

FORMER À L'ÉCRITURE DANS LE CONTEXTE DE LA FRANCOPHONIE MINORITAIRE OUEST-CANADIENNE : IMPACTS DU CENTRE UNIVERSITAIRE DE MONITORAT ENTRE PAIRS

Eva LEMAIRE
University of Alberta
DILTEC de l'université Paris3 - La Sorbonne Nouvelle
GREC (UofA)

Sheena WILSON
University of Alberta

Aperçu de la francophonie albertaine

L'Alberta, située entre les grandes plaines intérieures et la barrière des Rocheuses, est la province qui affiche la plus forte croissance nette du nombre de francophones vivant en milieu minoritaire. 6.6 %¹ de la population albertaine se déclare capable de s'exprimer en français. Parmi ce bassin, 2.2 % ont le français comme langue première, qu'ils soient natifs de la province ou venus (pour plus de la moitié d'entre eux) d'autres provinces canadiennes. Les francophones sont également issus d'une immigration internationale toujours plus nombreuse, attirée par l'économie dynamique de l'Alberta.

Mais, comme dans les autres provinces canadiennes, la visibilité de la langue française est aussi à relier au succès des écoles d'immersion, qui offrent aux enfants non francophones la possibilité d'être scolarisés en français, depuis l'élémentaire jusqu'au secondaire. Le français parlé en Alberta est donc un français varié. Les parlers canadiens-français vernaculaires de l'Alberta, du Québec et des autres provinces côtoient le français parlé par les immigrants venus de France, d'Afrique noire ou encore du Maghreb. Ils côtoient également ce que R. Lyster (1987) nomme le « parler immersion ». En effet, en dépit d'années d'études en français, les élèves issus de ces programmes tendent à conserver une interlangue où l'accent, la prosodie ainsi que certaines erreurs grammaticales se fossilisent à travers le temps.

Pour autant, les difficultés langagières ne sont pas le seul fait des étudiants d'immersion : elles concernent également les étudiants francophones qui évoluent dans un environnement clairement anglo-dominant. Les résultats de l'enquête PISA 2006 indiquent que les élèves du secondaire vivant en milieu francophone minoritaire ont une maîtrise de la littérature plus faible que les élèves parlant la langue de la majorité anglophone (Bussière *et al.* 2007). Une enquête du Canadian Council on Learning (2009) vient préciser que le niveau de littérature démontré par les élèves vivant en milieu francophone minoritaire est également inférieur aux compétences en français des adolescents québécois.

Le Campus Saint-Jean (CSJ) : spécificités

1. Les statistiques citées ici sont tirées de l'Office national des statistiques, accessible sur : <www.statcan.gc.ca/start-debut-fra.html>.

Le CSJ, campus francophone de l'université de l'Alberta, fait partie des rares établissements qui proposent une formation universitaire en français hors Québec et provinces de l'Est. Il compte quelque 600 étudiants qui y suivent divers programmes dont un baccalauréat et une maîtrise en éducation². La majorité des étudiants qui le fréquente déclare l'anglais comme langue maternelle et est issue des écoles d'immersion. 35 % se disent francophones natifs et 13% déclarent une langue maternelle autre. Sur le plan sociolinguistique, on relève une réelle diversité des profils. Un étudiant sur 10 vient d'une province autre que l'Alberta et un vient de l'étranger. Tous les étudiants du programme en éducation, pour obtenir leur diplôme, doivent obtenir une note au moins égale à 72 % de réussite au DELF niveau B2, pour chacune des épreuves, à l'oral comme à l'écrit donc.

