

Université de Montréal

**Évolution des pratiques mises en place en contexte d’atelier d’écriture et leurs effets
sur le développement de la compétence à écrire en français langue étrangère**

par

Thi Tram Sinh Huynh

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l’éducation
en vue de l’obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.) en didactique

Avril, 2021

© Tram Sinh Huynh Thi, 2021

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Cette thèse intitulée :

Évolution des pratiques mises en place en contexte d'atelier d'écriture et leurs effets sur le développement
de la compétence à écrire en français langue étrangère

présentée par :

Tram Sinh Huynh Thi

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Ahlem Ammar

présidente-rapporteuse

Isabelle Montésinos-Gelet

directrice de recherche

Pascale Lefrançois

membre du jury

Carole Fleuret

Examinatrice externe

Serge J. Larivée

Représentant de la doyenne

Résumé

La présente recherche collaborative vise à décrire (1) la mise en œuvre de pratiques en contexte d'atelier d'écriture de deux enseignantes vietnamiennes de français langue étrangère au deuxième cycle du secondaire bénéficiant d'une formation continue sur ce dispositif; (2) les effets de leurs pratiques d'atelier d'écriture sur le développement de la compétence à écrire en français langue étrangère de leurs élèves; et (3) les répercussions de leur participation à cette recherche collaborative sur le changement de leurs pratiques d'enseignement de l'écriture.

Afin de répondre à ces objectifs, nous avons observé chacune des enseignantes à deux reprises, l'une au début et l'autre, à la fin de l'expérimentation. Elles ont de plus décrit leur mise en œuvre de l'atelier d'écriture lors d'une entrevue téléphonique qui se déroulait toutes les deux semaines au cours de cinq mois. D'autre part, nous avons évalué la performance en écriture en français langue étrangère des élèves (n=33) de ces deux enseignantes au prétest et au post-test au moyen d'une épreuve de production écrite. Enfin, nous avons mené une entrevue semi-dirigée avec les enseignantes au début et à la fin de la recherche pour collecter les changements qu'elles ont apportés dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture et identifier les éléments du dispositif de recherche facilitant ces changements.

Nos résultats indiquent que durant la recherche, les enseignantes ont mis en place l'atelier d'écriture dans leur classe. Au moyen d'observations directes en classe à l'aide du modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009), nous avons remarqué une amélioration dans la qualité de leurs pratiques de tissage, de pilotage, d'étayage et d'atmosphère à la fin de l'expérimentation. Les pratiques déclarées, quant à elles, permettent de constater que les enseignantes ont organisé l'atelier d'écriture sur une base régulière et ont respecté presque pleinement les principes de ce dispositif présentés lors de la formation.

Du côté des élèves, ils ont amélioré significativement la qualité de leurs productions écrites sur le plan du contenu, de l'organisation, de la structure des phrases, du choix des mots, de la voix d'auteur et des conventions linguistiques au post-test. De plus, leurs productions écrites étaient plus longues et meilleures en ce qui concerne la complexité lexicale ainsi que syntaxique.

Finalement, les enseignantes ont déclaré apporter des changements dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture, et ce, grâce à la formation que nous avons organisée pour elles, à notre soutien durant leur expérimentation et à leur observation mutuelle de la mise en œuvre de l'atelier d'écriture.

Mots-clés : pratiques d'enseignement de l'écriture, atelier d'écriture, compétence à écrire, français langue étrangère, recherche collaborative, développement professionnel.

Abstract

The purpose of this collaborative research is to describe (1) the implementation of writing workshop practices by two Vietnamese teachers of French as a foreign language at the upper secondary level who received in-service training on this device; (2) the impact of their writing workshop practices on the development of their students' competence in writing French as a foreign language; and (3) the repercussions of their participation in the collaborative research on the change in their writing teaching practices.

Our results indicate that during the research, teachers implemented the writing workshop in their classrooms. Through direct classroom observations using Bucheton and Soulé's (2009) multi-agenda model, we noted an improvement in the quality of weaving, piloting, scaffolding, and atmospheric practices implemented by the teachers at the end of the experiment. The reported practices show that the teachers implemented the writing workshop on a regular basis and complied almost fully with the principles of this device presented during the training.

On the students' side, they significantly improved the quality of their written productions in terms of content, organization, sentence fluency, word choice, authorial voice and linguistic conventions on the post-test. In addition, their written productions were longer and better in terms of lexical and syntactic complexity.

Finally, the teachers reported making changes in their practices of teaching writing, thanks to the training we had organized for them, to our support during their experimentation, and to their mutual observation of the implementation of the writing workshop.

Keywords: writing instructional practices, writing workshops, writing proficiency, French as a foreign language, collaborative research, professional development.

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	i
Abstract	ii
Liste des tableaux	ix
Liste des figures.....	x
Liste des sigles.....	xii
Remerciements	xiii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 L’enseignement du français au Vietnam.....	5
1.1.1 Le français comme langue étrangère au Vietnam	5
1.1.2 Les cursus d’enseignement du français	6
1.2 L’apprentissage de l’écriture en FLE au deuxième cycle du secondaire vietnamien	7
1.3 L’enseignement de l’écriture en FLE au deuxième cycle du secondaire	8
1.3.1 Le curriculum de FLE au deuxième cycle du secondaire.....	8
1.3.1.1 La place de l’écriture dans le curriculum	9
1.3.1.2 Les contenus à enseigner en écriture	9
1.3.2 Les pratiques d’enseignement de l’écriture en FLE au deuxième cycle du secondaire	12
1.4 La formation des enseignants vietnamiens à enseigner l’écriture en FLE au secondaire.....	15
1.4.1 La formation initiale pour préparer les futurs enseignants à l’enseignement de l’écriture	15
1.4.2 La formation continue pour soutenir les enseignants en exercice dans l’enseignement de l’écriture	19
1.5 L’impact du curriculum, des pratiques d’enseignement et de la formation des enseignants sur la réussite scolaire des élèves	23
1.6 La nécessité de former des enseignants vietnamiens à l’enseignement de l’écriture en L2	24
1.6.1 L’atelier d’écriture : l’objet de la formation.....	24
1.6.1.1 Une définition de l’atelier d’écriture	24
1.6.1.2 La justification du choix de l’atelier d’écriture	25

1.6.2 L'accompagnement des enseignants : une voie à privilégier de la formation.....	26
1.7 La question générale de la recherche	26
1.8 La pertinence de la recherche	27
CHAPITRE 2. CADRE CONCEPTUEL.....	29
2.1 L'écriture en contexte scolaire.....	30
2.1.1 La définition de l'écriture.....	30
2.1.2 Les modèles du processus d'écriture	31
2.1.2.1 Le modèle de Hayes et Flower et son évolution.....	32
2.1.2.2 Le modèle de Bereiter et Scardamalia	36
2.1.3 L'écriture en L2.....	38
2.1.4 La compétence à écrire.....	41
2.1.5 Les critères de la qualité d'un texte pour bien écrire.....	42
2.1.6 Une synthèse	48
2.2 Les pratiques d'enseignement prometteuses pour développer la compétence à écrire en L2	48
2.2.1 Les pratiques d'enseignement prometteuses pour développer la compétence à écrire en L1	49
2.2.2 Les pratiques d'enseignement facilitant le développement linguistique en contexte d'écriture en L2	53
2.3 L'atelier d'écriture pour développer la compétence à écrire en L2	58
2.3.1 L'historique de l'atelier d'écriture	59
2.3.2 Les principes de l'atelier d'écriture.....	61
2.3.3 L'implantation de l'atelier d'écriture en classe de L2 : les fondements théoriques	64
2.3.3.1 L'hypothèse de l'extrait compréhensible de Swain.....	64
2.3.3.2 La théorie socioculturelle de Vygotsky	65
2.3.4 L'implantation de l'atelier d'écriture en classe de L2 : les fondements pédagogiques.....	67
2.3.4.1 Les approches d'enseignement de la L2.....	67
2.3.4.2 Les approches d'enseignement de l'écriture en L2	70
2.3.5 La conception et l'organisation de l'atelier d'écriture en classe de L2	73
2.3.5.1 La mini-leçon.....	73
2.3.5.2 Le temps d'écriture.....	75
2.3.5.3 L'entretien d'écriture	76

2.3.5.4	Le partage et la publication.....	82
2.3.6	Des recherches empiriques examinant les effets de l’atelier d’écriture sur le développement de l’écriture	83
2.3.6.1	Les effets de l’atelier d’écriture sur le développement de l’écriture des scripteurs faibles	83
2.3.6.2	Les effets de l’atelier d’écriture sur le développement de l’écriture des scripteurs de différents niveaux	87
2.3.6.3	Les effets de l’atelier d’écriture sur le développement de l’écriture en L2	92
2.3.7	La mise en œuvre par des enseignants de l’atelier d’écriture.....	97
2.3.7.1	La mise en œuvre de l’atelier d’écriture en contexte de L1	98
2.3.7.2	La mise en œuvre de l’atelier d’écriture en contexte de L2.....	100
2.3.7.3	La mise en œuvre de l’approche par processus d’écriture en contexte de LE.....	103
2.3.8	Une synthèse	108
2.4	La formation continue comme moyen pour soutenir le développement professionnel	108
2.4.1	La formation continue traditionnelle peu efficace.....	110
2.4.2	Les caractéristiques d’une formation prometteuse	111
2.4.3	Des voies prometteuses de formation pour soutenir le développement professionnel	112
2.4.3.1	Le développement professionnel réflexif	113
2.4.3.2	Le développement professionnel collaboratif.....	114
2.4.4	La recherche collaborative comme voie à privilégier pour soutenir le développement professionnel	116
2.4.4.1	Le modèle de recherche collaborative par Desgagné et ses collaborateurs	117
2.4.4.2	Des recherches empiriques sur les effets positifs de la recherche collaborative sur le changement de la pratique d’enseignement.....	119
2.4.5	La recension de recherches empiriques sur les dispositifs de formation relatifs à l’atelier d’écriture	126
2.4.6	L’analyse de la pratique enseignante : le modèle de Bucheton et Soulé.....	135
2.5	Une synthèse	138
2.6	La synthèse du cadre conceptuel et les objectifs spécifiques de la recherche	139
CHAPITRE 3.	MÉTHODOLOGIE	142
3.1	Le type de recherche	142

3.2	Le contexte de la recherche	145
3.3	La description des participants.....	145
3.3.1	Les enseignants	145
3.3.2	Les élèves	148
3.4	La description du dispositif de formation	148
3.5	La description des instruments de collecte des données	153
3.5.1	L'observation directe en classe	154
3.5.2	L'entrevue semi-dirigée	156
3.5.2.1	L'entrevue semi-dirigée menée avant la recherche	157
3.5.2.2	L'entrevue de suivi téléphonique menée au fil de la recherche.....	158
3.5.2.3	L'entrevue semi-dirigée menée à la fin de la recherche	160
3.5.3	L'épreuve de production écrite.....	162
3.6	Le déroulement de la collecte des données.....	163
3.7	L'analyse des données.....	169
3.7.1	L'analyse des données pour le premier objectif de recherche.....	169
3.7.1.1	L'analyse des données recueillies à l'aide de l'observation directe	169
3.7.1.2	L'analyse des données recueillies à l'aide de l'entrevue de suivi téléphonique.....	170
3.7.2	L'analyse des données pour le deuxième objectif de recherche.....	171
3.7.2.1	L'analyse de la qualité globale des textes.....	172
3.7.2.2	L'analyse linguistique des textes	172
3.7.3	L'analyse des données pour le troisième objectif de recherche	178
3.7.3.1	L'analyse des données recueillies à l'aide de l'entrevue semi-dirigée menée avant la recherche	178
3.7.3.2	L'analyse des données recueillies à partir de l'entrevue semi-dirigée menée à la fin de la recherche.....	178
3.8	Les considérations éthiques.....	179
CHAPITRE 4. RÉSULTATS.....		180
4.1	La description de la mise en œuvre de l'atelier d'écriture	180
4.1.1	La description des pratiques effectives inhérentes à la mise en œuvre de l'atelier d'écriture	180
4.1.1.1	L'observation de l'enseignante 1	181

4.1.1.2 L'observation de l'enseignante 2.....	195
4.1.2 La description des pratiques déclarées inhérentes à la mise en œuvre de l'atelier d'écriture	206
4.2 Les résultats de l'analyse des productions écrites.....	217
4.2.1 Les résultats de l'analyse de la qualité globale des productions écrites.....	218
4.2.2 Les résultats de l'analyse de l'évolution de la fluidité, de la précision et de la complexité des productions écrites	219
4.2.2.1 L'évolution de la fluidité	219
4.2.2.2 L'évolution de la précision	220
4.2.2.3 L'évolution de la complexité.....	222
4.3 La description de l'impact de la participation à la recherche collaborative des enseignantes sur le changement de leurs pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE ...	224
4.3.1 Le changement des pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE.....	224
4.3.2 Les éléments de la recherche collaborative facilitant le changement des pratiques d'enseignement de l'écriture	231
4.3.3 Les obstacles au processus d'appropriation des savoirs dans une recherche collaborative	234
CHAPITRE 5. DISCUSSION	236
5.1 La mise en œuvre des pratiques d'atelier d'écriture en classe de FLE au deuxième cycle du secondaire.....	236
5.1.1 Les pratiques effectives d'atelier d'écriture	236
5.1.2 Les pratiques déclarées d'atelier d'écriture.....	245
5.2 L'atelier d'écriture comme dispositif pour développer la compétence à écrire en FLE	253
5.3 La recherche collaborative comme moyen de soutenir le développement professionnel	258
CONCLUSION	261
Annexe 1. Sujets d'écriture figurés dans les manuels de français	284
Annexe 2. Questionnaire de l'entrevue semi-dirigée menée avant la recherche	288
Annexe 3. ConsentementFORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTS	290

Annexe 4. Grille d’observation en classe.....	300
Annexe 5. Questionnaire de l’entrevue téléphonique de suivi	304
Annexe 6. Grille pour la description des pratiques d’atelier d’écriture	306
Annexe 7. Questionnaire de l’entrevue semi-dirigée menée après la recherche	307
Annexe 8. Épreuve de production écrite	309
Annexe 9. Grille d’évaluation de la qualité globale des productions écrites	310
Annexe 10. Typologie exemplifiée des erreurs à l’écrit	312
Annexe 11. Certificat d’éthique	322

Liste des tableaux

Tableau 1. Formations continues de FLE organisées pour les enseignants du deuxième cycle du secondaire de 2008 à 2018.....	21
Tableau 2. Synthèse des recherches collaboratives examinant le développement professionnel des enseignants	125
Tableau 3. Synthèse des recherches portant sur l'impact de dispositifs de formation concernant l'atelier d'écriture	134
Tableau 4. Portrait des deux enseignantes de la recherche	147
Tableau 5. Présentation du contenu du dispositif de la formation	152
Tableau 6. Déroulement de la collecte des données.....	168
Tableau 7. Descripteurs pour chaque préoccupation de l'enseignant	170
Tableau 8. Exemples de l'enrichissement de la phrase (Lefrançois et al., 2014 ; Montésinos-Gelet et al., 2018).....	175
Tableau 9. Récapitulatif des mesures adoptées pour analyser linguistiquement les productions écrites.....	177
Tableau 10. Qualité de la mise en œuvre des pratiques à travers les quatre préoccupations du modèle de Bucheton et Soulé (2009) de l'enseignante 1 lors des deux observations.....	190
Tableau 11. Qualité de la mise en œuvre des pratiques à travers les quatre préoccupations du modèle de Bucheton et Soulé (2009) de l'enseignante 2 lors des deux observations.....	201
Tableau 12. Modules d'ateliers d'écriture organisés par l'enseignante 1	208
Tableau 13. Modules d'ateliers d'écriture organisés par l'enseignante 2	209
Tableau 14. Résultats du prétest et du post-test sur la qualité globale des productions écrites du groupe 1	218
Tableau 15. Résultats du prétest et du post-test sur la qualité globale des productions écrites du groupe 2	219
Tableau 16. Résultats du prétest et du post-test sur la fluidité des productions écrites des élèves des groupes 1 et 2	220
Tableau 17. Résultats du prétest et du post-test sur la précision des productions écrites des élèves du groupe 1	221
Tableau 18. Résultats du prétest et du post-test sur la précision des productions écrites des élèves du groupe 2	222
Tableau 19. Résultats du prétest et du post-test sur la complexité syntaxique des productions écrites des groupes 1 et 2.....	222
Tableau 20. Résultats du prétest et du post-test sur la complexité lexicale des productions écrites du groupe 1	223
Tableau 21. Résultats du prétest et du post-test sur la complexité lexicale des productions écrites du groupe 2	223

Liste des figures

Figure 1. Modèle d'écriture du scripteur expert (Hayes et Flower, 1980, tiré de Fayol, 1997).....	33
Figure 2. Nouveau modèle d'écriture (Hayes, 1996, tiré de Piolat, 2004).....	34
Figure 3. Modèle de la stratégie des connaissances rapportées (Bereiter et Scardamalia, 1987, tiré de Chanquoy et Alamargot, 2003).....	36
Figure 4. Modèle de la stratégie des connaissances transformées (Bereiter et Scardamalia, 1987, tiré de Chanquoy et Alamargot, 2003)	37
Figure 5. Modèle de la recherche collaborative de Desgagné et ses collaborateurs (2001).....	119
Figure 6. Modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009).....	136
Figure 7. Modèle de la recherche collaborative de Desgagné et ses collaborateurs (2001) adapté dans notre recherche	144
Figure 8 et 9. Étape de connexion : l'enseignante fait un rappel de la structure d'un texte argumentatif afin d'introduire le procédé de réfutation qui y joue un rôle important	181
Figure 10 et 11. Étape d'enseignement : l'enseignante fait du modelage sur la composition d'un paragraphe de réfutation.	182
Figure 12, 13 et 14. Étape d'engagement actif : les élèves travaillent en groupe pour rédiger un paragraphe de réfutation.	182
Figure 15. Étape de lien : un élève est invité à rappeler le contenu de la mini-leçon.	183
Figure 16 et 17. Phase d'écriture autonome : les élèves écrivent individuellement un paragraphe de réfutation pour l'ajouter dans un texte déjà rédigé antérieurement.	183
Figure 18 et 19. Phase d'entretien d'écriture : l'enseignante a mené des entretiens d'écriture avec deux élèves, séparément.	184
Figure 20, 21 et 22. Phase de partage : les élèves sont invités à partager à l'oral leur réflexion sur la réfutation, avec leur partenaire d'abord, puis devant toute la classe.	185
Figure 23. Étape de connexion: l'enseignante explicite le rôle de l'introduction dans un texte et introduit une stratégie d'écriture d'une introduction captivante.....	185
Figure 24. Étape d'enseignement : l'enseignante modélise la composition du paragraphe d'introduction d'un texte d'opinion.....	186
Figure 25 et 26. Étape d'engagement actif : les élèves travaillent en groupe pour rédiger une introduction captivante.	186
Figure 27. Étape de lien: une élève est invitée à rappeler le contenu de la mini-leçon.....	187
Figure 28 et 29. Phase d'écriture autonome : les élèves retouchent une introduction qu'ils ont écrite la semaine précédente.	187
Figure 30, 31 et 32. Entretien d'écriture entre pairs : les élèves se donnent de la rétroaction sur leur introduction retouchée.	188
Figure 33, 34 et 35. Entretien d'écriture entre l'enseignante et de petits groupes d'élèves : l'enseignante donne de sa rétroaction sur l'ensemble du texte d'opinion qu'ils ont écrit la semaine précédente.	188

Figure 36 et 37. Phase de partage : l'enseignante invite un élève à rappeler la stratégie d'écriture d'une introduction captivante et donne une mini-leçon sur la stratégie d'écriture d'une conclusion efficace.	189
Figure 38, 39 et 40. Activité de découverte : les élèves sont invités à réviser en tandem un texte rédigé par un élève de FLE d'une autre classe du lycée Quoc Hoc.....	195
Figure 41, 42 et 43. Activité de découverte : quelques élèves sont invités à verbaliser leur démarche de révision du texte donné.....	195
Figure 44 et 45. L'enseignante explicite des stratégies de révision et des éléments à réviser.	196
Figure 46, 47 et 48. Activité de mise en pratique : les élèves sont invités à réviser un autre texte à l'aide des stratégies de révision récemment apprises.	196
Figure 49. Étape de connexion : l'enseignante fait s'exprimer les élèves sur le style de deux courts textes, puis introduit deux procédés de personnalisation des propos à l'aide des questions « quoi ? », « pourquoi ? » et « quand ? ».....	197
Figure 50. Étape d'enseignement : L'enseignante modélise l'utilisation de deux procédés de personnalisation des propos dans un paragraphe de texte argumentatif.....	198
Figure 51 et 52. Étape d'engagement actif : les élèves identifient en groupe les stratégies de personnalisation des propos dans une lettre ouverte et leurs effets produits.	199
Figure 53 et 54. Entretien d'écriture entre pairs : Les élèves se donnent des commentaires sur les stratégies de personnalisation utilisées dans leur texte.....	199
Figure 55. Entretien d'écriture entre l'enseignante et un groupe d'élèves en difficulté	200
Figure 56. Procédure de pairage des élèves par Fuchs, Fuchs, Mathes et Simmons (1997).....	215

Liste des sigles

ELBT	Enseignement des langues basé sur la tâche
FLE	français langue étrangère
L1	langue maternelle/ première
L2	langue seconde
LE	langue étrangère
LRD	language-related episodes
MEFV	Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam
Q	question
TCRWP	teachers college reading and writing project
ZPD	zone proximale de développement

Remerciements

Au terme de la rédaction de cette thèse, je voudrais exprimer ma plus sincère gratitude à celles et à ceux qui m'ont soutenue, de près ou de loin, tout au long de mon cheminement de doctorat.

J'aimerais d'abord témoigner mon profond respect à ma directrice de recherche, Isabelle Montésinos-Gelet, qui m'a accompagnée sur le chemin vers le mémoire, puis le doctorat, cette fois. Isabelle, merci d'avoir contribué à ma posture scientifique, d'avoir cru en moi et de m'avoir encouragée durant certains de mes moments difficiles. Dès que je t'aurai revue, je t'embrasserai très fort pour te dire « merci mille fois! ».

Je voudrais également exprimer ma grande reconnaissance aux membres de mon jury, madame Monique Noël-Gaudreault, madame Ahlem Ammar, madame Pascale Lefrançois et madame Carole Fleuret pour avoir accepté d'évaluer cette thèse et m'avoir fourni de précieux commentaires permettant de l'améliorer. Particulièrement, je regrette de ne plus pouvoir recevoir les conseils de madame Noël-Gaudreault étant donné qu'elle est en retraite lors de mon dépôt initial de la thèse et j'étais vraiment émue en apprenant que madame Lefrançois avait accepté de participer à mon jury afin de la remplacer. Du fond de mon cœur, un grand merci à vous toutes!

Je dois un gros merci aux enseignantes, Hong Le et Phuong My, qui ont participé activement à ce projet. Leur grande ouverture et leur générosité m'ont permis de recueillir les informations essentielles à ce travail. Sans elles, la présente recherche n'aurait pu voir le jour. Mes remerciements vont aussi à leurs 33 élèves qui m'ont accueillie avec beaucoup de curiosité mais aussi avec gentillesse.

En écrivant ces lignes, je pense aussi à mes chers amis, particulièrement, Nhen et Thao. Merci les filles de m'avoir toujours été à mon côté, dans les meilleurs comme dans les pires moments. Je suis vraiment chanceuse de vous avoir comme amies intimes.

Je profite de l'occasion pour souligner l'appui financier du Programme canadien de bourses de la Francophonie, qui m'a octroyé deux bourses, l'une de maîtrise en 2010-2012 et l'autre de doctorat en 2015-2020.

Finalement, c'est à ma famille que je me retourne. Je suis redevable à mes parents et à ma petite sœur pour leur soutien moral et leur confiance indéfectible dans mes choix. Papa, maman, merci de m'avoir suggéré d'apprendre le français et d'être enseignante de français. J'adore cette belle langue et ce métier si passionnant! Je suis aussi reconnaissante à ma belle-famille de son affection et de ses encouragements tout au long de mes études doctorales.

Mes derniers remerciements vont à Bi et à nos trois anges Do, Ca, Noël dont l'amour inconditionnel et la compréhension constante m'ont été d'un grand réconfort et ont contribué à l'aboutissement de ce travail. Bi, c'est toi qui m'a transmis de la force et de la persévérance afin d'achever ce travail. Merci d'avoir compris mes défis et de ne jamais douter de ma capacité. Je vous aime tant!

INTRODUCTION

Dans le domaine de l'apprentissage des langues secondes (désormais nommées L2) et des langues étrangères (désormais nommées LE), l'écriture est considérée comme la compétence la plus difficile à maîtriser pour les apprenants (Hyland, 2010 ; Manchón, 2011 ; Williams, 2005). Les apprentis scripteurs de L2 et de LE éprouvent certaines difficultés que les apprentis scripteurs de L1 peuvent ne pas éprouver. En effet, les apprenants de L2 et de LE doivent acquérir simultanément l'expertise en écriture et la compétence en L2 afin d'écrire dans cette langue. En outre, comme les scripteurs de L2, surtout ceux de LE, ne sont pas exposés de manière équivalente à l'intrant (*input*) oral et écrit dans la L2 par rapport aux scripteurs de L1, ils sont généralement plus limités dans leurs connaissances et leur maîtrise des outils lexicaux, syntaxiques et rhétoriques pour exprimer de manière claire, précise et efficace leurs idées. La recherche indique que c'est essentiellement cette compétence limitée en L2 qui constitue une source majeure de défis pour les apprentis scripteurs (Myles, 2002; Silva, 1993). De plus, ils manquent des connaissances culturelles; ce qui peut entraver leur capacité à générer des idées et à les exprimer dans les formats de discours attendus par les lecteurs. En raison de diverses lacunes en matière de connaissances et d'expérience, un manque de confiance en soi peut conduire à de mauvaises stratégies d'écriture et d'apprentissage (Ferris et Hecgcock, 2013; Weigle, 2005).

En tant qu'enseignante de français langue étrangère (désormais nommé FLE) au deuxième cycle du secondaire au Vietnam, nous avons le même constat. Nous remarquons également que les pratiques d'enseignement d'écriture actuelles des enseignants vietnamiens sont encore souvent traditionnelles dans le sens où elles mettent l'accent davantage sur la pratique linguistique, le produit d'écriture final que le contenu et le processus d'écriture. Autrement dit, l'enseignement de l'écriture vise notamment le développement de la langue. Cette situation est également observée dans l'enseignement de l'écriture en anglais LE dans des pays asiatiques tels que la Chine, le Japon ou la Corée (p. ex. Gates, 2003; Kikuchi, 2006; You, 2004). Ainsi, en comparant des pratiques d'enseignement de l'écriture en anglais LE dans des classes du secondaire premier cycle et deuxième cycle de la Corée avec le curriculum d'enseignement qui préconise de mettre davantage l'accent sur la communication, Chang (2004) constate que la grande majorité des activités d'écriture sont fermées (p. ex. compléter des phrases et des tableaux, répondre aux questions de lecture) et se concentrent sur la correction grammaticale. De plus, les manuels scolaires comprennent très peu d'activités d'écriture ouvertes (p. ex. rédiger un texte), et 77 % des élèves participants ont déclaré n'avoir jamais écrit plus d'un paragraphe en anglais. Il est légitime que l'un des objectifs de l'enseignement de l'écriture en L2 soit de développer la L2 parce

qu'un scripteur en L2 est encore un apprenant en L2. C'est pourquoi l'écriture doit être considérée comme un moyen permettant d'acquérir la L2 (Williams, 2012). Par contre, il ne faut pas que la pratique d'écriture soit dominée par la pratique linguistique parce qu'écrire est quelque chose de plus. Il s'agit également d'une compétence et d'une activité de communication (Hyland, 2011 ; Williams, 2005). On n'écrit pas pour écrire, mais on écrit pour être lu. Avec ce point de vue, l'écriture est définie socialement comme un outil de communication qui relie le scripteur, le lecteur et le monde (Hyland, 2011). L'écriture est aussi définie de manière cognitive comme la résolution de problèmes mentaux complexes : le scripteur doit garder à l'esprit des objectifs généraux, une représentation du destinataire et gérer à la fois l'ordre des idées, leur développement, leur organisation, mais aussi le choix des mots, de la syntaxe, de l'orthographe, la graphie, la mise en page, etc. (Weigle, 2005).

La prise en compte de ces aspects communicatif et cognitif de l'écriture conduit à un changement profond dans l'enseignement de cette compétence. Dans cette perspective, plusieurs auteurs (Atwell, 1987 ; Calkins, 1986 ; Graham et Perin, 2007 ; Graves, 1983 ; Routman, 2010) s'entendent pour dire que la mise en place d'un contexte authentique, signifiant et motivant lors de l'apprentissage de l'écriture est essentielle au développement de la compétence à écrire. Pour ces auteurs, cela signifie notamment que les apprenants s'engagent dans des tâches diversifiées, qui leur permettent d'écrire non seulement à leur enseignant, mais aussi à de réels destinataires, sur des sujets connus d'eux, qui les intéressent et qu'ils peuvent choisir eux-mêmes, que les situations d'écriture proposées sont les plus authentiques possible, c'est-à-dire celles qu'on retrouve dans la vie courante, et permettent la rédaction de différents genres de textes. Or, les pratiques d'enseignement de l'écriture en français langue étrangère (désormais nommé FLE) au secondaire vietnamien, comme nous le constatons, ainsi que les pratiques d'écriture à l'école documentées dans plusieurs recherches récentes en L1 (Nadon, 2011 ; Perrin, 2009 ; Plane, 2006) ne respectent pas cet environnement d'écriture positif et signifiant. En effet, Nadon (2011), par exemple, met bien cette situation en lumière, en montrant à quel point les conditions de production écrite d'un écrivain et celles des apprenants sont différentes. Un écrivain choisit un destinataire à qui il veut s'adresser, le genre littéraire qui lui convient mieux et il n'est pas contraint par le nombre de mots à rédiger. Il prend par ailleurs beaucoup de temps pour planifier et pour réviser. Par contre, les apprenants, pour leur part, écrivent presque toujours pour leur enseignant afin de répondre à des consignes scolaires. Ils doivent souvent rédiger un texte selon un canevas imposé et un nombre de mots précis à produire. On leur laisse peu de temps pour traverser chacune des étapes du processus. Somme toute, les apprenants sont rarement encouragés à adopter une posture d'auteur.

La nécessité de permettre aux apprenants d'écrire comme de vrais auteurs a conduit à la naissance de l'atelier d'écriture (Atwell, 1989 ; Calkins, 1986 ; 2018 ; Graves, 1983). Utilisé dans plusieurs écoles primaires et secondaires aux États-Unis (Applebee et Langer, 2006 ; Calkins, 2018 ; Harris, Graham et Mason, 2006 ; Troia, Lin, Monroe et Cohen, 2009), ce dispositif offre aux apprenants l'occasion d'acquérir la compétence à écrire dans un contexte authentique qui favorise les interactions entre l'enseignant et les apprenants et entre ces derniers et de développer les habiletés d'écriture en pratiquant le processus scriptural pour expérimenter la rédaction des textes de genres variés pour des objectifs et des destinataires diversifiés (Atwell, 1989 ; Calkins, 1986, 2018 ; Graves, 1983).

Malgré les bénéfices de ce dispositif, celui-ci est encore peu exploité dans l'enseignement de l'écriture en L2 et n'est pas encore implanté officielle dans l'enseignement du FLE au secondaire vietnamien. C'est pourquoi en tant que chercheuse-enseignante, nous voulons mener une étude investiguant les effets de ce dispositif sur l'écriture en L2 au secondaire et le recommander au secondaire vietnamien en espérant qu'il y soutient l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en FLE. Dans notre pays où la culture d'enseignement et d'apprentissage est très influencée par le confucianisme qui privilégie l'autorité absolue de l'enseignant et qui préconise donc un enseignement centré sur l'enseignant en considérant celui-ci comme le seul détenteur et transmetteur des connaissances et les apprenants comme des receveurs des connaissances (London, 2011 ; Nguyen, 2011) et où l'enseignement de l'écriture en FLE repose principalement sur la pratique de la langue et le produit d'écriture, la mise en œuvre de l'atelier d'écriture au secondaire vietnamien exige un changement profond des pratiques habituelles des enseignants. Afin de participer à l'amélioration de leurs pratiques qui permettent en retour de développer la compétence à écrire de leurs élèves, nous avons opté pour une recherche collaborative. Nous avons organisé pour deux enseignantes vietnamiennes une formation continue sur l'atelier d'écriture, un dispositif conçu par Lucy Calkins et une équipe d'enseignants aux États-Unis *teachers college reading and writing project*, qui mobilise plusieurs pratiques d'enseignement de l'écriture éprouvées prometteuses et nous les avons accompagnées dans leur expérimentation de ce dispositif en classe. Nous avons documenté la mise en œuvre par les enseignantes des ateliers d'écriture, les effets de cet enseignement sur le développement de la compétence à écrire de leurs élèves et l'impact de leur participation à notre recherche collaborative sur le changement dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE.

Ce travail est structuré en cinq chapitres. Le premier chapitre, la problématique, vise à décrire trois éléments qui constituent la problématique de cette recherche : l'apprentissage de l'écriture en FLE au deuxième cycle du secondaire vietnamien, l'enseignement de l'écriture en FLE à ce cycle et la

formation des enseignants à l'enseignement de l'écriture en FLE. Dans le deuxième chapitre, le cadre conceptuel, nous présentons les tendances théoriques relatives au domaine de recherche. Ce chapitre s'organise autour de trois volets principaux : l'écriture en contexte scolaire, l'implantation de l'atelier d'écriture dans la classe de L2 pour soutenir l'écriture en L2, et le développement professionnel des enseignants. Le troisième chapitre expose la méthodologie qui encadre cette recherche. Nous décrivons le type de recherche, les caractéristiques des participants et du contexte, l'élaboration des instruments de collecte de données. Par la suite, les procédures de collecte de données et d'analyse des données sont exposées. Nous terminons ce chapitre avec les considérations éthiques. Le quatrième chapitre s'attarde à la présentation des résultats. Il est divisé en trois grandes sections correspondant à trois objectifs principaux de la recherche. Finalement, nous concluons par un résumé de principaux résultats obtenus. Dans le cinquième chapitre, nous interprétons les résultats obtenus en fonction des trois objectifs spécifiques de la recherche à la lumière des théories et des données empiriques présentées dans le cadre conceptuel. Nous terminons cette thèse avec une conclusion visant à résumer la recherche et ses résultats, à montrer ses limites et à suggérer quelques pistes de futures recherches.

Pour terminer cette introduction, nous voulons préciser la terminologie utilisée dans cette thèse. Le terme de langue seconde désigne une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) dans un milieu où elle est parlée par la population ou une partie de celle-ci) alors que le terme de langue étrangère réfère à une langue apprise dans un milieu où elle n'est pas parlée par la population (Reichert, 2009 ; Williams, 2005). Autrement dit, une langue seconde ou une langue étrangère peut être caractérisée comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquis au moins une langue maternelle et, souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci (Reichert, 2009 ; Williams, 2005). Pour des raisons de transparence terminologique, il serait utile de signaler que, dans ce travail, le terme de langue seconde désigne parfois la langue étrangère. Par contre, lorsqu'il est nécessaire de distinguer l'un de l'autre, nous utilisons deux termes différents.

CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE

Dans une problématique, il importe de présenter le thème de la recherche et le contexte de sa mise en œuvre afin de dégager le ou les problèmes qu'elle permet d'aborder. Inscrit dans le domaine général de la didactique des langues étrangères, le thème de la recherche au cœur de cette thèse concerne l'enseignement et l'apprentissage de la production de texte en FLE.

Ce chapitre commence par une brève description de l'enseignement du FLE au Vietnam pour que le lecteur puisse comprendre le contexte dans lequel se situe cette recherche. Puis, il décrit trois éléments qui constituent la problématique de la présente recherche : l'apprentissage de l'écriture en FLE au deuxième cycle du secondaire vietnamien, l'enseignement de l'écriture en FLE à ce cycle et la formation des enseignants à l'enseignement de l'écriture en FLE. Les constats qui émergent lors de cette contextualisation laissent entrevoir qu'il serait judicieux de proposer de nouvelles pratiques d'enseignement pour permettre de meilleurs apprentissages. C'est pourquoi, dans la suite de cette problématique, il est question de notre intérêt envers un dispositif de formation continue dont l'objet principal est l'atelier d'écriture, un dispositif qui permet de mettre en place des pratiques d'enseignement de l'écriture efficaces en classe et dans lequel l'accompagnement des enseignants est considéré comme voie à privilégier pour soutenir les enseignants dans leur expérimentation de ce dispositif. Nous terminons ce chapitre par la formulation de la question générale de la recherche et la présentation de sa pertinence tant pratique que scientifique.

1.1 L'enseignement du français au Vietnam

De manière à contextualiser le cadre de cette recherche, cette section décrit le statut du français au Vietnam, la place qu'il occupe dans les classes du secondaire et les cursus d'enseignement de cette langue mis en œuvre dans l'enseignement général.

1.1.1 Le français comme langue étrangère au Vietnam

Dans la loi sur l'éducation de 2005, l'enseignement général vietnamien, de douze ans au total, se divise en trois cycles. Le primaire, durant 5 ans (de la 1^{re} année à la 5^e), regroupe les élèves de 6 à 10 ans. Le premier cycle du secondaire, durant 4 ans (de la 6^e année à la 9^e), rassemble les élèves de 11 à 14 ans. Le deuxième cycle du secondaire, durant 3 ans (de la 10^e année à la 12^e), est formé d'élèves de 15 à 17 ans.

Dans ce pays, le français est considéré comme une LE, qui s'enseigne en grande partie dans un cadre scolaire, par opposition à une L2 qui s'enseigne dans un milieu où elle est parlée par la population ou

par une partie de celle-ci. L'école devient la principale voie d'accès à une certaine maîtrise du français. Parallèlement à cette langue, il y a quatre autres langues étrangères - l'anglais, le russe, le japonais et le chinois - qui sont enseignées dans les trois cycles du système général. L'anglais, enseigné à l'heure actuelle dans la quasi-totalité des établissements scolaires de la 3^e à la 12^e, devient une langue prépondérante au détriment des autres langues étrangères enseignées. En 2017, au 2^e cycle du secondaire, le nombre d'élèves apprenant l'anglais représente 96,22 % de la population scolaire contre 1,56 % pour le français, 1,15 % pour le chinois, 1 % pour le japonais et 0,07 % pour le russe¹. Le français occupe la deuxième place parmi les langues étrangères enseignées au deuxième cycle du secondaire, bien que la proportion d'élèves concernés soit nettement moindre que pour l'anglais.

1.1.2 Les cursus d'enseignement du français

L'enseignement du français dans l'éducation générale se décline en quatre programmes distincts : (1) le français langue étrangère 1 (désormais FLE1), (2) le français langue étrangère 2 (désormais FLE2), (3) les classes bilingues et (4) le français dans les classes à option². La mise en place de ces différents cursus permet de répondre aux demandes diversifiées de la société et de préparer les jeunes Vietnamiens à la poursuite des études supérieures dans le pays ou à l'étranger.

Le français langue étrangère 1

Ce cursus se divise en deux programmes : celui de sept ans allant de la classe de 6^e année à la 12^e et celui de trois ans, de la 10^e à la 12^e. La majorité des élèves ont choisi le premier programme. Le cursus FLE1 se développe en particulier dans les provinces du nord et du centre du pays. Il s'agit du programme le plus fréquenté, avec un volume horaire de six périodes de quarante-cinq minutes chacune par semaine.

Le français langue étrangère 2

Ce cursus s'est développé notamment au centre et au sud du pays. Il existe deux programmes dont l'un est de sept ans, de la 6^e année à la 12^e année et l'autre de trois ans, de la 10^e année à la 12^e avec un volume horaire de trois périodes hebdomadaires de quarante-cinq minutes chacune. L'enseignement du

¹ Source du Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam – 2017

² Source du Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam – 2017

FLE2 est actuellement officialisé dans le programme de l'éducation générale en tant que matière à option.

Les classes bilingues

L'enseignement intensif du et en français a été mis en place depuis 1994 dans le cadre de la coopération francophone. Il est implanté essentiellement au centre et au sud du pays. Il a débuté avec deux programmes dits programme A (douze ans, allant de la 1^{re} année à la 12^e) et programme B (six ans, allant de la 6^e année à la 12^e). Seul le programme A est encore mis en œuvre et le programme B n'existe plus. Le programme de douze ans compte un volume horaire de trente heures de cours en vietnamien et de douze heures de français intensif par semaine. Il s'agit en fait d'un cursus officiel de l'éducation générale réalisé parallèlement avec celui en langue nationale.

Les classes à option

Il s'agit d'un cursus destiné à des élèves doués en langue étrangère et développé en particulier dans certaines provinces au nord et au centre du pays. Le recrutement est assez rigoureux. Selon les règlements relatifs au secondaire spécialisé, les élèves entrant en 10^e année de français à option doivent avoir déjà étudié cette langue au secondaire premier cycle et passé le concours avec l'épreuve de français. Le programme de ce cursus a un volume horaire de huit périodes hebdomadaires.

Parmi les cursus que nous venons de citer, notre recherche s'intéresse aux classes de FLE1, programme de sept ans, allant de la classe de 6^e année à la 12^e parce que ce sont les classes qui accueillent le nombre d'élèves le plus élevé chaque année et où nous avons donné des cours de français il y a quelques années.

En tant qu'enseignante de FLE au 2^e cycle du secondaire du Vietnam, nous constatons que l'écriture est la compétence qui pose le plus de difficultés à nos élèves. C'est la raison pour laquelle nous sommes toujours à la recherche de meilleures pratiques qui permettent de bonifier leur compétence à écrire et que l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture constituent les objets de la présente recherche. Dans les sections qui suivent, nous dégagons l'état d'apprentissage de l'écriture en FLE au 2^e cycle du secondaire du Vietnam et puis son enseignement.

1.2 L'apprentissage de l'écriture en FLE au deuxième cycle du secondaire vietnamien

Nos expériences personnelles permettent de constater que, comme nous l'avons mentionné, l'écriture a posé beaucoup de difficultés à nos élèves. En effet, lorsque nous notions des productions écrites de nos élèves, nous remarquions qu'il y avait des élèves qui laissaient parfois la feuille blanche parce qu'ils étaient dans l'incapacité de produire un texte alors que d'autres produisaient souvent des phrases

erronées, peu claires et mal construites. Il existait également des élèves qui rédigeaient de bons textes au niveau de conventions linguistiques, mais leurs textes se caractérisaient souvent par des idées pauvres, peu développées et mal organisées, un grand nombre de phrases simples et courtes, un lexique peu varié et une absence de prise en compte des caractéristiques des destinataires, ce qui rendait leurs textes peu captivants.

D'ailleurs, Huy (2015) a mené une recherche descriptive visant à dresser l'état de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture dans des classes de FLE1 au deuxième cycle du secondaire. Pour ce faire, un questionnaire a été adressé aux enseignants de français (n=18) de cinq lycées du Vietnam afin de documenter leurs pratiques déclarées d'écriture en FLE et un autre à leurs élèves (n=450) pour examiner leurs attitudes quant à l'écriture en FLE et les difficultés qu'ils éprouvaient dans l'apprentissage de cette compétence. L'analyse des réponses des élèves fait apparaître qu'un grand nombre d'entre eux a déclaré ne pas aimer l'écriture, la trouvait difficile et ennuyeuse. D'autre part, lors de l'apprentissage de cette compétence, ils rencontraient plusieurs difficultés qui pouvaient être classées en quatre catégories : (1) le temps d'écriture insuffisant (de 1 à 2 périodes de 45 minutes chaque semaine), (2) certains sujets d'écriture dans les manuels non familiers et inintéressants (3) le manque de vocabulaire et de structures grammaticales pour exprimer les idées, et (4) le manque d'aide de l'enseignant.

Alors que les élèves au deuxième cycle du secondaire éprouvent des difficultés dans l'apprentissage de l'écriture en FLE, la prochaine section montre que l'enseignement de cette compétence est peu efficace pour soutenir leur apprentissage.

1.3 L'enseignement de l'écriture en FLE au deuxième cycle du secondaire

Afin de faire état de l'enseignement de l'écriture en FLE au deuxième cycle du secondaire, nous examinons dans un premier temps le curriculum de FLE utilisé à ce cycle en vue d'y dégager, s'il y a lieu, la place qu'occupe l'écriture, les contenus que doivent enseigner les enseignants ainsi que les pratiques d'enseignement prescrites pour soutenir l'apprentissage de ces contenus. Par la suite, nous présentons les résultats de la seule recherche que nous avons trouvée portant sur les pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE d'enseignants vietnamiens au secondaire pour mettre en lumière comment ils organisent réellement l'activité scripturale en classe. Puisque les données de recherche à ce sujet sont très limitées, y sont également ajoutées nos expériences personnelles d'enseignement.

1.3.1 Le curriculum de FLE au deuxième cycle du secondaire

Au Vietnam, les manuels sont imposés dans les écoles primaires et secondaires par le Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam (désormais MEFV) qui y prescrit ce qui est enseigné et ce

qu'il faut apprendre (Saito, Tsukui et Tanaka, 2008). C'est pourquoi on remarque que les contenus à enseigner qui sont décrits dans le curriculum sont les mêmes contenus qui se trouvent dans les manuels. À part ces contenus, le curriculum décrit la répartition temporelle pour chaque leçon dans les manuels et souligne les horaires d'examen. Rien d'autre n'y est trouvé. Cela dit, aucune pratique d'enseignement n'y est tracée en vue de guider les enseignants dans leur enseignement de FLE. Par conséquent, nous exposons seulement, dans les prochaines sections, la place de l'écriture et puis les contenus à enseigner en écriture décrits dans le curriculum.

1.3.1.1 La place de l'écriture dans le curriculum

Au deuxième cycle du secondaire, les élèves de FLE1 utilisent *Le français* comme manuel scolaire lors de leur apprentissage du français (Huy, 2015). Il y a *Le français 10*, *Le français 11*, *Le français 12*, correspondant à la 10^e, 11^e et 12^e année. Chaque manuel de français se compose de 12 leçons et chaque leçon comporte quatre compétences à enseigner : l'écoute, l'oral, la lecture, l'écriture et deux composantes linguistiques, la grammaire et le lexique. Selon le curriculum, il faut 8 périodes de 45 minutes chacune pour finir une leçon. Parmi ces 8 périodes, deux sont allouées à l'écriture (Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam, 2016). Enseigner l'écriture occupe donc 25 % du temps d'enseignement du français, si l'on suppose que les enseignants suivent à la lettre ce qui est prescrit dans le manuel. Cela permet de conclure que l'écriture occupe une place non négligeable en classe de FLE au Vietnam au deuxième cycle du secondaire.

1.3.1.2 Les contenus à enseigner en écriture

Dans les trois manuels, l'activité d'écriture requiert la production d'un texte selon un sujet proposé à la fin de chaque leçon. Cela signifie que les élèves n'ont pas la possibilité de choisir eux-mêmes des sujets auxquels ils s'intéressent si l'on suppose que les enseignants suivent systématiquement ce qui est planifié dans les manuels. Or, la possibilité pour les apprenants de choisir un sujet leur permet de développer leur motivation à écrire (Calkins, 1986, 2018 ; Routman, 2010).

Nous comptons dans chaque manuel au total 12 sujets d'écriture que nous dressons dans l'annexe 1 en identifiant le type dominant et le genre de texte exigés par chaque sujet. Les sujets sont différents d'un manuel à l'autre, mais les thèmes y sont les mêmes et touchent les aspects suivants : l'école, les loisirs, les métiers, la science et la technologie, les célébrités et le voyage. En ce qui concerne les genres de texte à écrire, certains genres sont contraints dans le sujet comme la lettre informelle (destinée aux amis ou à la famille) qui occupe une place prépondérante, le résumé, le tract, l'article, l'annonce, la biographie et le compte rendu (p. ex. : « *Un groupe de lycéens présentent les avantages et les inconvénients de la modification génétique des céréales. Faites le compte-rendu de cette discussion* »).

Dans d'autres sujets, les genres de texte à écrire sont aux choix des apprenants (p. ex. : « *Votre classe veut créer un cercle littéraire. Écrivez un petit texte pour présenter les activités futures du cercle* »). En ce qui a trait aux types de texte, les apprenants sont sollicités à écrire une diversité de types : informatif, explicatif, descriptif, narratif et argumentatif. Ces genres et ces types de textes sont dictés aux élèves, mais les enseignants ne retrouvent dans les manuels aucune place réservée à la présentation des caractéristiques, des exigences et des stratégies d'écriture de ces genres pour guider leurs élèves dans leur rédaction.

Certains sujets sont suivis d'une préparation à la rédaction où les élèves sont conviés à retourner à un texte déjà lu ou à un exercice d'oral déjà complété lors de la séance précédente. Un seul sujet dans *Le français 11* est accompagné de suggestions d'idées ou de quelques structures linguistiques pour écrire.

Nous constatons que l'articulation texte/écriture ne se fait que par l'objectif de chercher des idées et des informations pour enrichir le contenu du texte à produire ou de faire un résumé comme le montrent les extraits des manuels *Tieng Phap* suivants.

1. Lisez l'article « Débat à propos du tunnel du Somport au conseil régional », puis faites par écrit le résumé de cet article. (Manuel *Le français 10*)
2. Écrivez à votre correspondant (e) francophone pour lui présenter votre lycée (le nom de l'école, celui de la ville [ou province], les professeurs et les camarades de classe...). Vous pouvez commencer votre lettre par :
 - *Cher.../Chère*
 - *Bonjour*

Et pour finir, vous pouvez utiliser :

- *Amitiés*
 - *Amicalement*
 - *Reçois mes meilleures amitiés* (Manuel *Le français 11*)
3. À votre avis, quelle sera l'école au Vietnam dans 25 ans ? Écrivez un texte en vous aidant des suggestions suivantes.
 - *Qu'est-ce qui sera nouveau ?*
 - *Qu'est-ce qui sera le même ?*
 - *Comment seront les lycées ?*
 - *Comment seront les professeurs ?* (Manuel *Le français 11*).
 4. Écrivez un petit texte pour présenter ce qu'on peut visiter à Varna en vous aidant des informations données dans le document « Varna, capitale d'été ». (Manuel *Le français 12*)

Si l'on fait un tour dans la rubrique consacrée à la lecture des manuels pour savoir comment un texte est étudié, on voit un texte proposé suivi d'un questionnaire qui vise seulement à vérifier la compréhension des élèves du contenu du texte. On peut donc dire que le texte lu a perdu son rôle de

modèle absolu. Il pourrait être étudié pour d'autres visées : l'organisation des idées, le choix de bons mots, la fluidité des phrases, la voix de l'auteur, les conventions linguistiques (Olness, 2005).

L'articulation oral/écriture ne se fait que par la relecture de la consigne de l'exercice d'oral pour comprendre le contexte et l'intention d'écriture comme l'illustre l'extrait du manuel *Tieng Phap 11* suivant.

Expression orale

Puisque Alain va acheter un autre ordinateur, Georges veut bien prendre l'ancien pour son cousin qui suit un cours informatique. Il téléphone à son cousin pour lui faire connaître cette intention. Vous êtes Georges et son cousin. Jouez la scène à deux.

Expression écrite

Après avoir discuté avec Georges, le cousin écrit à ses parents un petit mot pour leur demander la permission de prendre cet ordinateur. Vous êtes le cousin de Georges. Écrivez ce petit mot.

En plus de ces sujets d'écriture, rien d'autre n'est malheureusement présent dans la section réservée à l'écriture dans les manuels. En effet, aucune page n'est consacrée à la présentation des caractéristiques, des exigences et des stratégies d'écriture de certains genres de texte (p. ex. le résumé, l'article ou le compte-rendu) qui, selon nos expériences personnelles, sont peu faciles à maîtriser par les apprenants.

En résumé, l'activité d'écriture proposée dans les manuels inclut seulement une production d'un texte selon un sujet recommandé qui se trouve à la fin de chaque leçon pour la clore. Si l'enseignant respecte ce qui suit à la lettre dans les manuels, les élèves doivent écrire sur les sujets qui y sont présents sans avoir la possibilité de choisir eux-mêmes ceux qui les intéressent. Les manuels invitent les élèves à écrire des textes de genres et de types variés, mais n'en travaillent pas les caractéristiques, ni les exigences, ni les stratégies d'écriture afin de leur montrer comment différents textes se construisent. D'autre part, aucune activité, outre la recherche d'idées dans les textes déjà lus ou la relecture de la consigne de l'exercice d'oral pour comprendre le contexte d'écriture, n'est proposée pour accompagner les élèves dans la production des textes. Les manuels ne renseignent pas les élèves sur les stratégies de gestion du processus d'écriture (la manière de planifier, de rédiger et de réviser leur texte) pour arriver aux textes finaux. Ceci nous fait supposer que l'enseignement de l'écriture est axé principalement sur le produit final (le texte) et que l'écriture est considérée comme un test plutôt qu'une activité d'apprentissage (Lee, Mak et Burns, 2016).

Cette présentation des manuels scolaires de français qui sont imposés par le Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam (désormais nommé MEFV) permet de connaître le temps consacré à

l'enseignement de l'écriture et les contenus qu'enseignent les enseignants, mais elle ne nous permet pas de savoir ce que ces derniers font réellement en classe. Par conséquent, nous exposons dans la section suivante des pratiques qu'adoptent les enseignants en classe à travers des résultats de recherche à ce sujet et nos expériences d'enseignement personnelles pour montrer comment des enseignants organisent habituellement des séquences d'écriture dans leurs classes.

1.3.2 Les pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE au deuxième cycle du secondaire

En ce qui a trait aux pratiques d'écriture en FLE mises en œuvre en classe par les enseignants vietnamiens au deuxième cycle du secondaire, une seule recherche qui traite ce sujet a été trouvée, celle de Huy (2015). Ce chercheur a envoyé un questionnaire à 18 enseignants participant à sa recherche pour documenter le matériel qu'ils utilisent, le temps qu'ils consacrent à l'enseignement de l'écriture et les activités qu'ils organisent avant, pendant et après l'écriture.

En ce qui a trait au matériel d'enseignement, Huy (2015) informe que tous les enseignants questionnés ont recours aux manuels scolaires *Tieng Phap 10*, *Tieng Phap 11* et *Tieng Phap 12* comme la seule ressource pour enseigner l'écriture. Ce résultat reflète notre situation. Au moment où nous étions enseignante de français, voire actuellement, nos collègues ne reçoivent non plus aucun autre document officiel que le manuel de la part du MEFV pour être guidés dans la conception et l'organisation d'une séance d'écriture. Les enseignants doivent, en définitive, se débrouiller seuls dans l'enseignement de cette compétence.

Comme le manuel devient le programme d'études dans l'éducation générale du Vietnam, il est compréhensible que l'enseignement soit largement, sinon complètement, dirigé par le manuel (Duggan, 2001 ; Saito et al., 2008). La tâche des enseignants est de terminer le programme dans les manuels dans les délais prescrits. Une telle pression les empêche d'adapter le manuel à la situation en classe (Duggan, 2001), ce qui les rend « très réticents à réorganiser le programme et [ils] préfèrent suivre systématiquement les manuels afin d'éviter toute critique de la part de leurs collègues et autorités »³ (Saito et al., 2008, p.98). Or, nous constatons que suivant seulement ce qui est déjà conçu et planifié dans les manuels pour enseigner, les enseignants se comportent comme des techniciens. Il est recommandé qu'ils adoptent une posture de professionnel qui a le droit de faire des choix quant aux ressources didactiques qu'ils exploitent.

³ Traduction libre de « teachers themselves are considerably reluctant to reorganize the curriculum and prefer to systematically follow the textbooks in order to avoid any criticism by colleagues and authorities »

En ce qui concerne le temps consacré à cet enseignement en classe et à sa fréquence, Huy (2015) a rapporté que tous les enseignants affirmaient enseigner l'écriture chaque semaine et que le temps accordé à cette compétence variait d'une à deux périodes de 45 minutes chacune. Ils ont aussi souligné que ce temps leur était insuffisant pour un enseignement efficace de cette compétence. C'était la raison pour laquelle plusieurs d'entre eux ont demandé à leurs élèves d'écrire tantôt en classe tantôt à la maison afin de profiter du temps en classe pour la correction des écrits (Huy, 2015).

Le temps insuffisant consacré à l'écriture à l'école est également un aspect problématique de l'enseignement de l'écriture scolaire formulé par plusieurs chercheurs (Nadon, 2011 ; Perrin, 2009 ; Plane, 2006). Ces derniers ont constaté que l'enseignant fournissait aux apprenants peu de temps afin de pouvoir s'engager dans chacune des étapes du processus d'écriture et que le temps scolaire alloué à l'écriture ne correspondait pas au temps véritable de cette activité. Or, le temps pour écrire est un des facteurs les plus importants influençant la qualité d'un texte et l'engagement des apprenants dans l'activité scripturale (Atwell, 1987 ; Calkins, 1986 ; Graves, 1983).

Lors de la phase de planification, tous les répondants ont déclaré faire comprendre le sujet d'écriture aux élèves. Pour douze enseignants, la phase de planification portait sur la recherche d'idées ; trois consacraient à l'établissement d'un plan alors que trois y travaillaient ces deux activités (recherche d'idées et élaboration du plan). Ce résultat suggère que certains enseignants dissociaient la recherche d'idées et l'élaboration du plan.

Pendant que les élèves écrivaient, 15 enseignants ont révélé circuler dans la classe pour leur donner de l'aide tandis que trois enseignants restaient à leur table et les élèves pouvaient venir les chercher s'ils avaient besoin de leur soutien. Cette phase de mise en texte se réalisait individuellement dans les classes de douze enseignants interrogés tandis que les autres six enseignants participants ont affirmé demander aux élèves d'écrire tantôt individuellement tantôt en groupe. À la fin de cette étape, les élèves remettaient leur texte à l'enseignant pour que celui-ci le corrige.

À la deuxième étape (dans une autre séance), l'enseignant remettait à ses élèves les textes qu'il avait évalués. Dix enseignants interrogés ont rapporté souligner seulement les erreurs sans identifier de quels types d'erreurs il s'agissait ni fournir la correction. Six ont indiqué souligner les erreurs et donner la correction. Les deux enseignants restants ont dit souligner les erreurs et signaler les types d'erreurs commises. Notons que le chercheur n'a pas donné de précisions sur les aspects affectés par l'évaluation des enseignants.

Cette étape de correction se déroulait de la façon suivante : (1) soit la correction avec toute la classe (7 enseignants) où l'enseignant choisissait seulement quelques copies pour les présenter devant la classe

(le chercheur n'a pas souligné les critères sur lesquels se basaient les enseignants pour choisir les copies à présenter) ; (2) soit la correction en tandem ou en petits groupes (cinq enseignants) ; soit la correction en tandem ou en petits groupes suivie d'une correction collective avec toute la classe (six enseignants). Tous les enseignants interrogés ont affirmé que cette activité de correction était la dernière étape d'une séance d'écriture.

En conclusion, l'analyse de trois manuels de français utilisés au 2^e cycle du secondaire du Vietnam, celle des pratiques déclarées d'écriture en FLE d'enseignants vietnamiens de Huy (2015) ainsi que nos expériences personnelles d'enseignement de FLE nous permettent de remarquer que l'enseignement de l'écriture en FLE au 2^e cycle du secondaire se caractérise par (1) le temps limité consacré à l'enseignement de l'écriture et à l'écriture des apprenants (45-90 minutes par semaine) ; (2) la pauvreté du matériel (l'enseignement largement dirigé par les manuels) ; (3) l'exploitation limitée des textes modèles dans l'écriture (l'utilisation des textes modèles pour le seul objectif de chercher les idées) ; (4) le peu d'interventions de l'enseignant lors de chacun des processus d'écriture des apprenants, et (5) un enseignement axé principalement sur le produit final et l'écriture individuelle. Par conséquent, nous pouvons conclure que des enseignants vietnamiens du secondaire adoptent encore des pratiques d'enseignement de l'écriture relativement traditionnelles qui ne sont pas conformes aux principes contemporains d'un enseignement de l'écriture de qualité reconnus par la recherche. En effet, différents travaux (Graham et Perin, 2007a, 2007b ; Hall, 2003 ; Troia, 2014) sur un enseignement prometteur de l'écriture dégagent six principes suivants considérés par tous comme primordiaux :

- 1- Travailler l'écriture en classe de manière à l'actualiser comme un processus, non seulement de la considérer comme un produit final. Pour ce faire, il est préconisé d'enseigner explicitement aux apprenants des stratégies d'écriture pour planifier, rédiger et réviser un texte.
- 2- Établir des liens entre la lecture et l'écriture et utiliser des textes de qualité en tant que modèles pour illustrer la structure des différents genres et types de textes ainsi que leurs caractéristiques et la langue employée.
- 3- Fournir aux apprenants des occasions d'écrire régulièrement pour qu'ils puissent exercer les processus d'écriture.
- 4- Offrir aux apprenants un étayage fréquent et une rétroaction intensive.
- 5- Favoriser une approche de type apprentissage collaboratif où les apprenants construisent des connaissances et des textes en groupe, ce qui accroît les échanges et la discussion.

- 6- Proposer aux apprenants un contexte d'écriture signifiant afin de les motiver à écrire. Ils écrivent pour être lus non seulement par leur enseignant, mais aussi par d'autres destinataires réels, sur les sujets d'écriture qui les intéressent.

Jusqu'à présent, il a été vu que des élèves au deuxième cycle du secondaire vietnamien éprouvent des difficultés dans l'écriture en FLE et que des enseignants adoptent des pratiques en classe encore traditionnelles et peu satisfaisantes pour développer la compétence à écrire des élèves. Considérant ces deux constats, former les enseignants vietnamiens à l'enseignement efficace de l'écriture en FLE qui permet, en retour, d'améliorer la compétence à écrire des élèves semble une tâche nécessaire et urgente. Pourtant, rares sont les programmes de formation dispensés aux enseignants vietnamiens du secondaire visant l'écriture en L2 et son enseignement. Ce sujet est clarifié dans la section suivante.

1.4 La formation des enseignants vietnamiens à enseigner l'écriture en FLE au secondaire

Cette section décrit dans un premier temps le programme de la formation initiale à suivre pour devenir enseignant de LE au secondaire vietnamien en vue d'identifier la formation dispensée aux futurs enseignants par laquelle ils apprennent à enseigner à écrire en LE à leurs élèves et puis, des programmes de formation continue pour soutenir les enseignants en exercice dans l'enseignement de cette compétence durant leur carrière.

1.4.1 La formation initiale pour préparer les futurs enseignants à l'enseignement de l'écriture

Au Vietnam, pour pouvoir enseigner au deuxième cycle du secondaire, les enseignants ont à disposer d'un baccalauréat en enseignement qui est le résultat d'une formation universitaire de quatre ans. Il existe au total quatre universités qui assument la formation des enseignants de langues étrangères pour le deuxième cycle du secondaire dont un se situe au nord (l'École Normale Supérieure de Hanoi), deux au sud (l'École Normale Supérieure de Ho Chi Minh et l'Université de Can Tho) et un au centre du pays (l'École Supérieure de Langues Étrangères de Hué).

Trop peu de recherches portent sur la formation des enseignants vietnamiens à l'enseignement de l'écriture en LE au secondaire pour que nous puissions savoir comment ils sont préparés à cet enseignement. Nous avons en effet trouvé seulement deux recherches : l'une de Luu (2018) qui traite ce sujet en contexte de FLE et l'autre de Hudson, Nguyen et Hudson (2009), en contexte d'anglais LE. La rareté de recherches portant sur la formation (initiale et continue) des enseignants à l'enseignement de l'écriture en L2 est également observée dans plusieurs autres contextes de L2 tellement que Hirvela et Belcher (2007) ont appelé dans le *Journal of Second Language Writing* les chercheurs à porter plus d'attention à cette question pour qu'on sache davantage comment les enseignants apprennent à

enseigner l'écriture en L2. Au cours de la dernière décennie, on note une augmentation de recherches dans ce domaine, mais la plupart d'entre elles ont été menées en contexte d'anglais L2 et celles en contexte de LE restent modestes (Seloni et Lee, 2019).

En vue de dresser un portrait le plus exact possible de la formation des enseignants vietnamiens sur l'enseignement de l'écriture en FLE, en plus de deux recherches trouvées, nous avons eu recours aux curriculums mis en œuvre en 2019 dans les départements des quatre universités susmentionnées.

En consultant les curriculums, nous remarquons qu'en général, la formation initiale se déroule sur 4 années qui se composent de 2 semestres chacune et comprend de 180 à 214 crédits dont la plupart sont liés aux cours de français (de 110 à 144 crédits, soit environ de 61 à 67 % de l'ensemble des crédits). Au cours des deux premières années, l'enseignement vise à renforcer les connaissances de grammaire française qu'ont déjà étudiées les étudiants pendant au moins trois ans au deuxième cycle du secondaire et perfectionner leurs quatre compétences communicatives : la lecture, l'écriture, l'écoute et l'oral. Durant la troisième année, les étudiants sont équipés de connaissances de traduction, de culture, de littérature, de civilisation francophones ainsi que de méthodologie d'enseignement. Lors de la dernière année, ils continuent à suivre des cours de méthodologie d'enseignement de LE au premier semestre et font des stages pédagogiques dans les écoles secondaires au deuxième semestre. Il est fortement préconisé que tous les cours de français dans ce programme soient enseignés exclusivement en langue française pour développer les compétences en français chez les étudiants vietnamiens.

En matière d'écriture, le cours de production écrite est enseigné durant les 4 semestres des deux premières années pour perfectionner la compétence à écrire en FLE des étudiants. À l'Université Normale Supérieure de Hanoi, l'Université Normale Supérieure de Ho Chi Minh et l'Université de Can Tho, la production écrite est enseignée conjointement à la compréhension écrite (modules « Compréhension et Production écrites 1, 2, 3, 4) et chaque module occupe 2 crédits. En ce qui concerne l'enseignement de l'écriture en L2, nous ne voyons pas de cours indépendants liés à l'écriture, mais seulement un cours intitulé « Méthodologie d'enseignement de LE » qui traite en même temps des approches d'enseignement de la grammaire, du vocabulaire, de la phonétique, de la compréhension écrite, de la compréhension orale, de la production orale et de la production écrite. Ce cours comprend 3 crédits et 15 leçons de 135 minutes chacune dont une seule leçon est consacrée à la méthodologie d'enseignement de l'écriture.

Par contre, à l'Université Supérieure de Langues Étrangères de Hué, la production écrite est enseignée indépendamment (modules « Production écrite 1, 2, 3 et 4) et chaque module occupe aussi 2 crédits.

Elle n'a pas non plus de cours indépendants portant sur l'enseignement de l'écriture en L2, mais elle propose, différemment des trois universités susmentionnées, un cours qui combine la méthodologie d'enseignement de la production écrite et de la compréhension écrite. Ce dernier se compose de 2 crédits et sa moitié correspond à chaque compétence. En matière d'enseignement de la production écrite, le plan du cours décrit quatre aspects à étudier : la démarche à suivre en classe lors d'une séquence de production écrite, les types d'activités en production écrite, la conception d'une fiche pédagogique pour une séquence de production écrite, l'examen des sujets de production écrite dans les manuels *Tieng Phap 10*, *Tieng Phap 11* et *Tieng Phap 12* utilisés au secondaire. Nous réalisons que ce plan de cours est identique à celui que nous avons suivi en 2007 en tant qu'étudiante de FLE de l'École Supérieure de Langues Étrangères de Hué. Il est vu que ce cours vise à guider les futurs enseignants dans la conception d'activités d'écriture et l'organisation des séquences d'écriture en classe, qui sont les tâches essentielles que doit réaliser un enseignant d'écriture. Pourtant, nous notons dans ce plan l'absence de théories de l'écriture en L2 (p. ex. il n'est pas question des modèles d'écriture, des caractéristiques du scripteur de L2 et des textes qu'ils produisent, de leur apprentissage de l'écriture, de leur motivation à écrire), tandis que ce sont elles qui guident les pratiques de l'enseignant en classe et lui permettent de mettre en place des pratiques en classe avec un regard critique (Hyland, 2010). Autrement dit, les enseignants ont besoin également de maîtriser les connaissances sur l'écriture en L2 avant d'être exposés aux pratiques d'enseignement de l'écriture en L2. De plus, les pratiques de rétroaction et les modalités d'évaluation des écrits ne sont pas non plus abordées dans le programme. Or, faire de la rétroaction sur les écrits des apprenants et évaluer sont les interventions de l'enseignant qui ont le plus d'impact sur l'apprentissage de l'écriture des apprenants et devraient être inclus dans le programme de formation des enseignants (Williams, 2005 ; Ferris et Hedgcock, 2013 ; Hyland, 2010).

En plus de ces cours de méthodologie, le stage pédagogique constitue une occasion pour les étudiants de s'enrichir d'expériences d'enseignement. Lors du deuxième semestre de la dernière année universitaire, les étudiants de LE commencent leur stage dans des lycées de leur ville une fois qu'ils obtiennent des résultats d'évaluation à l'université satisfaisant au minimum des exigences pour l'enseignement de LE (Hudson et al., 2009 ; Le, 2014). Durant six semaines de stage, les stagiaires sont accompagnés par les mentors qui sont les enseignants de LE au lycée. Pourtant, ils ne sont pas formés pour devenir des mentors (Hudson et al., 2009 ; Le, 2014). Rémunérés pour ce travail, ils ont pour tâche d'aider les étudiants à préparer le cours, d'observer leur enseignement, de leur donner des commentaires et d'évaluer leur enseignement. L'objectif du stage pédagogique est de permettre aux étudiants de mettre en pratique les contenus théoriques qu'ils ont appris à l'université dans le contexte

d'enseignement réel. Or, dans son étude de cas menée auprès de cinq futurs enseignants d'anglais vietnamiens, Le (2014) constate qu'ils avaient tendance à suivre ou étaient obligés de suivre la voie d'enseignement de leurs mentors plutôt que d'appliquer les principes acquis durant les cours de pédagogie de leur formation initiale. Le processus d'apprentissage de l'enseignement peut être vu comme un processus de transfert de l'expérience d'enseignants expérimentés à des enseignants novices (Le, 2014). Ce constat reflète également ce que nous avons expérimenté lors de notre stage pédagogique en 2008 en tant que future enseignante de FLE. Nous avons en effet observé et puis imité les pratiques d'enseignement de FLE de notre mentor lorsque nous donnions des cours pendant notre stage et avons continué à les utiliser dans nos classes une fois devenue enseignante de FLE. Selon Lee (2019), cet apprentissage par observation (Lortie, 1975) est dangereux dans le sens où « les pratiques improductives et indésirables peuvent être perpétuées sans être remises en cause de manière critique »⁴ (p.34) et selon nous, serait donc une des raisons pour lesquelles les pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE traditionnelles persistent au secondaire vietnamien.

Cet apprentissage par observation suggère que les pratiques d'enseignement de mentors vietnamiens influencent plus ou moins celles de futurs enseignants. Le mentorat efficace auprès des stagiaires pourrait donc faire avancer leurs pratiques d'enseignement ultérieures. Or, en contexte vietnamien, à propos du mentorat sur l'enseignement de l'écriture en anglais LE, Hudson et ses collaborateurs (2009) sont d'avis qu'il reste encore insatisfaisant. Les chercheurs ont fait passer un questionnaire auprès de 106 futurs enseignants d'anglais LE vietnamiens à la suite de leur stage pédagogique pour les interroger sur leurs perceptions de leur mentorat sur l'enseignement de l'écriture qu'ils avaient reçu au cours de leur stage en fonction de cinq facteurs : les attributs personnels du mentor, son explicitation des exigences du système éducatif, ses connaissances pédagogiques, son modelage et sa rétroaction. Les résultats montrent que plus de 50 % de ces stagiaires estimaient que pour 29 des 34 items du sondage, ils n'ont reçu aucun soutien efficace pour développer leur enseignement de l'écriture en anglais. Plus précisément, plus de 50 % des futurs enseignants ont révélé que leurs mentors n'avaient pas discuté avec eux des objectifs d'enseignement de l'écriture en anglais, ni des politiques et des curriculums liés à l'enseignement de cette compétence. Par ailleurs, plus de 45 % des stagiaires ont perçu que leurs mentors n'avaient pas de connaissances sur les pratiques d'enseignement de l'écriture en anglais afin de les leur transmettre. D'autre part, la plupart des mentors n'ont pas fait de modelage sur les pratiques

⁴ Notre traduction de « unproductive and undesirable practices can be perpetuated without being critically challenged »

d'enseignement de l'écriture pour les stagiaires. Enfin, plus de 50 % des interrogés ont affirmé que leurs mentors ne leur avaient pas fourni de rétroaction sur l'enseignement de l'écriture.

Luu (2018), dans le cadre de sa maîtrise, a mené une recherche qui vise à examiner à quelle fréquence des enseignants de FLE vietnamiens au deuxième cycle du secondaire organisent l'activité d'écriture pour leurs élèves et leurs perceptions sur les cours liés à l'enseignement de l'écriture en LE qu'ils ont reçus lors de leur formation initiale. Pour ce faire, il a adressé un sondage virtuel à dix-huit enseignants qui provenaient de cinq lycées de cinq villes du Vietnam (Hanoi, Ho Chi Minh-ville, Can Tho, Danang et Hue). Au moment de la recherche, parmi ces dix-huit enseignants, cinq ont fini leur formation initiale il y a plus de 20 ans, quatre depuis 15 ans, six depuis 10 ans et trois depuis 5 ans. Quatorze enseignants ont mentionné qu'ils organisaient « souvent » des activités d'écriture alors que trois répondaient « parfois » et un, « rarement ». Treize enseignants questionnés ont déclaré ne pas avoir eu la chance de suivre un cours les préparant à l'enseignement de l'écriture en L2. Cinq enseignants ont suivi des cours liés à ce sujet, mais ils se sentaient tous peu préparés à l'enseignement de cette compétence.

En somme, comme nous l'avons mentionné, selon le curriculum de FLE utilisé au deuxième cycle du secondaire, l'écriture doit être enseignée aux élèves. En réalité, Huy (2015) et Luu (2018) montrent que bien que les enseignants vietnamiens organisent des activités d'écriture en classe, ils se sentent démunis. La formation initiale au Vietnam, comme le montre le curriculum universitaire, fournit aux futurs enseignants de LE l'occasion de perfectionner leur compétence à écrire en LE, mais leur dispense peu de savoirs nécessaires pour enseigner efficacement cette compétence au secondaire. Durant leur stage pédagogique, des étudiants ne reçoivent pas non plus un mentorat efficace pour apprendre à enseigner l'écriture. Face à ce manque de formation, y a-t-il des formations continues portant sur l'enseignement de l'écriture en LE organisées pour eux durant leur carrière afin de les soutenir ? La section suivante répond à cette question.

1.4.2 La formation continue pour soutenir les enseignants en exercice dans l'enseignement de l'écriture

Lorsqu'il est question de la qualité d'enseignement de LE au primaire et au secondaire, le vice-ministre de l'Éducation et de la Formation Nguyen Vinh Hien a mentionné lors d'une interview au journal Vietnamnews en 2006 que le plus gros problème inhérent à l'enseignement de LE dans le système général était la pénurie d'enseignants compétents en LE (Khoi, 2018). Afin de résoudre ce problème inquiétant, le gouvernement du Vietnam a mis en œuvre en 2008 un projet national de l'enseignement et de l'apprentissage de langues étrangères pour la période 2008-2020 où a été publié un certain nombre

de politiques visant à améliorer la qualité d'enseignement des langues à tous les niveaux, de la 3^e à la 12^e classe, et du développement professionnel des enseignants de langues (Gouvernement du Vietnam, 2008). Plus précisément, depuis 2008, le MEFV organise annuellement des formations continues qui permettent aux enseignants de langues du primaire et du secondaire de développer leur propre compétence langagière et de se mettre au courant des nouvelles tendances et méthodologies à appliquer dans les salles de classe

Truong (2018) a évalué les résultats de ce projet national en réalisant un bilan portant sur le développement professionnel des enseignants d'anglais et de français au secondaire dans lequel il avait décrit les caractéristiques des formations continues organisées pour eux de 2008 à 2018. Ces formations, ponctuelles et de courte durée, se déroulent normalement sur une période de trois à cinq jours par an lors du congé estival et dans quelques villes qui rassemblent des enseignants venant d'autres villes du pays. Ceci exige des dépenses liées au déplacement ainsi qu'à l'hébergement des enseignants qui sont financées par le gouvernement. En raison de son budget encore modeste, ces formations ne peuvent pas s'adresser à tous les enseignants, mais seulement à quelques-uns sélectionnés pour chaque école. À leur retour, ils transmettent les contenus appris ainsi que les documents obtenus lors des formations à leurs collègues qui n'ont pas l'occasion de les suivre. À la fin de chaque formation, les enseignants sont soumis à un test d'évaluation pour vérifier s'ils comprennent bien les connaissances transmises lors de la formation. Aucune évaluation ni aucun suivi n'est mené à la suite de l'organisation de ces formations.

Le bilan a également montré que malgré des formations offertes annuellement, leurs effets sur l'enseignement et l'apprentissage étaient encore peu satisfaisants, et ce, pour plusieurs raisons :

- 1- Aucune étude n'a été effectuée sur les problèmes du système éducatif et les besoins des enseignants avant la mise en œuvre des formations continues. Par conséquent, plusieurs formations n'ont pas répondu de façon satisfaisante à leurs attentes.
- 2- Les activités de formation continue étaient encore rares (actuellement, uniquement trois à cinq jours de formation en été) et n'ont pas été distribuées dans le temps pour permettre aux enseignants un développement continu.
- 3- Comme toutes les formations continues ont été financées par le MEFV, elles ne se sont pas adressées à tous les enseignants du pays en raison du budget modeste du gouvernement.
- 4- Les enseignants n'ont pas reçu de formations adéquates pour rattraper les pratiques d'enseignement efficaces contemporaines du monde.

- 5- La plupart des formations ont mis davantage l'accent sur le volet théorique que sur la pratique. C'est pourquoi des enseignants ont éprouvé des difficultés dans l'adaptation de la théorie à leur contexte d'enseignement réel.
- 6- À la suite de formations organisées, aucun suivi ni évaluation n'a été réalisé auprès des enseignants pour les soutenir dans leur mise en pratique des nouvelles connaissances apprises lors de formations. Les enseignants auraient donc pu retomber dans leurs habitudes au lieu de renouveler leurs pratiques.

En ce qui a trait aux formations continues pour les enseignants de FLE au deuxième cycle du secondaire, aucun document officiel ni résultat de recherche ne nous permet de connaître leur état actuel et de savoir si les enseignants en exercice sont formés à la didactique de l'écriture en L2 durant leur carrière en particulier. Par conséquent, en janvier 2019, nous avons sollicité Monsieur Nguyen, le responsable de l'enseignement du français au primaire et au secondaire à Hué, pour lui demander de nous fournir un rapport portant sur les formations continues qui ont été organisées pour les enseignants de FLE durant la période de 2008 (depuis la mise en œuvre du projet de langues étrangères) à 2018. Conçu en février 2019, ce rapport a permis de dévoiler les sujets abordés dans les formations que nous dressons dans le tableau 1 suivant.

Tableau 1. Formations continues de FLE organisées pour les enseignants du deuxième cycle du secondaire de 2008 à 2018

Année	Sujets de formation
2008	Création d'une leçon avec PowerPoint
2009	Utilisation des technologies de l'information et de la technologie dans l'enseignement du français
2010	Enseignement et l'apprentissage d'après le référentiel des savoirs et des compétences du cadre européen commun de référence pour les langues
2011	Sans formation
2012	Réalisation du projet de recherche par l'enseignant
2013	Pratiques efficaces d'enseignement du vocabulaire
2014	Enseignement et l'évaluation selon l'approche par compétences
2015	Formation des examinateurs-correcteurs DELF-DALF
2016	Utilisation de la littérature de jeunesse dans l'enseignement de la lecture
2017	Conception des tests d'évaluation de français au service de l'examen national de fin d'études secondaires
2018	Utilisation du nouveau manuel Netado dans l'enseignement du français langue étrangère 2 au primaire et au secondaire

Nous pouvons constater que durant la période de 2008 à 2018, les formations organisées avaient pour objectif principal de soutenir les enseignants dans leur enseignement du français en général, sauf qu'en

2013 et en 2016, les formations ciblaient une compétence spécifique : l'enseignement du vocabulaire et de la lecture, respectivement. Aucune formation n'a été visiblement consacrée à l'écriture L2 ou son enseignement.

N'étant pas formée à l'enseignement de l'écriture en L2 ni lors de la formation initiale ni lors de formations continues, lorsque nous enseignions le français de 2008 à 2010, puis de 2013 à 2015 au deuxième cycle du secondaire, nous avons appris à enseigner l'écriture grâce à l'observation des pratiques d'écriture de notre mentor lors de notre stage et de nos collègues et de manière autodidacte en consultant des ouvrages ou des documents en ligne sur l'écriture en L2.

Pour conclure, nous apercevons que ni les futurs enseignants ni les enseignants en exercice vietnamiens de LE ne sont formés à l'enseignement de l'écriture en L2 au secondaire. Soulignons que ce constat fait écho à la préparation des enseignants à ce domaine dans plusieurs autres contextes de LE tels que Singapour (McCarthy, 2019), la Thaïlande (Saenkhum, 2019), le Népal (Lee et Pandey, 2019), le Brésil (Aranha et Oliveira, 2019), Hong Kong (Lee, 2019), la Chine (Wu et You, 2019), le Japon (Hirose et Harwood, 2019), Chypre (Özbilgin-Gezgin et Eröz, 2019), la Turquie (Ünaldy, Seloni, Yalçın et Aptoula, 2019) etc. Par ailleurs, les formations continues organisées annuellement pour les enseignants vietnamiens de LE sont encore peu satisfaisantes en termes de transformation réelle dans l'enseignement ainsi que pour leurs retombées sur l'apprentissage des élèves.

Jusqu'à présent, les trois problèmes de notre recherche ont été exposés. Rappelons que de nombreux élèves au deuxième cycle du secondaire vietnamien éprouvent des difficultés dans l'écriture du FLE. L'enseignement de l'écriture, pour sa part, est peu efficace pour soutenir le développement de la compétence à écrire des élèves. Plus spécifiquement, les contenus à enseigner décrits dans le curriculum (plutôt dans les manuels scolaires de français) n'incluent que les sujets d'écriture, mais ne touchent pas aux savoirs nécessaires pour écrire et le curriculum ne fournit pas de pratiques d'enseignement qui guident les enseignants dans l'enseignement de cette compétence. Ces enseignants, eux, adoptent en réalité des pratiques d'enseignement de l'écriture en classe qui semblent encore traditionnelles. Enfin, les enseignants de FLE en formation sont peu préparés à l'enseignement de l'écriture en FLE au secondaire pour pouvoir mener efficacement cette tâche tandis que les enseignants de FLE en exercice, de leur côté, ne reçoivent pas de formations continues appropriées pour améliorer la qualité de leur enseignement de FLE en général et celle de leur enseignement de l'écriture en particulier. Nous faisons ici l'hypothèse d'une relation de cause à effet entre ces trois problèmes. En effet, la formation des enseignants, les pratiques d'enseignement et le curriculum sont trois déterminants des résultats

d'apprentissage des élèves (Hattie, 2009). L'impact de ces trois déterminants est explicité dans la prochaine section.

1.5 L'impact du curriculum, des pratiques d'enseignement et de la formation des enseignants sur la réussite scolaire des élèves

Dans l'objectif de déterminer les facteurs qui influencent les résultats scolaires, Hattie (2009), à travers sa méga-analyse (une synthèse de synthèse de recherches) de plus de 800 méta-analyses, lesquelles résument plus de 50000 études individuelles portant sur ce qui constitue un bon enseignement, fait état de 138 facteurs et les regroupe par ailleurs en six catégories suivantes dans l'ordre décroissant de la taille d'effet (d ou la force d'influence du facteur) : *l'enseignant* ($d = 0.47$), *le curriculum* ($d = 0.45$), *les pratiques d'enseignement* ($d = 0.43$), *l'élève* ($d = 0.39$), *le milieu familial* ($d = 0.31$) et *l'école* ($d = 0.23$). Pourtant, le chercheur estime que seuls les facteurs qui ont la taille d'effet supérieure ou égale à $0,40$ exercent un impact significatif sur la réussite scolaire. Ainsi, *l'enseignant* ($d = 0.47$), *le curriculum* ($d = 0.45$) et *les pratiques d'enseignement* ($d = 0.43$) sont les trois facteurs qui influencent le plus le rendement scolaire. Lorsque Hattie examine l'impact qu'exerce le facteur « enseignant », il s'intéresse plus spécifiquement aux programmes de formation initiale des enseignants ($d = 0.11$), à leurs connaissances de la matière ($d = 0.09$), à leur formation continue spécifique en la matière ($d = 0.62$), à la qualité de l'enseignement ($d = 0.44$), à la qualité de la relation enseignants-élèves ($d = 0.72$), etc.

À la lumière des résultats de Hattie (2009), nous constatons que le curriculum, les pratiques d'enseignement ainsi que la formation initiale et continue des enseignants qui constituent les problèmes de la présente recherche ont un impact sur l'apprentissage des élèves. Nous supposons donc que le curriculum de FLE, les pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE d'enseignants vietnamiens ainsi que leur formation initiale et continue à l'enseignement de l'écriture en FLE qui sont tous encore peu satisfaisants sont des facteurs à l'origine des difficultés dans l'apprentissage de l'écriture en FLE des élèves vietnamiens. Donc, trouver des pistes pour améliorer ces facteurs permettrait l'amélioration de l'apprentissage de l'écriture des élèves. Pourtant, puisque la formation initiale a un effet faible sur l'apprentissage ($d=0,11$), nous ne nous intéressons pas à étudier ce facteur dans la présente recherche. Par ailleurs, l'analyse de Hattie (2009) relève que le contenu du curriculum a moins d'importance que les pratiques d'enseignement qui y sont inscrites pour soutenir l'apprentissage de ces contenus (Ruberto, 2019). Cela dit, il semble essentiel de nous intéresser aux pratiques d'enseignement. Plus précisément, il est pertinent de chercher à améliorer les pratiques d'enseignement de l'écriture actuelles des enseignants en leur recommandant des pratiques qui sont susceptibles d'exercer un impact positif sur le développement de la compétence à écrire des élèves. Or, la formation continue est un moyen

prometteur pour transformer les pratiques enseignantes, appuyé par de nombreux chercheurs (Borko, Jacobs et Koellner, 2010 ; Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2017 ; Desimone, 2009 ; Guskey, 2000 ; Hattie, 2009) et elle influence, comme nous l'avons vu, en même temps de manière significative le rendement scolaire ($d = 0.62$) (Hattie, 2009). Par conséquent, il est pertinent, dans le cadre de cette étude, d'étudier un dispositif de formation continue qui porte sur des pratiques d'enseignement de l'écriture efficaces et qui permet d'améliorer réellement la qualité de l'enseignement de l'écriture en FLE, de manière à optimiser l'apprentissage de l'écriture en FLE des élèves.

1.6 La nécessité de former des enseignants vietnamiens à l'enseignement de l'écriture en L2

Dans cette section, nous présentons l'objet principal de notre formation offerte à des enseignants de FLE vietnamiens au deuxième cycle du secondaire en justifiant son choix et les modalités de mise en œuvre de cette formation à tenir en compte pour qu'elle soit efficace.

1.6.1 L'atelier d'écriture : l'objet de la formation

Nous avons souligné que des enseignants vietnamiens utilisent encore en classe des pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE traditionnelles et qu'il leur est préconisé d'adopter des pratiques contemporaines reconnues efficaces pour améliorer la compétence à écrire de leurs élèves. Donc, quelles pratiques sont jugées efficaces à la suite de recherches ? Comment organiser efficacement toutes ces pratiques en classe ? L'atelier d'écriture peut répondre à ces questions. Dans cette section, nous définissons dans un premier temps ce qu'est l'atelier d'écriture pour ensuite justifier notre recommandation de ce dispositif dans les classes de FLE au secondaire vietnamien.

1.6.1.1 Une définition de l'atelier d'écriture

Lorsqu'il est question de l'atelier d'écriture, on peut penser aux travaux de Graves (1983), de Calkins (1986) et d'Atwell (1987) qui sont les premiers architectes de ce dispositif. Ils sont unanimes à conclure que pour devenir des scripteurs compétents, les apprenants ont besoin de temps pour écrire et récrire, de rétroactions constructives de leur enseignant et de leurs pairs sur leurs textes pour les améliorer et doivent pouvoir prendre des décisions sur leur écriture. C'est pourquoi un atelier d'écriture est conçu pour leur donner l'occasion d'écrire régulièrement sur des sujets qui les intéressent, en s'adressant à des destinataires qu'ils choisissent et accorder une place importante aux rétroactions de l'enseignant et des pairs (Atwell, 1987 ; Calkins, 1986 ; Graves, 1983).

En ce qui a trait à la structure d'un atelier d'écriture, celui-ci comprend généralement trois phases : 1) *la mini-leçon* où l'enseignant choisit un contenu à enseigner selon un besoin des apprenants ; 2) *le temps d'écriture* où les apprenants planifient et rédigent leur premier brouillon pour ensuite passer à *un*

entretien d'écriture avec leur enseignant ou leur pair pour discuter de ce brouillon ; 3) *le partage* où les apprenants volontaires sont invités à lire leurs textes devant la classe et *la publication* de leurs écrits (Atwell, 1989 ; Calkins, 1986 ; Graves, 1983).

Ce dispositif d'atelier d'écriture a été appuyé par le travail d'une équipe d'enseignants aux États-Unis - le *Teachers College Reading and Writing Project* (désormais nommé TCRWP) qui est fondé et dirigé par Lucy Calkins de l'Université Columbia à New York - et développé depuis plus de 30 ans en expérimentant en classe avec des élèves de tous les milieux. Au Québec, il a été popularisé avec la traduction des travaux de Lucy Calkins pour les éditions *La Chenelière* par Yves Nadon (Arpin, 2017). En contexte vietnamien, il est malheureusement encore absent des classes de FLE du secondaire. Par cette recherche, nous voulons l'y introduire. Dans la section suivante, nous exposons les raisons pour lesquelles nous recommandons ce dispositif.

1.6.1.2 La justification du choix de l'atelier d'écriture

La première raison qui nous a conduite à recommander l'atelier d'écriture, c'est que ce dispositif satisfait aux principes d'un enseignement de l'écriture efficace que nous avons intégrés à la fin de la section *1.3.2 Les pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE au deuxième cycle du secondaire*. En effet, il se caractérise par la fréquence d'écriture, la pratique du processus d'écriture, l'enseignement explicite, la prise de décision des apprenants sur leur écriture, l'interaction entre l'enseignant et les apprenants et entre ces derniers (Atwell, 1989 ; Calkins, 1986 ; Graves, 1983).

La deuxième raison, c'est que l'atelier d'écriture est un dispositif préconisé dans les classes de langues ces dernières années pour développer la compétence à écrire chez les apprenants. En effet, comme il donne aux scripteurs l'occasion de pratiquer le processus d'écriture, la recherche montre qu'en s'engageant dans un atelier, les apprenants améliorent leurs connaissances du processus d'écriture (He, 2009 ; Honeycutt et Pritchard, 2005 ; Souyasack et Lee, 2007). De plus, la possibilité d'écrire sur les sujets autosélectionnés qui les intéressent et leur sont familiers permet aux apprenants d'avoir beaucoup de choses à exprimer. C'est pourquoi ce dispositif permet de développer la fluidité en écriture (Lo et Hyland, 2007 ; Souyasack et Lee, 2007). Par ailleurs, l'enseignement explicite dans les mini-leçons, l'étayage par l'enseignant et les pairs lors de la révision de textes permettent aux apprenants d'améliorer la qualité de leur texte (Al-Hroub, Shami et Evans, 2016 ; He, 2009 ; Honeycutt et Pritchard, 2005 ; Tompkins, 2002). La recherche montre que l'atelier d'écriture suscite le plaisir d'écrire (Souyasack et Lee, 2007) et une meilleure confiance en écriture (Hee, 2009 ; Lo et Hyland, 2007 ; Souyasack et Lee, 2007) chez les apprenants.

Comme nous l'avons mentionné, l'atelier d'écriture, malgré ses potentiels, ne prend encore aucune place dans le curriculum du FLE au deuxième cycle du secondaire, la mise en œuvre de ce nouveau dispositif nécessite donc une offre en termes de formation continue pour familiariser les enseignants.

La section suivante est dédiée à la présentation de quelques principes pour l'efficacité d'une formation continue qui nous ont guidée dans la mise en œuvre de la formation et à la justification de notre considération de l'accompagnement des enseignants comme voie à privilégier pour soutenir la transformation des pratiques enseignantes.

1.6.2 L'accompagnement des enseignants : une voie à privilégier de la formation

Alors qu'offrir aux enseignants vietnamiens une formation continue sur l'atelier d'écriture est nécessaire, différentes pistes quant aux modalités de la formation pour qu'elle soit efficace doivent être considérées. Au cours des dernières décennies, de nombreuses recherches ont évalué l'impact des activités de formation continue afin de définir les caractéristiques d'une formation efficace pour les enseignants. Desimone (2009) résume cette base de recherches et conclut que les dispositifs de formation efficaces partagent cinq caractéristiques communes : (1) cibler le contenu essentiel, (2) privilégier un apprentissage actif, (3) maintenir une bonne cohérence, (4) garantir une durée suffisante, et (5) assurer une participation collective.

L'accompagnement des enseignants est par ailleurs reconnu comme une voie à privilégier en termes de formation continue (Lafortune et Martin, 2004) et de soutien au changement des pratiques d'enseignement (L'Hostie et Boucher, 2004) parce que le manque de suivi en classe à la suite de formations apparaît comme un facteur important faisant en sorte que les retombées de ces dernières sont limitées (Lafortune et Martin, 2004 ; Savoie-Zajc et Bednarz, 2007). Effectivement, l'apprentissage d'éléments théoriques et pratiques pendant une courte durée stimule les enseignants qui ont tenté des expériences, mais le manque d'accompagnement fait en sorte que beaucoup de personnes retournent facilement à leurs habitudes (Lafortune et Martin, 2004).

En suivant ces recommandations pour un développement professionnel efficace, dans la présente recherche, nous avons organisé pour les enseignantes participantes une formation continue sur l'enseignement de l'écriture en L2 au moyen d'atelier d'écriture et les avons accompagnées dans leur mise en œuvre de ce dispositif en classe sur une période de six mois.

1.7 La question générale de la recherche

En synthèse, nous constatons que les pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE des enseignants vietnamiens au deuxième cycle du secondaire sont encore traditionnelles et peu efficaces alors que leurs

formations initiale et continue ne les préparent pas adéquatement à l'enseignement de cette compétence. Reconnus comme les déterminants de la réussite scolaire selon la méga-analyse de Hattie (2009), ces deux éléments problématiques, selon nous, pourraient être à l'origine des difficultés dans l'apprentissage de l'écriture en FLE des élèves vietnamiens. Donc, pour améliorer la compétence à écrire des élèves, il est recommandé que les enseignants adoptent des pratiques d'enseignement de l'écriture plus efficaces. L'atelier d'écriture, un dispositif qui mobilise plusieurs pratiques d'enseignement contemporaines estimées efficaces par la recherche peut contribuer à améliorer l'apprentissage de l'écriture. Pourtant, malgré ses impacts positifs sur l'apprentissage de l'écriture, l'atelier d'écriture est encore absent des classes de FLE du secondaire vietnamien. L'implantation de l'atelier dans les classes nécessite donc une offre de formation continue sur ce dispositif pour y familiariser les enseignants. Comme les formations de courte durée et le manque de suivi sont critiqués quant à leur pertinence pour permettre aux enseignants d'apporter des changements dans leur pratique, pour nous assurer que les enseignants participant à cette recherche utilisent l'atelier d'écriture dans leur classe et les soutenir dans leur exploitation de ce dispositif, nous les avons accompagnés durant leur expérimentation.

Ainsi, notre question générale de recherche est la suivante : *dans quelle mesure un accompagnement d'enseignants vietnamiens du deuxième cycle du secondaire ayant pour but de les habiliter à avoir recours à l'atelier d'écriture leur permet-il de mettre en œuvre ce dispositif de manière à soutenir la compétence à écrire de leurs élèves en FLE ?*

1.8 La pertinence de la recherche

D'un point de vue pratique, cette recherche est susceptible d'aider des enseignants vietnamiens du secondaire à améliorer leurs pratiques d'enseignement de l'écriture en mettant en œuvre des ateliers d'écriture dans leurs classes afin de bonifier, en retour, la compétence à écrire en FLE de leurs élèves. De plus, elle pourrait faire prendre conscience aux enseignants, mais aussi aux dirigeants du milieu scolaire, de l'importance de la formation continue des enseignants qui devrait se poursuivre durant toute leur carrière et des éléments d'une formation qui favorisent l'amélioration de la qualité tant de l'enseignement que de l'apprentissage.

D'un point de vue scientifique, cette recherche, visant à examiner les pratiques d'enseignement de l'atelier d'écriture dans des classes de FLE au Vietnam au secondaire, contribue à enrichir les connaissances quant à la mise en œuvre de ce dispositif dans les classes de L2 parce que les recherches qui s'y consacrent sont encore rares et qu'aucune recherche n'est menée pour décrire les pratiques d'atelier d'écriture au deuxième cycle du secondaire (15-17 ans) en contexte de L1 ni en contexte de

L2. Effectivement, à notre connaissance, quelques recherches ont été réalisées pour traiter ce sujet en contexte du primaire (Lipson, Mosenthal, Daniels et Woodside- Jiron, 2000 ; Troia, Lin, Monroe et Cohen, 2011), du secondaire premier cycle (Peyton, Jones, Vincent et Greenblatt, 1994) et de l'université (He, 2009 ; Ping, 2000). D'autre part, portant sur le développement professionnel des enseignants lié à l'enseignement de l'écriture en L2, un domaine encore peu exploré par la recherche (Hirvela et Belcher ; 2007 ; Lee, 2010 ; Seloni et Lee, 2019), notre recherche permet de contribuer aux connaissances dans ce champ. Enfin, comme cette recherche examine la compétence à écrire d'élèves vietnamiens au secondaire, une description fine de leurs forces et de leurs difficultés dans ce travail peut offrir un portrait qui contribuera au domaine de l'apprentissage de l'écriture en FLE.

CHAPITRE 2. CADRE CONCEPTUEL

Notre cadre conceptuel se construit au regard des problèmes et de l'objectif général exposés dans la problématique. Rappelons que l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en FLE au deuxième cycle du secondaire vietnamien et le développement professionnel des enseignants dans ce domaine constituent les problèmes de la recherche. Ces éléments problématiques nous amènent à examiner l'impact d'un accompagnement d'enseignants vietnamiens dans leur expérimentation de l'atelier d'écriture sur leur développement professionnel dans l'enseignement de l'écriture et la compétence à écrire en FLE de leurs élèves. Par conséquent, ce chapitre s'organise autour de quatre volets principaux. **Le premier volet (section 2.1)** circonscrit des concepts liés à l'écriture en contexte scolaire. Nous y définissons alors l'écriture pour ensuite exposer quelques modèles du processus rédactionnel relevant du cognitivisme permettant de comprendre ses composantes et sa complexité. Puis, nous comparons l'écriture en L1 et celle en L2 afin d'exposer les particularités de cette dernière. Comme écrire nécessite une compétence scripturale, nous la clarifions également en analysant ses composantes. La question de la qualité de l'écriture termine cette première section. **Le deuxième volet (2.2)** est dédié à la présentation de pratiques d'enseignement éprouvées prometteuses pour développer l'écriture alors que **le troisième volet (section 2.3)** traite le sujet de l'implantation de l'atelier d'écriture dans la classe de L2 pour soutenir l'écriture des apprenants de L2. Nous y abordons l'historique de ce dispositif, des principes de fonctionnement, ses fondements théoriques et pédagogiques, sa conception ainsi que son organisation et les résultats de recherches empiriques de son impact sur le développement de l'écriture des apprenants et de sa mise en œuvre par les enseignants. **Le dernier volet (section 2.4)** est consacré à des concepts liés au développement professionnel des enseignants. Nous y clarifions tout d'abord le terme de développement professionnel. Puis, nous abordons des voies prometteuses pour soutenir le développement professionnel. Par la suite, nous exposons le modèle de l'approche collaborative de Desgagné et ses collaborateurs (2001) pour comprendre la démarche à adopter dans ce type de recherche, car nous menons une recherche collaborative, et recensons des recherches empiriques pour tirer des recommandations sur la mise en œuvre efficace de ce type de recherche. Ensuite, nous effectuons une recension de recherches visant à évaluer les effets de programmes de formations liés à l'atelier d'écriture sur le changement des pratiques d'enseignement de l'écriture pour savoir si les enseignants apportent des changements à leurs pratiques à la fin de programmes de formation. Finalement, nous présentons le modèle de Bucheton et Soulé (2009) qui sert à analyser les pratiques d'enseignement en classe. Nous concluons ce chapitre par une synthèse (**section 2.5**), au terme de laquelle nous formulons les objectifs spécifiques de notre recherche.

2.1 L'écriture en contexte scolaire

En commençant son ouvrage portant sur l'écriture en L2 et son enseignement, Hyland (2010, p.1) souligne l'importance de comprendre la nature de l'écriture pour savoir comment l'enseigner efficacement.

Tout ce que nous faisons en classe - les méthodes et le matériel que nous adoptons, les styles d'enseignement que nous assumons, les tâches que nous assignons - est guidé par des connaissances à la fois pratiques et théoriques, et nos décisions peuvent être plus efficaces si ces connaissances sont explicites. Une bonne connaissance de l'écriture et de son enseignement peut donc nous aider à réfléchir à nos hypothèses et nous permettre d'aborder les méthodes d'enseignement actuelles avec un œil informé et critique⁵.

Nous sommes entièrement d'accord avec Hyland et utilisons donc cette première section du cadre conceptuel afin de clarifier ce qui est entendu par l'écriture. Plus spécifiquement, nous définissons d'abord cette notion d'un point de vue social ainsi que psychologique. Nous évoquons ensuite deux modèles d'écriture relevant du cognitivisme qui permettent d'expliquer la complexité de l'activité scripturale. Puisque nous nous intéressons à l'écriture en L2, il est pertinent de la comparer avec l'écriture en L1 pour savoir si l'écriture en L2 présente des singularités. Étant donné qu'écrire nécessite une compétence scripturale, nous abordons par la suite les composantes de cette compétence avant de dégager les principaux critères permettant de mesurer la qualité des écrits, un des indicateurs de la compétence à écrire.

2.1.1 La définition de l'écriture

Dans cette section, il est question de la clarification de la notion d'écriture. Lorsqu'on parle de cette activité, on la perçoit souvent comme une activité solitaire, mais elle est aussi fondamentalement sociale. En effet, écrire est une activité de communication qui permet d'exprimer ses pensées, ses opinions, ses sentiments et ses apprentissages par le biais de signes. On n'écrit pas pour écrire, mais on écrit pour être lu. Dans ce sens, l'écriture est un outil qui relie le scripteur, le lecteur et le monde (Hyland, 2011). Elle est par ailleurs, « comme le langage en général, une activité de construction de

⁵ Notre traduction de « Everything we do in the classroom, the methods and materials we adopt, the teaching styles we assume, the tasks we assign, are guided by both practical and theoretical knowledge, and our decisions can be more effective if that knowledge is explicit. A familiarity with what is known about writing, and about teaching writing, can therefore help us to reflect on our assumptions and enable us to approach current teaching methods with an informed and critical eye.»

sens qui est façonnée par la société et la culture et qui a un but individuel et social⁶ » (Sperling, 1996, p.25). En développant la nature sociale de l'écriture, Hayes (1996, p.5), pour sa part, mentionne que « [l'écriture] est également sociale parce qu'elle est un artefact social et qu'elle est réalisée dans un cadre social. Ce que nous écrivons, comment nous écrivons et à qui nous écrivons est façonné par les conventions sociales et par notre histoire d'interaction sociale⁷... ». En effet, le discours écrit diffère considérablement entre un groupe d'amis qui s'écrivent sur Twitter et les types de textes scolaires que les apprenants sont censés rédiger à l'école (Nystrand, 2006). Hayes ajoute d'autre part que les genres sur lesquels nous écrivons et les discours que nous produisons ont été créés par des scripteurs antérieurs. Du point de vue psychologique, écrire est une activité cognitive qui est comparée à la résolution de problèmes mentaux complexes. Comme le résume Weigle (2005, p.129) :

Le scripteur doit notamment garder à l'esprit ses objectifs généraux, les points majeurs et les détails à l'appui qui doivent être inclus dans le texte, un sens global de l'organisation du texte et une représentation des lecteurs - ce qu'ils savent déjà, ce qu'ils s'attendent à lire, ce qu'ils trouveront persuasif et comment ils pourraient réagir au texte. [...] Les scripteurs doivent être capables de choisir les mots et les structures syntaxiques appropriés pour transmettre leur message de manière satisfaisante et de respecter l'orthographe et les conventions linguistiques telles que la ponctuation et la mise en forme, en faisant et en évaluant les choix linguistiques au fur et à mesure⁸.

