Document généré le 12 oct. 2024 05:48

Cahiers franco-canadiens de l'Ouest

Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire

Martine Cavanagh et Sylvie Blain

Volume 21, numéro 1-2, 2009

Apprendre en français en milieu francophone minoritaire

URI : https://id.erudit.org/iderudit/045327ar
DOI : https://doi.org/10.7202/045327ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB)

ISSN

0843-9559 (imprimé)
1916-7792 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Cavanagh, M. & Blain, S. (2009). Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, *21*(1-2), 151–178. https://doi.org/10.7202/045327ar

Résumé de l'article

L'écriture est une des tâches scolaires les plus complexes puisqu'elle fait appel à plusieurs compétences mobilisées simultanément. Pour les élèves francophones vivant en milieu linguistique minoritaire, son apprentissage n'est pas sans défis. On expose ici quatre défis majeurs: les deux premiers sont liés au rapport que les élèves entretiennent avec le français langue minoritaire, et les deux suivants font référence à des réalités plus proprement scolaires. Pour chacun des défis, on propose des pistes d'intervention pédagogique. Tenant compte des compétences langagières hétérogènes des élèves, celles-ci visent à déscolariser l'activité de production écrite pour la rendre authentique et significative aux yeux mêmes des élèves; elles visent également à rendre explicite la démarche rédactionnelle et à développer chez les élèves une compétence scripturale en mettant l'accent sur le message à transmettre et sur la cohérence des textes; elles visent enfin à valoriser l'écriture dans les apprentissages scolaires autres que ceux relevant strictement de la classe de français ainsi que dans la construction des savoirs. La mise en place de ces mesures dans une dynamique intégratrice au sein des pratiques pédagogiques peut permettre de relever les défis de l'enseignement-apprentissage de l'écriture en milieu francophone minoritaire.

Tous droits réservés © Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest (CEFCO) et Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB), 2010

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

CAHIERS FRANCO-CANADIENS DE L'OUEST
Vol. 21, nos 1-2, 2009, p. 151-178

Relever quatre défis de l'enseignement de l'écrit en milieu francophone minoritaire

Martine CAVANAGH
Campus Saint-Jean (University of Alberta)

Sylvie BLAIN
Université de Moncton

RÉSUMÉ

L'écriture est une des tâches scolaires les plus complexes puisqu'elle fait appel à plusieurs compétences mobilisées simultanément. Pour les élèves francophones vivant en milieu linguistique minoritaire, son apprentissage n'est pas sans défis. On expose ici quatre défis majeurs: les deux premiers sont liés au rapport que les élèves entretiennent avec le français langue minoritaire, et les deux suivants font référence à des réalités plus proprement scolaires. Pour chacun des défis, on propose des pistes d'intervention pédagogique. Tenant compte des compétences langagières hétérogènes des élèves, celles-ci visent à déscolariser l'activité de production écrite pour la rendre authentique et significative aux yeux mêmes des élèves; elles visent également à rendre explicite la démarche rédactionnelle et à développer chez les élèves une compétence scripturale en mettant l'accent sur le message à transmettre et sur la cohérence des textes; elles visent enfin à valoriser l'écriture dans les apprentissages scolaires autres que ceux relevant strictement de la classe de français ainsi que dans la construction des savoirs. La mise en place de ces mesures dans une dynamique intégratrice au sein des pratiques pédagogiques peut permettre de relever les défis de l'enseignement-apprentissage de l'écriture en milieu francophone minoritaire.

ABSTRACT

Writing is among the most complex tasks that children learn at school because it requires simultaneous mobilization of several competencies. For francophone students living in a linguistic minority setting, learning writing is not without challenges. In this article, we examine four major challenges: the first two are related to the relationship that the students maintain with French as a minority language, while the other two relate to a reality that is more strictly academic in nature. For each challenge, we propose paths for educational action. Taking into account the disparate language skills of students, these paths for educational action aim to render writing activity less academic and more authentic and meaningful for the students themselves. As well, they aim to make the writing process explicit and to develop scriptural competency in students by focusing on the message to be conveyed along with the coherency of the writing. Finally, they aim to emphasize writing in academic learning outside the strict confines of French class and in knowledge-building activities. By establishing these measures in a dynamic of integration into pedagogical practices, we hope to meet the challenges of teaching and learning of writing in a minority francophone setting.

L'écriture est une des tâches scolaires les plus difficiles et les plus complexes puisqu'elle fait appel à plusieurs compétences mises en place simultanément. Pour les élèves francophones vivant en milieu linguistique minoritaire, la difficulté est encore plus grande que pour ceux issus de contextes majoritaires. C'est ce qu'indiquent les résultats obtenus aux tests nationaux et internationaux (CMEC, 2004), non seulement en français mais aussi dans les autres matières comme les mathématiques et les sciences, où le langage écrit joue un rôle important dans la compréhension des concepts. Le but du présent article est d'exposer quatre défis majeurs relatifs à l'apprentissage de l'écrit en milieu francophone minoritaire et de proposer des pistes d'intervention pour les relever. Les deux premiers défis sont liés au rapport que les élèves entretiennent avec le français en tant que langue minoritaire, et les deux suivants font davantage référence à des réalités plus proprement scolaires.

Les défis exposés sont tous interreliés, mais par souci de clarté, nous les présenterons séparément.

PREMIER DÉFI: LES ÉLÈVES ONT TENDANCE À PERCEVOIR LE FRANÇAIS COMME UNE LANGUE ARTIFICIELLE

Le premier défi a trait à la perception du français qu'ont les élèves francophones qui sont scolarisés dans les provinces majoritairement anglophones. Pour ces élèves, la langue française revêt souvent un caractère artificiel dans le sens où elle ne représente pas pour eux une langue vivante leur permettant d'établir de façon naturelle et spontanée des relations communautaires, sociales et interpersonnelles. Parmi les divers facteurs pouvant être évoqués pour expliquer cette situation, nous en retenons deux que nous considérons particulièrement importants. D'abord, comme les élèves évoluent dans un milieu social anglo-dominant et comme ils appartiennent bien souvent à des foyers exogames où la langue d'usage est l'anglais (Landry, 2003), ils ont peu l'occasion de communiquer en français dans le cadre d'échanges réels à l'extérieur de la classe. Cette situation les empêche de saisir l'utilité, voire la pertinence, du français en tant qu'outil d'expression. Ensuite, d'après nos observations et selon Duguay (1999), les pratiques scolaires liées à l'enseignement de l'écrit sont encore très orientées vers l'appropriation du code linguistique au détriment de la rédaction de textes complets, ce qui contribue à véhiculer une conception normative de la langue. Comment amener les élèves à se défaire de cette perception artificielle du français qui entrave le développement de leur capacité à rédiger? À la lumière de recherches sur l'écriture et son apprentissage et d'autres sur la pédagogie préconisée pour les milieux minoritaires, nous avançons qu'il importe de privilégier des pratiques qui favorisent chez les élèves la construction d'une représentation de l'acte d'écrire comme une activité de construction de sens visant la transmission d'un message à quelqu'un. Pour ce faire, nous proposons cinq pistes d'intervention.

