

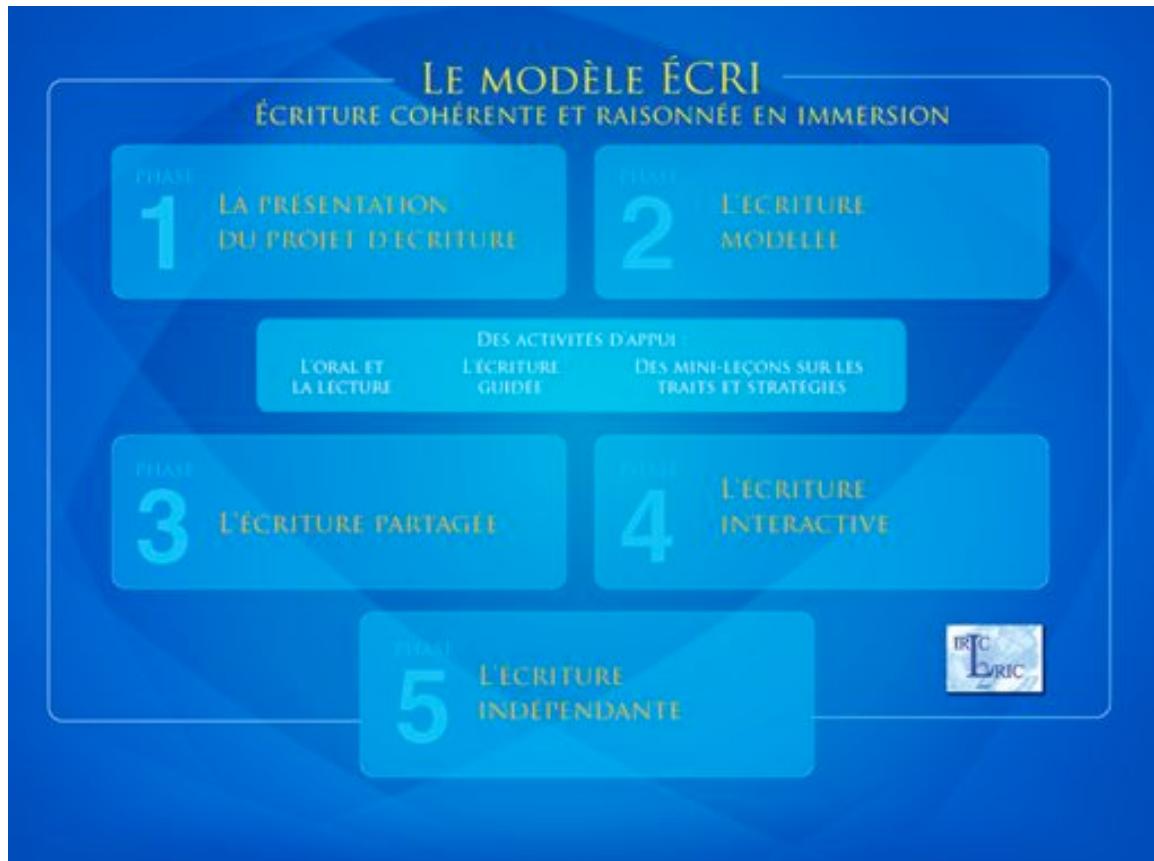
Fondements théoriques

A. Le modèle ÉCRI.....	1
Phase 1 – La présentation du projet final.....	1
Phase 2 – L’écriture modelée.....	3
Phase 3 – L’écriture partagée.....	5
Phase 4 – L’écriture interactive.....	6
Phase 5 – L’écriture indépendante.....	7
Les activités d’appui.....	10
i. Activités orales.....	10
ii. Activités de lecture.....	10
iii. Activités d’écriture.....	12
iv. Activités langagières.....	12
v. Activités liées à l’enseignement de stratégies.....	14
B. Les pratiques exemplaires.....	15
L’écriture en langue maternelle (L1) et en langue seconde (L2).....	15
Les caractéristiques des apprenants de langue seconde en écriture.....	15
Les pratiques exemplaires en écriture du modèle ÉCRI.....	16
Les approches exemplaires en littératie.....	26
i. La littératie équilibrée.....	26
Les approches exemplaires de l’enseignement du modèle ÉCRI.....	27
i. La pédagogie par projets.....	27
ii. La différentiation.....	30
C. La communauté d’apprentissage professionnelle (CAP).....	32
D. Références.....	35

A. Le modèle ÉCRI

Le modèle ÉCRI – écriture cohérente et raisonnée en immersion – constitue un modèle d’organisation de l’enseignement de l’écriture. Il intègre et organise les pratiques exemplaires de l’enseignement de l’écriture dans un tout cohérent.

Le modèle ÉCRI comporte cinq phases d’enseignement de l’écriture ainsi que des activités d’appui qui s’effectuent tout au long du processus.



Phase 1 – La présentation du projet d’écriture

Pendant la phase 1 du modèle ÉCRI, l’enseignant présente le projet d’écriture aux élèves. Ce projet final comporte une rédaction écrite, une composante visuelle et une composante orale.

Exemples de projets finals



La rédaction écrite tient compte d'un genre et d'un type de textes en particulier, fournissant aux élèves une intention et un format d'écriture.

Smith (1998) explique qu'un genre est une « famille » de textes possédant des caractéristiques communes. Pour pousser plus loin la comparaison, les types de textes seraient chacun des membres de la famille d'un genre en particulier. Tout en possédant des caractéristiques communes avec les autres types de textes d'un même genre, chaque type de textes possède des caractéristiques qui lui sont propres. Voici une description des genres fréquemment étudiés en milieu scolaire ainsi qu'une liste de quelques types de textes appartenant aux genres décrits.

1. Genre narratif : qui raconte, habituellement dans une séquence chronologique.
Types de texte : nouvelle, récit, légende, roman

2. Genre incitatif ou persuasif : qui cherche à convaincre, à persuader
Types de texte : éditorial, capsule publicitaire, lettre d'opinion

3. Genre informatif ou explicatif : qui cherche à informer, à expliquer
Types de texte : marche à suivre, description, travail de recherche, article

4. Genre poétique ou expressif : qui exprime des sentiments, qui joue avec la langue
Types de texte : poème, chanson, journal intime

Par ailleurs, lors de la phase 1 du modèle ÉCRI, les élèves voient et, dans certains cas, écoutent un exemple du projet final qu'ils devront réaliser. L'enseignant précise ses attentes et explique les exigences demandées pour le projet ainsi que les étapes à suivre pour mener à bien le projet.

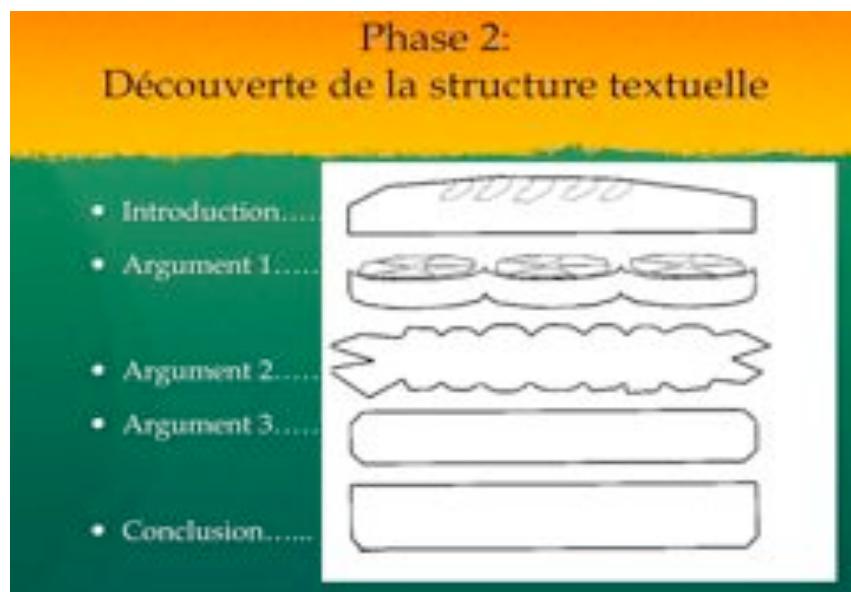
La phase 1 comporte plusieurs éléments soutenant la démarche d'apprentissage :

1. **Personnalisation** : Lors de cette phase, l'enseignant personnalise le projet final en effectuant des liens entre le projet final et le vécu de l'élève. De plus, le choix des thèmes d'écriture joue dans la personnalisation. Par exemple, les élèves de la huitième année peuvent choisir d'effectuer une info-publicité sur un produit, un service ou une invention.
2. **Activation des connaissances antérieures** : Pendant cette phase, les élèves ont l'occasion de partager et de valider ce qu'ils connaissent déjà à propos des choix de sujets proposés et du genre à l'étude.
3. **Anticipation** : L'enseignant précise les tâches à effectuer et il présente les résultats d'apprentissage visés ainsi que les étapes à suivre pour arriver à la réalisation des différentes composantes du projet final. À partir d'exemples, les élèves peuvent identifier ce qu'ils pensent effectuer lors de l'unité d'enseignement.

Phase 2 – L'écriture modelée

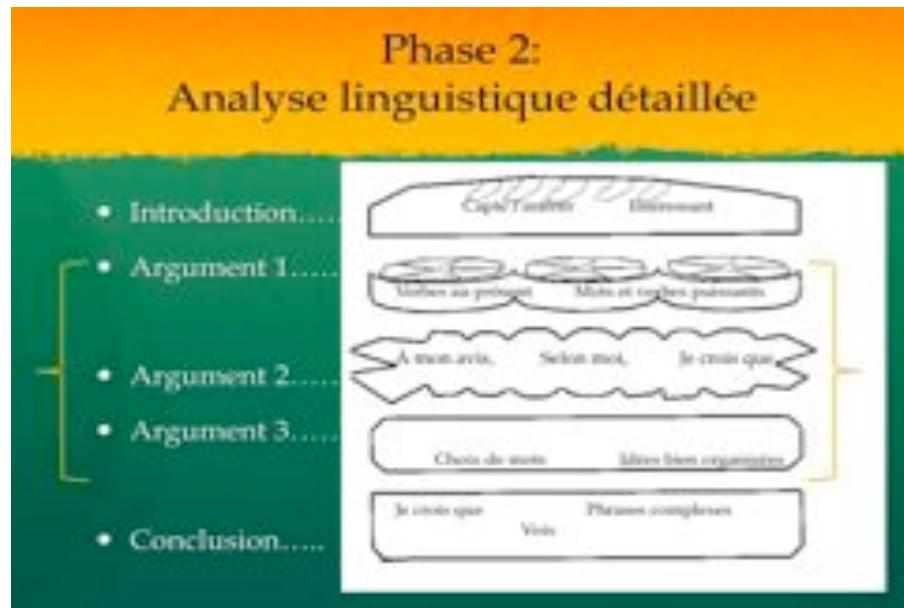
L'écriture modelée, la deuxième phase du modèle ÉCRI, comprend trois sections :

1. Dans un premier temps, l'enseignante présente un ou quelques modèles du genre à l'étude, que les élèves lisent. En groupe, les élèves analysent et/ou comparent les textes afin d'en dégager la structure/l'organisation. Une fois identifiée, la structure/l'organisation du texte est transcrise sur un organigramme (une représentation graphique).