Dans le but de comprendre la complexité de cette activité cognitive, certains chercheurs ont divisé le processus d'écriture en plusieurs composantes et ont produit plusieurs modèles différents. La prochaine section présente les principaux modèles issus des travaux de chercheurs cognitivistes.

2.1.2 Les modèles du processus d'écriture

Lorsqu'il est question de l'écriture, le modèle de Hayes et Flower (1980) constitue une référence majeure jusqu'à présent tant dans le milieu scolaire qu'au sein de la communauté scientifique. C'est pourquoi il est abordé dans cette section. Dans le but d'avoir un portrait plus complet de l'écriture, nous

⁶ Notre traduction de « like language in general, a meaning-making activity that is socially and culturally shaped and individually and socially purposeful »

⁷ Notre traduction de « is also social because it is social artifact and is carried out in social setting. What we write, how we write and who we write to is shaped by social convention and by our history of social interaction... »

⁸ Notre traduction de « The writer has to keep in mind are his or her overall goals, the major points and supporting details that are to be included in the text, an overall sense of how the text is organized, and a representation of the readers - what they are already know, what they are expecting to read, what they are will find persuasive, and how they might respond to the text. [...] Writers must be able to choose appropriate word and syntactic structures to convey their message in a satisfactory way and attend to orthography and conventions such as punctuation and formatting, making and evaluating linguistic choices as they go a long»

présentons également le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) qui permet d'enrichir celui de Hayes et Flower (1980).

2.1.2.1 Le modèle de Hayes et Flower et son évolution

Le modèle de Hayes et Flower (1980), qui a trois objectifs : 1) identifier les processus d'écriture, 2) déterminer les difficultés éprouvées par les scripteurs au cours de la rédaction d'un texte et 3) chercher les conditions d'amélioration des productions (Fayol, 1997), comporte trois parties : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et les processus cognitifs impliqués dans la rédaction. *L'environnement de la tâche* inclut tous les facteurs contextuels qui influencent la tâche scripturale. La production est, en effet, contrainte par les buts de l'écriture (thème, destinataire et motivation du scripteur) et le texte déjà produit. *La mémoire à long terme* réfère aux connaissances du scripteur sur le thème, le genre de texte, la langue et le destinataire. Enfin, *les processus cognitifs* se déclinent en trois composantes (la planification, la mise en texte et la révision) et sont supervisés par une instance de contrôle. Chaque processus est lui-même décomposé en sous-processus (voir la figure 1).

Le processus de **planification** consiste à élaborer des buts et un plan d'écriture à partir des informations issues de la mémoire à long terme et de l'environnement de la tâche. Ce processus d'élaboration conceptuelle comprend trois sous-processus : la *génération d'idées*, qui consiste à activer et à sélectionner des informations pertinentes dans la mémoire à long terme ; l'*organisation des idées*, qui a pour fonction de structurer les informations récupérés et la *production des buts*, qui consiste à définir les objectifs censés répondre adéquatement à la tâche assignée.

Le processus de **mise en texte** consiste à transformer la planification en texte écrit, c'est-à-dire que le message conceptuel élaboré auparavant est codé sous forme lexicale et syntaxique. Ce processus ne fait pas l'objet d'une description détaillée dans ce modèle.

Le processus de **révision** vise à améliorer la qualité du texte produit. Ce processus est divisé en deux sous-processus : la lecture et l'édition. Le processus de lecture évalue si le texte est conforme aux buts fixés pendant la planification. Le processus d'édition permet au scripteur de corriger les erreurs sur les conventions linguistiques et les imprécisions sémantiques en fonction des buts d'écriture.

Enfin, le processus de **contrôle** est défini comme une instance qui permet l'activation et l'interaction récursives de ces processus de planification, de mise en texte et de révision pendant la rédaction.

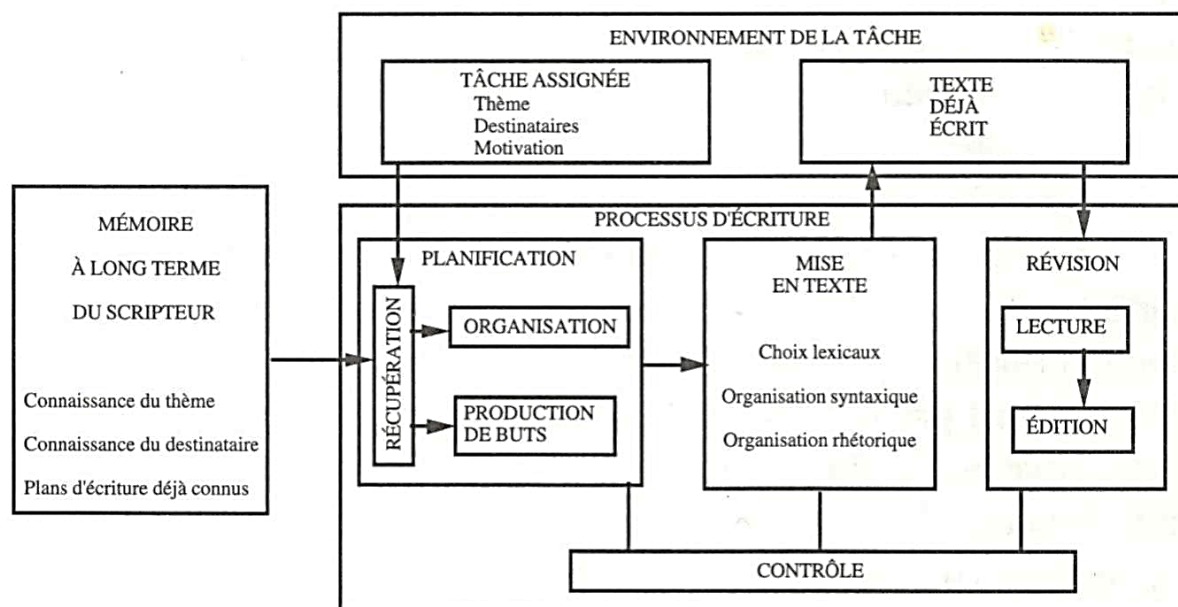


Figure 1. Modèle d'écriture du scripteur expert (Hayes et Flower, 1980, tiré de Fayol, 1997)

Selon le modèle de Hayes et Flower (1980), le processus d'écriture est récursif plutôt que linéaire parce que le scripteur peut revenir à une étape précédente ou sauter à une étape suivante à tout moment. Il peut, par exemple, modifier son plan initial en cours de rédaction ou réviser son texte avant d'avoir terminé son premier brouillon.

Le modèle de Hayes et Flower permet de comprendre que l'écriture est non seulement un produit, mais un processus complexe. Pour produire un texte, les scripteurs doivent trouver dans la tâche assignée l'indice qui leur permet de mobiliser des connaissances adéquates dans leur mémoire. Ensuite, ils doivent réorganiser et adapter ces connaissances pour répondre adéquatement aux demandes de la tâche (Hayes et Flower, 1980). Par ailleurs, écrire, c'est gérer différents processus de manière à la fois sérielle et parallèle, soit la planification, la mise en texte et la révision ; ceci signifie que les ressources attentionnelles des scripteurs sont partagées entre les différents processus et qu'une composante, en cours de production, pourrait interrompre le traitement d'une autre composante (Bourdin, 2002).

Ce modèle rédactionnel demeure la référence pour nombreux chercheurs en écriture, étant donné qu'il rend compte des processus et connaissances impliqués dans l'activité scripturale. Il a cependant été révisé par Hayes (1996) qui, inspiré de travaux plus récents, y a, entre autres, fait explicitement état de deux nouvelles dimensions : (1) *la motivation et l'affectivité* et (2) *la mémoire de travail* du scripteur (voir la figure 2).

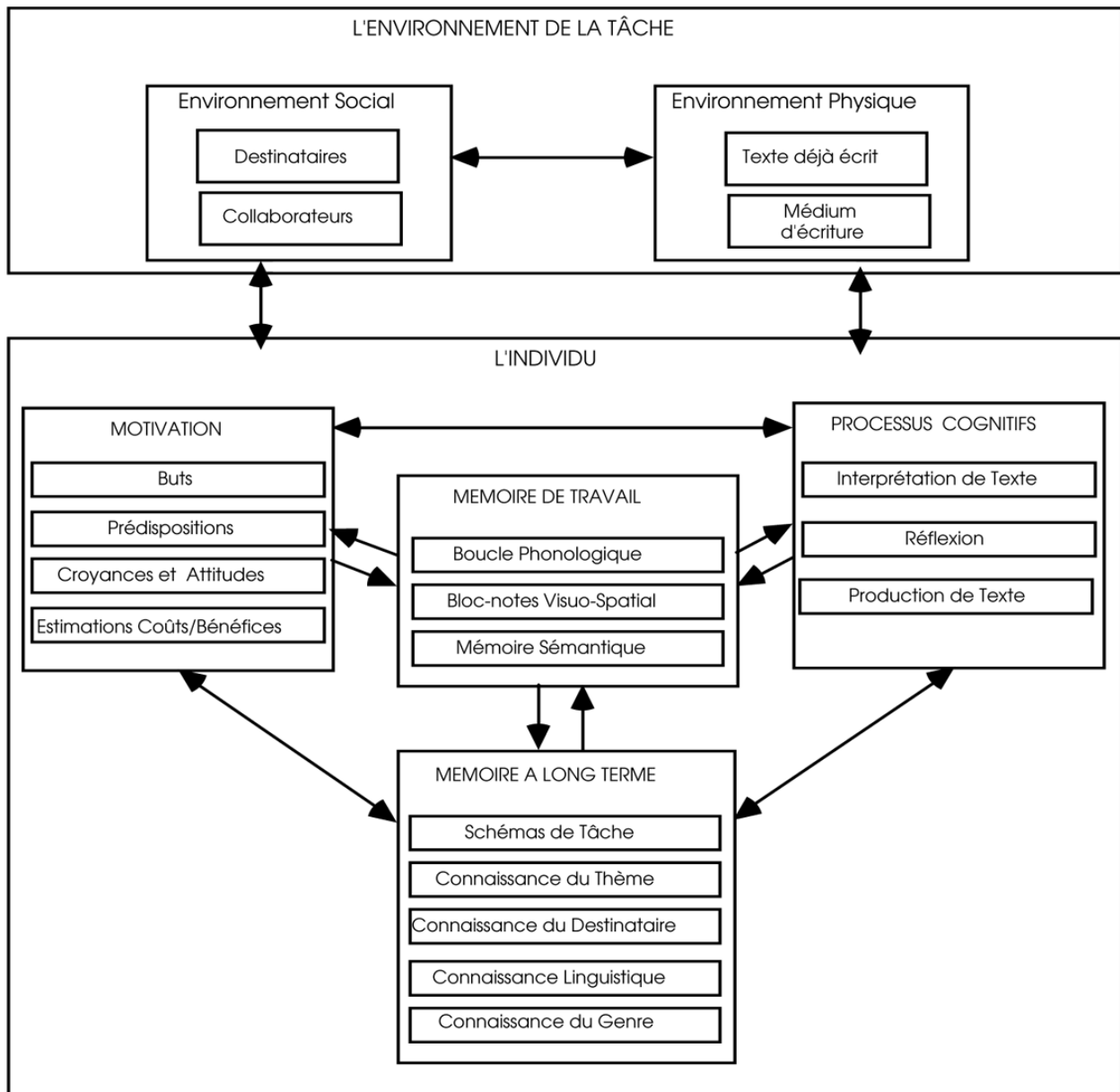


Figure 2. Nouveau modèle d'écriture (Hayes, 1996, tiré de Piolat, 2004)

Selon Hayes (1996), **la motivation** constitue également un des éléments de l'activité scripturale. Plus précisément, les buts du scripteur, ses prédispositions, ses croyances et attitudes et ses coûts d'estimation peuvent influencer la manière dont il écrit. Par exemple, si ce dernier croit que la tâche n'est pas significative ou qu'il ne possède pas les éléments clés pour y parvenir avec des résultats satisfaisants à ses yeux, il risque de ne pas s'y investir comme il se doit. De plus, l'auteur remarque qu'une anxiété scripturale est plus présente chez les scripteurs qui se perçoivent comme faibles et qui considèrent l'écriture comme un don, une conception de l'écriture venant nuire à son apprentissage.

Ce nouveau modèle montre aussi le rôle primordial de **la mémoire de travail** dans l'activité scripturale. Afin de décrire ce rôle, Hayes s'inspire du modèle de Baddeley (1986) dans lequel la mémoire de travail est définie comme un système à capacité limitée permettant à la fois de stocker des informations et de soutenir des traitements cognitifs. La mémoire de travail permet d'accomplir toutes les tâches qui ne sont pas automatisées. Baddeley postule que la mémoire de travail est composée *d'une mémoire sémantique*, nécessaire à la mise en texte et de deux mémoires spécialisés – *une boucle phonologique* qui est consacrée au stockage de l'information auditive et verbale, et *un bloc-notes visuo-spatial* qui emmagasine l'information visuelle et spatiale. Ces deux systèmes sont restreints dans le nombre d'informations pouvant être traitées. Cette capacité limitée de la mémoire de travail peut faire en sorte qu'une tâche trop coûteuse cognitivement entraîne une surcharge cognitive, ce qui peut mener à des erreurs; cette surcharge et ces erreurs pourraient être évitées notamment par le recours à des processus cognitifs automatiques, moins coûteux cognitivement (Chanquoy et Alamargot, 2003).

Le modèle de Hayes et Flower (1980; Hayes, 1996) constitue un grand apport à la compréhension du processus d'écriture. Pourtant, sa grande limite réside dans le flou entourant la mise en texte tandis que les opérations de planification et de révision sont largement développées (Fayol, 1997). Berninger et Swanson (1994) divisent ce que Hayes et Flower (1980) nomment *la mise en texte* en deux sous-processus - *la génération de texte*, qui consiste en la transformation des idées en leurs représentations linguistiques et la *transcription de texte*, soit la traduction de ces représentations linguistiques en symboles écrits. Pour raffiner encore la mise en texte, Montésinos-Gelet (2013), en reprenant le modèle de Levelt (1989) conçu initialement pour décrire la production orale, a dégagé deux composantes impliquées dans la génération du texte - *la conceptualisation* et *l'énonciation*, et deux autres reliées à sa transcription - *l'encodage* et *la matérialisation*.

Comme dans le modèle de Levelt (1989), **la conceptualisation** consiste à produire et à sélectionner des idées en fonction de l'intention d'écriture et des destinataires et à choisir un type de texte. **L'énonciation** agit par la transformation des idées en discours au moyen des choix syntaxiques, lexicaux et de formes verbales. Absent du modèle de Levelt parce qu'il est particulier à l'écrit, **l'encodage** porte sur l'orthographe lexicale et grammaticale. Enfin, la **matérialisation**, qui implique la graphomotricité et la mise en page, n'est pas directement présentée dans le modèle de Levelt, mais elle peut être rapprochée de l'articulation lors de la production orale.

Une autre limite du modèle de Hayes et Flower (1980) est qu'il décortique le processus d'écriture des scripteurs experts ayant déjà acquis un certain niveau d'expertise rédactionnelle, mais ne se penche pas sur le processus d'écriture des scripteurs novices ou inexpérimentés que sont les apprenants. À ce sujet,

le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) abordant le développement des compétences rédactionnelles des apprenants âgés de 9 à 16 ans est plus satisfaisant. Comme notre recherche porte sur l'écriture des élèves au deuxième cycle du secondaire vietnamien (15-17 ans), ce modèle est décrit dans la prochaine section.

2.1.2.2 Le modèle de Bereiter et Scardamalia

Comme nous l'avons mentionné, contrairement au modèle de Hayes et Flower (1980) qui s'intéresse seulement au processus d'écriture du scripteur expert, celui de Bereiter et Scardamalia (1987) décrit le développement du processus rédactionnel du scripteur, de la condition de novice à celle d'expert. Plus spécifiquement, ces auteurs présentent deux stratégies d'écriture opposées : l'une, utilisée par le scripteur âgé de 9 à 16 ans (mais aussi le scripteur adulte inexpérimenté), appelée « stratégie des connaissances rapportées » (*knowledge-telling*) et l'autre qu'adopte le scripteur expert, nommée « stratégies des connaissances transformées » (*knowledge-transforming*). **La stratégie des connaissances rapportées** consiste à juxtaposer des idées au fur et à mesure qu'elles émergent de la mémoire à long terme sans nécessairement réorganiser préalablement le contenu et la forme linguistique du texte. Bereiter et Scardamalia (1987) divisent cette stratégie en plusieurs étapes récursives (voir la figure 3).

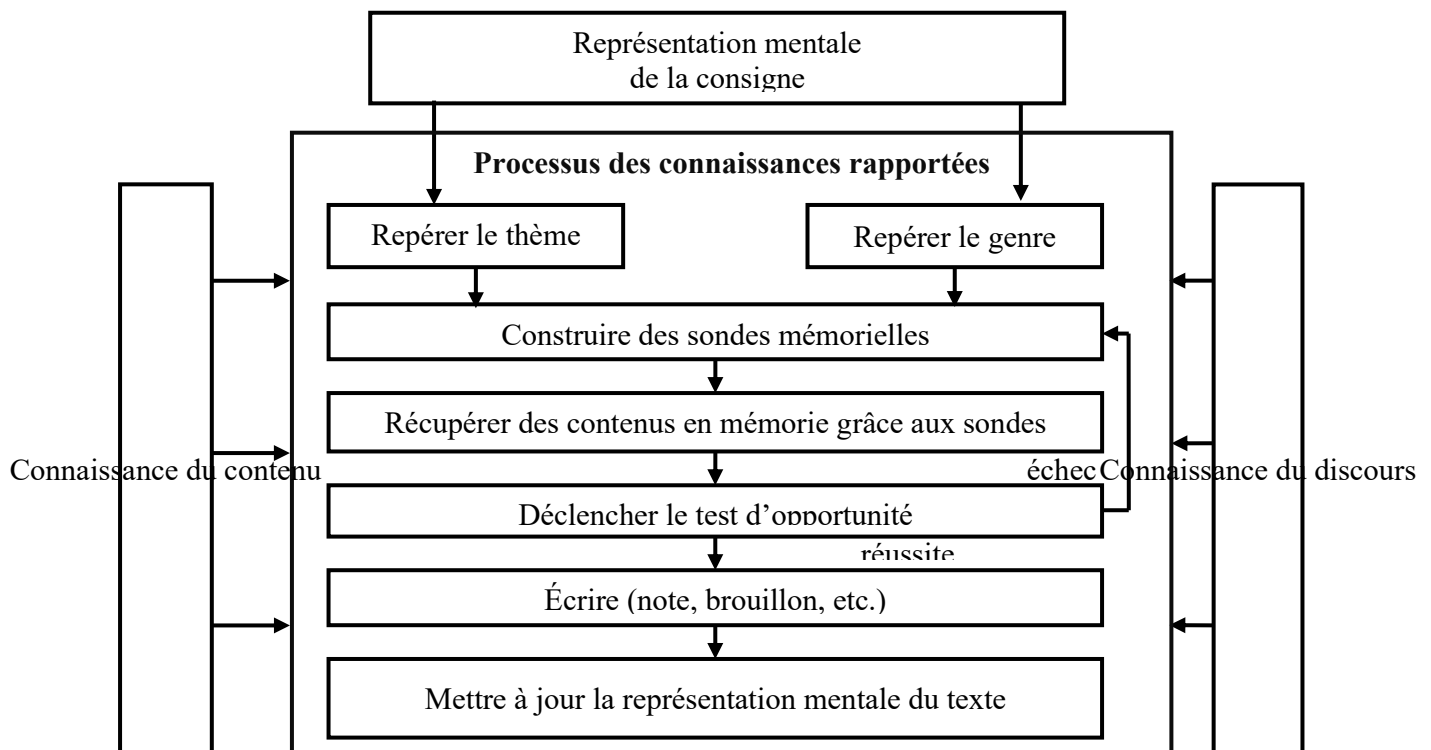


Figure 3. Modèle de la stratégie des connaissances rapportées (Bereiter et Scardamalia, 1987, tiré de Chanquoy et Alamargot, 2003)

D'abord, le scripteur novice construit une représentation sur la tâche d'écriture en identifiant le thème et les caractéristiques du genre de texte à écrire. Ensuite, il active les connaissances antérieures dans sa mémoire avant de les organiser de manière cohérente. À ce moment, il fait subir une série de tests de pertinence plus ou moins conscients à cette construction. Il peut, par exemple, évaluer l'adéquation de son plan en fonction des caractéristiques du genre textuel. Enfin, il écrit son plan et puis le premier jet du texte. Au fil de sa démarche d'écriture, il met à jour sa représentation de l'écriture qui peut modifier la production de texte. Par contre, **la stratégie des connaissances transformées** du scripteur expert consiste à réorganiser les informations récupérées en mémoire et à ajuster le contenu et la forme linguistique du texte en cours de rédaction jusqu'à ce qu'ils répondent adéquatement à l'intention d'écriture et aux destinataires. Comme le montre la figure 4, avant d'élaborer le texte, il construit une représentation sur la tâche d'écriture, puis analyse la situation et établit des objectifs. Ensuite, il identifie les problèmes conceptuels (« quoi dire ? ») et rhétoriques (« à qui et comment le dire ? ») et des moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs. Ces étapes de planification sont pourtant ignorées par les scripteurs novices. Enfin, ils commencent la rédaction suivant les étapes de la stratégie des connaissances rapportées.

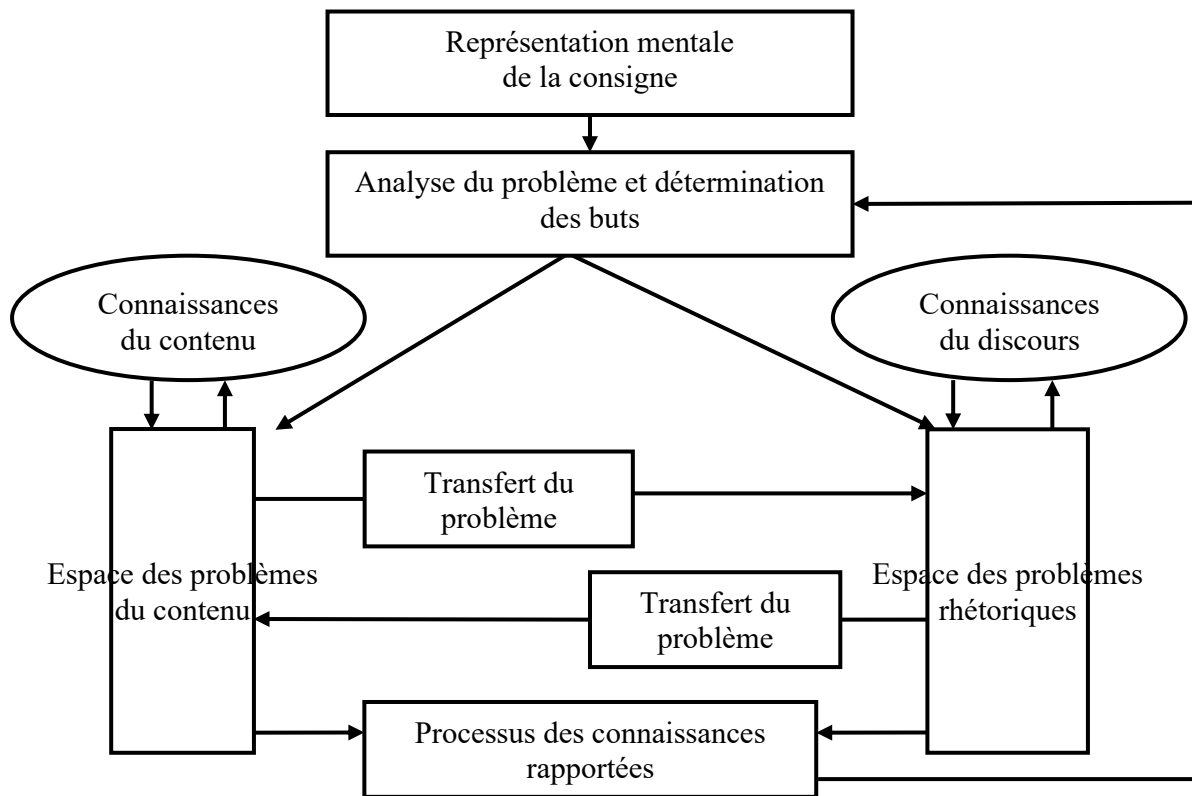


Figure 4. Modèle de la stratégie des connaissances transformées (Bereiter et Scardamalia, 1987, tiré de Chanquoy et Alamargot, 2003)

À l’instar du modèle de Bereiter et Scardamalia (1987), nous retenons que la principale différence entre le scripteur novice et le scripteur expert concerne le processus de planification, qui n’est développé que plus tard chez les scripteurs novices (Chanquoy et Alamargot, 2003). En outre, à l’intérieur de la stratégie des connaissances rapportées utilisée par le scripteur novice, la planification n’est opérée que très localement, par cycles de récupération-transcription des contenus. La révision, quant à elle, concerne seulement l’évaluation des éléments de surface du texte. Par contre, en adoptant la stratégie de transformation des connaissances, le scripteur expert planifie tant avant que durant sa rédaction, et révisé non seulement des éléments de surface du texte, mais aussi son contenu. Bereiter et Scardamalia (1987) envisagent le développement de l’expertise d’écriture comme un passage progressif de la stratégie de transmission des connaissances à celle de transformation des connaissances. C’est pourquoi les auteurs recommandent aux enseignants de modéliser et d’expliquer de manière répétée aux élèves le processus rédactionnel des scripteurs experts et les stratégies d’écriture qu’ils adoptent, et de leur fournir du soutien au fil de leur processus d’écriture afin qu’ils puissent passer du statut de novice à celui d’expert.

Nous venons de mettre en lumière le modèle d’écriture de Hayes et Flower (1980; Hayes, 1996) et celui de Bereiter et Scardamalia (1987). Bien que ces modèles soient conçus pour décrire initialement le processus d’écriture des scripteurs de L1, ils sont largement utilisés plus tard pour décortiquer le processus rédactionnel des scripteurs de L2 qui semble être le même en L1 (Cumming, 2001 ; Silva, 1993). Cependant, on ne peut affirmer que l’écriture en L1 équivaut à celle en L2, car il existe des différences entre elles en ce qui concerne la difficulté et l’efficacité que nous exposons dans la section qui suit.

2.1.3 L’écriture en L2

Deux facteurs semblent particulièrement impliqués dans l’écriture en L2 : le degré d’expertise rédactionnelle en L1 du scripteur et son niveau d’habileté linguistique en L2 (Weigle, 2005 ; Williams, 2005). La recherche montre que les scripteurs en L2 suivent les mêmes étapes (planification, mise en texte, révision) du processus d’écriture dans leur L2 que dans leur L1 (Cumming, 2001 ; Silva, 1993), et que l’expertise d’écriture expérimentée dans la L1 peut être transférée dans l’écriture de la L2 (Barbier, 2003), à condition d’avoir un seuil minimal de compétences linguistiques acquis tant en L1 qu’en L2 (Cornaire et Raymond, 1999). Pourtant, en raison des connaissances limitées de la L2, la rédaction en langue cible peut être entravée par la nécessité de se concentrer sur la langue plutôt que sur le contenu. Silva (1993), au sein d’une recension de 72 recherches comparant l’écrit en anglais L1 et L2, met en lumière que par rapport à l’écriture en L1, celle en L2 est « plus contrainte, plus difficile

et moins efficace⁹ (p. 668). Les scripteurs en L2 font moins de planification (globale et locale) et ont plus de difficultés à fixer des objectifs, à générer et à organiser du matériel. Leur transcription est plus laborieuse, moins fluide et moins productive. Au cours de l'étape de révision, les scripteurs de L2 révisent moins fréquemment et se concentrent davantage sur les erreurs grammaticales et orthographiques. Silva rapporte également que les textes en L2 sont plus courts et contiennent plus d'erreurs que ceux en L1. Ils se distinguent aussi par leur style et leur structure plus simplistes, le lexique moins sophistiqué et moins varié, et la majorité des phrases courtes et simples.

Il a été vu que les scripteurs de L2 doivent acquérir et générer la L2 afin d'y écrire et que la compétence linguistique en L2 affecte leur écriture. Pourtant, ce n'est pas un processus à sens unique : l'écriture, de son côté, faciliterait et améliorerait aussi le processus d'acquisition de la L2 (Williams, 2012). Ces dernières années, plusieurs recherches sont menées pour examiner l'interface entre l'acquisition d'une L2 et l'écriture en L2. Dans cette tendance de recherche, l'écriture en L2 a été reconceptualisée comme un véhicule de développement de la L2 (Williams, 2012). Son rôle potentiel dans le développement de la langue peut s'expliquer par deux grands aspects qui distinguent l'écriture de l'oral. Comparativement à l'oral, l'écriture se caractérise par un rythme plus lent et un enregistrement des contenus en raison de la transcription. Le rythme plus lent de l'écriture permet aux scripteurs de réfléchir sur les exigences linguistiques de la tâche, de planifier de manière à répondre à ces exigences et de puiser dans différentes réserves des connaissances pour ce faire, alors que l'enregistrement des contenus leur permet une comparaison cognitive entre la production et l'intrant (*input*) et facilite leur examen et leur révision de leur production (Williams, 2012). Plus spécifiquement, l'hypothèse de l'extrait (*output hypothesis*) de Swain (1985, 1995) précise trois rôles pour la production dans le processus d'acquisition de la L2. Primo, elle permet aux apprenants de repérer l'écart entre ce qui est produit et ce qui est attendu pour communiquer leur message, en focalisant leur attention sur ce qui leur pose problème en L2. Il s'agit selon Swain (1995) du repérage d'un trou dans leur interlangue (*hole' in their interlanguage*), c'est-à-dire « le système langagier construit par l'apprenant à un moment donné au cours de son apprentissage d'une L2. Ce système comprend des éléments des grammaires de la L1 de l'apprenant ainsi que de sa L2, mais également des éléments qui vont au-delà des deux »¹⁰ (Ortega, 2009, p. 81). Ayant identifié les limites de leur interlangue, les apprenants cherchent à la repousser en demandant de l'aide à un

⁹ Notre traduction de « more constrained, more difficult, and less effective »

¹⁰ Notre traduction de « the language system that each learner constructs at any given point in development. Interlanguage reflects an interim competence that contains elements from both the L1 and the L2 grammar, but also elements that go beyond both »

enseignant ou à un autre apprenant, ce qui lui permet d'acquérir de nouvelles connaissances ou de renforcer leurs connaissances existantes. Secundo, la production permet aux apprenants de tester leurs propres hypothèses en leur fournissant des occasions d'expérimenter de nouvelles structures ou formes. Tertio, elle favorise les processus métalinguistiques en permettant aux apprenants d'analyser et de réfléchir sur ce qui pose problème pour y trouver une solution. Prises ensemble, ces trois fonctions de production soulignent le rôle potentiel de l'écriture dans la restructuration et la consolidation des connaissances linguistiques des apprenants (Williams, 2012).

Par ailleurs, l'écriture favorise chez les scripteurs l'attention sur la forme - un processus qui est suggéré comme facilitateur du développement de la L2 (Williams, 2012). Il s'agit d'« un déplacement occasionnel de l'attention sur les caractéristiques du code linguistique par l'enseignant et un ou plusieurs élèves » (Long et Robinson, 1998, p.23)¹¹. Bien que l'enseignement centré sur la forme soit souvent considéré comme une tentative de l'enseignant pour attirer l'attention des apprenants sur la forme, le fait d'écrire, en lui-même, peut aider les apprenants à prêter attention à la forme, même sans l'intervention de l'enseignant (Williams, 2012). Plus précisément, selon Swain (1985), la production pousse les apprenants à porter leur attention tant sur le sens de leur message que sur la forme. En effet, elle encourage les apprenants à travailler la syntaxe. Par contre, lorsque les apprenants écoutent ou lisent, l'intrant (*input*) peut être traité uniquement pour la compréhension. Alors que l'analyse syntaxique de l'intrant n'est pas indispensable pour comprendre un message, cela pousse les apprenants à se focaliser sur la précision et la cohérence de son message lors de la production (Swain, 1985).

Le rôle que joue la compétence linguistique en L2 dans l'écriture et le rôle potentiel de l'écriture dans l'apprentissage et le développement de la L2 que nous venons de montrer suggèrent que l'enseignement de l'écriture en contexte de L2 devrait viser un double objectif : améliorer l'écriture des apprenants de L2 ainsi que maximiser son potentiel pour l'apprentissage de la L2.

Jusqu'à présent, nous avons mis en lumière que l'écriture est une activité sociale ainsi qu'une activité cognitive complexe. Nous avons également dévoilé la différence entre l'écriture en L1 et celle en L2. Pourtant, nous n'avons pas encore abordé le concept de compétence à écrire. C'est pourquoi la prochaine section s'emploie à clarifier ce qui est entendu par cette compétence.

¹¹ Notre traduction de « an occasional shift of attention to linguistic code features by the teacher and one or more students .»

2.1.4 La compétence à écrire

Parmi les nombreuses définitions de la compétence à écrire, celle des chercheurs du groupe DIEPE (1995) mérite que l'on s'y attarde, car elle analyse cette compétence sous trois angles interdépendants. En effet, la compétence scripturale est définie sous l'angle du **scripteur**, comme « l'ensemble des *connaissances, des savoir-faire et des attitudes* qui concourent à la production d'une communication écrite » (p.26).

Quatre types de connaissances nécessaires pour écrire sont relevés par Hayes (1996) : les connaissances du thème, du destinataire, du genre et de la langue. *La connaissance du thème* est essentielle pour l'écriture, car il faut avoir quelque chose à écrire. Le scripteur doit d'autre part avoir *la connaissance du destinataire* qui lira son produit. Il utilise cette connaissance pour choisir le contenu, les éléments de cohésion, le vocabulaire, la structure des phrases pour faire en sorte que son texte réponde aux attentes de ce destinataire. Il doit également maîtriser *des connaissances du genre* dans lequel il écrit. Les différents genres de texte (lettre, courriel, rapport, article, etc.) déterminent des conventions différentes en termes de vocabulaire, de structures grammaticales, de mise en page, etc. (Hyland, 2010). Le scripteur a enfin besoin des *connaissances de la langue* (le lexique, la syntaxe, la morphologie et l'orthographe) pour traduire les idées en mots. Comme nous l'avons montré, les connaissances linguistiques constituent entre autres la différence saillante entre l'écriture en L1 et celle en L2 (Silva, 1993).

Si les connaissances sont importantes dans la compétence à écrire, les savoir-faire qui lui sont relatifs sont, pour leur part, fondamentaux. Les savoir-faire renvoient aux manifestations opératoires et observables des connaissances en situation de réception et de production, selon Dabène (1987), mais également à ce que l'auteur appelle le savoir-écrire, c'est-à-dire la capacité de « graphier » (Dabène, p.60). Les attitudes qu'ont les élèves envers l'écriture occupent enfin un rôle important dans la compétence à écrire parce qu'elles affectent cette dernière : elles peuvent contribuer à son développement ou, au contraire, lui nuire. Par exemple, les scripteurs qui croient que la compétence à écrire relève d'un don sont plus anxieux que les autres et ont « des niveaux significativement plus bas d'autoévaluation de leurs habiletés rédactionnelles » (Hayes, 1998, p. 66).

Sous l'angle du **processus d'écriture**, la compétence à écrire est perçue comme la capacité de gérer les étapes du processus d'écriture (planification, rédaction, réécriture et révision). Ces étapes (sauf la réécriture) se trouvent dans le modèle de Hayes et Flower (1980) que nous avons clarifié dans la section 2.1.2.1.

Enfin, la compétence scripturale est analysée sous l'angle du **produit** (le texte) qui comprend trois niveaux - la communication, le texte et la langue. Au niveau de la communication, le texte produit par le scripteur est un message qui véhicule un contenu à l'intention du lecteur ; au niveau du texte, son texte est conforme aux conditions et aux caractéristiques de l'écrit ; et au niveau de la langue, son texte respecte les conventions de la langue en ce qui concerne le lexique, la syntaxe, la morphologie et l'orthographe.

À la lumière du cadre conceptuel de la compétence à écrire du groupe DIEPE, nous constatons que les connaissances, les savoir-faire ainsi que les attitudes du scripteur et sa capacité de gestion du processus d'écriture sont des éléments constitutifs de la compétence scripturale alors que le produit d'écriture (le texte), lui, est un indicateur observable de cette compétence. En d'autres termes, la compétence à écrire des élèves se manifeste dans leurs textes. Il est ainsi légitime d'affirmer que *bien* écrire, c'est de produire un bon texte ou de haute qualité. Dès lors, une question s'impose : quels critères objectifs permettent de mesurer la qualité de sa production ? Nous essayons de répondre à cette question dans la section suivante.

2.1.5 Les critères de la qualité d'un texte pour bien écrire

Avant de répondre à la question « quels critères objectifs permettent de mesurer la qualité de sa production ? », rappelons que l'enseignement de l'écriture en L2 doit cibler un double objectif : développer l'expertise en écriture et la compétence en L2 chez les apprenants. Conséquemment, l'évaluation de l'écriture en L2 doit être considérée dans une même lentille (Weigle, 2002) en incluant ces deux aspects. Nous répondons ainsi à la question précitée en fonction de ces deux aspects à évaluer : l'expertise scripturale et la compétence en L2.

L'évaluation de l'expertise scripturale

Lorsqu'il est question de la qualité de la rédaction, le modèle de six traits d'écriture développé par le Northwest Regional Educational Laboratory (Arter, Spandel, Culham et Pollard, 1994) constitue une des références incontournables ces dernières années (Weigle, 2016). Ces éléments permettent de porter un regard sur le produit de l'écriture de façon spécifique. Ainsi, il est envisagé que les écrits des élèves soient analysés en s'inspirant des six éléments suivants : le contenu, la structure du texte, la fluidité des phrases, le choix des mots, la voix et les conventions linguistiques. Plus tard, Culham (2003) a ajouté un septième aspect qui est la présentation matérielle du texte. **Le contenu** renvoie à la thématique abordée dans le texte, à sa clarté, à son originalité, à sa précision, aux détails choisis par l'auteur pour la traiter. **La structure du texte** concerne l'organisation et la présentation logique et efficace des idées

dans le texte. **La fluidité des phrases** se réfère à une bonne syntaxe et à la variété des phrases en ce qui concerne la longueur, le type, la forme et la structure. **Le choix des mots** consiste à sélectionner les mots les plus appropriés en fonction de l'intention de l'auteur, du sujet d'écriture et des destinataires pour exprimer les idées. **La voix** correspond à la manière dont l'auteur exprime ses idées. **Les conventions linguistiques** englobent la grammaire, l'orthographe, la ponctuation et l'emploi des majuscules. **La présentation matérielle** fait référence à la typographie et à la mise en page du texte.

Pour que les critères d'évaluations soient pertinents, ils doivent représenter les composantes de la production écrite (Weigle, 2002). Si l'on met en relation les sept traits d'écriture avec les composantes de la production écrite décrites par Montésinos-Gelet (2013) que nous avons abordées dans le cadre conceptuel, on constate que le contenu et la structure du texte sont des aspects de la conceptualisation ; le choix des mots et la fluidité des phrases renvoient à l'énonciation ; la voix est caractérisée à la fois par les choix opérés lors de la conceptualisation et par l'énonciation. Les conventions linguistiques concernent les processus linguistiques (énonciation et encodage). Enfin, la présentation du texte fait référence à la matérialisation.

Si l'on regarde maintenant le produit d'écriture analysé dans le cadre conceptuel de la compétence à écrire développé par le groupe DIEPE, nous remarquons que le contenu est l'aspect « communication » du texte ; la structure équivaut à l'aspect « texte » ; et la fluidité des phrases, le choix des mots et les conventions linguistiques correspondent à l'aspect « langue ». La voix est caractérisée à la fois par ces trois aspects. Seule la présentation matérielle n'est pas observée dans le cadre du groupe DIEPE.

Notons cependant que le modèle de sept traits d'écriture est largement répandu comme guide pour l'enseignement et l'évaluation de l'écriture dans le contexte de L1, notamment au primaire et au secondaire des États-Unis (Weigle, 2016). En contexte de L2, les critères d'évaluation les plus connus ont été élaborés par Jacobs, Zingraf, Wormuth, Hartfiel et Hughey (1981) (Weigle, 2002); ils sont encore très couramment utilisés ou aménagés par de nombreux auteurs actuels et incluent **le contenu, la structure du texte, le vocabulaire, l'utilisation de la langue et la mécanique (l'orthographe, la ponctuation et l'emploi des majuscules)**. Si l'on compare ces critères avec les sept traits d'écriture susmentionnés, on remarque que plusieurs aspects à évaluer sont communs : *le contenu, la structure du texte, le vocabulaire/ le choix des mots*. La différence ici c'est que le modèle de sept traits d'écriture considère *la syntaxe* comme contribuant à la fluidité des phrases alors que la syntaxe fait partie des conventions linguistiques comme étant illustré dans la grille d'évaluation de Jacobs et ses collaborateurs (1981). De même, le critère de *mécanique* dans la grille d'évaluation de Jacobs et ses collaborateurs (1981) fait partie des conventions linguistiques décrites dans le modèle de sept traits

d'écriture. Les aspects évalués sont ainsi les mêmes (la syntaxe et la mécanique). Une autre différence saillante c'est que la voix d'auteur est absente dans la grille d'évaluation en L2. Dès lors, une question émerge : *la voix d'auteur devrait-elle être évaluée dans l'écriture en L2 ?* Cette question amène également à une autre : *la voix d'auteur devrait-elle être enseignée et est enseignable dans le cours d'écriture en L2 ?*

La voix a été définie et opérationnalisée différemment en fonction de différents modèles théoriques dans la littérature. Certains pensent qu'il s'agit du son unique et authentique d'un individu capturé sur une page (p. ex. Elbow, 1994 ; Stewart, 1972), tandis que d'autres, qui adoptent une approche socioconstructiviste par exemple, considèrent que la voix est essentiellement l'identité du scripteur qui est co-construite par le scripteur et les lecteurs ou d'autres facteurs sociaux et que la voix est ainsi à la fois individuelle et sociale (p. ex. Hyland, 2008 ; Matsuda, 2011 ; Prio, 2001). Plus concrètement, selon Culham (2003, p.124), « la voix émerge lorsque le scripteur s'adresse directement au lecteur au niveau émotionnel et expérimente le style en fonction de l'intention d'écriture et du destinataire¹² ». Elle est souvent le produit de tous les autres éléments d'écriture : les idées développées et leur organisation, le choix des mots, la fluidité des phrases, les conventions linguistiques et la présentation (Rog, 2014).

Dans le domaine de l'écriture en L2, la notion de voix fait encore l'objet des controverses. Alors que certains auteurs (p. ex. Helms-Park et Stapleton, 2003 ; Stapleton, 2002) sous-estiment l'importance de la voix dans l'écriture en L2 en soutenant que celle-ci serait plus exigeante pour les apprenants que l'écriture en L1 et que conséquemment, les apprenants de L2 ont davantage besoin de développer des connaissances et des compétences en matière de grammaire, de contenu et de genre, et que le développement de compétences liées à la voix pourrait être inutile, d'autres auteurs font valoir les avantages de l'implémentation de la voix d'auteur dans l'enseignement de l'écriture en L2 en montrant l'effet positif de la voix d'auteur sur la qualité de l'écriture en L2 (p. ex. Zabih et al., 2019 ; Zhao, 2017) et soutiennent que la voix est enseignable et qu'en recevant un enseignement approprié, les apprenants pourraient être capables de comprendre et de construire une voix personnelle forte dans leurs écrits en L2 (p. ex. Matsuda, 2001 ; Zhao et Llosa, 2008). Nous adhérons à cet argument favorable à l'enseignement de la voix dans le cours d'écriture de L2. Faire observer aux élèves la voix d'auteurs à l'aide de textes modèles constitue une des pratiques leur permettant de comprendre ce qu'est la voix en écriture et de développer leur propre voix. Enseigner la voix implique donc que l'enseignant montre

¹² Notre traduction de « Voice emerges when the writer speaks directly to the reader on an emotional level; experiments with style to match the purpose and audience ».

aux élèves quelles sont les stratégies utilisées par les auteurs ainsi que leurs choix linguistiques pour marquer leur style et s'adresser directement aux lecteurs, susciter chez eux des émotions durant leur lecture ou leur donner l'envie de poursuivre la lecture jusqu'à la fin.

L'évaluation de la compétence linguistique en contexte d'écriture en L2

En contexte de L2, la compétence linguistique est mesurée par *la fluidité (fluency)*, *la complexité (complexity)* et *la précision (accuracy)* qui sont trois critères faisant consensus dans le domaine de l'évaluation (Housen et Kuiken, 2009). Selon ces auteurs, ce triptyque trouve sa source dans les années 1980 dans les recherches de Brumfit (1984) sur la performance orale de la L2 en classe de langue. Cet auteur était un des premiers qui distinguait des activités orientées vers la fluidité, stimulant une production spontanée de la L2, des activités orientées vers la précision, qui étaient centrées sur la forme linguistique et sur la production contrôlée en vue d'une performance orale grammaticalement correcte. Plus tard, Skehan (1989) a ajouté une troisième dimension - la complexité (Housen et Kuiken, 2009).

En 1998, Wolfe-Quintero et ses collaborateurs ont publié une synthèse de 39 études utilisant des mesures de la fluidité, de la précision et de la complexité, pour évaluer le développement de l'écriture en L2. Cet ouvrage est remarquable dans le domaine de l'écriture en L2, car il s'agit de l'un des premiers travaux importants sur le développement du langage écrit (Polio, 2017). Les auteurs définissent **la fluidité** en écriture comme la rapidité de traitement de l'extrait (*output*), plus spécifiquement la quantité d'informations produites par l'apprenant dans le temps alloué pour une tâche. **La précision** fait référence à la qualité de la langue produite par rapport aux normes de la langue cible. **La complexité** correspond à la variété lexicale et syntaxique de la langue cible employée par l'apprenant.

Afin de mesurer ces trois dimensions linguistiques, l'ouvrage de Wolfe-Quintero et ses collaborateurs (1998) demeure jusqu'à présent une référence pertinente pour plusieurs chercheurs bien que des progrès aient été réalisés dans l'utilisation de certaines de ces mesures du développement de la L2, notamment dans le domaine de la complexité syntaxique et lexicale. Pour la fluidité et la précision, il y a moins de progression dans la mesure de ces deux aspects (Polio, 2017).

La complexité lexicale a souvent été mesurée à l'aide du ratio type-occurrence (*type-token ratio*) qui est le ratio du nombre de mots différents divisé par le nombre total de mots dans une production. Pourtant, cette mesure a fait l'objet de certaines critiques en ce qu'elle est influencée par la longueur du texte : plus le texte est long, plus le ratio diminue. Le risque est donc que le RTO soit surestimé dans de petits échantillons. Les études utilisent désormais d'autres mesures qui corrigent la longueur (p. ex.

la valeur *D* : Malvern et Richards, 2002), le nombre de mots différents en catégories lexicales sur le nombre total de mots différents : Collentine, 2004).

Concernant **la complexité syntaxique**, lorsque le volume de Wolfe-Quintero et ses collaborateurs (1998) a été publié, la mesure de la complexité syntaxique la plus courante était le taux de la subordination dans un texte (p. ex. nombre de phrases syntaxiques sur le nombre d'unités de sens¹³ [*T-units*], nombre de phrases subordonnées sur le nombre de phrases syntaxiques). Cependant, cette mesure a été dernièrement critiquée pour l'accent potentiellement mal placé mis sur la subordonnée (Biber, Gray et Poonpon, 2011 ; Biber, Gray, Staples et Egbert, 2020 ; Norris et Ortega, 2009). En effet, la subordination n'est pas le seul indice de la complexité syntaxique, mais la coordination, comme illustré en (1) et les compléments du nom, comme en (2) par exemple, le sont également (Biber et al., 2011, 2020 ; Norris et Ortega, 2009).

(1) *Le téléphone portable est interdit dans la classe, mais plusieurs élèves l'utilisent discrètement pendant les cours, même aux examens.*

(2) *Beaucoup d'élèves du secondaire âgés de 15 à 17 ans ont maintenant dans leur poche un téléphone portable, un petit appareil électronique facile à utiliser.*

La phrase 2 ci-dessus comprend plusieurs compléments du nom, ceux du nom **élèves** : « *âgés de 15 à 17 ans* » [groupe adjectif] et « *du secondaire* » [groupe prépositionnel], du nom **téléphone** : « *portable* » [groupe adjectival] et « *un petit appareil électronique facile à utiliser* » [groupe nominal], du nom **appareil** : « *petit, électronique, facile à utiliser* » [groupe adjectival].

Norris et Ortega (2009) sont d'avis que la complexité syntaxique peut et devrait être opérationnalisée comme « un construit multidimensionnel » (p. 560) et étudiée ainsi à différents niveaux au moyen de diverses mesures. Biber et ses collaborateurs (2011, 2020) soulignent l'importance de ne pas se limiter aux mesures de subordination pour la description de la complexité syntaxique. Ils suggèrent par contre que la complexité syntaxique devrait être analysée à plusieurs niveaux : tant au niveau de la proposition qu'à celui de groupe de mots.

Le fait de s'appuyer sur différents critères pour évaluer la complexité syntaxique est observé dans quelques recherches menées récemment en contexte de français L1 (p. ex. Lefrançois, Anctil et Montésinos-Gelet, 2014) et de français L2 (Montésinos-Gelet, Dupin de Saint-André et Charron,

¹³ Une unité de sens (T-Unit) est définie par Hunt (1966) comme une proposition principale plus toutes les propositions subordonnées qui lui sont attachées.

2018). Ces deux travaux de recherche examinent le développement de la compétence à écrire des élèves du primaire en analysant entre autres l'enrichissement de la phrase dans leurs textes. S'inscrivant dans le cadre théorique de la grammaire nouvelle du français, ces deux travaux proposent plusieurs critères pour évaluer l'enrichissement de la phrase de base. Celle-ci est une nouvelle notion de la grammaire moderne qui comprend deux constituants obligatoires - le sujet et le prédicat, et un ou des constituants facultatifs qui sont des compléments de phrase. Ainsi, le fait d'avoir plusieurs compléments de phrase dans une phrase, plusieurs compléments du nom dans un groupe nominal, modificateurs ou énumérations traduit une plus grande maturité syntaxique. Notons nécessairement que toutes ces fonctions ne sont pas exercées seulement par les phrases subordonnées, mais aussi par d'autres structures, comme illustré en (3).

(3) *Actuellement, au Vietnam, le cellulaire est largement utilisé par les élèves dans des écoles primaires et secondaires bien que cet appareil soit interdit.*

Dans cet exemple, la phrase de base **le cellulaire est utilisé** est enrichie par plusieurs compléments de phrase : « *Actuellement* » [groupe adverbial], « *au Vietnam* » et « *dans des écoles primaires et secondaires* » [groupe prépositionnel], « *bien que cet appareil soit interdit* » [subordonnée adjointe], un complément du nom « *école* » : « *primaires et secondaires* » [groupe adjectival], un modificateur du verbe « *utilisé* » : « *largement* » [groupe adverbial] et une énumération : « *et secondaires* ».

L'une des critiques formulées à l'encontre de la recherche sur la fluidité, la complexité et la précision en L2 est le traitement séparé de ces trois dimensions. Larsen-Freeman (2009) recommande que la recherche évalue ces trois paramètres en combinaison en affirmant que « si nous examinons les dimensions une par une, nous passons à côté du fait que la façon dont elles interagissent change également avec le temps » (p. 582). Skehan (2009) a discuté de la relation entre les trois paramètres de fluidité, de précision et de complexité en lançant l'hypothèse de compromis (*trade-off hypothesis*), qui suppose que le fait de focaliser son attention sur une de ces dimensions de la performance en L2 va nuire à la performance des autres. Selon l'auteur, il est difficile pour un apprenant de privilégier les trois dimensions simultanément lors de l'exécution d'une tâche. Généralement, la fluidité peut être associée soit à la précision, soit à la complexité, mais pas aux deux. Bien que certains auteurs (p. ex. Robinson, 2001) aient remis en question l'hypothèse de compromis, la recherche sur la fluidité, la précision et la complexité a plaidé en faveur d'une fusion des mesures plutôt que de les traiter séparément.

2.1.6 Une synthèse

Somme toute, à l'intérieur de ce premier volet du cadre conceptuel, nous avons défini l'écriture comme une activité sociale, puis comme une activité cognitive complexe qui fait l'objet de plusieurs modèles parmi lesquels celui de Hayes et Flower (1980) et de Bereiter et Scardamalia (1987) décortiquant le caractère procédural de l'écriture et permettant de comprendre les difficultés des scripteurs lors de la rédaction ainsi que la différence entre le scripteur expert et le scripteur inexpérimenté, ont été retenus dans le cadre de cette recherche.

Nous avons aussi mis en lumière que le processus d'écriture en L2 semble similaire à celui en L1 (Cumming, 2001 ; Silva, 1993), mais étant donné que la compétence linguistique des scripteurs de L2 est limitée, leur écriture dans la L2 est plus ardue et moins efficace que celle en L1 et que la qualité des textes produits en L2 est moins bonne que celle des textes rédigés en L1 (Silva, 1993).

Nous avons par ailleurs mis en évidence qu'écrire implique une compétence scripturale qui peut être opérationnalisée sous trois angles interdépendants, selon le groupe DIEPE : le scripteur (connaissances, savoir-faire et attitudes), le processus d'écriture (planification, mise en texte, réécriture et révision) et le produit (communication, texte, langue). Alors que les connaissances, les savoir-faire et les attitudes du scripteur et sa gestion du processus d'écriture sont des éléments constitutifs de la compétence à écrire, le produit est un indicateur de la compétence à écrire. Bien écrire, c'est donc de produire un bon texte. La qualité du texte peut être évaluée selon sept éléments développés par Arter et ses collaborateurs (1994) et Culham (2003), soit le contenu, la structure du texte, la voix, la structure des phrases, le choix des mots, les conventions linguistiques et la présentation matérielle. Particulièrement, en contexte d'écriture de L2, la compétence linguistique est aussi évaluée séparément, et ce, souvent par la fluidité, la précision et la complexité syntaxique et lexicale.

L'écriture, la compétence à écrire étant clarifiées, il est temps maintenant d'identifier des pratiques d'enseignement efficaces pour soutenir le développement de la compétence à écrire des élèves, car comme nous l'avons montré dans la problématique, selon la méta-analyse de Hattie (2009), les pratiques adoptées par les enseignants semblent exercer un impact de grande ampleur sur les résultats de l'apprentissage des élèves. C'est pourquoi les pratiques d'enseignement de l'écriture efficaces constituent le sujet de la section suivante.

2.2 Les pratiques d'enseignement prometteuses pour développer la compétence à écrire en L2

Dans cette section, nous effectuons un inventaire de pratiques d'enseignement qu'il est possible d'utiliser pour développer la compétence scripturale des élèves du secondaire. Comme l'enseignement

de l'écriture en L2 s'inspire grandement de celui en L1 (Ferris et Hedgcock, 2013; Polio et Williams, 2009; Williams, 2005), nous présentons d'abord des pratiques visant à développer l'écriture en L1 et pouvant être mises en place en contexte de L2. Pourtant, comme nous l'avons mentionné, les apprentis scripteurs doivent acquérir en même temps la compétence à écrire et la compétence en L2 pour écrire dans la langue cible. La description de ces pratiques d'enseignement est complétée par celle des pratiques permettant d'offrir un soutien linguistique aux scripteurs de L2.

2.2.1 Les pratiques d'enseignement prometteuses pour développer la compétence à écrire en L1

Ces dernières années ont vu le jour un nombre considérable de recherches portant sur l'enseignement de l'écriture (Graham et Perin, 2007a, 2007b). Concernant cet objet de recherche, les contributions offertes par différentes méta-analyses sont particulièrement importantes. Les résultats des méta-analyses permettent de déterminer les pratiques prometteuses pour améliorer l'écriture des élèves en identifiant celles qui sont bien validées dans différentes populations d'élèves, différents niveaux d'enseignement, différents contextes, etc.

Parmi plusieurs méta-analyses sur l'enseignement de l'écriture, de la première méta-analyse menée par Hillocks en 1986 aux plus récentes méta-analyses réalisées par Graham et ses collaborateurs auprès d'élèves scripteurs en difficulté (Gillespie et Graham, 2014 ; Graham, Harris et McKeown, 2014), d'élèves normoscripteurs du primaire (Graham, McKeown, Kihara et Harris, 2012) et d'élèves normoscripteurs du secondaire (Graham et Perin, 2007a, 2007b), nous retenons dans la présente recherche les deux méta-analyses réalisées par Graham et Perin (2007a, 2007b), et ce, pour deux raisons. D'abord, bien que ces méta-analyses ne soient pas très récentes, elles sont les seules jusqu'à maintenant, à notre connaissance, qui concernent les élèves du secondaire, de la quatrième à la douzième dont nos élèves participants font partie. Par ailleurs, en reprenant les recherches expérimentales et quasi-expérimentales déjà examinées dans les méta-analyses précédentes et en ajoutant de nouvelles recherches (Graham et Perin, 2007a, 2007 b), la méta-analyse de Graham et Perin (2007a) permet de mettre à jour et d'enrichir des résultats antérieurs, et ceci contribue à fournir un portrait plus complet des pratiques d'enseignement efficaces.

Dans la première méta-analyse (Graham et Perin, 2007a), les auteurs examinent 123 recherches expérimentales et quasi-expérimentales menées auprès d'élèves normoscripteurs de la quatrième à la douzième année visant à évaluer l'impact d'une ou de plusieurs interventions de l'enseignant sur la qualité de l'écriture des élèves participants. Graham et Perin calculent une taille d'effet qui indique la différence moyenne entre un type d'intervention de l'enseignant (ou de condition) et une condition

alternative ou de contrôle, et l'importance de la différence entre les deux conditions. Une taille de l'effet positif signifie que l'intervention ou la condition expérimentale a eu un effet positif sur l'écriture des élèves par rapport à la condition de contrôle. Par contre, une taille de l'effet négative signifie que la condition de contrôle a eu un effet plus important sur l'écriture des élèves que le traitement ou la condition expérimentale. Une taille d'effet de 0.20 est considérée petite, de 0.50, moyenne et de 0.80, grande (Graham et Perin, 2007a).

À l'instar de cette méta-analyse, les auteurs font état de 11 recommandations pour un enseignement de l'écriture efficace. Ils font également une classification de ces recommandations en fonction de la taille d'effet positif des pratiques sur la qualité d'écriture des élèves participants des recherches et de la qualité de la preuve de l'efficacité des pratiques étudiées. Ces recommandations sont présentées ci-dessous dans l'ordre décroissant en termes d'ampleur de l'effet positif des pratiques étudiées sur la qualité d'écriture des élèves participants : *l'enseignement explicite des stratégies d'écriture* (0.82), *la synthèse du matériel écrit* (0.82), *la collaboration entre pairs* (0.75), *l'établissement des buts pour la production* (0.70), *le traitement des textes* (0.55), *la combinaison des phrases* (0.50), *le questionnement à l'écrit* (0.32), *les activités de planification* (0.32), *l'approche de l'écriture par processus* (0.32), *l'étude des textes modèles* (0.25), *l'enseignement décontextualisé de la grammaire* (-0.32).

- 1- *Adopter un enseignement explicite des stratégies de planification, de révision et de correction* des productions écrites. Ceci implique que l'enseignant explique aux élèves pourquoi une stratégie est enseignée, quand et où l'utiliser ; modélise comment utiliser la stratégie et leur fournir du soutien dans son utilisation par l'élève jusqu'à ce que ce dernier les utilise de façon autonome et efficace.
- 2- *Assurer un enseignement explicite des stratégies et procédures de synthèse du matériel écrit* qui permettent aux élèves de présenter avec concision et précision ces informations par écrit.
- 3- *Organiser la classe de manière à offrir aux élèves de travailler en collaboration* pour planifier, rédiger, réviser et corriger des textes.
- 4- *Définir des buts clairs et spécifiques* pour chaque production qui doit être réalisée par les élèves. Cela dit, l'enseignant établit l'objectif de l'activité d'écriture et les caractéristiques attendues du produit final.
- 5- *Exploiter le traitement de texte* en tant qu'outil au service de l'écriture. La qualité de l'écriture des élèves est améliorée en les faisant travailler avec le traitement de texte. Cet outil est plus avantageux que l'écriture manuscrite dans le sens où il permet par exemple d'obtenir une

écriture claire et lisible, facilite l'insertion, l'effacement et le déplacement de morceaux de texte et il offre également des options de correction orthographique.

- 6- *Enseigner explicitement la construction des phrases complexes.* Cet enseignement consiste généralement à enseigner aux apprenants comment associer des phrases simples pour former des phrases élaborées. Ceci implique le modelage par l'enseignant des stratégies permettant de combiner deux ou plusieurs phrases simples en une phrase plus complexe, la pratique de ce type de stratégies par l'élève et l'application de ces stratégies par celui-ci dans ses productions de texte.
- 7- *Engager les élèves dans les activités d'écriture qui suscitent le questionnement face à l'écrit.* Pour être efficaces, ces activités devraient inclure une définition claire des objectifs de l'activité d'écriture, l'analyse des opérations impliquées dans l'activité d'écriture (par ex. : observer ce que font les pairs alors qu'ils réalisent une activité d'écriture), le recours aux stratégies spécifiques pour analyser ces activités (par ex. : demander aux pairs pourquoi mener de telles opérations dans l'activité d'écriture) et l'application de ce qui a été appris dans de prochaines activités scripturales.
- 8- *Mettre en œuvre en classe l'approche de l'écriture par processus.* Cette approche se caractérise par la pratique régulière de l'écriture par les élèves à travers des activités significatives assurant le processus d'écriture complet et dans un contexte authentique et propice à l'écriture, la rédaction pour les vrais destinataires, l'enseignement explicite des stratégies de planification, de rédaction, de révision et de correction, la collaboration entre élèves au fil du processus d'écriture, l'enseignement et l'assistance individualisés.
- 9- *Impliquer les élèves dans des activités permettant la génération et l'organisation des idées* avant la rédaction d'une première ébauche telles que la recherche d'idées au moyen de lectures préalables à l'activité rédactionnelle ou la construction d'une représentation visuelle des idées avant la rédaction.
- 10- *Exposer les élèves aux textes modèles adéquats* pour chaque type de texte faisant l'objet d'enseignement. Ceci implique que l'enseignant guide les élèves dans l'analyse de ces modèles pour qu'ils puissent transférer des éléments essentiels à chaque type de texte dans leur propre écriture.
- 11- *Éviter l'enseignement décontextualisé de la grammaire* comme l'étude de parties de discours, des structures de phrases, etc. parce que ce type d'enseignement a un effet négatif sur le développement de l'écriture des élèves.

Bien que cette méta-analyse fournisse un ensemble de recommandations pour un enseignement efficace de l'écriture auprès des adolescents, elle ne dresse pas un portrait complet à ce sujet, car elle se limite aux recherches de type expérimental et quasi-expérimental et exclut donc les recherches de type qualitatif qui sont pourtant également utiles pour la recherche (Graham et Perin, 2007a). Dans le but de fournir un portrait plus riche des pratiques d'enseignement de l'écriture efficaces, ces auteurs ont mené une autre méta-analyse (Graham et Perin, 2007b), qui regroupe cette fois les recherches qualitatives menées auprès d'enseignants et de milieux scolaires jugés exceptionnels en termes d'efficacité de l'enseignement de l'écriture dispensé à des élèves de la quatrième à la douzième année. Ces recherches sont essentiellement des études de cas descriptives où les pratiques des enseignants participants sont décrites au moyen d'observations à long terme en classe complétées par des entrevues menées avec les enseignants et les élèves, ou seulement à l'aide d'entrevues avec les enseignants jugés efficaces. Comme il est impossible, dans telles études, de faire un lien de cause à effet entre une intervention particulière et la performance en écriture des élèves, les recommandations qui sont issues de cette méta-analyse doivent, selon Graham et Perin (2007b), être considérées avec prudence. Pourtant, les auteurs trouvent les résultats pertinents en argumentant qu'une pratique utilisée par la majorité des milieux dits exceptionnels ayant fait l'objet de recherches est potentiellement efficace. Dans les lignes qui suivent, nous présentons 10 recommandations issues de cette méta-analyse pour créer un environnement motivant et propice au développement de l'écriture.

- 1- Consacrer du temps à l'écriture, et ce, dans toutes les matières.
- 2- Inviter les élèves à écrire des textes variés en termes de genres, de types, de styles, etc.
- 3- Fournir aux élèves l'occasion d'exercer chacune des étapes du processus d'écriture (planification, rédaction, révision, correction), mais aussi de partager leurs productions.
- 4- Maintenir l'engagement de l'élève en écriture par des activités signifiantes et authentiques.
- 5- Enseigner de manière fréquente l'écriture en tant que processus et les habiletés de base en écriture en grand groupe, en petits groupes et en individuel.
- 6- Assurer le modelage, l'explication et l'assistance guidée durant l'enseignement de l'écriture.
- 7- Offrir aux élèves le soutien qui leur est nécessaire pour progresser et réaliser les tâches d'écriture, mais aussi favoriser chez eux l'autorégulation et l'autonomie dans ce qu'ils sont aptes à réaliser.
- 8- Être un enseignant enthousiaste face à l'écriture et à son enseignement, et créer un environnement positif dans lequel les élèves sont encouragés à faire des efforts, à croire que les apprentissages réalisés leur permettent de mieux écrire.

9- Définir des attentes élevées, mais réalistes et encourager les élèves à se dépasser.

10- Adapter l'enseignement et les tâches d'écriture de manière à mieux répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.

Graham et Perin (2007a, 2007b) soulignent la nécessité de contextualiser ces pratiques efficaces avant de les mettre en place en classe parce qu'une pratique peut être éprouvée efficace dans ces contextes par plusieurs recherches, mais elle ne le serait pas dans d'autres. Cela dit, les enseignants, lorsqu'ils veulent mettre en œuvre une pratique dans leur classe, devraient s'assurer qu'elle répond aux caractéristiques de leur contexte d'enseignement et aux besoins de leurs élèves. Rappelons que les pratiques d'enseignement prometteuses décrites par Graham et Perin (2007a, 2007b) visent l'apprentissage du processus rédactionnel en L1. En étant mises en place dans le contexte de L2, elles semblent y fonctionner, car le processus d'écriture en L1 équivaut à celui en L2. Cependant, n'oublions pas que les scripteurs de L2 ont des besoins spécifiques dont le fait de développer en même temps l'expertise en écriture et d'acquérir la L2 pour écrire dans cette langue. Or, les pratiques d'enseignement de l'écriture susmentionnées n'identifient pas explicitement comment améliorer la compétence en L2 des apprenants en contexte d'écriture. Il est donc nécessaire à penser, en plus des pratiques d'enseignement décrites dans les méta-analyses de Graham et Perin (2007a, b), aux pratiques permettant d'offrir aux apprenants un soutien linguistique dans le contexte de l'écriture en L2.

2.2.2 Les pratiques d'enseignement facilitant le développement linguistique en contexte d'écriture en L2

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la compétence en L2 des scripteurs affecte leur processus d'écriture ainsi que la qualité de leur texte dans la langue cible. Cela étant dit, les scripteurs en L2 doivent maîtriser des connaissances de grammaire et du vocabulaire de la langue cible pour pouvoir écrire dans cette langue. Pourtant, malgré ce rôle indiscutable des connaissances linguistiques pour une écriture réussie, les chercheurs en écriture ont, au cours du dernier demi-siècle, plaidé contre l'enseignement de la grammaire ainsi que la correction des erreurs dans les écrits en L2 des apprenants (Ferris et Hecgcock, 2013; Hyland, 2010; Williams, 2005).

Certains chercheurs et didacticiens de l'écriture en L2, s'appuyant à la fois sur l'expérience et la recherche en anglais L2 et en écriture en L1, pensent que que l'enseignement traditionnel de la grammaire en classe d'écriture est inefficace (Frodesen et Holten, 2003). De même, la méta-analyse de Graham et Perin (2007a) ont démontré que l'enseignement décontextualisé de la grammaire a un impact négatif sur la qualité de l'écriture des élèves (Graham et Perin, 2007a). Ils plaident plutôt en faveur

d'un travail axé sur la langue qui est soigneusement intégré avec les autres activités de la classe (Ferris, 2011; Ferris et Hedgcock, 2013; Williams, 2005). C'est l'enseignement centré sur la forme qui permet à répondre à cette exigence.

L'enseignement centré sur la forme

Il s'agit de l'enseignement dans lequel les apprenants reçoivent de l'enseignement en lien avec les aspects formels de la langue, et ce, dans le cadre d'un enseignement axé sur la communication et la compréhension du sens (Ellis, Basturkmen et Loewen, 2001). Dans ce sens, *exposer les élèves aux textes modèles adéquats* – une pratique prometteuse recommandée par Graham et Perin (2007a) constitue une des pratiques prometteuses permet d'attirer l'attention des apprenants sur la forme. Il ne suffit pas de faire lire ces textes mais l'enseignant devrait, de plus, aider les élèves à voir comment des caractéristiques grammaticales particulières et le vocabulaire sont utilisées dans des contextes de discours authentiques. Pourtant, il est à noter que les connaissances déclaratives de la langue ne garantissent pas une écriture réussie (Ferris et Hedgcock, 2013; Williams, 2005). Pour écrire efficacement, les apprenants doivent, entre autres, appliquer avec succès de ces connaissances dans leur propre écriture. Cela implique que l'enseignant doit d'abord leur donner l'occasion d'écrire et leur enseigner des stratégies leur permettant le transfert de ces connaissances.

En plus d'enseignement centré sur la forme, la rétroaction corrective constitue une pratique d'enseignement de l'écriture favorisant le développement de la précision linguistique des textes des apprenants et de leur compétence en L2.

La rétroaction corrective

Pour bon nombre d'enseignants, donner de la rétroaction sur les écrits des élèves est une tâche qui est importante dans l'enseignement de l'écriture et qui prend beaucoup de leur temps et de leur énergie (Ferris, 2003). Les chercheurs prétendent que la rétroaction est une pratique à multiples facettes, l'enseignant devrait considérer plusieurs options lorsqu'il rétroagit sur les écrits des élèves.

La rétroaction corrective est un objet largement étudié dans le contexte d'écriture de L2. Selon Williams (2012), la rétroaction corrective devrait être considérée comme une des formes d'étayage de l'enseignant qui permet aux apprenants de L2 d'apprendre la L2 par l'écriture. Pourtant, il est à souligner que la rétroaction corrective était un sujet de controverse dans la littérature à la suite de la publication d'un article de Truscott (1996), *The case against grammar correction in L2 writing classes*, qui affirme que la rétroaction corrective n'affecte pas l'apprentissage et qu'elle a des effets négatifs sur les apprenants.

La rétroaction corrective : utile ou préjudiciable pour les apprenants scripteurs de L2 ?

En se basant sur l'analyse des études de Kepner (1991), Semke (1984), Sheppard (1992) et Truscott (1996), il est possible de conclure que la recherche ne démontre pas que la rétroaction corrective aide réellement les élèves à diminuer leur nombre d'erreurs à l'écrit et que la correction des erreurs ne facilite pas le développement de l'écriture, car l'acquisition des formes et des structures d'une L2 est une procédure progressive et complexe que la correction des erreurs a négligée.

Ferris (1999), elle, au contraire, plaide en faveur de la rétroaction corrective. Elle souligne que pour que les apprenants adultes de L2 continuent leur développement linguistique et évitent la fossilisation, il est nécessaire d'informer explicitement les apprenants de leurs erreurs et de rendre leurs erreurs saillantes. Un nombre croissant d'études empiriques plus récentes s'accordent pour dire que la rétroaction corrective exerce des effets positifs sur la révision et sur l'apprentissage de la L2 (Ashwell, 2000 ; Bitchener et Knoch, 2010 ; Bitchener, Young et Cameron, 2005 ; Ellis, Sheen, Murakami et Takashima, 2008 ; Ferris, 2006 ; Ferris et Roberts, 2001 ; Sheen, 2007 ; Van Beuningen, Jong et Kuiken, 2008) parce que les apprenants bénéficiant d'une RC ont plus amélioré leur production par rapport à ceux n'en ayant pas reçu. Avec ces résultats empiriques, l'enseignant ne devrait plus demander s'il faut fournir la rétroaction corrective, mais plutôt comment la fournir de manière à favoriser l'apprentissage de la L2.

La rétroaction corrective : directe ou indirecte ?

Il existe deux principales catégories de rétroaction corrective en écriture que l'enseignant peut sélectionner pour rétroagir sur les écrits des élèves : la rétroaction corrective directe et la rétroaction corrective indirecte. La rétroaction corrective directe s'applique lorsque l'enseignant indique une erreur et donne la forme linguistique correcte. Une rétroaction indirecte se produit lorsque l'enseignant indique une erreur commise à l'aide du soulignement, de l'encerclement, de l'utilisation d'un code linguistique (« O » pour l'orthographe) ou d'un code arbitraire (les codes de couleur), etc., mais laisse l'élève à la corriger lui-même (Ferris, 2010). La rétroaction corrective directe ou indirecte peut varier en fonction de leur caractère explicite dans le sens où elles peuvent ou non être associées à des informations ou à des indices métalinguistiques écrits et/ou oraux (Ferris, 2010).

La plupart des chercheurs s'accordent à dire que la rétroaction corrective indirecte semble plus prometteuse que la rétroaction corrective directe pour l'apprentissage de la L2 par l'écriture (Ammar, Daigle et Lefrançois, 2016; Ferris et Robert, 2001; Lee, 2004); car elle pousse les apprenants à réfléchir à leurs erreurs et à essayer d'autres solutions (Ferris, 1999, 2002) et qu'elle favorise l'automatisation

de l'accès à la forme cible et de son usage, deux conditions préalables à l'apprentissage de la L2 (Ammar et al., 2016). De plus, la rétroaction corrective indirecte, demandant aux apprenants de mobiliser leurs connaissances linguistiques et métalinguistiques, est plus bénéfique à l'acquisition de la forme cible que la rétroaction corrective directe (Ammar et al., 2016). Par ailleurs, lorsqu'ils sont interrogés sur leurs préférences en matière de rétroaction corrective, la plupart des apprenants d'anglais L2 (p. ex. Chandler, 2003; Ferris, Liu, Sinha et Senna, 2013; Ferris et Robert, 2001; Leki, 1991), d'anglais LE (p. ex. Lee, 2004) ou de français L2 (Ammar et al., 2016) indiquent qu'ils préfèrent la rétroaction corrective indirecte à la rétroaction corrective directe et qu'ils apprennent davantage de la rétroaction corrective indirecte. Par conséquent, il serait judicieux d'utiliser plutôt la rétroaction corrective indirecte pour maximiser l'apprentissage de la L2 des apprenants. Pourtant, Ammar et ses collaborateurs (2016) suggèrent que l'enseignant peut utiliser la rétroaction corrective directe pour les erreurs dont les notions ne sont pas encore enseignées aux élèves, afin de les exposer à la forme cible une première fois. Une fois qu'ils ont déjà reçu l'enseignement d'une notion et ont été exposés à la forme cible, l'enseignant devrait fournir la rétroaction corrective « afin de favoriser l'accès aux formes correctes déjà internalisées, ce qui facilite la transformation des connaissances déclaratives en connaissances procédurales » (p.7). Une correction directe peut également, selon Ferris et Hedgcock (2013), être appropriée pour certaines erreurs lexicales idiomatiques et lorsque le texte ne sera plus révisé et l'enseignant souhaite attirer l'attention de l'élève sur les erreurs récurrentes.

La rétroaction corrective indirecte : quelles techniques efficaces ?

Si l'enseignant opte pour la rétroaction corrective indirecte comme technique privilégiée pour rétroagir sur l'écrit, il existe plusieurs techniques de rétroaction corrective indirecte à choisir. Celle-ci peut se faire en utilisant des codes ou non (Ferris, 2010). Une erreur codée indique l'endroit exact d'une erreur, avec un code approprié (p. ex., « S » pour une erreur syntaxique). Avec la rétroaction non codée, l'enseignant ne fait que souligner ou entourer l'erreur et laisse l'élève l'identifier et la corriger. Les recherches empiriques menées pour examiner les effets de différentes techniques de rétroaction corrective indirecte sont encore peu nombreuses (Ammar et al., 2016).

Il est noté que les élèves du secondaire participant à la recherche de Lee (2004) et de Ammar et ses collaborateurs (2016) n'apprécient pas la rétroaction corrective indirecte codée en révélant qu'ils ne comprennent pas la signification des codes (Ammar et al., 2016 ; Lee, 2004) et qu'ils sont dépendants des grilles de correction lors du traitement de la rétroaction corrective qui leur est fournie (Ammar et al., 2016). Par contre, ils préfèrent la rétroaction corrective indirecte associée aux indices métalinguistiques (Ammar et al., 2016). Par ailleurs, visant à examiner les effets de trois techniques de

rétroaction correctrice, dont deux indirectes – soulignement et soulignement + indices métalinguistiques – et une directe – fournir la forme correcte – sur l'apprentissage du français L2 au secondaire du Québec, la recherche d'Ammar (2017) montre que la rétroaction correctrice indirecte combinée aux indices métalinguistiques permet une précision langagière à travers le temps. Selon la chercheuse, ce type de rétroaction correctrice indirecte, fournissant des informations explicites, permet aux apprenants de mieux comprendre la nature de leur erreur, de développer les connaissances linguistiques ainsi que métalinguistiques, ce qui promeut l'apprentissage de la L2. Pourtant, il est à noter que les élèves dont les compétences langagières sont plus développées bénéficient plus de la rétroaction correctrice indirecte combinée aux indices métalinguistiques que les élèves dont les compétences sont moins développées (Ammar, 2017).

Pour synthétiser, les chercheurs affirment que la rétroaction est utile pour le développement de l'écriture des apprenants de L2. Lorsqu'il rétroagit sur les écrits des apprenants, la rétroaction de l'enseignant devrait porter tant sur le fond (les idées, l'organisation, le style) que sur la forme du texte (la syntaxe, l'orthographe, le lexique et la morphologie). Il serait judicieux que la rétroaction sur le contenu et celle sur la forme se produisent parallèlement durant le processus d'écriture des apprenants plutôt que séparément. La rétroaction correctrice est bénéfique au développement de la compétence à écrire et de la L2 des apprenants. La rétroaction correctrice indirecte semble plus bénéfique que la rétroaction correctrice directe pour l'apprentissage de la L2 parce qu'il force les apprenants à mobiliser les connaissances linguistiques et métalinguistiques pour trouver des solutions de correction. Concernant la rétroaction correctrice indirecte, au lieu de coder les erreurs des apprenants - une technique qui n'est pas appréciée par les élèves, il serait plus pertinent d'utiliser la rétroaction correctrice indirecte complétée par des indices métalinguistiques, qui permet la précision langagière à travers le temps et de développer les connaissances métalinguistiques permettant de promouvoir l'apprentissage de la L2 des apprenants.

Pour résumer, dans cette section, nous avons exposé 11 pratiques d'enseignement qui sont éprouvées prometteuses par la recherche pour soutenir le développement de l'écriture en L1 des élèves de la quatrième à la douzième année (Graham et Perin, 2007a) et 10 pratiques qui permettent de dresser un contexte de classe propice à ce développement (Graham et Perin, 2007b). Chacune de ces pratiques, comme le soulignent Graham et Perin (2007a, 2007b), ne constitue pas un programme complet d'enseignement de l'écriture complet (sauf l'approche de l'écriture par processus). Ces pratiques servent plutôt de point de départ pour les enseignants afin de réfléchir sur la manière d'améliorer leur enseignement de l'écriture. L'implantation de ces pratiques prometteuses dans la classe pose donc aux

enseignants une question de combinaison : *quelle combinaison de ces pratiques est optimale pour les adolescents ?* À cette question, les méta-analyses de Graham et Perin (2007a, 2007b) demeurent sans réponse et des recherches empiriques devraient être menées pour traiter ce sujet. Notre recherche, qui est née des constats que les enseignants vietnamiens au secondaire adoptent des pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE encore traditionnelles et peu efficaces et que leurs élèves éprouvent souvent des difficultés dans l'apprentissage de cette compétence, vise donc à organiser pour les enseignants participants une formation sur des pratiques prometteuses d'enseignement de l'écriture et à les accompagner dans la mise en place de ces pratiques dans leurs classes. Ces objectifs nous amènent à poser la même question susmentionnée : quelle combinaison de ces pratiques prometteuses est optimale ? Afin d'y répondre, nous considérons l'atelier d'écriture - l'objet de notre recherche - comme un dispositif qui permet une combinaison potentiellement prometteuse de pratiques éprouvées efficaces, car d'une part, la majorité des éléments caractérisant un enseignement propice au développement de l'écriture décrits dans la méta-analyse de Graham et Perin (2007b) sont présents dans l'atelier d'écriture et ce dernier incorpore plusieurs pratiques scientifiquement éprouvées prometteuses décrites dans la méta-analyse de Graham et Perin (2007a), d'autre part. Ces deux arguments sont appuyés par la présentation des principes de fonctionnement de l'atelier d'écriture dans la prochaine partie du cadre conceptuel.

Soulignons que les pratiques d'enseignement prometteuses recommandées par Graham et Perin (2007a, 2007b) ne décrivent pas explicitement comment développer la compétence linguistique en contexte d'écriture en L2, l'atelier d'écriture mis en œuvre dans ce contexte doit viser non seulement l'expertise en écriture mais aussi la compétence en L2 des apprenants. Cela dit, l'enseignant devrait intégrer dans ce dispositif des pratiques permettant d'offrir un soutien linguistique aux apprenants en contexte d'écriture en L2 que nous avons abordées dans la section 2.2.2. Dans la section qui suit, nous montrons comment ce dispositif devrait être adapté pour répondre à ces deux besoins spécifiques des apprenants scripteurs de L2.

2.3 L'atelier d'écriture pour développer la compétence à écrire en L2

Dans la problématique, nous avons fourni une définition générale de l'atelier d'écriture et une brève description de sa structure pour que les lecteurs puissent comprendre ce qu'est ce dispositif. Dans cette section du cadre conceptuel, nous approfondissons l'atelier d'écriture en exposant son historique afin que les lecteurs puissent savoir comment il est né et a évolué au fil du temps, ses principes de fonctionnement, ses fondements théoriques ainsi que pédagogiques lorsqu'il est implanté dans la classe de L2 afin de justifier la pertinence de son utilisation dans ce contexte et sa conception ainsi que son

organisation adaptées au contexte de L2 pour qu'il réponde aux besoins spécifiques des apprenants de L2. Finalement, nous recensons des recherches empiriques examinant l'atelier d'écriture afin de mettre en lumière son impact sur la compétence à écrire des apprenants et sa mise en œuvre par des enseignants.

2.3.1 L'historique de l'atelier d'écriture

L'atelier d'écriture est né d'une révolution de l'écriture qui a commencé dans les années 1970 aux États-Unis et qui a été marquée par le passage du paradigme de l'enseignement de l'écriture axé sur le produit à celui de l'enseignement de l'écriture orienté vers le processus (Calkins, 2018). Avant cette époque, l'approche traditionnelle de l'enseignement de l'écriture mettait l'accent sur le produit final plutôt que sur le processus d'écriture et voyait celui-ci comme un processus individuel et linéaire où les scripteurs commencent et continuent à écrire jusqu'à la fin sans revenir en arrière. Par ailleurs, cette approche considère l'écriture comme une pratique linguistique (l'utilisation correcte du vocabulaire et des structures grammaticales), suppose l'imitation et la manipulation des structures linguistiques dans les textes modèles proposés par l'enseignant pour produire un nouveau texte. C'est pourquoi elle accorde l'attention à la forme correcte des textes produits par les apprenants et considère l'enseignant comme le correcteur (Badger et White, 2000 ; Hyland, 2010 ; Williams, 2005). Cette approche d'enseignement d'écriture traditionnelle a connu plusieurs critiques de la part d'auteurs. Premièrement, elle est centrée sur l'enseignant, les apprenants n'ayant pas la possibilité de discuter, de négocier ou d'interagir entre eux ou avec l'enseignant. Elle leur offre seulement l'occasion d'imiter mécaniquement des modèles fixes de manière passive. Deuxièmement, elle met l'accent principalement sur le produit final, mais ignore le processus mobilisé pour écrire un texte qui permet de comprendre comment les scripteurs arrivent à produire un texte (Badger et White, 2000 ; Hyland, 2011 ; Williams, 2005).

Au cours des années 1970 et 1980, une nouvelle tendance a apparue dans la pédagogie et la recherche sur l'écriture en L1 connue sous le nom d'approche par processus d'écriture qui mettait l'accent sur le scripteur individuel en tant que créateur d'idées (Hyland, 2010). Cette approche se divise en deux catégories principales : l'expressivisme et le cognitivisme (Hyland, 2010 ; Polio et Williams, 2009).

L'expressivisme conceptualise l'écriture comme un acte créatif de découverte dans lequel tant le processus que le produit de l'écriture sont importants (Hyland, 2010 ; Polio et Williams, 2009). Selon Hyland (2010), les partisans de l'expressivisme tels que Elbow (1998) et Murray (1985) prétendent que la réflexion précède l'écriture et la libre expression des idées peut conduire à la découverte de soi et à la maturité cognitive. C'est pourquoi ils encouragent les scripteurs à trouver leur propre voix afin de

produire une écriture originale et spontanée. Avec ce point de vue sur l'écriture, celle-ci s'apprend et ne s'enseigne pas en classe (Hyland, 2010). Par conséquent, le rôle de l'enseignant en écriture est non directif et facilitateur de l'apprentissage de l'écriture par les élèves. Ceux-ci sont encouragés à produire des textes en visant principalement à transmettre du sens plutôt qu'à reproduire les formes rhétoriques prescrites et la précision grammaticale (Hyland, 2010).

Le cognitivisme, de son côté, considère l'écriture comme un processus cognitif individuel et une activité de résolution de problèmes (Hyland, 2010 ; Polio et Williams, 2009 ; Williams, 2005). Il partage avec l'expressivisme plusieurs éléments, incluant la reconnaissance de la nécessité de comprendre et de cultiver le processus d'écriture des scripteurs débutants comme étant récursif et individualisé (Hyland, 2010). L'approche cognitive est néanmoins distincte de l'expressivisme en ce qui concerne ses fondements théoriques. La théorie et la recherche cognitivistes ont fortement influencé la pédagogie de l'écriture en L1 depuis le début des années 1980, lors de la naissance du modèle de Hayes et Flower (1980), qui caractérise le processus rédactionnel des auteurs experts et monolingues de l'anglais (Hyland, 2010), que nous avons abordé dans la section 2.1.2.1 *Le modèle de Hayes et Flower*. Selon les auteurs, le processus d'écriture est récursif plutôt que linéaire et comprend trois sous-processus essentiels : la planification, la mise en texte et la révision.

Quelques années plus tard, au milieu des années 1980, les travaux fondateurs d'auteurs comme Atwell (1987), Calkins (1986) et Graves (1983) qui se basent sur le cognitivisme ont ouvert la voie à l'adoption de l'atelier d'écriture dans les classes du primaire aux États-Unis pour enseigner l'écriture en tant que processus. L'atelier d'écriture est élaboré à l'initiative de Murray (1968) qui estime que les élèves devraient apprendre à écrire de la même façon que les auteurs professionnels (Calkins et Ehrenworth, 2016), c'est-à-dire qu'ils devraient avoir l'occasion d'exercer le processus rédactionnel comme les auteurs et recevoir un enseignement sur les stratégies d'écriture qu'utilisent les auteurs. Ceux-ci génèrent des idées d'écriture et les organisent ; ils rédigent, ils révisent, ils corrigent et ils publient. Afin d'écrire comme les auteurs, les élèves ont besoin de trois éléments essentiels : *le temps, le choix et la rétroaction* (Atwell, 1987 ; Calkins, 1986, 2018 ; Calkins et Ehrenworth, 2016 ; Graves, 1983), c'est-à-dire qu'ils ont besoin d'un temps protégé pour écrire, du libre choix du sujet d'écriture et du destinataire et de rétroaction de la communauté de scripteurs sur leurs écrits. C'est pourquoi l'atelier d'écriture conçu en contexte de classe permet aux élèves d'écrire fréquemment sur les sujets qui ont du sens dans leurs yeux pour de vrais destinataires à qui ils veulent s'adresser, de partager leurs travaux avec leur enseignant et leurs camarades et de publier leurs produits écrits. Lors d'un atelier, l'écriture est considérée non seulement comme un processus cognitif individuel, mais également une activité

sociale lorsque les interactions entre l'enseignant et les élèves ou entre ceux-ci lors de chacun des sous-processus d'écriture sont mises en avant (Atwell, 1987 ; Calkins, 1986, 2018 ; Calkins et Ehrenworth, 2016 ; Graves, 1983).

Lucy Calkins a fondé et dirigé une équipe d'enseignants aux États-Unis TCRWP qui développe, depuis plus de trente ans, la démarche des ateliers d'écriture pour l'expérimenter en classe avec des élèves du primaire de tous les milieux du pays. Au fil du temps, l'atelier d'écriture s'est enrichi et a été mis à jour par l'équipe TCRWP en incorporant de nouvelles pratiques d'enseignement de l'écriture éprouvées efficaces. Pourtant, trois éléments fondamentaux - le temps, le choix et la rétroaction - demeurent les principes de fonctionnement de ce dispositif (Calkins, 2018 ; Calkins et Ehrenworth, 2016). En examinant les pratiques efficaces d'enseignement de l'écriture décrites dans les méta-analyses de Graham et Perin (2007a, 2007 b) que nous avons abordées dans la section 2.2. *Les pratiques d'enseignement efficaces pour développer la compétence à écrire*, nous remarquons que l'atelier d'écriture développé par l'équipe TCRWP se base non seulement sur l'approche axée sur le processus d'écriture, mais mobilise aussi d'autres pratiques efficaces. Dans la section suivante, nous présentons les principes de l'atelier d'écriture de manière à montrer comment ce dispositif soutient la mise en place de pratiques d'enseignement de l'écriture efficace décrites par Graham et Perin (2007a, 2007b).

2.3.2 Les principes de l'atelier d'écriture

En 2013, Calkins a publié l'ouvrage *A guide to the writing workshop* pour faire comprendre aux enseignants les principes et les méthodes qui sous-tendent un enseignement dans le cadre de l'atelier d'écriture conçu pour les élèves de huit à douze ans. Ce livre a été traduit en français, intitulé *L'atelier d'écriture : fondements et pratiques* et publié en 2018. C'est en nous appuyant sur la traduction française de cet ouvrage (Calkins, 2018) que nous dégageons les principes de fonctionnement de l'atelier d'écriture qui suivent.

Premièrement, les élèves ont besoin d'un temps protégé pour écrire. Dans tout apprentissage, il y a une corrélation entre le temps consacré à la pratique et la progression dans cet apprentissage. L'apprentissage de l'écriture ressemble à ceux de la lecture ou d'un sport. Si le fait d'exceller dans un sport requiert la pratique fréquente ou que le succès en lecture dépend du nombre d'heures consacrées à cette activité, l'écriture n'est pas un cas exceptionnel. Ce sont les exemples que fournit Calkins (2018) pour illustrer l'importance de la pratique régulière de l'écriture. Dans l'atelier d'écriture, plus de la moitié de sa durée est consacrée à l'écriture. Idéalement, un atelier au primaire, par exemple, comprend une mini-leçon de 10 minutes environ qui est suivie d'au moins 30 minutes d'écriture (durant laquelle

les apprenants écrivent et l'enseignant effectue des entretiens avec quelques apprenants) et se termine par 5 à 10 minutes de partage des écrits. Les élèves de la maternelle à la sixième année devraient bénéficier de 50 à 60 minutes chaque jour pour écrire et se faire enseigner l'écriture (Calkins, 2018).

Deuxièmement, les élèves ont besoin d'écrire différents genres de textes qu'ils voient dans la vie quotidienne et d'écrire pour de vrais destinataires auxquels ils veulent s'adresser, pas seulement pour l'évaluation de l'enseignant. Avant, l'écriture en contexte d'atelier était limitée à la production des récits personnels par les élèves (Calkins, 1987). Jusqu'en 2010, avec la mise en œuvre du programme de base commun aux États-Unis (*Common Core State Standards*) qui prescrit, entre autres, l'enseignement de différents genres de textes et la production de genres variés par les élèves, l'atelier d'écriture a été ajusté par l'équipe TCRWP pour s'aligner sur cette exigence du programme en englobant davantage de genres tels que le livre informatif, la lettre d'opinion, le compte rendu, la critique, etc. (Calkins, 2018). L'équipe préconise également d'organiser les ateliers d'écriture selon des modules construits autour d'un genre de texte. Avant de commencer les ateliers liés au genre à écrire, l'enseignant devrait présenter aux élèves le genre étudié et leur en faire dégager les principales caractéristiques à l'aide de textes modèles pour qu'ils comprennent ce qu'ils seront amenés à écrire.

Troisièmement, les élèves sont plus impliqués dans leur écriture lorsqu'ils écrivent sur les sujets qu'ils connaissent bien et qui sont importants pour eux et dans un contexte motivant et signifiant. C'est pourquoi afin de soutenir leur engagement dans l'activité scripturale, il est pertinent de réfléchir à la manière de donner aux élèves plus de choix sur le sujet ou de leur proposer des sujets qui les intéressent. En atelier, les apprenants sont autorisés à sélectionner le sujet sur lequel ils écrivent dans un genre de texte donné. Également, à la fin de chaque module de l'atelier, ils sont invités à partager leurs productions, ce qui constitue un contexte signifiant pour le travail d'auteur.

Quatrièmement, l'écriture doit être enseignée comme toute autre habileté de base et au moyen d'un enseignement explicite (Graham et Perin, 2007a ; Calkins, 2018). Selon Calkins, dans le passé, certains ont mal interprété l'atelier d'écriture en le voyant comme une activité où les apprenants deviendraient des auteurs efficaces simplement en écrivant. Bien que ce dispositif ait pu amener les apprenants à écrire davantage, il ne les a pas aidés à mieux écrire. Par conséquent, pour développer leur habileté d'écriture, les apprenants ont besoin d'un enseignement ciblé et organisé qui leur permet d'apprendre les techniques et les stratégies utilisées par les auteurs lorsque ces derniers créent un texte, de la conception à la publication. L'enseignement explicite en atelier d'écriture implique que l'enseignant *modélise* le processus que les auteurs utilisent généralement pour produire le texte de genre étudié, puis

il *soutient* les élèves pendant qu'ils s'exercent à suivre les étapes du processus et enfin, il leur *transfère la responsabilité* d'écrire sans soutien (Calkins, 2018).

Cinquièmement, les élèves ont besoin d'être exposés à des textes modèles pour développer une meilleure qualité d'écriture (Graham et Perin, 2007a ; Calkins, 2018). Dans l'atelier d'écriture, les élèves ont l'occasion de lire des textes modèles pour s'inspirer des auteurs afin d'écrire. Il ne suffit pas de lire ces textes. L'enseignant devrait, de plus, guider les élèves dans l'analyse de ces modèles et dans l'utilisation des éléments essentiels à chaque type de texte, lors des productions. En étudiant le travail d'autres auteurs, les apprenants non seulement se familiarisent avec les caractéristiques du genre de texte étudié, les techniques et les stratégies utilisées par les auteurs, mais aussi ils les transfèrent dans leurs propres textes par la suite. Les textes modèles sélectionnés pour être analysés sont littéraires ou courants, souvent écrits par des auteurs professionnels. Pourtant, les textes rédigés par l'enseignant ou les élèves peuvent également fournir des modèles convaincants pour les apprenants (Calkins, 2018).

Sixièmement, les apprenants devraient non seulement apprendre des stratégies d'écriture, mais aussi avoir des occasions pour exercer chacune des étapes du processus d'écriture (Graham et Perin, 2007b ; Calkins, 2018) que mettent en œuvre les auteurs : la planification, la mise en texte, la révision, la correction et la publication. Comme ce processus est récursif, en atelier, les apprenants ont l'occasion d'écrire plusieurs ébauches, de les réviser, de les corriger et de les réécrire afin de les améliorer.

Septièmement, les apprenants devraient avoir des occasions de travailler en collaboration dans la classe (Graham et Perin, 2007a ; Calkins, 2018). Dans un atelier d'écriture, l'accent est mis sur le travail en tandem à plusieurs étapes du processus d'écriture et dans chaque phase de l'atelier. Les partenaires n'écrivent pas de façon collaborative : ils jouent plutôt le rôle d'auditoire et de lecteur pour donner des commentaires sur les textes que l'autre élève est en train d'écrire ou qu'il a publiés. Un tel travail collaboratif permet aux élèves de confronter leurs représentations, de s'entraider et de développer les habiletés de communication telles que l'oral, l'écoute et le partage.

Enfin, les élèves ont besoin de rétroactions fréquentes sur leur travail (Hattie, 2009 ; Calkins, 2018). Ces rétroactions, qui émanent de la part de l'enseignant ou de leurs camarades, devraient être fournies en cours d'écriture et non seulement sur le produit final, et ce, au moyen d'entretiens d'écriture. Ces entretiens ont une place essentielle dans l'atelier d'écriture et sont considérés comme le « cœur » de ce dispositif (Calkins, 1994, p.189). Les rétroactions, pour être efficaces, devraient être dispensées aux apprenants fréquemment et leur permettre de reconnaître « ce qu'ils font bien, en quoi ils s'améliorent et quelles seraient les prochaines étapes » (Calkins, 2018, p.14).

L'atelier d'écriture est né de l'observation du processus d'écriture chez les élèves du primaire en contexte de L1 (Calkins, 1987 ; Graves, 1983) et utilisé dans plusieurs écoles du primaire et du secondaire aux États-Unis (Applebee et Langer, 2006 ; Calkins, 2018 ; Harris et al., 2006 ; Troia et al., 2009) pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en L1. Puisque l'enseignement de l'écriture en L2 devrait permettre de développer non seulement la compétence à écrire, mais aussi la L2 des apprenants, l'atelier d'écriture mis en place dans la classe de L2 doit être ajusté pour répondre à ces doubles objectifs. La section suivante est consacrée à la présentation des fondements théoriques ainsi que pédagogiques de l'implantation de l'atelier d'écriture en classe de L2 et à la conception et à l'organisation de ce dispositif adaptées au contexte de L2.

2.3.3 L'implantation de l'atelier d'écriture en classe de L2 : les fondements théoriques

L'atelier d'écriture se caractérise par l'interaction entre l'enseignant et les apprenants et entre ces derniers (Atwell, 1989 ; Calkins, 1987 ; Graves, 1983). Or, l'interaction est considérée comme un facteur fondamental des théories cognitive et socioculturelle de l'apprentissage de la L2. Dans cette section, nous abordons donc trois de ces théories qui soutiennent l'intégration de ce dispositif en classe de L2 : (a) l'hypothèse de *l'extrait compréhensible (output comprehensible)* de Swain (1985 ; 1995), une des théories cognitives qui influencent l'acquisition de L2 et (b) la *théorie socioculturelle* de Vygotsky (1978), un postulat sur lequel se basent plusieurs chercheurs en L2 pour expliquer le processus d'apprentissage de la L2 qui servent à expliquer la verbalisation durant l'interaction.

2.3.3.1 L'hypothèse de l'extrait compréhensible de Swain

Avant de décrire l'hypothèse de l'extrait compréhensible de Swain (1985, 1995), il est pertinent d'aborder l'hypothèse de l'intrant compréhensible (*input comprehensible*) de Krashen (1985), car celui-ci a suscité et suscitent encore plusieurs critiques parmi lesquelles celle de l'hypothèse de l'extrait compréhensible (*output comprehensible*) de Swain (1985). Selon l'hypothèse de l'intrant compréhensible de Krashen, pour qu'un apprentissage de la L2 en milieu scolaire se fasse, il est nécessaire et suffisant que les apprenants soient immergés d'activités de compréhension, tant à l'oral qu'à l'écrit, suivant la formule $\text{interlangue} + 1$, c'est-à-dire un intrant d'un degré supérieur à l'interlangue des apprenants. Une L2 ne s'acquiert pas par des activités de production, mais par une exposition maximale à des activités de compréhension significatives.

En observant les apprenants de français L2 dans des classes d'immersion au Canada, Swain (1985) constate qu'avec une forte exposition à l'intrant compréhensible dans la langue cible, les apprenants ont une bonne compréhension et une production fluide du français, mais n'atteignent pas le niveau d'un

locuteur natif pour ce qui est de la précision langagière. Selon la chercheuse, l'engagement limité des apprenants dans la production en L2 et le manque d'interventions pédagogiques axées sur la forme sont les raisons pour lesquelles les apprenants ne sont pas bien formés dans la langue cible. Elle en déduit que, pour arriver à une bonne maîtrise de la L2, l'intrant compréhensible est important, mais insuffisant et qu'il faut que les apprenants puissent produire un énoncé non seulement compréhensible, mais précis. Selon Swain (1985, 1995), la production pendant l'interaction est la clé de l'apprentissage de la L2 et assume trois rôles principaux. Premièrement, elle favorise la prise en compte (*noticing*). En effet, c'est en produisant cette production compréhensible que les apprenants pourront remarquer l'écart entre ce qu'ils veulent et ce qu'ils sont capables de dire, soit de façon interne, grâce à leur propre système de contrôle, soit grâce à la réaction de leur partenaire dans l'interaction. Deuxièmement, elle permet aux apprenants de tester les hypothèses en les validant ou en les infirmant. Effectivement, une fois le problème identifié, pour le surmonter, les apprenants seront poussés à puiser dans leurs propres ressources ou ils pourront bénéficier de la rétroaction (positive ou négative) de leur enseignant ou d'un autre apprenant pour modifier leurs énoncés et ainsi tester de nouvelles hypothèses sur la langue cible. Enfin, elle favorise le développement de la conscience métalinguistique en permettant aux apprenants d'analyser et de réfléchir sur ce qui leur pose problème pour y trouver une solution.

2.3.3.2 La théorie socioculturelle de Vygotsky

La théorie socioculturelle de l'esprit de Vygotsky (1978) souligne l'importance de l'interaction verbale pour l'apprentissage. Une des prémisses de la théorie est que les connaissances et le développement cognitif de l'homme se construisent socialement à travers l'interaction entre les individus où un expert fournit de l'aide au novice (Vygotsky, 1978). Pourtant, selon l'auteur, ce n'est pas que toute l'aide fournie au novice mène à son développement. Pour qu'il y ait développement, le soutien fourni par l'expert doit s'inscrire dans la zone proximale de développement du novice.

La zone proximale de développement (désormais nommée ZPD) est définie par Vygotsky comme la distance entre le niveau développemental actuel d'un apprenant (un novice) qui travaille seul et son niveau potentiel de développement avec l'aide d'une personne plus compétente (un expert). La ZPD comble la lacune entre ce que sait l'apprenant et ce qu'il va apprendre avec le soutien et les conseils des autres. Les chercheurs comme Lantolf et Appel (1994) et Lantolf (2000), qui ont adopté la théorie socioculturelle de Vygotsky (1978) en contexte de L2, affirment que tout apprentissage est essentiellement social et ont exploré la manière dont les apprenants de L2 étudient à travers un processus de co-construction entre experts et novices. Selon ces chercheurs, les apprenants ont d'abord besoin du soutien d'experts qui les aident dans les prochaines étapes de développement avant qu'ils ne

puissent s'approprier les connaissances nouvellement acquises. Selon Aljaafreh et Lantolf (1994, p. 468), le soutien de l'expert, pour être efficace, doit être « gradué » (passe progressivement d'implicite à plus spécifique et concrète jusqu'à ce qu'un niveau approprié soit atteint), « contingent » (fourni uniquement lorsque c'est nécessaire) et « dialogique » (réalisé à travers le dialogue). Pour désigner l'aide de l'expert, une métaphore utilisée dans la littérature est le terme d'*étayage* (*scaffolding*). Comme le suggèrent Wilson et Devereux (2014), le terme d'*étayage* sert à comparer l'apprentissage avec un bâtiment en construction. L'*étayage* est nécessaire pour que la construction ait lieu, mais il est temporaire puisqu'il est démonté progressivement au fur à mesure que la construction progresse et enfin retiré lorsque le bâtiment peut se tenir debout seul. C'est la même chose dans l'enseignement : le soutien fourni aux apprenants est essentiel pour leur apprentissage et leur développement cognitif, mais il doit être temporaire. Une fois que les apprenants peuvent exécuter la tâche de manière indépendante, l'aide doit être retirée (Aljaafreh et Lantolf, 1994).

