développement de la multilittératie susceptible d'une part, de favoriser, la socialisation et l'identification des apprenants à des

communautés linguistiques scolaires diversifiées et, d'autre part, de stimuler leurs capacités de traitement cognitif ainsi que leur conscience linguistique. Cette étude de cas souligne par ailleurs l'influence importante de la famille sur le développement de la multilittératie chez les enfants, dans un milieu scolaire doté d'un programme d'études très dynamique.

Enfin, **Glynn, Berryman, Loader et Cavanagh (2005)**⁵⁰, considèrent que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue seconde s'acquiert plus facilement dans des contextes sociaux qui reflètent les valeurs et les pratiques culturelles des familles et de la communauté. Ils se sont intéressés à évaluer l'effet de la collaboration entre les professeurs, des tuteurs et des membres de la famille et de la communauté (donc des adultes de l'environnement de l'enfant) sur le développement de la lecture et de l'écriture chez des enfants de Nouvelle-Zélande qui ont effectué la majorité de leur scolarité au primaire en langue maori (la plupart d'entre eux ont même commencé au préscolaire; un seul élève de l'échantillon a reçu un enseignement formel en anglais). L'article, comme l'explique le début du titre « De la littératie en maori à la bilittératie en maori et en anglais » décrit l'impact de cette collaboration, qui a eu lieu lors de l'implantation d'un programme scolaire et communautaire de « transition » en lecture et écriture. Il s'agit ici de la transition entre le primaire (principalement en maori) et le secondaire (en anglais).

Les participants de cette étude sont 21 élèves (n = 21) soit sept en 6^e année, sept en 7^e et sept en 8^e année du primaire dont la première langue est le maori (parlé, lu et écrit)⁵¹.

L'expérimentation a consisté en la mise en place de plusieurs interventions. Tout d'abord, l'enseignante de 7^e et de 8^e année créait des liens entre l'école et la communauté dans une optique de partenariat. Par ailleurs, plusieurs membres des familles et des communautés ainsi que des tuteurs (intervenants à l'école) ont été formés à l'utilisation du programme *Pause Prompt Praise* – programme de tutorat en lecture pour l'école et la maison, mis en œuvre en Nouvelle-Zélande. En outre, une intervenante venant de l'extérieur de la communauté et inconnue des élèves au départ a été choisie pour donner des rétroactions

⁵⁰ Glynn, Berryman, Loader et Cavanagh (2005). *From Literacy in Maori to Biliteracy in Maori and English : A Community and School Transition Programme*, traduction libre.

⁵¹ Les élèves entrent en 9^e année au secondaire en Nouvelle Zélande.

aux écrits des élèves. Enfin, quatre adultes membres de la communauté et locuteurs du maori ont fait partie de l'équipe de recherche.

Le programme *Pause Prompt Praise* (par la suite « PPP ») a été implanté avec succès depuis 25 ans en Nouvelle-Zélande, en Australie et au Royaume-Uni, et ce, tant auprès d'élèves en anglais langue maternelle qu'en anglais langue seconde. Il s'agit, d'une part, de parler de l'histoire avant de la lire, et de revenir sur le contenu de l'histoire après la lecture. D'autre part, un des aspects du programme consiste à faire des pauses lorsque l'enfant fait une erreur de lecture. Trois techniques sont ainsi proposées : l'enfant essaie de s'autocorriger, l'adulte suggère des pistes sur le sens du mot en proposant à l'enfant de s'aider du contexte, ou encore, l'adulte aide l'enfant à se concentrer sur les informations phonémiques ou visuelles du mot. Enfin, l'adulte encourage l'enfant au moyen de commentaires valorisants pour renforcer son utilisation de stratégies telles que l'autocorrection ou la correction après la rétroaction de l'adulte.

En plus d'être encadrés à l'école, les élèves participant à l'étude ont donc reçu un tutorat dont les procédures spécifiques ont été mises en œuvre par les membres de leur famille et de leur communauté⁵² en collaboration avec leur enseignante.

Pour soutenir les enfants en écriture, deux procédures ont été mises en place durant l'étude : les rétroactions écrites de l'intervenante extérieure à la communauté, ainsi que des séances structurées de « remue-méninges » en anglais effectuées par l'enseignante autour d'un sujet d'écriture, toutes les deux semaines.

En ce qui concerne la rétroaction écrite, l'intervenante répondait par des réponses courtes (en anglais), une fois par semaine, aux messages contenus dans des histoires écrites en anglais par des élèves, en partageant ses expériences et ses sentiments avec eux. Elle évitait de noter la structure du texte, de faire des commentaires évaluatifs ou de corriger les erreurs. Cette procédure a été répétée pendant au moins dix échanges entre chaque élève et

⁵² Les membres de la famille et de la communauté étaient les grands frères ou grandes sœurs, les parents, grands-parents, ou encore des jeunes hommes ou des jeunes femmes de la communauté. L'une d'entre eux, une vieille femme respectée de tous, est restée la tutrice des trois groupes.

l'intervenante. Après avoir échangé ainsi avec les élèves, l'intervenante a retourné ses carnets d'écriture à l'enseignante.

Quant aux séances de « remue-méninges », il s'agissait de réunir tous les mots reliés à un thème dans une boîte nommée « collecte » (« *collection* », p. 440). Ensuite, les élèves constituaient des paires de mots et les disposaient dans six boîtes nommées « groupe », après avoir spécifié au-dessous de chaque paire pourquoi ces mots ont été regroupés ensemble (par exemple, « coup de pied » et « plaquage » : mouvements de rugby⁵³).

Pour mesurer l'impact du programme, on a mis en œuvre plusieurs mesures d'évaluation en lecture et en écriture. Même si le programme ciblait la littératie en anglais, des données sur la lecture et l'écriture en anglais et en maori ont été recueillies pour déterminer si les progrès en anglais se réalisaient au détriment des habiletés en maori (mais les résultats de l'impact sur le maori sont présentés dans un autre article⁵⁴, seuls des résumés comparatifs des résultats en lecture et en écriture maori sont inclus dans cet article).

En ce qui concerne l'écriture, les chercheurs ont proposé des photographies et des « débuts » de composition pour motiver les élèves à écrire. Les images représentaient des adultes et des enfants lors d'interactions familiales et quotidiennes (il était important que chaque image soit représentative de la culture des élèves). Ils avaient dix minutes pour choisir et discuter de leurs sujets d'écriture, puis on demandait aux élèves d'écrire au crayon, si possible sans corriger ni effacer leurs énoncés. Après dix minutes d'écriture, ils échangeaient leurs crayons par des stylos (les chercheurs pouvaient ainsi voir ce qui avait été écrit durant les dix premières minutes) et on leur proposait d'améliorer leur composition pendant cinq minutes supplémentaires.

L'évaluation des écrits portait sur cinq mesures avant et après chaque expérimentation : trois mesures quantitatives (la vitesse d'écriture, la précision : nombre de mots et pourcentage de nombre de mots « aventureux »⁵⁵ écrits correctement sur le nombre total) et

⁵³ Glynn *et al.* (2005 : 440), traduction libre.

⁵⁴ Berryman (2001); Berryman et Glynn (2003).

⁵⁵ L'utilisation du terme « mot aventureux » provient d'une échelle de sept niveaux de difficulté pour des mots utilisés en écriture (Arvidson, 1977). Ce terme désigne les mots (utilisés dans les textes des élèves de l'étude) qui dépassent le niveau 4 selon cette échelle.

deux mesures qualitatives (la qualité a été mesurée par l'impact recherché sur le destinataire – *audience impact* et la précision linguistique globale du texte – *overall language accuracy*).

Les résultats de cette étude, qui a duré dix semaines, montrent que les élèves des groupes de trois niveaux (6^e, 7^e et 8^e année) ont fait des gains marqués dans la lecture et l'écriture en anglais : la comparaison des scores moyens des évaluations effectuées avant et après la participation des enfants au programme montre une amélioration significative de leur niveau de lecture et d'écriture en anglais. Les élèves ont augmenté leur fluidité en lecture tout en pouvant lire des textes de complexité croissante. Ils ont également augmenté leur emploi de mots « aventureux », sans diminuer la précision de leurs compositions.

De plus, il est notable qu'en maori, les résultats en littératie sont restés stables après le programme ou ont augmenté significativement.

Les chercheurs mentionnent que les tuteurs, membres de la communauté ayant bénéficié de l'entraînement au tutorat et suivant des procédures d'enseignement de la lecture et de l'écriture en lien avec les approches utilisées en classe, étaient très motivés pour aider les enfants de leur communauté à réussir à l'école (c'est-à-dire à réussir leur transition vers l'anglais tout en continuant leur apprentissage du maori). Ce projet illustre ce qui se passe lorsque la communauté et l'école, avec les mêmes objectifs, collaborent dans un contexte culturel partagé : les enfants bénéficient d'un engagement important de la part de la famille et de l'école, du soutien de la communauté, et d'une collaboration entre la maison et l'école fondée sur le partage d'une vision commune du soutien au développement de la littératie. Cette étude a d'ailleurs été celle, parmi plusieurs expérimentations du même programme « PPP », qui a permis le plus aux élèves de progresser en lecture.

Les auteurs concluent que dans toutes les cultures, les apprentissages en langue et en littératie se réalisent facilement dans des contextes sociaux réceptifs et sensibles, qui reflètent les valeurs culturelles et les pratiques de la famille et de la communauté⁵⁶. Il est

⁵⁶ Glynn *et al.* (2005 : 451), traduction libre.

pertinent, selon eux, d'intégrer une telle vision de la contribution active et régulière de la communauté dans les pratiques pédagogiques.

POINTS-CLÉS À RETENIR ET PISTES D’ACTION

Ce que nous retenons de l’impact du soutien par les pairs ainsi que des interactions sociales sur l’écriture en langue seconde

Les six recherches de la présente section mettent en lumière plusieurs pratiques susceptibles d’être pertinentes pour développer l’écriture en langue seconde.

Enseignement en langue majoritairement première

- Le fait de mettre en place des pratiques fréquentes d’écriture coopérative en dyades ou en petits groupes (selon les principes de l’approche *Success for All* ou *SFA*) améliore significativement plus les habiletés d’écriture (en langue maternelle) qu’une approche d’enseignement en groupe classe (*whole-class Active Learning* ou *AL*) basée sur une méthode d’« écriture sur mesure » adaptée aux niveaux et aux besoins individuels des apprenants. L’approche coopérative *SFA* a par ailleurs amélioré significativement plus les habiletés d’écriture des élèves bilingues du groupe que celles des élèves monolingues (Hertz-Lazarowitz, 2004).

Volet A : Utilisation exclusive de la langue seconde comme langue d’enseignement

- L’écriture coopérative entraîne un degré de précision accru dans les productions écrites d’apprenants adultes. En effet, les textes sont significativement plus précis lorsqu’ils sont produits en dyades, comparativement aux textes produits individuellement. Ainsi, lors de la composition en dyades, la collaboration offre la possibilité d’interagir sur les différents aspects de l’écriture, tels que le contenu du texte à produire, et de mettre en commun les connaissances linguistiques des apprenants, ce qui est particulièrement pertinent dans un contexte d’apprentissage d’une langue seconde (Wigglesworth et Storch, 2009).

Volet B : Enseignement en LS et ouverture à la langue maternelle et/ou à la culture de l'apprenant (et plus largement à la diversité culturelle et linguistique)

- Une étude de cas sur des apprenants sino-canadiens qui rencontrent des difficultés dans leur apprentissage de la littératie en ALS tente de montrer ce qui entre en jeu dans l'échec de ces enfants. La comparaison des pratiques de lecture et d'écriture de ces enfants à l'école et à la maison souligne l'existence de divergences. Il apparaît essentiel que les enseignants et les parents discutent de leurs perceptions à l'égard de la littératie, de leur compréhension de la performance scolaire des enfants ou encore des objectifs des devoirs à faire à la maison. Ceci permettrait de mieux comprendre les pressions vécues par l'enfant et d'éviter les contradictions entre les pratiques en milieu scolaire et en milieu familial qui accentuent les difficultés en littératie des enfants. En outre, il est essentiel que les enseignants fournissent aux apprenants éprouvant des difficultés en littératie un enseignement de qualité qui tienne compte de leurs origines culturelles et de leurs besoins (Li, 2004).
- Le fait que des éducateurs (soutenus par des spécialistes en littératie) poussent des enfants du préscolaire à devenir « auteurs » de leur propre livre bilingue (livre appelé *Texte d'identité*) dans lequel l'enfant est le personnage principal permettrait de développer une littératie précoce bilingue chez de jeunes enfants de milieux défavorisés souvent considérés « à risque ». Le principe de ce type de programme est de faire rédiger une histoire à l'enfant, avec l'aide de l'enseignant pour le soutenir dans la langue de l'école, et celle des parents pour traduire les histoires racontées par l'enfant, dans la (ou les) langue(s) parlée(s) à la maison. Les enfants, qui écrivent au sujet de leur famille, de leurs amis ou de leurs intérêts, illustrent les textes de photos et de dessins (Bernhard, Cummins, Campoy, Ada, Winsler et Bleiker, 2006). Les résultats de littératie précoce en LS chez ce type d'enfants vivant en milieux défavorisés (n'ayant pas bénéficié de cette approche) ont tendance à indiquer une régression plutôt qu'une progression durant le passage du préscolaire au primaire, tandis qu'avec cette approche, les résultats des 280 enfants de l'étude (sélectionnés aléatoirement) ont progressé ou sont restés stables. En plus des effets sur le développement de la littératie précoce, l'étude démontre également que cette approche a permis de réaffirmer les identités et la confiance en soi des élèves participants.

- Une seconde étude sur l'écriture de « textes d'identité » au préscolaire (cette fois une étude de cas) permet de conclure que la création coopérative de textes en deux langues (celle de l'école et celle de la maison) est un moyen de communication et de collaboration entre les enseignants et les parents qui permet de soutenir efficacement le développement de la littératie chez les jeunes enfants. Il s'agit d'un modèle de conceptualisation et de planification du développement de la « multilittératie » (la littératie multimodale et en plusieurs langues) qui favorise la socialisation ainsi que l'identification des apprenants dans des communautés linguistiques scolaires diversifiées, tout en développant leurs capacités de traitement cognitif ainsi que leur conscience linguistique (Taylor, Bernhard, Garg et Cummins, 2008).
- Enfin, dans le même ordre d'idées, la mise en place des trois dimensions suivantes permet un développement de la lecture et de l'écriture en LS, qui ne se réalise pas au détriment de la LM :
 - ✓ la collaboration entre les enseignants, les membres des familles et de la communauté à un programme de lecture commun offrant une continuité entre la maison et l'école (au niveau de la littératie et des langues du répertoire des élèves);
 - ✓ une approche coopérative d'écriture en LS en classe;
 - ✓ l'apport d'intervenants extérieurs à la communauté (pour des rétroactions écrites en LS).

Lorsque l'enseignant et des personnes à l'extérieur de l'école (notamment des parents et des tuteurs intervenant en milieu communautaire) communiquent et se forment à un même programme de lecture⁵⁷, les élèves sont soutenus de manière cohérente dans leurs deux langues, et développent des habiletés en littératie dans ces deux langues (Glynn, Berryman, Loader et Cavanagh, 2005).

⁵⁷ Programme *Pause Prompt Praise*, programme de tutorat en lecture à domicile et à l'école utilisé en Nouvelle-Zélande (Glynn *et al.*, 1979). Les parents peuvent utiliser cette méthode lors des lectures en LM

3.4 STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

Cette section présente les 11 articles de la recension traitant de diverses stratégies d'enseignement/apprentissage de l'écriture. Le volet A (n=9) commence par la présentation d'une étude longitudinale (Olson et Land, 2007) soulignant l'importance du développement de compétences stratégiques chez les élèves, et se poursuit avec deux recherches (Lee, 2002; Spycher, 2007) traitant chacune de l'enseignement des connaissances discursives nécessaires au développement du processus rédactionnel. Les trois études suivantes (Ellis et Yuan, 2004; Huang, 2004; Ojima, 2006) ciblent des stratégies entrant en jeu dans la planification et visant l'amélioration d'habiletés spécifiques de l'écriture. Ensuite, l'étude de Viel-Ruma, Houchins, Joliviette, Fredrick et Gama (2010) démontre le succès d'un programme d'enseignement direct de l'écriture auprès d'élèves en difficulté. Enfin, un dernier sous-ensemble de recherches vient clore le volet A. La première (Erlam, 2003) apporte un éclairage sur la pertinence d'un enseignement orienté vers l'« output linguistique », c'est-à-dire le fait d'être productif durant les activités d'apprentissage; la seconde (Esmaili, 2002) explore la pertinence de travailler sur un thème commun lors des activités de lecture et d'écriture.

Le volet B (n=2) est constitué de deux recherches prenant en compte les langues maternelles des apprenants de langue seconde : l'une porte sur la compréhension des caractéristiques de différents systèmes d'écriture chez des enfants bilingues du préscolaire (Kenner, Kress, Al-khatib, Kam et Tsai, 2004), l'autre sur la transférabilité de compétences d'écriture entre la LM et la LS chez de jeunes adultes (Kobayashi et Rinnert, 2008).

Volet A : Utilisation exclusive de la langue seconde comme langue d'enseignement (n = 9)

➤ *Développer des compétences stratégiques*

L'objectif de l'étude longitudinale menée par **Olson et Land (2007)** était d'évaluer l'impact d'une intervention portant sur l'enseignement de stratégies cognitives en lecture et en écriture auprès d'apprenants d'ALS dans neuf écoles primaires et quatre écoles

secondaires aux États-Unis. Les participants de cette étude, qui a duré huit ans, sont 55 enseignants et environ 2 000 élèves (dont 90 % d'apprenants de niveau intermédiaire en ALS) par an ($n \approx 16\,000$). Afin d'évaluer les effets de l'intervention, chaque enseignant participant au projet a été jumelé à un enseignant d'un groupe contrôle de la même école, dont la classe ne participait pas au projet et dont les élèves avaient le même niveau en lecture et en écriture que ceux des groupes expérimentaux. Tous les élèves ont fait l'objet d'évaluation lors de prétests et de post-tests.

Les objectifs du projet étaient de développer chez les élèves des connaissances déclaratives sur les stratégies cognitives en lecture et en écriture (il s'agit d'un savoir permettant aux élèves de nommer des stratégies cognitives et d'être conscients de leur efficacité), mais aussi des connaissances procédurales sur leur utilisation (c'est-à-dire les amener à employer efficacement ces stratégies), ainsi que des connaissances conditionnelles concernant le moment et la manière de les utiliser.

Tout d'abord, chaque année, lors d'un atelier de perfectionnement professionnel d'une semaine, les enseignants des groupes expérimentaux ont pu se familiariser avec les stratégies cognitives permettant le développement de capacités en lecture et en écriture telles que : planifier et établir des objectifs, exploiter les connaissances antérieures, poser des questions et faire des prédictions, construire la signification du texte, exercer un contrôle sur les stratégies mises en œuvre, réviser la signification (reconstruire l'ébauche), réfléchir, relativiser et évaluer⁵⁸. Deux orientations importantes étaient proposées aux enseignants afin de faciliter l'apprentissage : un enseignement par « échafaudage » (stratégie d'accompagnement et de soutien de l'élève par une structuration adéquate de la tâche) et la mise en relation de la lecture et de l'écriture.

Lors des interventions dans leur classe, les enseignants ont tout d'abord expliqué aux élèves ce qu'étaient les stratégies cognitives, puis ils les ont entraînés à utiliser ces stratégies. Par exemple, ils ont fourni une liste de « débuts de phrases » (*Cognitive Strategies Sentence Starters*) qui constituait un guide pour la révision mutuelle de leurs productions écrites entre pairs. En voici quelques exemples : « Je sais déjà que... » ou

⁵⁸ Olson et Land (2007 : 277), traduction libre.

« Pour mieux comprendre, j'ai besoin de savoir... ». Au fur et à mesure que les élèves se familiarisaient avec les stratégies cognitives, ils étaient invités à développer leurs habiletés métacognitives.

La stratégie du « codage en couleur » visant à aider les élèves à distinguer l'essentiel des détails dans des textes a été également expérimentée.

L'analyse des données de cette recherche a été réalisée au moyen d'une approche mixte, c'est-à-dire que les chercheurs ont effectué une étude quantitative et une étude qualitative.

L'impact des connaissances déclarative, procédurale et conditionnelle des stratégies cognitives enseignées sur l'amélioration des habiletés en lecture et en écriture chez des apprenants d'ALS a été mesuré de manière quantitative : 1) par des scores holistiques en écriture à des prétests et des post-tests, 2) par l'évaluation d'une production écrite en temps limité et 3) par des tests standardisés utilisés lors de l'évaluation nationale des performances des élèves en écriture, en lecture et en compétence langagière générale. Les résultats montrent que pendant sept années consécutives, les différences entre les scores obtenus pour l'écriture aux prétest et post-test chez des élèves participant à l'étude sont significativement supérieures à celles des groupes contrôles. Les scores obtenus lors des évaluations en écriture chez les élèves des groupes expérimentaux indiquent en moyenne un taux de réussite de 32 % (le taux le plus élevé est de 86 %) supérieur à celui des groupes contrôles. De plus, aux post-tests, les élèves des groupes expérimentaux ont obtenu, en moyenne, des scores en écriture plus élevés (6,7) que ceux des groupes contrôles (5,51). Les notes obtenues par les élèves des groupes expérimentaux en lecture et en langue dans son ensemble en 2000-2001 (l'année où un ensemble complet de données a été disponible) ont surpassé, de façon significative, ceux des élèves des groupes contrôles sur toutes les variables.

Par ailleurs, l'analyse qualitative des journaux de bord de 700 élèves et des écrits réflexifs de 20 enseignants révèle que les élèves ont apprécié avoir participé à un programme rigoureux et avoir été formés par des enseignants ayant des attentes élevées envers eux. Ils ont également reconnu que les stratégies cognitives apprises et pratiquées ont développé leurs capacités en lecture et en écriture, ce qui a renforcé leur confiance, stimulé leur

ambition de réussir à l'école. De leur côté, les enseignants ont convenu que leurs élèves ont été motivés par leur implication dans un programme « spécial » et qu'ils ont bénéficié des stratégies cognitives de lecture et d'écriture leur permettant de se questionner sur les textes étudiés et de faire des progrès significatifs dans l'analyse et la révision de leurs propres écrits.

Les auteurs ont donc conclu que les pratiques des enseignants sont plus efficaces lorsqu'ils s'engagent dans un développement professionnel de haute qualité, lorsqu'ils ont des attentes élevées envers leurs élèves et qu'ils les exposent à un programme d'enseignement rigoureux au moyen d'une variété de stratégies d'enseignement et d'activités de lecture et d'écriture, sollicitant la collaboration entre eux et avec l'enseignant en tant que membres d'une communauté d'apprentissage. Selon les auteurs, les résultats de cette étude mettent en évidence l'efficacité de la mise en œuvre d'une approche d'enseignement/apprentissage des stratégies cognitives en écriture et en lecture aux niveaux primaire et secondaire. Ils confirment que les enseignants peuvent faire participer les élèves à la discussion à un niveau plutôt exigeant sur des textes. Ils peuvent réaliser au moyen de l'enseignement direct, de la modélisation et de l'utilisation des stratégies cognitives, et aussi grâce à la mise en place de situations permettant aux élèves de pratiquer et d'appliquer ces stratégies avec le soutien de l'enseignant.

Cette étude nous permet de confirmer la pertinence de l'enseignement explicite des stratégies pour un public de langue seconde.

➤ *Développer des connaissances discursives*

Les deux études suivantes (Lee, 2002; Spycher, 2007) ciblent les stratégies permettant d'enrichir les connaissances et les habiletés des apprenants au niveau textuel ou discursif.

Lee (2002), partant du constat que le concept de « cohérence » est particulièrement important pour l'apprentissage de l'écriture chez les apprenants d'ALS, a réalisé une étude auprès de 16 étudiants d'ALS (n = 16), locuteurs natifs du cantonais, en 1^{re} année à l'Université Polytechnique de Hong-Kong.

L'intervention comprenait six leçons dont la première portait sur :

- (1) différentes dimensions en lien avec le concept de cohérence (les objectifs du scripteur, le contexte situationnel et le/les destinataires de la production écrite, etc.).

Les cinq autres leçons portaient sur les caractéristiques de la cohérence telles que :

- (2) la cohésion (par exemple l'utilisation adéquate des pronoms et des connecteurs),
- (3) l'organisation des informations en vue de développer le sujet en question,
- (4) l'enrichissement des phrases par l'illustration et l'exemplification,
- (5) le développement de la structure générale du texte, et
- (6) le métadiscours (l'utilisation de marqueurs thématiques ou de liaison entre les phrases)⁵⁹.

Lors de l'intervention, chacune de ces caractéristiques est présentée en quatre étapes :

- présentation de la caractéristique par l'enseignant;
- lecture de textes et discussion sur cette caractéristique en se basant sur ces textes;
- explication des termes nouveaux au moyen d'exemples donnés par l'enseignant;
- analyse de courts textes introduits par le chercheur afin d'identifier la caractéristique ciblée;
- réalisation d'exercices de rédaction par les étudiants qui étaient invités à accorder une attention particulière à l'application des concepts liés à la caractéristique de la cohérence étudiée.

Au total, les étudiants ont produit quatre textes durant les six leçons de l'intervention (les productions écrites ont été révisées à plusieurs reprises).

Les résultats de l'analyse des premier et dernier brouillons de chacun des quatre textes écrits par les étudiants, de leurs verbalisations lors des révisions, ainsi que des questionnaires et des entretiens réalisés après l'intervention, indiquent que les étudiants ont amélioré considérablement cet aspect de leur écriture et prêtent une attention particulière à cette dimension du discours lorsqu'ils effectuent la révision de leur texte. Les commentaires des étudiants montrent par ailleurs qu'ils ont estimé que l'enseignement de la cohérence avait amélioré leur écriture et qu'ils avaient également davantage d'idées sur

⁵⁹ Lee (2002 : 139), traduction libre.

la façon d'améliorer leurs écrits. Selon l'auteur, l'enseignement de la cohérence a permis aux étudiants de comprendre ce qu'est une « bonne » composition. Ainsi, la cohérence n'est pas un concept flou et insaisissable, elle peut être comprise, apprise et pratiquée dans la classe afin d'améliorer la qualité de l'écriture.