Exemple d'une structure d'un texte d'opinion

2. Une fois la structure/l'organisation identifiée, les élèves effectuent la deuxième partie de la phase 2. Les élèves réexaminent le ou les modèles fournis précédemment par l'enseignant en les comparant afin de dégager les éléments langagiers que ces textes ont en commun : les temps et les modes de verbes, les structures grammaticales, le vocabulaire et les traits liés au genre à l'étude. Ces éléments langagiers sont ajoutés à l'organigramme.



3. À partir des éléments langagiers ressortis lors de la comparaison des textes, l'enseignant et les élèves créent ensemble la rubrique pour la composante écrite du projet final.

**Phase 2:
Création d'une rubrique**

Les traits	Texte écrit (avec les élèves)	Texte approprié	Texte facile
Contenu	Idée principale expliquée clairement et appuyée par détails et exemples.		
Organisation	Transitions fluides		
Voix/style	Texte dynamique		
Choix de mots	Mots précis et nuancés		
Fluidité des phrases	Variété de phrases simples et complexes		
Conventions linguistiques	Respecte bien la grammaire		

Ainsi, l'écriture modelée sert à structurer la rédaction des élèves en leur fournissant la structure du type de textes à l'étude, les éléments linguistiques nécessaires à la production de ce type de textes et des exemples supplémentaires du type de textes à l'étude ainsi que des précisions quant aux critères de rendement attendus.

Phase 3 – L'écriture partagée

La phase trois du modèle ÉCRI donne l'occasion aux élèves de voir et de saisir ce que fait l'enseignant durant l'acte d'écriture. Pendant cette phase, l'enseignant, stylo en main, écrit un texte devant les élèves tout en expliquant son raisonnement vis-à-vis de sa rédaction. En se référant à l'organigramme et à la rubrique, l'enseignant explique à haute voix pourquoi il choisit certaines idées et/ou certaines conventions linguistiques.



Il négocie à l'oral ses choix de mots, ses structures de phrases et autres. Le raisonnement d'écriture est présenté de façon très explicite aux élèves. Aussi, en plus de l'organigramme et de la rubrique, l'enseignant modèle l'utilisation des différents outils servant à l'écriture, tels le dictionnaire et le référentiel. Pour encourager la participation active des élèves, ces derniers peuvent offrir des suggestions pour enrichir le texte écrit par l'enseignant. L'enseignant, en retour, négocie ces suggestions à l'oral.

Certains enseignants ont préféré adapter l'écriture partagée. Au lieu de rédiger devant les élèves, ils leur ont remis le brouillon d'un texte rédigé préalablement. À partir de ce brouillon, ces enseignants ont expliqué leur raisonnement d'écriture à leurs élèves.



Lors de cette phase, il est impossible de tout partager. Au début de l'année, lorsque les élèves ne connaissent pas nécessairement toutes les caractéristiques d'un bon texte – les idées, l'organisation, la voix, la fluidité des phrases, le choix des mots et les conventions linguistiques –, il est bon que l'enseignant se concentre sur une caractéristique en particulier. Étant donné la longueur des textes au niveau intermédiaire, les enseignants ont souvent identifié certains paragraphes problématiques pour les élèves, comme l'introduction et la conclusion dans le texte d'opinion, et ils se sont concentrés sur ces paragraphes. Par exemple, pour le texte d'opinion, deux enseignants ont modelé l'introduction devant les élèves ainsi que le premier paragraphe du développement où l'on présente le premier argument. D'autres enseignants ont étalé le partage de certains éléments du texte sur plusieurs jours, partageant ainsi une plus grande partie du texte en question. Plusieurs enseignants ont préféré combiner l'écriture partagée et l'écriture interactive. Ils ont partagé leur raisonnement d'écriture devant les élèves pendant quelques paragraphes et ils ont demandé aux élèves de terminer leur texte en collaboration avec leurs camarades de classe.

De plus, l'enseignant touche les facteurs socio-affectifs lors de cette phase en parlant de ses succès et de ses défis rencontrés lors de l'écriture et des stratégies qu'il utilise pour surmonter ces obstacles. Il se met dans la peau d'un élève écrivain.

En dernier lieu, les élèves évaluent la qualité du texte de l'enseignant selon la rubrique créée lors de la phase 2 et offrent des suggestions pour améliorer son texte.

Phase 4 – L'écriture interactive

Après le modelage de l'enseignant ainsi que le développement des éléments linguistiques et stylistiques nécessaires à la rédaction du type de textes et du genre à l'étude lors des phases 2 et 3, on voit l'émergence, lors de la phase 4, d'un peu plus d'autonomie de la part des élèves quant aux processus d'écriture. Avant de passer à l'écriture autonome, à la

phase 5 – **écriture individuelle**, les élèves ont l’occasion, lors de **l’écriture interactive**, de faire de la pratique coopérative et d’être ainsi soutenus par leurs pairs lors de l’écriture. Les élèves jouent les rôles de co-écrivains et de co-éditeurs. Pendant cette phase, les élèves sont responsables du contenu, de la structure textuelle, de la planification de la rédaction, de la révision et des corrections, et ils négocient ces éléments textuels entre eux.

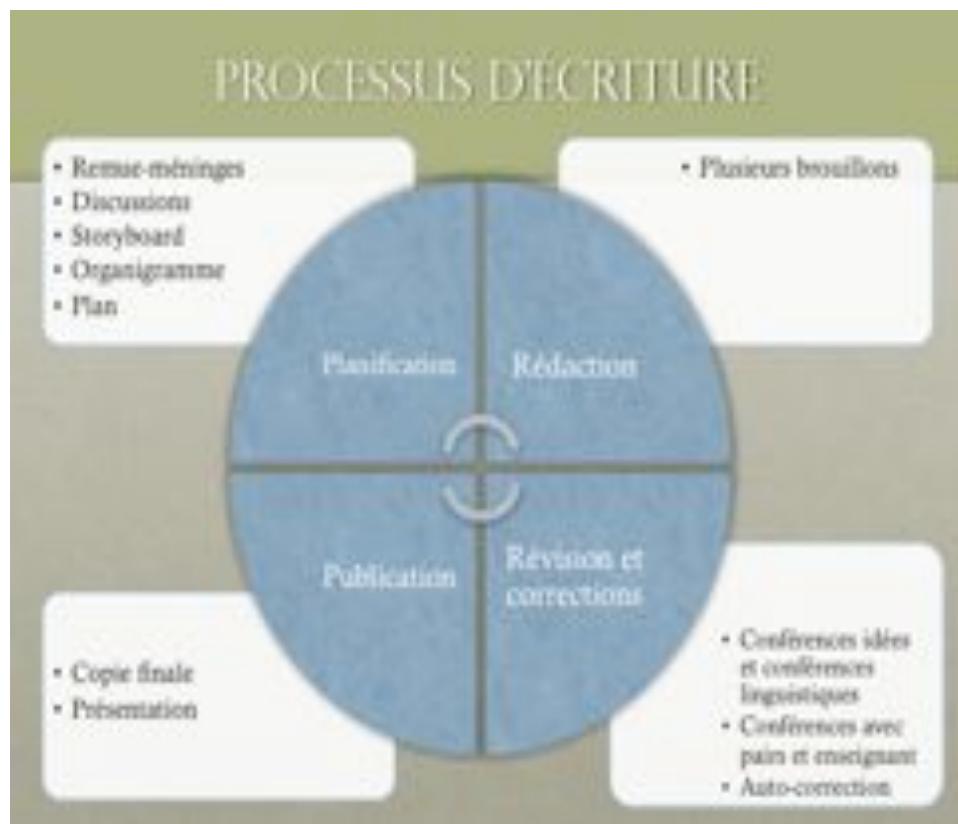


Ils s’assurent aussi d’utiliser les outils à leur disposition comme l’organigramme et la rubrique. En ce qui concerne la négociation, il est important que l’enseignant modèle ce concept afin que les élèves puissent le mettre en pratique. Les élèves s’entraident tout au long de cette phase, alors que l’enseignant adopte le rôle d’animateur.

Selon les préférences de l’enseignant, cette phase peut être effectuée de plusieurs façons. Les élèves, en groupe classe, peuvent rédiger un texte en collaboration ou ils peuvent travailler en dyades ou en petits groupes. Certains enseignants ont adopté une combinaison de ces deux options. L’enseignante de la huitième année en immersion, Mme Ann Manderson, a demandé d’écrire certains paragraphes du texte en grand groupe et d’autres paragraphes dans leur groupe table en petits groupes. Comme mentionné lors de l’écriture partagée, certains enseignants, par exemple l’enseignante de la septième année en immersion, Mme Cindy Fraser, ont demandé aux élèves de terminer en collaboration le texte partagé par l’enseignant lors de l’écriture partagée.

Phase 5 – L’écriture indépendante

À la cinquième et dernière phase du modèle ÉCRI, les élèves sont maintenant prêts à rédiger la partie écrite de leur projet final. Dans ce dessein, ils suivent les différentes étapes du processus de l’écrit.



Étape 1 – La planification

En premier lieu, les élèves planifient leur écriture. À cette étape du processus de l'écrit, afin de générer des idées, les élèves font des remue-méninges de groupe et individuels, et discutent entre eux lors de conférences « idées ». Ils continuent à planifier leur texte écrit en utilisant l'organigramme pour développer un plan d'écriture.

Étape 2 – La rédaction

Pendant la deuxième étape du processus de l'écrit, les élèves rédigent leur premier brouillon en se concentrant sur les idées. Ils utilisent la rubrique décrivant les critères de rendement afin de s'aider.

Étape 3 – La révision et la correction

Dans un troisième temps, lors de l'étape de la révision et de la correction, les élèves révisent leur texte et se corrigent. Tout d'abord, ils révisent leurs idées individuellement, puis ils font des conférences au sujet des idées, de leur clarté, de leur fluidité et de leur organisation avec leurs pairs ainsi qu'avec l'enseignante, lors d'une conférence individuelle.

Après avoir effectué cette révision d'idées et avoir échangé avec leurs pairs et l'enseignant, les élèves effectuent une révision linguistique individuelle. Encore une fois, la rubrique est très utile à ce moment pour guider les élèves. Ces derniers utilisent aussi les nombreux outils linguistiques à leur disposition comme le mur de mots,

l'organigramme, les affiches avec les mots fréquents en français et les différents dictionnaires pour effectuer les corrections.



Cette révision et cette correction individuelles terminées, les élèves échangent avec leurs pairs au sujet des éléments linguistiques et avec leur enseignant lors de conférences visant à améliorer la précision linguistique de leur texte écrit.