1. Inscrire l'activité de production d'un texte dans un contexte authentique

Pour que les élèves comprennent que le français sert à communiquer, il est important d'inscrire les tâches d'écriture

dans des situations de communication les plus authentiques possibles. Dans de telles situations, l'enseignant offre aux élèves l'occasion de produire divers types de texte (argumentatif, narratif, explicatif) pour une intention d'écriture véritable (convaincre, divertir, expliquer) (Adam, 2005). De plus, afin de les motiver à s'investir dans la tâche, il leur propose un choix de sujets proches de leur vécu individuel ou collectif et les encourage à diffuser leurs productions écrites à leurs pairs ou à des membres de la communauté. Une telle pratique rejoint une des recommandations de Cazabon (2005) et de Cormier (2005) selon laquelle, en milieu minoritaire, il faut mettre en place des projets d'action réunissant différents partenaires (communauté et parents) pour que les élèves attribuent un sens à leurs réalisations scolaires. Les résultats de la recherche de Blain et Lowe (2009) menée auprès de douze élèves d'une école secondaire située en milieu minoritaire au Nouveau-Brunswick confirment également la pertinence de cette façon d'aborder l'écrit puisqu'ils indiquent que l'écriture d'un conte destiné à des enfants hospitalisés et la possibilité de choisir leurs sujets d'écriture figurent parmi les activités les plus motivantes qui ont été proposées à ces élèves en classe de français.

2. Se servir des œuvres produites par des artistes de la francophonie canadienne issus des minorités pour faire voir aux élèves que la langue est vivante, pour créer des situations authentiques

Si les élèves perçoivent le français comme une langue artificielle, ils ont également une piètre opinion de la culture francophone souvent méconnue et mal perçue de leur part. À cet égard, Cormier (2005) recommande une enculturation active où langue et culture forment un tout indissociable. Pour favoriser l'appropriation des éléments culturels de la francophonie canadienne et mondiale, l'enseignant doit créer des activités qui intègrent des éléments culturels auxquels les élèves peuvent associer un certain vécu, sans tomber dans le piège de donner un caractère trop «folklorisant» à la notion de culture. De plus, il semble que les élèves soient plus motivés à apprendre le français quand on les fait participer à des activités qui intègrent le théâtre, la chanson, les arts visuels, etc. (Blain et Lowe, 2009).

En apprentissage de l'écriture, nous recommandons donc qu'on se serve d'œuvres artistiques pour faire vivre des expériences de création authentiques aux élèves. Ainsi, ceux-ci, après avoir étudié les œuvres d'artistes populaires et actuels (tels que RadioRadio, groupe hip-hop de la Nouvelle-Écosse, ou Damien Robitaille, chanteur de l'Ontario), peuvent à leur tour créer leur propre chanson. Les enseignants peuvent aussi choisir un écrivain de la communauté, étudier son style et faire écrire une histoire collective du même genre. Des élèves francophones de la troisième année d'une école du Nouveau-Brunswick ont même réussi à faire publier leur histoire à la maison d'édition acadienne Bouton d'or. Cette intégration de la langue et de la culture en apprentissage de l'écriture est cruciale pour motiver les élèves du milieu minoritaire et pour changer leur perception selon laquelle le français est une langue artificielle.

3. Privilégier l'enseignement de la cohérence textuelle dans le cadre d'un genre spécifique

Pour que les élèves francophones minoritaires parviennent à se représenter l'écrit comme une activité de construction de sens, ils doivent saisir l'idée que le sens résulte en grande partie de la capacité du scripteur à structurer son texte en établissant des liens entre les divers éléments qui le composent. Pour favoriser cette prise de conscience, l'enseignant devrait accorder une place importante à l'enseignement de la cohérence textuelle, et ce, dans le cadre de l'écriture d'un genre spécifique (conte, nouvelle, article de journal, fait divers, etc.) car chaque genre obéit à des règles de cohérence propres à un type de texte particulier. Cette recommandation est appuyée par une étude de Cavanagh (2007a) menée auprès d'élèves franco-albertains du second cycle du primaire dans le contexte de la production de textes narratifs et d'opinion. Cette étude a montré que ces élèves sont encore plus faibles en cohérence textuelle qu'en grammaire de la phrase, d'où l'importance de leur enseigner explicitement les règles de la cohérence.

Les règles de la cohérence interviennent à trois niveaux. Au niveau macrostructurel (Adam, 2005), la cohérence résulte de la capacité du scripteur à découper son texte en paragraphes, à organiser les paragraphes selon la structure propre au genre visé et à établir des liens entre eux. Au niveau microstructurel (Charolles, 1978), elle découle de son habileté à faire progresser

l'information à l'intérieur des paragraphes en maintenant la continuité des idées d'une phrase à l'autre grâce à l'emploi de procédés de reprise de l'information (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999) et en explicitant la nature des relations logiques entre ces mêmes idées à l'aide de connecteurs (Boulanger, Francoeur-Bellavance et Pepin, 1999). Sur le plan situationnel, la cohérence provient de la capacité du scripteur à présenter des idées pertinentes et à les exprimer en sélectionnant un lexique et des tournures syntaxiques s'avérant appropriés du point de vue du contexte de production (Carter-Thomas, 2000). En s'appropriant des connaissances spécifiques sur divers procédés servant à la création de la cohérence textuelle, les élèves s'intéresseront davantage au sens véhiculé par leur texte et, par la même occasion, à la fonction communicative du français écrit.

4. Mettre l'accent sur l'écriture en tant que processus

Toujours dans le but de mettre en valeur la fonction communicative de l'acte d'écrire, l'enseignant devrait également initier ses élèves à l'emploi conscient et réfléchi de plusieurs stratégies cognitives et métacognitives. Les stratégies cognitives sont celles qui, réunies dans une suite d'opérations agencées, permettent au scripteur d'atteindre son but scriptural avec efficacité, et les stratégies métacognitives sont celles de la gestion active et consciente des processus mentaux impliqués dans la production textuelle (Legendre, 2005).

Les recherches de Cavanagh, menées en milieu francophone majoritaire sur le texte d'opinion (Cavanagh, 2006a, 2006b) et en milieu minoritaire sur le récit imaginaire (Cavanagh, 2008), ont souligné l'importance d'enseigner explicitement aux élèves des stratégies spécifiques au genre visé et de s'assurer que ces stratégies touchent à chacun des trois processus d'écriture identifiés par Hayes (1998, 2004): la planification, la mise en texte et la révision. Ainsi, dans le contexte de ces recherches, au moment de la planification, les élèves ont appris à analyser leur situation d'écriture pour se faire une représentation claire de leur tâche, à recourir au remue-méninges pour générer des idées, à s'appuyer sur leur analyse de la situation pour sélectionner des idées pertinentes et à utiliser un schéma pour organiser les idées retenues. Au moment de la mise en texte, ils ont appris à s'appuyer sur leur plan pour rédiger leur texte et

à utiliser divers procédés de reprise de l'information pour bien enchaîner leurs idées d'une phrase à l'autre. Au moment de la révision, ils se sont approprié une méthode de relecture critique à l'aide d'une grille de vérification et des stratégies de réécriture (ajout, déplacement, remplacement et suppression) pour améliorer leur texte (Cavanagh, 2005, 2007b). La comparaison des textes produits avant et après l'intervention a montré des progrès au niveau de la cohérence textuelle, et celle des stratégies mobilisées a révélé un changement dans la façon dont les élèves se représentaient la tâche d'écriture dans la mesure où ils consacraient beaucoup plus de temps et d'effort à planifier, à mettre en texte et à réviser leur texte après l'intervention.

