

L'écriture en immersion française : Les meilleures pratiques et le rôle d'une communauté professionnelle d'apprentissage

Paula Kristmanson

Joseph Dicks

Josée Le Bouthillier

Renée Bourgoïn

Université du Nouveau-Brunswick

Cet article décrit un projet de recherche-action, intégrant les principes de l'enquête coopérative et du dialogue démocratique. Cette recherche, menée dans une école élémentaire du Nouveau-Brunswick, présente un modèle d'écriture organisant les pratiques exemplaires en écriture telles que présentées dans la recherche et telles que mises en œuvre par les enseignants dans la salle de classe. Développé en collaboration entre des chercheurs et une communauté professionnelle d'apprentissage (CPA) à l'école, le modèle ÉCRI, *Écriture Cohérente et Raisonnée en Immersion*, a été utilisé avec succès par des enseignants d'immersion française. La discussion des résultats intègre leurs perceptions quant à l'utilisation du modèle et au déroulement de la CPA.

This article describes an action-research project integrating principles of cooperative inquiry and democratic dialogue. This study, set in a New Brunswick elementary school context, presents a writing model integrating best practices in the teaching of writing as presented in the literature and as evidenced in actual classroom practices. Developed through collaboration between researchers and a school-based Professional Learning Community (PLC), the "ECRI" model (Reasoned and Coherent Writing in Immersion) was successfully implemented by French immersion teachers. Their insights into the use of the model and into the PLC process are included in the discussion of the results of this research project.

Introduction

Récemment, les districts scolaires de la province du Nouveau-Brunswick au Canada ont mis beaucoup d'accent sur le développement et l'enrichissement de la littératie dans les écoles élémentaires. En particulier, des efforts ont été mis en œuvre pour améliorer les stratégies d'enseignement de la lecture.

Adresse pour correspondance : Institut de recherche en langues secondes du Canada,
Université du Nouveau-Brunswick, Fredericton, N.-B. E3B 5A3.
Courriel : ir1c@unb.ca.

Maintenant, plusieurs enseignants, y compris ceux et celles qui ont participé à l'étude actuelle inclus, se penchent sur l'enseignement de l'écriture et y prêtent une attention particulière. Au Nouveau-Brunswick, du côté anglais du système éducatif, plusieurs livres et trousseaux pédagogiques aidant les enseignants dans la conception d'un programme de littératie efficace ont été récemment publiés (Calkins, 2006 ; Graham, MacArthur et Fitzgerald, 2007 ; Guthrie, Grambrell, Morrow et Pressley, 2007 ; Trehearne, 2005, 2006a, 2006b). Dans le contexte des pratiques exemplaires, ces documents traitent des « six traits d'écriture » (par exemple, Spandel et Hicks, 2005) qui représentent les caractéristiques d'un bon texte¹ ; des « genres d'écriture » (voir Calkins, 2006) qui comportent les textes informatif, narratif, incitatif, poétique et autres ; et de la « littératie équilibrée » (voir Prenouveau, 2007) qui intègre les différentes habiletés en production et en compréhension de l'oral et de l'écrit.

Dans le cadre de l'immersion française, bien qu'il existe des traductions de certaines de ces ressources et de certains documents, il existe très peu de ressources directement adaptées à ce contexte particulier d'apprentissage. Les enseignants d'immersion participant à cette étude cherchaient une direction à suivre et une façon d'intégrer les « pratiques exemplaires » en littératie, et plus précisément en écriture, à leur contexte d'enseignement particulier ; ceci tout en atteignant les résultats d'apprentissage de la province et les normes de performance pour l'écriture.

Dans cet article, en premier lieu, nous situons notre étude dans le cadre de la recherche antérieure dans les domaines des communautés professionnelles d'apprentissage (CPA) et des pratiques exemplaires en écriture. Puis, nous présentons la méthode y compris les questions de recherche et l'approche méthodologique choisie pour répondre à ces questions. Ensuite, nous présentons les résultats de la recherche en ce qui concerne les pratiques exemplaires en écriture ainsi que le fonctionnement et le rôle d'une CPA dans la formation professionnelle des enseignants dans ce contexte. Finalement, nous discutons des implications de la recherche pour l'enseignement de l'écriture en langue seconde, pour le perfectionnement professionnel des enseignants et pour la recherche future.

Cadre théorique et contexte de l'étude

L'étude présentée ici fait partie d'un projet de recherche plus large sur les pratiques exemplaires en langue seconde. Les trois buts principaux de la présente étude étaient :

1. d'identifier, de mettre en œuvre et d'évaluer les meilleures pratiques en écriture selon la recherche et les expériences vécues des enseignants ;
2. d'examiner le processus de collaboration dans le cadre d'une CPA et son rôle dans la formation des enseignants ; et

3. de partager ces connaissances et ces pratiques exemplaires avec la communauté éducative (enseignant(e)s, étudiant(e)s, stagiaires, chercheurs, parents).

À cette fin, trois domaines d'écrits guidaient cette recherche : la recherche sur les CPA, la recherche sur les « pratiques exemplaires » et la recherche sur l'enseignement de l'écriture.

Les communautés professionnelles d'apprentissage (CPA)

Morrissey (dans Harris et Muijs, 2005) décrit une CPA comme étant un groupe d'enseignants qui se réunissent pour examiner en profondeur les processus d'apprentissage et d'enseignement afin d'améliorer leurs pratiques professionnelles. Certains traits distinctifs se dégagent des écrits actuels sur les CPA. Dufour, Eaker et DuFour (2005) et Little (2002) mettent l'accent sur l'importance de la collaboration, la communication et, en particulier, de la nécessité « du travail et du dévouement » (DuFour *et al.*, 2005, p. 42) de la part des membres de la CPA. Darling-Hammond (1990, 1996), entre autres, insiste sur le fait que les enseignants se voient comme des professionnels qui contribuent à leur propre formation continue. Durrant et Holden (2006) élargissent ce concept de professionnalisme en ajoutant l'idée du leadership partagé. La direction doit appuyer les enseignants en leur donnant un rôle de leadership dans la CPA ainsi que dans l'école. Harris et Muijs (2005) réitèrent l'importance du leadership partagé et ajoutent que le succès d'une CPA dépend, non seulement de la philosophie de leadership partagé de la part de la direction, mais du fait que la direction crée aussi des conditions positives en ce qui concerne le temps et le lieu des rencontres. Les membres d'une CPA efficace possèdent aussi une vision commune et des buts spécifiques qui guident le partage des pratiques personnelles des enseignants. Chaque membre du groupe contribue à cette discussion pour bâtir des connaissances plus complètes et plus profondes de certains aspects de l'enseignement (Harris et Muijs, 2005). Finalement, Durrant et Holden (2006) suggèrent que les partenariats avec d'autres parties prenantes (par exemple, les autres écoles, les universités, les parents) pourraient augmenter l'efficacité des CPA. Cette dernière caractéristique nous a encouragés à effectuer cette recherche dans le contexte d'une CPA.

