

## Nouveaux cahiers de la recherche en éducation

# Le rapport à l'écriture d'élèves de sixième année du primaire suivant un apprentissage intensif d'une langue seconde

Olivier Dezutter, Karine Lamoureux, Lynn Thomas, Sunny Man Chu Lau et Cécile Sabatier

---

Rapport à l'écrit/ure et contextes de formation (Vol. 2)

Volume 20, numéro 2, 2017

URI : [id.erudit.org/iderudit/1053586ar](https://id.erudit.org/iderudit/1053586ar)  
<https://doi.org/10.7202/1053586ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

---

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

[Découvrir la revue](#)

---

Citer cet article

Dezutter, O., Lamoureux, K., Thomas, L., Lau, S. & Sabatier, C. (2017). Le rapport à l'écriture d'élèves de sixième année du primaire suivant un apprentissage intensif d'une langue seconde. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 4–23. <https://doi.org/10.7202/1053586ar>

---

Résumé de l'article

Au Québec, un nombre de plus en plus important d'écoles organisent un apprentissage intensif de l'anglais en tant que langue seconde durant la sixième année du primaire. Nous présentons ici une partie des résultats d'une étude qui porte sur l'impact de cet apprentissage intensif sur le rapport que les élèves établissent avec l'écriture en français langue d'enseignement et en anglais langue seconde. Trente élèves issus de cinq classes ont été rencontrés lors de mini-entrevues à trois moments distincts au cours de l'année scolaire (début, milieu, fin). Les résultats obtenus indiquent que les enfants rencontrés ont des pratiques d'écriture diversifiées en français langue d'enseignement en dehors des commandes scolaires et que ces pratiques varient peu au fil de l'année. Pour quelques-uns d'entre eux, le module d'apprentissage intensif de l'anglais en tant que langue seconde a pour effet de provoquer l'émergence de quelques pratiques d'écriture extrascolaire dans cette langue. Une majorité déclare s'engager positivement dans les activités scripturales scolaires à certaines conditions et les juge utiles pour la progression de l'apprentissage. Enfin, plusieurs élèves font preuve du développement d'une attention métalinguistique qui leur permet de percevoir des différences entre les deux langues.

Tous droits réservés © Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2018

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/>]

---

**érudit**

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. [www.erudit.org](http://www.erudit.org)

## Le rapport à l'écriture d'élèves de sixième année du primaire suivant un apprentissage intensif d'une langue seconde

**Olivier Dezutter**

Université de Sherbrooke

**Karine Lamoureux**

Université de Sherbrooke

**Lynn Thomas**

Université de Sherbrooke

**Sunny Lau Man Chu**

Université Bishop's

**Cécile Sabatier**

Université Simon Fraser

### Résumé

Au Québec, un nombre de plus en plus important d'écoles organisent un apprentissage intensif de l'anglais en tant que langue seconde durant la sixième année du primaire. Nous présentons ici une partie des résultats d'une étude qui porte sur l'impact de cet apprentissage intensif sur le rapport que les élèves établissent avec l'écriture en français langue d'enseignement et en anglais langue seconde. Trente élèves issus de cinq classes ont été rencontrés lors de mini-entrevues à trois moments distincts au cours de l'année scolaire (début, milieu, fin). Les résultats obtenus indiquent que les enfants rencontrés ont des pratiques d'écriture diversifiées en français langue d'enseignement en dehors des commandes scolaires et que ces pratiques varient peu au fil de l'année. Pour quelques-uns d'entre eux, le module d'apprentissage intensif de l'anglais en tant que langue seconde a pour effet de provoquer l'émergence de quelques pratiques d'écriture extrascolaire dans cette langue. Une majorité déclare s'engager positivement dans les activités scripturales scolaires à certaines conditions et les juge utiles pour la progression de l'apprentissage. Enfin, plusieurs élèves font preuve du développement d'une attention métalinguistique qui leur permet de percevoir des différences entre les deux langues.

**Mots clés:** anglais intensif, école primaire, écriture, français langue d'enseignement, anglais langue seconde

## Sixth grade primary students' relationship to writing after an intensive second language learning experience

### Abstract

In Quebec, a growing number of schools are organizing intensive learning for English as a second language (ESL) in the sixth grade of primary school. This article presents a portion of the results of a study on the impact of this intensive learning on students' relationship to writing in both French as the language of instruction and ESL. Mini-interviews were held with thirty students from five classes at three different moments of the school year (beginning, middle, end). The results indicate that the interviewed children have diversified writing practices in French (the language of instruction) outside of school assignments, and these practices vary little over the course of the year. For a few of them, the intensive ESL learning module stimulated the emergence of a few extracurricular writing practices in English. Most reported being positively engaged in school writing activities under certain conditions, and considered them useful in the progression of their learning. Finally, a number of students showed the development of a metalinguistic attention that enables them to perceive differences between the two languages.

**Keywords:** intensive English, primary school, writing, French as the language of instruction, English as a second language

## La relación con la escritura de alumnos de sexto año de la educación primaria que participan en el aprendizaje intensivo de una segunda lengua

### Resumen

En Quebec, un número cada vez mayor de escuelas organiza el aprendizaje intensivo de inglés como segundo idioma en sexto grado. Aquí presentamos algunos de los resultados de un estudio que examina el impacto de este aprendizaje intensivo sobre la relación que tienen los estudiantes con la escritura en francés como un idioma de instrucción y el inglés como segundo idioma. Treinta estudiantes entre cinco clases fueron entrevistados en tres momentos distintos durante el año escolar (al inicio, en la mitad, al final). Los resultados obtenidos indican que los niños entrevistados tienen diversas prácticas de escritura en francés como un idioma de instrucción fuera de las tareas escolares, y estas prácticas varían poco a lo largo del año. Para algunos de ellos, el módulo de aprendizaje intensivo de inglés como segunda lengua tiene el efecto de hacer surgir algunas prácticas de escritura extracurriculares en este idioma. Una mayoría declara participar positivamente en las actividades escriturales de la escuela bajo ciertas condiciones y las considera útiles para la progresión del aprendizaje. Finalmente, varios estudiantes muestran el desarrollo de una atención metalingüística que les permite percibir las diferencias entre los dos idiomas.

**Palabras clave:** Inglés intensivo, escuela primaria, escritura, Francés lengua de enseñanza, Inglés como segunda lengua

## 1. Contexte et problématique

Quel rapport à l'écriture un jeune élève de sixième primaire scolarisé en français au Québec entretient-il avec l'écriture en français langue d'enseignement (L1) et en anglais langue seconde (L2) lorsqu'il suit un programme intensif d'apprentissage de l'anglais langue seconde? Voilà la question centrale dont nous traitons dans cet article, en présentant les premiers résultats d'une recherche collective réalisée dans le contexte particulier des écoles francophones du Québec, que nous commencerons par présenter. Suivront la présentation du cadre de référence et de la démarche de collecte de données, de même que l'analyse de ce que révèlent les discours des élèves interrogés dans le cadre de notre projet de recherche, tant à propos de leurs pratiques que de leurs représentations.