Au niveau du baccalauréat en éducation, tous les devoirs remis à l'écrit sont pénalisés si le texte ne correspond pas au standard attendu. Bien que celui-ci ne soit pas spécifiquement précisé et laisse la place à une large marge d'interprétation, tous les enseignants travaillant en éducation doivent en effet accorder 0 ou 10 % des points selon que des erreurs listées dans une grille commune apparaissent ou pas dans les copies des étudiants. La liste des erreurs à sanctionner inclut par exemple les fautes de genre, les fautes d'accord du verbe et de l'adjectif, la confusion entre les pronoms objets directs et indirects, les fautes de syntaxe et d'orthographe, l'utilisation impropre du vocabulaire, etc. Il est entendu que les enseignants ne sont pas tenus de donner de rétroaction spécifique quant à la qualité du français présent dans les copies. Toutefois, afin d'aider les étudiants à remettre des travaux de qualité, le recours au centre d'écriture du campus, sur lequel repose cette étude, est fortement encouragé.

Le centre d'écriture bilingue (CEB)

Le CEB offre des services en français et en anglais aux étudiants. Bien que des ateliers de travail soient ponctuellement proposés, le fonctionnement repose avant tout sur des rencontres un à un. Environ 1500 rendez-vous par année sont assurés. Les étudiants y rencontrent des camarades, étudiants comme eux, mais qui ont été sélectionnés pour devenir moniteurs. Ceux-ci ont été recrutés en fonction de leur réussite académique, de leur niveau de langue mais on recherche également une diversité des profils sociolinguistiques et académiques. Tous les moniteurs ne sont donc pas inscrits en éducation. Pour autant, leur posture de moniteur les place *de facto* dans une position hybride (Harris 1992), entre celle de l'enseignant et celle de l'étudiant.

Le CEB repose sur un apprentissage collaboratif (Bruffee 2008) mais aussi sur un type de monitorat dit « minimaliste » (Brooks 1991), en ce que le moniteur doit veiller à ce que l'écrit travaillé demeure la propriété intellectuelle de l'étudiant usager et que celui-ci soit au centre du processus. Conformément à une perspective largement partagée en Amérique du Nord (Alsup *et al.* 2008 ; Bruffee 2008 ; Cogie 1997), le CEB met l'accent sur le processus d'écriture, plutôt que sur le produit fini, le texte. Il ne s'agit en aucun cas de se faire corriger par les moniteurs. Ceux-ci doivent aider les étudiants à développer une approche globale de l'écriture, à l'envisager comme un processus permettant d'exprimer ses idées mais permettant également de les faire murir, depuis l'étape du brainstorming, du plan, du premier brouillon à la remise d'un texte jugé satisfaisant. Il s'agit également d'amener les étudiants à ne pas se préoccuper uniquement des opérations de bas niveaux langagiers (Pendanz 1998) tels que l'orthographe lexicale par exemple, mais de les amener à prendre les différentes dimensions de l'écriture : la dimension discursive textuelle, le respect des genres académiques, la recherche stylistique notamment. On parlera, en lien avec la terminologie anglo-saxonne, de « *higher* » et de « *lower/later order concerns* » (Gillepsie et Lerner 2008). Comme nous allons l'illustrer dans cet article, les moniteurs travaillent avec les étudiants sur l'amélioration des textes au niveau de ce qui serait considéré comme « *lower order concerns* » dans un contexte unilingue, mais qui se révèle essentiel dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde ou d'une langue minoritaire puisque beaucoup de fautes fossilisées par les étudiants se situent justement au niveau des opérations de bas niveau

² Équivalent à la licence et au master européens.

langagier (Lyster 1987). Par ailleurs, l'approche privilégiée est une approche socratique, l'étudiant étant guidé vers ses fautes par des questionnements et les règles de grammaire étant travaillées à cette occasion.

Les moniteurs sont tous formés à ces principes directeurs. Ils suivent en effet une formation basée sur des lectures théoriques, des observations croisées de pratiques, des mises en situation par le biais de jeux de rôle ou encore par des discussions de groupes. Et, si cette formation doit permettre aux moniteurs d'appuyer le développement de la compétence d'écriture, indirectement, elle vise également à sensibiliser les étudiants en éducation qui fréquentent le centre à la question de la transmission même de cette compétence.