Les meilleures pratiques

Selon Zemelman, Daniels et Hyde (2005, p. vi), le terme « pratique exemplaire » (best practice) provient des disciplines de médecine, de droit et d'architecture où on l'utilise pour décrire du travail « solide, de bonne réputation et actuel. » Dans le domaine de l'éducation, la recherche provenant des pratiques basées sur la preuve (evidence-based practices) (voir Comings, 2003), des pratiques prometteuses (promising practices) (voir Hughes et Sears, 2005)

et des pratiques exemplaires (best practices) (voir Gambrell, Morrow et Pressley, 2006) ont pour but de déterminer les techniques et stratégies qui produiront les meilleurs résultats pour l'enseignement et l'apprentissage. Comings (2003) présente un modèle de recherche sur les pratiques exemplaires dans lequel il inclut les écrits récents dans le domaine, l'évaluation d'un modèle et les connaissances des praticiens. Ainsi, dans le contexte de la présente étude, le modèle inclurait la recherche appliquée et théorique dans le domaine de la littératie en langue première (L1) et en langue seconde (L2) afin de développer et de mettre en œuvre un modèle pour l'enseignement de l'écriture par le biais de la collaboration systématique avec les enseignants à propos de leurs pratiques en salle de classe.

L'écriture

À un niveau général, les pratiques exemplaires en écriture sont en grande partie du ressort individuel de l'enseignant. Cependant, pour instaurer ces pratiques exemplaires, l'enseignant doit s'assurer de la collaboration de la direction ainsi que de ses collègues. L'école et tous les membres de son personnel doivent partager une vision commune en ce qui concerne l'écrit (Pressley, Mohan, Fingeret, Reffitt et Raphael-Bogart, 2007).

Comings (2003) note que la plupart des chercheurs s'entendent sur le fait que l'approche des processus est la plus efficace pour le développement de l'écrit et que la connaissance en profondeur de cette approche de la part de l'enseignant ainsi de tout ce qu'elle entend est cruciale (Grabe, 2001 ; Graves, 1983). L'approche des processus tient compte, non seulement des processus de l'écrit tels que la planification, l'ébauche, la révision, l'épellation et des processus liés à l'apprentissage comme l'activation des connaissances antérieures et l'utilisation des mémoires à court et long termes mais, aussi, des facteurs affectifs et sociaux influençant l'écriture, la motivation par exemple (Pritchard et Honeycutt, 2007). Il est à noter que les processus sont similaires en langue maternelle (L1) et en langue seconde (L2) (Grabe, 2001) et que les pratiques exemplaires en L1 le sont aussi en L2 lorsqu'elles sont modifiées pour le contexte de la L2 (Peregoy et Boyle, 2005). L'enseignant en L2 doit donc posséder des attentes élevées pour tous ses élèves (Peregoy et Boyle, 2005) tout en les ajustant au domaine particulier de la L2, c'est-à-dire qu'il doit tenir compte des caractéristiques du texte et des processus. Ces attentes doivent s'ajuster en reconnaissant qu'en fait de caractéristiques du texte, les élèves produiront des textes plus courts en utilisant un vocabulaire plus restreint et des structures plus simples. De plus, ils commettront plus d'erreurs. En termes de processus, les élèves auront besoin d'un temps de composition plus long et auront accès à des stratégies et à une compétence linguistique limitées (Cornaire et Raymond, 1994).

L'enseignant efficace se doit donc d'instaurer un programme d'écriture où les élèves écrivent quotidiennement pour fournir de nombreuses occasions de pratique nécessaires au développement de l'écriture (Hall, 1995). Les élèves apprennent à écrire « ... en écrivant » (Cornaire et Raymond, 1994, p. 72). Dans une classe efficace, beaucoup d'enseignement se produit, que ce soit en grand ou en petits groupes, ou encore individuellement (Pressley *et al.*, 2007). L'enseignant soutient le développement de l'écrit chez les élèves en fournissant des échafaudages littéraires — structures temporaires de soutien à l'écriture — qui se transforment au gré de l'évolution de l'écriture, tout en encourageant une autonomie grandissante des élèves (Peregoy et Boyle, 2005). L'encouragement de l'autogestion des processus chez les élèves doit se faire dès la première journée et perdurer tout au cours de l'année (Pressley *et al.*, 2007). L'enseignant dispense un enseignement explicite englobant toutes les composantes des processus de l'écriture, y compris socio-affectives, qu'il modélise attentivement (Cornaire et Raymond, 1994 ; Cumming, 2001 ; Hall, 1995 ; Jacobson, 2003 ; Grabe, 2001 ; Peregoy et Boyle, 2005 ; Pressley *et al.*, 2007). Les élèves ont besoin de savoir quoi, comment et pourquoi écrire, ce qui comprend une connaissance des processus et de ses complexités, des stratégies cognitives, métacognitives et affectives pour surmonter les difficultés encourues lors de l'écriture ainsi qu'une connaissance des textes eux-mêmes et des qualités d'un bon texte (Pressley *et al.*, 2007). Cet enseignement explicite se fait à partir des besoins des élèves en utilisant des exemples tirés de leurs écrits (Peregoy et Boyle, 2005). L'enseignant effectue des liens entre la lecture et l'écriture, et utilise les textes en tant que modèles pour illustrer les différents genres et structures de texte, leurs caractéristiques ainsi que la langue employée (Cumming, 2001 ; Grabe, 2001). Cet enseignement doit aussi tenir compte des besoins particuliers des apprenants de L2. Pour tous les élèves, ceux de L1 et L2 confondus, l'étape « planification » du processus de l'écriture est fondamentale (Gould, 1980). Elle l'est d'autant plus pour les scripteurs de L2 et Hall (1995, p. 91) indique que les élèves de L2 devront y consacrer trois fois plus de temps qu'en L1 afin de créer l'expérience linguistique. L'étape « planification » est le moment idéal pour se préoccuper du vocabulaire (Hall, 1995, p. 92). Belgar et Hunt (2005) suggèrent que l'acquisition du vocabulaire est très importante et, peut-être même, dans une certaine mesure, centrale dans l'acquisition d'une L2 (p. 7).

De grande importance aussi, sont les facteurs socio-affectifs influençant le développement de l'écriture (Cumming, 2001 ; Grabe, 2001). Avant tout peut-être, l'enseignement efficace est celui qui suscite auprès des élèves l'amour de l'écriture et leur engagement personnel. Selon les résultats de Graves (1983), quand l'élève trouve sa voix et est complètement engagé dans son texte, la qualité de l'écriture en général et la qualité de toutes les habiletés qui s'y

rattachent augmentent (p. 229). De nombreux facteurs influencent la motivation et les attitudes positives des élèves face à l'écriture :

1. la tâche, elle-même, doit être présentée en contexte et être authentique (Jacobson, 2003) ;
2. l'intention d'écriture doit être claire et il doit y avoir un auditoire réel (Hall, 1995) ;
3. la collaboration des pairs est une composante essentielle dans toutes les étapes du processus de l'écrit (Peregoy et Boyle, 2005), particulièrement à l'étape de la révision (Blain et Painchaud, 1999) ; et
4. les élèves doivent aussi pouvoir effectuer des choix par rapport au sujet de la tâche d'écriture (Hall, 1995).