Les travaux de Vygotsky étant axés sur le développement cognitif des enfants, il a été conçu que l'interaction implique généralement un expert (adultes tels que les enseignants ou les parents) et un novice (l'enfant). Cependant, les chercheurs qui ont appliqué cette prémisse en contexte de L2 ont montré que les pairs peuvent être à la fois experts et novices, et qu'ils peuvent donc fournir l'assistance mutuelle afin d'atteindre un niveau de performance plus élevé (De Guerrero et Villamil, 2000 ; Donato, 1994 ; Ohta, 2000 ; Swain et Lapkin, 1998 ; Watanabe, 2008 ; Watanabe et Swain, 2007). Ces études ont contribué à étendre la notion de ZPD - de l'aide unidirectionnelle de l'expert au novice - à une possibilité de l'apprentissage pour tous les apprenants (Wells, 1998).

La médiation est également un concept central de la théorie socioculturelle (Lantolf, 2000). Selon Vygotsky (1978), l'esprit humain est fondamentalement médiatisé. Cela dit, l'action de l'homme sur le monde n'est pas directe, mais médiatisée par des outils construits par l'homme pour structurer la relation avec les autres et avec nous-mêmes (Lantolf, 2000). Ces outils qui peuvent être *physiques* (p. ex. les livres et l'ordinateur) ou *symboliques* (p. ex. les signes, les gestes, la musique, l'art, la langue) sont construits culturellement et évoluent au fil du temps à travers les expériences générationnelles (Lantolf, 2000). Selon Vygotsky (1978), parmi les outils symboliques, la langue est considérée comme un outil de médiation le plus puissant lorsqu'il est utilisé à des fins cognitives (Lantolf, 2000). Le concept de médiation de Vygotsky (1978) suggère donc que l'apprentissage de L2 est un processus médiatisé. Selon Lantolf (2000), dans l'apprentissage de L2, trois formes de médiation sont distinguées : (a) la médiation par les autres (dans l'interaction sociale), (b) la médiation par le soi (à travers la parole privée) et (c) la médiation par les artefacts. Dans toutes ces trois catégories de

médiation, la langue joue un rôle primordial et est donc considérée comme un puissant outil de médiation (Lantolf, 2000).

Pour synthétiser, à la lumière des différents arguments théoriques présentés jusqu'à présent, l'atelier d'écriture, étant caractérisé par l'interaction intensive entre les apprenants ou entre l'enseignant et les apprenants, peut être considéré comme un dispositif qui favorise l'apprentissage de la L2. En effet, selon la théorie de l'*extrant compréhensible* de Swain (1985, 1995), la production durant l'interaction permet aux apprenants la prise en compte du « trou » de leur interlangue, de tester les hypothèses et de développer la conscience métalinguistique. Prises ensemble, ces trois fonctions de production soulignent leur potentiel de restructuration et de consolidation des connaissances linguistiques des apprenants. La *théorie socioculturelle* de Vygotsky (1978) élargie par les chercheurs de L2, quant à elle, suppose que l'apprentissage de la L2 se construit entre un expert et un novice, non seulement entre l'enseignant et un élève, mais aussi entre deux élèves, l'un étant plus avancé que l'autre. Cet apprentissage est médiatisé, entre autres, par la langue. Dans la section suivante, nous considérons les fondements pédagogiques qui soutiennent l'utilisation de l'atelier d'écriture dans la classe de L2.

2.3.4 L'implantation de l'atelier d'écriture en classe de L2 : les fondements pédagogiques

L'intégration de l'atelier d'écriture en contexte de L2 exige également une prise en compte des fondements pédagogiques afin de savoir si ce dispositif est soutenu par les tendances pédagogiques de l'enseignement de la L2. À cet égard, nous abordons, dans cette section, des approches contemporaines d'enseignements de la L2 et celles de l'écriture en L2 dans le but de savoir si l'atelier d'écriture rejoint ces approches.

2.3.4.1 Les approches d'enseignement de la L2

L'approche communicative et l'enseignement des langues basé sur la tâche (désormais ELBT) sont deux approches d'enseignement des L2 qui ont influencé considérablement des programmes d'enseignement des L2 dans le monde, particulièrement l'enseignement de l'anglais L2 et LE (Butler, 2011 ; Littlewood, 2011). Les deux approches perçoivent la langue comme un outil permettant la communication et ont donc pour objectif de développer la compétence communicative chez les apprenants (Butler, 2011 ; Littlewood, 2011). Malgré cette nouvelle considération du rôle de la langue, la méthodologie traditionnelle de son enseignement existe toujours : présentations de notions suivies d'exercices de consolidation et d'un réemploi des notions étudiées dans un contexte communicatif (Michaud, Desaulniers et Bertrand, 2018). Selon Nunan (2004), l'ELBT permet de représenter sur le plan méthodologique les visées de l'approche communicative qui considère la langue comme un outil

de communication. C'est pourquoi l'approche communicative et l'ELBT ne sont pas deux approches distinctes, mais la deuxième est une ramification de la première (Michaud et al., 2018).

Parallèlement, au sein du monde francophone, l'approche actionnelle est introduite dans le domaine de la didactique du français langue seconde et étrangère pour enrichir également l'approche communicative au lieu de la remplacer (Puren, 2009). Principalement adoptée en Europe (Puren, 2009) et récemment au Vietnam (MEFV, 2017), cette approche « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL¹⁴, p.15). Un aspect clé de l'approche actionnelle tient au choix intéressant de tâches et d'activités proposées aux apprenants. Partant, l'enseignant doit tenir compte des besoins et intérêts des apprenants et leur offrir des choix qui les stimulent et les motivent (Puren, 2009).

De manière générale, l'approche actionnelle s'intéresse au rôle que joue l'apprenant dans son apprentissage en tant qu'acteur social engagés dans des tâches réelles tandis que le courant de recherche de l'ELBT investigate les tâches qui favorisent l'apprentissage des langues (Michaud et al., 2018). Malgré ces objectifs différents, les deux approches partagent certains regards sur l'apprentissage des langues dont celui-ci ne vise pas l'apprentissage de structures décontextualisés, mais doit se faire dans un contexte authentique et la tâche joue un rôle central dans la démarche didactique.

Le terme de *tâche* est utilisé pour décrire des activités communicatives (Skehan, 1998). L'enseignement par la tâche suppose donc une focalisation double tant sur le sens que sur la forme (Skehan, 1998). L'enseignement de la forme ne consiste plus en enseignement traditionnel qui considère l'acquisition d'une L2 comme l'accumulation de structures linguistiques présentées isolément hors contextes (Long, 1991), mais il s'agit d'un enseignement dans lequel les apprenants reçoivent de l'enseignement en lien avec les aspects formels de la langue, et ce, dans le cadre d'un enseignement axé sur la communication et la compréhension du sens (Ellis, Basturkmen et Loewen, 2001). « L'enseignement sur la forme peut être lié à la phonologie, le vocabulaire, la grammaire ou le discours¹⁵ » (Ellis et al., 2001, p. 415).

De plus, les deux approches exigent l'utilisation du matériel authentique dans l'enseignement et l'apprentissage. Enfin, une autre caractéristique commune de deux approches est l'organisation du travail en groupe ou avec un pair (Ellis, 2009; Puren, 2009). Travailler en groupe ou à deux permet aux

¹⁴ CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

¹⁵ Traduction libre de « focus on form can be directed at phonology, vocabulary, grammar and discourse ».

apprenants de L2 d'exercer la langue cible, notamment aux apprenants de LE dont le contexte de pratiquer la langue cible se limite à la salle de classe (Storch, 2013).

Nous constatons que l'atelier d'écriture rejoint plusieurs caractéristiques de l'approche communicative, l'EBLT et l'approche actionnelle. D'une part, en atelier d'écriture, l'enseignant propose aux apprenants des situations d'écriture authentique. Effectivement, un des principes de ce dispositif est de laisser aux apprenants le choix des sujets d'écriture et leur faire écrire sur les genres de texte qu'ils peuvent observer dans la vie quotidienne, avec de vrais objectifs et des destinataires déterminés. D'autre part, l'analyse des textes modèles authentiques (écrits par des auteurs professionnels, l'enseignant ou des apprenants) est recommandée en contexte atelier d'écriture pour modéliser des stratégies d'écriture ou des notions linguistiques figurant dans ces textes. En outre, dans l'atelier d'écriture, on met l'accent sur le travail en tandem ou en petit groupe à plusieurs étapes du processus d'écriture et dans toutes les phases de l'atelier - la mini-leçon, le temps d'écriture et le partage (Calkins, 2018). Plus précisément, lors de la mini-leçon, les partenaires s'entraident dans l'application des contenus enseignés. Durant le temps d'écriture, ils se fournissent du soutien l'un à l'autre pour la planification, la révision et la correction. Au cours de la phase du partage, les élèves travaillent en petits groupes ou en groupe-classe pour se partager leurs travaux.

Enfin, l'atelier d'écriture est un contexte propice à l'enseignement centré sur la forme, c'est-à-dire l'enseignement des notions linguistiques en contexte, ce qui satisfait à une recommandation sur l'enseignement efficace de l'écriture au secondaire fournie par la méta-analyse de Graham et Perin (2007a) selon laquelle l'enseignement décontextualisé de la grammaire est déconseillé, car il exerce un effet négatif sur l'amélioration de la qualité des textes des élèves. Effectivement, Hagemann (2003) suggère que lors d'un atelier d'écriture, l'enseignant peut continuer à enseigner l'écriture en tant que processus, mais aussi interrompre de manière stratégique ce processus pour attirer l'attention des apprenants sur la forme. L'auteur suggère que l'enseignement de la forme peut avoir lieu avant la réalisation de la tâche d'écriture sous forme de mini-leçon où l'enseignant peut attirer l'attention des apprenants sur la forme de manière proactive (p. ex. sous forme de capsules grammaticales). Par exemple, il peut demander aux apprenants de raconter un voyage qu'ils ont fait lors de leurs dernières vacances. Puisque le fait de raconter un événement passé exige l'utilisation des temps du passé, l'enseignant peut fournir une mini-leçon sur le passé composé et l'imparfait en constatant que la distinction de ces deux temps occasionne souvent des difficultés chez ses élèves. L'enseignement de la forme peut également avoir lieu pendant la réalisation de la tâche d'écriture au cours des entretiens d'écriture entre l'enseignant et les élèves (Hagemann, 2003). Lors de cette phase, l'enseignant peut

interrompre leur processus de rédaction ou de révision afin de fournir un élément linguistique qu'il trouve utile pour eux ou sur lequel ils l'interrogent. Enfin, l'enseignement de la forme peut avoir lieu après la réalisation de la tâche d'écriture lors de la phase du partage des écrits de manière réactive (sous forme de rétroaction corrective notamment) (Hagemann, 2003). À titre d'exemple, après avoir lu les textes des apprenants, l'enseignant peut fournir une leçon sur l'accord du participe passé en remarquant que les apprenants ont commis plusieurs erreurs sur cet élément grammatical.

2.3.4.2 Les approches d'enseignement de l'écriture en L2

Partiellement en raison des similitudes présumées et observées entre le processus d'écriture en L1 et celui en L2, l'enseignement de l'anglais L2 et LE au début des années 1980 a largement reproduit les pratiques propres aux classes de L1 (Leki, 1992 ; Matsuda, 2003). Comme nous l'avons mentionné dans la section 2.3.1 *L'histoire de l'atelier d'écriture*, dans les années 1980, l'enseignement de l'écriture en L1 connaît un grand changement : l'enseignement centré sur le produit final a cédé la place à l'enseignement orienté vers le processus (Badger et White, 2000 ; Hyland, 2010 ; Polio et Williams, 2009 ; Williams, 2005).

L'approche axée sur le processus d'écriture, à son origine, suit la prémisse selon laquelle l'écriture est un processus cognitif individuel et une résolution de problèmes (Hyland, 2010 ; Williams, 2005). Selon l'approche par processus, l'écriture est un processus récursif plutôt que linéaire comprenant trois sous-processus : la planification, la mise en texte, la révision (Hayes et Flower, 1980). C'est pourquoi elle se caractérise par la rédaction de plusieurs ébauches et la réalisation de plusieurs révisions. Par ailleurs, récemment, l'approche par processus considère l'écriture non seulement comme une activité individuelle, mais aussi comme une activité sociale (Hyland, 2010 ; Williams, 2005). Les interactions entre l'enseignant et les apprenants ou entre ceux-ci lors de chacun des sous-processus d'écriture favorisent le développement de l'écriture. C'est pourquoi cette approche prône l'utilisation des activités de planification telles que le remue-méninge en groupe et la rétroaction de l'enseignant et des pairs (Hyland, 2010 ; Williams, 2005). De plus, comme l'indique son nom, elle met davantage l'accent sur le processus d'écriture (comment planifier, rédiger et réviser le texte) que sur le produit final (comment est construit un genre de texte par exemple) et sur le contenu et l'organisation des idées que sur la forme (Badger et White, 2000 ; Hyland, 2010 ; Williams, 2005). L'atelier d'écriture est un des dispositifs qui a pour but de mettre en œuvre l'approche par processus dans la classe (Calkins, 2018 ; Tompskin, 2012 ; Troia et al., 2009). Il rejoint, par conséquent, tous les principes de fonctionnement de l'approche par processus que nous venons d'aborder.

L'approche par processus utilisée au départ pour l'enseignement de la L1 est aujourd'hui largement exploitée dans des classes d'anglais L2, mais son influence dans les classes d'anglais langue étrangère et d'autres langues étrangères est un peu moins significatif (Polio et Williams, 2009 ; Reichelt, 2009 ; Williams, 2005). Bien qu'elle soit largement utilisée en classe de L2, on remarque les points faibles de cette approche dans ce contexte. Premièrement, elle permet aux apprenants de savoir comment gérer de manière cognitive les sous-processus d'écriture (planification, rédaction, révision) pour écrire un texte. Cependant, la cognition n'est qu'un élément du processus d'écriture et l'enseignant devrait également considérer les forces extérieures à l'individu qui aident le scripteur à définir les problèmes et à élaborer des solutions. Les apprenants ont besoin d'aide non seulement pour savoir comment écrire, mais aussi pour comprendre comment différents textes se construisent en vue de répondre à différentes intentions communicatives et à des destinataires variés (Hyland, 2010). Enfin, elle offre aux apprenants un bagage insuffisant en termes de connaissances linguistiques pour qu'ils écrivent avec succès (Badger et White, 2000 ; Hyland, 2010 ; Williams, 2005). Effectivement, elle ne rend pas explicite la langue dont les étudiants ont besoin pour écrire efficacement et la langue est seulement introduite dans la dernière phase de « correction » (sur la forme) du processus d'écriture plutôt que d'être considérée comme une ressource importante pour écrire (Hyland, 2010 ; Williams, 2005). Or, les scripteurs en L2 sont encore des apprenants de L2 qui sont en processus d'acquisition d'une L2 (Myles, 2002 ; Williams, 2005) et ils ont un accès limité, moins rapide et moins automatique aux aspects linguistiques en L2 à la différence de la L1, surtout chez les apprenants débutants (Schoonen et al., 2003). Par conséquent, les apprenants qui maîtrisent des ressources linguistiques suffisantes pourraient trouver l'approche par processus efficace. Par contre, les apprenants dont la compétence linguistique est limitée pourraient la trouver incomplète parce qu'ils ont besoin de l'aide de l'enseignant quant à l'intrant linguistique.

Ces limites de l'approche par processus ont conduit à la naissance d'une nouvelle approche : **approche axée sur le genre de texte**. La prémisse de cette approche est que l'écriture est une pratique sociale qui relie les scripteurs et le monde à travers les genres de textes (Hyland, 2010). On n'écrit pas pour écrire, on écrit toujours avec certains objectifs. Afin que le lecteur puisse comprendre le ou les objectif(s) du texte, celui-ci doit respecter certaines conventions sociales, certaines manières d'utiliser la langue (Hyland, 2010). L'objectif de l'approche par genre est d'enseigner aux apprenants à utiliser les connaissances linguistiques et celles sur la structure des textes afin d'écrire un texte cohérent pour un objectif et un destinataire spécifiques (Hyland, 2010). Lorsque plusieurs textes partagent les mêmes objectifs, les mêmes conventions, on dit alors qu'ils appartiennent au même genre (Hyland, 2010). Voici quelques exemples de genres écrits : une lettre, un menu, un mémoire, une thèse, un article, une

biographie, etc. Les tenants de l'approche par genre préconisent que les élèves écrivent différents genres qu'ils peuvent voir dans le monde (Hyland, 2010).

Cette approche comprend généralement trois phases : 1) la modélisation du genre étudié où l'enseignant fournit aux apprenants le modèle d'un genre de texte qu'ils ont à produire ; 2) la corédaction d'un texte où l'enseignant et les apprenants produisent ensemble un texte ; 3) la rédaction indépendante des apprenants (Badger et White, 2000 ; Hyland, 2010 ; Williams, 2005). L'avantage de l'approche par genre est d'équiper les apprenants à propos des connaissances linguistiques ainsi que textuelles.

Bien que l'approche centrée sur le produit et l'approche par genre soient similaires dans l'utilisation des textes modèles pour favoriser l'écriture des apprenants, elles sont différentes, comme le montre Williams (2005), dans les objectifs de leur utilisation. En effet, dans l'approche par produit, les apprenants analysent les textes modèles afin d'en dégager les caractéristiques linguistiques qui peuvent être rapportées dans leurs propres écrits. Dans l'approche par genre, ils analysent les textes modèles en tant que scripteurs afin d'en dégager non seulement les traits linguistiques, mais aussi la structure rhétorique, l'organisation, la mise en page, le style de l'auteur (Williams, 2005). Malgré son potentiel, l'approche par genre est critiquée en raison du fait que comme l'approche par produit, elle sous-estime le processus requis pour écrire un texte (Badger et White, 2000 ; Hyland, 2010 ; Williams, 2005).

Il est constaté que tout en se fondant sur l'approche axée sur le processus, l'atelier d'écriture *ajusté* par l'équipe TCRWP rejoint plusieurs principes de l'approche par genre. En effet, dans l'atelier d'écriture, les élèves sont invités à écrire des genres de textes variés, non plus seulement le récit comme dans l'atelier d'écriture traditionnel (Calkins, 2018). De plus, l'équipe recommande aux enseignants d'organiser des ateliers d'écriture selon des modules qui se basent chacun sur un genre particulier, de commencer chaque module par l'analyse des textes modèles du genre étudié pour familiariser les élèves aux conventions rhétoriques du genre à écrire, et au fil des ateliers d'écriture, d'enseigner les procédés utilisés par les auteurs pour écrire un tel genre. Enfin, l'équipe souligne l'importance du fait que les élèves doivent analyser le texte modèle en tant que scripteur (Calkins, 2018). Pourtant, comme le remarquent les critiques de l'approche axée sur le processus d'écriture, ce dispositif, se fondant sur cette approche, consacre une place minimale à l'enseignement des notions linguistiques et à l'analyse des traits linguistiques dans les textes modèles alors que sa priorité porte sur les stratégies d'écriture ainsi que le développement des idées, l'organisation et le style du texte.

En conclusion, comme discuté ci-dessus, l'approche centrée sur le processus d'écriture ou celle axée sur le genre présente des avantages et des inconvénients. Pour répondre aux besoins des élèves, Badger

et White (2000) et Hyland (2010) suggèrent qu'**une approche hybride axée tant sur le processus que sur le genre** pourrait être le plus efficace pour répondre aux besoins des élèves. Lorsqu'elles sont combinées, ces deux approches peuvent se compléter pour que les apprenants puissent développer la compétence de L2 et du contexte d'écriture (approche par genre) et développer des stratégies d'écriture (approche par processus) pour produire des textes (Badger et White, 2000 ; Hyland, 2010). Nous constatons qu'une telle approche mixte satisfait également l'objectif double de l'enseignement de l'écriture en L2 que nous avons abordé précédemment : développer la compétence à écrire et la L2. Ceci suggère que les ateliers d'écriture mis en place dans la classe de L2 devraient refléter cette approche hybride, c'est-à-dire qu'ils devraient viser à développer, d'un côté, les habiletés de régulation du processus d'écriture des apprenants et, d'un autre côté, leur compétence langagière et leurs connaissances sur les genres de texte variés. La conception ainsi que l'organisation de tels ateliers d'écriture sont décrites dans la prochaine section.

2.3.5 La conception et l'organisation de l'atelier d'écriture en classe de L2

Comme nous l'avons décrit brièvement dans la problématique, un atelier d'écriture est généralement structuré en trois composantes essentielles : (1) la mini-leçon, (2) l'écriture autonome et l'entretien d'écriture et (3) le partage. Dans les sections suivantes, nous décrivons avec détails la structure de chacune des composantes de ce dispositif tout en les adaptant en contexte de L2.

2.3.5.1 La mini-leçon

Chaque atelier d'écriture commence par une mini-leçon dispensée à toute la classe pour enseigner explicitement un contenu. Comme ces séances d'enseignement sont courtes et concises, on les appelle « mini-leçons » (Calkins, 1986). Une mini-leçon est fournie à toute la classe, mais aussi à un groupe d'élèves ou à un seul élève lors des entretiens d'écriture menés avec eux. La mise en œuvre de la mini-leçon en contexte d'atelier exige de l'enseignant d'identifier les contenus à enseigner, de prendre en compte la structure de cette phase et ce qu'il faut faire durant cette dernière. Tous ces aspects sont abordés dans cette section et celle-ci se termine par des recommandations pour une mini-leçon efficace.

Le contenu de la mini-leçon

Lors de la mini-leçon, l'enseignant choisit un point à enseigner en fonction des besoins des élèves (Calkins, 2018 ; Rog, 2014 ; Routman, 2010 ; Tompskin, 2012). Selon ces auteurs, les mini-leçons peuvent porter sur certaines règles de fonctionnement de l'atelier : ce que font les élèves durant la mini-leçon, comment demander un entretien avec l'enseignant, comment travailler efficacement avec un pair ou comment partager et publier sa production écrite. De plus, l'enseignant a recours à la mini-leçon

pour enseigner des stratégies associées à la rédaction de bons textes telles que les stratégies de planification, de rédaction, de révision ou de correction et des stratégies d'autorégulation. Puisque la compétence linguistique occupe une place importante dans la maîtrise de l'écriture en L2, les mini-leçons, selon nous, devraient concerner non seulement les catégories précitées, mais aussi les aspects linguistiques. L'enseignant devrait bénéficier des mini-leçons pour fournir aux apprenants des structures lexicales et syntaxiques qui sont nécessaires à la rédaction d'un texte. Comme nous l'avons montré dans la section 2.3.4.1, la mini-leçon est un contexte propice à l'enseignement centré sur la forme.

Bien que le contenu des mini-leçons porte sur différentes catégories et varie de jour en jour, leur structure, dont il est question dans la section qui suit, devrait demeurer largement la même. Une telle structure constante et prévisible permettrait aux élèves de se concentrer sur le contenu, puisqu'il prévoit le rythme et les règles de l'enseignement qu'on lui propose (Calkins, 2018).

La structure de la mini-leçon

L'équipe TCRWP divise une mini-leçon en quatre parties distinctes : la connexion, l'enseignement, l'engagement actif et le lien (Calkins, 2018).

Lors de la **connexion**, l'enseignant énonce un contenu à enseigner en faisant le lien entre ce contenu et des connaissances antérieures des apprenants. Soulignons que l'enseignant n'a que de 2 à 3 minutes pour cette étape, il est donc recommandé d'exposer ce lien de manière directe au lieu de poser des questions de manière à soutirer des informations aux apprenants. Ensuite, l'enseignant explique pourquoi ce contenu est important ou utile et quand il peut être utilisé.

Après la connexion et après avoir annoncé le contenu d'enseignement visé, c'est maintenant la période d'**enseignement** où l'enseignant démontre aux apprenants, de façon explicite, comment s'y prendre pour mettre en pratique le contenu d'enseignement qui vient d'être abordé. Lors de cette étape, la lecture joue un rôle important. L'enseignant choisit souvent un texte modèle pour démontrer son point d'enseignement. Il pense également à la manière de transmettre ce contenu.

Une fois que la connexion a été faite, que le point d'enseignement visé a été clairement énoncé et démontré par l'enseignant, les apprenants passent à l'étape d'**engagement actif** afin de s'exercer, de voir et de saisir ce qu'a démontré l'enseignant. Ces derniers peuvent travailler en tandem ou en petits groupes. Cette collaboration leur permet de discuter ensemble, ce qui favorise leur compréhension.

Le **lien** est la dernière étape de la mini-leçon la plus courte. L'enseignant rappelle aux apprenants le point d'enseignement qu'il vient de présenter, leur montre comment utiliser ce point indépendamment et enfin les invite à l'utiliser dans leur propre écriture. À ce stade, l'enseignant construit avec les élèves un tableau d'ancrage qui est généralement une affiche de grand format qui récapitule le contenu de la mini-leçon du jour. Ce tableau affiché sur le mur de la classe sert d'outils de référence que les élèves peuvent consulter pour se remémorer les notions déjà enseignées.

Les recommandations pour une mini-leçon efficace

Les lignes directrices suivantes qui se basent sur les travaux d'experts d'atelier d'écriture tels que Calkins (2018), Rog (2014), Routman (2010), Tompkins (2012) aident à préparer et à enseigner les mini-leçons d'une manière efficace.

- 1- Le contenu d'enseignement dans une mini-leçon doit être choisi selon les besoins des élèves. Pour ce faire, l'enseignant doit évaluer continuellement l'écriture de ses élèves en observant leur travail, les questionnant, étudiant leurs textes (habituellement au moyen d'entretiens d'écriture) pour savoir ce qu'ils cherchent à faire, ce qu'ils réussissent bien et ce qu'ils doivent améliorer.
- 2- Un seul objectif d'apprentissage est déterminé par leçon. Il est important que l'enseignant détermine clairement ce que les élèves doivent retenir de la mini-leçon et se concentre sur cet objectif.
- 3- Une mini-leçon devrait être brève (10-15 minutes pour un atelier d'écriture de 50 minutes), explicite et directe. L'enseignement n'a pas toujours besoin d'être interactif. Il est préconisé de transmettre aux apprenants une notion directement pour tirer le maximum du temps limité que dure la mini-leçon, ce qui signifie qu'il faut choisir la façon la plus efficace d'atteindre l'objectif d'apprentissage.
- 4- Les textes modèles de genres variés, appropriés au niveau des élèves et aux exigences de la tâche d'écriture proposée devraient leur être présentés pour qu'ils puissent étudier, avec le soutien de l'enseignant, ce que d'autres auteurs ont fait et essayer à leur tour.

2.3.5.2 Le temps d'écriture

Comme nous l'avons souligné, l'atelier d'écriture se base sur le principe que les élèves devraient avoir un temps protégé pour écrire. C'est pourquoi la majeure partie du dispositif est consacrée à l'écriture. Durant cette période d'écriture, les élèves, de manière autonome, écrivent un texte sur un sujet de leur choix et dans lequel ils tentent de mettre en application les procédés d'auteur ou les stratégies d'écriture

enseignés lors des mini-leçons (Calkins, 2018). Durant l'écriture autonome, ils sont autorisés à choisir une place dans la classe qu'ils préfèrent pour écrire et s'entretenir avec leurs partenaires et à décider leur rythme d'écriture. Ils peuvent aussi décider quand ils ont besoin d'un entretien avec leurs partenaires ou l'enseignant pour obtenir un soutien immédiat. Une telle appropriation de l'écriture, selon les tenants de l'atelier, permet aux scripteurs apprenants de se percevoir comme vrais auteurs et de s'engager davantage dans les activités scripturales (Atwell, 1989 ; Calkins, 1986 ; Graves, 1983).

2.3.5.3 L'entretien d'écriture

Selon Calkins (2018), l'entretien d'écriture, qui permet de fournir aux apprenants un enseignement supplémentaire et une rétroaction personnalisée, constitue le cœur de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture. En atelier, les entretiens peuvent se réaliser entre l'enseignant et le ou les apprenant (s) ou entre ces derniers. Dans cette section, pour l'entretien dirigé par l'enseignant, nous abordons ses types et les recommandations pour un entretien efficace. Nous terminons cette section par les recommandations pour un entretien productif entre les apprenants.

Les types d'entretien d'écriture

Pendant la période d'écriture autonome, l'enseignant en profite pour offrir un enseignement ou une rétroaction personnalisés aux élèves en fonction de leurs besoins en menant des entretiens individuels ou en petits groupes avec eux. Le fait d'effectuer des entretiens individuels pendant que les élèves écrivent permet non seulement de leur offrir un soutien immédiat, mais aussi de maximiser le temps d'enseignement et d'apprentissage, car pendant que l'enseignant s'entretient avec un élève, les autres élèves demeurent au travail sans être interrompus (Calkins, 2018). Par ailleurs, le potentiel d'interaction et de négociation entre l'enseignant et l'apprenant qu'offre l'entretien permet à l'enseignant de répondre aux besoins individuels spécifiques des apprenants en clarifiant le sens, en expliquant les ambiguïtés, et aux apprenants, de poser des questions à leur enseignant sur ce qui leur est problématique, de recevoir ses suggestions pour améliorer leur révision ou reconnaître leur force ou faiblesse à travers ses commentaires (Ferris et Hedgcock, 2013).

En atelier d'écriture, l'entretien peut prendre différentes formes. Selon les cas, les entretiens sont individuels ou en petits groupes, spontanés ou préparés, courts ou plus longs (Calkins, 2018 ; Routman, 2010). **Un entretien individuel spontané** peut se faire alors que l'enseignant circule dans la classe. Il observe le travail des élèves et sélectionne ceux avec lesquels il veut s'entretenir. Les élèves sélectionnés peuvent être souvent des élèves qui ne sont pas en action ou qui éprouvent des difficultés

dans l'exécution de la tâche d'écriture, ou ceux qui demandent un entretien à l'enseignant. Généralement, un entretien spontané est court (5-10 minutes) et permet à l'enseignant de s'assurer que l'élève sait ce qu'il a à faire (Calkins, 2018 ; Routman, 2010). Par exemple, l'enseignant mène un entretien sur mesure avec un élève pour clarifier ce qu'il faut faire dans la tâche assignée aux élèves ou vérifier si l'élève réussit à appliquer le contenu abordé lors de la mini-leçon. Un entretien spontané peut également se réaliser lorsque les élèves sont à la phase de planification où ils sont en train de trouver un sujet pour écrire ou de faire un plan de leur texte avant de commencer la rédaction (Calkins, 2018).

Un entretien individuel préparé, pour sa part, est plus structuré et plus long selon les besoins des élèves et devrait être bien préparé par l'enseignant une fois que les élèves lui remettent leurs textes (Calkins, 2018 ; Routman, 2010). Après la lecture des textes des élèves, l'enseignant dresse des points à discuter avec les élèves et planifie les entretiens. **L'entretien en petits groupes** peut se faire lorsque l'enseignant constate que quelques élèves ont besoin de soutien pour un même aspect de l'écriture.

Les recommandations pour un entretien efficace

Les recommandations suivantes tirées d'ouvrages portant sur l'atelier d'écriture (Calkins, 2018 ; Routman, 2010) et de ceux qui recensent des recherches traitant l'entretien d'écriture entre l'enseignant et les apprenants en contexte de L2 (Ferris, 2003 ; Goldstein, 2005 ; Lee, 2017 ; Liu et Hansen, 2002) aident l'enseignant à préparer et à mener des entretiens d'écriture avec les apprenants de manière efficace.

- 1- Un entretien efficace entre l'enseignant et les apprenants doit encourager une relation réversible où tant l'enseignant que les apprenants négocient dans l'entretien.
- 2- L'entretien doit avoir une structure prévisible et constante pour que les apprenants puissent anticiper leur rôle et les attentes de l'enseignant.
- 3- L'enseignant doit bien planifier un entretien en prenant en compte les questions posées appropriées, les aspects sur lesquels porte leur rétroaction ainsi que les besoins et les capacités individuels des apprenants afin de susciter leur participation active.
- 4- Avant de commencer l'entretien, l'enseignant discute avec les apprenants les objectifs ainsi que le format de l'entretien.
- 5- L'enseignant suggère aux apprenants d'enregistrer l'entretien ou de prendre des notes pour ne pas oublier tout ce qui est discuté.
- 6- Durant l'entretien, l'enseignant doit vérifier périodiquement la compréhension des apprenants en leur demandant de commenter ce qui vient de se discuter.

- 7- À la fin de l'entretien, l'enseignant demande aux apprenants de résumer ce qui vient de se discuter et d'exposer ce qu'ils vont faire.
- 8- Il est légitime que l'entretien porte sur le contenu et la forme en même temps, mais il ne faut pas conduire un entretien dominé par la discussion sur la forme.
- 9- Les apprenants devraient être encouragés à demander un entretien à l'enseignant et à préparer auparavant une liste de questions ou d'éléments sur lesquels ils veulent discuter avec leur enseignant, ce qui leur permet de participer de manière active dans un entretien.
- 10- L'enseignant peut organiser des entretiens sous forme de petits groupes (qui se composent d'élèves ayant les mêmes problèmes en écriture par exemple) afin de minimiser l'inconfort que les élèves pourraient ressentir à cause de la conversation face à face avec l'enseignant et de maximiser le temps d'enseignement.
- 11- L'entretien devrait être combiné à la rétroaction écrite pour optimiser l'apprentissage.

Dans l'atelier d'écriture, en outre de l'entretien entre l'enseignant et les élèves, celui entre pairs est fortement préconisé.

L'entretien entre pairs

En plus de l'entretien effectué avec l'enseignant, les apprenants ont la possibilité de le réaliser avec leurs partenaires. Ce travail entre pairs permet aux apprenants d'être conscients d'un destinataire réel (Nelson et Murphy, 1992 ; Tsui and Ng, 2000) ; de construire et de développer une meilleure compréhension des attentes des lecteurs sur une bonne écriture en termes de contenu, d'organisation, de langue et de genre (Liu et Hansen, 2002), de comprendre leur force ainsi que leur faiblesse en écriture (Tuzi, 2004), de développer l'esprit critique (Hu, 2005) et l'autonomie dans l'apprentissage (Yang, Badger et Yu, 2006). Pourtant, donner la rétroaction sur le texte d'autrui n'est pas une tâche facile à réaliser pour les apprenants. En effet, plusieurs recherches montrent que les apprenants éprouvent des difficultés dans la détection des erreurs ou fournissent des rétroactions vagues et inappropriées (Berg, 1999 ; Hedgcock et Lefkowitz, 1996 ; Hu, 2005 ; Min, 2006 ; Rahimi, 2013) et qu'ils ne réalisent pas ce travail de rétroaction sérieusement (Nelson et Carson, 1995). Afin d'atténuer ces problèmes ou les éviter, l'entretien entre pairs doit être préparé et organisé minutieusement. Voici quelques recommandations tirées de travaux de recherche (Calkins, 2018 ; Ferris, 2003 ; Goldstein, 2005 ; Lee, 2017 ; Liu et Hansen, 2002) pour qu'un entretien entre pairs soit productif.

Préparer les élèves à l'entretien entre pairs. L'enseignant devrait expliquer aux apprenants ce qu'est la rétroaction entre pairs, ce qu'elle implique et pourquoi elle devrait être menée. De plus, il devrait leur enseigner explicitement comment réaliser des entretiens entre pairs, et ce, au moyen d'un entretien modélisé devant la classe. De telles démonstrations permettent aux apprenants de voir et d'entendre la façon dont une personne s'y prend pour donner des commentaires, poser des questions ou demander des éclaircissements à propos d'un texte.

À titre d'exemple, Min (2006) a mené une étude auprès de 18 étudiants chinois de niveau intermédiaire en anglais LE dans une université à Taiwan pour évaluer l'impact d'un entraînement à la rétroaction des pairs sur la qualité de leur révision des textes. L'expérimentation s'est étalée sur un semestre de 18 semaines avec deux séances de production écrite par semaine. Pour chaque sujet d'écriture, les étudiants devaient suivre les étapes suivantes : remue-méninges, rédaction d'un texte une première fois (version 1), rétroactions écrites par les pairs, réécriture du texte une deuxième fois (version 2), discussion orale avec les pairs, rétroactions orales de l'enseignant sur la version 2, réécriture du texte une troisième fois (version 3), rétroactions écrites de l'enseignant et rédaction de la version finale du texte (version 4). L'enseignant-chercheur a fait la démonstration des stratégies de révision à partir d'un texte d'étudiant et d'une grille de révision afin d'enseigner aux étudiants comment donner et utiliser des rétroactions des pairs. L'entraînement comprenait deux heures de modelage des stratégies de révision en classe et trente minutes de travail avec chaque étudiant-réviseur en dehors des heures de cours. L'enseignant-chercheur et l'étudiant-réviseur ont retravaillé ensemble les rétroactions non réussies et les étudiants-réviseurs ont appris à utiliser la grille de révision pour faire des commentaires.

Former des paires. Afin de s'assurer de la réussite du travail de rétroaction entre pairs, l'enseignant devrait réfléchir attentivement à la manière dont les apprenants sont regroupés. Il devrait considérer, entre autres, le nombre de participants d'un groupe, le niveau de L2 des apprenants, leur niveau d'écriture ou encore l'amitié entre eux (Ferris, 2003 ; Liu et Hansen, 2002). Nous ne pouvons pas identifier les principes basés sur la recherche pour le regroupement des apprenants. Pourtant, en termes de taille de groupe, des experts de l'atelier d'écriture (Calkins, 2018 ; Rog, 2014 ; Routman, 2010 ; Tompskin, 2012) recommandent qu'idéalement, les apprenants doivent travailler en tandem. Par ailleurs, Storch (2013), au sein d'une recension, souligne que les recherches portant sur l'impact de la formation des groupes ou des pairs sont limitées et donnent des résultats divergents. Certaines recherches suggèrent de laisser les élèves choisir eux-mêmes leurs partenaires et que l'enseignant observe leur performance (Storch, 2005, 2007 ; Storch et Wigglesworth, 2007 ; Storch et Aldosari, 2012). L'avantage de cette formation est que les élèves peuvent choisir de travailler avec la personne

auprès de laquelle ils se sentent confortables. Le confort leur permet donc de s'exprimer aisément (Storch, 2013). Lorsqu'ils travaillent ensemble de manière inefficace, l'enseignant peut changer les partenaires (Calkin, 2018 ; Storch, 2013). D'autres recherches suggèrent la formation des paires par l'enseignant (Storch, 2013). Dans ce cas, Kowal et Swain (1994), par exemple, recommandent de jumeler les apprenants de compétence similaire en L2 parce que les apprenants jouent à tour de rôle l'expert. Toutefois, elles ne recommandent pas cette homogénéité pour les dyades d'apprenants très faibles. Elles suggèrent qu'un apprenant très faible soit jumelé à un apprenant un peu plus compétent pour que ce dernier puisse faire avancer la discussion et aider son partenaire. D'autres chercheurs mentionnent que des dyades composées d'apprenants de niveaux différents en L2 favorisent la négociation (Kasanga, 1996). Dans ce cas, l'apprenant plus faible peut recevoir plus d'aide tandis que l'apprenant plus fort peut démontrer et consolider ses compétences. Le jumelage des partenaires peut également, comme le propose Rog (2014), se faire de manière aléatoire par l'enseignant (p. ex. tirer au sort, choisir les couleurs) pour s'assurer qu'aucun élève n'est laissé de côté. Enfin, quelle que soit la manière de regroupement, en contexte d'atelier d'écriture, il est recommandé et il est constaté que les tandems fonctionnent mieux lorsqu'ils durent pendant un certain temps (un module complet et parfois plus longtemps), car les apprenants se sentent à l'aise avec leur partenaire, leur style d'écriture et de rétroaction. Toutefois, si l'enseignant observe que les dyades ne travaillent pas bien ensemble, il peut les changer à mi-parcours (Calkins, 2018).

Structurer des activités durant l'entretien entre pairs. D'après Ferris et Hedgcock (2013), les tenants d'une approche moins structurée (p. ex. Elbow, 1973; Lockhart et Ng, 1995 ; Nelson et Murphy, 1993) soutiennent que, si l'enseignant établit un moyen trop directif ou prescriptif de générer la rétroaction entre pairs, les interactions des apprenants refléteront les intentions de l'enseignant, plutôt que leurs propres pensées et réactions. Pourtant, les auteurs tels que Ferris (2003) et Liu et Hansen (2002) suggèrent que les enseignants devraient structurer ce travail avec soin afin que les élèves sachent ce qu'ils doivent rechercher et comment donner des commentaires appropriés. Il peut, entre autres, utiliser les fiches de commentaires qui sont conçues sous forme d'échelle de notation qui demande aux apprenants d'évaluer les aspects proposés de l'écriture de leurs partenaires ou de questions ouvertes qui orientent les commentaires des apprenants ou de combinaison de ces deux manières. Afin de maximiser l'efficacité de ces fiches, il est recommandé que les apprenants soient impliqués dans la conception des fiches, ce qui contribuerait à motiver leur engagement dans l'activité (Ferris et Hedgcock, 2013). L'enseignant peut, par ailleurs, faire un tour auprès de la classe pendant que les

apprenants discutent pour s'assurer qu'ils sont tous au travail et pour leur fournir de l'aide au besoin, à notre avis.

Somme toute, lors d'un atelier d'écriture, les entretiens individuels et en petits groupes fournissent à l'enseignant des occasions précieuses pour donner aux élèves un enseignement et une rétroaction personnalisés, qui, eux, portent davantage sur **les stratégies** d'écriture qu'utilise le scripteur plutôt que **le texte** qu'il écrit en espérant que ces stratégies enseignées peuvent être transférées dans les futurs écrits (Calkins, 2018). Or, comme nous l'avons mentionné précédemment, l'atelier d'écriture mis en place, pour répondre aux besoins des apprenants de L2, devrait balancer le processus et le produit d'écriture.

Cela dit, la rétroaction de l'enseignant doit porter non seulement sur les stratégies d'écriture, mais aussi sur le texte des élèves, c'est-à-dire, sur son fond (le contenu et la progression des idées) et sa forme (le choix des mots, la structure des phrases et les conventions linguistiques) plus précisément. D'autre part, en contexte d'atelier d'écriture, la rétroaction corrective sur la forme ne fait pas l'objet d'une investigation intensive dans les ouvrages de référence élaborés par l'équipe TCRWP de sorte qu'on suppose que sa place soit très minimale. En effet, alors que ces ouvrages sont un bon guide pour les enseignants afin de concevoir et d'organiser les composantes essentielles de l'atelier d'écriture et aussi de fournir la rétroaction sur les stratégies d'écriture utilisées par les apprenants, ils ne fournissent pas de pratiques pour rétroagir aux erreurs de leurs textes. Or, la rétroaction corrective est un objet largement étudié dans le contexte d'écriture de L2 et, comme nous l'avons montré dans la section, la rétroaction corrective sur la forme contribue au développement de la compétence à écrire en L2. C'est pourquoi l'atelier d'écriture mis en œuvre en classe de L2 n'est approprié pour les scripteurs de L2 que lorsque ces derniers sont en mesure d'obtenir une rétroaction suffisante et efficace. Les techniques de rétroaction corrective prometteuses ont été décrites dans la section 2.2.2.

Par ailleurs, il est remarqué que la plupart des recherches empiriques qui s'intéressent à la rétroaction corrective en écriture portent sur la rétroaction corrective fournie de manière écrite. Plusieurs chercheurs estiment que la rétroaction écrite suivie de la rétroaction verbale est plus bénéfique que la rétroaction écrite seule ou la rétroaction orale seule (Ferris et Hedgcock, 2013). Par exemple, le cycle proposé par Han et Hyland (2015) - fournir les commentaires écrits, puis laisser un certain temps aux élèves pour réviser leur texte à l'aide de ces commentaires et après mener un entretien avec eux pour vérifier leur révision - peut aider les élèves à s'engager de manière active dans l'entretien et leur offrir l'occasion de demander une clarification des commentaires fournis par l'enseignant. Par ailleurs, faute

de temps et vu la grande taille de la classe, il serait difficile pour l'enseignant d'opter pour l'entretien d'écriture comme le seul mode de rétroaction. Nous constatons aussi qu'il est judicieux de combiner la rétroaction écrite à l'entretien d'écriture en atelier au lieu de la seule utilisation de l'entretien. Il peut être pertinent que l'enseignant fournisse de la rétroaction écrite sur la forme, mais profite de l'entretien pour discuter davantage du contenu du texte ou de son organisation, ou encore de clarifier sa rétroaction écrite aux élèves.

2.3.5.4 Le partage et la publication

À la fin de l'atelier d'écriture, l'enseignant fait un retour sur les stratégies utilisées, les difficultés rencontrées et invite quelques élèves à partager leur texte. L'objectif de ce partage est de mettre en valeur l'application de l'élément d'écriture enseignée dans la mini-leçon dans leur propre écriture par les apprenants (Calkins, 2018). Cette auteure suggère quelques manières pour procéder à cette période. L'enseignant peut en profiter pour amener les apprenants à revenir sur la leçon en leur posant des questions concernant l'élément d'écriture appris du jour telles que « quoi ? », « pourquoi ? », « quand ? » et « comment ? ». Par la suite, il peut faire découvrir la production d'un apprenant à la classe en la lisant lui-même à haute voix ou en demandant à l'auteur de le faire. Puis, les autres apprenants discutent de ce travail en y fournissant des commentaires. Une autre possibilité est de demander aux apprenants de partager à l'oral leurs réflexions sur l'application de la stratégie d'écriture apprise (leurs difficultés dans le transfert de la stratégie ou les apports de celle-ci à la qualité de leurs textes par exemple). Pour s'assurer que toute la classe est au travail, l'enseignant peut exiger une discussion entre pairs d'abord avant d'inviter quelques apprenants à parler devant la classe. La phase de partage constitue également un bon moment pour présenter un point d'enseignement. L'enseignante raconte aux apprenants un problème rencontré par un apprenant au cours d'un entretien et leur transmet la stratégie proposée à l'apprenant pour résoudre le problème.

Alors que le partage est une phase finale de chaque atelier d'écriture, la publication a lieu à la fin de chaque module des ateliers lorsque les élèves ont fini la dernière version de leur écrit. Un module des ateliers se base habituellement sur un genre de texte (p. ex. une critique, un récit, une lettre ouverte). L'objectif de la publication est de célébrer les écrits des élèves et de les partager avec de multiples lecteurs (Calkins, 2018 ; Rog, 2014 ; Routman, 2010 ; Tompskin, 2012). Cela les motive grandement de savoir que leurs écrits seront lus par un véritable public. La publication des textes des élèves écrits en L2 ou LE peut prendre différentes formes. Une des manières populaires est que les élèves présentent oralement leurs écrits devant leurs camarades de la classe au moyen de la chaise de l'auteur ou les affichent sur les murs de la classe (Calkins, 2018 ; Rog, 2014 ; Tompskin, 2012). Les élèves pourraient

par ailleurs sélectionner leurs meilleurs textes pour fabriquer un recueil qui serait exposé dans une revue ou un blogue de classe, à la bibliothèque de l'école ou sur son site Internet (Cavanagh, 2004). Il serait également intéressant d'offrir aux élèves de différentes classes de langue étrangère dans une même école ou de différentes écoles de se partager leurs écrits. La correspondance scolaire entre pays serait en outre un projet prometteur pour permettre aux élèves d'écrire à de vrais destinataires. Par exemple, une classe d'élèves vietnamiens qui apprennent le français comme LE pourrait échanger des correspondances avec des élèves de leur âge en France ou au Canada dont la langue première est le français. Les élèves pourraient enfin publier leurs critiques (de films, de livres, de restaurants par exemple) en langue cible sur des sites Internet liés à ces sujets.

Jusqu'à présent, nous avons abordé des concepts théoriques liés à l'atelier d'écriture conçu par l'équipe TCRWP : son historique, ses principes de fonctionnement, des fondements théoriques ainsi que pédagogiques supportant l'implémentation de ce dispositif en classe de L2 pour soutenir l'écriture des apprenants, sa conception et son organisation. La section suivante est consacrée à la recension de recherches empiriques concernant l'impact de l'atelier d'écriture sur le développement de la compétence à écrire des apprenants et sa mise en œuvre par les enseignants.

2.3.6 Des recherches empiriques examinant les effets de l'atelier d'écriture sur le développement de l'écriture

Les études examinant l'atelier d'écriture peuvent être classées en deux groupes : le premier groupe évalue les effets de ce dispositif sur l'écriture en L1 ainsi qu'en L2 des apprenants alors que le deuxième décrit la mise en œuvre de ce dispositif par les enseignants tant en contexte de L1 que de L2. Il est donc nécessaire de discuter de ces études dans cette section afin de savoir comment elles peuvent orienter notre recherche sur l'atelier d'écriture.

2.3.6.1 Les effets de l'atelier d'écriture sur le développement de l'écriture des scripteurs faibles

Dans cette section, nous recensons des recherches examinant l'impact de l'atelier d'écriture sur le développement de l'écriture des apprenants. L'atelier est un dispositif utilisé dans plusieurs écoles primaires et secondaires aux États-Unis (Applebee et Langer, 2006 ; Calkins, 2018 ; Harris, Graham et Mason, 2006 ; Troia et al., 2009). Chose étonnante, les recherches traitant l'impact de ce dispositif sur l'écriture en L1 ne sont pas nombreuses, à notre connaissance. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons seulement aux études menées auprès de normo-scripteurs qui peuvent être forts ou faibles en écriture, mais non aux élèves qui présentent des troubles d'apprentissage au point de devoir suivre des programmes d'enseignement spécialisé. Dans le contexte de L2, les recherches examinant

l'impact de l'atelier sur la compétence à écrire des apprenants de L2 sont également modestes et dans ces recherches, l'atelier d'écriture est conçu de manière à améliorer principalement la fluidité d'écriture et la motivation à écrire. Nous considérons d'abord les études réalisées en contexte de L1, puis celles en contexte de L2.

Dans le but d'examiner les effets d'un programme d'enseignement d'écriture en L1 en contexte d'atelier sur la qualité de l'écriture et les attitudes envers l'écriture des élèves du secondaire, **Tompkins (2002)** a mené une étude de cas auprès d'une classe de 7^e année aux États-Unis. Avant l'expérimentation, ses observations directes en classe ainsi que ses conversations avec les élèves participants (n = 24) ont permis à la chercheuse de qualifier ces derniers comme « lecteurs et scripteurs faibles » qui avaient quatre caractéristiques suivantes : (1) ils n'avaient pas ou peu d'intérêt pour l'écriture; (2) étaient peu conscients de la situation de communication (destinataire, but et genre d'écriture exigé); (3) maîtrisaient peu de connaissances sur le processus d'écriture et (4) surestimaient leur compétence à écrire à cause de leur conception erronée de l'écriture. En collaboration, la chercheuse et l'enseignante des élèves participants ont décidé de mettre en place des ateliers d'écriture en classe durant le premier semestre de l'année scolaire afin d'améliorer les attitudes des élèves envers l'écriture et leur qualité d'écriture.

Les ateliers d'écriture ont porté tant sur le processus que sur le produit d'écriture pour enseigner aux élèves à utiliser des stratégies d'écriture, telles que la génération et l'organisation des idées et la révision du texte et à contrôler les conventions de la langue écrite, incluant le découpage en paragraphes, l'orthographe, l'utilisation des majuscules et la ponctuation. Après quelques mini-leçons, l'enseignante mettait en place une leçon de suivi visant à développer l'autorégulation des élèves en leur demandant de réfléchir sur la façon dont ils ont utilisé les contenus enseignés lors des mini-leçons précédentes dans leurs écrits. L'enseignante menait également des entretiens individuels avec les élèves chaque semaine durant leur écriture pour leur donner de la rétroaction sur leurs écrits et les invitait à se partager leurs écrits au moyen de la chaise d'auteur. Au cours de l'intervention, parfois la chercheuse a observé l'enseignement de l'enseignante et parfois elle a donné des cours aux élèves. Les ébauches et les versions finales que les élèves ont écrites durant le semestre ont été collectées et analysées selon quatre aspects : *le contenu, la structure du texte, la langue et le style, et la mécanique* (l'orthographe, la ponctuation et l'emploi des majuscules).

À la fin du semestre, l'analyse d'ébauches et de versions finales d'écrits des élèves fait apparaître que ceux-ci ont connu une amélioration de la qualité de leurs textes au niveau du contenu, de l'organisation, de l'utilisation de la langue et du style. Concernant la mécanique, bien que les élèves fassent moins

d'erreurs, celles-ci demeurent nombreuses, notamment des erreurs d'orthographe. Également, au moyen d'observations d'ateliers d'écriture et de discussions avec chaque élève ou de petits groupes d'élèves, Tompkins a remarqué qu'au fil du semestre, les élèves ont manifesté plus d'enthousiasme pour l'écriture, ont porté plus d'attention à la situation de communication en écrivant et ont estimé de manière plus réaliste et honnête leur compétence en écriture au moyen d'une échelle d'évaluation en cinq points.

Pareillement à Tompkins (2002), **Honeycutt et Pritchard (2005)**, quant à eux, ont mené une étude de cas aux États-Unis, auprès d'apprentis scripteurs faibles en L1 qui étaient, par contre, cette fois « forts en lecture » et au primaire. Leur recherche visait à examiner les caractéristiques des élèves qualifiés « forts en lecture mais faibles en écriture des textes narratifs » et à évaluer l'impact de l'atelier d'écriture conçue de manière à répondre aux besoins de ce groupe d'élèves sur leur application des stratégies d'écriture et leur autorégulation des émotions négatives qu'ils ressentent en écrivant un texte narratif à la demande. Onze élèves de la cinquième année du primaire ont participé à la recherche. Ces élèves ont été qualifiés « forts en lecture », car ils ont réussi le test de lecture de fin de niveau requis par l'État lorsqu'ils étaient en troisième et quatrième année (ils ont obtenu un niveau 3 ou plus), mais « faibles en écriture », car ont échoué au test d'écriture narrative de quatrième année (ils ont obtenu une note de 2.0 ou moins alors que la note standard est 2.5).

Les résultats recueillis au moyen d'un entretien individuel, d'un entretien collectif et d'une échelle d'autoperception en écriture adressés à tous les élèves participants, et d'un entretien collectif avec sept enseignants expérimentés (de 12 à 24 ans d'expérience) et qualifiés d'« exemplaires » dans l'enseignement de l'écriture ont permis aux chercheurs de dresser le profil des élèves participants « forts en lecture, mais faibles en écriture » : (1) ils comprenaient et appliquaient des stratégies de lecture en lisant des récits, mais (2) ils ne connaissaient ni appliquaient les stratégies de planification et la structure du récit pour planifier et produire des textes narratifs ; (3) n'employaient pas de stratégies d'autorégulation pour évaluer et réviser les textes qu'ils écrivaient ; (4) se percevaient eux-mêmes comme de faibles scripteurs ; (5) n'ont pas reçu un enseignement explicite de stratégies d'écriture et de la structure du récit de la part de leur enseignant, et (6) avaient peu d'occasions de s'entretenir avec leurs enseignants ou leurs pairs pour améliorer leur écriture.

Dans le but d'améliorer les résultats du test d'écriture du texte narratif de quatrième année des élèves participants, un des chercheurs les a engagés dans les ateliers d'écriture dans le cadre du cours d'académie d'écriture (Academy Writing) qui était réservé aux élèves qui échouaient au test d'écriture narrative de quatrième année. Les ateliers d'écriture de 60 minutes chacun qui se sont déroulés à raison

de cinq fois par semaine, au cours de 16 semaines, se caractérisaient par *l'enseignement direct au moyen de mini-leçons* qui ont été conçues de manière à répondre aux difficultés des élèves participants susmentionnées (les stratégies de planification, d'écriture et de révision, la structure du récit, les stratégies d'autorégulation, la manière de s'entretenir avec des pairs, l'auto-évaluation des écrits à l'aide des six traits d'écriture [le contenu, l'organisation, la fluidité des phrases, le choix des mots, la voix et les conventions linguistiques]), *la pratique fréquente d'écriture* (minimum 40 sur 60 minutes par jour), *le choix par les élèves des sujets d'écriture* qui les intéressaient parmi de nombreux sujets proposés par l'enseignant, *la réalisation régulière des entretiens* entre des pairs (au moins un entretien par semaine) et entre l'enseignant et chaque élève ou un petit groupe de 2 à 4 élèves (au moins un entretien par semaine) ; et *le partage des écrits* par la chaise d'auteur.

Dans le but d'évaluer les effets de l'atelier d'écriture sur l'application des stratégies d'écriture et d'autorégulation apprises ainsi que sur le changement global de la perception que les élèves ont d'eux-mêmes en tant que scripteurs, trois outils ont été utilisés : une entrevue individuelle, deux entrevues en groupe et une échelle de perception personnelle en écriture en 5 points (*1-fort désaccord* et *5-fort accord*) comportant 37 items ont été adressées aux élèves. Afin d'évaluer les effets de l'atelier d'écriture sur la performance en écriture des élèves, à la fin du cours d'académie d'écriture, il a été demandé aux élèves de terminer au moins trois récits qu'ils avaient révisés au moins trois fois après l'entretien avec leur enseignant-chercheur, et de passer à nouveau le test de production d'un récit de la quatrième année. Ces écrits et ces nouveaux tests ont été notés indépendamment par l'enseignant-chercheur et deux évaluateurs.

Les résultats montrent que tous les élèves participants ont obtenu des gains en écriture à la suite de leur participation aux ateliers d'écriture. Ainsi, ils pouvaient appliquer des stratégies de planification, de mise en texte et de révision dans leur écriture ; utiliser des stratégies d'autorégulation pour suivre l'évolution d'un texte ; s'engager dans une révision substantielle et employer des stratégies pour faire face aux émotions négatives qui surviennent au cours du processus d'écriture.

Concernant la qualité d'écriture, tous les élèves ont réussi le test d'écriture narrative de quatrième année qu'ils avaient refait à la suite du cours d'académie d'écriture (Academy Writing). Pour la qualité des récits collectés dans le portfolio des élèves, les chercheurs ont mentionné que les élèves ont écrit des textes de meilleure qualité sans une analyse approfondie qui nous permet de savoir comment les élèves ont amélioré leurs écrits.

Ces deux dernières recherches (Honeycutt et Pritchard, 2005 ; Tompkins, 2002) examinent la mise en place des ateliers d'écriture dans le cadre d'un cours d'écriture supplémentaire réservé seulement aux scripteurs faibles. C'est pourquoi on n'en retire pas d'information sur l'impact de ce dispositif sur les scripteurs plus forts. Cette limite est comblée par Troia, Lin, Monroe et Cohen (2009) et Al-Hroub, Shami et Evans (2016) qui ont investigué les effets de l'atelier sur les élèves de différents niveaux en écriture. Ces recherches sont abordées dans la section suivante.

2.3.6.2 Les effets de l'atelier d'écriture sur le développement de l'écriture des scripteurs de différents niveaux

Les études de Troia et ses collaborateurs (2009) et d'Al-Hroub et ses collaborateurs (2016) ont toutes été réalisées auprès d'élèves du primaire, mais dans les contextes d'écriture différents - en L1 et en L2, respectivement. Elles ont fourni des résultats tant similaires que contradictoires relatifs aux effets de l'atelier d'écriture sur le développement de la compétence scripturale des élèves de différents niveaux.

Afin d'investiguer les effets de l'atelier d'écriture sur la performance ainsi que la motivation en écriture de L1 des élèves du primaire, **Troia et ses collaborateurs (2009)** ont mené une recherche auprès d'élèves de la 2^e à la 5^e année. Trente et un élèves provenant de 6 classes différentes ont été impliqués. Leurs enseignants ont participé à des formations intensives portant sur l'implantation de l'atelier d'écriture dans l'enseignement de l'écriture dans le cadre d'un programme de développement professionnel de haute qualité et ont bénéficié du soutien de formateurs dans la mise en œuvre des ateliers d'écriture durant une année scolaire. Les élèves ont été classés en trois groupes : *forts* (n=10), *moyens* (n=11) et *faibles* (n=10) selon l'évaluation de leur performance en écriture par leurs enseignants. Pour vérifier ce classement des enseignants, les chercheurs ont soumis aux élèves un test normatif (*norm-referenced test*) de lecture et d'écriture au début de l'expérimentation et les résultats des tests montrent que les élèves participants avaient seulement deux niveaux : *forts* (n= 21) et *faibles* (n=10).

Les enseignants participants observés durant une année scolaire organisaient des ateliers d'écriture de 45 minutes de quatre à cinq jours par semaine sur quatre genres de texte - narration personnelle, narration fictionnelle, poésie et description - pendant 36 semaines, soit 9 semaines pour chaque genre. Ils étaient similaires dans la mise en place des éléments essentiels de l'atelier d'écriture (l'organisation quotidienne des ateliers d'écriture, la présence des mini-leçons, des entretiens d'écriture et du partage des écrits, l'enseignement centré sur les apprenants, le modelage et la rétroaction fréquents de l'enseignant). Cependant, ils étaient différents dans la gestion des ateliers, dans les tactiques d'enseignement adoptées et dans la manière de susciter l'engagement des élèves.

Afin d'évaluer le changement de la performance en écriture chez les élèves, les chercheurs leur ont soumis le test d'écriture normatif susmentionné et une tâche de production écrite avant et après l'expérimentation des ateliers d'écriture. Le test normatif comprenait cinq tâches pour mesurer cinq habiletés des élèves : *la fluidité d'écriture* (écrire une phrase complète en 7 minutes à partir d'une image et de trois mots donnés), *la production d'extraits (writing sample)* (écrire des phrases pertinentes à partir des images et des sujets suscités [*topic prompts*] et des paragraphes incomplets en utilisant parfois un vocabulaire spécifique), *l'orthographe* (écrire le mot dicté par l'examineur d'abord dans une phrase complète, puis isolément), *la ponctuation et l'emploi des majuscules* (écrire des phrases lues par l'examineur en utilisant la ponctuation et les majuscules convenables) et *l'édition* (identifier verbalement et corriger les erreurs de majuscules, de ponctuation, d'orthographe et de grammaire dans les phrases et paragraphes écrits donnés).

Pour la tâche de production écrite, les élèves ont dû rédiger soit un récit, soit un texte d'opinion en sélectionnant un parmi quatre sujets proposés pour chacun de ces deux genres. Les textes ont été notés indépendamment par deux étudiants évaluateurs selon les cinq traits d'écriture suivants sur une échelle en 6 points : *le contenu, l'organisation, la fluidité des phrases, le choix des mots et les conventions linguistiques*. Ils ont également été évalués au niveau de la structure du texte spécifique à chaque genre (structure d'un récit et d'un texte d'opinion). Par ailleurs, il a été demandé aux six enseignants participants de collecter cinq écrits (narratifs, informatifs et au moins un autre genre) de chaque élève, produits en classe (non à la maison) puisés dans des portfolios, un tous les deux mois, durant une année scolaire, d'octobre à mai. Ces écrits ont été notés par les enseignants et 20 % des écrits ont été également notés indépendamment par deux autres évaluateurs. Pour examiner les changements dans la qualité de ces écrits entre le prétest et le post-test, on n'a comparé que les moyennes des notes totales des cinq traits d'écriture susmentionnés obtenues à deux reprises, non les moyennes de chaque trait séparé.

Enfin, la motivation à écrire des élèves a été mesurée au moyen de deux échelles en six points chacune, de *fortement en désaccord* (1 point) à *fortement d'accord* (6 points) lors du prétest et du post-test. La première échelle qui comportait 14 items visait à examiner le plaisir d'écrire des élèves (p. ex. « J'écris en dehors de l'école »), leur perception sur l'utilité de l'écriture (p. ex. « L'écriture est une perte de temps ») et celle sur leur compétence à écrire des textes de genres variés (p. ex. « Quand ma classe est invitée à écrire une histoire, la mienne est l'une des meilleures »). La deuxième échelle, de son côté, contenait 18 items et avait pour objectif d'évaluer le degré d'établir trois types d'objectifs par les élèves : (1) réussir la tâche scripturale (*task goal*) (comment apprendre à mieux écrire; p. ex. « Je me

sens plus performant si je vois que mon écriture s'est vraiment améliorée »); (2) orienter vers l'ego (*ego goals*) (mettre en valeur leur capacité d'écriture; p. ex. « En écriture, je me sens plus performant si j'obtiens l'une des meilleures notes pour un travail d'écriture ») et (3) éviter d'écrire (*avoidance goals*) (s'efforcer d'écrire le moins possible; p. ex. : « Je me sens plus performant si je n'ai pas à réviser mon travail »).

La recherche révèle trois résultats principaux. Premièrement, l'atelier d'écriture améliore la motivation à écrire des élèves de manière significative, peu importe le niveau de compétence en écriture des élèves. Deuxièmement, l'analyse des scores des tests d'écriture normatifs et des productions écrites lors du prétest et du post-test permet de constater que la performance en écriture des élèves forts et faibles n'a pas changé. Troisièmement, l'analyse des scores des textes tirés des portfolios révèle que les scripteurs forts ont une amélioration significative de la note totale des cinq traits d'écriture (augmentation de 3.28 % du score) alors que les faibles scripteurs ont également amélioré cette note (augmentation de 2.85 % du score), mais moins que les forts et cette amélioration n'est pas significative. Puisque les écrits collectés dans le portfolio n'ont été analysés qu'en fonction de la note totale des cinq traits d'écriture, le changement dans les notes de chaque trait n'a pas été mentionné dans l'étude.

Selon les chercheurs, la constance de la performance en écriture des élèves forts et faibles au post-test, surtout des élèves faibles, peut s'expliquer par deux facteurs : la négligence d'un enseignement systématique et intégré des habiletés de transcription (l'encodage qui porte sur l'orthographe lexicale et grammaticale et la graphomotricité) et des stratégies d'autorégulation en écriture par la fixation d'objectifs, le suivi des progrès et l'auto-évaluation, deux éléments éprouvés essentiels à la réussite des programmes d'écriture sur l'amélioration des résultats des élèves, en particulier ceux des scripteurs faibles. Effectivement, sans un enseignement adéquat pour aider les élèves à devenir plus précis et plus fluides dans la transcription des textes, l'amélioration en écriture sera limitée, car si les enfants éprouvent des difficultés avec l'encodage et la graphomotricité et, par conséquent, doivent consacrer des efforts importants à ces aspects, ils auront moins de ressources cognitives disponibles pour se concentrer sur le contenu, l'organisation et le style du texte (Troia et al., 2009). D'autre part, les enseignants ont fait peu d'adaptations pour répondre aux besoins spécifiques des élèves en difficulté (p. ex. s'entretenir avec eux plus souvent, utiliser la technologie informatique pour soutenir l'écriture, enseigner à nouveau des compétences et des stratégies spécifiques, etc.) (Troia et al., 2009).

Concernant les résultats sur l'amélioration de la note totale des écrits du portfolio des élèves forts qui ont été notés par les enseignants, les chercheurs signalent qu'ils doivent être interprétés avec prudence, car les notes attribués par les enseignants correspondaient assez peu aux notes attribuées par des

évaluateurs indépendants et qu'elles étaient généralement plus élevées. Comme les enseignants s'attendraient à ce que leurs élèves fassent preuve de progrès dans leur écriture au cours de l'année scolaire, ces attentes pourraient se refléter dans leur notation.

Nous constatons que dans les recherches de Tompkins (2002) et de Honeycutt et Pritchard (2005) qui rapportent l'impact bénéfique de l'atelier d'écriture sur la qualité des écrits des élèves faibles en écriture, les conventions linguistiques ainsi que les stratégies d'autorégulation en écriture ont fait l'objet d'enseignement dans les ateliers d'écriture et que ces derniers ont été conçus dans le but de résoudre les difficultés rencontrées par les élèves dans leur écriture. De même, Graham, Harris et Mason (2006) qui ont comparé les effets de l'enseignement en atelier d'écriture à ceux d'ateliers améliorés par l'ajout d'un enseignement explicite des stratégies d'autorégulation du processus d'écriture sur la performance en écriture de scripteurs en difficulté de troisième année ont observé que les scripteurs ayant suivi l'atelier d'écriture sans l'ajout de l'enseignement de l'autorégulation avaient montré peu d'amélioration alors que ceux ayant suivi le modèle d'atelier d'écriture amélioré avaient fait des progrès. Tous ces résultats nous renseignent quant à l'importance de l'enseignement explicite des stratégies d'autorégulation en écriture, des adaptations nécessaires pour les élèves en difficulté (p. ex., donner plus d'entretiens pour un enseignement plus individualisé, plus de temps pour les travaux d'écriture) et de l'enseignement équilibré entre le processus (les stratégies d'écriture) et le produit d'écriture (la structure de texte, les conventions linguistiques) en contexte d'atelier. Particulièrement, si la recherche souligne qu'il est nécessaire d'enseigner les conventions linguistiques aux élèves du primaire dans le cadre de l'approche du processus d'écriture, il l'est également pour les élèves scripteurs de L2, car ces derniers sont encore des apprenants qui sont en processus d'acquisition d'une L2 (Myles, 2002 ; Williams, 2005) et qu'ils ont un accès limité, moins rapide et moins automatique aux aspects linguistiques en L2 à la différence de la L1, surtout chez les apprenants débutants (Schoonen et al., 2003). Un tel enseignement de l'écriture hybride, centré tant sur le fond que la forme du texte est mis en place dans les ateliers d'écriture examinés par Al-Hroub et ses collaborateurs (2016), mais cette fois, en contexte de L2.

Dans le même objectif que celui de la recherche de Troia et ses collaborateurs (2009), **Al-Hroub et ses collaborateurs (2016)** ont examiné les effets de l'atelier d'écriture sur la compétence à écrire d'élèves du primaire et si ses effets varient selon les niveaux en écriture des élèves de L2. Durant huit semaines, une enseignante libanaise d'anglais L2 et ses 31 élèves de 10 à 11 ans d'une classe au Liban ont participé, hebdomadairement, à deux ateliers d'écriture de 50 minutes chacun. Ces ateliers ont été conçus en collaboration par l'un des chercheurs et l'enseignante pour un enseignement de l'écriture

centré tant sur le processus que sur la forme linguistique du produit d'écriture pour que les élèves puissent développer tant la compétence à écrire que la L2. Les mini-leçons ont ainsi porté sur des stratégies d'écriture (p. ex. la révision en groupe) ainsi que la langue (p. ex. l'emploi du temps passé, la construction des phrases) et la mécanique (p. ex. la ponctuation, l'emploi des majuscules). Les élèves s'engageaient dans différentes étapes du processus d'écriture (la planification, la rédaction, la révision, la correction) et s'entretenaient régulièrement avec l'enseignante lors des ateliers pour améliorer leur écriture.

Pour examiner le développement de la performance en écriture chez les élèves, il leur a été demandé de rédiger un même texte d'opinion avant et après l'intervention. Les consignes et le contexte de la production ne sont pas précisés par les chercheurs. Les textes ont été notés indépendamment par deux enseignants d'anglais L2 autres que l'enseignante participante et analysés selon les cinq traits suivants : *le contenu, l'organisation, le vocabulaire, la langue et la mécanique* (l'orthographe, la ponctuation et l'emploi des majuscules). Les résultats des textes au prétest ont permis de classer les élèves en trois niveaux : débutant (inférieur à la moyenne), intermédiaire (moyenne) et avancé (supérieur à la moyenne).

Contrairement à Troia et ses collaborateurs (2009), mais pareillement à Tompkins (2002) et Honeycutt et Pritchard (2005), à travers l'analyse des textes, Al-Hroub et ses collaborateurs (2016) ont observé qu'au post-test, les élèves faibles ont amélioré significativement *la note totale* des textes produits et *la note pour chaque trait d'écriture*. Le même résultat a été observé chez les élèves forts. Il est également à noter que comme la recherche de Tompkins (2002), celle de Al-Hroub et ses collaborateurs (2016) révèle une amélioration significative, mais légère dans *la mécanique des textes*. Par ailleurs, comme Troia et ses collaborateurs (2009), Al-Hroub et ses collaborateurs (2016) ont constaté que l'atelier d'écriture semblait avoir un impact plus fort sur les élèves moyens et forts que sur les élèves faibles, et ce, *sur l'ensemble des cinq traits d'écriture évalués*, notamment sur *le contenu*. D'après les chercheurs, les scripteurs forts. Par conséquent, ils ont recommandé que pour maximiser les bénéfices de l'atelier sur le développement de l'écriture des scripteurs inexpérimentés, au moyen des entretiens d'écriture, l'enseignant fournisse aux élèves un enseignement plus explicite et plus intensif de stratégies d'écriture, d'autorégulation et particulièrement de stratégies de correction, car une fois que cette dernière est automatisée, les élèves font plus d'attention au contenu et à l'organisation du texte.

La recherche d'Al-Hroub et ses collaborateurs (2016) que nous venons de présenter est la seule, à notre connaissance, traitant l'impact de l'atelier d'écriture sur la qualité des écrits produits par les élèves de L2. Quelques autres études, réalisées aussi dans le contexte de L2 ou LE (He, 2009 ; Lo et Hyland,

2007 ; Souryasack et Lee, 2007) se concentrent, par contre, *principalement* sur les aspects affectifs de l'écriture, tels que la motivation et le renforcement de l'engagement dans les tâches scripturales ou la fluidité d'écriture plutôt que sur l'amélioration réelle du produit d'écriture, même si celle-ci est aussi sommairement décrite.

2.3.6.3 Les effets de l'atelier d'écriture sur le développement de l'écriture en L2

Dans l'objectif de comparer l'impact de deux types de programmes d'écriture – un programme qualifié « traditionnel » et un programme novateur – sur la motivation, l'engagement dans l'écriture et la qualité de l'écriture des élèves de L2, **Lo et Hyland (2007)** ont réalisé une recherche auprès de jeunes filles hongkongaises de 10 et 11 ans du primaire (n=40) ayant le cantonais comme L1 et apprenant l'anglais comme L2. Dans *le programme traditionnel*, la production écrite des élèves était contrainte par les conditions de l'examen final (des thèmes d'écriture suscités par des images et des destinataires imposés par l'enseignant, une tâche chronométrée). *Le programme novateur* (incluant de nombreuses caractéristiques essentielles de l'atelier d'écriture) proposait des thèmes d'écriture liés aux intérêts des élèves et proches de leur vie, des destinataires réels et variés (leurs camarades de la classe et de l'école, les membres de leur famille, etc.) et favorisait des interactions et des discussions avant l'écriture, des activités d'écriture chronométrées (pour qu'elles soient comparables aux tâches du programme traditionnel), des activités de révision et de publication. S'étalant sur trois mois, l'intervention impliquait d'abord la mise en place du programme traditionnel durant six semaines, puis la mise en place du programme novateur durant six semaines également.

Au cours des deux programmes, après chaque séance d'écriture, les élèves écrivaient, en anglais (L2) ou en cantonais (L1), dans un journal leurs sentiments en lien avec la leçon vécue. Des entrevues de groupe semi-dirigées ont aussi été effectuées en cantonais avec 9 élèves sélectionnées au hasard (3 fortes, 3 moyennes et 3 faibles en vocabulaire) à la suite de deux programmes d'écriture afin de documenter leurs perceptions de l'écriture lors de chacun des deux programmes. De plus, un questionnaire formé de questions à échelle a été soumis à chacune des participantes après chaque période de production écrite afin de recueillir des données portant sur les mêmes thèmes que lors des entrevues. Enfin, les écrits des élèves ont été évalués par deux personnes différentes et analysés au niveau du contenu, de la structure et de la précision linguistique.

Les résultats montrent que le fait d'écrire sur un sujet qui a du sens et de l'intérêt pour les élèves dans le cadre du programme novateur avait un effet libérateur et leur permet de développer la confiance en leurs capacités en s'engageant dans la tâche d'écriture. Concernant la qualité de l'écriture, comme dans le programme novateur, l'accent est mis tant sur l'importance du contenu des textes que leur

organisation et leur forme, il a été observé que les textes produits lors de ce programme étaient plus longs, meilleurs en termes de contenu, mais moins bien structurés et moins précis linguistiquement que les textes produits dans le cadre du programme traditionnel. Or, comme nous l'avons mentionné dans la section 2.1.5, la précision linguistique (le fait de produire correctement la langue cible) est également un des critères de la qualité de l'écriture en L2. De plus, c'est la précision linguistique qui constitue une source majeure de défis pour les apprentis scripteurs (Silva, 1993). Cela implique que l'enseignant devrait aider les apprenants non seulement à développer le contenu de leur texte mais aussi à améliorer la précision linguistique de ce dernier en adoptant par exemple un enseignement du vocabulaire et de la grammaire explicite et contextualisé et en fournissant de la rétroaction corrective en classe, des pratiques propices au développement de la précision linguistique et à l'apprentissage de la L2 (Ferris et Hedgcock, 2013; Hyland, 2010; Williams, 2005).

Une telle conception de l'atelier d'écriture en contexte de L2 est observée dans la recherche de **Souryasack et Lee (2007)** qui a été cette fois réalisée auprès d'élèves du secondaire. Les chercheurs ont étudié l'effet de ce dispositif sur la motivation à écrire et la qualité de l'écriture en anglais L2 de trois élèves laotiennes de 12 à 13 ans du secondaire aux États-Unis qui étaient fluides dans l'oral en anglais, mais éprouvaient des difficultés en écriture et manifestaient une attitude négative à propos de cette compétence.

Durant neuf semaines, les élèves ont participé hebdomadairement à deux ateliers d'écriture de deux heures chacun animé par l'une des chercheuses-tutrices d'origine laotienne en dehors de l'école. Chaque atelier comportait *une mini-leçon* portant sur des stratégies d'écriture, des genres de texte, la construction des paragraphes, la rétroaction sur les écrits des autres et les règlements de fonctionnement de l'atelier d'écriture ; *l'écriture indépendante* sur les sujets choisis par les élèves durant laquelle la chercheuse menait des *entretiens individuels* avec les élèves qui étaient davantage axés sur le développement de la fluidité et de l'expression écrite plutôt que sur la correction de la grammaire et de l'orthographe, et *le partage des écrits*.

Les données de cette recherche ont été recueillies avant et après l'expérimentation à l'aide d'une entrevue et d'un questionnaire écrit adressés à trois élèves, de la collection de quatre écrits par élève et de notes de terrain par la chercheuse-tutrice des ateliers d'écriture, et ce, durant ces derniers et à l'occasion de visites au domicile de chacune des élèves. Une analyse descriptive par thème à partir des réponses de l'entretien, du questionnaire et des écrits a été réalisée pour chacune des trois élèves et une analyse comparative (*cross-case analysis*) a été effectuée pour dégager les thèmes communs à l'ensemble d'entre elles.

L'analyse des entrevues et des questionnaires écrits montre une diminution de l'anxiété et de la peur reliées à l'acte d'écrire chez elles, une volonté d'écrire se manifestant par la production de textes plus longs, un plaisir éprouvé lors de tâches d'écriture et une meilleure compréhension du processus d'écriture. L'analyse des écrits révèle que les ateliers d'écriture entraînent une amélioration chez les élèves en ce qui a trait à la fluidité de leur écriture, à l'organisation et à la cohérence de leurs textes, à la clarté de l'expression de leurs idées et à la mécanique (la grammaire et la ponctuation). Cependant, selon nous, ces résultats doivent être interprétés avec prudence, car dans cette étude, la chercheuse-tutrice était la seule personne qui a évalué les écrits des élèves. De plus, l'évaluation ne s'est basée sur aucune échelle de mesure. Tout cela n'assurait pas une évaluation objective.

Enfin, **He (2009)**, de son côté, a examiné les effets de l'atelier d'écriture sur la compétence à écrire d'étudiants universitaires de LE ainsi que leur perception de ce dispositif. Seize étudiants chinois de deuxième année universitaire qui apprenaient l'anglais comme LE et avaient un niveau homogène intermédiaire avancé en anglais ont participé à l'étude. Le chercheur-enseignant a animé des ateliers d'écriture de deux heures chacun, deux fois par semaine durant 12 semaines en dehors de la classe avec les étudiants. Les activités conçues et mises en œuvre dans les ateliers avaient pour objectifs principaux de développer les compétences *sociolinguistique* (le contexte, les objectifs d'écriture et les perspectives et attentes du destinataire), *discursive* (le développement des idées et l'organisation du texte) et *rédactionnelle* (les stratégies de mobilisation des processus d'écriture). Dans ces ateliers, les *éléments linguistiques*, tels que la grammaire et la structure des phrases, ont été considérés comme secondaires par rapport à l'objectif plus important d'atteindre l'expression de la pensée et la fluidité de l'écriture. En s'engageant dans les ateliers portant sur l'écriture des textes argumentatifs, les étudiants ont été invités à écrire plusieurs jets sur les sujets de leur choix et reçu de la rétroaction sur leur écriture de la part du chercheur et de leurs pairs au moyen d'entretiens ainsi que de la rétroaction écrite d'un lecteur qui a l'anglais comme L1 et donnait des cours d'écriture à des étudiants américains dans une université aux États-Unis au moment de la recherche.

Les données de la recherche ont été collectées au moyen de *la prise de notes* par le chercheur au cours de l'intervention, de *la fiche de commentaires* sur les ateliers vécus remplie par les étudiants à la fin de chaque atelier, d'un *questionnaire* avant l'expérimentation pour collecter les difficultés dans l'écriture ainsi que les attitudes des élèves envers leur cours d'écriture en anglais en cours, de *deux entretiens semi-dirigés individuels*, l'un au milieu et l'autre à la fin de l'expérimentation pour documenter leurs attitudes envers les activités mises en place dans les ateliers d'écriture, et de *la collecte de différentes versions de textes* qui ont été notées par le chercheur et analysées en termes du *contenu*, de

l'organisation, de l'adaptation au contexte et de l'utilisation de la langue (la structure des phrases, le vocabulaire, la grammaire, la mécanique).

Comme les recherches de Lo et Hyland (2007) et de Souryasack et Lee (2007), cette étude rapporte que la plupart des étudiants ont déclaré une meilleure confiance en écriture. D'autre part, ils ont acquis des stratégies rédactionnelles et développé leur conscience des objectifs variés de l'écriture ainsi que des perspectives et des attentes du lecteur. L'analyse de différentes versions des écrits produits par les étudiants révèle une amélioration dans le développement de détails pour exprimer plus clairement ou renforcer des arguments, et une meilleure organisation des textes. Pourtant, les résultats concernant l'utilisation de la L2 dans les textes des élèves n'ont pas été abordés.

Il est constaté que ces trois dernières recherches (He, 2009 ; Lo et Hyland, 2007 ; Souryasack et Lee, 2007) se concentrent principalement sur l'impact de l'atelier d'écriture sur l'amélioration de la fluidité d'écriture et du contenu des textes en considérant la correction linguistique comme secondaire pour augmenter la motivation à écrire des apprenants de L2. L'écriture y est vue comme un véhicule facilitant l'expression personnelle. Or, plusieurs auteurs affirment que l'approche du processus d'écriture n'est appropriée pour les apprenants de L2 que si l'attention est portée sur le développement linguistique et si les apprenants ont la possibilité d'obtenir une correction des erreurs linguistiques suffisante et efficace (Myles, 2002 ; Williams, 2005). De plus, comme nous l'avons souligné précédemment, avec l'intérêt croissant pour l'interface entre l'acquisition d'une L2 et l'écriture en L2 ces dernières années, l'écriture en L2 est considérée non seulement comme une modalité d'expression personnelle, mais aussi comme un moyen de développement de la L2 (Manchón, 2011). Par conséquent, la forme linguistique du texte doit être aussi prise en compte que son contenu dans l'enseignement et l'apprentissage de la L2 lorsque l'approche du processus d'écriture est mise en œuvre en classe de L2. L'atelier d'écriture, comme nous l'avons précisé, est présenté théoriquement comme un dispositif qui permettrait aux apprenants d'apprendre la L2 par l'écriture grâce aux interactions abondantes entre l'enseignant et les élèves et entre ces derniers qui sont considérées comme un moyen favorisant l'acquisition de la L2. Il est donc pertinent de mener des recherches visant à examiner l'impact de l'atelier d'écriture tant sur le développement de l'écriture que sur l'apprentissage de la L2.

En termes de synthèse, à la lumière des résultats rapportés, il est constaté que l'atelier d'écriture exerce un impact bénéfique sur le développement de l'écriture des apprenants. **D'une part**, il leur permet de diminuer des émotions négatives (l'anxiété, la peur) reliées à l'acte d'écrire (Honeycutt et Pritchard, 2005; Souryasack et Lee, 2007) et d'améliorer leur confiance en écriture (Hee, 2009; Lo et Hyland, 2007; Souryasack et Lee, 2007). **D'autre part**, comme le mentionnent Troia et ses collaborateurs

(2009, p.99), « l'atelier d'écriture, lorsqu'il est bien mis en œuvre, peut servir de base solide pour améliorer la qualité de l'écriture des élèves¹⁶ ». En effet, l'atelier d'écriture qui se centre tant sur le processus (les stratégies d'écriture) que le produit d'écriture (la structure du texte et les conventions linguistiques) (Al-Hroub et al., 2016 ; Honeycutt et Pritchard, 2005 ; Tompkins, 2002), met l'accent sur l'enseignement explicite des stratégies d'autorégulation, surtout pour les élèves scripteurs en difficulté, et où l'enseignant fait des adaptations des pratiques pour répondre aux besoins spécifiques de ces derniers (Honeycutt et Pritchard, 2005 ; Tompkins, 2002) semble bénéfique pour l'écriture des élèves, peu importe leur niveau en écriture. Cependant, les scripteurs forts bénéficient davantage de ce dispositif que les scripteurs faibles (Al-Hroub et al., 2016; Troia et al., 2009). Partant, afin de maximiser ses bénéfices pour les apprenants faibles, les chercheurs préconisent de faire des ajustements qui permettent de répondre aux besoins particuliers de ces élèves comme nous venons de le mentionner (p. ex. l'enseignement explicite des stratégies d'autorégulation, des habiletés de transcription, à nouveau des notions nécessaires, la réalisation de plus d'entretiens individuels). Ces recommandations ont servi à la conception du contenu de notre formation portant sur la mise en place de l'atelier d'écriture en contexte de L2.

Par ailleurs, de la recension de recherches empiriques concernant l'impact de l'atelier d'écriture sur le développement de l'écriture des apprenants de L1 et de L2, nous remarquons deux lacunes que nous voulons combler. **Premièrement**, à l'exception de celle de Al-Hroub et ses collaborateurs (2016), les ateliers d'écriture dans les recherches menées en L2 que nous avons recensées visent principalement à améliorer la fluidité d'écriture et le contenu des textes en considérant la correction linguistique comme secondaire pour augmenter la motivation à écrire des élèves. **Deuxièmement**, les recherches recensées dans cette section ont été menées au primaire (Al-Hroub et al., 2016 ; Honeycutt et Pritchard, 2005 ; Lo et Hyland, 2007 ; Troia et al., 2009), au secondaire du premier cycle (Tompkins, 2002 ; Souryasack et Lee ; 2007) et à l'université (He, 2009), mais aucune étude, à notre connaissance, n'est réalisée auprès d'élèves du deuxième cycle du secondaire de L2 ou de LE (15-17 ans). Par conséquent, notre étude vise à examiner l'impact de l'atelier tant sur le développement de l'écriture en L2 que de la L2 chez des élèves du deuxième cycle du secondaire.

Pour terminer, cette section est consacrée à la recension de recherches visant à évaluer les effets de l'atelier sur l'écriture des apprenants. Ces recherches ont également décrit la mise en œuvre des ateliers

¹⁶ Notre traduction de « Writing workshop, when implemented well, can serve as a strong foundation for improving the writing performance of students. »

d'écriture des enseignants participants. Pourtant, comme celle-ci n'a pas fait l'objet premier de ces études, sa description était générale et superficielle. En comparant la conception de l'atelier d'écriture entre ces recherches, nous constatons que les ateliers étaient axés principalement sur les stratégies d'écriture et le contenu des textes dans certaines études (He, 2009 ; Lo et Hyland, 2007 ; Souryasack et Lee ; 2007 ; Troia et al, 2009) alors qu'ils étaient conçus de manière hybride en étant centrés tant sur le processus (les stratégies d'écriture) que le produit d'écriture (la structure et la forme linguistique des textes) dans d'autres études (Al-Hroub et al., 2016 ; Honeycutt et Pritchard, 2005 ; Tompkins, 2002). Afin d'avoir un tableau plus riche de la mise en œuvre de l'atelier d'écriture en classe de L1 ainsi que de L2, dans la section suivante, nous nous intéressons à d'autres recherches documentant la mise en place de l'atelier d'écriture par les enseignants dont l'objectif principal consiste à savoir comment ceux-ci organisent et gèrent ce dispositif et quels sont les obstacles, s'il y a lieu, auxquels ils font face en l'implémentant dans leurs classes.

2.3.7 La mise en œuvre par des enseignants de l'atelier d'écriture

Dans la présente section, nous recensons des recherches portant sur l'implémentation de l'atelier d'écriture dans les classes de L1 et de L2. Comme celles-ci sont peu nombreuses, nous avons recours également aux recherches qui examinent la mise en œuvre de l'approche par processus d'écriture en général afin d'enrichir notre recension, car l'atelier d'écriture est considéré comme un dispositif pour mettre en place l'approche par processus en classe (Calkins, 2018 ; Tompkins, 2012). Selon plusieurs auteurs, l'approche par processus se caractérise par (1) de larges possibilités d'écriture (2) l'écriture pour des destinataires et des objectifs authentiques, (3) l'engagement dans des cycles de planification, de rédaction et de révision, (4) la responsabilité personnelle et l'appropriation des projets d'écriture, (5) l'auto-réflexion et l'auto-évaluation, (6) un environnement d'écriture favorable, et (7) une assistance et un enseignement individualisés (Calkins, 2018 ; Pritchard et Honeycutt, 2006 ; Troia, 2014).

Les recherches antérieures portant sur l'atelier d'écriture démontrent la variabilité de sa mise en œuvre par les enseignants. Ceux-ci interprètent et mettent en œuvre ce dispositif en fonction de leur conception de l'écriture et de son enseignement (Lipson, Mosenthal, Daniels et Woodside- Jiron, 2000 ; Troia, Lin, Cohen et Monroe, 2011) ou l'adaptent aux caractéristiques du contexte d'enseignement et aux besoins des élèves (Lee, 2011 ; Lee et Coriam, 2013 ; Pennington, 1995 ; Peyton, Jones, Vincent et Greenblatt, 1994 ; Ping, 2000 ; Tsui, 1996). Nous présentons les recherches réalisées en contexte de L1, puis en contexte de L2 et enfin en contexte de LE.

2.3.7.1 La mise en œuvre de l'atelier d'écriture en contexte de L1

Afin d'étudier la mise en œuvre de l'approche par processus d'écriture pour enseigner l'écriture en L1 au primaire, **Lipson et ses collaborateurs (2000)** ont réalisé une recherche auprès de 11 enseignants de cinquième année du primaire aux États-Unis. Les chercheurs ont observé les enseignants durant une année scolaire, mené des entretiens avec eux et ont collecté des écrits de leurs élèves et des artefacts de classe. Les enseignants ont aussi répondu à une enquête dont quelques items ont permis de documenter la conception de l'écriture et de son enseignement des enseignants sous quatre perspectives (le béhaviorisme, l'interactionnalisme, l'enseignement centré sur les enfants et le système) et de classer ces derniers en quatre groupes : *curricularistes* (scores élevés en matière de béhaviorisme et de système, mais les plus faibles pour l'interactionnalisme et l'enseignement centré sur les élèves), *chercheurs* (scores les plus élevés sur l'interaction et l'enseignement centré sur les élèves, et élevé sur le système), *polythéoriciens* (scores les plus élevés sur le béhaviorisme et le système, mais aussi élevés dans toutes les perspectives) et *minimalistes* (scores modérés et aucune réponse forte pour chaque perspective).

De manière générale, tous les enseignants ont enseigné l'écriture en tant que processus, engageaient les élèves dans chaque étape du processus d'écriture (pré-écriture, rédaction, révision, édition et publication) et ont autorisé les élèves à écrire sur des sujets personnels. Pourtant, ils étaient différents dans le degré de contrôle qu'ils exercent sur l'écriture des élèves, dans leur traitement du processus d'écriture en tant qu'outil flexible par rapport à un objet d'étude et dans la conduite des entretiens d'écriture dirigés par les pairs et les enseignants. Plus spécifiquement, les enseignants *curricularistes* adoptaient un enseignement structuré et ordonné, centré sur le processus plutôt que le produit d'écriture, ils tendaient à faire écrire tous les élèves en même temps sur le même sujet déterminé par les enseignants et de les faire passer par les étapes du processus d'écriture dans le même ordre et avec le même soutien, menaient rarement les entretiens d'écriture et se concentraient presque exclusivement sur les aspects mécaniques de l'écriture. Par contre, les enseignants-*chercheurs et polythéoriciens* autorisaient les élèves à écrire sur des sujets de leur choix, considéraient l'entretien comme un élément central de l'enseignement et l'organisaient fréquemment, et misaient sur le développement des stratégies d'écriture plutôt que les conventions linguistiques.

Les enseignants-*chercheurs et polythéoriciens* utilisaient l'atelier pour enseigner l'écriture. Ils organisaient ce dispositif chaque jour, étaient conscients de l'importance de la propriété de l'écriture des élèves et mettaient en place l'enseignement explicite de l'écriture. Concernant les entretiens d'écriture dirigés par l'enseignant et les pairs, ils les considéraient comme des éléments essentiels de l'atelier. Ils enseignaient aux élèves des stratégies pour s'entretenir avec leurs pairs, définissaient

clairement les objets d'enseignement de chaque entretien avant son commencement, utilisaient des tactiques pour s'assurer que les élèves travaillaient sérieusement durant l'entretien (p. ex. les pairs devaient signer après chaque entretien) ; et les entretiens menés entre pairs précédaient toujours les entretiens menés avec les enseignants. C'est pourquoi les élèves dans ces classes réalisaient des entretiens très consciencieusement et ces derniers amenaient à l'amélioration de leurs écrits. Les élèves pouvaient demander un entretien ou étaient invités à un entretien proposé par les enseignants. Ceux-ci bénéficiaient de cet outil pour fournir non seulement de la rétroaction sur l'écriture des élèves, mais aussi un enseignement individualisé au moyen de la mini-leçon. Pourtant, les enseignants n'étaient pas similaires dans le degré de contrôle qu'ils exerçaient sur le travail d'écriture des élèves. Concrètement, les enseignants-chercheurs autorisaient souvent leurs élèves à choisir eux-mêmes les thèmes, les sujets d'écriture et à écrire selon leur rythme tandis que les enseignants *curricularistes* imposaient souvent des sujets d'écriture et faisaient passer tous leurs élèves par des projets d'écriture dans le même ordre et avec le même soutien. Ils étaient également différents dans la modalité de l'entretien d'écriture. Pour deux enseignants, les entretiens étaient effectués toujours individuellement, pour l'autre, en petits groupes et pour le dernier, en groupe-classe.

Lorsqu'ils ont mené une recherche visant à décrire les pratiques d'atelier de six enseignants d'une école primaire défavorisée aux États-Unis durant une année scolaire et leur impact sur la performance et la motivation en écriture en L1 de leurs élèves de 2^e à 5^e année, **Troia et ses collaborateurs (2011)** ont aussi remarqué la variabilité de la mise en œuvre de l'atelier d'écriture entre les enseignants. Ceux-ci ont participé aux formations intensives sur ce dispositif dans le cadre d'un programme de développement professionnel de haute qualité. Les pratiques d'atelier d'écriture observées ont été recueillies à l'aide d'observations directes en classe au cours d'une année scolaire et complétées par les pratiques déclarées collectées au moyen d'un entretien semi-dirigé et d'une échelle d'évaluation au prétest et au post-test.

Grâce à un soutien intensif et individualisé des formateurs fourni aux enseignants en vue de minimiser la variabilité dans leur mise en œuvre de l'atelier d'écriture, les enseignants étaient similaires dans la mise en place des éléments essentiels de ce dispositif (l'organisation quotidienne des ateliers, l'enseignement centré sur les apprenants, le modelage et la rétroaction réguliers). Pourtant, ils étaient différents dans certaines pratiques spécifiques telles que l'utilisation des tactiques d'enseignement, la gestion de l'atelier d'écriture et la manière dont ils suscitaient l'engagement des élèves.

À propos **des stratégies d'enseignement**, les auteurs ont observé dans certaines classes un enseignement limité des conventions linguistiques, une faible utilisation des outils permettant de les

apprendre et de les corriger tels que les listes de contrôle pour l'édition, les dictionnaires, les règles des conventions et peu de transactions telles que la répétition des informations ou la justification des activités mobilisées par les enseignants de manière à soutenir l'apprentissage des élèves.

En ce qui concerne **les stratégies pour susciter l'engagement des élèves**, tous les enseignants circulaient dans la classe et ont posé des questions aux élèves pour vérifier l'efficacité du travail, et les autorisaient à partager des écrits. Cinq enseignants sur six permettaient aux élèves de finir leur travail d'écriture selon leur rythme. Par contre, ils étaient différents dans d'autres stratégies incluant la sélection par les élèves des tâches, des partenaires et des lieux de travail.

En ce qui concerne **la gestion des ateliers**, cinq enseignants sur six disposaient des tables face à face pour faciliter la discussion et le partage des écrits entre les élèves et surveiller plus efficacement leurs activités ; et utilisaient les moyens non verbaux tels que les applaudissements ainsi le contrôle de proximité et les moyens verbaux tels que les compliments ainsi que les demandes de mise en conformité pour s'assurer que les élèves respectent les normes sur les comportements acceptables en classe. Pourtant, selon Troia et collaborateurs (2011), la plupart des moyens verbaux et non verbaux restants qui semblaient les plus faciles à introduire dans la classe n'ont été utilisés que par quelques enseignants. Enfin, seule la moitié des enseignants avaient des stratégies pour développer l'autorégulation des élèves (p. ex. la fixation des objectifs, le contrôle des progrès, l'auto-évaluation).

Finalement, les enseignants ont rapporté avoir fait peu d'adaptations pour les élèves en difficulté parmi lesquelles on peut trouver l'augmentation du temps pour les entretiens, l'utilisation du traitement de texte pour taper les textes et l'octroi aux élèves de plus de temps pour effectuer leurs travaux. Ces adaptations n'ont été observées que dans les classes de certains enseignants à certaines occasions.

En plus des conceptions des enseignants sur l'écriture et son enseignement, les caractéristiques du contexte scolaire, le niveau en L2 et en littératie ainsi que les origines culturelles des élèves influencent la mise en place par les enseignants de l'approche par processus en général et l'atelier d'écriture en particulier dans leurs classes, comme le démontrent les recherches empiriques ci-dessous.

2.3.7.2 La mise en œuvre de l'atelier d'écriture en contexte de L2

Nous avons trouvé deux recherches décrivant l'implémentation de l'atelier d'écriture par les enseignants dans la classe de L2. Ces études rapportent les défis qu'ont éprouvés les enseignants et les stratégies qu'ils ont utilisées pour les surmonter au cours de leur expérimentation de ce dispositif.

Afin la mise en place des ateliers d'écriture par des enseignants d'anglais langue d'enseignement, **Peyton, Jones, Vincent et Greenblatt (1994)** ont réalisé une étude auprès de seize enseignants du

primaire et du secondaire premier cycle aux États-Unis où la L1 prédominante des élèves était l'espagnol. Au moment de la recherche, les enseignants avaient déjà participé pendant un an à la formation continue d'une durée prévue de trois ans portant sur l'atelier d'écriture et avaient été soutenus dans l'expérimentation de ce dispositif. La mise en place des ateliers d'écriture des enseignants a été collectée au moyen de discussions de groupe menées avec tous les enseignants, d'entretiens réalisés avec quelques enseignants sélectionnés à la fin de l'année scolaire et d'observations en classe de tous les enseignants durant une année, afin de décrire leur perception de l'atelier d'écriture, leurs succès, leurs défis et leurs stratégies utilisées pour surmonter ces derniers au cours de leur mise en place des ateliers dans la classe.

Comme les deux études décrites ci-dessus (Lipson et al., 2000 ; Troia et al., 2009), cette étude démontre la variabilité entre les enseignants dans la mise en œuvre des ateliers d'écriture. Ils étaient différents dans la mise en place des composantes de l'atelier, le degré de contrôle qu'ils exerçaient sur l'écriture des élèves et la perception de leurs élèves de l'atelier. Plus spécifiquement, alors que certains négligeaient l'entretien et la révision à cause de difficultés dans leur mise en œuvre pour se concentrer principalement sur la rédaction, d'autres les utilisaient comme partie intégrante de l'atelier. Certains structuraient étroitement l'atelier et maintenaient beaucoup d'ordre et de contrôle, mais d'autres fournissaient à leurs élèves des choix individuels dans l'écriture et les autorisaient à compléter les écrits à des horaires très différents. Enfin, dans certaines classes, les élèves participaient aux ateliers avec beaucoup de réticence tandis que d'autres classes s'y engageaient avec enthousiasme.

Les auteurs ont également rapporté les obstacles qu'ont rencontrés les enseignants dans le processus de mise en œuvre des ateliers d'écriture en classe et les stratégies qu'ils ont utilisées pour les surmonter. Plusieurs enseignants étaient confrontés au niveau en L2 limité de leurs élèves qui affectait leur fluidité en écriture. Plus précisément, certains élèves racontaient oralement en anglais L2 de manière fluide et claire des histoires, mais éprouvaient des difficultés dans l'expression écrite. D'autres étaient préoccupés par la correction linguistique de sorte qu'ils écrivaient seulement ce qu'ils pouvaient écrire correctement. Face à ces difficultés, les enseignants organisaient souvent des discussions entre les élèves sur l'écriture au cours de la pré-écriture. Ainsi, ils pouvaient fournir des éléments linguistiques nécessaires à la tâche d'écriture avant la rédaction, encourager la lecture extensive chez les élèves pour que ces derniers aient des idées à écrire ; ou inviter les élèves à lire et à écrire non seulement en anglais, mais aussi dans leur L1. D'autre part, le niveau en L2 limité influençait également la rétroaction entre pairs. En effet, les élèves n'ont pas toujours réussi à donner de la rétroaction sur les écrits des autres. Par conséquent, les enseignants devaient faire plusieurs modelages pour que les élèves puissent mener

un entretien efficace entre pairs. Sinon, dans les classes à faible niveau en anglais L2, certains enseignants mettaient en place seulement les entretiens dirigés par les enseignants, mais n'autorisaient pas les élèves à s'entretenir entre eux. Enfin, les enseignants n'étaient pas sûrs du moment et de la manière de corriger les écrits des élèves. Plusieurs d'entre eux étaient contradictoires dans cette pratique lorsqu'ils ont expliqué aux élèves la primauté du contenu sur les conventions linguistiques du texte alors que la plupart de leurs entretiens menés avec leurs élèves portaient sur ces dernières. Ce dernier résultat suggère que les enseignants devraient être formés aux pratiques de rétroaction en écriture prometteuses qu'ils peuvent utiliser en contexte d'atelier afin de rétroagir de manière optimale sur les écrits de leurs élèves.

Par ailleurs, les enseignants étaient confrontés aux contraintes de temps, d'espace et de ressources matérielles qui semblaient ne pas supporter la mise en œuvre de l'atelier. Il n'y avait pas d'espace pour mettre à disposition du matériel de lecture et d'écriture ou pour que les élèves puissent se disperser afin d'écrire tranquillement, de discuter avec d'autres, de publier ou d'exposer leurs écrits. Il n'y avait pas non plus de budget pour acheter du matériel d'écriture et des livres de littérature de jeunesse. C'est pourquoi plusieurs enseignants ont acheté des livres et des fournitures avec leur propre argent.

Ping (2000) a conduit une recherche auprès d'une enseignante canadienne d'anglais L2 expérimentée et de ses 22 étudiants d'anglais L2 parmi lesquels quatre étudiants chinois (trois hommes et une femme) qui étaient nouveaux immigrants au Canada au moment de la réalisation de la recherche. Ils ont été sélectionnés pour une étude de cas, afin d'examiner les pratiques d'atelier d'écriture mises en place par l'enseignante et leurs effets sur la perception qu'ils avaient de leur écriture et de leur participation aux ateliers vécus. Les ateliers de 90 minutes chacun mis en œuvre cinq fois par semaine par l'enseignante se caractérisaient par la rédaction de plusieurs ébauches, les entretiens dirigés par l'enseignante et les pairs, les rétroactions axées d'abord sur le contenu puis sur la forme et l'enseignement de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire en contexte au moyen des mini-leçons.

Avant de participer à la recherche, les quatre étudiants chinois ont suivi l'éducation secondaire à Hong Kong, à Taiwan et en Chine où ils ont appris l'anglais comme LE pendant plusieurs années, n'ont pas expérimenté l'atelier d'écriture et vécu un enseignement de l'écriture en anglais centré davantage sur l'enseignant que sur les apprenants, sur les conventions linguistiques que le contenu du texte, qui exigeait la rédaction d'un seul jet et qui ne leur a pas offert d'occasions de discuter avec l'enseignant et les camarades de leur travail d'écriture. Comme Peyton et ses collaborateurs (1994), Ping (2000) a remarqué les défis qu'a rencontrés l'enseignante au début de son expérimentation de l'atelier en travaillant avec ces quatre étudiants chinois. Ceux-ci ont participé de manière réticente et passive en

classe et aux discussions de groupes. Ils ont éprouvé des difficultés à donner des rétroactions sur les écrits des autres, les rétroactions, portant souvent sur la forme, et ils n'ont pas fait de changement dans les écrits à la suite des révisions. Selon l'auteur, ces difficultés étaient dues principalement à leur niveau de L2 limité et à leur expérience d'apprentissage antérieure décrite ci-dessus.