Suivant l'évolution générale de l'enseignement des langues secondes ou étrangères en contexte scolaire (Porcher et Groux, 1998; Muñoz, 2012), le gouvernement du Québec a introduit dans la dernière décennie au sein des écoles francophones un apprentissage de plus en plus précoce de l'anglais en tant que langue seconde et encouragé la mise en place de l'enseignement intensif de l'anglais dans le dernier cycle de l'enseignement primaire.

Étant donné le contexte sociolinguistique spécifique du Québec et l'encadrement légal instauré pour assurer la pérennité du français en tant que langue d'enseignement, les formules d'enseignement intensif mises en place ont un caractère unique. En effet, la Charte de la langue française (1977) contraint d'enseigner l'ensemble des matières scolaires en français, à l'exception bien entendu de l'anglais enseigné comme langue seconde. Ce cadre ne permet donc pas officiellement la mise en œuvre, dans les écoles francophones du Québec, de programmes d'immersion ou de programmes enrichis en langue seconde, en développement constant dans les autres provinces canadiennes, et qui consistent à enseigner plusieurs matières dans la langue seconde. Toutefois, quelques écoles privées font fi de cette interdiction et proposent ce qui peut être considéré comme une forme d'enseignement de l'anglais «enrichi», qui se manifeste par l'augmentation du temps de contact avec la langue anglaise, par exemple par l'ajout d'activités supplémentaires au temps régulier de classe offertes en anglais comme des activités sportives.

En outre, la question de la place à accorder à l'enseignement de l'anglais demeure une question critique que le Conseil supérieur de l'éducation présente de la manière suivante:

Au Québec, l'enseignement de l'anglais, langue seconde, touche (...) une corde d'autant plus sensible qu'elle fait résonner une certaine ambivalence. En effet, en tant que parent, (...) chacun veut un enseignement efficace de l'anglais pour ses enfants. En même temps, comme citoyen d'un État où la majorité linguistique est fragile, plusieurs

craignent que l'apprentissage de l'anglais se fasse au détriment du français et envoie aux allophones un message ambigu quant à la priorité du français comme langue commune. (CSE, 2014, p. 1)

Dans ce contexte, les formules retenues pour l'organisation de l'enseignement intensif de l'anglais langue seconde dans le dernier cycle du primaire pour les écoles francophones du Québec sont de deux types: soit une séparation de l'année en deux périodes de cinq mois, l'une consacrée exclusivement à l'anglais et l'autre à l'ensemble des autres matières; soit une alternance de courtes périodes sur le même principe (par exemple neuf jours pour l'anglais et neuf jours pour les autres matières scolaires) (MELS<sup>1</sup>, 2012).

Pour faire la promotion de ce type de programme, qu'il avait un temps été envisagé de généraliser dans l'ensemble des écoles du Québec, et aussi pour répondre aux inquiétudes exprimées par certains parents et groupes de pression à propos de l'impact de la mise en œuvre de l'enseignement intensif de l'anglais sur les apprentissages des élèves en français et dans les autres matières, spécialement pour les élèves en difficulté d'apprentissage (FCPQ, 2012), le gouvernement a diffusé une synthèse de résultats de recherches soulignant le bien-fondé et les bénéfices observés de l'enseignement intensif d'une langue seconde.

Des études, en majorité réalisées dans le contexte de l'enseignement du français langue seconde dans les autres provinces canadiennes, concluent en effet: que les formules permettant un contact plus intensif et varié avec la L2 assurent une plus grande motivation pour cet apprentissage et de meilleurs résultats, même à plus long terme (Lightbown et Spada, 1991); que les élèves en difficulté progressent aussi dans ce type de situation pédagogique et en tirent des bénéfices en termes d'estime de soi et d'autonomie (Germain, Lightbown, Netten et Spada, 2004; Genesee, 2007); et qu'on n'observe pas d'impact négatif sur les performances en L1 ni dans les autres matières scolaires par rapport à des élèves non exposés à une formule intensive en L2 (Lazaruk, 2007). D'autres travaux non cités par le ministère indiquent des bénéfices importants quant à l'acquisition de capacités métalinguistiques (Bialystok et Barac, 2012; Simard et French, 2011).

Ces études, majoritairement à visée évaluative, sont fondées principalement sur des données d'ordre quantitatif (résultats à des épreuves officielles le plus souvent) et examinent les impacts sur plusieurs dimensions, en fin de programme et *a posteriori*. Beaucoup plus rares sont les études qui s'inscrivent dans une perspective descriptive et compréhensive, fondées sur des données d'ordre qualitatif, centrées sur une compétence ciblée et portant sur le programme en cours d'implantation.

1 Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

C'est cette lacune que nous avons souhaité combler en cherchant à mieux comprendre la manière dont les élèves exposés à une forme d'intensification de l'enseignement de la L2 (programme intensif ou enrichi) développent, au cours d'une année scolaire, leur compétence d'écriture en L2 et en L1. Ce questionnement, de notre point de vue et comme nous le développerons dans le cadre de référence, suppose à la fois de mesurer à plusieurs reprises au cours de l'année les performances des élèves, mais aussi de recueillir des informations sur leurs pratiques et leurs représentations, ce qui constitue l'aspect traité dans cet article.

Le choix d'une centration sur la compétence scripturale peut surprendre, car il ne s'agit généralement pas de la compétence privilégiée en langue seconde pour ce niveau d'enseignement. Il se justifie toutefois sur plusieurs plans. Pour ce qui concerne la L1, cette compétence est une des clés de la réussite scolaire (OCDE, 2000), mais les niveaux de maîtrise actuellement atteints par les élèves francophones au Québec sont source d'inquiétude (Comité d'experts, 2008). Il importe dès lors de chercher à mieux comprendre comment se développe cette compétence à une étape clé de la scolarité, la dernière année de l'enseignement primaire, et dans un contexte où la pratique de l'écriture dans une L2 s'intensifie.