L'enseignant a un grand rôle à jouer dans la motivation et les attitudes positives des élèves (Pressley *et al.*, 2007). L'enseignant doit expliquer aux élèves l'importance de l'écriture et, surtout, la valoriser en publiant les textes des enfants, en les invitant à les partager et en célébrant leurs succès (Grabe, 2001). La rétroaction de l'enseignant doit être précise et indiquer non seulement les forces de l'écriture, mais les mesures à prendre pour l'améliorer (Grabe, 2001 ; Graves, 1983 ; Peregoy et Boyle, 2005). Il doit souligner l'importance du contenu d'abord, mais sans négliger l'importance des conventions linguistiques dont les élèves tiendront compte lors de la révision (Cornaire et Raymond, 1994). L'enseignant favorisera l'amélioration plutôt que l'atteinte d'une norme absolue (Pressley *et al.*, 2007).

Bien que l'enseignant joue un rôle clef dans sa salle de classe, de bons résultats en écriture relèvent de la cohérence et de l'uniformité du programme d'études en écriture au cours des années. Les écoles efficaces pour ce qui est de l'enseignement de l'écriture possèdent toutes un programme intégré que tous les enseignants connaissent en profondeur. Ces enseignants sont au courant de ce que leurs élèves ont appris au cours des années précédentes et de ce qu'ils apprendront dans le futur (Pressley *et al.*, 2007). En d'autres mots, pour être efficace, le développement en écriture doit s'inscrire dans une continuité (Grabe, 2001). Le soutien de la direction quant au perfectionnement professionnel des enseignants en ce qui a trait aux stratégies d'enseignement efficaces du processus de l'écrit est également très important (Pressley *et al.*, 2007).

Méthode

Participants

L'école dans laquelle cette étude s'est déroulée accueille près de 450 élèves et plus de vingt-cinq enseignants de la maternelle à la 5^e année. L'école rassemble aussi une gamme d'autres professionnels et spécialistes de l'éducation, y compris trois administrateurs, mentors de littératie, spécialiste de comportement, enseignants-ressources et spécialiste de langue seconde. Les élèves de

cette école ont le choix entre deux programmes de base, soit le programme cadre d'anglais et le programme de français immersion précoce qui débute dès la 1^{ère} année. Les enseignants possèdent des niveaux d'expérience variés et quatre sur huit enseignants d'immersion sont dans leur première année d'enseignement.

L'idée de créer une CPA a été lancée en automne 2005 après l'arrivée des nouveaux enseignants qui cherchaient à approfondir leurs connaissances et leurs habiletés en ce qui concernait les programmes d'étude et les meilleures pratiques d'enseignement. Une enseignante a reconnu le besoin de créer une atmosphère d'entraide et de soutien pour les nouveaux enseignants. Au début, ces enseignantes se réunissaient avec cette enseignante après l'école pour discuter et partager leurs besoins professionnels. Ces discussions ont mené à la création d'une CPA officielle ayant l'appui de la direction avec un temps et un lieu spécifiques consacrés à ces réunions. En préparation à ces réunions, les enseignants choisissaient un thème de discussion quelques jours à l'avance. Ensuite, ils se réunissaient pour discuter et partager leurs idées, leurs défis et leurs stratégies d'enseignement. Ces temps de rencontre ont donné l'occasion aux enseignants de se connaître professionnellement et personnellement.

Questions de recherche

En septembre 2006, l'équipe de recherche de l'Université de Nouveau-Brunswick a commencé un partenariat avec l'école et un projet de recherche a été établi. Il existait un intérêt de la part des enseignants d'explorer les « pratiques exemplaires » en écriture, un but qui concordait à nos intérêts de recherche. Nous avons partagé nos questions de recherche avec la CPA et nous avons décidé de travailler ensemble afin d'explorer les questions suivantes :

1. Quelles sont les pratiques exemplaires identifiées dans les écrits pour l'enseignement de l'écriture dans les contextes de langue seconde ?
2. Quelles sont les pratiques exemplaires identifiées par les enseignants dans leur propre enseignement et celui de leurs collègues ?
3. Comment les pratiques présentées dans les écrits sont-elles différentes ou semblables à celles qui ont été identifiées et observées dans les classes d'immersion ?
4. Comment peut-on intégrer ces pratiques de façon efficace et cohérente dans l'enseignement de l'écriture ?
5. Quel est le rôle d'une CPA dans le processus du perfectionnement professionnel des enseignants ?

Orientation méthodologique

Cette étude est un projet de recherche-action (Gustavsen, 2006 ; Kemmis et Taggart, 2000) qui a eu lieu pendant l'année scolaire 2006–2007. Ce projet

a incorporé les principes d'enquête coopérative (Heron et Reason, 2006) et de dialogue démocratique (Gustavsen, 2006). Cette méthodologie promeut la communication active à double sens, la participation de chaque membre de l'équipe, un équilibre entre la réflexion et l'action, et la reconnaissance de l'expérience de travail comme point de départ pour le dialogue. En tenant compte de cette philosophie d'enquête et après avoir obtenu les permissions nécessaires du district scolaire, de la direction d'école, des enseignants et des parents, nous avons débuté le projet de recherche.

La première phase de ce projet comprenait des rencontres régulières (normalement une fois par mois) avec la CPA, à l'école, pendant huit mois². Chaque session avait un but spécifique pour combler les besoins de formation continue des enseignants et pour répondre aux questions de recherche. En d'autres mots, bien que nous ayons présenté des pratiques exemplaires dans l'enseignement de l'écriture provenant des écrits de recherche, nous avons aussi essayé de stimuler les discussions par rapport aux pratiques actuelles en salle de classe des enseignants participant à l'étude. Douze enseignants d'immersion ont participé aux réunions de la CPA et ils ont partagé leurs idées, leurs perceptions et leurs défis face à l'enseignement de l'écriture en immersion. Nous avons pris des notes d'observation durant et après chaque session de CPA sur les pré-occupations pédagogiques des enseignants, sur les aspects de l'enseignement de l'écriture que les enseignants semblaient comprendre plus ou moins bien. Nous avons également offert aux enseignants quelques activités écrites axées sur divers aspects de l'enseignement de l'écriture tels que le choix des mots et la révision des conventions linguistiques. Nous avons aussi fait des entrevues avec les enseignants par rapport à leurs perceptions de la CPA et de leur participation dans cette communauté.

La deuxième phase de la recherche, qui comprenait l'observation et le filmage en salle de classe, a commencé après avoir exploré les pratiques exemplaires dans le contexte des CPA. Cinq enseignants de quatre niveaux scolaires différents ont accepté d'être observés et filmés dans leur salle de classe. Une équipe de cinéastes professionnels a enregistré cinq leçons d'écriture dans chaque classe qui représentaient les cinq phases du modèle d'écriture que nous expliquerons plus en détails dans la section des résultats. En plus de ces données numériques, un membre de notre équipe a pris des notes d'observation détaillées pour chaque session. Visant des « produits » académiques et pédagogiques, nous avons analysé les données de cette deuxième phase de la recherche selon le cadre du modèle d'écriture qui représente une synthèse de la recherche sur les pratiques exemplaires. Nous avons aussi fait des entrevues avec les enseignants quant à leurs expériences avec le modèle d'écriture.

