

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR

TESSA BOIES

REGARD ENSEIGNANT SUR LES RELATIONS ENTRE LES ACTIVITÉS
D'ÉCRITURE, LA MOTIVATION DES ÉLÈVES ET LES COMPOSANTES DE LA
TÂCHE ENSEIGNANTE

AOÛT 2019

Sommaire

Ce mémoire s'intitulant *Perceptions d'enseignantes québécoises des caractéristiques motivantes d'activités d'écriture en classe de français du secondaire selon les composantes de leur tâche de travail* est né du désir d'éclairer une problématique fréquemment critiquée au Québec : le faible niveau de performance à l'écrit des élèves québécois. Notre étude descriptive et exploratoire semblait pertinente pour compenser le peu de données au sujet de l'intégration de la motivation dans les activités d'écriture en classe de français au secondaire au Québec.

Afin d'établir la perception des enseignantes d'une caractéristique motivante, de répertorier les caractéristiques utilisées et de cibler les composantes de leur tâche de travail limitant ou facilitant leur utilisation, nous avons opté pour une méthodologie mixte. Nous avons fait une analyse statistique descriptive des réponses à un questionnaire et examiné, sous plusieurs angles, les grilles répertoires issues des analyses de construits obtenues au moment d'entrevues avec la population à l'étude : des enseignantes de français du secondaire.

Les résultats montrent que les perceptions de nos participantes s'alignent à celles d'autres recherches sur le sujet. Toutefois, plusieurs caractéristiques motivantes seraient sous-employées en classe étant donné les limitations générées par la composante institutionnelle de leur tâche de travail. L'évaluation et le matériel disponible en seraient principalement responsables.

Remerciements

Au terme de mon cheminement universitaire, il m'est important de reconnaître le soutien reçu des membres de mon entourage. Les premiers remerciements se doivent d'être rendus à mes parents et ami(e)s m'ayant encouragée tout au long de ces trois dernières années. Le support qu'ils m'ont offert a été source principale de la motivation m'ayant permis d'entreprendre et de terminer ce programme de 2^e cycle. Il me semble également important de souligner les membres du comité d'évaluation du mémoire, Mme Judith Émery-Bruneau et M. François Vincent.

Enfin, terminer ce projet n'aurait pu être possible sans le travail d'encadrement de ma directrice de recherche, madame Martine Peters. Dès le début de mon cheminement, j'ai bénéficié d'un soutien important et continu de sa part. Sa disponibilité, son dévouement et sa patience m'ont permis de réaliser mon projet de maîtrise dans des conditions facilitantes pour une formation académique et personnelle de grande valeur. Me témoignant sa confiance entière en m'engageant comme assistante de recherche et en m'intégrant rapidement à son équipe de recherche, j'ai pu effectuer divers apprentissages par l'entremise de sa facilité à enseigner diverses compétences et connaissances primordiales à la réalisation d'un projet de recherche et ainsi, de me surpasser.

Table des matières

Sommaire.....	ii
Remerciements	iii
Table des matières	iv
Liste des figures.....	ix
Liste des tableaux	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	4
Compétences scripturales, essentielles pour l'élève et le futur citoyen.....	5
Des résultats lacunaires et quelques pistes d'explications	6
L'importance de la motivation scolaire pour l'apprentissage de l'écriture	9
La tâche de travail des enseignants de français au secondaire du Québec	13
Questions de recherche	16
Les retombées de la recherche	16
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	19
Processus d'écriture et activités d'écriture en milieu scolaire	20
Le processus d'écriture : Modèle de Flower et Hayes	21
L'activité et l'activité d'écriture.....	23
La motivation, la motivation scolaire et l'intérêt pour l'écriture.....	24
Les types de motivation et la théorie d'autodétermination de Deci et Ryan (1985).....	24

La dynamique motivationnelle en contexte scolaire de Viau	26
Modèle de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006)	29
Les activités d'écriture et leurs caractéristiques motivantes	33
La tâche de travail des enseignants de français au secondaire et ses différentes composantes	36
La fonction générale et quotidienne de l'enseignant et sa tâche	36
L'activité enseignante	37
Les contraintes principales de la profession.....	39
Pertinence sociale et scientifique	41
Objectifs de recherche	42
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	44
Type de recherche	45
Légitimation de l'étude exploratoire.....	45
Détermination du devis méthodologique mixte.....	48
L'échantillon	49
Sélection des sujets	50
Participants.....	52
Instruments de collecte de données	52
L'analyse de construits individuelle, historique et description.....	52
Le questionnaire et son adaptation.....	56
Traitement et analyse des données qualitatives	58

Traitement et analyse des données quantitatives descriptives	60
Limites de la recherche	61
CHAPITRE 4 RÉSULTATS DE RECHERCHE	63
Description des résultats issus des questionnaires	64
Portrait sociodémographique du travail enseignant des participantes	65
Les pratiques pédagogiques pour l'enseignement de l'écriture	67
Les composantes de la tâche de travail orientant les choix pédagogiques.....	70
Satisfaction au travail des participantes	72
Caractéristiques motivantes issues des analyses de construit	73
Qualifiants des caractéristiques motivantes	74
Fréquence d'apparition des caractéristiques motivantes.....	86
Codification des références textuelles selon les composantes de la tâche de travail.....	87
Catégorisation des caractéristiques selon les composantes de la tâche de travail.....	88
Caractéristiques motivantes limitées par une ou des composantes.....	90
Caractéristiques motivantes facilitées selon les composantes	98
Principaux constats des résultats.....	101
CHAPITRE 5 DISCUSSION DES RÉSULTATS	102
Définitions des caractéristiques motivantes d'une activité d'écriture	103
La liberté d'expression et de création comme caractéristique motivante pour les élèves	104
La collaboration comme caractéristique motivante pour les élèves.....	104

Le choix d'un sujet attrayant comme caractéristique motivante pour les élèves	106
La longueur du texte à produire comme caractéristique motivante pour les élèves	107
Répertoire des caractéristiques motivantes utilisées par ces enseignantes	107
Conception de matériel didactique nécessaire à l'utilisation des caractéristiques fréquentes	109
Public ciblé des caractéristiques fréquentes : les élèves plus faibles	110
Faible besoin de rétroaction enseignante pour l'emploi des caractéristiques fréquentes	112
Facteurs explicatifs de la fréquence d'utilisation de caractéristiques motivantes	118
Composante matérielle augmentant les heures de planification à l'extérieur des heures de travail.....	118
Composantes sociales et culturelle et propre au lieu de la tâche facilitant et limitant les caractéristiques motivantes pour le public ciblé	122
Rétroaction enseignante limitée par les composantes propres au lieu et institutionnelles	124
CONCLUSION	130
Retour sur les limites de la recherche	133
Regard sur les recherches futures	134
APPENDICE A QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT	136
APPENDICE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET DEMANDE D'AUTORISATION	144
APPENDICE C GRILLES RÉPERTOIRES DES PARTICIPANTES	148
APPENDICE D FOCUS CLUSTER.....	151

RÉFÉRENCES157

Liste des figures

Figure 1. Modèle du processus d'écriture selon Hayes et Flower (Image francophone tirée de Grégoire et Karsenti, 2013, p. 3)	21
Figure 2. Modèle de la dynamique motivationnelle	27
Figure 3. Modèle de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006)	30
Figure 4. Modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant de Goigoux (2007, p. 59)	37
Figure 5. Exemple visuel d'une grille répertoire	53
Figure 7. Grille répertoire de Véronique.	75
Figure 8. Focus Cluster de Véronique.	108

Liste des tableaux

Tableau 1 Informations sociodémographiques.....	52
Tableau 2 Catégories d’encodage pour l’analyse des données.....	59
Tableau 3 Nombre d’élèves des participantes	65
Tableau 4 Nombre d’élèves selon chaque participante	65
Tableau 5 Heures consacrées aux tâches à l’extérieur de l’horaire de travail prescrit.....	66
Tableau 6 Heures consacrées à la planification à l’intérieur et à l’extérieur de la tâche prescrite	66
Tableau 7 Temps d’enseignement perdu.....	67
Tableau 8 Matériel consulté au moment de la planification d’activités d’écriture	67
Tableau 9 Matériel utilisé au moment de la réalisation d’activités d’écriture.....	68
Tableau 10 Éléments considérés lors de la réalisation d’activités pour la motivation des élèves	69
Tableau 11 Fréquence d’éléments précis au moment de l’enseignement de l’écriture	69
Tableau 12 Éléments orientant les choix d’activités d’écriture présentées aux élèves	71
Tableau 13 Facteurs influençant la qualité du quotidien au travail	72
Tableau 14 Répertoire des caractéristiques motivantes d’une activité d’écriture selon les enseignantes.....	73
Tableau 15 Critères sélectionnés au moment de l’évaluation pour la caractéristique 16.....	85
Tableau 16 Fréquence d’apparition des caractéristiques motivantes	86
Tableau 17 Composantes de la tâche de travail énoncées dans les verbatims	89
Tableau 18 Caractéristiques motivantes limitées par une ou des composantes de la tâche de travail.....	90
Tableau 19 Caractéristiques motivantes facilitées par une ou des composantes de la tâche de travail.....	98

INTRODUCTION

Le choix d'élaborer le présent projet de recherche portant sur les caractéristiques motivantes des activités d'écritures mises en place dans les classes de français du secondaire au Québec selon les composantes de la tâche de travail des enseignantes provient d'observations personnelles effectuées dans le milieu. En plus de ces constats terrain, divers écrits soulevant les difficultés en écriture des élèves au secondaire, qui perdurent depuis maintenant près de 30 ans, ont également dirigé l'intérêt de réaliser cette étude. Sachant que le développement de compétences scripturales appropriées est important pour l'épanouissement social dans les sociétés occidentales, des questionnements plus approfondis nous ont intéressés vu les difficultés constatées.

