

L'analyse du développement des processus de l'écrit de quatre élèves à risques de la 7^e année dans un programme d'immersion française

JOSÉE LE BOUTHILLIER

L'Université du Nouveau-Brunswick à Fredericton

PAULA KRISTMANSON

L'Université du Nouveau-Brunswick à Fredericton

Résumé

Cette étude ethnographique rapporte les progrès effectués au cours d'une année scolaire par quatre auteurs à risques d'un programme d'immersion français par rapport aux processus de l'écrit. En comparant les données recueillies à l'aide de protocoles de verbalisation en novembre/décembre 2012 et en mai 2013, nous avons examiné l'amélioration par rapport à la planification, à la mise en texte, à la révision/correction et à l'affect. Comme grille d'analyse, nous avons utilisé le modèle d'écriture de Hayes (1996). Nos résultats ont révélé que les auteurs à risques de cette étude avaient effectué des progrès par rapport à la mise en texte, à la révision/correction et à l'affect, mais peu quant à la planification.

Abstract

This ethnographic study reports on the progress made by four at-risk French immersion students in their writing processes during one school year. By comparing the data collected while using think-alouds in November/December 2012 and May 2013, we examined the progress made in regards to planning, translating and revising processes as well as in aspects related to affect. We used Hayes' (1996) writing model as a coding scheme. Our results revealed that the at-risk students made progress in areas related to translating, revising and affect, but little progress was noted in planning.

Introduction

Genesse et Lindholm-Leary (2013) ont déploré que les recherches existantes sur les élèves à risques dans les programmes d'immersion soient à la fois datées et peu nombreuses. De plus, la plupart des études récentes publiées au sujet de ces auteurs se sont surtout intéressées aux lecteurs à risques en immersion (par ex. Bourgoin, 2014; Bourgoin et Dicks, 2013; Bournot-Trites, 2008b; Erdos, Genesee, Savage et Haigh, 2013). Pellerin (2013) a par ailleurs publié des résultats de recherche concernant l'emploi de technologies digitales pour soutenir les élèves à risques en immersion. À notre connaissance, aucune étude récente n'a été publiée traitant spécifiquement de l'écriture, sauf les articles découlant de cette étude (Le Bouthillier, 2013; 2015).

Néanmoins, certaines études plus datées ont incorporé des mesures écrites dans leurs études au sujet des auteurs à risques. En 1976, Genesee a mené une étude auprès d'élèves de programmes d'immersion française précoce et tardive dans le but d'évaluer le rôle de l'intelligence dans l'acquisition d'une langue seconde. Ce chercheur a fait passer des épreuves en écriture en plus de celles en lecture, en expression et en compréhension

orales. Ces tests d'écriture ont révélé que les effets de l'intelligence étaient semblables pour l'écriture tant pour les élèves de l'immersion précoce que pour l'immersion tardive, étant donné que les auteurs à risques performaient moins bien en écriture que les élèves dans la moyenne et que les auteurs plus habiles. De plus, dans deux études, Bruck (1978, 1982) a suivi des élèves éprouvant des troubles de langage de la maternelle à la fin de la 3^e année dans des programmes d'immersion française afin de déterminer si ces programmes convenaient à ce type d'élèves. Les résultats des élèves éprouvant des troubles de langage sur une batterie de tests dont certains étaient des tests d'aptitude à écrire ont été comparés à ceux de deux groupes contrôles d'enfants dits « normaux ». Des résultats de ces études, Bruck a observé que les élèves éprouvant des troubles de langage en immersion et dans un programme régulier en anglais obtenaient des résultats similaires aux différentes épreuves et, qu'ainsi, leur participation dans un programme d'immersion ne se faisait pas à leur détriment.

Ainsi, les études incluant des mesures écrites ne visaient pas spécifiquement un examen approfondi des capacités en écriture des auteurs à risques en immersion. Par notre étude, nous visons donc à contribuer à la recherche liée aux auteurs à risques dans un programme d'immersion française en examinant les progrès effectués par rapport aux processus de l'écrit par quatre auteurs à risques de la 7^e année au cours d'une année scolaire. Dans notre étude, nous avons adopté la définition des élèves à risques dans son sens large de Genesee (2007, p. 690):

des élèves qui ont des troubles du langage, des difficultés scolaires et des difficultés à lire et à écrire, ou qui sont susceptibles d'avoir de telles difficultés, qu'elles découlent de ce que l'on pourrait considérer comme des facteurs cliniques (retard de la lecture ou trouble du langage) ou des facteurs non cliniques (en règle générale, de faibles niveaux d'aptitude scolaire).

Dans un premier temps, nous présenterons notre encadrement théorique, puis notre recension des écrits où nous traiterons des modèles d'écriture, plus particulièrement de celui de Hayes (1996), des éléments d'un bon texte et des caractéristiques des auteurs à risques. Nous terminerons cette section par notre question de recherche pour ensuite présenter notre méthodologie, nos résultats et la discussion de nos résultats. Nous partagerons, en dernier, nos conclusions.

Encadrement théorique et recension des écrits

La théorie sociocognitive de Bandura (2002)

Cette étude a adopté une perspective sociocognitive. Selon cette dernière, le développement humain résulte de l'interaction entre des facteurs comportementaux, cognitifs, personnels et environnementaux. Ces facteurs s'autodéterminent entre eux.

Selon Bandura (2002), l'être humain se distingue par sa capacité autoréflexive, ce qui l'amène à analyser ses expériences et à réfléchir à ses propres processus de pensée. De ce sentiment d'autoefficacité émerge la motivation. Par exemple, l'élève se sentant efficace face à une tâche d'écriture arrive à générer de l'intérêt et à participer à cette tâche. Au contraire, l'élève avec un bas niveau d'autoefficacité évite cette tâche, réduit

ses efforts, abandonne facilement face à des difficultés et pense sans cesse à ses déficiences contribuant ainsi à son stress et à son anxiété.

Le modèle d'écriture de Hayes (1996)

Plusieurs modèles d'écriture ont tenté de représenter la complexité de l'écriture en intégrant les savoirs et les processus qui y sont reliés. Le premier d'entre eux, celui de Hayes et Flower (1980), bien qu'il ait constitué un apport important à la recherche, conceptualisait l'écriture seulement en termes de processus cognitifs. Cependant, en 1996, Hayes apportait des changements importants au premier modèle qu'il avait conçu avec sa collègue. Dans son nouveau modèle, il reconnaissait que l'écriture allait au-delà de processus cognitifs et que celle-ci était influencée par le contexte social dans lequel elle était produite ainsi que par des facteurs affectifs et physiques. Ce modèle étant congruent avec notre perspective théorique, il a été adopté ici pour représenter l'écriture et, aussi, comme grille d'analyse de nos données.

Le modèle de Hayes compte deux grandes parties: l'environnement de la tâche et l'individu. L'environnement de la tâche comporte des éléments extérieurs à l'auteur(e), mais qui peuvent influencer sa performance comme l'environnement social avec l'auditoire et les collaborateurs et l'environnement physique avec le texte produit jusqu'à maintenant et le médium de composition. Dans sa deuxième partie, celle de l'individu, le modèle de Hayes (1996) a conservé les processus cognitifs de son premier modèle avec Flower (1990) ainsi que la mémoire à long terme, mais il a ajouté toute la dimension affective de l'écriture en intégrant les buts, les prédispositions, les croyances et les attitudes l'auteur en plus des coûts et des avantages estimés par cet auteur. Un autre ajout notable est celui de la mémoire de travail. En effet, les processus de l'écrit exercent de lourdes demandes sur la mémoire de travail, plus spécifiquement sur l'exécutif central (Kellogg, 2008).