Résultats et analyses

Des données recueillies durant la première phase de la recherche, nous avons ressorti les pratiques exemplaires des enseignants en tenant compte des écrits de recherche. Nous présenterons nos résultats selon trois volets :

1. une synthèse de nos données recueillies pendant nos sessions de CPA à propos des pratiques exemplaires actuelles des enseignants participant à l'étude, leurs besoins et les questions reliées aux pratiques exemplaires en écriture ;
2. la création et l'expérimentation du modèle d'écriture « ÉCRI » ; et
3. les résultats des entrevues menées avec les enseignants qui présentent leurs points de vue sur l'expérience de travailler dans la CPA et dans ce projet de recherche.

Sessions de CPA : Meilleures pratiques en écriture

Lors des sessions de partage, il était évident que les enseignants participant à la CPA d'écriture étaient au courant de certaines stratégies et techniques présentées dans les articles et les livres axés sur l'enseignement de l'écriture et ils les utilisaient en classe. Premièrement, les enseignants étaient très conscients de l'importance du développement du vocabulaire, surtout dans le contexte de langue seconde. Ils effectuaient des activités avec les « murs de mots » et les « murs de sons », et ils étaient conscients de la nécessité d'enrichir et d'élargir la banque linguistique de leurs élèves. Les chercheurs dans le domaine de l'acquisition du vocabulaire en langue seconde (entre autres, Belgar et Hunt, 2005 ; Bromley, 2004 ; Horst et Collins, 2006 ; Laufer, Meara et Nation, 2005 ; Nation, 2001, 2006) discutent beaucoup de ce sujet dans des articles théoriques et appliqués et ils insistent sur l'importance de certains principes d'enseignement du vocabulaire dans le contexte de la langue seconde. En particulier, ils encouragent des stratégies d'enseignement telles que le recyclage et la répétition, les jeux de mots, l'usage très judicieux de la langue première des élèves, les patrons de mots et de sons, et l'enseignement du vocabulaire en contexte. Récemment, Nation (2007) favorise aussi un enseignement équilibré qui met l'accent sur quatre volets pédagogiques :

1. l'input axé sur le sens ;
2. l'output axé sur le sens ;
3. l'apprentissage des éléments linguistiques ; et
4. le développement de l'aisance — afin d'assurer que l'apprenant développe ses habiletés productives et réceptives.

Chaque volet contribue à un certain aspect de la construction des connaissances linguistiques générales, incluant le vocabulaire.

Les enseignants participant à cette étude étaient au courant de la méthodologie de la « littératie équilibrée »³ promue par leur district scolaire et, en ce qui concerne l'écriture, plusieurs d'entre eux avaient commencé à travailler avec les ressources de « 6 traits d'écriture », matériel permettant d'intégrer l'enseignement des caractéristiques d'un bon texte (voir Spandel et Hicks, 2005 ; Calkins, 2006). Un des traits exploités dans ces matériaux est « le choix de mots » et il était évident que les enseignants mettaient l'accent sur l'exploitation de ce trait. Les questions posées par les enseignants étaient centrées sur l'adaptation de ces sortes de techniques et stratégies pour les apprenants de la langue seconde. Le scénario suivant explique cette question et révèle le besoin d'un enseignement échafaudé :

Dans les classes d'anglais, les élèves ont un vocabulaire oral plus riche qu'ils peuvent utiliser pour les travaux d'écriture. Si l'enseignant fait une activité de pré-écriture comme un remue-méninges de synonymes, c'est beaucoup plus facile de ressortir les idées des élèves. Par exemple, on écrit « The horse runs through the field » et l'enseignant demande aux élèves de remplacer le verbe « runs » par d'autres mots. Les élèves offrent des verbes comme « gallops », « trots », « skips », et « prances ». Dans le contexte d'immersion, d'habitude, cette tâche est plus compliquée à cause d'un écart dans le répertoire langagier des élèves. Dans ce cas, c'est à l'enseignant de donner des outils aux élèves (ex. le dictionnaire de synonymes) et de leur offrir beaucoup plus d'appui. Le processus est parfois plus lent ; par exemple si l'élève suggère un mot en anglais, il faut qu'il ou un autre élève cherche le bon mot dans le dictionnaire avant de l'écrire au tableau. Ensuite, des nouveaux mots sont ajoutés à un mur de mots de thème auquel les élèves peuvent se référer. L'usage des outils d'écriture et le développement de stratégies d'écriture comme tels deviennent essentiels. (Notes de recherche, session 2, le 27 novembre)

Un autre aspect de l'écriture qui était soulevé par les enseignants était la motivation. Comment est-ce que l'on stimule le goût d'écrire en général et, en particulier, dans le contexte de la langue seconde ? En réponse à cette question difficile, les enseignants ont partagé leurs idées sur les stratégies de motivation efficaces selon leurs expériences en salle de classe. Deux idées souvent soulignées étaient la personnalisation et le rôle des aspects visuel et artistique dans l'écriture.

Depuis l'étude nationale sur le français de base initiée par H.H. Stern (LeBlanc, 1990), on parle de l'importance de personnaliser l'enseignement de la langue seconde et de relier l'apprentissage du français au vécu des élèves. Plusieurs livres récents sur les meilleures pratiques en littératie soulignent les mêmes idées (voir Trehearne 2005 ; Graham *et al.*, 2007 ; Prenouveau, 2007). Le mouvement du constructivisme appuie aussi le concept de bâtir l'apprentissage de nouveaux concepts sur les connaissances antérieures des

élèves (Marlow et Page, 2005). Les enseignants de cette CPA ont partagé leurs méthodes pour personnaliser l'écriture et leurs suggestions comprenaient des activités de pré-écriture reliées au thème et/ou au genre d'écriture ainsi qu'une variété de remue-méninges à l'oral (par exemple, discussion menée par l'enseignant) et à l'écrit (par exemple, des toiles de concepts). Prenouveau (2007) souligne l'aspect motivateur de l'approche équilibrée en la décrivant comme une approche « qui éveille le plaisir de lire, d'écrire et d'apprendre, et de communiquer » (p. viii) et son livre présente une variété de techniques interactives pour motiver les élèves à lire et écrire.

De plus, les enseignants travaillaient très fort pour trouver des thèmes appropriés à l'âge et aux intérêts des élèves. Parfois ces thèmes étaient très drôles, ce qui augmentait la motivation des élèves (par exemple, une procédure basée sur la manière de couper les griffes de nos chats, en 3^e année ; une lettre d'opinion fondée sur les uniformes à l'école, en 5^e année ; ou une description d'une journée à la plage, en 2^e année). Plusieurs auteurs (voir Peregoy et Boyle, 2005 ; Richard-Amato, 2003 ; Cummins, Brown et Sayers, 2007) soulignent l'importance de lier les champs d'expérience des élèves à l'enseignement en salle de classe. Ceci sert de point de départ, surtout en langue seconde, pour bâtir les nouvelles connaissances dans la langue. L'utilisation des expériences des apprenants fait partie des échafaudages nécessaires dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde.