Les difficultés en écriture des élèves québécois dans l'évaluation de français au terme de leurs études secondaires ont suffi pour identifier la pertinence d'effectuer une recherche à ce sujet. Comme peu d'études se sont préalablement intéressées à l'intégration de caractéristiques motivantes dans les activités d'écriture présentées aux élèves de notre province, nous avons jugé qu'une recherche exploratoire descriptive pourrait fournir un portrait intéressant pour l'amorce de ce sujet de recherche.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous situons d'abord les problèmes à l'origine de cette recherche : les difficultés de performances écrites, la motivation présentement considérée en enseignement de l'écriture ainsi que le rapprochement entre ces constats problématiques et la tâche de travail des enseignants. Dans le cadre conceptuel, nous définissons

les principaux concepts en débutant par l'activité d'écriture, élément nécessitant de traiter le développement de la compétence au moyen du processus d'écriture. Ensuite, nous discutons la motivation, la motivation scolaire et les activités d'écriture dites motivantes. Pour terminer, nous présentons de la tâche des enseignants du secondaire et de ses diverses composantes.

Par la suite, le troisième chapitre décrit et justifie la démarche méthodologique entreprise qui combine des méthodes quantitatives et qualitatives dans cette recherche exploratoire et descriptive. Les outils de collecte utilisés pour chaque type de données seront présentés. Premièrement, un questionnaire permettant l'obtention de données quantitatives sera décrit. Deuxièmement, le second outil utilisé, des analyses de construits, a permis le développement de grilles répertoires menant à d'autres données quantitatives ainsi que l'obtention de descriptions approfondies dans les verbatim d'entrevues, créant des données d'ordre qualitatives. Les logiciels employés pour l'analyse de nos données seront ensuite décrits afin d'illustrer leurs fonctions respectives pour la création de sens des résultats. Ces logiciels sont *SPSS* pour le traitement des données statistiques, *Rep Plus*, pour les grilles répertoires des analyses de construits, et *NVivo* pour la classification des données qualitatives des entrevues. Le quatrième chapitre regroupe la description des résultats analysés et le cinquième illustre l'interprétation de ces analyses. Nous concluons notre projet avec des recommandations en lien avec les résultats discutés.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE

Pour illustrer la problématique donnant lieu à notre recherche, nous présentons l'importance des compétences scripturales au 21^e siècle, l'état actuel de la motivation en lien avec l'écriture scolaire ainsi qu'une hypothèse de relation entre cet état et celui du travail quotidien de l'enseignante de français. Dans ce premier chapitre, l'objet de notre recherche sera également délimité. Spécifiquement, il sera question de la perception des enseignants quant à l'intégration de la motivation dans les activités d'écriture qu'elles présentent en classe de français au secondaire québécois, selon la réalité de leur tâche de travail. Finalement, les questions de recherche qui dirigeront cette recherche scientifique en éducation seront fournies.

Compétences scripturales, essentielles pour l'élève et le futur citoyen

L'apprentissage de l'écriture est primordial pour l'élève, puisqu'une bonne compétence à l'écrit serait directement liée à sa réussite scolaire (Vanhulle et Deum, 2006). Le développement d'habiletés et de compétences nécessaires à l'exécution de cette tâche exigeante (Fleuret et Montésinos-Gelet, 2012) devrait être au centre des préoccupations de tous professionnels de l'éducation.

Premièrement, une pratique régulière de l'écriture mènerait les apprenants à reconnaître la valeur qu'a cette compétence sur de nombreux aspects de leurs vies (Jeter, 2016). Deuxièmement, le développement de compétences reliées à la pensée critique par l'intermédiaire de l'écriture, en vue de bien communiquer, est essentiel au succès futur de nos

élèves (Varelas, Wolfe et Ialongo, 2015). Troisièmement, si les élèves sont incapables, lors de leur cheminement au secondaire, d'acquérir des compétences scripturales satisfaisantes, ceci réduirait la quantité des choix possibles pour toute continuité d'études postsecondaires (Graham, Hebert, Paige Sandbank et Harris, 2016). Bref, les compétences scripturales joueraient un rôle important pour une bonne future intégration sociale et économique de nos élèves (Fleuret et Montésinos-Gelet, 2012). Ainsi nous devons nous assurer qu'ils arrivent à bien développer cette compétence.

Des résultats lacunaires et quelques pistes d'explications

Le MELS a voulu, par la rédaction du *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire* (MELS, 2012), améliorer la qualité de la langue française chez les élèves. Toutefois, depuis maintenant près de 30 ans, les écrits empiriques et différents rapports soulèvent successivement des difficultés de performances écrites chez les élèves (Bureau, 1985; CSÉ, 1987; Diepe, 1995; MELS, 2012). Ces difficultés, qui ne semblent pas s'améliorer avec le temps (MELS, 2012), ne sont pas, à notre connaissance, le résultat d'une cause unique ou connue.

L'apprentissage de l'écriture requiert la maîtrise et la mobilisation de divers processus et compétences par les apprenants afin de répondre aux différentes exigences évaluatives de la compétence à écrire. À l'heure actuelle, le respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et grammatical serait le critère occasionnant le plus grand défi pour les élèves puisque seuls 57 % des élèves de 5^e secondaire réussissent à obtenir la note de passage pour ce critère à l'examen du ministère de deuxième et cinquième secondaire (MELS, 2012).

Cela dit, la difficulté pour l'orthographe d'usage et grammaticale ne serait pas un résultat d'une omission de l'enseignement de la grammaire, puisque son enseignement serait l'activité la plus fréquente en salle de classe de français au secondaire (Lord, 2012). Selon Allal (2018), il y aurait au moment de la réalisation de productions textuelles une « absence de transfert des connaissances construites dans des tâches spécifiques d'orthographe » (p. 2). Ceci pourrait, selon elle, être expliqué par grandeur de la charge cognitive requise au développement de la compétence à écrire. Ainsi, nous nous interrogeons sur la fréquence et la place accordées aux activités d'écriture en classe. En ce moment, les activités d'écriture semblent moins prioritaires puisqu'elles se retrouvent en 4^e place quant à leur fréquence d'apparition en classe de français après les exercices de grammaire, la compréhension de lecture et les activités de vocabulaire (Chartrand et Lord, 2010). Les enseignants du secondaire semblent ainsi davantage associer l'apprentissage de la compétence *écrire des textes variés* à une maîtrise grammaticale en priorisant les activités nommées plus haut.

À l'heure actuelle, il est difficile d'avoir une idée exacte de ce qui est mis en œuvre dans les classes de français au secondaire au Québec (Roy-Mercier, 2013). Présentement, les conditions dans lesquelles se déroule l'enseignement de l'écriture ne favorisent pas la démarche itérative du processus d'écriture. L'enseignement de l'écriture se fait encore par l'intermédiaire de cours magistraux laissant peu de place à la parole des élèves (Chartrand et Lord, 2013). Les auteures indiquent dans leur étude que les tâches d'écriture présentées aux élèves se sont diversifiées. Cependant, l'enseignement de la compétence à écrire serait restreint au simple soutien au moment de la planification du texte avant la rédaction (Chartrand et Lord, 2013). Les auteures soulèvent que le faible lien entre l'enseignement magistral et la motivation scolaire issu d'écrits des sciences de l'éducation nous mène à s'interroger au sujet de la place qu'a la

motivation dans l'enseignement de l'écriture en salle de classe (Chartrand et Lord, 2013). Ceci irait à l'encontre des prescriptions du ministère de l'Éducation (MEQ, 2004) quant à l'importance d'un enseignement de l'écriture permettant de démystifier cette tâche exigeante.

La façon dont l'enseignement de l'écriture est livré aux élèves joue un rôle primordial quant à leur niveau de motivation (Kunter, Frenzel, Nagy, Baumert et Pekrun, 2011). À l'opposé d'un enseignement itératif de l'écriture, les « enseignants donnent les directives, proposent des plans et les élèves doivent ensuite se débrouiller du mieux qu'ils peuvent » (Boulianne, 2008, p. 1). Cette démarche ressemble davantage aux principes de l'enseignement traditionnel. Une recherche proposerait que l'enseignement traditionnel, l'approche pédagogique utilisée par la plupart des enseignants, soit en partie responsable de ces résultats décevants (De Grandpré, 2006). En plus, les résultats de cette même recherche avanceraient que l'enseignement traditionnel faciliterait le transfert des connaissances relatives à l'écriture pour les élèves plus forts et donc, une petite partie des élèves seulement. À l'opposé, les élèves faibles et moyens qui représentent la plus grande partie des élèves bénéficieraient davantage de pratiques différentes pour atteindre ce même transfert. L'activité complexe qu'est l'écriture requiert un questionnement constant de l'écrivain afin de prendre les décisions lui permettant d'illustrer en mots ses idées et ses pensées pour répondre aux objectifs de l'écrit (Ryan, 2014). Le manque de directives données au moment de la production d'un texte en classe semble ajouter une difficulté, à cette activité, à priori complexe, à notre avis.

Plus l'élève chemine dans son parcours scolaire, plus les exigences liées à la maîtrise de l'écriture et au développement de toutes les habiletés et processus cognitifs augmentent (Tate et Warschauer, 2018). La croissance des exigences nécessaires à la maîtrise difficile du processus d'écriture créerait des défis motivationnels chez les élèves (Bruning et Horn, 2000).

En raison de l'existence du risque important de la diminution de la motivation et du rendement des élèves pendant le premier cycle du secondaire (Wang et Pomerantz, 2009), Tate et Warschauer (2018) indiquent qu'il est complexe pour les enseignants d'améliorer les compétences en écriture des élèves adolescents.

L'importance de la motivation scolaire pour l'apprentissage de l'écriture

Dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (MELS, 2007), trois compétences sont à développer dans le cours de français pendant le cheminement scolaire d'un élève (lire des textes variés, écrire des textes variés et communiquer oralement selon des modalités variées). La compétence en écriture présente, par sa progression de la première à la cinquième secondaire, les différentes notions qui permettront aux élèves de développer, de manière graduelle, leurs habiletés scripturales. Le document ministériel régissant l'éducation québécoise précise les diverses composantes de la compétence à écrire explorées en classe, soit :

- « Élaborer un texte cohérent ;
- Réfléchir à sa pratique de scripteur ;
- Faire appel à sa créativité ;
- Mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture » (MELS, 2007, p. 54).