Face à ces réactions peu positives des étudiants, l'enseignante a adapté ses pratiques d'enseignement de manière à les aligner avec leurs intérêts et leurs expériences en écriture antérieures. Elle a utilisé des tactiques pour susciter les interactions entre les étudiants et leur engagement dans le processus d'écriture telles que la permission de la sélection des partenaires par les étudiants, l'organisation des tables face à face au lieu de côte à côte pour susciter leur discussion, la récompense pour ceux qui faisaient des progrès, la conduite de plus d'entretiens et de plus de modelage sur les stratégies permettant de mener efficacement un entretien entre pairs. Ces adaptations ont conduit à des changements positifs dans les perceptions sur l'atelier d'écriture et l'engagement dans ce dispositif chez les quatre étudiants. Ceux-ci ont en effet déclaré apprécier les entretiens menés avec l'enseignante et les préféraient à celles des pairs. Pourtant, ces derniers, selon eux, étaient utiles pour la génération des idées et la pratique de l'anglais à l'oral. Enfin, les étudiants étaient présents plus régulièrement dans les ateliers d'écriture, ce qui suggère une amélioration dans leur motivation en écriture.

2.3.7.3 La mise en œuvre de l'approche par processus d'écriture en contexte de LE

Dans le but d'examiner l'implémentation de l'approche par processus d'écriture en contexte de LE, **Pennington (1995), Tsui (1996), Lee (2011) ainsi que Lee et Coniam (2013)** ont mené des recherches auprès d'enseignants dans des classes d'anglais LE du secondaire premier et deuxième cycles à Hongkong durant et à la suite de leur participation aux formations continues portant sur cette approche. L'enseignement de l'écriture de l'anglais LE dans ce pays était centré sur l'enseignant (celui-ci proposait des sujets d'écriture, planifiait des activités scripturales, et était le destinataire ainsi que l'évaluateur des écrits des élèves), sur le produit d'écriture (l'écriture individuelle d'un seul jet par les élèves principalement en dehors des heures de cours, l'évaluation des écrits axée principalement sur la correction linguistique) et était limité et orienté par les conditions d'examen (Lee, 2011 ; Lee et Coniam, 2013 ; Pennington, 1995 ; Tsui, 1996). Dans toutes ces études, les pratiques d'enseignement de l'écriture des enseignants participants ont été recueillies à l'aide d'observations en classe et d'entretiens semi-dirigés avant et à la fin de l'expérimentation.

En raison de l'incompatibilité de la philosophie et de la méthode sous-jacentes entre l'approche processus et le contexte éducatif de Hongkong, les enseignants participants n'ont pas intégré pleinement les éléments de l'approche par processus d'écriture dans leurs classes, mais l'ont ajustée

aux orientations du contexte d'enseignement local. Par exemple, **Pennington (1995)** révèle que bien que la plupart de ses participants orientent encore l'attention des élèves vers l'enseignement axé sur le produit d'écriture, ils ont tous intégré des éléments essentiels de l'approche par processus tels que la rédaction de plusieurs jets, la rétroaction portant non seulement sur la correction linguistique, mais aussi sur le contenu et l'organisation, et la présence de plus d'interactions entre l'enseignant et les élèves, et entre pairs. Il a été observé que le nombre d'ébauches requises variait selon les enseignants. Pour les uns, trois ébauches étaient adéquates alors d'autres préconisaient deux ébauches comme étant appropriées pour leurs classes et considéraient traditionnellement la révision comme le recopiage par les élèves de leurs écrits avec toutes les corrections déjà intégrées par les enseignants.

Par ailleurs, les enseignants fournissaient plus de soutien aux élèves durant le processus d'écriture de ces derniers, et ce, sous forme de l'analyse de textes modèles tels que des livres d'histoire (pour les élèves de sixième année) ou d'articles de journaux (pour les élèves plus âgés) et d'écrits produits par des élèves, d'activités de remue-méninges en classe entière ou en petits groupes et d'entretiens d'écriture (ces derniers ont été menés par quelques enseignants).

D'autre part, l'écriture des élèves demeurait contrôlée par les enseignants. En effet, les élèves devaient toujours écrire sur des sujets imposés par le curriculum et le travail entre pairs était structuré et dirigé par les enseignants, ce qui impliquait généralement des feuilles de contrôle ou d'autres types de tâches ciblées accomplies en paires ou en petits groupes.

Enfin, les enseignants et les élèves partageant la L1 (le cantonais), il a été constaté que les élèves, même ceux les plus compétents en anglais, réalisaient des entretiens entre pairs dans leur L1, pas en anglais. Cela a permis aux élèves de participer plus pleinement à l'élaboration de leurs idées pour l'écriture. Le recours à la L2 a été aussi observé chez certains professeurs lorsque ces derniers expliquaient certains concepts ou activités du processus d'écriture et menaient des entretiens avec leurs élèves.

Pareillement à Pennington (1995), **Tsui (1996)** a observé que son enseignante participante a introduit dans sa classe seulement quelques éléments de l'approche par processus tels que l'écriture pour de vrais destinataires (mais proposés par l'enseignante), sur des sujets suscitant la créativité et l'imagination des élèves (mais imposés par l'enseignante), les entretiens entre l'enseignant et les élèves et entre pairs. Par ailleurs, faute de temps, seules deux versions d'écrits ont été requises chez les élèves. Ceux-ci rédigeaient une ébauche, puis recevaient de la rétroaction de la part des pairs et de l'enseignant et enfin écrivaient une dernière version afin de la remettre à l'enseignante pour l'évaluation. D'autre part, durant une année scolaire, parmi huit tâches scripturales proposées aux élèves, seules trois tâches ont été

réalisées selon l'approche du processus, car selon l'enseignante, cette approche permettait aux élèves d'améliorer le contenu de leurs textes, mais non leur organisation ni leur précision linguistique.

Plus récemment, pour explorer l'implantation de l'évaluation formative de l'écriture en anglais LE (une composante de l'approche par processus d'écriture), **Lee et Coniam (2013)** ont mené une étude de cas auprès de deux enseignantes chinoises d'anglais LE d'une école du secondaire premier cycle à Hong Kong durant une année scolaire. Les auteurs ont observé que les deux enseignantes participantes n'ont pas intégré pleinement les pratiques d'évaluation formative de l'écriture présentées lors de la formation continue dans leur classe, et cela était grandement dû aux contraintes de leur école qui ne supportaient pas l'évaluation formative. N'ayant ni l'autonomie ni le soutien de la direction de leur école dans la mise en place de nouvelles pratiques d'évaluation, les enseignantes participantes devaient en même temps introduire de nouvelles pratiques d'évaluation et respecter leurs pratiques en cours. Faute de temps, elles ont pu seulement renforcer l'enseignement de la planification et fournir de la rétroaction au moyen de formulaires de rétroaction contenant des critères préétablis, mais n'ont pas pu engager les élèves dans la rédaction de plusieurs jets, ni l'auto-évaluation, ni l'évaluation par les pairs sur une base régulière.

Dans ces trois dernières recherches (Lee et Coniam, 2013 ; Pennington, 1995 ; Tsui, 1996), il a été vu que les enseignants chinois participants ont mis en œuvre partiellement l'approche axée sur le processus d'écriture. Enseignant dans des écoles où prédominait l'enseignement traditionnel centré sur le produit d'écriture qui était incompatible avec l'approche axée sur le processus scriptural, les enseignants devaient respecter les pratiques d'enseignement en cours et essayaient l'approche par processus d'écriture en même temps. Faute de temps, ils ne pouvaient pas engager les élèves dans le cycle de révision et de réécriture, l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs sur une base régulière alors que ces aspects sont essentiels à la réussite de l'écriture des élèves. Cela suggère que si les enseignants ont de l'autonomie et le soutien de la direction de leur école à la mise en œuvre de l'approche par processus d'écriture, ils pourraient améliorer leur implémentation de l'approche par processus d'écriture. En effet, dans une autre étude réalisée auprès d'une enseignante d'anglais LE dans une autre école du secondaire premier cycle de Hong Kong sur le même objectif d'examiner la mise en place de pratiques d'évaluation formative de l'écriture, **Lee (2011)** a rapporté que grâce à la libération de l'enseignante participante par la direction de son école dans sa mise en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement, l'enseignante avait mis en place presque intégralement les pratiques d'évaluation formative de l'écriture présentées au cours de la formation continue qui se caractérisent par la variation des activités de pré-écriture (utilisation de la carte mentale, du formulaire de planification, discussion entre pairs en petits groupes)

et l'octroi de plus de temps à cette étape, le partage des critères d'évaluation avec les étudiants lors de la pré-écriture, la rédaction de plusieurs versions (de 2 à 4) par les élèves (pour l'ensemble de 11 tâches d'écriture), l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs (au moyen de listes de contrôle et de grilles d'analyse des écrits), l'entretien d'écriture, la rétroaction corrective sélective et indirecte non codée (soulignement des erreurs), l'utilisation des formulaires de rétroaction contenant des critères préétablis, et l'évaluation des écrits au moyen des commentaires et corrections, mais sans notation.

En termes de synthèse, à la lumière de la recension des recherches empiriques, nous constatons que les enseignants de L1, de L2 ainsi que de LE interprètent et mettent en œuvre différemment l'approche axée sur le processus d'écriture en général et l'atelier d'écriture en particulier, et ce, en fonction de leur conception sur l'enseignement de l'écriture, de leur contexte d'enseignement ou des besoins de leurs élèves. En général, ils n'intègrent pas pleinement tous les éléments de l'approche du processus d'écriture recommandés par la littérature. Au contraire, ils les modifient pour les adapter à leur propre situation d'enseignement.

La recension des recherches nous renseigne également sur les obstacles qu'ont rencontrés les enseignants de L2 et de LE au cours de leur processus d'expérimentation de l'approche par processus d'écriture et de l'atelier d'écriture. Lorsque l'atelier d'écriture est organisé en contexte de L2, deux facteurs majeurs doivent être pris en compte : *les caractéristiques des scripteurs de L2* impliquant, entre autres, leurs bagages linguistiques et leurs expériences antérieures en écriture et *le contexte de l'écriture en L2* impliquant les aspects culturels, sociaux et éducatifs. Une compétence en L2 limitée bloquerait les scripteurs pour s'exprimer aisément en L2 tant à l'écrit qu'à l'oral lors des discussions avec toute la classe, les partenaires ou en petits groupes (Peyton et al., 1994 ; Ping, 2000). Ceci suggère qu'outre la compétence à écrire, la compétence en L2 doit être considérée importante à l'écriture et enseignée aux apprenants dans les ateliers d'écriture.

Concernant le contexte d'enseignement de l'écriture en LE, les résultats des recherches réalisées à Hong Kong (Pennington, 1995 ; Tsui, 1996 ; Lee, 2011 ; Lee et Coriam, 2013) nous intéressent parce que notre pays, le Vietnam, rejoint la Chine dans certains aspects culturels, éducatifs et certaines pratiques d'enseignement de LE. Colonisé par ce pays pendant plus de 1000 ans, le Vietnam adopte un style d'enseignement et d'apprentissage influencé par le confucianisme qui privilégie l'autorité absolue de l'enseignant et qui préconise donc un enseignement centré sur l'enseignant en considérant celui-ci comme le seul détenteur et transmetteur des connaissances et les apprenants comme des receveurs passifs des connaissances (London, 2011 ; Nguyen, 2011). De plus, l'enseignement de l'écriture en FLE repose principalement sur la pratique de la langue et le produit d'écriture (Huy, 2015). Par

conséquent, nous prenons en considération les obstacles relevés dans ces recherches pour trouver des solutions potentielles lorsque nous introduisons ce dispositif en contexte vietnamien afin de les adapter de manière qu'elles croisent les caractéristiques culturelles, les bagages linguistiques en FLE ainsi que les expériences en écriture des apprenants vietnamiens.

Enfin, la recension des études portant sur les pratiques d'atelier d'écriture permet de relever trois limites. D'abord, les recherches portant sur l'atelier d'écriture (Lipson et al., 2000 ; Peyton et al., 1994 ; Ping, 2000 ; Troia et al., 2011) se concentrent principalement sur la variabilité de sa mise en œuvre par les enseignants en contexte de L1 et de L2 et les défis rencontrés lorsqu'ils ont recours à ce dispositif pour enseigner l'écriture. Pourtant, aucune étude ne catégorise les pratiques mises en œuvre ni le matériel utilisé dans chacune de trois composantes essentielles de l'atelier d'écriture - la mini-leçon, l'écriture indépendante et l'entretien d'écriture, le partage des écrits. Par exemple, comment les enseignants organisent-ils et gèrent-ils ces phases de l'atelier d'écriture ? Comment choisissent-ils et utilisent-ils les textes modèles pour enseigner les mini-leçons ? Que font-ils pour s'assurer que leurs élèves participent sérieusement, activement et efficacement dans les entretiens d'écriture digérés par l'enseignant et les pairs ? Comment procèdent-ils à la phase de partage des écrits ? On a malheureusement peu d'informations sur ces questions alors qu'une description détaillée des interventions de l'enseignant lors de chacune des phases essentielles de l'atelier d'écriture est aidante pour les enseignants intéressés par ce dispositif, surtout ceux en contexte de L2 et de LE où l'atelier d'écriture est encore peu exploré en classe et fait l'objet de peu de recherches.

D'autre part, toutes les recherches recensées ont décrit les pratiques mises en œuvre en contexte d'atelier d'écriture, mais n'évaluent pas la qualité de cette mise en œuvre. Finalement, aucune étude, à notre connaissance, ne décrit les pratiques d'atelier d'écriture au deuxième cycle du secondaire, en contexte de L2 et de LE. Les recherches de Pennington (1995) et Tsui (1996) portent sur l'implémentation de l'approche par processus d'écriture par les enseignants participants dans leurs classes d'anglais LE au deuxième cycle du secondaire, mais ceux-ci n'y ont pas utilisé l'atelier d'écriture. Notre présente recherche a été réalisée afin de combler ces trois lacunes, c'est-à-dire que nous voulons décrire avec plus de détails et évaluer les pratiques mises en place par des enseignants vietnamiens de FLE du deuxième cycle du secondaire en contexte d'atelier d'écriture et leur impact sur la performance en écriture de leurs élèves.

2.3.8 Une synthèse

Dans cette partie consacrée à l'atelier d'écriture, nous avons présenté son historique, ses principes de fonctionnement, des fondements théoriques ainsi que pédagogiques supportant l'introduction de ce dispositif dans la classe de L2, sa conception ainsi que son organisation en classe de L2. De plus, nous avons recensé des recherches empiriques qui examinent l'impact de l'atelier d'écriture sur le développement de l'écriture des apprenants et la mise en œuvre par les enseignants de ce dispositif.

À la suite de la présentation de ces éléments conceptuels inhérents à l'atelier d'écriture, il paraît important de mettre en œuvre les modalités susceptibles de soutenir la mise en place de ce dispositif par les enseignants dans leur classe. Comme nous l'avons précisé dans la problématique, l'atelier d'écriture ne prend pas encore sa place dans le curriculum de FLE du secondaire vietnamien. De plus, l'enseignement de l'écriture dans des classes de FLE du secondaire vietnamien est axé principalement sur le produit d'écriture. Y adopter l'atelier d'écriture entraîne donc nécessairement des changements dans leurs pratiques habituelles relatives à l'enseignement (p. ex. l'enseignement de l'écriture en tant que processus et produit d'écriture au lieu de celui axé principalement sur le produit) ainsi qu'à la gestion de la classe (plus de choix offerts aux élèves dans leur écriture concernant le sujet, le destinataire, le rythme d'écriture, le partenaire). Pour que les enseignants vietnamiens en exercice acceptent de l'introduire dans leurs classes en apportant certains changements dans leurs pratiques et le mettent en œuvre de manière efficace, une formation continue sur ce dispositif, selon nous, leur est nécessaire et pertinente. La formation continue est en effet reconnue par la recherche comme moyen de fournir de nouvelles connaissances et compétences aux enseignants et de favoriser l'amélioration ou le changement de leurs pratiques d'enseignement, qui permettent, en retour, d'améliorer les résultats des élèves (Borko et al., 2010 ; Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2017 ; Desimone, 2009 ; Guskey, 2000 ; Hattie, 2009). Or, améliorer les pratiques d'enseignement est l'un des objectifs du développement professionnel des enseignants (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Cela implique que la formation continue est considérée comme moyen pour soutenir le développement professionnel.

2.4 La formation continue comme moyen pour soutenir le développement professionnel

Dans la littérature scientifique, les termes *développement professionnel* et *formation continue* sont souvent confondus (Brodeur, Deaudelin et Bru, 2005 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Pourtant, de leur recension d'écrits sur le développement professionnel, Uwamariya et Mukamurera, (2005) font état de la différence entre ces deux concepts. En guise de conclusion à leur recension, les auteures ont défini *le développement professionnel* comme étant « un processus de changement, de transformation,

par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique » (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 148).

La formation continue, quant à elle, est définie par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec comme étant : « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle¹⁷ ». Guskey (2000) ajoute la notion de but se répercutant sur les élèves lorsqu'il parle de la formation continue : pour lui, il s'agit « des activités conçues pour améliorer les connaissances, habiletés et attitudes professionnelles des enseignants afin qu'ils puissent, à leur tour, améliorer l'apprentissage des élèves¹⁸ » (p. 16). Par ailleurs, toujours sur le portail du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, il est écrit que « La formation continue repose sur une variété de moyens, soit la formation par les collègues, la formation à l'université, la recherche-action, les colloques et les congrès, les stages en entreprise et le partage d'expériences pédagogiques ». Il est donc vu que la formation continue est comprise comme un moyen d'intervention destiné à faciliter et à soutenir le développement professionnel des enseignants et s'inscrit ainsi dans ce processus (Brodeur et al., 2005 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005).

Dans cette section consacrée à la formation continue et au développement professionnel des enseignants, nous décrivons le paradigme traditionnel de formation continue estimée peu efficace dans le développement professionnel des enseignants pour justifier l'émergence du nouveau paradigme dans ce domaine. Dans ce nouveau paradigme, nous exposons les caractéristiques d'une formation prometteuse et des voies potentielles de formation pour soutenir le développement professionnel des enseignants. Pour pouvoir respecter ces caractéristiques ainsi que ces voies d'une formation efficace dans l'organisation d'une formation pour les enseignantes vietnamiennes participant à la présente recherche, le moyen que nous avons privilégié était la recherche collaborative. À ce sujet, nous présentons le modèle de recherche collaborative élaboré par Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture (2001) sur lequel nous nous sommes appuyée pour mettre en place notre démarche de formation et de recherche, et recensons quelques recherches collaboratives empiriques afin d'examiner leur impact sur la transformation des pratiques chez les enseignants. Puisque notre formation porte sur

¹⁷ Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur :
<http://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/formation-continue/>

¹⁸ Notre traduction de « activities designed to enhance the professional knowledge, skills, and attitudes of educators so that they might, in turn, improve the learning of students »

l'atelier d'écriture, nous recensons également des recherches empiriques concernant les dispositifs de formation portant sur l'implantation de l'atelier d'écriture en classe en vue d'améliorer l'enseignement de l'écriture. Nous terminons cette section par la présentation du modèle multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) qui est considéré comme outil de formation ainsi qu'outil d'analyse des pratiques d'enseignement observées des enseignantes participantes.

2.4.1 La formation continue traditionnelle peu efficace

Dans la recherche récente sur le développement professionnel des enseignants, de nombreux auteurs critiquent des modèles de formation traditionnels. Dans le paradigme traditionnel, la formation continue est essentiellement composée de cours, d'ateliers, de séminaires et de conférences de courte durée (Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger et Beckingham, 2004 ; Borko et al., 2010 ; Guskey, 2000 ; Richardson, 1998). Ces modèles supposent que les connaissances et l'expertise nécessaires à l'enseignement sont produites à l'extérieur de l'établissement scolaire par la communauté de chercheurs universitaires, et que le rôle de la formation serait alors de transmettre ces savoirs qui sont appliqués par les professionnels (Butler et al., 2004 ; Borko et al., 2010 ; Guskey, 2000 ; Richardson, 1998). Ces formations dispensent un contenu général qui ne répond pas toujours à la diversité des enseignants, ni aux problèmes de leurs pratiques individuelles ni à la spécificité des contextes d'enseignement (Butler et al., 2004 ; Borko et al., 2010). Elles ne favorisent pas non plus la collaboration entre les enseignants qui permet d'apprendre les uns des autres et de s'entraider dans l'enseignement (Lieberman et Pointer Mace, 2008). Elles ne placent pas les enseignants dans un rôle d'agent de changement, mais plutôt dans un rôle d'exécutants de connaissances produites par des experts (Butler et al., 2004 ; Desgagné, 2007). Elles n'incluent pas un soutien continu de la part des experts en formation durant le processus de transfert des contenus théoriques appris lors des formations dans la pratique chez les enseignants (Butler et al., 2004 ; Butler, 2005 ; Lafortune et Martin, 2004). Enfin, bien que ces formations puissent permettre l'acquisition de compétences et de pratiques de classe bien déterminées (Borko et al., 2010 ; Richardson, 1998), elles peuvent difficilement transformer durablement les pratiques d'enseignement au sein de la classe (Gosselin, Viau-Guay et Bourassa, 2014 ; Guskey, 2000, Richardson, 1998). À partir de ces lacunes, un nouveau paradigme de la formation continue des enseignants a commencé à apparaître, permettant de définir les caractéristiques d'une formation efficace ainsi que les voies prometteuses de formation qui soutiennent le développement professionnel des enseignants.

2.4.2 Les caractéristiques d'une formation prometteuse

Plusieurs auteurs s'entendent sur l'idée qu'une formation prometteuse se traduit par l'approfondissement des connaissances des enseignants, l'amélioration des pratiques d'enseignement et les progrès des élèves (Desimone, 2009 ; Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2017 ; Guskey, 2000 ; 2002). Au cours des dernières décennies, de nombreuses recherches ont évalué l'impact des activités de formation continue afin de définir les caractéristiques d'une formation efficace pour les enseignants. Desimone (2009) résume cette base de recherches et conclut que les dispositifs de formation prometteurs partagent cinq caractéristiques communes : *le contenu ciblé, l'apprentissage actif des enseignants, la cohérence, la durée et la participation collective.*

Le contenu ciblé. La connaissance des enseignants de la matière qu'ils enseignent joue un rôle essentiel tant dans la qualité de l'enseignement que dans les performances des élèves (Darling-Hammond, 1999). Une formation efficace doit être axée sur le contenu des matières et la manière dont les élèves apprennent ce contenu ; ce qui permet aux enseignants de mieux comprendre leur matière et de transférer les nouveaux savoirs dans le contexte de la classe. Par ailleurs, les interventions qui font l'objet de la formation proposée aux enseignants doivent être fondées sur des données montrées efficaces par la recherche.

L'apprentissage actif des enseignants. Pour soutenir le développement des enseignants, ceux-ci doivent avoir la possibilité de s'engager activement dans leur propre apprentissage. Les occasions d'apprentissage actif des enseignants peuvent prendre plusieurs formes : observer des enseignants experts et être observés par d'autres enseignants, participer aux discussions, mettre en pratique ce qui a été appris lors de la formation dans la classe et y recevoir de la rétroaction, planifier l'introduction du nouveau matériel et de nouvelles méthodes d'enseignement dans la classe, réfléchir sur leurs pratiques d'enseignement de manière à les autoréguler, analyser le travail des élèves et y rétroagir, etc.

La cohérence. Le contenu, les objectifs ainsi que les activités de la formation doivent être en cohérence avec le curriculum, les besoins des élèves et les orientations du milieu d'enseignement. D'autre part, le programme de formation doit tenir compte des connaissances et des expériences d'apprentissage antérieures des enseignants, de leurs pratiques en cours ainsi que de leurs besoins spécifiques en matière de formation, et être compatible avec eux.

La durée de la formation. La littérature récente sur la formation continue expose l'importance d'une formation de durée soutenue. Celle-ci concerne le temps pendant lequel la formation se produit (un semestre, une année scolaire) et le nombre d'heures de formation (Desimone, 2009). Les enseignants

ont besoin du temps suffisant pour mettre en pratique des contenus appris lors de la formation et réfléchir sur les changements qu'ils tentent d'apporter à leur pratique. Les activités de formation doivent ainsi s'inscrire dans le cadre d'une démarche soutenue d'une durée minimale d'une vingtaine d'heures et être réparties sur une période d'au moins un semestre.

La participation collective. La formation continue doit faire participer des groupes d'enseignants d'une même école, d'un même niveau scolaire ou d'une même matière afin de construire une communauté d'apprentissage interactive à l'intérieur de laquelle les enseignants ont l'occasion d'obtenir du soutien des pairs pour résoudre des problèmes visant l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Garet et ses collaborateurs (2001) expliquent qu'en travaillant en groupes, les enseignants sont en mesure de discuter des compétences, des problèmes et des préoccupations qui pourraient surgir pendant la formation. En outre, les enseignants dans un même établissement peuvent partager les mêmes apprenants, le programme et le matériel d'enseignement, et sont soumis aux mêmes exigences d'évaluation.

Cette liste de caractéristiques d'une formation efficace correspond à d'autres listes de caractéristiques qui constituent une formation de haute qualité décrites dans des recensions d'écrits plus récentes. Par exemple, Borko et ses collaborateurs (2010) ont souligné l'importance pour la conception de la formation continue de situer le contenu dans la pratique, de se concentrer sur l'apprentissage des élèves, de modéliser les pratiques d'enseignement, d'engager les enseignants dans un apprentissage actif, de créer des communautés d'apprentissage professionnel collaboratif, d'aligner les objectifs sur le cadre scolaire et d'offrir des possibilités d'apprentissage continues et durables. De même, Darling-Hammond, Hyler et Gardner (2017) ont révélé qu'une formation de haute qualité se traduit par la mise de l'avant sur le contenu, l'apprentissage actif des enseignants, le soutien de la collaboration, l'utilisation de modèles de pratiques efficaces, des possibilités de coaching et de soutien d'experts, des offres de rétroaction et de réflexion et une durée soutenue.

En parallèle avec les conditions de succès d'une formation, la manière dont le processus de formation des enseignants pourrait se dérouler préoccupe également les formateurs et les théoriciens en formation à l'enseignement.

2.4.3 Des voies prometteuses de formation pour soutenir le développement professionnel

D'une recension d'écrits sur le développement professionnel, Gosselin et ses collaborateurs (2014) rapportent que le développement professionnel se conçoit généralement sous deux principales perspectives : (1) « une perspective managériale, plus déterministe ou applicationniste des savoirs et

(2) une perspective constructiviste ou socioconstructiviste, davantage volontariste » (p.4). Dans la perspective managériale, les professionnels sont considérés comme étant ceux qui appliquent des savoirs et des compétences qui sont déterminés et créés par des experts. Le paradigme traditionnel de formation continue que nous avons abordé précédemment s'appuie sur cette perspective du développement professionnel. Par contre, dans la perspective constructiviste, des savoirs et des compétences sont identifiés en fonction des besoins et des intérêts des professionnels. Ceux-ci sont vus comme étant ceux qui gèrent leurs savoirs ainsi que des situations professionnelles, et ce, notamment par leur questionnement réflexif dans et sur leur pratique. Dans une perspective plus socioconstructiviste, des savoirs et des compétences sont déterminés à partir du collectif et les interactions sociales y sont vues comme jouant un rôle fondamental dans le développement professionnel des enseignants (Gosselin et al., 2014).

Puisque le développement professionnel est influencé par le constructivisme ou le socioconstructivisme, le modèle de formation continue s'en trouve transformé. Dans la perspective socioconstructiviste, deux voies de formation semblent, entre autres, prometteuses pour soutenir le développement professionnel, les plus souvent mentionnées dans la littérature : la pratique réflexive et la collaboration.

2.4.3.1 Le développement professionnel réflexif

Le rôle de la réflexion dans la construction des savoirs et la transformation des pratiques a fait l'objet de plusieurs écrits (Butler, 2005 ; Charlier, 1998 ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Richardson, 1998 ; Schön, 1994). Largement inspirés des travaux de Schön (1994), plusieurs chercheurs contemporains font émerger actuellement un courant de développement professionnel axé sur la pratique réflexive des enseignants. La pratique réflexive peut se définir « à travers les multiples voies prises par les enseignants pour interroger leurs pratiques, pour poser des questions sur leur efficacité et pour trouver des manières de les revoir afin de mieux répondre aux besoins de leurs élèves » (Lévesque et Boisvert, 2001, p.45-46).

Schön (1994) a distingué deux types de réflexion : « la réflexion *dans* l'action » suppose que le professionnel utilise les connaissances acquises pour s'autoréguler pendant l'action tandis que « la réflexion *sur* l'action » permet de poser un retour réflexif sur une action passée afin de mieux la comprendre et de pouvoir ajuster sa pratique. Or, comme le questionnement sur la pratique nécessite une prise de distance de l'enseignant par rapport à l'expérience (Chabanne et Bucheton, 2002), dans le cadre de ce travail, nous nous sommes concentrée sur la réflexion *sur* l'action, c'est-à-dire celle qui se déroule après l'action.

Donnay et Charlier (2006) parlent de trois fonctions de la pratique réflexive dans le développement professionnel de l'enseignant. Premièrement, elle lui permet de comprendre sa pratique, car à partir de ses situations de travail, l'enseignant peut expliquer le sens de ses pratiques. Deuxièmement, elle lui permet de changer sa pratique parce qu'à la suite d'une analyse des situations vécues et d'une confrontation avec d'autres possibles, l'enseignant ajuste ses actions ou prend des décisions pour le futur. Troisièmement, elle permet d'accroître la professionnalité de l'enseignant parce qu'elle lui offre « une meilleure prise sur les situations de travail » et « le transfert de l'expérience acquise à d'autres situations » (p.83).

La pratique réflexive est fondamentale pour le développement professionnel des enseignants, mais elle n'est pas une pratique spontanée (Donnay et Charlier, 2006 ; Lafortune et Deaudelin, 2001). Les enseignants devraient ainsi être formés à la pratique réflexive et soutenus ainsi qu'accompagnés dans cette démarche réflexive (Butler, 2005 ; Lafortune, 2008 ; Lafortune et Deaudelin, 2001). Par ailleurs, plusieurs auteurs suggèrent que la pratique réflexive se fait en interaction avec une ou plusieurs autres personnes, et ce, dans le cadre de développement professionnel collaboratif, par exemple.

2.4.3.2 Le développement professionnel collaboratif

Dans le paradigme socioconstructivisme qui voit les interactions sociales comme jouant un rôle fondamental dans le développement professionnel des enseignants (Gosselin et al., 2014), plusieurs auteurs suggèrent de transformer les écoles en communautés de professionnels où les enseignants ayant un intérêt d'apprentissage commun se rencontrent, s'engagent dans la construction de leur savoir-enseigner, travaillent ensemble à trouver des solutions aux problèmes rencontrés dans leurs pratiques et de modifier leurs pratiques en tenant compte de l'expérience (Gosselin et al., 2014). Dans cette perspective, on mise sur l'importance de briser l'isolement professionnel et de favoriser la collaboration, le partage et l'entraide (Brodeur et al., 2005). Plus concrètement, la communauté d'apprentissage professionnelle est par exemple une des formes de collaboration entre les enseignants de plus en plus promues dans les milieux scolaires et fait l'objet de plusieurs recherches au cours des dernières années (Leclerc et Labelle, 2013, Vescio, Ross et Adams, 2008). Selon Vescio et ses collaborateurs (2008), le concept de *communauté d'apprentissage professionnelle* suppose que le savoir est situé dans les expériences quotidiennes des enseignants et qu'il peut être mieux compris par une réflexion critique collective. Au sein de leur recension de recherches portant sur la communauté d'apprentissage professionnelle, ces auteurs rapportent que l'engagement actif des enseignants dans une telle communauté amène le changement dans leurs pratiques ainsi que l'amélioration des résultats des élèves.

Par ailleurs, on peut situer dans la tendance du développement professionnel collaboratif les recherches sur l'accompagnement dans le développement professionnel. De nombreux auteurs affirment que le développement professionnel doit être soutenu par un système de suivi et d'accompagnement en milieu scolaire si l'on veut assurer un changement durable des pratiques éducatives (Butler, 2005 ; Butler et al., 2004 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Lafortune et Martin, 2004 ; Montésinos-Gelet et al., 2018), car il est constaté que le manque de suivi à la suite des ateliers de formation fait en sorte que beaucoup d'enseignants retournent facilement dans leurs anciennes pratiques (Lafortune et Martin, 2004).

Selon Butler (2005), l'accompagnement des enseignants est nécessaire pour les aider à faire des liens entre les connaissances théoriques reçues avec la pratique authentique en salle de classe. L'accompagnement est également nécessaire pour soutenir le développement professionnel réflexif (Lafortune et Deaudelin, 2001 ; Lafortune et Martin, 2004) ainsi que le développement professionnel collaboratif dans le cadre d'une communauté professionnelle (Bergeron et Prud'homme, 2018 ; Dionne, Savoie-Zajc et Couture, 2013) ou de la recherche collaborative (Butler et al., 2004 ; Desgagné, 1997 ; Desgagné et al., 2001 ; Dupin de Saint-André ; 2013 ; Lefrançois et al., 2014 ; Montésinos-Gelet et al., 2018) que nous avons abordés précédemment. Il ressort de ces travaux que le rôle commun de l'accompagnateur est d'ouvrir pour les enseignants des pistes de réflexion sur leurs pratiques et d'action pour les améliorer ; de les guider dans le questionnement réflexif, la description et l'analyse de leurs pratiques et leurs échanges avec les autres membres accompagnés ; et de les aider à s'autoévaluer en se rendant compte de sa démarche et de sa progression. Il importe enfin de noter que l'accompagnement des enseignants dans leur mise en pratique des contenus appris lors de la formation dans leur classe est identifié par les enseignants comme étant un outil qui facilite la transformation de leurs pratiques d'enseignement (Butler et al., 2004 ; Donahue-Barrett, 2014 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Montésinos-Gelet et al., 2018).

En dernier lieu, plusieurs auteurs mentionnent également le potentiel de la collaboration entre les enseignants et les chercheurs pour rapprocher la communauté scientifique de la communauté pratique, et la théorie de la pratique (Desgagné, 1997 ; Desgagné et al., 2001 ; Desgagné, 2007 ; Desgagné et Bednarz, 2005). La recherche collaborative constitue une voie prometteuse pour soutenir ce partenariat. Les chercheurs et les enseignants agissent ensemble autour d'un même questionnement lié aux pratiques professionnelles, ce qui permet aux chercheurs de faire avancer les connaissances scientifiques et aux enseignants de construire des savoirs à partir de leurs pratiques et d'améliorer celles-ci (Desgagné, 1997 ; Desgagné et al., 2001 ; Desgagné, 2007 ; Desgagné et Bednarz, 2005). C'est

cette forme de collaboration à laquelle nous nous sommes intéressée dans cette présente recherche sans exclure la collaboration entre les enseignants.

Pour synthétiser, à la lumière de ce qui précède, il est possible de dire qu'une formation efficace doit être axée sur le contenu de la matière à enseigner et la manière dont les élèves apprennent ce contenu, et en cohérence avec le curriculum et les orientations du milieu d'enseignement ainsi que la pratique des enseignants en se fondant sur ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils sont en mesure de faire. Le dispositif de formation doit également permettre l'apprentissage actif des enseignants et ceux-ci doivent être, si possible, engagés en collaboration avec les enseignants de leur établissement scolaire afin de favoriser le développement d'une communauté d'apprentissage professionnel permettant l'entraide. Enfin, la formation doit avoir d'une durée minimale de 20 heures pour montrer des effets positifs et elle doit consister en des activités continues et étalées dans le temps. Dans la perspective socioconstructiviste dans laquelle s'inscrivent plusieurs dispositifs de formation récents, deux voies sont, entre autres, considérées comme potentiellement favorables pour soutenir le développement professionnel des enseignants : leur pratique réflexive et leur collaboration avec des collègues ou chercheurs. Pour pouvoir respecter toutes ces cinq conditions, ainsi que ces deux voies prometteuses de la formation, la recherche collaborative semble un choix judicieux, car elle rend compte de tous ces aspects.

2.4.4 La recherche collaborative comme voie à privilégier pour soutenir le développement professionnel

La collaboration entre chercheurs et professionnels a connu une importante croissance ces dernières années dans le secteur des sciences de l'éducation et de la formation aussi bien en Europe qu'en Amérique du Nord (Morissette, Pagoni et Pépin, 2017). Cette forme de collaboration permet, comme nous l'avons précisé, un rapprochement entre la communauté de la recherche et la communauté de la pratique (Desgagné, 1997).

Au Québec, Serge Desgagné, chercheur en sciences de l'éducation, a développé une approche collaborative visant à réunir « chercheurs universitaires et praticiens enseignants autour d'un questionnement lié à l'exercice de la pratique » (Desgagné, 1997, p. 371). Cette démarche est issue de la volonté de l'auteur de combler le fossé entre chercheurs universitaires et enseignants, car les connaissances que produit le milieu universitaire ne semblent pas réussir à atteindre les enseignants (Desgagné, 1997). Par conséquent, l'objectif de la recherche collaborative en enseignement est de proposer une méthodologie qui permet de rapprocher le milieu universitaire et le milieu enseignant pour améliorer la pratique des enseignants. Cette démarche consiste donc à faire de la recherche

« avec » plutôt que « sur » les enseignants » (Desgagné, 2007 ; Desgagné et al., 2001). Par ailleurs, cette collaboration entre chercheurs et praticiens en éducation s’aligne sur une tendance à transformer le statut des enseignants d’exécutants d’un savoir produit par d’autres (p. ex. les concepteurs) « en un statut de coconstructeurs d’un savoir dont ils sont à la source (l’agir est source de savoir) et à l’appui duquel ils exercent leur pratique (le savoir éclaire l’agir) » (Desgagné, 2007, p.94).

Desgagné et ses collaborateurs (2001) proposent un modèle pour caractériser la recherche collaborative vue comme un processus. Assise de notre recherche, ce modèle qui est décrit dans la section suivante permet de mieux comprendre la démarche à adopter dans ce type de recherche.

2.4.4.1 Le modèle de recherche collaborative par Desgagné et ses collaborateurs

Le modèle de recherche collaborative conçu par Desgagné et ses collaborateurs propose trois étapes : cosituation, coopération et coproduction (voir la figure 5).

La première étape, celle de **cosituation**, consiste pour les enseignants et le chercheur à négocier de manière à trouver *une thématique générale* au croisement des préoccupations du milieu de pratique et de la communauté scientifique, à partir de laquelle le chercheur identifie *un objet de formation* (pour les enseignants) et *un objet de recherche* (pour le chercheur) (Desgagné et al., 2001). L’objet co-situé doit alors avoir une pertinence tant pour les praticiens (p. ex. soutenir le développement professionnel des enseignants) que pour le chercheur (p. ex. avancer les connaissances ou produire de nouvelles connaissances). Toutefois, selon Desgagné et ses collaborateurs (2001), l’étape de cosituation ne suit pas toujours le même déroulement. Ainsi, la thématique de recherche peut, dans certains cas, provenir de besoins exprimés par les professionnels du terrain. Dans ce cas, le chercheur doit se demander en quoi la demande des enseignants peut se situer dans ses propres préoccupations de recherche et présenter un intérêt par rapport à son champ de recherche. Dans d’autres cas, la thématique générale peut être initiée par le chercheur pour analyser des pratiques du terrain. En ce sens, le chercheur est alors dans l’obligation de reformuler l’objet de recherche de sorte qu’il rejoigne la préoccupation des enseignants. Quelle que soit la situation, pour être fidèle à l’esprit collaboratif, le projet de recherche doit s’harmoniser aux préoccupations tant du milieu de pratique que de la communauté de recherche (Desgagné et al., 2001).

Ensuite, lors de l’étape de **coopération**, les enseignants et le chercheur mènent *une activité réflexive* au cours de laquelle ils s’engagent ensemble dans l’investigation d’un élément de la pratique. Dans la démarche collaborative, l’activité réflexive en est « le pivot central » (Desgagné et al., 2001, p.14) et « c’est la promesse d’activités réflexives au service de la formation continue qui permet d’obtenir la

collaboration des acteurs » (Morissette et al., 2017, p.4). À ce stade, le chercheur doit, dans un esprit collaboratif, concevoir une activité réflexive qui intéresse les enseignants, c'est-à-dire qu'elle les engage dans une réflexion sur leur pratique qui soit pertinente pour eux en vue de mieux la comprendre et de l'améliorer (Desgagné et al., 2001). En ce sens, l'activité réflexive offre aux enseignants une occasion de développement professionnel. Dans ce cas, le chercheur joue un rôle de formateur au sens d'un accompagnateur de ce développement pour les enseignants. Cette activité réflexive doit servir aussi les besoins de la recherche en permettant au chercheur de collecter ses données sur le savoir de la pratique. Dans ce cas, les enseignants jouent un rôle de partenaires du savoir à produire (Desgagné et al., 2001).

Enfin, c'est l'étape finale de **coproduction** où le chercheur analyse et présente des résultats, et ce, de manière à produire des *retombées à la fois pour le milieu de la recherche et celui de la pratique* (Desgagné et al., 2001).

Il importe de préciser que l'utilisation du préfixe *co-* pour nommer les trois étapes de la démarche n'indique pas que les enseignants et le chercheur accomplissent les mêmes tâches à toutes les étapes de la recherche :

Nous avons déjà dit, enfin, que le préfixe *co-*, à chacune des étapes de cosituation, coopération et coproduction, ne devait pas être conçu comme une exigence de participation des praticiens à l'ensemble des étapes formelles habituellement associées à une recherche soit la définition d'une problématique (pour la cosituation), le choix d'une méthode de collecte des données (pour la coopération) et la démarche d'analyse conduisant à produire des résultats (pour la coproduction) (Desgagné, 2007, p. 92).

Le préfixe *co-* désigne que le chercheur doit prendre en compte des besoins et des préoccupations des enseignants tout comme du chercheur : « l'idée était plutôt de concevoir que l'entreprise de coconstruction de savoir devait tenir compte, à chacune des étapes, des préoccupations des deux partenaires et des mondes qu'ils représentent, monde de la recherche et monde de la pratique » (Desgagné, 2007, p. 92).

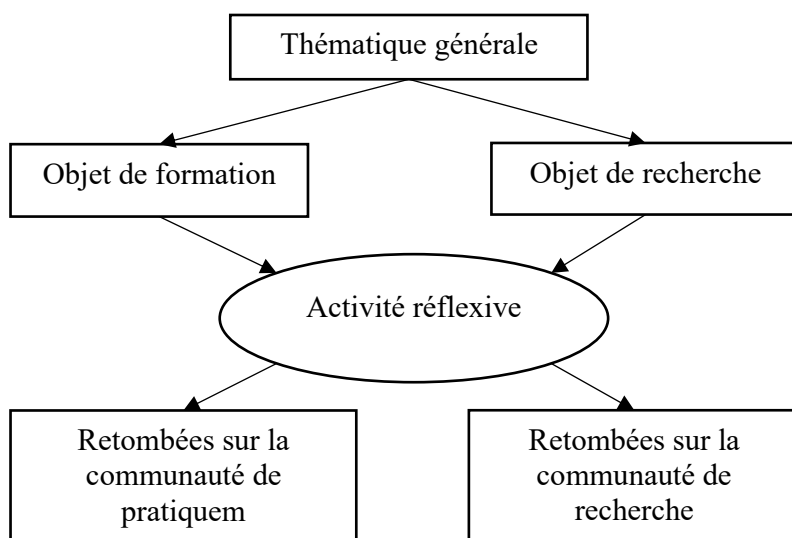


Figure 5. Modèle de la recherche collaborative de Desgagné et ses collaborateurs (2001)

2.4.4.2 Des recherches empiriques sur les effets positifs de la recherche collaborative sur le changement de la pratique d'enseignement

Depuis plusieurs années, des projets de recherche collaborative ont été menés afin de soutenir le développement professionnel des enseignants. À l'intérieur de cette section, nous recensons des recherches collaboratives qui visent à étudier (1) le développement professionnel des enseignants se traduisant par les changements dans leurs pratiques d'enseignement à la suite de leur participation à tels dispositifs de recherche; (2) l'effet des pratiques d'enseignement sur l'apprentissage des élèves et/ ou (3) l'identification des conditions du dispositif de recherche favorisant le développement professionnel des enseignants. Leurs résultats nous renseignent sur les conditions des dispositifs de formation favorisant la transformation des pratiques d'enseignement ainsi que les outils méthodologiques permettant d'identifier ces conditions et de rapporter les pratiques d'enseignement.

Dans le but d'implanter l'approche du Strategic Content Learning (SCL) visant à favoriser l'autorégulation de l'apprentissage chez les élèves, **Butler et ses collaboratrices (2004)** a effectué une recherche collaborative durant 2 ans auprès d'enseignantes (n = 10) du secondaire à Vancouver. Cette étude vise à examiner (1) le processus de l'apprentissage des enseignantes lorsqu'elles ont transféré des contenus théoriques dans leur pratique; (2) si les changements éventuels dans leurs pratiques d'enseignement étaient durables et (3) les éléments de la recherche collaborative qui avaient le plus d'impact sur les changements de pratiques des enseignantes.

Le projet de la première année incluait trois ateliers portant sur l'autorégulation de l'apprentissage, les principes du SCL et l'utilisation du « questionnaire stratégique » pour accéder aux connaissances des élèves, trois rencontres de toutes les enseignantes participantes durant l'année pour partager leurs expériences à propos du SCL et discuter des résultats positifs ainsi que des défis et des solutions aux problèmes rencontrés et les visites en classe par la chercheuse une fois par semaine dans le premier semestre (la fréquence a été réduite subséquemment) pour soutenir les enseignantes en coplanifiant et coenseignant avec elles et en faisant un retour sur leurs expériences individuellement. Au cours de la deuxième année, les ateliers et les soutiens ont été diminués. Les données sur l'apprentissage des enseignantes lorsqu'elles ont transféré des contenus de formation dans leur pratique ont été collectées à l'aide d'observations des pratiques des enseignantes dans les classes, de formulaires de réflexion des enseignantes, d'entrevues avec les enseignantes et des procès-verbaux des rencontres des participants. Afin de savoir si les changements éventuels dans leurs pratiques d'enseignement étaient durables et quels étaient les éléments de la recherche collaborative qui avaient le plus d'impact sur les changements, un entretien semi-dirigé leur a été adressé à la fin de la deuxième année de recherche.

Les résultats montrent que le projet de recherche a permis aux enseignantes de réfléchir activement sur leurs pratiques, de construire de nouvelles connaissances concernant l'enseignement et d'autoréguler leur apprentissage. Le projet les a amenées également à apporter des changements dans leur enseignement : la mise en œuvre de routines en classe, l'amélioration des méthodes d'enseignement et une meilleure capacité à adapter leur enseignement aux besoins des élèves. L'analyse de l'entrevue menée avec les enseignantes à la fin de la deuxième année du projet révèle que les enseignantes ont semblé avoir réalisé des changements qui perduraient et voulaient poursuivre dans cette voie l'année suivante. Cela suggère que la recherche collaborative amène le changement durable des pratiques d'enseignement. Les enseignantes ont souligné que leur développement professionnel a été notamment facilité par le soutien en classe de la chercheuse (co-planification, co-enseignement, observations et rétroactions), la construction d'une base théorique commune lors de l'atelier initial et le partage d'expériences avec les pairs et les occasions de réfléchir sur leur pratique. En ce qui a trait à l'apprentissage des élèves, bien que celui-ci ne fasse pas l'objet principal de l'évaluation du dispositif de formation, il ressort, des résultats des entretiens ainsi que des prises de notes au terme de rencontres des participants, que les enseignants ont souligné des améliorations pour les élèves en ce qui concerne « leur confiance, la compréhension des exigences des tâches, les stratégies d'apprentissage, la

conscience de soi et l'auto-direction, l'indépendance, la responsabilité et/ou le contrôle sur leurs propres processus d'apprentissage¹⁹ » (Butler et al., 2004, p. 446).

S'intéressant à (1) décrire les interventions, lors des lectures à haute voix, de 4 enseignantes expertes formées pour travailler la compréhension inférentielle et à les comparer à celles de 2 enseignantes expertes non formées ; (2) examiner l'influence de leurs pratiques de lecture à haute voix sur le développement de l'habileté à faire des inférences de leurs élèves ; (3) décrire les aspects du dispositif de recherche collaborative qui ont permis aux enseignantes de changer leurs pratiques, **Dupin de Saint-André (2011)** a réalisé une recherche collaborative au Québec s'étalant sur deux ans auprès de six enseignantes (4 enseignantes formées et 2 enseignantes non formées) et leurs 92 élèves du préscolaire (62 élèves appartenaient aux classes des enseignantes formées et 30 au groupe des enseignantes non formées). Le dispositif de formation comprenait une journée de formation sur la lecture à haute voix, la compréhension des inférences et l'exploitation de la littérature de jeunesse pour enseigner les inférences au début de la recherche ; des rencontres téléphoniques individuelles hebdomadaires durant lesquels chaque enseignante devait décrire et analyser ses pratiques de lecture mises en œuvre en remplissant une grille de lecture et réfléchissait conjointement avec la chercheuse sur les moyens de les améliorer ; et le soutien de la chercheuse dans l'expérimentation des enseignantes.

Chez les enseignants, les données ont été recueillies à l'aide de trois outils : des observations directes à quatre reprises lors de lectures d'albums de littérature de jeunesse pour décrire les pratiques effectives de lecture des enseignantes, une entrevue de suivi téléphonique hebdomadaire sur une durée de 9 semaines afin de décrire leur pratiques déclarées de lecture et deux questionnaires écrits, l'un à la fin de la recherche et l'autre deux ans après celle-ci pour évaluer l'effet de leur participation à cette recherche collaborative sur les changements dans leurs pratiques d'enseignement de la lecture à haute voix. Chez les élèves, trois types d'épreuves de lecture consécutives visant à mesurer l'habileté à faire des inférences de différents types leur ont été administrées à deux reprises, au début et à la fin de la recherche, afin d'examiner l'impact des pratiques d'enseignement de lecture de leurs enseignantes sur leur habileté à réaliser des inférences. La passation de l'ensemble de trois épreuves, les mêmes pour les évaluations initiale et finale, s'est faite de manière individuelle et a pris entre 30 et 45 minutes au total par enfant.

¹⁹ Notre traduction de « confidence, understanding of task demands, strategies for learning, self-awareness, and self-direction, independence, responsibility, and/or control over their own learning processes »

Les résultats révèlent que les enseignantes, formées ou non formées, travaillaient les inférences, mais trois des enseignantes formées ont privilégié la co-élaboration du sens des épisodes implicites et se sont montrées très efficaces pour soutenir leurs élèves dans ce travail de construction du sens. L'autre enseignante formée, en raison d'une appropriation difficile du contenu de la formation n'a pas fourni à ses élèves un étayage adéquat. D'autre part, la recherche collaborative a conduit toutes les enseignantes à changer leurs pratiques d'enseignement de la lecture à haute voix : opter pour des livres propices au travail des inférences au lieu de choisir des livres en fonction des thèmes abordés en classe, préparer davantage leurs lectures avec la création des questions portant sur les inférences; poser des questions dorénavant centrées sur les inférences lors de la lecture; travailler plus de types d'inférences. De plus, deux ans après, les enseignantes rapportent avoir acquis une aisance pour questionner les élèves sur les éléments implicites lors de leurs lectures. De plus, deux ans après, les enseignantes ont affirmé mieux maîtriser le questionnement inférentiel lors des lectures. Cela suggère que les changements semblaient durables et intégrés dans les pratiques. Enfin, les enseignantes ont souligné que leur développement professionnel a été soutenu par l'activité réflexive suscitée lors de la participation à cette recherche collaborative et le soutien offert par la chercheuse. Concernant les élèves, les résultats montrent que les élèves de trois des enseignantes formées obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux des enseignantes non formées et de l'enseignante formée qui a éprouvé des difficultés à s'appropriier le contenu de la formation.

Pour étudier l'impact d'un dispositif de formation concernant la notion de phrase sur (1) l'évolution des conceptions et des pratiques d'enseignement de cette notion des enseignants participants et (2) le développement du rapport à l'écrit, de la conception de la notion de phrase et des aspects syntaxiques de la production écrite chez leurs élèves, **Lefrançois et ses collaborateurs (2014)** ont mené une recherche collaborative d'une durée de 2 ans auprès d'enseignants (n=19) de la 1^{re} à la 6^e année du primaire et leurs élèves (n=494) du Québec. Les enseignants ont participé à sept journées de formation par an, entre septembre et mai, durant deux ans, sur des concepts grammaticaux, notamment la notion de phrase, l'exploitation de la littérature de jeunesse dans l'enseignement de cette notion et le partage des enseignants de leurs succès et leurs défis liés à l'enseignement de la notion de phrase en classe et ont été accompagnés par les chercheurs et les conseillers pédagogiques dans la mise en œuvre de leurs pratiques d'enseignement.

Chez les enseignants, les données ont été collectées au moyen de trois outils : une entrevue sur la phrase menée trois fois par an, une entrevue de suivi téléphonique mensuelle visant à recenser les concepts syntaxiques travaillés et à décrire une activité syntaxique sur la phrase réalisée en classe, des

observations directes en classe lors d'une activité sur la phrase avec prise de photos, deux fois par an. Chez les élèves, les données ont été recueillies à l'aide de trois outils : un questionnaire sur le rapport à l'écrit des élèves selon ces derniers et leurs enseignants, adressé au début et à la fin de chaque année ; une entrevue sur la phrase menée au début et à la fin de chaque année ; une production écrite administrée trois fois chaque année, analysée pour ses aspects syntaxiques.

Les résultats montrent que le dispositif de formation a permis aux enseignants participants d'améliorer leurs connaissances sur la notion de phrase et les pratiques d'enseignement de cette notion au moyen de la littérature de jeunesse. Les élèves, quant à eux, n'ont pas changé leur rapport à l'écrit, mais ont amélioré leur conception sur la phrase et leur capacité à justifier leurs jugements de grammaticalité et ont commis moins d'erreurs syntaxiques en production écrite. Les chercheurs ont souligné l'importance de la durée comme une des conditions optimales du succès de la formation quant à la transformation des conceptions et des pratiques d'enseignement des enseignants. Afin d'observer un effet à la formation, il faut « l'étaler sur une longue période et favoriser des allers-retours entre les moments de formation et les périodes propices à la transposition dans la pratique » (Lefrançois, Anctil et Montésinos-Gelet, 2014, p.7).

Finalement, afin (1) d'examiner les effets d'une formation quant à l'exploitation de réseaux d'œuvres littéraires sur le changement de leurs pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les enseignants impliqués ainsi que (2) le développement de la lecture et de l'écriture de leurs élèves et (3) de décrire les aspects du projet de recherche qui ont le plus d'impacts sur les changements de pratiques des enseignants, **Montésinos-Gelet et ses collaboratrices (2018)** ont mené une recherche collaborative auprès d'enseignants (n=22) et leurs élèves (n=390) d'une école primaire à Montréal.

Les enseignants ont participé à neuf journées de formation, de l'automne 2015 au printemps 2016, portant sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture au moyen de l'exploitation des réseaux d'œuvres littéraires, le partage des enseignants de leur expérimentation en classe et ont été accompagnés dans la mise en pratique des contenus appris pendant cette période. Les données sur les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture ont été collectées au moyen d'un questionnaire au début de la recherche et un an et demi après sa fin et d'observations ethnographiques à deux reprises pour chaque enseignant avec prises de photographies et de notes. Le développement de la lecture des élèves a été évalué au moyen d'entretiens de lecture avant et après la recherche. Leur écriture a été évaluée au moyen d'un jogging d'écriture en 10 minutes qui consistait à écrire l'histoire d'un album sans texte après la présentation de celui-ci et de la révision de cette première version de l'histoire lors de périodes d'écriture libre qui se sont étalées pendant deux semaines. La comparaison des résultats des élèves lors

des deux productions a permis de documenter les effets des pratiques d'aide à la révision. Les aspects les plus susceptibles d'affecter les changements de pratiques des enseignants ont été identifiés à l'aide de la prise de notes par les chercheuses lors des discussions des enseignants au cours des neuf formations, d'une évaluation écrite sur les formations reçues par les enseignants à la fin de chaque formation, d'une entrevue collective semi-dirigée menée avec les enseignants, la direction, la conseillère pédagogique et les chercheuses, et d'une entrevue individuelle semi-dirigée menée avec la direction et la conseillère pédagogique à la fin de la recherche.

Les résultats révèlent que l'accompagnement intensif de plus de deux ans a permis de renouveler de manière durable les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture des enseignants. Ceux-ci ont mis en œuvre plus fréquemment en classe des dispositifs dans lesquels ils ont offert plus de soutien aux élèves, ont accordé plus de place à l'enseignement de l'écriture, se sont en majorité très bien appropriés à l'exploitation des réseaux littéraires. Les élèves, quant à eux, ont progressé en lecture ainsi qu'en écriture. Cinq aspects du projet de recherche considérés comme ayant le plus d'impacts sur les changements de pratiques des enseignants ont été identifiés : (1) le projet de recherche lié aux besoins réels de l'école, (2) l'accompagnement intensif de plus de deux ans avec une formation mensuelle et un soutien personnalisé, (3) l'autorisation de la direction de l'école de participer aux formations et de mettre en place des réseaux littéraires et des nouveaux dispositifs pédagogiques en classe aux enseignants ; (4) la disponibilité et l'accessibilité de ressources matérielles et (5) l'engagement et la passion des enseignants pour le projet.

En synthèse, les résultats des recherches empiriques que nous venons de présenter indiquent que la recherche collaborative permet aux enseignants de réfléchir activement sur leurs pratiques, de construire de nouvelles connaissances concernant l'enseignement et d'apporter des changements qui sembleraient durables dans leurs pratiques, et qu'elle amène également l'amélioration des résultats des élèves (Butler et al., 2004 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Lefrançois et al., 2014 ; Montésinos-Gelet et al., 2018).

D'autre part, à la lumière des résultats, il est constaté que les conditions optimales d'une formation permettant de favoriser le changement des pratiques des enseignants incluent cinq caractéristiques d'une formation prometteuse que nous avons décrites précédemment, ce qui renforce l'importance de la prise en compte de ces caractéristiques (contenu ciblé, cohérence, apprentissage actif, participation collective et durée) dans la conception et la mise en place d'une formation pour les enseignants afin d'accroître son efficacité dans la transformation des pratiques de ces derniers.

Enfin, la recension des études nous guide dans le choix des outils méthodologiques permettant d'identifier des conditions d'une formation continue potentielle et de rapporter les pratiques d'enseignement, que nous synthétisons dans le tableau 2.

Tableau 2. Synthèse des recherches collaboratives examinant le développement professionnel des enseignants

Recherche	Objectifs	Outils	Conditions favorisant le développement professionnel
Butler et al. (2004)	Décrire le processus de transfert du contenu de la formation dans la pratique.	Observation directe Formulaire de réflexion Entrevue semi-dirigée Procès-verbaux des rencontres	Soutien en classe Partage d'expériences avec les pairs Occasion de réfléchir sur leur pratique.
	Décrire les aspects de la formation favorisant les changements des pratiques.	Entrevue semi-dirigée	
Dupin de Saint-André (2011)	Décrire les pratiques de lecture à haute voix.	Observation directe Entrevue individuelle téléphonique hebdomadaire	Activité réflexive Soutien de la chercheuse
	Évaluer l'impact du dispositif de recherche sur les changements des pratiques.	Questionnaire à la fin de la recherche et deux ans plus tard	
Lefrançois et al. (2014)	Décrire les pratiques d'enseignement de la notion de phrase	Observation directe Entrevue individuelle téléphonique mensuelle	Formation mensuelle et soutien personnalisé durant 2 ans
Montésinos-Gelet et al. (2018)	Décrire la mise en œuvre de pratiques d'enseignement exploitant des réseaux d'œuvres littéraires.	Observation directe Questionnaire	Projet lié aux besoins de l'école Formation mensuelle et soutien personnalisé pendant plus de 2 ans Soutien de la direction de l'école Accessibilité de ressources matérielles Passion des enseignants pour le projet
	Décrire les aspects de la formation favorisant les changements de pratiques.	Entrevue individuelle et collective semi-dirigée Prise de notes durant les formations Évaluation écrite à la fin des formations.	

Dans le présent travail, nous optons pour le type de recherche collaborative afin de participer à la modification des pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE d'enseignants vietnamiens du secondaire au moyen de l'organisation d'une formation continue sur l'atelier d'écriture et de l'accompagnement des enseignants participants dans l'expérimentation de ce dispositif en classe. À

notre connaissance, aucune recherche de type collaboratif sur l'atelier d'écriture n'a été menée afin de transformer les pratiques d'enseignement de l'écriture. Par contre, il existe des recherches visant à évaluer les effets d'autres modèles de formation quant à l'atelier d'écriture sur le changement des pratiques d'enseignement de l'écriture. Nous jugeons pertinente la recension de ces recherches dans la section suivante afin de savoir si et comment les enseignants apportent des changements à leurs pratiques d'écriture, d'identifier les aspects de la formation qui contribuent à ces changements et si l'amélioration des résultats des élèves se produit à la fin de programmes de formation.

2.4.5 La recension de recherches empiriques sur les dispositifs de formation relatifs à l'atelier d'écriture

Il est remarqué que les recherches visant à évaluer l'impact d'un dispositif de formation concernant l'atelier d'écriture sur le développement professionnel des enseignants dans l'enseignement de l'écriture sont encore rares. Nous n'avons trouvé que quatre recherches sur ce sujet. Elles ont toutes été dirigées en contexte d'enseignement de l'écriture en L1 auprès d'élèves du primaire : l'une au Canada (Udin, 2016) et les trois autres aux États-Unis (Donahue-Barrett, 2014 ; Levitt, Krammer-Vida, Palumbo et Kelly, 2014; Troia et al., 2009, 2011). Pourtant, parmi ces quatre études, seule celle de Troia et ses collaborateurs (2011) porte sur l'effet du dispositif de formation sur les changements tant dans les pratiques d'enseignement de l'écriture des enseignants participants que dans l'écriture de leurs élèves, tandis que les trois autres recherches ne s'intéressent qu'à son effet sur les changements des pratiques d'enseignement.

Plus précisément, afin d'évaluer les effets d'un programme de développement professionnel concernant l'atelier d'écriture sur le changement des pratiques d'enseignement de l'écriture au primaire, **Levitt, Krammer-Vida, Palumbo et Kelly (2014)** ont réalisé une étude auprès d'enseignants d'une école primaire aux États-Unis (le nombre d'enseignants participant au programme n'a pas été identifié). Élaboré par deux professeurs universitaires, le programme de formation visait à transformer les pratiques d'enseignement de l'écriture traditionnelles des enseignants participants, de l'enseignement isolé des habiletés d'écriture (grammaire, orthographe, usage de la majuscule et ponctuation) à travers des exercices questions/réponses dans des manuels et centré sur le produit final à l'enseignement des habiletés d'écriture en contexte du processus d'écriture et ce, au moyen de l'implantation de l'atelier d'écriture, un dispositif absent dans les classes des enseignants avant leur engagement dans le programme de formation.

Durant dix mois, l'accompagnement des deux professeurs suit la routine suivante : discussion avec les enseignants sur les contenus de la mini-leçon, deux démonstrations de leçons simultanées par les deux professeurs dans différentes classes des enseignants participants (les enseignants continuaient à travailler avec les élèves sur d'autres phases du processus d'écriture et notaient les écrits finaux des élèves une fois que les professeurs quittaient la classe), discussion avec les enseignants sur la démonstration de leçons récente et établissement du plan d'enseignement pour le mois suivant. Cette planification a reposé sur les ressources matérielles fournies par les deux professeurs et a pris en compte des habiletés d'écriture enseignées imposées par le curriculum, du matériel de la classe et des objectifs d'enseignement des enseignants pour leurs classes.

À la fin de la formation, les enseignants ont complété deux échelles d'évaluation de cinq niveaux, l'une sur l'utilité des composantes de l'atelier d'écriture, et l'autre, sur la participation des élèves dans les activités de l'atelier d'écriture. De plus, ils ont répondu à un questionnaire écrit sous forme de questions ouvertes sur leurs perceptions de l'utilisation des composantes de l'atelier d'écriture.

Les résultats des échelles d'évaluation révèlent que les enseignants ont apprécié les composantes telles que le modelage, la phase de partage, la pratique du processus d'écriture, etc. Ils étaient d'accord que tous leurs élèves avaient participé dans les mini-leçons (78 % des enseignants), avaient partagé leurs opinions avant l'écriture indépendante (67 %), avaient travaillé de manière autonome (78 %) et avaient partagé leurs écrits avec toute la classe (78 %). Aucun enseignant n'était en désaccord ni très en désaccord avec les déclarations susmentionnées. L'analyse des réponses des enseignants au questionnaire montre un changement dans les pratiques d'enseignement de l'écriture des enseignants. Ceux-ci ont déclaré avoir su soutenir leurs élèves en tant que scripteurs, avoir enseigné les habiletés d'écriture en contexte d'atelier d'écriture au lieu de les enseigner de manière isolée comme avant la recherche, continuer à enseigner les mini-leçons, à utiliser plusieurs textes modèles et des organisateurs graphiques, à autoriser leurs élèves à choisir les écrits publiés et à les encourager à produire des écrits plus longs lors de l'année suivante. De plus, ils ont planifié en collaboration les habiletés d'écriture qu'ils voudraient enseigner mensuellement en contexte d'atelier d'écriture au cours de l'année suivante. Pourtant, en raison du phénomène de désirabilité sociale (Bressoux, Bru, Altet, Leconte-Lambert, 1999), les changements d'enseignement de l'écriture décrits par les enseignants au seul moyen du questionnaire et uniquement à la fin de cette recherche pourraient ne pas refléter leurs pratiques réelles en classe (Bressoux, 2001), ce qui diminue la puissance des résultats rapportés. De plus, la recherche montre la participation active des élèves dans l'atelier d'écriture, mais n'examine pas l'impact indirect du dispositif de formation sur la qualité de l'écriture des élèves. Or, comme nous l'avons précisé, une

formation continue efficace se traduit par l'approfondissement des connaissances des enseignants, l'amélioration des pratiques d'enseignement et les progrès des élèves (Darling-Hammond et al., 2009 ; Desimone, 2009 ; Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2017 ; Guskey, 2000 ; 2002), ces trois aspects étant interdépendants (Borko et al., 2010). D'où la nécessité d'examiner l'impact de la formation sur les résultats des élèves, et ce, par le biais des pratiques d'enseignement des enseignants.

Comme nous l'avons mentionné à l'entrée de la présente section, les études d'Udin et Donahue-Barrett (2014) n'examinent pas non plus les effets indirects de la formation continue relative à l'atelier d'écriture sur l'écriture des élèves. Cependant, ces études, contrairement à celle de Krammer-Vida et ses collaborateurs (2014) qui s'intéresse aux pratiques déclarées des enseignants, investiguent tant les pratiques déclarées que les pratiques observées pour mettre en évidence l'impact de l'atelier d'écriture sur le changement des pratiques d'enseignement.

Plus spécifiquement, afin d'examiner l'impact d'un dispositif de formation continue concernant l'atelier d'écriture sur (1) les changements dans la conception sur l'écriture et le rôle de l'enseignant d'écriture des enseignants participants ; (2) les changements dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture ; et (3) d'identifier les facteurs les plus susceptibles d'affecter les changements, **Udin (2016)** a mené une étude de cas auprès de deux enseignants et de leurs 10 élèves pour chacun dans une école primaire islamique au Canada. Avant la recherche, une enseignante n'avait pas eu de connaissance sur l'atelier d'écriture et ne l'avait pas mis en place dans ses classes, tandis que l'autre enseignant l'avait mis en œuvre depuis quelques mois.

Durant cinq mois, les enseignants ont participé à quatre formations mensuelles d'une heure chacune sur l'atelier d'écriture animée par le chercheur afin de discuter des quatre articles portant sur les principes de fonctionnement et la routine de l'atelier d'écriture (formation 1), des stratégies pour gérer efficacement une entrevue d'écriture (formation 2), des sujets de mini-leçon et des stratégies pour conduire une mini-leçon authentique et engageante (formation 3) et des grilles d'évaluation de l'écriture et l'utilisation du portfolio (formation 4), et de partager leurs pratiques d'enseignement de l'écriture en lien avec les sujets des articles. De plus, au cours des séminaires hebdomadaires effectués séparément avec chaque enseignant, chacun partageait avec le chercheur comment il/elle a transféré les connaissances apprises dans les formations à leurs pratiques d'enseignement de l'écriture lors de la semaine précédente et son plan d'enseignement pour la semaine suivante.

Les perceptions des enseignants sur l'enseignement de l'écriture ont été documentées à l'aide d'une entrevue semi-dirigée avant et après la recherche afin d'examiner si des changements dans leurs

perceptions se produisaient. Les pratiques d'enseignement de l'écriture mises en œuvre dans les ateliers d'écriture ont été collectées au moyen d'observations directes en classe d'environ 60 minutes chacune trois fois par semaine durant cinq mois et les pratiques déclarées, à travers les séminaires hebdomadaires.

Les résultats montrent que les deux enseignants ont changé leur conception de l'enseignement de l'écriture ainsi que leurs pratiques et que celles-ci s'alignaient sur l'atelier d'écriture. Plus précisément, au cours de la période de recherche, ils ont appris que le processus d'écriture est non linéaire ; que l'écriture est un processus non restrictif qui implique un large choix, un processus social qui est réalisé à des fins authentiques et devrait être partagée avec des publics multiples; un outil de réflexion et une forme d'expérimentation ; que l'écriture devrait être intégrée dans différentes matières et que la lecture et l'écriture sont des actes interdépendants. Ils ont également changé leur conception sur le rôle que joue l'enseignant d'écriture : favoriser désormais l'appropriation de l'écriture par les élèves, organiser des leçons plus engageantes et interactives et réaliser davantage d'entretiens d'écriture pour donner des rétroactions sur l'écriture des élèves en tant que lecteurs plutôt que correcteurs.

Quatre facteurs, selon les enseignants, ont été considérés comme affectant le plus ces changements : leur volonté de changer les pratiques d'enseignement, la collaboration entre eux, les effets positifs des ateliers d'écriture sur l'apprentissage de l'écriture de leurs élèves et le contexte d'école favorable au changement (Udin, 2016).

Afin d'investiguer les effets de l'accompagnement du chercheur-mentor en littératie dans la mise en œuvre des ateliers d'écriture des enseignants sur (1) les changements dans leurs connaissances sur l'enseignement de l'écriture ; (2) les changements dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture en contexte d'atelier ; et (3) de déterminer les facteurs du projet de recherche les plus susceptibles d'affecter les changements, **Donahue-Barrett (2014)**, quant à lui, a mené une étude de cas auprès de six enseignants d'une école primaire aux États-Unis.

S'étalant sur six mois, l'accompagnement a pris deux formes : trois formations et les cycles d'accompagnement, et a fourni aux enseignants différentes occasions et de l'aide pour susciter leur réflexion sur leurs pratiques d'enseignement qui permettraient par la suite de les autoréguler. Les contenus des formations portent sur les concepts théoriques liés à l'atelier d'écriture (formation 1), l'utilisation des textes modèles et des ressources matérielles fournies par le district de manière à supporter l'enseignement de l'écriture (formation 2), des pratiques d'enseignement de l'écriture efficaces, des pratiques d'atelier d'écriture et la conception des leçons imposées par le curriculum

(formation 3). Durant les formations, les enseignants avaient plusieurs opportunités de travailler en collaboration et d'apprendre de manière active : partager leurs expériences sur l'enseignement de l'écriture, discuter de leurs bons coups et de leurs défis dans l'expérimentation des ateliers d'écriture dans leurs classes, s'observer mutuellement et se fournir de la rétroaction sur les observations, observer des enseignants experts (qui n'ont pas participé à la recherche) sur leur enseignement de l'écriture en contexte d'atelier. Le cycle d'accompagnement mené séparément avec chaque enseignant toutes les deux ou trois semaines comprenait trois phases : *la planification* où le chercheur et l'enseignant se discutaient de la conception et de l'organisation des leçons en classe, *la mise en œuvre* où le chercheur observait l'enseignant enseigner, faisait du modelage d'une leçon ou enseignait ensemble avec l'enseignant, et *la réflexion* où le chercheur demandait à chaque enseignant de synthétiser, de comparer les aspects mis en œuvre en classe à ceux planifiés et d'exposer ses décisions pour les futures leçons.

Afin de documenter les changements dans leurs connaissances sur l'écriture et son enseignement et ceux dans leurs pratiques inhérentes à la mise en place de l'atelier d'écriture, trois entrevues semi-dirigées ont été menées avec les enseignants au début, au milieu et à la fin de la recherche alors que trois observations pour chaque enseignant ont servi à obtenir leurs pratiques effectives d'atelier d'écriture. Une grille d'observation de quatre niveaux – *insatisfaisant, moyen, compétent* et *excellent* permet d'évaluer la qualité de la mise en œuvre de trois composantes essentielles de l'atelier d'écriture – la mini-leçon, l'entretien d'écriture et le partage. Une partie de l'entrevue menée à la fin de la recherche, le formulaire des cycles d'accompagnement rempli par le chercheur et sa prise de notes au terme des rencontres avec chaque enseignant ont permis de documenter les aspects du projet de recherche affectant le plus les changements dans leurs pratiques d'enseignement.

Les résultats montrent que le projet de recherche a permis aux enseignants de développer leurs connaissances sur l'enseignement de l'écriture, plus précisément celles concernant la gestion des composantes de l'atelier d'écriture et l'utilisation efficace de ressources matérielles. Les pratiques d'enseignement de l'atelier d'écriture ont également été améliorées chez tous les enseignants. Au début de la recherche, les enseignants ont obtenu le niveau « insatisfaisant », « moyen » ou « compétent » pour la qualité de la mise en œuvre de trois composantes de l'atelier d'écriture alors qu'à sa fin, ils ont tous obtenu au moins le niveau « compétent ». Deux principaux facteurs ont été identifiés par les enseignants comme étant les plus susceptibles de changer leurs connaissances et leurs pratiques sur l'enseignement de l'écriture : 1- les trois ateliers de formation organisés et 2- le soutien en classe du chercheur (coplanification, coenseignement, modelage de leçons).

Somme toute, il est constaté que toutes les trois recherches recensées ci-dessus s'intéressent seulement à l'impact du dispositif de formation continue sur les changements des pratiques d'enseignement des apprenants, mais non sur l'apprentissage de l'écriture des élèves. Nous ne savons pas si et comment ces changements des pratiques enseignantes exercent un impact sur l'écriture des élèves. L'étude de Troia et ses collaborateurs (2009, 2011) nous donne la réponse à ce sujet.

Pour évaluer un programme de formation concernant l'atelier d'écriture sur le changement de l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en L1 au primaire, **Troia et ses collaborateurs (2009, 2011)** ont conduit une recherche auprès de 6 enseignants d'écoles primaires aux États-Unis et de leurs 31 élèves (21 forts et 10 faibles) de la 2^e année à la 5^e année. Rappelons que cette recherche a été recensée dans les sections 2.3.6.1 et 2.3.7.1 pour analyser respectivement l'impact de l'atelier d'écriture sur le développement de l'écriture en L1 et la mise en œuvre de ce dispositif en classe de L1.

Le programme de développement professionnel de haute qualité (Troia et al., 2011) s'étalant sur une année scolaire a pris différentes formes : (1) les formations bimensuelles autour de l'atelier d'écriture et les séminaires individuels avec chaque enseignant pour l'aider dans l'enseignement quotidien de l'écriture, (2) les démonstrations hebdomadaires par les formateurs dans les classes des enseignants pour leur montrer comment exploiter la littérature de jeunesse, enseigner le processus d'écriture, les habiletés et les stratégies d'écriture, (3) les rencontres hebdomadaires entre les groupes d'enseignants de même niveau scolaire pour la planification et la discussion sur le programme d'enseignement, (4) l'entraînement des enseignants pour bonifier l'étayage fourni à leurs élèves durant le processus d'écriture.

Les pratiques d'enseignement de l'écriture mises en œuvre en contexte d'atelier des enseignants sont recueillies à l'aide d'observations directes en classe à raison de quatre à neuf fois durant l'année scolaire lors de laquelle ils ont participé au programme de formation sur l'atelier d'écriture. De plus, les enseignants ont complété une échelle d'évaluation de sept points (de *jamaïs* à *toujours*) au début et à la fin de cette année scolaire afin d'identifier la fréquence des activités d'écriture et d'enseignement spécifiques adressées aux apprenants faibles et forts (l'enseignement des habiletés d'écriture, l'enseignement des stratégies d'écriture, l'utilisation des ateliers d'écriture, la pratique de l'orthographe inventée, l'utilisation de l'ordinateur pour écrire et l'enseignement à nouveau des habiletés et des stratégies d'écriture). Les résultats de cette évaluation permettent de voir si les enseignants ajustent la fréquence de ces activités pour les apprenants faibles en écriture.

La performance en écriture a été évaluée au moyen d'un test d'écriture normatif et d'une tâche de production écrite administrés au prétest et au post-test, et des écrits collectés dans le portfolio des élèves durant une année scolaire (voir 2.3.6.1 pour une description plus détaillée).

Les résultats des observations en classe montrent que tous les enseignants participants ont mis en place l'atelier d'écriture dans leurs classes pour enseigner l'écriture. Ils étaient similaires dans la mise en œuvre des composantes essentielles de l'atelier d'écriture (l'organisation quotidienne des ateliers d'écriture, la présence des mini-leçons, des entretiens d'écriture et du partage des écrits, l'enseignement centré sur les apprenants, la fréquence du modelage et de la rétroaction de l'enseignant), mais différents dans leurs stratégies d'enseignement, pour susciter la participation des élèves et pour la gestion des ateliers d'écriture (voir une analyse plus détaillée dans la section 2.3.7.1).

Les résultats des échelles d'évaluation révèlent que les enseignants ont fait peu d'adaptation quant à la fréquence des activités d'écriture (p. ex. demander aux élèves faibles d'écrire davantage que les élèves forts) et du contenu d'enseignement de l'écriture pour les apprenants scripteurs faibles. D'autre part, à la fin de l'année scolaire, il y a eu une baisse de la fréquence de l'enseignement des habiletés d'écriture et de la mise en œuvre des ateliers d'écriture pour les étudiants en général.

En ce qui a trait à l'écriture des élèves participants, comme nous l'avons présenté de manière détaillée dans la section 2.3.6.1, l'étude de Troia et ses collaborateurs (2009) montre que la performance en écriture des élèves forts et faibles n'a pas changé au post-test. Selon les chercheurs, ce résultat serait expliqué par le fait qu'en contexte d'atelier d'écriture, les enseignants participants ont négligé l'enseignement de deux aspects - les stratégies d'autorégulation en écriture et la compétence de transcription - alors que ces deux pratiques sont démontrées efficaces par la recherche pour développer l'écriture des élèves du primaire, surtout ceux en difficulté en écriture. De même, ces deux aspects n'ont pas figurés dans le contenu de la formation offerte aux enseignants. Cette hypothèse renforce l'importance du fait que le contenu du programme de formation doit prendre ancrage sur des résultats de recherche probantes pour proposer des interventions efficaces aux enseignants qui permettent d'améliorer les résultats chez les élèves.

Par ailleurs, il est remarqué qu'à la suite de ce programme de développement professionnel qualifié comme étant de haute qualité, les enseignants ont apporté des changements dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture. Pourtant, l'écriture de leurs élèves n'as pas été améliorée. Cela suggère que les caractéristiques de conception des activités de formation ne représentent qu'un aspect qui pourrait contribuer à l'amélioration des résultats des élèves ; ceux-ci dépendent également, entre autres,

des caractéristiques de l'enseignant et de son enseignement. En effet, la constance de la performance en écriture des élèves serait dû à la variabilité de la qualité de l'enseignement des enseignants en contexte d'atelier d'écriture (Troia et al., 2009, 2011). Plus spécifiquement, les chercheurs ont constaté que les trois enseignants dont les élèves ont le moins progressé en matière d'écriture se sont engagés dans des échanges moins diversifiés avec leurs élèves et ont fait moins d'adaptations pour les scripteurs faibles. De plus, deux de ces trois enseignants ont utilisé des punitions et ont fourni moins d'occasions aux élèves de collaborer dans des projets d'écriture et d'appliquer des stratégies d'autorégulation dans leur écriture (Troia et al., 2009, 2011).

En synthèse, dans cette section, nous avons recensé quatre recherches qui visaient à évaluer les effets de dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants dont l'objet principal est l'implantation de l'atelier d'écriture en classe sur le changement des perceptions ou des connaissances et/ou des pratiques des enseignants participants sur l'enseignement de l'écriture. Le tableau 3 suivant constitue une synthèse de ces quatre recherches. D'emblée, un élément qui ressort du tableau est qu'aucune recherche n'est menée en contexte de L2 ni au secondaire. De plus, toutes les recherches traitent l'impact d'un dispositif de formation sur le changement des pratiques d'enseignement de l'écriture, mais seule l'étude de Troia et ses collaborateurs (2011) examine son impact sur les résultats de l'écriture des élèves. Pour remédier à ces critiques, il faudrait mener une recherche au secondaire, en contexte de L2 qui examine en même temps l'impact d'un dispositif de formation quant à l'atelier d'écriture sur le développement professionnel des enseignants dans l'enseignement de l'écriture et l'écriture de leurs élèves. Notre étude a été réalisée afin de combler ces lacunes.

Tableau 3. Synthèse des recherches portant sur l'impact de dispositifs de formation concernant l'atelier d'écriture

Recherche	Objectifs	Outils	Résultats
Udin (2016) (classes primaires de L1)	Le changement des pratiques.	Observation directe Entrevue semi-dirigée	Mise en place des ateliers d'écriture
	Les aspects du dispositif de formation facilitant les changements.	Entretien semi-dirigé	Volonté de changement des enseignants Collaboration entre enseignants Effets positifs des ateliers sur l'écriture Contexte de l'école favorable au changement
Donahue-Barrett (2014) Classes primaires de L1)	Le changement des pratiques d'atelier.	Observation directe Entrevue semi-dirigée	Amélioration de qualité de mise en œuvre de phases d'atelier (mini-leçon, entretien, partage)
	Les aspects du dispositif de formation facilitant les changements.	Prise de notes au terme des rencontres Entretien semi-dirigé	Ateliers de formation Soutien en classe du chercheur (coplanification, coenseignement et modelage de leçons)
Levitt et al. (2014) Classes primaires de L1)	Le changement des pratiques.	Questionnaire	Mise en place des ateliers d'écriture dans la classe
	La participation des élèves dans l'atelier	Échelle d'évaluation	Participation active des élèves dans l'atelier
Troia et al. (2011) (classes primaires de L1)	La mise en œuvre des pratiques d'atelier d'écriture	Observation directe Échelle d'évaluation	Mise en place des ateliers d'écriture Variabilité dans la gestion des ateliers, les tactiques d'enseignement et de susciter l'engagement des élèves
	Le changement de la performance d'écriture des élèves	Épreuves d'écriture au prétest et au post-test	Amélioration peu significative de la performance d'écriture des élèves

Parallèlement à l'organisation d'une formation destinée aux enseignants, il est nécessaire de décrire et d'analyser ce que les enseignants font en classe afin de savoir si et comment ils mettent en pratique des connaissances apprises de la formation. À cet égard, le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009), qui décrit les gestes professionnels qu'un enseignant met en œuvre en situation de classe, est considéré comme un des outils permettant de réaliser cet objectif.

2.4.6 L'analyse de la pratique enseignante : le modèle de Bucheton et Soulé

Afin d'analyser les pratiques d'atelier d'écriture chez des enseignants vietnamiens en salle de classe, nous faisons référence au modèle de Bucheton et Soulé (2009). Unique en son genre, ce modèle théorique permet aux enseignants d'agir dans leur classe, d'analyser et d'évaluer leurs pratiques en tenant compte de toutes les préoccupations enchâssées qui interviennent dans leurs pratiques quotidiennes. C'est la similarité entre les préoccupations de ces chercheurs et les objectifs de notre recherche qui nous a conduite à prendre appui sur ce modèle d'enseignement.

Selon Bucheton et Soulé (2009), il existe cinq préoccupations centrales constituant la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe : « piloter et organiser l'avancée de la leçon, maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, tisser le sens de ce qui se passe, étayer le travail en cours, tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit » (p. 32). Ces préoccupations, présentées dans la figure 6, ne sont jamais isolées et c'est pourquoi elles sont systémiques, c'est-à-dire qu'elles coagissent et rétroagissent les unes avec les autres (Bucheton et Soulé, 2009).

Au service de la construction « des savoirs scolaires visés » qui est postulée comme étant un pôle central, il existe quatre autres pôles de préoccupations : le pilotage de la leçon, le tissage, l'atmosphère et l'étayage. Elles sont hiérarchiques parce qu'une des préoccupations est parfois plus importante qu'une autre, selon les dispositifs et les enjeux de la situation mise en place. Enfin, elles sont dynamiques parce que « leur mise en synergie et leur organisation interne évoluent pendant l'avancée de la leçon » (Bucheton et Soulé, 2009, p.33).

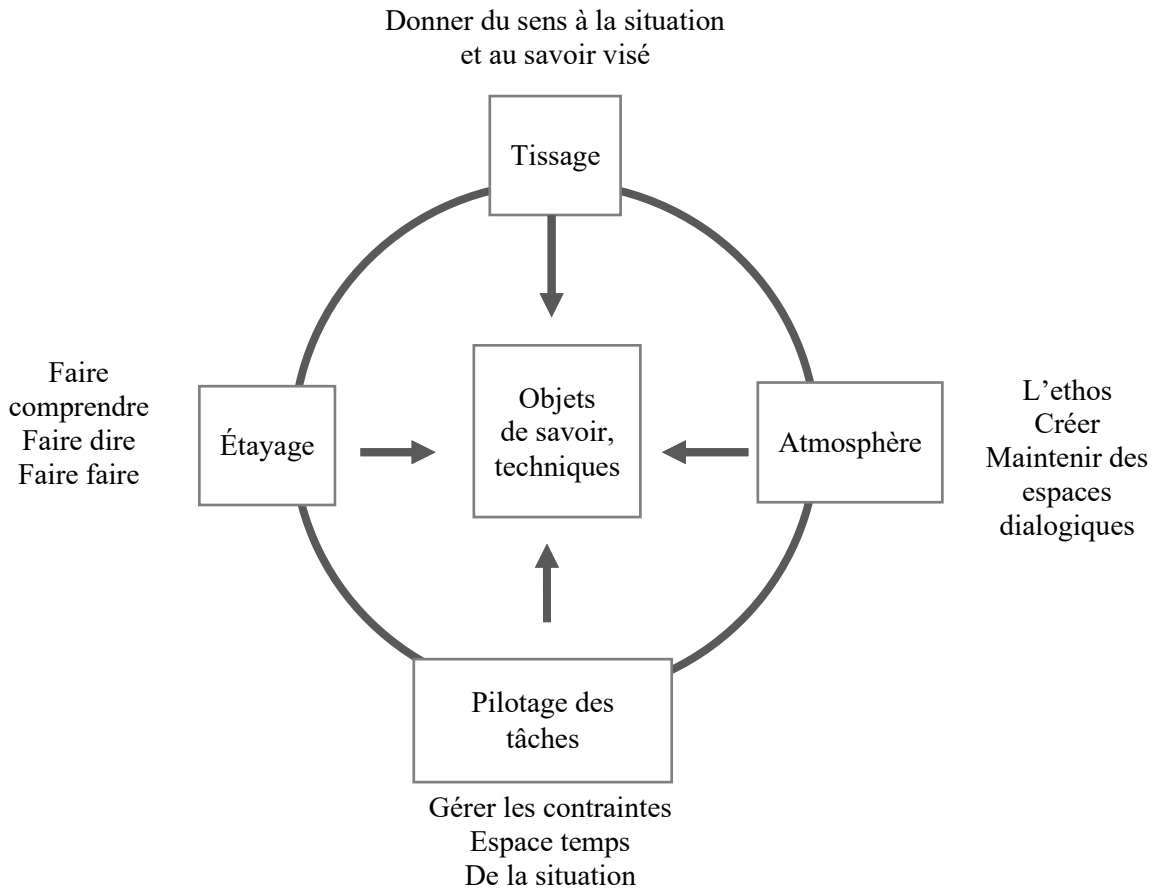


Figure 6. Modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009)

Le pilotage de la leçon

Par le pilotage, on se réfère à la manière d’organiser des activités dans une séance. L’enseignant cherche à assurer la cohérence de la séance et la chronogénèse de la leçon, à passer d’un début où on définit la visée de savoir jusqu’à une clôture où l’objet de savoir sera plus ou moins nommé.

Pour y parvenir, l’enseignant doit présenter aux élèves des tâches qu’ils ont à réaliser, gérer les diverses contraintes pratiques temporelles et spatiales qui pèsent sur l’activité enseignante. Ainsi, il doit bien gérer le temps pour s’assurer de ne pas le dépasser. Pour ce faire, il a à tenir compte de l’utilisation du temps. « Aurai-je le temps de faire cet exercice ? Combien de temps leur faudra-t-il écrire cette phrase ? Dois-je avancer même s’ils n’ont pas terminé ? » (Bucheton et Soulé, 2009, p.34). La contrainte spatiale correspond au contrôle des déplacements de l’enseignant et de ceux des élèves, de la disposition des tables, de la place des élèves. Le pilotage se traduit d’autre part par la préparation et la gestion du matériel d’enseignement : manuels, tableaux, affichages, etc.

Le tissage

Le tissage cherche à donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé afin de faciliter l'engagement des élèves dans la situation et les tâches. Ces gestes de tissage permettent aux élèves de faire des liens avec la tâche qu'ils réalisent en cours et une tâche passée et/ou à venir ou avec le début et la fin de la leçon (tissage disciplinaire), avec le dehors et le dedans de la classe (tissage hors disciplinaire).

Bien que ce geste soit essentiel pour l'engagement des élèves, selon les auteures, il est une dimension que l'école sous-estime très souvent ou gère mal. Il occupe 7 % des gestes des enseignants dans de nombreuses situations analysées au primaire et 40 % dans l'enseignement technique (Bucheton et Soulé, 2009). « Les savoirs y sont trop vite décontextualisés, déréalisés ou cloisonnés » (Bucheton et Soulé, 2009, p.35). Cela pose problème aux élèves en difficulté qui n'arrivent pas à définir les tâches et les objets de savoir à travailler et à comprendre leur pertinence. Toutefois, ce n'est pas le cas pour les bons élèves. Au contraire, ces derniers peuvent « refaire eux-mêmes ou avec l'aide des parents les contextualisations, décontextualisations ou recontextualisations nécessaires » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 35).

L'atmosphère

C'est l'enseignant qui doit être responsable de l'atmosphère en classe. Il peut donner à la classe une ambiance de partage, d'interaction enseignant/élèves ou élèves/élèves, ou au contraire lui donner un cours magistral.

Afin de créer et maintenir une bonne atmosphère de classe, Bucheton et Soulé (2009) préconisent que l'enseignant crée un climat propice à l'apprentissage des élèves. Pour ce faire, il leur laisse « un espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire, leur apprend à savoir écouter l'autre » (p.35). D'autre part, l'élève est une personne qui mérite le respect de l'enseignant.

L'étayage

En référant à Bruner, Bucheton et Soulé (2009, p. 36) définissent l'étayage comme « toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à apprendre et à se développer sur tous les plans ». C'est l'intervention de l'enseignant dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul. À titre d'exemple, pour susciter la participation des élèves dans le cours et leur prise de parole, surtout des élèves en difficulté, il faut que l'enseignant ne monopolise pas la parole, mais la laisse également à ses élèves. Pour ce faire, il peut leur poser des questions, les formuler de

façon à permettre à n'importe quel élève de répondre ou leur donner des tâches à faire. En outre, sa circulation régulière et systématique auprès de ses élèves pour observer leur travail et répondre à leurs questions est nécessaire.

Bucheton et Soulé (2009) soulignent que les formes d'étayage des enseignants, qui sont variées selon les disciplines, le contenu de la leçon, l'hétérogénéité des élèves, la nature des tâches et des savoirs, constituent une préoccupation centrale, supérieure aux autres.

Le savoir

Le savoir est une préoccupation qui repose sur les contenus à enseigner aux élèves. C'est une préoccupation centrale par rapport aux autres (le pilotage, le tissage, l'atmosphère et l'étayage) dans le sens où toutes ces préoccupations visent à faciliter l'apprentissage de savoirs, de techniques chez l'élève.

Ce modèle théorique de l'agir de l'enseignant, comme le mentionnent ses auteurs, peut s'appliquer à tout niveau, de la maternelle à l'université, à toute discipline scolaire et à toute notion à enseigner. Dans le cadre de la présente recherche, ce modèle du multi-agenda permet non seulement à la chercheuse-étudiante d'analyser les pratiques observées des enseignants participants, mais aussi de leur montrer, au cours de la formation, comment organiser avec efficacité une séance d'atelier d'écriture. De plus, il a été utilisé comme un outil sur lequel les enseignants participants se sont appuyés pour analyser leurs propres pratiques d'atelier d'écriture expérimentées ou celles de leurs collègues lors des rencontres de formation.

2.5 Une synthèse

À l'intérieur de ce dernier volet du cadre conceptuel, nous avons abordé la question du développement professionnel des enseignants. Nous avons mis en lumière des limites de la formation continue traditionnelle - un moyen permettant de soutenir le développement professionnel - pour présenter ensuite les cinq caractéristiques communes d'une formation efficace faisant consensus chez plusieurs chercheurs (Borko et al., 2010 ; Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2017 ; Desimone, 2009) : le contenu ciblé, la cohérence, la durée suffisante, l'apprentissage actif et la participation collective des enseignants. Dans la perspective socioconstructiviste dans laquelle s'inscrivent plusieurs dispositifs de formation récents, deux voies sont, entre autres, considérées comme potentiellement favorables pour soutenir le développement professionnel des enseignants : leur pratique réflexive et leur collaboration avec des collègues ou des chercheurs. Pour pouvoir respecter toutes ces cinq conditions, ainsi que ces deux voies prometteuses de la formation, la recherche collaborative semble un choix judicieux, car elle

se rend compte de tous ces aspects. Le potentiel de ce type de recherche pour favoriser le développement professionnel des enseignants a été éprouvé par certaines recherches empiriques antérieures (Butler et al., 2004, Dupin de Saint-André, 2011, Lefrançois et al., 2014, Montésinos-Gelet et al., 2018). Le modèle de recherche collaborative conçu par Desgagné et ses collaborateurs (2001) est retenu dans le cadre de la présente étude afin de décrire notre démarche de recherche alors que le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) nous permet d'analyser les pratiques mises en œuvre en contexte d'atelier d'écriture par les enseignantes participantes.

2.6 La synthèse du cadre conceptuel et les objectifs spécifiques de la recherche

Le présent chapitre, le cadre conceptuel, est construit autour de quatre grands volets. Dans le premier volet relatif à l'écriture en contexte scolaire, nous avons clarifié deux concepts, soit l'écriture et la compétence à écrire. Le modèle de Hayes et Flower (1980) et celui de Bereiter et Scardamalia (1987) qui décortiquent le caractère procédural de l'écriture permettent de comprendre sa complexité, les difficultés des scripteurs lors de la rédaction et la différence entre le scripteur expert et le scripteur inexpérimenté alors que Montésinos-Gelet (2013) a dévoilé différentes composantes de la production écrite. La recension de recherches en anglais L1 et L2 de Silva (1993) met en lumière par ailleurs que l'écriture en L2 est plus ardue et moins efficace que l'écriture en L1 étant donné des connaissances limitées en L2 du scripteur de L2. La compétence en L2 joue ainsi un rôle important dans l'écriture en L2, mais celle-ci permet également l'acquisition de la L2 (Williams, 2012). La compétence à écrire est une compétence qui comprend les connaissances, les savoir-faire et les attitudes du scripteur et son processus d'écriture, et se manifeste à travers le produit de l'écriture (le texte) (groupe DIEPE, 1995). Conséquemment, l'analyse des textes écrits par les élèves est un des moyens permettant d'évaluer leur compétence à écrire. La qualité du texte écrit peut être mesurée selon sept traits développés par Arter et ses collaborateurs (1994) et Culham (2003), soit le contenu, la structure du texte, la voix, la structure des phrases, le choix des mots, les conventions linguistiques et la présentation matérielle. Particulièrement, en contexte d'écriture de L2, la compétence linguistique est aussi évaluée séparément, et ce, souvent par la fluidité, la précision et la complexité syntaxique et lexicale (Wolfe-Quintero et al., 1998).

Le deuxième volet est consacré à la présentation de deux méta-analyses de Graham et Perin (2007a, 2007b) qui fournissent des pratiques d'enseignement de l'écriture montrées efficaces par la recherche. L'atelier d'écriture - l'objet de la présente étude - qui inclut plusieurs de ces pratiques efficaces décrites dans ces méta-analyses pourrait être, selon nous, une combinaison potentiellement optimale de pratiques efficaces pour soutenir le développement de la compétence à écrire des élèves en L2 du

secondaire à condition qu'il prenne en considération leurs besoins spécifiques que sont, entre autres, *l'apprentissage de l'écriture et l'apprentissage de la L2 par l'écriture*, pour qu'il y réponde.

À l'intérieur du troisième volet lié à l'atelier d'écriture, nous avons exposé son historique, les fondements théoriques ainsi que pédagogiques qui supportent l'implémentation de ce dispositif dans la classe de L2, sa conception ainsi que son organisation. Nous avons également recensé des recherches empiriques examinant l'impact de l'atelier d'écriture sur le développement de l'écriture en L1 et en L2 des apprenants et la mise en œuvre par les enseignants de ce dispositif en contexte de L1 et de L2. À la lumière de la recension, nous constatons qu'un atelier d'écriture qui se centre tant sur le processus (les stratégies d'écriture) que le produit de l'écriture (la structure du texte et les conventions linguistiques) (Al-Hroub et al., 2016 ; Honeycutt et Pritchard, 2005 ; Tompkins, 2002), met l'accent sur l'enseignement explicite des stratégies d'autorégulation, surtout pour les élèves scripteurs en difficulté, et où l'enseignant fait des adaptations des pratiques pour répondre aux besoins spécifiques de ces derniers (Honeycutt et Pritchard, 2005 ; Tompkins, 2002) semble bénéfique pour l'écriture des élèves, peu importe leur niveau en écriture (Al-Hroub et al., 2016 ; Honeycutt et Pritchard, 2005 ; Tompkins, 2002). En contexte de L2, à l'exception de l'étude d'Al-Hroub et ses collaborateurs (2016), les ateliers d'écriture dans les recherches que nous avons recensées visent principalement à améliorer la fluidité d'écriture et le contenu des textes en considérant la correction linguistique comme secondaire pour augmenter la motivation à écrire des élèves. Or, la forme linguistique du texte doit être aussi prise en compte que son contenu dans l'enseignement et l'apprentissage de la L2, car les scripteurs en L2 sont en processus d'apprentissage de la L2 (Myles, 2002 ; Williams, 2005) et que l'écriture est récemment considérée comme un moyen d'apprentissage de la L2 (Williams, 2012). De plus, aucune étude, à notre connaissance, n'est réalisée auprès d'élèves du deuxième cycle du secondaire de L2 ou de LE (15-17 ans) pour examiner l'impact de ce dispositif sur le développement de l'écriture en L2 ou en LE de ce public. Du côté des études examinant la mise en œuvre par les enseignants de l'atelier d'écriture, elles décrivent les pratiques mises en place en contexte d'atelier d'écriture, mais n'évaluent pas la qualité de cette mise en œuvre. Finalement, aucune étude, à notre connaissance, ne décrit les pratiques d'atelier d'écriture au deuxième cycle du secondaire, en contexte de L2 et de LE.

Le dernier volet du cadre conceptuel est consacré au développement professionnel des enseignants. Nous y avons exposé les limites de la formation continue traditionnelle, les caractéristiques d'une formation efficace et deux voies potentiellement favorables pour soutenir le développement professionnel des enseignants : leur pratique réflexive et leur collaboration avec des collègues ou des chercheurs. Nous avons également montré le potentiel de la recherche collaborative pour favoriser le

développement professionnel en rapportant les résultats de certaines recherches empiriques antérieures (Butler et al., 2004, Dupin de Saint-André, 2011, Lefrançois et al., 2014, Montésinos-Gelet et al., 2018). Nous avons par ailleurs décrit le modèle de recherche collaborative conçu par Desgagné et ses collaborateurs (2001) qui est retenu dans le cadre de la présente étude afin de dépeindre notre démarche de recherche, et le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) qui sert à analyser les pratiques mises en œuvre en contexte d'atelier d'écriture par les enseignantes participantes.

À partir de ce plan conceptuel, nous formulons les objectifs spécifiques suivants pour notre recherche :

Objectif 1

Décrire la mise en œuvre des pratiques d'atelier d'écriture d'enseignants vietnamiens de FLE au deuxième cycle du secondaire bénéficiant d'une formation continue sur ce dispositif.

Objectif 2

Décrire l'impact de pratiques d'atelier d'écriture mises en œuvre par les enseignants sur le développement de la compétence à écrire de leurs élèves.

Objectif 3

Décrire l'impact de la participation à la recherche collaborative des enseignants sur le changement de leurs pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE.

- 3.1. Décrire le changement des pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE des enseignants.
- 3.2. Décrire les éléments de la recherche collaborative qui permettent aux enseignants de changer leurs pratiques d'enseignement de l'écriture.

CHAPITRE 3. MÉTHODOLOGIE

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les éléments conceptuels estimés pertinents qui nous permettent de formuler trois objectifs spécifiques à atteindre à la suite de l'organisation d'une formation continue sur l'atelier d'écriture et de l'accompagnement d'enseignants vietnamiens dans l'expérimentation de ce dispositif, soit : (1) décrire la mise en œuvre des pratiques d'atelier d'écriture d'enseignants vietnamiens de FLE au 2^e cycle du secondaire bénéficiant d'une formation continue et d'un accompagnement des chercheuses sur ce dispositif ; (2) décrire l'impact de pratiques d'atelier d'écriture mises en œuvre par les enseignants sur le développement de la compétence à écrire en FLE de leurs élèves et (3) décrire l'impact de la participation à une recherche collaborative des enseignants sur le changement dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE.

Ce chapitre présente le cadre méthodologique dans lequel s'inscrit cette recherche et s'articule, respectivement, autour des points suivants : le type de recherche, le contexte, les participants à la recherche, la description du dispositif de formation, la description des instruments et de la procédure de collecte de données et l'analyse des données.

3.1 Le type de recherche

Comme cette recherche est liée à l'accompagnement d'enseignants vietnamiens dans l'amélioration de leurs pratiques d'écriture à travers notamment le recours à l'atelier d'écriture, nous optons pour une recherche collaborative, et ce, pour trois raisons. Premièrement, comprendre et transformer les pratiques d'enseignement constituent les objectifs principaux de la recherche collaborative en contexte scolaire. Une telle approche vise à soutenir les enseignants dans leur développement professionnel (Savoie-Zajc et Bednarz, 2007). Deuxièmement, nous constatons qu'aucune recherche n'a décrit les pratiques d'atelier d'écriture au 2^e cycle du secondaire en contexte de L2, d'où l'absence d'expériences pertinentes connues sur les pratiques effectives de ce dispositif. Ceci nous a conduit à choisir une approche méthodologique qui facilite l'émergence d'idées novatrices. Or, il s'agit là d'un des objectifs d'une recherche collaborative où le chercheur coopère avec les praticiens pour réfléchir conjointement sur la pratique d'un objet d'exploration (Desgagné et al., 2001). Troisièmement, comme les recherches en éducation sont souvent critiquées en raison de leur manque d'utilité pour les enseignants (Desgagné et al., 2001), le choix de la recherche collaborative est pertinent dans le sens où elle permet de produire des retombées tant pour les chercheurs que pour les enseignants.

Dans le cadre conceptuel, nous avons exposé le modèle d'approche collaborative développé par Desgagné et ses collaborateurs (2001). Nous le reprenons dans cette section afin de décrire la structure de notre recherche (voir la figure 7).