Étape 4 – La publication et la présentation

En dernier lieu, les élèves présentent leur projet final écrit de façon interactive en incorporant des composantes orale, visuelle, technologique, artistique et/ou dramatique. Pendant cette dernière étape du processus de l'écrit, les élèves publient leur projet d'écriture.

Les activités d'appui

Tout au long des cinq phases du modèle ÉCRI, selon les besoins des élèves, l'enseignant présente une série d'activités d'appui qui aideront les élèves à réaliser la tâche d'écriture de leur projet final. Ces activités d'appui intègrent les principes de la littératie équilibrée, décrite dans une section ci-dessous. Elles se relient toutes aux concepts et aux buts d'apprentissage visés pour le genre et le type de textes à l'étude.

Ces minileçons peuvent prendre la forme d'activités orales, d'activités de lecture, d'activités reliées aux traits d'écriture, d'activités liées à l'enseignement de stratégies, d'activités sur l'usage des outils d'autocorrection et d'activités orales. De même, ces minileçons peuvent être réalisées sous forme d'écriture guidée où l'enseignant travaille avec un petit groupe d'élèves sur un but d'apprentissage spécifique pas encore atteint par certains élèves.

i. Les activités orales

L'oral constitue la base du développement de la littératie et le développement de l'écriture et de la lecture repose sur celui-ci. Si l'oral contribue, sans aucun doute, au développement de l'écrit; l'écrit peut aussi servir de soutien à l'oral. Selon Harley (1994), se servir de l'écrit pour soutenir l'oral pourrait contribuer au développement d'une certaine précision linguistique auprès des apprenants de la langue seconde.

Pour favoriser l'intégration de l'oral, les activités d'appui orales comportent non seulement des occasions d'échanger au sujet des textes lus et écrits mais, aussi, des occasions de mettre en pratique et de consolider, dans un contexte authentique, certains actes de parole, un certain vocabulaire, certaines structures et certains points grammaticaux propres au thème d'écriture.



En ce qui concerne les situations de communication orale, on peut distinguer deux catégories principales : 1. planifiée et 2. non planifiée. Il existe bien sûr différents degrés de planification et il est important d'exposer les élèves à diverses situations de communication orale ne demandant parfois aucune préparation et demandant parfois divers degrés de préparation. L'interaction orale avec des pairs est située au bout du continuum de situations de communication orale non planifiées, alors qu'une présentation orale se retrouverait au bout du continuum de situations de communication orale planifiées. Le modèle ÉCRI permet d'incorporer les deux types de communication orale.

ii. Les activités de lecture

Tout comme c'était le cas de l'oral, l'écriture et la lecture se soutiennent mutuellement et effectuer des liens entre les deux est crucial pour le développement de la littératie. En lisant, les élèves apprennent à mieux écrire en découvrant des procédés littéraires habiles et en explorant la richesse de la langue contenue dans les textes écrits. De même, en écrivant, les élèves apprennent à mieux lire en découvrant, par exemple, comment les idées s'organisent dans un texte.



En parallèle à l'écriture modelée, à l'écriture partagée, à l'écriture interactive et à l'écriture autonome, on peut retrouver, dans les activités d'appui, des activités de lecture à voix haute, de lecture partagée et de lecture autonome.

1. Lecture à voix haute

Pendant la lecture à voix haute, l'enseignant modèle comment lire en tant que lecteur expert à partir, habituellement, d'un seul exemplaire d'un livre. Il lit souvent des textes qui dépassent un peu le seuil de lecture autonome des élèves. Cette lecture à voix haute a pour but d'exposer les élèves à une variété de genres et de types de textes ainsi que de leur faire découvrir le plaisir de la lecture. Aussi, lors de la lecture à voix haute, l'enseignant peut illustrer certains procédés littéraires et caractéristiques d'un bon texte utilisés par des écrivains professionnels.

2. Lecture partagée

En ce qui concerne la lecture partagée, l'enseignant choisit un texte à partir des besoins de ses élèves et il détermine un but d'apprentissage particulier à la leçon. Par exemple, il pourrait enseigner et modeler la stratégie de la prédition. Les élèves, habituellement assis en cercle autour d'un grand livre ou d'un texte élargi projeté à l'écran, suivent des yeux, alors que l'enseignant lit et pense à voix haute. L'enseignant invite ensuite les élèves à lire et à réfléchir à leur lecture avec un pair. Par la suite, les élèves ont l'occasion de faire une relecture du texte individuellement et d'y réagir.

3. Lecture autonome

Lors d'une activité d'appui, on peut donner l'occasion aux élèves de lire de façon autonome.

iii. Les activités d’écriture

1. L’écriture guidée

Parallèlement à la lecture guidée que l’on retrouve surtout au niveau élémentaire, il existe l’écriture guidée. Celle-ci, n’étant pas intégrée au modèle ÉCRI lui-même, peut se retrouver dans les activités d’appui. De même qu’avec la lecture guidée, l’enseignant détermine un but précis à la session d’écriture guidée à laquelle participe un groupe d’élèves partageant les mêmes besoins. Il enseigne ou, plus souvent, réenseigne un aspect particulier de l’écriture : un trait précis, une stratégie d’écriture ou l’organisation.

iv. Activités langagières

En dernier lieu, toujours selon les principes de l’approche de la littératie équilibrée, les activités d’appui permettent l’intégration de diverses activités langagières comme des activités de développement du vocabulaire, des activités liées aux six traits d’écriture et à l’enseignement de stratégies d’écriture.

1. Activités de développement du vocabulaire

En ce qui concerne le développement du vocabulaire, voici quelques stratégies utilisées par les enseignants de l’école élémentaire Park :

- a. **Mur de thème** : Pour le mur de thème, au lieu d’organiser les mots à partir des lettres de l’alphabet, ces mots sont organisés à partir d’un thème. Tout comme le mur de mots, le vocabulaire peut être dégagé de textes lus ou écrits en classe et de discussions.
- b. **Mots recyclés** : L’enseignant, à l’aide d’une affiche sur laquelle se retrouvent plusieurs boîtes de recyclage, demande aux élèves de trouver des synonymes à un mot utilisé fréquemment ou à un mot passe-partout. Au haut de la boîte à recycler, l’enseignant inscrit le mot passe-partout ou utilisé fréquemment et il demande aux élèves de trouver des synonymes qu’il note dans l’une des boîtes à recyclage. Ainsi, en utilisant une boîte de recyclage, l’enseignant transmet le message que le mot à recycler est un « beau » mot, mais que l’on peut enrichir son texte en se servant d’un vocabulaire riche et varié. L’enseignant peut se servir de cette affiche à plusieurs reprises lors de l’étude d’un genre et d’un type de textes, puisqu’elle comporte plusieurs boîtes de recyclage.

2. Activités reliées aux six traits d’écriture

Les six traits d’écriture (Spandel et Hicks, 2005) consistent en un encadrement scolaire favorisant l’enseignement et l’apprentissage des caractéristiques d’un bon texte. L’enseignement des six traits d’écriture est intégré dans le modèle lui-même, mais l’enseignant doit aussi en traiter dans les activités d’appui pour les renforcer. Ces six traits se définissent ainsi :

a. **Les idées** : Pour s'exprimer efficacement à l'écrit, il est important de présenter ses idées clairement en incorporant un message et des détails intéressants qui captent l'intérêt du lecteur. Le lecteur doit comprendre à la fois l'intention et le message du texte.

Un exemple de technique d'enseignement utilisée par les enseignants de l'école Park est *Au prix coûtant*. Lors de cette activité d'appui, l'enseignant explique à ses élèves que leur texte sera publié dans un journal francophone. Pour publier dans ce journal, il faut payer chaque mot et le coût est élevé. L'enseignant demande donc aux élèves de choisir les idées essentielles à la compréhension du texte et, aussi, de s'exprimer de la façon la plus précise et concise possible.

b. **L'organisation des idées** : Pour transmettre son message efficacement, il est important de choisir le genre et le type de textes qui conviennent à son intention d'écriture. À l'intérieur du texte, les idées devront être organisées logiquement et le texte devrait comprendre une introduction ou une situation initiale et une conclusion.

Pour travailler ce trait d'écriture lors d'une activité d'appui, l'enseignant peut remettre aux élèves un texte en désordre qu'ils devront remettre en ordre.

c. **La voix** : Pour intéresser le lecteur, l'auteur doit posséder son propre style d'écriture qui laisse entrevoir sa personnalité.

Pour explorer ce trait lors d'une activité d'appui, l'enseignant remet un court texte aux élèves et il leur demande de le récrire en changeant de perspective. Par exemple, il demande de récrire le texte comme l'écrirait une jeune personne très gênée.

d. **Le choix des mots** : Pour toucher son lecteur et pour transmettre son message efficacement, l'auteur doit utiliser un vocabulaire juste, précis et évocateur.

Lors d'une activité d'appui, l'enseignant peut remettre un texte à trous à ses élèves en leur demandant de choisir des mots convenant au contexte. Pour s'aider, les élèves peuvent utiliser le dictionnaire des cooccurrences. Par la suite, les élèves partagent leurs mots et en discutent.

e. **La fluidité des phrases** : Afin d'assurer un rythme et un déroulement de texte agréables, il est important de varier la longueur et la structure des phrases.

Pour travailler la fluidité des phrases lors d'une activité d'appui, l'enseignant peut remettre une phrase en bandes. À partir de cette longue phrase, l'enseignant demande à ses élèves de former deux phrases ou, à partir de deux phrases, de former une phrase plus complexe.

f. **Les conventions linguistiques** : Afin de transmettre efficacement son message, le scripteur doit avoir une certaine maîtrise de la mécanique de la langue et il doit posséder une certaine précision linguistique. Les conventions linguistiques comprennent l'orthographe, les règles d'usage et de grammaire et la ponctuation.

Un exemple d'activité d'appui possible sur les conventions linguistiques est la chasse aux erreurs. L'enseignant remet un texte contenant des erreurs usuelles et il demande aux élèves de tenter d'identifier le plus d'erreurs possible ainsi que de les corriger.

v. Activités liées à l'enseignement de stratégies

Pour ce qui est d'activités d'appui de stratégies d'écriture, celles-ci peuvent se diviser en trois catégories.

1. Les stratégies **cognitives** fournissent à l'élève les outils intellectuels pour accomplir la tâche d'écriture. Lors d'activités d'appui, l'enseignant pourrait modeler comment prendre des notes sur le sujet d'écriture ou comment regrouper les idées.
2. Les stratégies **métacognitives** permettent à l'élève de planifier, de gérer et de surveiller la tâche d'écriture. Lors d'activités d'appui, l'enseignant pourrait modeler comment établir un plan de travail tenant compte de la tâche d'écriture, du temps alloué, des ressources disponibles et des contraintes imposées. Il pourrait aussi inviter l'élève à réfléchir sur les stratégies apprises à partir du modèle lui-même comme l'importance de la planification, l'utilité de l'organigramme et autres.