De son côté, afin de mieux comprendre les difficultés linguistiques auxquelles sont confrontés les élèves d'ALS dans leur écriture en contexte scolaire, **Spycher (2007)** a mené une étude de cas aux États-Unis, auprès d'un élève de niveau intermédiaire en ALS, locuteur natif de l'espagnol et inscrit en 12^e année (secondaire). Il s'est intéressé à la manière dont cet élève s'est approprié l'enseignement explicite de l'analyse du discours pour relever ses défis en anglais.

Lors des activités en écriture, dans sa classe de 20 élèves dont la majorité est hispanophone également, l'enseignant-chercheur a utilisé quotidiennement la lecture à haute voix, la discussion, l'enseignement du vocabulaire, le jeu de rôles, la modélisation du processus d'écriture, la rédaction de courts textes et les méthodes d'analyse du discours. Les méthodes d'analyse du discours utilisées se déroulent en trois phases :

- la modélisation et l'explication de l'analyse de texte par l'enseignant;
- la pratique d'analyse de textes réalisée en collaboration entre pairs;
- la pratique individuelle d'analyse de textes.

Lors de ces interventions, les élèves ont développé des capacités métalinguistiques liées au fonctionnement de la langue et aux terminologies utilisées en contexte scolaire. Une partie de ce métalangage concerne le discours ou l'organisation du texte aux niveaux « macro » (au niveau du texte) et « micro » (au niveau des phrases). Ainsi, pour enseigner aux élèves comment exprimer leurs opinions et leurs sentiments, la classe a réalisé une analyse d'extraits des productions écrites par certains des élèves. Le groupe classe a ensuite identifié les éléments linguistiques indiquant la position de « l'auteur » (par exemple, l'utilisation du pronom « je ») dans ces extraits. Ensuite, l'enseignant-chercheur a proposé l'analyse de textes écrits par des scripteurs experts dans lesquels la position de l'auteur a été exprimée par d'autres ressources grammaticales comme la pronominalisation ou des verbes modaux (« il est nécessaire de », « doit »). Cet exercice permet aux élèves

d'exprimer leurs opinions d'une manière plus subtile afin d'amener les lecteurs à voir les choses d'une certaine manière.

Par ailleurs, afin d'aider les élèves à mieux comprendre la structure de phrases et à pouvoir identifier des caractéristiques d'un texte comme la cohésion et la cohérence, on a utilisé un organisateur graphique. Après une explication suivie de modélisation, les élèves ont été invités à :

- décomposer des phrases complexes en phrases simples;
- identifier ce qui se trouve au début des phrases;
- analyser les façons dont les phrases ont été combinées (par exemple, l'utilisation des conjonctions, des référents, ou des adverbes), ou encore;
- expliquer comment a été utilisée la nominalisation (le vocabulaire spécifique choisi pour nommer les concepts, personnages et objets) pour établir le positionnement de « l'auteur ».

L'objectif était de mettre en évidence le processus d'analyse. Par exemple, les élèves ont utilisé un organisateur graphique afin d'identifier les verbes dans des propositions indépendantes et de les classer selon leur fonction (verbes d'action, verbes d'état ou autres).

Les résultats issus de l'observation et des entretiens avec l'élève ciblé, de l'analyse des écrits de cet élève en classe et à la maison, suggèrent que les enseignants peuvent favoriser le développement de l'écriture chez les élèves d'ALS en les amenant à porter attention aux caractéristiques particulières de l'écriture en classe telles que la position de l'auteur, l'emploi des conjonctions et l'utilisation des référents. Selon l'auteur, afin que les élèves puissent répondre aux attentes linguistiques dans différents contextes, l'utilisation de l'analyse du discours dans la classe se révèle pertinente. Cela exige un certain perfectionnement professionnel de la part de l'enseignant. Il doit d'abord lui-même apprendre comment analyser les styles de discours présents en milieu scolaire pour pouvoir enseigner efficacement à ses élèves comment comprendre et produire des textes scolaires avec plus de succès.

Par ailleurs, il apparaît important de favoriser la collaboration au sein des communautés de pratiques, c'est-à-dire entre enseignants et chercheurs. Selon l'auteur, les enseignants doivent être soutenus par des moyens financiers autant que par une organisation pratique facilitant les échanges, car ils peuvent ainsi partager leurs réussites et leurs défis.

En conclusion, l'enseignement explicite des stratégies discursives, telles que le développement de la cohérence et d'une conscience de l'organisation du discours, l'utilisation de certaines ressources grammaticales en fonction du positionnement et des objectifs du scripteur, du contexte situationnel et des destinataires de la production, est efficace et pertinent pour développer l'écriture en langue seconde. Ce type d'enseignement, qui demande un minimum de formation professionnelle de la part de l'enseignant, permet aux apprenants de mieux comprendre le fonctionnement de la langue ainsi que les caractéristiques d'une « bonne » composition. Conjugué à l'enseignement d'autres dimensions pédagogiques (lecture, vocabulaire, interactions orales lors de jeux de rôles), il favorise le développement des capacités métalinguistiques, essentielles à la réussite scolaire des élèves de langue seconde.

➤ *Développer des stratégies de planification*

Les trois études suivantes mettent l'accent sur l'intérêt de développer des stratégies de planification lors des activités d'écriture. La première étude (Ellis et Yuan, 2004) compare différents types de planification en soulignant l'impact du temps consacré à la planification sur le développement de compétences spécifiques (la précision, la fluidité et la complexité syntaxique). Dans la deuxième étude (Huang, 2004), où il est question de relier l'enseignement de la langue à celui des sciences, la stratégie de planification mise en œuvre et évaluée est celle de la structuration des connaissances scientifiques. Dans la troisième étude (Ojima, 2006), la stratégie de planification proposée est l'emploi d'une « carte conceptuelle ».

L'étude d'**Ellis et Yuan (2004)** permet de cerner la place de la planification dans le processus d'écriture ainsi que d'adapter l'évaluation de l'écriture selon les compétences ciblées. Pour ces chercheurs, les scripteurs de langue seconde subissent une pression plus grande que ceux de langue maternelle en raison de leurs compétences linguistiques

limitées. Lorsque le niveau de compétence est faible, la nécessité de se concentrer surtout sur la forme s'opère au détriment des processus de planification et de révision. Par ailleurs, en fonction de leurs compétences et des tâches à accomplir, les scripteurs de langue seconde ont plus ou moins recours à leur LM. On observe que les apprenants de niveau intermédiaire s'appuient davantage sur la LM que les apprenants de niveau avancé. De même, des tâches considérées comme plus difficiles induisent davantage l'utilisation de la LM. Cette dernière est perçue comme une ressource sur laquelle les apprenants de la LS peuvent s'appuyer. Selon les auteurs, la réflexion liée à la planification se produit dans un certain environnement, et à un moment distinct de celui de la rédaction elle-même. On distingue la planification avant l'écriture réalisée en dehors de la tâche d'écriture elle-même et la planification en cours d'écriture. Dans la planification en cours d'écriture, la planification et la production de textes sont souvent imbriquées.

Ellis et Yuan (2004) s'appuient sur les résultats d'études antérieures qui soulignent l'influence de différentes conditions de planification sur des dimensions variées de l'écriture en LS. Ils évaluent à leur tour trois conditions d'écriture : l'absence de planification, la planification avant l'écriture et la planification « sans pression » en cours d'écriture.

Les participants de cette étude sont des étudiants d'ALS (n = 42) en première année d'université en Chine (âgés entre 18 et 20 ans) qui ont été répartis au hasard dans trois groupes de 14 étudiants chacun : un groupe sans planification (SP), un groupe de planification avant l'écriture (PAE) et un groupe de planification en cours d'écriture (PECE). Les trois groupes ont été invités à écrire un texte narratif en se basant sur six images. Les participants du groupe SP devaient écrire au moins 200 mots en 17 minutes. Les étudiants du groupe PAE ont disposé de la même consigne mais avaient dix minutes supplémentaires pour planifier leur écriture (aucune consigne détaillée n'a été fournie, les participants ont été invités à planifier leurs récits en termes de contenu, d'organisation et de langue). Les étudiants du groupe PECE ont été priés d'écrire l'histoire en prenant autant de temps qu'ils le souhaitent sans contrainte de nombre de mots. Les chercheurs ont veillé à ce que les étudiants de ce groupe commencent à écrire immédiatement. Ainsi, ils

n'ont pas eu de temps pour la planification avant l'écriture, mais suffisamment pour la planification en cours d'écriture.

Au cours de cette étude, Ellis et Yuan (2004) ont observé les effets de ces différentes planifications sur la fluidité, la complexité et la précision de l'écriture. Selon le cas, le temps nécessaire pour accomplir la tâche a été mesuré et le nombre de mots et de syllabes produits par les participants des trois groupes a été quantifié. Les résultats montrent que les participants du groupe PECE ont mis plus de temps à écrire le texte que les participants des deux autres groupes SP et PAE. Dans l'ensemble, les résultats indiquent que la planification du groupe PAE a abouti à une fluidité (nombre de syllabes par minute) d'écriture significativement plus grande que celles des groupes SP et PECE.

Les résultats relatifs à la variable de la complexité linguistique montrent que les deux groupes de planification ont produit des textes avec une variété et une complexité syntaxique plus grande que le groupe SP, mais c'est le groupe PAE qui a abouti à la plus grande variété et complexité syntaxique. En outre, les résultats portant sur la variable de la précision montrent que les deux groupes de planification PAE et PECE ont abouti à une précision (nombre de phrases sans erreur) plus grande que le groupe SP, mais cette fois-ci seule la différence entre le groupe PECE et le groupe SP est statistiquement significative.

Cette recherche souligne l'importance de la planification et permet également de préciser que le choix d'une planification avant ou pendant l'écriture peut avoir des implications importantes pour l'enseignement et l'évaluation de l'écriture. En variant les conditions de planification, soit en utilisant l'un des deux types de planification expérimentés, soit en les combinant, les enseignants peuvent améliorer ou évaluer différents aspects de l'écriture des apprenants de langue seconde tels que la fluidité, la complexité et la précision.

De son côté, **Huang (2004)** s'est intéressé aux liens entre l'enseignement de l'écriture dans le cadre d'un programme de langue, et l'appropriation de connaissances scientifiques. Dans cette recherche, la stratégie proposée était la structuration des connaissances scientifiques en guise de planification de l'écriture.

On a utilisé une liste de « structures de connaissances » (« *knowledge structures* »⁶⁰ – par la suite SC) qui permettent de créer des liens systématiques et explicites entre le contenu scolaire lié aux sciences et les activités d'apprentissage de la langue en classe, élaborée dans des études antérieures (Abelson et Black, 1986). En particulier, l'intervention mise en place dans cette étude cible la structure de connaissances « *classification* ».

Les sujets de cette étude (n=35) étaient des élèves de niveau intermédiaire en ALS inscrits en 8^e et 10^e année dans une école secondaire au Canada. Ils avaient pour langue maternelle parlée à la maison : le cantonais, le chinois mandarin, le pendjabi, l'espagnol, l'hébreu ou le coréen.

Pendant cinq semaines, dans le cadre d'une leçon de 77 minutes qui avait lieu tous les deux jours, les élèves ont traité le sujet de « la composition de la matière » grâce à des ressources variées telles que des supports visuels préparés par l'enseignant ou par l'élève, la bibliothèque de l'école, des CD-ROM, des revues de vulgarisation scientifique, l'encyclopédie et les textes écrits par les élèves. On a proposé des activités s'appuyant sur l'utilisation de représentations graphiques du texte aux élèves. La structure de connaissance *classification* a servi pour établir des liens entre la langue et le contenu scientifique. Cette SC *classification* est censée avoir deux fonctions :

- (1) préciser les connaissances de base dans un domaine d'étude et montrer comment les concepts existants dans ce domaine sont classés (par exemple, organique ou non organique);
- (2) présenter des termes techniques importants et montrer comment ces termes techniques se rapportent au contenu étudié.

Au début des activités, l'enseignant a proposé un arbre de classification qui illustre clairement les relations taxonomiques entre les termes. Après le premier écrit des élèves, l'enseignant a choisi l'un de leurs textes et a essayé de le représenter graphiquement en utilisant un arbre de classification. L'absence de liens entre certains termes dans le graphique a montré aux élèves l'élément manquant dans le texte écrit à l'étude. On a ensuite effectué une comparaison entre la représentation graphique initiale et celle qui

⁶⁰ Abelson et Black, 1986, cités par Huang (2004 : 102), traduction libre.

représente le texte de l'élève. Cette comparaison a permis de mettre encore en évidence ce qui manquait dans le texte des élèves. Enfin, pour que les élèves améliorent leurs écrits, plus particulièrement l'utilisation des définitions et des exemples ainsi que l'explication des termes, ils ont approfondi leur compréhension des concepts étudiés en discutant du contenu du texte, entre eux et avec l'enseignant.

Les données qui ont été recueillies pour l'analyse comprenaient les plans de cours (objectifs des enseignants et planification des activités en classe), les notes sur le contenu et le déroulement de chaque leçon (la mise en œuvre du plan du cours), des questionnaires, l'observation des interactions élèves-enseignant liées à la compréhension par les élèves du contenu scientifique et le développement des compétences en écriture. Le chercheur a également comparé deux textes écrits par les élèves à différentes étapes de l'apprentissage en s'appuyant sur les quatre questions suivantes :

1. Les rapports entre des catégories et des exemples sont-ils exprimés clairement et précisément?
2. Des attributs essentiels de chaque catégorie ou de chaque sous-catégorie sont-ils minutieusement décrits?
3. Des exemples sont-ils fournis de manière appropriée?
4. Dans quelle mesure les diverses caractéristiques linguistiques associées à la SC *classification* sont-elles utilisées?

Par ailleurs, afin d'examiner l'intégration du contenu et de la langue dans les textes des élèves, le chercheur a effectué une analyse du discours en fonction de l'habileté des élèves à : (1) présenter un texte et identifier les SC qu'il représente, (2) effectuer une représentation graphique de la SC, (3) préciser la relation sémantique principale ou les relations qui servent à construire la SC et (4) identifier les principales caractéristiques linguistiques concernant la SC dans le discours, avec une attention particulière aux référents, aux connaissances liées à la transitivité des verbes, aux conjonctions de coordination et aux items lexicaux.

Ainsi, pour les élèves de 8^e année, le nombre moyen de termes techniques présents dans le premier et le dernier textes est similaire : 15,7 et 16,1. Cependant, dans le premier texte,

seulement 23 % sont des termes expliqués par la définition ou la description et 19 % des termes sont accompagnés d'exemples, alors que dans le dernier texte, 77 % sont des termes expliqués et 57 % des termes sont accompagnés d'exemples. Des résultats similaires apparaissent pour les élèves de 10^e année : dans le premier texte, parmi les 16,1 termes présents, 37 % sont des termes expliqués et 17 % sont des termes illustrés par des exemples. Dans le dernier texte, parmi les 16,6 termes présents, 82 % sont des termes expliqués et 73 % sont des termes illustrés par des exemples. Au cours de l'intervention, la relation sémantique entre les concepts-clés a été explicitée grâce à la représentation graphique des relations taxonomiques. L'augmentation du nombre de termes expliqués par définition ou par description indique une bonne compréhension du contenu scientifique. Plus particulièrement, l'amélioration significative de la qualité de l'explication du dernier texte par rapport au premier texte a fourni des preuves convaincantes que l'apprentissage du contenu scientifique a eu lieu.

Les résultats issus de cette analyse montrent que l'utilisation de représentations graphiques permet aux élèves d'améliorer leurs compétences dans la composition de textes scientifiques en langue seconde. Tout d'abord, le développement de l'écriture scientifique et l'acquisition de connaissances en sciences sont intimement liés et interdépendants. L'écriture scientifique nécessite à la fois des compétences linguistiques et une bonne compréhension du contenu. En second lieu, les activités pédagogiques visant le développement de l'écriture scientifique en langue seconde peuvent jouer un rôle important lorsqu'elles sont organisées de sorte qu'on embrasse à la fois l'écriture et le contenu en vue de « familiariser » les élèves au domaine scientifique. Le processus d'enseignement est récursif et dynamique, les élèves sont explicitement guidés pour améliorer à la fois la compréhension du contenu et la qualité de l'écriture scientifique. Enfin, les résultats de cette étude montrent également une amélioration de la « socialisation » des élèves grâce à leur engagement actif dans des situations de pratiques discursives socioculturelles du domaine scientifique en milieu scolaire.

Lors d'une étude menée également au Canada, **Ojima (2006)** a travaillé sur une autre forme de planification avant l'écriture : la carte conceptuelle. Cette dernière est basée sur les principes de la théorie des schémas (Schmidt, 1999, cité par Ojima, 2006 : 568) qui

présuppose que les schémas sont des structures qui représentent les connaissances abstraites que les êtres humains utilisent pour interpréter le monde⁶¹. L'utilisation de la carte conceptuelle est, selon l'auteur, une stratégie visant à fournir une approche de planification explicite lors d'activités en classe⁶².

À partir d'une étude menée auprès de trois apprenants adultes japonais (n=3) de niveau intermédiaire en ALS, le chercheur a observé si et comment une carte conceptuelle pouvait améliorer la qualité de l'écriture. Lors de cette étude, chacun des participants a d'abord rempli un questionnaire portant sur son apprentissage de l'anglais, son expérience avec la carte conceptuelle en lien avec la planification, ainsi que ses stratégies de planification pour l'écriture en anglais et en japonais. Ensuite, le chercheur a proposé à tous les étudiants d'un groupe d'ALS, dont ces trois étudiants faisaient partie, d'écrire un premier texte pendant 15 minutes au sujet de leurs films préférés sans faire de planification à l'avance. Un second texte a été écrit individuellement à la maison sur un sujet de leur choix. Un troisième texte a été écrit en classe avec le soutien de la carte conceptuelle (les étudiants ont préalablement dessiné une carte sur leur cahier après les explications de l'enseignant).

Lors de cette activité, les étudiants devaient choisir un sujet parmi les cinq proposés par l'enseignant et l'indiquer dans le cercle au centre de la carte conceptuelle, puis écrire leurs idées sur le sujet autour de ce cercle. Afin d'explicitier la notion de carte conceptuelle, son fonctionnement et son rôle, l'enseignant a modélisé l'activité de la carte conceptuelle en inscrivant lui-même un thème au centre et en reliant les différents éléments connexes au thème. Il a ensuite ajouté quelques idées à la carte conceptuelle afin de montrer comment la développer davantage. Après cette activité de remue-méninges de dix minutes, les étudiants ont écrit leur troisième texte individuellement pendant 20 minutes. Finalement, pour un quatrième texte, ils ont d'abord été divisés en groupes. Chaque groupe a choisi un sujet pour lequel il a établi une carte conceptuelle. Après avoir produit cette carte, chaque groupe l'a montrée à la classe et a expliqué ses idées sur le sujet. Les étudiants ont ensuite été invités à rédiger cette quatrième et dernière composition à la maison en se basant sur

⁶¹ Ojima (2006 : 569), traduction libre.

⁶² Ojima (2006 : 569), traduction libre.

les remue-méninges du groupe. Après que les quatre textes aient été écrits, une entrevue avec chaque participant a eu lieu. Les principales questions de l'entrevue concernaient l'utilisation de la carte conceptuelle lors de l'écriture, soit ses avantages et les difficultés liées à son utilisation. Les entrevues ont été réalisées de manière individuelle, en japonais, et l'interviewer faisait référence aux compositions, aux cartes conceptuelles et au questionnaire complété par les participants au début de cette étude.

Afin d'observer les traits, semblables ou différents, attribuables aux effets de planification au moyen de la carte conceptuelle sur les performances en écriture des participants, trois ensembles de données ont été analysés : (1) les quatre textes écrits par les étudiants lors de l'intervention dont deux écrits avant l'introduction de la carte conceptuelle en pré-écriture et deux écrits après cette introduction, (2) l'entrevue et (3) le questionnaire.

Les résultats montrent que l'utilisation de la carte conceptuelle avant l'écriture a amélioré la complexité et la fluidité des textes écrits en classe, mais pas leur précision linguistique. Le fait que, dans son processus d'écriture, chaque étudiant a sa façon d'appliquer la carte conceptuelle suggère que cette dernière peut l'aider à améliorer son écriture, mais de façon personnelle, en lien avec son expérience, sa motivation et ses conditions de travail (en classe ou à la maison). Par ailleurs, les étudiants ont souligné dans leurs commentaires certains aspects négatifs de cette stratégie de carte conceptuelle tels que la perte de temps et d'énergie consacrés à dessiner une carte et à sélectionner des idées. Les résultats indiquent également que la planification réalisée individuellement ou avec l'aide de l'enseignant semble plus efficace que la planification en groupe.

Selon l'auteur, il semble important que les enseignants fournissent aux étudiants des instructions explicites pouvant les aider à faire un plan plutôt que de simplement leur laisser du temps supplémentaire pour la planification. Les enseignants ne devraient donc pas simplement évaluer la production écrite des étudiants, mais aussi observer la façon dont ils planifient leur écriture, et s'attarder à la nature des tâches d'écriture afin de leur proposer une forme de planification appropriée. Ainsi, divers facteurs semblent influencer l'efficacité de la carte conceptuelle comme le degré de familiarité avec la stratégie, mais également la nature des tâches d'écriture (la longueur du texte à écrire, la complexité, les

types de discours) et le temps accordé. Il est également important que les enseignants soient conscients que les étudiants ont besoin de connaissances et de temps pour pratiquer avant d'utiliser un certain type de stratégie de planification.

➤ *Intervenir auprès d'élèves en difficulté*

Lors d'une étude menée dans trois écoles secondaires aux États-Unis, **Viel-Ruma, Houchins, Joliviette, Fredrick et Gama (2010)** ont cherché à évaluer l'effet du programme « Enseignement Direct-Écriture Expressive I »⁶³ sur les performances en écriture chez des élèves ayant des difficultés en expression écrite. Il s'agit d'une approche d'enseignement explicite fondée sur l'analyse des tâches, sur des leçons d'écriture ainsi que sur des « réponses en chorale »⁶⁴ des élèves (les élèves écoutent et répètent en chœur ce qu'ils entendent). Cette approche « Écriture Expressive I » se veut différente des autres approches d'enseignement d'écriture par ses objectifs :

- l'analyse des principales compétences en des sous-compétences;
- la création d'occasions fréquentes de participation pour les élèves; et
- la mise en place de séquences d'évaluation formative permettant de passer rapidement d'un niveau de maîtrise à l'autre.

Les participants de cette étude sont trois enseignants qualifiés en adaptation scolaire et travaillant dans trois écoles secondaires différentes et six élèves (dont trois sont des locuteurs natifs de l'anglais et trois sont des locuteurs natifs de l'espagnol) de cinq classes différentes (de niveau 9^e, 10^e et 11^e année), ayant besoin d'un plan d'intervention individualisé pour l'expression écrite en anglais LM et LS.

Après le test de classement, les élèves ont reçu quotidiennement dans leur classe des leçons d'écriture de 30 à 45 minutes pendant cinq semaines. Ils ont ainsi travaillé ce que les chercheurs appellent la « composante mécanique » (la majuscule, l'utilisation de virgules et les guillemets), l'écriture de phrase (la ponctuation et l'utilisation des phrases introductives) et l'écriture de paragraphe/d'histoire (l'utilisation de types de phrases variés) avant d'écrire en trois minutes un paragraphe à partir d'une image proposée dans le

⁶³ *Direct Instruction-Expressive Writing I*, Viel-Ruma *et al.* (2010 : 98), traduction libre.

⁶⁴ *Choral Response*, Viel-Ruma *et al.* (2010 : 98), traduction libre.

programme. Ces textes écrits à la fin de chaque leçon sont alors utilisés comme des « sondes » permettant de déterminer s'il y a une relation fonctionnelle entre la mise en œuvre du programme et la performance en écriture des participants. En plus de ces « sondes », les participants ont effectué des tests de performance en écriture deux et quatre semaines après l'intervention. Ces tests ciblaient trois variables : les séquences de mots correctes, la longueur du texte, et la performance en écriture spontanée mesurée par un test d'écriture standardisé (*Test of Written Language* ou TOWL-3, qui comprend la performance en écriture spontanée, la complexité syntaxique et thématique, et l'adéquation de l'orthographe, du style et du vocabulaire au contexte⁶⁵).

Les résultats montrent qu'au cours de l'intervention, le nombre de séquences de mots correctes dans les écrits de tous les participants (qu'ils aient l'anglais comme LM ou non) a augmenté significativement tout comme la longueur des paragraphes écrits. Cependant, bien que l'amélioration de la performance en écriture spontanée mesurée par le test d'écriture (TOWL) ait été observée pour l'ensemble du groupe, aucune différence significative entre les prétests et le post-test n'est observée, ce qui s'explique, selon les auteurs, par le fait que le temps de l'intervention n'était pas suffisamment long.

Par ailleurs, à la fin de l'étude, les enseignants et les élèves ont été invités à donner leur avis sur le contenu du programme et son impact sur la compétence à écrire des élèves. Selon les enseignants, l'ensemble des élèves ayant bénéficié de l'intervention ont mieux écrit. Toutefois, ils ont estimé que le contenu du programme et les rédactions proposées ne convenaient pas vraiment à l'âge et au niveau de leurs élèves, et ils ont souhaité, par exemple, que les images à décrire proposées aux élèves d'ALS soient culturellement plus pertinentes et adaptées afin de mieux répondre aux besoins des adolescents de la LS. Les élèves ont indiqué qu'ils ne souhaitaient plus recevoir un tel programme dans le futur et qu'ils ne recommanderaient pas l'utilisation de ce programme pour leurs pairs. Selon les auteurs, les élèves du secondaire de cette étude n'apprécient pas le programme car il a été conçu pour les élèves du primaire. Même si ce programme permet de développer les compétences fondamentales de l'écriture dont ces élèves ayant des difficultés en écriture

⁶⁵ « (1) *Spontaneous writing quotient* (2) *syntactic maturity* (3) *contextual spelling* (4) *thematic maturity* (5) *contextual style*, and (6) *contextual vocabulary* », Viel-Ruma *et al.* (2010 : 101), traduction libre.

ont besoin, il faudrait en élaborer une autre version, adaptée aux élèves plus âgés. Toutefois, il est à noter que l'amélioration significative de leur production écrite (en termes de nombre de séquences de mots correctes et de longueur des textes) témoigne de l'impact positif du programme d'Enseignement Direct-Écriture Expressive I pour des élèves en difficultés et en ALS.