5. Intégrer l'apprentissage du code linguistique au processus d'écriture

Une autre façon de renforcer chez les élèves l'idée que l'écrit sert à transmettre un message est d'intégrer l'apprentissage du code linguistique (règles d'orthographe, de grammaire, de syntaxe et de ponctuation) au processus de production d'un texte. L'étape de la révision est le moment le plus propice pour le faire, car c'est à ce moment-là que le scripteur cherche à améliorer son texte et à en corriger toutes les erreurs, avant de le publier. En effet, la diffusion à de vrais destinataires justifie cette correction des erreurs. Nous croyons cependant qu'il n'est pas nécessaire de faire corriger toutes les erreurs dans tous les textes produits car cette façon de faire a des effets pernicieux tant chez l'élève que chez l'enseignant. Ce dernier aura tendance à moins faire écrire les élèves puisqu'il sera débordé de corrections, tandis que l'élève en milieu minoritaire pourrait être découragé par un tel acharnement qui lui enlève le plaisir d'écrire tout en renforçant son sentiment d'insécurité linguistique.

Voici concrètement comment l'enseignant peut procéder pour favoriser ce genre d'intégration. Une fois la «première version» du texte terminée, il sélectionne, à partir des brouillons des élèves, une notion spécifique qui leur pose problème et qui est récurrente dans le genre de texte qu'ils sont en train de produire (par exemple, l'emploi de l'imparfait et du passé composé dans un récit). Il propose alors aux élèves de «décrocher», c'est-à-dire de sortir du contexte du processus d'écriture dans lequel ils sont engagés afin de se concentrer sur la notion ciblée. Pour que les élèves comprennent le

fonctionnement du phénomène à l'étude, il a recours à une démarche inductive (Nadeau et Fisher, 2006) pour les amener à émettre une hypothèse sur la règle d'emploi, en observant la notion dans un texte du genre étudié et en s'engageant dans des activités de manipulation permettant le repérage des régularités. Conformément à la théorie socioconstructiviste, ces activités de manipulation sont souvent réalisées en équipe pour favoriser la confrontation de points de vue différents et entraîner la modification des conceptions initiales. Une fois l'hypothèse sur la règle formulée, il invite ses élèves à la valider dans un autre corpus. Si elle s'avère généralisable, elle pourra prendre la forme d'une règle que les élèves formuleront dans leurs mots. Suivent des exercices d'automatisation et le réinvestissement de la notion dans le texte en cours et dans les productions subséquentes. En adoptant cette démarche active de découverte du fonctionnement de la langue en lien avec la production de textes, les élèves deviendront davantage conscients que le code linguistique est au service du message à transmettre et non pas une fin en soi. Une telle pratique intégrative abonde dans le sens de Cazabon (2005) qui soutient qu'en milieu minoritaire, il faut à tout prix éviter de véhiculer une conception normative de la langue en réduisant l'apprentissage du français à des exercices de grammaire hors contexte.

DEUXIÈME DÉFI: LES ÉLÈVES ÉPROUVENT UNE CERTAINE INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE «RÉSOLUTION DE PROBLÈME»

Un deuxième défi pour les élèves francophones vivant en milieu linguistique minoritaire est de surmonter le sentiment d'insécurité qu'ils éprouvent vis-à-vis de la langue française (Boudreau et Dubois, 1992). En effet, lorsqu'ils s'expriment en français, à l'écrit ou à l'oral, ces élèves ressentent souvent un manque de confiance dans leur habileté, qui se manifeste par la peur de faire des erreurs ou d'être ridiculisés. Ils préfèrent alors se réfugier dans le silence ou recourir à l'anglais pour exprimer leurs idées, ce qui, à la longue, ne fait que renforcer leur sentiment d'incompétence à l'égard du français. Pour contrer ce phénomène qui contribue à l'assimilation, il est important de placer les élèves dans des conditions de réussite. Pour ce faire, nous proposons trois pistes d'intervention possibles.

1. Faire construire les connaissances impliquées dans la production d'un texte par le biais de tâches de type

Grâce aux théories du constructivisme (Tardif, 1992), nous savons que, pour que les élèves développent un sentiment de compétence, ils doivent participer activement à leurs apprentissages. Par conséquent, l'enseignant doit concevoir des tâches de type «résolution de problème». Une tâche de ce type est une tâche pour laquelle l'élève ne possède pas déjà en mémoire une solution toute faite, qu'il peut appliquer d'emblée de manière automatique (Morissette, 2002). Elle le place donc dans une situation de déséquilibre cognitif l'obligeant à faire un effort pour trouver une solution appropriée en s'appuyant sur ses connaissances antérieures. En rendant l'élève intellectuellement actif et en l'obligeant à coordonner simultanément plusieurs connaissances pour l'exécuter avec succès, la tâche complexe constitue un moyen d'apprentissage privilégié. Dans les séquences didactiques que nous avons élaborées sur le texte d'opinion (Cavanagh, 2005), sur le texte narratif (Cavanagh, 2007b) et sur le texte explicatif (Cavanagh, 2010), les tâches sont réparties dans deux catégories: la première comprend des tâches favorisant la construction de connaissances sur le texte en tant que produit fini; la seconde recouvre des tâches pour amener les élèves à construire des connaissances sur la démarche rédactionnelle.

1.1 Tâches pour amener les élèves à construire des connaissances sur le produit fini

Il est important qu'avant même de s'engager dans l'écriture d'un texte, les élèves puissent se faire une représentation mentale du produit attendu, en particulier du point de vue de la cohérence textuelle. Ainsi, dans une perspective constructiviste (Tardif, 1992), nous proposons aux enseignants d'amener les élèves à repérer eux-mêmes les caractéristiques du genre de texte visé, en sollicitant leur participation active dans des tâches collaboratives de lecture guidée. Pour ce faire, en nous inspirant des recherches qui ont démontré l'efficacité des organisateurs graphiques ou schémas pour sensibiliser les élèves à la structure textuelle (Giasson, 2008), nous proposons trois types de tâche: 1) des tâches d'analyse de textes bien construits à l'aide d'un schéma représentant la structure du genre étudié, pour mettre en évidence la cohérence macrostructurelle; 2) des

tâches d'analyse critique de textes mal construits, toujours à l'aide d'un schéma, pour sensibiliser les élèves non seulement à la cohérence macrostructurelle mais aussi à la cohérence situationnelle puisque les textes contre-exemples analysés sont mis en rapport avec une situation d'écriture, poussant ainsi les élèves à évaluer le degré d'adéquation entre le texte et la situation; 3) des tâches de manipulation de textes (par exemple, reconstituer un texte-puzzle de sorte que les idées s'enchaînent logiquement ou remplacer une partie de texte par une autre tout en veillant à la cohérence d'ensemble), pour renforcer les connaissances sur les trois dimensions de la cohérence. Ce processus actif de clarification du but visé outille les élèves en leur permettant de s'approprier des critères précis pour évaluer les différentes versions de leur texte en cours de production et pour faire les ajustements nécessaires. Les élèves développent ainsi les habiletés métacognitives nécessaires pour s'acquitter avec succès de leur tâche d'écriture.

1.2 Tâches pour amener les élèves à construire des connaissances sur la démarche rédactionnelle

Une fois les connaissances sur les caractéristiques du texte construites, les élèves sont prêts à s'approprier des connaissances sur les stratégies d'écriture à mobiliser pour atteindre l'objectif visé. Le modelage interactif et la pratique guidée représentent deux tâches de choix validées par plusieurs recherches (Graham, 2006; Graham et Harris, 2003) pour faire construire aux élèves des connaissances sur les stratégies rédactionnelles. Lors du modelage interactif, au début, la responsabilité de la tâche revient surtout à l'enseignant qui utilise des stratégies d'écriture devant les élèves tout en verbalisant le raisonnement à la base de ses prises de décision (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000). Rapidement cependant, il sollicite la participation des élèves à l'aide de questions qui les amènent à s'engager dans le processus de résolution de problème qui caractérise la démarche du scripteur habile. Le modelage est suivi d'une pratique guidée où, sous la supervision de l'enseignant, les élèves essaient, dans le contexte de leur propre situation d'écriture, les stratégies modelées. Cette dernière tâche est complexe car les élèves doivent tenir compte de l'ensemble des contraintes imposées par la nouvelle situation d'écriture dans laquelle ils se trouvent.