Lors de la phase de *cosituation*, nous avons proposé aux deux enseignantes participantes de mener un « questionnement de pratique » (Desgagné et al., 2001) sur **la thématique suivante** : « la mise en œuvre des pratiques d'atelier d'écriture afin d'améliorer la compétence à écrire en FLE des élèves du deuxième cycle du secondaire ». Selon Desgagné et ses collaborateurs (2001), la thématique peut provenir soit des enseignants en raison d'un problème relevé dans leur pratique, soit des chercheurs et concerner un aspect de la pratique. Dans notre cas, la thématique n'est pas discutée avec les enseignantes, mais elle est centrée sur deux problèmes en lien avec leurs pratiques : les élèves vietnamiens du 2^e cycle du secondaire rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de l'écriture en FLE et les pratiques contemporaines d'enseignement de l'écriture en FLE y sont relativement traditionnelles. À partir de cette thématique, l'atelier d'écriture constitue **l'objet de formation** pour les enseignantes. Celles-ci ont été formées sur la mise en place des ateliers d'écriture en FLE dans leurs classes. **Les objets de recherche** sont les suivants : la description de la mise en œuvre par les enseignantes de l'atelier d'écriture, l'évaluation de l'impact de ces pratiques sur le développement de la compétence à écrire de leurs élèves et les effets de leur participation à la recherche collaborative sur le changement dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture.

Durant la phase de *coopération*, **l'activité réflexive** menée avec les enseignantes a pris place durant les formations et au cours des entrevues de suivi par Skype où les enseignantes et la chercheuse ont réfléchi conjointement afin de concevoir des ateliers d'écriture ou de trouver des solutions pour remédier aux difficultés éprouvées par les enseignantes lors de leur expérimentation de ce dispositif. Enfin, pour la phase de *coproduction*, nous espérons que l'analyse des résultats de cette recherche montre l'amélioration des pratiques d'écriture des enseignantes qui favorisent en retour le développement de la compétence à écrire en FLE de leurs élèves (**retombées pour la communauté de pratique**) et permet d'enrichir les connaissances sur les pratiques d'enseignement de l'écriture en L2 et celles d'atelier d'écriture en contexte de L2 (**retombées pour la communauté de scientifique**).

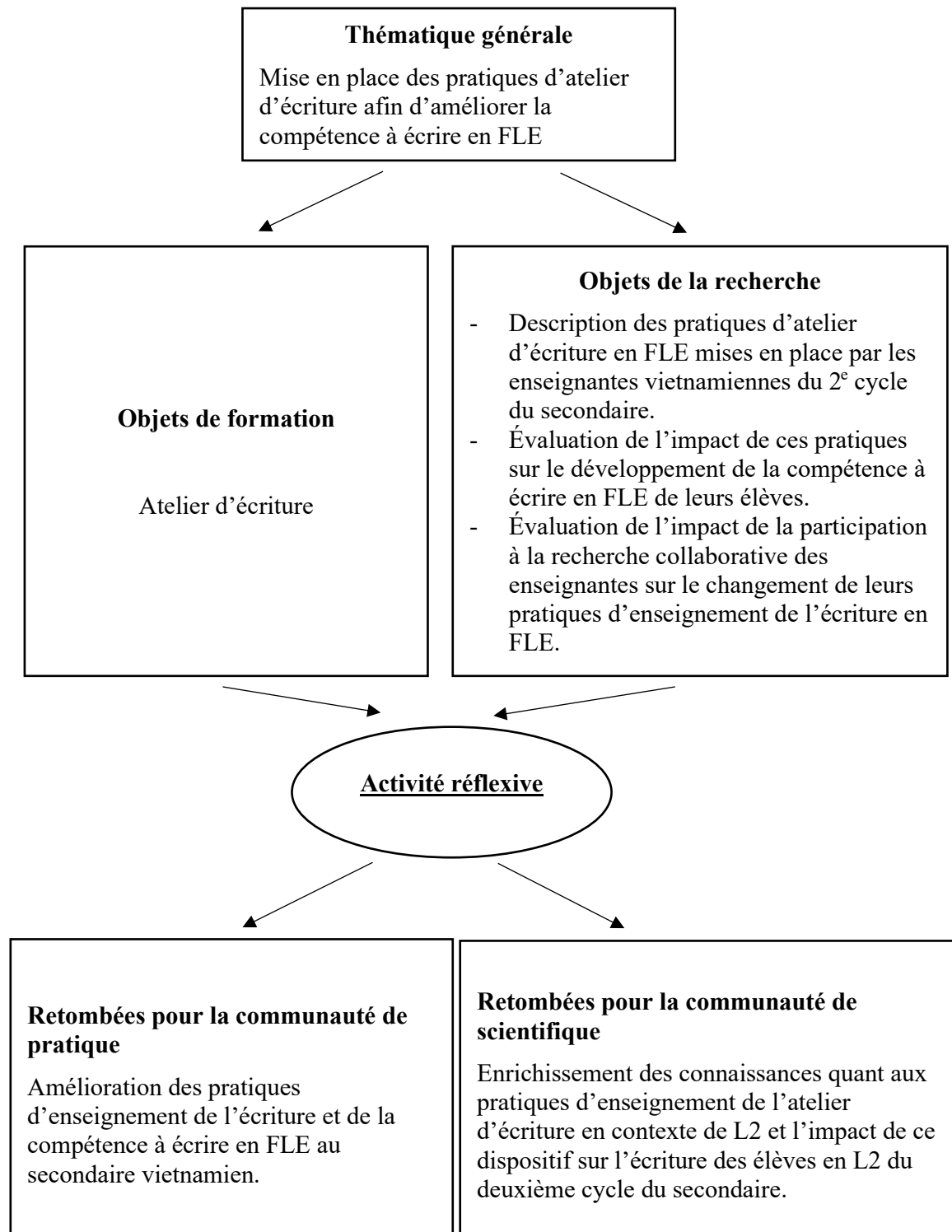


Figure 7. Modèle de la recherche collaborative de Desagné et ses collaborateurs (2001) adapté dans notre recherche

3.2 Le contexte de la recherche

Cette recherche a été conduite avec deux enseignantes vietnamiennes de FLE et leurs élèves du lycée Quoc Hoc qui se situe dans la ville de Hué, au centre du Vietnam. Ce lycée a été choisi pour plusieurs raisons. Premièrement, quelques enseignantes de français du lycée ont partagé avec nous leur volonté de changer leurs pratiques d'enseignement de l'écriture pour améliorer l'apprentissage de l'écriture actuel de leurs élèves. Deuxièmement, lorsque nous avons parlé de notre projet de recherche à la direction du lycée, on l'a apprécié et s'est assuré de créer des conditions favorables pour que les enseignants puissent s'engager dans notre recherche et mettre en œuvre de nouvelles pratiques en classe. La volonté des enseignants de changer leurs pratiques et un contexte scolaire favorable aux changements de pratiques d'enseignement sont considérés comme deux conditions optimales pour que les enseignants apportent des changements à leurs pratiques (Montésinos-Gelet et al., 2018 ; Richardson, 1998 ; Udin, 2016). Troisièmement, les classes de français du lycée comprennent de 15 à 20 élèves. Ce nombre idéal faciliterait un étayage personnalisé de l'enseignant pour les élèves et les interactions entre l'enseignant et les élèves et entre ceux-ci que requiert l'atelier d'écriture. Enfin, nous y avons enseigné le français il y a quelques années. Notre expérience facilite donc notre compréhension de la situation de l'enseignement du français dans ce contexte.

Au moment de la recherche, l'école a eu cinq enseignantes de français et cinq classes de français, dont une classe de 10^e année, deux de 11^e année et deux de 12^e année pour un effectif total de 89 élèves. Ces derniers ont déjà appris le français durant quatre ans au secondaire premier cycle. Selon le programme d'enseignement du FLE au deuxième cycle du secondaire du Vietnam, les enseignants doivent enseigner aux élèves la langue (la grammaire et le vocabulaire) et les quatre compétences - l'écoute, l'oral, la lecture, l'écriture. Les élèves du lycée de Quoc Hoc ont six périodes de 45 minutes chacune par semaine consacrées à la matière de FLE.

3.3 La description des participants

Puisque notre recherche vise à documenter les pratiques d'atelier d'écriture mises en œuvre par des enseignants vietnamiens et à évaluer leur impact sur la compétence à écrire en FLE de leurs élèves, notre échantillon est à la fois constitué d'enseignants et d'élèves. Ces derniers sont décrits avec détails dans les lignes qui suivent.

3.3.1 Les enseignants

Dans le cadre de ce projet, nous avons recruté les enseignants de français provenant du lycée Quoc Hoc de la ville de Hué en nous basant sur les critères suivants :

- 1- Enseignants de français de deuxième cycle du secondaire dans les classes de 10^e et 11^e année²⁰. Comme nous l'avons expliqué, puisque notre recherche s'étale sur la deuxième session de l'année scolaire 2018-2019 (de mi-avril à la fin de mai 2019) et la première session de l'année scolaire 2019-2020 (du début de septembre 2019 à mi-janvier 2020), les enseignants des classes de 12^e année n'ont pas été choisis parce qu'après la deuxième session de l'année scolaire 2018-2019, les élèves de ces classes finissent leur programme d'études secondaires.
- 2- Enseignants possédant au moins un an d'expérience en enseignement. En effet, un des objectifs de notre recherche est d'évaluer l'impact du dispositif de recherche collaborative sur le changement des pratiques d'écriture des enseignants participants. Il est important qu'ils aient une certaine expérience pour pouvoir répondre aux questions de notre entrevue sur leur perception des changements dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture.
- 3- Enseignants ayant la volonté d'améliorer leur enseignement de l'écriture.

Trois enseignantes volontaires ont accepté de s'engager dans notre projet de recherche. Pourtant, à la suite de sa participation à la formation, une enseignante a décidé de quitter le projet de recherche pour une raison incontrôlable : elle s'est installée dans une autre ville pour enseigner le FLE dans une université. L'échantillon comprenait finalement seulement deux enseignantes.

Afin d'avoir des informations sur le profil de ces enseignantes, au début de la recherche, au moyen d'une entrevue semi-dirigée dont la partie 1 consacrée aux renseignements des participants, nous avons demandé aux enseignantes de fournir les informations suivantes : âge, nombre d'années d'expérience, niveau d'enseignement, programmes de formation complétés, cours et formations suivis liés à l'écriture en FLE et à la didactique de l'écriture en langue étrangère ou en FLE, cours et formations suivis liés à l'atelier d'écriture (voir l'annexe 2). Le tableau 4 suivant dresse le portrait des enseignantes. Pour conserver l'anonymat des participantes, celles-ci sont identifiées par les numéros 1 et 2.

²⁰ Nous rappelons que l'enseignement général du Vietnam comporte 3 cycles.

- Le primaire, durant 5 ans (de la 1^{re} année à la 5^e), regroupe les élèves de 6 à 10 ans.

- Le 1^{er} cycle du secondaire, durant 4 ans (de la 6^e année à la 9^e), regroupe les élèves de 11 à 14 ans.

- Le 2^e cycle du secondaire, durant 3 ans (de la 10^e année à la 12^e), regroupe les élèves de 15 à 17 ans.

Tableau 4. Portrait des deux enseignantes de la recherche

Informations	Enseignante 1	Enseignante 2
Âge	41 à 50 ans	41 à 50 ans
Nombre d'années d'expérience en enseignement du FLE au lycée	15 ans	16 ans
Niveau d'enseignement	11 ^e classe	10 ^e classe
Diplômes obtenus	Baccalauréat en didactique du FLE obtenu au Vietnam Maîtrise en diffusion du français obtenu en France	Baccalauréat en didactique du FLE obtenu au Vietnam Maîtrise en didactique du FLE obtenu au Vietnam
Cours et formations suivis	Cours d'écriture en FLE à la 1 ^{re} et 2 ^e année universitaire Pas de cours ni de formation relatifs à la didactique de l'écriture en langue étrangère et en FLE ni à l'atelier d'écriture	Cours d'écriture en FLE à la 1 ^{re} et 2 ^e année universitaire Pas de cours ni de formation relatifs à la didactique de l'écriture en langue étrangère et en FLE ni à l'atelier d'écriture

Ces deux enseignantes sont les collègues de la chercheuse-étudiante depuis dix ans. De plus, elles ont participé à une formation animée par la chercheuse-étudiante en 2011 sur les pratiques d'enseignement de la notion de phrase en grammaire nouvelle et une d'entre elles a accepté que nous la suivions durant l'année scolaire 2011-2012 pour la documentation de ses pratiques sur la notion de phrase au moyen des observations directes en classe et des entretiens de suivi mensuels. Nos expériences antérieures de collaboration professionnelle ainsi que nos valeurs communes faciliteraient, nous le croyons, notre travail conjoint.

La partie 3 de cette entrevue initiale nous a également permis de demander aux enseignantes de nous dire quelles étaient leur motivation de participation à notre recherche et leurs attentes personnelles ainsi que professionnelles au regard de ce projet. Les deux enseignantes ont toutes mentionné qu'elles étaient très motivées à s'engager dans notre projet, car elles voulaient connaître de nouvelles pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE pour améliorer la compétence à écrire de leurs élèves. L'enseignante 1 a ajouté qu'elle appréciait la formation sur l'enseignement de la notion de phrase à l'aide de la littérature de jeunesse que nous avons organisée pour elle et ses collègues en 2011 et a espéré que cette fois-ci, notre formation portant sur l'enseignement de l'écriture serait aussi intéressante et utile pour son enseignement de FLE. Ces propos des enseignantes paraissaient encourageants ;

l'engagement volontaire des participants est déterminant pour la réussite de projets de recherche participatifs (Montésinos-Gelet et al., 2018 ; Richardson, 1998 ; Udin, 2016). À propos des attentes au regard de ce projet, l'enseignante 1 souhaitait que la formation porte sur la conception d'une séance d'écriture et les stratégies d'écriture permettant aux élèves de rédiger des textes en français captivants et enrichis. L'enseignante 2, de son côté, désirait enrichir ses connaissances sur l'écriture en FLE et son enseignement et aller chercher des pistes pour enseigner la production écrite de textes argumentatifs.

3.3.2 Les élèves

Afin de mesurer l'impact de pratiques d'enseignement de l'atelier d'écriture sur le développement de la compétence à écrire des élèves, nous avons sélectionné également les élèves des classes de deux enseignantes participantes. Nous avons envoyé un consentement écrit (voir l'annexe 3) à leurs parents au début de la recherche pour demander leur permission. C'étaient des élèves du deuxième cycle du secondaire de 15 à 17 ans qui apprenaient le français comme LE depuis presque cinq ou six ans au début de la recherche. Selon leurs enseignantes, ils avaient un niveau de français évalué intermédiaire. Il y avait au total 33 élèves s'engageant dans notre recherche : 18 élèves (3 garçons et 15 filles) de l'enseignante 1 et 15 élèves (4 garçons et 11 filles) de l'enseignante 2.

3.4 La description du dispositif de formation

Pour les besoins de la recherche, nous avons mis en place un dispositif de formation de mi-avril à la fin de décembre 2019, qui avait essentiellement trois objectifs :

- 1- Donner aux enseignantes une formation approfondie sur l'enseignement de l'écriture en L2 et notamment sur les concepts inhérents à l'atelier d'écriture : ses principes de fonctionnement, sa structure, les manières de l'organiser, le matériel utilisé, etc.
- 2- Leur proposer des pistes pour la conception d'activités en atelier d'écriture. Par la suite, elles ont créé leurs propres pratiques d'atelier à partir des connaissances acquises. Puisqu'il s'agit d'une recherche collaborative, il est important que les activités expérimentées dans les classes participant à la recherche soient construites par les enseignantes elles-mêmes et non imposées par l'équipe de recherche. Cependant, nous leur avons offert du soutien dans la conception de ces activités.
- 3- Leur fournir une rétroaction personnalisée lors des entrevues bimensuelles par Skype entre chaque enseignante et la chercheuse-étudiante pour vérifier si elle a appliqué efficacement la démarche et les principes de l'atelier d'écriture et fournir des précisions pour améliorer sa

pratique, et une rétroaction collective au cours des journées de formation suivant l'observation en classe. Cette rétroaction a permis de présenter les bons coups des enseignantes et les défis à relever par celles-ci, si tel était le cas.

Afin d'atteindre ces buts, nous avons organisé une formation préalable de 20h30 au total au début de la recherche s'étalant sur 4 journées (du 19 au 22 avril 2019). Cette formation a été suivie de trois rencontres d'accompagnement de 5h30 au total sur une durée de 6 mois (de mai à décembre 2019).

La formation préalable avait pour objectif de fournir aux enseignantes des connaissances sur l'écriture en L2, son enseignement et l'atelier d'écriture. La première journée comportait un volet théorique portant sur des notions liées à l'écriture en L2, à son enseignement, à son évaluation et à l'atelier d'écriture. Plus précisément, au niveau de **l'écriture de L2**, nous avons présenté quelques définitions erronées et réduites de l'écriture qui amènent à un enseignement problématique en contexte scolaire pour introduire ensuite des définitions plus convaincantes qui permettent un enseignement plus efficace de cette compétence. Nous avons aussi exposé le rôle de l'écriture dans l'acquisition de la L2 et deux courants liés à l'apprentissage de l'écriture dans la classe de L2 : apprendre à écrire et écrire pour apprendre la L2 afin de faire reconnaître aux enseignantes l'importance d'enseigner l'écriture et d'offrir aux élèves l'occasion d'écrire fréquemment le plus possible. Concernant **l'enseignement de l'écriture en L2**, nous avons présenté des pratiques d'enseignement prometteuses reconnues par la recherche décrites par Graham et Perin (2007a, 2007b) pour leur montrer que leurs pratiques d'enseignement d'écriture en cours sont encore traditionnelles et ne soutiennent pas l'apprentissage de l'écriture et la nécessité de les améliorer. Nous leur avons également proposé une approche hybride centrée tant sur le processus que sur le produit d'écriture estimée par la recherche comme meilleure pour l'enseignement de l'écriture en contexte de L2 afin de les guider dans la conception des tâches d'écriture efficaces dans leurs classes de FLE. À propos de **la rétroaction et de l'évaluation en écriture en L2**, deux types d'évaluation recommandés par la recherche en écriture ont été présentés : l'évaluation au service de l'apprentissage (l'évaluation formative) et l'évaluation sommative. Étant intégrée à l'évaluation formative et utilisée en contexte d'atelier d'écriture, la rétroaction orale en cours d'apprentissage a été également abordée. D'autre part, comme nous l'avons souligné dans le cadre conceptuel, mis en place dans la classe de L2, l'atelier d'écriture doit être conçu de façon à aider les élèves à développer non seulement le contenu et la structure de leur texte, mais aussi sa forme. C'est pourquoi nous avons abordé la notion de la rétroaction corrective sur la forme, un moyen qui contribue à améliorer la précision linguistique du texte des élèves. Dans le souci d'aider les participantes à comparer différentes stratégies de rétroaction et d'évaluation en écriture, nous les avons présentées sous

forme de dilemmes en relevant leurs caractéristiques, leurs avantages ainsi que leurs inconvénients : l'évaluation formative vs l'évaluation sommative, la grille d'évaluation holistique vs la grille d'évaluation analytique, la rétroaction vs la notation, la rétroaction par l'enseignant vs la rétroaction par les pairs, la rétroaction écrite vs la rétroaction orale, la rétroaction sur le contenu vs la rétroaction sur la forme, la rétroaction corrective directe vs la rétroaction corrective indirecte. Finalement, en ce qui a trait à **l'atelier d'écriture**, nous avons exposé son historique, ses principes de fonctionnement, sa structure, sa conception et son organisation et ses bénéfices dans l'apprentissage de l'écriture selon les résultats des recherches à ce sujet que nous avons recensées dans le cadre conceptuel.

La deuxième journée était consacrée à **la mini-leçon**. Le volet théorique portait sur sa gestion temporelle, son déroulement, le matériel utilisé pendant cette phase, le choix et l'analyse du texte modèle, les pratiques mises place décrites par Calkins (2018) et des recherches recensées dans notre cadre conceptuel et la planification d'un module d'écriture comportant plusieurs mini-leçons. Le volet pratique, de son côté, s'articulait autour de trois activités exécutées par les enseignantes : (1) écrire individuellement trois mini-leçons à partir de l'analyse de trois textes modèles (un album de jeunesse, un article et un texte d'élève) ; (2) concevoir individuellement des tableaux d'ancrage pour ces trois mini-leçons ; et (3) planifier collectivement un module d'écriture sur un genre de texte choisi qui porte tant sur les aspects du processus que sur ceux du produit d'écriture en suivant le programme d'enseignement de l'écriture au 2^e cycle du secondaire vietnamien.

La troisième journée était liée à **l'entretien d'écriture**. Le volet théorique concernait ses types, sa structure, le matériel utilisé pendant cette phase, les obstacles éventuels de l'introduction de l'entretien dans la classe vietnamienne et des solutions tandis que le volet pratique se construisait autour de trois activités : (1) écrire en trio trois scénarios d'entretien d'écriture sur le modèle proposé par Calkins (2018) « si... alors » ; (2) écrire individuellement deux scénarios d'entretien d'écriture « si... alors », et (3) jouer un jeu de rôle sur l'entretien d'écriture entre enseignant-élève.

La quatrième journée était centrée sur **le partage et la publication des écrits et le modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009)**. Suivant les recommandations de Calkins (2018), nous avons transmis aux enseignantes les manières susceptibles de procéder à la phase de partage et de publication des écrits et discuté avec elles des projets de publication convenables et réalisables dans leur contexte. Nous avons terminé la formation avec la présentation du modèle de Bucheton et Soulé (2009) qui a permis aux enseignantes de concevoir et d'organiser un atelier d'écriture en classe en prenant en compte des gestes professionnels (objet de savoir, tissage, pilotage, étayage et atmosphère) et en les ajustant pour qu'ils soient améliorés.

Les trois rencontres d'accompagnement subséquentes (à la fin de mai, août et décembre 2019), quant à elles, visaient essentiellement le développement d'activités et la rétroaction mutuelle sur les activités expérimentées et dont les contenus ont été conçus en fonction des besoins et des désirs des enseignantes. La première rencontre d'une heure trente environ a été consacrée aux rétroactions sur la première observation de deux séances des enseignantes. La deuxième rencontre d'une durée de trois heures s'est articulée autour de trois activités : (1) la discussion de la lecture de trois ouvrages de Calkins et ses collaborateurs, (2) les rétroactions sur les mini-leçons conçues par les enseignantes et (3) la présentation par la chercheuse-étudiante des mini-leçons sur l'élaboration des idées et le style. La troisième et dernière rencontre d'une heure a porté sur les rétroactions sur la deuxième observation des séances des enseignantes.

En guise de synthèse, nous récapitulons dans le tableau 5 suivant le contenu des rencontres de formation.

Tableau 5. Présentation du contenu du dispositif de la formation

Formation préalable			
Date	Horaire	Contenu	Participant
19/04/2019	8 h-11 h 30	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'écriture en L2 : sa définition, son rôle dans l'acquisition de la L2, son apprentissage, son enseignement et son évaluation 	Chercheuse et 3 enseignantes
	14 h-17 h 00	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'atelier d'écriture : son historique, ses principes de fonctionnement, sa structure et ses bénéfices dans l'apprentissage de L2. 	Chercheuse et 3 enseignantes
20/04/2019	8 h-11 h 00	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La mini-leçon : sa gestion temporelle, sa structure, le matériel utilisé pendant cette phase, le choix et l'analyse du texte modèle, la planification d'un module d'écriture comportant plusieurs mini-leçons 	Chercheuse et 3 enseignantes
	14 h-17 h 00	<p>Les activités de pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Écrire trois mini-leçons. ▪ Concevoir des tableaux d'ancrage. ▪ Planifier un module d'écriture autour d'un genre de texte 	Chercheuse et 3 enseignantes
21/04/2019	8 h-11 h 00	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'entretien d'écriture : ses types, sa structure, le matériel utilisé pendant cette phase, les obstacles éventuels de l'introduction de l'entretien dans la classe vietnamienne et les solutions. 	Chercheuse et 3 enseignantes
	14 h-17 h 00	<p>Les activités de pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Écrire des scénarios d'entretien d'écriture. ▪ Jouer le jeu de rôle sur l'entretien d'écriture entre enseignant-élève. 	Chercheuse et 3 enseignantes
22/04/2019	8 h-10 h 00	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le partage et la publication des écrits ▪ Le modèle de Bucheton et Soulé (2009) 	Chercheuse et 3 enseignantes
Première rencontre d'accompagnement			
31/05/2019	9 h-10 h 30	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rétroactions sur la première observation des séances de deux enseignantes ▪ Planification du travail pour les enseignantes pendant leurs vacances d'été 	Chercheuse et 2 enseignantes
Deuxième rencontre d'accompagnement			
31/08/2019	8 h-11 h 00	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussion de la lecture de trois ouvrages de Calkins et ses collaborateurs portant sur la rédaction du texte argumentatif ▪ Rétroactions sur les mini-leçons conçues par les enseignantes ▪ Présentation d'une liste de mini-leçons portant sur l'élaboration des idées et le style du texte 	Chercheuse et 2 enseignantes
Troisième rencontre d'accompagnement			
29/12/2019	9 h-10 h 00	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rétroactions sur la deuxième observation ▪ Planification de l'entrevue avec les enseignantes et de l'évaluation des productions écrites chez les élèves (post-test) 	Chercheuse et 2 enseignantes

Parallèlement à l'organisation de ces rencontres, nous avons mis en place d'autres modalités d'accompagnement des enseignantes en vue de les soutenir dans leur expérimentation de l'atelier d'écriture en classe. **Premièrement**, pour susciter leur réflexion sur leurs pratiques d'atelier d'écriture, nous avons recommandé à chaque enseignante d'observer quelques ateliers de sa collègue afin qu'elle autorégule ses propres pratiques. **Deuxièmement**, lors des entrevues de suivi bimensuelles, après avoir entendu la narration des pratiques sur l'atelier d'écriture de chaque enseignante, nous avons proposé des pistes d'amélioration d'activités pour les ateliers d'écriture ou celles de conception de nouvelles activités dans les prochaines séances. Les discussions lors de ces entrevues nous ont permis d'identifier les prochains besoins de formation des enseignantes. **Troisièmement**, notre accompagnement a duré presque six mois (mi-avril à décembre 2019) afin d'offrir aux enseignantes du temps suffisant pour mettre en pratique des contenus de formation. En plus de six mois d'expérimentation de l'atelier d'écriture en classe, les enseignantes avaient encore trois mois de vacances (juin, juillet et août 2019), comme nous l'avons mentionné, pour approfondir leur lecture personnelle des ouvrages de Calkins et de ses collaborateurs inhérents à la conception et à l'organisation des ateliers d'écriture sur le texte argumentatif que nous avons proposés et puis faire des adaptations de manière à créer des ateliers d'écriture qui répondaient aux exigences du programme d'enseignement du FLE de leur école et aux besoins de leurs élèves pour l'année scolaire suivante. Bien que nous ne réalisions de formation ni d'entrevue téléphonique durant les vacances, les enseignantes avaient la possibilité de nous contacter par courriel ou Skype en cas de besoin d'aide et elles l'ont fait quelques fois.

3.5 La description des instruments de collecte des données

Dans cette section, nous présentons nos choix des instruments de collecte des données en fonction de nos trois objectifs, les justifions et exposons les biais éventuels qu'induisent ces instruments.

Notre premier objectif est de décrire et d'évaluer les pratiques d'enseignement de l'atelier d'écriture de deux enseignantes vietnamiennes de FLE au deuxième cycle du secondaire. Leurs pratiques effectives ont été collectées à l'aide d'observations en classe alors que leurs pratiques déclarées ont été recueillies lors d'entrevues de suivi bimensuelles.

Notre deuxième objectif consiste à évaluer l'impact de pratiques d'atelier d'écriture mises en œuvre par les deux enseignantes vietnamiennes de FLE au deuxième cycle du secondaire sur le développement de la compétence à écrire en FLE de leurs élèves. Pour ce faire, nous avons mesuré la performance en écriture des élèves au début et à la fin de la recherche à l'aide d'épreuves de production écrite.

Notre troisième objectif vise à évaluer l'impact de la participation des deux enseignantes vietnamiennes de FLE du deuxième cycle du secondaire à cette recherche collaborative sur le

changement de leurs pratiques d'enseignement de l'écriture. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons mené avec elles une entrevue semi-dirigée au début et à la fin de la recherche.

3.5.1 L'observation directe en classe

Après la présentation de quelques recherches portant sur les pratiques enseignantes dans le cadre conceptuel (Butler et al., 2004 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Lefrançois et al., 2014 ; Levitt et al., 2014 ; Montésinos-Gelet et al., 2018 ; Troia et al., 2011 ; Udin, 2016), nous pouvons remarquer que la quasi-totalité de chercheurs a utilisé l'observation en classe en vue de recueillir les pratiques des enseignants. Il existe deux types d'observation directe, structurée ou non et participante ou non. Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour une observation semi-structurée, non participante.

Nous avons procédé à deux observations de 90 minutes chacune dans la classe de chaque enseignante, l'une au début de la recherche (fin de mai 2019), un mois après la formation préalable sur l'atelier d'écriture et l'autre à la fin de la recherche (mi-décembre 2019), ce qui a donné un total de deux observations de 180 minutes par enseignante. C'étaient les enseignantes qui ont sélectionné les moments où elles préféraient que la chercheuse-étudiante vienne en classe. La seule contrainte qui leur a été donnée concernait les contenus observés qui devaient être en lien avec l'écriture. Les instruments de collecte de données des pratiques observées incluent une grille d'évaluation (voir l'annexe 4) et la prise de photos, selon la méthodologie développée par Montésinos-Gelet (2009).

La grille d'observation a été conçue à partir du modèle de Bucheton et Soulé (2009) et de la grille de codage de Troia et ses collaborateurs (2011) et remplie par la chercheuse-étudiante. Plus précisément, à l'aide du modèle de Bucheton et Soulé (2009), elle a considéré les contenus abordés (*objets de savoir*), la manière dont les enseignantes ont expliqué la pertinence d'aborder de tels contenus et des tâches proposées (*le tissage*), la planification des tâches et activités proposées aux élèves et l'organisation matérielle, temporelle et spatiale, la liberté accordée aux élèves dans leur écriture (*le pilotage*), les formes d'aides offertes aux élèves (*l'étayage*) et l'attention, la participation ainsi que l'interaction des élèves durant le cours (*l'atmosphère de la classe*). Inspirée également de la grille de codage de Troia et ses collaborateurs (2011) sur les aspects observables en atelier d'écriture, dans notre grille d'observation, pour les quatre préoccupations - le tissage, l'étayage, l'atmosphère et les objets de savoir - nous avons listé à l'avance des éléments observables et introduit une catégorie « autre » afin d'ajouter des éléments manquants. Par exemple, pour l'étayage, nous avons dressé préalablement les formes de soutien que chaque enseignante pouvait fournir aux élèves en classe tant au niveau cognitif (le modelage, l'explication, le questionnement, la suggestion, la rétroaction, la récapitulation, l'entretien

d'écriture) qu'au niveau socioaffectif (l'encouragement, la punition, la proximité avec les élèves). Puis, au cours de l'observation, nous avons vérifié la présence de ces formes d'aide. Il existait également dans la grille d'observation un espace où nous avons écrit des commentaires sur les éléments observés, ce qui nous a permis de les décrire avec détails et précision et de les évaluer après l'observation. Seulement pour le pilotage, il n'y avait pas de la liste des éléments observables au préalable, mais nous avons dû noter toutes les activités mises en place selon l'ordre chronologique et pour chaque activité, nous avons précisé sa durée, le matériel utilisé, l'organisation spatiale, le regroupement des élèves et ce qu'ont fait l'enseignante et ses élèves durant l'activité.

La prise de photo est réalisée par un enseignant d'anglais au lycée Quoc Hoc qui s'est déjà occupé de ce même travail lors de notre collecte des données pour notre recherche de maîtrise.. Cet enseignant-photographe a documenté les pratiques en recueillant des traces constituées de photographies qui servaient à produire des narrations en images. Avant la première observation en classe, nous lui avons expliqué comment capter les moments pertinents pour prendre des photos. Les consignes qui lui ont été données consistaient à prendre en photos tous les écrits environnants, à capter, pendant l'enseignement, tout ce qui témoignait de la façon dont les tâches ont été pilotées et durant le travail entre les élèves, à prendre des photos de tous les groupes en travail. Les narrations en image ont permis d'une part d'illustrer la description des pratiques des enseignantes dans cette thèse et de soutenir les rétroactions offertes aux enseignantes lors de l'accompagnement, d'autre part.

L'observation directe nous permet de décrire ce qui se passe véritablement en classe, d'illustrer les dispositifs mis en œuvre, la participation des élèves et l'étayage de l'enseignant (Massé, 1992). Quant au procédé photographique, il permet, selon Montésinos-Gelet (2009), d'enregistrer des traces détaillées et précises du dispositif d'enseignement, des écrits environnementaux et de l'ambiance de travail dans la classe. Dans la présente recherche, c'est à partir des photos que les pratiques des enseignantes sont décrites, en prenant appui sur les cinq préoccupations centrales qui constituent la matrice de l'activité enseignante (Bucheton et Soulé, 2009). Les avantages de la prise de photos comparativement aux enregistrements vidéos sont non négligeables. En effet, la prise de photos permet de capter uniquement ce qui vaut la peine d'être capté, évitant ainsi les nombreux moments de la vie d'une classe qui ne nous intéressent pas pour cette recherche (les transitions, les récréations, etc.). Ainsi, les photos permettent de gagner du temps de visionnement. D'autre part, elle facilite le calcul du temps consacré à chaque activité en classe puisque l'heure exacte de chaque photo est indiquée dans son fichier numérique (Montésinos-Gelet, 2009).

Comme toutes les méthodes de collecte de données, l'observation directe a ses limites propres dont il est important d'être conscient en vue de les minimiser. Une des limites est que la subjectivité du chercheur peut affecter son choix des situations à observer, sa perception de ces situations et, par conséquent, ses analyses (Massé, 1992). Afin de minimiser ces biais et maximiser la validité des données, il est recommandé que le chercheur recueille le plus de données possible sur la situation observée et analyse bien la situation (Massé, 1992). Suivant ces recommandations, nous avons essayé de prendre le plus de notes possible qui peuvent aider à avoir une idée complète de la situation, avons fait également des enregistrements vocaux des séances observées afin de ne pas manquer les détails dans le cas où nous manquerions de temps pour consigner les observations à l'écrit et avons pris de plus la séance observée en photos qui permettaient d'illustrer les aspects observés.

Une autre limite de notre observation est liée au procédé photographique. Il est à noter que ce dernier présente non seulement des avantages, mais aussi des biais. Selon Conord (2002),

d'un point de vue méthodologique, il ne suffit pas de considérer le procédé photographique comme un moyen d'enregistrer des données relatives à des éléments visibles du terrain observé et de l'utiliser ensuite à des fins illustratives sans autre forme d'interrogation. L'image n'est pas miroir du réel, mais plutôt un objet construit. Le cadre photographique est déterminé par les choix du sujet photographiant qui définit au moment de la prise de vues une manière de montrer certains aspects des réalités observées (n. p.).

D'autre part, nous avons observé seulement deux fois les deux enseignantes au cours de cinq mois de leur expérimentation d'atelier d'écriture (mai, septembre, octobre, novembre, décembre 2019). Il serait possible que les pratiques observées ne soient pas toujours les pratiques habituelles de l'enseignante (Bru, 2002). Pour contrôler ces biais, il importe de trianguler nos données, ce que nous avons fait en menant des entrevues de suivi bimensuelles avec les enseignantes via Skype lors des mois de mai, septembre, octobre, novembre, décembre 2019 au cours desquelles elles ont décrit leurs pratiques d'enseignement de l'atelier d'écriture. Soulignons que comme les enseignants vietnamiens au secondaire sont en vacances du début de juin à la fin d'août annuellement, pendant ce temps nous ne leur avons pas demandé de rapporter leurs pratiques en classe. À l'aide des données de l'entrevue par Skype, nous avons envie de nous assurer que les pratiques observées sont représentatives de l'enseignement dispensé de manière régulière. Cet instrument est décrit en détail dans la section 3.5.2.2.

3.5.2 L'entrevue semi-dirigée

Afin d'atteindre les objectifs de recherche 1 et 3, nous avons eu recours à une entrevue semi-dirigée. Il s'agit d'une interaction verbale entre des personnes, un interviewer qui recueille l'information et un répondant qui fournit les données (Fortin, 2010). Dans l'entrevue semi-dirigée, le chercheur établit un

schéma ou un répertoire des sujets à aborder, à partir duquel il formule des questions présentées et il fournit au répondant l'occasion d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité (Fortin, 2010). Dans le cadre de cette recherche, au total, il y a eu 12 entrevues semi-dirigées effectuées: *une entrevue avant le début de l'étude* pour faire l'état de l'enseignement de l'écriture en FLE des deux enseignantes avant leur engagement dans ce projet, *une entrevue à la fin de l'étude* dans l'optique d'évaluer l'impact de leur participation à cette recherche collaborative sur leur développement professionnel et *10 entrevues durant l'étude* afin de décrire leurs pratiques d'enseignement de l'atelier d'écriture. L'entrevue initiale a duré 48 minutes pour l'enseignante 1 et 41 minutes pour l'enseignante 2 alors que l'entrevue finale a duré 62 minutes pour l'enseignante 1 et 51 minutes pour l'enseignante 2. Les entrevues de suivi, quant à elles, étaient d'une vingtaine de minutes chacune. Dans le but de permettre aux enseignantes d'exprimer aisément tout ce qu'elles pensaient, les entrevues se sont réalisées en vietnamien, leur langue maternelle, et elles ont été enregistrées en audio pour l'analyse ultérieure.

3.5.2.1 L'entrevue semi-dirigée menée avant la recherche

Dans l'optique de préciser le portrait initial des enseignantes concernant leur biographie et leur enseignement de l'écriture en FLE, mais également de déterminer leurs besoins ainsi que leurs attentes au regard de ce projet de recherche, nous avons mené une entrevue semi-dirigée avec elles à mi-avril 2019 (avant la première rencontre de formation). Cette entrevue comporte des questions ouvertes réparties en trois parties : (1) des renseignements sur les participantes, (2) leurs pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE en cours et (3) leur motivation de participation à cette recherche et leurs attentes en regard de celle-ci.

Plus précisément, **dans la partie 1**, les enseignantes ont eu à fournir les informations liées à leur biographie : âge, nombre d'années d'expérience, niveau d'enseignement, programmes de formation complétés, cours et formations suivis liés à l'écriture en FLE et à la didactique de l'écriture en langue étrangère ou en FLE, cours et formations suivis liés à l'atelier d'écriture.

Dans la partie 2 inspirée par le questionnaire conçu par Dupin de Saint-André (2011), les enseignantes ont été interrogées sur leurs connaissances de l'écriture, le temps et la fréquence qu'elles consacraient à l'enseignement de cette compétence, les ressources qu'elles exploitaient, la démarche d'enseignement qu'elles adoptaient habituellement, leur évaluation de cette compétence, leurs connaissances de l'atelier d'écriture et leur mise en place de ce dernier dans leur classe.

Enfin, **dans la partie 3** se trouvent deux questions portant sur la motivation de participation au projet de recherche de deux enseignantes ainsi que leurs attentes envers ce projet.

À travers les réponses des enseignantes pour les questions de la partie 2 et 3, nous avons pris en compte leurs pratiques d'enseignement de l'écriture en cours ainsi que leurs besoins exprimés en considérant notre intérêt de recherche afin de concevoir le dispositif de formation et d'accompagnement répondant à leurs besoins et à leur contexte. En outre, les pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE déclarées par les enseignantes avant le début de la recherche nous ont servi de base pour décrire et analyser les changements qu'elles ont apportés à leurs pratiques au cours de la recherche (objectif 3).

3.5.2.2 L'entrevue de suivi téléphonique menée au fil de la recherche

Afin de décrire les pratiques d'enseignement de l'atelier d'écriture des deux enseignantes (objectif 1), les données obtenues à partir des pratiques observées sont complétées par celles issues des pratiques déclarées des enseignantes. L'entrevue téléphonique est un instrument utilisé dans les recherches collaboratives de Lefrançois et ses collaborateurs (2014) et Dupin de Saint-André (2011) qui ont permis aux chercheurs de documenter les pratiques déclarées des enseignants participants, mais aussi d'offrir à ces derniers un soutien personnalisé durant leur expérimentation de nouvelles pratiques d'enseignement. Lefrançois et ses collaborateurs (2014) ont mené des entrevues de suivi mensuellement, alors que Dupin de Saint-André (2011), hebdomadairement.

Dans notre projet de recherche, nous avons également décidé d'employer l'entrevue téléphonique par Skype pour recueillir des pratiques déclarées, et ce, pour plusieurs raisons. Le fait d'effectuer une entrevue à distance au moyen de Skype au lieu de face-à-face convenait à notre situation où la chercheuse-étudiante et les enseignantes vivent dans deux pays différents (Canada-Vietnam). De plus, puisque notre recherche se voulait une recherche longitudinale s'étalant sur presque sept mois (avril, mai, septembre, octobre, novembre, décembre 2019, janvier 2020) pour étudier la mise en place de pratiques d'atelier d'écriture des enseignantes, il était nécessaire que la collecte des pratiques s'échelonne sur cette longue période en vue d'obtenir de manière précise et complète le plus possible les pratiques des enseignantes. Par ailleurs, en plus de permettre d'obtenir les pratiques mises en place en classe par les enseignantes, les appels téléphoniques nous ont offert l'occasion de faire un suivi régulier auprès des enseignantes durant leur expérimentation de pratiques d'atelier d'écriture (Dupin de Saint-André, 2011 ; Lefrançois et al., 2014). Ce suivi, qui est recommandé pour une recherche collaborative (Butler, 2005) qu'est la nôtre, permet à la chercheuse-étudiante de préserver l'interaction avec les participantes tout au long de cette recherche, de discuter de leurs expériences et de leur offrir de l'aide immédiate si elles éprouvent des difficultés. Ce faisant, nous avons espéré donc que les

enseignantes ne se sentiraient pas isolées et abandonnées sur leur chemin d'essai de nouvelles pratiques d'enseignement et ne retourneraient pas à leurs anciennes pratiques.

Cette entrevue semi-dirigée téléphonique s'est déroulée toutes les deux semaines durant cinq mois (mai, septembre, octobre, novembre et décembre 2019). Rappelons qu'elle n'a pas eu lieu aux mois de juin, de juillet et d'août 2019 durant lesquels les enseignantes et leurs élèves étaient en vacances. Il s'agissait d'une conversation d'une vingtaine de minutes pendant laquelle la chercheuse-étudiante demandait aux enseignantes de décrire leurs pratiques de l'atelier d'écriture depuis leur dernière conversation.

L'entrevue a été guidée par un certain nombre de questions prédéterminées dont les réponses étaient le plus souvent fermées, mais qui laissent la possibilité aux participantes d'apporter des précisions et à la chercheuse de poser des questions supplémentaires (voir l'annexe 5). Le canevas de questions a été élaboré à partir du contenu du cadre conceptuel explicité dans le deuxième chapitre et s'est articulé autour de cinq aspects : (1) la démarche et l'organisation temporelle de l'atelier d'écriture, (2) le contenu des mini-leçons, (3) le degré de respecter les principes de l'atelier d'écriture, (4) la mise en place des entretiens d'écriture dirigés par l'enseignante et par les élèves, et (5) les points forts ainsi que les points à améliorer de leurs pratiques mises en œuvre.

Plus précisément, premièrement, nous voulions savoir si les enseignantes ont respecté la démarche ainsi que l'organisation temporelle de l'atelier d'écriture ou ont fait des adaptations en fonction de leur contexte. Elles ont été ainsi invitées à décrire le déroulement de chaque atelier d'écriture en précisant la présence de chaque phase de ce dispositif, sa durée, ce qu'ont fait leurs élèves et elles et la modalité de regroupement d'élèves.

Deuxièmement, nous voulions savoir sur quoi portait l'enseignement de l'écriture. Les contenus d'enseignement nous ont permis d'une part de conclure si les enseignantes adoptaient une approche hybride processus-produit recommandée dans la formation ou l'une ou l'autre et de vérifier s'il y avait un lien entre ces contenus avec le développement de la compétence à écrire des élèves. Pour ce faire, nous leur avons demandé d'exposer le contenu de la mini-leçon qu'elles avaient enseignée dans chaque atelier d'écriture. Soulignons que lors de l'atelier, l'enseignant peut fournir une mini-leçon à toute la classe, et ce, souvent au début de l'atelier ou à un petit groupe d'élèves ou à un élève, et ce, au cours des entretiens d'écriture (Calkins, 2018). Ici, nous nous sommes intéressée seulement à la mini-leçon enseignée à toute la classe à laquelle tous les élèves étaient accessibles.

Troisièmement, nous voulions savoir dans quel degré les pratiques qu'ont mises en œuvre les enseignantes en contexte d'atelier d'écriture reflétaient les principes de ce dispositif (enseigner la mini-

leçon, utiliser le texte modèle, faire des entretiens avec les élèves, demander aux élèves de faire des entretiens entre pairs, leur accorder une certaine liberté concernant le choix du genre, du sujet, du rythme d'écriture, des partenaires et de la place en classe pour écrire).

Quatrièmement, nous voulions savoir dans quel degré les pratiques d'entretien d'écriture entre l'enseignante et les élèves et entre ces derniers concordent avec les recommandations d'experts sur ce sujet exposées dans le cadre conceptuel (les objectifs de l'entretien d'écriture, la structuration des entretiens, le matériel ainsi que les langues utilisées pendant l'entretien).

Enfin, dans le but de susciter leurs réflexions sur leurs pratiques, nous leur avons demandé de relever les points forts ainsi que les points à améliorer de leurs pratiques mises en œuvre et ce, nous permettant de déterminer les problèmes vécus par les enseignantes et de proposer des solutions d'amélioration.

Afin de rendre les entrevues uniformes et plus rapides, une grille de description des pratiques mises en place en contexte d'atelier d'écriture (voir l'annexe 6) a été adressée aux enseignantes pour qu'elles la remplissent avant le commencement de chaque entrevue. Les enseignantes ont dû ainsi nous décrire chacun de leurs ateliers d'écriture en précisant (1) sa durée, (2) sa fréquence durant la semaine, (3) le contenu de la mini-leçon, (4) les types de textes modèles utilisés, (5) la liberté dans l'écriture accordée aux élèves, (6) les outils utilisés pendant l'entretien d'écriture dirigé par l'enseignante et les pairs, (7) l'objectif de l'entretien dirigé par l'enseignant, (8) le déroulement de l'atelier d'écriture, (9) les points forts et à améliorer de l'atelier d'écriture mis en œuvre. Les entrevues ont été réalisées en vietnamien, la langue maternelle des enseignantes, pour qu'elles s'expriment aisément.

Comme l'observation directe, l'entrevue présente aussi des biais. Le biais associé à l'entrevue téléphonique est que les pratiques déclarées par les enseignantes pourraient ne pas correspondre à celles véritablement réalisées en classe. Or, la chercheuse-étudiante n'a pas pu visiter leurs classes de manière régulière. Donc, afin d'assurer la validité de nos données et d'éviter un trop grand écart entre les pratiques déclarées et celles véritablement réalisées en classe, parallèlement à cette entrevue, nous avons demandé aux enseignantes de conserver autant que possible des traces des activités réalisées lors des ateliers d'écriture et de nous en remettre une copie. Tous ces documents ont permis d'illustrer les pratiques déclarées par les enseignantes et nous ont aidée dans la description de ces pratiques.

3.5.2.3 L'entrevue semi-dirigée menée à la fin de la recherche

Afin d'évaluer l'impact de la participation à cette recherche collaborative des enseignantes sur leur développement professionnel, nous avons divisé notre troisième objectif en deux sous-objectifs : (3.1) décrire le changement dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture à la suite de leur participation

à cette recherche collaborative ; (3.2) décrire les éléments du dispositif de recherche permettant aux enseignants de changer leurs pratiques d'écriture.

À la fin de la recherche (mi-janvier 2020), c'est-à-dire après cinq mois durant lesquels les deux enseignantes avaient expérimenté l'atelier d'écriture dans leurs classes, nous avons mené avec elles une entrevue semi-dirigée au cours de laquelle elles ont été interrogées sur leur perception de l'impact de leur participation à cette recherche collaborative sur les changements de leurs pratiques d'écriture et les aspects du dispositif de recherche permettant ces changements. Inspirée par le questionnaire conçu par Dupin de Saint-André (2011), celui de notre entrevue porte sur : le temps (Question 1, désormais nommée Q) et la fréquence d'enseignement de l'écriture (Q.2), les ressources utilisées pour enseigner l'écriture durant leur participation de la recherche (Q.3), les changements dans leur manière d'enseigner l'écriture (Q.4), les changements dans leur manière d'évaluer l'écriture (Q.5), les facteurs du dispositif de recherche favorisant leurs changements (Q.6), les obstacles rencontrés lors de leur mise en pratique des savoirs transmis lors de la formation (Q.7), les moyens utilisés pour surmonter ces obstacles (Q.8), l'apport du projet de recherche aux élèves (Q.9) et les changements dans la compétence à écrire de leurs élèves qu'elles ont remarqués (Q.10) (voir l'annexe 7).

Pareillement à l'entrevue menée au début de la recherche, cette entrevue finale s'est réalisée aussi en vietnamien en vue de permettre aux enseignantes d'exprimer aisément tout ce qu'elles pensaient. Pour une analyse ultérieure, l'entrevue a été enregistrée sous un format audio.

Soulignons que l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée pour répondre au troisième objectif de recherche présente évidemment des limites. En effet, en raison du phénomène de désirabilité sociale (Bressoux, Bru, Altet, Leconte-Lambert, 1999), les changements d'enseignement d'écriture décrits par les enseignantes dans les entrevues ne reflèteraient pas leurs pratiques effectives (Bressoux, 2001). Toutefois, les données recueillies de ces entrevues étaient mises en lien avec notre analyse des observations des enseignantes et des entrevues bimensuelles de façon à voir si les changements décrits concordent avec les pratiques observées et les pratiques déclarées obtenues au moyen des entrevues bimensuelles. D'autre part, les données sur les changements dans la compétence à écrire des élèves décrits par les enseignantes ont été comparées avec notre analyse des textes produits par les élèves.

Jusqu'à présent, nous avons décrit l'observation directe et l'entrevue semi-dirigée utilisées dans le cadre de projet de recherche pour colliger les pratiques effectives ainsi que déclaratives d'atelier d'écriture de deux enseignantes (objectif 1) et la perception qu'elles avaient de la répercussion de leur engagement dans notre recherche collaborative sur le changement de leurs pratiques d'enseignement (objectif 3). Dans la section suivante, nous nous attardons à l'épreuve de production écrite, un instrument permettant

d'évaluer l'impact de la mise en œuvre par les enseignantes de l'atelier d'écriture sur le développement de la compétence à écrire de leurs élèves (objectif 2).

3.5.3 L'épreuve de production écrite

Afin d'évaluer l'impact des pratiques d'atelier d'écriture sur la progression dans la performance en écriture des élèves, nous leur avons administré une même épreuve de production écrite lors du prétest et du post-test (voir l'annexe 8), plus précisément au début de la recherche (début mai 2019) et à sa fin (début janvier 2020). La situation d'évaluation était en cohérence avec quelques principes de l'atelier d'écriture en contexte de L2 décrits dans le cadre conceptuel et le curriculum de français au deuxième cycle du secondaire. Ainsi, pour concevoir la tâche d'évaluation, nous avons pris en compte trois principes clés suivants de l'atelier d'écriture : (1) le choix du type de texte et du sujet d'écriture par les apprenants ; (2) l'importance des réécritures et (3) l'authenticité de la situation d'écriture.

En ce qui a trait aux types de texte, les élèves ont pu choisir l'un des trois types suivants : descriptif, narratif et argumentatif. Ces trois types de texte ont été sélectionnés parce que selon les deux enseignantes participantes, leurs élèves y ont déjà été familiarisés. En effet, ils sont invités à écrire des textes narratif et descriptif durant le premier semestre de la 10^e année et le texte argumentatif à partir du début du deuxième semestre de la 10^e année.

En ce qui concerne les sujets d'écriture, ils ont eu la possibilité d'en sélectionner un qui les intéressait parmi les douze sujets que nous avons conçus conjointement avec les enseignantes. Ceux-ci figurés dans l'annexe 8 ont respecté les thèmes d'écriture (l'école, les loisirs, les métiers, la science et la technologie, les célébrités et le voyage) imposés dans les manuels *Le français 10*, *Le français 11* et *Le français 12* et étaient en lien avec les expériences personnelles des élèves participants. Il est à noter que lors du post-test, chaque élève a dû produire un texte sur le même sujet et le même type de texte qu'il avait choisi lors du prétest. Le fait d'écrire sur un même sujet lors du prétest et du post-test est souvent recommandé par la recherche (Storch et Tapper, 2009 ; Storch et Wigglesworth, 2007) pour éviter les effets éventuels de la différence de sujets sur la qualité des textes écrits. Cependant, il importe de noter que le fait d'exécuter une même tâche d'écriture et d'écrire sur un même sujet lors du prétest et du post-test pourrait avoir une incidence positive sur les performances des élèves au post-test. L'aspect « répétition » de la tâche serait une des explications de cette performance améliorée, selon Bygate (2001) dont la recherche concerne pourtant la production orale en L2. Cet auteur explique que récupérer une expérience antérieure avec la même tâche à partir de la mémoire à long terme peut influencer sur la performance langagière, et plus particulièrement sur la fluidité, en facilitant la conceptualisation des

informations, ce qui libère des capacités attentionnelles pour focaliser sur l'articulation et la formulation du message. Il est suggéré donc que nous devons prendre en compte ce biais dans l'interprétation des résultats comme explication potentielle de l'amélioration éventuelle des productions écrites des élèves participants.

Enfin, dans une volonté de rendre la production écrite des élèves authentique et d'attirer leur attention sur l'adaptation de leurs textes aux destinataires, nous avons précisé dans les sujets d'écriture que leurs textes produits étaient diffusés dans un blogue de classe. Par ailleurs, il n'y avait pas de contrainte pour le nombre de mots à produire.

3.6 Le déroulement de la collecte des données

Au début, nous avons compté commencer la recherche au début du deuxième semestre de l'année scolaire (en février 2019). Pourtant, en raison d'une longue durée d'attente de l'approbation du certificat d'éthique, nous avons dû reporter la recherche à la mi-avril pour la terminer à la mi-janvier 2020. Pour la collecte de données, nous avons suivi les étapes suivantes.

Premièrement, nous avons envoyé à la direction du lycée Quoc Hoc un courriel pour, d'une part, lui demander la permission de recruter les enseignantes de FLE du lycée et d'autre part, sa libération des enseignantes dans leur participation aux journées de formation et la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement en classe, s'il acceptait qu'elles s'engagent dans notre recherche. Après avoir obtenu l'approbation de la direction, nous avons adressé aux enseignantes du lycée qui enseignaient dans les classes de FLE de la dixième et de la onzième année un courriel dans lequel était décrite notre recherche afin qu'elles aient une vue générale sur notre recherche et qu'elles décident d'y participer ou non. Trois enseignantes ont accepté de participer au projet de recherche. Nous leur avons envoyé le formulaire de consentement approuvé par le comité d'éthique qu'elles ont dû signer. Les participantes ont été donc informées des objectifs de la recherche, du protocole de collecte des données, de la politique de confidentialité entourant leur participation ainsi que de leur droit de retrait permanent. Elles nous ont retourné les formulaires de consentement signés par courriel le 5 avril 2019.

Deuxièmement, le 7 avril 2019, nous avons parlé aux enseignantes via Skype pour leur proposer un plan d'action comprenant des formations et la collecte de données auprès d'elles et de leurs élèves. Cette conversation a permis de valider le plan d'action et de l'ajuster en fonction des besoins et des intérêts de ces enseignantes.

Troisièmement, afin d'obtenir le portrait initial des enseignantes concernant leurs pratiques d'enseignement de l'écriture en cours ainsi que leurs besoins de la formation, nous avons effectué une

première entrevue semi-dirigée avec elles dont l’horaire et le lieu ont été sélectionnés par elles. L’entrevue menée avec l’enseignante 1 a eu lieu le 10 avril 2019 sur un banc dans la cour du lycée Quoc Hoc alors que l’entrevue effectuée avec l’enseignante 2 s’est déroulée chez elle le 11 avril 2019.

Quatrièmement, nous avons organisé pour les enseignantes une première formation continue portant sur l’écriture en L2 et l’atelier d’écriture du 19 au 22 avril 2019 dans un local du lycée Quoc Hoc dont le contenu est décrit dans la section *3.4 La description du dispositif de formation*.

Cinquièmement, avant l’expérimentation de l’atelier d’écriture qui a pris place au début de mai 2019, à la fin d’avril 2019, nous sommes allée à l’école pour rencontrer les élèves de deux enseignantes participantes. Au cours de cette rencontre, nous leur avons expliqué les objectifs de la recherche et en quoi consistait leur participation et leur avons demandé de remettre le formulaire de consentement (voir l’annexe 3) à leurs parents en vue d’obtenir l’approbation de ces derniers sur la participation de leurs enfants à la présente recherche. Les parents de tous les élèves ont accepté que leurs enfants s’engagent dans cette recherche.

Sixièmement, une semaine après, une fois l’approbation des parents obtenue, au début de mai 2019, nous avons évalué la performance en écriture des élèves au moyen d’une épreuve de production écrite. Les élèves ont disposé tous de 60 minutes pour la rédaction et n’étaient pas autorisés à utiliser de document de référence. Étant donné l’importance des réécritures, dans un deuxième temps, ils ont eu 30 minutes pour l’amélioration et la correction de leur texte. La passation de l’épreuve a été surveillée par les enseignantes.

Septièmement, dans le but d’examiner l’impact de la formation sur le développement de pratiques d’enseignement d’atelier d’écriture des enseignantes, du début de mai à la fin de décembre 2019, nous avons observé à deux reprises leurs pratiques d’enseignement de l’atelier d’écriture, l’une à la fin de mai et l’autre à la mi-décembre 2019.

Huitièmement, nous avons réalisé avec ces enseignantes une entrevue de suivi d’une vingtaine de minutes par Skype toutes les deux semaines au cours des mois de mai, septembre, octobre, novembre et décembre 2019, soit 10 entrevues au total, pour leur demander de décrire leurs pratiques d’atelier d’écriture.

Neuvièmement, au fil de la recherche, nous avons organisé trois rencontres d’accompagnement pour les enseignantes à la fin des mois de mai, août et décembre 2019. Ces rencontres qui ont eu lieu en ligne vu la distance physique séparant la chercheuse (au Canada) et les enseignantes (au Vietnam) visaient essentiellement le développement d’activités et la rétroaction mutuelle sur les activités expérimentées.

Les dates et les horaires ont été choisis par les enseignantes pour convenir à leurs conditions temporelles.

La première rencontre d'une heure trente environ qui s'est déroulée le 31 mai 2019 était consacrée aux rétroactions sur la première observation de deux séances des enseignantes. Chaque enseignante a été d'abord invitée à autoévaluer sa propre séance, puis à commenter celle de sa collègue en se basant sur le modèle de Bucheton et Soulé (2009) afin de savoir sur quels aspects portaient ses commentaires. Par la suite, à notre tour, au moyen de photographies, nous leur avons montré les aspects positifs ainsi que les aspects à améliorer de leurs pratiques mises en œuvre et avons discuté avec les enseignantes des solutions d'amélioration. Également, nous avons expliqué et clarifié à nouveau l'enseignement explicite qui sous-tend l'atelier d'écriture, car l'enseignante 2 l'avait mal compris et avait éprouvé des difficultés dans la mise en place de ce type d'enseignement. Enfin, nous avons profité de cette rencontre pour planifier conjointement leur travail durant leur congé. Comme les enseignantes comptaient organiser des modules d'atelier d'écriture sur le texte argumentatif durant le premier semestre de l'année scolaire 2019-2020, nous leur avons fourni trois ouvrages²¹ de Calkins et ses collaborateurs à ce sujet afin qu'elles puissent les lire individuellement durant leurs vacances. Nous leur avons demandé d'identifier les genres de texte argumentatif qu'elles voudraient faire écrire aux élèves et de concevoir des mini-leçons des modules sur ces genres sélectionnés.

La deuxième rencontre d'une durée de trois heures ayant eu lieu le 31 août 2019, juste avant la rentrée scolaire de l'année 2019-2020, s'est articulée autour de trois activités : (1) la discussion de la lecture de trois ouvrages de Calkins et ses collaborateurs, (2) les rétroactions sur les mini-leçons conçues par les enseignantes et (3) la présentation par la chercheuse-étudiante des mini-leçons sur l'élaboration des idées et le style.

Pour la première activité, trois questions ont orienté leur discussion : *comment les ouvrages vous ont-ils aidés à concevoir des séances d'écriture du texte argumentatif sous forme d'atelier d'écriture ? Quels genres du texte argumentatif comptez-vous faire écrire aux élèves durant ce premier semestre ? Quelles difficultés avez-vous éprouvées lors de la conception des mini-leçons sur ces genres de texte ?*

²¹« Écrire pour partager son opinion » (Calkins, Dunford et Larkey, 2018), « Écrire son opinion pour changer le monde » (Calkins et Hohne, 2019), « L'art de structurer le texte pour mieux convaincre (Calkins, Gillette et Hohne, 2019)

À la suite de cette discussion, nous avons travaillé conjointement sur la liste des mini-leçons qu'elles avaient conçues pour vérifier si tout était bon. En suivant le programme d'enseignement de l'écriture en FLE au deuxième cycle du secondaire vietnamien, l'enseignante 1 a sélectionné la lettre ouverte, la critique de film et la lettre de motivation alors que l'enseignante 2, la lettre ouverte, la critique de livre et la lettre d'opinion pour les faire écrire à leurs élèves. Le contenu des mini-leçons a été identifié, selon les enseignantes, en fonction des habiletés que leurs élèves devraient maîtriser pour accomplir la tâche d'écriture finale. Pourtant, nous leur avons signalé que le contenu des mini-leçons pouvait et devait être ajusté pour répondre aux besoins réels des élèves lorsque les enseignantes mettraient en œuvre ces modules en classe.

Enfin, nous leur avons donné une série de mini-leçons conçue par nous-même qui portait sur l'élaboration des idées et la voix de l'auteur, car nous avons remarqué que plusieurs élèves participant à notre recherche avaient éprouvé des difficultés sur ces deux aspects. En effet, en lisant les textes que les élèves avaient écrits lors de notre première évaluation au début de la recherche, nous avons constaté en général que de nombreux textes écrits étaient bien structurés selon le genre demandé et répondaient assez bien aux attentes au niveau de la correction des conventions des écrits, mais qu'ils consistaient en une suite d'idées qui se succédaient sur un ton monocorde et avec peu de développement, contenaient un grand nombre de phrases simples et courtes avec un lexique peu varié, ne tenaient pas compte des caractéristiques des destinataires, ce qui rendaient leurs textes peu captivants. Ces constats nous ont amenée à concevoir et à présenter aux enseignantes des mini-leçons sur l'élaboration et le développement des idées et sur la voix du scripteur, c'est-à-dire la façon dont un auteur exprime les idées de manière à captiver les lecteurs au moyen des techniques d'écriture telles que le choix des mots, l'art de construire des phrases ou l'interpellation du destinataire dans le texte par exemple. Avant la présentation de notre liste de mini-leçons, nous avons présenté aux enseignantes quelques textes de leurs élèves qui ne répondaient pas aux attentes au niveau de l'élaboration des idées et du style afin de leur montrer la pertinence de l'enseignement des mini-leçons que nous leur avons suggérées. Soulignons que l'enseignement de nos mini-leçons a été recommandé aux enseignantes, mais non obligatoire. Elles pouvaient sélectionner celles qui répondaient aux besoins de leurs élèves pour compléter la liste de mini-leçons qu'elles avaient écrites elles-mêmes.

La troisième et dernière rencontre d'une heure le 29 décembre 2019 nous a permis de donner des rétroactions sur la deuxième observation des séances des enseignantes. Pareillement à la deuxième rencontre, chaque enseignante a été d'abord invitée à autoévaluer sa propre séance, puis à commenter celle de sa collègue en se basant sur le modèle de Bucheton et Soulé (2009). Par la suite, à notre tour,

au moyen de photographies, nous leur avons montré les aspects positifs ainsi que les aspects à améliorer de leurs pratiques d'atelier d'écriture mises en œuvre et leur avons proposé des améliorations. Nous avons profité aussi de cette rencontre pour fixer avec les enseignantes l'horaire pour mener une entrevue avec elles en vue d'obtenir leurs réponses sur l'impact de leur participation à notre recherche sur leur enseignement et pour procéder à la deuxième évaluation de la production écrite de leurs élèves. Notons que le contenu de l'entrevue et de l'évaluation de la production écrite n'a pas été mentionné aux enseignantes afin d'éviter leur préparation.

Dixièmement, une fois l'expérimentation terminée, afin d'examiner les effets de pratiques d'enseignement de l'atelier d'écriture sur le développement de la compétence à écrire des élèves, nous avons réévalué leur performance au début de janvier 2020. Soulignons que chaque élève a été invité à produire un texte sur le même sujet et le même type de texte qu'il avait choisi lors du prétest et que la tâche d'évaluation s'est déroulée pareillement au prétest.

Enfin, nous avons procédé à une entrevue semi-dirigée avec les enseignantes à la mi-janvier 2020 afin de connaître leur perception de l'impact de ce projet de recherche sur leur enseignement de l'écriture ainsi que l'apprentissage de l'écriture en FLE de leurs élèves. L'entrevue a eu lieu via Skype et son horaire a été sélectionné par les enseignantes.

Nous résumons notre démarche de la collecte des données dans le tableau 6 ci-dessous.

Tableau 6. Déroulement de la collecte des données

		Année 2019				Année 2020	
		Avril	Mai	Août	Mai-Décembre	Décembre	Janvier
Volet enseignantes	<ul style="list-style-type: none"> • Début avril : recrutement de 2 enseignantes • Mi-avril : entrevue initiale avec 2 enseignantes • Fin avril : formation préalable 	Fin mai : <ul style="list-style-type: none"> • 1^{re} observation directe (un mois après la 1^{re} formation) • 1^{re} rencontre d'accompagnement 	Fin août : 2 ^e rencontre d'accompagnement	Entrevue téléphonique bimensuelle	<ul style="list-style-type: none"> • Mi-décembre : 2^e observation directe • Fin décembre : 3^e rencontre d'accompagnement 	Mi- janvier : Entrevue finale avec 2 enseignantes	
Volet élèves	Fin avril : Demande du consentement des parents des élèves	Début mai : 1 ^{re} épreuve de production écrite				Début janvier : 2 ^e épreuve de production écrite	

3.7 L'analyse des données

À l'intérieur de cette section, nous abordons de front la question du traitement des données recueillies. Afin de répondre à nos objectifs spécifiques de recherche, nous avons usé d'approches complémentaires. D'une part, la démarche d'analyse inductive, assimilée aux méthodes qualitatives, a constitué l'outil analytique principal en lien avec les objectifs 1 et 3. D'autre part, les traitements statistiques ont été appliqués aux données relevant de l'objectif 2.

3.7.1 L'analyse des données pour le premier objectif de recherche

Le premier objectif de recherche consiste à décrire et à évaluer les pratiques mises en œuvre par les enseignantes en contexte d'atelier d'écriture. Les données obtenues à partir de l'observation directe en classe et de l'entrevue de suivi téléphonique réalisée au fil de la recherche ont été analysées de manière descriptive à cette fin.

3.7.1.1 L'analyse des données recueillies à l'aide de l'observation directe

Nous avons analysé qualitativement les données issues des observations à l'aide du modèle multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) présenté dans le cadre conceptuel. Nous avons considéré cinq aspects correspondant à cinq préoccupations du modèle, soit les objets de savoir, le tissage, le pilotage, l'étayage et l'atmosphère. Plus précisément, pour **l'objet de savoir**, nous avons noté tous les contenus abordés. Pour **le tissage**, nous avons souligné deux types : justification des contenus abordés et justification des tâches et des dispositifs mobilisés. Pour **le pilotage**, nous avons pris en compte quatre facteurs : (1) le déroulement de la séance, (2) l'organisation temporelle, (3) l'organisation spatiale, (4) l'organisation matérielle. Pour **l'étayage**, nous nous sommes intéressée à deux types : l'étayage cognitif et socioaffectif. En ce qui concerne *l'étayage cognitif*, nous avons noté toutes les formes de support de l'enseignante qui favorisaient l'attention, la participation active et la compréhension chez les élèves (par ex. le questionnement posé par l'enseignante, son explication, sa rétroaction, son modelage, etc.). *L'étayage socioaffectif* référait aux modalités de son intervention auprès des élèves. Par exemple, nous avons identifié si l'enseignante restait toujours dans son bureau et attendait que ses élèves viennent la chercher pour solliciter de l'aide ou si elle circulait auprès des élèves pour les observer et les aider et si son aide a été donnée à chaque élève, aux petits groupes d'élèves ou à toute la classe. Pour **l'atmosphère**, nous avons pris considération de trois facteurs : l'attention des élèves, leur participation et leur interaction.

Nous avons analysé de manière descriptive les descripteurs de chacune des quatre préoccupations (tissage, pilotage, étayage et atmosphère) et mesuré chaque préoccupation sur une échelle à 4 niveaux

(1- *insatisfaisant*, 2- *peu satisfaisant*, 3- *satisfaisant*, 4- *très satisfaisant*). Le tableau 6 suivant résume les descripteurs pour chaque préoccupation de l’enseignante observée.

Tableau 7. Descripteurs pour chaque préoccupation de l’enseignant

Préoccupations	Descripteurs	Échelles			
		1	2	3	4
Tissage	Justification des contenus abordés				
	Justification des tâches et dispositifs mobilisés				
Pilotage	Déroulement de l’atelier d’écriture				
	Organisation temporelle				
	Organisation spatiale				
	Organisation matérielle				
Étayage	cognitif				
	socioaffectif				
Atmosphère	Attention des élèves				
	Participation des élèves				
	Interaction des élèves				

3.7.1.2 L’analyse des données recueillies à l’aide de l’entrevue de suivi téléphonique

Rappelons que la collecte des pratiques déclarées par les enseignantes visait à examiner si ces dernières organisaient sur une base régulière de l’atelier d’écriture durant leur participation à notre projet de recherche et si elles respectaient les principes de l’atelier d’écriture que nous leur avons présentés lors de la formation. Afin de ce faire, pour les données obtenues des pratiques déclarées de chaque enseignante, nous avons noté (1) le nombre total d’ateliers d’écriture mis en œuvre au cours de cinq mois, (2) la durée moyenne en minutes des ateliers d’écriture, (3) la fréquence moyenne de l’atelier durant la semaine, (4) le nombre de mini-leçons et ses contenus, (5) l’utilisation ou non des textes modèles dans chaque mini-leçon et leurs types (textes d’élève, d’enseignant ou d’auteur professionnel), (6) la démarche de l’atelier (la présence ou non de trois phases essentielles - mini-leçon, écriture et partage) et l’organisation temporelle de chacune de ces trois phases, et (7) la liberté accordée aux élèves dans l’écriture (l’autorisation ou non aux élèves à décider leur rythme d’écriture, à choisir le sujet d’écriture, les partenaires et la place en classe pour écrire).

Particulièrement, pour les mini-leçons notées, nous les avons classifiées en fonction des sept traits d'écriture, soit le contenu, l'organisation, la voix d'auteur, la structure des phrases, le choix des mots, les conventions linguistiques (grammaire, orthographe, ponctuation) et la présentation matérielle, sur lesquels elles pouvaient porter. Cette classification nous a permis de faire un lien entre les mini-leçons offertes par les enseignantes et les résultats des productions écrites des élèves qui étaient évaluées selon ces six traits d'écriture (sans la présentation matérielle). L'analyse des productions écrites est décrite avec détails dans la section suivante.

Nous avons par ailleurs analysé les pratiques d'entretien d'écriture dirigé par chaque enseignante et les pairs. Pour l'entretien entre pairs, nous avons noté (a) sa fréquence, (b) la présence ou non du modelage ou de l'explication par l'enseignante sur son fonctionnement, (c) les outils servant à sa structuration et (d) les langues utilisées par les élèves durant ce travail. Pour l'entretien dirigé par l'enseignante, nous avons souligné (e) sa fréquence, (f) ses objectifs, (g) les outils et (h) les langues utilisés par l'enseignante et ses élèves pendant l'entretien. Finalement, nous avons relevé les similarités ainsi que les différences dans les aspects susmentionnés entre les deux enseignantes.

3.7.2 L'analyse des données pour le deuxième objectif de recherche

Le deuxième objectif de recherche porte sur l'évaluation de l'impact de pratiques mises en œuvre par les enseignantes dans le cadre d'atelier d'écriture sur le développement de l'écriture en FLE de leurs élèves. Les productions écrites des élèves obtenues au prétest et au post-test ont été analysées quantitativement pour répondre à cet objectif.

Comme nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel, l'enseignement de l'écriture en L2 vise un double objectif : développer la compétence à écrire et la production de la L2 chez les apprenants. Par conséquent, dans cette recherche, nous avons évalué le développement de la compétence à écrire en FLE des élèves participants sous deux angles : le développement de la compétence à écrire et celui de la production du français, et ce, au moyen de l'analyse de la qualité globale et l'analyse linguistique de leurs textes produits lors du prétest et du post-test.

Le corpus que nous avons examiné ici comprenait 66 textes dont 33 textes ont été obtenus au prétest et 33, au post-test. Ces textes étaient à l'origine des documents manuscrits. Nous les avons transcrits fidèlement dans Word sans modification pour une analyse informatisée. Afin d'augmenter la fidélité du codage, la directrice de la chercheuse-étudiante a procédé au codage d'un peu plus de 15 % des textes collectés (7 textes - 3 du prétest et 4 du post-test) choisis aléatoirement sur la qualité globale du texte ainsi que la qualité de la langue. L'accord d'inter-juge était de 0.90. L'analyse statistique des

données obtenues a été réalisée par une statisticienne du service de consultation statistique de l'université de Montréal. Dans toutes les analyses, SPSS (version 26) a été utilisé et le seuil de signification α a été maintenu à 0,05.

3.7.2.1 L'analyse de la qualité globale des textes

La qualité globale des textes a été analysée en fonction de six traits d'une écriture efficace développés par : (1) le contenu (les idées), (2) la structure (l'organisation) du texte, (3) la voix, (4) la structure des phrases, (5) le choix des mots et (6) les conventions linguistiques à l'aide de la grille d'évaluation analytique adaptée de Culham et Wheeler (2003) (voir l'annexe 9). Cette grille d'évaluation est retenue pour deux raisons. Premièrement, elle considère les sept traits d'une écriture efficace comme critères à évaluer. Deuxièmement, la recherche sur l'évaluation de l'écriture en L2 affirme qu'une échelle d'évaluation analytique, contrairement à une échelle holistique, permet d'indiquer les aspects forts et faibles dans la performance des apprenants (Hamp-Lyons, 1991 ; Hyland, 2010 ; Weigle, 2002). Ceci nous permet d'observer les éléments d'écriture qui ont été affectés par l'intervention, s'il y a lieu. Comme les sujets d'écriture proposés aux élèves lors du prétest et du post-test ne requièrent pas une mise en page spécifique du texte (p. ex. la mise en page d'une lettre) et que les élèves sont au deuxième cycle du secondaire, non au primaire pour l'évaluation de leur écriture cursive (p. ex. la lisibilité de l'écriture), le critère de présentation matérielle du texte ne fait pas l'objet de notre analyse des textes.

Dans notre échelle d'évaluation, les critères d'écriture sont mesurés selon six niveaux (de 1-expérimentation à 6-exceptionnel) (voir l'annexe 9). Les demi-points sont également attribués aux critères qui ne tombent pas complètement dans le point entier supérieur ou le point entier inférieur.

3.7.2.2 L'analyse linguistique des textes

Comme nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel, en contexte de L2, la production de la L2 est mesurée par la fluidité (fluency), la précision (accuracy) et la complexité qui sont trois critères faisant consensus dans le domaine de l'évaluation (Housen et Kuiken, 2009 ; Wolfe-Quintero et al., 1998). Dans le cadre de notre projet de recherche, les textes produits par les élèves sont donc évalués quantitativement selon ces trois aspects.

L'analyse de la fluidité

Pour évaluer la fluidité, nous avons retenu l'idée de Wolfe-Quintero et ses collaborateurs (1998, p. 14) selon laquelle « la fluidité signifie que plus de mots et plus de structures sont accessibles en un temps limité, tandis que le manque de fluidité signifie que seuls quelques mots ou structures sont

accessibles ».²² Selon ces auteurs, il faut calculer le nombre total des mots d'un texte pour mesurer la fluidité, ce qui nous donne une indication sur le degré d'automatisation du discours de l'apprenant. Ils soulignent également l'efficacité de cette mesure dans le cas où il existe une contrainte temporelle, ce qui est le cas pour notre recherche. En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment, les élèves disposent tous de 60 minutes pour écrire et de 30 minutes pour réviser leur texte. Suivant Wolfe-Quintero et ses collaborateurs (1998), au moyen du logiciel *Antidote*, nous avons ainsi compté le nombre total de mots pour analyser la fluidité.

L'analyse de la précision

Afin d'évaluer la précision linguistique des écrits, nous avons repris les techniques d'évaluation conçues par Montésinos-Gelet et ses collaboratrices (2018). La précision est mesurée sous deux angles : l'encodage et l'énonciation. Pour l'encodage, l'unité retenue est le mot. Le score d'orthographe lexicale est un pourcentage d'erreurs qui est établi en divisant le nombre de mots présentant une erreur d'orthographe lexicale par le nombre de mots produits. Le score d'orthographe grammaticale est un pourcentage d'erreurs qui est établi en divisant le nombre de mots présentant une erreur d'orthographe grammaticale par le nombre de mots produits.

Pour l'énonciation, l'unité retenue est le constituant (sujet, prédicat, complément de phrase). Nous avons analysé chaque constituant pour savoir s'il respectait les normes syntaxiques. Le score relatif aux normes est un pourcentage qui est établi en divisant le nombre de constituants respectant les normes syntaxiques par le nombre de constituants produits. Nous constatons que le point intéressant de ce moyen de mesure est que le choix de considérer l'énonciation en passant par l'oralisation du texte permet de ne pas pénaliser doublement les élèves (Montésinos-Gelet et al., 2018). Voici l'exemple donné par ces auteures : *Le gran blanc ve mangé le phauk oci*. Sous l'angle de l'écrit, cette phrase contient visiblement de nombreuses erreurs d'orthographe lexicale et d'orthographe grammaticale. Cependant, lorsqu'elle est oralisée, elle respecte les normes de construction syntaxique en étant composée de deux constituants obligatoires - sujet (*Le gran blanc*) et prédicat (*ve mangé le phauk oci*). Notons par contre que cette mesure présente certaines limites, car elle ne donne pas d'indications sur la distribution des erreurs dans un constituant étant donné qu'un constituant avec une seule erreur est traité de la même manière que celui qui contient de multiples erreurs. De même, elle ne relève pas quel

²² Notre traduction de « fluency means that more words and more structures are accessed in a limited time, whereas a lack of fluency means that only a few words or structures are accessed »

type d'erreurs sont impliquées, car elles sont toutes traitées de la même manière. Comme notre objectif est de rendre compte quantitativement d'une évolution de la précision de la production de l'élève et non de faire une analyse approfondie des erreurs, cette mesure est pertinente dans la présente recherche.

Afin d'identifier les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale, nous avons eu recours à la grille de typologie des erreurs à l'écrit développée par Ammar et ses collaborateurs (2016) (voir l'annexe 10).

L'analyse de la complexité

L'évaluation de la complexité linguistique implique une évaluation syntaxique et lexicale (Wolfe-Quintero et al., 1998). Concernant **la complexité syntaxique**, certaines mesures traditionnelles présentent des limites et ont été récemment mises en question. En réponse de la recommandation de Norris et Ortega (2009) et de Biber et ses collaborateurs (2011, 2020) selon laquelle la complexité syntaxique doit être opérationnalisée et étudiée à différents niveaux, la mesure de l'enrichissement de phrase employée dans les recherches de Lefrançois et ses collaborateurs (2014) et de Montésinos-Gelet et ses collaboratrices (2018) est un bon indice de la complexité syntaxique. De plus, ces deux travaux portent sur la syntaxe du français à laquelle nous nous intéressons également. Pour mesurer la complexité syntaxique, l'unité retenue est le constituant (sujet, prédicat, complément de phrase) (Lefrançois et al., 2014 ; Montésinos-Gelet et al., 2018). Les compléments de phrase et les constituants dans lesquels on note la présence de groupes nominaux intégrant un complément, d'énumération ou de modificateurs sont considérés comme enrichis (voir le tableau 8 pour les exemples). Le score relatif à la complexité syntaxique est calculé à partir du nombre de constituants enrichis divisé par le nombre total de constituants produits.

Tableau 8. Exemples de l'enrichissement de la phrase (Lefrançois et al., 2014 ; Montésinos-Gelet et al., 2018)

Fonction syntaxique	Groupes de mots et subordonnées	Exemple ²³
Complément de phrase	la subordonnée circonstancielle	<i>Si un jeune utilise Internet pour s'informer, cela ne représente aucun danger. Beaucoup de mes amis n'aiment pas le français parce qu'il est très difficile. Lorsque je rencontre des difficultés dans l'apprentissage du français, je demande l'aide de mon père qui est le professeur de français.</i>
	le groupe nominal	<i>Ce soir-là, nous avons pris le dîner dans un restaurant que mon ami avait proposé.</i>
	le groupe prépositionnel	<i>Pour éviter la tricherie aux examens, l'utilisation du cellulaire doit être interdite dans la classe. Malgré les avantages indéniables de cet outil technologique, son utilisation dans la classe n'est pas autorisée par les enseignants. Les élèves regardent leur cellulaire en mangeant.</i>
	le groupe adverbial	<i>Actuellement, le téléphone portable devient un outil indispensable des jeunes.</i>
Complément du nom	le groupe nominal	<i>Le français, notre langue étrangère, est enseigné dans les écoles primaires et secondaires.</i>
	le groupe prépositionnel	<i>L'utilisation excessive du téléphone mobile peut influencer mal la santé et l'apprentissage.</i>
	le groupe adjectival	<i>À l'ère numérique, le téléphone portable est un compagnon quotidien pour les jeunes.</i>
	le groupe participial	<i>Le téléphone portable est un appareil permettant d'étudier et de se relaxer.</i>
	la subordonnée relative	<i>Beaucoup d'élèves de mon lycée ont maintenant dans leur poche ce petit appareil qui leur permet de communiquer, d'échanger de l'information, de prendre des photos... Grâce à Internet, les élèves peuvent trouver rapidement des documents dont ils ont besoin en tapant quelques mots clés sur Google.</i>
Modificateur	le groupe adverbial	<i>Internet est aussi bénéfique pour mon apprentissage. Étant connecté à l'Internet, le cellulaire permet aux élèves de <u>trouver</u> de l'information facilement. J'aime vraiment beaucoup la belle langue française. Ce restaurant se situe tout près du centre commercial Iconsiam. Presque tous les jeunes âgés de 12 à 17 ans avouent utiliser Internet, la plupart du temps, pour se connecter sur les réseaux sociaux.</i>
	le groupe prépositionnel	<i>Ce site d'Internet me permet d'apprendre le français avec plaisir.</i>
Énumération ²⁴		<i>L'utilisation des médias sociaux permet aux jeunes de développer des liens, de rester connectés avec leurs amis et leur famille et d'échanger des idées avec eux.</i>

²³ Les exemples sont tirés de productions écrites d'élèves participant à notre recherche.

²⁴ L'énumération n'a pas de fonction syntaxique.

Quant à l'analyse de **la complexité lexicale**, l'unité retenue est le mot. Nous avons évalué la *diversité lexicale* qui est définie comme le nombre de mots différents dans un texte (Skehan, 2009). Afin de mesurer cette dimension, le ratio type-occurrence (*type-token ratio*) qui est le ratio du nombre de mots différents divisé par le nombre total de mots dans une production est une mesure largement utilisée par la recherche, mais elle a fait l'objet de certaines critiques en ce qu'elle est influencée par la longueur du texte : plus le texte est long, plus le ratio diminue (Skehan, 2009). Le risque est donc que le RTO soit surestimé dans de petits échantillons. Afin d'éviter ce biais, nous avons recours à la technique de mesure de la diversité lexicale conçue par Collentine (2004).

Collentine (2004) a mené une recherche qui visait à évaluer l'impact du contexte d'apprentissage sur le développement morphosyntaxique et lexical d'étudiants américains d'espagnol L2. Pour mesurer le développement de la diversité lexicale, le chercheur a analysé les productions orales des étudiants lors du prétest et du post-test en calculant le nombre de mots différents (qui ne se compte qu'une fois) regroupés en sept catégories lexicales : 1) *les adjectifs*, 2) *les adverbes*, 3) *les verbes*, 4) *les noms* qui sont considérés comme les catégories de base et 5) *les conjonctions*, 6) *les pronoms*, 7) *les prépositions* qui sont considérées comme les catégories assurant la cohésion des productions orales des apprenants, sans prendre considération de la nature (complète et intelligible) des énoncés ni la complexité des mots uniques. D'après Collentine (2004), une production diversifiée lexicalement contiendrait une grande proportion de conjonctions, de prépositions et de pronoms. Les apprenants, en ne s'appuyant pas seulement sur les classes lexicales de base (adverbes, adjectifs, noms et verbes), seraient ainsi en mesure d'élaborer des productions plus complexes et plus cohérentes.

Sur le principe, nous trouvons que le calcul du nombre de mots différents de chaque catégorie lexicale est pertinent pour éviter le biais du RTO et reprenons ce mode de mesure dans notre évaluation de la diversité lexicale des textes des élèves. Par contre, contrairement à Collentine (2004), dans notre analyse des textes, seuls les adjectifs, les adverbes, les verbes et les noms sont considérés comme quatre catégories lexicales pour être mesurés au niveau de diversité parce que leur répertoire est très étendu alors que les conjonctions, les prépositions et les pronoms sont exclus dans notre analyse en raison de leur répertoire limité. Pour chaque écrit des élèves, nous avons donc le nombre total de mots (NTM), le nombre total de mots différents (NTMD), le nombre total d'adjectifs différents (ADJ), le nombre total d'adverbes différents (ADV), le nombre total de verbes différents (VERB) et le nombre total de noms différents (NOM) et ce, au prétest et au post-test.

Comme la longueur des textes est différente pour chaque participant et pour que la diversité lexicale soit indépendante de la longueur du texte, nous adoptons une approche qui tient compte du NTMD produit à titre de dénominateur (au lieu de NTM comme propose l'indice de *ratio type-occurrence*) permettant de déterminer la distribution des mots différents à l'intérieur des quatre catégories lexicales et du nombre d'items lexicaux dans chacune de ces catégories à titre de numérateur. Le score relatif à la diversité lexicale pour chaque catégorie est un pourcentage qui est établi en divisant le nombre de mots différents pour chaque catégorie par le nombre total de mots différents. Par exemple, le score relatif à la diversité d'adjectif est le pourcentage qui est établi en divisant le nombre d'adjectifs différents sur le nombre total de mots différents. Le développement de la diversité lexicale est analysé en fonction des changements observables dans la valeur des pourcentages entre le prétest et le post-test.

Pour une synthèse de mesures linguistiques des écrits, nous dressons ci-dessous un tableau récapitulatif (voir le tableau 9).

Tableau 9. Récapitulatif des mesures adoptées pour analyser linguistiquement les productions écrites

Critères		Outils de mesure
Fluidité		Nombre total des mots du texte
Précision	Orthographe lexicale	Pourcentage du nombre de mots présentant une erreur d'orthographe lexicale sur le nombre total de mots produits.
	Orthographe grammaticale	Pourcentage du nombre de mots présentant une erreur d'orthographe grammaticale sur le nombre total de mots produits.
	Syntaxe	Pourcentage du nombre de constituants (sujet, prédicat, complément) respectant les normes syntaxiques sur le nombre total de constituants produits.
Complexité lexicale	Diversité lexicale	Pourcentage du nombre de mots différents de chacune des quatre catégories (<i>adjectifs, adverbes, verbes, noms</i>) sur le nombre total de mots différents.
Complexité syntaxique		Pourcentage du nombre de constituants enrichis sur le nombre total de constituants.

Le corpus que nous avons examiné ici comprenait 66 textes dont 33 textes ont été obtenus au prétest et 33, au post-test. Pour les analyses de la qualité globale, de la fluidité, de la complexité et de la précision de ces textes qui étaient des documents manuscrits, nous les avons transcrits fidèlement dans Word sans modification pour une analyse informatisée. Afin d'augmenter la fidélité du codage, la directrice de la chercheuse-étudiante a procédé au codage d'un peu plus de 15 % des textes collectés (7 textes - 3

du prétest et 4 du post-test) choisis aléatoirement. L'accord d'inter-juge était de 0.90. L'analyse statistique des données obtenues a été réalisée par une statisticienne du service de consultation statistique de l'université de Montréal. Dans toutes les analyses, SPSS (version 26) a été utilisé et le seuil de signification α a été maintenu à 0,05.

3.7.3 L'analyse des données pour le troisième objectif de recherche

Le troisième objectif de recherche est de décrire les répercussions de la participation à la recherche collaborative de deux enseignantes sur le changement de leurs pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE. Cet objectif est opérationnalisé sous forme de deux sous-objectifs : (1) décrire le changement des pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE des enseignants et (2) décrire les éléments de la recherche collaborative qui permettent aux enseignants de changer leurs pratiques d'enseignement de l'écriture. Afin de rencontrer ces sous-objectifs, les données collectées au moyen des entrevues semi-dirigées effectuées avant et à la fin de la recherche ont été traitées de manière descriptive.

3.7.3.1 L'analyse des données recueillies à l'aide de l'entrevue semi-dirigée menée avant la recherche

Les réponses des enseignantes en vietnamien aux questions de la partie 2 de l'entrevue initiale obtenues lors de cette dernière ont été d'abord transcrites dans Word, puis traduites en français pour ensuite être analysées qualitativement par la chercheuse-étudiante. Puisque notre échantillon est restreint (2 enseignantes) et que la plupart des questions des entrevues sont ouvertes, nous avons traité manuellement les données obtenues. Les propos des enseignantes ont été analysés qualitativement selon les thèmes suivants : leurs connaissances sur l'écriture, la fréquence de leur enseignement de l'écriture en FLE, le temps alloué à l'enseignement de l'écriture, les ressources utilisées pour enseigner l'écriture, les pratiques d'enseignement de l'écriture, les pratiques d'évaluation de l'écriture, leurs connaissances sur l'atelier d'écriture, l'organisation ou non de dispositif en classe et la fréquence de ce dernier.

3.7.3.2 L'analyse des données recueillies à partir de l'entrevue semi-dirigée menée à la fin de la recherche

Pareillement à l'entrevue initiale, les réponses des enseignantes en vietnamien recueillies lors de l'entrevue finale ont été d'abord transcrites dans Word, puis traduites en français pour ensuite être analysées qualitativement par la chercheuse-étudiante. Les données obtenues étaient traitées manuellement.

En vue d'étudier les changements survenus dans l'enseignement de l'écriture en FLE de deux enseignantes à la suite de leur participation à notre projet de recherche (sous-objectif 3.1), nous avons d'abord identifié leurs réponses colligées lors de l'entrevue finale sur trois aspects suivants : *la fréquence d'enseignement de l'écriture, le temps alloué à l'enseignement de l'écriture et les ressources utilisées pour enseigner l'écriture* durant l'engagement des enseignantes dans notre recherche. Puis, nous avons comparé leurs réponses sur ces trois aspects en deux temps : lors de l'entrevue initiale et de l'entrevue finale afin d'examiner s'il y avait des changements. Ensuite, nous avons pris en compte les réponses des enseignantes relatives aux *changements dans leur manière d'enseigner et d'évaluer l'écriture en FLE* qu'elles avaient perçus.

Afin de relever les éléments du dispositif de recherche qui ont permis aux enseignantes de changer leurs pratiques (sous-objectif 3.2), nous avons pris en compte toutes les réponses dans lesquelles les enseignantes avaient abordé un élément du dispositif de recherche (p. ex. formation, entrevue de suivi, accompagnement de la chercheuse-étudiante, échange avec la collègue, etc.).

Nous avons d'autre part relevé les réponses des enseignantes sur les obstacles rencontrés pour mettre en pratique les nouveaux savoirs transmis lors de la formation et les moyens adoptés pour les surmonter. Enfin, nous avons retenu leurs réponses aux questions sur leur perception de l'impact de leur participation à cette recherche collaborative sur leurs élèves, et ce, afin d'avoir une appréciation qualitative des répercussions de cette recherche sur les élèves.

3.8 Les considérations éthiques

La présente recherche nécessitant la participation volontaire d'humains (enseignants et élèves), elle a été soumise au Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP), qui l'a approuvée en hiver 2019 (No du certificat : CEREP-19-005-D) (voir l'annexe 11). Nous avons respecté les considérations éthiques exigées par l'Université de Montréal. Nous avons en effet expliqué aux participants les objectifs, les bénéfices, les risques, la manière dont ils participent à la recherche, ainsi que le droit de retrait en tout temps. Nous les avons aussi informés que leurs propos resteraient confidentiels. Nous avons considéré comme participants à notre recherche, les personnes ayant signé la lettre de consentement (voir l'annexe 3). Les élèves participants étant mineurs, un formulaire d'information et de consentement (voir l'annexe 3) a été signé par leurs parents. Pour respecter la vie privée des participants, nous nous sommes engagée à anonymiser les données. Les informations qui révèlent l'identité de deux enseignantes participantes ont été détruites et leur identité a été remplacée par des numéros 1 et 2 dans le rapport de recherche.

CHAPITRE 4. RÉSULTATS

Cette recherche a pour objectifs de (1) décrire la mise en œuvre de pratiques d'atelier d'écriture d'enseignants vietnamiens de FLE au 2^e cycle du secondaire bénéficiant d'une formation continue et d'un accompagnement des chercheuses sur ce dispositif; (2) décrire l'impact de pratiques d'atelier d'écriture mises en œuvre par les enseignants sur le développement de la compétence à écrire en FLE de leurs élèves et (3) décrire l'impact de la participation à une recherche collaborative des enseignants sur le changement dans leurs pratiques d'enseignement. Durant cinq mois d'expérimentation (mai, septembre, octobre, novembre et décembre 2019), les pratiques d'atelier d'écriture en FLE de deux enseignantes participantes ont été recueillies au moyen d'observations directes en classes et d'entrevues téléphoniques bimensuelles, alors que le développement de la compétence à écrire de leurs élèves (n=33) a été évalué à l'aide de l'épreuve de production écrite administrée lors du prétest et du post-test. Deux entrevues semi-dirigées ont été menées avec deux enseignantes, l'une au début et l'autre, à la fin de la recherche pour documenter l'impact de leur participation à cette recherche sur le changement dans leurs pratiques d'enseignement. Dans ce chapitre, nous présentons les résultats relatifs à ces trois objectifs de recherche.

4.1 La description de la mise en œuvre de l'atelier d'écriture

Cette section est consacrée à la présentation des pratiques effectives, puis déclarées d'atelier d'écriture de deux enseignantes vietnamiennes du deuxième cycle du secondaire, sous forme d'étude de cas.

4.1.1 La description des pratiques effectives inhérentes à la mise en œuvre de l'atelier d'écriture

Les pratiques effectives d'atelier d'écriture ont été documentées au moyen d'observations directes en classe, la première en mai 2019 et la deuxième, en décembre 2019, correspondant au début et à la fin de la recherche. Nos résultats sont divisés en deux parties. La première partie consiste à décrire le déroulement des séances observées tout en l'illustrant par des photos alors que la deuxième est liée à l'analyse de la qualité des pratiques mises en œuvre dans ces séances à partir de quatre préoccupations (tissage, pilotage, étayage et atmosphère) du modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) et de leurs descripteurs.

Rappelons que pour le **tissage**, nous avons pris en compte la justification de la pertinence des contenus abordés et la justification de la pertinence des tâches et dispositifs mobilisés. Quant au **pilotage**, nous ciblons le déroulement de la séance, l'organisation matérielle, l'organisation temporelle, l'organisation

spatiale. Concernant l'**étayage**, nous nous sommes intéressée aux formes d'étayage cognitif et aux formes d'étayage socioaffectif. Enfin, à propos de l'**atmosphère**, nous avons analysé l'attention des élèves, leur participation et leur interaction. Chaque descripteur est analysé de manière descriptive et chaque préoccupation est mesurée sur une échelle à 4 niveaux (insatisfaisant, peu satisfaisant, satisfaisant, très satisfaisant).

4.1.1.1 L'observation de l'enseignante 1

Rappelons que l'enseignante 1 a accepté d'être observée au début de la recherche, un mois après la formation préalable (mai 2019) et à la fin de la recherche (décembre 2019). Les deux séances qu'elle a choisies pour les observations portaient sur l'écriture et ont duré chacune 90 minutes. Elles ont été organisées sous forme d'ateliers d'écriture qui se sont effectués en trois grandes phases essentielles : *la mini-leçon* qui comprenait la connexion, l'enseignement, l'engagement actif et le lien ; *le temps d'écriture* qui englobait l'écriture autonome et l'entretien d'écriture et *la clôture* de l'atelier d'écriture.

La première observation

La première observation de l'enseignante 1 a eu lieu un matin de la fin de mai 2019, alors que les élèves étaient en deuxième année du deuxième cycle du secondaire. Dix-neuf élèves étaient présents lors de la séance qui avait pour objectif de faire écrire un paragraphe de réfutation dans un texte argumentatif.



Figure 8 et 9. Étape de connexion : l'enseignante fait un rappel de la structure d'un texte argumentatif afin d'introduire le procédé de réfutation qui joue un rôle important

La séance a démarré par une mini-leçon. Lors de l'étape de **connexion**, l'enseignante a demandé aux élèves de sortir le texte intitulé « Vous êtes pour ou contre le fast-food ? » qu'ils ont déjà lu à la maison et de travailler en tandem pendant trois minutes afin de dégager sa structure. À travers la tâche, elle a voulu d'une part, faire un rappel de la structure d'un texte argumentatif à propos d'un thème que les élèves avaient déjà découvert et montrer la différence entre un texte argumentatif à propos d'un thème

(présenter les avantages et les inconvénients d'un problème sans fixer une position ou une opinion personnelle) et celui qui consiste à soutenir une opinion (énoncer son opinion pour ou contre à un problème) d'autre part. Elle a introduit ensuite le procédé de réfutation en justifiant son importance dans un texte d'opinion, puis l'a défini et a expliqué pourquoi et quand l'utiliser. Enfin, elle a énoncé la tâche du jour à faire qui consistait à rédiger un paragraphe de réfutation.

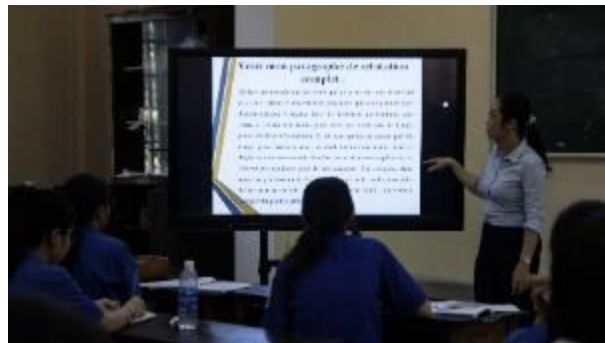


Figure 10 et 11. Étape d'enseignement : l'enseignante fait du modelage sur la composition d'un paragraphe de réfutation.

Vient ensuite l'étape d'**enseignement** où l'enseignante a fait du modelage pour montrer comment écrire un paragraphe de réfutation. Pour ce faire, elle a repris le texte d'opinion « Vous êtes pour ou contre le fast-food ? » qu'elle avait rédigé elle-même pour s'en servir comme texte modèle et dans lequel elle était pour le fast-food. Elle a trouvé cinq arguments potentiels que des lecteurs opposés à son opinion pourraient soutenir parmi lesquels elle a choisi seulement un argument pour le réfuter. Pendant et après le modelage, elle a posé des questions pour vérifier la compréhension des élèves et puis sur l'écran, elle a montré un tableau qui a fourni des structures permettant de lancer un argument du lecteur opposé à son opinion et d'exprimer la réfutation. Ce tableau a été également reproduit dans une fiche en format A4 qui a été distribuée à chaque élève.



Figure 12, 13 et 14. Étape d'engagement actif : les élèves travaillent en groupe pour rédiger un paragraphe de réfutation.

Lors de l'étape d'**engagement actif**, les élèves avaient pour consigne de travailler en groupe de quatre pour rédiger d'autres paragraphes de réfutation et les ajouter dans le texte modèle « Vous êtes pour ou

contre le fast-food ? ». En tirant au sort, chacun des quatre groupes a choisi un argument parmi les quatre arguments déjà trouvés par l'enseignante pour le réfuter. Pendant le travail des élèves, l'enseignante a circulé auprès d'eux afin de vérifier s'ils avaient besoin de son aide. Puis, elle a invité les membres d'un groupe volontaire à projeter son paragraphe sur l'écran au moyen d'un rétroprojecteur et à le lire à voix haute et elle a incité les autres groupes à produire des commentaires sur ce paragraphe.



À la fin de la mini-leçon, lors de l'étape de **lien**, l'enseignante a demandé à un élève de rappeler le point d'apprentissage du jour (la réfutation) en lui demandant de préciser « quoi », « pourquoi », « quand » et « comment » et elle a invité la classe à utiliser ce procédé dans leur texte.

Figure 15. Étape de lien : un élève est invité à rappeler le contenu de la mini-leçon.



Figure 16 et 17. Phase d'écriture autonome : les élèves écrivent individuellement un paragraphe de réfutation pour l'ajouter dans un texte déjà rédigé antérieurement.

La mini-leçon a été suivie de la phase d'**écriture autonome**. L'enseignante a proposé le sujet d'écriture suivant sur l'écran : « *Sortez le texte que vous avez écrit la semaine dernière pour proposer au directeur de notre lycée d'organiser des rencontres entre écrivains et élèves au sein du lycée. Pensez à un argument possible du directeur qui est opposé à votre opinion, puis ajoutez dans votre texte un paragraphe pour le réfuter. Après la rédaction, révisez votre paragraphe en vous basant sur la grille de vérification d'un paragraphe de développement sur la réfutation* ». Après avoir expliqué clairement la consigne d'écriture, elle a demandé aux élèves d'écrire individuellement pendant 25 minutes. Elle leur a distribué une grille de vérification d'un paragraphe de réfutation et la leur a explicitée pendant

cinq minutes. Durant le temps d'écriture, elle a circulé auprès d'eux pour les surveiller, s'assurer que tous travaillaient et donner de l'aide au besoin.



Figure 18 et 19. Phase d'entretien d'écriture : l'enseignante a mené des entretiens d'écriture avec deux élèves, séparément.

Quinze minutes plus tard, l'enseignante a réalisé un premier **entretien d'écriture** avec une élève qui avait fini son paragraphe. Elle est venue s'asseoir en face d'elle et lui a proposé de discuter pour vérifier si celle-ci avait rédigé un paragraphe de réfutation de manière efficace. Tout d'abord, elle a posé à l'élève des questions amenant celle-ci à verbaliser sa démarche d'écriture de ce paragraphe telles que « Quels arguments as-tu donnés pour appuyer ton opinion ? », « Quel argument des lecteurs opposés à ton opinion as-tu prévu pour le réfuter ? », « Qu'est-ce que tu as fait pour le réfuter ? », « Quel est ton contre-argument ? », « Comment as-tu trouvé des exemples pour appuyer ton argument ? ». Ensuite, elle lui a demandé de lire à voix haute son paragraphe. Puis, elle a vu conjointement avec l'élève la grille de vérification d'un paragraphe de développement sur la réfutation et lui a demandé de vérifier elle-même si elle avait rédigé efficacement ce paragraphe. À la suite de la lecture de l'élève, l'enseignante a fourni des commentaires positifs et puis a identifié deux points à améliorer, l'un sur le contenu et l'autre sur la forme du paragraphe. Elle a demandé à l'élève de dire ce que celle-ci devait faire pour bonifier ces deux points et lui a signalé que lors de l'entretien suivant, elle vérifierait si l'élève aurait appliqué ce dont elles avaient discuté.

L'enseignante a effectué un deuxième entretien avec un élève qui n'avait pas fini son paragraphe. Elle est venue s'asseoir en face de lui et lui a demandé ce qu'il était en train de faire. Remarquant que l'élève n'arrivait pas à écrire le texte, l'enseignante lui a posé des questions l'amenant à rappeler ce qu'il devait faire pour réfuter un argument des lecteurs opposé à son opinion. Enfin, elle lui a demandé de continuer son paragraphe et l'a avisé qu'elle vérifierait son paragraphe de réfutation lors de l'entretien ultérieur.



Figure 20, 21 et 22. Phase de partage : les élèves sont invités à partager à l’oral leur réflexion sur la réfutation, avec leur partenaire d’abord, puis devant toute la classe.