Du modèle original de 1980, Hayes (1996) a conservé la mémoire à long terme qui contient le savoir lié au sujet, à l'acte communicatif par le biais du savoir lié à l'auditoire ciblé et, dernièrement, le savoir linguistique représenté par les plans d'écriture en stock. Ce chercheur a renommé les processus de l'écrit en interprétation du texte, réflexion et production du texte. Cependant, parce que les termes employés dans le modèle de 1980 sont toujours ceux les plus communément employés, nous avons conservé ceux-ci dans notre étude. Ceux-ci sont composés de trois processus : (a) La planification qui est divisée en sous-processus, c'est-à-dire génération, organisation et l'établissement d'objectifs; (b) La mise en texte comprend quatre sous-processus soit l'élaboration, la linéarisation, la formulation et l'exécution. L'élaboration consiste de la récupération et de l'élaboration du texte à partir d'une partie ou de la totalité du plan effectuée lors du processus de planification. Lors de la linéarisation, les contenus récupérés pendant l'élaboration sont transformés pour la première fois dans une structure sémantico-syntaxique. Pendant la formulation, la structure sémantico-syntaxique est maintenant mise en mots et dans une forme grammaticale correcte. Le dernier sous-processus, l'exécution, renvoie à l'exécution graphique du produit linguistique (Alamargot et Chanquoy, 2001). Le processus de la mise en texte est soumis à trois contraintes, celle de la capacité limitée de la mémoire de travail, des caractéristiques sémantiques et linguistiques de la partie du texte qui est déjà rédigée et, enfin, de la nature conceptuelle de la partie du plan qui contrôle la récupération des propositions.

Ainsi, pour tenir compte des caractéristiques sémantiques et linguistiques de la partie du texte déjà écrite, l'auteur doit constamment interagir avec le texte. Par exemple, il pourrait se demander : « Quelle idée suivrait bien celle que je viens de terminer? Quelle structure serait la meilleure, celle-ci ou celle-là? Ce terme est-il bien celui qui traduit le mieux ma pensée? » Hayes (1996) a décrit cette interaction avec le texte comme une activité de résolution de problèmes; (c) La révision est sous-divisée en lecture et édition. Le sous-processus de la lecture permet à l'auteur de détecter ses erreurs et de comparer le texte écrit au but qu'il s'était établi lors de la planification, tandis que l'édition renvoie au système de production de règles pour résoudre des problèmes.

Les éléments d'un bon texte

Plusieurs contextes scolaires, dont le Nouveau-Brunswick où s'est déroulé notre étude, empruntent les six traits d'écriture définis par d'Education Northwest (2012) pour enseigner et évaluer l'écriture. Ces six traits d'écriture représentent les éléments d'un bon texte, donc plusieurs savoirs que les auteurs ont à utiliser, pendant qu'ils mettent en œuvre leurs processus de l'écrit.

Ces six traits sont: idées, organisation, voix, choix de mots, fluidité des phrases et conventions linguistiques. Le trait « idées » comporte l'émergence d'un thème principal et le soutien de ce thème par des détails complémentaires, la connaissance du sujet et la prise en compte de l'auditoire cible. Pour sa part, le trait « organisation » inclut la situation initiale et la conclusion, les transitions entre les paragraphes, le séquençage des idées et la structure formelle du texte. Pour le choix de mots, le vocabulaire est précis et utilisé correctement. Il crée des images et le mot est choisi de façon à convenir à l'auditoire. Le trait de la « fluidité des phrases » est défini comme la construction correcte des phrases. En dernier lieu, le trait « conventions linguistiques » inclut l'orthographe, la ponctuation, les conventions d'usage grammatical et l'évidence de révisions et de corrections. Dans cette étude, nous avons omis le trait d'écriture « voix », décrit comme l'amour de son sujet, car il était difficile à le cerner en tant que trait distinct. Il ressort plutôt selon les effets d'un trait individuel et collectif des autres traits.

Les caractéristiques et les besoins particuliers des auteurs à risques

Les recherches menées dans le contexte spécifique de l'immersion quant aux auteurs en difficulté n'offraient aucune piste en ce qui concerne les caractéristiques spécifiques de ces auteurs. Il a donc fallu se tourner vers la recherche au sujet de l'écriture en langue maternelle et en contexte minoritaire, et vers celle dans le domaine plus général de la langue seconde pour voir comment les auteurs à risques utilisaient les différents processus de l'écrit et les traits d'écriture comparés à leurs pairs au développement typique. Les recherches empiriques ont identifié les caractéristiques suivantes.

Les auteurs à risques ont tendance à mettre l'accent sur le produit au détriment du processus par rapport à leurs pairs au développement typique (Saddler et Graham, 2007). Ainsi, ils consacrent peu de temps à la planification et à la révision de leurs textes (Lin, Monroe et Troia, 2007). Graham, Schwartz et MacArthur (1993) ont indiqué que les auteurs à risques possédaient des conceptions limitées des buts de l'écriture. Les auteurs à risques ne considèrent pas la structure globale du texte, ni son sens (Leki et coll., 2008). Pendant la mise en texte, ces auteurs interagissent peu avec le texte déjà écrit (Blaya,

1997). En ce qui a trait au processus de révision, ils mettent l'accent uniquement sur les conventions linguistiques comme l'orthographe, la ponctuation et les majuscules ainsi que sur la propreté du texte, l'écriture manuscrite et la formation des lettres (Leki et coll., 2008), tandis que les auteurs au développement typique tiennent compte autant du contenu que des conventions linguistiques et de l'aspect physique du texte. Par conséquent, leurs révisions ont très peu d'effet sur la clarté de leurs textes. De plus, Graham (2006, cité par Saddler et Graham, 2007, p. 232) a déclaré que les auteurs au développement typique possédaient plus de savoir que les auteurs à risques et que ce savoir était plus sophistiqué. Par rapport au domaine affectif, Khaldieh (2000), dans une étude réalisée auprès de 43 étudiants américains de premier et de deuxième cycle apprenant l'arabe comme langue seconde, a démontré que les auteurs moins compétents exhibaient une haute anxiété, de la frustration et des attitudes négatives face à l'écriture.

En ce qui concerne les besoins des auteurs en immersion en général, ceux-ci se rapprochent grandement des besoins identifiés par la recherche en français en milieu minoritaire (p. ex. Blain et Cavanagh, 2014, 2016; Cavanagh, 2008). En effet, les résultats de la recherche effectuée dans les programmes d'immersion ont indiqué que, comme leurs pairs dans un contexte de français minoritaire, ils ont besoin : 1. d'un enseignement explicite des différents savoirs liés à l'écrit, c'est-à-dire non seulement le savoir linguistique, mais tous les savoirs dont est formée la compétence communicative, ainsi que des processus de l'écrit (Rivard et coll., 2007); 2. de temps – avec un accent sur la planification et la révision - et de pratique prolongée (Hall, 1993); 3. d'étayage littéraire (Kristmanson et coll., 2008, 2009, 2010); 4. d'outils de référence adaptés à leur niveau de langue (Rivard et coll., 2007); et 5. de liens entre l'oral, la lecture et l'écriture (Kristmanson et coll., 2008, 2009, 2010).

Les différences identifiées en ce qui concerne les savoirs liés à l'écriture et au processus de l'écrit entre les auteurs à risques et au développement typique motivent fortement la question des besoins en fait d'un enseignement visant à répondre à ceux des auteurs en difficulté. En fait, leurs besoins sont similaires à ceux des auteurs en général, mais ils ont besoin de « plus » de tout (Trehearne, 2006).