Questions de recherche et méthodologie

Quel rapport à l'écriture les moniteurs et étudiants développent-ils ? La diversité des profils linguistiques (des moniteurs, étudiants et enseignants) a-t-elle un impact sur leurs représentations et pratiques ? En quoi, enfin, le centre d'écriture peut-il représenter un espace de formation alternatif à l'écriture pour nos étudiants qui seront amenés à enseigner le français ou à enseigner en français ?

Pour recueillir quelques éléments de réponses, nous avons mis en place une recherche exploratoire proposant une analyse thématique de contenu de :

- seize entretiens semi-directifs auprès d'étudiants moniteurs et d'étudiants usagers du centre d'écriture dont 7 sont inscrits dans le programme d'éducation ;
- dix journaux de bord, tenus par les moniteurs au cours de leur formation; les textes rédigés devant appuyer leur réflexivité (Cadet 2012) quant au processus d'écriture et quant à leur implication active au centre d'écriture ;
- deux transcriptions issues de discussions de groupe menées en formation.

Évolution de la perspective des moniteurs sur leur compétence d'écriture

Force est d'abord de constater l'émergence d'une certaine insécurité linguistique quand vient l'heure, après quelques semaines, de faire un point sur les pratiques des moniteurs. En effet, tous se disent, en début d'année, très confiants dans leur français, ce qui les qualifie a priori pour aider les étudiants du campus avec leurs travaux écrits. À l'épreuve de la pratique du monitorat, tous les moniteurs vont en fait demander que soient mises en place des activités qui leur permettent de revoir certaines règles de grammaire, d'orthographe ou encore de ponctuation, dont ils se rendent compte qu'ils ne les maîtrisent pas aussi bien qu'ils le pensaient. Confrontés aux questionnements des étudiants, ils se rendent d'abord compte ne pas avoir toutes les réponses. Après plusieurs semaines, les écrits des moniteurs dans les journaux de bord font aussi apparaître une préoccupation nouvelle pour le développement de connaissances métalinguistiques. Confrontée à une étudiante chinoise qui connaissait mieux qu'elle les raisons expliquant ses choix morphosyntaxiques, Stéphanie³ affirme se rendre compte que « l'emploi de certaines choses ou des règles sont instinctives sans que je sache vraiment expliquer pourquoi »⁴, qu'elle a « toujours des soucis pour parfois expliquer correctement et de façon pédagogique un point précis de grammaire ».

Par ailleurs, on remarque que le positionnement clair du CEB qui met l'accent sur l'ensemble des composantes de l'exercice d'écriture amène les moniteurs à porter davantage d'attention aux dimensions discursives textuelles et aux stratégies d'écriture quand, en début d'année, la difficulté de travailler sur « la pertinence d'un plan ou de la structure d'un devoir » pouvait amener à des stratégies d'évitement de la part des moniteurs et à une focalisation sur les opérations de « bas niveau langagier » (Pendanx 1998). En fin d'année, deux monitrices affirmeront avoir développé leur capacité à travailler avec les étudiants les

3. Tous les prénoms ont été modifiés pour protéger l'anonymat des participants à la recherche.

4. Les citations des propos des étudiants sont présentées dans leur orthographe originale.

compétences de haut niveau langagier (Pendanx 1998). De l'expérience du monitorat résulterait donc une vision plus globale du processus d'écriture à enseigner, ainsi que nouvelles stratégies pour aborder les textes des étudiants.