3. Les stratégies **socioaffectionnées** sont liées aux attitudes et aux comportements de l'élève. Lors d'activités d'appui, l'enseignant pourrait enseigner à l'élève comment gérer le syndrome de la page blanche soit en faisant un remue-méninges de ses intérêts, soit en circulant pour voir les sujets choisis par ses camarades de classe. Il pourrait enseigner comment réduire l'anxiété en utilisant le storyboard pour développer et clarifier les idées avant de les mettre sur papier.

B. Les pratiques exemplaires

Selon Zemelman, Daniels et Hyde (2005, p. vi), le terme « pratique exemplaire » découle des disciplines de médecine, de droit et d'architecture où on l'utilise pour décrire du travail « solide, de bonne réputation et actuel ». Dans le domaine de l'éducation, la recherche sur les pratiques exemplaires en écriture a pour but d'identifier les stratégies et les techniques qui produiront les meilleurs résultats pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. Le modèle ÉCRI a été développé dans le but d'intégrer les pratiques exemplaires de l'écriture, de la littératie et de l'enseignement en général dans un tout cohérent et raisonné.

L'écriture en langue maternelle (L1) et en langue seconde (L2)

Écrire est une activité complexe qui demande au scripteur de faire appel à de nombreux processus en même temps. Tout d'abord, il y a les processus de l'écrit en eux-mêmes. Parmi ceux-ci, l'on retrouve, entre autres, la planification, la rédaction, la révision, la correction, l'épellation des mots, la conscience phonologique et la correspondance graphophonémique. S'ajoutent aux processus de l'écrit eux-mêmes, les processus liés à l'apprentissage qui regroupent, par exemple, l'activation des connaissances antérieures, le transfert de connaissances et l'utilisation des mémoires à court et à long termes. En plus de ces deux catégories de processus, des facteurs socio-affectifs, comme la motivation et la confiance en ses capacités de scripteur, influencent aussi l'écriture.

Selon les chercheurs, les processus sont semblables en L1 et en L2 et les pratiques exemplaires en L1 peuvent être utilisées dans l'enseignement de la L2 pour autant qu'on les modifie afin qu'elles correspondent aux particularités de ces apprenants.

Les caractéristiques des apprenants de langue seconde en écriture

Les différences entre les apprenants de langue maternelle et les apprenants de langue seconde en ce qui concerne l'écriture se retrouvent dans deux catégories :

Différences au niveau des caractéristiques du texte produit pour les apprenants de L2 :

1. Le texte produit est plus court.
2. Le vocabulaire utilisé est plus restreint.
3. Les structures de phrases sont plus simples.
4. Les élèves de L2 commettent plus d'erreurs.

Différences au niveau des processus pour les apprenants de L2 :

1. Les élèves de L2 doivent consacrer trois fois plus de temps à la planification.
2. Les apprenants de L2 ont besoin de plus de temps de composition.

3. Les élèves de L2 ont accès à des stratégies et à une compétence linguistique limitées.

Les pratiques exemplaires en écriture du modèle

Dans les premières étapes ayant mené à la création du modèle ÉCRI, les chercheurs de l’Institut de recherche en langues secondes du Canada de l’Université du Nouveau-Brunswick ont travaillé en collaboration avec des enseignants d’une école élémentaire pour explorer les pratiques exemplaires utilisées par les membres de la communauté d’apprentissage professionnelle (CAP) de l’école élémentaire Park et les pratiques exemplaires présentées dans les écrits de la recherche actuelle. Lors de la création et du peaufinage du modèle ÉCRI, les enseignants et les chercheurs ont intégré les pratiques exemplaires au modèle. Dans un deuxième volet du projet de recherche sur les pratiques exemplaires, les chercheurs ont travaillé en collaboration avec les membres de la CAP de l’école intermédiaire George pour étudier la possibilité d’adapter le modèle d’enseignement de l’écriture créé à l’élémentaire pour qu’il reflète les besoins et les pratiques exemplaires retrouvés à l’intermédiaire dans la pratique des enseignants et dans les écrits de recherche. Voici les pratiques exemplaires en écriture retrouvées dans le modèle :

1. *Il est important qu’une école et ses membres du personnel partagent une vision commune en ce qui a trait à l’écrit. De plus, dans la salle de classe d’un enseignant en particulier, il est nécessaire que son enseignement de l’écriture soit prévisible, uniforme et cohérent.*

L’écriture, en elle-même, est une activité complexe qui réserve plusieurs surprises. À cause de l’imprévisibilité d’écrire, il faut fournir aux élèves un environnement d’apprentissage routinier où ils se sentent à l’aise de prendre des risques par rapport à l’écriture. Cet encadrement familier doit se retrouver à l’intérieur d’une même année scolaire mais, aussi, d’une année à l’autre. Dans cet environnement, on doit retrouver une routine, des procédures et des attentes claires. L’organisation de l’environnement physique doit favoriser l’accès facile au matériel et aux outils nécessaires à l’écriture ainsi que le mouvement des élèves entre différentes structures de travail : le travail en grand groupe, le travail en petits groupes, le travail en dyades et le travail individuel.

Le modèle ÉCRI organise l’enseignement de l’écriture en intégrant les stratégies d’enseignement efficaces comme l’écriture modelée, l’écriture partagée, l’écriture interactive et l’écriture autonome. Il fournit donc un encadrement à l’enseignement et à l’apprentissage de l’écriture sans toutefois représenter un programme d’écriture prescriptif, facilitant ainsi son adoption par tous les membres d’un personnel enseignant.

2. *L’approche des processus est la plus efficace pour le développement de l’écrit et il est essentiel que les enseignants connaissent cette approche en profondeur.*

L'approche des processus (dans laquelle on retrouve les processus propres à l'écrit, les processus d'apprentissage et les facteurs socio-affectifs) étant intégrée à même le modèle ÉCRI, l'enseignant développe et approfondit sa connaissance de cette approche en utilisant le modèle.



À la phase 5 du modèle ÉCRI, **écriture indépendante**, on retrouve les différentes étapes du processus de l'écrit : la planification, la rédaction, la révision, la correction et la présentation. Aussi, tout au long du modèle, les élèves ont l'occasion d'apprendre à rédiger des textes possédant les caractéristiques de textes efficaces ainsi que de développer les connaissances nécessaires pour y arriver.

Au niveau des processus d'apprentissage, un des éléments importants de la phase 1, **la présentation du projet d'écriture**, est l'activation des connaissances antérieures. Les élèves ont aussi l'occasion de faire le transfert de tous les apprentissages faits lors des phases 1 à 3 dans des situations d'écriture authentiques et mises en contexte, tout d'abord en collaboration lors de la phase 4, **écriture interactive**, et de façon autonome lors de la phase 5, **écriture indépendante**. Les activités d'appui permettent aussi aux élèves de réinvestir leurs nouvelles connaissances dans différents contextes d'emploi.

Aussi, le modèle ÉCRI vise à offrir le soutien nécessaire aux élèves pour leur éviter de vivre de l'anxiété vis-à-vis de l'écriture et pour assurer leur succès. Lors de l'écriture partagée, l'enseignant partage son processus de réflexion quant à l'écriture et il aborde les facteurs socio-affectifs en modélisant les stratégies qu'il utilise pour gérer ses attitudes et ses comportements face à l'écriture.

De nombreux facteurs influencent la motivation et les attitudes positives des élèves face à l'écriture, et la communauté professionnelle de l'école George ainsi que ses partenaires de l'Institut de recherche en langues secondes de l'Université du Nouveau-Brunswick en ont tenu compte lors du développement du modèle ÉCRI :

- a. *La tâche d'écriture doit être présentée en contexte et être authentique.* Le modèle ÉCRI adopte l'approche par projet qui permet de mettre la tâche d'écriture en

contexte. Le choix du projet d'écriture final est très important afin de le rendre authentique. Les enseignants de l'école George ont longuement réfléchi et discuté du choix de leurs projets d'écriture afin de respecter le critère d'authenticité.

- b. *L'intention d'écriture doit être claire et il doit y avoir un auditoire.* En partant d'un genre et d'un type de texte précis, le modèle ÉCRI s'assure que le projet d'écriture comporte une intention d'écriture évidente. Étant donné que le ou les sujets du projet final sont choisis soigneusement par les enseignants afin de répondre à l'âge, aux besoins et aux intérêts des élèves, leurs pairs constituent un auditoire naturel et intéressé. Les autres élèves dans la classe ont envie d'entendre les idées et les opinions de leurs camarades de classe.
- c. *La collaboration entre pairs est un élément crucial de toutes les étapes du processus de l'écrit, tout particulièrement à l'étape de la révision.* Le modèle ÉCRI offre aux élèves de nombreuses occasions de collaborer avec leurs pairs.



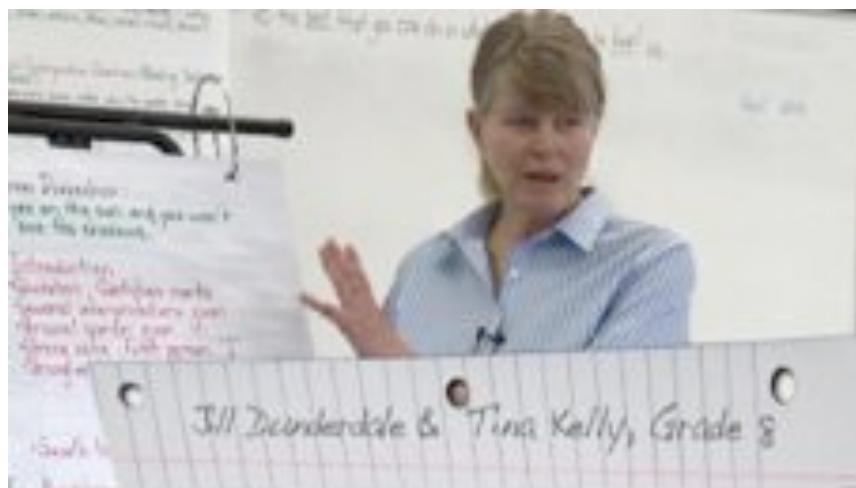
Par exemple, la phase 4, **écriture interactive**, met l'accent sur l'importance de la collaboration dans l'écriture. Les élèves travaillent avec un partenaire lors de la phase 2, **écriture modelée**, pour comparer et dégager la structure des textes ainsi que les éléments linguistiques de ces textes. À la phase 5, **écriture indépendante**, on accorde beaucoup d'importance aux conférences, y compris celles entre pairs.

- d. *Les élèves doivent avoir la chance d'effectuer des choix par rapport aux sujets de la tâche d'écriture.*

En tenant compte des contraintes imposées par le genre et le type de textes à l'étude, les enseignants tiennent à offrir des choix par rapport au sujet de la tâche d'écriture. En septième année, pour le texte narratif de type parodie, les élèves avaient la possibilité de parodier le conte de fées de leur choix. En huitième année, pour le texte informatif de type info-publicité, les élèves pouvaient vendre soit un produit, soit un service, soit une de leurs inventions.

e. *L'enseignement doit soutenir le développement de l'écrit des élèves en leur fournissant de l'étayage littéraire. L'étayage littéraire est constitué de structures temporaires de soutien à l'écriture.*

L'enseignant doit dispenser un enseignement explicite à ses élèves à partir de leurs besoins et celui-ci doit englober toutes les composantes des processus de l'écrit. Les élèves ont besoin de savoir quoi écrire, comment et pourquoi écrire. Modéliser et partager à voix haute son processus de pensée sont des éléments essentiels de l'étayage littéraire. Cependant, les structures de soutien fournies lors de l'étayage sont temporaires et l'enseignant doit progressivement transférer la responsabilité de l'écriture aux élèves.