Premièrement, il faut avoir des attentes élevées par rapport aux auteurs à risques ainsi que de découvrir leurs forces afin de bâtir les connaissances de ces élèves à partir de leurs forces au lieu d'utiliser le modèle du déficit (Smith, 1998). Deuxièmement, ces élèves ont besoin de beaucoup d'enseignement explicite au sujet de tous les aspects de l'écriture, c'est-à-dire tous les savoirs du modèle de compétence communicative proposé (Saddler et Graham, 2007). La modélisation de tous ces aspects ainsi que la transmission des savoirs déclaratifs, procéduraux et conditionnels sont cruciales. Cette modélisation devrait mettre beaucoup d'accent sur les stratégies métacognitives et métalinguistiques afin que les auteurs à risques développent ces savoirs et qu'ils soient en mesure de s'autoréguler lors de l'écriture de textes (Englert, 2009). Dans un troisième temps, les auteurs à risques nécessitent de nombreuses occasions d'interagir avec leur enseignant et leurs pairs à l'intérieur de différentes structures de travail, mais en privilégiant des sessions à deux ou en petits groupes et des entretiens individuels avec l'enseignant (Joy et Murphy, 2012). Lors du travail de groupe, ce groupement doit être hétérogène (Trehearne, 2006). Aussi, les auteurs à risques ont particulièrement besoin d'étayage et il est essentiel que l'enseignant les aide à commencer la tâche d'écriture (Joy et Murphy, 2012). L'enseignant doit leur fixer des buts à court terme, briser les tâches complexes en

unités plus faciles à gérer et les ramener constamment à leur intention d'écriture et à l'auditoire cible. Les tâches proposées doivent être dans les limites de contrôle des auteurs à risques (Smith, 1998). Cinquièmement, les auteurs en difficulté ont besoin de beaucoup de temps pour planifier et pour murir leurs textes ainsi que de passer beaucoup de temps à écrire. Par ailleurs, ils profitent de la prévisibilité et des routines (Trehearne, 2006). Sixièmement, ces auteurs ont besoin de lire des textes de tous genres; les leurs, ceux de leurs camarades de classe et ceux d'écrivains afin de les analyser et d'en discuter. Ils doivent avoir l'occasion d'entendre parler des caractéristiques de bons textes pendant les discussions pour faire suite à la lecture de textes. En outre, les enseignants doivent utiliser la technologie à leur disposition pour soutenir leurs élèves en difficulté (Pellerin, 2013; Smith, 1998). Finalement, mais certainement pas le moindre des besoins, les auteurs à risques nécessitent des encouragements et des louanges. Leurs enseignants doivent souligner et applaudir leurs efforts (Trehearne, 2006).

Question de recherche

En considérant le besoin de recherches en ce qui concerne l'écriture et les élèves à risques en immersion, la question de recherche suivante a guidé notre étude : comment est-ce que les processus de l'écrit de quatre auteurs à risques se développent-ils au cours d'une année scolaire (2012-2013)?

Méthodologie

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons emprunté l'étude de cas ethnographique. L'ethnographie intègre la culture dans l'analyse et se préoccupe de l'holisme (Watson-Gegeo, 1988). Elle permet aussi d'étudier un phénomène social et culturel dans le feu de l'action. Dans le cas présent où l'objectif de l'étude était d'examiner la construction des savoirs liés aux processus de l'écrit d'auteurs à risques, cette méthodologie nous a permis d' :

ancrer les processus cognitifs dans leur forme active, de rendre compte de la langue et des activités en fournissant des preuves de se souvenir, de penser et de percevoir au lieu de comme des objets comme les souvenirs, les perceptions et la cognition dans la tête des auteurs... (Athanases et Brice Heath, 1995, p. 266).

Harklau (2005) a affirmé qu'il était difficile de parler d'ethnographie sans parler d'étude de cas. Merriam (2009, p. 40) a expliqué qu'une étude de case était « une description et une analyse approfondies d'un système borné ». Elle a continué en affirmant que l'étude de cas était moins un choix méthodologique qu'un « choix de ce qui sera à l'étude » (p. 40), c'est-à-dire du système borné.

Participants et échantillonnage

Dans l'étude plus large sur le développement des savoirs liés à l'écrit d'élèves à risques et au développement typique de la 7^e d'un programme d'immersion, vingt élèves et quatre enseignantes ont participé ainsi que le directeur et le directeur adjoint de l'école, l'orthopédagogue et la conseillère scolaire. À l'intérieur de cette étude de cas unique, nous avons intégré des sous-cas, en d'autres mots des cas intégrés (Yin, 2009), c'est-à-

dire quatre auteurs à risques et le même nombre d'auteurs au développement typique. Dans nos résultats, nous traiterons uniquement des auteurs à risques. Étant donné que les auteurs à risques nous intéressaient particulièrement dans cette étude, nous avons employé la technique de l'échantillonnage délibéré à l'intérieur de la classe choisie. Ces élèves ont été choisis selon leurs résultats aux évaluations formatives d'écriture en arts langagiers en anglais et en immersion française, selon leurs résultats de fin d'année scolaire en art du langage de l'immersion en 6^e année ainsi que les perceptions de leurs enseignants passés et présents.

Les quatre élèves à risques participant à cette étude se nommaient Ed, Molly, Brad et Luke¹. Ils participaient à un programme d'immersion française, où l'apprentissage de la langue seconde, le français, se faisait par le biais de l'apprentissage des différentes matières scolaires, depuis la première année. Voici une brève description du profil de chacun de ses auteurs dans le tableau 1.

Tableau 1

Profil des auteurs à risques

Ed

Dysgraphie

Difficultés à organiser ses pensées et à fournir des détails à l'écrit

Difficultés à comprendre la langue orale (anglais et français) et à se souvenir de ce que les gens ont dit

Difficultés à rester sur le sujet et aller droit au but quand il parle

Difficultés à regarder les personnes quand il parle ou écoute

Habiletés d'organisation faibles

Difficultés à respecter l'espace personnel des autres

Anxiété

Molly

Trouble du spectre de l'autisme (Asperger)

Anxiété

Difficultés à commencer et à finir un texte

Difficultés à traiter de sujets autres que celui des animaux

Difficultés à se mettre dans la peau des personnages, donc de décrire leurs émotions, leurs idées et leurs sentiments

Difficultés à planifier et à réviser ses textes

Difficultés avec les conventions linguistiques, en particulier l'orthographe

Brad

Faibles habiletés cognitives

¹ Pseudonymes.

Maladie chronique (Il a manqué six mois d'école en 6^e année.)

Difficultés à se souvenir

Difficultés à garder en tête un but d'écriture

Difficultés avec la structure des phrases

Difficultés avec les conventions linguistiques

Luke

Faibles habiletés en écriture pour des raisons inconnues

Difficultés à se concentrer sur un sujet à l'écrit

Difficultés à formuler des phrases cohérentes (oublie souvent des mots et emploie des phrases à rallonge)

Difficultés avec les conventions linguistiques

Le contexte de l'étude : Milieu de l'enseignement et de l'acquisition de l'écriture

Mme Amélie et Mme Michelle, les enseignantes des arts langagiers en français et en anglais, partageaient une approche et beaucoup de pratiques communes (observations en salle de classe). Ces deux enseignantes adoptaient une approche de la littératie équilibrée où l'enseignement de l'écriture ne se faisait pas en isolation des autres habiletés langagières comme l'oral et la lecture (Entrevues avec Mme Amélie du 12 avril 2013 et avec Mme Michelle du 6 mai 2013). Celles-ci enseignaient explicitement l'écriture, mais elles se concentraient surtout sur les traits d'écriture et non sur les processus de l'écrit. Elles fournissaient de l'étayage à leurs élèves. Dans leur classe, les élèves devaient planifier, mettre en texte et réviser et corriger. Les enseignantes remettaient et modélisaient des organigrammes servant à la planification, généralement le même pour tous les élèves. Par contre, elles ne distinguaient pas entre les trois sous-divisions de la planification (génération, organisation et but). Pour la révision et la correction, Mme Amélie et Mme Kendall inscrivait au tableau les éléments que les élèves devaient réviser dans leur texte. Aussi, les élèves participaient à des entretiens avec leurs pairs et avec leur enseignante. Pendant les entretiens avec l'enseignante, Mme Amélie avait plus tendance à tenir compte du trait « conventions linguistiques », tandis que Mme Kendall considérait tous les traits d'écriture, ainsi que, parfois, les processus de l'écrit (observations en salle de classe). Pour Mme Amélie, l'accentuation des conventions linguistiques au profit des autres traits d'écriture lors des entretiens d'écriture se faisait de façon inconsciente. Dans son entrevue du 12 avril 2013 ainsi que lors de plusieurs conversations informelles, Mme Amélie soulignait l'importance de tenir compte de tous les traits lors des entretiens.