➤ *Ensemble varié de recherches*

- Enseignement efficace quand l'élève est actif

Erlam (2003) s'est attaché à évaluer les effets de l'enseignement orienté vers l'« input linguistique » et de l'enseignement orienté vers l'« output linguistique » sur l'acquisition des pronoms compléments d'objet direct en français, en contexte d'enseignement du français langue étrangère (FLE).

L'étude s'est déroulée dans une école secondaire en Nouvelle-Zélande, auprès d'élèves âgés de 14 ans (n=70) de trois classes de 4^e année dont la majorité ont l'anglais comme LM. L'intervention comprenait trois leçons de 45 minutes données par le même enseignant-chercheur pendant une semaine.

L'enseignement orienté vers l'input linguistique (*structured-input* ou SI) met l'accent sur l'apprentissage réceptif des structures cibles, tandis que l'output linguistique (*output-based instruction* ou OBI) met l'accent sur la production des structures cibles.

Le chercheur souhaite comparer l'impact des deux approches sur les productions d'élèves dans deux groupes expérimentaux différents (SI, n = 23 et OBI, n = 21). Un groupe contrôle (n = 26), qui n'a reçu aucune explication sur la structure cible, a complété les épreuves sur les pronoms compléments d'objet direct aux trois moments de l'évaluation (décrits ci-dessous).

Au sein du groupe qui a bénéficié de l'enseignement orienté vers le SI (n = 23), les élèves ont reçu une présentation explicite de chaque caractéristique des structures cibles, puis ils ont immédiatement effectué des activités réceptives pour les pratiquer.

Ainsi, une fois que les élèves ont reçu des explications détaillées sur le nom et le pronom complément d'objet direct, ils ont étudié une série de phrases et ont dû identifier les pronoms d'objets directs dans chacune de ces phrases. Après la clarification de la place du pronom complément d'objet direct dans la phrase, ils ont reçu un enseignement explicite concernant leurs caractéristiques morphologiques (la personne, le nombre ou le genre), puis ils ont fait des activités d'ordre réceptif (identification, choix et explication des formes correctes). Par exemple, on leur a présenté la photo d'un homme fronçant les sourcils et parlant sévèrement à un jeune garçon qui le regarde et ils devaient décider laquelle des deux phrases suivantes représentait bien ce que l'homme sur la photo pouvait dire :

- a) *Ne te regarde pas comme ça.*
- b) *Ne me regarde pas comme ça.*

Dans le groupe bénéficiant de l'enseignement orienté vers le OBI (n = 21), c'est-à-dire valorisant la production des structures cibles, les élèves ont également reçu des explications détaillées sur les différents aspects morphologiques et la place des pronoms compléments d'objet direct, mais cette fois tous les aspects ont été présentés en une seule fois. Par la suite, les élèves ont été invités, par exemple, à réécrire les phrases, dont les noms compléments d'objet direct sont soulignés, en remplaçant ces noms par les pronoms adéquats. Les élèves ont également complété des textes à trous par les pronoms compléments d'objet direct appropriés et ont fait d'autres activités leur permettant de pratiquer oralement les pronoms compléments d'objet direct. À titre d'exemple, lors d'une activité orale, on a présenté la situation suivante aux élèves : « Votre partenaire vous demande de le rassurer. Que répondez-vous aux questions suivantes ? »

Modèle : *Est-ce que tu m'adores ? « Oui, mon amour, je t'adore », ou « Non, je ne t'adore pas ».*

1. *Est-ce que tu m'adores ?*
2. *Est-ce que tu me trouves sexy ?*
3. *Est-ce que tu vas m'aimer dans 20 ans ?*

Pour l'activité écrite, les élèves ont été priés, par exemple, de répondre aux questions d'un sondage en remplaçant le mot souligné par un pronom.

1. *Comment trouves-tu ton collègue ?*
2. *Comment trouves-tu le français ?*
3. *Comment trouves-tu les examens ?*
4. *Comment trouves-tu le rap ?*

Quatre épreuves (compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite) ont été administrées au prétest, au post-test immédiat et au post-test différé de six semaines. Seule l'épreuve de production orale avait une contrainte de temps (les élèves avaient suffisamment de temps pour ne regarder une séquence d'images qu'une seule fois avant d'en commencer la narration).

Les résultats montrent que les deux groupes expérimentaux ont fait des gains significativement supérieurs à ceux du groupe contrôle sur toutes les épreuves au post-test immédiat. Par ailleurs, au post-test immédiat, les élèves du groupe OBI ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux du groupe SI pour les deux épreuves de compréhension, en particulier pour l'épreuve de compréhension orale, ainsi que pour l'épreuve de production écrite.

Enfin, seul le groupe OBI a obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux du groupe contrôle lors du post-test différé pour l'épreuve de production écrite, tandis que la différence entre les trois groupes n'est pas significative pour les autres épreuves.

Les résultats de cette étude suggèrent que l'enseignement favorisant la production des structures grammaticales est très bénéfique pour le développement de l'écriture en langue seconde.

- Enseignement efficace lorsque le thème abordé est commun en lecture et en écriture

Dans une recherche menée au Canada, **Esmaili (2002)** a voulu évaluer l'effet de l'utilisation d'un thème, qui porte sur un contenu similaire pour les tâches de lecture et d'écriture, sur le processus d'écriture, la production de textes écrits et la qualité de résumés produits après la lecture par des adultes apprenant l'anglais langue seconde. Les sujets de cette étude sont des étudiants de première année en génie issus de deux universités (n = 34), locuteurs de différentes langues maternelles (le mandarin, l'hindi, l'ourdou, l'arabe et autres) et de niveau intermédiaire en ALS. On les a d'abord soumis à deux situations de lecture-écriture, l'une pour laquelle le thème du texte (extrait de *Group Minds* de May, 1989) pour la tâche de lecture n'était pas relié à celui du thème de la tâche d'écriture (situation A) et l'autre pour laquelle le thème du texte pour la lecture (extrait de

Some Close Encounters of a Mental Kind, de May, 1992) était relié directement au sujet de la tâche d'écriture (situation B). Il portait sur la validité de notre perception du monde (la traduction en français du texte de la situation B est « La crédibilité de ce que l'on voit ou croit voir »⁶⁶). Les participants ont eu par la suite une entrevue avec le chercheur et ont rempli un questionnaire contenant une liste de vérification rétrospective des stratégies d'écriture utilisées lorsque la tâche de production écrite était liée au thème abordé en lecture auparavant.

La moitié du groupe a commencé par une tâche d'écriture non reliée au thème évoqué en lecture (situation A) et a poursuivi avec une tâche d'écriture dont le thème est relié à une tâche de lecture (situation B), et inversement. Les scores obtenus par les participants lors de la situation B sont significativement supérieurs à ceux obtenus lors de la situation A. En outre, les scores obtenus pour la tâche d'écriture sont significativement plus élevés que ceux qu'ils ont obtenus pour la tâche de lecture lorsque le thème de lecture et d'écriture est similaire, ce qui n'est pas le cas lorsque les thèmes de lecture et d'écriture sont différents. Quant aux scores obtenus pour la lecture, les participants ont significativement mieux réussi à se rappeler du contenu et à faire le résumé de lecture lorsque le thème de lecture et d'écriture était similaire.

Les participants ont insisté sur « la gestion des problèmes » lors de l'écriture sur le même thème que la lecture. Par exemple, les participants ont dit qu'ils avaient recours au texte lu lorsqu'ils ne pouvaient pas trouver un exemple concret ou qu'ils n'avaient pas assez de temps pour bien comprendre un problème (pour compenser les faiblesses). Cela pourrait donc être considéré comme une façon pour des apprenants de langue seconde d'accéder à un modèle de scripteur expert et de soutenir leur production.

Tous les étudiants ont également indiqué qu'ils avaient utilisé la stratégie *se baser sur/se souvenir de la lecture* dans la tâche « thème similaire ». De plus, l'analyse des réponses obtenues lors de l'entrevue montre que la majorité des participants (65 %) a apprécié le fait que le thème de la tâche d'écriture soit similaire à celui de la tâche de lecture.

⁶⁶ Esmaeili (2002 : 619), traduction libre.

L'auteur a conclu que le lien thématique entre lecture et écriture pouvait améliorer le processus d'écriture et la performance en écriture et en lecture des apprenants d'une langue seconde. Selon lui, les performances des étudiants participants ont démontré que les processus mis en œuvre lors de l'écriture et de la lecture étaient à la fois interactifs et interdépendants et qu'en ce sens leur lien thématique influençait le développement de la littératie chez les apprenants d'une langue seconde.

Volet B : Enseignement en LS et ouverture à la langue maternelle et/ou à la culture de l'apprenant (et plus largement à la diversité culturelle et linguistique) (n = 2)

Deux recherches seront présentées dans le cadre de ce volet.

Kenner, Kress, Al-Khatib, Kam et Tsai (2004) souhaitent mettre à l'épreuve l'hypothèse souvent évoquée par des enseignants du primaire selon laquelle les jeunes élèves bilingues pourraient devenir « confus » lorsqu'ils travaillent avec différents systèmes d'écriture. Pour ce faire, ils ont réalisé une étude de cas en Angleterre auprès d'enfants (n = 6) de cinq à six ans de parents immigrants de première génération, apprenant simultanément deux systèmes d'écriture liés aux langues avec lesquelles ils étaient en contact : l'anglais et le chinois (n = 2); l'anglais et l'arabe (n = 2) et l'anglais et l'espagnol (n = 2). Afin d'explorer les façons dont les jeunes enfants bilingues comprennent les principes sous-jacents de deux systèmes d'écriture, des données ont été recueillies à partir de :

- 1) l'observation d'un grand nombre d'activités d'écriture des enfants, allant des écrits spontanés ou enseignés par les proches à la maison à des tâches encadrées par les enseignants en classe;
- 2) l'observation des cinq « leçons » sur l'écriture dans leur LM (de 45 minutes en moyenne) que chaque enfant a données (soit à un autre élève en dehors de la classe, soit à tous les autres élèves en classe) au cours de l'année;
- 3) d'entrevues avec les enseignants et les parents.

L'analyse qualitative de ces données a montré que les enfants ont développé une variété d'idées sur les systèmes d'écriture et qu'ils ont compris certains principes sous-jacents des

différents systèmes d'écriture (par exemple, si le système représente des concepts de manière idéographique, ou s'il opère sur une base alphabétique (correspondances grapho-phonétiques); si le sens d'écriture va de gauche à droite ou de droite à gauche; ou encore si un son particulier est transcrit différemment dans les différents systèmes alphabétiques), ce qui semble avoir favorisé une réflexion sur ces principes et conduit à l'acquisition d'habiletés et de connaissances métalinguistiques.

Les résultats de cette étude confirment que les jeunes enfants ont été en mesure de faire face à l'apprentissage de différents systèmes d'écriture ou alphabets en même temps. Plutôt que d'être « confus » en raison d'une entrée simultanée dans deux écritures, les enfants ont développé davantage de compétences sur le plan cognitif et langagier. Ils ont été en mesure de chercher et de comprendre les principes sur lesquels chaque système d'écriture est basé et de préciser des différences entre ces systèmes. Les résultats soulignent, entre autres, la capacité des jeunes enfants à mettre à profit les enseignements disponibles à l'école et à la maison afin de comprendre le fonctionnement de l'écriture. Les contacts avec deux systèmes d'écriture ou alphabets renforcent l'expérience de bilittératie et les chercheurs ajoutent qu'il serait souhaitable d'offrir cette opportunité autant à des enfants bilingues que monolingues dans le cadre de l'enseignement ordinaire.

La recherche de Kenner et de ses collaborateurs (2004) rend compte de l'observation du début du développement harmonieux de la bilittératie chez de jeunes enfants en contexte de langue seconde. La recherche suivante (Kobayashi et Rinnert, 2008), quant à elle, permet de mieux comprendre la façon dont des étudiants transfèrent leurs connaissances, développées tout au long de leur scolarité, dans les langues de leur répertoire linguistique.

L'étude exploratoire de **Kobayashi et Rinnert (2008)** porte sur les liens entre les expériences d'écriture antérieures en LM ou en LS d'étudiants japonais qui apprennent l'anglais en première année d'université (n = 28) et la production de leurs essais en japonais et en anglais.

Les chercheurs tentent de croiser une approche cognitive du processus d'écriture (en l'occurrence, l'étude de la production d'un texte par un individu) avec une approche socioculturelle (l'écriture étant influencée par le contexte socioculturel de la tâche). En

effet, selon eux, les apprenants de divers contextes culturels ne vont pas définir une tâche universitaire d'écriture (telle que l'essai) de la même façon. Ils ne vont donc pas y répondre de la même façon, notamment selon l'entraînement qu'ils ont reçu. Les expériences d'écriture des participants de cette étude correspondent en fait plus précisément à leur préparation plus ou moins intensive à l'examen écrit d'entrée dans un collège japonais. L'objectif de cette étude est d'observer les effets possibles de ces expériences (dans l'une ou l'autre langue) sur la relation entre la façon de réaliser la tâche demandée et la production d'un texte dans les deux langues.

L'analyse des données (un essai en anglais et un essai en japonais, l'observation d'enregistrements vidéo lors de l'écriture de textes, deux entrevues enregistrées par sujet portant sur leur approche de l'écriture des deux essais) a consisté à identifier les types de discours et la façon de structurer le discours (organisation des idées et utilisation de marqueurs discursifs).

Les sujets (23 filles et 5 garçons de 19 ou 20 ans ayant un niveau intermédiaire en ALS) ont été divisés en quatre groupes ayant chacun bénéficié d'une modalité de préparation antérieure spécifique vis-à-vis de l'écriture d'essais.

Caractéristiques des acquis antérieurs des participants quant à l'écriture :

- Groupe 1 : préparation intensive en LM et LS (n = 9)
- Groupe 2 : préparation intensive en LM (n = 7)
- Groupe 3 : préparation intensive en LS (n = 7)
- Groupe 4 : pas de préparation spécifique (n = 5)

Les questions de la recherche ciblaient, d'une part, la façon dont les étudiants répondaient à la tâche d'écriture (deux thèmes d'essai étaient proposés : « habiter seul ou avec quelqu'un », « voyager seul ou accompagné ») dans leur LM et dans leur LS, selon le groupe d'appartenance, d'autre part, les chercheurs souhaitaient savoir comment la production de texte en LM et en LS (en termes de choix de type de discours et de structuration du texte) différait selon le groupe d'appartenance.

Pour contrôler l'effet du thème de l'essai, la moitié de chaque groupe a répondu au premier thème en LM et au deuxième thème en LS, tandis que l'autre moitié du groupe effectuait le contraire. De plus, il n'y avait pas de limitation de temps à la tâche d'écriture et les dictionnaires électroniques étaient autorisés. La plupart des participants ont pris entre 25 et 45 minutes pour écrire dans chaque langue.

Les quatre principaux types de discours identifiés par les chercheurs ont été l'argumentation (en termes d'affirmation générale accompagnée de preuves), le discours informatif (présentation des avantages et des inconvénients d'une situation sans positionnement), l'écriture autoréflexive (en japonais *sakubun*, écrit narratif et réflexif basé sur ses pensées et ses sentiments, largement pratiqué dans les classes de japonais LM, notamment au primaire) et un discours « mixte » (cette appellation réfère aux productions employant deux des types discursifs cités – de manière alternée ou fusionnée, ou encore lorsqu'elles ne pouvaient être classifiées dans aucun des types de discours cités).

Enfin, les types de marqueurs du discours, au niveau de la structure interne des essais, ont été classés et comptabilisés selon le niveau du texte auquel ils se rapportent (macro-structure ou micro-structure) : (1) les marqueurs servant à articuler le texte au niveau de la macro-structure (*Il y a trois raisons principales...*), des marqueurs de la micro-structure : (2) les connecteurs articulant les paragraphes (*Premièrement...*) et (3) les marqueurs interphrastiques (qui ne relient que deux phrases : *mais, pourtant*).

Tout d'abord, au niveau de la typologie des textes produits par l'ensemble des participants, l'analyse des données montre qu'il y a plus d'essais informatifs (10) qu'argumentatifs (6) parmi les essais en LM et inversement en LS (13 essais argumentatifs et trois essais informatifs). Cela indique qu'il y a une différence marquée quant au choix du type de discours selon la langue. En effet, les étudiants ont plus fréquemment choisi le texte informatif comme unique type de discours lorsqu'il s'agissait d'écrire en japonais, tandis que beaucoup d'entre eux passaient au type argumentatif lorsqu'ils écrivaient en anglais.

En outre, l'analyse des essais réalisés par les étudiants des groupes 1 et 2, qui avaient été préparés intensivement à l'écriture en LM, a montré une tendance générale de ceux-ci à utiliser le même type de discours pour les deux essais, tandis que les participants des autres

groupes changeaient de type selon la langue de l'écriture. Cependant, ceci est particulièrement significatif chez les étudiants du groupe 1, qui ont choisi de préférence le type argumentatif dans les deux langues. Pour leur part, les étudiants du groupe 2, qui ont préféré le type informatif en japonais (44 %), ont utilisé trois types de discours différents en anglais (argumentatif, informatif et mixte).

Le groupe 3, préparé intensivement uniquement en LS, a été celui des quatre dont les étudiants ont le plus changé de type de discours selon les langues. En anglais, ces derniers ont employé le plus souvent le type argumentatif (71 %), tandis qu'ils ne l'ont jamais choisi en tant qu'unique style discursif en japonais (il était utilisé en combinaison avec un autre style). Finalement, en ce qui concerne l'écriture en LS, le groupe 4 est celui ayant le plus utilisé le type discursif mixte.

Ensuite, l'analyse de la macrostructure au moyen de l'emploi de marqueurs spécifiques (analyse de l'organisation ou non en paragraphes correspondant à l'introduction, le développement et la conclusion) des essais apporte également des éléments de distinction selon les langues de l'écriture et selon les divers groupes. De manière générale, les étudiants de tous les groupes ont utilisé une structure plus simple en LS qu'en LM, quel que soit le type de discours employé (comme cela a été mentionné, les étudiants étaient de niveau intermédiaire en LS, ce qui peut expliquer ce phénomène). Les essais en LS des groupes 1 et 2 paraissent clairement structurés, notamment ceux du groupe 2, qui sont nettement divisés en trois paragraphes (introduction, développement, conclusion). Par contre, les essais en LS des groupes 3 et 4 ne révèlent pas une volonté de structuration globale du texte en paragraphes, ou très peu.

En dernier lieu, la fréquence d'utilisation de marqueurs discursifs a été mesurée dans chaque groupe et comparée selon la langue employée. Dans les deux langues, les groupes (1) et (2) utilisent plus de marqueurs au niveau de la macro-structure (par exemple : *Il y a trois raisons principales...*) que les autres groupes, et le groupe 4 utilise plus de marqueurs interphrastiques (comme *mais* ou *pourtant*).

Les résultats vont dans le sens de l'existence d'un lien entre les processus cognitifs mis en œuvre lors de l'écriture et des contextes sociaux spécifiques. Les expériences d'écriture

vécues auparavant par les étudiants semblent affecter la manière dont ils s'engagent dans la tâche d'écriture. Les étudiants entraînés à écrire en LM mettent l'accent sur l'emploi de textes informatifs et organisent leur texte de manière très structurée, avec une utilisation fréquente de marqueurs discursifs. Même lorsqu'ils optent pour d'autres types de discours, ils choisissent de développer des idées originales visant à convaincre le lecteur. Les étudiants ayant suivi un entraînement en LS, qui ont eu tendance à préférer l'argumentation, ont choisi d'organiser leur texte de manière très simple (prise de position présentée au départ et à la fin, énumération des arguments). Des étudiants ont expliqué en entrevues que dans les cours d'écriture en anglais, il était nécessaire qu'une argumentation soit très clairement structurée, et les marqueurs discursifs permettaient d'aller dans ce sens. C'est sans doute pour cette raison, selon les chercheurs, que les étudiants des groupes 1 et 3 étaient particulièrement conscients de devoir prendre une position précise.

➤ *Le transfert de compétences d'écriture*

Ce qui est particulièrement intéressant dans cette étude exploratoire, c'est que les participants tentent de s'appuyer sur les connaissances développées lors des leçons d'écriture en LM ou en LS ou encore sur les connaissances développées dans les deux contextes pour produire des textes dans les deux langues, et que le transfert de connaissances se produit dans les deux sens (de la LM vers la LS et inversement). En effet, les étudiants ayant eu un entraînement dans les deux langues sélectionnent parmi les démarches proposées celles qui leur conviennent le mieux. Par exemple, une étudiante du groupe 1 a appris dans ses cours de LS qu'il fallait, d'une part, indiquer son opinion dans la première partie de l'essai et, d'autre part, qu'il était important d'utiliser des marqueurs discursifs. Dans son cours de japonais, elle a appris à ordonner ses idées selon leur force argumentative et à placer l'idée la plus convaincante à la fin de l'essai. Dans ses productions, elle utilise souvent un connecteur en début de paragraphe (par exemple : *most importantly*), mais elle dit en entrevue que c'est important pour elle de ne pas dévoiler sa position dès le début, car le lecteur perdrait de l'intérêt dans sa lecture du texte⁶⁷. Elle réalise donc une combinaison entre les diverses approches expérimentées durant sa formation.

⁶⁷ Kobayashi et Rinnert (2008 : 19), traduction libre.

Un autre point est abordé par les chercheurs quant à la transférabilité des compétences en écriture. Bien que les étudiants n'ayant eu un entraînement qu'en LS (groupe 3) étaient conscients de l'importance d'avancer une position et d'utiliser des contre-arguments, ils n'ont pas transféré ces connaissances à l'écriture en LM. Aucun d'entre eux n'a choisi l'argumentation comme unique style discursif dans leur essai en japonais. Selon les auteurs, le fait qu'ils aient été peu entraînés à écrire en japonais lors de leurs études secondaires ne leur a pas permis de souligner les similarités existant entre les deux formes d'écriture. Ces étudiants ont plus largement employé la forme narrative-réflexive en japonais, valorisée en écriture au primaire.

En outre, les chercheurs donnent l'exemple d'une étudiante ayant une attitude de rejet à l'égard du style d'écriture valorisé dans les cours intensifs d'anglais écrit pour indiquer que les attitudes peuvent également freiner le transfert des compétences. Cette étudiante trouve que l'approche des cours d'anglais est trop formelle, et explique qu'elle préfère utiliser son propre style librement lorsqu'elle écrit, et ce, dans les deux langues (style qu'elle dit avoir cultivé en lisant de nombreux livres – nous présumons en japonais - tout au long de sa scolarité).

Pour finir, les chercheurs remarquent que les cours d'anglais orientés vers la production de l'écriture de paragraphes ne facilite pas les transferts de compétence vers l'écriture d'essais en japonais, tandis que les cours de japonais qui abordent l'essai au niveau du texte dans son ensemble et pas seulement au niveau du paragraphe semblent favoriser le transfert des habiletés lors de la production d'essais en LS. C'est ainsi que les chercheurs concluent que la préparation intensive en japonais permet le développement de l'habileté à produire des textes en anglais et en japonais, notamment au niveau universitaire. Ils ajoutent que ceux qui ont vécu les deux types de préparation sont également favorisés. Cependant, ces résultats ne peuvent pas être généralisés car l'échantillon est trop réduit et le contexte spécifique.

POINTS-CLÉS À RETENIR ET PISTES D’ACTION

Ce que nous retenons de l’impact des stratégies d’enseignement et d’apprentissage sur l’écriture en langue seconde

La recension des 11 recherches retenues apporte plusieurs points de vue sur le développement de stratégies améliorant les habiletés en littératie, et notamment en écriture en langue seconde chez des élèves immigrants. Étant donné le plus grand nombre de recherches en Volet A et pour en garder une vision d’ensemble aussi complète que possible, ces diverses approches seront brièvement rappelées pour les deux volets, puis les éléments spécifiques du Volet A seront répertoriés plus en détails.

Volet A : Utilisation exclusive de la langue seconde comme langue d’enseignement

Les neuf recherches recensées dans le volet A permettent de dégager plusieurs éléments. Tout d’abord, la pertinence d’un enseignement direct et explicite des stratégies cognitives et métacognitives pour développer la lecture et l’écriture est clairement soulignée (Olson et Land, 2007).

Le bénéfice de l’enseignement de connaissances discursives (la cohérence textuelle et l’analyse du discours) est également mis en évidence pour améliorer le processus rédactionnel (Lee, 2002; Spycher, 2007).

Ensuite, l’enseignement diversifié de stratégies de planification de la production écrite apparaît comme un avantage pour le développement de compétences spécifiques que ce soit avant la production ou en cours de production, avec ou sans contrainte de temps (Ellis et Yuan, 2004), ou encore lorsqu’il s’agit d’une planification structurée sous la forme d’un arbre de classification (Huang, 2004) ou de cartes conceptuelles (Ojima, 2006). L’essentiel est de donner aux apprenants des instructions explicites pour les aider à faire un plan (plutôt que de simplement leur donner du temps supplémentaire) et d’évaluer également leurs stratégies de planification (et pas uniquement leur production finale).

Enfin, d’autres recherches complètent ces constats en soulignant la pertinence de l’enseignement direct de l’écriture pour un public d’élèves en difficulté (Viel-Ruma *et al.*,

2010), l'intérêt d'une participation active lors de l'apprentissage de l'écriture (Erlam, 2003), et l'importance de l'utilisation d'un même thème dans les activités d'écriture et de lecture (Esmaeili, 2002).