Le PFEQ (MELS, 2007) avance que l'acquisition de cette compétence doit tenir compte des sous-processus de l'écriture (planifier l'écriture de son texte, rédiger son texte et réviser, améliorer et corriger son texte). Lorsque la compétence à écrire est développée chez les élèves, ceux-ci auraient recours à diverses stratégies et sauraient choisir « celles qui leur sont les plus utiles dans une situation précise » (MELS, 2007, p. 63).

Bien que cette définition de la compétence à écrire du PFEQ dirige l'enseignement et l'évaluation de celle-ci, il n'y a pas mention exacte de l'aspect itératif de ce processus d'écriture

dans le programme de formation. Afin de répondre aux objectifs de cette recherche, il semble primordial de présenter le modèle de Flower et Hayes également. Ces auteurs regroupent les composantes du PFEQ dans les compétences à développer du processus d'écriture (Flower et Hayes, 1981). L'un d'entre eux (Hayes, 2012) soulève comment la motivation doit être combinée aux processus cognitifs du modèle afin d'établir comment les scripteurs développent cette compétence. L'influence qu'a la motivation de l'individu sur sa volonté de s'engager dans l'écriture serait l'évidence première de l'interdépendance des deux concepts (Hayes, 2012).

Similairement, le nouveau référentiel en écriture reconnaît maintenant l'aspect itératif du processus d'écriture ainsi que l'importance de la motivation. Ils énoncent que « Les stratégies rédactionnelles sont complexes et itératives : le scripteur peut modifier son plan initial en cours de rédaction, réviser avant d'avoir terminé son premier brouillon ou encore corriger des erreurs lors de lectures critiques (Hayes et Flower, 1980) » (MEES, 2017, p. 34). Il y est également présenté que « la perception qu'ont les élèves de la valeur de la tâche, de leur compétence à réaliser ce qui est demandé de même que de la contrôlabilité du travail d'écriture » (MEES, 2017, p. 33). Ce référentiel d'intervention en écriture souligne donc l'importance de tenir compte des trois sources de la dynamique motivationnelle de Viau (1994) dans l'apprentissage de l'écriture, tout comme l'indique maintenant Hayes (2012).

Le modèle du processus d'écriture de Flower et Hayes (1980) a émergé du questionnement suivant :

« La performance des scripteurs novices changerait-elle s'ils avaient un sens plus riche de ce qu'ils essayaient de faire pendant qu'ils écrivaient, ou s'ils considéraient davantage les objectifs d'entrer en contact avec le lecteur du texte produit comme le font les scripteurs experts ? » (Traduction libre de Flower et Hayes, 1980, p. 30).

L'une des différences entre les scripteurs novices et experts au moment de cette étude est comment ils problématisent de l'écrit à produire. Les scripteurs moins habiles réduisent la rhétorique en un « problème » d'écriture papier à l'inverse des scripteurs experts qui tentent à priori de communiquer un message au destinataire. Ceci les empêcherait de faire appel à certaines compétences, qu'ils pourraient très bien posséder, en raison de leur représentation de la finalité de l'écriture. Ici, nous identifions comment le sentiment de compétence, l'une des sources motivationnelles, influe sur leur compétence à écrire puisque les scripteurs novices ne reconnaîtraient pas les compétences qu'ils ont pour compléter adéquatement la tâche.

Dans le même sens, Bruning et Horn (2008) reprennent les propos de Spaulding (1992) indiquant que les chercheurs reconnaissent depuis longtemps le besoin de non seulement aider les élèves à apprendre à écrire, mais bien d'aider les élèves à apprendre comment vouloir écrire, donc l'importance de la motivation en écriture. Des chercheurs indiquent que « les écrivains ont besoin de développer des croyances fortes quant à la pertinence et l'importance de l'écriture » (Bruning et Horn, 2000, p. 26). La motivation occupe donc un statut particulièrement important pour l'apprentissage de l'écriture vu la difficulté de cette tâche (Bruning et Horn, 2000).

Également, parmi les recommandations émises en (2008) par le Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, certaines ont identifié le besoin d'étudier les façons qui pourraient motiver les élèves et leur donner le goût d'écrire au moyen de pratiques pédagogiques innovantes. Afin de donner aux élèves ce goût d'écrire, les enseignants doivent inclure à leurs pratiques d'enseignement de l'écriture des éléments qui les mèneront à développer et à percevoir leur compétence afin d'ensuite arriver à reconnaître l'importance de l'écriture. Le développement de ces perceptions positives est du devoir de ceux qui conçoivent, présentent et évaluent les activités d'écriture (Bruning et Horn, 2000).

Présentement, l'enseignement de l'écriture tient pour acquis que tous les élèves détiennent déjà les compétences pour rédiger (Boulianne, 2008), ainsi les élèves qui éprouvent des difficultés en écriture ne peuvent pas percevoir la tâche d'écriture comme un objectif réaliste et atteignable. Puisque ceci influencerait leur sentiment de compétence pour la production d'un texte, les enseignants ont un rôle important à jouer au moment de la conception et la présentation des activités d'écriture pour mener à la motivation des élèves en écriture.

Certaines recherches présentent des idées d'activités d'écriture motivantes à employer en classe afin d'améliorer l'écriture. Des activités comme l'écriture collaborative (Yarrow et Topping, 2001), la promotion d'objectifs spécifiques en écriture (Ferretti, MacArthur et Dowdy, 2000) et la résolution de problèmes en écriture (Slomp et al., 2018) sont susceptibles de répondre aux besoins d'apprentissage d'un plus grand nombre d'élèves (Graham et Perin, 2007). Et donc aux besoins motivationnels également. Toutefois, l'intégration des principes de la pédagogie active en salle de classe nécessiterait une modification des pratiques d'enseignement, ce qui peut s'avérer ardu pour les enseignants (Graffam, 2007). Enfin, en tenant compte des avantages énumérés qui sont bénéfiques tant pour le développement de la compétence *écrire des textes variés* que pour le développement personnel des élèves, la question se pose : pourquoi ce type d'activité est-il sous-utilisé en classe de français au secondaire au Québec?

Au Québec, la motivation et la perception de compétence des élèves en écriture diminuent avec l'augmentation du niveau scolaire (MELS, 2012), tout comme il en a été observé ailleurs (Lipstein et Renninger, 2007). Malgré les recommandations des recherches qui soulignent l'importance de promouvoir la motivation des élèves dans l'enseignement de l'écriture, l'état de la motivation des élèves pour ces activités ne s'améliore pas. Le MELS (2012) affirme que ces résultats montrent l'importance que nous devrions accorder à la

motivation des élèves et à la perception qu'ils ont de leur compétence au moment de l'enseignement de l'écriture. Selon Bruning et Horn (2000), l'enseignant représente la force principale pouvant agir sur le développement des compétences en écriture des élèves. Les conceptions préexistantes de l'enseignant au sujet de la compétence à écrire servent de modèle et forment les croyances des élèves. Ces conceptions que les enseignants ont de l'écriture sont donc un facteur de grande importance pour ses choix pédagogiques. L'enseignant présente des activités d'écriture en fonction de ses propres croyances; ces activités développeront ou non la motivation à écrire de ses élèves (Bruning et Horn, 2000). Lorsque les enseignants mettent en place des pratiques d'enseignement d'écriture issues de la recherche, les élèves mobiliseraient des stratégies d'écriture permettant d'augmenter leurs apprentissages (Graham et Perin, 2007). Bien que nous adhérons aux propos des auteurs identifiant le rôle de l'enseignant, leurs conceptions ne peuvent, selon nous, être les seuls responsables du manque de motivation à écrire chez les élèves. Le tout nous mène à questionner la possibilité que certaines composantes de la tâche de travail des enseignants du Québec viennent teinter leurs choix au moment de l'enseignement de l'écriture?

La tâche de travail des enseignants de français au secondaire du Québec

La méconnaissance des pratiques précises de l'enseignement de l'écriture et les difficultés stagnantes des élèves nous démontrent qu'une certaine incohérence pourrait régner dans l'enseignement de l'écriture. En fait, l'écriture n'est souvent pas l'objet d'étude unique alors qu'elle est l'outil permettant le travail scolaire dans nombreuses disciplines (Bucheton, Alexandre et Jurado, 2014). Ces mêmes auteurs soulignent qu'afin de révolutionner l'enseignement de l'écriture, il faudra reconsidérer la place qu'on accorde à cet enseignement

et percevoir les écrits produits par les élèves sous un autre œil, et ce, en y accordant du temps. Cette révolution de l'enseignement de l'écriture nécessite certains changements des pratiques pédagogiques que les enseignants ne peuvent réaliser seuls. Certaines conditions organisationnelles doivent épauler les enseignants dans ces changements (Timperley, 2009) afin qu'ils puissent intégrer des méthodes issues de recherches en éducation à leurs pratiques.

Nombreux facteurs ont contribué à la complexification de la tâche des enseignants au fil des dernières années. Tout d'abord, les coupures budgétaires qui augmentent d'année en année laissent les commissions scolaires dans une situation où elles doivent diminuer les dépenses tout en conservant la qualité des services offerts aux élèves (Forget, Samson, Thibodeau, Cloutier et Luckerhoff, 2014). Ces coupures orientent les prises de décisions des gestionnaires qui doivent maintenant s'appuyer sur des solutions provenant de l'idéologie de faire plus avec moins de ressources (Forget, Thibodeau, Huot et Loi Zedda, 2015). Cette réalité se ferait « de plus en plus sentir dans l'environnement quotidien des enseignantes et des enseignants » (FNEEQ, 2003, p. 21). Afin de répondre aux exigences de leur emploi, les enseignants sont confrontés à une grande pression de temps ainsi qu'à un manque de contrôle quant à la manière d'enseigner aux élèves (Ballet et Kelchtermans, 2009). Les conditions de travail des enseignants souffrent donc par manque de temps, de ressources et d'argent nécessaire pour répondre aux nouvelles exigences du système (Ballet et Kelchtermans, 2009; Pearson et Moomaw, 2006). Crotwell (2011) conclut que lorsque les enseignants ressentent un manque de contrôle sur ce qu'ils enseignent et qu'ils n'ont pas le temps nécessaire pour la mise en œuvre d'un nouveau programme, il y aurait une diminution de leur satisfaction au travail. Bref, les enseignants sont confrontés à plus de responsabilités qui augmentent leur charge de travail (Crotwell, 2011). Selon les propos de Brante (2009), la croissance des responsabilités et les

contraintes de temps ont un impact direct sur l'environnement d'apprentissage ainsi que les pratiques pédagogiques dans les écoles.