La séance se termine par la phase de **partage** durant laquelle l’enseignante a demandé aux élèves de parler de leur réflexion sur la stratégie d’écriture apprise (la réfutation) en leur posant des questions orientant leur réflexion telles que « Qu’est-ce que vous avez bien compris sur la réfutation ? », « Quelles difficultés avez-vous rencontrées dans la rédaction d’un paragraphe de réfutation ? », « Qu’est-ce que vous ferez pour améliorer votre paragraphe ? ». Elle leur a proposé de partager leurs réponses avec leur voisin ou leur voisine avant de les présenter devant toute la classe. Pour clore la séance, l’enseignante a demandé aux élèves de continuer à améliorer leur paragraphe à la maison.

La deuxième observation

La seconde observation de l’enseignante 1 s’est déroulée un matin de la mi-décembre 2019 alors que les élèves étaient en troisième année du deuxième cycle du secondaire. Dix-sept élèves étaient présents à la séance. Avant cette dernière, ils ont été soumis à la production d’un texte d’opinion afin d’exprimer leur crainte à propos de l’évolution massive des nouvelles technologies et du numérique lors d’un examen de français et ont remis leurs textes à l’enseignante la semaine précédente.



Figure 23. Étape de connexion: l’enseignante explicite le rôle de l’introduction dans un texte et introduit une stratégie d’écriture d’une introduction captivante.

Cette séance était l’occasion pour l’enseignante de donner ses rétroactions sur leurs écrits. La séance a commencé par une mini-leçon. Au cours de l’étape de **connexion**, l’enseignante a informé les élèves qu’elle avait remarqué plusieurs introductions à retravailler dans des écrits que les élèves lui avaient remis et que c’était la raison pour laquelle une mini-leçon portant sur les stratégies d’écriture d’une introduction captivante leur a été adressée. Par la suite, elle a affiché sur l’écran trois

introductions d'un texte d'opinion et a invité les élèves à se demander, avec un partenaire, laquelle de ces introductions était la plus intéressante et à expliquer pourquoi. Puis, elle a présenté le contenu de la leçon du jour en répondant aux questions « quoi ? » (les stratégies d'écriture d'une introduction efficace), « quand ? » (lors de la rédaction d'un texte argumentatif), « pourquoi ? » (pour capter l'attention des lecteurs dès le départ et lui donner envie de poursuivre la lecture).



Figure 24. Étape d'enseignement : l'enseignante modélise la composition du paragraphe d'introduction d'un texte d'opinion.

Vient ensuite l'étape d'**enseignement** durant laquelle l'enseignante a montré comment rédiger une introduction captivante. Pour ce faire, en réfléchissant à voix haute, elle a modélisé la composition du paragraphe d'introduction d'un texte d'opinion qu'elle avait rédigé elle-même et qui portait sur le même sujet que celui confié aux élèves.



Figure 25 et 26. Étape d'engagement actif : les élèves travaillent en groupe pour rédiger une introduction captivante.

Afin de permettre aux élèves d'appliquer les stratégies de composition d'une introduction efficace qui venaient d'être présentées, lors de l'étape d'**engagement actif**, l'enseignante a donné trois sujets de texte argumentatif sur l'écran et a demandé aux élèves de travailler en groupe de quatre, de choisir un de ces sujets et de composer un paragraphe d'introduction. Par la suite, elle a invité les représentants de deux groupes qui ont sélectionné deux sujets différents à projeter leur introduction sur l'écran et à la lire à haute voix, et les autres élèves à donner des commentaires sur ces introductions.



Figure 27. Étape de lien: une élève est invitée à rappeler le contenu de la mini-leçon.

La mini-leçon s'est terminée par l'étape de **lien** durant laquelle une élève a été invitée à rappeler à haute voix le contenu de la leçon du jour en répondant aux questions « quoi ? », « quand ? », « pourquoi ? », « comment ? » et toute la classe a été incitée à mettre en application des stratégies d'écriture apprises dans leur rédaction d'une introduction.

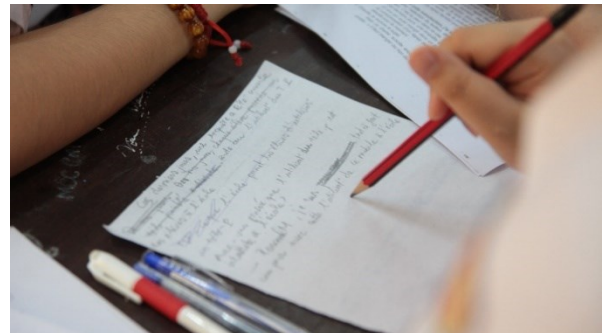


Figure 28 et 29. Phase d'écriture autonome : les élèves retouchent une introduction qu'ils ont écrite la semaine précédente.

Une fois que la mini-leçon était terminée, les élèves sont passés à l'**écriture autonome**. La tâche de rédaction du jour était d'écrire de nouveau une introduction plus captivante pour le texte d'opinion que les élèves avaient écrit la semaine précédente afin de parler de leurs craintes à propos de l'évolution massive des nouvelles technologies et du numérique. Avant que les élèves commencent leur travail, un contrat indiquant clairement ce qu'ils devaient faire pendant le temps d'écriture a été affiché sur l'écran : amélioration d'une introduction, discussion avec le ou la partenaire sur l'introduction retouchée, réalisation des entretiens d'écriture avec l'enseignante sur le texte qu'ils avaient écrit la semaine précédente. Voici le contrat que nous avons recopié à partir de la diapositive dont nous avons pris la photo.

1. Écrivez individuellement une introduction plus captivante pour le texte d'opinion que vous avez rédigé mardi dernier (10 min).
2. Après, faites un entretien d'écriture avec votre partenaire pour discuter de votre introduction. Chacun lit à haute voix son introduction à l'autre. Puis, vous vous donnez des commentaires à l'aide de la recette d'une introduction efficace (10 min).
3. Je fais un entretien d'écriture avec les élèves suivants :
 - À 7 h 30 : Groupe 1 - Quynh Vy, Thao Vy, Ngoc, Thao, Thy, Kiet
 - À 7 h 52 : Groupe 2 - Thuy Hien, Minh Anh, Nhat Phuong, Anh Hao
 - À 8 h 10 : Groupe 3 - Thu, Hoang Anh, Ngan, Vu, Ton Nu Hoang Anh, Chi, Nhi
4. Soyez tranquilles et concentrez-vous à votre travail pendant que je fais des entretiens avec vos camarades.
5. Après l'entretien d'écriture, retournez à votre place pour continuer votre écriture.



Figure 30, 31 et 32. Entretien d'écriture entre pairs : les élèves se donnent de la rétroaction sur leur introduction retouchée.

Après avoir fini la composition de son introduction, chaque élève s'est joint à son ou sa partenaire afin de réviser leur introduction. Un élève lisait à haute voix son introduction et l'autre l'évaluait en se basant sur les caractéristiques d'une introduction efficace qu'il/elle avait apprises et vice versa.



Figure 33, 34 et 35. Entretien d'écriture entre l'enseignante et de petits groupes d'élèves : l'enseignante donne de sa rétroaction sur l'ensemble du texte d'opinion qu'ils ont écrit la semaine précédente.

Pendant que les élèves retouchaient leur introduction, l'enseignante a effectué des entretiens d'écriture avec certains élèves. Ceux-ci ont été regroupés par petits groupes qui avaient les mêmes stratégies d'écriture à retravailler. Le premier entretien a été réalisé avec six élèves pendant vingt minutes alors que le deuxième a duré quinze minutes avec quatre élèves et le troisième, quinze minutes, avec sept élèves. Nous avons remarqué que les trois entretiens ont porté sur l'organisation (p. ex. absence de

conclusion, utilisation des connecteurs logiques) et le contenu du texte (p. ex. arguments trouvés non pertinents, absence des explications et des preuves pour appuyer des arguments, inefficacité de l'introduction et de la conclusion).

Une fois que les élèves de chaque groupe ont terminé l'entretien, ils sont retournés à leur place soit pour continuer à rédiger leur introduction ou pour discuter avec leur partenaire de leur introduction s'ils ne l'ont pas encore fini, soit pour bonifier l'ensemble de leur texte à l'aide des commentaires de l'enseignante fournis lors de l'entretien.

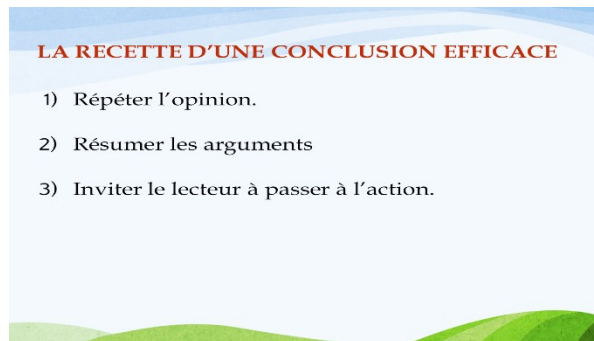


Figure 36 et 37. Phase de partage : l'enseignante invite un élève à rappeler la stratégie d'écriture d'une introduction captivante et donne une mini-leçon sur la stratégie d'écriture d'une conclusion efficace.

La séance a été close par la phase de **partage** où un élève a été invité à rappeler le contenu de la mini-leçon du jour (les stratégies d'écriture d'une introduction intéressante) en répondant aux questions « quoi ? », « pourquoi ? », « quand ? » et « comment ? » et par une autre mini-leçon concernant la recette d'une conclusion efficace. L'enseignante a présenté la recette d'une conclusion efficace et a modélisé la composition d'une conclusion à haute voix d'un texte d'opinion portant sur le même sujet que celui sur lequel les élèves avaient écrit. Faute de temps, les élèves n'ont pas eu l'occasion de mettre en application de ces stratégies en classe, mais ils ont été invités à le faire à la maison en écrivant de nouveau la conclusion de leur texte parce que plusieurs conclusions étaient évaluées inefficaces et que quelques textes n'avaient pas de conclusion.

L'analyse de la qualité de la mise en œuvre de pratiques

Ce qui se dégage le plus des pratiques de l'enseignante 1 lors des deux observations est un bon tissage tout au long des deux séances, un pilotage bien maîtrisé, un étayage fréquent et très varié de même qu'une atmosphère très propice aux apprentissages. Le tableau suivant présente la qualité des pratiques mises en œuvre dans les deux séances observées.

Tableau 10. Qualité de la mise en œuvre des pratiques à travers les quatre préoccupations du modèle de Bucheton et Soulé (2009) de l’enseignante 1 lors des deux observations

Enseignante 1	Tissage	Pilotage	Étayage	Atmosphère
Observation 1 (5/2019)	très satisfaisant	satisfaisant	très satisfaisant	très satisfaisante
Observation 2 (12/2019)	très satisfaisant	très satisfaisant	très satisfaisant	très satisfaisante

Le tissage

Un tissage très satisfaisant a été observé tout au long des deux séances. Les contenus d’enseignement, les objectifs d’apprentissage, les tâches proposées, leurs modalités et leurs finalités, le rôle qu’ont joué les élèves étaient clairement définis. L’enseignante a en effet rappelé et a fait rappeler des connaissances antérieures pour les relier aux nouvelles notions à apprendre lors de la phase de connexion. Par ailleurs, la tâche d’écriture autonome du jour était en lien avec la tâche réalisée auparavant. Par exemple, dans la première séance, les élèves ont été invités à rédiger un paragraphe de réfutation pour l’ajouter dans une lettre adressée au directeur de l’école qu’ils avaient écrite antérieurement tandis que lors de la deuxième, ils ont été soumis à l’amélioration de l’introduction du texte qu’ils avaient rédigé la semaine précédente. Enfin, les objectifs des entretiens d’écriture, le rôle des élèves et de l’enseignant dans ceux-ci ont été toujours explicités par l’enseignante avant leur commencement.

Le pilotage

Le déroulement de la séance

À travers notre description de deux séances de l’enseignante 1, il est facile à remarquer que leur déroulement était conforme à la démarche d’un atelier d’écriture dont toutes les phases typiques ont été observées : la mini-leçon qui incluait la connexion, l’enseignement, l’engagement actif et le lien, le temps d’écriture qui englobait l’écriture individuelle et l’entretien d’écriture et le partage qui comprenait le retour sur la leçon du jour et le partage de la pratique de la notion apprise (la séance 1) ou la présentation d’une nouvelle notion (la séance 2).

L’organisation matérielle

Nous avons constaté que l’enseignante avait organisé du matériel de manière satisfaisante. Les outils de base au service de chaque phase de l’atelier d’écriture ont été préparés par l’enseignante et ont été laissés accessibles aux élèves. Pour la mini-leçon, elle a utilisé le rétroprojecteur, la télévision (au service de l’écran) et le PowerPoint pour capter l’attention des élèves lors du modelage et présenter le contenu de la leçon du jour, a rédigé elle-même deux textes d’opinion qui ont servi de modèles et a

fourni à chaque élève des fiches en format A4 qui résumaient les points d'enseignement afin qu'ils puissent les utiliser au besoin. D'autre part, pendant le temps d'écriture, les élèves avaient la possibilité d'employer des dictionnaires de français et vietnamien-français qui étaient toujours disponibles en classe. Également, dans la première séance observée, ils ont disposé d'une grille de vérification pour réviser leur paragraphe de réfutation. Cette grille a été également utilisée par l'enseignante et les élèves lors des entretiens d'écriture afin d'évaluer les textes rédigés par les élèves. Enfin, le tableau noir est utilisé secondairement et principalement pour écrire le titre de la leçon et des activités mises en place.

L'organisation temporelle

Dans les deux observations de 90 minutes pour chacune, toutes les trois phases essentielles de l'atelier d'écriture ont été mises en place en classe. La répartition du temps pour chaque phase dans les deux ateliers a été évaluée très satisfaisante. En effet, la mini-leçon a duré 25 minutes, le partage, 15 minutes pour le premier atelier et 10 minutes pour le deuxième, alors que la plupart du temps des deux ateliers a été alloué à l'écriture autonome et à l'entretien d'écriture (50-55 minutes). Cette organisation temporelle satisfaisait les recommandations de l'équipe TCRWP quant à la répartition du temps attribué aux différentes phases.

D'autre part, nous avons constaté que les activités s'étaient passées avec un rythme soutenu. Les élèves avaient du temps suffisant pour réfléchir avant de répondre aux questions, pour exécuter les tâches proposées et notamment pour écrire. La preuve c'est que plusieurs élèves ont levé la main pour répondre aux questions qu'avait posées l'enseignante et pour donner des commentaires sur le travail d'écriture des camarades.

L'organisation spatiale

Comme le montrent les photographies, la disposition des tables en rangs d'oignons n'a pas favorisé la discussion entre les élèves ni la circulation de l'enseignante dans les rangées. Ces tables étant fournies par l'école, l'enseignante n'a pas pu les changer. Pourtant, le fait qu'elle a demandé aux élèves de s'asseoir face en face a facilité les conversations quand même. Il est dommage de remarquer que dans la première séance observée, lors des entretiens d'écriture, elle était assise à côté de deux élèves qui étaient tout près d'autres. Leurs discussions ont, par conséquent, suscité l'attention de quelques autres élèves qui ne se sont pas donc concentrés sur leur travail. Cependant, la disposition des places des élèves lors des entretiens d'écriture dans la séance 2 a été évaluée meilleure que celle dans la séance 1

dans le sens où l'enseignante a mené des entretiens avec des groupes d'élèves au fond de la classe. Ceci a permis des conversations confortables sans déconcentrer les autres élèves.

L'étayage

L'étayage était fréquent du début à la fin des deux séances observées et a pris des formes variées : le modelage, la récapitulation, la rétroaction, le questionnement, l'entretien d'écriture, la proximité avec les élèves, l'encouragement des élèves. Toutes ces formes de soutien ont été évaluées très satisfaisantes lors des deux observations.

Le modelage était vu dans les deux séances observées. Très éloquente dans son modelage lors des deux observations, l'enseignante a réussi à capter l'attention de tous les élèves durant cette étape. De plus, réalisé en français avec un bon rythme ni rapide ni lent et avec l'utilisation d'un vocabulaire clair et soutenu par les diapositives du PowerPoint, son modelage leur a permis de bien suivre ce qu'elle faisait. À noter enfin que des questions ont souvent été posées par l'enseignante pendant et après le modelage pour s'assurer de la compréhension des élèves.

La récapitulation était observée dans les deux séances observées, à la fin de la mini-leçon lors de l'étape « lien » et au début de la phase de partage de l'atelier d'écriture où les enseignantes ont fait rappeler aux élèves le contenu de la mini-leçon du jour à l'aide des questions « quoi ? », « pourquoi ? », « quand ? », « comment ? ».

Le questionnement était fréquent tout au long des deux ateliers d'écriture observés. Des questions ont été posées aux élèves pour plusieurs objectifs : activer des notions déjà apprises par les élèves lors de l'étape de connexion et des entretiens d'écriture, vérifier leur compréhension pendant et après le modelage, les faire réagir et s'exprimer sur le travail d'autrui au cours de l'étape d'engagement actif et verbaliser leur réflexion sur leur démarche d'apprentissage lors des entretiens. Le questionnement a été évalué comme très satisfaisant parce que la quasi-totalité des questions était ouverte, suscitait la réflexion des élèves, lançait la discussion entre eux au lieu de provoquer une seule réponse correcte et permettait donc d'obtenir une variété de réponses de la part des élèves. À titre d'exemple, dans la phase de partage à la fin du premier atelier d'écriture, l'enseignante a demandé aux élèves de parler de leur réflexion sur la stratégie d'écriture apprise (la réfutation) à l'aide des questions d'orientation ouvertes (« Qu'est-ce que tu as bien compris sur la réfutation ? », « Quelles difficultés as-tu rencontrées dans la rédaction d'un paragraphe de réfutation ? », « Qu'est-ce que tu feras pour améliorer ton paragraphe ? »). Les réponses obtenues des élèves étaient diversifiées. De plus, le fait d'inciter les élèves à partager

leurs réponses avec leur partenaire avant de les partager avec toute la classe a permis de s'assurer que tous les élèves aient un temps suffisant pour réfléchir et produire des réponses. De surcroît, lors du deuxième atelier d'écriture, durant les entretiens avec des groupes d'élèves, l'enseignante a fourni ses rétroactions sous forme de questionnement qui a suscité chez les élèves des réflexions sur leur utilisation des stratégies d'écriture et la recherche de solutions pour améliorer leur texte.

La rétroaction était une autre forme d'étayage observée dans les ateliers d'écriture. On a remarqué une rétroaction collective orale à la fin de la phase d'engagement actif et une rétroaction personnalisée durant les entretiens d'écriture. Au cours d'un entretien individuel spontané de la première séance, l'enseignante 1 a fourni une rétroaction portant tant sur le contenu que la forme du texte de l'élève impliqué, alors que durant les entretiens en petits groupes préparés lors de la deuxième séance, elle a dispensé une rétroaction orale portant exclusivement sur le contenu et l'organisation du texte.

L'entretien d'écriture a été aussi mené dans deux ateliers observés. L'enseignante 1 a effectué deux entretiens spontanés individuels dans la première séance et trois entretiens préparés en petits groupes lors de la deuxième séance. Les entretiens spontanés individuels ont duré de 10 à 15 minutes et ont été menés pour vérifier l'application par les élèves de la notion enseignée dans leur écriture et enseigner de nouveau la mini-leçon du jour à l'élève (séance 1). Une élève sélectionnée pour un entretien spontané était celle qui a fini tôt son travail d'écriture et l'autre, qui avait du mal à appliquer la notion apprise dans son écriture. Les entretiens préparés en petits groupes de l'enseignante 1 ont duré plus longtemps (15-20 minutes pour chacun) et ont servi à fournir des rétroactions orales sur les textes produits par les élèves (séance 2). Les élèves choisis pour un entretien en petits groupes étaient ceux qui ont eu les mêmes difficultés dans l'écriture ou les mêmes stratégies à retravailler.

Dans la seconde séance, les entretiens dirigés par l'enseignante 1 étaient complétés par ceux dirigés par les pairs. Ceux-ci se sont donné des commentaires sur les introductions produites. Ayant en main la fiche de la mini-leçon portant sur des stratégies de rédaction d'une introduction efficace, ils ont géré visiblement leur discussion de manière efficace, autonome et s'y sont engagés activement.

La proximité de l'enseignante avec les élèves

Pendant que les élèves travaillaient en groupe ou écrivaient individuellement, l'enseignante n'est pas restée à sa table, mais elle a circulé auprès d'eux pour observer leur travail et donner de l'aide à ceux qui en avaient besoin. Une telle observation lui a permis, nous a-t-elle confié, de s'assurer que tous les

élèves étaient au travail, d'aider ponctuellement des élèves bloqués ou d'identifier des élèves en difficulté avec lesquels elle devrait mener des entretiens d'écriture.

L'encouragement des élèves

Dans les deux observations, l'encouragement et la mise en relief des réussites des élèves par l'enseignante se traduisaient par son emploi des termes de louange tels que « très bien », « excellent », « bonne idée », « remarque intéressante », « quel bon commentaire », « félicitations », le fait de montrer aux élèves sa confiance que la tâche était à leur portée « Je n'ai pas fait de correction sur votre copie parce que je préfère que ce soit vous qui le fassiez et je suis sûre que vous pouvez le faire efficacement », l'attribution des bons points aux élèves qui ont levé la main et fourni de bonnes réponses. D'autre part, lorsqu'elle a donné de la rétroaction sur l'écriture des élèves lors des entretiens d'écriture, l'enseignante a formulé d'abord des commentaires positifs qui soulignaient la réussite des élèves pour énoncer des points à améliorer par la suite.

L'atmosphère

Un examen de l'attitude des élèves sur les photographies prises lors des deux observations indique clairement leur attention minutieuse et leur engagement actif au cours de la mini-leçon, de l'écriture autonome, des entretiens d'écriture ainsi que de la phase de partage. L'atmosphère sérieuse, tranquille et attentive qui s'est installée durant le modelage de l'enseignante était notable. De plus, la classe était visiblement comme un espace dialogique dans le sens où les élèves avaient plusieurs occasions de parler, de discuter avec l'enseignante ainsi qu'avec les camarades. La plupart d'entre eux ont pris la parole au cours de la discussion de groupe lors de la phase d'engagement actif et plusieurs ont levé la main pour donner leurs commentaires sur le texte présenté par leurs camarades lors de la phase d'engagement actif et leur réflexion sur la stratégie d'écriture apprise lors de la phase de partage. À noter que les interactions entre l'enseignante et les élèves lors des deux séances se sont réalisées entièrement en français. En répondant en français aux questions guidées par l'enseignante, les élèves, de leur côté, avaient l'occasion de pratiquer le français à l'oral.

Enfin, une autre caractéristique saillante de la classe était une grande indépendance des élèves. Durant l'étape d'engagement actif et le temps d'écriture, l'enseignante a circulé auprès des élèves pour leur donner de l'aide au besoin. Pourtant, nous avons observé qu'ils se sont bien débrouillés tout seuls pour exécuter les tâches et avaient recours à peu d'aide de l'enseignante. De plus, pendant que l'enseignante faisait des entretiens avec deux élèves, les autres étaient très calmes et se concentraient à leur écriture.

4.1.1.2 L'observation de l'enseignante 2

Comme l'enseignante 1, nous avons observé l'enseignante 2 à deux reprises, l'une au début (fin de mai 2019) et l'autre, à la fin de recherche (mi-décembre 2019). Les deux séances de 90 minutes chacune ont été choisies par l'enseignante elle-même et ont porté sur la compétence à écrire. Dans les sections suivantes, nous décrivons tout d'abord le déroulement des séances observées pour analyser la qualité des pratiques mises en œuvre par la suite.

La première observation

La première séance a eu lieu un après-midi de mai lorsque les élèves étaient en première année du deuxième cycle du secondaire. Quinze élèves étaient présents et ont bénéficié d'une leçon concernant des stratégies de révision d'un texte.



Figure 38, 39 et 40. Activité de découverte : les élèves sont invités à réviser en tandem un texte rédigé par un élève de FLE d'une autre classe du lycée Quoc Hoc.

L'enseignante a commencé la séance en demandant aux élèves de réviser en tandem un court texte rédigé par un élève de FLE niveau Delf B1 pendant 15 minutes.



Figure 41, 42 et 43. Activité de découverte : quelques élèves sont invités à verbaliser leur démarche de révision du texte donné.

Par la suite, ils avaient pour consigne d'expliciter les stratégies qu'ils avaient utilisées pour réviser le texte et d'y réagir en donnant des rétroactions à l'aide des questions suggérées qui figuraient sur l'écran de la télévision : « Lorsque vous avez révisé ce texte, qu'avez-vous fait pour vérifier s'il était bon ? », « Combien de fois avez-vous lu le texte ? », « Quel est l'objectif de chaque lecture ? », « Qu'avez-vous regardé en premier et qu'avez-vous regardé en dernier dans ce texte ? », « Sur quels aspects du texte avez-vous donné des modifications et corrections ? ». Quelques élèves ont été appelés à répondre.

FICHE DE RÉVISION EN ÉCRITURE				
	Aspects à vérifier	Oui	Non	Pistes d'amélioration
Lecture	Structure du texte			
Le texte	Idées			

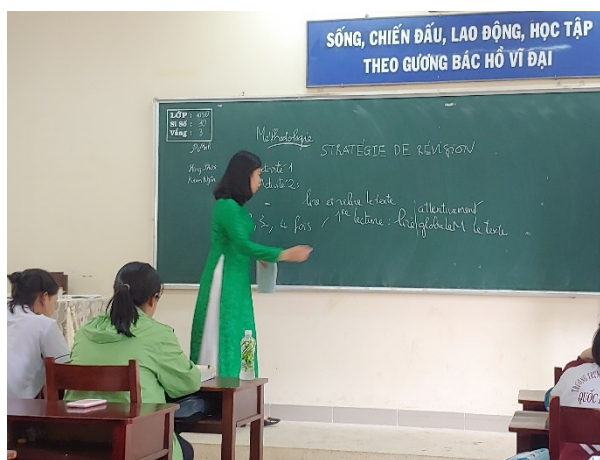


Figure 44 et 45. L'enseignante explicite des stratégies de révision et des éléments à réviser.

Puis, l'enseignante a affiché sur l'écran un tableau de bonnes stratégies de révision en écriture et a fourni à chaque élève une fiche qui le résume. Elle a expliqué chaque critère du tableau.



Figure 46, 47 et 48. Activité de mise en pratique : les élèves sont invités à réviser un autre texte à l'aide des stratégies de révision récemment apprises.

Enfin, elle a invité les élèves à réviser un autre court texte et à y donner des commentaires en se basant sur la fiche de bonnes stratégies en écriture comme activité de mise en application.

La deuxième observation

La deuxième observation a eu lieu un matin de décembre alors que les élèves étaient en deuxième année du deuxième cycle du secondaire. Une leçon portant sur les deux stratégies de personnalisation des propos dans un texte argumentatif leur a été transmise. L'enseignante a organisé un atelier d'écriture dont les trois phases principales : *la mini-leçon* qui comprenait la connexion, l'enseignement, l'engagement actif et le lien, *le temps d'écriture* qui englobait l'écriture autonome et l'entretien d'écriture et *le partage* étaient toutes présentes.

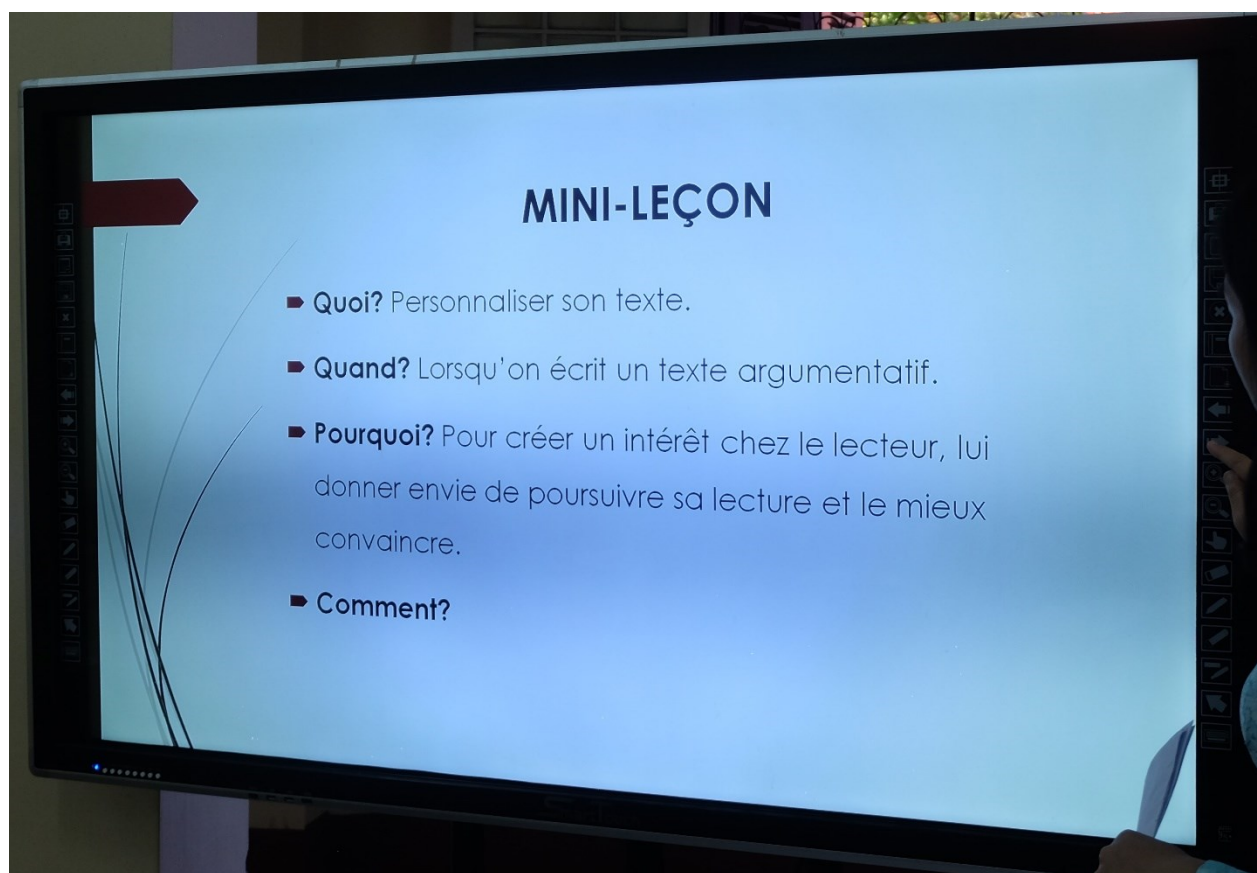


Figure 49. Étape de connexion : l'enseignante fait s'exprimer les élèves sur le style de deux courts textes, puis introduit deux procédés de personnalisation des propos à l'aide des questions « quoi ? », « pourquoi ? » et « quand ? ».

La séance a démarré par une mini-leçon. Au cours de l'étape de **connexion** où l'enseignante a invité les élèves à lire deux courts paragraphes de développement d'un texte argumentatif - l'un étant écrit de façon monotone et manquant de personnalité, l'autre, d'une façon unique et personnelle -, à mentionner lequel les touchait davantage et à expliquer pourquoi. Ensuite, elle a indiqué que pour écrire un texte argumentatif, outre la recherche d'arguments et de preuves convaincants, l'auteur devait penser aux

procédés de personnalisation de ses propos pour que son texte puisse toucher le lecteur et mieux le convaincre. Enfin, elle a présenté le contenu de la mini-leçon en répondant aux questions « quoi ? » (deux procédés de personnalisation d'un texte : marques énonciatives et procédés typographiques), « pourquoi ? » (pour toucher le lecteur et mieux le convaincre), « quand ? » (lorsqu'on écrit un texte argumentatif).

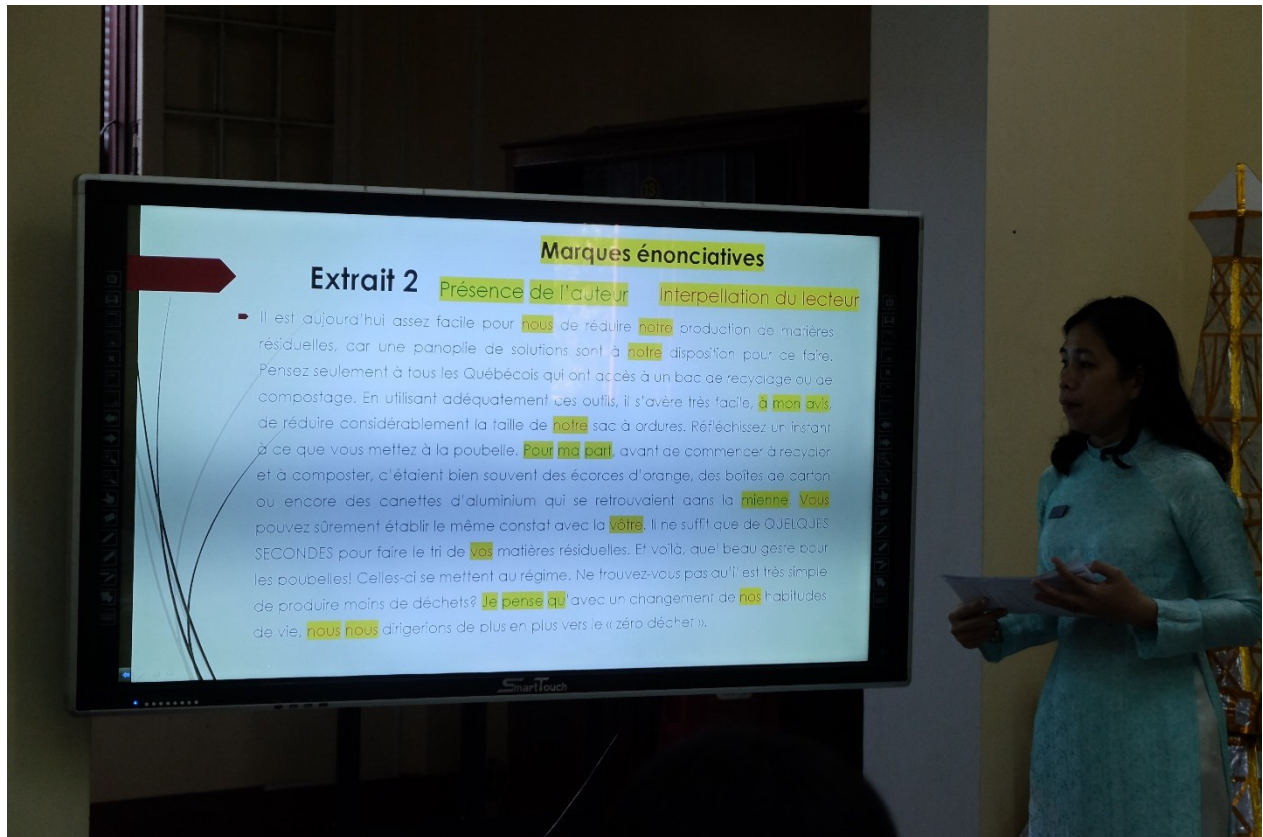


Figure 50. Étape d'enseignement : L'enseignante modélise l'utilisation de deux procédés de personnalisation des propos dans un paragraphe de texte argumentatif.

Par la suite, elle est passée à l'étape d'enseignement afin de répondre à la question « comment personnaliser un texte ? ». Elle a fait du modelage sur l'utilisation de marques énonciatives et de quelques procédés typographiques (les lettres majuscules, le soulignement et le caractère gras des mots) dans un paragraphe de développement de texte argumentatif.



Figure 51 et 52. Étape d'engagement actif : les élèves identifient en groupe les stratégies de personnalisation des propos dans une lettre ouverte et leurs effets produits.

Au cours de l'étape d'**engagement actif**, les élèves ont eu, en groupe de quatre, à identifier des procédés de personnalisation des propos utilisés et leurs effets produits dans une lettre ouverte. Ensuite, ils ont été invités à donner leurs réponses pour la correction en commun.

Dans l'objectif de récapituler le contenu de la mini-leçon, lors de l'étape de **lien**, l'enseignante a appelé un élève à rappeler les stratégies de personnalisation d'un texte qui venaient d'être présentées en posant les questions « quoi ? », « pourquoi ? », « quand ? » et « comment ? » et a proposé à tous les élèves de transférer ces stratégies dans leur production de texte argumentatif.

Après le déroulement de la mini-leçon, c'était le temps de l'**écriture autonome**. L'enseignante a demandé aux élèves de sortir la lettre ouverte qu'ils avaient écrite sur le thème de l'environnement la semaine précédente afin de la retoucher en y ajoutant de deux procédés de personnalisation des propos récemment appris.



Figure 53 et 54. Entretien d'écriture entre pairs : Les élèves se donnent des commentaires sur les stratégies de personnalisation utilisées dans leur texte.

Après vingt minutes d'écriture, les élèves se sont joints à leur partenaire pour un **entretien d'écriture**. Un élève lisait à voix haute son texte, montrait les procédés de personnalisation des propos qu'il/elle avait utilisés dans son texte et leurs effets et l'autre évaluait ces stratégies à l'aide de la fiche d'analyse de texte pour le style. En même temps que les élèves discutaient, l'enseignante a circulé autour de la classe afin de surveiller leur travail.



Figure 55. Entretien d'écriture entre l'enseignante et un groupe d'élèves en difficulté

Par la suite, elle a mené un entretien d'écriture d'environ 15 minutes avec trois garçons. Elle leur a expliqué qu'elle s'entretenait avec eux en raison de sa constatation qu'ils n'avaient rien écrit. Elle leur a demandé ce qu'ils étaient en train de faire, quelles étaient les difficultés qu'ils avaient rencontrées. Elle leur a enseigné de nouveau comment personnaliser un texte et enfin leur a signalé la nécessité de les revoir lors de la prochaine séance d'écriture afin de vérifier s'ils auraient réussi à utiliser les stratégies de personnalisation apprises.

Les dix dernières minutes de la séance ont été consacrées au **retour de la leçon** et au **partage des écrits**. Un élève a été désigné par l'enseignante pour rappeler le contenu de la mini-leçon apprise au moyen des questions « quoi? », « pourquoi? », « quand? », « comment? » alors qu'un autre volontaire a été invité à présenter son texte personnalisé devant la classe pour que celle-ci donne des commentaires. L'enseignante 2 a projeté le texte de l'élève invité au moyen d'un rétroprojecteur pendant il le lisait à haute voix pour que toute la classe puisse le voir en l'écoulant.

L'analyse de la qualité de la mise en œuvre de pratiques

Lors de la première séance observée, il est possible de remarquer l'absence du tissage de l'enseignante tout au long de la séance, un pilotage peu maîtrisé, un étayage peu présent et une atmosphère peu propice aux échanges. Cependant, nous avons noté une amélioration de la mise en place des pratiques dans la seconde séance qui se traduisait par un tissage fréquent, un pilotage bien maîtrisé, un étayage efficace et une atmosphère propice aux échanges.

Le tableau suivant présente l'évaluation de chaque préoccupation observée du modèle de Bucheton et Soulé (2009) lors de deux observations.

Tableau 11. Qualité de la mise en œuvre des pratiques à travers les quatre préoccupations du modèle de Bucheton et Soulé (2009) de l’enseignante 2 lors des deux observations

Enseignante 2	Tissage	Pilotage	Étayage	Atmosphère
Observation 1 (5/2019)	insatisfaisant	peu satisfaisant	peu satisfaisant	peu satisfaisante
Observation 2 (12/2019)	satisfaisant	satisfaisant	satisfaisant	satisfaisante

Le tissage

Dans la première séance, aucune trace de tissage n’a été observée. L’enseignante n’a ni présenté ni justifié verbalement les objectifs des contenus enseignés et des tâches mobilisées. Celles-ci se sont succédé sans que leur ordre ne soit compris par les élèves. Passivement, les élèves suivaient les consignes données.

Cependant, la deuxième séance, à l’inverse, se caractérisait par la présence du tissage au fil du cours. Au cours de l’étape de connexion, l’enseignante a rappelé quelques stratégies d’écriture pour convaincre le lecteur qu’ont apprises antérieurement les élèves afin d’en ajouter une autre (personnaliser des propos). Elle a donné du sens à cette stratégie en expliquant ce qu’elle était, pourquoi et quand l’utiliser. Les activités du jour à réaliser ainsi que les rôles des élèves étaient également clairement définis. Par ailleurs, l’objectif de l’entretien d’écriture mené avec les trois garçons leur a été expliqué avant son commencement. À remarquer enfin que la tâche scripturale du jour était en connexion avec celle confiée dans le passé : personnaliser des propos dans la lettre ouverte rédigée la semaine précédente.

Le pilotage

Si dans la première séance, le pilotage de l’enseignante se caractérisait par un déroulement ne respectant pas celui d’un atelier d’écriture, une gestion du temps insatisfaisante, une organisation matérielle et spatiale peu satisfaisante, lors de la seconde, son pilotage a connu une bonification : le déroulement de la séance, ainsi que l’organisation temporelle, matérielle, spatiale ont été évalués comme satisfaisants.

Le déroulement de la séance

L’organisation de la première séance n’a pas respecté la démarche d’un atelier d’écriture. Effectivement, les trois phases essentielles de ce dispositif, soit la mini-leçon, le temps d’écriture et le

partage n'ont pas eu lieu. Les élèves n'avaient pas l'occasion d'écrire en classe ni de partager leur travail d'écriture. Cependant, le déroulement de la séance 2 a reflété la démarche d'un atelier d'écriture. En effet, ses trois phases principales et leurs sous-phases : *la mini-leçon* (connexion, enseignement, engagement actif, lien), *le temps d'écriture* (écriture autonome et entretien d'écriture) et *le partage* ont été observés et se sont succédé de manière adéquate.

L'organisation matérielle

Dans la première séance, l'enseignante 2 s'est servie d'un rétroprojecteur, d'une télévision (au service de l'écran), du PowerPoint pour présenter le contenu de la leçon du jour. Le tableau noir a été aussi utilisé, mais secondairement et principalement pour écrire le titre de la leçon et des activités organisées. Une fiche de stratégies de révision en format A4 et deux textes rédigés par deux élèves de FLE d'une autre classe du lycée Quoc Hoc ont été distribués à chaque élève pour inviter celui-ci à les réviser à l'aide de cette fiche de stratégies de révision.

Dans la deuxième séance, le rétroprojecteur, la télévision (au service de l'écran), le PowerPoint et le tableau noir ont été aussi utilisés et pour les mêmes objectifs que ceux de la séance 1. De plus, le rétroprojecteur a été également employé pour projeter le texte de l'élève qui a été invité à le présenter devant la classe lors de la phase de partage, pour que toute la classe puisse le voir en l'écoutant. Deux textes d'opinion sur le thème de l'environnement rédigés par deux élèves de français langue maternelle du secondaire premier cycle qu'a trouvés l'enseignante sur Internet ont servi comme modèles afin que l'enseignante montre, au cours du modelage, comment personnaliser des propos dans un texte argumentatif. Un autre texte qui était une lettre ouverte adressée au ministre de l'Environnement du Québec qu'a téléchargé l'enseignante en ligne a été utilisé lors de l'étape d'engagement actif afin de demander aux élèves d'y identifier les procédés de personnalisation des propos. Une fiche en format A4 qui résumait le contenu de la mini-leçon du jour a été fournie à chaque élève. Et enfin, une fiche d'analyse du texte pour le style déjà fournie aux élèves antérieurement a été recommandée aux élèves afin qu'ils la réutilisent lors de la révision des textes des pairs dans cette séance. Pareillement aux élèves de l'enseignante 1, ceux de l'enseignante 2 avaient accès aux dictionnaires de français et vietnamien-français qui étaient toujours présents en classe.

L'organisation temporelle

Si les deux séances observées avaient la même durée de 90 minutes, des différences sont nettes entre elles au point de vue de l'organisation du temps. La première séance a débuté par deux activités

d'ouverture de la leçon trop longues : révision d'un texte (15 minutes) et explicitation de la démarche de révision (20 minutes). De même, la présentation d'une grande quantité d'éléments à réviser (le point d'enseignement) a requis une longue durée (35 minutes). Une telle organisation du temps et des activités nous permet de conclure qu'il ne s'agissait pas d'un atelier d'écriture parce que Calkins (2018) nous rappelle que dans un atelier d'écriture efficace, les étapes de connexion et d'enseignement sont liées respectivement à la définition et au modelage du point d'enseignement par l'enseignant, mais non à la réalisation des tâches par les élèves et que ces phases ne doivent pas durer trop longtemps pour céder la place à une autre phase très importante et précieuse : le temps d'écriture. Cependant, ce dernier occupait seulement 15 minutes. De plus, après la séance, l'enseignante nous a informée que faute de temps, l'activité de rétroaction sur la révision du texte proposé des élèves n'avait pas eu lieu comme prévu. Ceci signifie qu'elle n'avait pas une bonne préparation à propos de la gestion du temps en classe.

En comparaison de la séance 1, la répartition du temps dans la séance 2 était plus efficace et a respecté la gestion temporelle d'un atelier d'écriture : 25 minutes pour la mini-leçon, 55 minutes consacrées à l'écriture et l'entretien contre 15 minutes allouées au retour de la leçon et au partage des écrits.

L'organisation spatiale

Comme dans la classe de l'enseignante 1, les tables étaient disposées en lignes. Un tel aménagement est une bonne solution pour une transmission collective de l'information par l'enseignante, mais reste un frein aux échanges entre les élèves et au déplacement de l'enseignante entre les tables.

L'étayage

On a noté seulement, dans la première séance, trois formes d'étayage de l'enseignante : le questionnement, la proximité avec élèves et l'encouragement, tandis qu'elle a mis en place six mesures d'étayage dans la seconde séance : le modelage, la récapitulation, le questionnement, la rétroaction, l'entretien dirigé par l'enseignant et les pairs, la proximité avec les élèves et l'encouragement.

Le modelage. Dans la séance 1, l'enseignante 2 n'a pas eu recours au modelage afin de placer les élèves dans une démarche par découverte. En effet, elle a proposé deux premières activités qui consistaient respectivement à réviser un texte et à faire expliciter la démarche de révision par les élèves (activités de découverte). Durant la troisième activité, l'enseignante a explicité aux élèves ce qu'étaient les stratégies de révision et les trente éléments dans un texte à réviser (contenu d'enseignement) pendant 30 minutes durant lesquelles il n'y a eu aucune interaction avec les élèves. Nous constatons que cette manière de transmettre des connaissances va à l'encontre de l'approche explicite sur laquelle repose

l'atelier d'écriture. En effet, l'approche explicite recommande une présentation en petites unités dans une séquence afin de respecter les limites de la mémoire de travail (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). La présentation d'une trop grande quantité d'informations nuit à la compréhension en surchargeant la mémoire de travail de l'élève, ce qui l'empêche de se construire une représentation adéquate des apprentissages à réaliser (Gauthier et al., 2013). À la suite de cette présentation, elle a demandé aux élèves d'appliquer ces stratégies dans la révision d'un texte proposé sans leur montrer pourtant comment s'y prendre pour appliquer ces stratégies lors de la révision d'un texte. Autrement dit, le modelage des stratégies de révision d'un texte n'a pas été mis en place par l'enseignante.

Par contre, dans la deuxième séance, le modelage a été utilisé afin de montrer aux élèves l'utilisation de deux procédés de personnalisation des propos dans un texte argumentatif. Réalisé en français avec un vocabulaire clair, à un rythme raisonnable et soutenu par les diapositives du PowerPoint, son modelage a attiré une attention minutieuse chez les élèves.

La récapitulation. Comme les deux ateliers de l'enseignante 1, la récapitulation était observée lors de l'étape de lien à la fin de la mini-leçon et au début de la phase de partage de l'atelier d'écriture où les enseignantes ont fait rappeler aux élèves le contenu de la mini-leçon du jour à l'aide des questions « quoi ? », « pourquoi ? », « quand ? », « comment ? ».

Le questionnement. Au cours de la séance 1, comme nous l'avons décrit précédemment, l'enseignante 2 a posé des questions ouvertes de manière efficace pour amener les élèves à expliciter leur démarche de révision sur le texte donné lors de la phase de découverte (« Lorsque vous avez révisé ce texte, qu'avez-vous fait pour vérifier s'il était bon ? », « Combien de fois avez-vous lu le texte ? », « Quel est l'objectif de chaque lecture ? », etc.) et leur a laissé dix minutes afin qu'ils puissent réfléchir avant de répondre devant la classe.

Au cours de la séance 2, un grand nombre de questions ouvertes formulées par l'enseignante 2 ont été également jugées efficaces et avaient trois objectifs : (1) faire rappeler des notions qui venaient d'être apprises à l'aide des questions « quoi ? », « pourquoi ? », « quand ? », « comment ? » lors de la phase de lien et de consolidation, (2) faire réagir et s'exprimer les élèves sur le travail d'autrui lors de la mise en commun à la fin de l'étape d'engagement actif et durant la phase de partage des écrits (« Quelles stratégies votre camarade a-t-il utilisées pour personnaliser son texte ? », « Ce texte vous a-t-il suscité des émotions ? Lesquelles ? », « Combien donnez-vous d'étoiles à ce texte ? ») et (3) faire décrire les difficultés éprouvées lors de ce travail afin de leur fournir une rétroaction convenable par la suite durant l'entretien d'écriture.

La rétroaction. Aucune rétroaction n'a été observée dans la première séance. Après que les élèves avaient explicité leur démarche de révision sur le texte proposé (activité 1), l'enseignante n'a pas donné de rétroaction sur les stratégies utilisées par les élèves ni ne leur a demandé de le faire. Par ailleurs, l'activité de rétroaction sur la mise en pratique des élèves sur la révision du texte à l'aide de la fiche de stratégies de révision, nous a-t-elle dit, n'a pas pu être mise en place faute de temps.

Cependant, la seconde séance, quant à elle, a été marquée par la présence des rétroactions tant de l'enseignante que d'élèves à la fin de la phase d'engagement actif, durant les entretiens d'écriture et le partage des écrits. Les élèves ont toujours été invités à donner tout d'abord leurs rétroactions pour que l'enseignante les valide et fournisse les siennes par la suite.

Durant les entretiens d'écriture, l'enseignante a sélectionné trois garçons en difficulté pour leur fournir une rétroaction personnalisée. Comme ces élèves n'ont pas bien compris comment personnaliser un texte, sa rétroaction consistait à enseigner de nouveau la mini-leçon sur les stratégies de personnalisation des propos dans un texte argumentatif.

La proximité de l'enseignante avec les élèves. Semblablement à l'enseignante 1, lors des deux observations, l'enseignante 2 a circulé fréquemment auprès des élèves pendant qu'ils étaient au travail afin de les surveiller et leur donner de l'aide en cas de besoin.

L'encouragement pour les élèves. Contrairement à l'enseignante 1 dont les moyens pour encourager les élèves et pour souligner leur réussite étaient diversifiés, l'enseignante 2 a adopté un seul moyen dans les deux séances : donner de bons points à l'élève qui levait la main et avait de bonnes réponses.

L'atmosphère

Au cours de la première séance, l'enseignante a offert aux élèves des occasions de parler en leur posant des questions suscitant leur prise de parole et en leur demandant de travailler en tandem et en petit groupe. Cependant, nous avons trouvé que peu d'élèves ont pris la parole lors du travail en équipe ou ont levé la main pour répondre. À cet égard, il semble que la tâche de rétroaction au début de la séance soit difficile pour la plupart des élèves. En effet, ceux-ci ont dû faire des rétroactions sur un texte alors qu'ils ne l'avaient pas fait auparavant. D'autre part, nous supposons que la séance observée était la dernière de cet après-midi-là. Il était alors possible que les élèves soient fatigués.

Concernant leur attention, nous avons observé une bonne concentration chez les élèves au début de la séance, mais une distraction chez plusieurs d'entre eux à partir de l'explication de l'enseignante de la fiche de stratégies de révision. Une grande quantité d'éléments dans un texte à réviser (n=30) à

transmettre aux élèves en une séquence et le fait que l'enseignante ait expliqué tous ces critères pendant 30 minutes sans aucune interaction avec eux a probablement contribué à diminuer leur attention.

À l'inverse d'une participation assez passive et d'une distraction chez plusieurs élèves que l'on a observées dans la première séance, l'atmosphère de travail était plutôt détendue et animée lors de la seconde. Ainsi, en dépit du fait que la tâche de rédaction était individuelle, la réalisation des autres activités lors de l'étape d'engagement actif, d'entretien d'écriture et de partage a découlé d'un travail collectif qui a nécessité partage, échange, recherche d'aide et mutualisation de la part des élèves. En conséquence, la plupart d'entre eux se sont engagés de manière active dans les discussions et ont répondu volontairement aux questions posées par l'enseignante. À noter que pareillement aux deux séances de l'enseignante 1, les interactions entre l'enseignante 2 et les élèves lors des deux séances se sont réalisées entièrement en français.

Nous venons de décrire et d'évaluer les pratiques d'atelier d'écriture mises en place dans deux séances observées de chaque enseignante. Pour dresser un portrait plus riche et plus précis de la réalité de mise en œuvre par les enseignantes de ce dispositif durant leur expérimentation, ces pratiques observées ont été complétées par les pratiques déclarées dont la description fait l'objet de la prochaine section.

4.1.2 La description des pratiques déclarées inhérentes à la mise en œuvre de l'atelier d'écriture

Pour les données obtenues des pratiques déclarées de chaque enseignante, nous avons noté (1) le nombre total d'ateliers d'écriture mis en œuvre au cours de cinq mois, (2) la durée moyenne en minutes des ateliers d'écriture, (3) la fréquence moyenne de l'atelier durant la semaine, (4) les genres à écrire, (5) le contenu des mini-leçons, (6) les types de textes modèles utilisés (textes écrits par l'enseignant, l'élève ou l'auteur professionnel), (7) la liberté dans l'écriture accordée aux élèves (l'autorisation ou non par l'enseignante aux élèves de décider leur rythme d'écriture, de choisir le sujet, le destinataire, les partenaires et la place préférée en classe pour écrire) et (8) la démarche de l'atelier (présence ou non de trois phases essentielles - mini-leçon, écriture et partage) et l'organisation temporelle de chacune de ces trois phases.

En plus de ces principes de l'atelier d'écriture, nous avons analysé les pratiques d'entretien d'écriture dirigé par chaque enseignante et les pairs. Pour l'entretien entre pairs, nous avons noté (a) sa fréquence, (b) la présence ou non du modelage ou de l'explication par l'enseignante sur son fonctionnement, (c) les outils servant à sa structuration et (d) les langues utilisées par les élèves durant ce travail. Pour

l'entretien dirigé par l'enseignante, nous avons souligné (e) sa fréquence, (f) ses objectifs, (g) les outils et (h) les langues utilisés par l'enseignante et ses élèves pendant l'entretien.

Le nombre, la durée et la fréquence des ateliers d'écriture

À la lumière des pratiques déclarées obtenues de mai à décembre 2019, nous avons remarqué que durant cette période de 23 semaines, les deux enseignantes ont organisé un grand nombre de séances d'écriture sous forme d'atelier. L'enseignante 1 a organisé 18 ateliers, alors que l'enseignante 2 en a organisé 16. Au mois de mai 2019, l'enseignante 1 a déclaré mettre en œuvre un atelier d'écriture de 90 minutes à la dernière semaine du mois alors que l'enseignante 2 n'avait aucun atelier. De septembre à décembre 2019, les enseignantes ont dit organiser en classe l'atelier d'écriture une fois par semaine et chaque atelier a duré 90 minutes.

Les genres d'écriture

Les ateliers ont été regroupés sous forme de modules dont chacun a été construit autour d'un genre de texte. Chaque enseignante a organisé trois modules. L'enseignante 1 a fait écrire la critique de film (module 1), la lettre ouverte (module 2) et la lettre de motivation (module 3) alors que l'enseignante 2 a fait rédiger le texte d'opinion (module 1), la critique de livre (module 2) et la lettre ouverte (module 3). Les deux premiers modules de l'enseignante 1 comportait 7 ateliers d'écriture sur une durée de 7 semaines chacun. Le premier module de l'enseignante 2 se composait de 8 ateliers d'écriture et s'est étalé sur 8 semaines tandis que le deuxième modules, 6 semaines. Au moment où nous avons mené la dernière entrevue téléphonique avec les enseignantes le 31 décembre 2019, ces dernières n'avaient pas encore fini leur troisième module.

Chaque module commençait toujours par un atelier d'écriture visant à familiariser les élèves à la situation communicative du genre de texte à produire et à leur présenter le projet d'écriture. Durant le module, les ateliers d'écriture avaient pour objectif de guider les élèves dans la planification, la rédaction et la révision du genre de texte à écrire. Chaque module se terminait par un atelier d'écriture consacré au partage par les élèves de la version finale de leur écrit. Les tableaux 12 et 13 ci-dessous décrivent sommairement des ateliers organisés par l'enseignante 1 et l'enseignante 2, respectivement.

Tableau 12. Modules d'ateliers d'écriture organisés par l'enseignante 1

Année 2019	Semaine	Mini-leçons	Traits d'écriture ciblés
Mai	du 1 au 4	Sans atelier d'écriture	
	du 6 au 11		
	du 13 au 18	Réfuter pour mieux convaincre ²⁵	contenu, voix
	du 20 au 25	Varié les types de phrase dans un texte pour mieux convaincre	fluidité des phrases, voix, conventions
Septembre ²⁶	Module 1 : Écrire une critique de film		
	du 9 au 14	Critique de film : situation communicative	contenu, voix
	du 16 au 21	Donner un aperçu du film critiqué - Ne pas vendre la mèche!	contenu, voix
	du 23 au 28	Donner une appréciation du film : thèse-arguments-preuves	contenu
Octobre	du 1 au 5	Appuyer les arguments par un vocabulaire connoté	choix des mots, voix
	du 7 au 12	Intéresser le lecteur - Écrire une introduction et une conclusion accrocheuses	contenu, structure, voix
	du 14 au 19	Modifier l'ordre du complément de phrase dans une phrase	fluidité des phrases, conventions linguistiques
	du 21 au 26	L'atelier d'écriture consacré au partage des écrits	
	Module 2 : Écrire une lettre ouverte		
	du 28 au 31	Lettre ouverte : situation communicative	contenu, voix
Novembre	du 1 au 2	Lettre ouverte : structure et mise en page	structure, présentation
	du 4 au 9	Marques énonciatives dans une lettre ouverte	voix, conventions linguistiques
	du 11 au 16	Personnaliser un texte à l'aide de figures de style	voix
	du 18 au 23	Enrichir les phrases dans un texte	contenu, fluidité des phrases, conventions
	du 25 au 30	Remplacer les mots répétitifs	choix des mots, structure
	du 2 au 7	Le partage des écrits finaux	
	du 9 au 14	Recette d'une introduction et d'une conclusion efficaces ²⁷	contenu, structure, voix
	Module 3 : Écrire une lettre de motivation		
	du 16 au 21	Lettre motivation : situation argumentative	contenu, voix
	du 23 au 28	Lettre de motivation : structure et mise en page	structure, présentation matérielle
	du 30 au 31	Explication argumentative dans une lettre de motivation	contenu, voix

²⁵ Cet atelier d'écriture a été observé par la chercheuse-étudiante.

²⁶ Notons que l'année scolaire 2019-2020 a commencé le lundi 9 septembre 2019.

²⁷ Cet atelier d'écriture a été observé par la chercheuse-étudiante.

Tableau 13. Modules d'ateliers d'écriture organisés par l'enseignante 2

Année 2019	Semaine	Mini-leçons	Traits d'écriture ciblés
Mai	du 1 au 4	Sans atelier d'écriture	
	du 6 au 11		
	du 13 au 18		
	du 20 au 25		
Septembre	Module 1 : Écrire un texte d'opinion		
	du 9 au 14	Texte d'opinion : situation communicative	contenu, voix
	du 16 au 21	Planifier un texte d'opinion : thèse-arguments-preuves	Contenu
	du 23 au 28	Réfuter pour mieux convaincre	contenu, structure, voix
Octobre	du 1 au 5	Établir des liens entre les idées à l'aide de connecteurs logiques	Structure
	du 7 au 12	Rédiger une introduction et une conclusion efficaces	contenu, structure, voix
	du 14 au 19	Enrichir les phrases	contenu, fluidité des phrases, conventions
	du 21 au 26	Remplacer les mots répétitifs	choix des mots, structure, conventions linguistiques
	du 28 au 31	L'atelier d'écriture consacré au partage des écrits	
	Module 2 : Écrire une critique de livre		
Novembre	du 1 au 2	Critique de livre : situation communicative	contenu, voix
	du 4 au 9	Donner un résumé suspensif du livre	contenu, voix
	du 11 au 16	Donner une appréciation critique du livre : thèse-arguments-preuves	contenu, voix
	du 18 au 23	Appuyer les arguments par un vocabulaire connoté	choix des mots, voix
	du 25 au 30	Modifier l'ordre du complément de phrase	fluidité des phrases, conventions linguistiques
Décembre	du 2 au 7	L'atelier d'écriture consacré au partage des écrits	
	Module 3 : Écrire une lettre ouverte		
	du 9 au 14	Lettre ouverte : situation communicative	contenu, voix
	du 16 au 21	Lettre ouverte : structure et mise en page	structure, présentation matérielle
	du 23 au 28	Personnaliser un texte : marques énonciatives et procédés typographiques ²⁸	voix, présentation matérielle

²⁸ Cet atelier d'écriture a été observé par la chercheuse-étudiante.

Le contenu des mini-leçons

À la lumière des rapports des enseignantes sur les contenus des mini-leçons qu'elles ont enseignées, nous constatons que les mini-leçons offertes portent sur différents traits d'écriture (voir une synthèse des mini-leçons dans les tableaux 12 et 13 ci-dessus). Bien que les enseignantes travaillent sur des genres d'écriture différents, les mini-leçons qu'elles ont offertes aux élèves étaient presque similaires. Cela s'explique par le fait qu'avant le commencement de l'année scolaire 2019-2020, les enseignantes ont travaillé ensemble pour planifier des modules à mettre en place en classe. Par exemple, chaque module mis en œuvre par chaque enseignante commençait toujours par un atelier d'écriture dont la mini-leçon portait sur la situation communicative du genre de texte à produire afin de familiariser les élèves à ce genre.

Au niveau **du contenu du texte**, pour les deux genres différents – la critique du film (enseignante 1) et la critique du livre (enseignante 2) – les enseignantes ont présenté aux élèves deux mêmes stratégies - *donner un résumé suspensif du film/ livre pour stimuler la curiosité des lecteurs et donner une appréciation du film/ livre en développant une thèse, des arguments et des preuves*. De même, pour les deux genres différents – la critique du film (enseignante 1) et le texte d'opinion (enseignante 2) – elles ont montré de mêmes stratégies pour *rédiger une introduction et une conclusion accrocheuses*. Enfin, pour le texte d'opinion sur lequel les deux enseignantes ont travaillé, une même mini-leçon qu'elles avaient enseignée a été rapportée : *réfuter pour mieux convaincre*.

En ce qui concerne **la structure du texte**, elles ont offert des mini-leçons portant sur la structure des genres de texte à écrire, des stratégies de rédaction d'une introduction et d'une conclusion efficaces et accrocheuses, l'utilisation de connecteurs logiques permettant de relier des idées et des moyens de reprise de l'information.

En ce qui a trait à **la fluidité des phrases**, les enseignantes ont transmis aux élèves des stratégies similaires suivantes : *déplacer le complément de phrase à l'intérieur de la phrase et enrichir les phrases en y ajoutant des compléments de phrase et en allongeant les groupes fonctions de la phrase (sujet, prédicat et complément de phrase)*. De plus, une mini-leçon sur la stratégie de *varier les types de phrase* a été enseignée par l'enseignante 1.

À propos **du choix des mots**, pour deux genres différents – la critique du film (enseignante 1) et la critique du livre (enseignante 2), elles ont présenté *le vocabulaire connoté*. En outre, elles ont toutes les deux fourni des stratégies pour *remplacer des mots répétitifs inutiles*.

Sur le plan **des conventions linguistiques**, les mini-leçons ont porté sur les types de phrases, la place du complément de phrase, les marques énonciatives, l'enrichissement de la phrase et les connecteurs logiques.

Quant à **la voix d'auteur**, on voit des mini-leçons sur les figures de style, les marques énonciatives, le vocabulaire connoté, la rédaction de l'introduction et de la conclusion accrocheuses, mais aussi les mini-leçons portant sur la fluidité des phrases que nous venons d'exposer plus haut.

Finalement, relativement à **la présentation matérielle** du texte, nous avons noté une même mini-leçon sur *la mise en page d'une lettre ouverte* offertes par les deux enseignantes et une mini-leçon sur *la mise en page d'une lettre de motivation* offerte l'enseignante 1.

Il est à noter que ces mini-leçons sont classées en fonction des traits d'écriture dominants, car une mini-leçon peut porter sur plusieurs traits d'écriture. Par exemple, la mini-leçon concernant des stratégies de rédaction d'une introduction et d'une conclusion accrocheuses est en lien non seulement avec la voix d'auteur, mais aussi avec le contenu et la structure du texte.

L'utilisation des textes modèles

Lors de toutes les mini-leçons, les enseignantes se servaient des textes modèles en vue de faire du modelage sur la notion enseignée lors de cette phase. Ces textes sont variés en ce qui concerne le statut des personnes qui les ont écrits, le genre, la fréquence et l'objectif d'utilisation.

Relativement à *l'auteur du texte*, il s'agit des textes courants courts rédigés par des auteurs non scolaires (internautes, journalistes...), les enseignantes et leurs élèves parmi lesquels, les textes écrits par des auteurs professionnels étaient les plus utilisés par deux enseignantes. Plus spécifiquement, au cours des 16 mini-leçons offertes²⁹, l'enseignante 1 s'est servi de textes d'auteurs non scolaires dans 12 mini-leçons, de textes écrits par ses élèves dans 2 mini-leçons et de textes rédigés par elle-même dans 2 mini-leçons. L'enseignante 2, de son côté, lors des 14 mini-leçons enseignées³⁰, a employé des textes d'auteurs non scolaires dans 9 mini-leçons, des textes écrits par ses élèves dans 3 mini-leçons et des textes rédigés par elle-même dans 2 mini-leçons.

²⁹ Rappelons que l'enseignante 1 a rapporté 18 ateliers d'écriture parmi lesquels deux ateliers ont été consacrés au partage des écrits finaux et n'ont donc pas inclus de mini-leçon.

³⁰ L'enseignante 2 a rapporté 16 ateliers d'écriture parmi lesquels deux ateliers ont été consacrés au partage des écrits finaux et n'ont donc pas inclus de mini-leçon.

À propos du *genre de texte*, les enseignantes ont sélectionné des textes modèles en fonction du genre à écrire par les élèves : la critique de film, la lettre ouverte et la lettre de motivation pour l'enseignante 1; la critique de livre, le texte d'opinion et la lettre ouverte pour l'enseignante 2.

Concernant *les objectifs d'utilisation des textes modèles*, les textes écrits par des auteurs professionnels et les enseignantes ont été employés pour faire le modelage d'une stratégie d'écriture ou mettre en évidence un élément linguistique alors que les textes rédigés par des élèves ont été utilisés comme des contreexemples. Ainsi, l'enseignante 1 a fait lire le texte d'un élève de sa classe dans lequel la plupart des phrases sont simples et courtes afin de montrer la nécessité d'enrichir des phrases et des stratégies pour le faire. De même, l'enseignante 2 a présenté le texte d'un élève de sa classe dans lequel le ou les compléments de la plupart des phrases se trouvent toujours au début de celles-ci pour montrer la pertinence de varier le positionnement de ce groupe et des stratégies pour développer la fluidité des phrases dans le texte. Notons que les textes produits par les élèves utilisés dans les mini-leçons ont été transcrits en word et présentés de manière anonyme par les enseignantes.

En ce qui a trait à *la fréquence d'utilisation des textes modèles*, un même écrit d'auteurs professionnels a été employé dans au moins deux mini-leçons d'un même module, tandis que les textes rédigés par les enseignantes et leurs élèves n'ont été exploités que dans une mini-leçon. Par exemple, durant le module lié à la rédaction d'une critique de film, l'enseignante 1 s'est servi d'un même modèle de critique de film écrit par un auteur professionnel pour en analyser la situation communicative, le paragraphe de résumé du film, celui de l'appréciation du film et l'utilisation du vocabulaire connoté. L'enseignante 2, quant à elle, dans le module portant sur l'écriture d'une lettre de motivation, a utilisé un même texte écrit pour en analyser la situation communicative, la mise en page et l'explication argumentative.

L'écriture autonome

Dans les classes de deux enseignantes, à l'exception des ateliers d'écriture liés au partage des écrits finaux, tous les ateliers restants ont inclus une période d'écriture autonome en classe. Au cours de cette période, les élèves de l'enseignante 1 ont écrit en trio durant le module portant sur la rédaction d'une critique de film, en tandem durant le module portant sur la rédaction d'une lettre ouverte et individuellement durant le module portant sur la rédaction d'une lettre de motivation. Par contre, les élèves de l'enseignante 2 ont écrit individuellement dans les trois modules.

Les tâches scripturales dans chaque module qui consistaient à planifier, à écrire ou à réécrire avaient l'objectif d'appliquer la ou les stratégies apprises lors de la mini-leçon. Faute de temps, la plupart des

tâches réalisées en classe étaient celles de planification et de réécriture alors que la plupart des tâches de mise en texte ont été effectuées à la maison. Les quelques tâches de mise en texte qui ont été réalisées en classe consistaient à écrire seulement une partie du texte (p. ex. rédaction d'une introduction et d'une conclusion [enseignantes 1 et 2], d'un paragraphe de réfutation [enseignante 2], d'un paragraphe d'explication argumentative dans la lettre de motivation [enseignante 1]). Ainsi, dans le module portant sur la rédaction d'une critique de film, les élèves de l'enseignante 1 ont été invités à planifier une critique de film en classe en identifiant sa situation communicative, en donnant des informations sur le film pour la partie de résumé et en déterminant la thèse, ainsi qu'en recherchant des arguments et des preuves pour l'appréciation du film. Puis, ils ont rédigé le résumé et l'appréciation du film à la maison. Par la suite, l'enseignante 1 a demandé à ses élèves de réécrire leur critique en y ajoutant du vocabulaire connoté et en modifiant la place du complément de phrase dans des phrases pour développer la fluidité. Le même déroulement du module portant sur la rédaction de critique de livre a été rapporté par l'enseignante 2.

Il est par ailleurs intéressant de constater que les tâches de réécriture proposées par les deux enseignantes visaient à appliquer des stratégies *linguistiques* dans la production écrite des élèves. Ainsi, l'enseignante 1 a invité ses élèves à réécrire leurs textes en y variant les types de phrase, en ajoutant du vocabulaire connoté, en modifiant la place du complément de phrase, en enrichissant des phrases, en remplaçant des mots répétitifs. L'enseignante 2, de son côté, a demandé à ses élèves de réécrire leurs textes en y enrichissant des phrases, en remplaçant des mots répétitifs et en modifiant la place des compléments de phrase dans la phrase.

Dans les ateliers d'écriture organisés par deux enseignantes, une tâche scripturale en classe a duré de 30-40 minutes qui a été toujours suivie d'un entretien entre pairs de 15-20 minutes. Si les élèves ne la finissaient pas en classe, ils pouvaient la continuer à la maison.

La liberté accordée aux élèves dans leur écriture

Le choix des sujets d'écriture et des destinataires. En temps d'écriture, les élèves avaient la possibilité de choisir les sujets d'écriture et les destinataires qui les intéressent, mais non les genres qui étaient imposés par leurs enseignantes. Par exemple, l'enseignante 1 a demandé à ses élèves d'écrire une critique de film, mais ces derniers, pour leur part, avaient la possibilité de sélectionner n'importe quel film qu'ils voulaient critiquer.

La décision du rythme d'écriture. La période d'écriture en contexte d'atelier se caractérise souvent par le fait que les élèves s'occupent de différentes tâches et réalisent leur processus d'écriture à leur propre rythme (Calkins, 2018). Par exemple, on peut y voir que des élèves sont en planification d'un texte alors que les autres sont en train de réviser leurs écrits. Par contre, dans tous les ateliers d'écriture des deux enseignantes participant à notre recherche, durant le temps d'écriture, les élèves devaient exécuter les mêmes tâches proposées par les enseignantes et étaient dans les mêmes étapes du processus rédactionnel. À titre d'exemple, pendant une période d'écriture de 50 minutes, les enseignantes ont demandé aux élèves d'améliorer un texte qu'ils avaient rédigé précédemment en 30 minutes à l'aide d'une stratégie d'écriture, puis de passer à l'entretien entre pairs en 20 minutes. Dans ce cas, les élèves se trouvaient tous dans la phase de révision et étaient obligés par ailleurs de respecter la durée d'écriture et de passer à l'entretien entre pairs une fois le temps scriptural terminé même s'ils n'avaient pas encore fini leur écriture.

Le choix des partenaires. À propos de l'entretien d'écriture entre pairs, les élèves de l'enseignante 1 avaient la possibilité de sélectionner eux-mêmes leurs partenaires pour chacun de trois modules mis en place tandis que ceux de l'enseignante 2 étaient jumelés par elle-même et les paires n'ont pas changé durant trois modules. L'enseignante 2 a déclaré reprendre la procédure de pairage (illustrée à la figure 2) expérimentée par Fuchs, Fuchs, Mathes et Simmons (1997) que nous lui avons présentée lors de la première formation continue. Plus précisément, elle a divisé sa classe de 15 élèves en deux groupes. Chaque groupe était constitué d'une liste des élèves des plus faibles aux plus forts en écriture en FLE. Les deux listes ont été ensuite coupées de moitié. L'élève 1 de la première liste, qui était, selon l'enseignante 2, le plus fort en écriture de sa classe, était jumelé avec l'élève 1 qui se trouvait sous la ligne de moitié de la deuxième liste. L'élève 2 de la première liste a été jumelé avec l'élève 2 de la deuxième moitié de la deuxième liste, et ainsi de suite. Puisque le nombre total de sa classe est impair (15 élèves), il y avait un groupe constitué de trois élèves alors que tous les autres étaient formés de deux élèves.

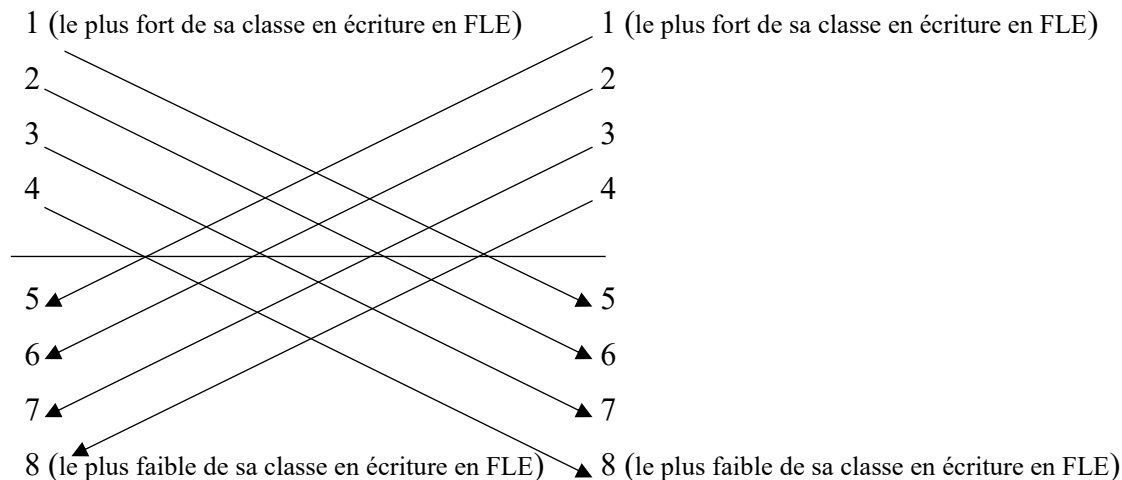


Figure 56. Procédure de pairage des élèves par Fuchs, Fuchs, Mathes et Simmons (1997)

Le choix de la place préférée en classe pour écrire. Enfin, les élèves des deux enseignantes ont le droit de sélectionner n'importe quelle place dans la classe pour écrire, sauf le bureau des enseignantes.

Les pratiques d'entretien entre pairs

La fréquence. L'entretien entre pairs était toujours présent lors de tous les ateliers d'écriture qu'ont mis en œuvre les enseignantes, sauf ceux consacrés au partage des écrits à la fin des modules. Puisque l'atelier d'écriture a été organisé par les enseignantes une fois chaque semaine, l'entretien entre pairs a eu lieu sur la même fréquence.

Le modelage ou l'explication sur le fonctionnement de l'entretien. Nos enseignantes n'ont pas modélisé l'entretien entre pairs devant leur classe, se contentant d'expliquer ce que devaient faire les élèves durant chaque entretien avant de leur demander de l'entreprendre.

Les outils servant à la structuration de l'entretien. Au fil de leur expérimentation des ateliers d'écriture, les deux enseignantes ont structuré des entretiens entre pairs lors de chaque atelier au moyen d'un répertoire de questions et d'expressions pour formuler un commentaire, de fiches qui guident la discussion des pairs, de grilles d'analyse de chaque genre de texte à écrire, de la liste de vérification pour la révision, du code « champion³¹ » pour la correction des textes.

³¹ C pour conjugaison, H pour homophone, A pour accord, M pour mode de verbe, P pour préposition, I pour illisible, O pour orthographe, N pour non présent (il manque un mot)

Les langues utilisées. Les enseignantes ont déclaré qu'elles recommandaient aux élèves d'employer le français pour communiquer durant les entretiens, mais qu'elles ne leur ont pas interdit d'avoir recours au vietnamien en cas de besoin. Elles ont toutes remarqué que leurs élèves parlaient souvent en français durant leur discussion.

Les pratiques d'entretien entre l'enseignante et les élèves

La fréquence. Nos enseignantes ont toujours mené des entretiens avec leurs élèves lors de chaque atelier d'écriture. Pendant que les élèves écrivaient ou effectuaient des entretiens entre eux, les enseignantes en choisissaient quelques-uns pour s'entretenir avec eux. Elles ont rapporté que bien qu'elles proposent aux élèves de leur demander un entretien quand ils avaient besoin d'aide, très peu d'entre eux le faisaient, mais c'était fréquemment elles qui décidaient avec quels élèves elles le menaient.

Les objectifs. Les enseignantes effectuaient souvent un entretien spontané, en priorité avec les élèves qui éprouvaient des difficultés, afin de considérer le transfert de la stratégie d'écriture travaillée ce jour-là dans leur production écrite. Elles repéraient ceux qui ne s'engageaient pas durant la période d'écriture en circulant autour de la classe afin d'observer le travail des élèves et elles réalisaient des entretiens spontanés avec eux aussi. Tous les entretiens spontanés se sont réalisés individuellement. Concernant l'entretien préparé, les enseignantes le réalisaient avec de petits groupes d'élèves qui avaient les mêmes problèmes ou les mêmes stratégies d'écriture à retravailler à la suite de leur lecture de la version finale des écrits que leur remettent les élèves.

Les langues utilisées. Les entretiens entre les enseignantes et leurs élèves se sont souvent et principalement réalisés en français. L'utilisation de cette langue cible était hautement recommandée aux élèves, mais le recours au vietnamien était également autorisé dans les cas où il permettrait une meilleure communication ou une meilleure compréhension chez les élèves.

La démarche et l'organisation temporelle de l'atelier d'écriture

À l'instar de la description de deux enseignantes du déroulement de leurs ateliers d'écriture, nous avons noté que tous les ateliers, sauf ceux inhérents au partage des écrits à la fin de chaque module, respectaient tous les exigences au niveau de la présence, de l'ordre et de l'organisation du temps des trois phases fondamentales (mini-leçon, temps d'écriture et partage). En effet, un atelier d'écriture de

90 minutes comprend une mini-leçon de 20 à 25 minutes, de 50 à 55 minutes d'écriture et une période de partage de 10 à 15 minutes.

Dans les ateliers de partage qui duraient aussi 90 minutes chacun, il n'y avait pas de mini-leçon ni de temps d'écriture, mais seulement la phase de partage. Chaque élève ou chaque groupe d'élèves (dans le cas de l'écriture collaborative d'une critique de film et d'une lettre ouverte proposée par l'enseignante 1) présentaient oralement la version de son écrit devant la classe et les autres y donnaient des commentaires.

En résumé, l'analyse des pratiques déclarées des enseignantes permet de conclure qu'elles ont mis en place des ateliers d'écriture au fil de leur participation à la recherche. Durant 23 semaines, l'enseignante 1 organise 18 ateliers et l'enseignante 2, 16 ateliers. Ceux-ci d'une durée de 90 minutes chacun, à raison d'une fois par semaine, ont été regroupés en modules qui se sont déroulés chacun sur une période de 6 à 8 semaines autour d'un genre de texte argumentatif. Les enseignantes se sont tellement engagées dans les ateliers d'écriture qu'elles en poursuivent la mise en œuvre de façon autonome. L'analyse des mini-leçons qu'ont offertes les enseignantes permet de constater que leur enseignement de l'écriture en FLE portait tant sur tous les sept traits d'écriture (contenu, structure du texte, voix, structure des phrases, choix des mots, conventions linguistiques et présentation matérielle du texte). La description qu'ont faite les enseignantes du déroulement de leurs ateliers d'écriture fait apparaître que ceux-ci respectent les exigences au niveau de la présence, de l'ordre et de l'organisation temporelle des trois phases fondamentales (mini-leçon, temps d'écriture et partage), à l'exception des ateliers d'écriture inhérents au partage des écrits à la fin des modules qui contenaient seulement la phase de partage. Enfin, les entretiens dirigés par les enseignantes et les pairs ont eu lieu dans chaque atelier d'écriture organisé. Ils étaient guidés et facilités par certains outils et se sont souvent réalisés en français.

4.2 Les résultats de l'analyse des productions écrites

Avant d'entamer la présentation des résultats inhérents aux productions écrites de deux groupes d'élèves participants - le groupe de l'enseignante 1 (groupe 1) et celui de l'enseignante 2 (groupe 2), nous voulons rappeler les aspects que nous avons évalués. Les productions écrites, obtenues avant et après l'expérimentation de l'atelier d'écriture, sont mesurées en termes de qualité globale, de fluidité, de précision et de complexité syntaxique et lexicale. Une comparaison des résultats de chaque groupe au prétest et au post-test devrait permettre de refléter les performances des élèves favorisés par les pratiques d'atelier d'écriture mises en œuvre par les enseignantes et ainsi de nous donner des indications

sur les bénéfices de ce dispositif pour l'apprentissage de l'écriture en L2. Nous avons effectué un test statistique *2-tailed paired-samples t-test* qui permet de comparer dans un même groupe de sujets la performance obtenue à deux reprises. Il s'agit donc de comparer les moyennes du prétest et du post-test, afin de savoir si la différence observée entre ces tests est statistiquement significative ou simplement due au hasard. Les tableaux dans cette section donnent une vue synthétique des données à partir d'une analyse statistique descriptive. Nous présentons, dans un premier temps, les résultats de l'analyse de la qualité globale des productions écrites. Ensuite, nous exposons les résultats de la fluidité, de la précision et de la complexité.

4.2.1 Les résultats de l'analyse de la qualité globale des productions écrites

Les tableaux 14 et 15 montrent les résultats du prétest et du post-test sur la qualité des textes des élèves qui est évaluée selon six critères : le contenu, la structure du texte, la voix, le choix des mots, la structure des phrases et les conventions linguistiques pour le groupe 1 de l'enseignante 1 et le groupe 2 de l'enseignante 2, respectivement. Pour chacune de ces six composantes, il y a une amélioration des notes lors du post-test, et ce, pour les deux groupes. Cette amélioration est statistiquement significative, car la probabilité que les changements observés soient dus au hasard est inférieure à 0,05. Une évolution significative de la note totale des textes est aussi remarquée au post-test.

Tableau 14. Résultats du prétest et du post-test sur la qualité globale des productions écrites du groupe 1

Groupe 1 (n=18)	Prétest Moyenne	Prétest Écart type	Post-test Moyenne	Post-test Écart type	Valeur-t	Degrés de liberté <i>ddl</i>	Probabilité (<i>p</i>)
Contenu	3,72	,73	4,47	,67	3,85	17	,001
Structure	3,64	,66	4,19	,71	2,87	17	,011
Voix	3,03	,63	4,14	,80	4,37	17	< ,001
Choix des mots	3,42	,67	4,22	,60	3,57	17	,002
Structure des phrases	3,39	,61	4,25	,49	5,54	17	< ,001
Conventions linguistiques	3,00	,79	4,00	,57	4,95	17	< ,001
Note totale	20,19	3,37	25,28	3,20	5,10	17	< ,001

Tableau 15. Résultats du prétest et du post-test sur la qualité globale des productions écrites du groupe 2

Groupe 2 (n=15)	Prétest Moyenne	Prétest Écart type	Post-test Moyenne	Post-test Écart type	Valeur- <i>t</i>	Degrés de liberté <i>ddl</i>	Probabilité (<i>p</i>)
Contenu	3,37	,64	3,97	,81	2,61	14	,021
Structure	3,27	,46	3,80	,56	3,23	14	,006
Voix	3,17	,52	4,00	,65	3,85	14	,002
Choix des mots	3,03	,35	3,60	,51	4,14	14	,001
Structure des phrases	3,03	,58	3,67	,49	3,30	14	,005
Conventions linguistiques	2,73	,62	3,63	,72	5,08	14	< ,001
Note totale	18,60	2,28	22,67	3,06	4,52	14	< ,001

4.2.2 Les résultats de l'analyse de l'évolution de la fluidité, de la précision et de la complexité des productions écrites

Au plan linguistique, nous avons examiné la manière dont la fluidité, la précision et la complexité des productions écrites ont évolué entre le prétest et le post-test en comparant les résultats obtenus lors de ces deux moments.

4.2.2.1 L'évolution de la fluidité

Le tableau 16 présente une comparaison des statistiques descriptives sur la fluidité du prétest et du post-test qui est mesurée par le nombre total des mots produits, et ce, pour les deux groupes. La lecture du tableau révèle qu'une augmentation du nombre de mots produits par le groupe 1 au post-test ($M = 386,50$) par rapport du prétest ($M = 266,06$) pour les conditions $t(17) = 3,14$, $p \leq 0,05$, et, par le groupe 2 au post-test ($M = 439,80$) en comparaison avec le prétest ($M = 300,60$) pour les conditions $t(14) = 4,15$, $p \leq 0,05$. Cette augmentation est statistiquement significative, car la probabilité que ces changements soient dus au hasard est inférieure à 0,05 ($p = 0,006$ pour le groupe 1 et $p = 0,001$ pour le groupe 2), ce qui signifie que les élèves ont écrit des textes plus longs au post-test.

Tableau 16. Résultats du prétest et du post-test sur la fluidité des productions écrites des élèves des groupes 1 et 2

Groupe	Prétest Moyenne	Prétest Écart-type	Post-test Moyenne	Post-test Écart-type	Valeur- <i>t</i>	Degrés de liberté <i>ddl</i>	Probabilité (<i>p</i>)
Groupe 1 (N=18)	266,06	65,77	386,50	150,77	3,14	17	,006
Groupe 2 (N=15)	300,60	88,28	439,80	172,07	4,15	14	,001

4.2.2.2 L'évolution de la précision

Le tableau 17 montre les résultats de la précision pour toutes les mesures des productions écrites des élèves du groupe 1. De manière générale, aucune différence significative n'est observée entre le prétest et le post-test à propos de la précision pour toutes les mesures. Plus précisément, pour la **précision syntaxique** (nombre de constituants sans erreur/ nombre total de constituants), aucun changement n'est perceptible entre le prétest ($M = 87,93$) et le post-test ($M = 87,95$), comme le montre la stabilité des moyennes pour les conditions $t(17) = 0,14$, $p \leq 0,05$. La **précision de l'orthographe grammaticale** (nombre d'erreurs d'orthographe grammaticale/nombre total de mots), quant à elle, connaît une légère amélioration au post-test ($M = 1,26$) par rapport au prétest ($M = 1,56$) pour les conditions $t(17) = -1,20$, $p \leq 0,05$, ce qui signifie que les élèves ont commis moins d'erreurs au post-test. Pourtant, cette amélioration n'est pas statistiquement significative, car la probabilité p est supérieure à 0,05 ($p = 0,247$). Enfin, quant à la **précision de l'orthographe lexicale** (nombre d'erreurs d'orthographe lexicale/ nombre total de mots), on constate également une amélioration négligeable au post-test (0,42) comparativement au prétest ($M = 0,72$) pour les conditions $t(17) = -1,86$, $p \leq 0,05$, mais encore une fois, de manière non significative, car la probabilité p est supérieure à 0,05 ($p = 0,80$). Il est à souligner que selon les résultats obtenus, les productions écrites des élèves de l'enseignante 1 étaient déjà très bonnes au niveau de la précision d'orthographe lexicale et d'orthographe grammaticale.

Tableau 17. Résultats du prétest et du post-test sur la précision des productions écrites des élèves du groupe 1

Groupe 1 (N=18)	Prétest Moyenne	Prétest Écart type	Post-test Moyenne	Post-test Écart type	Valeur- <i>t</i>	Degrés de liberté <i>ddl</i>	Probabilité (<i>p</i>)
Précision syntaxique	87,93	5,38	87,95	3,36	,014	17	,989
Précision O. G.	1,56	,88	1,26	,42	-1,20	17	,247
Précision O. L.	,74	,62	,42	,34	-1,86	17	,080

O.G. : Orthographe grammaticale

O.L. : Orthographe lexicale

Le tableau 18 expose les résultats de la précision pour toutes les mesures des productions écrites des élèves du groupe 2. Concernant la **précision syntaxique**, le résultat sur le post-test ($M = 87,26$) est supérieur à celui du prétest ($M = 84,64$) pour les conditions $t(14) = 1,07$, $p \leq 0,05$. Toutefois, cette augmentation n'est pas statistiquement significative parce que la probabilité p est supérieure à 0,05 ($p = 0,304$). Pour la **précision d'orthographe grammaticale**, le résultat du post-test ($M = 1,10$) est inférieur à celui du prétest ($M = 1,90$) pour les conditions $t(14) = -3,76$, $p \leq 0,05$. Cette diminution d'erreurs est statistiquement significative, car la probabilité p est inférieure à 0,05 ($p = 0,02$), ce qui signifie que les élèves commettent moins d'erreurs d'orthographe lexicale au post-test. Enfin, quant à **la précision d'orthographe lexicale**, on constate par contre une légère augmentation d'erreurs lors du post-test ($M=0,93$) par rapport au prétest ($M = 0,74$) pour les conditions $t(14) = -1,77$, $p \leq 0,05$. Pourtant, cette augmentation n'est pas significative, car la probabilité p est supérieure à 0,05. ($p = 0,99$). Pareillement au groupe 1, les productions écrites des élèves de l'enseignante 2 étaient déjà très bonnes au niveau de la précision d'orthographe lexicale et d'orthographe grammaticale.

Tableau 18. Résultats du prétest et du post-test sur la précision des productions écrites des élèves du groupe 2

Groupe 2 (N=15)	Prétest Moyenne	Prétest Écart type	Post-test Moyenne	Post-test Écart type	Valeur- <i>t</i>	Degrés de liberté <i>ddl</i>	Probabilité (<i>p</i>)
Précision syntaxique	84,64	7,42	87,26	7,02	1,07	14	,304
Précision O. G.	1,90	,81	1,10	,50	-3,76	14	,002
Précision O. L.	,74	,62	,93	,48	-1,77	14	,099

4.2.2.3 L'évolution de la complexité

Rappelons que la complexité des productions écrites des élèves est mesurée au plan syntaxique et lexical. La complexité syntaxique est mesurée à partir de l'enrichissement des constituants, alors que la complexité lexicale, quant à elle, à partir de l'utilisation des noms, des verbes, des adjectifs et des adverbes différents. Nous présentons d'abord les résultats de l'évolution de la complexité syntaxique et ensuite, ceux de l'évolution de la complexité lexicale.

L'évolution de la complexité syntaxique

Nous examinons maintenant les résultats de l'évolution de la complexité syntaxique à partir de la mesure de l'enrichissement des constituants. Le tableau 19 montre les résultats des groupes 1 et 2.

Globalement, nous constatons une différence significative au prétest et au post-test pour la mesure de l'enrichissement des constituants (nombre des constituants enrichis/ nombre total des constituants, et ce, pour les deux groupes. Plus spécifiquement, dans le groupe 1, le résultat du post-test ($M = 63,93$) est meilleur à celui du prétest ($M = 58,38$) pour les conditions $t(17) = 3,18$, $p \leq 0,05$. Dans le groupe 2, on note également une amélioration au post-test ($M = 51,99$) par rapport au prétest ($M = 57,08$) pour les conditions $t(17) = 3,11$, $p \leq 0,05$.

Tableau 19. Résultats du prétest et du post-test sur la complexité syntaxique des productions écrites des groupes 1 et 2

Groupe	Prétest Moyenne	Prétest Écart-type	Post-test Moyenne	Post-test Écart-type	Valeur- <i>t</i>	Degrés de liberté <i>ddl</i>	Probabilité (<i>p</i>)
Groupe 1 (n=18)	58,38	8,11	63,93	8,84	3,18	17	0,05
Groupe 2 (n=15)	51,99	7,82	57,08	7,52	3,11	14	,008

L'évolution de la complexité lexicale

Les tableaux 20 et 21 indiquent que pour les deux groupes, tandis qu'une différence significative est remarquée entre le prétest et le post-test pour le nombre total des mots différents et le pourcentage des adjectifs différents, aucune différence significative n'est notée pour les autres aspects que sont le pourcentage des noms, le pourcentage des verbes et le pourcentage des adverbes différents. Plus précisément, les élèves du groupe 1 ont produit plus de mots différents au post-test ($M = 210,28$) qu'au prétest ($M = 149,11$) pour les conditions $t(17) = 4,20$, $p \leq 0,05$. Les élèves du groupe 2, eux aussi, connaissent une amélioration dans la production de mots différents au post-test ($M = 228,13$) en comparaison du prétest ($M = 164,67$) pour les conditions $t(17) = 4,645$, $p \leq 0,05$. Relativement au pourcentage des adjectifs différents, nous constatons également une amélioration significative pour le groupe 1 au post-test ($M = 9,55$) par rapport au prétest ($M = 7,65$) pour les conditions $t(17) = 3,01$, $p \leq 0,05$ et pour le groupe 2, au post-test ($M = 10,04$) en comparaison avec le prétest ($M = 7,76$) pour les conditions $t(17) = 3,65$, $p \leq 0,05$. De plus, les élèves du groupe 2 ont connu une augmentation significative de noms différents au post-test ($M = 26,32$) par rapport au prétest ($M = 24,35$) pour les conditions $t(17) = 2,17$, $p \leq 0,05$.

Tableau 20. Résultats du prétest et du post-test sur la complexité lexicale des productions écrites du groupe 1

Groupe 1 (N=18)	Prétest Moyenne	Prétest Écart-type	Post-test Moyenne	Post-test Écart-type	Valeur-t	Degrés de liberté <i>ddl</i>	Probabilité (<i>p</i>)
Mots uniques	149,11	23,66	210,28	61,04	4,20	17	,001
Noms	26,69	3,55	26,98	3,22	,331	17	,745
Verbes	17,59	2,88	17,18	2,12	-,49	17	,628
Adjectifs	7,65	1,87	9,55	2,74	3,01	17	,008
Adverbes	10,37	2,50	9,58	1,64	-1,04	17	,315

Tableau 21. Résultats du prétest et du post-test sur la complexité lexicale des productions écrites du groupe 2

Groupe 2 (N=15)	Prétest Moyenne	Prétest Écart-type	Post-test Moyenne	Post-test Écart-type	Valeur-t	Degrés de liberté <i>ddl</i>	Probabilité (<i>p</i>)
Mots différents	164,67	39,69	228,13	67,75	4,65	14	< ,001
Noms	24,35	2,88	26,32	2,61	2,17	14	,048
Verbes	17,26	2,74	16,16	2,56	-1,29	14	,217
Adjectifs	7,76	2,06	10,04	1,99	3,65	14	,003
Adverbes	8,56	2,53	7,50	2,75	-1,45	14	,170

En somme, les élèves de l’enseignante 1 et l’enseignante 2 ont produit des textes de meilleure qualité au niveau du contenu, de l’organisation, de la voix, de la structure des phrases, du choix des mots et des conventions linguistiques au post-test. Sur le plan linguistique, les élèves de deux enseignantes ont vu leur progression significative dans la fluidité et la complexité syntaxique. Pour la diversité lexicale, les élèves de deux enseignantes ont connu une augmentation significative du nombre total de mots différents et du pourcentage des adjectifs différents au post-test. Les élèves de l’enseignante 2 ont obtenu une amélioration significative du pourcentage des noms différents au post-test. Enfin, entre le prétest et le post-test, il n’avait pas de différence significative dans la *précision syntaxique* et d’*orthographe lexicale* des textes produits par les élèves de deux enseignantes et dans la *précision d’orthographe grammaticale* des textes des élèves de l’enseignante 1. Seule une amélioration significative de la *précision d’orthographe grammaticale* dans les textes des élèves de l’enseignante 2 a été observée.

4.3 La description de l’impact de la participation à la recherche collaborative des enseignantes sur le changement de leurs pratiques d’enseignement de l’écriture en FLE

Dans cette partie, nous décrivons, à travers les réponses de deux enseignantes recueillies à l’aide de l’entrevue semi-dirigée menée au début (début avril 2019) et à la fin de la recherche (mi-janvier 2020), d’une part l’impact de leur participation à ce projet sur le changement de leurs pratiques d’enseignement de l’écriture en FLE et nous dévoilons les éléments de cette recherche collaborative qui leur ont permis ces changements, d’autre part. Comme à ce moment-là, nous étions au Canada alors que les deux enseignantes demeuraient au Vietnam, les entrevues ont été réalisées par Skype.

4.3.1 Le changement des pratiques d’enseignement de l’écriture en FLE

Dans cette section, nous décrivons, à partir des réponses de nos deux enseignantes obtenues aux entrevues initiale et finale, les changements qu’elles ont apportés à leurs pratiques d’enseignement de l’écriture en FLE. Les deux entrevues se composent de questions portant sur les mêmes aspects : le temps alloué à l’enseignement de l’écriture, la fréquence d’enseignement de l’écriture, les ressources matérielles utilisées pour enseigner l’écriture, la manière d’enseigner et d’évaluer cette compétence.

Selon les propos des enseignantes obtenus à partir de deux entrevues, nous avons constaté qu’elles n’avaient pas changé **la durée des séances d’écriture** (toujours 90 minutes chacune) ni **leur fréquence** (toujours une fois par semaine).

Concernant **les ressources matérielles**, avant la recherche, l'enseignante 1 et l'enseignante 2 se servaient des manuels Tieng Phap 11 et Tieng Phap 10 respectivement dont elles ont relevé les sujets d'écriture afin de les proposer aux élèves. Comme nous l'avons mentionné dans la problématique, en plus de ces sujets d'écriture, rien d'autre n'est retrouvé dans la section réservée à l'écriture dans ces manuels. Les enseignantes avaient aussi recours à quelques sites spécialisés en enseignement du FLE tels que *TV5Monde* (les deux enseignantes), *Bonjour de France* (l'enseignante 1) et *Le point du FLE* (l'enseignante 2) pour y consulter des fiches pédagogiques concernant l'enseignement de l'écriture en FLE. Durant l'expérimentation, les enseignantes ont déclaré ajouter à ces ressources les livres³² que nous avons fournis pour savoir comment enseigner efficacement l'écriture en général et concevoir les ateliers d'écriture en particulier.

Relativement à **la mise en œuvre de l'atelier d'écriture**, avant la recherche, les enseignantes ont déclaré ne pas connaître ce dispositif ni l'utiliser dans leurs classes de FLE. Par contre, comme le montrent nos résultats inhérents aux pratiques d'atelier d'écriture qu'ont déclarées les enseignantes, ce dispositif a été mis en place dans leur classe au fil de leur participation à notre projet de recherche. Cela constitue ainsi un changement visible dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE.

Par ailleurs, bon nombre d'idées au fil de notre recherche ont été remises en cause sur la planification, la démarche d'enseignement ainsi que l'évaluation de l'écriture, selon les réponses des enseignantes.

Faire écrire des textes de genres variés

Les deux enseignantes ont rapporté qu'avant, concernant l'enseignement du texte argumentatif, elles présentaient et demandaient aux élèves d'écrire seulement le texte d'opinion. Chaque semaine, elles leur imposaient un sujet d'écriture afin qu'ils y expriment leur point de vue. Par contre, à la suite de la formation, prenant en compte de l'importance de donner aux élèves l'occasion d'écrire des genres variés, elles se sont mises à leur faire écrire d'autres genres tels que la critique de livres et de films, la lettre ouverte et la lettre de motivation.

³² « Enseigner l'écriture: revenir à l'essentiel » (Routman, 2010), « L'atelier d'écriture : fondements et pratiques » (Calkins, 2018), « Écrire pour partager son opinion » (Calkins, Dunford et Larkey, 2018), « L'art de structurer les textes pour mieux convaincre » (Calkins, Gillette et Hohne, 2019)

Consacrer plus de temps de classe à la pratique d'écriture et de réécriture

Étroitement liés à la gestion du temps d'enseignement de l'écriture, les propos des enseignantes révèlent que, comme nous l'avons souligné, la fréquence et le temps de l'enseignement de cette compétence sont restés invariables (deux périodes de 45 minutes par semaine) alors que l'utilisation du temps de classe a changé. Les leçons théoriques ont été raccourcies en mini-leçons pour céder la plupart du temps à la pratique d'écriture. De surcroît, l'enseignante 1 a mentionné qu'elle donnait plus d'occasions à ses élèves de réviser et de réécrire leurs textes en classe.

« Avant, je profitais du temps de classe pour enseigner la planification. Les élèves étaient invités à écrire à la maison et puis me remettaient leurs copies. Ensuite, je donnais de la rétroaction écrite sur les textes des élèves et j'organisais une séance pour une rétroaction collective. Maintenant, les élèves ont la possibilité de planifier, d'écrire et de réviser en classe. Je présente des contenus à apprendre sous forme de mini-leçons pour qu'ils aient plus de temps pour écrire en classe. Et je ne dois plus attendre jusqu'à ce qu'ils finissent leur texte pour donner de la rétroaction, mais je le fais pendant leur processus d'écriture. » (Enseignante 1)

Enseigner comment écrire

Avant la participation à notre projet de recherche, l'enseignement de l'écriture en FLE des deux enseignantes, d'après ce qu'elles ont déclaré de manière unanime, consistait à donner aux élèves un sujet d'écriture, à faire la recherche d'idées avec eux, à leur demander d'écrire à la maison et enfin à corriger leurs écrits. Cependant, la phase qui consiste à enseigner comment écrire qui est importante et nécessaire était négligée. Une telle conception de l'enseignement de l'écriture a changé chez elles après leur engagement dans notre formation. Les enseignantes ont en effet pris conscience de l'importance de l'enseignement explicite de l'écriture qui est axé tant sur le processus (comment planifier, rédiger et réviser un texte) que sur le produit d'écriture (comment structurer un texte, enrichir le vocabulaire et des phrases, utiliser des figures de style, par exemple).

« Dans le passé, l'enseignement de l'écriture, pour moi, c'était de donner un sujet d'écriture, de faire la recherche d'idées collective, de demander aux élèves d'écrire à la maison et puis de corriger leurs textes. Face aux difficultés des élèves dans l'écriture, lors de concertations pédagogiques, nous, les enseignants, avons proposé de leur faire écrire davantage en leur donnant plus de sujets pour s'entraîner à écrire à la maison. Pourtant, il me semble que cette solution ne soit pas suffisante parce que malgré leur exercice, leur compétence à écrire ne s'améliore pas de manière significative. Ta formation m'a fait réaliser qu'en plus de cette pratique régulière, on doit leur enseigner comment écrire. Ça, c'est très important. C'est pourquoi, désormais, mes séances d'écriture ne se limitent plus seulement à l'assignation d'un sujet d'écriture et à la correction linguistique, mais j'enseigne également à mes élèves comment structurer un texte argumentatif pour mieux convaincre, comment enrichir les phrases ainsi que le vocabulaire ou utiliser des figures de style pour que le texte crée plus d'intérêt et plus d'émotion chez le lecteur ou comment planifier et réviser un texte soi-même ou avec un

partenaire. Et je constate que ça donne de bons résultats. Mes élèves ont développé de temps en temps leur compétence en écriture ». (Enseignante 1)

L'enseignante 2 nous a révélé une information que nous trouvons intéressante, qu'un tel enseignement de l'écriture traditionnel s'enracinait dans son esprit depuis qu'elle était élève et que c'était la manière qu'avaient adoptée ses enseignants pour enseigner la compétence à écrire et puis qu'elle imitait dans son propre enseignement.