Francophonie minoritaire et représentations de l'écriture

L'analyse des journaux de bord tend d'abord à montrer que les moniteurs d'anglais, comparés aux moniteurs de français, réfèrent davantage aux « *higher order concerns* » dans leur pratique auprès des étudiants. Le fait que cette terminologie soit présente dans presque tous les journaux et le fait que des techniques pour travailler les dimensions discursives-textuelles soient discutées en formation exclut le fait que les moniteurs de français ne soient pas familiers avec ceux-ci. Pourquoi alors tendent-ils à travailler davantage les seules dimensions linguistiques (grammaticales, orthographiques, lexicales) avec les étudiants venant les consulter pour de l'aide en français ? Unanimement, d'après les moniteurs de français, les étudiants ne souhaitent qu'une révision linguistique de leurs textes ; ce que confirment les entretiens réalisés auprès de ces derniers. Seules deux étudiantes sur les dix qui utilisent les services du CEB disent solliciter de l'aide pour ce qui est de la structure de leurs textes. Comme l'affirme une des étudiantes interrogées, les aspects discursifs-textuels et rhétoriques sont, pour elle, transférables de l'anglais, sa langue dominante, au français. Mais pour une autre étudiante, si elle ne s'intéresse qu'avec les moniteurs d'anglais aux « *higher order concerns* », c'est non seulement parce qu'elle sait qu'elle fait davantage de fautes en français mais c'est aussi parce que, pour elle, les professeurs seraient moins exigeants avec la rédaction de textes en français que ne le sont les enseignants d'anglais : « pour les moniteurs d'anglais, c'est plus la structure de ma dissertation, la structure de mes paragraphes. J'ai comme l'impression que les moniteurs d'anglais doivent avoir un plus haut niveau d'analyse parce que je pense que les professeurs d'anglais note beaucoup plus sévèrement ». Si l'on s'en réfère à ce qui se pratique dans le secteur éducation, il est vrai que les enseignants fournissent des grilles de correction qui, pour l'évaluation de la qualité langagière, ne prennent en compte que des fautes de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire (*cf.* également Elatia et Lemaire 2013 pour une recherche sur la rétroaction linguistique donnée aux étudiants en éducation). Alors que le niveau attendu des étudiants est un niveau B2 « élevé » du CECR, ce qui sous-tend donc des exigences sur le plan de la maîtrise du genre argumentatif et de l'organisation discursive-textuelle, l'évaluation ne porte à priori que sur les compétences de bas-niveau langagier. Il est donc peu étonnant que soit véhiculée une conception selon laquelle les « fautes » sont avant tout ce qui compte en termes d'écriture, quand bien même ce n'est pas ce qui est enseigné dans les cours de didactique de l'écrit offerts dans le cadre du programme en éducation, où l'écriture est présentée comme un processus dynamique et multidimensionnel. Ce qui pourra en être induit est l'idée que, en contexte francophone minoritaire, les attentes professionnelles et académiques en langue française doivent être logiquement revues à la baisse. C'est d'ailleurs un discours parfois entendu par les étudiants en éducation : « [un jour, un moniteur m'] a dit : “toutes les éducatrices dans les écoles francophones y font toutes des erreurs, sont pas de bons niveaux, alors pourquoi tu t'efforces à faire un meilleur niveau ?” ».

Cette remarque nous amène aussi à avancer l'idée, à vérifier, d'une hiérarchisation, par les étudiants, des variétés de français présentes sur le campus. En effet, les moniteurs venus de France sont généralement sollicités du seul fait qu'ils maîtriseraient une variété de français jugée supérieure. C'est ce que relèvent deux des trois moniteurs français de l'équipe du CEB. Et c'est ce que tend à confirmer une étudiante, utilisatrice des services. Celle-ci explique en effet prendre des rendez-vous avec untel, bien qu'elle le juge extrêmement désagréable, parce qu'il vient effectivement de France.

Après les Français, considérés comme des spécialistes de la grammaire et donc comme de meilleurs relecteurs, viendraient les Québécois, qui auraient certes un « bon français », ayant grandi en milieu francophone majoritaire, mais que leur accent disqualifierait parfois, aux dires d'une des monitrices québécoises, et qui auraient un français tout de même dégradé par l'influence de l'anglais. Le franco-albertain, lui, semble victime de préjugés négatifs, y compris de la part des moniteurs. Une des étudiantes

utilisatrices du CEB évoquera en ces termes le jugement d'un des moniteurs, venu de France : « il voit que le français ici en Alberta est pas au qualité en comparaison avec la France. [...] Ça devrait le motiver le fait qu'il peut nous aider. [...] On va mettre ça comme approche de sauver les canadiens francophones (rires) ».