2. Fournir différentes formes de soutien ou d'échafaudage

Si les tâches proposées aux élèves doivent représenter pour eux un certain défi, en même temps cependant, pour que ceux-ci vivent des succès, le défi doit être à leur portée. D'où l'importance de leur fournir un soutien, dénommé métaphoriquement «d'échafaudage». Le concept d'échafaudage renvoie aux travaux de Vygotsky (1978) selon lesquels l'apprenant doit, pour développer une compétence dans un domaine donné, travailler dans sa zone de développement proximale, c'est-à-dire dans un espace qui correspond à ce qu'il est capable de faire avec de l'aide.

L'analyse de plusieurs séquences didactiques pour favoriser le développement de la compétence scripturale (Doltz, 1996; Wong, 1997; Dickson, 1999; Hammann et Stevens, 2003; Graham et Harris, 2003; Cavanagh, 2006a; Graham, 2006) permet de dégager quatre types d'échafaudage pouvant être exploités en interaction les uns avec les autres. «L'échafaudage de tâches» consiste en la présentation de tâches de plus en plus complexes tout au long de la séquence didactique. Cette complexification découle en grande partie de la nature cumulative des tâches présentées aux élèves dans la mesure où chaque nouvelle tâche exige le réinvestissement des connaissances construites lors des tâches précédentes. «L'échafaudage de contenu» mise sur la familiarité de la matière présentée aux élèves lors des tâches successives afin de leur permettre de travailler sur de nouvelles dimensions de la tâche d'écriture. «L'échafaudage matériel» prend la forme d'un ensemble de stratégies d'écriture représentées graphiquement sur des fiches aide-mémoire. Ces organisateurs rédactionnels rappellent aux élèves les différentes étapes de la démarche d'écriture et les questions à se poser à chacune d'elles. De plus, pour faciliter leur emploi, certains d'entre eux sont jumelés à des banques de mots ou d'expressions. Masny (2006) souligne l'importance du vocabulaire pour les élèves vivant en milieu minoritaire pour qui l'école est quasiment le seul environnement, avec celui de la famille, où ils peuvent le développer et l'enrichir. «L'échafaudage social» consiste à mettre à profit les échanges avec un pair, surtout au moment de la planification et de la révision. Lors de la planification, les élèves se questionnent mutuellement pour faciliter la génération, la sélection et l'organisation des idées. Lors de la révision, ils

sont répartis dans des groupes révisionnels où ils reçoivent à tour de rôle des commentaires de leurs pairs. Cette rétroaction verbale des pairs facilite le repérage dans le texte des sources d'ambiguïté et d'incompréhension (MacArthur, Graham et Schwartz, 1991; Brakel-Olsen, 1999 cité dans Blain, 2003) et incite les élèves à utiliser de manière autonome les stratégies de révision apprises (Blain, 2003). Judicieusement employés, ces différents types d'échafaudage permettront aux élèves de travailler dans la complexité en bénéficiant du soutien nécessaire pour bien la gérer. Il en résultera une capacité grandissante qui nourrira leur sentiment de compétence à l'égard de l'écrit.

3. Valoriser les progrès par l'utilisation d'un dossier d'apprentissage et d'un portfolio

Pour que les élèves francophones en situation linguistique minoritaire ressentent un sentiment de compétence en écriture, il est très important de souligner leurs progrès et de se servir de leurs erreurs pour construire de nouvelles connaissances durables et transférables. Le dossier d'apprentissage et le portfolio sont deux outils pédagogiques que l'enseignant peut utiliser pour atteindre ces objectifs.

3.1 Le dossier d'apprentissage

Le dossier d'apprentissage est un recueil contenant des productions écrites signifiantes qui témoignent de l'état du savoir de l'élève en matière d'écriture. Autrement dit, il rassemble un échantillon de travaux complétés par l'élève afin d'attester du niveau de compétence que celui-ci a réussi à atteindre. Il accompagne l'élève tout au long de son parcours scolaire, du primaire jusqu'au secondaire.

La constitution d'un dossier d'apprentissage valable demande que l'enseignant et l'élève soient attentifs à certaines conditions. D'abord, le cadre de sélection des productions écrites à y inclure doit être clairement défini (Tardif, 2006). En effet, si aucun critère de sélection n'est établi, les élèves risquent d'insérer dans leur dossier toutes sortes de documents hors de propos, le rendant semblable à un fourre-tout sans véritable objectif pédagogique. L'enseignant, en collaboration avec les élèves, doit donc prendre une décision quant au nombre de productions à inclure, aux critères de sélection des travaux

à insérer et à la fréquence à laquelle les élèves doivent faire des entrées réflexives. Celles-ci prennent la forme de mini-introductions expliquant en quoi le travail inséré atteste de l'acquisition de l'habileté que l'on veut montrer.

Ensuite, l'élève doit être responsable de monter son propre dossier. Après l'établissement des critères de sélection, c'est à lui que revient la tâche de choisir les documents qu'il juge appropriés et de créer des entrées qui justifient son choix. Dans cette optique, le dossier favorise la responsabilisation de l'apprenant face à son apprentissage car il doit sélectionner les informations pertinentes par rapport à ce qu'il veut montrer.

Enfin, le dossier doit être utilisé comme outil d'évaluation et non comme objet évalué. Étant donné que le dossier sert à identifier ce que l'élève est capable de faire après une période d'enseignement donné, il doit être utilisé pour évaluer les habiletés visées. Il importe cependant d'éviter d'évaluer le dossier d'apprentissage en lui-même, faisant de cet outil un simple objet à évaluer. Des critères d'évaluation tels que «Le dossier contient un nombre suffisant d'entrées» servent à évaluer la forme du dossier et non les éléments qu'il contient. Le critère devrait plutôt se lire comme suit: «L'éléve a fourni assez de preuves pour démontrer, par exemple, sa maîtrise de l'écriture d'un paragraphe de développement efficace dans le cadre de la production d'un texte argumentatif». Dans ce second cas, on évalue la capacité de l'élève à rédiger un bon paragraphe, basé sur les données apportées par l'élève à l'aide du dossier d'apprentissage.

3.2 Le portfolio

Si le dossier d'apprentissage a pour but d'amener l'élève à faire un bilan de ses apprentissages grâce à la présentation de ses meilleures productions, le portfolio, quant à lui, vise à le conscientiser à la progression et à l'amélioration de ses apprentissages en montrant l'acquisition de son savoir-faire à travers différentes versions d'un même écrit sur une certaine période de temps (Dodier, 2005). C'est d'ailleurs dans cette optique que Tardif (2006) l'appelle le dossier de progression.

Tout comme celle du dossier d'apprentissage, l'efficacité du portfolio dépend du respect de quelques conditions. En

premier lieu, les travaux présentés doivent témoigner de la progression de l'élève. Pour ce faire, le portfolio doit réunir différentes phases d'un même travail ou plusieurs textes écrits à des moments divers. L'élève peut, par exemple, choisir d'y insérer un brouillon qui montre des ajustements dans la structure de son écrit ou dans lequel les traces de correction dans la grammaire de la phrase sont visibles. Puis, pour témoigner de l'avancement opéré, il se doit d'y mettre la version corrigée du texte mis au propre. Ainsi, celui qui est en possession du portfolio peut se rendre compte de l'évolution en ayant devant lui les étapes qui ont permis la réalisation d'un texte. Il est aussi avantageux que l'élève présente des textes moins bien réussis en parallèle avec ses meilleurs écrits afin de pratiquer ce que Dodier (2005) appelle la «comparaison» entre ces différentes productions dans le but de constater son évolution plus globale.