Selon les enseignants dans cette CPA, l'aspect visuel de l'enseignement des langues secondes était souvent un sujet de discussion. La question de l'input compréhensible (Krashen, 1982 ; Ellis, 1986) préoccupe toujours les enseignants de langue seconde. Ces enseignants savaient bien la pertinence des images pour rendre l'input compréhensible, mais leurs discussions ont poussé ce concept plus loin. Ils ont partagé des techniques qui mettaient en œuvre des représentations graphiques ou « organigrammes » qui facilitaient la tâche d'écriture surtout en ce qui concerne l'organisation des textes. Ils utilisaient des « sandwichs », des « crèmes glacées », des « trains » et des « maisons » pour donner aux élèves un soutien visuel comme outil d'écriture. Chaque organigramme était lié à un certain genre d'écriture (par exemple, le texte d'opinion, le récit, la narration, la procédure). De plus, ces enseignants insistaient sur le rôle important de la création, par les élèves, d'œuvres artistiques pour compléter leurs textes d'écriture. Encore, le phénomène de la motivation et la manière de la susciter expliquent l'utilisation de ces techniques. Il est certain que plusieurs textes pédagogiques soutiennent les stratégies d'enseignement qui intègrent l'intelligence spatiale (Gardner, 1993) comme outil de motivation. En effet, le guide pédagogique des enseignants de cette région inclut des résultats d'apprentissage spécifiquement reliés à l'écriture et la représentation. « Pour s'exprimer, pour mieux se connaître et pour communiquer leurs idées et leurs sentiments sur le monde, les élèves peuvent représenter leur pensée de

diverses façons- l'écriture, la représentation visuelle, le théâtre, la musique, et des production médiatiques et technologiques » (Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick, 2001, p. 11).

Le rôle des projets et l'intégration de l'oral constituaient aussi des questions importantes pour les membres de la CPA. La pédagogie par projet occupe par ailleurs une place importante dans les discussions pédagogiques récentes. Le français intensif, un programme d'enseignement de la langue seconde avec lequel une des enseignantes dans le groupe était familière, met l'accent sur cette sorte de pédagogie. Netten et Germain (2004) indiquent que la pédagogie par projet est l'une des caractéristiques clés de ce programme. Kristmanson (2006) a également souligné l'importance du projet comme point de départ pour l'interaction orale et la construction des connaissances. Plusieurs auteurs (voir Arpin et Capra, 2001 ; Howden et Kopiec, 2002) décrivent le projet comme étant un moyen de créer la motivation, la satisfaction et l'appartenance. Le projet donne un but à atteindre et une cible pour l'apprentissage et l'enseignement. Les enseignants dans la CPA aimaient aussi l'idée de travailler ensemble vers un objectif tangible et créatif. Ils voyaient le rôle du projet comme un outil de motivation pour l'élève ainsi que pour l'enseignant. De plus, ils discutaient souvent des meilleurs moyens d'encourager l'interaction orale pendant les activités d'écriture et, selon eux, les projets servaient d'un excellent contexte non seulement pour l'expression écrite mais aussi orale. Swain (2000, 2005) insiste sur l'importance de l'output et, récemment, elle a fait des études dans le contexte de l'immersion française où des apprenants participent à des activités d'écriture interactive (voir Swain et Lapkin, 1998 ; Swain et Lapkin, 2002 ; Swain, Brooks et Tocalli-Beller, 2002). Les enseignants de l'immersion sont conscients du fait qu'on doit trouver plusieurs occasions d'exploiter et d'améliorer la compétence orale des élèves. Durant les sessions de la CPA, les enseignants partageaient et cherchaient plusieurs techniques et stratégies pour faciliter l'usage de l'oral lors des activités d'écriture.

Finalement, lors de discussions au sujet de la littératie équilibrée et d'un programme d'étude pour l'écriture, les enseignants désiraient non seulement un programme d'écriture qui intégrait la communication orale et la lecture d'une manière authentique, mais, aussi, qui fournissait un « fil conducteur » pour l'enseignement de l'écriture. À ce moment, nous avons commencé à travailler avec les enseignants au développement d'un modèle d'écriture qui s'appliquerait à tous les niveaux d'enseignement élémentaire, qui guiderait le processus d'écriture et qui synthétiserait les meilleures pratiques dans l'enseignement de l'écriture. La création du modèle « ÉCRI » (Écriture cohérente et raisonnée en immersion) en est le résultat et ce modèle a ensuite servi d'encadrement pour nos observations en salle de classe.

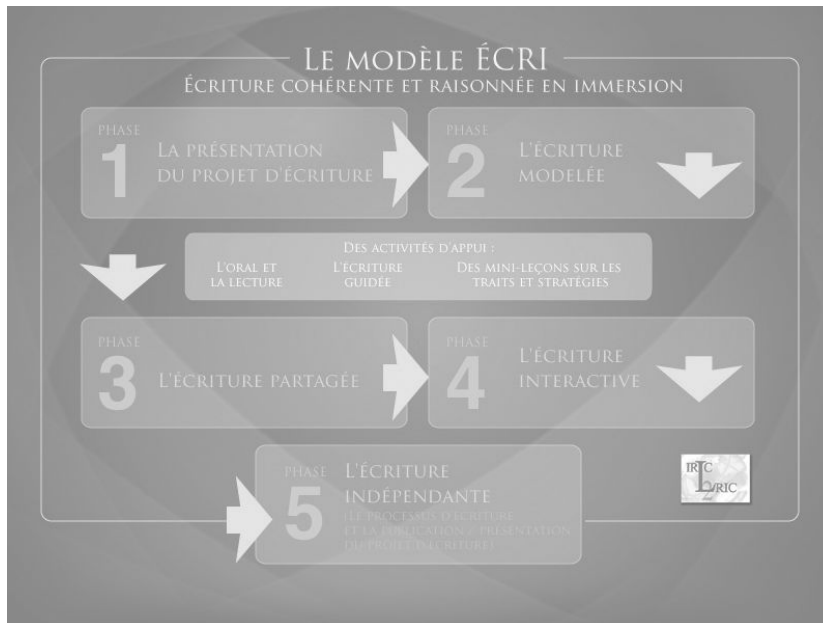


Figure 1 : ÉCRI : Écriture cohérente et raisonnée en immersion

Le modèle « ÉCRI »

Le modèle ÉCRI (Figure 1) comprend cinq phases d'enseignement ainsi que des activités d'appui qui s'effectuent tout au long du processus. Le modèle se fonde sur les principes de la pédagogie par projet et de la littératie équilibrée. La pédagogie par projet utilise le projet comme but à atteindre ce qui permet d'organiser l'apprentissage et l'enseignement tout en y intégrant les quatre habiletés — l'oral, l'écoute, l'écrit et la lecture — intégration valorisée par la littératie équilibrée. Il permet aussi aux enseignants de partager un modèle commun et, ainsi, d'offrir un programme d'écriture qui s'inscrit dans une continuité. Il sert donc de cadre de discussion lors des rencontres de la CPA.

Le modèle ÉCRI offre les échafaudages nécessaires aux élèves lors de l'écriture tout en favorisant une autonomie grandissante ainsi que des occasions de modéliser les différentes étapes du processus de l'écrit. Ce modèle permet également d'effectuer des liens entre la lecture et l'écriture. De plus, il sert de préparation et de planification à l'écriture, étape très importante pour les élèves de langue seconde (Hall, 1995). Les descriptions suivantes expliqueront chaque phase.