Volet B Enseignement en LS et ouverture à la langue maternelle ou à la culture de l'apprenant (et plus largement à la diversité culturelle et linguistique)

Les deux recherches recensées dans le volet B permettent de faire apparaître deux constats :

- Les jeunes enfants bilingues, apprenant simultanément deux systèmes d'écriture ou deux alphabets avec lesquels ils étaient en contact, ont développé une variété de conceptions sur leurs systèmes d'écriture et ont compris certains principes sous-jacents du fonctionnement de ces systèmes d'écriture (ou alphabets). Ceci semble avoir engendré une réflexion sur les principes de l'écriture et conduit à l'acquisition d'habiletés et de connaissances métalinguistiques (Kenner *et al.*, 2004).
- Les liens entre les expériences d'écriture en LM ou en LS ont été mentionnés par Kobayashi et Rinnert (2008) qui ont démontré qu'il y avait une certaine transférabilité des compétences d'écriture entre le japonais et l'anglais.

Voici maintenant plus en détails les éléments pertinents ressortant de la recension du volet A :

➤ *Développer des compétences stratégiques*

- L'enseignement de stratégies cognitives en lecture et en écriture a un impact positif sur l'amélioration des habiletés en lecture et en écriture chez des apprenants d'ALS au primaire et au secondaire (Olson et Land, 2007) :
 - ✓ lorsque les enseignants s'engagent dans un développement professionnel de haute qualité;
 - ✓ lorsqu'ils peuvent faire participer les élèves aux discussions, en maintenant un niveau exigeant sur le plan cognitif;
 - ✓ quand ils font travailler les élèves sur des textes exploités au moyen de l'enseignement direct, de la modélisation et de l'utilisation des stratégies cognitives; et enfin,

- ✓ quand ils créent des possibilités pour que les élèves pratiquent et mettent en œuvre, avec leur soutien, ces nouvelles stratégies.

Les chercheurs soulignent qu'il est également pertinent de solliciter la collaboration entre les élèves et avec l'enseignant en tant que membres d'une communauté d'apprentissage.

D'autres recherches mettent également en évidence le fait que les élèves gagnent à participer à des discussions et à des réflexions sur les textes qui sont exigeantes sur le plan cognitif. Cela leur permet de mieux saisir les caractéristiques du discours scolaire de la société d'accueil, au regard des compositions écrites attendues (Lee, 2002; Olson et Land, 2007; Spycher, 2007).

➤ *Développer des connaissances discursives*

- La cohérence ne doit pas être un concept flou et insaisissable. Elle peut être comprise, apprise et pratiquée en classe. L'enseignement explicite de la cohérence peut améliorer la qualité de l'écriture surtout parce que les élèves prêtent une attention particulière à cette dimension du discours lorsqu'ils effectuent la révision de leur texte. Il est donc important d'impliquer les élèves dans des discussions sur les caractéristiques de la cohérence telles que la cohésion, l'organisation des informations en vue de développer le sujet en question, l'enrichissement des phrases par l'illustration et l'exemplification, le développement de la structure générale du texte et le métadiscours (Lee, 2002).
- L'analyse du discours (la modélisation et l'explication de l'analyse ou de la déconstruction de texte par l'enseignant, la pratique de déconstruction de textes réalisée en collaboration avec les pairs suivie par la pratique individuelle de déconstruction de textes) semble promouvoir le développement de l'écriture par les élèves d'ALS (Spycher, 2007).

➤ *Développer des stratégies de planification*

- D'une part, les différentes conditions de planification (absence de planification, planification avant l'écriture et planification « sans pression » en cours d'écriture) peuvent avoir des impacts sur les différents aspects de l'écriture en LS. La planification avant l'écriture avec contrainte de temps a abouti à une fluidité et à une variété syntaxique significativement accrues, alors que l'écriture sans pression de temps avec

possibilité de planification en cours d'écriture a abouti à une précision significativement plus grande . Ainsi, afin d'améliorer ou d'évaluer les différents aspects de l'écriture des apprenants de langue seconde tels que la fluidité, la complexité et la précision, les enseignants peuvent varier les conditions de planification (Ellis et Yuan, 2004).

- D'autre part, l'enseignement explicite axé sur la structuration des concepts scientifiques se rapportant au contenu scolaire en sciences (notamment par l'utilisation d'un arbre de classification au moment de la planification de l'écriture) améliore significativement la qualité des textes écrits. Étant donné que le développement de l'écriture et l'acquisition de connaissances scientifiques sont intimement liés et interdépendants, les enseignants auraient intérêt à organiser les activités pédagogiques visant le développement de l'écriture scientifique en langue seconde de telle sorte qu'elles embrassent à la fois les compétences linguistiques et le contenu scientifique (Huang, 2004).
- De plus, l'utilisation de la carte conceptuelle comme forme de planification avant l'écriture améliore la complexité syntaxique et la fluidité des textes écrits en classe. Cependant, l'efficacité de la carte conceptuelle semble dépendre de divers facteurs tels que la familiarité des élèves avec cet outil, la nature des tâches d'écriture (la longueur du texte à écrire, la complexité de la tâche, les types de discours visés), le degré de motivation, les conditions de travail (en classe ou à la maison) et le temps alloué. Les enseignants devraient être attentifs à la façon dont les élèves utilisent la carte conceptuelle pour planifier leur écriture et ils devraient aussi examiner la nature des tâches d'écriture afin de proposer la forme de planification appropriée (Ojima, 2006).

➤ *Autres*

- Le programme « Enseignement Direct-Écriture Expressive I » fondé sur l'analyse des tâches, des leçons d'écriture et des réponses des élèves, la création d'occasions de participation pour les élèves, et la mise en place de séquences d'évaluation formative d'un niveau de maîtrise à l'autre a un impact positif sur les performances en écriture chez les élèves ayant des difficultés en expression écrite (en langue maternelle comme en langue seconde). Les élèves qui travaillent la « composante mécanique » (la majuscule, l'utilisation de virgules et les guillemets), l'écriture de phrases (la ponctuation et l'utilisation des phrases introductives), et l'écriture de paragraphes

(l'utilisation de types de phrases variés) améliorent leurs productions écrites au niveau du nombre de séquences de mots correctes et de la longueur de leurs textes (Viel-Ruma *et al.*, 2010). Toutefois, il apparaît nécessaire de mieux adapter le contenu des textes aux intérêts d'élèves plus âgés.

- Dans l'apprentissage des langues, l'enseignement orienté vers la production, lors de l'apprentissage des structures grammaticales (l'élève manipule activement les structures de diverses manières plutôt que d'y être exposé passivement), est en général plus efficace pour la production écrite qu'un enseignement basé uniquement sur des activités réceptives sur les structures grammaticales (Erlam, 2003).
- L'utilisation d'un thème similaire pour les tâches de lecture et d'écriture contribue à améliorer le processus d'écriture ainsi que la qualité des textes écrits et des résumés produits après la lecture chez des apprenants d'anglais langue seconde. Le lien thématique a une influence importante sur la littératie des apprenants car les processus mis en œuvre au cours de l'écriture et de la lecture sont à la fois interactifs et interdépendants (Esmaeili, 2002).

3.5 RÉTROACTIONS

Pour cette section de la recension portant sur les effets des rétroactions sur l'écriture en LS, les 17 études présentées prennent en compte exclusivement la langue seconde comme langue d'enseignement (volet A) et sont regroupées en trois sous-sections :

- les rétroactions des enseignants (n = 12) comprenant les études des auteurs suivant : Lee (2004), Montgomery et Baker (2007), Lee (2008a et b) et Lee et Schallert (2008). ainsi que Han (2002), Chandler (2003), Bitchener, Young et Cameron (2005), Sachs et Polio (2007), Sheen (2007), Bitchener (2008) et Bitchener et Knoch (2010).
- les rétroactions par des tuteurs professionnels (n = 3) comprenant les études des auteurs Williams (2004), Stevenson, Schoonen et Glopper (2006) et Nakamaru (2010);
- les rétroactions par les pairs (n = 2) regroupant les études de Min (2006) et de Miao, Badger et Zhen (2006).

a) **Rétroactions des enseignants (n = 12)**

Cette sous-section commence par la présentation de cinq études descriptives qui ont eu pour objectif général d'étudier comment les rétroactions sont réalisées par les enseignants et perçues par les élèves et quel est l'impact de telles rétroactions sur la révision de texte et sur la qualité de l'écriture en langue seconde. Elles apparaissent dans l'ordre suivant : Lee (2004), Montgomery et Baker (2007), Lee (2008a et b) et Lee et Schallert (2008). Ensuite, seront présentées sept études qui comprenaient la mise en œuvre d'une intervention auprès des élèves : Han (2002), Chandler (2003), Bitchener, Young et Cameron (2005), Sachs et Polio (2007), Sheen (2007), Bitchener (2008) et Bitchener et Knoch (2010).

Dans son étude, **Lee (2004)** souhaitait explorer les pratiques de rétroaction des enseignants d'ALS dans des écoles secondaires de Hong Kong. Les 206 participants étaient des enseignants (67 enseignants à l'école secondaire et 139 étudiants, futurs enseignants de l'anglais langue seconde de la faculté des sciences de l'éducation) et des élèves sinophones apprenant l'ALS dans huit écoles secondaires (n = 320). Les enseignants (et futurs enseignants) ont été invités à remplir un questionnaire portant sur leurs pratiques de

rétroaction à l'écrit en anglais LS et à participer à des entrevues téléphoniques avant d'effectuer une tâche de correction d'un texte écrit en ALS par les élèves, alors que ces derniers ont répondu à un questionnaire bilingue, suivi d'une entrevue en chinois. Les analyses effectuées sur les données recueillies ont servi à traiter différentes questions concernant les pratiques de rétroaction des enseignants, à savoir :

1. correction de toutes les erreurs versus correction sélective,
2. correction directe versus correction indirecte,
3. emploi de codes dans la correction,
4. efficacité de la pratique de correction d'erreurs
5. correction d'erreurs : à qui la responsabilité?

On a observé que la majorité des enseignants ont corrigé toutes les erreurs relevées dans les récits des élèves. C'est également la façon de faire que préfèrent la plupart des élèves participants. Pourtant, selon l'auteur, il serait souhaitable d'éviter cette pratique car corriger toutes les erreurs est un objectif difficile à atteindre. Il suggère que les enseignants corrigent les erreurs d'une façon sélective sur une base *ad hoc*. Cette approche nécessite que les enseignants discutent entre eux de leur pratique de correction et qu'ils la relient systématiquement à leur enseignement de la grammaire.

Par ailleurs, les données de cette étude ont permis d'observer que les deux stratégies de rétroaction les plus pratiquées sont la correction directe des erreurs et les rétroactions indirectes au moyen de codes. Selon l'auteur, il est essentiel que les enseignants utilisent un éventail élargi de stratégies de correction. Les rétroactions directes utilisées sans discernement par la plupart des enseignants de cette étude devraient être faites, par exemple, lorsque des erreurs ne se prêtent pas facilement à l'autocorrection comme les erreurs de vocabulaire ou de syntaxe et préférablement avec des élèves de « niveau faible ». Pour les élèves plus compétents, il conviendrait d'utiliser des stratégies de correction indirecte afin de les impliquer davantage dans le processus de révision et de correction.

En ce qui concerne l'emploi de codes dans les rétroactions, 14 types de codes sont associés à des erreurs portant sur le verbe, l'article, l'orthographe, la préposition, le pronom, etc.

Les résultats de cette étude tendent à indiquer que les élèves ont généralement apprécié l'emploi de codes par leurs enseignants, mais qu'ils ont du mal à comprendre certains codes. L'auteur a conclu que les codes utilisés par les enseignants dans leurs rétroactions doivent être élaborés avec soin, pour que les élèves puissent les interpréter facilement. De plus, il serait important que les enseignants réduisent le nombre de codes dans la correction des erreurs. L'auteur croit que si les enseignants corrigent des erreurs directement liées à leur enseignement de la grammaire, leurs élèves comprendront davantage les codes et tiendront compte des rétroactions de leurs enseignants pour améliorer leur production écrite.

De plus, lorsque les enseignants et les élèves ont été invités à évaluer les pratiques de rétroaction des enseignants, l'auteur note que les premiers étaient réticents à juger l'efficacité de leurs pratiques. Seulement 9 % d'entre eux pensaient que leurs élèves avaient réalisé de grands progrès grâce aux rétroactions. Près de la moitié des enseignants et des élèves ont considéré que ces derniers avaient seulement fait quelques progrès. En outre, l'examen de la correction réalisée par les enseignants (dans la tâche de correction d'erreurs) a permis d'identifier que 57 % des commentaires étaient précis, 3 % étaient inexacts et 40 % étaient inutiles.

Enfin, en ce qui a trait à la question de la responsabilité de la correction des erreurs, les résultats de cette étude ont montré que les pratiques de rétroaction des enseignants correspondaient tout à fait à ce que les élèves préféraient, soit quand l'enseignant corrigeait directement toutes les erreurs de leur rédaction. Cependant, ces pratiques ne correspondaient pas à ce que les enseignants annonçaient, soit que c'était aux élèves de corriger les erreurs. L'auteur est d'avis que les corrections doivent faire partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture en classe. Il est alors essentiel que les enseignants adoptent des mesures à long terme, pouvant aider les élèves à devenir autonomes, capables de corriger eux-mêmes les erreurs. Même si les données de cette étude indiquent que les enseignants et les élèves considèrent que les rétroactions des enseignants ont contribué, jusqu'à un certain point, à l'amélioration de l'écriture des élèves, l'auteur a conclu qu'il y avait des lacunes importantes dans leurs pratiques. Lors de la formation des enseignants de langue seconde, il faudrait insister sur cette tâche, qui peut

apparaître laborieuse, afin de rendre les pratiques de correction d'erreurs plus efficaces et bénéfiques pour les scripteurs en LS.

Montgomery et Baker (2007) ont également voulu explorer les pratiques de rétroaction des enseignants et leur auto-évaluation, ainsi que les perceptions des étudiants sur ces pratiques. Ces auteurs ont mené une étude descriptive auprès d'enseignants d'ALS (n = 15) et de leurs étudiants de niveaux débutant à avancé en ALS (n = 98), dans un Centre de langue anglaise aux États-Unis. Les enseignants de cette étude avaient déjà donné des cours d'écriture durant plusieurs années. Pour examiner les auto-évaluations des enseignants et les perceptions des étudiants à propos des rétroactions reçues, à la fin du semestre, ils ont tous été invités à remplir un questionnaire. Les enseignants devaient notamment estimer la quantité de rétroactions qu'ils fournissaient sur les idées/le contenu, l'organisation de l'écrit, le vocabulaire, la grammaire et la « mécanique » (l'orthographe et la ponctuation) au cours du dernier semestre, en utilisant l'échelle suivante : « aucune », « un peu », « un certain nombre » et « beaucoup ». Les étudiants, eux aussi, ont été invités à évaluer les rétroactions de leurs enseignants en utilisant un questionnaire similaire. Par exemple, la question pour l'étudiant, « Combien de commentaires votre enseignant a-t-il faits sur les idées/le contenu de votre écrit? » correspond à la question pour l'enseignant « Combien de commentaires et corrections avez-vous donnés sur les idées/le contenu de l'écrit de vos étudiants? ». Ensuite, les chercheurs ont analysé les rétroactions que les enseignants ont indiquées dans les textes écrits par les étudiants durant le semestre et les ont comparées avec les réponses obtenues.

Les résultats montrent que les perceptions des étudiants vis-à-vis des rétroactions des enseignants correspondaient tout à fait à la manière dont ces derniers les avaient fournies et que, dans certains cas, les enseignants n'ont pas fourni les rétroactions de la façon dont ils estimaient le faire ou devoir le faire. Il a été noté, par exemple, que tout au long du semestre, les enseignants ont donné très peu de commentaires sur l'organisation des idées ou le développement du contenu. À l'inverse, ils ont fait beaucoup de commentaires sur les erreurs de type « local » portant sur la grammaire ou la forme (le vocabulaire, la ponctuation...). Selon les auteurs, ceci ne correspond pas à ce que le Centre de langue anglaise leur a demandé de faire, ni à ce que les enseignants croyaient faire. Ceci peut

s'expliquer par le fait que ces enseignants étaient conscients des besoins de leurs étudiants qui souhaitaient recevoir des rétroactions sur les erreurs plus « locales ». Les auteurs ont alors conclu qu'il était préférable que les rétroactions des enseignants portent sur les erreurs de type à la fois local et global.

Dans le même ordre d'idées, afin de mettre en lumière les pratiques de rétroaction des enseignants d'ALS dans les cours d'écriture, **Lee (2008a)** a mené une étude auprès d'enseignants d'ALS (n = 26), locuteurs du cantonais, travaillant dans quinze écoles secondaires de Hong Kong et ayant au moins deux ans d'expérience. Les rétroactions données par ces enseignants dans 174 rédactions d'élèves, du secondaire 1 au secondaire, 5 ont été analysées suivant trois axes :

- 1) Objets des rétroactions : la forme (grammaire et orthographe), le contenu (idées), l'organisation (développement des idées, des paragraphes, et l'organisation générale), ou autres (calligraphie),
- 2) Stratégies de correction d'erreurs utilisées,
- 3) Commentaires écrits portant sur les aspects positifs ou négatifs de la production écrite des élèves.

L'analyse des 5 353 remarques rétroactives formulées par les enseignants dans les 174 rédactions d'élèves montre que 462 de ces remarques (8,6 %) étaient des commentaires écrits et tout le reste (4 891) des corrections d'erreurs. Les résultats montrent que les enseignants ont donné essentiellement des rétroactions sur les aspects formels de l'écrit (grammaire et vocabulaire) (94 %) et que les aspects tels que le contenu (3,8 %), l'organisation de texte (0,4 %) et les commentaires généraux ont fait l'objet de très peu d'attention de leur part. Par ailleurs, l'analyse des 4 891 corrections qu'ont effectuées les enseignants montre que la stratégie de rétroaction la plus utilisée était de *souligner et de corriger directement les erreurs* (71,5%). Vient ensuite la stratégie visant à *souligner et indiquer le type d'erreurs commises (Il a allé (verbe) au cinéma)* (21,6 %). La stratégie de *souligner seulement l'erreur* (indiquer où se trouve l'erreur) était très peu utilisée (6,9 %). Enfin, les résultats montrent que les commentaires écrits portant sur les points positifs de la rédaction des élèves étaient largement moins nombreux (38%) que les autres commentaires (62 %).

Lee (2008b) a réalisé une autre étude dans deux classes du secondaire à Hong Kong : la classe *HP* composée d'élèves considérés comme forts et motivés à apprendre ($n = 36$) et la classe *LP* composée d'élèves considérés comme faibles et peu motivés ($n = 22$). L'analyse a permis d'examiner les préférences et les différences individuelles de ces élèves locuteurs du cantonais. Cette analyse était basée, d'une part, sur des données recueillies auprès des élèves des deux classes participant à la recherche, en utilisant trois sources : un questionnaire comportant dix sections, une liste de contrôle permettant à l'élève d'évaluer sur une échelle les rétroactions des enseignants et un protocole invitant l'élève à donner son impression sur des rétroactions fournies par les enseignants. D'autre part, Lee a également basé cette analyse sur des données recueillies auprès de deux enseignants d'ALS des deux classes (1 431 remarques rétroactives fournies par les enseignants dans 76 textes écrits par les élèves ont été analysées, suivant le type de commentaires et de stratégies de correction d'erreurs) et sur des observations de classe de ces enseignants durant une année scolaire.

En ce qui concerne les préférences des élèves en matière de rétroactions des enseignants, l'analyse du questionnaire a démontré que les élèves de la classe HP et de la classe LP semblaient avoir des points de vue différents. En effet, environ la moitié des élèves HP souhaitaient que l'enseignant fasse plus de commentaires sur le contenu et très peu d'entre eux (11,4 %) souhaitaient qu'il insiste sur l'organisation (l'articulation entre les paragraphes, les liens entre les idées, etc.) de leur écrit. Les opinions des élèves de la classe LP, quant à elles, étaient très partagées : 23,8 % des élèves souhaitaient recevoir des commentaires sur le contenu du texte, 28,6 % souhaitaient recevoir des commentaires sur l'organisation (l'articulation entre les paragraphes, les liens entre les idées, etc.) et 28,6 % souhaitaient recevoir des commentaires sur la langue (la grammaire, le vocabulaire et la structure de phrase).

L'une des questions portait sur les stratégies de rétroaction préférées, les élèves avaient à choisir parmi la liste suivante (les exemples ont été « traduits » en français pour faciliter la lecture) :

- A. Souligner/encercler les erreurs (*a allé*)
- B. Souligner/encercler les erreurs et les corriger (*a allé => est parti*)
- C. Souligner/encercler les erreurs et les catégoriser (*a allé – verbe*)

- D. Souligner/encercler les erreurs, les classer et les corriger (*a allé – verbe => est parti*)
- E. Donner un indice sur les erreurs (en mettant une note dans la marge pour indiquer où se trouve l'erreur)
- F. Donner un indice sur les erreurs (en mettant une note dans la marge pour indiquer où se trouve l'erreur) et les catégoriser (écrire « V » dans la marge pour indiquer l'erreur du verbe),

Les résultats montrent que la majorité des élèves des deux groupes disent préférer en particulier les méthodes B et D. Pour répondre à la question concernant les activités les plus appréciées des élèves suite aux rétroactions reçues sur leurs productions écrites les élèves devaient choisir parmi la liste suivante :

- A. Lire la note/les remarques
- B. Lire les commentaires
- C. Corriger toutes les erreurs
- D. Corriger certaines des erreurs
- E. Réécrire toute la composition
- F. Solliciter l'enseignant pour obtenir des précisions, des explications ou de l'aide dans la classe
- G. Consulter les dictionnaires, des livres de grammaire, ou des manuels écrits
- H. Se reporter à des compositions précédentes
- I. Travailler avec un partenaire afin de collaborer pour améliorer la composition
- J. Faire des exercices de correction des erreurs
- K. Lire à haute voix quelques phrases dans la classe
- L. Lire à haute voix l'écrit à ses parents
- M. Rencontrer individuellement l'enseignant pour obtenir des conseils

Les résultats montrent que les étudiants de la classe HP ont préféré trois activités : B, C et K, alors que les étudiants de la classe LP préfèrent les activités B, F et M.

Les données recueillies à partir de la liste de contrôle et du protocole corroborent les données du questionnaire en ce qui concerne les opinions des élèves sur les rétroactions des enseignants, sur leur capacité à corriger les erreurs, et sur leur point de vue au sujet de l'utilité de la rétroaction des enseignants. Elles indiquent notamment que les jugements des étudiants HP ont été en général plus positifs que ceux des élèves LP.

Selon l'auteur, l'analyse des réactions des élèves vis-à-vis des commentaires des enseignants constitue une question complexe. Ces réactions sont liées non seulement aux caractéristiques des élèves (comme leur motivation, leurs attentes et leur niveau de compétence), mais aussi aux facteurs liés aux enseignants (tels que la qualité de leurs

rétroactions, leurs interactions avec les élèves et leur démarche pédagogique) ainsi qu'au contexte pédagogique à l'intérieur duquel les rétroactions sont effectuées. Bien que les enseignants n'aient pas nécessairement à changer leurs pratiques en fonction de la préférence de leurs élèves, il est cependant important qu'ils tiennent compte de leurs besoins et prennent plus de temps pour formuler les commentaires écrits visant à informer les élèves de leur niveau de compétence. L'auteur suggère notamment que les enseignants se familiarisent avec différents modes de rétroaction tels que l'utilisation de « formulaires » de rétroaction qui contiennent des critères clairement établis et fournissent des rétroactions sélectives et ciblées sur les types d'erreurs les plus communs. Ceci leur permettrait d'améliorer la qualité et l'intelligibilité de leurs rétroactions.

Pour leur part, **Lee et Schallert (2008)** ont cherché à évaluer l'impact de la qualité de la relation enseignant-étudiant sur la façon dont l'enseignant formule des commentaires de rétroaction et sur la façon dont les étudiants ont pris en compte ces commentaires dans leur révision de textes. Les participants de cette étude de cas, menée dans une université en Corée, sont une enseignante d'anglais et ses deux étudiants d'ALS inscrits à son cours d'écriture durant six semaines. Plusieurs sources de données ont été utilisées (entrevues au début, au milieu et à la fin de l'intervention, analyse des textes produits par les élèves et des commentaires des enseignants, retour sur ces corrections avec l'étudiant, conversations informelles, observation des interventions en classe et notes de terrain). Un des deux sujets ciblés étudiait en sciences naturelles. Il a indiqué qu'il préférerait recevoir des rétroactions sur l'utilisation du vocabulaire, l'organisation de texte, ou le contenu de l'écrit plutôt que sur la grammaire ou la forme (l'orthographe et la ponctuation). Il a estimé que les commentaires rétroactifs de son enseignante étaient très utiles. L'autre étudiante était en sciences sociales et avait terminé ses études primaires au Canada et son premier cycle du secondaire en Australie. Cette étudiante, au contraire, n'a pas fait confiance aux commentaires rétroactifs fournis par son enseignante sur ses écrits et ne les a pas pris en considération.

L'analyse basée sur les textes écrits par les deux étudiants et les rétroactions de l'enseignante au cours de la session a révélé que l'étudiant qui a fait preuve d'un degré de confiance élevé envers son enseignante et a sérieusement pris en compte ses commentaires

écrits lors de la révision, s'est amélioré considérablement dans ses rédactions, tandis que l'étudiante qui ne lui avait pas fait confiance et n'a pas tenu compte de ses commentaires de manière positive, s'est très peu améliorée. Selon les auteurs, l'établissement d'une relation de confiance entre l'enseignant et les étudiants peut être fondamental pour que les commentaires de l'enseignant soient bénéfiques au cours de la révision, ce qui permet d'améliorer la qualité de l'écriture de l'étudiant.

À la différence des cinq études descriptives présentées ci-haut, les sept prochaines études comportaient une intervention : Han (2002), Chandler (2003), Bitchener, Young et Cameron (2005), Sachs et Polio (2007), Sheen (2007), Bitchener (2008) et Bitchener et Knoch (2010).