La complexification du travail des enseignants aurait mené ceux-ci à travailler à l'extérieur des heures incluses dans l'entente avec leur employeur (Butt et Lance, 2005; Riel, 2009). « Les enseignantes passent un temps considérable en dehors des heures d'enseignement à faire de la préparation, de la correction et l'évaluation des apprentissages des élèves » (Riel, 2009, p. 11). Dans l'étude de Butt et Lance (2005), 96% des enseignants ont déclaré travailler en soirée, et donc à l'extérieur des heures payées ; les enseignants du secondaire précisaient surpasser, en moyenne, de 9,7 heures.

Il en serait de même dans la plupart des systèmes éducatifs occidentaux qui connaissent tous « une expansion du contrôle bureaucratique et de la normalisation, ce qui mène à la création d'un écart croissant entre l'administration et l'enseignement » (Harvey, 2002, p. 74 traduction libre). Ce contrôle bureaucratique et cette normalisation engendrent une augmentation des attentes quotidiennes ainsi qu'une surcharge de travail.

Ces nombreuses exigences transforment l'éducation en une institution axée sur le marché (Ballet et Kelchtermans, 2009). Les contextes de travail plus contraignants qu'autonomes de nombreux enseignants les mènent à employer des pratiques d'enseignement plus traditionnelles (Hargreaves, 2000). Mander (1997) a également soulevé que les contraintes situationnelles du travail des enseignants influencent leurs visions éducatives et qu'elles façonnent la forme que prend leur enseignement. Toutefois, comme Duclos (2014) le souligne, ces coupures « affectent les commissions scolaires et les écoles, mais jamais les élèves, nous

dit-on... » (p. 4). Nécessairement, si la lourdeur de la tâche influence les choix pédagogiques des enseignants, les élèves se verront également touchés par ces coupures budgétaires.

L'état actuel de l'enseignement de l'écriture au Québec décrit ici nous mène, dans cette recherche, à questionner l'influence possible des composantes de la tâche de travail sur l'intégration d'aspects motivants pour les élèves dans les activités d'écriture présentées en classe. Étant donné l'importance de la motivation pour le développement des compétences en écriture, en plus du manque de données relatives aux raisons de la stagnation des difficultés en écriture des élèves au Québec, l'objectif de la présente recherche est d'identifier quelles caractéristiques motivantes sont intégrées aux activités d'écritures par les enseignantes de français du secondaire en salle de classe selon les composantes de leur tâche de travail. C'est pourquoi nous avons choisi de cibler les questions de recherche qui suivent.

Questions de recherche

1. Comment les enseignantes du français au secondaire caractérisent-elles les activités d'écriture dites motivantes?
2. Quelles sont les caractéristiques d'activités d'écriture motivantes utilisées par ces enseignantes?
3. Quelles sont les composantes de leur tâche de travail qui facilitent ou limitent la mise en place des caractéristiques dites motivantes dans les activités d'écriture de ces enseignantes?

Les retombées de la recherche

Les finalités visées par les recherches en éducation veulent contribuer à l'amélioration de la formation des jeunes et du système d'éducation. Ces finalités générales soulignent, selon

nous, la pertinence de la recherche scientifique dans ce domaine. Afin de pouvoir assurer le réinvestissement des retombées scientifiques dans le milieu, il semble primordial d'identifier les retombées envisagées de notre recherche.

En étudiant l'état actuel de l'enseignement de l'écriture qui veut motiver les élèves, nous croyons pouvoir contribuer à l'amorce de questionnements comparatifs. Ceux-ci se baseront sur les résultats publiés traitant la motivation en écriture et pourront pister nos réflexions quant aux raisons potentielles de l'utilisation ou non de caractéristiques motivantes en classe. En cernant d'abord le regard des enseignants quant aux caractéristiques motivantes dans les activités d'écriture, nous pourrions établir si ces acteurs détiennent les connaissances nécessaires à leur intégration en classe. Peu de résultats empiriques tentent présentement de comprendre le rôle de la motivation des élèves pour le développement de la compétence à écrire spécifiquement. Cette recherche pourra énoncer si les enseignants reconnaissent ou non l'importance de la motivation pour l'apprentissage ardu qu'est celui de l'écriture.

La motivation en contexte scolaire est un concept fréquemment traité dans les écrits, au moment de la formation initiale des professionnels de l'éducation et lors de formations continues. La tâche ardue qu'est le développement de la motivation intrinsèque chez l'élève requiert des pratiques pédagogiques adaptées aux élèves. Ceci demande aux enseignants une préparation adéquate des activités pédagogiques afin de tenter d'y arriver. Notre recherche souhaite identifier s'il est, pour l'enseignant, envisageable de mettre en place les pratiques motivantes issues de la recherche, dans les conditions actuelles de leur tâche de travail. Ces résultats permettront d'émettre des recommandations qui contribueront au développement de la motivation en écriture en considérant le contexte de travail actuel en vue de favoriser

l'apprentissage des élèves. Afin de présenter les concepts et le point de vue qui orientent notre recherche, le chapitre suivant présente le cadre conceptuel.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Le chapitre suivant expose les principaux concepts sur lesquels nous nous sommes appuyés pour mener notre recherche. Nous situons d'abord notre recherche dans son champ, l'enseignement de l'écriture en classe de français langue première au secondaire, afin de présenter les enjeux et les objectifs du mémoire. Pour ce faire, nous définissons premièrement le processus de développement de la compétence à écrire et son insertion dans les activités scolaires. Ensuite, comme notre recherche se concentre sur le regard des enseignantes quant aux caractéristiques motivantes des activités d'écriture présentées en classe de français; la motivation et la motivation scolaire seront approfondies et ensuite liées aux activités d'écriture. Enfin, nous définissons le sens des autres concepts énoncés dans les questions de recherche qui seront nécessaires pour répondre aux objectifs, soit la tâche de travail des enseignantes et les composantes s'y rattachant. À la fin du chapitre, les questions spécifiques de la recherche seront présentées.

Processus d'écriture et activités d'écriture en milieu scolaire

Nous définissons les activités d'écriture ainsi que le processus d'écriture itératif devant mener au développement de la compétence écrire des textes variés dans le programme de formation québécois afin d'ensuite présenter le lien entre celles-ci et la motivation des élèves en écriture. L'apprentissage et l'enseignement de la compétence à écrire regroupent plusieurs dimensions linguistiques qui doivent être explicitées afin d'en comprendre l'ampleur. De plus, puisque la production écrite est fréquemment utilisée à des fins d'évaluations pour différents

niveaux de scolarité, la description du processus conduisant à la production d'un texte est indispensable. Nous présentons le modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower (1981), le sens de l'activité en classe ainsi que la mise en place de ce processus d'écriture dans une activité scolaire .

Le processus d'écriture : Modèle de Flower et Hayes

Le modèle proposé par Flower et Hayes (1981) décrit les différents processus de l'activité d'écriture. Pour Flower et Hayes (1981), le processus d'écriture est une démarche itérative soutenant l'interrelation de plusieurs activités cognitives.

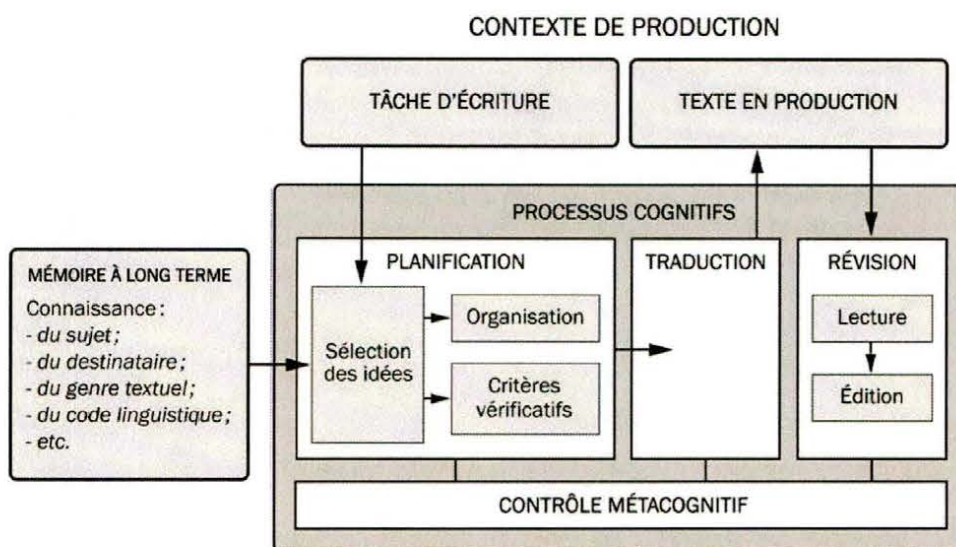


Figure 1. Modèle du processus d'écriture selon Hayes et Flower (Image francophone tirée de Grégoire et Karsenti, 2013, p. 3)

Ce modèle théorique, basé sur la psychologie cognitive, regroupe trois unités, l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme de l'écrivain et le processus d'écriture.

1. L'environnement de la tâche regroupe les facteurs externes à l'écrivain qui peuvent influencer la tâche d'écriture. Il peut s'agir du thème de la rédaction, des consignes données par l'enseignant, la motivation du scripteur ou du texte qui est déjà produit.

2. La seconde unité de Flower et Hayes, la mémoire à long terme, réunit les connaissances requises pour la production du texte écrit. Il peut être question des connaissances à l'égard du sujet à traiter pour la rédaction, le destinataire, le genre textuel, le code linguistique, etc.