Phase 1 : Pendant la phase 1 du modèle ÉCRI, l'enseignant présente le *projet final* aux élèves. Le projet final devrait comprendre une rédaction écrite,

une composante visuelle et une présentation orale. Les élèves voient et écoutent un exemple de ce qu'ils devront réaliser. Il est très important ici de personnaliser le projet final en faisant des liens entre le projet final (le genre d'écriture — textes informatif, narratif, incitatif, poétique) et le vécu de l'élève, en ressortant les connaissances antérieures liées au thème du projet final et au genre d'écriture à l'étude, et en provoquant l'anticipation.

Phase 2 : *L'écriture modelée*, la deuxième phase essentielle du modèle ÉCRI comporte deux sections. En premier lieu, l'enseignant présente un ou quelques modèles du genre à l'étude que les élèves lisent. L'enseignant guide les élèves dans l'analyse de la structure/l'organisation du genre à l'étude. Une fois identifiée, la structure/l'organisation est transcrite sur un organigramme. Cela étant fait, les élèves passent à la deuxième partie de cette phase. En comparant deux textes du même genre, les élèves partent à la découverte des éléments textuels que ces textes ont en commun : par exemple, les temps et modes de verbes, les structures grammaticales, le vocabulaire et les traits liés au genre à l'étude. Ces éléments textuels sont ajoutés à l'organigramme. C'est à partir de ces éléments textuels ressortis lors de la comparaison que l'enseignant, avec l'aide des élèves, crée la rubrique pour la partie écrite du projet final. Ainsi, l'écriture modelée sert à structurer la rédaction des élèves.

Phase 3 : La phase trois du Modèle ÉCRI, *l'écriture partagée* donne l'occasion aux élèves de voir et de saisir ce que fait l'enseignant durant l'acte d'écriture. Pendant cette phase, l'enseignant, ayant le stylo à la main, écrit un texte devant la classe tout en expliquant son raisonnement vis-à-vis de sa rédaction. Pendant cette phase, les élèves peuvent offrir des suggestions visant à enrichir le texte écrit par l'enseignant et évaluent la qualité du texte de l'enseignant à l'aide de la rubrique créée précédemment. Ils offrent aussi des suggestions pour améliorer le texte.

Phase 4 : Dans la phase de *l'écriture interactive*, on voit l'émergence d'un peu plus d'autonomie de la part des élèves quant au processus d'écriture. Pendant cette phase, l'enseignant joue le rôle d'animateur pendant que les élèves écrivent un texte collaboratif. Ce sont les élèves qui offrent les idées, les possibilités de phrases et de mots, etc. Pour sa part, l'enseignant réagit et aide les élèves au lieu de modeler. Le concept de négociation est essentiel lors de cette phase et les élèves s'entraident tout au long de cette phase.

Phase 5 : Lors de la dernière phase du modèle ÉCRI, *l'écriture indépendante*, les élèves sont maintenant prêts à rédiger la partie écrite de leur projet final. En utilisant tous les concepts et les connaissances acquis

lors des quatre dernières phases et en utilisant les outils d'écriture disponibles (l'organigramme, la rubrique créée tout au long du processus et autres outils d'autocorrection), les élèves planifient leur texte, rédigent leur brouillon, discutent de leur texte avec leurs pairs, se corrigent et publient leur copie finale. Une fois terminé, l'élève présente, de façon interactive, son projet final écrit en incorporant des composantes orales, visuelles, artistiques et/ou dramatiques.

Les activités d'appui : Tout au long des cinq phases du modèle ÉCRI, l'enseignant présente une série d'activités d'appui qui aideront l'élève à réaliser la tâche d'écriture de son projet final. Ces activités peuvent être sous forme d'activités de lecture, d'activités grammaticales, d'activités liées aux traits d'écriture, des activités sur l'usage des outils d'autocorrection et des activités à l'oral. De même, ces activités peuvent être réalisées sous forme d'écriture guidée où l'enseignant travaille avec un petit groupe d'élèves sur un but d'apprentissage spécifique pas encore acquis par ces derniers.

Réactions des enseignants envers le modèle

Lors des entrevues avec les membres de la CPA qui ont expérimenté le modèle ÉCRI, on a relevé des succès et, aussi, quelques frustrations lors de l'utilisation de ce modèle. Une enseignante a expliqué ces deux côtés de la médaille :

J'ai surtout aimé nos sessions sur le modèle d'écriture avec les membres du personnel de UNB et les autres enseignantes de notre école ... Je crois que le modèle d'écriture est très efficace, mais je trouve que, parfois, le processus devient trop long. J'ai pris la décision de combiner l'écriture partagée et interactive ... Par conséquent, les élèves restaient plus intéressés et engagés ... En suivant les cinq phases, les élèves comprennent beaucoup mieux les éléments d'un bon produit [écrit] final ... et je suis contente de dire que ce processus renforce l'expression orale de mes élèves. (Enseignante, 5^e année)

Un autre membre de la CPA était très satisfait du modèle, surtout des aspects visuels et artistiques encouragés :

J'adore le modèle d'écriture ! Je trouve que le modèle te permet d'enseigner l'écriture au lieu de juste demander aux élèves d'écrire ... Je trouve le visuel [l'organigramme] excellent pour les enfants qui en ont besoin. J'aime la créativité que l'on ajoute au projet final et les élèves aiment ça aussi. On joue avec leurs forces. Mon enseignement a beaucoup changé car, maintenant, je pense beaucoup à l'écriture quand je planifie mes autres leçons ... (Enseignante, 3^e année)

Finalement, plusieurs enseignants qui ont essayé ce modèle d'écriture ont constaté que c'était le processus et l'aspect procédural qu'ils appréciaient le plus :

Tu m'as vraiment aidé à comprendre les étapes nécessaires pour l'écriture. J'aime le modèle d'écriture. Parfois on essaie de se rendre à la dernière étape sans se rendre compte que les autres étapes sont parfois aussi importantes. En l'utilisant, je me suis rendu compte que les étapes ont chacune leur importance par rapport à la compréhension de l'élève du produit écrit.
(Enseignante, 1^{ère} année)

Les réactions des enseignants envers la CPA

Durant l'étude, l'enseignante qui coordonnait le projet à l'école a pris en notes les réflexions des participants et elle y a découvert un changement de philosophie qui s'est produit grâce à l'étude. Elle a écrit : « ... notre personnel d'immersion a commencé à internaliser cet esprit de collaboration. Le matin, avant la cloche, il n'était pas rare de voir un enseignant discuter avec un autre à propos de son plan de leçon d'écriture. » Dans les entrevues avec les enseignants de la CPA, nous avons remarqué ces types de commentaires par rapport à l'importance de la communication professionnelle. Une enseignante de la 5^e année a relevé la valeur des discussions formelles dans le commentaire suivant : « J'ai bien aimé l'idée de se réunir plusieurs fois le mercredi après-midi ... Ces moments de partage entre les enseignantes d'immersion de tous les niveaux (1 à 5) ont facilité une meilleure communication des défis, des succès et des points communs de notre enseignement. Une demi-heure le jeudi n'aurait pas alloué assez de temps pour la discussion ... ». Une autre enseignante a aussi souligné l'importance des réunions formelles de la CPA et de quelle manière elles ont contribué à établir une communauté entre collègues plus informelle : « de plus, la chance de travailler avec l'enseignante-liaison m'a permis de mieux la connaître (et aussi les autres membres de la CPA) ... J'ai pu voir avec qui je partageais certaines méthodes de travail ce qui m'a donné la chance de découvrir des personnes vers qui me tourner » (Enseignante, 3^e année). Il était évident, dans tous les commentaires, que l'aspect le plus utile des sessions était le partage des pratiques. Quoique la tâche de démarrer ce type de conversations n'ait pas été facile, les résultats finals ont été intéressants. Un membre de la CPA l'a expliqué de cette façon : « J'ai aimé les mercredis une fois qu'on a commencé à partager ce que nous faisons tous en classe » (Enseignante, 1^{ère} année).