Collecte de données

Lors de la collecte de données pour notre étude plus large, nous avons utilisé plusieurs outils comme des entrevues formelles et informelles avec les élèves et le personnel de l'école, des observations en salle de classe, des protocoles de verbalisation, les textes produits lors de ces protocoles, des questionnaires et des artefacts.

Pour dresser le profil des auteurs à risques, nous avons utilisé les données recueillies lors entrevues menées auprès de l'orthopédagogue, de la conseillère scolaire, de l'enseignante des arts langagiers en français et celle des arts langagiers en anglais ainsi

que celles de nos observations en salle de classe. Les entrevues avec Mme Amélie (enseignante des arts langagiers en français immersion) et Mme Michelle (enseignante des arts langagiers en anglais) ainsi que les observations en salle de classe nous ont permis de décrire l'enseignement de l'écriture. Néanmoins, les données principales utilisées pour notre section de résultats proviennent de protocoles de verbalisation réalisés lors de la rédaction d'une histoire.

Entrevues

L'une des auteures a mené des entrevues semi-dirigées avec Mme Kendall (l'orthopédagogue), Mme Dorine (la conseillère scolaire), Mme Amélie (enseignante des arts langagiers en français immersion) et Mme Michelle (enseignante des arts langagiers en anglais).

Entrées sur le terrain

L'une des auteures est entrée sur le terrain à quatre reprises au cours de l'année scolaire 2012-2013 afin de prendre des notes de recherche lors d'observations en salle de classe. La première entrée avait pour but de rencontrer et de (se faire) connaître les élèves. Celle-ci a eu lieu du 6 au 19 septembre 2012. Les trois entrées se sont déroulées du 21 septembre au 27 novembre 2012, du 5 février au 19 mars 2013 et du 1^{er} au 31 mai 2013. Ces entrées visaient à comprendre le milieu dans lequel les élèves apprenaient à écrire.

Protocoles de verbalisation

En novembre/décembre 2012 et en mai 2013, l'une des auteures a effectué deux protocoles aux deux moments avec les quatre élèves à risques. Chacun des élèves devait rédiger, dans deux sessions distinctes, deux différents types de texte. Le choix de mener deux sessions de protocoles de verbalisation avec deux textes de genre différent était motivé par le fait que le rendement en écriture varie d'un texte à l'autre (Graves, 1983). En effet, le milieu scolaire ainsi que les expériences de littératie à la maison favorisent la narration, donc les élèves éprouvent généralement plus de facilité à rédiger ce genre de texte (Brassart, 1990). Le texte informatif pose plus de difficultés aux élèves, puisqu'ils y ont été moins exposés (Cavanagh, 2006).

Lors d'une première session, chaque élève a composé une histoire à partir d'une amorce visuelle. Dans une deuxième session, l'élève a rédigé une biographie à partir d'une feuille de faits. Pour les analyses présentées, seules celles des histoires ont été rapportées.

Pour la rédaction des histoires, les élèves avaient le choix entre dix sujets, présentés à partir d'une amorce visuelle. Le premier protocole a eu lieu en novembre/décembre 2012, puis il a été repris en mai 2013 afin de constater si les auteurs à risques s'étaient améliorés lors de l'année scolaire 2012-2013. Pendant la composition de l'histoire, les élèves devaient verbaliser à haute voix leurs processus de l'écrit. La chercheuse leur avait remis du papier brouillon et des ressources linguistiques.

Avant l'explication de la procédure à suivre pour effectuer le protocole de verbalisation, la chercheuse a expliqué le but de l'exercice à l'élève. Elle a expliqué qu'elle réalisait une étude sur le développement de l'écriture auprès d'élèves en immersion et que son but était de voir comment ils écrivaient. Elle précisait à l'élève

qu'il écrivait pour elle et la chercheuse lui demandait de rédiger son texte de sa façon habituelle. Ensuite, la chercheuse a expliqué ce qu'était un protocole de verbalisation et elle l'a modélisé. Quand l'élève demandait: « Dois-je faire un plan? Dois-je réviser? », elle lui indiquait qu'il n'y avait aucune exigence précise. Elle voulait qu'il rédige son texte en utilisant la démarche qu'il utilisait habituellement. Aussi, pendant les protocoles de verbalisation, elle invitait les élèves à penser à haute voix : « Peux-tu penser à haute voix pour moi? Pourquoi tu t'arrêtes ici? Qu'est-ce qui se passe dans ta tête? ». Si la verbalisation à haute voix des élèves ne lui permettait pas de comprendre le comportement, elle leur demandait une explication comme : « Pourquoi t'es-tu arrêté? Pourquoi effaces-tu cette partie? Pourquoi fais-tu cet ajout? Pourquoi changes-tu ce mot? À quoi réfléchis-tu? ». En plus d'avoir pris des notes concernant le comportement des élèves pendant la verbalisation à haute voix, la chercheuse a enregistré pour ensuite retranscrire les protocoles de verbalisation effectués par les élèves.

Analyse des données

Afin d'analyser les données provenant des protocoles de l'histoire, nous avons utilisé le modèle d'écriture de Hayes (1996). Ainsi, nous avons adopté les catégories suivantes: environnement de la tâche, planification (génération des idées, organisation des idées, établissement d'un but d'écriture), mise en texte, révision/correction et motivation/affect. Ces catégories ainsi que la question de recherche ont guidé l'interprétation de nos résultats.

Résultats

Nous présenterons maintenant nos résultats liés à notre question de recherche à savoir comment les processus de l'écrit des auteurs à risques se sont développés au cours d'une année scolaire. Nous avons examiné ces résultats selon les catégories et l'ordre suivant: 1. Environnement de la tâche, 2. Planification, 3. Mise en texte, 4. Révision/correction et 5. Motivation/affect. À des fins de clarté et de simplification, pour chacune des catégories de résultats, nous montrons un aperçu des résultats à l'aide d'un tableau en comparant les deux instances de protocole de verbalisation en plus d'une présentation écrite.

Environnement de la tâche

L'une des auteures constituait l'auditoire cible pour l'histoire rédigée par les quatre élèves à risques. Elle leur a expliqué qu'elle s'intéressait à la façon dont les élèves en immersion écrivaient. Chacun des élèves effectuait donc la tâche d'écriture seul, dans une session individuelle avec la chercheuse, mais s'ils faisaient appel à elle, cette dernière leur fournissait l'aide demandée.

Dans la salle où se déroulait le protocole, l'élève avait à sa disposition du papier brouillon, des crayons et des stylos, des gommes à effacer et diverses ressources linguistiques. Aucun ordinateur n'était disponible. Tous les élèves ont rédigé leur histoire en lettres moulées et ils ont utilisé le crayon. Dans le tableau 2 qui suit, nous présentons l'amorce visuelle choisie par chacun des élèves en novembre/décembre 2012 et en mai 2013 suivi de la raison du choix de cette amorce, parmi 10 choix offerts aux auteurs. En mai, les auteurs devaient choisir une amorce visuelle différente que celle choisie en novembre/décembre 2013.