Lors d'une étude menée aux États-Unis, **Han (2002)** a cherché à évaluer l'impact des rétroactions sur la compréhension et la capacité à employer correctement la concordance de temps lors de productions orales et écrites en LS. Les participants de cette étude sont huit adultes apprenant l'ALS (n = 8) et dont la langue maternelle est le japonais, le coréen, l'espagnol, le français et le tchèque. Entre le prétest et le post-test séparés par huit périodes d'intervention réalisées deux fois par semaine, les sujets ont été invités à décrire, oralement et par écrit, à chaque fois, une bande dessinée différente. Seul le groupe expérimental (n = 4) a reçu des rétroactions écrites du chercheur sur les erreurs dans l'emploi de la concordance de temps dans leurs récits.

L'analyse des productions écrites et orales produites par les apprenants des deux groupes au cours des huit sessions, lors du prétest et de deux post-tests, permet de voir que les rétroactions écrites des enseignants sur les erreurs de concordance de temps conduisent à une amélioration significative des performances des apprenants pour cet élément dans leurs productions orales et écrites. L'auteur a identifié en particulier quatre facteurs qui pourraient améliorer la qualité des rétroactions : attention différenciée pour chacun des étudiants, objectifs bien ciblés, engagement de l'enseignant et intensité des rétroactions. L'auteur estime que puisque cette étude n'a visé qu'une seule structure dans une seule tâche et qu'elle n'a été réalisée qu'avec un nombre de sujets très limité, d'autres recherches sont nécessaires pour valider ses résultats et pour identifier plus clairement les aspects et les étapes d'acquisition de la LS pour lesquels les rétroactions sont les plus bénéfiques.

De son côté, **Chandler (2003)**, afin de mesurer l'effet de la correction des erreurs grammaticales et lexicales effectuée par l'enseignant sur la qualité de la révision et sur la fluidité de l'écriture des élèves, a réalisé une étude auprès d'étudiants asiatiques (coréens, japonais, chinois et taïwanais) du premier cycle universitaire, de niveau intermédiaire enrichi en ALS. Les étudiants, divisés en un groupe de contrôle (n = 15) et un groupe expérimental (n = 16), devaient écrire cinq textes sur leur vie en décrivant les événements, les personnes et les lieux, etc. Ainsi, en plus de la critique d'un livre, au cours du semestre, chaque élève devait écrire en tout environ 25 pages à double interligne sur leur vie. Les deux groupes ont reçu les rétroactions de leur professeur pour chacune des erreurs grammaticales et lexicales de leurs écrits. La seule différence était que le groupe expérimental devait réviser chaque texte et corriger toutes les erreurs avant d'écrire un autre texte alors que le groupe de contrôle était prié de faire les corrections à la fin du semestre, une fois que les cinq textes avaient été écrits. Les résultats issus de la comparaison entre le nombre total d'erreurs par rapport au nombre total de mots du premier et du cinquième textes ont démontré que pour le groupe de contrôle, la différence n'a pas été significative, alors que pour le groupe expérimental, cette différence a été statistiquement significative (ils ont commis moins d'erreurs). L'auteur a donc conclu qu'avant d'écrire un texte, il est crucial que les élèves révisent leur texte et corrigent les erreurs sur lesquelles l'enseignant leur a donné des rétroactions.

Par ailleurs, afin d'évaluer les effets de différentes méthodes de rétroaction du professeur sur la qualité et la fluidité de l'écriture des étudiants Chandler (2003) a réalisé une deuxième étude auprès de 36 étudiants asiatiques et mexicains, de niveau intermédiaire enrichi en ALS. Lors des cours d'écriture, les étudiants se sont d'abord familiarisés avec les différents types d'erreurs et ont reçu une fiche avec des abréviations et des exemples pour chacun de ces types d'erreurs. Tout au long du semestre, les étudiants ont été invités à écrire, cette fois-ci, 40 pages au total sur leur vie, soit cinq textes de huit pages chacun. Une fois un fini, tous les étudiants ont reçu les rétroactions de l'enseignant. Ils ont ensuite dû réviser et corriger le texte en question avant d'écrire un autre texte. Pour les quatre premiers textes, chaque élève a reçu quatre différents types de rétroaction, et ce, dans des ordres différents. Ces quatre types de rétroaction sont :

- (A) Corriger les erreurs
- (B) Souligner et indiquer le type d'erreur
- (C) Indiquer le type d'erreur seulement
- (D) Souligner les erreurs seulement

Les résultats issus de la comparaison des taux d'erreur dans les textes écrits par les étudiants ont démontré que, parmi les quatre méthodes de rétroaction utilisées dans cette étude, la plus efficace est la correction directe (A). En effet, elle a abouti à la plus forte augmentation de la précision à la fois lors des révisions des textes qui faisaient l'objet de rétroactions que lors de l'écriture de nouveaux textes. Les résultats de cette étude montrent par ailleurs que la méthode de soulignement (D) peut être considérée comme une méthode alternative viable. Selon l'auteur, l'avantage de cette méthode est qu'elle demande moins de temps à l'enseignant et qu'elle permet d'impliquer les étudiants dans le processus d'autocorrection. Par conséquent, l'auteur suggère l'utilisation d'une méthode combinée : souligner les erreurs que les élèves sont en mesure de corriger eux-mêmes et corriger celles qu'ils ne sont pas en mesure de corriger de façon autonome.

À la fin du semestre, lors d'une troisième étude, Chandler (2003) a demandé à 21 sujets de remplir un questionnaire afin de connaître la méthode de rétroaction utilisée par l'enseignant qu'ils ont préférée. L'analyse des réponses obtenues a démontré que plus des deux tiers des étudiants ont choisi la méthode de correction directe (A), ce qui est en parfaite conformité avec les données quantitatives. Toutefois, la moitié des sujets pensait que la méthode qui consistait à souligner et à indiquer le type d'erreur (B) a été un moyen efficace leur permettant de connaître le genre d'erreurs qu'ils avaient fait, et qu'ils avaient donc appris davantage avec cette méthode. Cette réponse ne correspond pas, comme nous pouvons le voir, aux données quantitatives qui montrent que seules les méthodes qui consistent à corriger les erreurs (A) et à souligner les erreurs seulement (D) ont été en réalité efficaces.

Dans une autre recherche menée en Nouvelle-Zélande, **Bitchener, Young et Cameron (2005)** a cherché à mesurer l'effet de deux méthodes de rétroaction : 1) la correction directe écrite plus une rétroaction orale faite individuellement avec chacun des participants

et 2) la correction directe de trois structures linguistiques (les prépositions, les verbes au passé simple et les articles définis) indiquée sur la production écrite des élèves d'ALS. Les participants de cette étude sont des adultes immigrants d'origine chinoise, srilankaise, iranienne, russe, coréenne, indonésienne, japonaise, taïwanaise et indienne, de niveau intermédiaire avancé en ALS (n = 53). Chaque participant devait écrire quatre textes de 250 mots au cours de 12 semaines (à la semaine 2, 4, 8 et 12). Les participants doivent utiliser des formes linguistiques ciblées dans chacune de ces tâches d'écriture de 45 minutes. Après chaque rédaction, le groupe 1 (n = 19) reçoit par écrit des corrections directes (souligner les erreurs, expliquer le type d'erreur et fournir la bonne réponse) pour les erreurs commises et ont une discussion individuelle de cinq minutes avec l'enseignant. Pour sa part, le groupe 2 (n = 17) ne reçoit que des corrections écrites directes (souligner les erreurs, expliquer le type d'erreur et fournir la bonne réponse). Finalement, un groupe contrôle (n = 17) ne reçoit que des commentaires généraux sur la qualité et l'organisation globale du texte.

Les résultats de l'analyse des performances des sujets pour les trois structures linguistiques ciblées (les prépositions, les verbes au passé simple et les articles définis) dans les quatre textes montrent que pour l'ensemble des trois catégories d'erreurs, la performance des apprenants ne varie pas d'une façon significative entre les trois groupes, incluant le groupe contrôle. Toutefois, pour ce qui est de l'interaction entre la méthode de rétroaction et le moment où les quatre textes sont écrits, les auteurs ont observé que la performance des participants dans le dernier texte, écrit à la semaine 12, diffère d'une façon significative selon le type de rétroaction : la performance du groupe qui a reçu la correction directe suivie d'une discussion individuelle (groupe 1) s'est améliorée d'une façon significative entre la semaine 8 et la semaine 12.

Les résultats de cette étude semblent confirmer que la méthode de rétroaction a eu un impact positif sur l'emploi à l'écrit de différentes structures linguistiques. Les rétroactions explicites à l'écrit notées sur les textes des participants suivies de discussions individuelles ont permis d'améliorer significativement l'utilisation des verbes au passé simple et des articles définis, mais pas l'utilisation des prépositions. L'auteur suggère que les enseignants qui donnent des cours d'écriture en LS fassent régulièrement des rétroactions

directes combinées avec des explications et des discussions sur les structures linguistiques explicables par des règles, telles que les verbes au passé simple et les articles définis. Par ailleurs, afin d'observer la manifestation d'une amélioration stable dans l'emploi de différentes structures linguistiques, l'auteur propose de réaliser d'autres études longitudinales qui portent sur l'impact de différentes méthodes de rétroaction sur l'emploi des structures linguistiques ciblées.

De leur côté, **Sachs et Polio (2007)** ont également cherché à comparer l'impact de différentes méthodes de rétroaction sur l'emploi de structures linguistiques ciblées dans la production de textes chez des apprenants de la LS. S'inspirant de travaux qui considèrent que la correction directe seule est une méthode de rétroaction qui pourrait favoriser la participation active des étudiants de la LS dans l'identification et l'analyse des erreurs dans leur production écrite, ces auteurs ont réalisé deux études dans une université aux États-Unis. Les étudiants de leur première étude (n = 15) sont d'origine coréenne, japonaise et indonésienne, de niveau intermédiaire avancé en ALS. Trois groupes de traitement ont été constitués. Lors de la première rencontre, les étudiants des trois groupes ont à effectuer la même tâche d'écriture, soit produire une histoire, pendant 30 minutes, à partir d'une image.

Pendant la deuxième rencontre, les étudiants du premier groupe ont reçu leur texte original et la copie de ce texte sur laquelle les erreurs étaient soulignées et corrigées (« soulignement et correction ») comme suit :

As he was jogging, his tammy was shakes* → As he was jogging, his tammy (correction : tummy) was shakes (correction : shaking)*

(Comme il faisait son jogging, son ventre* était secoue* → Comme il faisait son jogging, son ventre tremblait)

Les étudiants du deuxième groupe ont reçu leur texte original avec une copie sur laquelle les erreurs étaient corrigées directement (« correction directe ») comme dans l'exemple suivant :

As he was jogging, his tammy was shakes → As he was jogging, his tummy was shaking,

puis ils devaient comparer la première version de leur texte à la version corrigée par le professeur.

Les étudiants du troisième groupe, tout comme ceux du deuxième groupe, ont reçu leur texte original avec une copie accompagnée des corrections directes seulement, mais ils devaient aussi verbaliser leurs commentaires devant le professeur lors de la comparaison de leur premier texte avec la version proposée par le professeur (« correction directe + verbalisation »).

Lors de la troisième rencontre, après que tous les étudiants ont révisé leur texte dont les erreurs étaient à la fois corrigées et soulignées ou corrigées seulement par le professeur, on leur a demandé de réécrire le texte sans avoir accès à la version révisée par le professeur. On a ensuite comparé le nombre total d'unités révisées divisé par le nombre total d'unités dans lesquelles les étudiants ont effectué des changements avec succès, dans les trois conditions de traitement.

Les résultats montrent que le pourcentage des changements effectués avec succès lors de la révision du texte à la troisième rencontre chez les participants du premier groupe de « soulignement et correction directe » d'erreurs est significativement plus élevé que celui du groupe de « correction directe » seulement, lequel est, à son tour, plus élevé que celui du groupe de « correction directe plus une verbalisation ».

Poursuivant dans le même sens, **Sachs et Polio (2007)** ont réalisé leur seconde étude auprès d'étudiants universitaires portugais, chinois, espagnols, français, japonais et coréens de niveaux différents en ALS (n = 54). Les trois mêmes conditions de traitement de l'étude examinée ci-dessus ont été proposées aux étudiants des trois groupes expérimentaux de cette seconde étude : le groupe de « soulignement et correction directe » (n = 12), le groupe de « correction directe seulement » (n = 11) et le groupe de « correction directe plus verbalisation » (n = 16). Un groupe de contrôle (n = 15), qui a été constitué cette fois-ci, a réalisé exactement les mêmes tâches d'écriture que les trois groupes expérimentaux, sauf qu'ils devaient réviser et corriger leur texte eux-mêmes.

Les résultats d'analyses similaires à celles de l'étude précédente montrent que, tout comme dans la première étude, le groupe de « soulignement et correction directe » a produit le plus de changements adéquats. La différence entre les résultats de ce groupe et ceux du groupe « correction directe seulement » et de « correction directe plus une verbalisation » est

significative. La différence entre les scores du groupe de « correction directe seulement » et du groupe de « correction directe plus une verbalisation » n'est pas significative cette fois-ci. Les trois groupes expérimentaux ont obtenu des scores supérieurs à ceux du groupe contrôle. Les auteurs ont conclu que la technique de « correction directe seulement » semble utile car les étudiants qui en ont bénéficié ont significativement mieux réussi dans la révision de leur texte que ceux du groupe contrôle. Cependant, selon les auteurs, la méthode de « soulignement et correction directe » est la plus efficace étant donné l'ampleur de ses effets positifs sur les performances des étudiants dans leurs deux études. Les scores du groupe de « correction directe plus une verbalisation » ne semblent pas supérieurs à ceux des autres groupes expérimentaux, ce qui peut s'expliquer, d'une part, par le fait que la verbalisation ou l'emploi des stratégies métalinguistiques semblent liés à de nombreux facteurs tels que les connaissances antérieures des étudiants, leurs habiletés et leur engagement dans la tâche, et d'autre part, par le fait que la verbalisation développe surtout des stratégies cognitives chez les étudiants. De plus, ces stratégies nécessiteraient du temps avant d'être efficacement transférées pour la réalisation d'une nouvelle tâche.

Sheen (2007), quant à elle, s'est penchée sur la question de ces stratégies métalinguistiques et a évalué les effets des rétroactions correctives directes (RCD) et des rétroactions correctives directes accompagnées d'une explication métalinguistique écrite fournie par l'enseignant (RCD+ME) sur l'utilisation fonctionnelle des articles en anglais. Les participants étaient des immigrants adultes (n = 91) locuteurs du coréen, du polonais et de l'espagnol. Les participants ont été répartis en trois groupes de traitement : un groupe de RCD (n = 31), un groupe de RCD+ME (n = 32) et un groupe contrôle (n = 28). Les RCD consistent à indiquer l'erreur et à fournir la forme correcte et les RCD+ME consistent à indiquer l'erreur, à écrire la forme correcte et à fournir une explication métalinguistique de la forme correcte. Lors des interventions, seuls les participants des deux groupes expérimentaux sont invités à écrire deux textes narratifs en anglais. Ils reçoivent ensuite des rétroactions sur l'emploi des articles « *the* », « *a* » et « *an* ». Les participants du groupe contrôle suivent leur cours normal et ne participent qu'aux épreuves administrées au prétest, au post-test immédiat et au post-test différé.

Afin de mesurer l'effet des interventions sur l'acquisition des articles, trois épreuves ont été utilisées : (a) une épreuve de dictée « accélérée » (sans possibilité de révision), (b) l'écriture d'un texte narratif à partir d'une séquence de quatre images et (c) une épreuve de correction d'erreurs. Les épreuves (a) et (c) sont les mêmes au trois temps de mesure (seul l'ordre des items a été changé d'une séance à l'autre). L'épreuve (b) est la même pour le prétest et le post-test seulement. Au post-test différé, elle a été basée sur une autre séquence d'images.

Pour l'épreuve de correction d'erreurs, les deux groupes de traitement ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du groupe contrôle au post-test immédiat. Le groupe de RCD+ME a obtenu les meilleurs résultats pour les trois épreuves au post-test différé. Par ailleurs, afin d'évaluer la corrélation entre la capacité métalinguistique des participants et les effets des interventions, ces derniers ont été invités à compléter un test à choix multiples. Ils ont d'abord reçu un glossaire comprenant 14 items d'une langue artificielle avec leur traduction en anglais (ex. : *Kau = Dog; Meu = Cat; kau meud bi = the dog was chasing the cat; kau meud bo = The dog is chasing the cat; So=Watch; Ciu=Mouse*). On leur a ensuite demandé de choisir la bonne traduction parmi quatre versions proposées pour 14 phrases écrites en anglais (ex. : *The dog is watching the cat = a. kau meud so; b. kau meud si; c. meu kaud so; d. meu kaud si*). La réponse attendue est : *a. Kau meud so*).

Pour ce faire, les participants doivent faire une analyse grammaticale des marqueurs fournis dans le glossaire et appliquer des règles pour identifier la bonne réponse parmi les choix multiples. Les résultats montrent qu'il existe une corrélation entre les scores obtenus par les participants pour les trois épreuves censées mesurer leur acquisition des articles et leurs capacités métalinguistiques. Ainsi, ceux qui ont une capacité élevée à analyser le langage ont bénéficié des deux types de rétroactions correctives RCD et RCD+ME, et ce, à la fois au niveau de l'identification et de la compréhension des formes cibles. Cette corrélation était plus grande pour le groupe de RCD+ME que pour les autres. Ces différences sont toutes statistiquement significatives.

D'après l'auteur, les résultats de cette étude soulignent l'importance d'une approche sélective dans la rétroaction corrective fournie sur le travail écrit des étudiants. En effet,

parmi les différents aspects de l'écriture tels que le contenu, l'organisation, la rhétorique, la « mécanique » (ponctuation et orthographe) et la précision linguistique, la question se pose à savoir si les rétroactions correctives écrites devraient porter sur tous ces aspects en même temps ou cibler les différents aspects d'une façon sélective pour chacune des rédactions. Par ailleurs, l'enseignant peut obtenir de meilleurs résultats s'il choisit un problème spécifique de grammaire qu'il a observé dans les productions écrites des élèves plutôt que toute une série d'erreurs. Enfin, les résultats de cette étude suggèrent notamment que les rétroactions axées sur la correction linguistique sont plus efficaces lorsqu'elles intègrent à la fois la proposition d'une forme correcte et une explication métalinguistique.

Pour mesurer l'efficacité de différents types de rétroaction sur une forme linguistique bien ciblée, **Bitchener (2008)** a réalisé une étude en Nouvelle-Zélande, auprès de quatre groupes d'apprenants adultes (n = 75), locuteurs du coréen, du japonais, du chinois, du vietnamien, du thaïlandais, du russe et de l'espagnol. Ces apprenants étaient du niveau pré-intermédiaire en ALS et leur âge moyen était de 22 ans et 7 mois. Lors du prétest, on leur a demandé de décrire une image présentant une scène à la plage (texte 1). Deux semaines plus tard, lors du post-test immédiat, après cinq minutes de révision du travail écrit pendant le prétest, sur lequel le professeur a donné des rétroactions, les élèves ont été invités à décrire une image illustrant un pique-nique dans un parc (texte 2). Ce travail écrit a été aussi corrigé et leur a été remis au bout d'une semaine. Lors du post-test différé, administré deux mois plus tard, les élèves ont eu 30 minutes pour décrire une image présentant une scène sur un terrain de camping (texte 3). Quelques éléments de vocabulaire (noms concrets) ont été fournis dans les marges de chaque production écrite avec des flèches pointant vers la personne, l'objet ou l'activité concernés. En outre, les élèves avaient la possibilité de demander au chercheur un mot lorsque c'était nécessaire. Deux utilisations fonctionnelles de l'article en anglais ont été choisies comme structures cibles : l'article indéfini « *a* » et « *an* » en parlant de quelque chose pour la première fois (première mention) et l'article défini « *the* » pour désigner quelque chose qui a été mentionné précédemment (mention répétée). Les images choisies pour les trois épreuves présentant un nombre important de personnes, d'objets et d'activités, étaient censées prédisposer les étudiants à utiliser les articles anglais. Effectivement, durant la rédaction des trois textes, les élèves ont utilisé au moins six fois les articles « *a* », « *an* » et « *the* ».

Le type de rétroactions correctives variait selon le groupe :

- Le groupe 1 a reçu des corrections directes pour toutes les erreurs faites sur les structures ciblées ainsi qu'une explication métalinguistique écrite et orale (CD+ME+MO). L'explication métalinguistique écrite, qui est attachée au travail écrit du prétest, comprenait une explication simple des deux utilisations fonctionnelles des articles défini et indéfini avec un exemple de leur utilisation :

1. Utilisez « *a* » et « *an* » pour parler de quelque chose pour la première fois
2. Utilisez « *the* » pour désigner quelque chose qui a déjà été mentionnée

Exemple : *A man and a woman were sitting opposite me. The man was British but I think the woman was Australian.* (Un homme et une femme étaient assis en face de moi. L'homme était britannique, mais je pense que la femme était australienne.)

Devant le groupe, l'explication métalinguistique orale était effectuée sous forme d'une mini-leçon de 30 minutes au cours de laquelle les règles de correction ont été expliquées et illustrées par des exemples. On a également demandé aux élèves de pratiquer en complétant des phrases avec « *a* », « *an* » ou « *the* ».

- Le groupe 2 a reçu la correction directe au-dessus de chaque erreur de la catégorie ciblée avec une explication métalinguistique écrite (CD+ME).
- Le groupe 3 a reçu seulement la correction directe au-dessus des erreurs de la catégorie ciblée (CD).
- Le groupe 4 (groupe contrôle) a reçu seulement des commentaires généraux tels que « la description de ce qui se passe dans l'image est assez claire » ou « l'écriture est bien organisée ».

Des structures ciblées obligatoires ont été identifiées et corrigées pour chaque texte écrit par chaque élève. Pour les élèves du groupe contrôle, cette opération a été réalisée sur une photocopie de leurs textes afin qu'ils ne reçoivent pas de rétroaction pour les structures ciblées. Le chercheur a procédé à l'identification et à la correction des erreurs en collaboration avec un enseignant qualifié. Le pourcentage d'utilisation correcte de chaque structure ciblée dans chaque texte écrit par les élèves a été calculé. Par exemple, dans un texte, trois utilisations correctes sur dix structures obligatoires correspondent à un taux de précision de 30 %. Les moyennes du groupe et les écarts-types ont été calculés pour chacun des trois textes écrits par les étudiants des trois groupes expérimentaux

On a observé une différence statistiquement significative entre les scores obtenus pour l'utilisation correcte de la structure ciblée dans les trois textes. Les différences entre les scores du prétest et du post-test immédiat et entre ceux du prétest et du post-test différé ont été significatives. Cependant, aucune différence entre les scores du post-test immédiat et du post-test différé n'a été notée. Par ailleurs, on a noté une différence statistiquement significative au post-test différé pour les scores d'utilisation correcte de la structure ciblée des quatre groupes. Les étudiants du groupe 1 (CD+ME+MO) ont obtenu les meilleurs résultats. Les participants des groupe 1 (CD+ME+MO) et 3 (CD) ont obtenu des scores supérieurs à ceux du groupe contrôle. Cependant, aucune différence n'a été observée entre le groupe 2 (CD+ME) et le groupe contrôle. En outre, les scores obtenus pour l'utilisation correcte des structures ciblées du groupe 2 (CD+ME) ont été inférieurs à ceux du groupe 3 (CD).

Les résultats de cette étude tendent à confirmer l'efficacité des rétroactions correctives directes combinées avec des explications métalinguistiques, lorsque celles-ci sont à la fois écrites et orales, et des rétroactions correctives directes seules sur l'utilisation correcte des structures linguistiques bien ciblées. Ces deux méthodes aident les élèves à développer d'une façon considérable l'emploi correct des nouvelles structures linguistiques ciblées. L'auteur suggère donc que les rétroactions soient complétées par des mini-leçons portant sur une catégorie d'erreurs récurrentes. Les enseignants pourraient par exemple, selon l'auteur, donner des leçons métalinguistiques aux étudiants ayant une difficulté particulière avec telle ou telle structure linguistique ou négocier avec les élèves sur les structures linguistiques à travailler ensemble en classe, de sorte qu'ils s'y impliquent davantage.

Dans une étude longitudinale de dix mois récemment menée auprès d'apprenants de niveau intermédiaire en ALS en Nouvelle-Zélande (n = 52), **Bitchener et Knoch (2010)** se sont intéressés à mesurer les effets des rétroactions correctives écrites sur l'utilisation fonctionnelle des articles en anglais. Les participants étaient des immigrants adultes (leur âge moyen était de 31,7 ans) venant de 18 pays différents. Ils ont été répartis en quatre groupes de traitement (n=13) auxquels les procédures suivantes ont été appliquées :

Groupe 1 : Rétroaction corrective directe plus explication métalinguistique écrite et orale
(RCD+ME+MO)

Groupe 2 : Rétroaction corrective directe plus explication métalinguistique écrite (RCD+ME)

Groupe 3 : Rétroaction corrective directe seulement (RCD)

Groupe contrôle : Aucune rétroaction

La RCD de l'enseignant consistait à cocher au-dessus des emplois corrects des articles cibles « *a* », « *an* » ou « *the* », à corriger les utilisations incorrectes au-dessus de chaque erreur, et à insérer « *a* », « *an* » ou « *the* » là où ils ont été omis. L'explication métalinguistique écrite (ME), qui comprenait une explication simple des deux utilisations fonctionnelles des articles définis et indéfinis avec un exemple de leur utilisation, est inscrite à côté des consignes données au prétest. L'enseignant donnait l'explication métalinguistique orale sous forme d'une mini leçon de 30 minutes devant toute la classe.

Pour examiner les effets de ces différents types d'intervention, les étudiants ont dû produire cinq textes : un au prétest, un au post-test immédiat et trois au post-test différé. Dans ces textes, les étudiants devaient décrire ce qui se passait sur des images (une plage, un pique-nique, un camping, une fête de famille et un événement sportif). Sur ces images, la représentation d'un grand nombre de personnes, d'objets et d'activités permettait de créer des possibilités d'utilisation des articles en anglais : l'article indéfini « *a* » pour désigner quelque chose mentionné pour la première fois et l'article défini « *the* » pour faire référence à quelque chose qui est déjà mentionné.