En même temps, le portfolio doit être clairement structuré. Plus celui-ci est structuré, plus l'élève aura de la facilité à le rendre productif et efficace. Préfontaine et Fortier (2004) proposent un portfolio des apprentissages avec une structure qui permet d'accompagner le scripteur tout au long de l'élaboration de son texte. On y trouve tout d'abord la «clé d'accès», qui oblige l'élève à identifier ses difficultés en écriture. Cette partie du portfolio comporte des exemples de stratégies d'autocorrection de la grammaire de la phrase et de la structure du texte, afin d'aider l'élève dans le repérage de ses erreurs. Après avoir clairement identifié ses points faibles, l'apprenant peut se fixer des buts spécifiques en vue de l'amélioration de son processus d'écriture, qu'il note dans la section «Mes difficultés à maîtriser en écriture». Selon la méthode de ces auteurs, chaque texte, correspondant aux étapes de pré-écriture, de brouillon et de version propre, est inséré dans un cahier structuré avec des consignes et des questions d'ordre métacognitif pour corriger, analyser et évaluer le texte. Pour chaque étape de l'écrit, le scripteur doit remplir la section «aide-mémoire» dans laquelle il inscrit la notion qu'il veut maîtriser, la stratégie qu'il choisit pour corriger ses erreurs et la note qu'il se donne quant à l'efficacité de la stratégie utilisée. Le dernier cahier d'écriture se termine par une section d'évaluation dans laquelle on demande d'abord à l'élève de donner une appréciation de son propre texte. Ensuite, on y trouve des directives qui permettent à l'apprenant

de préparer un entretien avec l'enseignant afin de procéder à une co-évaluation.

En troisième lieu, des entrevues métacognitives doivent être mises en place lors de l'élaboration du portfolio. Comme le précise Jalbert, durant la conception du portfolio, «si on veut stimuler la réflexion individuelle, on doit planifier une rencontre avec chaque élève pour discuter du contenu de son portfolio» (Jalbert, 1997, p. 32). Si le portfolio s'étend sur l'année scolaire, quelques rencontres sont nécessaires, le nombre restant à la discrétion de l'enseignant responsable (Préfontaine et Fortier, 2004). Les entrevues sont dites métacognitives car il s'agit d'un dialogue dans lequel l'enseignant amène l'élève à réfléchir sur ce qu'il a fait et comment il l'a fait. Pour que l'élève soit prêt à s'engager dans une telle discussion, Préfontaine et Fortier (2004) conseillent à l'enseignant de lui remettre à l'avance une feuille de préparation. Durant l'entretien, l'enseignant favorise la métacognition par une série de questions permettant d'approfondir la réflexion de l'élève. Voici des exemples de questions inspirés des travaux de Zimmerman (1990) sur l'autorégulation: Pourquoi as-tu choisi cette situation d'écriture? Comment as-tu trouvé des idées? Qu'as-tu fait pour les organiser? Pendant que tu écrivais, est-ce que ça allait bien? As-tu eu des difficultés? Si oui, qu'as-tu fait pour les surmonter? As-tu fait des changements dans ton brouillon? Lesquels? Pourquoi? La prochaine fois que tu auras à composer un autre texte de ce genre, quelles sont les façons de procéder que tu vas reprendre? Qu'est-ce que tu vas changer dans ta façon de faire pour être plus efficace?

Pour résumer, dans la mesure où les conditions d'utilisation sont respectées, le dossier d'apprentissage et le portfolio constituent deux outils de choix pour augmenter l'estime de soi et la confiance des élèves dans leur capacité à rédiger en français car ils misent sur l'identification par l'élève de ses propres progrès non seulement au niveau du texte mais également sur le plan des stratégies mobilisées pour le produire.

TROISIÈME DÉFI: LES ÉLÈVES MANQUENT D'OCCASIONS D'ÉCRIRE EN FRANÇAIS

Comme nous l'avons dit plus haut, les caractéristiques du contexte minoritaire font que les élèves n'ont pas souvent l'occasion de s'exprimer en français. À cette problématique s'ajoute le fait qu'à l'école, l'apprentissage du français écrit est souvent cantonné au cours de français. Or, pour que les élèves deviennent de bons scripteurs, il est nécessaire que les pratiques soient fréquentes et variées. D'où l'importance d'identifier des moyens d'élargir les contextes d'utilisation du français écrit pour renforcer cette compétence. Nous présentons ci-dessous trois moyens qui exigent un changement dans les pratiques actuelles.

1. Faire écrire les élèves dans toutes les matières

Une façon d'élargir les contextes d'utilisation du français écrit est de prévoir des moments où les élèves réutilisent les connaissances construites dans le cours de français en écrivant sur des thèmes propres à d'autres disciplines scolaires. Par exemple, si les élèves ont appris dans leur cours de français à rédiger un texte explicatif dans le but de faire comprendre un phénomène à quelqu'un, l'enseignant pourrait leur demander de rédiger d'autres textes du même type à partir de thèmes qui s'inscrivent dans le cadre des sciences de la nature ou des sciences humaines. En procédant ainsi, il amènerait les élèves à pratiquer l'écriture dans de nouveaux contextes et à faire des liens entre les connaissances construites dans le cours de français et celles développées dans le contexte des autres matières, ce qui favorise le transfert (Tardif, 1999).

Une autre façon de multiplier pour les élèves les possibilités d'utiliser le français écrit est de sensibiliser les enseignants des matières scolaires autres que le français à l'importance de faire écrire leurs élèves dans leur discipline. Comme le soulignent Blaser et Chartrand,

> [...] l'apprentissage du français est une responsabilité partagée [...] tous les enseignants doivent prendre en charge le développement des compétences langagières [...] les heures de français ne peuvent suffire à faire assez lire et écrire les élèves pour qu'ils deviennent de bons

> lecteurs et scripteurs à la fin de la scolarité obligatoire (Blaser et Chartrand, 2009, p. 114).

Si ce constat est vrai pour les élèves québécois, il est encore plus pertinent pour ceux vivant en milieu francophone minoritaire, où l'apprentissage du français pose un défi encore plus grand.

En plus de favoriser une meilleure compréhension des concepts, le fait de faire écrire les élèves dans toutes les disciplines leur permet de développer des compétences linguistiques spécifiques (Blaser et Chartrand, 2009). En effet, chaque domaine disciplinaire possède des types d'écrits qui lui sont propres. En sciences, par exemple, les élèves pourraient rédiger des rapports de laboratoire, des exposés informatifs et des textes explicatifs. En sciences sociales, on pourrait leur demander de produire des résumés, des commentaires et des dissertations historiques. Or, ces types de texte ont des caractéristiques structurales spécifiques que les élèves doivent connaître pour pouvoir rédiger des textes de qualité. Tout comme l'enseignant de français, l'enseignant de sciences ou de sciences sociales devrait donc aider ses élèves à construire les modèles textuels propres à sa discipline. À cet effet, plusieurs chercheurs (National Institute of Child Health and Human Development, 2000 cité dans Cormier et Rivard, à paraître) ont démontré que les organisateurs graphiques sont particulièrement efficaces pour expliciter la structure textuelle dans le contexte des sciences de la nature où les textes informatifs occupent une place importante. Chaque matière possède également un vocabulaire spécifique. Ainsi, pour améliorer la capacité des élèves à écrire en sciences, Fulwiler (2007) recommande de bâtir avec eux des banques de mots et d'expressions catégorisées en fonction d'opérations mentales spécifiques au domaine des sciences. Par exemple, l'auteur suggère d'enseigner des connecteurs et des expressions pour exprimer un raisonnement, expliciter des relations de cause à effet, comparer des éléments entre eux ou apporter des preuves pour soutenir un argument. Si les élèves étaient incités à écrire dans toutes les disciplines scolaires et bien outillés pour le faire, ils élargiraient considérablement leurs répertoires textuel et lexical. Ils auraient aussi davantage d'occasions pour utiliser efficacement les stratégies cognitives et métacognitives de gestion du processus rédactionnel.