Tableau 2

Choix de l'amorce visuelle ainsi que la raison de ce choix

élèves à risques	novembre/décembre 2012	mai 2013
Ed	un garçon monté dans un arbre sans pantalon, pendant qu'un crocodile au bas de l'arbre tient son pantalon dans sa gueule - Il trouvait l'amorce très drôle.	un jeune garçon qui éternuait différents objets - Cela lui semblait drôle et intéressant.
Molly	une jeune fille déguisée en superhéroïne chat qu'un vrai chat regarde bouche bée - Elle a un amour obsessif pour les animaux. (caractéristique du syndrome d'Asperger)	une jeune fille grimpée dans un escabeau qui examinait la gorge d'une girafe - Elle veut devenir vétérinaire plus tard.
Brad	deux jeunes regardant dans une pièce sombre remplie d'yeux par une porte ouverte - Il aime les mystères.	deux jeunes personnes tentant de dégager le pied de l'une d'entre elles qui était pris dans un ballon de soccer - Il aimait beaucoup ce sport et il le jouait avec son frère, donc il pourrait se servir de ses expériences personnelles.
Luke	un garçon faisant de la planche à roulettes dans une piscine - Il est un grand amateur de la planche à roulettes.	une rondelle personnifiée – elle avait une bouche –, qui se faisait frapper par un bâton de hockey Il était lui-même joueur de hockey.

Planification

Le processus de la planification est sous-divisé en génération des idées, en organisation des idées et en établissement d'un but d'écriture. Le tableau 3 ci-dessous dresse un aperçu des résultats pour ce processus. Le X, dans le tableau, illustre que l'élève en question ne s'est pas servi du sous-processus indiqué.

Tableau 3

Les résultats liés aux différents sous-processus de la planification

élèves à risques	novembre/décembre 2012	mai 2013
Ed		
<i>génération</i>	Oui, 1 grande idée avec toile d'idée	Oui, 1 grande idée avec toile d'idée

<i>organisation</i>	Oui, numéroté les idées	
<i>but d'écriture</i>	X	X
		X
Molly		
<i>génération</i>	Oui, 16 grandes idées à l'oral, n'arrive pas à en choisir une sur laquelle rédiger son histoire.	Oui, 1 grande idée développée brièvement à l'oral.
<i>organisation</i>	X	X
<i>but d'écriture</i>	X	X
Brad		
<i>génération</i>	Oui, 3 grandes idées avec toile d'idées	Oui, 1 grande idée avec toile d'idée
<i>organisation</i>	X	
<i>but d'écriture</i>	Écrire un mystère.	X
		X
Luke		
<i>génération</i>	X	X
<i>organisation</i>	X	X
<i>but d'écriture</i>	X	X

Pour ce qui était le but d'écriture de Brad lors du protocole de novembre/décembre, il faut noter que celui-ci l'a perdu de vue au cours de la mise en texte. Son histoire ne tenait pas d'un mystère, mais plutôt d'une simple description d'une remise.

En examinant les résultats présentés dans le tableau 2, on constate que les auteurs à risques n'ont effectué très peu de progrès, sinon aucun quant au processus de planification. Ceux-ci ont persisté à sous-utiliser ce processus en s'arrêtant seulement sur la génération des idées. Quand les auteurs ont généré leurs idées sur papier, ces dernières étaient peu détaillées. Ils ont continué à négliger les sous-processus de l'établissement d'un but d'écriture pour l'histoire et de l'organisation des idées. Luke, pour sa part, n'a utilisé aucun sous-processus de la planification, passant tout de suite à la mise en texte pour son histoire.

Cependant, en analysant de plus près le processus de planification de Molly, on peut observer que cette dernière s'est améliorée de novembre/décembre 2012 à mai 2013. Le 26 novembre 2012, Molly avait consacré près de 80 % de son protocole de verbalisation entier à la planification de son histoire. Molly générait de grandes idées, mais elle n'arrivait pas à fixer son choix sur aucune. De plus, ces grandes idées rappelaient à Molly certaines expériences personnelles impliquant les animaux, sa grande passion. Près de la moitié du temps de planification a été consacrée à raconter ses histoires personnelles qui n'étaient pas directement liées à la tâche d'écriture. Lors du protocole du 17 mai 2013, Molly a généré une seule idée qu'elle a développée, bien que sommairement. Elle a réussi à se concentrer sur la planification de son texte sans raconter de longues histoires personnelles au sujet des animaux.

Molly a expliqué que Mme Michelle lui avait consacré beaucoup de temps individuel lors des entretiens d'écriture en classe et que celle-ci lui avait enseigné

diverses stratégies pour choisir un sujet d'écriture et le délimiter (Protocole de verbalisation avec Molly, le 17 mai 2013.)

Mise en texte

Le prochain tableau donne un aperçu des comportements adoptés par les auteurs à risques lors de leurs protocoles de verbalisation en novembre/décembre 2012 et en mai 2013.

Tableau 4

Les comportements adoptés par les auteurs à risques lors de la mise en texte

élèves à risques	novembre/décembre 2012	mai 2013
Ed	<ul style="list-style-type: none"> - N'a pas utilisé son plan. - A fait un usage intensif de son amorce visuelle. - A manqué de connaissances de la langue. - A demandé à la chercheuse de l'aider à 8 reprises soit pour l'épellation d'un mot, la conjugaison d'un verbe, le genre d'un nom ou la traduction de vocabulaire. - S'est donné des indices verbaux pour se guider. - Mettait directement sur papier ce qu'il avait énoncé à l'oral sans se relire. 	<ul style="list-style-type: none"> - A demandé de l'aide à la chercheuse à 5 reprises. - Interagissait avec son texte pour reformer des lettres ou pour reformer le point d'exclamation, sans toutefois se relire.
Molly	<ul style="list-style-type: none"> - A manqué de connaissances de la langue. - Mettait directement sur papier ce qu'elle avait énoncé à l'oral sans se relire. 	<ul style="list-style-type: none"> - A relu le texte déjà écrit à 3 reprises. - A adopté un processus itératif entre la mise en texte et la révision/correction. - A demandé de l'aide à la chercheuse 2 fois.
Brad	<ul style="list-style-type: none"> - A manqué de connaissances de la langue. - A interagi avec le texte à 1 reprise, mais, généralement, il mettait 	<ul style="list-style-type: none"> - A relu le texte déjà écrit à 3 reprises pour les conventions linguistiques et les structures de phrase.

	directement sur papier ce qu'il avait énoncé à l'oral sans se relire.	
Luke	<ul style="list-style-type: none"> - A demandé à la chercheuse à 2 reprises de traduire un mot pour lui. - Mettait directement sur papier ce qu'il avait énoncé à l'oral sans se relire. 	<ul style="list-style-type: none"> - A relu le texte déjà écrit à 2 reprises afin de vérifier son choix de mots. A effectué un changement les 2 fois. - A demandé de l'aide à la chercheuse 1 fois.

Pour mettre en œuvre les différents processus liés à l'écrit comme l'a intégré Hayes (1996) dans son modèle d'écriture, les auteurs doivent faire appel à leur mémoire à long terme quant à leurs savoirs linguistiques. Lors des protocoles de novembre/décembre 2012, tous les auteurs à risques, sauf Luke, avaient des problèmes à accéder à ces savoirs linguistiques concernant la langue française. Par conséquent, transposer leurs idées à l'écrit leur posait de la difficulté et ils restaient souvent bloqués, nécessitant souvent l'aide de la chercheuse pour être en mesure de continuer. De plus, ils devaient souvent faire appel à celle-ci pour les aider. Cependant, les élèves à risques avaient développé les savoirs linguistiques nécessaires pour être en mesure d'effectuer la mise en texte de leur histoire en mai 2013. Ils demandaient encore de l'aide à la chercheuse, surtout pour la traduction de mots de l'anglais vers le français. Aussi, tandis qu'ils faisaient peu usage de la relecture du texte déjà produit et des interactions avec leur histoire en novembre/décembre 2012, les élèves à risques relisaient des parties de leur texte et ils ont interagi avec ce dernier en mai 2013. Même si ces interactions demeuraient peu fréquentes et si elles touchaient principalement les erreurs de surface, ceci constitue quand même un progrès notable. En effet, les élèves à risques ne se relisaient pas et n'interagissaient pas avec le texte en début d'année, à quelques exceptions près.