« Je pense qu'un tel enseignement traditionnel de l'écriture est très populaire au Vietnam. C'était aussi la manière d'enseigner l'écriture de mes enseignants lorsque j'étais élève. Moi, mais... aussi mes collègues, je pense... je l'observais et puis l'imitais dans mon enseignement ». (Enseignante 2)

Faire un lien entre l'écriture, la grammaire et la lecture

Faire écrire les élèves régulièrement en classe est une des recommandations des tenants de l'atelier d'écriture. Cependant, comment le faire en contexte de secondaire vietnamien où l'enseignant dispose seulement de six périodes hebdomadaires de 45 minutes chacune qui doivent être allouées à l'enseignement de quatre compétences (l'écriture, la lecture, l'oral et l'écoute), ainsi qu'à la grammaire et au vocabulaire ? Face à la question du temps limité, l'enseignante 1 a trouvé du temps pour l'écriture en reconsidérant l'enseignement de la grammaire. Elle a enseigné cette composante en contexte d'atelier d'écriture au lieu d'un enseignement isolé.

« Avant, concernant mon enseignement de la grammaire, celui-ci était décontextualisé. En effet, je faisais découvrir aux élèves des règles grammaticales, puis je leur donnais des exercices d'application isolés. Pourtant, plus tard, au moyen de mini-leçons de l'atelier d'écriture, je montre à mes élèves comment transférer les notions grammaticales qu'ils ont apprises dans leur production de texte. Ce faisant, je fais un lien entre l'écriture et la grammaire. » (Enseignante 1)

Sur un autre plan, l'enseignante 2, quant à elle, rapporte qu'elle met en relation l'écriture et la lecture et que la manière d'établir ces liens a changé.

« J'ai changé la manière de mettre en lien l'écriture et la lecture. Avant de participer à ce projet, je faisais lire les élèves avant qu'ils écrivent. Je choisissais des textes en fonction de sujets d'écriture pour que les élèves puissent avoir des idées pour rédiger. Par exemple, si je demande aux élèves d'écrire un texte d'opinion sur l'environnement, je leur faisais lire des textes sur ce thème. Pourtant, après la formation, j'étais consciente qu'on pouvait faire exploiter aux élèves encore plusieurs autres aspects à partir de la lecture, non seulement la recherche d'idées. La lecture peut les aider à acquérir des stratégies d'écriture de l'auteur telles que l'organisation du texte, l'emploi des figures de style, l'enrichissement syntaxique, mais aussi la mise en page. Désormais, je choisis des textes en fonction de genres de texte à écrire ou de stratégies que je veux enseigner aux élèves ».

Adopter un enseignement centré davantage sur les élèves

Plusieurs extraits issus des entrevues montrent que les deux enseignantes ont désormais considéré les élèves comme étant au centre de l'action pédagogique et qu'un déplacement s'est opéré de l'enseignement centré principalement sur l'enseignant à l'enseignement axé sur les élèves.

Les enseignantes ont senti le besoin de partager avec les élèves la planification des séquences. Ainsi, dans bien des cas, elles ont imposé seulement le type, le genre de texte et le thème d'écriture alors que les élèves ont été autorisés à choisir eux-mêmes les sujets d'écriture qui les intéressaient, les destinataires auxquels ils voulaient s'adresser ou la mise en page qu'ils désiraient. L'enseignante 1 a également permis à ses élèves de sélectionner eux-mêmes les partenaires avec qui ils veulent travailler tandis qu'auparavant la formation des petits groupes ou des pairs avait été à leur charge.

« La formation m'a appris qu'il fallait donner aux élèves une certaine liberté de choix dans leur travail d'écriture pour susciter leur motivation à écrire. Alors, je leur laisse choisir eux-mêmes le sujet d'écriture, le destinataire ou encore la mise en page. Ils peuvent écrire manuellement ou dactylographier les textes comme ils veulent. Même les partenaires de travail, ils peuvent aussi les sélectionner alors qu'avant c'était moi qui le faisais. Et j'ai constaté un bon résultat. Mes élèves sont devenus plus autonomes et plus responsables dans leur apprentissage en écriture ».
(Enseignante 1)

D'un autre côté, la préparation des contenus d'enseignement tient compte des besoins des élèves. C'est le cas de l'enseignante 1 qui a souligné qu'en plus de suivre le programme d'enseignement prescrit par le Ministère, elle se servait des résultats des évaluations pour préciser et hiérarchiser les objectifs d'apprentissage et les éléments de contenu.

Au final, l'enseignante 2 a dit confier une part d'évaluation aux élèves sous forme d'évaluation entre pairs.

« Avant, j'étais la seule qui corrigeait et notait les textes de mes élèves. Après avoir connu les utilités de la rétroaction entre pairs à l'aide de ta formation, je leur demande souvent à faire des évaluations entre pairs. Je leur fournis des grilles d'analyse de texte qui les guident dans leur évaluation. Il peut arriver parfois que leurs rétroactions ne soient pas bonnes, mais un tel travail leur permet de développer l'esprit critique, la responsabilité ainsi que l'autonomie dans leur apprentissage » (Enseignante 2)

Fournir un étayage plus fréquent et plus varié

De manière unanime, les enseignantes ont indiqué que durant tout le processus d'écriture de leurs élèves, elles leur fournissaient plus fréquemment de l'étayage qui s'est conjugué sous plusieurs formes. Elles ont donné aux élèves plus de rétroactions et celles-ci ne portaient plus seulement sur les aspects linguistiques, mais aussi sur les autres traits d'écriture tels que l'organisation, le contenu, le style. Par

ailleurs, la participation à la recherche leur a permis de découvrir ce qu'était la rétroaction différenciée, une pratique qu'elles n'avaient pas mise en place en classe auparavant, mais qui était désormais souvent présente dans leur classe. L'enseignante 1 a ajouté que bien que la rétroaction personnalisée exigeait d'elle plus de temps de préparation et plus d'investissement, elle continuait à l'utiliser parce qu'elle apportait des effets positifs sur l'écriture des élèves, surtout ceux en difficulté.

« La rétroaction personnalisée m'a pris beaucoup de temps et de préparation. En effet, je dois concevoir différentes questions pour différents élèves lors des entretiens d'écriture. Pourtant, comme ce type de rétroaction apporte des effets positifs sur l'écriture de mes élèves, surtout ceux en difficulté, ça vaut le coup de le faire ». (Enseignante 1)

Leur rétroaction écrite a, en outre, dorénavant été complétée par la rétroaction orale au moyen de l'entretien d'écriture.

« Avant, pour donner des rétroactions sur l'écriture de mes élèves, j'écrivais mes commentaires et corrections sur leurs copies. Parfois, je ne savais pas si mes élèves les comprenaient bien parce que nous n'avions pas de temps pour discuter de ces commentaires. Plus tard, l'entretien d'écriture est une bonne occasion pour que je puisse donner également mes rétroactions orales, que mes élèves puissent me demander d'expliquer les commentaires qu'ils ne comprennent pas et que nous puissions discuter davantage de leur travail d'écriture ». (Enseignante 1)

Le modelage est une autre intervention pédagogique à laquelle l'enseignante 2 a recouru alors qu'elle l'avait délaissée auparavant. Elle a expliqué pourquoi elle ne l'avait pas utilisé dans son enseignement dans l'extrait suivant.

« Auparavant, je connaissais déjà ce qu'était le modelage. Pourtant, je l'ai délaissé parce que j'avais l'impression qu'en m'écoutant attentivement seulement sans rien faire lors de mon modelage, les élèves étaient passifs. Pourtant, plus tard, j'ai réalisé que le modelage était un bon choix pour la transmission des notions, surtout pour les notions complexes et notamment lorsqu'on a peu de temps pour appliquer la démarche active par découverte. L'idéal, selon moi, c'est d'alterner le modelage et la démarche active par découverte ».

Enfin, l'enseignante 1 a indiqué que grâce à la formation, elle a découvert d'autres fonctions du questionnement et a su comment formuler des questions de manière à susciter la réflexion des élèves sur leur pratique d'écriture, et ce, afin de développer leur autorégulation en écriture par la suite.

« Auparavant, j'utilisais seulement le questionnement de type question-réponse-évaluation afin de tester les connaissances ou la compréhension des élèves. Plus tard, ta formation sur l'entretien d'écriture m'a appris comment formuler des questions en français de manière à faire parler les élèves de leur réflexion sur leur travail d'écriture. On peut par exemple les questionner sur la raison d'un choix, leur faire verbaliser la démarche d'écriture ou faire décrire leurs difficultés. Une fois qu'ils ont l'occasion de réfléchir sur leur pratique d'écriture, ils peuvent autoréguler leur écriture par la suite ». (Enseignante 1)

Évaluer différemment

Au final, l'engagement dans notre recherche collaborative a permis également aux deux enseignantes de changer leurs pratiques d'évaluation de l'écriture. Au départ, elles utilisaient une échelle d'évaluation uniforme quantitative où sont établis les critères et la pondération pour chacun d'eux. Cette échelle a été également employée par tous les enseignants de FLE du lycée Quoc Hoc (voir le tableau 22).

Tableau 22 : Grille d'évaluation de l'écriture utilisée par deux enseignantes avant la recherche

<u>Barème de notation</u>	
Respect de la consigne (sujet, longueur) : / 1.5 pt
Capacité à présenter des faits : / 1.5 pt
Capacité à exprimer des sentiments : / 1.5 pt
Cohérence, cohésion : / 1.5 pt
Compétence lexicale : / 2 pts
Compétence grammaticale : / 2 pts

Cependant, la découverte du modèle de sept traits d'écriture à l'aide de notre formation les a amenées à se servir dorénavant de la grille d'évaluation analytique portant sur les sept traits d'écriture adaptée de celle de Culham et Wheeler (2003) que nous leur avons présentée dans la formation.

Aussi, comme nous l'avons mentionné en haut, l'enseignante 2 a déclaré partager une part de l'évaluation avec les élèves sous la forme de l'évaluation entre pairs. Afin de faciliter ce travail et que celui-ci ait de bons résultats, elle a fourni aux élèves des grilles d'analyse de texte qui facilitent leur évaluation.

« Avant, j'étais la seule qui corrigeait et notait les textes de mes élèves. Après avoir connu les utilités de la rétroaction entre pairs à l'aide de ta formation, je leur demande souvent à faire des évaluations entre pairs. Je leur fournis souvent des grilles d'analyse de texte qui les guident dans leur évaluation. Il peut arriver parfois que leurs rétroactions ne soient pas bonnes, mais un tel travail leur permet de développer l'esprit critique, la responsabilité ainsi que l'autonomie dans leur apprentissage » (Enseignante 2)

En guise de synthèse sur cette section, rappelons que les deux enseignantes ont apporté plusieurs changements à leurs pratiques d'enseignement de l'écriture après six mois de participation à la présente recherche (de mi-avril 2019 à mi-janvier 2020). Leurs changements se manifestent par l'introduction de l'atelier d'écriture en classe, le fait de faire écrire des textes de genres plus variés, l'allocation de plus de temps de classe à la pratique d'écriture et de réécriture, un enseignement dorénavant plus axé sur les élèves, un étayage plus régulier et plus diversifié et une évaluation non seulement axée sur le

contenu, l'organisation et la correction linguistique du texte, mais aussi sur tous les sept traits d'écriture, non seulement à la charge de l'enseignant, mais aussi des élèves. Les changements dans les pratiques d'enseignement de l'écriture des deux participantes étant présentés, nous ressortons, dans la section suivante, les éléments de la recherche collaborative qui ont facilité de tels changements.

4.3.2 Les éléments de la recherche collaborative facilitant le changement des pratiques d'enseignement de l'écriture

Les résultats de l'entrevue semi-dirigée menée avec les deux enseignantes à la fin de la recherche permettent de pointer plusieurs facteurs qui ont facilité le changement dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture. Présentons ici quatre facteurs aidants qu'elles ont relevés.

La formation

Les deux participantes ont affirmé que la formation était un facteur clé qui les a amenées à remettre en question leurs pratiques. Au cours de l'entrevue, elles y ont fait maintes fois référence. La formation a enrichi leurs connaissances et a transformé leur conception sur l'écriture et son enseignement, leur a permis de confronter leurs pratiques habituelles avec les pratiques exemplaires recommandées par la recherche.

« La formation a enrichi mes connaissances et a changé ma conception sur l'écriture et son enseignement. Ta présentation de pratiques d'enseignement d'écriture exemplaires lors de la première journée de la formation m'a fait constater que mes pratiques habituelles étaient traditionnelles et devaient être changées ». (Enseignante 1)

D'autre part, l'enseignante 2 a apprécié le modèle de Bucheton et Soulé (2009) abordé dans la formation, un outil lui permettant d'autoévaluer et de mettre au point ses pratiques en classe, selon elle.

« J'apprécie beaucoup les connaissances que tu nous as apportées lors des formations. Elles sont tellement utiles et intéressantes. Par exemple, le modèle multi-agenda est un outil précieux pour moi dans la planification des cours. Lorsque je conçois une séance, je dois m'assurer que toutes les cinq préoccupations y sont présentes. De plus, il me permet d'autoévaluer mes pratiques à la fin de chaque séance et puis de les ajuster ». (Enseignante 2).

Par ailleurs, l'enseignante 1, quant à elle, a indiqué que les livres de Lucy Calkins et collaborateurs que nous lui avons fournis³³ l'ont soutenue dans la conception et l'animation des ateliers d'écriture en classe.

33 « Écrire pour partager son opinion » (Calkins, Dunford et Larkey, 2018), « L'art de structurer les textes pour mieux convaincre » (Calkins, Gillette et Hohne, 2019)

« Les trois livres de Lucy Calkins que tu nous a laissés sont vraiment impeccables. Je les ai consultés pour concevoir et animer mes ateliers d'écriture. Ils m'ont guidée pas à pas dans l'exploitation et la mise à l'essai de ce dispositif ». (Enseignante 1)

L'accompagnement de la chercheuse

Parallèlement à la formation, le soutien de la chercheuse tout au long de l'expérimentation des enseignantes constitue également un facteur qui a favorisé leur démarche de transformation des pratiques.

« Normalement, comme tu le sais, en été chaque année, nous avons une formation continue de quelques jours sur tel ou tel thème. Après, nous devons nous débrouiller seuls dans la mise en application en classe. Face aux difficultés éprouvées et découragés, certains enseignants, moi aussi, délaissaient parfois ce qu'ils ont appris au cours de la formation. Par contre, au fil de ce projet, tu es toujours là pour nous aider, nous accompagner dans la mise en œuvre de l'atelier d'écriture. C'est pourquoi nous avons apporté des améliorations ». (Enseignante 1)

Les rétroactions de la chercheuse et de l'enseignante 1 à la fin des deux séances observées étaient en outre très bénéfiques pour l'enseignante 2 dans l'amélioration de ses pratiques.

« Je dois avouer que j'étais un peu énervée lorsque l'enseignante 1 et toi avez observé mes séances. Pourtant, j'ai adoré les commentaires que vous m'avez donnés. Ils étaient vraiment aidants dans l'amélioration de mes pratiques, surtout ceux que j'ai obtenus après la première séance observée ». (Enseignante 2)

Enfin, l'entrevue téléphonique, pour l'enseignante 1, était l'occasion de revoir ses pratiques déjà mises en place, d'exprimer à la chercheuse les difficultés éprouvées afin de trouver des solutions et de planifier conjointement avec elle les prochains ateliers d'écriture. Elle a ajouté que comme ce dispositif était peu familier pour elle, cette coplanification lui a permis de s'assurer d'être sur la bonne voie.

« Avant de commencer chaque entrevue téléphonique avec toi, je prenais le temps de réfléchir sur les ateliers d'écriture que j'avais organisés, de noter mes difficultés pour en discuter avec toi. Puisque l'atelier d'écriture est un nouveau dispositif pour moi, au départ, sa conception ainsi que sa mise en œuvre me mettaient dans l'embarras. Pourtant, en discutant avec toi, je pouvais vérifier si tout était bon ». (Enseignante 1).

L'observation de l'autre enseignante

Visiter la classe des collègues est aussi une occasion d'apprendre, de réfléchir sur ses pratiques et d'avoir de bonnes idées pour les bonifier. C'est ce que l'enseignante 2 nous a révélé en parlant des facteurs qui l'ont conduite à changer ses pratiques d'enseignement.

« Chaque fois que j'observe les cours de l'enseignante 1, son enseignement m'a inspirée beaucoup. J'y ai appris beaucoup de choses. Par exemple, j'ai rapidement apporté des modifications dans la manière de faire du modelage et des entretiens d'écriture avec mes élèves après avoir vu comment elle l'a fait dans sa classe ». (Enseignante 2)

La cohérence entre la modalité d'accompagnement et les pratiques en usage et les conditions temporelles des enseignantes

L'accompagnement que nous avons réalisé ne visait pas des transformations que nous voulons imposer, mais plutôt des transformations désirées par les participantes pour améliorer leurs pratiques en usage. En d'autres termes, nous avons pris en compte leur contexte et leurs pratiques en cours afin de suggérer des transformations convenables. Le témoignage suivant illustre l'approbation de l'enseignante 1 quant à cette modalité d'accompagnement.

« Au départ, j'avais peur que ma participation à cette recherche bouleverse mon enseignement en cours et m'exige une transformation entière dans la pratique. Si c'était le cas, honnêtement, je n'y participerais pas. Heureusement non ! Le programme, le temps, la fréquence d'enseignement de l'écriture, les manuels restent invariables. Seule la manière d'enseigner cette compétence a dû être changée. Comme les propositions de transformation étaient convenables à notre contexte et ça a donné de meilleurs résultats chez les élèves, j'ai changé ! Mais si tu me demandais de changer le programme d'enseignement par exemple, ce serait impossible sauf si c'était à la demande du Ministère » (Enseignante 1)

Par ailleurs, afin que les enseignantes participent à notre projet de recherche et apportent des modifications à leurs pratiques, elles doivent avoir du temps. Le manque de temps est une des causes de la résistance des enseignants à la transformation de leur pratique (p. ex. Lee et Coniam, 2013 ; Pennington, 1995; Tsui, 1996). En tenant en compte de cela, nous avons organisé des formations et avons mené des entrevues téléphoniques avec les enseignantes en respectant leurs conditions temporelles et en leur laissant choisir les horaires qui leur convenaient. De plus, le fait d'organiser les formations en ligne (sauf la première formation avant la recherche qui a été organisée en personnes) leur a permis d'économiser du temps et a facilité leur participation puisqu'elles n'avaient pas besoin de se déplacer et qu'on peut travailler quand on veut, hors des heures administratives par exemple. L'enseignante 2 était contente d'une telle condition de travail.

« En participant à cette recherche, nous devons suivre des formations, répondre à ton entrevue toutes les deux semaines, concevoir des ateliers d'écriture. Ça nous prend beaucoup de temps. Heureusement, nous avons la possibilité de sélectionner les horaires qui nous conviennent. Sinon, c'est difficile d'imaginer comment nous pouvons en même temps donner des cours à l'école et participer à cette recherche selon tes horaires proposés. Et je trouve aussi tellement super lorsque tu organises des formations à distance. On peut discuter sans avoir besoin de se déplacer et se voir quand on veut ». (Enseignante 2)

4.3.3 Les obstacles au processus d'appropriation des savoirs dans une recherche collaborative

À propos des obstacles rencontrés lors du processus d'appropriation, les deux enseignantes ont mentionné que l'arrangement physique de la salle de classe n'a pas supporté l'organisation spatiale de l'atelier d'écriture telle que décrite dans des livres de Lucy Calkins.

« Dans notre école, comme tu le sais, chaque enseignant n'a pas sa propre salle de classe. Celle-ci est partagée par les enseignants de différentes matières. C'est pourquoi nous ne pouvons pas mettre sur les murs les tableaux d'ancrage ou exposer les écrits des élèves. Cette classe n'est pas réservée seulement à la matière de français, mais aussi à d'autres ». Par conséquent, j'ai choisi de distribuer à mes élèves les fiches d'élèves en format A4 résumant les contenus des mini-leçons à la place des tableaux d'ancrage et je leur ai demandé de les mettre dans un classeur et d'apporter toujours celui-ci pour le cours d'écriture ». (Enseignante 1)

Par ailleurs, bien que l'enseignante 2 autorise ses élèves à sélectionner une place préférée en classe pour écrire ou s'entretenir avec leurs partenaires, elle a avoué éprouver un certain malaise à cette décision, car dans la classe vietnamienne, traditionnellement, les élèves n'ont pas droit de choisir leur place, mais celle-ci est déterminée par leur enseignant responsable. C'est pourquoi elle avait peur que les superviseurs de l'école pensent qu'elle avait une mauvaise gestion de classe même si elle leur a expliqué la situation. De plus, la discussion et le déplacement fréquents des élèves ont causé des bruits, ce qui pourrait déranger les autres classes à proximité, car les salles de classe de l'école étaient petites et mal insonorisées. Cependant, elle a remarqué que ses élèves appréciaient le choix de la place dans la classe pour écrire et s'en sentaient confortables. Par conséquent, elle a continué à autoriser ce choix des élèves et elle gardait toujours sa porte fermée, empêchant le bruit de sortir de la salle lorsqu'elle organisait des ateliers d'écriture.

La mise en œuvre des mini-leçons constitue une autre difficulté rencontrée par l'enseignante 2 au début de l'expérimentation de l'atelier d'écriture. Plus spécifiquement, l'enseignante a éprouvé un sentiment de malaise vis-à-vis du modelage et une difficulté à mettre en place cette étape durant laquelle elle verbalisait les démarches cognitives tout en les mobilisant elle-même à haute voix.

« Lorsque je parle toute seule durant cette étape, j'ai l'impression que mes élèves sont passifs. Ils m'écoutent seulement. Ça me fait penser à un cours magistral. Ça, c'est juste mon impression. Pourtant, de temps en temps, je me suis habituée à ce mode d'enseignement » (Enseignante 2)

L'enseignante 2 a ajouté d'autre part que lors de quelques ateliers d'écriture initiaux, elle a allongé la durée de la mini-leçon prévue, car elle avait l'habitude de poser des questions aux élèves afin d'amorcer la mini-leçon au lieu d'annoncer directement la notion enseignée.

Enfin, l'enseignante 1 a rapporté que la mise en place de l'atelier d'écriture exigeait beaucoup plus de temps dans la rétroaction des écrits des élèves, car celle-ci doit être individuelle.

« En atelier d'écriture, on adopte une rétroaction individualisée au moyen des entretiens d'écriture. C'est pourquoi j'ai dû mettre beaucoup plus de temps pour préparer la rétroaction sur les écrits de mes élèves. Par contre, avant, je faisais toujours une rétroaction collective pour toute la classe. Ça prenait moins de temps de préparation. » (Enseignante 1)

Pour synthétiser cette section dédiée à la présentation des résultats de la troisième question de recherche, nous pouvons dire que les enseignantes ont apporté des modifications dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture en ce qui concerne l'utilisation de ressources matérielles pour enseigner l'écriture, la manière d'enseigner et d'évaluer cette compétence. Une telle transformation a été facilitée par le contenu de la formation, les ressources fournies aux enseignantes lors de la formation, le soutien de la chercheuse-étudiante, l'observation de l'enseignement de la collègue ainsi que la cohérence du dispositif d'accompagnement, selon les enseignantes.

Ce chapitre a présenté les résultats colligés lors de notre projet de recherche en fonction de trois objectifs spécifiques de recherches. Plus spécifiquement, les résultats relatifs à l'objectif 1 décrivent la mise en œuvre par les enseignantes de l'atelier d'écriture dans leur classe de FLE durant leur expérimentation de ce dispositif. Les résultats inhérents à l'objectif 2 exposent l'évolution de la performance en écriture en FLE des élèves participants après cinq mois d'expérimentation de l'atelier d'écriture. Enfin, les résultats liés à l'objectif 3 dévoilent les changements dans les pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE de nos deux enseignantes à la suite de leur participation à notre recherche collaborative et les éléments du dispositif de recherche favorisant ces changements. Il est temps maintenant de faire la discussion de points saillants, et ce, dans le chapitre 5.

CHAPITRE 5. DISCUSSION

Cette recherche vise à décrire (1) la mise en œuvre des pratiques d'atelier d'écriture de deux enseignantes vietnamiennes de FLE au deuxième cycle du secondaire bénéficiant d'une formation continue sur ce dispositif développée dans le cadre d'une recherche collaborative ; (2) l'impact de leurs pratiques d'atelier d'écriture mises en œuvre sur le développement de la compétence à écrire en FLE de leurs élèves ; et (3) l'impact de leur participation à cette recherche collaborative sur le changement de leurs pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE. Nous avons présenté dans le chapitre précédent les résultats selon ces trois objectifs spécifiques. Ce cinquième chapitre, qui clôt cette thèse, prend appui sur ces résultats ainsi que sur le cadre théorique afin de présenter les interprétations qui en découlent et souligne les limites de notre recherche de manière à orienter les prochaines recherches intéressées par ces questions.

5.1 La mise en œuvre des pratiques d'atelier d'écriture en classe de FLE au deuxième cycle du secondaire

Dans le but d'étudier la mise en place par les deux enseignantes participantes de l'atelier d'écriture dans leur classe de FLE du deuxième cycle du secondaire vietnamien, nous avons collecté leurs pratiques effectives au moyen d'observations en classe et leurs pratiques déclarées à l'aide d'entrevues téléphoniques de suivi. De manière générale, pareillement aux résultats de recherches antérieures (Levitt et al., 2014 ; Peyton et al., 1994 ; Troia et al., 2011 ; Udin, 2016), nos résultats des observations directes et des entrevues de suivi démontrent que nos enseignantes ont mis en place l'atelier d'écriture en classe durant leur engagement dans notre projet de recherche, ce qui constitue un premier signe tangible de la transformation dans leur pratique enseignante liée à l'écriture en FLE parce qu'avant ce projet, ce dispositif, selon les enseignantes, n'avait pas pris ses assises dans leurs classes. Dans les sections suivantes, nous synthétisons et interprétons d'abord les résultats relatifs aux pratiques effectives, puis ceux concernant les pratiques déclarées.

5.1.1 Les pratiques effectives d'atelier d'écriture

Nous avons décrit et évalué l'évolution des deux enseignantes dans leur mise en place des ateliers d'écriture à travers deux observations en classe pour chaque enseignante, l'une en mai et l'autre en décembre 2019, correspondant au début et à la fin de la recherche. Parmi quatre séances observées, nous n'avons noté que trois séances respectant les exigences d'un atelier : les deux séances de l'enseignante 1 et la deuxième séance de l'enseignante 2. Les pratiques observées ont été analysées et

évaluées selon quatre préoccupations du modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009), à savoir le tissage, le pilotage, l'étayage et l'atmosphère de la classe. Les résultats des observations indiquent une amélioration légère des pratiques mises en œuvre en atelier d'écriture chez l'enseignante 1 mais une grande amélioration chez l'enseignante 2.

L'amélioration des pratiques mises en œuvre en atelier d'écriture

L'enseignante 1 a connu de petites améliorations parce qu'elle s'était déjà montrée très compétente dans la mise en place de pratiques de tissage, de pilotage, d'étayage et pour créer une atmosphère de la classe propice aux apprentissages en contexte d'atelier d'écriture lors de la première observation. Évaluées « très satisfaisantes » au niveau du tissage, de l'étayage et de l'atmosphère, ses deux séances se caractérisaient par un tissage fréquent des contenus et objectifs d'apprentissage ainsi que des tâches mobilisées du début à la fin de l'observation, un étayage régulier tout au long du processus d'écriture des élèves et prenant des formes variées et enfin une atmosphère de classe très propice aux interactions entre enseignante et élèves et entre élèves qui ont, en outre, observé et écouté attentivement l'enseignement de l'enseignante et se sont engagés de manière active et indépendante dans les tâches proposées. Le pilotage, de son côté, qui a été qualifié de « satisfaisant » lors de la séance 1, mais « très satisfaisant » lors de la séance 2 se traduisait par le respect de l'organisation de la démarche d'un atelier d'écriture, une gestion temporelle efficace et permettant de maximiser le temps d'écriture et de faire de la rétroaction en classe et une bonne préparation du matériel supportant chaque phase de l'atelier.

À l'inverse de l'enseignante 1, l'enseignante 2 a connu une amélioration importante de la mise en place de pratiques de tissage, de pilotage, d'étayage et dans sa capacité à créer une atmosphère de classe propice aux apprentissages. La première observation était en effet évaluée « insatisfaisante » pour le tissage et « peu satisfaisante » pour le pilotage, l'étayage et l'atmosphère de classe, mais la seconde était « satisfaisante » pour ces quatre préoccupations. La séance 1 n'a pas respecté la démarche d'un atelier d'écriture qui comprend la mini-leçon, le temps d'écriture et le partage tandis que dans la seconde séance, toutes ses phases ont été observées. La séance 1 se caractérisait par l'absence du tissage du début à la fin, une organisation du temps inefficace et ne permettant pas aux élèves d'écrire en classe, un étayage modeste et une atmosphère de classe tranquille et assez passive. La séance 2, par contre, se distinguait par la présence du tissage des contenus et objectifs d'apprentissage, ainsi que des tâches mobilisées au fil de la séance, un pilotage satisfaisant des exigences d'un atelier au niveau de la démarche ainsi que de l'organisation temporelle et matérielle, un étayage plus varié et une atmosphère

de classe détendue, animée et propice aux interactions entre l'enseignante et les élèves et entre ces derniers.

Cette amélioration de la mise en œuvre de l'atelier d'écriture chez nos deux enseignantes, notamment l'enseignante 2, va dans le sens de la recherche de Donahue-Barrett (2014), qui, lui aussi, a révélé qu'à la suite d'un dispositif de formation et d'accompagnement durant six mois sur l'atelier d'écriture, il y avait une évolution positive dans la qualité de mise en place de trois phases essentielles de ce dispositif, soit la mini-leçon, l'entretien d'écriture et le partage des écrits chez tous les six enseignants participants qui avaient éprouvé, avant leur engagement dans la recherche, des difficultés dans la gestion de ces trois phases. Ce résultat est imputable à un processus de formation et d'accompagnement serré et efficace des enseignants dans leur mise en œuvre de l'atelier d'écriture qui se caractérisait par le contenu de la formation qui ciblait les besoins de chaque enseignant et était ancré dans leurs pratiques locales, leur apprentissage actif, un soutien individualisé offert aux enseignants par l'accompagnateur, une communauté professionnelle des enseignants qui leur a permis de travailler en collaboration et de partager des expériences d'enseignement de l'écriture en contexte d'atelier (Donahue-Barrett, 2014). Toutes ces conditions de la formation continue favorables à l'amélioration des pratiques enseignantes (Borko et al., 2010 ; Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2017 ; Desimone, 2009) ont été aussi respectées dans notre étude.

L'amélioration des pratiques mises en œuvre dans le cadre de l'atelier d'écriture à la fin de la recherche amène à penser que notre dispositif de formation et d'accompagnement a eu des impacts positifs sur la manière dont les enseignantes ont organisé des ateliers. En effet, rappelons qu'une semaine après la première observation des deux séances d'écriture de deux enseignantes, nous les avons rencontrées pour une rétroaction collective sur ces séances observées. À l'aide du modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009) et de photographies que nous avons prises lors des observations qui illustraient toutes les préoccupations du modèle, nous avons commenté les séances observées en fonction de chaque préoccupation en relevant ses points forts et ceux à améliorer. De plus, durant leur participation à notre recherche, nous avons recommandé aux enseignantes de se servir de ce modèle pour autoévaluer leurs propres ateliers d'écriture ainsi que ceux de leur collègue. L'enseignante 2, lors de notre entrevue à la fin de la recherche, a déclaré apprécier et utiliser ce modèle multi-agenda dans la conception des cours de français et l'autoévaluation des pratiques mises œuvre lors de ces cours. Outre notre rétroaction collective, nous avons dispensé, au moyen de l'entrevue téléphonique bimensuelle, un soutien personnalisé à chaque enseignante qui a permis de répondre immédiatement

aux besoins et difficultés de chacune. Les deux enseignantes, au moment de l'entretien bilan, ont d'autre part tenu des propos qui appuient ces conclusions en mentionnant l'impact positif de certains aspects du processus de formation et d'accompagnement sur leur développement professionnel.

Dans le cadre de la présente recherche, le modèle de Bucheton et Soulé (2009) s'est avéré aussi utile afin de catégoriser les pratiques mises en œuvre en atelier d'écriture.

La catégorisation des pratiques mises en œuvre en atelier d'écriture selon le modèle multi-agenda

L'analyse des ateliers d'écriture observés montre que les deux enseignantes sont presque similaires dans la mise en œuvre des pratiques que l'on peut dépeindre comme suit en fonction de quatre préoccupations du modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009). Rappelons que parmi quatre séances observées, nous avons noté seulement trois séances respectant les exigences d'un atelier d'écriture : les deux séances de l'enseignante 1 et la deuxième séance de l'enseignante 2. C'est pourquoi nous ne catégorisons que des pratiques mises en œuvre dans les trois ateliers observés.

Le tissage

Dans les trois ateliers d'écriture observés de deux enseignantes, le tissage a été clairement remarqué lors de l'étape « connexion » de la mini-leçon. Durant cette étape, les deux enseignantes ont fait rappeler ou ont rappelé rapidement des contenus déjà appris afin de les mettre en lien avec les nouveaux contenus. De plus, elles ont expliqué pourquoi de tels nouveaux contenus enseignés étaient pertinents pour l'écriture. Aussi, au cours de l'étape « lien », elles ont recommandé aux élèves d'appliquer la stratégie apprise lors de la mini-leçon dans l'écriture ultérieure. Lors du temps d'écriture, elles ont clairement expliqué la tâche de rédaction du jour et celle-ci était en connexion avec celle du passé. Avant le commencement des entretiens dirigés par les enseignantes, celles-ci ont expliqué pourquoi de tels entretiens ont été menés avec les élèves et ce que ceux-ci devaient faire durant ces périodes. Ces résultats des pratiques observées concordent avec ceux relatifs aux pratiques déclarées par les enseignantes selon lesquelles, elles ont toujours suivi ces quatre étapes de la mini-leçon, explicité les tâches scripturales et le fonctionnement des entretiens.

Nous remarquons que le tissage y a été largement présent dans les deux séances de l'enseignante 1 et dans la deuxième séance de l'enseignante 2. Ce résultat va à l'encontre de celui de Troia et ses collaborateurs (2011) qui ont observé peu de justification des activités mobilisées par leurs enseignants de L1 du primaire dans leurs ateliers d'écriture. De plus, selon Bucheton et Soulé (2009), le tissage n'occupe que 7 % des gestes des enseignants dans de nombreuses situations analysées au primaire. Cela

s'explique probablement par la formation dispensée où nous avons mis l'accent sur l'importance de cette préoccupation dans l'enseignement et avons proposé aux enseignantes des pratiques de tissage qu'elles pourraient intégrer dans leur classe. D'autre part, puisque les deux étapes « connexion » et « lien » de la mini-leçon conçue par l'équipe TCRWP impliquent clairement et obligatoirement le tissage de la part de l'enseignant, le fait que nos deux enseignantes qui ont toujours respecté les quatre étapes de la mini-leçon signifie qu'elles ont toujours fait du tissage lors de la mini-leçon, au moins du tissage des contenus enseignés.

Le pilotage

Concernant le déroulement, l'atelier d'écriture mis en scène par les deux enseignantes a toujours commencé par *une mini-leçon* qui implique quatre étapes successives : la connexion où les enseignantes ont tissé un lien entre des notions apprises antérieurement et les nouvelles notions et ont expliqué la pertinence de la notion enseignée, l'enseignement où les enseignantes ont fait du modelage d'une stratégie d'écriture par le langage, l'engagement actif où les élèves ont travaillé en petits groupes pour appliquer la stratégie récemment modelée et le lien où un (e) élève volontaire désigné (e) par les enseignantes a été invité (e) à rappeler la stratégie d'écriture récemment apprise en répondant aux questions « quoi ? », « pourquoi ? », « quand ? » et « comment ? ». Vient ensuite *le temps d'écriture* qui englobait l'écriture autonome où les élèves ont été invités à revisiter leurs textes écrits antérieurement pour les améliorer à l'aide de la stratégie d'écriture récemment apprise et puis l'entretien d'écriture entre pairs ou celui entre les enseignantes et un élève ou un groupe d'élèves où ont été données des rétroactions sur le travail d'écriture des élèves. *Le partage* se traduisait par le rappel de la mini-leçon du jour et le partage des écrits (l'enseignante 2) ou le partage des réflexions sur la pratique de la stratégie d'écriture récemment apprise ou la présentation d'une nouvelle mini-leçon (l'enseignante 1). Les enseignantes ont visiblement traduit fidèlement dans leur classe la démarche de l'atelier d'écriture conçu par l'équipe TCRWP que nous leur avons transmise dans la formation. Cela démontre que notre formation a eu un effet de modelage.

Quant à l'organisation temporelle, les enseignantes organisaient les ateliers d'écriture de 90 minutes chacun, avec 25 minutes pour *la mini-leçon*, 50-55 minutes pour *l'écriture et l'entretien* et 10-15 minutes pour *le partage*. L'atelier d'écriture élaboré par l'équipe TCRWP s'adresse aux élèves du primaire. Il est recommandé de les engager dans un atelier de 50-60 minutes chaque jour (Calkins, 2018). Dans le cadre de notre recherche, comme les élèves participants sont plus âgés (deuxième cycle du secondaire), les enseignantes ont allongé la durée de l'atelier d'écriture qui était de 90 minutes. Cette

adaptation de la durée est également observée dans les études antérieures : l'atelier d'écriture de 2 heures pour les élèves du secondaire premier cycle participants de l'étude de Souryasack et Lee (2007) et l'atelier d'écriture de 90 minutes et de 2 heures pour les étudiants universitaires de la recherche de Ping (2000) et de He (2009), respectivement.

À **propos du matériel**, lors de la mini-leçon, les enseignantes ont utilisé de courts textes comme modèles au service du modelage de stratégies d'écriture. L'enseignante 2 a employé des textes trouvés sur Internet tandis que l'enseignante 1 s'est servie de deux textes qu'elle avait écrits elle-même lors de deux ateliers observés. Cette utilisation des textes rédigés par l'enseignant pour modéliser des stratégies d'écriture est également observée dans les ateliers de tous les enseignants de L1 du primaire participant à la recherche de Troia et ses collaborateurs (2011). Selon Calkins (2018), c'est là un choix parfaitement raisonnable dans le cas où l'enseignant a du mal à trouver des textes publiés ressemblant à ceux qu'il veut que les élèves produisent. De notre côté, nous pensons que la rédaction par l'enseignant des textes servis comme modèles devrait être promue chez les enseignants d'écriture car, comme le croit Graves (1983), l'enseignant doit écrire lui-même, idéalement sur les genres et sujets proposés aux élèves, pour comprendre pleinement les besoins de leurs élèves et les problèmes qu'ils rencontrent dans l'écriture.

Le rétroprojecteur, la télévision (au service de l'écran), le PowerPoint et le tableau noir sont d'autres outils supportant l'enseignement. Le rétroprojecteur, la télévision (au service de l'écran), le PowerPoint ont été utilisés pour présenter le contenu de la mini-leçon aux élèves. Le rétroprojecteur a été aussi employé par l'enseignante 1 pour projeter le travail des groupes d'élèves afin que toute la classe puisse en profiter pendant la mise en commun lors de l'étape « engagement actif » de la phase de mini-leçon dans deux séances observées tandis que l'enseignante 2 y avait recours pour projeter la production écrite de l'élève pendant que celui-ci la présentait à toute la classe lors de la phase de partage des écrits. Le tableau noir a été peu utilisé et notamment pour écrire le titre de la leçon du jour ainsi que ceux des activités mises en place.

Nous constatons que l'utilisation de ces outils technologiques a facilité la gestion temporelle de la mini-leçon dans le sens où elle a permis d'optimiser le temps d'enseignement limité lors de cette phase. Comme nous l'avons mentionné, dans un atelier d'écriture, une grande partie de sa durée est consacrée à la pratique d'écriture des élèves alors que moins de temps est alloué à la leçon d'enseignement. L'utilisation du PowerPoint au lieu du tableau noir et des craies pour présenter la leçon du jour, la distribution des fiches récapitulant le contenu des mini-leçons au lieu de demander aux élèves de prendre des notes et l'emploi du rétroprojecteur pour projeter le travail des groupes au lieu d'inviter les

élèves à aller au tableau pour y écrire leurs réponses lors de la mise en commun ont permis de minimiser le temps inutile tout en attirant l'attention et l'écoute des élèves vers le contenu d'enseignement.

Durant le temps d'écriture, les élèves ont disposé chacun d'un classeur contenant des fiches sur les mini-leçons déjà apprises et de dictionnaires de français et vietnamien-français disponibles en classe pour les consulter au besoin. Lors des entretiens entre pairs, nous avons observé que les enseignantes ont distribué aux élèves une grille de vérification et une fiche d'analyse de la qualité du texte afin d'orienter leur rétroaction sur les textes des pairs.

Au cours de la phase du partage des écrits, l'enseignante 2 a utilisé le rétroprojecteur afin de projeter le texte de l'élève présentateur durant sa lecture à haute voix pour que tous les élèves puissent le lire en écoutant. Cette technique n'est pas pourtant recommandée par l'équipe TCRWP dans la classe de L1 (Calkins, 2018) où il est par contre préconisé que l'élève présentateur lise à haute voix son texte pendant que ses camarades écoutent attentivement sans voir le texte pour qu'ils puissent se concentrer principalement sur son contenu, non sur sa forme. Nous estimons que c'était une adaptation raisonnable dans le cadre d'un atelier d'écriture mené en contexte de L2, car cela favorise l'écoute et la compréhension des élèves auditeurs, surtout ceux qui rencontrent des difficultés dans la compréhension orale en L2 ou lorsque la prononciation incorrecte de l'élève présentateur peut causer l'incompréhension chez les auditeurs.

Cependant, nous n'avons pas vu dans les classes des enseignantes de tableaux d'ancrage - des affiches de grand format qui mettent clairement en évidence les éléments les plus importants de mini-leçons qui devraient être présents dans les classes afin de servir d'outils de référence pour les élèves (Calkins, 2018). À ce sujet, les enseignantes nous ont confié que comme la salle de classe était commune pour les enseignants de différentes matières et n'a pas été réservée seulement à la matière de français, elles n'ont pas pu mettre sur les murs les tableaux d'ancrage. Conséquemment, elles les ont remplacés par les fiches en format A4 distribuées à chaque élève et celui-ci avait à mettre toutes les fiches dans un classeur qui devait être toujours dans son sac à dos lors des cours d'écriture pour les consulter en cas de besoin. Il s'agit là, selon nous, d'une bonne adaptation à leur contexte.

Relativement à l'organisation spatiale, dans les classes du lycée Quoc Hoc qui fait l'objet de cette recherche, on a trouvé des tables rectangulaires et longues disposées en lignes et difficiles à déplacer, ce qui n'a pas facilité les échanges des élèves lors du travail de groupe ni la circulation de l'enseignante à côté de chaque élève. Ne pouvant pas changer ces tables, les enseignantes avaient comme seul choix de demander à chaque groupe d'élèves de s'asseoir face à face, et ce, afin de favoriser les discussions

entre eux. Nous n'avons pas vu dans les salles de classe la chaise d'auteur au service du partage des écrits. L'élève présentateur devait être debout afin de lire à haute voix son texte et de répondre aux questions des auditeurs. Nous n'avons pas non plus trouvé de place spécifique aux entretiens d'écriture. En résumé, la salle de classe restait invariable et n'a pas été réarrangée pour l'atelier d'écriture.

L'étayage

Pareillement à Troia et ses collaborateurs (2011), nous avons observé cinq formes d'étayage cognitif dans les ateliers d'écriture de nos enseignantes : le modelage, la récapitulation, le questionnement, la rétroaction et l'entretien enseignant-élève et élève-élève.

Le modelage par le langage est la forme d'étayage à laquelle les deux enseignantes avaient recours afin de montrer aux élèves l'utilisation d'une stratégie d'écriture lors des mini-leçons de trois ateliers d'écriture observés.

La récapitulation a été observée à la fin de la mini-leçon lors de l'étape « lien » et au début de la phase de partage où les enseignantes ont fait rappeler aux élèves le contenu de la mini-leçon du jour à l'aide des questions « quoi ? », « pourquoi ? », « quand ? », « comment ? ».

Le questionnement était une autre forme afin de soutenir l'apprentissage des élèves en contexte d'atelier d'écriture. Les enseignantes ont formulé des questions ouvertes en français pour (1) faire rappeler aux élèves le contenu de la mini-leçon à l'aide des questions « quoi ? », « pourquoi ? », « quand ? », « comment ? » ; (2) vérifier leur compréhension ; (3) les faire réagir et s'exprimer sur le travail d'autrui ; (4) leur faire verbaliser leur pratique d'écriture et (5) fournir de la rétroaction indirecte orientant l'autocorrection par les élèves de leurs écrits.

La rétroaction était la quatrième forme d'étayage observée dans les ateliers d'écriture des deux enseignantes. On a remarqué la rétroaction collective orale à la fin de la phase d'engagement actif dans tous les ateliers observés. De plus, la rétroaction personnalisée durant l'entretien individuel ou en petits groupes a été notée dans les deux ateliers de l'enseignante 1. Au cours d'un entretien individuel spontané de la première séance, l'enseignante 1 a fourni une rétroaction portant tant sur le contenu que sur la forme du texte de l'élève impliqué, alors que durant les entretiens en petits groupes préparés lors de la deuxième séance, l'enseignante 1 a fourni une rétroaction orale portant exclusivement sur le contenu et l'organisation du texte.

L'entretien enseignant-élève a été aussi mené dans les trois ateliers observés. Il a été vu que les élèves n'ont pas cherché les enseignantes pour un entretien, mais au contraire, c'étaient ces dernières qui l'ont

fait. L'enseignante 1 a effectué deux entretiens spontanés individuels dans la première séance et trois entretiens préparés en petits groupes lors de la deuxième séance. L'enseignante 2, quant à elle, a réalisé un entretien spontané dans son atelier. Les entretiens spontanés individuels de deux enseignantes ont duré de 10 à 15 minutes et ont été menés pour vérifier l'application par les élèves de la notion enseignée dans leur écriture et enseigner de nouveau la mini-leçon du jour aux élèves qui ne l'ont pas bien maîtrisée. Les entretiens en petits groupes préparés de l'enseignante 1 ont duré plus longtemps (15-20 minutes pour chacun) et ont servi à fournir des rétroactions orales sur les textes produits par les élèves. Les élèves sélectionnés pour un entretien spontané étaient soit ceux qui n'étaient pas en action (le cas des deux enseignantes) ou soit ceux qui ont fini tôt leur travail d'écriture (le cas de l'enseignante 1). Les élèves choisis pour un entretien en petit groupe étaient ceux qui ont eu les mêmes difficultés dans l'écriture ou les mêmes stratégies à retravailler.

En plus de l'étayage fourni par les enseignantes, nous avons noté *l'étayage par les pairs* lors de l'entretien entre pairs dans la deuxième observation des deux enseignantes, qui avait été absent de la première observation. Les élèves étaient obligés de se joindre à leurs partenaires pour discuter de leur travail d'écriture à un moment désigné par leur enseignante même s'ils n'avaient pas encore fini d'écrire. Ce mode de fonctionnement a été mis en place dans d'autres ateliers durant la période d'expérimentation selon les déclarations des enseignantes. Le rythme d'écriture des élèves demeurait contrôlé par les enseignantes. Cela va à l'encontre du principe de l'atelier d'écriture selon lequel les apprenants ont le choix du moment approprié pour s'entretenir avec leur partenaire. Autrement dit, ils demandent un entretien avec leurs camarades une fois qu'ils se sentent prêts.

Au niveau de l'étayage socioaffectif, encore une fois, comme Troia et ses collaborateurs (2011), nous avons noté *la circulation fréquente* des enseignantes dans la classe afin de surveiller le travail des élèves et de donner de l'aide ponctuelle aux élèves bloqués. Également, elles ont utilisé *les formes d'encouragement* pour motiver la participation des élèves. Alors que l'enseignante 2 a donné seulement de bons points comme récompense, l'enseignante 1 a utilisé des termes de louange, donné de bons points, montré aux élèves sa confiance en eux en affirmant que les tâches étaient à leur portée et toujours fourni des commentaires positifs avant de souligner des points à améliorer au cours des entretiens.

L'atmosphère

En ce qui concerne l'atmosphère, lors des ateliers observés, nous avons constaté que les élèves des deux enseignantes ont écouté attentivement l'enseignement et se sont engagés activement dans les activités proposées. D'autre part, les enseignantes ont donné à la classe une ambiance de partage,

d'interaction enseignante/élèves et élèves/élèves. Nous avons également remarqué que la communication entre les enseignantes et les élèves et entre ces derniers au cours des séances observées a été réalisée principalement en français. Cela suggère que la manière de créer l'atmosphère de classe s'avère un facteur favorisant le développement des objets de savoir (ici, le français langue étrangère). En effet, l'autorisation de parler donnée aux élèves favorise leur pratique d'une langue étrangère à l'oral. Bien plus, l'atmosphère semble également une préoccupation qui se construit à partir des deux autres : le pilotage et l'étayage. Effectivement, afin de faire parler les élèves et de les engager dans les activités (l'atmosphère), les enseignantes ont proposé des tâches à réaliser aux élèves et ont organisé le travail en groupe (le pilotage), ont mené les entretiens dirigés par elles et les pairs qui permettaient la discussion entre les enseignantes et les élèves et entre ces derniers et ont posé des questions guidées (l'étayage) qui exigeaient des élèves la réflexion et les réponses.

Par ailleurs, les élèves des deux enseignantes lors de la deuxième observation étaient visiblement indépendants dans leur travail en classe. Nous avons en effet vu qu'une fois le temps d'écriture autonome fini, ils ont cherché leurs partenaires pour un entretien d'écriture sans attendre le signe des enseignantes. De plus, pendant que les enseignantes faisaient des entretiens avec certains élèves, les autres étaient très calmes et se concentraient sur leur écriture. Nous supposons que c'était le pilotage efficace des séances d'écriture qui incluait la disponibilité et l'accessibilité du matériel tel que la fiche de récapitulation du contenu de la mini-leçon offerte, les outils facilitant l'écriture et l'entretien entre pairs (la grille de vérification pour la révision, la grille d'analyse de texte, les dictionnaires), la structure constante de l'atelier d'écriture et une définition claire des tâches à faire tout au long de la séance d'écriture qui a soutenu l'autonomie des élèves qui, eux, ont su ce qu'ils avaient à faire durant les séances sans avoir recours à l'aide des enseignantes.

5.1.2 Les pratiques déclarées d'atelier d'écriture

En plus des pratiques observées, nous avons collecté les pratiques d'atelier d'écriture qu'ont rapportées les enseignantes au cours des entretiens téléphoniques de suivi bimensuels au mois de mai, septembre, octobre, novembre et décembre 2019. Nous avons eu envie de savoir (1) si, outre les ateliers d'écriture que nous avons observés, les enseignantes utilisaient ce dispositif sur une base régulière dans leurs classes durant leur expérimentation et (2) dans quelle mesure elles ont respecté les principes de l'atelier d'écriture que nous leur avons présentés dans la formation.

L'analyse des pratiques déclarées des enseignantes permet de conclure qu'**elles ont mis en place en classe des ateliers d'écriture sur une base presque régulière au fil de leur participation à la**

recherche. Durant 23 semaines d'expérimentation en classe (du début de mai à la fin de décembre 2019), l'enseignante 1 a organisé 20 ateliers dont deux ont été observés par nous et 18 ateliers déclarés par l'enseignante 1, l'enseignante 2, 17 ateliers parmi lesquels un a été également observé par nous et 16 ateliers déclarés par l'enseignante 2. Tous les ateliers d'écriture des deux enseignantes ont duré 90 minutes chacun, respectaient tous les exigences au niveau de la présence, de l'ordre et de l'organisation du temps des trois phases fondamentales (mini-leçon, temps d'écriture et partage) et ont eu lieu une fois par semaine. Les ateliers étaient regroupés en modules qui se sont déroulés chacun sur une période de 6 à 8 semaines autour d'un genre de texte argumentatif. Ce choix fait par les enseignantes de planifier un module portant sur un genre de texte est recommandé par Calkins (2018) aux enseignants, surtout à ceux qui commencent à utiliser l'atelier d'écriture. Nous estimons que c'était un choix raisonnable, car il a offert à nos enseignantes un contexte propice où elles ont pu enseigner explicitement des stratégies d'écriture, des procédés d'auteur et la structure liés au genre à écrire. Les élèves ont ensuite pu appliquer les notions enseignées à leur travail, se soutenir mutuellement et donner de la rétroaction sur les écrits des autres, car ils ont tous travaillé dans le cadre d'une unité d'étude commune basée sur le genre.

Contrairement aux résultats de recherches antérieures (Lipson et al., 2000 ; Peyton et al., 1994 ; Troia et al., 2011) qui indiquent une grande différence dans la mise en œuvre de l'atelier d'écriture entre les enseignants participants, nos résultats montrent une grande similitude entre nos enseignantes. Elles étaient différentes seulement dans le contrôle qu'elles ont exercé sur le choix des partenaires par les élèves et l'exigence de la modalité de l'écriture de ces derniers. Plus spécifiquement, alors que les élèves de l'enseignante 1 avaient la possibilité de sélectionner eux-mêmes leurs partenaires pour chacun de trois modules mis en place, ceux de l'enseignante 2 étaient jumelés par cette dernière et les pairs ne changeaient pas durant trois modules. D'autre part, l'enseignante 2 a demandé à ses élèves d'écrire individuellement tout au long de son expérimentation des ateliers d'écriture tandis que l'enseignante 1 a proposé aux élèves d'écrire en trio, en tandem et individuellement. Par contre, elles étaient similaires dans la durée de chaque atelier d'écriture (90 minutes), sa fréquence par semaine (une fois par semaine), son déroulement (la présence, l'ordre et l'organisation temporelle des trois phases fondamentales - mini-leçon, écriture et partage), la fréquence des entretiens dirigés par les enseignantes et les pairs (une fois par semaine), le degré de liberté accordée quant au travail d'écriture des élèves (autoriser ceux-ci à choisir des sujets d'écriture, des destinataires et la place en classe pour écrire). Ces similitudes ont aussi été remarquées dans les ateliers d'écriture observés.

Nous pensons que cette similitude est due à plusieurs facteurs. Premièrement, les enseignantes enseignent dans une même école, ont travaillé en collaboration pour concevoir des ateliers d'écriture pour leurs classes et se sont observées régulièrement dans la mise en place de ce dispositif, ce qui, comme l'a souligné l'enseignante 2 au cours de notre entretien à la fin de la recherche, leur a permis d'apprendre l'une de l'autre et de réguler leurs pratiques.

Deuxièmement, la structure de l'atelier d'écriture conçu par l'équipe TCRWP est constante et prévisible. Cela a aidé les enseignantes à organiser leurs ateliers de manière identique. Les enseignantes ont mentionné dans notre entretien que le livre « L'atelier d'écriture : fondements et pratiques » les a beaucoup aidées à concevoir et à mettre en œuvre des ateliers d'écriture. Nous considérons que ce livre mérite d'être consulté par les enseignants qui tentent d'introduire l'atelier d'écriture dans leur classe, car il décrit de manière fine le déroulement de ce dispositif mis en place au primaire en L1, ses composantes essentielles, les pratiques mises en œuvre dans chacune de ces composantes et la gestion de ces dernières. Pourtant, cet ouvrage décrivant la mise en œuvre des ateliers d'écriture au primaire, en contexte de L1, son implémentation aux autres cycles d'enseignement ou en contexte de L2 nécessiterait ainsi certaines adaptations étant donné les besoins différents des élèves.

Enfin, il est impossible de perdre de vue qu'afin de minimiser la variabilité des enseignants dans l'appropriation des contenus d'une même formation, nous avons fourni un soutien individualisé à chaque enseignante au moyen d'entretien téléphonique bimensuel pour répondre à ses propres besoins ainsi qu'une rétroaction collective sur les ateliers expérimentés par les enseignantes ; ce qui contribue à la similitude de la mise en œuvre par des enseignantes de l'atelier d'écriture conçu par l'équipe TCRWP que nous leur avons présenté au cours des formations.

Les principes de l'atelier d'écriture conçu par l'équipe TCRWP qui se traduit par (1) l'écriture quotidienne ou presque, (2) l'écriture de genres variés et authentiques pour de vrais destinataires, (3) l'écriture sur des sujets signifiants et importants aux yeux des élèves, (4) l'appropriation de l'écriture par les élèves, (5) l'enseignement explicite de l'écriture au moyen de la mini-leçon, (6) l'utilisation des textes modèles, (7) l'engagement des élèves dans toutes les étapes du processus d'écriture: la planification, la rédaction, la révision, la correction et la publication de leurs textes, (8) la collaboration entre les élèves au cours de leur processus rédactionnel et (9) la rétroaction immédiate et fréquente, de la part de l'enseignant et des pairs en cours d'écriture, non seulement sur la version finale de l'écrit.

La description par les enseignantes de leur mise en œuvre de l'atelier d'écriture au cours des entrevues téléphoniques démontre qu'elles ont respecté presque tous les principes susmentionnés, ce qui est

prouvé par l'écriture de trois genres de texte par les élèves de chaque enseignante, le choix par les élèves des sujets d'écriture, des destinataires, de la place en classe pour écrire et des partenaires, la fréquence des mini-leçons pour l'enseignement explicite de stratégies d'écriture, de procédés d'auteur et de notions linguistiques, la fréquence de l'utilisation des textes modèles, l'engagement des élèves dans l'écriture de plusieurs versions et dans le cycle de planification, de rédaction, de révision, de correction et de publication, la fréquence des entretiens dirigés par l'enseignante et les pairs. Pourtant, elles avaient du mal à se conformer à deux principes : faire écrire quotidiennement ou presque et accorder aux élèves une liberté totale dans la décision de leur travail d'écriture afin qu'ils s'approprient leur écriture.

Les experts comme Graves (1983) et Calkins (1986, 2018) recommandent de prévoir à son horaire chaque jour un atelier d'écriture au primaire en L1 afin de fournir aux élèves un temps protégé pour écrire. C'est pourquoi dans des recherches précédentes menées dans ce contexte (Honeycutt et Pritchard, 2005 ; Tompkins, 2002 ; Troia et al., 2011), les élèves participants ont été invités à écrire quotidiennement en classe dans le cadre de l'atelier. Cependant, dans notre recherche, les enseignantes n'ont pas pu respecter ce principe de l'atelier d'écriture, car le français est une matière qui occupait six périodes de 45 minutes par semaine qui étaient réparties en cinq compétences (écriture, lecture, écoute, oral et langue). Par conséquent, les enseignantes ont pu seulement organiser un atelier d'écriture de 90 minutes chacun chaque semaine et en ont profité pour les consacrer à la planification et la révision des textes, au partage des écrits et à l'enseignement explicite de l'écriture qu'elles jugeaient important de réaliser en classe alors qu'elles ont souvent demandé aux élèves d'écrire les premières ébauches à la maison. Cela suggère qu'en raison de l'impossibilité de mettre en œuvre l'atelier d'écriture quotidiennement en classe, les enseignants qui l'adoptent en contexte de L2 ou de LE, devraient être flexibles et créatifs dans l'aménagement de leurs horaires pour maximiser le temps alloué à l'atelier d'écriture et dans la détermination des activités privilégiées en contexte d'atelier.

Par ailleurs, dans l'atelier d'écriture, pour que les élèves se sentent comme vrais auteurs et aient un environnement propice à leur écriture, le choix et l'appropriation de leur propre écriture par eux-mêmes sont mis en avant. Les élèves peuvent décider quand, comment et ce qu'ils écrivent (Calkins, 1986, 2018). C'est pourquoi en atelier d'écriture, les élèves ne sont pas nécessairement dans une même étape du processus rédactionnel, mais chacun accomplit son écriture selon son propre rythme. Il est également recommandé que les élèves soient autorisés à sélectionner leur partenaire avec qui ils travaillent et la place dans la classe pour écrire ou s'entretenir pour qu'ils se sentent confortables (Calkins, 1986, 2018).

Pourtant, comme le montrent des recherches précédentes sur la mise en œuvre de l'approche par processus d'écriture en contexte de L1 (Lipson et al., 2000) et de L2 (Pennington, 1995 ; Tsui, 1996), nos enseignantes n'ont pas accordé à leurs élèves une liberté totale dans le travail d'écriture, mais y ont exercé un certain contrôle. En effet, elles ont autorisé les élèves à choisir les sujets d'écriture et les destinataires, mais imposaient toujours les thèmes proposés par le curriculum et les genres, contrôlaient le rythme d'écriture des élèves en les plaçant dans les mêmes étapes du processus d'écriture et les tâches scripturales ; et dirigeaient les entretiens d'écriture entre pairs au moyen de leurs directives.

En atelier d'écriture, les élèves sont encouragés à écrire individuellement (Calkin, 1986, 2018) parce que l'approche par processus rédactionnel conçoit l'écriture comme un processus récursif et individualisé (Calkins, 1986, 2018 ; Hyland, 2010). Dans notre recherche, l'enseignante 2 a respecté ce principe alors que l'enseignante 1 a invité ses élèves non seulement à écrire individuellement, mais aussi en collaboration. Cette dernière nous a expliqué que la rédaction d'une lettre ouverte et d'une critique de film n'était pas facile pour que les élèves puissent le faire individuellement et elle avait donc décidé de les faire écrire en tandem et en trio, respectivement en supposant que les élèves pourraient ainsi se soutenir mutuellement et partager leurs ressources de connaissances durant le processus d'écriture collaboratif. Nous adhérons à la justification de cette adaptation de la modalité d'écriture de l'enseignante 1 et estimons en outre que cette adaptation est pertinente pour les élèves de L2, car selon les résultats de plusieurs recherches (voir Storch, 2013 pour la recension), l'écriture collaborative en L2 constitue un contexte riche pour l'apprentissage et la pratique de la L2. De plus, l'alternance de l'écriture individuelle et de l'écriture collaborative dans le cadre de l'atelier d'écriture en contexte de L2 permet, selon nous, d'élargir l'expérience d'écriture des apprentis scripteurs.

En plus de ces principes de l'atelier d'écriture, lors de la formation, nous avons présenté aux enseignantes les recommandations d'experts sur la mise en œuvre de l'entretien d'écriture dirigé par les pairs et l'enseignant. Concernant l'entretien entre pairs, contrairement à des études antérieures où les enseignants ne l'ont pas mis en place en raison du niveau limité en L2 des élèves (Peyton et al., 1994) ou l'ont organisé sur une base irrégulière en raison du manque de temps (Lee et Coniam, 2013), cet outil était toujours présent lors de tous les ateliers d'écriture qu'ont organisés nos enseignantes. Ce résultat concorde avec la recommandation de plusieurs auteurs (Calkins, 2018 ; Ferris, 2003 ; Lee, 2017 ; Liu et Hansen, 2002) selon laquelle, l'entretien entre pairs devrait être réalisé à un intervalle fréquent pour permettre aux apprenants de s'y familiariser, de l'exercer et d'augmenter leurs habiletés.

Des auteurs estiment également que l'enseignant devrait expliquer aux apprenants ce qu'est l'entretien entre pairs, pourquoi et comment il devrait être mené, et ce, au moyen du modelage de l'entretien devant la classe pour que les apprenants puissent voir et entendre la façon dont une personne s'y prend pour donner des commentaires, poser des questions ou demander des éclaircissements à propos d'un texte (Calkins, 2018 ; Ferris, 2003 ; Goldstein, 2005 ; Lee, 2017 ; Liu et Hansen, 2002). Nos enseignantes n'ont pas modélisé l'entretien entre pairs devant leur classe, se contentant d'expliquer ce que devaient faire les élèves durant chaque entretien avant de leur demander de l'entreprendre.

Quant à la structuration du travail entre pairs, Ferris et Hedgcock (2013) sont d'avis que les tenants d'une approche moins structurée font valoir que, si l'enseignant établit un moyen trop directif ou prescriptif de générer la rétroaction entre pairs, les interactions des apprenants refléteront les intentions et les priorités de l'enseignant, plutôt que leurs propres pensées et réactions indépendantes. Pourtant, les auteurs tels que Ferris (2003) et Liu et Hansen (2002) suggèrent que les enseignants devraient structurer ce travail afin que les élèves sachent ce qu'ils doivent rechercher et la manière d'offrir des commentaires appropriés. De notre côté, nous adhérons à la recommandation de Ferris (2003) et Liu et Hansen (2002) en pensant que pour les jeunes élèves (p. ex. du primaire et du secondaire), en particulier les élèves de L2, et au début de l'expérimentation de la rétroaction entre pairs, les élèves méritent de bénéficier d'une grande structure dans ce travail, car comme le montrent des recherches antérieures (Berg, 1999 ; Hedgcock et Lefkowitz, 1992 ; Hu, 2005 ; Min, 2006 ; Peyton et al., 1994 ; Ping, 2000 ; Rahimi, 2013), les élèves participants ne sont pas arrivés à donner de la rétroaction avec succès sur l'écriture de leurs pairs. À notre avis, lorsqu'ils s'y habituent de plus en plus et pour les apprenants plus compétents, une plus grande flexibilité est peut-être appropriée. Par conséquent, dans la formation, nous avons recommandé aux enseignantes de structurer l'entretien entre pairs afin de les diriger dans le travail de rétroaction sur les écrits d'autrui. Comme résultats, au fil de leur expérimentation des ateliers d'écriture, les deux enseignantes ont structuré des entretiens entre pairs lors de chaque atelier au moyen d'un répertoire de questions et d'expressions pour formuler un commentaire, de fiches qui guident la discussion des pairs, de grilles d'analyse de chaque genre de texte à écrire, de la liste de vérification pour la révision, du code « champion » pour la correction des textes.

Relativement à l'entretien dirigé par l'enseignant, des auteurs (Calkins, 2018 ; Ferris, 2003 ; Lee, 2017) suggèrent que l'enseignant le mette en œuvre sur une base régulière pour offrir une rétroaction immédiate et fréquente sur l'écriture en cours des élèves. Dans le cadre de la présente étude, nos enseignantes ont toujours mené des entretiens avec leurs élèves lors de chaque atelier d'écriture.

Pendant que les élèves écrivaient ou effectuaient des entretiens entre eux, les enseignantes en choisissaient quelques-uns pour s'entretenir avec eux. Elles ont rapporté que bien qu'elles proposent aux élèves de leur demander un entretien quand ils avaient besoin d'aide, très peu d'entre eux le faisaient, mais c'était fréquemment elles qui décidaient avec quels élèves elles le menaient. Nous avons également remarqué ce problème dans les ateliers d'écriture observés. Il y avait deux types d'entretiens : spontanés et préparés. Les enseignantes effectuaient souvent un entretien spontané, en priorité avec les élèves qui éprouvaient des difficultés, afin de considérer le transfert de la stratégie d'écriture travaillée ce jour-là dans leur production écrite. Elles repéraient ceux qui ne s'engageaient pas durant la période d'écriture en circulant autour de la classe afin d'observer le travail des élèves et elles réalisaient des entretiens spontanés avec eux aussi. Tous les entretiens spontanés se sont réalisés individuellement. Concernant l'entretien préparé, les enseignantes le réalisaient avec de petits groupes d'élèves qui avaient les mêmes problèmes ou les mêmes stratégies d'écriture à retravailler à la suite de leur lecture de la version finale des écrits que leur remettent les élèves. Il est remarqué que toutes ces pratiques d'entretien avaient été vues dans les ateliers d'écriture observés. Les entretiens entre élèves et enseignantes et entre pairs se sont souvent et principalement réalisés en français. L'utilisation de cette langue cible était hautement recommandée aux élèves, mais le recours au vietnamien était également autorisé dans les cas où il permettrait une meilleure communication ou une meilleure compréhension chez les élèves.

Les résultats relatifs aux pratiques d'atelier d'écriture déclarées par nos enseignantes nous permettent aussi de faire un lien avec des études antérieures portant sur la mise en œuvre de l'approche par processus d'écriture en contexte de LE. Dans le contexte de LE où l'enseignement de l'écriture demeure axé principalement sur le produit d'écriture, un autre principe de l'approche par processus rédactionnel auquel les enseignants d'anglais LE du secondaire de recherches antérieures (Le et Coniam, 2013 ; Pennington, 1995 ; Tsui, 1996) avaient du mal à se conformer, c'était d'engager les élèves dans la rédaction de plusieurs jets sur une base régulière parce que le cycle de révisions et de réécriture requérait une longue période et diminuait le nombre des écrits finaux produits par les élèves. Cependant, dans notre recherche, pour chaque genre de texte, les élèves de nos enseignantes avaient la possibilité de réécrire leurs textes de trois à quatre fois pour les améliorer de sorte que durant le premier semestre de l'année scolaire 2019-2020, ils ont produit seulement trois écrits finaux au total. Selon nous, si nos enseignantes ont pu respecter ce principe de l'atelier d'écriture, c'est parce qu'elles n'étaient pas contraintes par le curriculum quant au nombre d'écrits à produire par leurs élèves et qu'elles étaient

autonomes dans leur démarche d'enseignement de l'écriture en FLE. Ce qu'elles avaient à respecter, c'étaient les thèmes d'écriture imposés par le curriculum. Il est à noter également que cette autonomie des enseignantes était due, comme le souligne Lee (2011), au soutien de la direction de leur lycée à leur mise en place de nouvelles pratiques d'enseignement.

Par ailleurs, les deux enseignantes avaient souvent recours au français - leur LE - en s'entretenant avec leurs élèves et encourageaient leurs élèves à communiquer en français lors des entretiens entre pairs afin de favoriser la pratique de cette langue à l'oral. Ce résultat va à l'encontre de celui de Pennington (1995) qui indique que les élèves et certains de leurs enseignants chinois ont utilisé leur L1 (le cantonais) régulièrement dans leurs cours d'écriture en anglais LE.

Finalement, il est à remarquer que le fait de travailler d'autres compétences que l'écriture dans les ateliers, comme l'ont fait les deux enseignantes (la grammaire pour l'enseignante 1 et la lecture pour l'enseignante 2), permet de consacrer plus de temps à ces ateliers sans nécessairement en couper pour les autres compétences.

Pour conclure, on peut dire que les deux enseignantes vietnamiennes du deuxième cycle du secondaire ont mis en place l'atelier d'écriture dans leur classe de FLE durant leur participation à notre recherche. L'analyse des séances d'écriture observées permet de catégoriser les pratiques mises en œuvre par les enseignantes en fonction des préoccupations du modèle multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009), soit le tissage, le pilotage, l'étayage et l'atmosphère et de démontrer qu'elles ont connu une amélioration dans leur mise en œuvre de ce dispositif sur le plan de ces quatre préoccupations à la fin de l'expérimentation. L'analyse de leurs pratiques déclarées d'atelier d'écriture permet de valider quelques pratiques observées et amène à conclure qu'elles ont introduit presque pleinement des principes de l'atelier d'écriture conçu par l'équipe TCRWP et ont offert des ateliers d'écriture portant tant sur le processus que le produit d'écriture, sur le fond que la forme du texte, tels que nous avons recommandés lors de la formation. Elles n'ont fait que quelques ajustements pour que ce dispositif réponde à leur contexte d'enseignement ainsi qu'aux besoins de leurs élèves. Plus précisément, elles n'ont pas pu faire écrire les élèves quotidiennement, mais seulement une fois par semaine. Elles n'ont pas accordé une liberté totale aux élèves dans le travail d'écriture, mais ont exercé leur contrôle sur les genres et les thèmes sur lesquels ils ont écrit, leur rythme d'écriture et leur travail durant l'entretien entre pairs. De même, contrairement à l'enseignante 1, l'enseignante 2 n'a pas autorisé ses élèves à sélectionner leurs partenaires, mais elle a formé les équipes durant son expérimentation des ateliers d'écriture. À l'opposé de l'enseignante 2 qui a proposé l'écriture individuelle dans tous les ateliers

d'écriture mis en place, l'enseignante 1 a fait écrire aux élèves individuellement, en tandem et en trio. D'ailleurs, l'arrangement physique des salles de classe du lycée qui fait l'objet de notre étude n'a pas correspondu à l'organisation spatiale typique de l'atelier d'écriture telle que décrite par des experts (Calkins, 1986, 2018 ; Rog, 2014 ; Tompkins, 2012). Enfin, les deux enseignantes ont profité de l'atelier pour intégrer la grammaire et la lecture dans l'enseignement de l'écriture. Nous allons synthétiser et interpréter, dans la section suivante, les résultats qui exposent le développement de la compétence à écrire en FLE des élèves de nos deux enseignantes à la suite de leur expérimentation des ateliers d'écriture.

5.2 L'atelier d'écriture comme dispositif pour développer la compétence à écrire en FLE

Dans l'objectif d'examiner l'impact des pratiques mises en œuvre par les enseignantes en contexte d'atelier d'écriture sur le développement de la compétence à écrire en FLE de leurs élèves, nous avons évalué leur performance en écriture au prétest et au post-test au moyen d'une même épreuve de production écrite. Les élèves ont eu la possibilité de sélectionner un sujet qui les intéressait parmi les douze sujets que nous avons conçus conjointement avec les enseignantes, et ont disposé de 60 minutes pour écrire et 30 minutes pour réviser leur texte. Il est à rappeler que lors du post-test, chaque élève a dû produire un texte sur le même sujet et le même type de texte qu'il avait choisi lors du prétest. Les textes produits par les élèves ont été analysés selon six traits d'écriture : le contenu, l'organisation, la structure des phrases, le choix des mots, la voix et les conventions linguistiques sur une échelle de six points (voir l'annexe 9). Ils ont été également mesurés linguistiquement selon trois paramètres : la fluidité, la complexité et la précision linguistique.

Concernant **la qualité des textes**, les résultats démontrent une amélioration statistiquement significative de la note totale des textes et de la note pour chacun des six traits d'écriture lors du post-test, et ce, pour les élèves de deux enseignantes. Ce résultat concorde avec ceux de Tompkins (2002) et d'Al-Hroub et ses collaborateurs (2016) qui révèlent que les ateliers d'écriture mis en œuvre, qui ont porté tant sur le processus que sur le produit d'écriture, sur le fond que sur la forme du texte, semblaient amener à la production des textes d'une meilleure qualité au niveau du contenu, de l'organisation, de la grammaire, du vocabulaire et de la mécanique chez les élèves participants du primaire de L1 et L2, respectivement. Pourtant, comme les études de ces auteurs et la nôtre n'avaient pas de groupe de contrôle, nous ne pouvons pas conclure avec certitude que l'atelier d'écriture est le seul facteur qui affecte les résultats des productions écrites des élèves du post-test.

Nous essayons de comprendre le lien entre les contenus des mini-leçons enseignées par les enseignantes et les résultats de la qualité des productions écrites au post-test. Nous constatons que les mini-leçons offertes ont porté sur les sept traits d'écriture : le contenu, la structure du texte, la structure des phrases, le choix des mots, la voix, les conventions linguistiques et la présentation du texte (voir les tableaux 12 et 13). Comme résultats, au post-test, les élèves des deux enseignantes ont progressé dans tous les traits d'écriture susmentionnés (sauf la présentation matérielle du texte qui n'a pas été évaluée). Il semble qu'il y a un lien entre l'enseignement explicite des contenus de mini-leçon et les résultats des productions écrites des élèves. Cette hypothèse interprétative concorde avec le résultat de l'analyse de Graham et Perin (2007a) selon lequel l'enseignement explicite des stratégies d'écriture a une taille d'effet moyenne qui est grande (0.82). De plus, lors de l'entrevue à la fin de la recherche, les enseignantes ont déclaré de manière unanime qu'avant la recherche, leur enseignement de l'écriture avait consisté à donner aux élèves un sujet d'écriture, à faire la recherche d'idées avec eux, à leur demander d'écrire à la maison et enfin à corriger leurs écrits, que la phase qui consistait à enseigner comment écrire qui était importante et nécessaire avaient été négligées. Nous ne pouvons pas conclure avec certitude que cette pratique d'enseignement est le seul facteur qui participe à l'amélioration de la qualité de l'écriture des élèves, car nous avons remarqué dans tous les ateliers d'écriture observés ainsi que dans les pratiques déclarés, elle a toujours été utilisée conjointement avec deux autres pratiques, à savoir *faire écrire* et *faire de la rétroaction*. En effet, en plus de l'enseignement explicite de ces éléments au moyen de mini-leçons, au cours de chaque atelier d'écriture organisé (sauf ceux liés au partage des écrits finaux), les enseignantes ont invité les élèves à réaliser des tâches scripturales en vue d'appliquer les notions enseignées lors des mini-leçons dans leur production écrite et à s'entretenir avec leurs partenaires pour se donner mutuellement de la rétroaction sur cette application des contenus. Par conséquent, ce qu'on peut conclure avec certitude, c'est que la combinaison de trois pratiques d'enseignement – *enseigner explicitement des stratégies d'écriture, faire écrire et faire de la rétroaction* – participe à une meilleure qualité des textes. Cela amène aussi à confirmer la pertinence des trois principes de l'atelier d'écriture selon lesquels les élèves ont besoin d'un enseignement explicite sur l'écriture, de périodes pour écrire et d'une rétroaction précise afin d'écrire avec efficacité (Calkins, 2018).

Cependant, notre résultat relatif à la qualité des textes est opposé à celui de la recherche de Troia et ses collaborateurs (2009) qui démontre qu'au post-test, leurs élèves de la 2^e à la 5^e du primaire de L1 n'ont pas changé la performance en écriture qui a été évaluée au moyen d'une tâche de production écrite. Les

textes produits par les élèves ont été analysés selon cinq traits, soit le contenu, l'organisation, la structure des phrases, le choix des mots et les conventions linguistiques. Il faut être conscient que l'étude de Troia et ses collaborateurs (2009) diffère de celles de Tompkins (2002), d'Al-Hroub et ses collaborateurs (2016) et de la nôtre sur un point important, ce qui pourrait expliquer les différences dans les résultats. Troia et ses collaborateurs (2009) ont observé une minimisation par des enseignants participants de l'importance de la correction linguistique des écrits et un enseignement limité des conventions linguistiques qui s'ensuit en contexte d'atelier d'écriture. Ce serait une des raisons pour lesquelles les élèves n'ont pas amélioré la qualité de leurs textes au post-test, selon les auteurs, car si les enfants ont des difficultés avec les conventions linguistiques (l'orthographe, la grammaire et la ponctuation), ils doivent consacrer un effort important à la transcription de leurs idées et il leur restera moins de ressources cognitives pour se concentrer sur le contenu, l'organisation et le style d'écriture (Troia et al., 2009). Par contre, dans les études de Tompkins (2002), d'Al-Hroub et ses collaborateurs (2016) et la nôtre, les ateliers d'écriture conçus de manière équilibrée par les enseignants participants ont porté tant sur le processus que le produit d'écriture, sur le fond que la forme linguistique du texte.

Au plan linguistique, pour **la fluidité**, nous avons constaté une augmentation significative du nombre total de mots produit par les élèves de deux groupes au post-test ; ce qui signifie que ces derniers ont écrit des textes plus longs. Ce résultat s'accorde avec celui de Lo et Hyland (2007) et de Souryasack et Lee (2007). Comme le supposent ces auteurs, le fait que les élèves ont eu la possibilité d'écrire sur les sujets qu'ils choisissent eux-mêmes ou signifiants à leurs yeux peut favoriser leur fluidité en écriture.

Par ailleurs, une autre explication possible de l'amélioration de la fluidité est l'effet de la répétition de la tâche d'écriture lors de notre évaluation. Rappelons que les élèves ont effectué une même tâche de production écrite et ont écrit sur le même sujet lors du prétest et du post-test (8 mois après le prétest). Selon Bygate (2001), récupérer une expérience antérieure avec la même tâche à partir de la mémoire à long terme peut influencer sur la performance langagière ultérieurement, et plus particulièrement sur la fluidité, en facilitant la conceptualisation des informations, ce qui libère des capacités attentionnelles pour les focaliser sur l'articulation et la formulation du message.

Quant à **la diversité lexicale**, les élèves de deux enseignantes ont vu leur *nombre total de mots différents* augmenter lors du post-test. Ce résultat et celui relatif à la fluidité permettent de conclure que les élèves ont écrit des textes non seulement plus longs, mais aussi plus variés, car les mots différents sont ceux qui ne sont comptés qu'une fois. En ce qui concerne les proportions des catégories lexicales (% nom, % verbe, % adjectif et % adverbe), seule l'augmentation significative du *pourcentage des adjectifs*

différents a été observée chez les élèves de deux enseignantes. De plus, une augmentation *du pourcentage de noms différents* n'a été remarquée que dans les textes des élèves de l'enseignante 2.

Concernant **la complexité syntaxique**, nous avons observé une amélioration significative de *l'enrichissement syntaxique* dans les textes écrits par les élèves de deux enseignantes au post-test. Ces résultats concernant la complexité syntaxique et lexicale permettent de conclure que les élèves de deux enseignantes ont écrit des textes plus enrichis et variés. Comme l'adjectif est une des classes de mots permettant d'enrichir des constituants de la phrase (sujet, prédicat et complément de phrase)³⁴, il apparaît juste de penser que l'augmentation du pourcentage des adjectifs différents observée contribue à l'amélioration de l'enrichissement syntaxique des textes. D'ailleurs, si nous faisons un lien entre les contenus des mini-leçons enseignées par les enseignantes et les résultats des productions écrites au post-test, nous remarquons qu'elles ont toutes organisé un atelier d'écriture portant sur des stratégies pour enrichir la phrase consistant à y ajouter des compléments de phrase et à allonger des constituants de la phrase (sujet, prédicat et complément de phrase). Il semble que l'enseignement explicite de stratégies d'enrichissement de la phrase lors de la mini-leçon a permis l'amélioration de l'enrichissement syntaxique et l'augmentation du pourcentage des adjectifs différents des textes produits par les élèves de deux enseignantes, car comme nous l'avons souligné en haut, l'adjectif est une des classes de mots permettant d'enrichir des constituants de la phrase.

Il est intéressant de noter que nos deux enseignantes ont participé, dans le cadre de notre recherche-action de maîtrise (2011-2012), à une formation continue portant sur l'enseignement de la notion de phrase sous l'angle de la grammaire nouvelle à l'aide de la littérature de jeunesse et dans laquelle une des activités que nous leur avons présentées était l'enrichissement de la phrase. Cette recherche démontre que l'une d'entre elles a organisé des activités sur la notion de phrase en FLE en classe à la suite de la formation et celle de l'enrichissement de la phrase en particulier (nous avons organisé la formation pour toutes les participantes, mais avons observé et fait suivi auprès d'une seule enseignante pour sa mise en œuvre de pratiques d'enseignement de la notion de phrase à la suite de la formation). Cette fois, dans la présente recherche doctorale, selon leur description de la mise en œuvre de l'atelier d'écriture, nous avons remarqué qu'elles avaient aussi introduit des stratégies d'enrichissement de la

³⁴ Par exemple: « Mon **meilleur** ami m'a acheté un livre **intéressant** dans cette **grande** librairie. »

phrase dans l'atelier d'écriture et avaient utilisé quelques termes de la grammaire nouvelle (p. ex. complément de phrase, phrase syntaxique).

À la suite de l'atelier portant sur l'enrichissement de la phrase, les deux enseignantes ont également enseigné une mini-leçon sur la reprise de l'information par un générique, un synonyme et un pronom. Il semble donc que l'enseignement explicite de stratégies d'enrichissement de la phrase et de moyens de reprise de l'information ainsi que la proposition des activités de révision de texte portant sur ces deux aspects dans le cadre d'ateliers d'écriture organisés ont contribué à une amélioration de l'enrichissement syntaxique des textes rédigés par les élèves de deux enseignantes et à l'emploi de noms plus varié dans les textes par les élèves de l'enseignante 2.

Relativement à **la précision linguistique**, nous avons mesuré la précision syntaxique, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale. Nous notons qu'au prétest, les textes produits par les élèves de deux enseignantes ont été considérés comme très bons au niveau de la précision de tous ces trois aspects, notamment la précision de l'orthographe grammaticale et lexicale. Entre le prétest et le post-test, nous n'avons pas vu de différence significative dans la *précision syntaxique* et d'*orthographe lexicale* des textes produits par les élèves de deux enseignantes et dans la *précision d'orthographe grammaticale* des textes des élèves de l'enseignante 1. Seule une amélioration significative de la *précision d'orthographe grammaticale* dans les textes des élèves de l'enseignante 2 a été observée.

À la lumière de ce qui précède, nous pouvons voir que les élèves de deux enseignantes ont vu leur progression dans la fluidité ainsi que la complexité syntaxique et lexicale, mais non dans la précision au post-test, sauf que les élèves de l'enseignante 2 ont connu une amélioration significative de la *précision d'orthographe grammaticale*. Ces résultats suggèrent donc qu'un effet de concurrence (« trade-off ») s'opère entre les différents paramètres au moment de l'exécution de la tâche et dans ce sens, notre analyse converge avec celles de Skehan (2009). Sachant que nous avons mesuré la performance en écriture des élèves à un moment donné, il semble qu'au post-test, ceux-ci ont donc privilégié la fluidité et la complexité. Suivant l'hypothèse de Skehan (2009), ces résultats pourraient s'expliquer par la limitation de capacités attentionnelles chez les apprenants de L2 dans la mesure où l'apprenant ne peut pas focaliser son attention sur tous les paramètres de performance en même temps.

Enfin, au cours de l'entretien à la fin de recherche, nous avons interrogé les enseignantes sur leur perception du développement de la compétence à écrire en FLE de leurs élèves. Elles étaient unanimes pour affirmer que leurs élèves avaient fait des progressions dans leur compétence à écrire en FLE. Ils écrivaient des textes plus longs, osaient utiliser des structures syntaxiques plus complexes et se

préoccupaient davantage des destinataires en utilisant des moyens pour les intéresser. Ces progressions constatées par les enseignantes sont corroborées par certains de nos résultats d'analyse quantitative des textes produits par les élèves relatifs à la fluidité, la complexité, mais aussi la voix d'auteur, ce qui permet de confirmer la validité et la fiabilité de ces résultats.

5.3 La recherche collaborative comme moyen de soutenir le développement professionnel

Dans cette recherche, nous avons voulu examiner le potentiel de la recherche collaborative en tant que moyen d'accompagner le développement professionnel des enseignants. Pour ce faire, nous avons étudié, à l'aide de l'entrevue semi-dirigée menée au début et à la fin de la recherche, les changements apportés par les enseignantes dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE après cinq mois d'expérimentation, les éléments du dispositif de recherche susceptibles de les soutenir dans leur développement professionnel et les obstacles auxquels elles étaient confrontées au cours du processus d'appropriation des savoirs transmis lors de la formation. Rappelons également que notre formation dans le cadre de cette recherche a respecté cinq principes d'efficacité de la formation continue décrits par des recherches antérieures (Borko et al., 2010 ; Darling-Hammond, Hyler et Gardner, 2017 ; Desimone, 2009) pour qu'elle exerce un impact positif sur les pratiques des enseignantes ainsi que les résultats des élèves : (1) le contenu ciblé ; (2) l'apprentissage actif des enseignants, (3) la cohérence, (4) la durée suffisante et (5) la participation collective des enseignants.

Selon les propos des enseignants obtenus à partir des entrevues avant et après l'expérimentation, nous avons constaté qu'elles n'avaient pas changé la durée des séances d'écriture ni leur fréquence. Pourtant, il y avait des changements dans les ressources qu'elles utilisaient pour enseigner cette compétence. D'autre part, au fil du projet, elles ont développé de nouvelles manières d'enseigner la compétence à écrire qui se traduisaient par l'introduction de l'atelier d'écriture en classe, un dispositif qui en avait été absent avant leur participation à notre recherche, le fait de faire écrire des textes de genres plus variés, l'allocation de plus de temps de classe à la pratique d'écriture et de réécriture, un enseignement dorénavant plus axé sur les élèves, un étayage plus régulier et plus diversifié. De même, elles ont modifié la manière d'évaluer cette compétence. Une grille d'évaluation uniforme quantitative où sont établis les critères et la pondération pour chacun d'eux utilisée par tous les enseignants de FLE du lycée Quoc Hoc a cédé la place à la grille descriptive analytique adaptée par de Culham et Wheeler (2003) que nous leur avons présentée dans la formation. L'évaluation par l'enseignant a été par ailleurs complétée par l'évaluation par les pairs. Nos résultats concordent ainsi avec ceux d'études précédentes (Butler et al., 2004 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Lefrançois et al., 2014 ; Montésinos-Gelet et al.,

2018), car ils démontrent que la participation à la recherche collaborative a conduit les enseignantes à modifier leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation de l'écriture en FLE.

Les enseignantes ont cité quatre facteurs aidants dans leur démarche de transformation des pratiques. **La formation** est un premier facteur clé auquel elles ont fait fréquemment référence. Le contenu de la formation leur a permis d'enrichir leurs connaissances ainsi que de changer leur conception sur l'écriture et son enseignement, de découvrir des pratiques prometteuses en écriture et les potentiels pédagogiques de l'atelier d'écriture pour accepter de l'intégrer en classe durant la participation à la recherche, d'utiliser le modèle de Bucheton et Soulé (2009) comme outil pour évaluer et ajuster les pratiques. Par ailleurs, les livres de Lucy Calkins et ses collaborateurs que la chercheuse avait fournis aux enseignantes étaient aidants dans leur conception et leur mise en place des ateliers d'écriture. Bien plus, **le soutien de la chercheuse-étudiante** tout au long de leur expérimentation sous forme d'observations, de rétroactions et de coplanification des ateliers d'écriture a grandement contribué à leur démarche de transformation. Ces deux éléments ont été aussi estimés essentiels par d'autres chercheurs pour soutenir le développement professionnel des enseignants (Butler et al., 2004 ; Donahue-Barrett, 2014 ; Dupin de Saint-André, 2011 ; Lefrançois et al., 2014 ; Montésinos-Gelet et al., 2018). Par ailleurs, selon les enseignantes, **l'observation de l'autre enseignant** (une des formes d'apprentissage actif) était une occasion de remettre en question ses propres pratiques et d'avoir des idées afin de les bonifier. **La cohérence** entre le dispositif de formation et d'accompagnement et les pratiques en usage et les conditions temporelles des participantes a également rendu la transformation de la pratique faisable. Ces deux derniers éléments identifiés par nos enseignantes contribuent à confirmer l'importance de deux caractéristiques d'une formation continue efficace - l'apprentissage actif des enseignants et la cohérence de la formation - définies par d'autres chercheurs (Borko et al., 2010 ; Darling-Hammond et al., 2017 ; Desimone, 2009).

Bien qu'elle ne soit pas mentionnée par nos enseignantes, nous constatons que *la libération des enseignants par la direction de l'école* dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques, comme le soulignent Montésinos-Gelet et ses collaboratrices (2018), Lee (2011) et Udin (2016), semble un facteur qui leur a permis d'intégrer en classe presque pleinement les éléments de l'atelier d'écriture que nous avons présentés lors des formations. Les enseignantes devaient seulement respecter les thèmes d'écriture imposés par le curriculum alors qu'elles pouvaient décider des ressources matérielles ainsi que de la démarche d'enseignement. Enfin, comme le révèlent les recherches antérieures (Montésinos-

Gelet et al., 2018 ; Udin, 2016), *la volonté* de nos enseignantes d'améliorer leurs pratiques, ainsi que *leur passion* pour notre projet ont facilité leur changement de pratique.

Outre les fruits qu'elles ont obtenus en s'engageant dans notre recherche, les enseignantes ont aussi éprouvé des difficultés dans leur processus d'appropriation des savoirs transmis lors de la formation. Tout comme Peyton et ses collaborateurs (1994), nous avons remarqué que nos enseignantes étaient confrontées aux contraintes d'arrangement physique de la classe qui ne favorise pas les discussions entre les enseignantes et leurs élèves et entre ces derniers ni le déplacement des enseignantes. D'autre part, la mise en œuvre de l'atelier d'écriture a exigé chez l'enseignante 1 beaucoup plus de temps pour faire de la rétroaction sur les écrits de leurs élèves. L'enseignante 2, pour sa part, a éprouvé des difficultés dans la mise en œuvre de la mini-leçon en ce qui concernait le respect de l'enseignement direct et du temps imparti limité de la mini-leçon.

En résumé, notre recherche collaborative exerce un effet positif sur le développement professionnel des enseignantes participantes qui se traduit par l'amélioration de leurs pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE, au moins durant notre expérimentation. Les changements apportés par les enseignantes dans leurs pratiques les ont amenées à mieux soutenir leurs élèves dans l'apprentissage de l'écriture en FLE et ont eu un impact bénéfique sur le développement de leur compétence à écrire.

Ce cinquième chapitre a permis de discuter sur les points saillants de notre recherche concernant nos trois objectifs de recherche. Nous avons tout d'abord expliqué et commenté les résultats obtenus relatifs à la mise en œuvre des pratiques d'atelier d'écriture par deux enseignantes participantes, leur impact sur le développement de la compétence à écrire en FLE de leurs élèves et le potentiel de la recherche collaborative pour le développement professionnel des enseignants. Pour terminer cette thèse, nous énumérons, dans la conclusion qui suit, les limites et les forces de cette recherche ainsi que des pistes de futures recherches susceptibles d'améliorer ou d'enrichir la nôtre.

CONCLUSION

Notre recherche porte sur l'enseignement de l'écriture en FLE au deuxième cycle du secondaire au Vietnam. Avant la réalisation de la présente étude, nous avons constaté que les pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE des enseignants vietnamiens au deuxième cycle du secondaire étaient encore traditionnelles et peu efficaces alors que leurs formations initiale et continue ne les préparaient pas adéquatement à l'enseignement de cette compétence. Reconnus comme les déterminants de la réussite scolaire selon la méga-analyse de Hattie (2009), ces deux éléments problématiques, selon nous, pourraient être à l'origine des difficultés dans l'apprentissage de l'écriture en FLE des élèves vietnamiens du secondaire. Dans ce contexte, nous avons organisé une formation pour les enseignantes participant à la recherche afin de leur présenter l'atelier d'écriture - un dispositif qui mobilise plusieurs pratiques d'enseignement de l'écriture éprouvées comme prometteuses et les avons accompagnées durant leur expérimentation du début de mai à la fin de décembre 2019 dans le cadre d'une recherche collaborative.

Cette recherche vise à décrire (1) la mise en œuvre des pratiques d'atelier d'écriture de deux enseignantes vietnamiennes de FLE au deuxième cycle du secondaire bénéficiant d'une formation continue sur ce dispositif ; (2) l'impact de leurs pratiques d'atelier d'écriture sur le développement de la compétence à écrire en FLE de leurs élèves ; (3) les répercussions de leur participation à la recherche collaborative sur le changement de leurs pratiques d'enseignement de l'écriture.

Afin de répondre à nos objectifs, nous avons observé chacune des enseignantes à deux reprises après la formation, l'une en mai et l'autre, en décembre 2019. Les enseignantes ont également décrit leurs pratiques d'atelier d'écriture lors d'entrevues téléphoniques qui se déroulaient toutes les deux semaines au cours des mois de mai, septembre, octobre, novembre et décembre 2019, soit cinq mois. D'autre part, nous avons évalué la performance en écriture en FLE des élèves de ces deux enseignantes au prétest et au post-test au moyen d'une tâche de production écrite. Enfin, nous avons mené une entrevue semi-dirigée avec les enseignantes au début et à la fin de la recherche pour collecter les changements qu'elles ont apportés dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE et identifier les éléments du dispositif de recherche facilitant ces changements.

Nos résultats démontrent que durant la recherche, les enseignantes ont mis en œuvre l'atelier d'écriture dans leur classe. Au moyen d'observations directes en classe à l'aide du modèle du multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009), nous avons remarqué une amélioration dans la qualité des pratiques de

tissage, de pilotage, d'étayage et d'atmosphère mises en œuvre par les enseignantes à la fin de l'expérimentation. Les pratiques déclarées, quant à elles, permettent de constater que les enseignantes ont mis en œuvre les ateliers d'écriture dans leur classe sur une base régulière et ont respecté presque pleinement les principes de ce dispositif recommandés par l'équipe TCRWP. Du côté des élèves des deux enseignantes, ils ont amélioré significativement la qualité de leurs productions écrites sur le plan du contenu, de l'organisation, de la structure des phrases, du choix des mots, de la voix d'auteur et des conventions linguistiques au post-test. Leurs productions écrites étaient aussi meilleures au niveau de la fluidité et de la complexité lexicale ainsi que syntaxique. Finalement, les enseignantes ont déclaré apporter des changements dans leurs pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE, et ce, grâce à la formation que nous avons organisée pour elles, au soutien de la chercheuse-étudiante durant leur expérimentation et à leur observation mutuelle de la mise en œuvre de l'atelier d'écriture.

Pour conclure, nous voulons exposer les limites de la présente recherche, sans oublier de dégager ses retombées dans le domaine scientifique et pratique. Enfin, nous proposons des pistes de recherches futures qui pourraient être menées afin de dépasser les limites de notre recherche ou de l'enrichir.

Les limites de la recherche

Comme toute recherche, la nôtre comporte un certain nombre de limites. La première limite se rapporte à la généralisation des résultats. Bien que le nombre restreint d'enseignantes (n=2) ayant accepté de participer à la recherche facilite la collaboration entre la chercheuse-étudiante et les enseignantes et permette une description détaillée et fine de leur mise en œuvre de l'atelier d'écriture, les résultats obtenus ne sont pas généralisables. De même, les analyses statistiques des productions écrites des élèves ne sont pas représentatives étant donné le nombre peu élevé d'élèves participants (n=33). D'autre part, les enseignantes participantes enseignent dans une même école, ont presque le même nombre d'années d'expérience d'enseignement du FLE au deuxième cycle du secondaire (15 années pour l'enseignante 1 et 16 années pour l'enseignante 2), une même tranche d'âge et sont réputées « enseignantes qualifiées » de leur école. Idéalement, l'ensemble des enseignantes serait provenu de plusieurs écoles et aurait présenté une plus grande diversité d'âge et d'années d'expérience, ce qui aurait permis d'analyser l'évolution des pratiques en fonction de l'une ou l'autre de ces variables.

La deuxième limite est inhérente à la tâche de production écrite des élèves participants. Ceux-ci avaient d'abord 60 minutes pour écrire et 30 minutes pour réviser leur texte tout de suite après la rédaction. Il aurait été souhaitable de demander aux élèves de réviser leur texte un certain temps après leur rédaction, car une distanciation temporelle peut les aider à réduire la charge cognitive associée à la révision, à

détecter ainsi plus d'erreurs et à améliorer la qualité de leur révision (Chanquoy, 2001, 2009), ce qui nous aurait permis en retour d'observer plus de changements qu'ils auraient apportés à leur texte à la suite de la révision. Par ailleurs, nous avons évalué la performance en écriture des élèves au prétest et au post-test. L'inclusion d'un moment de post-test différé pour les textes aurait pu permettre d'observer le caractère plus ou moins permanent des évolutions de la performance en écriture observées.

Enfin, nous avons documenté la perception des enseignantes sur leur participation à notre recherche collaborative, mais nous avons omis de recueillir des données sur les impressions de leurs élèves au regard des ateliers d'écriture vécus. Ces données nous auraient permis de dresser un portrait plus riche de la mise en œuvre de ce dispositif en classe.

Malgré ces limites, nous considérons avoir atteint les objectifs de la recherche et que notre recherche entraîne des retombées scientifique ainsi que pratique.

Les retombées de la recherche

La réalisation de cette étude se traduit par des retombées observables tant sur le plan scientifique que sur le plan pratique. *Sur le plan scientifique*, à notre connaissance, notre recherche est la première implantant, décrivant et évaluant les pratiques mises en œuvre dans le cadre d'atelier d'écriture mené en contexte de LE, plus précisément FLE, et au deuxième cycle du secondaire. En ce sens, elle a donc permis l'avancement des connaissances de ce champ de recherche.

Par ailleurs, notre recherche, à notre connaissance, est aussi la première examinant l'impact de l'atelier d'écriture sur le développement de l'écriture des élèves de LE du deuxième cycle du secondaire. Des recherches antérieures démontrent que l'atelier d'écriture exerce un impact positif sur le développement de la compétence à écrire des apprenants de L1 du primaire (Honeycutt et Pritchard, 2005), du premier cycle du secondaire (Tompkins, 2002) et des apprenants de L2 du primaire (Al-Hroub et al., 2016 ; Lo et Hyland, 2007), du premier cycle du secondaire (Souryasack et Lee, 2007) et de l'université (Hee, 2009 ; Ping, 2000), bien que le design de ce dispositif n'est pas similaire dans toutes ces études. Les résultats de notre deuxième objectif qui exposent une amélioration de la performance en écriture des élèves au post-test permettent de confirmer le potentiel de l'atelier d'écriture dans le développement de la compétence à écrire en L2 des élèves, mais cette fois, au deuxième cycle du secondaire.

Enfin, les résultats de notre troisième objectif qui décrivent le potentiel de la recherche collaborative permettent de corroborer l'importance et la pertinence d'adopter ce type de recherche afin d'améliorer,

d'enrichir et de renouveler les pratiques enseignantes. De plus, ils offrent des précisions sur les conditions qui sont favorables aux changements de pratiques.

Sur le plan pratique, notre recherche collaborative a permis l'amélioration des pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE de deux enseignantes d'un lycée du Vietnam et la progression dans la compétence à écrire en FLE de leurs élèves. D'autre part, nous avons décrit et évalué leur mise en œuvre de l'atelier d'écriture dans leur classe de FLE du deuxième cycle du secondaire. La diffusion des pratiques documentées permettra ainsi de former de nouveaux enseignants et de soutenir les enseignants en formation continue qui veulent introduire ce dispositif dans leur classe de L2 ou de LE.

Notre étude contribue également à l'avancement des connaissances sur la manière d'améliorer les dispositifs de formation des enseignants en exercice. Elle démontre que la formation continue des enseignants peut passer par une participation à une recherche collaborative et devrait avoir au moins cinq caractéristiques suivantes : (1) le contenu ciblé ; (2) l'apprentissage actif des enseignants, (3) la cohérence, (4) la durée suffisante et (5) la participation collective des enseignants pour améliorer la pratique de ces derniers. Le dispositif d'accompagnement des enseignants comprend des observations, une rétroaction sur les pratiques individualisée et collective et du temps d'échange entre eux.

Des pistes de recherches futures

D'autres recherches plus approfondies sont clairement nécessaires pour vérifier nos conclusions relatives à l'impact de l'atelier d'écriture sur le développement de l'écriture en L2 et en LE des élèves du deuxième cycle du secondaire, puisque nous n'avons pas pu comparer nos résultats sur l'amélioration de la performance en écriture des élèves avec ceux d'un groupe de contrôle. D'ailleurs, puisque notre échantillon est faible, pour renforcer la généralisation des résultats, les futures recherches devraient être réalisées dans un plus large éventail de contextes éducatifs. Deuxièmement, puisque nous n'avons pas recueilli des données sur les impressions de leurs élèves au regard des ateliers d'écriture vécus, les futures études pourraient s'intéresser à ce sujet. Enfin, en contexte vietnamien, à notre connaissance, il n'existe que deux recherches portant sur les pratiques d'enseignement de l'écriture en FLE au deuxième cycle du secondaire : celle de Huy (2015) et la nôtre et peu d'études menées à ce sujet auprès d'élèves d'anglais LE dans ce cycle d'enseignement. Il serait pertinent de réaliser plus de recherches dans ce domaine afin de dresser un portrait actuel des pratiques d'enseignement de l'écriture en LE au secondaire du Vietnam. Il serait ainsi plus facile de connaître les besoins des enseignants vietnamiens de LE en matière de formation continue.

BIBLIOGRAPHIE

Aljaafreh, A. et Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78, 465-483.

Al-Hroub, A., Shami, G. et Evans, M. (2016). The impact of the writers' workshop approach on the L2 English writing of upper-primary students in Lebanon. *The Language Learning Journal*. 1-13. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1249394>

Ammar, A. (2017). *La rétroaction corrective en écriture en L2 : effets de la technique, du niveau de l'apprenant, du genre et du type de l'erreur*. Fonds de Recherche Société et Culture.

Ammar, A., Daigle, D. et Lefrancois, P. (2016). *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec: Effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement*. Fonds de Recherche Société et Culture.

Applebee, A. N. et Langer, J. (2006). *The state of writing instruction in America's schools: What existing data tell us*. Center on English Learning and Achievement, University at Albany State University of New York. Repéré à <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.541.4136&rep=rep1&type=pdf>

Aranha, S. et Oliveira, L. (2019). Second Language Writing Teacher Education in Brazil. Dans S. Lisya et L. Sarah Henderson (dir.), *Second language writing instruction in global contexts: English language teacher preparation and development* (273-287). Multilingual Matters.

Arpin, M. (2017). L'atelier d'écriture: pour que les élèves écrivent un peu, beaucoup, passionnément... et réellement. *Vivre le primaire*, 30(2), 50-51.

Arter, J.A., Spandel, V., Culham, R. et Pollard, J. (1994). The impact of training students to be self-assessors of writing. *AERA*, 4, 2-20.

Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 227-257. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00027-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00027-8)

Atwell, N. (1987). *In the middle: Writing, reading and learning with adolescents*. Heinemann.