Pour ce qui concerne la L2, la compétence à communiquer de façon appropriée dans des contextes variés par écrit est une compétence ciblée dans les programmes actuels d'anglais L2 pour l'enseignement primaire (MELS, 2006, 2009). Les attentes de fin du 3e cycle sont les suivantes:

L'élève écrit des textes variés et bien structurés à des fins qui lui sont significatives. Aidé de ses pairs et de l'enseignant, il recourt le plus souvent et avec plus d'assurance à des stratégies de dépannage et d'apprentissage. Il produit un texte pertinent au regard des consignes et applique les conventions linguistiques visées par le texte. À partir d'un modèle ouvert et des ressources disponibles, il livre un produit final personnalisé qui témoigne de son imagination et de sa créativité et tient compte du public cible. (MELS, 2006, p. 105)

## **2. Objectifs de la recherche**

L'objectif général du programme de recherche dont sont issues les données présentées ici est de tenter de mieux comprendre de quelle manière et dans quelles conditions se développe, à la fin du primaire, la compétence d'écriture en langue première et en langue

seconde dans des contextes d'intensification de l'enseignement de la langue seconde. Les objectifs spécifiques consistent à :

1. Déterminer le rapport à l'écriture en L1 et en L2 des élèves de sixième année du primaire participant à une forme d'intensification de la L2 et l'évolution de ce rapport durant une année scolaire.
2. Déterminer le niveau de performance en écriture en L1 et en L2 de ces élèves et l'évolution de ce niveau de performance durant une année scolaire.
3. Explorer la relation entre les pratiques des enseignants de L1 et de L2 et l'évolution chez les élèves des différentes composantes de la compétence d'écriture examinées (rapport à l'écriture et performance).

Dans le cadre de cette contribution, seul le premier objectif sera abordé. Après avoir clarifié ce que nous entendons par «compétence scripturale» et «rapport à l'écriture», et évoqué les cadres que nous retenons à propos du développement de cette compétence en L1 et en L2, nous présenterons des résultats en lien avec l'objectif 1. Nous nous appuierons sur des données recueillies au cours de l'année scolaire 2014-2015 dans cinq écoles primaires du Québec.

### 3. Cadre de référence

Le cadre de référence retenu pour cette recherche s'articule d'une part autour du rapport à l'écriture et d'autre part autour des recherches portant sur les processus d'écriture en L1 et en L2.

#### 3.1 La compétence scripturale et le rapport à l'écriture

Selon Barbier (2003), les différentes dimensions impliquées dans l'activité d'écriture sont rangées, par la plupart des auteurs, en deux groupes distincts: les connaissances métalinguistiques, thématiques et rhétoriques d'une part, constituant l'expertise générale en production d'écrits, acquise normalement dans la L1; et les connaissances linguistiques d'autre part, qui déterminent le niveau de réalisation dans la L2 ou étrangère. Multidimensionnelle, la compétence scripturale se caractérise aussi par sa variabilité et son extensivité (Dezutter *et al.*, 2010). Des travaux récents s'inspirant de la psychologie sociale ont mis en évidence le fait que l'écriture s'accompagne d'un certain nombre de représentations, dont certaines peuvent faciliter le «passage à l'écriture» (Delamotte *et al.*, 2000; Delcambre et Reuter, 2002) et d'autres, y faire obstacle.

Pour cerner la relation qu'établit un scripteur avec l'écriture, Barré-De Miniac a proposé la notion de «rapport à l'écriture», définie comme «l'ensemble des relations nouées avec

l'écriture, c'est-à-dire les images, représentations, conceptions, attentes et jugement que l'enfant se forge au contact de l'écriture elle-même et des adultes utilisateurs de celle-ci» (Barré-De Miniac *et al.*, 1997, p. 12). Cette relation s'inscrit aussi dans une histoire plus large, construite socialement (Delcambre et Reuter, 2002). Dans le contexte qui nous intéresse, on peut dès lors penser que les différentes représentations qui circulent dans le cercle familial comme dans la société à propos de la L2 apprise et de l'utilité de sa maîtrise à l'écrit peuvent peser sur les représentations des élèves et sur leur degré d'engagement dans cet apprentissage. Nous considérons en ce sens que les élèves construisent un rapport à l'écriture intégrant deux plans (Dezutter *et al.*, 2010): d'une part l'écriture en tant que mode général de communication et objet d'apprentissage scolaire, d'autre part les particularités de l'écriture en L1 et dans la L2 qu'ils apprennent (Lyster, Collins et Ballinger, 2009).

À la suite de Reuter (1996), nous envisageons le développement de la compétence scripturale comme s'articulant autour de deux pôles interreliés: le pôle des représentations, investissements et valeurs d'un côté; le pôle des pratiques et performances qui associent savoirs et savoir-faire de l'autre. Les informations que nous cherchons à recueillir à propos de la compétence scripturale des élèves en L2 et en L1 concernent ces différentes composantes en prenant par ailleurs en compte les particularités du passage à l'écriture du français à l'anglais et inversement.

En nous basant sur les différentes dimensions du rapport à l'écriture proposées initialement par Barré-De Miniac (2000, 2002) et revues par Chartrand et Blaser (2008) et Chartrand et Prince (2009) à propos du rapport à l'écrit, nous considérons pour notre part qu'il est possible de distinguer au sein du rapport à l'écriture une dimension affective, une dimension axiologique, une dimension cognitive et métacognitive et une dimension praxéologique. Comme nous le décrivons dans la section réservée à la méthodologie, les informations que nous sollicitons auprès des élèves en rapport avec chacune de ces dimensions concernent les expériences vécues en L1 comme en L2 et considèrent à la fois le contexte scolaire et le contexte extrascolaire.

Comme le soulignent Chartrand et Prince (2009), les différentes dimensions du rapport à l'écrit ou à l'écriture sont étroitement imbriquées. Du point de vue de la recherche, il apparaît toutefois pertinent de tenter de dégager quelques traits spécifiques de chacune de ces dimensions. Selon ces chercheuses, la dimension affective concerne «les sentiments, les émotions voire les passions entourant l'écrit» (p. 321). Nous y ajoutons ce que les élèves partagent à propos de leur sentiment de compétence (Bandura, 1986), un des aspects de la motivation. La dimension axiologique se rapporte aux valeurs associées à l'écriture et à ses usages, ce qui touche également en partie à la motivation. Dans notre cadre, la dimension cognitive touche aux représentations que les élèves se sont



construites à propos des opérations, des actions à effectuer (y compris l'usage des outils) pour mener à bien les tâches d'écriture. Nous y associons la dimension métacognitive, qui renvoie à la capacité de contrôle de ces opérations et actions. Alors que Chartrand et Prince (2009) incluent cet aspect dans la dimension praxéologique, nous avons choisi de l'associer à la dimension cognitive, réservant la dimension praxéologique pour l'évocation des pratiques et de leurs contextes (occasions d'écriture, types de productions réalisées, supports utilisés, etc.).

### 3.2 Les processus d'écriture en L1 et en L2

Le modèle le plus connu relatif aux processus cognitifs impliqués dans l'acte d'écrire est celui élaboré initialement par Hayes et Flower (1981). Plus récemment, Berninger *et al.* (2002) ont proposé le modèle *Simple View of Writing* (SVW) qui intègre toutes les composantes du modèle précédent (planification, mise en texte, révision et publication), ainsi que la mémoire de travail, la connaissance des discours et l'autorégulation des stratégies (Berninger et Amtmann, 2003).