Révision/Correction

Le tableau 5 ci-dessous présente une comparaison des comportements adoptés par les auteurs à risques lors des deux instances de la rédaction d'une histoire en novembre/décembre 2012 et en mai 2013. En l'absence de comportements spécifiques liés à la révision/ correction, nous avons utilisé un X pour représenter cette non-utilisation de ce processus de l'écrit.

Tableau 5

Les comportements adoptés par les auteurs à risques lors du processus de révision/correction

élèves à risques	novembre/décembre 2012	mai 2013
Ed	- A consacré sa première relecture à la formation des lettres.	- A fait une relecture en se penchant sur l'orthographe et la

		<ul style="list-style-type: none"> - A consacré sa deuxième relecture à l'orthographe et à la vérification des mots. - A éprouvé de grandes difficultés à utiliser le dictionnaire. - Ces difficultés ont généré de la frustration et même de la colère. 	<ul style="list-style-type: none"> formation des lettres. - A éprouvé de grandes difficultés à utiliser le dictionnaire. - Ces difficultés ont généré de la frustration.
Molly	X		<ul style="list-style-type: none"> - A adopté un processus itératif entre la mise en texte et la révision/correction. - A effectué trois lectures pendant lesquelles elle s'est préoccupée de la traduction des mots de l'anglais vers le français et de l'orthographe. À une occasion, elle s'est attardée à la logique de son texte.
Brad		<ul style="list-style-type: none"> - A consacré sa première relecture au sens de son histoire. - A consacré sa deuxième relecture à la traduction de termes de l'anglais vers le français. - A éprouvé de grandes difficultés à utiliser le dictionnaire. - A effectué une troisième relecture pour s'assurer que les mots traduits fonctionnaient dans le contexte de son histoire. 	<ul style="list-style-type: none"> - A consacré sa première relecture à ses phrases. - A consacré sa deuxième relecture à l'orthographe et à la traduction des mots de l'anglaise vers le français. - A fait une troisième relecture afin de s'assurer que les mots traduits fonctionnaient dans le contexte de son histoire.
Luke		<ul style="list-style-type: none"> - A révisé et a corrigé en plusieurs relectures. - A consacré sa première relecture à l'épellation des mots. - A éprouvé de grandes difficultés à utiliser le 	<ul style="list-style-type: none"> - A consacré sa première relecture à l'orthographe et à la traduction des mots. - A consacré sa deuxième relecture au sens de son texte.

- dictionnaire.
- A consacré sa deuxième relecture à la conjugaison des verbes.
- A consacré une troisième lecture au sens de son histoire.

B
ien
que
les
auteur
s à

risques aient indiqué réviser parfois pour le sens, il reste que leurs corrections touchaient principalement les éléments de surface, c'est-à-dire la traduction de mots de l'anglais vers le français et l'orthographe. Cette tendance s'est maintenue en mai 2013. Il faut noter que Molly a mis en œuvre le processus de révision/correction en mai 2013, tandis qu'elle l'avait évité en novembre/décembre 2013. Les auteurs à risques ont gagné en habiletés à utiliser efficacement le dictionnaire pour la traduction des mots et l'orthographe. Néanmoins, utiliser le dictionnaire est demeuré difficile pour Ed ainsi que le processus de révision/correction en entier. Ne sachant pas quelles étaient ses erreurs, il lui était difficile de les corriger. Néanmoins, malgré la frustration, cela n'a pas empêché Ed de persister de novembre/décembre 2012 à mai 2013 à essayer de réviser et de corriger son texte.

Motivation/Affect

Dans un sixième tableau, nous comparons les attitudes et les prédispositions des élèves à risques envers l'écriture de novembre/décembre 2012 et de mai 2013.

Tableau 6

Comparaison des attitudes et des prédispositions envers l'écriture entre novembre/décembre 2012 et mai 2013

élèves à risques	novembre/décembre 2012	mai 2013
Ed	<ul style="list-style-type: none"> - A affirmé aimer écrire, mais son langage corporel affirmait le contraire. Il a grimacé. (Il est possible qu'il ait voulu plaire à la chercheuse). - A expérimenté de l'anxiété et a lancé plusieurs signaux de détresse. - Est devenue colérique. - A exprimé son incapacité à accomplir la tâche sans aide. - Poussait souvent de 	<ul style="list-style-type: none"> - A déclaré aimer écrire, mais seulement les histoires. - A exprimé son manque de confiance envers ses capacités d'écriture. - A exprimé de la frustration. - Soupirait souvent durant la rédaction de son histoire.

	profonds soupirs.	
Molly	<ul style="list-style-type: none"> - A indiqué aimer écrire, mais, seulement, si le thème d'écriture était au sujet des animaux. - Est devenue anxieuse et a ri nerveusement durant toute la durée du protocole. - A exprimé des doutes au sujet de ses capacités d'écriture. 	<ul style="list-style-type: none"> - A déclaré aimer écrire.
Brad	<ul style="list-style-type: none"> - A indiqué ne pas aimer écrire, car c'était difficile pour lui. - A exprimé avoir de la difficulté à effectuer la tâche à une reprise, mais il a su résoudre son problème en utilisant l'anglais. 	<ul style="list-style-type: none"> - A déclaré aimer écrire, mais seulement les histoires.
Luke	<ul style="list-style-type: none"> - A indiqué aimer écrire, mais surtout en anglais. - Soupirait souvent pendant la rédaction de son histoire. 	<ul style="list-style-type: none"> - A déclaré que l'écriture était devenue beaucoup plus facile pour lui. - A poussé un très long soupir, mais à une reprise seulement.

Les prédispositions et les attitudes des élèves à risques se sont transformées envers l'écriture de novembre/décembre 2012 à mai 2013. Ceux-ci ont indiqué qu'ils aimaient plus écrire, car ils avaient gagné en compétences au cours de l'année. Selon eux, écrire était maintenant plus facile. Ainsi, ils ont pu mettre en œuvre les différents processus de l'écriture avec le sentiment d'être capable d'y arriver, réduisant leur frustration et leur anxiété par rapport à ceux-ci. Même si Ed exprimait des sentiments plus positifs et que sa frustration et son anxiété étaient moindres, il n'en reste pas moins que l'écriture est demeurée difficile pour lui dans la sphère affective.

En somme, en comparant les protocoles de novembre/décembre 2012 et de mai 2013, nos résultats ont démontré que les auteurs à risques avaient effectué des progrès dans la mise en texte, dans la révision/correction et dans le domaine affectif. Peu de progrès ont été constatés dans le processus de planification. Après avoir présenté nos résultats, nous discutons maintenant de ceux-ci dans la section suivante.

Discussion

Les résultats de notre étude menée dans le contexte de l'immersion française ont confirmé la plupart des résultats des études réalisées au sujet de l'écriture auprès d'élèves à risques en langue maternelle ou dans des cours de langue seconde où la langue était

l'objet d'étude. Ceux-ci soutiennent les résultats des études précédentes quant au peu de temps consacré à la planification, aux connaissances peu sophistiquées par rapport à l'écriture, aux interactions minimales avec le texte déjà écrit, à l'anxiété, à la frustration et aux attitudes négatives face à l'écriture et à la correction touchant principalement les erreurs de surface. Cependant, contrairement à ce qui avait été rapporté, les élèves à risques de notre étude ont consacré beaucoup de temps à la révision.