Le modèle ÉCRI intègre les différentes structures de soutien à l'écriture et les organise de façon à allouer graduellement une plus grande autonomie aux élèves. Tout d'abord, lors de la phase 1 – **la présentation du projet d'écriture**, l'enseignant fournit aux élèves des exemples du projet final afin qu'ils puissent voir et entendre ce à quoi ressemblera le produit fini. Pendant la phase 2 – **l'écriture modelée**, les élèves ont l'occasion de voir des exemples de textes et de les déconstruire afin d'en dégager la structure textuelle. Aussi, à ce moment, les élèves dégagent le vocabulaire, les expressions et les structures linguistiques propres au genre et au type de texte étudiés. Étant donné que deux caractéristiques observées auprès des apprenants de langue seconde sont un vocabulaire limité et des structures de phrase simplifiées, il est particulièrement important de leur offrir du soutien à ces niveaux pour qu'ils puissent développer le vocabulaire et les structures nécessaires à la rédaction d'un texte. De plus, la phase 2 vise à outiller les élèves au niveau stratégique en leur montrant comment utiliser un organigramme pour organiser leur écriture.

Dans la phase 3 – **l'écriture partagée**, l'enseignant modélise l'utilisation de l'organigramme comme outil d'organisation des idées d'écriture ainsi que l'utilisation des ressources linguistiques nécessaires à la révision et à la correction d'un texte écrit. Il montre aussi comment il s'y prend pour rédiger un texte en tenant compte des idées, de la structure du texte, du choix des mots, de la fluidité des phrases, de la voix et des conventions linguistiques. La phase 3 permet à l'enseignant de s'attaquer aux fausses

conceptions de l'écriture que partagent habituellement les élèves. La plupart de ces derniers croient que les bons auteurs arrivent à écrire un texte parfait du premier coup. Par l'écriture partagée, l'enseignant amène les élèves à reconstruire leurs fausses perceptions de l'écriture en leur démontrant que plus l'auteur est bon, plus il planifie son texte et le peaufine en effectuant plusieurs brouillons. L'enseignant partage ses propres expériences d'écriture, ses défis, ses succès et ses stratégies pour surmonter les différents obstacles rencontrés lors de la rédaction. Les élèves ont donc l'occasion de voir en action toute une série de stratégies comme l'autocorrection, par exemple, qu'ils pourront ensuite pratiquer, tout d'abord avec le soutien de leurs pairs, lors de la phase 4 – **l'écriture interactive**, puis de façon individuelle, pendant la phase 5 – **l'écriture indépendante**. Les élèves acquièrent ainsi une plus grande autonomie lors des phases 4 et 5, tout en ayant les connaissances, les stratégies et la confiance nécessaires pour pouvoir produire un texte individuellement. Les activités d'appui servent de soutiens supplémentaires, car l'enseignant les choisit par rapport aux besoins des élèves et ces activités aident les élèves en leur permettant de pratiquer et de renforcer certains éléments avec lesquels ils éprouvent des difficultés.

- 3. La responsabilité de l'écriture doit être celle des élèves et des élèves seulement. Ceux-ci doivent être en mesure de trouver leurs propres solutions à leurs problèmes d'écriture. Le rôle de l'enseignant est de fournir les outils, les connaissances et les stratégies aux élèves pour que ces derniers puissent résoudre leurs problèmes.*

Les quatre premières phases du modèle ÉCRI visent à fournir les outils, les connaissances et les stratégies essentiels aux élèves afin qu'ils puissent trouver leurs propres solutions à leurs problèmes d'écriture lors de la rédaction indépendante. Aussi, lors de la phase 5, les conférences élève-enseignant ont pour but de répondre aux besoins particuliers des élèves en leur offrant des outils, des connaissances et des stratégies à un niveau individuel.



Les élèves ont l'occasion, pendant ces conférences, d'articuler leurs pensées par rapport à l'écriture et de chercher des solutions avec l'aide de l'enseignant. En posant des questions en réaction aux idées véhiculées par les élèves, l'enseignant peut ainsi pousser davantage leur réflexion. Les conférences entre pairs amènent les élèves à atteindre les mêmes buts.

En discutant de leurs idées, des obstacles et des succès rencontrés, des stratégies utilisées, les élèves étendent leurs connaissances et leur réflexion vis-à-vis de leurs écrits.

4. *Deux tiers du temps de composition doit être consacré à la planification et les apprenants de langue seconde doivent consacrer trois fois plus de temps à la planification que les élèves de langue maternelle. Les chercheurs affirment que l'étape « planification » est la plus importante pour produire un produit écrit de qualité. Ils soulignent aussi l'importance de consacrer beaucoup de temps, lors de la planification, au vocabulaire et aux éléments langagiers essentiels à l'accomplissement de la tâche d'écriture.*

Les quatre premières phases du modèle ÉCRI fournissent aux élèves la préparation essentielle pour mener à bien la tâche d'écriture. Elles visent à outiller les élèves aux niveaux du vocabulaire, des éléments langagiers, des caractéristiques d'un bon texte et des stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives. En voyant de nombreux exemples du genre et du type de textes à l'étude, les élèves développent une conception claire du travail à effectuer et ils peuvent commencer à générer des idées d'écriture. La composante visuelle vise aussi à stimuler la créativité des élèves et à les aider à se préparer à l'écriture. Les enseignants de l'école George demandent à leurs élèves de commencer à réfléchir et à travailler à leur composante visuelle dès la phase 1. En réfléchissant et en travaillant à la composante visuelle, les élèves réfléchissent à leur composante écrite et la composante visuelle sert de soutien à l'écrit.

À l'intérieur de la phase 5 – **l'écriture indépendante**, la première étape du processus de l'écrit est destinée à la planification. En général, les élèves effectuent un remue-ménages en grand groupe afin de générer des idées par rapport à l'écriture. Ensuite, les élèves accomplissent un remue-ménages individuel en s'aidant de l'organigramme pour organiser leurs idées. Aussi, ils ont l'occasion d'échanger avec leurs pairs et l'enseignant pour discuter de leurs idées et de clarifier ces dernières afin de les mettre sur papier.

5. *L'enseignant efficace effectue des liens entre la lecture et l'écriture et il utilise les textes en tant que modèles pour illustrer les différents genres et types de textes ainsi que la langue et les procédés littéraires employés par les écrivains professionnels.*

Lors de la phase 2 – **l'écriture modelée**, les élèves ont l'occasion de lire l'un ou plusieurs modèles du genre et du type de textes à l'étude qui servent à illustrer la structure du genre et du type de textes à l'étude, de la langue et des procédés littéraires employés par les écrivains professionnels. Des modèles supplémentaires sont fournis lors de la phase 3 – **l'écriture partagée** et de la phase 4 – **l'écriture interactive** dont l'un de l'enseignant et l'autre rédigé en collaboration par les élèves. Les enseignants profitent des activités d'appui pour intégrer beaucoup de lecture à leur enseignement de l'écriture.

Ces lectures visent à montrer, à partir d'écrits d'écrivains professionnels, les caractéristiques d'un bon texte et divers procédés littéraires. L'enseignant utilise les textes des élèves dans les mêmes buts.

6. *Les élèves doivent apprendre les différents procédés littéraires, les conventions linguistiques et les stratégies d’écriture en contexte.*

En organisant l’enseignement autour d’un projet d’écriture, le modèle ÉCRI permet la mise en contexte de cet enseignement. Pendant **l’écriture modelée et l’écriture partagée**, les élèves prennent conscience de la pertinence des concepts enseignés, car ils savent qu’ils en auront besoin pour produire leur propre texte lors de **l’écriture indépendante**. De plus, les concepts sont enseignés par le biais de textes où les élèves peuvent voir l’interaction entre les différents éléments discursifs, linguistiques et sociolinguistiques nécessaires à la production d’un texte écrit. Lors de **l’écriture interactive**, les élèves ont l’occasion de mettre en pratique les concepts étudiés lors des phases précédentes dans le contexte d’un texte créé par eux. Les conférences, dans la phase de **l’écriture indépendante**, permettent à l’enseignant de personnaliser son enseignement en expliquant des concepts dont l’élève a besoin et qu’il peut mettre en pratique directement dans son texte. De plus, dans les activités d’appui, lors de mini-lessons, l’enseignant se sert d’exemples tirés des textes des élèves pour illustrer certains concepts. Par exemple, un texte des élèves possédait beaucoup de voix et l’enseignante s’en est servie pour illustrer ce trait d’écriture.

7. *Les élèves doivent écrire un minimum de trois heures par semaine et les enseignants doivent fournir des plages de temps régulières et fréquentes.*

Le modèle ÉCRI, en encadrant et en organisant l’enseignement de l’écriture, facilite l’intégration de l’écriture dans les blocs de littératie de façon régulière et fréquente. Il exige que les élèves consacrent du temps de qualité à l’étude d’un genre et d’un type de textes particuliers, et à la préparation de textes écrits.

8. *Les élèves ont besoin que l’on commente leurs écrits pendant toutes les étapes du processus de l’écrit. Cette rétroaction doit provenir de l’enseignant autant que des pairs. Il est important que l’enseignant fournit la rétroaction pendant le processus de composition et non à la fin, quand le texte est publié.*

Une rétroaction de qualité possède les caractéristiques suivantes :

- a. *Elle est compréhensible* : Les élèves peuvent tenir compte de la rétroaction.
- b. *Elle est utile* : Les élèves peuvent utiliser la rétroaction pour favoriser leurs apprentissages et pour améliorer leur performance.
- c. *Elle est précise* : La rétroaction fournit une description claire et complète de la performance. Elle ne cherche ni à complimenter ni à blâmer.
- d. *Elle est continue* : La rétroaction est offerte de façon régulière.

Pendant la phase 3 – **l’écriture partagée**, les élèves évaluent le texte de leur enseignant à partir de la rubrique créée ensemble dans la classe en offrant de la rétroaction à leur enseignant. Aussi, lors de la phase 4 – **l’écriture interactive**, la rétroaction se fait à partir de la rédaction d’un texte en collaboration où les élèves négocient le texte en offrant des

suggestions et des corrections d'une façon interactive. Lors de la phase 5, les conférences entre pairs et élève-enseignant jouent un rôle très important. Elles permettent aux élèves de recevoir une rétroaction de qualité, possédant les caractéristiques énumérées ci-dessus, de la part de leurs pairs et de l'enseignant. Il est très important que l'enseignant modélise comment tenir une conférence entre pairs pour que les élèves aient une idée précise du type de rétroaction à offrir à leurs pairs. Il ne faut surtout pas sous-estimer l'apport des pairs dans le développement des outils, des connaissances et des stratégies d'écriture des élèves. Cependant, l'enseignant doit tout d'abord enseigner aux élèves comment offrir cette rétroaction.