2. Accorder plus de place à l'écrit en tant qu'outil de construction des savoirs

Le langage écrit ne sert pas seulement à communiquer efficacement des savoirs, il sert également à en construire. Face à ce constat, une autre façon d'amener les élèves à écrire davantage est de valoriser ce que Blaser et Chartrand (2009) appellent la fonction épistémique de l'écrit. Il appartient donc aux enseignants de chaque matière d'inciter les élèves à utiliser régulièrement l'écrit pour réfléchir et s'approprier des concepts. Noter ses observations pour garder une trace de ses idées, faire un remue-méninges pour faire le point sur ses connaissances, formuler des questions pour identifier ce que l'on aimerait savoir par rapport à un sujet donné, organiser des informations sous forme de tableau, élaborer un schéma pour représenter ce que l'on a appris et écrire dans son journal de bord pour faire un retour réflexif sur ses stratégies d'apprentissage (Brochu, 2004) ne sont que quelques exemples d'activités écrites qui favorisent la structuration de la pensée et l'élaboration des connaissances. Toutefois, afin d'optimiser le processus de construction des connaissances, ces activités devraient faire place à la verbalisation et aux interactions sociales (Cormier, 2005) et, vu l'insécurité linguistique des élèves, elles devraient se dérouler dans un contexte non menaçant où les élèves sont autorisés à utiliser leur langue vernaculaire, c'est-à-dire leur langue locale communément parlée dans leur communauté (Cormier, Pruneau, Blain et Rivard 2004; Boudreau, 2001).

3. Exploiter les possibilités offertes par les technologies de l'information et de la communication (TIC)

Les jeunes d'âge scolaire sont nés avec la technologie. Quotidiennement, ils «googlent», publient, téléchargent, jouent en ligne et communiquent via MSN, courriel, Facebook, Twitter, etc. Les TIC font partie de leur monde et offrent des possibilités très intéressantes de publication des écrits et de communication avec les autres internautes de la Toile francophone. On peut ainsi faire d'une pierre deux coups: leur donner plus d'occasions d'écrire et rendre la langue française plus vivante.

Selon les résultats de certaines recherches (Blain *et al.*, 2007; Léger, 2006), les élèves sont également plus motivés à écrire à l'ordinateur. Le traitement de texte les incite aussi à

écrire des textes plus longs en grande partie grâce à la vitesse de correction des erreurs détectées par WORD et à l'accessibilité rapide aux outils de référence sur Internet (Blain *et al.*, 2007). Il semble également que le fait de publier les textes sur Internet et de savoir qu'ils seront lus par d'autres augmente la motivation à corriger ses erreurs (Blain *et al.*, 2007). La production écrite s'inscrit alors dans un contexte authentique, condition favorable pour que les élèves changent leur perception négative de la langue française et qu'ils soient motivés à écrire.

QUATRIÈME DÉFI: LES ÉLÈVES ONT DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES TRÈS HÉTÉROGÈNES

Un quatrième défi auquel doivent faire face les enseignants qui œuvrent en milieu francophone minoritaire est celui de la grande hétérogénéité des compétences langagières des élèves. En effet, en raison, entre autres, des critères d'admission à l'école francophone établis par l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, on retrouve dans les classes des élèves complètement francophones et d'autres qui ne parlent pas ou peu le français à leur entrée à l'école. Une telle diversité dans les compétences orales des élèves dès leur entrée à l'école persiste tout au long de la scolarité et se reflète également au niveau de la compétence scripturale. Pour permettre le développement du plein potentiel de chaque apprenant, il est donc nécessaire d'adopter une pédagogie différenciée. Dans ce qui suit, nous proposons quatre pistes pour atteindre cet objectif dans le cadre du développement de la capacité des élèves à s'exprimer par écrit.

1. Faire le point sur les acquis au début de l'enseignement d'un type de texte donné

Comme nous venons de le dire, les élèves se présentent en classe avec un bagage de connaissances qui leur est propre et qu'il est important d'identifier pour planifier un enseignement adapté à leurs besoins. Ainsi, avant même d'entamer le travail sur un type de texte donné, l'enseignant devrait donner aux élèves une tâche d'écriture qui consiste à planifier, à rédiger et à réviser un texte de la sorte ciblée par la séquence didactique (Cavanagh, 2005, 2007b, 2010). Les écrits obtenus composés d'un plan, d'un brouillon et de la version finale du texte lui permettront de faire un bilan des connaissances de chaque élève et de repérer les

difficultés éprouvées aux niveaux de la grammaire du texte, de la grammaire de la phrase et des stratégies mises en place. Un tel diagnostic lui permettra de mieux déterminer où en sont les élèves relativement aux compétences et aux savoirs ciblés. Par conséquent, il sera en mesure d'identifier des buts adaptés à chacun et d'ajuster son enseignement pour mieux répondre à leurs besoins particuliers. Dans la perspective du développement de la métacognition, il serait intéressant qu'il garde des traces des connaissances initiales des élèves afin que ceux-ci puissent mesurer l'envergure des progrès réalisés à la fin de la séquence.

2. Donner des choix aux élèves

Dans la démarche pédagogique élaborée par Cavanagh (2005, 2007b, 2010), les élèves construisent des connaissances sur la structure textuelle en s'engageant dans diverses activités de lecture guidée et de manipulation de textes. Or, l'expérimentation de cette démarche auprès d'élèves franco-albertains de la quatrième année (Cavanagh, 2008) a fait ressortir l'importance de leur offrir plusieurs variantes d'une même activité en modifiant son degré de complexité ou d'abstraction. Comme les élèves choisissent l'activité qui convient le mieux à leur style d'apprentissage et à leur capacité cognitive, ils se retrouvent face à un défi réaliste, ce qui les place dans une situation de succès. L'expérimentation de la démarche a également montré qu'il est crucial de donner des choix de sujet aux élèves pour qu'ils s'investissent pleinement dans la tâche d'écriture. On le sait, on écrit mieux quand un sujet nous intéresse et quand nous possédons des connaissances sur celui-ci.

3. Ajuster le degré d'échafaudage en fonction du niveau des élèves

Les travaux de Cavanagh (2006a, 2008) ont aussi indiqué que les élèves forts peuvent assez rapidement se passer des outils métacognitifs que sont les représentations graphiques des stratégies car ils deviennent vite capables de faire l'opération exigée de façon autonome. Pour eux, il s'avère donc nécessaire de rendre l'utilisation des stratégies facultative. Par contre, pour ceux qui éprouvent plus de difficultés, il sera important de leur permettre d'utiliser ces stratégies pendant une plus longue durée ou jusqu'à ce qu'ils atteignent l'autonomie cognitive

visée. Il faudra aussi leur fournir plus de rétroaction sur leur façon d'employer les stratégies, leur permettre de bénéficier des interactions verbales avec un pair plus compétent qu'eux, surtout au moment de la planification et de la révision (Roussey et Gombert, 1995; Blain, 2001), et leur offrir l'occasion de participer à des mini-leçons (Saint-Laurent, 2008) pour renforcer les notions spécifiques qui leur posent problème. C'est en dosant l'échafaudage offert en fonction des besoins particuliers des élèves que l'on permettra à chacun de travailler dans sa zone proximale de développement (Vygotsky, 1978), c'est-à-dire à un niveau qui dépasse légèrement ses capacités réelles.