En effet, que ce soit en novembre/décembre 2012 ou en mai 2013, les auteurs à risques ont consacré peu de temps au processus de planification (Lin, Monroe et Troia, 2007). Le fait que les auteurs à risque se sont peu améliorés quant au processus de planification au cours de l'année scolaire 2012-2013 est préoccupant quand on considère l'importance qu'a accordée la recherche à ce processus. Gould (1980), par exemple, a démontré que les auteurs adultes compétents de son étude y avaient consacré 2/3 de leur temps d'écriture. Hall (1993) a ajouté que la planification était encore plus importante pour les auteurs en immersion et elle a suggéré que ces auteurs y consacrent trois fois plus de temps que leurs pairs en langue maternelle.

Il serait donc important, non seulement d'accorder de l'importance à la planification comme le faisait Mme Amélie, mais d'y accorder une importance en tenant compte de tous les sous-processus de la planification et de l'enseigner de façon explicite. Seule Molly a démontré des progrès par rapport à son habileté à choisir une idée et à la délimiter. Elle a attribué cette amélioration à l'enseignement explicite effectué par Mme Michelle, lors d'entretiens d'écriture avec Molly. Selon les dires de Mme Michelle, cette intervention auprès de Molly a demandé beaucoup de temps et de réenseignement. Ainsi, il semble que les interventions auprès des élèves à risques en immersion fonctionnent, mais qu'il faut y consacrer du temps et de l'enseignement explicite à répétition. De plus, il est possible qu'il soit nécessaire d'offrir de l'enseignement explicite aux auteurs à risques de façon individualisée ou en groupe au nombre restreint pour qu'un progrès soit possible en planification.

Nos résultats ont aussi confirmé que les auteurs à risques possédaient peu de connaissances sophistiquées au sujet de l'écriture (Saddler et Graham, 2007). Pendant la mise en texte, ces auteurs ont souvent bloqué pendant la mise en texte en novembre/décembre 2012. En plus, pendant le processus de révision et de correction, ils devaient utiliser le dictionnaire avec lequel ils éprouvaient d'énormes difficultés pour traduire des termes de l'anglais vers le français et pour vérifier l'orthographe. Mme Amélie utilisait l'approche de la littératie équilibrée dans sa classe et ses élèves ont eu de nombreuses occasions de parler et de lire au cours de leur année scolaire. Cela a semblé contribuer au développement du savoir linguistique des élèves à risques. Par ailleurs, Bereiter et Scardamalia (1987) ont souligné l'importance de l'oral sur la qualité des textes écrits. Ainsi, lors des protocoles de mai 2013, les élèves à risques étaient plus en mesure de mettre les diverses étapes du processus de l'écrit en œuvre sans bloquer à cause d'un manque de connaissances linguistiques.

Cela explique aussi peut-être que les auteurs à risques ont su commencer à interagir avec le texte déjà écrit lors de la mise en texte en mai 2013, même si ces interactions sont demeurées rares. En effet, selon la recherche, les auteurs à risques interagissent peu avec le texte déjà écrit (Blaya, 1997). Les auteurs de cette étude considéraient principalement les éléments de surface, mais ils se sont aussi arrêtés au choix de mots et, dans un cas, aux idées pour s'assurer du sens d'une phrase.

De plus, nos résultats ont démontré que les auteurs à risques ressentiaient de l'anxiété, de la frustration et des attitudes négatives face à l'écriture (Khaldieh, 2000). Cependant, les auteurs à risques de cette étude n'exprimaient pas nécessairement des attitudes négatives par rapport à l'écriture, mais plutôt des attitudes négatives envers leur aptitude à écrire. Ils ne possédaient pas un sentiment positif de leur autoefficacité. L'écriture leur était difficile, donc ils l'aimaient plus ou moins. Au cours de l'année scolaire, ils ont gagné de la confiance par rapport à leurs propres capacités et leurs attitudes envers l'écriture étaient plus favorables. Ce progrès quand même assez notable pourrait découler des pratiques d'enseignement de Mme Amélie. Il est bien possible que l'enseignement explicite ait contribué au développement des connaissances des élèves qui, en retour, possédaient les connaissances nécessaires pour mettre en œuvre leurs processus de l'écrit avec confiance. De plus, ces élèves à risque ont probablement profité de l'étayage fourni par Mme Amélie et ils ont donc obtenu des succès à l'écrit, ce qui est très important pour les auteurs à risques (Trehearne, 2006). Bandura (2002) a souligné la capacité autoréflexive des élèves qui, devant l'expérience de succès, pouvaient développer un sentiment d'auto-efficacité. Aussi, les élèves ont eu l'occasion d'écrire souvent au cours de l'année scolaire tant en français et en anglais. Luke a indiqué que cela avait contribué à des sentiments plus positifs envers l'écriture.

Contrairement aux résultats de recherche précédents, les auteurs à risques de notre étude ont aussi consacré beaucoup de temps à la révision de leurs textes (Lin, Monroe et Troia, 2007). Néanmoins, tout comme leurs pairs à risques dans la recherche, ils n'allaient pas au-delà des erreurs de surface comme l'orthographe et la traduction des mots de l'anglais vers le français (Lin et collab., 2007). À cause de leurs difficultés à utiliser le dictionnaire pour l'épellation des mots et la traduction de ceux-ci, les auteurs à risques de notre étude ont dû consacrer la majeure partie de leur temps de révision à chercher dans le dictionnaire et ils ne parvenaient pas à le faire de façon efficace. Les processus de révision/correction des auteurs à risques étaient fortement influencés par leurs perceptions au sujet de leurs compétences en écriture. Molly, Ed, Luke et Brad ont soulevé l'orthographe comme leur difficulté principale à maintes reprises. Il est possible que ces perceptions aient pu être renforcées par les entretiens enseignante-élève. En effet, même si dans son enseignement Mme Amélie consacrait du temps à des traits d'écriture autres que les conventions linguistiques, dans ses entretiens d'écriture, elle soulevait surtout les problèmes liés aux conventions linguistiques.

Même s'il y a eu des améliorations notables en mai 2013, il était évident, que même en 7^e année, les auteurs à risques ne savaient pas utiliser le dictionnaire efficacement pour traduire des mots et pour vérifier l'orthographe. À cet égard, Rivard, Dilk et Barnabé (2007) ont suggéré que les enseignants enseignent explicitement l'usage d'outils de référence. Mieux encore, ces chercheurs ont promu l'utilisation d'outils de référence adaptés au niveau de langue des élèves et développés conjointement avec ces derniers lors d'activités dans la salle de classe.

Conclusion

Bien que notre étude ait eu peu de participants à risques, en partie à cause de la difficulté à obtenir la permission nécessaire des parents et bien que les résultats ne soient pas généralisables, nous pensons que notre étude contribue à la recherche concernant les élèves à risques. En effet, nous avons pu effectuer une triangulation théorique à partir des

recherches effectuées au sujet d'élèves à risques dans d'autres contextes d'apprentissage. Ainsi, nos résultats ont confirmé que les élèves à risques consacraient peu de temps à la planification, qu'ils possédaient des connaissances peu sophistiquées par rapport à l'écriture, qu'ils interagissaient de façon minimale avec le texte déjà écrit, qu'ils ressentaient de l'anxiété, de la frustration et des attitudes négatives face à l'écriture et qu'ils effectuaient des corrections touchant principalement les erreurs de surface. Cette triangulation théorique, puisqu'elle a confirmé les résultats de recherche dans d'autres contextes d'apprentissage, suggère que les recherches menées au sujet des auteurs dans des contextes de langue maternelle et de français en situation minoritaire ainsi que dans d'autres contextes d'apprentissage de la langue seconde peuvent constituer un apport important à la compréhension des processus de l'écrit des auteurs à risques en immersion.

De façon peut-être plus importante encore, nos résultats ont confirmé que les auteurs à risques peuvent effectuer des progrès dans un programme d'immersion. Ces améliorations étaient plus notables pour la mise en texte et l'affect, mais elles étaient aussi présentes pour la révision/correction. Cependant, les auteurs à risques se sont très peu améliorés dans la planification.