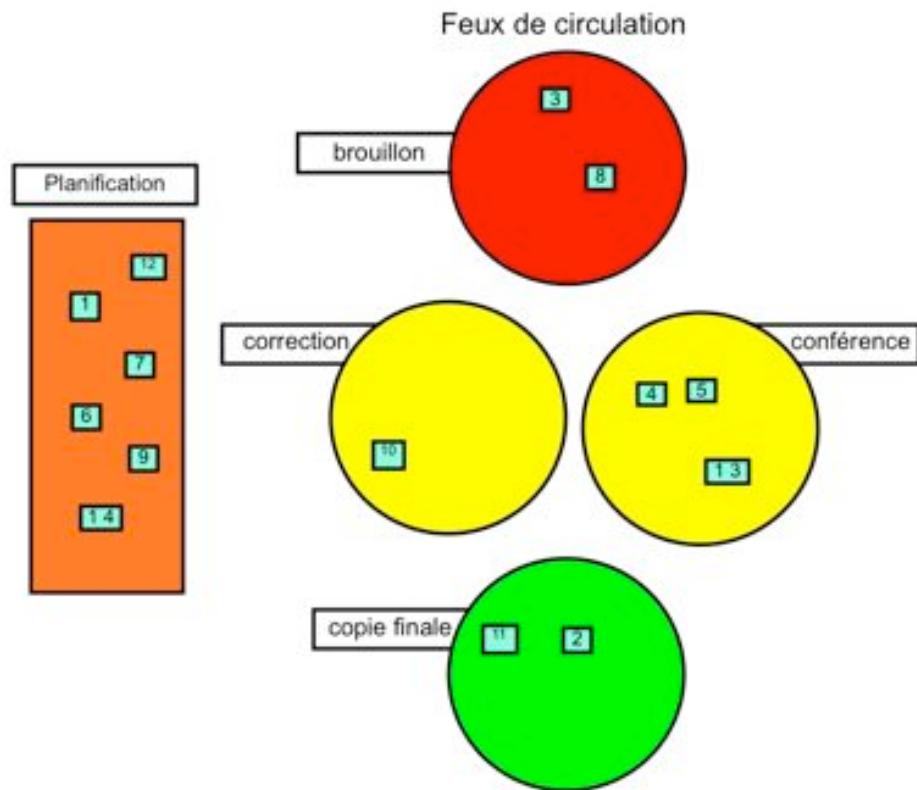


Les conférences permettent l'individualisation de l'enseignement. Lors des conférences, l'élève partage ses besoins, ses défis et ses succès auxquels réagissent les pairs ou l'enseignant. La rétroaction obtenue est, par conséquent, très utile et précise, car elle répond de façon ponctuelle aux besoins exprimés par l'élève. Elle est aussi compréhensible car, à l'intérieur de la dyade formée soit d'un élève et d'un pair, soit d'un élève et de son enseignant, les deux partenaires ont l'occasion de négocier le sens en posant des questions de clarification et en paraphrasant.

Pour s'aider et aider les élèves dans la gestion de la phase 5, les enseignants de l'école George utilisent un système de feux de circulation comprenant quatre catégories (ou un système semblable). Du côté gauche, on retrouve un long rectangle intitulé « planification ». Du côté droit, il y a un feu de circulation. Le rouge représente les brouillons; deux feux jaunes, l'un à côté de l'autre, représentent en premier la révision et la correction et en second les conférences; et le vert, la copie finale prête pour la publication.

Chaque élève reçoit un numéro aimanté qui lui permet de gérer son progrès entre les différentes étapes du processus en plaçant son aimant dans le feu de circulation correspondant à l'étape où il est rendu. En plaçant son numéro aimanté dans le feu de circulation jaune des conférences, un élève indique quand il a besoin d'une conférence et il obtient ainsi une rétroaction continue et ponctuelle. Les élèves prennent aussi

conscience à l'aide des feux de circulation que le processus de l'écrit n'est pas linéaire. Il est possible qu'après avoir rencontré un pair ou son enseignant, un élève décide de retourner à l'étape de la planification.



9. *L'enseignant doit valoriser l'écriture en publiant les textes des élèves, en invitant ces derniers à les partager, en affichant ces textes sur les murs de la classe ou de l'école et en célébrant les succès des élèves.*



En intégrant des composantes visuelle et orale au projet d'écriture, le modèle ÉCRI vise à stimuler la créativité des élèves et à rendre la présentation de ce projet final intéressante et interactive. Par ailleurs, en fournissant l'étayage littéraire nécessaire tout au long des phases du modèle, les élèves développent un sentiment de confiance par rapport à leurs capacités à écrire et ils éprouvent de la fierté à partager leur projet final devant leurs pairs. La publication et la présentation des projets finals sont intégrées dans la cinquième phase du modèle ÉCRI – **l'écriture indépendante**. Elle constitue la quatrième et dernière étape du processus de l'écrit.

10. L'enseignant doit créer une communauté littéraire et un environnement où les élèves se sentent en sécurité, prêts à prendre des risques.

En intégrant les pratiques exemplaires en écriture qui permettent d'incorporer toutes les dimensions des processus de l'écrit, c'est-à-dire les processus de l'écrit eux-mêmes, les processus d'apprentissage et les facteurs socio-affectifs; en fournissant les structures de soutiens littéraires aux élèves et en permettant à ceux-ci d'interagir entre eux dans de nombreuses structures de travail – en grand groupe, en petits groupes et en dyades –, le modèle ÉCRI permet aux élèves de développer la confiance nécessaire envers l'écrit et ils sont prêts à prendre des risques.



Ils développent les outils, les connaissances et les stratégies importants à l'intérieur d'une communauté. L'enseignant, lors de la phase de **l'écriture partagée**, transmet aux élèves le message qu'il fait partie de la communauté littéraire en démontrant qu'il fait face, lui aussi, aux mêmes défis que ses élèves. De plus, il montre qu'il fait confiance aux élèves et à leurs habiletés en leur demandant d'évaluer son texte en utilisant la rubrique créée en classe lors de la phase 2. Les élèves sont invités à prendre une part active à leur apprentissage et à adopter une perspective critique par rapport aux textes écrits. L'enseignant vise avant tout à créer un climat de confiance dans la salle de classe où les élèves partagent leurs idées et leurs commentaires dans un esprit d'entraide.

Les approches exemplaires en littératie

i. La littératie équilibrée

Sur son site @atelier, destiné au perfectionnement professionnel de ses enseignants, le ministère de l'Éducation de l'Ontario définit la littératie comme étant « la capacité d'utiliser des formes riches et variées d'expression orale, écrite ou visuelle pour lire, écrire, écouter, parler, visualiser, représenter et réfléchir de façon critique aux idées les plus diverses. Elle nous permet de partager de l'information, d'interagir avec autrui et de saisir le sens des choses. La littératie est un processus complexe par lequel une personne acquiert de nouvelles connaissances et une meilleure compréhension du monde qui l'entoure en puisant dans sa culture, son vécu et son acquis. »

(www.atelier.on.ca/edu/core.cfm?p=literacyAbout.cfm&navID=literacyAbout&L=2)

Bien que le modèle ÉCRI, à cause de son nom, semble se concentrer principalement sur l'écriture, ce modèle s'appuie en fait sur les principes de la littératie équilibrée et il intègre aussi la lecture, l'oral ainsi que d'autres activités langagières. L'enseignement équilibré de la littératie intègre la communication orale, la lecture et l'écriture ainsi que des pratiques variées pour réunir ces habiletés langagières dans l'enseignement. Dans une approche équilibrée de la littératie, des activités langagières comme l'étude des mots, le développement et l'enrichissement du vocabulaire, l'étude des caractéristiques d'un bon texte (les six traits d'écriture), l'enseignement de stratégies, et la conscientisation phonologique et graphophonétique s'ajoutent aux activités orales, écrites et de lecture.



La lecture, l'oral et les activités langagières sont intégrés à l'intérieur du modèle lui-même. Par exemple, lors de l'écriture modelée, les élèves lisent des textes afin d'en dégager la structure, découvrant ainsi les liens qui existent entre la lecture et l'écriture. Toujours dans cette phase, les élèves interagissent pour dégager la structure du texte et les éléments langagiers, enrichissant ainsi leur vocabulaire et leurs structures linguistiques ainsi que leurs connaissances des caractéristiques d'un bon texte du type et du genre en question. Les élèves ont donc l'occasion de traiter oralement de questions liées à la lecture, à l'écriture et aux caractéristiques d'un bon texte. Ces caractéristiques – les 6 traits d'écriture – sont les idées, l'organisation du texte, le choix de mots, la voix, les conventions linguistiques et la fluidité des phrases.

Lors des phases 3, l'enseignement de la langue et de stratégies d'écriture est très explicite. L'enseignant modélise ici comment écrire un bon texte selon les six traits d'écriture et comment utiliser certaines stratégies comme l'utilisation d'un organigramme, d'une rubrique et d'outils de référence. Les élèves ont aussi l'occasion d'offrir des suggestions oralement lors de cette phase. L'interaction orale au sujet de la production collective d'un texte contenant toutes les caractéristiques d'un bon texte est au cœur de la phase 4. Par ailleurs, lors de la phase 5, les élèves ont l'occasion de lire les textes de certains camarades de classe et de les commenter. Les élèves interagissent oralement avec leurs pairs lors des conférences avec les pairs et avec l'enseignant lors des conférences individuelles. Pendant cette phase, l'enseignement de la langue se fait à partir des besoins individuels des élèves. Selon leurs besoins, l'enseignant et l'élève discutent des idées, de l'organisation du texte, du choix de mots, de la voix, des conventions linguistiques ou de la fluidité des phrases. À la toute fin de la phase 5, les apprenants de langue seconde présenteront leur composante orale du projet d'écriture.

En plus des activités orales, de lecture et langagières intégrées dans les différentes phases du modèle ÉCRI, une autre façon dont la littératie équilibrée est intégrée est par les activités d'appui qui ont été décrites dans une section précédente.