En général, les commentaires des enseignants nous portent à croire que la CPA avait un effet positif sur leur enseignement, sur l'apprentissage de leurs élèves et sur leurs relations professionnelles avec les autres membres de l'équipe. Pour conclure, nous discuterons des effets de cette collaboration à

l'intérieur d'une CPA sur le perfectionnement professionnel des enseignants et sur leur enseignement de l'écriture en liant les résultats obtenus aux recherches antérieures. Nous traiterons aussi des implications pour l'enseignement de l'écriture ainsi que les directions futures de recherche.

Discussion et conclusions

Les résultats obtenus lors de ce projet de recherche confirment les résultats d'autres études dans les domaines des CPA et des meilleures pratiques. D'abord, on remarque l'importance de l'appui de la direction quant à une participation plus active des enseignants ainsi que dans la prise en charge de ces enseignants du rôle de leaders dans l'école. On signale aussi l'importance d'un enseignant qui sert de coordonnateur à l'école et de co-chercheur dans le projet de recherche. De plus, en partageant une vision commune en ce qui a trait à l'amélioration de l'enseignement de l'écriture, en respectant les rôles variés des différents membres d'équipe et en étant prêts à collaborer, les enseignants ont pu examiner les processus d'apprentissage et d'enseignement en profondeur afin d'améliorer leurs pratiques professionnelles. Ainsi, les enseignants, ayant exprimé au début du projet leur besoin d'un modèle d'écriture comme fil conducteur pour l'enseignement de l'écriture et comme moyen d'intégrer les pratiques exemplaires en écriture, ont co-construit avec les chercheurs le modèle ÉCRI en réponse à ce besoin. À ce niveau, les résultats d'études dans les domaines des CPA et des pratiques exemplaires se rejoignent. Tous deux soulignent l'importance d'un programme commun d'écriture.

Le modèle de recherche de Comings (2003) a permis d'intégrer non seulement les écrits dans les domaines des CPA et des pratiques exemplaires, mais aussi l'expérience des praticiens. À cause du manque de ressources adaptées au contexte particulier de l'apprentissage de la langue seconde, la construction du modèle ÉCRI à partir des écrits et de l'expérience pratique a permis aux enseignants et aux chercheurs de construire ce modèle à partir des besoins particuliers en écriture des élèves en langue seconde. En effet, dans les écrits de recherche, on souligne l'importance de l'étape de pré-écriture, tout particulièrement pour les élèves de L2 (Hall, 1995). Les quatre premières phases du modèle fournissent en fait la préparation nécessaire à l'écriture individuelle. Lors de ces premières phases, le modèle tient compte des besoins particuliers des élèves en termes des caractéristiques des textes qu'ils produisent, c'est-à-dire des textes plus courts en utilisant un vocabulaire plus restreint et des structures plus simples (Cornaire et Raymond, 1994). Ainsi, les élèves découvrent le vocabulaire et les structures nécessaires à l'écriture du texte en question tout en explorant de nombreuses idées possibles à inclure dans leurs textes. Pour ce qui est des processus, Cornaire et Raymond (1994) soulignent le besoin de plus de temps de composition ainsi que les stratégies et

compétences linguistiques limitées. Le modèle fournit les échafaudages stratégiques et linguistiques nécessaires pour amener les élèves à mener à bien leurs tâches d'écriture.

Le modèle ÉCRI intègre aussi les pratiques exemplaires en écriture, qu'elle soit en L1 ou en L2, provenant de la recherche, des récits pédagogiques ainsi que des expériences des enseignants tels que la modélisation (du contenu et du processus), les mini-leçons de traits et des aspects linguistiques, la pédagogie par projet, l'interaction orale dans le contexte d'une littératie équilibrée et l'accent mis sur les aspects visuels de l'apprentissage (ex. les tâches tactiles, l'organigramme pour le genre).

Selon les perceptions des enseignants, la qualité des travaux des élèves et leur motivation à écrire ont augmenté suite à l'utilisation du modèle. Par ailleurs, les enseignants sentaient qu'en mettant en commun leurs connaissances et leurs expériences, ils avaient grandi professionnellement et qu'ils étaient en mesure de trouver leurs propres solutions à leurs préoccupations.

Dans ce sens, la méthodologie employée lors de cette recherche-action, c'est-à-dire l'enquête coopérative et le dialogue démocratique, a été particulièrement efficace. Elle soutenait en effet les principes énoncés dans les écrits de recherche à propos des CPA efficaces tels que : la collaboration et la communication ; les enseignants qui se voient comme des professionnels qui contribuent à leur propre formation ; et la réflexion au sujet des processus d'apprentissage et d'enseignement ainsi que l'action qui en découle. La méthodologie a aussi permis aux enseignants de partager leurs perceptions quant à l'amélioration des élèves en écriture. Cependant, dans cette première étape de la recherche, une des limites est que nous n'avons pas analysé les écrits des élèves.

Directions futures

Ce projet se poursuivra avec la création de matériel pédagogique répondant aux besoins particuliers en écriture des élèves en langue seconde ainsi que d'autres analyses des données déjà recueillies et d'autres expérimentations du modèle. Nous expérimenterons ce modèle d'écriture dans d'autres contextes et, en particulier, dans un milieu scolaire intermédiaire. Nous aimerions savoir s'il y a des adaptations nécessaires pour ces apprenants et si le même niveau d'échafaudage est nécessaire à l'école intermédiaire. Lors de cette deuxième phase, nous analyserons des échantillons d'écriture produits par les élèves. En ajoutant cette composante, nous espérons brosser un tableau plus complet de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture en immersion française. Nous continuerons à effectuer des observations en salle de classe et à analyser les différents aspects clés des « pratiques exemplaires » en écriture. Nous nous intéressons particulièrement au rôle joué par ce modèle d'écriture en ce

qui concerne le développement des compétences de l'interaction orale et nous poursuivrons cette question lors de notre recherche future.

Notes

- ¹ Selon Spandel et Hicks les six traits d'écriture sont les idées, la voix, la fluidité des phrases, la structure du texte, le choix des mots et les conventions linguistiques.
- ² Durant cette période de temps, nous avons reconnu l'importance de travailler avec une enseignante pour effectuer le lien entre l'école et l'université. Cette personne a coordonné la CPA, était le porte-parole pour le groupe et elle est devenue co-chercheuse dans le projet de recherche.
- ³ Selon le district où l'étude a été effectuée, la littératie équilibrée est une approche qui valorise les quatre habiletés linguistiques — l'écoute, l'oral, la lecture, et l'écrit — de sorte que chaque habileté se complète.