Après que les étudiants ont eu écrit leur premier texte lors du prétest, l'enseignant l'a examiné et l'a remis aux étudiants avec ou sans correction selon leur condition de traitement. Le post-test immédiat (le deuxième texte) a été administré après que :

- les élèves du groupe 1 ont eu examiné les corrections d'erreurs avec l'explication métalinguistique écrite et ont eu reçu ces mêmes explications métalinguistiques, à l'oral, pendant une leçon de 30 minutes;
- les élèves du groupe deux ont eu examiné les corrections d'erreur et l'explication écrite métalinguistique;
- les élèves du groupe trois ont eu examiné les corrections d'erreurs; et
- les élèves du groupe contrôle ont eu examiné la production non corrigée du prétest.

Une semaine après, le texte écrit lors de ce post-test a été remis aux étudiants avec ou sans corrections selon leur condition de traitement. Le premier post-test différé (le troisième texte) a été administré huit semaines plus tard, le second post-test différé (le quatrième texte) a eu lieu après six mois et le post-test différé final (le cinquième texte) est survenu dix mois après.

L'analyse des scores obtenus aux quatre post-tests montre que les performances des trois groupes de traitement sont significativement supérieures à celles du groupe contrôle. Cependant, aucune différence statistiquement significative n'a été constatée entre les trois groupes de traitement au fil du temps. Ces résultats confirment d'abord les effets positifs à long terme des rétroactions se concentrant sur une seule catégorie d'erreur. Ils montrent par ailleurs que le temps supplémentaire investi pour l'explication métalinguistique orale au cours de la mini leçon n'a pas été avantageux pour le groupe qui en a bénéficié. Selon les auteurs, afin d'observer l'effet de différents types de rétroactions sur l'emploi de certaines structures linguistiques, il semble qu'il faudrait considérer aussi la quantité, la fréquence et la qualité des différentes rétroactions qui sont fournies pour une gamme de structures linguistiques plus grande que celle qu'ils ont étudiée.

b) Rétroactions par des tuteurs professionnels (n = 3)

Les trois études qui font partie de cette sous-section (Williams, 2004; Stevenson, Schoonen et Gloppe, 2006; Nakamaru, 2010) s'intéressent, quant à elles, à l'impact des interactions entre des tuteurs professionnels et des scripteurs de la LS sur la qualité de la révision de textes de ces derniers.

Ainsi, **Williams (2004)** a voulu observer l'impact des interactions entre un tuteur professionnel et un scripteur en LS sur la qualité des révisions apportées à un texte. Il a mené une étude dans un centre d'écriture aux États-Unis auprès de tuteurs locuteurs natifs de l'anglais (n = 4) et des scripteurs en LS (n = 5) dont la langue maternelle était le chinois, le coréen et le khmer. Chaque tuteur a travaillé avec un scripteur, sauf un qui a travaillé avec deux scripteurs. Les tuteurs et les scripteurs ont d'abord été interviewés sur leurs antécédents, leurs attentes et leur expérience avec le tutorat. Toutes les sessions de tutorat ont été filmées, transcrites et codées. De plus, les écrits des scripteurs présentés à la

session de tutorat ainsi que leurs versions révisées après le tutorat ont été copiés. Ces données qualitatives sont complétées par les données quantitatives suivantes. La première version de chaque écrit a été d'abord encodée en unités. Les unités dans la deuxième version de cet écrit ont été regroupées en trois catégories : (i) unités qui n'ont pas été changées par rapport à la première version, (ii) unités dans lesquelles des éléments ont été réorganisés ou légèrement changés, et (iii) unités dans lesquelles des groupes de mots ont été ajoutés ou modifiés au niveau de la phrase ou du paragraphe. Les changements sont ensuite regroupés suivant leur nature : grammaticale, lexicale ou « non fonctionnelle » (les changements qui ne résultent pas des suggestions des tuteurs). Les résultats de l'analyse de ces données suggèrent que les interactions entre le tuteur et le scripteur en LS ont un impact important sur la qualité de la révision de texte, surtout lorsqu'il est question des aspects de caractère « local ». En effet, 65 % des changements grammaticaux et 77 % des changements lexicaux dans la deuxième version sont réalisés avec succès à la suite des suggestions des tuteurs, et seulement 9 % des suggestions de ces derniers n'ont pas été prises en compte par les apprenants.

L'impact du tutorat est particulièrement important lorsque les suggestions du tuteur sont directes et reposent sur un soutien à l'apprentissage (échafaudage) fondé sur :

- des périodes de négociation entre le tuteur et le scripteur;
- une participation active du scripteur à ces périodes;
- une clarification des points essentiels par le tuteur;
- la fixation d'objectifs précis par le tuteur;
- l'organisation de la tâche par le tuteur;
- la modélisation de la tâche par le tuteur.

Par ailleurs, les résultats suggèrent que la prise de notes en vue de planifier la révision a aussi un impact très important sur la qualité de la révision. Il convient donc d'encourager le scripteur à prendre des notes.

De leur côté, **Stevenson, Schoonen et Glopper (2006)** ont effectué une étude sur des révisions en ligne par des scripteurs locuteurs du néerlandais de niveau élémentaire en écriture en anglais langue étrangère (ALE). Les auteurs ont sélectionné des élèves du

premier cycle du secondaire de différents niveaux de compétence en lecture et en écriture en néerlandais (n = 22). L'objectif de cette étude était de vérifier l'hypothèse qui stipulait que dans le processus d'écriture en langue seconde ou étrangère, lors de la révision de texte, l'attention consacrée au traitement des processus linguistiques inhibe les ressources cognitives disponibles pour le traitement conceptuel plus élevé.

En présence de l'enseignant, ces élèves ont été invités à écrire, à l'aide d'un ordinateur portable, quatre textes argumentatifs : deux en néerlandais (LM) et deux en anglais langue étrangère (LE). Les élèves pouvaient choisir d'argumenter pour ou contre l'affirmation présentée dans les sujets proposés. Les instructions pour chaque tâche étaient écrites en néerlandais. Les élèves ont reçu une liste d'arguments dont l'utilisation était facultative. À chacune des quatre séances d'écriture, qui ont eu lieu toutes les deux semaines, les élèves avaient 30 minutes pour écrire le texte. Les chercheurs ont demandé aux élèves de verbaliser leur réflexions lorsqu'ils écrivaient les textes afin de pouvoir les enregistrer. En vue de permettre aux scripteurs de s'habituer à verbaliser leurs réflexions et à utiliser le clavier de l'ordinateur, l'enseignant a donné une formation et fourni une modélisation. Les apprenants ont d'abord écrit des textes en néerlandais, ensuite en ALE. Les frappes de l'élève pendant l'écriture ont toutes été enregistrées sur un « fichier-journal » qui a été soumis ensuite au programme d'analyse des frappes. Les révisions pendant l'écriture ont été codées selon quatre grandes dimensions :

- type de changement (langue, contenu et frappe);
- domaine (phrase, expression, mot et lettre);
- moment de l'action (avant, pendant ou après la rédaction du texte) et
- action (addition, effacement ou substitution d'au moins un mot).

Dans la catégorie « type de changement », par exemple, les révisions ont été regroupées selon la nature de l'élément révisé (expression ou phrase, orthographe, vocabulaire, grammaire, ponctuation). Ces révisions ont été également regroupées selon qu'il s'agit de révisions déclenchées par une erreur linguistique ou de révisions qui ne sont pas déclenchées par une erreur. Cette taxonomie de révision multidimensionnelle combinée avec la verbalisation de la réflexion et la technique de fichier-journal a permis aux auteurs

de comparer de façon détaillée les révisions effectuées lors de la rédaction en néerlandais et en ALE.

Les résultats montrent que, pendant l'écriture en ALE, les révisions des scripteurs portent davantage sur des problèmes linguistiques au niveau de groupes de mots ou de phrases que sur des problèmes relatifs au contenu et aux paragraphes. Ce type de révisions sur le plan de la forme a également été plus fréquent que d'autres types de révisions pendant l'écriture en néerlandais. Selon les auteurs, ce comportement lors des révisions de l'écriture en anglais LE peut être considéré comme une sorte d'habitude acquise lors de la production d'écrits en LM.

Ils n'ont pas trouvé de type de révision réalisé sur les rédactions en ALE qui soit significativement moins fréquemment effectué sur les textes rédigés en néerlandais LM. À titre d'exemple, les révisions linguistiques déclenchées par une erreur d'orthographe, de grammaire et de vocabulaire sont plus fréquentes en ALE qu'en LM. Cependant, cette différence n'est pas significative.

Les fréquences d'activités de révision dans les deux langues se sont révélées faiblement liées à la fois au contenu et à la qualité des textes. Selon les auteurs, même si des révisions déclenchées par une erreur ont abouti souvent à des améliorations textuelles, au moins au niveau linguistique, ils n'ont pas trouvé de lien entre les textes de mauvaise qualité et la fréquence des révisions. Les auteurs sont d'avis que les faibles scripteurs ont tendance à réviser plus que les scripteurs qui sont en mesure de produire un texte de qualité.

- Les auteurs soulignent que, pendant l'écriture en anglais langue étrangère (ALE), bien que certains types de révisions soient plus fréquents que d'autres, on ne peut pas conclure qu'un tel type de révision inhibe tel autre type de révision. Étant donné que la révision n'est qu'une étape dans le processus d'écriture en général, la répartition des ressources cognitives se fait non seulement au niveau d'une étape, mais aussi entre les différentes étapes de ce processus. La mobilisation de ressources cognitives pour les révisions de forme peut affecter les ressources disponibles pour les autres étapes comme la conceptualisation. Le fait que les textes soient plus courts en ALE peut

indiquer que les scripteurs ont moins conceptualisé en ALE que dans leur LM, le néerlandais (Stevenson, Schoonen et Glopper, 2006).

Pour sa part, **Nakamaru (2010)** a voulu vérifier l'hypothèse selon laquelle les besoins lexicaux des scripteurs en LS peuvent être très différents lors de sessions de tutorat, et ce, en fonction de leurs expériences antérieures. Pour ce faire, il a effectué une étude dans un centre d'écriture aux États-Unis, auprès de deux tuteurs professionnels (n = 2) et de leurs quatre étudiants universitaires apprenant l'ALS (n=4). Deux de ces étudiants ont fait leurs études secondaires dans leur pays d'origine (en Chine et au Japon) et deux autres ont fait leurs études secondaires aux États-Unis.

Les chercheurs ont analysé deux questionnaires menés auprès des tuteurs et des apprenants, une session de tutorat de 45 minutes et des entrevues avec eux après le tutorat, ainsi que des textes écrits par les apprenants avant et après le tutorat. Les résultats de cette analyse montrent que l'emploi du vocabulaire, la flexibilité et l'intuition lexicale des apprenants ayant fait leurs études secondaires aux États-Unis étaient supérieurs à ceux des apprenants qui ont fait des études dans leur pays d'origine. Ces élèves et leurs tuteurs ont mis beaucoup de temps à discuter des questions lexicales lors du tutorat, ce qui ne correspondait pas à la façon dont les tuteurs ont fourni des rétroactions ni à l'auto-évaluation de leurs pratiques de rétroaction. En effet, les tuteurs portaient une grande attention au « contenu » et à la « grammaire » tout en négligeant le vocabulaire.

Les résultats tendent à montrer que les scripteurs en LS qui ont fait des études dans leur pays d'origine avaient un besoin lexical plus grand que ceux qui ont fait des études dans le pays d'accueil. Le tuteur devrait, selon l'auteur, connaître les points forts ainsi que les points faibles des scripteurs et fournir des rétroactions ciblées sur leurs besoins. Ainsi, lors du tutorat pour les étudiants internationaux, en plus des rétroactions sur le contenu et sur certains aspects grammaticaux de leur texte, les tuteurs devraient porter une attention particulière au vocabulaire. Afin de soutenir un emploi approprié du vocabulaire, il est important de fournir aux apprenants une modélisation de l'emploi des expressions idiomatiques et des structures syntaxiques des mots.

c) Rétroactions par les pairs (n = 2)

Cette sous-section comprend deux études (Min, 2006; Miao, Badger et Zhen, 2006) portant sur les rétroactions par les pairs.

Dans une recherche menée à Taiwan, **Min (2006)** s'est intéressée à mesurer l'impact d'un entraînement aux rétroactions par les pairs sur la qualité de la révision des textes et l'écriture en général. Les sujets de cette étude étaient des étudiants locuteurs du chinois, de niveau intermédiaire en ALE (n = 18). Leur âge moyen était de 19 ans. Lors des cours d'écriture, les étudiants devaient suivre la séquence suivante : remue-méninges, rédaction d'un texte une première fois (version 1), rétroactions écrites par les pairs, réécriture du texte une deuxième fois (version 2), discussion orale avec les pairs, rétroactions écrites et orales de l'enseignant sur le texte réécrit, réécriture du texte une troisième fois (version 3), rétroactions écrites de l'enseignant, et rédaction de la version finale du texte (version 4).

Pour habituer les étudiants aux rétroactions par des pairs, on leur a d'abord distribué un guide et une copie d'un texte composé par un ancien élève. Cependant, la formation à la verbalisation des commentaires n'a eu lieu qu'après la production de la première version du texte, soit au cours de l'écriture des deuxième et troisième versions du texte. Cette formation portait sur les éléments suivants : clarification des intentions du scripteur, identification des sources des problèmes, explication de la nature des problèmes et suggestions spécifiques. Après cette formation, chaque étudiant a dû réviser les textes (les versions 2 et 3) écrits par deux autres élèves. Ensuite, chacun a eu une semaine pour réviser et corriger le texte commenté par leur partenaire avant de discuter avec lui des points divergents. Une semaine plus tard, l'enseignante-chercheuse a examiné de près leurs écrits avec leurs commentaires et leurs révisions. Puis, dans une rencontre individuelle de 30 minutes avec chaque étudiant, l'enseignante-chercheuse a expliqué comment améliorer les commentaires. Enfin, les étudiants ont écrit une quatrième version du texte à la maison, lequel a été ensuite soumis aux rétroactions par les pairs en classe avant d'être révisé et réécrit une seconde fois à la maison.

Des analyses quantitatives et qualitatives des écrits, des révisions et des rétroactions par les pairs lors des première et quatrième versions du texte ont permis d'observer que la proportion des révisions réalisées avec succès après la formation aux rétroactions par les

pairs (77 %) est statistiquement supérieure à la proportion obtenue avant la formation (39 %). Par ailleurs, les résultats de cette étude montrent qu'avant la formation aux rétroactions, les révisions ont été effectuées principalement au niveau « local » (addition, suppression, substitution, permutation des mots, etc.), alors qu'après la formation, les révisions ont porté davantage sur le développement des idées et l'organisation du texte, dimensions qui ont un impact important sur la qualité de l'écriture. Selon l'auteure, puisque le scripteur apprenant n'a ni la capacité d'identifier l'écart entre le sens qu'il veut exprimer et celui réellement compris par les lecteurs, ni les connaissances linguistiques requises pour réviser seul ses productions écrites de manière efficace, les rétroactions par les pairs sont un moyen efficace pouvant le sensibiliser à ces problèmes. C'est parce que les rétroactions par les pairs permettent au scripteur de porter un regard différencié sur son texte et de penser aux stratégies de révision. L'auteure suggère que, pour permettre aux scripteurs de réviser efficacement leurs textes, un entraînement étape par étape aux rétroactions par des pairs est indispensable.

Dans une étude menée en Chine, **Miao, Badger et Zhen (2006)** ont voulu comparer l'effet des rétroactions selon qu'elles sont effectuées par l'enseignant ou réalisées par les pairs sur la qualité de l'écriture des étudiants de la LE. Les sujets de cette étude sont des élèves chinois apprenant l'anglais langue étrangère (ALE). Dans le groupe de rétroactions par l'enseignant (n = 41), après avoir écrit la première version de leur texte, les élèves ont reçu des rétroactions écrites de l'enseignant et ont discuté avec lui de leurs erreurs. Ensuite, ils ont corrigé le texte et l'ont remis à l'enseignant. Dans le groupe de rétroactions par les pairs (n = 38), après avoir choisi leur partenaire, les étudiants ont reçu une fiche type de rétroactions sur le contenu, l'organisation, le développement d'idées, la grammaire, le vocabulaire et la ponctuation. La première version de leur texte a été soumise aux rétroactions de leurs pairs (en équipe de deux). Ensuite, avec leur partenaire respectif, les étudiants ont discuté pendant environ 30 minutes de leurs erreurs avant que chacun ne corrige son propre texte. Les deux groupes ont écrit trois textes avec ces mêmes procédures.

Les résultats des analyses des première et deuxième versions des textes écrits par les élèves, de leurs rétroactions, d'un questionnaire réalisé deux jours après la remise des

produits finaux, ainsi que de l'observation de six élèves choisis dans chaque groupe montrent que les élèves ont pris plus au sérieux les rétroactions de l'enseignant que celles de leurs pairs parce que, selon eux, le professeur est plus « professionnel » et plus « digne » de leur confiance que leur partenaire.

Toutefois, les résultats indiquent que, sur le plan du contenu des textes, les révisions du groupe de rétroactions par les pairs ont été réalisées avec plus de succès et que leurs autocorrections sont plus nombreuses que celles du groupe de rétroactions fournies par l'enseignant. Les auteurs suggèrent alors que même si les élèves préfèrent les rétroactions des enseignants et que celles-ci conduisent en général à une plus grande amélioration de la qualité de l'écriture, les rétroactions par les pairs peuvent être considérées comme un complément important dans la mesure où elles contribuent à développer l'autonomie des élèves. Ceci est valide, selon ces auteurs, même dans les cultures qui sont censées accorder une place importante à l'autorité de l'enseignant comme en Chine. Il serait souhaitable que les rétroactions par les pairs aient lieu d'abord, pour la première version du texte. Ensuite, les enseignants fournissent les rétroactions pour la version finale de ce texte. Ceci peut être considéré comme une méthode efficace susceptible de favoriser le développement des compétences à écrire des élèves.

POINTS-CLÉS À RETENIR ET PISTES D’ACTION

Ce que nous retenons des recherches qui portent sur les rétroactions et leur impact sur la qualité de l’écriture en LS

Pour faciliter la lecture, cette synthèse, portant sur 17 recherches empiriques, est présentée en plusieurs sections.

Les points généraux

- Étant donné des lacunes importantes dans les pratiques rétroactives des enseignants de langue seconde, lors de la formation de ces derniers, l’accent doit être mis sur cette tâche afin de rendre leurs pratiques de correction d’erreurs plus efficaces et bénéfiques pour les scripteurs en LS (Lee, 2004).
- Les rétroactions doivent faire partie intégrante de l’enseignement et de l’apprentissage de l’écriture en classe (Lee, 2004).
- Il convient d’établir une relation de confiance entre l’enseignant et les apprenants pour que les rétroactions de l’enseignant soient bénéfiques pour l’apprenant, ce qui permet d’améliorer la qualité de la production écrite (Lee et Schallert, 2008).
- Avant d’écrire un texte, il est important que les élèves révisent leur texte précédent et corrigent les erreurs sur lesquelles l’enseignant a fait des rétroactions (Chandler, 2003).
- Les réactions des élèves vis-à-vis des commentaires des enseignants sont liées non seulement aux caractéristiques des élèves (comme leur motivation, leurs attentes et leur niveau de compétence) mais aussi aux facteurs liés aux enseignants (tels que la qualité de leurs rétroactions, leurs interactions avec les élèves et leur démarche pédagogique) ainsi qu’au contexte pédagogique à l’intérieur duquel les rétroactions sont effectuées. Les enseignants n’ont pas nécessairement à changer leurs pratiques en fonction de la préférence de leurs élèves. Il est cependant important qu’ils tiennent compte des besoins de ceux-ci et qu’ils prennent du temps pour formuler les commentaires écrits visant à les informer de leur niveau de compétence. L’auteur suggère notamment que les enseignants se familiarisent avec différents modes de rétroaction tels que l’utilisation de « formulaires » de rétroaction qui contiennent des critères clairement

établis et fournissent des rétroactions d'une façon sélective ciblée sur les types d'erreurs les plus communs. Ceci leur permettrait d'améliorer la qualité et l'intelligibilité de leurs rétroactions (Lee, 2008b).

- Pendant l'écriture en anglais langue étrangère (ALE) bien que certains types de révisions soient plus fréquents que d'autres, on ne peut pas conclure qu'un tel type de révision inhibe tel autre type de révision. Étant donné que la révision n'est qu'une étape dans le processus d'écriture en général, la répartition des ressources cognitives se fait non seulement au niveau d'une étape, mais aussi entre les différentes étapes de ce processus. La mobilisation de ressources cognitives pour les révisions de forme peut affecter les ressources disponibles pour les autres étapes comme la conceptualisation. Le fait que les textes soient plus courts en ALE peut indiquer que les scripteurs ont moins conceptualisé en ALE que dans leur LM, le néerlandais (Stevenson, Schoonen et Glopper, 2006).

Les stratégies de rétroaction efficaces

- Les quatre facteurs qui semblent être bénéfiques pour des rétroactions de qualité sont : une attention différenciée pour chacun des étudiants, des objectifs bien ciblés, l'engagement du professeur dans cette tâche et l'intensité des rétroactions (Han, 2002).
- L'impact du tutorat est particulièrement important lorsque les suggestions du tuteur sont directes et reposent sur un échafaudage bien construit et avec des objectifs précis, une simplification et une modélisation de la tâche. La participation active du scripteur à des discussions avec le tuteur et à la prise de notes en vue de planifier la révision a aussi un impact très important sur la qualité de la révision (Williams, 2004).
- Il paraît important que les rétroactions des enseignants portent sur les erreurs à la fois localisées et globales et que les enseignants se familiarisent avec différents modes de rétroactions tels que l'utilisation de formulaires de rétroaction qui contiennent des critères clairement établis (Montgomery *et al.*, 2007; Lee, 2008a).
- Parmi les quatre méthodes de rétroactions : (A) *Corriger les erreurs*; (B) *Souligner et indiquer le type d'erreur*; (C) *Indiquer le type d'erreur seulement* et (D) *Souligner les erreurs seulement*, la plus efficace semble être la méthode (A) *Corriger les erreurs*. Celle-ci aboutit à la plus forte augmentation de la précision de l'écriture à la fois lors

des révisions des textes qui ont fait l'objet de rétroactions que lors de l'écriture de nouveaux textes. La méthode (D) *Souligner les erreurs seulement* peut être considérée comme une méthode alternative viable (Chandler, 2003).

- Parmi les trois méthodes de rétroactions : A) *Soulignement et correction d'erreurs*, B) *Correction d'erreurs seulement* et C) *Correction plus une verbalisation*, la méthode A) *Soulignement et correction d'erreurs* apparaît comme la plus efficace (Sachs et Polio, 2007).
- Les résultats de la recherche de Bitchener (2008) tendent à confirmer l'efficacité des rétroactions correctives directes combinées avec des explications métalinguistiques lorsque celles-ci sont à la fois écrites et orales et des rétroactions correctives directes seules sur l'utilisation correcte des structures linguistiques bien ciblées. Ces deux méthodes aident les élèves à développer considérablement l'emploi correct des nouvelles structures linguistiques cibles. L'auteur suggère donc que les rétroactions soient complétées par des mini-leçons portant sur une catégorie d'erreurs récurrentes. Selon l'auteur, les enseignants pourraient par exemple, donner des leçons métalinguistiques aux étudiants ayant une difficulté particulière avec telle ou telle structure linguistique ou négocier avec les élèves sur les structures linguistiques à travailler ensemble en classe de sorte qu'ils s'y impliquent davantage.
- Les résultats de la recherche de Bitchener et Knoch (2010) montrent qu'au fil du temps, aucune différence statistiquement significative n'a été constatée entre les trois groupes de traitement (rétroaction corrective directe plus explication métalinguistique écrite et orale (RCD+ME+MO); rétroaction corrective directe plus explication métalinguistique écrite (RCD+ME); rétroaction corrective directe seulement (RCD). Selon les auteurs, afin d'observer l'effet de différents types de rétroactions sur l'emploi de certaines structures linguistiques, il semble qu'il faut considérer aussi la quantité, la fréquence et la qualité de ces types de rétroactions qui sont fournies pour une gamme de structures linguistiques plus grande. Il s'agirait aussi de questionner la maîtrise des habiletés métalinguistiques nécessaire à la mise en œuvre efficace de ces pratiques et leur enseignement.

Les objectifs ciblés

- Des scripteurs en LS qui ont fait des études dans leur pays d'origine ont un besoin lexical plus grand que ceux qui ont fait des études dans le pays d'accueil. Lors des rencontres de tutorat pour les étudiants internationaux, les tuteurs devraient prêter une attention particulière au vocabulaire et à son emploi approprié en contexte et ce, au moyen d'une prise en compte des structures de la phrase et d'une modélisation de leur emploi (Nakamaru, 2010).
- Les rétroactions de l'enseignant sont plus efficaces si l'enseignant choisit un problème spécifique de grammaire qu'il a observé dans les productions écrites des élèves plutôt que d'aborder toute une série d'erreurs linguistiques (Han, 2002; Sheen, 2007; Lee, 2008b; Bitchener et Knoch, 2010).

Les rétroactions par les pairs ou par l'enseignant

- Les étudiants ont tendance à prendre plus au sérieux les rétroactions de l'enseignant que celles de leurs pairs parce que, selon eux, l'enseignant est plus « professionnel » et plus « digne » de leur confiance que leurs partenaires. Cependant, les rétroactions par les pairs peuvent être considérées comme un complément important dans la mesure où elles contribuent à développer l'autonomie des étudiants. Pour permettre aux scripteurs de réviser efficacement leurs textes, un entraînement étape par étape aux rétroactions par des pairs semble alors indispensable. Les rétroactions par les pairs pour la première version du texte, suivies par les rétroactions des enseignants pour sa version finale peuvent être considérées comme une méthode efficace pouvant développer les compétences à écrire des étudiants (Min, 2006; Miao, Badger et Zhen, 2006).