Les chercheurs s'entendent sur le fait que l'écriture en L2 est généralement plus coûteuse cognitivement que l'écriture en L1 (Barbier, 1998; Wang et Wen, 2002; Zimmerman, 2000; Lefrançois, 2001). La phase de planification semble souvent négligée en L2, le nombre de mots produits par unité de temps est moins élevé, les pauses sont plus fréquentes dans l'activité rédactionnelle (Barbier, 2003; De Larios *et al.*, 2006) et la révision des productions est plus longue et fastidieuse (New, 1999). Lors de la rédaction en L2, la mémoire de travail est souvent surchargée (Barbier, 1998, 2003), car le scripteur se concentre le plus souvent sur les aspects formels de l'écrit, associés aux opérations dites «de bas niveau», non suffisamment automatisées, reléguant au second plan les opérations «de haut niveau» (organisation du texte, adéquation à la situation de communication, etc.), ce qui rend généralement les textes produits en L2 de moindre qualité que ceux produits en L1.

Barbier (2003) a recensé plusieurs recherches qui confirment que les adultes écrivant en L2 s'appuient beaucoup sur leurs compétences en L1, particulièrement sur les compétences d'ordre stratégique. Cummins (1980, 2007) a émis l'hypothèse d'une compétence sous-jacente commune (*common underlying proficiency*) aux différentes langues apprises. Pour que des compétences de cet ordre puissent être transférées d'une langue à l'autre, il est toutefois établi qu'un seuil minimal de compétences linguistiques doit être acquis tant en L1 qu'en L2 et que les connaissances lexicales et syntaxiques jouent en ce sens un rôle clé (Cornaire et Raymond, 1999). Cummins (1979) a montré que l'apprentissage d'une L2 a un impact positif sur les performances en L1, à condition que la compétence dans cette langue soit déjà élevée au moment de l'exposition à la L2. Ceci

devrait être le cas pour la population que nous étudierons puisqu'il s'agira d'élèves qui entament leur sixième année d'apprentissage de leur L1.

Dans le cas où la personne apprend plusieurs langues, il est établi que cet apprentissage ne s'effectue pas en silos distincts, mais plutôt dans le cadre de multiples «circulations interlinguistiques» (Sabatier, 2008). La question du passage d'une langue à l'autre suppose une compréhension précise du développement langagier bi/plurilingue et du potentiel qu'il présente pour l'enseignement des langues premières et secondes (Lüdi et Py, 2003), ainsi que la prise en compte de la dimension contrastive entre les langues concernées.

## 4. Méthodologie

Visant à dresser un état de situation pour un échantillon donné sur une durée de temps relativement large, à savoir une année scolaire, la recherche générale est de type descriptif et a une dimension longitudinale. Elle a également une visée heuristique par l'exploration de nouvelles hypothèses concernant le phénomène à l'étude. Nous avons eu recours à trois méthodes de recueil de données: la passation d'un test de rendement standardisé, l'entrevue et l'observation en classe. Le design de recherche exploite différentes formes de mixité: mixité dans la nature des données (données naturelles et sollicitées), dans leur forme (productions écrites et discours oraux) et dans le type de traitement (quantitatif et qualitatif). L'échantillon pour l'année 2014-2015 comprend des élèves scolarisés en sixième primaire dans le secteur francophone. Il s'agit d'un échantillon de convenance, constitué d'enseignants volontaires, titulaires de classe et spécialistes de l'enseignement de la L2. L'accord des parents a été obtenu selon les règles édictées par le comité d'éthique de l'Université de Sherbrooke. Cinq classes ont participé à la recherche durant cette première année (n = 105 élèves): quatre qui mettent en place le modèle intensif sous la forme cinq mois/cinq mois (deux classes où le modèle intensif était organisé dans les cinq premiers mois de l'année scolaire et deux classes dans les cinq derniers mois), et enfin une classe qui met en œuvre un modèle d'enseignement enrichi de l'anglais langue seconde. Dans ce cas, un temps plus important que le temps minimum requis par le programme est réservé chaque semaine pour l'apprentissage de l'anglais et le cours de sport est donné en anglais.

Les données traitées dans cet article concernent les mini-entrevues réalisées à trois moments de l'année scolaire (mi-septembre, début février et fin mai) auprès de six élèves par classe (n = 30). La sélection de ces six élèves a été réalisée en fonction de leur résultat au test initial visant à mesurer leur compétence en écriture en français langue d'enseignement. Pour ce faire, nous avons eu recours au sous-test «Expression écrite» du «Test de rendement individuel de Wechsler» (WIAT-II, Wechsler, 2005).

Des assistants de recherche formés pour cette tâche ont effectué la passation des tests durant le temps scolaire, en accord avec les enseignants, à trois moments distincts (début, milieu et fin) de l'année scolaire. Les consignes fournies aux élèves correspondaient aux procédures préconisées par les auteurs du test standardisé. Le coefficient de fidélité pour l'ensemble du test relatif à l'expression écrite est très bon ( $r = 0.82$ ), les scores du WIAT-II possèdent une stabilité adéquate au fil du temps et, en matière de validité de contenu, les sous-tests évaluent de façon adéquate les concepts de rendement qu'ils sont censés évaluer (Wechsler, 2005). Nous avons tenu compte du résultat du sous-test «Expression écrite» passé au début de l'année scolaire (au plus tard trois semaines après le début des classes) pour constituer un sous-échantillon de cas diversifiés. Le WIAT-II permet de transformer les scores bruts obtenus pour tout le test (sans distinction entre les différents exercices) en score d'équivalence (moyenne de 100 et écart-type de 15). Après correction du premier test en L1, trois sous-groupes ont été constitués en fonction du rendement des élèves en L1 : les élèves faibles scripteurs: score standardisé de 95 et moins; les scripteurs moyens: score standardisé entre 96 et 115; et les scripteurs forts: score standardisé de plus de 115.