Enfin, et bien que cela soit à explorer plus avant, certains des étudiants rencontrés disent rechercher des moniteurs dont le profil correspondrait à celui de leur enseignant, afin de pouvoir adapter leur style et leur vocabulaire, comme si leurs enseignants sanctionnaient eux aussi différemment les variétés de français présentes dans les écrits, au-delà de critères légitimes de correction. Les moniteurs, en formation, se disent quant à eux respectueux de la variété lexicale utilisée par les étudiants, si tant est qu'elle est conforme au registre impliqué par la consigne du devoir. Mais, plus surprenant, une monitrice confiera lors d'une discussion de groupes que, en tant qu'étudiante, elle revoit parfois ses écrits à la baisse sur le plan stylistique, voire qu'elle ne soigne délibérément pas la correction linguistique de sa copie, pour certains enseignants dont elle estime le français faible, qui feraient de nombreuses fautes à l'écrit, soit parce qu'ils sont, d'après elle, franco-albertains, soit parce que le français n'est pas leur langue première.

Un espace alternatif de formation à l'écriture et à sa didactique ?

Au vu des données collectées, quels bénéfices les étudiants en éducation peuvent-ils tirer de la pratique du monitorat entre pairs, appliquée à l'écriture ?

Sur le plan strictement linguistique, tous les étudiants rencontrés pour cette étude, de même que tous les moniteurs, affirment avoir développé leur compétence en français. Conformément au constat fait par R. Graves (2011), les étudiants soulignent que les professeurs donnent peu de rétroaction sur la qualité linguistique de leurs écrits. Sofia apprécie « tout simplement le fait d'avoir quelqu'un qui te corrige, parce que, parfois, quand tu récupères tes devoirs, ben, déjà les professeurs te donnent pas la correction, ils indiquent juste que c'est faux mais ils te disent pas ce que tu aurais dû mettre ». Qui plus est, deux étudiantes reconnaissent que, conformément aux travaux de H.M. McGarrell (2011), elles prennent généralement peu le temps de prendre en compte la rétroaction donnée par les enseignants, si par exemple ceux-ci ont souligné les erreurs. Le monitorat instaure ainsi une pratique de relecture des travaux une fois le premier jet rédigé et permet donc d'ancrer l'écriture davantage dans une logique de processus. Cet aspect nous paraît essentiel quand les étudiants, devenus enseignants, deviendront non seulement des modèles langagiers pour leurs élèves, mais devront à leur tour transmettre une vision de l'écriture comme processus. Rosie, étudiante en éducation, se réjouit ainsi d'être passée au-delà d'une simple vision où « avant c'était juste comme "je vais juste écrire, je vais m'asseoir et tout écrire" et maintenant c'est ok "je vais tout écrire mais je vais revenir puis arranger d'une différente façon, relire et voir si ça a plus de sens comme ça" ».

Les étudiants interrogés disent également tous avoir gagné une plus grande confiance envers leur capacité à écrire, confiance qui semble nécessaire pour un rapport à l'écriture apaisé, qu'il s'agira de transmettre à leurs futurs élèves. De plus, les étudiants citent des techniques de relecture apprises auprès des moniteurs, comme la lecture à haute voix, qu'ils pourront ajouter à leur panoplie d'enseignants.

Sur le plan métalinguistique, les moniteurs inscrits dans le programme en éducation sont désormais sensibles à la nécessité non seulement de « connaître ses règles de grammaire » pour savoir les appliquer mais aussi de savoir les expliquer de manière pédagogique. Les étudiants en éducation utilisant les services du CEB relèvent également cette qualité – ou son éventuelle absence – chez les moniteurs, se trouvant ainsi davantage sensibilisés à l'intérêt de la didactique des langues et de l'écriture dans le cadre de leur formation. Avec la pratique du monitorat entre pairs, les étudiants se rendent aussi davantage compte de l'importance du feedback. Combien en donner / en recevoir pour que cela soit bénéfique sans être décourageant ? Comment le donner ? À quel moment dans le processus d'écriture ? Comment faire en sorte que la rétroaction donnée en tant qu'enseignant ne reste pas lettre morte ? Autant de questions que les étudiants en éducation peuvent explorer par la pratique du monitorat entre pairs, tout en sachant qu'il n'existe pas de réponses simples et univoques à ces questions (Guénette 2007). Dans tous les cas, les recherches de R. Lyster et K. Saito (2010) démontrent que l'apprentissage entre pairs est bénéfique dès lors