3.6 DÉVELOPPEMENT DU VOCABULAIRE (N = 4)

De nombreuses recherches soulignent l'importance du vocabulaire dans le cadre de l'apprentissage et de l'emploi des LS. Ainsi, Galisson (1991) est d'avis que dans l'acquisition de la maîtrise d'une langue et d'une culture, rien d'essentiel ne peut être fait sans *les mots*. Théophanous (2001) souligne également que les apprenants voient souvent dans le vocabulaire leur plus grand défi. Selon cette auteure, les lacunes lexicales continuent à perturber l'apprenant même au niveau avancé, une fois que le code phonologique et les règles de grammaire sont acquis. Le manque de vocabulaire constitue l'obstacle le plus important dans le progrès des apprenants en production comme en compréhension. Selon Nation (2001), il faut que 95 % des mots d'un texte soient connus pour que la lecture et l'écoute d'un texte soient optimales.

Par ailleurs, la nécessité d'un enseignement explicite du vocabulaire intégré à l'enseignement de la lecture et de l'écriture en LS a reçu une attention particulière des didacticiens-chercheurs ces dernières années. Ils considèrent que cette façon d'enseigner assurerait une rétention à long terme du vocabulaire et contribuerait fortement à améliorer la qualité de la compréhension et notamment de l'écriture en langue seconde (Lee, 2003). Dans cette partie, quatre études portant sur les effets du développement du vocabulaire sur l'écriture en LS seront présentées dans l'ordre suivant : deux dans le volet A (Lee, 2003; Lee et Muncie, 2006) et deux dans le volet B (Snellings, Gelderen et Glopper, 2004; Webb, 2009).

Volet A : Utilisation exclusive de la langue seconde comme langue d'enseignement (n = 2)

L'étude de Lee (2003) ainsi que celle de Lee et Muncie (2006) cherchent à mettre en évidence l'impact d'un enseignement explicite du vocabulaire en pré-écriture sur la qualité des productions écrites d'élèves du secondaire. Par ailleurs, elles tendent à confirmer l'hypothèse, déjà abordée au cours de cette recension, selon laquelle l'enseignement de l'écriture gagnerait à être intégré à celui de la lecture.

Dans une étude menée au Canada, **Lee (2003)** a cherché à évaluer l'effet d'un enseignement explicite (*Direct Instruction*) du vocabulaire cible au moyen d'activités interactives sur sa reconnaissance, sa production et sa rétention dans des tâches d'écriture ultérieures. Les participants de son étude ont pour LM le cantonais, le mandarin, le coréen, le japonais, le ghanéen, le tagalog, le persan, le russe et le punjabi, et sont de niveau intermédiaire en ALS (n = 65). Ils sont scolarisés dans quatre classes d'une même école secondaire : 8^e (n = 16), 9^e (n = 20), 10^e (n = 20) et 11^e année (n = 9).

Les sujets ont fait un prétest au cours duquel un exercice de remplissage de texte à trous était proposé. Ils devaient ainsi compléter des phrases (écrites en anglais LS) par des unités lexicales, choisies parmi une liste de 30 unités monolexicales (par exemple « spectateur ») et six unités multilexicales (comme « blessure mortelle »). Ils ne pouvaient utiliser chaque terme de la liste qu'une fois seulement. Ces unités lexicales étaient liées au thème de « la violence dans le sport ». Cette même épreuve a été également administrée à des élèves locuteurs natifs de l'anglais (par la suite « NA ») scolarisés dans huit classes de cette même école afin d'effectuer une comparaison.

L'intervention s'est déroulée durant cinq rencontres au fil desquelles les élèves ont dû écrire trois textes. La première rencontre a été consacrée à la lecture et à la compréhension d'un texte sur « la violence dans le sport ». Après la lecture du texte à haute voix par l'enseignant et par les élèves, l'enseignant a expliqué les unités lexicales nouvelles et les a utilisées en contexte. Les élèves ont ensuite travaillé individuellement en répondant à des questions portant sur les unités lexicales expliquées.

Pendant la deuxième rencontre, les élèves ont rédigé un premier texte de 200 mots portant sur le même thème que celui du texte étudié en lecture (la violence dans le sport).

À la troisième rencontre, l'enseignant a mis en place un enseignement explicite du vocabulaire toujours lié au thème de « la violence dans le sport » au moyen d'activités interactives spécifiques.

Les activités interactives utilisées par l'enseignant sont les suivantes :

- inviter d'abord les élèves à proposer un mot ou une expression pour nommer un concept particulier avant de leur fournir le terme approprié;
- écrire le terme au tableau;
- demander aux élèves de négocier les sens possibles du terme à l'étude en confirmant ou en infirmant ceux que leurs pairs ont proposés;
- répéter la définition adéquate du terme à l'étude et utiliser le terme dans des contextes éclairant sa signification;
- insister sur les différences entre les termes quasi-synonymes (par exemple « les téléspectateurs », « le public » et « les spectateurs »; ou encore « des blessures graves » vs « des blessures mortelles »);
- proposer aux élèves d'associer le terme à l'étude à un contexte particulier;
- demander aux élèves d'identifier la partie du discours (ou la classe de mots) des termes à l'étude;
- modéliser la prononciation de chaque terme avant que les étudiants ne le répètent.

Après ces activités, les élèves ont rempli une feuille dite « cadre d'écriture » avec les unités lexicales étudiées. Il s'agissait d'une feuille constituée de quatre colonnes contenant chacune des questions ayant pour objectif d'attirer l'attention des élèves sur les unités lexicales étudiées et de les guider pour regrouper celles-ci selon leur champ sémantique . Les élèves devaient ensuite écrire un deuxième texte sur « la violence dans le sport » en se servant de ce « cadre d'écriture » alors complété.

Lors d'une quatrième rencontre, l'enseignant a souligné les erreurs dans ce deuxième texte, puis l'a remis aux élèves. Ceux-ci l'ont comparé avec leur premier texte sur « la violence dans le sport » avant de corriger les erreurs lexicales identifiées par l'enseignant.

Trois semaines plus tard, après avoir observé les unités lexicales étudiées écrites dans le « cadre d'écriture » projeté cette fois à l'écran, les élèves ont été invités à écrire un troisième texte sur « la violence dans le sport ».

L'auteure a comparé le nombre d'unités monolexicales et multilexicales employées adéquatement au niveau du sens, de la partie du discours (en tant que nom, verbe, adjectif ou adverbe) et de l'orthographe dans les trois textes écrits par les élèves aux différents

moments de l'intervention. Ensuite, les résultats ont été analysés en les comparant avec les données recueillies lors du prétest.

Les résultats montrent que juste après la lecture (lors du premier texte), seulement 13,19 % des unités lexicales « reconnues » par les élèves au prétest sont devenues « productives » (employées dans leurs productions écrites), alors qu'après l'enseignement explicite du vocabulaire cible (deuxième texte), ce chiffre s'élevait à 63,62 %. La différence entre ces scores était statistiquement significative.

Par ailleurs, l'analyse des données montre qu'après l'enseignement explicite des unités lexicales cibles, dans une tâche d'écriture immédiate (deuxième texte), environ 43 % des unités lexicales considérées comme « nouvelles » pour les élèves lors du prétest ont été utilisées correctement, ce qui est significativement supérieur aux scores obtenus par les élèves avant l'enseignement en question. Dans la tâche d'écriture différée (troisième texte), le nombre d'unités lexicales productives n'a pas été significativement différent de celui de la tâche d'écriture immédiate en ce qui concerne le vocabulaire reconnu lors du prétest. Cependant, cette différence était significative quant aux unités lexicales considérées comme nouvelles, et ce au profit de la tâche d'écriture immédiate (deuxième texte).

L'auteure a donc conclu qu'en général, la qualité lexicale supérieure observée dans les textes écrits par des élèves après l'enseignement explicite des unités lexicales a contribué à améliorer considérablement la qualité de l'écriture en langue seconde. L'auteur a particulièrement souligné que l'enseignement explicite du vocabulaire semblait permettre aux élèves de rendre productives les unités lexicales « reconnues » dans une tâche d'écriture immédiate et de les conserver à long terme. Selon l'auteure, il faut que les élèves aient l'occasion d'employer fréquemment et de réutiliser le vocabulaire nouvellement appris, afin d'en assurer un emploi productif.

De plus, lorsque le sujet d'écriture est en lien avec le matériel de lecture, les élèves sont plus en mesure d'utiliser d'une façon appropriée les unités lexicales nouvelles que lorsqu'il n'y a pas de lien. Puisque le vocabulaire des élèves en langue seconde est souvent

« pauvre » et « élémentaire »⁶⁸, les tâches d'écriture devraient être précédées d'un apprentissage du vocabulaire. L'enseignant devrait favoriser l'utilisation par les élèves des unités monolexicales et multilexicales nouvelles dans leur rédaction.

Les résultats encourageants de l'étude précédente ont conduit **Lee et Muncie (2006)** à explorer plus en détails la manière dont les élèves utilisaient les unités lexicales cibles dans trois tâches d'écriture :

- une première tâche d'écriture réalisée après la lecture d'un texte et l'explicitation des unités lexicales ciblées;
- une deuxième tâche d'écriture réalisée après l'explication des unités lexicales ciblées par l'enseignant et des activités « multimodales » d'appropriation par les élèves de ces dernières (les voir, les entendre, les prononcer, discuter de leur sens en fonction d'un contexte particulier et les écrire dans un « cadre d'écriture »);
- une troisième tâche d'écriture réalisée après les rétroactions de l'enseignant sur la production écrite de la deuxième tâche.

Ainsi, Lee et Muncie (2006) ont mené une étude auprès de 48 élèves de niveau intermédiaire en ALS (n=48) ayant séjourné au Canada plus de deux ans en moyenne. Ces élèves de 8^e (n=13), 9^e (n=17), 10^e (n=12) et 11^e (n=6) année d'une école secondaire ont comme LM le mandarin, le coréen, le persan, le russe, l'espagnol et le tagalog et ont un âge moyen d'à peu près 14 ans.

Avant l'intervention, un prétest a été administré pour évaluer la connaissance par les élèves de 34 unités monolexicales (par exemple « mystère ») et de huit unités multilexicales (par exemple « mettre à la voile ») extraites du texte intitulé *Titanic* (Cameron, 1997).

Après une première rencontre consacrée à la lecture du texte, les élèves ont donc produit trois textes au cours des trois autres rencontres.

Lors de la première rencontre, l'enseignant-chercheur a lu à haute voix un extrait de *Titanic*, puis il a utilisé une technique de « négociation interactive » pour expliquer le texte lu et pour attirer l'attention des élèves sur des unités lexicales ciblées. La présentation des

⁶⁸ Lee (2003 : 551), traduction libre.

unités lexicales nouvelles comprenait une définition du dictionnaire, l'explication du sens en lien avec le contexte et du sens métaphorique (lorsqu'il y en avait un). Toutes les unités lexicales considérées comme nouvelles ou difficiles, y compris les unités lexicales ciblées, ont d'abord été expliquées oralement, puis écrites au tableau. Par la suite, avant de faire un exercice de compréhension comportant dix questions (chacune portant sur l'emploi de quelques unités lexicales ciblées), les élèves ont lu le texte à haute voix devant le groupe classe ou devant plusieurs pairs en petits groupes, de telle sorte que chaque élève ait lu le texte à haute voix.

Lors de la deuxième rencontre, les élèves devaient écrire individuellement un premier texte sur le thème abordé au cours de la lecture, soit sur un voyage à bord du *Titanic*, sans toutefois avoir accès au texte lu ni à l'exercice de compréhension effectué lors de la première rencontre. L'enseignant-chercheur a ensuite fourni des rétroactions sur l'orthographe, la partie du discours telle que le nom, le verbe, l'adverbe ou l'adjectif ainsi que sur le sens des unités lexicales ciblées du texte en question. Enfin, les élèves ont corrigé les erreurs de leur texte avant de le redonner à l'enseignant-chercheur.

Lors de la troisième rencontre, après avoir explicité des unités lexicales cibles au moyen d'activités interactives (discuter de leur sens en lien avec un contexte particulier) et multimodales (les trouver dans le texte, les entendre prononcer par les autres et les prononcer), l'enseignant-chercheur a demandé aux élèves d'écrire ces unités lexicales cibles dans un « cadre d'écriture » préparé par lui-même. Il s'agissait d'une feuille constituée de trois colonnes contenant chacune des questions permettant aux élèves de se rappeler les unités lexicales étudiées et de les regrouper en fonction de leur champ sémantique. Après que le « cadre d'écriture » a été complété, les élèves ont rédigé un deuxième texte en utilisant le plus grand nombre possible d'unités lexicales cibles. Finalement, les élèves ont remis ce texte ainsi que le cadre d'écriture à l'enseignant-chercheur pour des rétroactions.

Finalement, deux semaines après la correction du deuxième texte, les élèves ont complété de nouveau ce même « cadre d'écriture » avec le plus grand nombre possible d'unités lexicales cibles avant d'écrire un troisième texte sur le même thème que les deux premiers.

Les chercheurs ont ensuite analysé le nombre d'unités lexicales en général ainsi que le nombre d'unités monolexicales et multilexicales dans les trois textes écrits par les élèves au cours de l'intervention. Les résultats montrent que le contact avec les unités lexicales cibles dont la signification est expliquée par l'enseignant lors de la lecture de textes ne suffit pas pour que les élèves les utilisent correctement dans un exercice de rédaction ultérieur. L'amélioration significative de l'utilisation des unités lexicales cibles observées dans le deuxième et le troisième texte semblent confirmer l'efficacité de l'emploi des techniques de sollicitations interactives et du « cadre d'écriture » par l'enseignant. Plus précisément, l'explication de l'enseignant, les discussions entre les élèves et leur exposition multimodale aux unités lexicales cibles (voir précédemment) se révèlent nécessaires pour que les élèves les utilisent d'une façon adéquate dans une tâche d'écriture ultérieure. Les résultats de cette étude suggèrent également qu'il est important que l'enseignement de la lecture et celui du vocabulaire soient intégrés à l'enseignement de l'écriture car ceci peut assurer un apprentissage à long terme du vocabulaire et contribue à améliorer la qualité de l'écriture en langue seconde.

Selon les auteurs, l'enseignant devrait créer de nombreuses occasions de contact avec le vocabulaire cible et faire interagir les élèves avant de leur donner une tâche d'écriture, surtout au tout début de l'apprentissage de l'écriture en langue seconde.

En outre, les résultats obtenus grâce à l'analyse de l'utilisation des unités monolexicales et multilexicales montrent une plus grande tendance chez les élèves à se rappeler les unités multilexicales (19,29 % au deuxième et 23,19 % au troisième texte). D'après les chercheurs, comme les unités multilexicales n'ont généralement pas de multiples significations et sont idiomatiques, cela facilite grandement leur conservation et leur rappel.

Par ailleurs, les textes écrits sur le même thème par les 26 élèves locuteurs natifs de l'anglais (« NA ») de 8^e année de cette même école ont été recueillis pour une comparaison. Les connaissances en vocabulaire de ces élèves mesurées par un test avant l'intervention sont significativement supérieures à celles des étudiants de l'ALS de la 8^e à la 10^e année. Les étudiants NA qui n'ont pas bénéficié de la lecture du texte extrait de

Titanic ni de l'explication des unités lexicales cibles, ont dû remplir le même « cadre d'écriture » et réaliser les mêmes tâches d'écriture que les élèves d'ALS.

Les résultats montrent que le nombre d'unités lexicales dans le premier texte écrit par des étudiants d'ALS est significativement inférieur à celui des étudiants NA, alors que ceux du deuxième et du troisième texte ont été significativement plus élevés.

Par ailleurs, les chercheurs ont demandé à deux enseignants d'ALS de cette même école d'évaluer les trois textes écrits par dix élèves du groupe expérimental choisis aléatoirement. Selon ces enseignants, le deuxième et le troisième textes étaient bien plus riches et plus intéressants et ils contenaient un vocabulaire plus varié et plus adéquatement employé que le premier texte. Ces données tendent à confirmer que l'amélioration de la connaissance du vocabulaire est une étape importante menant à l'amélioration de l'écriture en langue seconde en général.

**Volet B : Enseignement en LS et ouverture à la langue maternelle et/ou à la culture de l'apprenant (et plus largement à la diversité culturelle et linguistique)
(n = 2)**

Cette section est consacrée à la présentation de deux études. La première est celle de Snellings, Gelderen et Glopper (2004) qui met l'accent sur l'importance d'une révision structurée du vocabulaire appris. La seconde est celle de Webb (2009) qui vise à comparer l'impact d'un apprentissage dit réceptif par rapport à un apprentissage productif du vocabulaire sur la compréhension et la production en langue seconde. Ces deux études impliquent l'utilisation de la langue maternelle (traduction).

Snellings, Gelderen et Glopper (2004) considèrent que la révision lexicale est un processus important pour l'amélioration de l'expression orale comme de l'écriture. Ils ont évalué l'effet de la révision structurée du vocabulaire appris sur la qualité de l'écriture en LS. Les participants de leur étude étaient 103 élèves d'ALS (n = 103), locuteurs natifs du néerlandais de quatre classes d'une école secondaire à Amsterdam (Pays-Bas) : deux classes d'enseignement général (n = 47) et deux classes d'enseignement pré-universitaire (n = 56) en 3^e année. Chaque classe était divisée de façon aléatoire en deux groupes

travaillant avec deux ensembles d'items lexicaux différents, soit la liste A ou B, pendant quatre semaines. Après avoir reçu le même type de formation en informatique, tous les élèves ont effectué le même nombre d'exercices assistés par ordinateur (mais avec des items lexicaux différents selon la liste A ou B). Chaque item cible a été révisé au moyen de quatre types d'exercices :

1. L'exercice de « groupe de mots »

Parmi les deux choix présentés, les élèves devaient choisir un mot (ou un groupe de mots) qui pouvait suivre un groupe de mots donné en appuyant le plus rapidement possible sur la touche Z ou M, par exemple :

After some time (Après un certain temps),

woke up (s'est réveillé) ou she (elle)

(Z) (M)

La réponse attendue ici est M (she)

2. L'exercice de détection

Les élèves ont eu à trouver le mot ou l'expression qui est à l'origine d'une anomalie sémantique dans une phrase donnée en appuyant le plus vite possible sur la touche Z ou M, par exemple :

Three hunters (Z) had to be milked soon (M) (Trois chasseurs ont dû être bientôt traits)

La réponse attendue ici est : hunters (Z)

3. L'exercice de correction

Les élèves ont à détecter des anomalies sémantiques puis doivent choisir l'item qui peut constituer une phrase logique avec un groupe de mots particulier en appuyant le plus vite possible sur la touche appropriée, par exemple :

Sue felt very ill. After some ages (X), she felt better though (Sue s'est sentie très malade. Après quelques siècles, elle se sentait mieux).

time (Z) (temps) ou centuries (M) (siècles)

La réponse attendue ici est time (Z)

4. L'exercice de traduction

Les élèves avaient à traduire le mot écrit en néerlandais présenté dans des phrases écrites en anglais, par exemple : **voordat** (=before) *the bridge collapsed he had reached the other side (Avant que le pont se soit effondré, il avait atteint l'autre côté).*

Après l'intervention, les élèves ont dû écrire deux textes narratifs en se basant sur deux bandes dessinées dont la présentation et les instructions étaient susceptibles de créer la nécessité d'employer les items lexicaux traités. L'évaluation des deux tâches d'écriture est basée sur trois éléments : la fréquence d'emploi des unités lexicales ainsi que de leurs combinaisons traitées lors de l'intervention, la qualité d'expression des éléments

constitutifs des textes écrits (une liste de contrôle des éléments constitutifs était établie à partir du schéma narratif des bandes dessinées) et la qualité globale des textes écrits (la qualité des informations et la cohérence textuelle). Les résultats de l'épreuve de vocabulaire administrée avant l'intervention ainsi que les résultats de l'évaluation des deux tâches d'écriture montrent un effet significatif de l'intervention sur le nombre d'items lexicaux cibles employés et sur la qualité d'expression des éléments constitutifs du contenu des textes.

Les auteurs ont conclu que les progrès observés dans l'emploi productif des unités lexicales traitées et dans la qualité d'expression des éléments constitutifs du contenu sont un indicateur important de l'amélioration de la qualité d'écriture en langue seconde. Selon eux, dans l'enseignement de l'écriture, en plus de l'enseignement des unités lexicales nouvelles, il faudrait porter une attention particulière sur la révision structurée des unités lexicales connues. Ce type d'activité contribue, entre autres, à réduire la charge cognitive des tâches d'écriture. Toutefois, la révision des unités lexicales connues ne doit pas être réduite à une activité répétitive ciblant simplement leur forme. Elle doit également être orientée vers une perspective communicative impliquant des activités sur le sens, le comportement collocationnel et le contexte d'emploi des unités lexicales visées et la rapidité de la révision.

De son côté, **Webb (2009)** a voulu mesurer les effets d'un apprentissage du vocabulaire sur la compréhension et sur l'écriture de textes descriptifs. Pour ce faire, il a mené une étude auprès d'apprenants d'anglais langue étrangère (ALE) d'origine japonaise (n = 71) en première année universitaire. Les étudiants ont été aléatoirement divisés en deux groupes expérimentaux. Le groupe d'« apprentissage réceptif » (n = 38) a effectué une tâche d'apprentissage réceptif de 15 paires de mot tandis que le groupe « d'apprentissage productif » (n = 33) a étudié ces mêmes 15 paires de mots de façon productive. Dans le traitement réceptif, les mots cibles ont été présentés dans la colonne sur le côté gauche d'une feuille de papier, et leurs traductions présentées sur la droite. Les participants ont été invités à cacher les traductions et à étudier les mots cibles en essayant de mémoriser les traductions de ces mots. S'ils ne pouvaient se rappeler le sens d'un mot, ils pouvaient regarder de nouveau la traduction et la vérifier. Pour le groupe de traitement productif, les

traductions (sous forme de paraphrases) ont été proposées sur la gauche et les mots cibles sur la droite. Les participants ont eu à mémoriser les mots cibles qui ont été cachés et que les étudiants ne consultaient que quand ils ne pouvaient pas se les rappeler (ils devaient donc fournir un effort pour produire le mot à l'étude au lieu de l'avoir sous les yeux). Les participants avaient six minutes pour apprendre ces 15 paires de mots (dont neuf noms et six verbes) selon la façon proposée par l'enseignant.

Quatre épreuves ont été ensuite utilisées pour évaluer la compréhension et la production écrites ainsi que les connaissances lexicales réceptives et productives des participants. L'épreuve de production écrite a été donnée en premier, ensuite celles de compréhension et de connaissance productive et enfin celle de connaissance réceptive des unités lexicales étudiées. Les apprenants pouvaient prendre le temps qu'il leur fallait pour réaliser chacune des quatre épreuves.

Les résultats montrent que les modalités d'apprentissage du vocabulaire ont une influence positive sur les habiletés à comprendre et à produire le vocabulaire étudié. On a observé, par exemple, que les participants qui avaient étudié les mots cibles selon une approche dite d'« apprentissage productif » ont obtenu des résultats supérieurs aux épreuves d'expression écrite et de connaissance lexicale productive, tandis que les participants qui avaient effectué l'« apprentissage réceptif » ont obtenu des scores supérieurs aux épreuves de compréhension et de connaissance réceptive. L'auteur a alors conclu que l'« apprentissage productif » pourrait être mieux adapté au développement des connaissances productives et que l'« apprentissage réceptif » peut être plus efficace pour le développement des connaissances réceptives. Si l'objectif est d'améliorer les compétences générales dans la langue, l'apprentissage par le biais des tâches réceptive et productive combinées peut se révéler plus efficace.

POINTS-CLÉS À RETENIR ET PISTES D’ACTION

Ce que nous retenons des recherches portant sur l’enseignement/apprentissage du vocabulaire intégré à celui de l’écriture en langue seconde

Cette synthèse s’appuie sur la présentation de quatre recherches.

- La qualité lexicale est un indice important de la qualité de l’écriture en langue seconde. L’amélioration de la connaissance des unités lexicales est une étape importante menant à l’amélioration de la qualité de l’écriture en langue seconde en général (Lee, 2003).
- Lorsque le sujet de la production écrite a un lien avec le matériel de lecture, les élèves sont plus en mesure d’utiliser correctement les unités lexicales nouvellement apprises que lorsqu’il n’y a pas de lien. L’enseignement de la lecture et celui du vocabulaire intégrés à l’enseignement de l’écriture semblent assurer un apprentissage à long terme du vocabulaire et contribuer à améliorer la qualité de l’écriture en langue seconde (Lee et Muncie, 2006).
- Le contact avec les unités lexicales cibles dont la signification est expliquée par l’enseignant lors de la lecture de textes ne suffit pas pour que les élèves les utilisent d’une façon adéquate dans une tâche de production écrite ultérieure. Ce sont les explications interactives de l’enseignant, les discussions entre les élèves au sujet des unités lexicales cibles et leur exposition multimodale à celles-ci qui semblent favoriser un emploi efficace de ces unités lexicales dans des tâches d’écriture ultérieures. L’enseignant devrait alors créer des opportunités nombreuses de contact avec le vocabulaire cible et faire interagir les élèves avant de leur proposer une tâche d’écriture, surtout au tout début de l’apprentissage de l’écriture en langue seconde (Lee et Muncie, 2006).
- L’enseignement explicite des unités lexicales ciblées en pré-écriture semble permettre aux élèves de rendre « productives », dans une production écrite, les unités lexicales reconnues et de les mémoriser à plus long terme (Lee, 2003).
- L’apprentissage du vocabulaire en pré-lecture et en pré-écriture peut améliorer la qualité de la lecture et de l’écriture en LS. L’apprentissage dit réceptif du vocabulaire

peut conduire à une meilleure compréhension, tandis que l'apprentissage dit productif peut mener à un plus grand succès dans la production écrite (Webb, 2009).

- La révision structurée des unités lexicales connues, axée sur leur sens, leur syntaxe, leur contexte d'emploi permet aux élèves d'utiliser un nombre d'unités lexicales significativement plus important dans une tâche d'écriture que ceux qui n'ont pas eu cette possibilité (Snellings et *al.* 2004).

4 – CONCLUSION

La recherche dans le domaine de l'écriture en langue seconde est en expansion depuis les trente dernières années. Les retombées des études empiriques et les réflexions théoriques des chercheurs constituent des sources pertinentes d'information pour les milieux scolaires et, en particulier, pour les enseignants qui œuvrent auprès des élèves allophones issus de l'immigration de plus en plus nombreux dans les grandes villes québécoises, comme dans la majorité des grandes métropoles à travers le monde.