Ce peu d'amélioration dans le processus de planification en particulier nous mène à suggérer, comme pistes futures de recherche, d'examiner certaines interventions comme un enseignement explicite des différents sous-processus de la planification. De plus, une étude longitudinale pourrait servir à étudier les progrès sur une plus longue durée. En effet, dans notre étude, entre le protocole de novembre/décembre 2012 et celui de mai 2013, seuls cinq mois s'étaient écoulés. Il faut aussi souligner que, même si les protocoles de verbalisation demeurent la méthode principale pour accéder aux processus cognitifs des élèves, cette méthode n'est pas sans poser problème. Notant par exemple qu'il n'est pas naturel pour des élèves de 12 et 13 ans de verbaliser leurs pensées à haute voix et que ces protocoles de verbalisation ne permettent pas d'éliciter tous les processus cognitifs (McKay, 2006).

Références

- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht, P.-B.: Kluwer Academic publishers.
- Athanasios, S. & Brice Heath, S. (1995). Ethnography in the study of the teaching and learning of English. *Research in the Teaching of English*, 29(3), 263-287.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blain, S. & Cavanagh, M. (2014). Enseignement explicite des stratégies de planification et ses effets sur la cohérence textuelle: Résultats d'une recherche menée avec des élèves francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta. *Language and Literacy*, 16(2), 17-37.
- Blaya, M. V. (1997). EFL composing skills and strategies: Four case studies. *Revista Espanola de Lingüística Aplicada*, 12, 163-184.
- Bourgoin, R. (2014). The predictive effects of L1 and L2 early literacy indicators on reading in French immersion. *Canadian Modern Language Review*, 70(3), 355-380.

- Bourgoin, R. & Dicks, J. (2013). Reading without borders: At-risk students transitioning from L1 to L2 in French immersion. Dans K. Arnett & C. Mady (Eds.): *Minority populations in Canadian second language education*. (pp. 118-134). Toronto: Multilingual Matters.
- Bournot-Trites, M. (2008). *Fostering reading acquisition in French immersion*. Department of Language and Literacy Education, University of British Columbia. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/242598180_Fostering_Reading_Acquisition_in_French_Immersion
- Brassart, D. (1990). Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans: Le discours argumentatif écrit. *Revue française de pédagogie*, 90, 31-41.
- Bruck, M. (1978). The suitability of early French immersion programs for the language disabled child. *Revue Canadienne de l'éducation*, 3, 51-72.
- Bruck, M. (1982). Language disabled children: Performance in an additive bilingual education program. *Applied Psycholinguistics*, 6, 101-120.
- Cavanagh, M. (2006). Validation d'un programme d'intervention. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 159-182.
- Cavanagh, M. (2008). Vers un programme d'intervention pour aider les élèves francophones de 9-10 ans en milieu minoritaire à rédiger un récit cohérent. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 3(1), 1-13.
- Cavanagh, M. et Blain, S. (2016). L'apprentissage des stratégies de mise en texte et de révision chez des élèves francophones en milieu minoritaire: Une étude de cas contrastés. *Language and Literacy*, 18(2), 44-61.
- Education Northwest. (2012). *Six traits +1 rubric*. Portland, OR: Education Northwest. Récupéré le 13 mai 2012. <http://educationnorthwest.org/traits/traits-rubric>
- Englert, C. S. (2009). Connecting the dots in a research program to develop, implement, and evaluate strategic literacy interventions for struggling readers and writers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(2), 104-120.
- Erdos, C., Genesee, F., Savage, R. & Haigh, C. (2013). Predicting risk for oral and written language learning difficulties in students educated in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 35(2), 371-398. Récupéré le 13 février 2015. doi: 10.1017/S0142716412000422
- Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26, 267-280.
- Genesee, F. (2007). Immersion française et élèves à risques: Revue des données de recherche. *The Canadian Modern Language Review/ La revue Canadienne des langues vivantes*, 63(5), 655-688.
- Genesee, F. & Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 3-33.
- Gould, J. (1980). Experiments on composing letters: Some facts, some myths, and some observations. Dans L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.): *Cognitive processes in writing*. (pp. 97-127). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, C. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.

- Graves, D. (1983). *Writing: Teachers & children at work*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Hall, K. (1993). Process writing in French immersion. *The Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 49(2), 255-274.
- Harklau, L. (2005). Ethnography and ethnographic research on second language teaching and learning. Dans E. Hinkel (Ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. (pp. 179-194). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C. M. Levy & S. Randsdell (Eds.): *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organisation of writing processes. Dans L. Gregg & E. Steinberg (Eds.): *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Joy, R. & Murphy, E. (2012). The inclusion of children with special educational needs in an Intensive French as a second-language program: From theory to practice. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 102-119.
- Khaldieh, S. (2000). Learning strategies and writing processes of proficient vs. less-proficient learners of Arabic. *Foreign Language Annals*, 33(5), 522-533.
- Kellogg, R. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Kristmanson, P., Dicks, J. & Le Bouthillier, J. (2008). ÉCRI : A writing model incorporating best practices in French immersion. *Proceedings of the International Association for the scientific knowledge-teaching and learning (IASK)*. Aveiro: Portugal.
- Kristmanson, P., Dicks, J. & Le Bouthillier, J. (2009). ÉCRI : A writing model incorporating best practices in French immersion at the middle school level. *Réflexions*, 28(1), 16-17.
- Kristmanson, P., Dicks, J. & Le Bouthillier, J. (2010). Pedagogical applications of a second language writing model at the elementary and middle school levels. *Equinox*, 1(1), 37-62.
- Le Bouthillier, J. (2013). The writing processes of a Grade 7 French immersion student with Asperger Syndrome. Dans K. Arnett & C. Mady (Eds.): *Minority populations in second language education: Broadening the lens from Canada* (pp. 135-150). Bristol, GB: Multilingual Matters.
- Le Bouthillier, J. (2015). Writing progress and processes of Grade 7 at-risk French Immersion students. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 5(1), 690-697.
- Leki, I., Cumming, A. & Silva, T. (2008). *A synthesis of research on second language writing in English*. New York: Routledge.
- Lin, S.J., Monroe, B. & Troia, G. (2007). Development of writing knowledge in grades 2-8: A comparison of typically developing writers and their struggling peers. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 207-230.
- McKay, S. L. (2006). *Researching second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Merriam, S. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Pellerin, M. (2013). E-inclusion in Early French Immersion classrooms: Using digital technologies to support inclusive practices that meet the needs of all learners. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 44-70.
- Rivard, L., Dilk, S. & Barnabé, G. (2007). Étude comparative des compétences grammaticales d'élèves du secondaire en FL1 et en FL2 au Manitoba. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 63(4), 487-516.
- Saddler, B. & Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading and Writing Quarterly*, 23(3), 231-247.
- Smith, F. (1998). *Understanding readers* (4th ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Trehearne, M. (2006). *Littératie de la 3e à la 6e année*. Toronto: Thomson Nelson.
- Watson-Gegeo, K. A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, 22(4), 575-592.
- Yin, R. (2009). *Case study research (4th Ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Author Biography

Josée Le Bouthillier travaille à l'Institut de recherches en langues secondes du Canada au sein de la faculté d'éducation de l'University of New Brunswick. En plus de s'occuper de la formation des futur.e.s enseignant.e.s, elle mène des recherches liées à la littératie en langue seconde, surtout dans les contextes d'immersion française.

Paula Kristmanson est professeure à la Faculté de l'éducation à l'Université du Nouveau-Brunswick à Fredericton. Elle est aussi membre de l'équipe de recherche à l'institut de recherche en langues secondes du Canada (IRL2C). Ses intérêts de recherche sont reliés aux contextes de l'apprentissage et de l'enseignement de l'anglais langue seconde et du français langue seconde ainsi que la formation des maitres. Avec Joseph Dicks, elle est actuellement co-rédacteur de la Revue canadienne de linguistique appliquée.