Approches exemplaires à l'enseignement du modèle

Le modèle ÉCRI s'appuie sur les principes de la pédagogie par projets et il facilite la différenciation.

i. La pédagogie par projets

La pédagogie par projets organise l'enseignement autour de la réalisation d'un projet final concret. Elle possède les caractéristiques suivantes :

a. *Elle favorise l'interaction entre le cognitif, l'affectif et le social :*

L'apprentissage par projets permet aux élèves de s'engager activement dans la tâche. Dans la réalisation du projet, les élèves prennent conscience de leurs forces et de leurs faiblesses par rapport à l'écriture. Dans l'action, les élèves apprennent à utiliser leurs forces pour surmonter les obstacles posés par l'écriture et ils

développent ainsi des stratégies. Cela permet aux élèves de développer leur autonomie, de prendre des risques, de développer leur confiance en eux et de se sentir plus motivés. La pédagogie par projets favorise l’interaction orale enseignant-élèves mais aussi élève(s)-élève(s). Ces échanges élève(s)-élève(s) où les élèves sont au premier plan et où l’enseignant adopte un rôle d’animateur, en retrait, sont particulièrement évidents lors de la phase 4 – **l’écriture interactive**.



b. *Elle donne un sens et un but à l’enseignement et à l’apprentissage :*

L’apprentissage par projets permet de donner un sens et un but à l’enseignement et à l’apprentissage en leur donnant un contexte d’emploi. En fournissant un genre et un type de textes pertinents et des choix par rapport au thème d’écriture, les élèves sont intéressés et motivés à accomplir le projet final.

c. *Elle s’appuie sur les connaissances antérieures des élèves :* L’approche par projets permet de lier le projet au vécu et aux expériences des élèves ainsi que de construire les connaissances à partir des leçons enseignées précédemment.

d. *Elle favorise l’intégration de l’approche de la littératie équilibrée :*

L’apprentissage par projets en donnant un contexte d’emploi à la langue permet d’intégrer les quatre habiletés langagières – le parler, l’écoute, la lecture et l’écriture – et d’effectuer des liens entre ces dernières.

e. *Elle encourage l’étayage littéraire :* Pour mener à bien la tâche que constitue le projet final, cette tâche doit se diviser en plusieurs étapes ou sous-tâches. La division en sous-tâches permet l’intégration de l’enseignement explicite et la maîtrise de certains concepts avant de sauter à la prochaine étape. Ainsi, l’enseignant offre un soutien aux élèves et s’assure de leur succès.



- f. Elle permet la collaboration* : Le modèle ÉCRI intègre différentes structures de travail : le travail en grand groupe, le travail en dyades, le travail en petits groupes et le travail individuel. Les élèves ont de nombreuses occasions d'échanger et d'interagir.
- g. Elle intègre de la variété à l'enseignement et à l'apprentissage* : Le modèle ÉCRI incorpore différentes stratégies d'enseignement comme l'écriture modelée, l'écriture partagée, l'écriture interactive et l'écriture indépendante. Dans les activités d'appui, l'enseignant adopte une diversité de stratégies d'enseignement exemplaires comme l'écriture guidée, la lecture à voix haute, la lecture partagée, la lecture guidée, le mur thématique et bien d'autres encore. Les élèves ont l'occasion d'écrire, de lire, de parler et de comprendre en travaillant à un genre et à un type de textes en particulier.

L'enseignant choisit son projet final en fonction des besoins, des aptitudes et des intérêts des élèves afin de les engager activement dans le processus d'apprentissage et de leur offrir de la variété.

Le projet se réalise habituellement en trois grandes étapes :

1. *La préparation* : On retrouve cette étape dans la phase 1 du modèle ÉCRI – **la présentation du projet final**. L'enseignant présente le genre et le type de textes à l'étude, la démarche à suivre et les buts d'apprentissage.
2. *La réalisation du projet* : À partir de la phase 2 et cela jusqu'à la phase 5, les élèves explorent le genre et le type de textes étudiés et ils acquièrent les outils, les connaissances et les stratégies nécessaires pour réaliser la composante écrite de leur projet final qui leur permettra de réaliser la rédaction écrite indépendamment à la phase 5. Les élèves travaillent aux composantes visuelle et orale du projet final tout au long des phases après que l'enseignant leur a présenté le projet final.

3. ***La communication du projet*** : Cette étape correspond à la dernière étape du processus de l'écrit qui se retrouve à la phase 5. Les élèves présentent leur rédaction écrite de façon interactive en intégrant une composante orale et une composante visuelle.

ii. La différenciation

Carol Ann Tomlinson (citée dans Caron, 2003 : p. 79) définit la différenciation comme « une approche organisée, souple et proactive qui permet d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage pour atteindre tous les élèves et surtout pour leur permettre comme apprenants de progresser au maximum ».

On différencie son enseignement afin de :

1. rendre l'apprentissage accessible à l'élève;
2. motiver l'élève et développer son goût d'apprendre;
3. rejoindre l'élève dans sa façon d'apprendre;
4. partir des acquis, des expériences et des intérêts de l'élève.

La différenciation peut s'effectuer à plusieurs niveaux :

- a. ***La différenciation des contenus*** : Dans le cas de la différenciation des contenus, l'enseignant doit dégager, à partir du programme d'études de la matière question, les contenus essentiels que tous les élèves devront apprendre et maîtriser; les contenus que la plupart des élèves apprendront et maîtriseront; et les contenus que certains élèves, seulement, apprendront et maîtriseront. Dans la classe, les élèves travailleront, à certains moments, concurremment sur des contenus différents.

Cette différenciation des contenus se retrouve dans le modèle ÉCRI au niveau des choix offerts aux élèves en ce qui concerne le ou les sujets des thèmes d'écriture ainsi que lors des conférences élève-enseignant ou élève-élève. Dans ces conférences, l'enseignement est personnalisé, puisqu'il découle des besoins d'un élève en particulier. Lors d'une activité d'appui d'écriture guidée, l'enseignant peut également réunir un petit groupe d'élèves qui partagent les mêmes besoins.

Aussi, le modèle ÉCRI, intégrant l'approche par projet, facilite la différenciation des contenus, car l'enseignant peut simplifier ou complexifier la tâche d'écriture. Par exemple, dans la classe de septième année, la plupart des élèves ont effectué la parodie à partir d'un conte de fées. Un groupe d'élèves désirant plus de défis a demandé d'intégrer plusieurs contes de fées dans leur parodie.

- b. ***La différenciation des processus*** : Dans le cas de la différenciation des processus, l'enseignant propose aux élèves d'apprendre selon différents styles d'apprentissage.

Cette différenciation des processus se retrouve surtout aux niveaux des soutiens visuels comme l'organigramme, le mur de thème, et des nombreux exemples

intégrés aux différentes phases du modèle ÉCRI et dans les activités d'appui. En d'autres mots, le modèle ÉCRI tente de présenter les connaissances de façon multimodale pour toucher le style d'apprentissage du plus grand nombre d'élèves possible. Aussi, le projet final comporte une rédaction écrite, une composante visuelle et une composante orale pour transmettre le message.

Dans les activités d'appui de la phase 5, l'enseignant incorpore également des mini-leçons à partir des besoins des élèves. À ce moment, pour rejoindre tous les élèves, il peut présenter différentes façons d'arriver au même but. Par exemple, si les élèves sont victimes du syndrome de la page blanche, l'enseignant peut donner plusieurs exemples de stratégies permettant de vaincre l'obstacle comme faire un remue-méninges, discuter avec un partenaire, circuler dans la classe pour prendre connaissance des idées de ses camarades de classe et dessiner les événements principaux de son texte avant de les mettre sur papier.

- c. La différenciation des productions* : Dans le cas de la différenciation des productions, l'enseignant offre aux élèves le choix du mode de communication qui leur convient pour démontrer ce qu'ils ont appris.

Le modèle ÉCRI facilite la différenciation des productions sans toutefois y être directement intégré. Au moment du filmage du DVD, les projets finals proposés aux élèves étaient les mêmes pour tous. Par contre, à plusieurs reprises au cours de l'année, les élèves ont eu l'occasion de choisir leur mode de communication. Par exemple, en septième année immersion, lors d'une unité sur le texte informatif de type projet de recherche, les élèves pouvaient présenter les résultats de leur recherche soit par un discours oratoire soit par une présentation Power Point.

- d. La différenciation des structures* : Dans le cas de la différenciation des structures, l'enseignant offre plusieurs structures de travail : travail en grand groupe, travail en dyades, travail en petits groupes et travail individuel. On peut effectuer le choix des structures de travail selon les besoins, les intérêts ou le niveau des élèves.

Cette différenciation des structures est intégrée à même le modèle ÉCRI où les élèves ont l'occasion de travailler dans différentes structures de travail afin de favoriser l'interaction orale. Par exemple, lors de la phase 2, les élèves travaillent soit en dyades soit en petits groupes pour effectuer la comparaison des textes. Les élèves ont également l'occasion de travailler avec un partenaire lors des conférences entre pairs. Pendant la phase de l'écriture interactive, les élèves effectuent le travail en petits groupes pour produire un texte écrit en collaboration. Lors de la phase 5, les élèves ont plusieurs occasions de travailler individuellement.

C. La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP)

Ce DVD et son guide d'accompagnement sont les produits de plus d'un an de collaboration entre les enseignants du programme d'immersion française précoce à l'école élémentaire George et l'équipe de recherche de l'Institut de recherche en langues secondes du Canada. Le modèle ÉCRI – écriture cohérente et raisonnée en immersion – a été développé et raffiné lors d'un projet de recherche sur les pratiques exemplaires d'enseignement de l'écriture pendant lequel les enseignants et les chercheurs participaient à une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP).

Les communautés d'apprentissage professionnelles possèdent les caractéristiques suivantes :

1. *L'accent est mis sur l'apprentissage.*

Le rôle de la CAP est d'assurer que chaque élève apprend de façon optimale. Un groupe d'enseignants se réunit pour examiner en profondeur les processus d'apprentissage et d'enseignement afin d'améliorer leurs pratiques professionnelles pour, en retour, maximiser l'apprentissage de chacun des élèves. Ainsi la CAP offre un changement de paradigme. Il ne s'agit plus simplement d'enseigner, mais que tous les élèves apprennent.

2. *Les attentes académiques envers les élèves sont élevées.*

Les membres de la CAP partagent tous la croyance fondamentale que tous les élèves, sans exception, peuvent apprendre à un niveau académique élevé et approprié. La réussite des élèves n'est plus uniquement de la responsabilité individuelle de l'enseignant. Les enseignants, en tant que groupe, sont responsables de la réussite de chacun des élèves de l'école. Pour assurer cette réussite, selon DuFour, DuFour, Eaker et Many (2006 : 91), les membres de la CAP devront examiner les questions suivantes :

- a. Que veut-on que nos élèves apprennent?
- b. Comment saurons-nous si nos élèves l'ont appris?
- c. Comment interviendrons-nous si nos élèves ne l'apprennent pas?
- d. Comment pouvons-nous étendre et enrichir l'apprentissage des élèves ayant démontré leur compétence?

3. *Les membres de la CAP partagent une vision commune claire et des buts spécifiques.*

Afin d'optimiser l'apprentissage de chaque élève, les membres de la CAP analysent l'écart entre les normes de performance pour l'apprentissage des élèves et la performance réelle des élèves. À partir des besoins les plus pressants des élèves, la CAP se fixe un but et un plan afin d'améliorer la performance des élèves.

4. *La CAP est orientée vers la solution de problèmes.*

La CAP est spécifique au contexte dans lequel elle naît. Ses membres ont donc une excellente connaissance non seulement des enjeux auxquels fait face leur école, mais aussi des ressources et des outils à leur disposition pour résoudre ces problèmes. Ainsi, ils sont plus à même de trouver des solutions aux défis éprouvés par leur école que des intervenants extérieurs à l'organisation.