3. Les processus d'écriture, troisième unité du modèle, sont composés de la planification, la mise en texte et la révision. Au moment de la planification, l'individu puise, dans sa mémoire à long terme, les connaissances liées aux demandes du texte à produire pour élaborer le plan de celui-ci. Sa mémoire à long terme est également sollicitée en vue de sélectionner toutes connaissances du code linguistique nécessaires à la rédaction. Ensuite, le scripteur révisé le texte produit en effectuant des modifications (retours) entre les éléments linguistiques et le plan élaboré. Ce processus est itératif puisque le scripteur incorpore à tout moment des nouveaux éléments selon l'information se trouvant dans sa mémoire à long terme.

Nous retenons ce modèle du processus d'écriture puisqu'il serait le plus utilisé (Garcia-Debanco et Fayol, 2002). Afin de démontrer ce qui est mis en œuvre par les élèves au moment de la réalisation des activités d'écriture présentées en salle de classe, il nous semble adéquat de s'appuyer sur le modèle qui présente les trois unités du processus d'écriture qui ont mené à l'énonciation de nombreuses stratégies dans le « Programme de formation de l'école québécoise » présentement utilisé (MELS, 2007). Notre choix s'arrête sur ce modèle pour deux raisons. D'abord, nous croyons que celui-ci serait le plus connu des participantes car il se retrouve dans les documents ministériels. Ensuite, Hayes a également traité de la motivation en écriture suite au développement de ce modèle (Hayes, 2012).

L'activité et l'activité d'écriture

Tout d'abord, Pendaux (1998) nous indique qu'en didactique, le terme activité est polysémique. En fait, l'auteure indique qu'il peut être question des activités mentales générales des élèves jusqu'aux activités présentées en classe telle que les apprenants les perçoivent. Pour Simard, Dufays, Dolz-Mestre et Garcia-Debanc (2010), l'activité scolaire, présentée telle l'unité de base du travail en classe est définie comme « ce que l'élève est amené à faire à partir de ce que l'enseignant demande pour le développement de certains apprentissages » (p. 111). À ces deux définitions, il semble incontournable d'ajouter la définition de l'activité sous l'angle des gestes de l'enseignant comme le présentent Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter (2013). Pour Reuter et al. (2013), le terme « *activité* concerne tout ce que met en œuvre le sujet didactique dans l'accomplissement d'une tâche » (p. 12). Il s'agit de ce qui est mis en œuvre par l'enseignant ou l'élève afin de réaliser une tâche. La tâche représente ce qui est à faire alors que l'activité est ce qui se fait. Ce que l'enseignant ou les élèves mettent de l'avant afin de réaliser une activité est regroupé, selon ces auteurs, par des gestes qui s'insèrent dans des aspects d'ordre matériels ou physiques, cognitifs ou psychosociologiques.

Une activité en classe de langue, comme un enseignant la propose, a pour objectif l'activation d'opérations spécifiques du traitement langagier (Pendaux, 1998). De ce fait, nous retenons pour notre recherche, ce qui est pris en compte par l'enseignant, aspects davantage cognitifs, au moment de la conception de la tâche elle-même. Puisque notre recherche tente de cibler quelles sont les caractéristiques motivantes d'une activité d'écriture, il semble nécessaire d'y inclure dans la définition, ce que l'enseignant fait pour considérer la motivation des élèves en écriture.

Pour passer d'activité scolaire à l'activité d'écriture, nous précisons la finalité habituelle de l'écriture. Puisque « l'écriture constitue, pour l'essentiel, une activité de production de textes » (Deschênes, 1988; Fayol, 1996; Piolat & Roussey, 1992; Plane, 1996) cité dans (Grégoire, 2012, p. 41); l'activité d'écriture devient alors la production d'un texte amené par ce que l'enseignant demande de l'élève.

La motivation, la motivation scolaire et l'intérêt pour l'écriture

Afin de présenter comment la motivation s'opérationnalise dans les activités d'écriture en classe, nous devons d'abord proprement définir la motivation elle-même ainsi que la motivation scolaire. Ensuite, un modèle décrivant le développement de l'intérêt en écriture en quatre phases sera présenté selon le développement de la compétence à écrire. Enfin, nous illustrerons les implications de la motivation dans l'état actuel de l'enseignement de l'écriture.

Les types de motivation et la théorie d'autodétermination de Deci et Ryan (1985)

La théorie d'autodétermination (TAD) (Deci et Ryan, 1985) est une référence au sujet de la motivation humaine. Elle présente les types de motivation et les raisons originaires des choix d'un individu à réaliser ou non une activité. Ils y distinguent les types de motivation bien connus dans le domaine de l'éducation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Ils ont défini ces trois types de motivation en étudiant l'origine contrôlée ou autonome du comportement d'un individu.

La motivation intrinsèque

Les auteurs définissent la motivation extrinsèque par la réalisation d'une action en raison de la satisfaction inhérente qu'elle rapporte à l'individu. Il s'agit donc de réaliser une activité par plaisir, par envie ou en raison du sentiment de maîtrise de l'activité.

Les individus intrinsèquement motivés ressentent que leur environnement répond à leurs besoins psychologiques de base : le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin de relations sociales. La satisfaction de ces besoins essentiels par l'environnement de l'individu aurait un impact positif sur la motivation intrinsèque (Klaeijssen, Vermeulen et Martens, 2018). Si l'action est effectuée en raison de facteurs externes, le sentiment d'autonomie peut diminuer. Il peut ensuite y avoir un effet décroissant sur la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2000). Ce type de motivation est primordial puisqu'il est la base de l'apprentissage et du développement de tous les individus (Deci et Vansteenkiste (2004) dans Klaeijssen et al., 2018).

La motivation extrinsèque

La motivation d'un individu est extrinsèque lorsque son choix d'action est fait en raison de pressions externes ou internes. Ces pressions peuvent être :

- Une peur de sanction ou pour une récompense ;
- La culpabilité ;
- L'utilité de l'activité pour atteindre un but ;
- Une cohérence avec ses valeurs (Deci et Ryan, 1985).

L'activité détient une valeur utilitaire pour l'individu lorsque sa motivation est extrinsèque. Cette valeur utilitaire peut répondre à des objectifs précis qui se lient aux buts de l'individu. En contexte scolaire, « il faut prendre en ligne de compte que les apprenants peuvent avoir une motivation intrinsèque, extrinsèque et parfois les deux pour certaines activités » (Lafrenière, 2018) pour favoriser la motivation des élèves. Nonobstant son type de motivation,

l'élève est amené à agir et donc, à réaliser une activité en classe. Bien que la motivation intrinsèque détienne des retombées plus favorables, il réalise tout de même des apprentissages s'il effectue la tâche en raison de motivations extrinsèques. Lorsque l'élève ne réalise pas la tâche, celui-ci est amotivé.

L'amotivation

Les auteurs présentent l'amotivation comme étant le manque d'intention d'agir (Ryan et Deci, 2000). Un individu amotivé agirait sans intention ou n'agirait pas du tout. Au moment de la définition de ce concept, les auteurs (Ryan et Deci, 2000) présentent que l'amotivation est un résultat de :

- Une absence de valeur à l'égard de l'activité à réaliser;
- Un sentiment d'incompétence pour la réalisation de l'activité;
- Un doute quant à la production d'un résultat souhaité au moment de l'activité.

Ces trois raisons rejoignent directement les trois sources à la base de la dynamique motivationnelle de Viau.

La dynamique motivationnelle en contexte scolaire de Viau

Ce modèle présente la dynamique motivationnelle basée sur trois perceptions (de valeur de l'activité, de sa compétence et de la contrôlabilité) qui mène ou non un étudiant à accomplir une activité pédagogique (Viau, 2010).

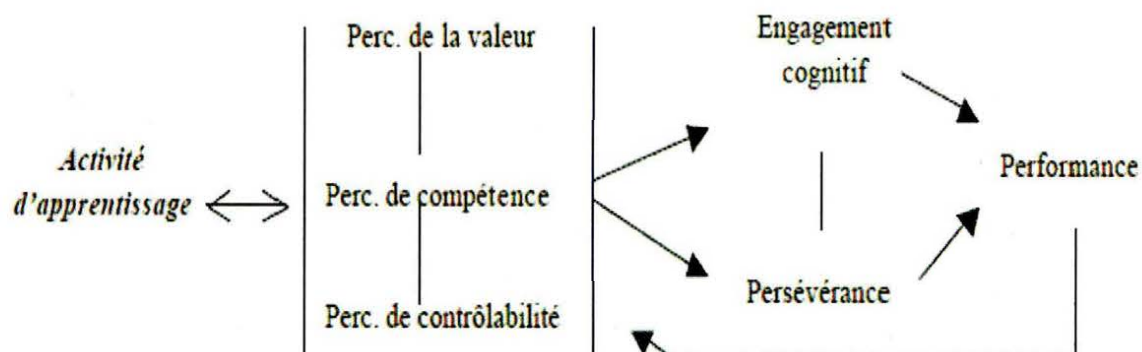


Figure 2. Modèle de la dynamique motivationnelle

Les trois sources motivationnelles du modèle influencent les comportements des élèves au moment de l'apprentissage. Ils sont décrits dans les sections qui suivent selon les propos de Viau et des spécifications du référentiel d'intervention en écriture pour chacune des sources.

Perception de la valeur de la tâche d'écriture

La première source du modèle de la dynamique motivationnelle est la perception de la valeur d'une activité (Viau, 1994). Il s'agit du jugement que l'élève aurait quant à l'utilité de la tâche qu'il doit réaliser en plus de l'intérêt qu'il aurait envers celle-ci. L'apprenant investirait plus d'efforts lorsqu'il croit que sa réalisation en vaut la peine. Bien que les activités présentées doivent être stimulantes, elles doivent inclure un but qui surpasse le plaisir de l'effectuer.