4. Privilégier l'évaluation formative et offrir régulièrement de la rétroaction

Une autre façon de gérer l'hétérogénéité des apprenants en milieu francophone minoritaire est de pratiquer l'évaluation formative appelée aussi évaluation pour l'apprentissage (Davies, 2008; Allal et Mottier Lopez, 2005; Scallon, 2000; Perrenoud, 1998). Ce mode d'évaluation exige de l'enseignant l'utilisation durant l'apprentissage d'une variété de méthodes de collecte de données, telles que des observations, des entrevues et des textes provisoires, afin de recueillir des informations sur l'apprentissage des élèves. À la suite de ses observations, l'enseignant fournit de la rétroaction à l'élève afin de lui indiquer précisément ses forces et ses faiblesses par rapport aux concepts étudiés et apporte des modifications à son enseignement de manière à faire progresser l'élève dans son apprentissage. Les travaux de Cavanagh (2006a, 2008) qui ont porté sur l'apprentissage du texte d'opinion et du récit ont montré l'importance de fournir aux élèves une rétroaction régulière et individualisée, non seulement par rapport aux brouillons produits, mais aussi en lien avec les stratégies utilisées. En plus d'améliorer la qualité des textes des élèves, ces rétroactions ont contribué à leur motivation à s'investir davantage dans la tâche d'écriture.

CONCLUSION

Comme on peut le constater, l'enseignement-apprentissage de l'écriture en milieu francophone minoritaire pose des défis de taille. L'objectif modeste que nous nous étions fixé aux fins de cet article était d'en décrire quelques-uns et de proposer

des pistes d'intervention sur le sujet, fondées sur les résultats de recherches antérieures, pour permettre de les relever.

Nous avons proposé, entre autres, de rendre l'activité de production écrite la plus authentique possible pour que les élèves perçoivent davantage que le français est une langue vivante. En effet, comme le milieu social et même familial (pour les enfants grandissant dans des foyers exogames) est anglo-dominant, ils ont souvent l'impression que le français n'est qu'une langue scolaire. Nous suggérons aussi d'utiliser les œuvres d'artistes de la francophonie canadienne pour placer les élèves dans des situations d'écriture authentiques afin de leur faire prendre conscience de la richesse de leur culture. Il serait également préférable d'intégrer l'enseignement du code linguistique au processus d'écriture plutôt que de l'enseigner de manière décontextualisée et de privilégier l'enseignement de la cohérence textuelle en mettant l'accent sur le message à communiquer.

Nous croyons qu'il est également important de mettre en place un soutien adapté tout au long du processus rédactionnel, puisque ces élèves éprouvent souvent une certaine insécurité linguistique. En effet, ils sont conscients que leur langue vernaculaire est souvent fort éloignée de la langue dite standard, d'où ce sentiment d'insécurité. Nous privilégions aussi une démarche de résolution de problèmes pour leur permettre de construire leurs connaissances; ils verront alors leurs erreurs comme une étape normale de l'apprentissage. Finalement, pour contrer ce sentiment d'insécurité, il serait important de valoriser les progrès en se servant du dossier d'apprentissage et du portfolio.

Comme les élèves manquent d'occasions d'écrire en français, nous suggérons de leur faire écrire de vrais textes dans toutes les matières, des textes qui vont au delà des réponses courtes intégrées à un exercice ou à un test. De même, il est possible d'utiliser davantage l'écrit pour réfléchir et s'approprier des concepts au moyen de journaux de bord, de schémas, de remue-méninges, etc. L'écriture sert alors à mieux encoder les nouvelles connaissances dans la mémoire à long terme. Il serait aussi important d'exploiter les possibilités offertes par Internet pour les faire écrire davantage: les publication des travaux sur le site de l'école et la correspondance courriel avec une autre classe

ne sont que quelques exemples pouvant amener les élèves non seulement à écrire davantage, mais aussi à percevoir le français comme une langue vivante puisqu'elle est écrite et lue par des millions d'internautes francophones.

Enfin, un dernier défi avec lequel doivent composer les enseignants en milieu francophone minoritaire est l'hétérogénéité des compétences langagières des élèves. La pédagogie différenciée est clairement recommandée dans ce contexte. Pour la réaliser, il est important de vérifier l'état des connaissances antérieures des élèves sur un type de texte donné afin de situer les activités d'apprentissage et l'échafaudage au niveau des élèves.

C'est par l'action concertée de l'ensemble des mesures proposées que les enseignants en milieu francophone minoritaire pourront relever les défis particuliers de l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

BIBLIOGRAPHIE

ADAM, Jean-Michel (2005) *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan, 223 p.

ALLAL, Linda et MOTTIER LOPEZ, Lucie (2005) «L'évaluation formative de l'apprentissage: revue de publications en langue française», dans CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (ouvrage collectif) *L'évaluation formative: pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, p. 265-290.

BLAIN, Sylvie (2001) «Study of Verbal Peer Feedback on the Improvement of the Quality of Writing and the Transfer of Knowledge in Francophone Students in Grade 4 Living in a Minority Situation in Canada», *Language, Culture and Curriculum*, vol. 14, nº 2, p. 156-170.

_____ (2003) «L'enseignement de l'écriture en milieu minoritaire canadien: problématique particulière et complémentarité des cadres théoriques en L1 et L2», dans DEFAYS, Jean-Marc, DELCOMINETTE, Bernadette, DUMORTIER, Jean-Louis et LOUIS, Vincent (dir.) *Langue et communication en classe de français: convergences didactiques en langue maternelle, langue seconde et langue étrangère*, Fernelmon, Éditions Modulaires Européennes, p. 185-200.

BLAIN, Sylvie et LOWE, Anne (2009) «Vécu autonomisant en apprentissage de l'oral en milieu minoritaire francophone», dans BERGERON Réal, PLESSIS-BÉLAIR Ginette et LAFONTAINE, Lizanne (dir.) *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 55-74.

BLAIN, Sylvie *et al.* (2007) *Les effets de l'utilisation des ordinateurs portatifs individuels sur l'apprentissage et les pratiques d'enseignement*, Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE), 381 p. [cahm.nbed.nb,ca/photod/rechercheportatif.pdf]

BLASER, Christine et CHARTRAND Suzanne-G (2009) «Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines», *Québec français*, nº 154, p. 117-118.

BOUDREAU, Annette (2001) «Langue(s), discours et identité», *Francophonies d'Amérique*, nº 12, p. 93-104.

BOUDREAU, Annette et DUBOIS, Lise (1992) «Insécurité linguistique et diglossie: étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick», *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 25, nº 1, p. 3-22.

BOULANGER, Aline, FRANCOEUR-BELLAVANCE, Suzanne et PEPIN, Lorraine (1999) *Construire la grammaire*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 364 p.

BROCHU, Shirley (2004) «Le journal de bord au secondaire, une mine d'or d'informations», *Québec français*, nº 135, p. 79-81.