La présente synthèse de connaissances établie à partir de la recension de 48 recherches empiriques réalisées auprès de publics allant du préscolaire à l'université, permet de dégager différentes pistes d'action qui ont été présentées en conclusion de chacune des six composantes retenues comme pertinentes pour favoriser l'enseignement/apprentissage de l'écriture en langue seconde : contextes signifiants et motivants, utilisation des technologies de l'information et de la communication, soutien par les pairs et interactions sociales, stratégies d'enseignement/apprentissage de l'écriture, rétroactions et développement du vocabulaire.

Toutefois, rappelons-le, étant donné la diversité des publics ciblés, il serait important de ne pas considérer que chacune des propositions énoncées puisse être, sans nouvelle recherche préalable pour la valider, directement applicable à d'autres contextes, à d'autres publics.

Plus généralement, cette synthèse a permis de souligner qu'il serait pertinent que les interventions visant la réussite de l'apprentissage de l'écriture en langue seconde, tout en mettant pleinement l'accent sur la langue d'enseignement, tiennent aussi compte de la langue maternelle et/ou de la culture des élèves issus de l'immigration et plus largement valorisent la diversité culturelle et linguistique. Afin de favoriser cette ouverture à la diversité linguistique, les approches dites d'Éveil aux langues (*Language Awareness*), développées en Europe et reprises au Québec (Projet ELODiL : www.elodil.com) constituent une piste intéressante. Il s'agit, par la manipulation et le contact avec des corpus écrits et oraux de différentes langues, de sensibiliser les apprenants à la diversité

des langues et, à travers l'objet langue, de leur faire prendre conscience de la diversité des êtres qui les parlent (voir Armand, Dagenais et Nicollin, 2008). Dans le même ordre d'idée, signalons l'étude en cours réalisée par Vatz-Laaroussi, Armand, Fasal, Rachedi, Steinbach, Stoica et Rousseau (2010-2013) qui porte sur les effets de pratiques d'écritures orientées sur la narration de l'histoire familiale par des élèves du primaire et du secondaire en classe d'accueil, dans le cadre de collaborations école-famille-communauté et favorisant l'écriture en français et dans les langues d'origine sur la motivation à écrire en français langue seconde.

Afin de légitimer la mise en œuvre, dans les classes, de pratiques pédagogiques inclusives, la responsabilité des centres universitaires de formation des futurs enseignants, des décideurs dans les milieux scolaires et au MELS est déterminante dans la mesure où la formation initiale et continue des enseignants, les programmes, les plans d'action portant sur la lecture ou l'écriture, l'organisation des modèles d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, les modalités d'évaluation des élèves doivent tenir compte explicitement de la présence des élèves allophones. Il s'agit clairement de souligner que ces apprenants ont des langues maternelles différentes et qu'il est important, dans une perspective d'éducation inclusive d'en tenir compte dans nos programmes et pratiques d'enseignement.

Trente ans après le virage majeur et nécessaire pour assurer l'existence du français au Québec, opéré par la mise en place de la Charte de la langue française (« Loi 101 »), l'école québécoise a un nouveau rôle à jouer dans la mise en place d'une vision renouvelée du bi/plurilinguisme. Portée par une « vision plus dynamique, plus souple et moins encombrée de mythes et d'idéologies, et du bilinguisme et du plurilinguisme » (Billiez, 2005, p. 329), elle poursuivra ainsi sa mission : apprendre aux élèves à vivre ensemble dans une société démocratique, francophone, pluraliste... et plurilingue.

5 – RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- * Les articles marqués par une étoile sont ceux qui sont présentés en détail dans la synthèse de connaissances.
- Aguirre-Munoz, Z. et Boscardin, C.K. (2008). « Opportunity to learn and English learner achievement : Is increased content exposure beneficial ? » *Journal of Latinos and Education*, 7(3), 186-205.
- Aguirre-Munoz, Z., Park, J.E., Amabisca, A. et Boscardin, C.K. (2008). « Developing teacher capacity for serving ELLs' writing instructional needs : A case for systemic functional linguistics ». *Bilingual Research Journal*, 31(1-2), 295-322.
- Armand, F. (2010). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007)*. Rapport déposé à la Direction des services aux Communautés Culturelles du MELS.
- Armand, F. Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue, dans M. Mc Andrew, (dir.), *Rapport ethniques et éducation : perspectives nationales et internationale*, *Revue Éducation et Francophonie*, XXXVI(1), 44-64.
- August, D. et Shanahan, T. (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners*. Report of the National Literacy Panel on Language-minority Children and Youth. Mahwah, NJ : LEA, 669 pages.
- August, D., Shanahan, T. et Escamilla, K. (2009). « English language learners : Developing literacy in second-language learners – Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth ». *Journal of Literacy Research*, 41(4), 432-452.
- Barbier, M.L. et Spinelli-Jullien, N. (2009). « On-line tools for investigating writing strategies in L2 ». *GFL - German as a Foreign Language*, 2, 23-40.
- * Bernhard, J.K., Cummins, J., Campoy, F.I., Ada, A.F., Winsler, A. et Bleiker, C. (2006). « Identity texts and literacy development among preschool English language learners : Enhancing learning opportunities for children at risk for learning disabilities ». *Teachers College Record*, 108(11), 2380-2405.
- Bilingual Cooperative Integrated Reading and Composition (2007). « What works clearinghouse intervention report ». *What Works Clearinghouse*.
- Billiez, J. (2005). « Répertoire et parlars plurilingues », dans L.F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école* (p. 323-339). Berne : Peter Lang.
- * Bitchener, J. (2008). « Evidence in support of written corrective feedback ». *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 102-118.
- * Bitchener, J. et Knoch, U. (2010). « The contribution of written corrective feedback to language development : A ten month investigation ». *Applied Linguistics*, 31(2), 193-214.

- * Bitchener, J., Young, S. et Cameron, D. (2005). « The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing ». *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 191-205.
- * Black, R.W. (2009). « Online fan fiction, global identities, and imagination ». *Research in the Teaching of English*, 43(4), 397-425.
- Blanton, L.L. (2002). « Seeing the invisible : Situating L2 literacy acquisition in child-teacher interaction ». *Journal of Second Language Writing*, 11(4), 295-310.
- Boyce, L.K., Innocenti, M.S., Roggman, L.A., Norman, V.K.J. et Ortiz (2010). « Telling stories and making books : Evidence for an intervention to help parents in migrant head start families support their children's language and literacy ». *Early Education and Development*, 21(3), 343-371.
- Castro, C.D. (2006). « Improving L2 reading and summarizing skills through explicit instruction in text structure ». *VIAL - Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 3, 59-78.
- * Chandler, J. (2003). « The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 students writing ». *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296.
- Cimasko, T., Reichelt, M., Im, J. et Arik, B.T. (2009). « Principles and practices in foreign language writing instruction : The 2008 Symposium on Second Language Writing ». *Journal of Second Language Writing*, 18(3), 209-213.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2010). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal au 30 septembre 2009*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Coubard, F., Gamory, F. et Pautzet, A. (2003). « Écrire à plusieurs mains : la place du travail de groupe pluriculturel en écriture au niveau intermédiaire 1 et avancé » [Collective writing : The status of pluricultural group work in writing at the 1-intermediate and advanced levels]. *Études de linguistique appliquée* (132), 457-482.
- Culatta, B., Reese, M. et Setzer, L.A. (2006). « Early literacy instruction in a dual-language (Spanish-English) kindergarten ». *Communication Disorders Quarterly*, 27(2), 67-82.
- Cummins, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon, United Kingdom : Multilingual Matters, 309 p.
- Cummins, J. (2009). « Transformative multiliteracies pedagogy: School-based strategies for closing the achievement gap ». *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11(2), 38-56.
- De Courcy, M. (2007). « Disrupting preconceptions : Challenges to pre-service teachers' beliefs about ESL children ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(3), 188-203.
- De Koninck, Z. (2007). « Second-language writing, an increasingly learner-centered activity ? » *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 154, 81-90.

- Deacon, S.H., Wade-Woolley, L. et Kirby, J.R. (2009). « Flexibility in Young second-language learners : examining the language specificity of orthographic processing ». *Journal of Research in Reading*, 32(2), 215-229.
- Direct Instruction, DISTAR, and Language for Learning (2007). « What works clearinghouse intervention report ». *What Works Clearinghouse*.
- * Ellis, R. et Yuan, F. (2004). « The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing ». *Studies in Second Language Acquisition*, 26(1), 59-84.
- English Language Learners (2007). « What works clearinghouse topic report ». *What Works Clearinghouse*.
- * Erlam, R. (2003). « Evaluating the relative effectiveness of structured-input and output-based instruction in foreign language learning: results from an experimental study ». *Studies in Second Language Acquisition*, 25(4), 559-582.
- Escamilla, K. (2006). « Semilingualism applied to the literacy behaviors of spanish-speaking emerging bilinguals : Bi-illiteracy or emerging biliteracy ? ». *Teachers College Record*, 108(11), 2329-2353.
- * Esmaeili, H. (2002). « Integrated reading and writing tasks and ESL students' reading and writing performance in an English language test ». *The Canadian Modern Language Review/Revue canadienne des langues vivantes*, 58(4), 599-622.
- Fernandez, M. (2006). « Bilingual preschoolers : Implications for the development of identity and self-concept ». *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 2, 5-16.
- Fernsten, L.A. (2008). « Writer identity and ESL learners ». *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(1), 44-52.
- Figueredo, L. (2006). « Using the known to chart the unknown : A review of first-language influence on the development of English-as-a-second-language spelling skill ». *Reading and Writing*, 19(8), 873-905.
- Foorman, B.R., Schatschneider, C., Eakin, M.N., Fletcher, J.M., Moats, L.C. et Francis, D.J. (2006). « The impact of instructional practices in Grades 1 and 2 on reading and spelling achievement in high poverty schools ». *Contemporary Educational Psychology*, 31(1), 1-29.
- * Foulger, T.S. et Jimenez-Silva, M. (2007). « Enhancing the writing development of English language learners : Teacher perceptions of common technology in project-based learning ». *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 109-124.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE.
- Gauthier, M. et Girard, M. (2008). *Caractéristiques générales des jeunes adultes de 25-34 ans au Québec*. Québec : Conseil supérieur de la langue française, 126 pages. Consultation en ligne : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/1570566>.

- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C. et Kamil, M.L. (2006). « Synthesis: Cross-linguistic relationships », dans D. August et T. Shanahan (dir.), *Developing Literacy in Second-Language Learners* (p. 153-174). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- * Glynn, T., Berryman, M., Loader, K. et Cavanagh, T. (2005). « From literacy in Maori to biliteracy in Maori and English : A community and school transition programme ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(5), 433-454.
- Goldstein, L.M. (2004). « Questions and answers about teacher written commentary and student revision : Teachers and students working together ». *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 63-80.
- Graham, S. et Perin, D. (2007). « A meta-analysis of writing instruction for adolescent students ». *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Grant, R.A., Wrong, S.D. et Osterling, J.P. (2007). « Developing literacy in second-language learners : Critique from an heteroglossic, sociocultural, and multidimensional framework ». *Reading Research Quarterly*, 42(4), 598-609.
- Grosjean, F. (1989). « Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person ». *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford : Oxford University Press.
- Guenette, D. (2007). « Is feedback pedagogically correct ? Research design issues in studies of feedback on writing ». *Journal of Second Language Writing*, 16(1), 40-53.
- Gutierrez, X. (2008). « What does metalinguistic activity in learners' interaction during a collaborative L2 writing task look like ? ». *Modern Language Journal*, 92(4), 519-537.
- Hamada, M. et Koda, K. (2008). « Influence of first language orthographic experience on second language decoding and word learning ». *Language Learning*, 58(1), 1-31.
- Hamers, J. (2005). « Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures », dans L.F. Prudent, F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école* (p. 271-292). Berne : Peter Lang.
- Han, W.J. (2010). « Bilingualism and socioemotional well-being ». *Children and Youth Services Review*, 32(5), 720-731.
- * Han, Z. (2002). « A study of the impact of recasts on tense consistency in L2 output ». *TESOL Quarterly*, 36(4), 543-572.
- Haneda, M. (2006). « Becoming literate in a second language : Connecting home, community, and school literacy practices ». *Theory Into Practice*, 45(4), 337-345.
- * Hertz-Lazarowitz, R. (2004). « Storybook writing in first grade ». *Reading and Writing*, 17(3), 267-299.
- Hornberger, N.H. (2005). « Opening and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education ». *The Modern Language Journal*, 89(4), 605-609.
- * Huang, J. (2004). « Socialising ESL students into the discourse of school science through academic writing ». *Language and Education*, 18(2), 97-123.

- Huie, K. et Yahya, N. (2003). « Learning to write in the primary grades : Experiences of English language learners and mainstream students ». *TESOL Journal*, 12(1), 25-31.
- * Ivey, G. et Broaddus, K. (2007). « A formative experiment investigating literacy engagement among adolescent Latina/or students just beginning to read, write, and speak English ». *Reading Research Quarterly*, 42(4), 512-545.
- Kanouté, F. (2007). « La pratique de l'interculturel », dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Équité en éducation et formation* (p. 121-140). Montréal : Éditions Nouvelles.
- * Kenner, C., Kress, G., Al-Khatib, H., Kam, R. et Tsai, K.C. (2004). « Finding the keys to biliteracy : how young children interpret different writing systems ». *Language and Education*, 18(2), 124-144.
- * Kenworthy, R. (2006). « Timed versus at-home assessment tests : Does time affect the quality of second language learners' written compositions ? ». *TESL-EJ : Teaching English as a Second or Foreign Language*, 10(1), [np].
- * Kobayashi, H. et Rinnert, C. (2008). « Task response and text construction across L1 and L2 writing ». *Journal of Second Language Writing*, 17(1), 7-29.
- Kristmanson, P., Dicks, J., Le Bouthillier, J. et Bourgoin, R. (2008). « Writing in French immersion : The best practices and the role of a professional learning community ». *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 11(1), 41-62.
- Kubota, R. (2003). « New approaches to gender, class, and race in second language writing ». *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 31-47.
- Kubota, R. et Lehner, A. (2004). « Toward critical contrastive rhetoric ». *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 7-27.
- * Larrotta, C. (2008). « Written conversations with Hispanic adults developing English literacy ». *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 2(1), 13-23.
- * Lee, G. et Schallert, D.L. (2008). « Meeting in the margins : Effects of the teacher-student relationship on revision processes of EFL college students taking a composition course ». *Journal of Second Language Writing*, 17(3), 165-182.
- * Lee, I. (2002). « Teaching coherence to ESL students : A classroom inquiry ». *Journal of Second Language Writing*, 11(2), 135-159.
- * Lee, I. (2004). « Error correction in L2 secondary writing classrooms : The case of Hong Kong ? ». *Journal of Second Language Writing*, 13, 285-312.
- * Lee, I. (2008a). « Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms ». *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 69-85.
- * Lee, I. (2008b). « Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms ». *Journal of Second Language Writing*, 17(3), 144-164.
- * Lee, S.H. (2003). « ESL learners' vocabulary use in writing and the effects of explicit vocabulary instruction ». *System*, 31(4), 537-561.

- * Lee, S.H. et Muncie, J. (2006). « From receptive to productive : Improving ESL learners' use of vocabulary in a postreading composition task ». *TESOL Quarterly*, 40(2), 295-320.
- Leki, I, Cumming, A. et Sylva, T (2008). *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. New York et London : Routledge.
- * Li, G. (2004). « Perspectives on struggling English language learners : Case studies of two Chinese-Canadian children ». *Journal of Literacy Research*, 36(1), 31-72.
- * Lo, J. et Hyland, F. (2007). « Enhancing students' engagement and motivation in writing : The case of primary students in Hong Kong ». *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 219-237.
- * Lotherington, H. (2007). « Rewriting traditional tales as multilingual narratives at elementary school : Problems and progress ». *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 241-256.
- Lovejoy, K.B., Fox, S. et Wills, K.V. (2009). « From language experience to classroom practice : Affirming linguistic diversity in writing pedagogy ». *Pedagogy : Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 9(2), 261-287.
- Lucas, T., Villegas, A.M. et Freedson-Gonzalez, M. (2008). « Linguistically responsive teacher education. Preparing classroom teachers to teach English language learners ». *Journal of Teacher Education*, 59(4), 361-373.
- Manyak, P.C. (2001). « Participation, hybridity, and carnival : A situated analysis of a dynamic literacy practice in a primary-grade English immersion class ». *Journal of Literacy Research*, 33(3), 423-465.
- Manyak, P.C. (2004). « Literacy instruction, disciplinary practice, and diverse learners : A case study ». *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), 129-149.
- Manyak, P.C. (2006). « Fostering biliteracy in a monolingual milieu : Reflections on two counter-hegemonic English immersion classes ». *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(3), 241-266.
- Martinez-Flor, A. et AlconSoler, E. (2007). « Developing pragmatic awareness of suggestions in the EFL classroom : A focus on instructional effects ». *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 47-76.
- * Matera, C. et Gerber, M.M. (2008). « Effects of a literacy curriculum that supports writing development of Spanish-speaking English learners in Head Start ». *NHSA Dialog : A Research to Practice Journal for the Early Intervention Field*, 11(1), 25-43.
- McAndrew, M., Ledent J., Murdoch J., Ait-Saïd R., (2010) « La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire », rapport de recherche final remis au MELs en août 2010.
- McCarthy, S.J. (2008). « The impact of no child left behind on teachers' writing instruction ». *Written Communication*, 25(4), 462-505.

- McCarthy, S.J. et Garcia, G.E. (2005). « English Language learners' writing practices and Attitudes ». *Written Communication*, 22(1), 36-75.
- McCarthy, S.J., Guo, Y.H. et Cummins, S. (2005). « Understanding changes in elementary Mandarin students' L1 and L2 writing ». *Journal of Second Language Writing*, 14(2), 71-104.
- Medina, C. (2010). « "Reading across communities" in biliteracy practices : Examining translocal discourses and cultural flows in literature discussions ». *Reading Research Quarterly*, 45(1), 40-60.
- * Miao, Y., Badger, R. et Zhen, Y. (2006). « A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class ». *Journal of Second Language Writing*, 15(3), 179-200.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) (2010). *Présence en 2010 des immigrants admis au Québec de 1999 à 2008*. Québec: Direction de la recherche et de l'analyse prospective.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) (2011). *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec*. Québec : Direction de la recherche et de l'analyse prospective.
- * Min, H.T. (2006). « The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality ». *Journal of Second Language Writing*, 15(2), 118-141.
- Molyneux, P. (2009). « Education for biliteracy : Maximising the linguistic potential of diverse learners in Australia's primary schools ». *Australian Journal of Language and Literacy*, 32(2), 97-117.
- * Montgomery, J.L. et Baker, W. (2007). « Teacher-written feedback : Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance ». *Journal of Second Language Writing*, 16(2), 82-99.
- Morin, M.-F. (2009). *Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire*. MELIS, Direction du Service de la recherche et de l'évaluation . Repéré à http://chairelectureecriture.educ.usherbrooke.ca/documents/Synthèse_ens%20écriture_Morin_2009.pdf
- * Nakamaru, S. (2010). « Lexical issues in writing center tutorials with international and US-educated multilingual writers ». *Journal of Second Language Writing*, 19(2), 95-113.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. New York : Cambridge University Press.
- O'Day, J. (2009). « Good instruction is good for everyone-or is-it ? English Language Learners in a balanced literacy approach ». *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 14(10), 97-119.
- * Ojima, M. (2006). « Concept mapping as pre-task planning : A case study of three Japanese ESL writers ». *System*, 34(4), 566-585.

- Olivares, R.A. (2002). « Communication, constructivism and transfer of knowledge in the education of bilingual learners ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5(1), 4-19.
- * Olson, C.B. et Land, R. (2007). « A Cognitive strategies approach to reading and writing instruction for English language learners in secondary school ». *Research in the Teaching of English*, 41(3), 269-303.
- Olson, C.B. et Land, R. (2008). « Taking a reading/writing intervention for secondary English language learners on the road : Lessons learned from the Pathway Project. *Research in the Teaching of English*, 42(3), 259-269.
- Painchaud, G., d'Anglejan, A., Armand, F. et Jezak, M. (1994). « Diversité culturelle et littératie ». *Repères*, 15, 77-94. Université de Montréal.
- Piolat, A., Barbier, M.L. et Roussey, J.Y. (2008). « Fluency and cognitive effort during first- and second-language notetaking and writing by undergraduate students ». *European Psychologist*, 13(2), 114-125.
- Qian, G. et Pan, J. (2006). « Susanna's way of becoming literate : A case study of literacy acquisition by a young girl from a Chinese immigrant family ». *Reading Horizons*, 47(1), 75-96.
- Roberts, T.A. (2008). « Home storybook reading in primary or second language with preschool children : Evidence of equal effectiveness for second-language vocabulary acquisition ». *Reading Research Quarterly*, 43(2), 103-130.
- Rollinson, P. (2005). « Using peer feedback in the ESL writing class ». [(aja)]. *ELT Journal*, 59(1), 23-30.
- * Sachs, R. et Polio, C. (2007). « Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task ». *Studies in Second Language Acquisition*, 29(1), 67-100.
- Scott, V.M. et de la Fuente, M.J. (2008). « What's the problem ? L2 learners' use of the L1 during consciousness-raising, form-focused tasks ». *Modern Language Journal*, 92(1), 100-113.
- Shagoury, R. (2009). « Language to language : Nurturing writing development in multilingual classrooms ». *Young Children*, 64(2), 52-57.
- * Sheen, Y. (2007). « The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles ». *TESOL Quarterly : A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, 41(2), 255-283.
- Silva, T. et Cimasko, T. (2009a). « Selected bibliography of recent scholarship in second language writing ». *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 61-67.
- Silva, T. et Cimasko, T. (2009b). « Selected bibliography of recent scholarship in second language writing ». *Journal of Second Language Writing*, 18(2), 141-146.
- Silva, T. et McMartin-Miller, C. (2009). « Selected bibliography of recent scholarship in second language writing ». *Journal of Second Language Writing*, 18(4), 297-302.

- Silva, T. et McMartin-Miller, C. (2010). « Selected bibliography of recent scholarship in second language writing ». *Journal of Second Language Writing*, 19(1), 49-54.
- Silven, M. et Rubinov, E. (2010). « Language and preliteracy skills in bilinguals and monolinguals at preschool age : Effects of exposure to richly inflected speech from birth ». *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(3), 385-414.
- * Snellings, P., Van Gelderen, A. et De Gloppe, K. (2004). The effect of enhanced lexical retrieval on second language writing: A classroom experiment. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 175-200.
- * Souryasack, R. et Lee, J.S. (2007). « Drawing on students' experiences, cultures and languages to develop english language writing : Perspectives from three Lao heritage middle school students ». *Heritage Language Journal*, 5(1), 79-97.
- * Spycher, P. (2007). « Academic writing of adolescent English learners : Learning to use 'although' ». *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 238-254.
- * Stevenson, M., Schoonen, R. et de Gloppe, K. (2006). « Revising in two languages : A multi-dimensional comparison of online writing revisions in L1 and FL ». *Journal of Second Language Writing*, 15(3), 201-233.
- * Sze, C., Chapman, M. et Shi, L. (2009). « Functions and genres of ESL children's English writing at home and at school ». *Journal of Asian Pacific Communication*, 19(1), 30-55.
- Tagoilelagi-Leota-Glynn, F.A., McNaughton, S., MacDonald, S. et Farry, S. (2005). « Bilingual and biliteracy development over the transition to school ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(5), 455-479.
- * Taylor, L.K., Bernhard, J.K., Garg, S. et Cummins, J. (2008). « Affirming plural belonging : Building on students' family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy ». *Journal of Early Childhood Literacy*, 8(3), 269-294.
- Taylor, S.K. (2009). « Right pedagogy/wrong language and caring in times of fear ? Issues in the schooling of ethnic Kurdish children in Denmark ». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 291-307.
- Teo, P. (2008). « Outside in/inside out : Bridging the gap in literacy education in Singapore classrooms ». *Language and Education*, 22(6), 411-431.
- Théophanous, O. (2001). *Confusions lexicales dans l'acquisition du vocabulaire d'une langue seconde/étrangère*. Thèse de doctorat. Montréal : Université de Montréal.
- Tobin, R. (2008). « Strategies for differentiating in the language arts : Positioning struggling students for early success ». *English Quarterly Canada*, 38(2/3), 57.
- Townsend, D. et Collins, P. (2009). « Academic vocabulary and middle school English learners : An intervention study ». *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(9), 993-1019.
- Turner, L. (2003). « The ecology of emergent second language writing ». *TESOL in Context*, 13(1), 19-25.

- Vatz-Laaroussi, M., Armand, F., Fasal, K., Rachedi, L., Steinbach, M., Stoica, A. et Rousseau, C. (2010-2013) *Écriture et histoires familiales de migration : Une recherche action pour promouvoir les compétences à écrire des élèves allophones immigrants et réfugiés dans les écoles primaires et secondaires du Québec* (projet FQRSC- 2010-2013).
- Verheyden, L., Van den Branden, K., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. et De Maeyer, S. (2010). « Written narrations by 8- to 10-year-old Turkish pupils in Flemish primary education : A follow-up of seven text features ». *Journal of Research in Reading*, 33(1), 20-38.
- * Viel-Ruma, K., Houchins, D.E., Jolivette, K., Fredrick, L.D. et Gama, R. (2010). « Direct instruction in written expression : The effects on English speakers and English language learners with disabilities ». *Learning Disabilities Research and Practice*, 25(2), 97-108.
- * Webb, S.A. (2009). « The effects of pre-learning vocabulary on reading comprehension and writing ». *Canadian modern language review*, 65(3), 441-470.
- * Wigglesworth, G. et Storch, N. (2009). « Pair versus individual writing : Effects on fluency, complexity and accuracy ». *Language Testing*, 26(3), 445-466.
- * Williams, J. (2004). « Tutoring and revision : Second language writers in the writing center ». *Journal of Second Language Writing*, 13(3), 173-201.