Le référentiel d'intervention en écriture précise que les enseignants doivent être préoccupés par la valeur perçue de l'activité d'écriture par les élèves avant même de la présenter en salle de classe puisque cette source motivationnelle influence l'engagement dans l'activité proposée (MEES, 2017). Au sein du référentiel, les auteurs mentionnées au sujet de l'importance de la valeur d'une tâche d'écriture sont Passey, Rogers, Machell, McHugh et Allaway (2004) qui précisent trois éléments conditionnant l'intérêt d'un élève :

- « Le désir d'apprendre;

- L'objectif de réussir pour recevoir une rétroaction positive;
- La peur d'un renforcement négatif, l'élève s'empêche ainsi de faire la tâche afin d'éviter une rétroaction négative » (MEES, 2017, p. 29).

Toutefois, dans le référentiel, les idées proposées en lien avec cette source motivationnelle ne présentent pas d'exemples précis d'activités d'écriture.

Perception de sa compétence à réaliser la tâche d'écriture

La seconde source motivationnelle est la perception de l'élève à l'égard de sa compétence pour accomplir la tâche présentée (Viau, 2010). Un individu se sent compétent lorsqu'il arrive à utiliser différentes capacités menant à la réalisation de tâches de différents niveaux de difficulté.

Lorsqu'un individu se sent inefficace ou qu'il perçoit un contrôle externe sur ses gestes, sa motivation intrinsèque serait compromise. Cette source motivationnelle est importante en écriture : « La perception qu'ont les élèves de la tâche d'écriture proposée, en rapport avec leur capacité à l'accomplir avec succès, risque d'être favorable si le but est précis et rapproché et s'ils jugent la tâche réalisable » (MEES, 2017, p. 31).

Pour l'écriture, lorsque la perception de compétence des élèves est absente, il y aurait évitement ou retardement à commencer l'activité d'écriture selon Viau (1998). L'auteur précise que l'écriture est le type d'activité pour lequel les élèves « affirment avoir le moins de contrôle » (Viau, 1998, p. 46).

Perception de la contrôlabilité de la tâche

Dans le domaine de l'éducation, la perception de contrôlabilité de la tâche, troisième source de la dynamique motivationnelle, est connue comme le contrôle perçu de l'élève en lien avec le déroulement d'une activité ou des finalités visées (Viau, 1998). L'association que fait

l'élève lorsqu'il cerne le facteur responsable de sa réussite ou de son échec peut influencer son sentiment de contrôlabilité en contexte scolaire (Viau, 1994). Ceci est représenté avec un exemple spécifique pour l'écriture dans le référentiel d'intervention (MEES, 2017).

« Les élèves qui ont une perception à la fois juste et favorable de leur compétence à écrire travaillent et améliorent les textes qu'ils produisent. Ils attribuent leurs succès ou leurs échecs à des facteurs internes tels que l'effort fourni pendant l'activité d'écriture ou encore la mauvaise application d'une règle. Ils savent qu'ils peuvent influencer leurs résultats par la manière dont ils travaillent pendant la réalisation d'une tâche d'écriture. Par contre, certains élèves attribuent leurs difficultés en écriture à des facteurs externes tels que le bruit environnant ou la chance. Ils considèrent qu'ils n'ont pas de contrôle sur ces facteurs, qu'ils ne peuvent donc rien faire pour changer la situation et améliorer leur performance en écriture. D'autres maintiennent, depuis le début de leur primaire, des conceptions fausses qui peuvent expliquer en partie leurs difficultés en écriture » (MEES, 2017, p. 32).

Ceci montre comment les trois sources motivationnelles précédentes, lorsqu'elles sont développées, peuvent avoir une influence significative sur la qualité du texte produit par le scripteur. Ainsi, il s'avère pertinent de cerner ce que pourrait être une caractéristique motivante d'une activité d'écriture afin de développer la motivation à écrire des élèves.

Modèle de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006)

Nous présentons le modèle de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006) puisque, dans leur article, elles exemplifient leur modèle par l'apprentissage de l'écriture. Le continuum de l'intérêt d'un individu aurait quatre phases. Lorsqu'une phase est développée, elle peut passer vers la suivante, rester à une phase ainsi que régresser vers une phase antérieure si son développement n'est pas maintenu. Ceci est démontré par les flèches dans la figure 3.

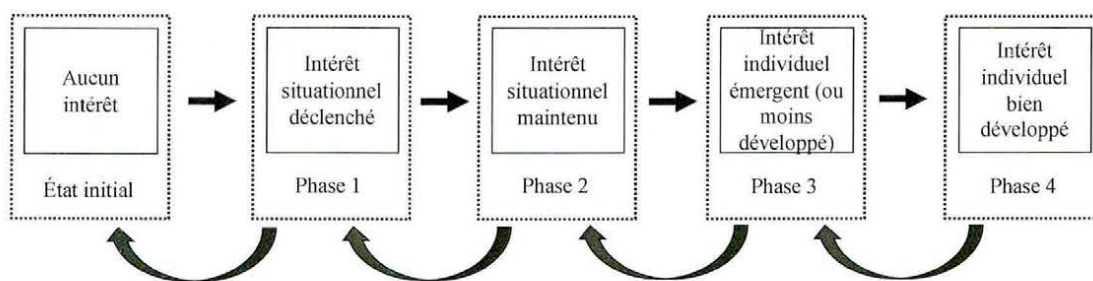


Figure 3. Modèle de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006)

Nous définissons brièvement chaque phase du modèle pour ensuite illustrer les exemples liés à l'écriture. De plus, lorsque les auteures traitent de chaque phase de l'intérêt, nous pouvons percevoir comment les concepts des deux modèles précédents s'y rattachent.

Phase 1 : Intérêt situationnel déclenché

L'intérêt situationnel déclenché représente un état d'intérêt suivant des modifications à court terme du traitement cognitif et affectif en lien avec un contenu particulier. Pour développer l'intérêt, situationnel déclenché les auteures identifient certains déclencheurs. Elles énoncent notamment les caractéristiques environnementales ou textuelles (ex : informations surprenantes) et les conditions pédagogiques ou les environnements d'apprentissage (travail de groupe, ordinateurs, etc.). Ce type d'intérêt est donc « généralement, mais pas exclusivement, soutenu extérieurement » (Hidi et Renninger, 2006), rejoignant davantage la motivation de type extrinsèque. La phase 1 peut être précurseur au développement des trois autres phases. Les auteures identifient que les étudiants qui ont uniquement un intérêt situationnel déclenché au moment de la rédaction ont l'impression de consacrer beaucoup d'efforts même s'ils n'ont travaillé que très peu de temps. Ces mêmes élèves auraient également un faible sentiment d'auto-efficacité quant à leur capacité d'écriture.

Phase 2 : Intérêt situationnel maintenu

L'intérêt situationnel déclenché se transforme en intérêt situationnel maintenu lorsque le niveau d'intérêt pour l'activité est plus persistant et profond. Elle se développe lorsque l'individu devient plus impliqué et découvre la pertinence de la réalisation de l'activité. Un individu reste à cette phase et maintient son intérêt en raison de la signification qu'il accorde aux tâches et/ou de son implication personnelle. Tout comme la première phase, les conditions pédagogiques ou les environnements d'apprentissage contribuent au maintien de cet intérêt chez l'individu. L'intérêt situationnel maintenu laisse place aux deux phases suivantes. La phase deux est, comme la première, généralement soutenue extérieurement (contrôlée) et parfois intérieurement (autonome) (Hidi et Renninger, 2006).

Phase 3 : Intérêt individuel émergent

La phase 3, l'intérêt individuel émergent, est un intérêt qui s'observe par un réengagement relativement durable au fil du temps avec des activités spécifiques. Le maintien de la phase 2 se transforme lorsque l'intérêt de l'individu est caractérisé par des sentiments positifs provenant d'un engagement précédent. Un élève ayant un intérêt individuel émergent peut nécessiter du soutien externe pour persévérer dans une activité s'il rencontre des difficultés. Ce soutien agira sur le maintien de ce type d'intérêt. Le soutien doit contribuer à une meilleure compréhension et peut provenir de l'enseignant ou des pairs.

À cette phase, l'élève peut être intéressé par l'activité en raison de défis personnels ou d'une augmentation de sa curiosité quant au contenu de l'activité. Si l'élève se base sur son engagement précédent, il peut ensuite apprécier toute possibilité « de se réengager dans des tâches liées à son l'intérêt individuel et choisira de les faire si on lui donne le choix » (Hidi et

Renninger, 2006, p. 114-115). Ce type d'intérêt est généralement autogénéré, car l'influence agissant sur le choix d'agir de l'individu est autonome. Toutefois, le type de motivation d'un élève à la troisième phase d'intérêt peut tout de même être extrinsèque en raison du caractère externe des défis personnels. Si ce type d'intérêt est atteint en raison de facteurs internes, par exemple, sa curiosité, il se peut que la motivation à agir de l'individu rejoigne la motivation intrinsèque discutée précédemment. Le passage de cette phase à la dernière dépend de son maintien tout comme les précédentes.

Phase 4

La dernière phase du modèle est l'intérêt individuel bien développé. Celle-ci signifie une prédisposition plutôt persistante à se réengager avec un contenu après un certain temps. L'influence interne agit maintenant sur le choix d'action de l'individu détenant un intérêt profond pour ce contenu (Hidi et Renninger, 2006). Ce type d'intérêt se développe au fil du temps en raison d'un engagement continu de l'individu, pouvant se lier aux principes de la motivation intrinsèque. Les résultats de l'intérêt individuel bien développé sont une augmentation des connaissances et un développement de stratégies de travail plus profonds (Hidi et Renninger, 2006). L'individu perçoit l'activité positivement puisqu'il reconnaît la valeur de la tâche. Il considère donc le contexte et le contenu lorsqu'il réalise une tâche.

Tout comme les phases antérieures, les conditions pédagogiques et l'environnement d'apprentissage peuvent faciliter le développement et le maintien de cette phase. Enfin, les auteurs précisent que le développement des quatre phases se fait de manière séquentielle. Les caractéristiques des quatre phases seraient des « médiateurs du développement de l'intérêt ainsi que des résultats de son développement précédent » (Hidi et Renninger, 2006, p. 115-116).