Dans chaque classe, nous avons réalisé des mini-entrevues en français avec deux élèves volontaires de chacun de ces sous-groupes, donc un total de six élèves par classe. Étant donné l'âge des élèves, les entrevues étaient de durée réduite (autour de 20 minutes) et le discours a été sollicité à partir d'exemples concrets de productions d'écrits. Par exemple, lors des entrevues 2 et 3, les élèves ont été amenés à relire le texte qu'ils avaient produit dans le cadre du test WIAT et à commenter leur façon de procéder pour réaliser ces textes. Les mini-entrevues individuelles ont eu lieu dans une salle choisie par la personne enseignante (souvent la bibliothèque ou une salle d'étude) et se sont déroulées dans les jours suivants la passation du test, à un moment déterminé par la personne enseignante, correspondant le plus souvent à un temps de travail personnel pour l'ensemble des élèves de la classe. Les entrevues ont été transcrites et les données ont fait l'objet d'un traitement de nature qualitative selon les étapes reconnues de validation des données qualitatives (Van der Maren, 1995) et en fonction du cadre théorique sur le rapport à l'écriture et sur les processus engagés lors de l'activité d'écriture en L1 et en L2

Nous nous sommes appuyés sur les discours tenus par les élèves lors des mini-entrevues, tout en prenant en compte les limites propres à ce type de recueil d'informations, dont l'effet bien connu de désirabilité sociale, ainsi que les difficultés d'expression que peuvent rencontrer certains élèves confrontés à un mode d'échange et à un questionnement inhabituels par rapport aux pratiques scolaires courantes dans

les milieux observés. Sur ces bases, les questions à propos desquelles nous présentons et discutons des résultats sont les suivantes:

- Quelles sont les pratiques d'écriture des élèves? Comment évoluent les pratiques d'écriture des élèves en L1 et en L2 (dimension praxéologique du rapport à l'écriture) ainsi que leur sentiment de compétence (dimension affective) par rapport à l'écriture? Constate-t-on une évolution de ces pratiques et de ce sentiment au cours de l'année scolaire?
- Quelles sont leurs représentations associées à l'écriture dans les deux langues, aux processus impliqués dans les tâches d'écriture et aux particularités linguistiques de chacune des langues (dimension cognitive)?

Pour chaque question, nous indiquerons si des particularités ont été relevées selon les trois catégories d'élèves établies à la suite de la passation initiale du test d'expression écrite en L1, à savoir les élèves dont le résultat au test en L1 se situe au-dessus de la moyenne (repérables par un petit a à la fin du code alphanumérique), dans la moyenne (repérables par un petit b) ou en dessous de la moyenne (repérables par un petit c).

Le tableau suivant présente le contenu principal des trois guides d'entrevue grâce auxquels nous avons cherché à recueillir des informations sur les pratiques et les représentations en explorant les dimensions affective, axiologique, cognitive et praxéologique du rapport à l'écriture en général et dans chacune des deux langues.

Entrevue 1	Entrevue 2	Entrevue 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Environnement sociolinguistique</li> <li>• Pratiques scolaires et extrascolaires dans les deux langues (dimension praxéologique)</li> <li>• Perception des activités d'écriture en contexte scolaire et extrascolaire (dimensions affective et axiologique)</li> <li>• Processus dans les deux langues en relation avec une situation indéfinie («Comment tu t'organises lorsque tu dois écrire un texte?»; «Qu'est-ce qui t'aide?») (dimension cognitive)</li> <li>• Perception des différences entre les deux langues (dimension cognitive)</li> <li>• Perception de compétence (dimension affective)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pratiques scolaires et extrascolaires dans les deux langues</li> <li>• Perception des activités d'écriture en contexte scolaire</li> <li>• Processus dans les deux langues en relation avec l'écriture du texte exigée dans le cadre de la passation du test WIAT («Comment as-tu fait pour écrire les deux textes?») (dimension cognitive)</li> <li>• Perception de compétence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pratiques scolaires et extrascolaires dans les deux langues</li> <li>• Évolution des perceptions associées aux pratiques d'écriture dans les deux langues</li> <li>• Processus dans les deux langues lors de l'écriture du texte dans le test WIAT</li> <li>• Perception des rapports entre langues</li> <li>• Perception de compétence (progrès ou pas en écriture)</li> <li>• Expression de conseils à un apprenti scripteur en L1 et L2</li> </ul>

## 5. Résultats

### 5.1 Les pratiques d'écriture extrascolaires et leur évolution durant l'année scolaire

Dès la première entrevue, la majorité des enfants font part de pratiques extrascolaires en L1 très diversifiées tant en ce qui concerne les genres (cartes, journal intime, listes, poèmes) que les supports (papier et numérique). Le support papier reste plus fréquemment utilisé que le support numérique. Il existe sur ce point une différence entre ce qui ressort de nos entrevues avec les élèves de sixième primaire et les informations recueillies par Chartrand et Prince (2009) auprès d'élèves plus âgés du secondaire, chez qui les écrits électroniques correspondent à la pratique la plus courante.

Dans les pratiques évoquées, les fonctions interactive et imaginative de l'écriture (Halliday, 1975) sont bien présentes. On trouve aussi des évocations de la fonction cathartique de l'écriture chez plusieurs élèves, d'une fonction que nous proposons d'appeler récréative: *J'écris pour passer mon temps* (1-SCA-22a<sup>2</sup>), ainsi que de la fonction mémorielle: *J'écris pour me rappeler des choses* (1-DE-24c).

En général, comme l'ont montré Chartrand et Prince (2009), les élèves rapportent un fort engagement affectif dans les pratiques d'écriture extrascolaire en particulier pour les pratiques qui relèvent de l'écriture de l'intime ou de l'écriture d'invention: *J'imagine comme qu'est-ce que j'écris fait que je suis, parfois je ris, parfois je pleure, parfois je trouve ça triste aussi* (1-DE-24c).

Les pratiques extrascolaires d'écriture en L2 sont quasi inexistantes en début d'année. Quand elles existent, elles répondent à une demande de l'entourage familial et s'inscrivent soit dans un contexte où l'enfant est invité à correspondre par écrit avec un des membres de la famille proche ou plus lointaine qui est anglophone, soit dans un contexte où les parents encouragent l'apprentissage de l'anglais en soulignant les bénéfices à en retirer pour le futur de l'enfant. Les pratiques tournent alors autour de la constitution de listes d'épicerie en anglais ou de dictées, une pratique constatée aussi par Fialip Barate (2007) auprès d'enfants de maternelle que les parents encouragent dans l'apprentissage de l'écriture en L1.

À l'issue du bloc intensif d'apprentissage de l'anglais langue seconde, plusieurs élèves font état de pratiques d'écriture en L2 en émergence, qui relèvent d'initiatives personnelles: écriture d'un journal, échange de messages avec des amis, écriture d'une

---

2 Tous les élèves dont le code d'identification comprend les lettres SCA ou DE sont issus de classes où l'anglais a été enseigné de manière intensive et exclusive durant cinq mois, de janvier à juin.

chanson, traduction d'un poème. Il ne s'agit là que d'élèves qui ont été classés dans la moyenne ou au-dessus de la moyenne au test initial.

## 5.2 Les pratiques scolaires d'écriture

Les informations recueillies auprès des élèves, mais aussi à l'occasion d'observations effectuées au sein des classes, permettent de découvrir que les pratiques d'écriture en classe sont variables selon les enseignants. Toutefois, à ce niveau de la scolarité, les pratiques d'écriture de textes de type narratif, informatif et argumentatif sont les plus courantes et coexistent au fil d'une année scolaire. Dans un cas, la personne enseignante de L1 demande aux élèves de tenir un journal quotidien dans lequel les élèves écrivent sans consignes trop contraignantes. Dans un autre cas, un enseignant de L2 a recours régulièrement à la pratique du *crazy write*, à savoir un temps court au cours duquel les élèves écrivent le plus grand nombre possible de mots en anglais.