Ensemble, les membres de la CAP travaillent à accroître leurs connaissances et leur professionnalisme afin de répondre efficacement aux besoins de leurs élèves et de surmonter les obstacles à l'apprentissage des élèves. Selon Fullan (2005 : 211), cet accroissement des connaissances se développe lors de l'interaction de trois phénomènes collectifs : 1. Nouvelles habiletés et dispositions; 2. Ressources améliorées et plus axées sur les besoins; 3. Engagement partagé par les membres du personnel enseignant renforcé et davantage de cohésion et de motivation de la part du personnel enseignant.

L'accroissement du professionnalisme est ancré dans l'action. Le perfectionnement professionnel des enseignants se fait à partir des problèmes identifiés dans l'école et dans la classe des enseignants. Ensemble les enseignants trouvent des solutions à leurs problèmes et ils mettent leurs solutions à l'épreuve concrètement dans leur école et dans leur salle de classe. Les discussions centrées sur la résolution des problèmes ainsi que celles qui suivent l'intervention et l'analyse de l'efficacité de l'intervention contribuent au perfectionnement professionnel des enseignants. Ce type de perfectionnement professionnel est très utile, car il répond aux besoins des enseignants.

5. *La CAP est centrée sur les résultats.*

Pour tenir compte des progrès réalisés, les membres de la CAP établissent des paramètres balisant la route à suivre pour atteindre le but visé. Les enseignants membres de la CAP évaluent continuellement les effets de leurs leçons et de leurs pratiques sur la performance des élèves et ils les comparent aux paramètres établis. Ils utilisent les données obtenues lors des évaluations pour les analyser. Les résultats obtenus leur indiquent s'ils sont sur la bonne piste et progressent selon les paramètres établis ou s'ils doivent rajuster le tir. Les membres de la CAP s'appuient sur la recherche et les théories actuelles pour informer leurs pratiques et leurs décisions ainsi que pour analyser leurs résultats.

6. *La CAP consiste en la collaboration structurée des enseignants sur une base continue.*

Toutes les caractéristiques fondamentales de la CAP reposent sur la collaboration des enseignants. Ces derniers se rencontrent régulièrement afin de partager, d'améliorer et d'évaluer leur pratique, leurs stratégies et leurs leçons pour optimiser l'apprentissage des élèves. Cette collaboration demande beaucoup de travail et de dévouement de la part des enseignants. Il est à noter que la collaboration n'est pas synonyme de collégialité. Dans la CAP, on ne vise pas la bonne entente et l'amitié entre collègues. La CAP a pour but d'organiser et de soutenir les efforts et le travail collectif du personnel enseignant d'une école pour

l'amélioration de la performance des élèves. Les discussions et les échanges se concentrent sur les élèves et leur réussite à l'école.

Durrant et Holden (2006) affirment que les partenariats avec d'autres parties prenantes, comme d'autres écoles, les parents, l'université, pourraient augmenter l'efficacité des CAP. Ce fait a mené les membres de la CAP de l'école élémentaire Park à approcher les chercheurs de l'Institut de recherche en langues secondes du Canada de l'Université du Nouveau-Brunswick (UNB) à Fredericton afin d'établir un partenariat. Ensemble, enseignants et chercheurs ont identifié les pratiques exemplaires d'enseignement de l'écriture utilisées par les membres de la CAP dans leur salle de classe et les pratiques exemplaires dans les recherches actuelles. À partir des besoins des élèves et des enseignants, les enseignants de l'école Park et les chercheurs de l'UNB ont développé et perfectionné le modèle d'enseignement de l'écriture ÉCRI.

D. Bibliographie

Arpin, L., et Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal: Chenelière/McGraw Hill.

Belgar, D., et Hunt, A. (2005). Six Principles for Teaching Foreign Language Vocabulary : A Commentary on Laufer, Meara, and Nation's 'Ten Best Ideas'. *The Language Teacher*, 29 (7), 7-10.

Blain, S., et Painchaud, G. (1999). L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur l'amélioration des compositions des élèves de 5^e année en immersion française. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 56, (1) 73 - 98.

Boscoli, P., et Gelati, C. (2007). Best Practices in Promoting Motivation for Writing. In Graham, MacArthur et Fitzgerald (Dir.). *Best Practices in Writing Instruction*. New York: The Guilford Press. 202-221.

Bromley, K. (2004). Rethinking Vocabulary Instruction. *The Language and Literacy Spectrum*, 14, 3-13.

Calkins, L. (2006). *First Hand: Units for Studying Writing*. Portsmith, NH: Heinemann.

Calkins, L. (1983). *Lessons From A Child*. Portsmith, NH: Heinemann.

Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière.

Cornaire, C., et Raymond, P. (1994). *Le Point sur...La production écrite en didactique des langues*. Montréal : CEC.

Cumming, A. (2001). Learning to Write in a Second Language: Two Decades of Research. *International Journal of English Studies*, 1, 2. 1-23.

Cummins, J., Brown, K., et Sayers, D. (2007). *Literacy, Technology and Diversity: Teaching for Success in Changing Times*. Toronto: Pearson.

DuFour, R. Eaker, R., et DuFour, R. (2005). *On Common Ground: The Power of Profession Learning Communities*. Bloomington, IN: National Education Service.

Durrant, J., et Holden, J. (2006). *Teachers Leading Change: Doing Research for School Improvement*. London: Sage.

Fitzgerald, J. (1993). Literacy and Students Who Are Learning English as a Second Language. *The Reading Teacher*, 46(8), 638-647.

Fullan, M. (2005). Professional Learning Communities Writ Large. *On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities*. In DuFour et al. (Dir.). Bloomington: Solution Tree. 209-222.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Gould, J. (1980). Experimenting on Composing Letters: Some Facts, Some Myths, and Some Observations. In Gregg and Steinberg, (Dir.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 97-127.

Grabe, W. (2001). Reading-Writing Relations : Theoretical Perspectives and Instructional Practices. In Belcher et Hiverla (Dir.). *Linking Literacies: Perspectives on L2 Reading-Writing Connections*. Ann Arbor: University of Michigan Press. 15-47.

Graham, S., MacArthur, C. A., et Fitzgerald, J. (Eds.) (2007). *Best Practices in Writing Instruction*. New York: Gilford Press.

Graves, D. (1983). *Writing: Teachers & Children at Work*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Guthrie, J.T., Grambrell, L.B., Morrow, L.M., et Pressley, M. (2007). *Best Practices in Literacy Instruction (3^e édition)*. New York : Gilford Press.

Harris, A., et Muijs, D. (2005). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. London: Open University Press.

Hall, K. (1993). Processus d'écriture en immersion française. *Canadian Modern Language Review/ La revue canadienne des langues vivantes*, 49 (2), 760-779.

Harley, B. (1994). Appealing to Consciousness in the L2 Classroom. *AILA Review*, 11. 57-68.

Harley, B. (1991). Directions in Immersion Research. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 12 (1&2). 9-19.

Harley, B. (1989). Functional Grammar in French Immersion: A Classroom Experiment. *Applied Linguistics*, 10. 331-360.

Horst, M., et Collins, L. (2006). From Faible to Strong : How Does Your Vocabulary Grow? *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 63 (1), 83-106.

Jacobson, Julie (2003). Second Language Literacy Development: From Theory to Practice. *California Reader*, 37 (1), 12-20.

Kristmanson, P., Dicks, J., Le Bouthillier, J., et Bourgoin, R. (2008). Les meilleures pratiques de l'écriture et le rôle d'une communauté professionnelle d'apprentissage en immersion. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11(1). 41-62

Laufer, B. Meara, P., et Nation, P. (2005). Ten Best Ideas for Teaching Vocabulary. *The Language Teacher*, 29 (7), 3-6.

LeBlanc, R., Pinchaud, Tremblay, Duplantie, M., Huot, D., Tremblay, LeBlanc, Courtel, Hébert, Harley, B., D'Anglejan et S. Shapson (1990). *National Core French Study*. Ottawa, ON: Canadian Association of Second Language Teachers and M. Editeur, 1990.

Marlow, B., et M. Page. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom. 2nd Edition*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

McKeough, A., Palmer, J., Jarvey, M., et Bird, S. (2007). Best Narrative Writing Practices When Teaching From a Developmental Framework. In Graham, MacArthur et Fitzgerald (Dir.). *Best Practices in Writing Instruction*. New York: The Guilford Press. 50-73.

Nation, P. (2007). The Four Strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 1-13.

Nation, P. (2006). How Large a Vocabulary is Necessary for Reading and Listening. *Canadian Modern Language Review/ La revue canadienne des langues vivantes*, 59 (1), 59-82.

Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.

Netten, J., Germain, C., et Séguin, S. (2002). *L'apprentissage intensif du français. Rapport final*. Canada: Patrimoine canadien.

Prenouveau, J. (2007). *Cultiver le goût de lire et d'écrire*. Montréal : Chenelière.

Peregoy, S., et Boyle, O. (2005). *Reading, Writing and Learning in ESL. A Resource Book for K-12 Teachers*. Boston: Pearson Education.

Pressley, M., Mohan, L., Fingeret, L., Reffitt, K., et Raphael-Bogart, L. (2007). Writing Instruction in Engaging and Effective Elementary Settings. In Graham, MacArthur et Fitzgerald (Dir.). *Best Practices in Writing Instruction*. New York: The Guilford Press. 13-27.

Pritchard, R., et Honeycutt, R. (2007). Best Practices in Implementing a Process Approach to Teaching Writing. In Graham, MacArthur et Fitzgerald (Dir.), *Best Practices in Writing Instruction*. New York: The Guilford Press. 28-49.

Schmoker, M. (2005). Foreword: Here and Now: Improving Teaching and Learning. In DuFour et al. (Dir.). *On Common Ground: The Power of Professional Learning Communities*. Bloomington: Solution Tree: 209-22.

Smith, Frank (1998). Understanding Readers, fourth edition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Spandal,V., et Hicks (2005). *Ma trousse d'écriture*. Montréal : Chenelière.

Swain, M. (2005). Reformulation: The cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics*, 15 (1), 5-28.

Swain, M. (2000). The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition Through Collaborative Dialogue. In J.P. Lantolf (Dir.). *Social Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. 97-114.

Trehearne, M. (2006a). *Comprehensive Literacy Resource*. Toronto : Thomson Nelson.

Trehearne, M. (2006b). *Littératie de la 3^e à la 6^e année (adaptation de l'ouvrage de M. Trehearne)*. Toronto : Thomson Nelson.

Trehearne, M. (2005). *Littératie dès la maternelle (adaptation de l'ouvrage de M. Trehearne)*. Toronto : Thomson Nelson.

Zemelman, S., Daniels, H., Hyde, A. (2005). *Best Practice: Today's Standards for Teaching & Learning in America's School*. Portsmith, NH: Heinmeman.