Références

- Arpin, L. et L. Capra. 2001. *L'apprentissage par projets*. Montréal, Chenelière/McGraw Hill.
- Belgar, D. et A. Hunt. 2005. Six principles for teaching foreign language vocabulary : A commentary on Laufer, Meara, and Nation's 'Ten Best Ideas'. *The Language Teacher*, vol. 29, n^o7, pp. 7–10.
- Blain, S. et G. Painchaud. 1999. L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur l'amélioration des compositions des élèves de 5^e année en immersion française. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 56, n^o1, pp. 73–98.
- Bromley, K. 2004. Rethinking vocabulary instruction. *The Language and Literacy Spectrum*, vol. 14, pp. 3–13.
- Calkins, L. 2006. *First hand : Units for studying writing*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Comings, J.P., with H. Beder, B. Bingman, S. Reder, and C. Smith. 2003. *Establishing an evidence-based adult education system*. Cambridge, MA, The National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (NCSALL), Harvard Graduate School of Education. Disponible à www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/op_comings3.pdf
- Cornaire, C. et P. Raymond. 1994. *Le Point sur ... La production écrite en didactique des langues*. Montréal, CEC.
- Cumming, A. 2001. Learning to write in a second language : Two decades of research. *International Journal of English Studies*, vol. 1, n^o2, pp. 1–23.
- Cummins, J., K. Brown et D. Sayers. 2007. *Literacy, technology and diversity : Teaching for success in changing times*. Toronto, Pearson.
- Darling-Hammond, L. 1990. Teacher professionalism : Why and how ? Dans A. Lieberman (dir.), *Schools as collaborative cultures : Creating the future now*. London, Falmer Press, pp. 25–50.
- Darling-Hammond, L. 1996. The quiet revolution : Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, vol. 53, n^o6, pp. 4–10.

- DuFour, R., R. Eaker et R. DuFour. 2005. *On common ground : The power of professional learning communities*. Bloomington, IN, National Education Service.
- Durrant, J. et J. Holden. 2006. *Teachers leading change : Doing research for school improvement*. London, Sage.
- Ellis, R. 1986. *Understanding second language acquisition*. Oxford, Oxford University.
- Gambrell, L.B., L.M. Morrow, et M. Pressley. 2006. *Best practices in literacy instruction*. 3^e éd. New York, Guilford Press.
- Gardner, H. 1993. *Multiple intelligences : The theory in practice*. New York, Basic Books.
- Gould, J. 1980. Experiments on composing letters : Some facts, some myths, and some observations. Dans L.W. Gregg et E.R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 97–127.
- Grabe, W. 2001. Reading–writing relations : Theoretical perspectives and instructional practices. Dans D.D. Belcher et A.R. Hiverla (dir.), *Linking literacies : Perspectives on L2 reading–writing connections*. Ann Arbor, University of Michigan Press, pp. 15–47.
- Graham, S., C.A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.). 2007. *Best practices in writing instruction*. New York, Guilford Press.
- Graves, D. 1983. *Writing : Teachers and children at work*. Portsmouth, NH, Heinemann Educational Books.
- Gustavsen, B. 2006. Theory and practice : The mediating discourse. Dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *Handbook of action research*. Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 17–26.
- Guthrie, J.T., L.B. Grambrell, L.M. Morrow et M. Pressley. 2007. *Best practices in literacy instruction*. 3^e éd. New York, Guilford Press.
- Hall, K. 1995. Processus d'écriture en immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes*, pp. 78–100. Numéro thématique : *L'apprentissage et l'enseignement des langues secondes : les liens entre la théorie et la pratique*, S. Rehorick et V. Edwards (dir.).
- Harris, A. et D. Muijs. 2005. *Improving schools through teacher leadership*. London, Open University Press.
- Heron, J. et P. Reason. 2006. The practice of cooperative inquiry : Research 'with' rather than 'on' people. Dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *Handbook of action research*. Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 144–154.
- Horst, M. et L. Collins. 2006. From faible to strong : How does your vocabulary grow ? *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 63, n^o1, pp. 106.
- Howden, J. et M. Kopic. 2002. *Cultiver la collaboration*. Montréal, Chenelière/McGraw Hill.
- Hughes, A. et A. Sears. 2005. *Character and citizenship education activities in community, school and classroom : Promising practices*. Report prepared for the Ontario Ministry of Education, Character and Citizenship Workgroup, Toronto.
- Jacobson, J. 2003. Second language literacy development : From theory to practice. *California Reader*, vol. 37, n^o1, pp. 12–20.

- Kemmis, S. et R. McTaggart. 2000. Participatory action research. Dans N. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research*, 2^e éd. Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 163–188.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon.
- Kristmanson, P. 2006. Beyond time on task in second language teaching and learning : A case study of cognitive processing in intensive French. Thèse de doctorat, Université du Nouveau-Brunswick, Fredericton.
- Laufer, B., P. Meara et P. Nation. 2005. Ten best ideas for teaching vocabulary. *The Language Teacher*, vol. 29, n^o7, pp. 3–6.
- Leblanc, R. 1990. *National Core French study*. Ottawa, Canadian Association of Second Language Teachers.
- Little, J. W. 2002. Professional communication and collaboration. Dans D. Hawley et D. Rollie (dir.), *The keys to effective schools*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press, pp. 36–55.
- Marlow, B. et M. Page. 2005. *Creating and sustaining the constructivist classroom*. 2^e éd. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.
- Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick. 2001. *Programme de français en immersion : encadrement*. Fredericton, N.-B.
- Nation, P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Oxford, Cambridge University Press.
- Nation, P. 2006. How large a vocabulary is necessary for reading and listening. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 59, n^o1, pp. 59–82.
- Nation, P. 2007. The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, vol. 1, pp. 1–13.
- Netten, J. et C. Germain. 2004. Developing a curriculum for intensive French. *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 60, n^o3, pp. 295–308.
- Prenouveau, J. 2007. *Cultiver le goût de lire et d'écrire*. Montréal, Chenelière.
- Peregoy, S. et O. Boyle. 2005. *Reading, writing and learning in ESL : A resource book for K–12 teachers*. Boston, Pearson Education.
- Pressley, M., L. Mohan, L. Fingeret, K. Reffitt et L. Raphael-Bogart. 2007. Writing instruction in engaging and effective elementary settings. Dans S. Graham, C.A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best practices in writing instruction*. New York, Guilford Press, pp. 13–27.
- Pritchard, R. et R. Honeycutt. 2007. Best practices in implementing a process approach to teaching writing. Dans S. Graham, C.A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best practices in writing instruction*. New York, Guilford Press, pp. 28–49.
- Richard-Amato, P. 2003. *Making it happen : From interactive to participatory language teaching*. White Plains, NY, Pearson Education.
- Spandal, V. et J. Hicks. 2005. *Ma trousse d'écriture*. Montréal, Chenelière.
- Swain, M. 2000. The output hypothesis and beyond : Mediating acquisition through collaborative dialogue. Dans J.P. Lantolf (dir.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, Oxford University Press, pp. 97–114.
- Swain, M. 2005. Reformulation : The cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 15, n^o1, pp. 5–28.