Les pratiques imposées dans le cadre scolaire sont jugées utiles par de nombreux élèves, surtout les élèves les plus forts, qui ont endossé sans problème leur métier d'élève et ont bien compris le contrat scolaire (Charlot, Bautier, Rochex 1992): *Admettons qu'on a un travail à faire, ça peut nous aider à savoir comment écrire plusieurs mots (1-DE-13a); c'est fait pour apprendre, faut qu't'apprennes (1-PS-05a<sup>3</sup>).*

Les élèves des autres catégories (moyens et faibles scripteurs) soulignent davantage le poids de la réussite associé à l'apprentissage de l'écriture et certains d'entre eux se fixent des objectifs élevés: *Écrire, ça me fait penser à des productions écrites, ça me fait un peu peur des fois... c'est rare que j'fais des productions parfaites à l'école, c'est ça qui me stresse le plus, j'veux tout l'temps avoir 100 %, mais je l'ai jamais (1-PS-05b).* Le poids des normes scolaires est évoqué sous plusieurs aspects, comme ne pas faire trop d'erreurs. *Attention, fais pas trop de fautes parce que Mister X il va t'faire recommencer (1-PS-05b); écrire des textes longs et avoir une belle calligraphie (1-DE-13b).*

Pour certains élèves faibles et moyens scripteurs, l'écriture scolaire est associée à des impressions négatives. Il peut s'agir d'un exercice pénible: *Ben quand il faut à mettons écrire un brouillon, après ça faut tu le corriges, après ça faut que tu fasses ton propre là, je trouve ça long pis plate (1-20b-3-32),* et peu motivant: *Ben parce que les sujets sont pas intéressants (1-3b-2-30).*

Une grande majorité des élèves rencontrés lors des mini-entrevues déclarent malgré tout s'engager positivement dans les activités d'écriture scolaire à condition qu'un certain nombre de conditions soient respectées: écrire seul plutôt qu'en groupe, disposer d'un contexte favorable à la concentration et pouvoir choisir le sujet à développer. Nous reviendrons sur plusieurs de ces éléments dans la section suivante consacrée

3 Tous élèves dont le code d'identification comprend les lettres PS sont issus d'une classe d'anglais enrichi.

aux informations relatives au processus d'écriture. Par rapport aux thèmes à traiter, on constate une différence nette entre deux groupes d'élèves: ceux qui prennent plaisir à imaginer des univers par écrit (*J'aime écrire pour des histoires, ouais comme ça ben j'utilise mon imagination* [1-DE-23b]) et ceux qui ont du plaisir plutôt à ancrer leur récit dans le réel (*Je me base souvent sur ma vie à moi* [1-SCB-14a]). Cette préférence transcende les différentes catégories d'élèves, il y a donc des élèves de toutes catégories qui ont exprimé l'une ou l'autre préférence.

Lors des entrevues réalisées à la fin de l'année scolaire, plusieurs élèves classés a ont fait part d'un plaisir accru pour l'écriture en L1: *J'aime écrire et ça a l'air d'augmenter cette année* (3-SCA-16a). Si une partie des élèves disent préférer écrire en L1 plutôt qu'en L2: *Parce que c'est ma langue maternelle pis que je plus habitué d'utiliser ça* (3-DE-13a), une autre partie d'entre eux (dont des représentants de chacune de nos catégories initiales) estiment que l'écriture en L2 suscite plus de plaisir que celle en L1 *parce que c'est plus court* (3-DE-06a), *parce que c'est un peu plus facile, l'orthographe* (3-DE-24c) ou *parce que ça amène des challenges* (3-SCA-19b).

À l'instar d'un élève classé sous la moyenne au test initial en L1, la grande majorité des élèves rencontrés disent percevoir une progression dans leur maîtrise de l'écriture en L1: *J'étais moins bon en français au début de l'année, puis je me suis amélioré et j'ai écrit plus que les autres années, ben je me suis amélioré là* (2-DE-08c). En L2, la perception de progression est nette à l'issue du bloc intensif pour toutes les catégories d'élèves: *En ce moment, je pourrais écrire plus en anglais qu'avant, j'écris plus qu'avant* (3-SCA-14b).

### 5.3 À propos du processus d'écriture

De manière générale, il est toujours surprenant, comme l'ont remarqué avant nous d'autres chercheurs qui ont recueilli les discours des enfants à propos de l'écriture (Fialip Barate, 2007, par exemple), de constater chez la majorité d'entre eux un haut degré de clarté cognitive (Downing et Fijalkow, 1984). Il est toutefois difficile, avec le type de données que nous avons recueillies et en fonction du contexte de collecte, de faire la distinction entre ce que chaque élève a vraiment développé comme conscience métacognitive et ce qui relève dans son discours de la reprise du discours tenu par les personnes enseignantes. À ce niveau de la scolarité, soit la fin de l'école primaire, les élèves connaissent bien le processus d'écriture tel qu'il est «transposé» – «didactisé» – dans le milieu scolaire québécois, les enseignants mettant l'accent depuis deux décennies sur l'importance des stratégies de planification, de mise en texte et de révision. Une des enseignantes de L1 des classes participant à notre recherche insiste par exemple sur l'utilisation d'un code de couleurs pour la révision des textes. C'est cette phase de révision

et de correction qui est perçue comme la plus lourde par les élèves classés en dessous de la moyenne au test initial: *Quand je corrige ben là ça vient plate* (1-DE-24c).

Lorsqu'ils révisent un texte à l'école en L1, les élèves portent attention aux éléments d'ordre formel, sémantique, contextuel (respect des consignes) et pragmatique (prise en compte du destinataire):

*Je fais à l'attention à l'orthographe des mots, et aussi pour ne pas oublier des mots et voir si mes phrases elles ont du sens... je me fie à ce que j'ai appris dans mon primaire, si je trouve un mot qui n'a pas de sens dans la phrase, je vais le changer, si j'oublie un mot, je vais l'écrire* (1-DE-13a);

*je regarde les virgules et les points* (2-SCA-06b);

*je fais attention au nombre de phrases car je me dis qu'il faut pas dépasser, je me dis il faut que je m'arrête là* (1-DE-20b);

*je trouve que j'écris comme mal. Il y a comme personne qui me comprend dans la classe* (2-DE-23b).