Barbier, M. L. (2003). Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches. *Arob@se*, 1(2), 6-21. Récupéré à <https://www.researchgate.net/publication/266035696>

Barger, R. et White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *English Journal Teaching Journal*, 54(2), 153-160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>

Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>

Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Berg, E. C. (1999). Preparing ESL students for peer response. *TESOL Journal*, 8(2), 20-25. <https://doi.org/10.1002/j.1949-3533.1999.tb00171.x>
- Berninger, V. W. et Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. Dans E. Butterfield (dir.), *Children's writing: Toward a process theory of development of skilled writing* (p. 57-81). JAI Press.
- Biber, D., Gray, B. et Poonpon, K. (2011). Should We Use Characteristics of Conversation to Measure Grammatical Complexity in L2 Writing Development?. *TESOL Quarterly*, 45(1), 5-35.
- Biber, D., Gray, B., Staples, S. et Egbert, G. (2020). Investigating grammatical complexity in L2 English writing research: Linguistic description versus predictive measurement. *Journal of English for Academic Purpose*, 46, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100869>
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 102-118. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.11.004>
- Bitchener, J., et Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12, 409-431.
- Bitchener, J. et Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207-217. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.10.002>
- Bitchener, J., Young, S. et Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 227-258.
- Biber, D., Nekrasova, T. et Horn, B. (2011). The effectiveness of feedback for L1-English and L2-writing development: A meta-analysis. *ETS Research Report Series*, 2011(1), i-99. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2011.tb02241.x>
- Borko, H., Jacobs, J. K. et Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. Dans *International Encyclopedia of Education* (p. 548-556). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0>
- Bourdin, B. (2002). Apprentissage de la gestion de la production et contraintes de capacité. Dans M. Fayol. (dir.), *Production du langage* (p.149-169). Hermès Science Publications.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 35-52.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M. et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française en pédagogie*, 126, 97-110.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Introduction : le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14. <https://doi.org/10.7202/012355ar>

- Brooks, L. et Swain, M. (2009). Languaging in collaborative writing: Creation of and response to expertise. Dans A. Makcey et C. Polio (dir.), *Multiple perspectives on interaction in SLA* (p. 58-89). Lawrence Erlbaum.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, 3(3), 29-48.
- Butler, D. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78. <https://doi.org/10.7202/012358ar>
- Butler, Y. G. (2011). The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific Region. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 36-57. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000122>
- Butler, D., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S. et Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.04.003>
- Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. Dans M. Bygate, P. Skehan et M. Swain (dir.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (p. 23-48). Longman.
- Calkins, L. M. (1986). *The art of teaching writing*. Heinemann.
- Calkins, L. M. (2018). *L'atelier d'écriture : fondements et pratiques (8-12 ans)*. Chenelière Éducation.
- Calkins, L. M., Dunford, E. et Larkey, C. D. (2018). *Écrire pour partager son opinion*. Chenelière Éducation.
- Calkins, L. M. et Ehrenworth, M. (2016). Growing extraordinary writers: Leadership decisions to raise the level of writing across a school and a district. *The Reading Teacher*, 70(1), 7-18. <https://doi.org/10.1002/trtr.1499>
- Calkins, L. M., Gillette, C. et Hohne, K. B. (2019). *L'art de structurer les textes pour mieux convaincre*. Chenelière Éducation.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (dir.). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Presses Universitaires de France.
- Chang, M. J. (2004). *Analysis of writing activities in Korean English textbooks* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Michigan State.
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing : a study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 15-41. <https://doi.org/10.1348/000709901158370>

- Chanquoy, L. (2009). Revision processes. Dans R. Beard, R. et al. (dir.), *The Sage handbook of writing development* (p. 80-97). SAGE.
- Chanquoy, L. et Alamargot, D. (2003). Mise en place et développement des traitements rédactionnels: le rôle de la mémoire de travail. *Le Langage et l'Homme*, 28(2), 171-190.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*. De Boeck.
- Collentine, J. (2004). The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 227-248. <https://doi.org/10.1017/S0272263104262040>
- Connor-Linton, J. et C. Polio (2014). Comparing perspectives on L2 writing: Multiple analyses of a common corpus. *Journal of Second Language Writing*, 26(4), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.002>
- Conord, S. (2002). Le choix de l'image en anthropologie: qu'est-ce qu'une « bonne » photographie ? *Ethnographiques*, 2. Repéré à <http://www.ethnographiques.org/2002/Conord>
- Cornaire, C. et Raymond, P.-M. (1999). *La production écrite*. CLE International.
- Culham, R. (2003). *6+1 traits of writing: The complete guide, grades 3 and up*. Scholastic Professional Books.
- Culham, R. et Wheeler, A. (2003). *40 reproducible Forms for the Writing Traits Classroom*. Scholastic.
- Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language: two decades de research. *International Journal of English Study*, 1(2), 1-23. <https://doi.org/10.6018/ijes.1.2.48331>
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture: contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. De Boeck Université.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E. et Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- De Guerrero, M. C. M. et Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *Modern Language Journal*, 84, 51-68.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>

Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. Dans M. Anadon (dir.), *La recherche participative* (p. 89-121). Presses de l'Université du Québec.

Desgagné, S., Bednarz, N., Couture, C., Poirier, L. et Lebuis, P. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>

Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X08331140>

Dionne, L., Savoie-Zajc, L. et Couture, C. (2014). Les rôles de l'accompagnant au sein d'une communauté d'apprentissage d'enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 36(4), 175-201.

Donahue-Barrett, K. (2014). *The influence of literacy coaching on teacher knowledge in practice within the writing workshop model* (publication n° 3624785) [thèse de doctorat, Université de Northern Illinois]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. Dans J. P. Lantolf et G. Appel (dir.), *Vygotskian approaches to second language research* (p. 33-56). Ablex.

Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP.

Duggan, S. (2001). Educational reform in Vietnam: A process of change or continuity? *Comparative Education*, 37(2), 193-212. <https://doi.org/10.1080/03050060120043411>

Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6854/DupindeSaint-Andre_Marie_2011_these.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Elbow, P. (1973). *Writing without Teachers*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>

Ellis, R., Basturkmen, H. and Loewen, S. (2001). Preemptive focus on form in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 35(3), 407-432.

Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M. et Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36(3), 353-371.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Presses Universitaires de France.

- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of second language writing*, 8(1), 1-11.
- Ferris, D. (2003). *Response to student writing: Implications for language*. Lawrence Erlbaum.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short-and long-term effects of written error correction. In K., Hyland et F. Hyland (Eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (p. 81- 104). Cambridge University Press.
- Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 181-201. <https://doi.org/10.1017/S0272263109990490>
- Ferris, D. et Hedgcock, J. (2013). *Teaching L2 composition : Purpose, Process and Practice* (3^e éd.). Routledge.
- Ferris, D. Liu, H., Sinha, A. et Senna, H. (2013). Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of second language writing*, 22(3), 307-329.
- Ferris, D. et Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of second language writing*, 10(3), 161-184.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G. et Simmons, D. C. (1997). Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms more Responsive to Diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206. <https://doi.org/10.2307/1163346>
- Gates, S. (2003). Inconsistencies in writing within the Japanese junior high school EFL education system. *JALT Journal*, 25, 197-217.
- Garet, M. S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B. F., Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? . Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <https://doi.org/10.3102%2F00028312038004915>
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : La gestion des apprentissages*. ERPI.
- Gillespie, A., Graham, S. (2014). A Meta-Analysis of Writing Interventions for Students With Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454-473. <https://doi.org/10.1177%2F0014402914527238>
- Goldstein, L. (2005). *Teacher written commentary in second language writing classrooms*. Michigan.
- Gosselin, M., Viau-Guay, A. et Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 16(3), 1-24. <http://dx.doi.org/10.4000/pistes.4009>

Gouvernement du Vietnam (2008). *Quyết định số 1400/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ : Về việc phê duyệt Đề án « Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2008-2020 »* [Décision n° 1400/QĐ-TTg : Enseignement et apprentissage des langues étrangères dans le système éducatif national, période 2008 à 2020]. Repéré à http://www.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/hethongvanban?class_id=1&_page=18&mode=detail&document_id=78437

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Corwin Press.

Graham, S., Harris, K. R. et McKeown, D. (2013). The writing of students with learning disabilities and a meta-analysis of SRSD writing intervention studies: Redux. Dans L. Swanson, K. R. Harris, K. R. et S. Graham (dir.). *Handbook of learning disabilities* (2^e éd., p. 405-438). Guilford.

Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. et Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879-896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>

Graham, S. et Perin, D. (2007a). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Carnegie Corporation.

Graham, S. et Perin, D. (2007b). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.

Graves, D. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Heinemann.

Groupe DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire, étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. De Boeck Université.

Hagemann, J. A. (2003). Balancing content and form in the writing workshop. *The English Journal*, 92(3), 73-79.

Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school. Dans N. Hall, J. Larson et J. Marsh (dir.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (p. 315-326). SAGE.

Hamp-Lyons, L. (1991). *Assessing second language writing*. Ablex.

Han, Y. et Hyland, F. (2015) Exploring learner engagement with written corrective feedback in a Chinese tertiary EFL classroom. *Journal of Second Language Writing*, 30, 31-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2015.08.002>

Harris, K. R., Graham, S. et Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Association*, 43(2), 295-340.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing* (p. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C. M. Levy et S. Ransdell (dir.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (p. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. Dans A. Piolat et A. Péliissier (dir.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (p. 51-101). Delachaux et Niestlé.
- He, J. (2009). *Applying contemporary Western composition pedagogical approaches in university EFL writing context: A case study of a writing workshop at a Chinese university* (publication n^o 3359971) [thèse de doctorat, Université de Pennsylvania]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Hedgcock, J. et N. Lefkowitz (1996). Some input on input: Two analyses of student response to expert feedback in L2 writing. *The Modern Language Journal*, 80(3), 287-308.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1996.tb01612.x>
- Helms-Park, R., Stapleton, P. (2003). Questioning the importance of individualized voice in undergraduate L2 argumentative writing: An empirical study with pedagogical implications. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 245-265.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. National Council of Teachers of English.
- Hirose, K. et Harwood, C. (2019). Factors Influencing English as a Foreign Language (EFL) Writing Instruction in Japan from a Teacher Education Perspective. Dans S. Lisya et L. Sarah Henderson (dir.), *Second language writing instruction in global contexts: English language teacher preparation and development* (p. 71-90). Multilingual Matters.
- Hirvela, A., et Belcher, D. (2007). Writing scholars as teacher educators: Exploring writing teacher education. *Journal of Second Language Writing*, 16, 125-128.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2007.08.001>
- Honeycutt, R. L. et Pritchard, R. J. (2005). Using a Structured Writing Workshop to Help Good Readers Who are Poor Writers. Dans G. Rijlaarsdan, H. van den Bergh, et M. Couzijn (dir.), *Studies in writing: Vol. 14. Effective teaching and learning of writing* (2^e éd., p. 141-150). Kluwer.
- Housen, A. et Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30(4), 461-473. <https://doi.org/10.1093/applin/amp048>
- Hu, G. (2005). Using peer review with Chinese ESL student writers. *Language Teaching Research*, 9, 321-342. <http://dx.doi.org/10.1191/1362168805lr169oa>
- Hudson, P., Nguyen, H. T. M et Hudson, S. (2009). Mentoring EFL Preservice Teachers in EFL Writing. *TESL Canada Journal*, 27(1), 85-102. <https://doi.org/10.18806/tesl.v27i1.1033>

- Hunt, K. (1966). Recent measures in syntactic development. *Elementary English*, 43(7), 732-739.
- Huy, N. V. (2015). *L'état de l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère au lycée vietnamien* [mémoire de fin d'études inédit]. Université de Hanoi.
- Hyland, K. (2011). Learning to write: Issues in theory, research, and pedagogy. Dans R. M. Manchón (dir.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (p.17-37). Amsterdam: John Benjamins.
- Hyland, K. (2010). *Second language writing*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667251>
- Jacobs, H., Zingraf, S., Wormuth, D., Hartfiel, V. et Hughey, J. (1981). *Testing ESL composition : A practical approach*. Newbury House.
- Kasanga, A. L. (1996). Peer interaction and L2 learning. *The Canadian Modern Language Review*, 52(4), 611-639.
- Kepner, C.G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *Modern Language Journal*, 5, 305-313.
- Khoi, M. N. (2018). The need to establish and sustain language learning communities for EFL teachers in Vietnam. Dans K. Hashimoto et V. T. Nguyen (dir.), *Professionnal of english language teachers in Asia: lessons from Japan and Vietnam* (p. 149-164). Routledge.
- Kikuchi, K. (2006). Revisiting English entrance exams at Japanese universities after a decade. *JALT Journal*, 28, 77-96.
- Kowal, M. et Swain, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness*, 3(2), 73-93.
<https://doi.org/10.1080/09658416.1994.9959845>
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'appropriier une réforme en éducation*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Martin, O. (2004). L'accompagnement processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dirs), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p.49-62). Presses de l'Université du Québec.
- Lantolf, J. P. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33(2), 79-96. <https://doi.org/10.1017/S0261444800015329>
- Lantolf, J. P. et Appel, G. (1994). Theoretical framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language research. Dans J.P. Lantolf et G. Appel (dir.). *Vygotskian approaches to second language research* (p. 1-32). Ablex.

- Larsen-Freeman, D. (2009). Adjusting expectations: The study of complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30, 579-589.
- Le, V. C. (2014). Great expectations: The TESOL practicum as a professional learning experience. *TESOL Journal*, (5)2, 199-224. <https://doi.org/10.1002/tesj.103>
- Leclerc, M. et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1021024ar>
- Lee, I. (2004). Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 285-312.
- Lee, I. (2011). Bringing innovation to EFL writing through a focus on assessment for learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 19-33. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.502232>
- Lee, I. et Coniam, D. (2013) Introducing assessment for learning for EFL writing in an assessment of learning examination-driven system in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 22(1), 34-50. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.11.003>
- Lee, I. (2017). *Classroom Writing Assessment and Feedback in L2 School Contexts*. Springer
- Lee, I. (2019). Second language writing teacher education and feedback literacy development: Perspectives from Hong Kong. Dans S. Lisy et L. Sarah Henderson (dir.), *Second language writing instruction in global contexts: English language teacher preparation and development* (p. 31-51). Multilingual Matters.
- Lee, S. Y. et Hsu, Y. Y. (2009). Determining the crucial characteristics of extensive reading program: The impact of extensive reading on EFL writing. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 5(1), 12-20.
- Lee, I., Mak, P. et Burn, A. (2016). EFL teachers' attempts at feedback innovation in the writing classroom. *Language Teaching Research*, 20(2), 248-269. <https://doi.org/10.1177%2F1362168815581007>
- Lee, S. et Pandey, S. (2019). Writing Pedagogy and Practice in South Asia: A Case of English Language Teachers and Teacher Trainers in Nepal. Dans S. Lisy et L. Sarah Henderson (dir.), *Second language writing instruction in global contexts: English language teacher preparation and development* (p. 131-149). Multilingual Matters.
- Lefrançois, P., Anctil, D. et Montésinos-Gelet, I. (2014). *Enseigner et apprendre la notion de phrase pour améliorer la compétence à écrire des élèves du primaire à l'aide de la littérature de jeunesse*. Fonds de Recherche Société et Culture.
- Leki, I. (1992). *Understanding ESL writers: A guide for teachers*. Boynton/Cook, Heineman.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking from Intention to articulation*. M.I.T. Press.

- Lévesque, M. et Boisvert, É. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement*. Logiques.
- Levitt, R., Kramer-Vida, L., Palumbo, A., Kelly, S. P. (2014). Professional development: A skills approach to a writing workshop. *The New Educator*, 10(3), 248-264. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2014.925747>
- L'Hostie, M. et Boucher, L. P. (2004). *L'accompagnement : une voie à privilégier*. Dans M. L'Hostie et L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (p.49-62). Presses de l'Université du Québec.
- Lieberman, A. et Pointer Mace, D. H. (2008). Teacher learning : the key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234. <https://doi.org/10.1177/0022487108317020>
- Lipson, M. Y., Mosenthal, J., Daniels, P. et Woodside-Jiron, H. (2000). Process writing in the classrooms of eleven fifth-grade teachers with different orientations to teaching and learning. *Elementary School Journal*, 101, 209-231.
- Littlewood, W. (2011). Communicative language teaching. An expanding concept for a changing world. Dans E. Hinkel (dir.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (p.541-557). Routledge.
- Liu, J. et Hansen, J. (2002). *Peer response in second language writing classrooms*. University of Michigan Press.
- Lo, J. et Hyland, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing : the case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 219-237. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.002>
- Lockhart, C. et Ng, P. (1995). Analyzing talk in ESL peer response groups: Stances, functions, and content. *Language Learning*, 45(4), 605-651. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00456.x>
- London, J. D. (2011). Contemporary Vietnam's education system: Historical roots, current trend. Dans J. D. London (dir.), *Education in Vietnam* (p.1-56). Institute of Southeast Asian Studies.
- Long, M. (1991). Focus on form : A design feature in language teaching methodology. Dans K. de Bot, R. Ginsberg et C.Kramasch (dir.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. John Benjamins.
- Long, M. et Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. Dans C. Doughty et J. Williams (dir.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (p.15-41). Cambridge University Press.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. University of Chicago Press.
- Luu, S. B. (2018). *La formation d'enseignants vietnamiens à l'enseignement de l'écriture en français langue étrangère au lycée* [mémoire de maîtrise inédit]. Université de Can Tho.
- Manchón, R. M. (2012). *L2 writing development: Multiples perspectives*. De Gruyter Mouton.

- Massé, P. (1992). *Méthodes de collecte et d'analyse de données en communication*. Press de l'Université du Québec.
- Malvern, D. et Richards, B. (2002). Investigating accommodation in language proficiency interviews using a new measure of lexical diversity. *Language Testing* 19(1), 85-104.
- Matsuda, P. K. (2001). Voice in Japanese-written discourse: Implications for second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2), 35-53.
- Matsuda, A. (2003). Incorporating World Englishes in teaching English as an international language. *TESOL Quarterly*, 37, 719-729. <https://doi.org/10.2307/3588220>
- McCarthy, S. (2019). Teacher Preparation for Writing Instruction in Singapore. Dans S. Lisy et L. Sarah Henderson (dir.), *Second language writing instruction in global contexts: English language teacher preparation and development* (91-110). Multilingual Matters.
- Michaud, G., Desaulniers, A. et Bertrand, J. (2018). L'enseignement des langues par la tâche : le cas d'un cours visant les compétences informationnelles. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.21083/nrsc.v0i11.4000>
- Min, H. T. (2006). The effects of training peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 15(2), 118-141. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.01.003>
- Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam (2016). *Hướng dẫn giảng dạy môn tiếng pháp khối trung học phổ thông* [Le guide d'enseignement du français langue étrangère au deuxième cycle du secondaire]. Bộ Giáo dục và Đào tạo.
- Montésinos-Gelet, I. (2009). Cueillette de photographies pour décrire les pratiques effectives d'enseignement: une méthodologie ethnographique en éducation. Dans le cadre du colloque « Le rapport à l'écrit », 77^e Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS 2009), Université d'Ottawa, 14 mai 2009.
- Montésinos-Gelet, I. (2013). Réflexion sur l'écriture : une compétence, différents aspects. *Le Pollen*, 10, 71-73.
- Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint André, M. et Charron, A. (2018). *Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'oeuvres littéraires pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture*. Fonds de Recherche Société et Culture.
- Morissette, J., Pagoni, M. et Pépin, M. (2017). De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. *Phronesis*, 6(1-2), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1040213ar>
- Murray, D.M. (1968). *A writer teaches writing: A practical method of teaching composition*. Houghton Mifflin.
- Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *TESL-EJ*, 6(2), 1-20. Repéré à <http://tesl-ej.org/ej22/a1.html>

- Nadon, Y. (2011). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*. Chenelière Éducation.
- Nelson, G. et J. Carson, J. (1995). Social dimensions of second-language instruction: Peer response as cultural context. Dans D. Rubin (dir.), *Social identity and style in written communication* (p. 89-109). Lawrence Erlbaum.
- Nelson, G. et J. Murphy (1993). Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts?, *TESOL Quarterly*, 27(1), 135-141.
- Nguyen, T. M. H. (2011). Primary English language education policy in Vietnam: Insights from implementation. *Current Issues in Language Planning*, 12(2), 225-249.
<http://dx.doi.org/10.1080/14664208.2011.597048>.
- Norris, J. M. , Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity. *Applied Linguistics*, 30(4), 555-578.
<https://doi.org/10.1093/applin/amp044>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Ohta, A.S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. Dans J. P. Lantolf (dir.), *Sociocultural theory and second language learning* (p.51-78). Oxford University Press.
- Olness, R. (2005). *Using literature to Enhance writing instruction*. International Reading association.
- Ortega, L. (2009). Sequences and Processes in Language Learning. Dans M. H. Long et C. J. Doughty (dir.), *The Handbook of Language Teaching* (p. 81-105). Blackwell Publishing.
- Ovtcharov, V., Cobb, T. et Halter, R. (2006). La richesse lexicale des productions orales : mesure fiable du niveau de compétence langagière. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 63(1), 107-125. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.107>
- Özbilgin-Gezgin, A. et Eröz, B. (2019). Opportunities and Resources for Pre-service English Teachers to Teach Writing: The Case of Northern Cyprus. Dans S. Lisy et L. Sarah Henderson (dir.), *Second language writing instruction in global contexts: English language teacher preparation and development* (p.195-221). Multilingual Matters.
- Plane, S. (2006). Médium d'écriture et écriture littéraire. *Le français aujourd'hui*, 153(2), 33-40.
- Pennington, M. C. (1995). The teacher change cycle. *TESOL Quarterly*, 29(4), 705-731.
<https://doi.org/10.2307/3588171>
- Perrin, D. (2009). Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention créatrice. *Repères*, 40, 9-36.
- Peyton, J. K., Jones, C., Vincent, A. et Greenblatt, L. (1994). Implementing writing workshop with ESOL students: visions and realities. *TESOL Quarterly*, 28(3), 469-485.

- Ping, H. (2000). *Teaching chinese ESL students in a writing workshop: A cross-cultural perspective* (publication n^o NQ61672) [thèse de doctorat, Université de Simon Fraser]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail, *Linx*, 51, 55-74.
- Polio, C. (2017). Second language writing development : A research agenda. *Language Teaching*, 50(2), 261-275. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000015>
- Polio, C. et Williams, J. (2009). Teaching and testing writing. Dans M. H. Long et C. J. Doughty (dir.), *The handbook of language teaching* (p. 486-517). Blackwell Publishing.
- Prior, P. (2001). Voice in text, mind, and society: Sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2), 55-81.
- Pritchard, R. J. et Honeycutt, R. L. (2006). The process approach to teaching writing: Examining its effectiveness. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (dir.), *Handbook of research on writing* (p. 275-290). Guilford.
- Puren, C. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Dans M.-L. Lions-Olivieri et P. Liria (dir.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (p.119-137). Maison des langues.
- Rahimi, M. (2013). Is training students reviewers worth its while? A study of how training influences the quality of students' feedback and writing. *Language Teaching Research*, 17, 67-89. <https://doi.org/10.1177%2F1362168812459151>
- Reichelt, M. (2009). A critical evaluation of writing teaching programs in different foreign language settings. Dans R. M. Manchón (dir.), *Writing in foreign language contexts. Learning, teaching and research* (p. 183-208). Multilingual Matters.
- Richarson, V. (1998). How teachers change? What will lead to change that most benefits student learning? *Focus on Basics*, 2(c). Repéré à <http://ncsall.net/index.html?id=395.html>
- Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences in SLA. Dans P. Robinson (dir.), *Cognition and second language instruction* (p. 287-318). Cambridge University Press.
- Rog, L. J. (2014). *40 nouvelles mini-leçons efficaces pour enseigner l'écriture, 9 à 12 ans*. Chenelière Éducation.
- Routman, R. (2010). *Enseigner l'écriture : Revenir à l'essentiel*. Chenelière Éducation.
- Ruberto, N. (2019). *Apprentissage de l'orthographe lexicale : évaluation de l'efficacité de pratiques d'enseignement auprès d'élèves francophones de la deuxième année du primaire* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.

https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/23559/Ruberto_Noemia_2019_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Saengkhum, T. (2019). English Writing Instruction and Teacher Preparation in Thailand: Perspectives from the Primary and Secondary Schools. Dans S. Lisya et L. Sarah Henderson (dir.), *Second language writing instruction in global contexts: English language teacher preparation and development* (p. 111-130). Multilingual Matters.

Saito, E., Tsukui, A. et Tanaka, Y. (2008). Problems in primary school-based in-service training in Vietnam : A case study of Bac Giang province. *International Journal of Educational Development*, 28(6), 89-103. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.08.001>

Sasaki, M. et Hirose, K. (1996). Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning*, 46(1), 137-174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb00643.x>

Savoie-Zajc, L. et Bednarz, N. (2007). Action research and collaborative research: their specific contributions to professional development. *Educational Action Research*, 15(4), 577-596. <https://doi.org/10.1080/09650790701664013>

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.

Schoonen, R., Gelderen, A. V., De Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P. et Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language learning*, 53(1), 165-202. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00213>

Seloni, L. et Lee, S. H. (2019). Introduction: Issues and perspectives in second language writing teacher education in non-english dominant contexts. Dans S. Lisya et L. Sarah Henderson (dir.), *Second language writing instruction in global contexts: English language teacher preparation and development* (p. 1-12). Multilingual Matters.

Semke, H. (1984). The effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195-202.

Sheppard K. (1992). Two Feedback Types: do they make a difference? *RELC Journal*, 23(1), 103-110. doi:10.1177/003368829202300107

Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing. *TESOL Quarterly*, 27, 657-677.

Skehan, P. (2009). Modelling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency and Lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510-532. <https://doi.org/10.1093/applin/amp047>

Souryasack, R. et Lee, J. S. (2007). Drawing on students' experiences, cultures and languages to develop english language writing: Perspectives from three Lao heritage middle school students. *Heritage Language Journal*, 5(1), 79-97.

Stapleton, P. (2002). Critiquing voice as a viable pedagogical tool in L2 writing: Returning spotlight to ideas. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), 177-190.

- Storch, N. (2005). Collaborative writing: product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>
- Storch, N. (2007). Investigating the merits of pair work on a text editing task in ESL classes. *Language Teaching Research*, 11(2), 143-161. <https://doi.org/10.1177/1362168807074600>
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Multilingual Matters.
- Storch, N. et Aldosari, A. (2010). Learners' use of first language (Arabic) in pair work in a EFL class. *Language Teaching Research*, 14(4), 355-375. <http://dx.doi.org/10.1177/1362168810375362>
- Storch, N. et Tapper, J. (2009). The impact of an EAP course on postgraduate writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 8(3), 207-223. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2009.03.001>
- Storch, N. et Wigglesworth, G. (2007). Writing tasks: Comparing individual and collaborative writing. Dans M.P. García Mayo (dir.), *Investigating tasks in formal language learning* (p. 157-177). Multilingual Matters.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. M. Gass et C. G. Madden (dir.), *Input in second language acquisition* (p. 235-256). Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Dans G. Cook et B. Seidlhofer (dir.) *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. Dans J. P. Lantolf (dir.), *Sociocultural theory and second language learning* (p. 97-114). Oxford University Press.
- Swain, M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language learning. Dans H. Byrnes (dir.), *Advanced language learning. The contributions of Halliday and Vygostky* (p.95-108). Continuum.
- Swain, M., Brooks, L. et Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171-185. <https://doi.org/10.1017/S0267190502000090>
- Swain, M. et Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82, 320-337. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01209.x>
- Swain, M. et Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. Dans M. Bygate, P. Skehan et M. Swain (dir.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (p. 99-118). Longman.
- Tompkins, G. E. (2012). *Teaching writing: Balancing process and product*. Pearson.
- Tompkins, G. E. (2002). *Struggling readers are struggling writers, too. Reading and Writing Quarterly*, 18(2), 175-193. <https://doi.org/10.1080/10573560252808530>

- Troia, G. A. (2014). Evidence-based practices for writing instruction. Repéré à http://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/IC-5_FINAL_08-31-14.pdf
- Troia, G. A., Lin, S. C., Monroe, B. W. et Cohen, S. (2009). The effects of writing workshop instruction on the performance and motivation of good and poor writers. Dans G. A. Troia (dir.), *Instruction and assessment for struggling writers: Evidence-based practices* (p. 77-112). The Guilford Press.
- Troia, G. A., Lin, S. C., Monroe, B. W. et Cohen, S. (2011). A year in the writing workshop: linking writing instruction practices and teacher's epistemologies and beliefs about writing instruction. *Elementary school journal*, 112(1), 155-182. <http://dx.doi.org/10.1086/660688>
- Truong, V. H. (2018). *Đánh giá đề án ngoại ngữ giai đoạn 2008-2018* [Rapport de l'évaluation du projet national de l'enseignement et de l'apprentissage de langues étrangères pour la période 2008-2018]. Bộ Giáo dục và đào tạo.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language learning*, 46(2), 327-369.
- Tsui, A. B. M. (1996). Learning how to teach ESL writing. Dans D. Freeman et J. C. Richards (dir.), *Teaching learning in language teaching* (p. 97-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsui, A. B. M. et Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00022-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00022-9)
- Tuzi, F. (2004). The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course. *Computers and Composition*, 21(2), 217-235. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2004.02.003>
- Udin, M. (2016). *Two teachers' changing views and practices through implementation of writer's workshop* (publication n^o10140908) [thèse de doctorat, Université de Toronto]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Ünaldy, A. Seloni, L. Yalçın, S. et Aptoula, N. (2019). The Role of Writing in an English as a Foreign Language Teacher Preparation Program in Turkey: Institutional Demands, Pedagogical Practices and Student Needs. Dans S. Lisy et L. Sarah Henderson (dir.), *Second language writing instruction in global contexts: English language teacher preparation and development* (p. 173-194). Multilingual Matters.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Verspoor, M., Schmid, M. S. et Xu, X. (2012). A dynamic usage based perspective on L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(3), 239-263. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.03.007>
- Vescio, V., Ross, D. et Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practices and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society : Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Watanabe, Y. (2008). Peer-peer interaction between L2 learners of different proficiency levels: Their interactions and reflections. *Canadian Modern Language Review*, 64, 605-636.
<http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.64.4.605>

Watanabe, Y. et Swain, M. (2007). The effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11, 121-142. <https://doi.org/10.1177/136216880607074599>

Wells, G. (1998). Using L1 to master L2: A response to Anton and Dicamilla's - Sociocognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Canadian Modern Language Journal*, 54, 343-353. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00019>

Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.

Weigle S.C. (2005) Second Language Writing Expertise. Dans Johnson K. (dir.), *Expertise in Second Language Learning and Teaching* (p. 128-149). Palgrave Macmillan.

Weigle, S. C. (2016). Second language writing assessment. Dans R. M. Machón et P. K. Matsuda (dir.), *Handbook of second and foreign language writing* (p. 473-493). De Gruyter Mouton.

Williams, J. (2005). *Teaching writing in second and foreign language classroom*. McGraw-Hill Higher Education.

Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21, 321-331. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.007>

Wilson, K. et Devereux, L. (2014). Scaffolding theory : High challenge, high support in academic language and learning (ALL) context. *Journal of Academic Language and Learning*, 8, A91-A100.

Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. et Kim, H-Y. (1998). *Second Language Development in writing: measures of fluency, accuracy and complexity*. University of Hawai'i Press

Wu, Z. et You, X. (2019). English Writing Teachers' Concept Development in China. Dans S. Lisya et L. Sarah Henderson (dir.), *Second language writing instruction in global contexts: English language teacher preparation and development* (p. 52-70). Multilingual Matters.

Yang, M., Badger, R. et Yu, Z. (2006). A Comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15(3), 179-200.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2006.09.004>

You, X. (2004). New directions in EFL writing: A report from China. *Journal of Second Language Writing*, 13, 253-256.

Zabihi, R., Mehrani-Rad, M. et Khodi, A. (2019). Assessment of authorial voice strength in L2 argumentative written task performances: Contributions of voice components to text quality. *Journal of Writing Research*, 11(2), 331-355.

Zhao, C. G. (2017). Voice in timed L2 argumentative essay writing. *Assessing Writing*, 31, 73-83.

Zhao, C. G. et Llosa, L. (2008). Voice in high-stakes L1 academic writing assessment: Implications for L2 writing instruction. *Assessing writing*, 13, 153-170.

Annexe 1. Sujets d'écriture figurés dans les manuels de français

Leçon	Sujet d'écriture	Type de texte dominant	Genre de texte
1	Vous écrivez à vos parents pour leur parler de ce qui arrive à votre petit frère en exprimant vos souhaits à son égard.	Informatif	lettre
2	<p>Expression orale Nam, un élève de seconde, est en train d'étudier le français : il veut apprendre une deuxième langue. Il va au Centre de Langues vivantes (CLV) de sa région pour demander des renseignements avant de décider. Il parle à la secrétaire du CLV. Vous êtes Nam et cette secrétaire. Jouez la scène.</p> <p>Expression écrite Vous êtes Nam. Après avoir discuté avec la secrétaire, vous écrivez à un (e) ami (e) pour l'informer de votre intention et lui demander des conseils.</p>	Informatif	lettre
3	Qu'est-ce que vous préférez lire ? Expliquez votre préférence en quelques lignes.	explicatif	non identifié
4	Racontez une histoire qui vous a laissé une bonne impression.	narratif	n.i
5	Rédigez une fiche sur une personnalité que vous connaissez.	informatif	biographie
6	Rédigez une fiche sur l'écrivain Victor Hugo.	informatif	biographie
7	Un groupe de lycéens présentent les avantages et les inconvénients de la modification génétique des céréales. Faites le compte-rendu de cette discussion.	informatif	Compte-rendu
8	Vous êtes pour ou contre l'ordinateur ? En quelques lignes, donnez votre avis.	argumentatif	n.i
9	Lisez l'article « Débat à propos du tunnel du Somport au conseil régional », puis faites par écrit le résumé de cet article.	informatif	résumé
10	Rédigez un petit texte pour présenter les différentes sources d'énergie et présentez-le oralement devant la classe.	Informatif	n.i
11	Après le séjour au Laos, vous écrivez à un (e) ami (e) pour lui raconter votre voyage en vous aidant du texte « Le Laos, pays du million d'éléphants ».	narratif	lettre
12	<p>Vous êtes Gilles. Vous avez reçu la lettre d'Antoine. Répondez-lui !</p> <p style="text-align: right;"><i>Fès, le 29 juin</i></p> <p><i>Cher Gilles,</i> <i>Je viens de recevoir une lettre de ma sœur Isabelle. Elle écrit que son mari Stéphane et elle devront rester au Maroc cet été à cause de leur travail. Ils me proposent d'y aller. Mes parents sont d'accord si tu viens avec moi. Qu'en penses-tu ? Dis-moi oui. Ce sera un voyage génial.</i> <i>À bientôt.</i> <i>Antoine</i></p>	informatif	lettre

Sujets d'écriture dans le manuel *Le français 11*

Leçon	Le sujet d'écriture	Le type de texte dominant	Le genre de texte
1	<p>Écrivez à votre correspondant (e) francophone pour lui présenter votre lycée (le nom de l'école, celui de la ville (ou province), les professeurs et les camarades de classe...).</p> <p>Vous pouvez commencer votre lettre par :</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Cher.../ Chère</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Bonjour</i></p> <p>Et pour finir, vous pouvez utiliser :</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Amitiés</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Amicalement</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Reçois mes meilleures amitiés.</i></p>	descriptif	lettre
2	<p>À votre avis, quelle sera l'école au Vietnam dans 25 ans ? Écrivez un texte en vous aidant des suggestions suivantes.</p> <p style="padding-left: 40px;">5. <i>Qu'est-ce qui sera nouveau ?</i></p> <p style="padding-left: 40px;">6. <i>Qu'est-ce qui sera le même ?</i></p> <p style="padding-left: 40px;">7. <i>Comment seront les lycées ?</i></p> <p style="padding-left: 40px;">8. <i>Comment seront les professeurs ?</i></p>	descriptif	n.i
3	<p>Lisez cette demande de correspondant (e). Ensuite, rédigez votre demande sur le même modèle.</p> <p><i>300749</i></p> <p><i>J'ai 15 ans et j'aimerais correspondre avec tout habitant de la planète de 13 à 18 ans, fille ou garçon. Mes loisirs préférés sont la lecture, la musique, le sport, le dessin, les jeux vidéo. N'hésitez pas à m'écrire si les loisirs ne sont pas les mêmes, cela importe peu pour se faire de vrais copains.</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Leila</i> <i>Le Caire-Égypte</i></p>	informatif	Lettre
4	<p>Écrivez un petit texte pour faire des comparaisons entre la ville et la campagne sur les éléments donnés suivants : la population, le cadre de vie, la circulation, le loyer, les maisons, la pollution, les loisirs, les magasins, etc.</p>	descriptif	n.i
5	<p>Rédigez un petit texte pour présenter les avantages des robots en vous aidant les informations données dans le document</p>	informatif	n.i
6	<p>Rédigez un petit texte pour préparer le nettoyage au laser en vous aidant de document « Rénover sans dévorer ».</p>	informatif	n.i

7	<p>Expression orale Puisque Alain va acheter un autre ordinateur, Georges veut bien prendre l'ancien pour son cousin qui suit un cours informatique. Il téléphone à son cousin pour lui faire connaître cette intention. Vous êtes Georges et son cousin. Jouez la scène à deux.</p> <p>Expression écrite Après avoir discuté avec Georges, le cousin écrit à ses parents un petit mot pour leur demander la permission de prendre cet ordinateur. Vous êtes le cousin de Georges. Écrivez ce petit mot.</p>	informatif	lettre
8	Un de vos amis hésite à se connecter à l'Internet. Écrivez-lui un petit mot pour lui faire comprendre les avantages que l'Internet lui apportera. Aidez-vous du document « À quoi sert l'Internet ? ».	informatif	lettre
9	Votre classe veut créer un cercle littéraire. Écrivez un petit texte pour présenter les activités futures du cercle.	informatif	n.i
10	Écrivez un article sur un personnage de la littérature vietnamienne de votre choix pour le journal de votre classe.	descriptif	article
11	Votre ami habite en ville. Il (elle) ne sait pas encore où il (elle) va aller pour passer ses vacances. Écrivez-lui pour le (la) convaincre d'aller à la mer ou à la campagne en lui expliquant les avantages et les inconvénients.	argument	lettre
12	Après quelques semaines de vacances au Cambodge, vous êtes rentré (e) chez vous. Vous écrivez à un (e) ami (e) pour lui raconter vos activités pendant votre séjour et vos impressions sur ce pays et ses habitants.	narratif	lettre

Sujets d'écriture décrits dans le manuel *Le français 12*

Leçon	Le sujet d'écriture	Le type de texte dominant	Le genre de texte
1	Regarder le journal télévisé ou lire les informations dans un journal, quelle activité préférez-vous ? Justifiez votre choix.	informatif et explicatif	n/i
2	Quel(s) loisir(s) choisissez-vous pour le week-end ? Et pourquoi ?	informatif et explicatif	n/i
3	Dans quel pays francophone aimeriez-vous voyager ? Pour quelles raisons ?	informatif et explicatif	n/i
4	Lisez les petites annonces suivantes, puis réécrivez ces informations sous une forme normale en les développant. <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>JH. Étudiant, ch. Place vendeur temps partiel. Tél. : 01 32 25 65 79</i> 2. <i>Cherche jeune lycéen (ne) libre le mercredi après-midi pour donner cours d'anglais, niveau 6^e Tél. : 01 78 46 57 41</i> 3. <i>Cherche quelqu'un pour arroser plantes pendant 15 jours au mois de juillet. Tél. : 01 42 26 78 56</i> 	informatif	annonce
5	Choisissez un métier et expliquez en quelques lignes à une personne qui ne le connaît pas en quoi il consiste et quels sont ses avantages.	explicatif	n.i
6	Valérie écrit un mot à Sylvie, une de ses copines, pour parler de ses relations avec ses parents et des sentiments qu'elle a pour eux. Vous êtes Valérie. Écrivez ce petit mot.	descriptif	lettre
7	Vous êtes témoins d'un accident de moto. La police vous demande de rapporter par écrit ce que vous avez vu. Écrivez ce rapport.	narratif	Compte-rendu
8	Expression orale Votre classe organise une réunion d'information sur la campagne d'information et d'éducation qui a pour titre : « Que puis-je faire pour préserver la qualité de l'air ? ». Présentez votre point de vue. Expression écrite Vous faites partie du Comité d'organisation de la campagne d'informations et d'éducation susmentionnée. Écrivez un tract pour expliquer ce qu'il faut faire.	argumentatif	tract
9	Écrivez à un (e) ami (e) pour lui raconter la vie et l'œuvre de Vincent Van Gogh.	narratif et descriptif	lettre
10	Écrivez à un (e) ami (e) pour lui raconter la vie des enfants dont parle Marguerite Duras dans l'extrait de « Un barrage contre le Pacifique » que vous venez d'étudier.	narratif	lettre
11	Écrivez un petit texte pour présenter ce qu'on peut visiter à Varna en vous aidant des informations données dans le document « Varna, capitale d'été ».	informatif et incitatif	n.i
12	Après quelques semaines de vacances en Roumanie, vous êtes rentré (e) chez vous. Vous écrivez à un (e) ami (e) pour lui raconter vos activités pendant votre séjour et vos impressions sur ce pays et ses habitants.	narratif et descriptif	lettre

Annexe 2. Questionnaire de l’entrevue semi-dirigée menée avant la recherche

Partie 1. Renseignements sur les participants

1. Quelle est ta tranche d’âge ?
 20 – 30 ans 31 – 40 ans 41 – 50 ans 51 – 60 ans
2. Combien d’années d’expérience as-tu en enseignement du FLE au lycée ?
3. À quel niveau scolaire enseignes-tu actuellement ?
 10^e année 11^e année 12^e année
4. Quels programmes de formation as-tu complétés et quels diplômes as-tu obtenus ?
5. Peux-tu décrire les cours d’écriture en FLE que tu as reçus lors de la formation initiale et depuis le début de l’exercice de la profession (par exemple les objectifs, les contenus, la durée, le moment d’organisation de chaque cours) ?
6. Peux-tu décrire les cours de didactique de l’écriture en langue étrangère ou en FLE que tu as reçus lors de la formation initiale et depuis le début de l’exercice de la profession (par exemple les objectifs, les contenus, la durée, le moment d’organisation de chaque cours) ?
7. Peux-tu décrire les cours liés à l’atelier d’écriture que tu as reçus lors de la formation initiale et depuis le début de l’exercice de la profession (par exemple les objectifs, les contenus, la durée, le moment d’organisation de chaque cours) ?

Partie 2. Pratiques d’enseignement de l’écriture en FLE des participants

8. Que connais-tu de l’écriture ?
9. À quelle fréquence enseignes-tu l’écriture ?
10. Combien de temps consacres-tu à l’enseignement de l’écriture ?
11. Quelles ressources exploites-tu pour enseigner l’écriture ?
12. Comment enseignes-tu l’écriture ? Peux-tu décrire ta démarche d’enseignement de l’écriture (par exemple avant, pendant et après l’écriture) ?
13. Comment évalues-tu l’écriture ? Quel instrument utilises-tu pour évaluer l’écriture ? Partages-tu ce travail aux élèves (par exemple leur demander d’autoévaluer ou d’évaluer entre pairs leur écriture) ?
14. Que connais-tu de l’atelier d’écriture ?
15. Organises-tu l’atelier d’écriture en classe ?
[Si oui] À quelle fréquence organises-tu l’atelier d’écriture ?

Partie 3. Motivation de participation à la recherche

16. Pourquoi as-tu accepté de participer à ce projet de recherche ?
17. Quelles sont tes attentes personnelles et professionnelles en regard de ce projet de recherche ?

Questionnaire de l'entrevue semi-dirigée menée avant la recherche (en vietnamien)

Phần 1. Thông tin về thành viên tham gia nghiên cứu

1. Cô ở khung tuổi nào ?
 20 – 30 tuổi 31 – 40 tuổi 41 – 50 tuổi 51 – 60 tuổi
2. Cô có bao nhiêu năm kinh nghiệm giảng dạy môn ngoại ngữ tiếng Pháp ở trường trung học phổ thông ?
3. Hiện tại cô đang giảng dạy ở lớp nào ?
 lớp 10 lớp 11 lớp 12
4. Cô đã hoàn thành những chương trình học nào và đã nhận được những bằng cấp gì ?
5. Cô có thể miêu tả các lớp học viết bằng ngoại ngữ tiếng pháp mà cô đã được học ở đại học và từ lúc cô bắt đầu đi dạy được không (ví dụ như mục đích, nội dung, thời gian và thời điểm tổ chức những lớp học này) ?
6. Cô có thể miêu tả các lớp học về phương pháp dạy viết bằng ngoại ngữ nói chung hoặc bằng ngoại ngữ tiếng pháp nói riêng mà cô đã được học ở đại học và từ lúc cô bắt đầu đi dạy được không (ví dụ những mục đích, nội dung, thời gian và thời điểm tổ chức những lớp học này) ?
7. Cô có thể miêu tả các lớp học về phương pháp viết như một tác giả mà cô đã được học ở đại học và từ lúc cô bắt đầu đi dạy được không (ví dụ những mục đích, nội dung, thời gian và thời điểm tổ chức những lớp học này) ?

Phần 2. Hoạt động giảng dạy kỹ năng viết bằng tiếng Pháp của thành viên tham gia nghiên cứu

8. Cô biết gì về kỹ năng viết ?
9. Tần suất dạy viết của cô như thế nào ?
10. Cô dành bao nhiêu thời gian để dạy viết ?
11. Cô dùng những phương tiện nào để dạy viết ?
12. Cô dạy viết như thế nào ? Cô có thể miêu tả các bước lên lớp của một buổi dạy viết được không (ví dụ trước, trong quá trình và sau khi học sinh viết) ?
13. Cô đánh giá viết như thế nào ? Cô dùng những phương tiện nào để đánh giá viết ? Cô có chia sẻ việc đánh giá này với học sinh không (ví dụ cho học sinh tự đánh giá hoặc đánh giá giữa các học sinh) ?
14. Cô biết gì về phương pháp viết như một tác giả?
15. Cô có tổ chức phương pháp này ở lớp học không ?
[Nếu có], tần suất tổ chức của cô như thế nào ?

Phần 3. Động cơ tham gia nghiên cứu

16. Tại sao cô lại chấp nhận tham gia vào dự án nghiên cứu này của em ?
17. Cô có mong chờ gì với dự án nghiên cứu này không ?

Annexe 3. Consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTS

« Évolution des pratiques d'enseignement de l'atelier d'écriture et leurs effets sur le développement de la compétence à écrire en français langue étrangère »

Chercheuse étudiante : Thi Tram Sinh HUYNH, étudiante au doctorat, Département de didactique, Université de Montréal

Directrice de recherche : Isabelle MONTÉSINOS-GELET, professeure titulaire, Département de didactique, Université de Montréal

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche a pour objectifs de 1) décrire la mise en œuvre des pratiques d'atelier d'écriture d'enseignants vietnamiens de français langue étrangère au 2^e cycle du secondaire bénéficiant d'une formation continue et d'un accompagnement de la chercheuse étudiante sur ce dispositif ; 2) décrire l'impact des pratiques d'atelier d'écriture mises en œuvre par les enseignants sur le développement de la compétence à écrire de leurs élèves ; 3) décrire l'impact de la participation à une recherche collaborative des enseignants sur le changement dans leurs pratiques d'enseignement.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à :

- Participer à quatre journées de formation sur l'enseignement de l'écriture au moyen d'atelier d'écriture en avril 2019. Elles auront lieu au lycée Quoc Hoc de la ville de Hué. Les dates seront choisies en collaboration avec vous. Cette formation, élaborée par la chercheuse étudiante et sa directrice, vous offrira des outils pour l'enseignement de l'écriture en contexte d'atelier d'écriture.
- Décrire, à la suite de la formation, vos pratiques d'enseignement de l'atelier d'écriture lors de 5 entrevues téléphoniques de vingtaines de minutes, qui auront lieu à la fin des mois suivants : mai, septembre, octobre, novembre et décembre 2019.
- Participer à une entrevue semi-dirigée d'une durée d'environ 30 minutes sur votre lieu de travail, à un moment choisi par vous, mais hors de la classe sur votre perception de l'impact de votre participation à cette recherche collaborative sur le changement de vos pratiques d'enseignement de l'écriture. Vous répondrez à cette entrevue à la fin de novembre 2019. Ces entrevues seront enregistrées par audio et seront transcrites.
- Être observée durant votre pratique d'enseignement, à deux reprises (mai et décembre 2019). Ces observations seront documentées par la prise de photos. L'annexe présente un exemple.

3. Risques et inconvénients

En participant à cette recherche, vous serez photographiée durant votre pratique d'enseignement lors de deux observations en classe. Cette recherche implique l'utilisation d'enregistrements photographiques à

des fins suivantes : formation continue pour trois enseignantes vietnamiennes, illustration de pratiques d'enseignement dans la thèse de la chercheuse étudiante, communications ou publications scientifiques et professionnelles. La confidentialité ne pourra pas être assurée puisque si, comme c'est le cas de Christine, l'enseignante prise en photo dans l'annexe, les narrations en photographies sont montrées, vous serez nécessairement vue. Ainsi, il est important d'obtenir votre consentement explicite sur les conditions de cette utilisation. C'est pourquoi dans la partie « consentement », il y aura différentes demandes afin de préciser les conditions qui vous conviennent.

4. Avantages et bénéfices

En participant à la recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances ainsi que des pratiques sur l'enseignement de l'écriture.

5. Confidentialité

Puisque vous serez photographiée, la photo d'un visage fait que vous serez identifiable. Des enregistrements photographiques seront utilisés à des fins suivantes : formation continue pour trois enseignantes vietnamiennes, illustration de pratiques d'enseignement dans la thèse de la chercheuse étudiante, communications ou publications scientifiques et professionnelles. Toutes les autres données personnelles seront traitées de façon confidentielle et anonyme, celles-ci seront détruites en fin de recherche. La thèse, si elle est approuvée par le jury chargé de l'évaluer, sera gardée en bibliothèque. Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse étudiante aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans le local de recherche de la chercheuse étudiante à l'Université de Montréal. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

6. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, aux coordonnées indiquées ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements qui auront été recueillis et les photos prises au moment de votre retrait seront détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

7. Diffusion des résultats

Les résultats complets de la recherche vous seront envoyés sur demande par courriel au cours de l'année prochaine en contactant la chercheuse étudiante aux coordonnées inscrites à la fin du formulaire.

B) CONSENTEMENT POUR LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE

Déclaration du participant

- Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

- Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

C) CONSENTEMENT POUR LA PHOTOGRAPHIE

Déclaration du participant

- Je consens à ce qu'une sélection de photographies pour lesquelles j'ai donné mon approbation soit diffusée dans le cadre de la thèse de la chercheuse principale, de formation continue pour trois enseignantes vietnamiennes, de communications ou de publications scientifiques et professionnelles. **Oui** **Non**
- Je consens à ce que mon prénom soit associé aux photographies prises. **Oui** **Non**
- Je consens à ce que mon nom soit associé aux photographies prises. **Oui** **Non**

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement de la chercheuse étudiante

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

(ou de son représentant)

Nom : _____ Prénom _____

: _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, Thi Tram Sinh Huynh, étudiante au Doctorat en didactique, au numéro de téléphone _____, ou à l'adresse courriel :

_____.
Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le *Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie* par courriel à l'adresse cerep@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS DES ÉLÈVES
« Évolution des pratiques d'enseignement de l'atelier d'écriture et leurs effets sur le développement de la
compétence à écrire en français langue étrangère »

Chercheuse étudiante : Thi Tram Sinh HUYNH, étudiante au doctorat, Département de didactique, Université de Montréal

Directrice de recherche : Isabelle MONTÉSINOS-GELET, professeure titulaire, Département de didactique, Université de Montréal

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

C) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet de recherche a pour objectifs de 1) décrire la mise en œuvre des pratiques d'atelier d'écriture d'enseignants vietnamiens de français langue étrangère au 2^e cycle du secondaire bénéficiant d'une formation continue et d'un accompagnement de la chercheuse étudiante sur ce dispositif ; 2) décrire l'impact des pratiques d'atelier d'écriture mises en œuvre par les enseignants sur le développement de la compétence à écrire de leurs élèves ; 3) décrire l'impact de la participation à une recherche collaborative des enseignants sur le changement dans leurs pratiques d'enseignement.

2. Participation à la recherche

La participation de votre enfant à cette recherche comporte deux aspects.

Premièrement, il (elle) participera à deux épreuves de production écrite de 90 minutes chacune, l'une à la fin d'avril et l'autre en janvier 2020.

Deuxièmement, les pratiques d'enseignement de l'enseignante de votre enfant seront observées à deux reprises en classe (mai et décembre 2019). Lors de ces observations, seront prises des photographies. La participation de votre enfant à cette recherche se limite à être photographié en tant que membre de la classe. Ces photographies seront utilisées pour décrire les pratiques d'enseignement. La narration des pratiques par l'intermédiaire de photographies est un procédé très efficace pour faire comprendre comment enseigner. L'annexe 1 présente un exemple de narration.

3. Risques et inconvénients

En participant à cette recherche, votre enfant pourra être photographié (e) si vous y consentez. Dans ce cas, la photo d'un visage fait qu'il (elle) est identifiable. Pourtant, son nom ne sera pas associé à son image dans les photographies. Cette recherche implique l'utilisation d'enregistrements photographiques à des fins suivantes : formation continue pour trois enseignantes vietnamiennes, illustration de pratiques d'enseignement dans la thèse de la chercheuse étudiante, communications ou publications scientifiques et professionnelles.

4. Avantages et bénéfices

La participation de votre enfant à cette recherche pourra contribuer à l'avancement des connaissances ainsi que des pratiques sur l'apprentissage de l'écriture.

5. Confidentialité

Si votre enfant est photographié (e), la confidentialité ne pourra pas être assurée puisque si, comme c'est le cas des élèves de Christine, l'enseignante prise en photo dans l'annexe, les narrations en photographies sont montrées, votre enfant pourra être vu (e). Pourtant, son nom ne sera pas associé à son image dans les photographies. Si vous ne consentez pas à ce que votre enfant soit photographié, il (elle) sera hors du cadre de la caméra et il (elle) ne sera pas pénalisé (e). Toutes les autres données recueillies seront traitées de manière codée. Pour ce faire, chaque code sera attribué à chaque participant. L'accès à la liste des codes sera limité à la chercheuse étudiante. De plus, les données seront conservées dans un endroit sécuritaire et fermé à clé dans le local de recherche de la chercheuse étudiante à l'Université de Montréal.

6. Droit de retrait

La participation de votre enfant est entièrement volontaire. Vous êtes libre de le retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. De plus, votre enfant pourra décider, lui-même, de se retirer à la recherche à tout moment.

Si vous décidez de le retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel indiqués à la dernière page de ce document. Si vous le retirez de la recherche, les photographies qui auront été recueillies avant son retrait seront détruites. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur les données de votre enfant.

7. Diffusion des résultats

Les résultats complets de la recherche traduits en vietnamien seront envoyés à vous et à votre enfant sur demande par courriel au cours de l'année prochaine en contactant la chercheuse étudiante aux coordonnées inscrites à la fin du formulaire.

B) CONSENTEMENT POUR LA PARTICIPATION DE LA RECHERCHE

Déclaration du participant

- Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.
- Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que mon enfant prenne part à cette recherche. Je sais que je peux le retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier sa décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

C) CONSENTEMENT POUR LA PHOTOGRAPHIE

- Je déclare reconnaître que mon enfant pourra être photographié (e) lors de sa participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de la photographie.
- Après réflexion et un délai raisonnable, je consens à ce que mon enfant soit photographié (e) dans cette recherche et que ses images soient diffusées dans la formation continue pour trois enseignantes vietnamiennes, la thèse de la chercheuse étudiante, des communications ou des publications scientifiques et professionnelles. Je sais que mon enfant peut se retirer de cette recherche en tout temps, sans préjudice.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Assentiment de l'enfant :

On m'a expliqué le projet de recherche et j'accepte d'y participer. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans avoir à donner de raison.

Signature : _____ Date : _____
Nom : _____ Prénom : _____

Engagement de la chercheuse étudiante

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____
(ou de son représentant)

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, Thi Tram Sinh Huynh, étudiante au Doctorat en didactique, au numéro de téléphone _____, ou à l'adresse courriel :

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le *Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie* par courriel à l'adresse cerrep@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS
DES ÉLÈVES (EN VIETNAMIEN)**

Khoa Khoa Học Giáo dục

MẪU CHẤP THUẬN CỦA PHỤ HUYNH HỌC SINH

« Sự phát triển của thực hành giảng dạy trong hội thảo viết và tác động của chúng đối với sự phát triển khả năng viết ngoại ngữ tiếng Pháp »

Nghiên cứu sinh: Thị Trâm Sinh Huỳnh, sinh viên tiến sĩ, khoa Giáo Dục Học, trường Đại Học Montréal

Giáo viên hướng dẫn : Isabelle MONTÉSINOS-GELET, giảng viên khoa Giáo Dục Học, trường Đại Học Montréal

Bạn được mời tham gia vào một dự án nghiên cứu. Trước khi chấp nhận, vui lòng dành thời gian đọc tài liệu này nêu rõ các điều kiện để tham gia dự án. Vui lòng đặt bất kỳ câu hỏi nào bạn thấy hữu ích cho người trình bày tài liệu này cho bạn.

A. THÔNG TIN CHO THÀNH VIÊN NGHIÊN CỨU

1. Mục đích nghiên cứu

Mục tiêu của dự án nghiên cứu này là 1) mô tả việc triển khai thực hành hội thảo viết của giáo viên Việt Nam dạy ngoại ngữ tiếng Pháp của trường trung học cơ sở sau khi tham gia khóa tập huấn về hình thức dạy viết này; 2) mô tả tác động của thực hành hội thảo viết do giáo viên thực hiện đối với sự phát triển kỹ năng viết ở học sinh của họ; 3) mô tả tác động của việc các giáo viên tham gia nghiên cứu đối với sự thay đổi trong thực hành giảng dạy của họ.

2. Tham gia nghiên cứu

Con của quý vị sẽ tham gia nghiên cứu này dưới hai hình thức.

Thứ nhất, các em học sinh sẽ làm hai bài kiểm tra viết với thời gian là 90 phút cho mỗi bài vào tháng 4 năm 2019 và tháng 1 năm 2020.

Thứ hai, những hoạt động giảng dạy kỹ năng viết của giáo viên của con quý phụ huynh sẽ được chúng tôi quan sát trong hai buổi (tháng 5 và 12, 2019). Trong quá trình dự giờ ở lớp, chúng tôi sẽ chụp ảnh lớp học. Là thành viên của lớp học, con của quý phụ huynh có thể bị chụp ảnh. Những bức ảnh này được sử dụng để minh họa cho các hoạt động dạy viết của giáo viên. Phần phụ chú đi kèm với mẫu này là một ví dụ.

3. Rủi ro và khó khăn

Khi tham gia vào nghiên cứu này, con quý vị có thể bị chụp ảnh nếu quý vị đồng ý. Trong trường hợp này, khuôn mặt của con quý vị có thể nhận dạng được thông qua các ảnh chụp. Tuy nhiên, tên của con quý vị sẽ không gắn liền với hình ảnh của em ấy trong các bức ảnh. Nghiên cứu này liên quan đến việc sử dụng các hình ảnh cho các mục đích sau: khóa tập huấn cho ba giáo viên Việt Nam, minh họa thực hành giảng dạy trong luận án của nghiên cứu sinh, truyền thông hoặc xuất bản khoa học và nghề nghiệp.

4. Ưu điểm và lợi ích

Sự tham gia của con quý vị vào nghiên cứu này có thể giúp nâng cao kiến thức và thực hành về dạy kỹ năng viết.

5. Sự bảo mật

Nếu con của quý vị được chụp ảnh, thì không thể đảm bảo tính bảo mật được vì nếu, như trường hợp của các học sinh của Christine, giáo viên được chụp ảnh trong phụ lục, các lời tường thuật trong ảnh được hiển thị, con bạn có thể được nhìn thấy. Tuy nhiên, tên của con quý vị sẽ không gắn liền với hình ảnh của em ấy trong các bức ảnh. Nếu quý vị không đồng ý cho con quý vị bị chụp ảnh, con của quý vị sẽ ra khỏi khung hình và không bị phạt. Tất cả các dữ liệu khác được thu thập sẽ được xử lý theo cách mã hóa. Để làm điều này, mỗi mã sẽ được gán cho mỗi người tham gia. Quyền truy cập vào danh sách mã sẽ bị giới hạn đối với nghiên cứu sinh. Ngoài ra, dữ liệu sẽ được giữ ở một nơi an toàn và có khóa trong phòng nghiên cứu của sinh viên nghiên cứu tại Đại học Montreal.

6. Quyền ngừng tham gia nghiên cứu

Sự tham gia của con quý vị là hoàn toàn tự nguyện. Quý vị có thể tự do rút lại bất kỳ lúc nào với thông báo đơn giản bằng lời nói, không định kiến và không cần phải biện minh cho quyết định của mình. Ngoài ra, con của quý vị sẽ có thể tự quyết định rút lui khỏi nghiên cứu bất cứ lúc nào.

Nếu quý vị quyết định không cho con mình tham gia nghiên cứu nữa, quý vị có thể liên hệ với nghiên cứu sinh theo số điện thoại hoặc địa chỉ email được liệt kê ở trang cuối cùng của tài liệu này. Nếu quý vị xóa rút con mình khỏi nghiên cứu, bất kỳ bức ảnh nào được thu thập trước đó có mặt của con quý vị sẽ bị hủy. Tuy nhiên, một khi quá trình xuất bản đã được bắt đầu, sẽ không thể hủy các phân tích và kết quả liên quan đến dữ liệu của con quý vị.

7. Công bố kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu đầy đủ được dịch sang tiếng Việt sẽ được gửi qua email cho quý vị và con quý vị theo yêu cầu trong năm tới bằng cách liên hệ với nhà nghiên cứu sinh theo chi tiết liên hệ ở cuối biểu mẫu.

B. SỰ CHẤP THUẬN THAM GIA NGHIÊN CỨU

Lời khai của quý phụ huynh

- Tôi tuyên bố rằng tôi đã đọc các thông tin trên, đã có câu trả lời cho các câu hỏi của tôi về việc con tôi tham gia nghiên cứu và hiểu rõ mục đích, bản chất, lợi thế, rủi ro và bất lợi của nghiên cứu này.
- Sau khi cân nhắc và chọn thời gian hợp lý, tôi hoàn toàn đồng ý cho con tôi tham gia vào nghiên cứu này. Tôi biết rằng tôi có thể rút lại bất kỳ lúc nào mà không có bất kỳ định kiến nào, chỉ cần thông báo bằng lời nói đơn giản và không cần phải biện minh cho quyết định của mình.

Kí tên:

Ngày:

Họ:

Tên:

C. SỰ CHẤP THUẬN VỀ VIỆC CHỤP ẢNH

- Tôi tuyên bố thừa nhận rằng con tôi có thể được chụp ảnh trong khi tham gia nghiên cứu và hiểu rõ mục đích, bản chất, lợi thế, rủi ro và bất lợi của việc chụp ảnh.
- Sau khi suy ngẫm trong một khoảng thời gian hợp lý, tôi đồng ý cho con tôi được chụp ảnh trong nghiên cứu này và hình ảnh của con tôi được phổ biến trong khóa đào tạo cho ba giáo viên Việt Nam, luận án của nghiên cứu sinh, thông tin liên lạc hoặc các ấn phẩm khoa học và

chuyên môn. Tôi biết rằng con tôi có thể rút khỏi nghiên cứu này bất cứ lúc nào, không có định kiến.

Kí tên: _____ Ngày: _____
Họ: _____ Tên: _____

Sự chấp thuận của học sinh

Tôi đã được nghe giải thích về nghiên cứu và tôi chấp nhận tham gia nghiên cứu. Tôi biết rằng tôi có thể rút khỏi nghiên cứu bất cứ lúc nào mà không cần giải thích.

Kí tên: _____ Ngày: _____
Họ: _____ Tên: _____

CAM KẾT CỦA NGHIÊN CỨU SINH

Tôi giải thích cho người tham gia các điều kiện tham gia dự án nghiên cứu. Tôi đã trả lời các câu hỏi theo hiểu biết tốt nhất của mình và đảm bảo rằng người tham gia đã hiểu. Tôi đồng ý, cùng với nhóm nghiên cứu, tuân theo những gì đã được đồng ý trong mẫu chấp thuận này.

Chữ kí của
người
nghiên cứu

Họ: _____ Ngày: _____
Tên: _____

Mọi thông tin thắc mắc về nghiên cứu hoặc sự ngừng tham gia nghiên cứu, quý vị có thể liên lạc với Huỳnh Thị Trâm Sinh, sinh viên tiến sĩ, theo số điện thoại (...), hoặc theo địa chỉ thư điện tử _____.

Nếu bạn có bất kỳ thắc mắc nào về quyền của mình hoặc trách nhiệm của các nhà nghiên cứu liên quan đến việc bạn tham gia vào dự án này, bạn có thể liên hệ với Ủy ban đạo đức cho nghiên cứu trong giáo dục và tâm lý qua email tại cerp@umontreal.ca hoặc qua số máy lẻ 514 343-6111, 1896 hoặc tham khảo trang web <http://recherche.umontreal.ca/participants>

Mọi khiếu nại về sự tham gia của quý vị có thể được gửi đến sở hành chính thư pháp của trường Đại học Montréal, theo số điện thoại (001) (514) 343 2100, hoặc địa chỉ thư điện tử ombudsman@umontreal.ca (sở tư pháp sẽ hoàn trả cước điện thoại).

Annexe 4. Grille d'observation en classe

N° de l'enseignante : _____

Classe : _____

Nombre d'élèves présents: _____

Date : _____

Heure : _____

Durée : _____

Types de leçon :

Grammaire

Lexique

Écoute

Oral

Lecture

Écriture

Titre de la leçon :

LES OBJETS DE SAVOIR

Les aspects observables		Commentaires/ notes
Les éléments du processus d'écriture/ stratégies d'écriture	<input type="checkbox"/> les stratégies de planification	
	<input type="checkbox"/> les stratégies de rédaction	
	<input type="checkbox"/> les stratégies de révision	
	<input type="checkbox"/> les stratégies de correction	
	<input type="checkbox"/> Autre :	
Les éléments du produit d'écriture	<input type="checkbox"/> les idées/ le contenu	
	<input type="checkbox"/> la structure du paragraphe/ du texte	
	<input type="checkbox"/> la grammaire	
	<input type="checkbox"/> le vocabulaire	
	<input type="checkbox"/> la situation d'écriture (sujet, destinataire, but, contexte d'écriture, etc.)	
	<input type="checkbox"/> la présentation matérielle Autre :	
Les règles de fonctionnement de l'atelier d'écriture	<input type="checkbox"/> le fonctionnement de la mini-leçon	
	<input type="checkbox"/> le fonctionnement de l'entretien élève-élève	
	<input type="checkbox"/> le fonctionnement de l'entretien enseignant-élève	
	<input type="checkbox"/> le fonctionnement du partage des écrits	
	<input type="checkbox"/> Autre :	

LE TISSAGE

Les aspects observables	Commentaires/ notes
<input type="checkbox"/> L'enseignante explicite les objectifs du cours.	
<input type="checkbox"/> L'enseignante fait un lien entre le nouveau contenu enseigné avec un ou des contenus déjà enseigné (s).	
<input type="checkbox"/> L'enseignante explique pourquoi un tel contenu est enseigné.	
<input type="checkbox"/> L'enseignante fait un lien entre la nouvelle tâche avec une ou des tâches antérieure (s).	
<input type="checkbox"/> L'enseignante explique pourquoi une telle tâche est proposée aux élèves avant son commencement.	
<input type="checkbox"/> L'enseignante explicite le rôle des élèves durant la tâche proposée.	
<input type="checkbox"/> L'enseignante explicite la modalité de travail des élèves durant la tâche proposée.	

LE PILOTAGE

Activité	Durée (min)	Ce que fait l'enseignante	Ce que font les élèves	Regroupement d'élèves	Matériel	Organisation spatiale

L'ÉTAYAGE

Les formes d'étayages observables	Commentaires/ notes
<input type="checkbox"/> Le modelage	
<input type="checkbox"/> L'explication	
Le questionnement <input type="checkbox"/> L'enseignante pose des questions ouvertes. <input type="checkbox"/> L'enseignante pose des questions fermées. <input type="checkbox"/> L'enseignante laisse aux élèves du temps pour réfléchir avant qu'ils répondent.	
<input type="checkbox"/> La suggestion	
L'entretien enseignant-élève <input type="checkbox"/> L'enseignante effectue des entretiens avec chaque élève. <input type="checkbox"/> L'enseignante effectue des entretiens avec de petits groupes d'élèves.	
L'entretien élève-élève <input type="checkbox"/> L'enseignante demande aux élèves des entretiens en tandem. <input type="checkbox"/> L'enseignante demande aux élèves des entretiens entre deux groupes.	
La rétroaction <input type="checkbox"/> L'enseignante fait de la rétroaction verbale. <input type="checkbox"/> L'enseignante fait de la rétroaction écrite. <input type="checkbox"/> L'enseignante fait de la rétroaction sur le contenu du texte. <input type="checkbox"/> L'enseignante fait de la rétroaction sur la forme du texte.	
<input type="checkbox"/> La récapitulation	
L'encouragement <input type="checkbox"/> L'enseignante utilise de la louange pour féliciter la réponse ou le travail des élèves. <input type="checkbox"/> L'enseignante offre de la récompense aux élèves pour féliciter la réponse ou le travail des élèves. Autre :	
<input type="checkbox"/> La punition	
La proximité avec les élèves <input type="checkbox"/> L'enseignante circule dans la classe pour surveiller le travail des élèves. <input type="checkbox"/> L'enseignante circule dans la classe pour donner de l'aide aux élèves en cas de besoin. <input type="checkbox"/> L'enseignante reste à son bureau pendant que les élèves travaillent. Autre :	

L'ATMOSPHERE

Les aspects observables		Commentaires/ notes
L'attention des élèves	Pendant que le cours se déroule, les élèves sont... <input type="checkbox"/> bruyants. <input type="checkbox"/> distraits. <input type="checkbox"/> perdus. <input type="checkbox"/> attentifs. <input type="checkbox"/> calmes. Autre :	
La participation des élèves	<input type="checkbox"/> Les élèves posent des questions à l'enseignante.	
	<input type="checkbox"/> Les élèves répondent aux questions posées par l'enseignante (en levant la main).	
	<input type="checkbox"/> Les élèves discutent des activités/ tâches proposées (et non d'un autre sujet) avec les partenaires lors du travail en groupe.	
	<input type="checkbox"/> Les élèves discutent des activités/ tâches proposées (et non d'un autre sujet) avec les partenaires lors de l'entretien entre pairs.	
	<input type="checkbox"/> Les élèves discutent avec l'enseignante lors de l'entretien d'écriture.	

Annexe 5. Questionnaire de l'entrevue téléphonique de suivi

	Questions
Présence de l'atelier d'écriture	Durant la semaine du... au..., as-tu organisé des ateliers d'écriture?
Nombre d'ateliers d'écriture par la semaine	Combien d'ateliers d'écriture as-tu organisés? [Lors qu'il y a plusieurs ateliers d'écriture mis en place en classe, nous posons des questions sur les ateliers d'écriture un par un.]
Date	À quelle date a été organisé l'atelier d'écriture?
Durée de l'atelier d'écriture	Combien de temps a duré l'atelier d'écriture?
Respect des principes de l'atelier d'écriture	
Enseigner les mini-leçons.	As-tu enseigné une mini-leçon? [Si oui] Quel contenu d'enseignement as-tu abordé dans la mini-leçon?
Utiliser des textes modèles.	As-tu utilisé des textes modèles lors de la mini-leçon? [Si oui] S'agissait-il d'un texte écrit par un auteur, un élève ou toi-même?
Consacrer la plupart du temps de l'atelier d'écriture à l'écriture autonome.	Les élèves ont-ils écrit en classe? Quelle tâche d'écriture as-tu proposée aux élèves?
Autoriser les élèves à sélectionner les sujets d'écriture.	Sur quel genre de texte as-tu demandé aux élèves d'écrire? As-tu autorisé les élèves à choisir eux-mêmes le sujet d'écriture? [Si non] Sur quel sujet as-tu demandé aux élèves d'écrire?
Autoriser les élèves à accomplir leur tâche d'écriture selon leur propre rythme.	As-tu autorisé les élèves à accomplir la tâche d'écriture selon leur propre rythme? [Si non] Pendant combien de temps les élèves ont-ils dû accomplir la tâche d'écriture?
Autoriser les élèves à choisir une place en classe pour écrire.	[Si les élèves écrivent en classe, nous posons les questions suivantes.] As-tu autorisé les élèves à choisir une place en classe pour écrire?
Encourager les entretiens entre les élèves pour qu'ils s'entraident dans l'écriture.	As-tu demandé aux élèves de faire des entretiens entre pairs après leur écriture autonome?
	[Si la réponse est affirmative, nous posons les questions suivantes.] As-tu autorisé aux élèves à choisir eux-mêmes leurs partenaires?
	[Si non] Sur quel critère as-tu jumelé les élèves?
	As-tu expliqué ou fait du modelage de ce qu'ont dû faire les élèves durant l'entretien entre pairs avant qu'ils commencent leur entretien?

	Quels outils (p. ex. grille d'évaluation, fiche d'analyse de texte...) ou directives les élèves ont-ils reçus pour l'entretien entre pairs?
Effectuer des entretiens d'écriture avec les élèves.	As-tu fait des entretiens avec les élèves? [Si la réponse est affirmative, nous posons les questions suivantes.] Combien d'entretiens as-tu faits? As-tu fait des entretiens avec chaque élève ou de petits groupes? Pourquoi as-tu fait des entretiens avec ces élèves, mais pas d'autres? C'étaient des entretiens spontanés ou préparés? Quels étaient les objectifs de ces entretiens? Quels outils as-tu utilisés pendant l'entretien (p. ex. grille d'évaluation, fiche d'analyse de texte...)? Quelle langue (vietnamien ou français) as-tu utilisée pour communiquer avec les élèves durant les entretiens?
Respect de la démarche et de l'organisation temporelle de l'atelier d'écriture	Peux-tu me décrire chronologiquement le déroulement de l'atelier d'écriture? (Quelle était la durée de chaque activité/ phase? Qu'as-tu fait? Qu'ont fait les élèves? Quelle était la modalité de travail des élèves?)
Retour sur les pratiques	
Points forts	Quels ont été les points forts de l'atelier d'écriture? Qu'est-ce qui a bien fonctionné? Qu'est-ce qui t'amène à dire cela?
Points à améliorer	Si tu avais à refaire l'activité, qu'est-ce que tu améliorerais? Qu'est-ce qui a moins bien fonctionné? Qu'est-ce qui t'amène à dire cela?
Traces à conserver	As-tu des traces de cet atelier d'écriture? (fiche pédagogique, feuilles remises aux élèves, productions écrites, etc.) Si oui, merci de m'en envoyer une copie par courriel!

Annexe 6. Grille pour la description des pratiques d'atelier d'écriture

Semaine	Nombre d'ateliers d'écriture
du au	

Informations sur l'atelier d'écriture	
Date	
Durée	
Présence des composantes de l'atelier d'écriture	<input type="checkbox"/> 1. La mini-leçon <input type="checkbox"/> 2. L'utilisation du texte modèle <input type="checkbox"/> 3. L'écriture autonome en classe <input type="checkbox"/> 4. L'entretien entre pairs <input type="checkbox"/> 5. Le modelage/ l'explication par l'enseignante de l'entretien entre pairs <input type="checkbox"/> 6. L'entretien entre enseignante et élève <input type="checkbox"/> 7. Le choix par les élèves du sujet d'écriture <input type="checkbox"/> 8. Le choix par les élèves de la place en classe pour écrire <input type="checkbox"/> 9. La décision par les élèves du rythme d'écriture <input type="checkbox"/> 10. Le choix des partenaires par les élèves
Utilisation du texte modèle	Types de texte utilisé : <input type="checkbox"/> Texte d'auteur professionnel <input type="checkbox"/> Texte rédigé par l'enseignante <input type="checkbox"/> Texte rédigé par l'élève
Langue utilisée durant les entretiens	<input type="checkbox"/> le français <input type="checkbox"/> le vietnamien
Contenu de la mini-leçon	
Tâche d'écriture autonome	
Outils utilisés pendant l'entretien entre pairs	
Outils utilisés pendant l'entretien entre enseignante et élève (s)	
Objectifs de l'entretien entre l'enseignante et élève (s)	
Points forts	
Points à améliorer	

Le déroulement de la séance

Activité/ phase	Durée	Ce que fait l'enseignante	Ce que font les élèves	Modalité de travail

Annexe 7. Questionnaire de l'entrevue semi-dirigée menée après la recherche

1. Au cours du projet de recherche, à quelle fréquence as-tu enseigné l'écriture ?
2. Combien de temps as-tu consacré à l'enseignement de l'écriture?
3. Quelles ressources as-tu exploitées pour enseigner l'écriture?
4. Ce projet de recherche, t'a-t-il amenée à changer ta façon d'enseigner l'écriture ?
[Si oui] En quoi ta façon d'enseigner l'écriture a-t-elle été modifiée?
5. Ce projet de recherche, t'a-t-il amenée à changer ta façon d'évaluer l'écriture?
[Si oui] En quoi ta façon d'évaluer l'écriture a-t-elle été modifiée?
6. Quels sont les facteurs de ce projet de recherche (ex. formation, accompagnement de la chercheuse, entrevue de suivi, échange avec la collègue, ressources matérielles, etc.) qui ont facilité les changements de tes pratiques?
7. Quels sont les obstacles que tu as rencontrés lors de la mise en pratique des savoirs transmis lors de la formation?
8. Quels sont les moyens que tu as utilisés pour surmonter les obstacles rencontrés lors de la mise en pratique des savoirs transmis lors de la formation?
9. D'après toi, qu'est-ce que ce projet a apporté à tes élèves?
10. As-tu perçu des changements dans la compétence à écrire de tes élèves après l'expérimentation des ateliers d'écriture?
[Si oui] Décris ces changements.

Questionnaire de l'entrevue semi-dirigée menée après la recherche (en vietnamien)

1. Trong quá trình tham gia nghiên cứu này, cô đã dạy viết với tần suất như thế nào ?
2. Cô dành bao nhiêu thời gian để dạy kỹ năng viết ?
3. Cô dùng những phương tiện nào để dạy viết ?
4. Dự án nghiên cứu này có làm cô thay đổi cách dạy kỹ năng viết hay không ? [Nếu có], cô đã thay đổi cách dạy như thế nào ?
5. Dự án nghiên cứu này có làm cô thay đổi cách đánh giá kỹ năng viết hay không ? [Nếu có], cô đã thay đổi cách đánh giá như thế nào ?
6. Những yếu tố nào của dự án nghiên cứu này đã giúp cô thay đổi việc giảng dạy kỹ năng viết (khóa đào tạo, sự hỗ trợ của sinh viên nghiên cứu, các cuộc phỏng vấn theo dõi, trao đổi với đồng nghiệp, các phương tiện...)?
7. Những khó khăn nào mà cô đã gặp phải khi thực hành những kiến thức đã được học ở khóa đào tạo ?
8. Cô đã dùng những biện pháp gì để vượt qua những khó khăn đó ?
9. Theo cô, dự án nghiên cứu này đem lại gì cho học sinh của cô ?
10. Cô có nhận thấy những thay đổi trong kỹ năng viết của học sinh sau khi cô tổ chức các ?
[Nếu có], cô vui lòng miêu tả những thay đổi này.

Annexe 8. Épreuve de production écrite

Imagine que notre classe crée un blog pour que tes camarades et toi puissiez y partager les idées sur les thèmes variés dans la vie quotidienne avec une classe de lycéens français. Les articles postulés sur le blog se rédigent en français. Voici une liste de sujets parmi lesquels tu peux sélectionner un pour écrire un article. Tu as 60 minutes pour rédiger le texte et ensuite 30 minutes pour le réviser. Si tu le souhaites, tu peux recopier le texte au propre, mais ce n'est pas obligatoire. Aucun document de référence n'est accepté.

Sujet 1 : Décris une école idéale pour toi.

Sujet 2 : Décris une activité de loisirs que tu réalises régulièrement en dehors de l'école.

Sujet 3 : Décris tes expériences dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou de langues étrangères.

Sujet 4 : Décris comment l'internet est utile pour ton apprentissage et ta vie quotidienne.

Sujet 5 : Raconte les événements d'un de tes voyages inoubliables.

Sujet 6 : Raconte ta première journée de rentrée scolaire au lycée Quoc Hoc.

Sujet 7 : Raconte ton histoire sur l'utilisation de Facebook.

Sujet 8 : Raconte sur une technologie qui a changé ta vie de manière significative.

Sujet 9 : Écris un texte d'opinion sur la question suivante : « Devrait-on imposer l'uniforme aux élèves à l'école? »

Sujet 10 : Écris un texte d'opinion sur la question suivante : « Les élèves peuvent-ils choisir les matières qu'ils étudient au lycée? »

Sujet 11 : Écris un texte d'opinion sur la question suivante : « Les élèves ont-ils le droit d'utiliser le téléphone portable en classe? »

Sujet 12 : Écris un texte d'opinion sur la question suivante : « Les nouvelles technologies vont-elles tuer les livres en version papier? »

Annexe 9. Grille d'évaluation de la qualité globale des productions écrites

1 En expérimentation	2 En émergence	3 En construction	4 Efficace	5 Solide	6 Exceptionnel
Idées					
Sens et élaboration du message					
Idées limitées. Détails flous. L'auteur comprend mal le sujet.	Idées pas claires; le lecteur est laissé devant de nombreuses questions sans réponse. Détails sporadiques. L'auteur témoigne peu de connaissance du sujet.	Pas de nouvelles idées. Idées relativement claires. Détails présents, mais insuffisants ou trop nombreux et inutiles. L'auteur témoigne une certaine connaissance du sujet.	Sujet assez bien circonscrit. Quelques nouvelles idées. Idées claires. Détails en quantité suffisante. L'auteur témoigne une certaine connaissance du sujet.	Sujet circonscrit et viable. Plusieurs nouvelles idées. Idées claires et définies; l'auteur propose des réponses aux questions du lecteur. Des détails utiles et précis étayent le thème. L'auteur témoigne d'une bonne connaissance du sujet.	Idées claires et originales. Détails inusités dépassant l'évidence immédiate. L'auteur témoigne d'une connaissance approfondie du sujet.
Organisation					
Structure interne du texte					
Pas d'introduction ni de conclusion. Pas d'enchaînement des idées et difficile à suivre. Manque de paragraphes.	Introduction et conclusion inefficaces. Un certain enchaînement des idées. Utilisation sporadique de paragraphes.	Introduction et conclusion ordinaires. Enchaînement des idées plus logique. Utilisation cohérente de paragraphes.	Introduction et conclusion efficaces. Bon enchaînement des idées. Utilisation correcte de paragraphes.	Introduction invitante et conclusion satisfaisante. Enchaînement des idées efficace. Utilisation de paragraphes solide et créative.	Introduction et conclusion inusitées, mais reliées. Enchaînement des idées remarquable. Utilisation stylistiquement efficace des paragraphes.
Voix					
Façon dont l'auteur donne vie à son sujet et communique avec le lecteur					
Aucun souci du lecteur. Intention absente.	Souci sporadique du lecteur. Intention floue.	L'auteur commence à se soucier du lecteur.	L'auteur intrigue parfois le lecteur.	Intéressant et instructif. Intention traduisant clarté	Convaincant et intéressant. Intention affirmée traduisant une

L'auteur utilise peu ou pas de moyens pour intéresser le lecteur ³⁵ .	L'auteur utilise des moyens peu efficaces pour intéresser le lecteur.	Intention incohérente. L'auteur utilise des moyens efficaces, malgré des maladresses, pour intéresser le lecteur.	Intention cohérente. L'auteur utilise des moyens efficaces, mais peu variés pour intéresser le lecteur.	et compréhension. L'auteur utilise des moyens efficaces et variés pour intéresser le lecteur.	prise en charge du sujet. L'auteur utilise des moyens efficaces et variés pour intéresser le lecteur.
Choix des mots					
Termes précis et variés employés par l'auteur pour exprimer le sens					
Vocabulaire limité et termes simples mal employés. Répétition inutile fréquente.	Termes généralement corrects; fades. Plusieurs répétitions inutiles.	Quelques verbes, noms et adjectifs précis. Certaines répétitions inutiles.	Verbes, noms, adjectifs précis et quelques adverbes. Peu de répétitions inutiles.	Verbes, noms, adjectifs et adverbes variés. Présence d'au moins une expression. Pas de répétition inutile.	Vocabulaire vigoureux, intéressant et juste. Emploi fréquent des expressions. Pas de répétition inutile.
Structure des phrases					
Bonne construction et variété des phrases en ce qui concerne la longueur, le type, la forme et la structure					
Phrases souvent agrammaticales.	Phrases simples et peu variées.	Phrases parfois enrichies par des compléments de phrase.	Phrases bien construites, enrichies et variées.	Phrases bien construites, enrichies et variées qui s'enchaînent avec fluidité.	Phrases remarquablement construites, esthétiques et fluides.
Conventions linguistiques					
Exactitude technique du texte					
Erreurs d'orthographe entravent la lecture. Mauvais usage de la ponctuation et des majuscules. Nombreuses erreurs de grammaire.	Erreurs d'orthographe même dans les mots faciles. Erreurs dans la ponctuation et l'usage des majuscules de base. Quelques erreurs de grammaire.	Orthographe générale correcte des termes de base. Ponctuation et usage de majuscules conventionnelles. Peu d'erreurs de grammaire.	Peu d'erreurs d'orthographe, même dans les termes plus difficiles. Utilisation cohérente de la ponctuation et des majuscules. Pas d'erreurs de grammaire.	Orthographe correcte, même des termes plus difficiles. Utilisation exacte de la ponctuation et des majuscules. Normes de grammaire maîtrisées.	Emploi de variantes orthographiques inusitées à effet stylistique. Utilisation stylistique de la ponctuation et des majuscules. La maîtrise de la grammaire contribue à rehausser clarté et style.

³⁵ Des moyens pour intéresser le lecteur : utiliser des marques énonciatives (présence de l'énonciateur et du destinataire), un vocabulaire connoté, des figures de style, des ponctuations expressives, des procédés typographiques, varier les types et formes de phrases et les reprises de l'information, etc.

Annexe 10. Typologie exemplifiée des erreurs à l'écrit

(Ammar, Daigle et Lefrançois, 2016)

SYNTAXE			
Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Exemples
phrase simple	respect du modèle de la <i>phrase de base</i>	groupe syntaxique orphelin (GAdv, GAdj, GN, GPrép, GV ou Psub);	* <i>Le fils de la dame qui était allée au pôle Nord.</i>
		absence du sujet ou du prédicat	* <i>Il était une fois, dans un village lointain.</i> * <i>Une petite fille qui s'appelait Alice.</i>
	construction du GN	absence d'expansions nécessaires	* <i>Il y avait de nombreux cadeaux et de [Adj.]décorations.</i>
		absence du noyau du GN	* <i>La jolie petite [N] de sa soeur était restée dans l'auto.</i>
		Dét. absent, de trop (ou erroné pour les N indéénombrables qui requièrent un Dét. partitif)	* <i>Pour ma recette, il faut trois tomates, le lait, la farine</i>
		erreur dans la position de l'Adj ou du compl.	* <i>les trois cochons petits</i>
		Prép. ou Dét. absent, de trop ou erroné pour le compl. du nom	* <i>La nouvelle femme [de] son père était très méchante.</i>
		construction du GV	complément absent, de trop ou erroné
	Prép. absente, de trop ou erronée (sauf dans le cas d'une juxt. ou coord. de CI)		* <i>Ça lui a permis à sauter de l'autre côté.</i>
	auxiliaire ou semi-auxiliaire erroné, absent ou de trop exemple		* <i>l'idée m'a venue de te tuer</i>
	position de l'Adv. erronée		* <i>Le garçon rapidement a ramassé la baguette et est parti.</i>
	ordre ou emplacement erroné		* <i>J'ai donné à Mathieu mes mitaines.</i>

		des compléments verbaux	* <i>Il lui la a arrachée des mains.</i>
		mauvaise catégorie de complément du V	* <i>Je vais l'école tous les jours.</i> * <i>Je pense d'être capable.</i>
		erreur reliée au modificateur du V	* <i>Elle beaucoup âgée pour pratiquer des sports extrêmes.</i>
		Pron. pers. compl. tonique (<i>moi, toi, soi, etc.</i>) occupant la fonction de CD ou de CI du V	* <i>tuer toi [pour te tuer]</i>
		pronom réflexif absent ou de trop	* « <i>Je croyais que vous étiez mon amie!</i> » <i>exclama Hazel.</i>
		GV ne comportant aucun noyau ou plus d'un noyau	* <i>Celle-ci était écrite rédigée à l'attention d'Hazel.</i>
	construction du GPrép	complément de la préposition absent	* <i>Je suis allée avec.</i> * <i>Après [GN] viendra le beau temps.</i>
	construction du GAdj	complément obligatoire de l'Adj. absent (pour un Adj. Au comparatif, au superlatif ou pour certains Adj. requérant un compl.) ou erroné	* <i>Il n'est pas apte [à ...].</i> * <i>les mêmes règles d'aujourd'hui</i>
		position erronée de l'Adv. modificateur de l'Adj.	* <i>Le Musca Crustacéus, connu mieux sous le nom de poisson humain</i>
	coordination et juxtaposition de groupes	zeugme syntaxique ou sémantique	* <i>Il croyait aux miracles et que sa femme allait guérir.</i> * <i>Il était heureux et parti acheter des provisions.</i>
		juxtaposition de GN ou de GPrép. sans les Prép. ou les Dét. appropriés	* <i>Toutes les personnes ont mal aux yeux et les oreilles.</i>
		coordonnant ou ponctuation erroné, absent, de trop ou mal positionné	* <i>Il était petit et un peu gros et très puant.</i>

	reprise pronominale non emphatique	d'un complément ou d'un sujet	* <i>La dame elle avait l'air d'être contente.</i>
	autres	autres erreurs dans la P de base	* <i>en Rome, à Chine, à Brésil</i> * <i>À chaque jour</i>
Phrase complexe	juxtaposition et coordination de P	ponctuation ou coordonnant absent, de trop ou erroné	* <i>Valtor n'abandonna pas il voulait sortir avec elle à tout prix.</i>
		juxtaposition ou coordination (correctement effectuée ou non) de P sémantiquement incompatibles	* <i>Il était une fois un dragon qui vivait dans un village lointain, le dragon aimait jouer au soccer.</i>
	Psub. corrélatif	absence de l'Adv. corrélatif	* <i>Les cadeaux étaient lourds que la poche du Père Noël s'est déchirée.</i>
		autres erreurs de construction de la Psub. corrélatif	* <i>Il avait si assez mangé qu'il explosa.</i>
	Psub. relative	construction ou la position de la relative infinitive erronée	* <i>Sans le moindre bruit fait, il se glissa secrètement dans la pièce.</i>
		pronom résomptif	* <i>La tarte dont la fillette en a mangé</i>
	participiale ou infinitive	problème dans la construction de la Psub	* <i>Passée minuit, c'est dangereux.</i>
		sujets non coréférentiels	* <i>Affolée, son père la rassura.</i>
	mode dans la Psub	erreur dans le choix du mode	* <i>Il faut qu'elle fait ses devoirs.</i>
	concordance des temps	dans la Psub ou avec le <i>si</i> de condition	* <i>Si j'aurais su, je te l'aurai dit.</i>
	Subordonnant absent, de trop ou erroné	pour enchâsser la Psub	* <i>Le livre que je t'ai parlé a disparu.</i>
	enchaînement de P	3 P syntaxiques ou plus enchainées de manière erronée (ponctuation ou connecteur absent ou erroné)	* <i>Il faut mélanger les ingrédients sec ensuite il faut battre l'oeuf avec le sucre finalement il faut mélanger le mélange d'oeuf dans le mélange sec.</i>
Insertion de P	Absence d'inversion dans l'incise	* « <i>Au moins, c'est le bras gauche</i> », elle pensait.	

types et formes de P	phrase exclamative	absence du mot exclamatif	* <i>Elle est belle!</i> (au lieu de <i>Elle est si belle!</i> ou de <i>Comme elle est belle!</i>)
	phrase interrogative	absence d'inversion sujet/verbe ou inversion erronée	* <i>Quel âge tu as?</i> * <i>A-Julie finit de manger?</i>
		absence du mot interrogatif ou mot interrogatif erroné	* <i>Quoi fais-tu?</i>
	phrase négative	absence d'une marque de négation ou marque de trop	* <i>Je ne mange de viande.</i>
		emplacement des marques de négation erroné	* <i>Il y n'a pas de solution.</i>
		erreur dans l'emploi du <i>non</i> ou des formes sur le modèle <i>ne... pas</i>	* <i>un sport connu, mais pas pratiqué</i>
		emploi de <i>et</i> ou de <i>ou</i> à la place de <i>ni</i> pour une coordination dans une P négative	* <i>Je n'ai plus assez de temps et d'ingrédients pour recommencer!</i>
	phrase impérative	effacement du sujet manquant	* <i>Vous soyez prêt, car la bête arrive.</i>
		Pron. clitiques CD ou CI en position préverbale	* <i>Me-le-donnez tout de suite!</i>
		ordre des Pron. clitiques CD et CI erroné	* <i>Donnez moi-le tout de suite!</i>
déplacement des Pron. compl. en position post-verbale dans une interrogative négative		* <i>Ne cris-moi pas après.</i>	
P déclarative, positive, active et neutre	présence d'une manipulation, d'une structure ou d'une locution appartenant à un autre type ou forme de P	* <i>Il vient où est-ce que superman est.</i> * <i>Il te donne un pouvoir et fais-tu raconte le futur.</i>	
Détermination de la catégorie grammaticale	homophones	pronoms et déterminants	* <i>Elle ma dit que ses la que ce trouve le trésor.</i>
		confusion entre les sons é et è ou leurs graphies dans les	* <i>Si tu l'obliges à le jetez, je n'auré pas le choix de t'empêché et tu vas le regrettez.</i>

		désinences verbales (ou en fin de mot)	* <i>ce n'ait pas de tes oignons</i>	
		homophones lexicaux	* <i>mer/mère/maire</i> * <i>vert/vers/verre/ver</i>	
	faux-homophones		* <i>parce qui</i> (au lieu de <i>parce qu'il</i>) * <i>Elle était cachée cher la fée.</i>	
	majuscule en début de mot	manquante ou de trop (N ou Adj. de peuple, de race ou d'habitant; nom d'une langue)	* <i>L'anglais qui mange un muffin Anglais parle l'Anglais.</i>	
ponctuation	absence de virgule pour isoler le C de P ou l'adjointe déplacée	C de P, Psub. ou participiale	* <i>Hier j'ai vu un extraterrestre.</i>	
	absence de virgule devant ou après un coordonnant ou un connecteur textuel,	<i>mais</i> ou <i>car</i> ; adverbes de relation <i>alors, donc</i> ; organismes textuels <i>premièrement,</i> <i>deuxièmement,</i> etc.	* <i>Je t'aime beaucoup, mais je dois partir.</i>	
	détachement par la virgule erroné ou de trop	virgule employée devant compl. de P en fin de P		* <i>Je partirai, dès que je pourrai.</i>
		devant une corrélative (de comparaison ou de conséquence)		* <i>Elle était si laide, que le miroir s'est brisé.</i>
		entre le V et ses compléments		* <i>J'aimerais parler avec le directeur, d'un sujet personnel.</i>
		entre le subordonnant et la Psub		* <i>C'était la femme que, Georges, le roi, voulait épouser.</i>
		entre le sujet et le prédicat		* <i>La vieille dame, prenait son thé.</i>
		entre le N et son compl. restrictif / déterminatif		* <i>La pièce, qu'elle avait ramassée, n'était pas la bonne.</i>
	Absence d'encadrement	d'un pronom de reprise		* <i>La duchesse_ elle pouvait acheter les plus beaux bijoux.</i> * <i>Il avait tout ce qu'il fallait alors que sa soeur_ elle_ était complètement démunie.</i>
		d'une incise (= absence de virgule devant une incise)		* <i>«Maman!»_ cria-t-elle.</i> * <i>Alors_ dit-t-il_ on fera autrement.</i>

		d'un groupe qui ne fait pas intrinsèquement partie de la P de base (P à construction particulière, incidente, etc.)	* <i>Je ne crois pas_ Monsieur_ que cela soit possible.</i>
		du compl. du N explicatif/ non déterminatif (par exemple, un relative explicative ou un GN mis en apposition)	* <i>Anna_ qui marchait depuis des heures_ était complètement épuisée.</i>
	punctuation inappropriée, absente ou de trop	parenthèses, guillemets, point d'interrogation, point d'exclamation, deux-points, points de suspension, pointvirgule, point ou autres signes de ponctuation de la P erroné, absent ou de trop	* <i>Il lui demanda pourquoi il avait fait ça?</i> * <i>Elle avait : des pommes, des bananes et des poires.</i>
	absence d'une majuscule en début de P ou présence d'une majuscule sur un mot précédé d'un signe de ponctuation autre que le point		* <i>Elle avait fait son choix : Elle allait partir durant la nuit.</i>
	autres erreurs de ponctuation	absence de virgule entre des mots répétés pour marquer l'insistance, erreur de positionnement de la ponctuation et des guillemets du discours rapporté direct, absence de virgule pour remplacer un terme supprimé lors d'une ellipse	* <i>Elle est très_ très méchante.</i> * <i>« Je pense » dit-t-elle « que nous allons la retrouver ».</i>
P à construction	emploi erroné des présentatifs <i>il y a</i>		* <i>Dans mon sac, c'est deux billets de cent dollars.</i>

particulière	(même dans la phrase interrogative), <i>il était une fois</i> , <i>c'est, voici et voilà</i> ; emploi erroné d'une construction impersonnelle, etc.		* <i>Il y a une fois, je suis allé dans le cimetière à minuit.</i>
ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE			
Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Exemples
accord dans le GN	accord de l'adjectif absent ou de trop	en genre et en nombre, y compris l'accord absent ou de trop de l'adjectif de couleur et de l'adjectif numéral	* <i>Les petit filles jouent dehors.</i> * <i>Les chats sont des petit félins.</i>
	accord du déterminant absent, de trop ou erroné	en genre et en nombre, y compris l'accord du Dét. interrogatif, du Dét. numéral, des locutions déterminatives et des contractions (<i>au/aux, des</i>)	* <i>Le secrétaires de son école ont oublié d'appeler son mère.</i> * <i>Quel mère oublierait son enfant?</i> * <i>touts sorte de caractéristiques</i>
	marque d'accord sur le noyau absente ou de trop	y compris sur un N composé invariable	* <i>Les plus belles maison</i> * <i>Les arcs-ens-ciels se croisaient</i>
	accord du prédéterminant absent ou de trop	n'inclut pas l'erreur	*touts (OLVsub6) * <i>Tout les jours</i>
	absence ou présence erronée d'une marque d'accord sur un N dans un GPrép ou un GN compl. du N		<i>la montagne de *livre</i> * <i>les chevaux de courses</i> * <i>la montagne de livre</i>
	accord dans la chaîne Det-Adj-Nom effectué sur une base erronée		* <i>chaques élèves partis</i>
accord régi par le sujet dans le GV	accord du verbe	désinence verbale absente ou erronée	* <i>Les adolescents mange beaucoup.</i>
	accord erroné ou manquant de l'attribut du sujet	(à l'exception des erreurs relevant des codes OGs4 et OGN1)	* <i>Ma mère a été arnaqué.</i>

	accord erroné ou anquant du PP dans une participiale		* <i>Fâchés de sa réaction, les sorcières lui jetèrent un sort.</i>
	accord manquant ou erroné du PP employé avec l'aux. <i>être</i>	sans sujet réalisé ou avec sujet réalisé	* <i>Elles sont descendu</i>
	marque d'accord erronée, absente ou de trop sur le PP d'un V pronominal		* <i>Elle s'est cogné sur la table.</i> * <i>Elle s'est fixée des objectifs.</i>
	marque d'accord avec le S sur un mot qui ne devrait pas en recevoir	verbe infinitif, adverbe	* <i>ils parlent forts</i>
accord régi par le CD dans le GV	PP avec <i>avoir</i> accordé avec CD après V		* <i>Il a vendue sa maison.</i>
	PP avec <i>avoir</i> accordé avec le S		* <i>Elle a mangée un fruit .</i> * <i>Elle a acheté deux fruits et les a mangée le lendemain.</i>
	PP avec <i>avoir</i> accordé avec le CI		* <i>Vu que les enfants avaient faim et qu'elle n'avait pas mangé sa part de gâteau, elle la leur a donnés.</i>
	PP avec <i>avoir</i> non accordé avec le CD avant V		* <i>La pizza que j'ai mangé goutait le brûlé.</i>
	accord erroné ou anquant de l'attribut du CD		* <i>Ils trouvent cette musique dérangeant.</i>
	toute autre marque d'accord (ou consonne finale erronée) du PP avec <i>avoir</i>		* exemple : <i>le propriétaire n'avait point *prit soin d'y installer un loquet</i>
	absence ou erreur de marque d'accord sur le PP d'un V pronominal		* <i>Ils se sont absenté toute la journée.</i> (V essentiellement pronominal) * <i>Ils se sont félicités d'avoir entendu.</i> (V occasionnellement pronominal)
	marque d'accord avec le CD sur un mot qui ne devrait pas en recevoir		* <i>Il faut les faire partirs.</i> * <i>Elle les a biens faits</i>

autres	marque d'accord sur un mot nonreceveur	par exemple, sur un mot habituellement receveur, mais faisant partie d'une locution invariable	* <i>En première, il m'a dit que [...]</i>
ORTHOGRAPHE LEXICALE			
Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Exemples
phonologique	correspondances graphophonétiques	Erreurs affectant la prononciation du mot	* <i>J'ame l'école québécoise.</i> * <i>égoïste</i>
morphologique	dérivationnelle	graphème final erroné ou absent (généralement muet permettant de faire des liens avec des mots de la même famille)	* <i>du lai 2%</i> * <i>le représentand</i> * <i>trop lour pour le soulever</i>
visuelle	sublexicale	règle de position non respectée	* <i>renplaçants</i>
		multigraphémie (excluant les erreurs d'OLsub6)	* <i>le batau à la dé</i>
		lettre muette erronée, absente ou de trop (excluant les erreurs d'OLm et d'OLsub4)	* <i>beaucoup</i> * <i>l'hélicoptères</i> * <i>les trottoires</i>
		légalité orthographique	* <i>une planch à neige</i> * <i>couronn</i>
		Irrégularité orthographique	* <i>blizard</i> * <i>cinque ou six</i>
		accents et tréma (excluant les erreurs de Sc1 et d'OLphono)	* <i>effacer</i> * <i>la pate à biscuits</i>
		exceptions orthographiques liées au pluriel (substitution graphémique)	* <i>Touts les garçons</i> * <i>Ils ont volé les bijoux de ma mère.</i> * <i>Ils ont des nez semblables.</i>
		supralexicale	élision (élision obligatoire absente ou élision interdite, excluant les erreurs de Sc1)
			frontières lexicales (mots fractionnés, fusionnés ou erreurs)

		liées aux liaisons) (catégorisation Sc1 possible pour les erreurs telles <i>Je suis en chanté</i> , dépendant du contexte et de la catégorisation de l'enseignant)	
		mots composés (trait d'union manquant ou de trop dans les mots composés)	* <i>coffre fort</i> * <i>bouche-bée</i> * <i>un chandail bleu vert</i>
		oubli de l'accommodement du Déf. ou de l'Adj. devant un mot à initiale vocalique ou présence de l'accommodement devant un mot commençant par une consonne ou un <i>h</i> aspiré	* <i>sa amie</i> * <i>les yeux de l'hibou</i> * <i>ce avion</i> * <i>un beau haricot</i>

Annexe 11. Certificat d'éthique

Certificat n° CEREP-19-005-D

Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP)

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie, selon les procédures en vigueur et en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Évolution des pratiques d'enseignement de l'atelier d'écriture et leurs effets sur le développement de la compétence à écrire en français langue étrangère
Étudiante requérante	Thi Tram Sinh Huynh , candidate au doctorat, FSE - Département de didactique, Université de Montréal
Directrice de Recherche	Isabelle Montésinos-Gelet , professeure titulaire, FSE - Département de didactique, Université de Montréal
Financement	
Organisme	s/o
Programme	
Numéro d'octroi	
No de compte	

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CEREP qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.

Anne-Marie Émond, présidente
Comité d'éthique de la recherche en
éducation et en psychologie
Université de Montréal

2 avril 2019
Date de délivrance

1er mai 2020
Date limite du
prochain suivi