Les activités d'écriture et leurs caractéristiques motivantes

Pour le développement de la compétence à écrire, Hayes (2012) soulève l'importance de la motivation. Différentes recherches présentent des éléments traitant la motivation des élèves au moment de l'écriture. Les activités présentées en classe peuvent influencer l'intérêt d'un élève pour une tâche précise (Kunter et al., 2011; Viau, 1994), dans notre cas, l'écriture. Les activités préparées par les enseignants doivent donc considérer les conditions externes et les processus cognitifs pouvant contribuer au développement ou non de l'intérêt et de la motivation en écriture.

D'abord, certaines conditions externes à l'apprenant, et du devoir de l'enseignant, ont été identifiées par certaines recherches tels des aspects motivants. À prémisses, le sujet du texte serait selon Graham, MacArthur et Hebert (2018) connu pour être un élément de base des bonnes pratiques de l'enseignement de l'écriture. Malgré son importance, les auteurs soulignent que la motivation apportée par le sujet ne serait pas suffisante pour créer une attitude positive à l'égard de l'écriture. La tâche attrayante faciliterait davantage l'amorce de l'activité. Ensuite, l'écriture collaborative aurait également des retombées positives sur la motivation des élèves en écriture (Graham, Harris et Santangelo, 2015; Lavallée, 2017). Des rédactions plus courtes et plus fréquentes (Graham, Bruch, Fitzgerald, Friedrich, Furgeson, Greene, Kim, et al., 2016; Graham et al., 2018), où l'élève peut effectuer certains choix quant à la rédaction (Zumbrunn, Ekholm, Stringer, McKnight et DeBusk-Lane, 2017) ainsi que celles permettant aux élèves d'être créatifs (Ippersiel et Dufays, 2016; Vanasse et Noël-Gaudreault, 2004; Zumbrunn et al., 2017) sont des facteurs motivants en écriture qui contribuent à l'apprentissage pour les élèves de niveaux scolaire variés.

D'autres activités d'écriture plus spécifiques issues des principes de la pédagogie active sont présentées par de nombreuses recherches. La littérature scientifique présente, notamment;

- des activités d'écriture collaboratives de différentes longueurs (Speck, 2002);
- des activités collaboratives distinctes selon l'étape spécifique du processus d'écriture (Lowry, Curtis et Lowry, 2004);
- des activités de rédaction d'un texte avec le clavardage pédagogique (Etherpad) (Gonthier, Lavoie et Ouellet, 2013);
- des activités d'écriture réalisées à l'aide de Google Documents pour maximiser la rétroaction enseignante (Yim, Warschauer, Zheng et Lawrence, 2014);
- et des activités d'écriture utilisant les différentes plateformes de réseaux sociaux (McGuire, 2017).

Contrairement aux faits identifiant ce qui est présentement effectué en classe de français au secondaire, un large éventail de données et de recherches sur le sujet a montré que la pédagogie active est une méthode efficace pour l'apprentissage (Aksit, Niemi et Nevgi, 2016). Ce type de pédagogie susciterait une augmentation de la motivation des élèves comparativement à une méthode plus traditionnelle (Bonwell et Eison, 1991; Prince, 2004). En effet, deux avantages inhérents et centraux de la pédagogie active sont que les étudiants apprennent mieux par cette méthode et retiennent plus de contenu (Liszka, 2013). Par ailleurs, Dori et Belcher (2005) ont démontré ces deux derniers avantages de manière empirique, lors d'une expérimentation de la pédagogie active au sein d'une salle de classe; les chercheurs ont observé une amélioration des résultats des élèves moyens et faibles dans ce type d'environnement d'apprentissage. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que la pédagogie active est une méthode qui répond plus efficacement aux différents besoins des étudiants et englobe plusieurs styles d'apprentissages (Coorey, 2016).

Quant à la motivation des élèves par le développement des processus cognitifs, Zimmerman et Kitsantas (1999) mentionnent que l'enseignement des stratégies d'autorégulation contribue à améliorer les performances des élèves en écriture, leur attitude à l'égard de l'écriture ainsi que leur auto-efficacité (Cité dans Lipstein et Renninger, 2007), et donc leur motivation. L'approche processus pour l'enseignement de l'écriture de Flower et Hayes (1981) a grandement contribué à reconnaître le rôle qu'a la rétroaction enseignante pour l'apprentissage de l'écriture (Hyland, Nicolás-Conesa et Cerezo, 2016). En fait, la rétroaction contribuerait à croître la motivation en écriture et la qualité du texte produit (Graham et Harris, 2017). Selon (Pajares, 2003), cette rétroaction serait indispensable non seulement à la motivation en écriture, mais également au sentiment d'auto-efficacité des élèves. En fait, lorsqu'une rétroaction individuelle et personnalisée est offerte, l'élève reçoit des commentaires pouvant l'aider à développer les compétences nécessaires à la réussite de la tâche. La rétroaction détaillée est un élément formatif de haute importance pour l'apprentissage (Sundeen, 2015). Toutefois, l'auteur précise que la rétroaction de qualité serait peu fréquemment offerte vu le temps requis pour sa préparation en plus du nombre d'élèves dans les classes au secondaire (Sundeen, 2015).

Ainsi, bien que nombreuses possibilités de caractéristiques motivantes aient été énoncées dans la littérature existante, leur compréhension par les enseignants, et donc, leur mise en application ou non en classe peut varier en raison de divers facteurs. En somme, nous définirons les caractéristiques motivantes en fonction des regards individuels des enseignants de pair avec principes motivationnels existants. Ceci contribuera à répondre au second objectif de cette recherche.

La tâche de travail des enseignants de français au secondaire et ses différentes composantes

Dans cette section, nous sommes menés à définir les différents éléments de la tâche de travail des enseignants de français du secondaire afin de proprement étudier le troisième objectif. Il sera question de la fonction générale et quotidienne de l'enseignant au Québec, la tâche de travail de l'enseignant ainsi que des principales composantes de la profession.

La fonction générale et quotidienne de l'enseignant et sa tâche

Afin de définir les éléments de la tâche de travail des enseignants de français, il semble nécessaire de d'abord définir l'enseignement et toutes les tâches connexes qu'il englobe. Bernard Schneuwly (2008), avance que l'enseignement est un travail, tout comme l'avaient fait Tardif et Lasserre (1999). Dans le même sens que la définition donnée au travail, l'enseignement « c'est agir dans la classe et l'école en fonction de l'apprentissage et de la socialisation des élèves, en œuvrant sur leur capacité d'apprendre pour les éduquer et les instruire à l'aide de programmes, de méthodes, de livres, d'exercices, de normes, etc. » (Tardif et Lessard, 1999, p. 37). Le travail peut être observé selon le point de vue de son conditionnement par les structures organisationnelles ou sous l'angle de son déroulement en tenant compte des interactions continues avec tout acteur influant sur le résultat du travail proprement dit. Schneuwly reprend les propos de ces auteurs en précisant qu'« il y a d'une part le travail codifié, prescrit par l'organisation scolaire avec sa cellule centrale, la classe, et des facteurs comme le temps, le groupe, les finalités, les routines d'interaction ; et [qu'] il y a, d'autre part, le travail flou, le processus même du travail, qui a pour objet les interactions avec les élèves et ce qui se réalise en continu par la transformation des buts dans l'action quotidienne » (Schneuwly, 2008, p. 55).

Tous les éléments soulignés sont donc des éléments de la tâche enseignante quotidienne. Ces éléments rejoignent le modèle mis de l'avant par Goigoux (2007) présenté ci-dessous.

L'activité enseignante

La figure 3 illustre le modèle de l'activité enseignante proposé par Goigoux (2007). L'auteur représente, dans son modèle de l'activité de l'enseignant, nombreux éléments de la tâche présentée au tableau 1.

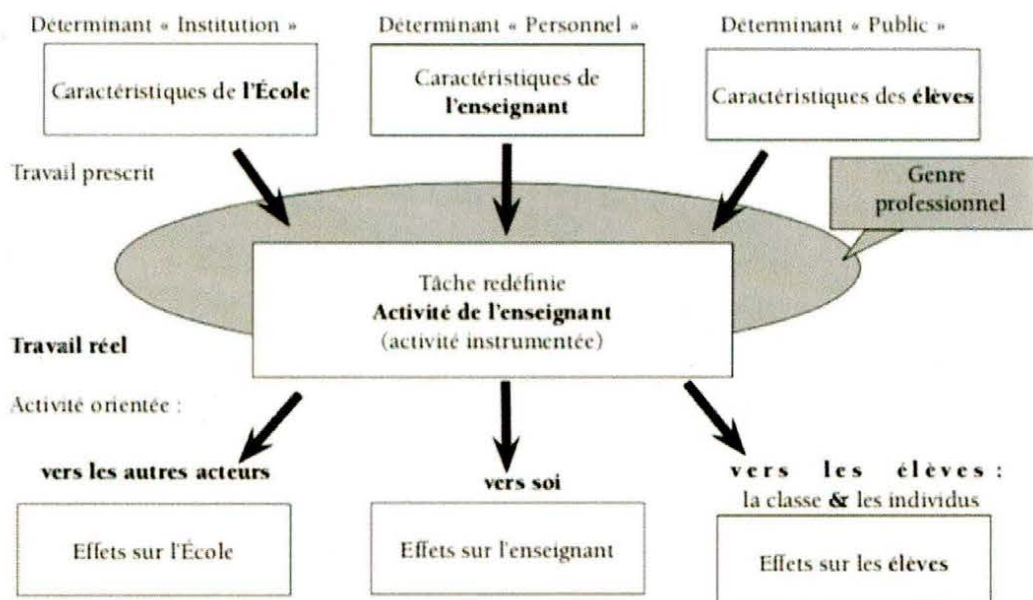


Schéma n° 2 : modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant

Légende : A → B signifie "B dépend pour partie de A"

Figure 4. Modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant de Goigoux (2007, p. 59)

Goigoux (2007) définit l'activité enseignante comme le résultat de tout ce que l'enseignant réalise afin d'accomplir sa tâche de travail. Les deux éléments principaux menant à la concrétisation de cette activité sont le travail prescrit et le travail réel. Le travail prescrit regroupe trois déterminants agissant sur l'activité de l'enseignant, les déterminants *institution*, *personnel* et *public* qui sont précisés comme les caractéristiques de **l'école**, de **l'enseignant** et

des **élèves**. Le travail prescrit est semblable au travail codifié de Schneuwly (2008). Dans le travail réel de l'enseignant, Goigoux illustre comment les déterminants du travail prescrit orientant l'activité enseignante peuvent influencer et affecter de nouveaux déterminants. Il les regroupe en trois nouveaux déterminants nommés *effets sur l'école, l'enseignant et l'élève*.