Qu'il s'agisse d'écriture en L1 ou en L2, les élèves insistent sur le fait qu'ils ont davantage de facilité à écrire dans le cadre scolaire s'ils connaissent le sujet à développer et peuvent s'inspirer de leur expérience personnelle: *Je me base souvent sur ma vie à moi* (2-SCB-14b); *je pratiquais ce sport-là, ça me donnait plus d'idées. Si c'était ce que je faisais moins, ça aurait dû être différent* (2-DE-20b); *j'ai aimé écrire un texte sur l'Halloween parce que j'aime les films d'horreur, c'est ce que je fais la fin de semaine, ça me donne des idées* (2-DE-23b). Ils estiment aussi utile le recours à différents outils: le dictionnaire et le dictionnaire bilingue pour les travaux d'écriture en L2, les listes de mots ou les grilles de révision.

En L2, la clé de l'écriture réside, comme l'ont montré différents travaux théoriques (Cornaire et Raymond, 1999), dans la qualité du bagage lexical disponible. En début d'année, les élèves disent se heurter à ce problème majeur: *J'écris des gros textes en français, car je suis habitué au français, mais pas souvent en anglais, pas toujours que j'ai pas d'inspiration, il fallait toujours chercher des mots* (2-DE-20b). Cette difficulté est atténuée après le module intensif: *Je sais écrire des textes en anglais (...) parce que je sais plus les mots, ça fait que c'est plus facile faire un texte* (3-DE-06a); *je vais presque plus regarder dans le dictionnaire, je connais mes mots de même* (3-DE-23b).

#### 5.4 D'une langue à l'autre

Dans le contexte particulier de l'apprentissage intensif de l'anglais en tant que L2, il est intéressant de constater que les élèves développent une prise de conscience des différences d'ordre linguistique entre les deux langues. Les principales différences qu'ils évoquent concernent *la façon dont les mots s'écrivent* (2-DE 20b), l'ordre des mots et le nombre de mots (moins nombreux en anglais): *des fois il y a plusieurs mots en français et*



on peut les écrire en un mot en anglais (1-DE-13a). Plusieurs élèves évoquent le recours à la traduction «dans leur tête». En termes de processus, nombreux sont ceux qui estiment ne pas voir de différence dans leur manière de produire un écrit en L1 ou en L2: *je ne vois pas vraiment de différence... je pense aux mêmes affaires ou je traduis dans ma tête* (2-DE-23b). Le passage par la traduction (Castelloti, 2001; Cohen, Brooks-Carson et Jacobs-Cassuto, 2000; Cohen et Allison, 2001) est évoqué de nombreuses fois:

*Sinon j'me dis comment je peux dire ça en français... mettons dans ma tête vu que j'suis francophone je reformule la phrase mettons en production écrite, j'écris en anglais, je reformule la phrase en français, qu'est-ce que ça veut dire, je regarde si elle a du sens... Fait que dans le fond je refais la phrase dans ma tête en français puis je l'écris en anglais.* (2-DE-5b)

Pendant ou juste après le module d'apprentissage intensif de l'anglais, certains élèves font part de difficultés liées à l'écriture en français à l'occasion du test: *j'ai des fautes dans mon texte en français parce que je ne suis pas habitué d'écrire en français beaucoup* (2-SCA-19b). Des élèves classés au-dessus de la moyenne évoquent certaines difficultés dues à la prégnance de l'anglais: *ça fait longtemps que j'ai pas écrit en français, parce que maintenant c'est rendu en anglais. Il faut que je cherche un peu plus qu'avant* (3-DE-08a), et à des phénomènes de l'ordre de l'interférence entre les deux langues (Brou-Diallo, 2007): *En anglais, on met pas les adjectifs au pluriel, juste le nom, ça fait qu'après des fois en français tu peux te tromper* (3-DE-13a). Ce dernier extrait laisse entrevoir aussi le développement d'une attention métalinguistique, dont témoigne cet autre élève classé au niveau moyen:

*Le français, c'est plus difficile que l'anglais quand tu connais ben ça les deux... Parce que l'anglais tu as, c'est vraiment rare les verbes irréguliers il y en a pas beaucoup il y en a pas mal moins qu'en français parce qu'en même temps y a tout le temps le même radical presque, pis y a pas beaucoup de temps de verbes non plus.* (3-DE-05b)

Même des élèves plus faibles témoignent des différences qu'ils repèrent entre les deux langues en matière d'écriture, qu'il s'agisse d'orthographe: *en anglais, les lettres ça veut pas dire les mêmes affaires là fait que c'est différent, puis en français euh ben il y a comme les accents puis des accents aigus et des apostrophes* (1-DE-24c), ou de mode d'expression:

*L'écriture en anglais je trouve ça beaucoup plus facile, c'est moins long alors qu'en français c'est long à écrire, pis là des fois t'arrives en anglais pis t'es ah ben t'sais c'est juste ça, un mot. Pis en français, ça veut dire comme trop, faut que tu prennes trois mots pour le dire.* (1-SCB-17c)

On retrouve la trace dans de tels propos du phénomène d'interdépendance évoqué par Vygotski qui soulignait que «lorsque l'enfant assimile une langue étrangère, il dispose déjà dans sa langue maternelle d'un système de significations qu'il transfère dans l'autre langue» (2008, p. 376). Mais, ajoute-t-il, «inversement aussi, l'assimilation d'une langue étrangère fraie la voie à la maîtrise des formes supérieures de la langue maternelle» (*Ibid.*).

## 6. Conclusion

Les informations fournies à l'occasion des trois mini-entrevues réalisées au cours de l'année scolaire 2014-2015 par les jeunes élèves québécois de sixième primaire engagés dans l'apprentissage intensif de l'anglais langue seconde nous fournissent un premier ensemble d'éléments permettant de mieux connaître leurs pratiques d'écriture en L1 et en L2 dans ce contexte, ainsi que leurs représentations à propos de l'écriture dans ces deux langues. Leurs discours successifs apportent aussi un éclairage intéressant sur les constantes et les évolutions.

Les enfants rencontrés ont des pratiques d'écriture diversifiées en L1 en dehors des commandes scolaires et ces pratiques varient peu au fil de l'année. Pour quelques-uns d'entre eux, mais ils sont en nombre limité, le module d'apprentissage intensif de la L2 a pour effet de provoquer l'émergence de quelques pratiques d'écriture extrascolaire en L2. La dualité de l'écriture (Barré de Miniac, 2000), qui amène à faire une distinction nette entre l'écriture à et pour l'école et l'écriture pour soi, est bien présente. L'écriture pour soi est fortement investie du point de vue affectif, alors que l'écriture scolaire est source de davantage de stress étant donné le poids des attentes scolaires. Ceci n'empêche toutefois pas une majorité d'enfants de s'engager positivement dans des activités scripturales scolaires à certaines conditions et de les juger utiles pour la progression de leurs apprentissages. Comme constaté par les travaux sur le rapport au savoir (Charlot, 1999), l'engagement des élèves plus faibles est plus problématique.