que les étudiants apprennent comment se donner de la rétroaction et c'est cet espace de pratique qu'ouvre le centre d'écriture. On fera alors l'hypothèse, à confirmer, que les étudiants en éducation étant passés par la pratique du monitorat entre pairs développeront davantage de techniques pour donner de la rétroaction à leurs futurs élèves et encourageront plus facilement la pratique du monitorat entre pairs ou le développement de centres d'écriture dans leurs classe.

De fait, une des anciennes monitrices, ancienne étudiante en éducation et maintenant enseignante, nous rapportait avoir su se démarquer professionnellement avec la proposition qu'elle a faite à la direction de l'école de transposer l'expérience du centre d'écriture dans sa classe; ce qu'elle a effectivement réalisé.

Pistes pour l'avenir

Si le centre d'écriture semble bénéfique, comment rendre cette expérience accessible à un plus grand nombre de nos étudiants en éducation, quand le centre d'écriture est un espace alternatif, auquel il est facultatif de recourir et dont les ressources humaines et financières sont limitées ? Au vu du potentiel qui apparaît à travers les premiers résultats de cette recherche exploratoire, une piste de recherche qui se dégage serait une recherche-action par laquelle nous demanderions aux étudiants de s'impliquer dans le centre d'écriture pour quelques sessions de travail, de faire une réflexion critique et documentée de leur vécu, avant d'envisager une transposition dans les écoles, en tant que stagiaires en formation.

Par ailleurs, les données collectées ont mis en évidence deux faits : une minoration latente des exigences envers le français des étudiants d'une part, et d'autre part une hiérarchisation, par les étudiants, des variétés de français parlées dans le contexte francophone minoritaire, amenant à des préjugés sociolinguistiques. Pour ce qui est du premier point, il serait intéressant d'élargir l'échantillonnage sur ce même campus et dans d'autres institutions similaires pour évaluer dans quelle mesure cette focalisation sur le bas-niveau langagier serait induite par une volonté de revenir aux « basiques » en contexte francophone minoritaire et si ce positionnement, conscient ou non, avantage ou désavantage le développement des compétences d'écriture et influence le rapport à l'écriture des étudiants, futurs enseignants. Ces premiers résultats appelleraient donc une recherche plus poussée sur la littératie universitaire en milieu minoritaire. Pour ce qui est du second point enfin, nos données tendent à montrer qu'un travail de conscientisation serait à mener quant aux normes sociolinguistiques à enseigner en contexte minoritaire. En cela nos données rejoignent les travaux de M. Heller (1998), A. Boudreau et M.-E. Perrot (2005), S. Wharton (2009) ou encore de R. Mougeon *et al.* (1984), qui entendent faire réfléchir sur la violence symbolique exercée par des représentations défavorables aux parlers vernaculaires et sur l'enseignement d'une langue de référence respectueuse du « déjà-là des élèves » (Boudreau et Perrot 2005).

Eva LEMAIRE et Sheena WILSON

Références bibliographiques

ALSUP, J., CONARD-SALVO, T. & PETERS, S.J. (2008). Tutoring Is Real : The Benefits of the Peer Tutor Experience for Future English Educators. *Pedagogy : Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 8/2, 327-347.

BOUDREAU, A. & PERROT, M.-E. (2005). Quel français enseigner en milieu minoritaire ? Minorités et contact de langues : le cas de l'Acadie. *Glottopol*, 6, en ligne sur <www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol, pp.2-16>.

BROOKS, J. (1991). Minimalist Tutoring: Making the Student Do All the Work. *Writing Lab Newsletter* 15(6), 1-4.