CARTER-THOMAS, Shirley (2000) *La cohérence textuelle: pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris, L'Harmattan, 400 p.

CAVANAGH, Martine (2005) *Stratégies pour écrire: un texte d'opinion*, Montréal, Chenelière Éducation, 148 p.

_____ (2006a) «Validation d'un programme d'intervention: pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, nº 1, p. 159-182.

_____ (2006b) «Un programme pour soutenir les élèves dans l'apprentissage de la cohérence textuelle», *Québec français*, nº 141, p. 94-96.

_____ (2007a) «Profil scriptural d'élèves franco-albertains du primaire en vue de l'implantation d'un programme d'intervention en écriture», *Revue canadienne de l'éducation / Canadian Journal of Education*, vol. 30, nº 3, p. 691-724.

_____ (2007b) *Stratégies pour écrire un récit imaginaire*, Montréal, Chenelière Éducation, 224 p.

_____ (2008) «Vers un programme d'intervention pour aider les élèves francophones de 9-10 ans en milieu minoritaire à rédiger un récit cohérent», *Éducation francophone en milieu minoritaire*, vol. 3, nº 1, p. 1-14.

_____ (2010) *Stratégies pour écrire un texte explicatif*, Montréal, Chenelière Éducation, 192 p.

CAZABON, Benoît (2005) *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle: fondements et pratiques en didactique du français*, Sudbury, Prise de parole, 204 p.

CHAROLLES, Michel (1978) «Introduction au problèmes de la cohérence des textes», *Langue française*, nº 38, p. 7-41.

CHARTRAND, Susanne-G., AUBIN, Denis, BLAIN, Raymond et SIMARD, Claude (1999) *Grammaire pédagogique du français aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 397 p.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA) (CMEC) (2004) *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS): rapport analytique*, Toronto, CMEC, 76 p.

CORMIER, Marianne (2005) *La pédagogie en milieu minoritaire francophone: une recension des écrits*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 39 p. [http://www.ctf-fce.ca/e/resources/pmm/Recension.pdf]

CORMIER, Marianne, PRUNEAU, Diane, BLAIN, Sylvie et RIVARD, Léonard (2004) «Un modèle pédagogique pour améliorer l'apprentissage des sciences en milieu linguistique minoritaire», *Francophonies d'Amérique*, nº 18, p. 21-35.

DAVIES, Anne (2008) *L'évaluation en cours des apprentissages*, Montréal, Chenelière Éducation, 106 p.

DODIER, Paula (2005) «Le portfolio de compétences», *Québec français*, nº 138, p. 84-85.

DICKSON, Shirley (1999) «Integrated Reading and Writing to Teach Compare-Contrast Text Structure: A Research-Based Methodology», *Reading & Writing Quarterly*, vol. 15, nº 1, p. 49-79.

DOLZ, Joaquin (1996) «Learning Argumentative Capacities: A Study of the Effects of Systematic and Intensive Teaching of Argumentative Discourse in 11-12 Year Old Children», *Argumentation*, vol. 10, nº 1, p. 227-251.

DUGUAY, Rose-Marie (1999) «Un défi à relever: enseigner l'écriture en Acadie», *Québec français*, nº 112, p. 43-44.

FULWILER, Betsy Rupp (2007) *Writing in science: How to scaffold instruction to support learning*, Portsmouth, Heinemann, 202 p.

GIASSON, Jocelyne (2008) *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck, 255 p.

GRAHAM, Steve (2006) «Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis», dans MacARTHUR, Charles A., GRAHAM, Steve et FITZGERALD, Jill (dir.) *Handbook of Writing Research*, New York, Guilford Press, p. 187-207.

GRAHAM, Steve et HARRIS, Karen (2003) «Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies», dans SWANSON, H. Lee, HARRIS, Karen R. et GRAHAM, Steve (dir.) *Handbook of Learning Disabilities*, New York, Guilford Press, p. 323-344.

HAMMANN, Lynne-A. et STEVENS, Robert J. (2003) «Instructional Approaches to Improving Students' Writing of Compare-Contrast Essays: An Experimental Study», *Journal of Literacy Research*, vol. 35, nº 2, p. 731-756.

HAYES, John (1998) «Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction», dans PIOLAT, Annie et PÉLISSIER, Aline (dir.) *La rédaction de textes: approche cognitive*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, p. 51-101.

_____ (2004) «What triggers revision?», dans ALLAL, Linda, CHANQOUY, Lucile et LARGY, Pierre (dir.) *Revision: Cognitive and Instructional Processes*, Boston, Kluwer, p. 9-20.

JALBERT, Pierrette (1997) «"Le portfolio scolaire": une autre façon d'évaluer les apprentissages», *Vie pédagogique*, nº 103, p. 31-33.

LAFORTUNE, Louise, JACOB, Suzanne et HÉBERT, Daniel (2000) *Pour guider la métacognition*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 114 p.

LANDRY, Rodrigue (2003) «Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone», dans ALLARD, Réal (dir.) *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire: bilan et prospectives*, Montréal, Association canadienne d'éducation de langue française, p. 135-156.

LEGENDRE, Renald (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin, 1554 p.

LÉGER, Michel (2006) *Les composantes motivationnelles déterminant l'utilisation pédagogique des TIC chez les élèves francophones du*

sud-est du Nouveau-Brunswick, mémoire (M.A.Ed), Université de Moncton, 86 p.

MacARTHUR, Charles A., GRAHAM, Steve et SCHWARTZ, Shirley (1991) «Knowledge of Revision and Revising Behaviour among Students with Learning Disabilities», *Learning Disability Quarterly*, vol. 14, nº 1, p. 61-73.

MASNY, Diana (2006) «Le développement de l'écrit en milieu minoritaire: l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques», *Éducation et francophonie*, vol. 34, nº 2, p. 126-149. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIV_2_126_V2.pdf]

MORISSETTE, Rosée (2002) *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 217 p.

NADEAU, Marie et FISHER Carole (2006) *La grammaire nouvelle: la comprendre et l'enseigner*, Montréal, Gaëtan Morin, 239 p.

PERRENOUD, Philippe (1998) *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages: entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck, 219 p.

PRÉFONTAINE, Clémence et FORTIER Gilles (2004) *Mon portfolio d'apprentissage en écriture*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, n.p.

RIVARD, Léonard et CORMIER, Marianne (à paraître) «La lecture dans les cours de sciences au secondaire: bien préparer nos élèves pour demain», dans MUJAWAMARIYA, Donatille (dir.) *L'enseignement des sciences en milieu francophone minoritaire, hier et aujourd'hui: quels espoirs pour demain?*, Sudbury, Prise de parole.

ROUSSEY, Jean-Yves et GOMBERT, Anne (1992) «Écriture en dyade d'un texte argumentatif par des enfants de huit ans», *Archives de psychologie*, vol. 60, nº 235, p. 297-315.

SAINT-LAURENT, Lise (2008) *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, Montréal, Chenelière Éducation, 361 p.

SCALLON, Gérard (2000) *L'évaluation formative*, Saint-Laurent, ERPI, 449 p.

TARDIF, Jacques (1992) *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 474 p.

_____ (1999) *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques, 222 p.

_____ (2006) *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 363 p.

VYGOTSKY, Lev (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press, 159 p.

WONG, Bernice Y. L. (1997) «Research on Genre-Specific Strategies for Enhancing Writing in Adolescents with Learning Disabilities», *Learning Disability Quarterly*, vol. 20, nº 2, p. 140-159.

ZIMMERMAN, Barry J. (1990) «Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview», *Educational Psychologist*, vol. 25, nº 1, p. 3-17.