Le contexte particulier de l'apprentissage intensif de la L2 semble contribuer à développer une attention métalinguistique chez plusieurs élèves, qui disent percevoir des différences entre les deux langues, mais l'absence de pratiques dans la langue d'enseignement durant une longue période peut générer quelques difficultés. Il sera intéressant, de ce point de vue, de vérifier si les élèves des classes où est mis en place un modèle d'alternance régulier (neuf jours d'enseignement de la L2 et neuf jours d'enseignement des autres matières scolaires par exemple<sup>4</sup>) évoquent ou non de semblables difficultés. Les analyses d'ordre quantitatif des résultats des élèves aux trois passations du test d'expression écrite nous permettront également de relier les perceptions des élèves avec la mesure de leur progression. Enfin, du point de vue de la didactique de la langue première ou seconde, il nous paraît utile que les enseignants puissent, dans le cadre de leurs pratiques régulières, réserver un temps pour recueillir des informations directes auprès des élèves quant à leur rapport à l'écriture, comme nous avons pu le faire dans le cadre de ce protocole de recherche.

4 La deuxième année de la collecte de données, effectuée en 2015-2016, a permis de rassembler des informations sur ce contexte, lesquelles sont en cours de traitement.

## Références

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Barbier, M.-L. (2003). Écrire en L2: bilan et perspectives des recherches. *Arob@se*, 1(2), 6-21.
- Barbier, M.-L. (1998). Rédaction en langue première et en langue seconde: comparaison de la gestion des processus et des ressources cognitives. *Psychologie française*, 43(4), 361-370.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-40.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C., Delannay, B. et Pibaro, J. (1997). *La famille, l'école et l'écriture: Étude descriptive et comparative*. Paris: INRP.
- Berninger, V. et Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice. In H. Swanson, K. Harris, et S. Graham (dir.), *Handbook of learning disabilities* (p. 323-344). New York: The Guilford Press.
- Berninger, V. W. et al. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 291-304.
- Bialystok, E. et Barac, R. (2012). Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition*, 122(1), 67-73.
- Brou-Diallo, C. (2007). Interlangue ou interférence et enseignement du français langue étrangère. *Sudlangues*, 7, 12-25.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE International.
- Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir*. Paris: Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). *Le rapport à l'écrit, un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit. *Canadian Journal of Education*, 32(2) 317-343.
- Cohen, A et Allison, K. 2001. Bilingual processing strategies in the social context of an undergraduate immersion program. In E. Shohamy et L. Walters (dir.) *New perspectives and issues in educational language policy: A volume in honor of Bernard Dov Spolsky* (p. 35-60). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Cohen, A, Brooks-Carson, A. et Jacobs-Cassuto, M. (2000). *Direct versus translated writing: What students do and the strategies they use*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.carla.umn.edu/about/profiles/>>.
- Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *L'amélioration de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire: un équilibre à trouver*. Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0485.pdf>>.

- Cornaire, C. et Raymond, P.-M. (1999). *La production écrite*. Paris: CLE International.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175-187.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-202.
- Delamotte, R., Gippet, F., Jorro, A. et Penloup, M.-C. (2000). *Passages de l'écriture: un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris: Presses universitaires de France.
- De Larios, J.-R., Manchon, R.-M. et Murphy, L. (2006). Generating text in native and foreign language writing: A temporal analysis of problem-solving formulation processes. *Modern Language Journal*, 90(1), 100-114.
- Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Présentation. *Pratiques*, 113-114, 3-6.
- Dezutter, O., Cansigno, Y. et Silva, H. (2010). Un cadre théorique pour penser le développement de la compétence scripturale en langue seconde ou étrangère. In Y. Cansigno, O. Dezutter, H. Silva et F. Bleys (dir.), *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université* (p. 21-33). Mexico: Presses de l'UAM-Azcapotzalco.
- Downing, J. et Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse: Privat.
- Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ) (2012). *L'enseignement intensif de l'anglais, L2. Résultats du sondage mené auprès des membres de la FCPQ et de la consultation faite auprès des parents du FPEHDAA*.
- Fialip Barate, M. (2007). *La construction du rapport à l'écrit*. Paris: L'Harmattan.
- Flower, L. et Hayes, J.-R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Genesee, F. (2007). French immersion and at-risk students: a review of research evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 63(5), 654-687.
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C. et Kamil, M. (2006). Synthesis: Cross-linguistic relationships. In D. August et T. Shanahan (dir.), *Developing Literacy in Second-Language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (p. 153-174). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Germain, C. et Netten, J. (2005). Fondements d'une approche transdisciplinaire en FLE/FL2: le français intensif au Canada. *Cahiers du français contemporain*, 10, 13-33.
- Germain, C., Lightbown, P. M., Netten, J. et Spada, N. (2004). Intensive French and intensive English: Similarities and differences. *Canadian Modern Language Review*, 60(3), 409-430.
- Halliday, M. (1975). *Learning How to Mean*. London: Edward Arnold.
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *Revue canadienne des langues vivantes*, 63(5), 605-628.
- Lefrançois, G. R. (2001). *Of Children: An Introduction to Child and Adolescent Development*. Belmont: Wadsworth.
- Lightbown, P. M. et Spada, N. (1991). Long-term study of intensive ESL teaching in primary school. *Canadian Modern Language Review*, 48, 1-17.
- Lüdi, G. et Py, B. (2003). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Lyster, R., Collins, L. et Ballinger, S. (2009). Linking languages through a bilingual read-aloud project. *Language Awareness*, 18, 366-383.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2012). *L'organisation scolaire dans un contexte d'enseignement intensif de l'anglais L2*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009). *Programme de formation de l'école québécoise: Progression des apprentissages au primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Muñoz, C. (dir.) (2012). *Intensive Exposure Experiences in Second Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Netten, J. et Germain, C. (2004). Theoretical and research foundations of intensive French. *Canadian Modern Language Review*, 60(3), 275-294.
- New, E. (1999). Computer-aided writing in French as a foreign language: A qualitative and quantitative look at the process of revision. *Modern Language Journal*, 83(1), 80-97.
- Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (2000). *La littératie à l'ère de l'information*. Paris: OCDE.
- Porcher, L. et Groux, D. (1998). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris: Presses universitaires de France.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.
- Sabatier, C. (2008). Ethnic and national identity among second-generation immigrant adolescents in France: the role of social context and family. *Journal of Adolescence*, 31(2), 185-205.
- Simard, D. et French, L. (2011). Lien entre l'objet des verbalisations langagières d'élèves de sixième année du primaire et leurs productions écrites en anglais langue seconde. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14, 141-169.
- Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Bruxelles: Les Presses de l'Université de Montréal, De Boeck.
- Vygotski, L. (2008). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Wang, W. et Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), 225-246.
- Wechsler, D. (2005). *WIAT-II: Test de rendement individuel de Wechsler* (2<sup>e</sup> éd.). Toronto: Pearson Canada Assessment.
- Zimmerman, R. (2000). L2 writing: Subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and Instruction*, 10(1), 73-99.