BRUFFEE, K. (2008). What Being a Writing Peer Tutor Can do For You. *The Writing Center Journal*, 28(2), 5-10.

- BURGER, S. *et al.* (2011). French Immersion Studies at the University of Ottawa : Program Evaluation and Pedagogical Challenges. In D. J. Tedick, D. Christian & T.W. Fortune (dir.), *Immersion Education, Practices, Policies, Possibilities* (pp. 123-142). Clevedon : Multilingual Matters.
- BUSSIERE, P., KNIGHTON, T. & PENNOCK, D. (2007). Measuring up : Canadian Results of the OECD PISA Study : The Performance of Canada's Youth in Science, Reading and Mathematics. *2006 First Results for Canadians aged 15*. Ministry of Industry. En ligne sur <www.pisa.gc.ca/eng/pdf/81-590-E.pdf>.
- CADET, L. (2012). Le journal de bord d'apprentissage, un adjuvant ou un obstacle à la construction professionnelle. In A. Gohard-Radenkovic, S. Pouliot & P. Stalder (dir.), *Journal de bord, journal d'observation. Un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif* (pp. 197-232). Bern : Peter Lang.
- CANADIAN COUNCIL ON LEARNING (2009). *Literacy among Canadian Students in Minority Language Contexts. A report prepared by the Canadian Council on Learning for the Canadian Language and Literacy Research Network*. En ligne sur <http://docs.cllrnet.ca/NSEL/Current/NSEL_MinorityLanguage09.pdf>.
- COGIE, J. (1997). Theory Made Visible : How Tutoring May Effect Development of Student-Centered Teachers. *Writing Program Administration*, 21, 76-84.
- ELATIA, S. & LEMAIRE, E. (2013). Engager les apprenants dans l'auto-évaluation de leurs productions écrites : le cas du portfolio d'erreurs. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 16(1), 111-134.
- FRASER, G. (2009). Notes pour une allocution au *Concours de français langue seconde de l'Université d'Ottawa*. En ligne sur <www.ocol-clo.gc.ca/html/speech_discours_15052009_f.php>.
- GRAVES, R. (2011). What assignments do university professors ask students to write ? Communication présentée lors de la *Conférence annuelle de l'Association canadienne de rédaction*. Fredericton : Université du Nouveau-Brunswick.
- GUÉNETTE, D. (2007). Is feedback pedagogically correct ? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 40-53.
- HARRIS, M. (1992). Collaboration Is Not Collaboration Is Not Collaboration : Writing Center Tutorials *vs.* Peer-Response Groups. *College Composition and Communication*, 43, 369-383.
- HELLER, M. (1998). Quelle norme enseigner en milieu minoritaire ? In A. Boudreau & L. Dubois (dir.), *Le français, langue maternelle, dans les collèges et les universités en milieu minoritaire* (pp. 11-20). Moncton : Les Éditions d'Acadie.
- LAPLANTE, B. & CHRISTIANSEN, H. (2001). Portfolio langagier en français. *The Canadian Modern Language Review*, 57, 495-501.
- LYSTER, R. (1987). Speaking immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 43, 701-717.
- LYSTER, R. & SAITO, K. (2010). Oral feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- McGARRELL, H.M. (2011). ESL students' revisions as a mirror of writing teacher commentary. Communication présentée lors de la *Conférence annuelle de l'Association canadienne de rédaction*. Fredericton : Université du Nouveau-Brunswick.
- MOUGEON, R., CANALE, M. & BENIAK, E. (1984). Acquisition du français en situation minoritaire : le cas des franco-ontariens. *Le français dans le monde*, 185, 69-76.
- PENDANX, M. (1998). *Les Activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- TEDICK, D.J. *et al.* (2011). *Immersion Education, Practices, Policies, Possibilities*. Clevedon : Multilingual Matters.

WHARTON, S. (2009). Français et créole en classe : pour une didactique « résonnante ». In M. Molinié (dir.), *Dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 75-86). Cergy : Publications du CRTF.