Goigoux (2007) avance que le travail prescrit et le travail réel mènent vers la tâche redéfinie. Il indique que la tâche redéfinie est l'élément central du modèle. L'auteur précise que « trop de recherches en didactique du français passent, selon nous, à côté de la compréhension de l'action des enseignants faute d'avoir cerné les buts qu'ils se donnent à eux-mêmes en réponse aux prescriptions qui leur sont adressées » (Goigoux, 2007, p. 57). Les prescriptions qui leur sont adressées sont soulevées dans différentes recherches subséquentes. En fait, les différents déterminants de l'auteur rejoignent certaines composantes influant sur le travail enseignant. Par exemple, les évaluations standardisées, incluses dans les composantes institutionnelles, pourraient expliquer comment les pratiques d'enseignement employées ne reflèteraient pas les croyances et les convictions des enseignants (Borg, 2003; Liao, 2003; Fang, 1996 dans Basturkmen, 2012). Kempf (2016) présente que, pour augmenter les résultats et répondre aux exigences, ce type d'évaluation aurait un impact sur les choix des enseignants. Pour effectuer des choix pédagogiques appropriés, les professionnels ont besoin de ressources appropriées qui sont en carence dans nombreux milieux scolaires (Baker, Sciarra, Center et Farrie, 2015).

En fait, en se concentrant sur l'idée que le travail enseignant regroupe uniquement l'aspect dit « situé », dans différentes recherches au sujet du travail enseignant, le travail réel omet l'inclusion du travail prescrit se traduisant souvent par des contraintes hors du contrôle de l'acteur principal. Par exemple, puisque le processus peut être cyclique et que l'évolution de la

situation influence à nouveau l'activité enseignante, il est important de différencier les deux éléments à la base du modèle.

Les contraintes principales de la profession

Dans l'ouvrage *Didactique du français langue première*, les auteurs précisent les contraintes qui viennent influencer les choix des actions qui seront posées en classe par les enseignants et parfois, spécifiquement, par les enseignants de français (Simard et al., 2010). Les contraintes peuvent être : institutionnelles, propres au lieu d'enseignement, sociales et culturelles ainsi que matérielles.

Selon Simard et al. (2010), un enseignant est tenu de considérer les contraintes institutionnelles que le lieu d'enseignement impose et qui varient selon ce même lieu (programme, outils d'enseignement et d'évaluation, etc.). Une seconde contrainte institutionnelle inclut ce qui est nécessaire et possible selon le niveau d'enseignement qui se voit divisé différemment selon le lieu également (maternel, primaire, secondaire, supérieur). Ce que les auteurs présentent comme les contraintes propres aux lieux d'enseignement, et qui est retenu pour cette recherche, est relatif au statut professionnel des enseignants (Simard et al., 2010). Ils précisent que «selon les pays et les formations suivies, les enseignants de français n'ont pas tous la même charge horaire, les mêmes services à rendre à l'école, ni le même salaire » (Simard et al., 2010, p. 102 et 103).

Troisièmement, il est question des contraintes sociales et culturelles qui sont liées au public qui est confié à l'enseignant. Ce public peut influencer l'enseignement. Les auteurs en donnent un exemple : s'il s'agit d'un public d'élèves allophones plutôt que d'élèves francophones, l'enseignement peut être influencé. De plus, il est précisé que dans « chaque

contexte, les élèves se présentent chargés d'une histoire, d'une culture, d'une origine, de potentialités et de richesses, mais aussi de difficultés et de souffrances » (Simard et al., 2010, p. 103). Ces éléments peuvent également faire partie des contraintes sociales et culturelles.

En dernier lieu, les auteurs abordent les contraintes matérielles. Ils indiquent que celles-ci peuvent tout autant orienter que limiter l'action de l'enseignant. Pour la planification, un enseignant doit tenir compte du calendrier scolaire (périodes d'examens, journées et congé, etc.), du temps alloué à une période, des caractéristiques du local prescrit en plus du cadre géographique et des caractéristiques de l'école qui détiennent tous un rôle quant aux choix didactiques effectués par l'enseignant (Simard et al., 2010).

Cette typologie des contraintes que nous nommerons *composantes de la tâche de travail* afin de prévoir un certain biais en raison de la connotation parfois négative du terme est retenue pour différentes raisons¹. Les définitions données par Simard et al. (2010) regroupent tant les éléments de la tâche décrits par le travail codifié et flou de Schneuwly (2008) que ceux du travail prescrit et du travail réel menant à l'activité de l'enseignant de Goigoux (2007). En plus, nous pouvons inclure dans les quatre composantes identifiées, les éléments relatifs aux trois catégories selon le contexte géographique de notre recherche, le travail de nature personnelle, la tâche complémentaire et la tâche éducative. Puisque Simard et al. (2010) exposent de façon détaillée l'influence du lieu géographique d'origine de l'établissement d'enseignement, de l'enseignant, de la formation initiale reçue ainsi que le public se trouvant dans l'école, pour chacune des composantes, nous considérons que cette terminologie optimisera la traduction de

¹ Le terme *contrainte* est remplacé par *composante* dans les objectifs et les questions de recherches afin d'éviter, par sa connotation parfois négative, de biaiser la compréhension des participants. Le même terme sera dorénavant employé dans le texte également.

la réalité de l'objet d'étude en fonction du contexte pouvant être spécifique au Québec. Dans le cas où certains éléments du travail flou et du travail redéfini apparaîtront, nous emploierons la terminologie composante émergente afin de les identifier.

Pertinence sociale et scientifique

À l'heure actuelle, plusieurs enseignants de langue accordent beaucoup de temps d'enseignement à la mémorisation de règles grammaticales et au développement de compétences relatives à la construction des phrases, laissant souvent leurs étudiants sans motivation et anxieux lors de l'écriture (D'Antonio, 2011). Les retombées de la présente recherche mèneront à de nouvelles connaissances susceptibles de créer des réflexions chez les enseignants quant aux activités d'écriture présentées en salle de classe pour davantage motiver les élèves. Récemment, LaSalle (2015) a repris ce que Csikszentmihalyi (1990) disait, il a près de vingt ans, en affirmant que la recherche scientifique sur la motivation et l'écriture est sous-développée, rendant cette affirmation encore d'actualité. De plus, puisque nous n'avons pas d'idée exacte des pratiques actuelles de l'enseignement de l'écriture au Québec (Roy-Mercier, 2013), il est difficile de savoir ce qui est mis en œuvre dans les salles de classe québécoises pour favoriser la motivation des élèves lors du développement de la compétence à écrire.

En fait, Tardif et Lessard (1999) indiquent que la littérature existante traite peu les stratégies pédagogiques qui sont spécifiques aux différentes disciplines scolaires. Il n'est donc pas surprenant de voir que les caractéristiques motivantes des activités d'écriture dans les classes de français sont d'autant plus inconnues. D'où la pertinence du premier et du second objectif de recherche pour les visées d'une recherche exploratoire, ceux-ci visant à caractériser et répertorier les activités d'écriture dites motivantes en salle de classe.

L'inclusion d'éléments motivants pour l'apprenant dans l'apprentissage de l'écriture peut souvent réclamer beaucoup de temps (Bucheton et al., 2014). Pour cette raison, l'étude des composantes de la tâche de travail des enseignants de français au Québec ciblé dans le 3^e objectif nous semblait essentielle. Spécifiquement, ceci nous a permis possiblement de générer des données au sujet des causes de l'enseignement magistral actuel de la production textuelle au profit de l'intégration d'éléments motivants dans l'apprentissage ardu du développement de la compétence en écriture. L'intérêt de notre recherche prend ici toute son importance, puisque « ... peu d'études ont été consacrées à la question du rapport entre les curriculums, les matières enseignées et la tâche des enseignants » (Tardif et Lessard, 1999, p. 247). Également, les résultats pourraient soulever comment certaines composantes de la tâche de travail des enseignants de français limitent ou facilitent l'intégration de caractéristiques motivantes dans les activités d'écriture en salle de classe. Ceci nous permettra d'émettre des recommandations et des nouvelles pistes d'exploration en recherche au sujet du lien encore peu exploité entre la tâche des enseignants et les pratiques spécifiques à l'enseignement de l'écriture.

Objectifs de recherche

L'objectif principal de ce mémoire est d'étudier la possibilité d'un lien entre les composantes de la tâche de travail des enseignantes et les caractéristiques motivantes mises en œuvre dans les salles de classe québécoises.

De cet objectif découlent trois objectifs spécifiques.

1. Identifier les caractéristiques d'une activité d'écriture considérées comme motivantes par les enseignantes de français du secondaire.

2. Répertorier les caractéristiques motivantes d'une activité d'écriture utilisées par ces enseignantes.
3. Identifier comment les composantes de la tâche de travail de ces enseignantes facilitent ou limitent l'intégration ces caractéristiques motivantes dans une activité d'écriture.

Le chapitre qui suit présentera la méthodologie utilisée pour répondre à nos objectifs.

CHAPITRE 3
MÉTHODOLOGIE

Nous présenterons dans ce chapitre, le type de la recherche pour ensuite tracer le portrait de la population visée, de l'échantillon retenu, ainsi que les moyens employés pour le recrutement et la sélection des participants. Par la suite, nous indiquerons les étapes de la collecte des données. En dernier lieu, nous énoncerons la démarche d'analyse et de traitement des données choisie pour cette étude.

Type de recherche

Afin de dresser un portrait clair du type de recherche et justifier nos choix méthodologiques, nous détaillons l'essence des principaux éléments liés au type de recherche en débutant par sa nature exploratoire et pragmatique. Nous présentons ensuite comment le projet s'insère dans un paradigme interprétatif et une production de données mixtes.

Légitimation de l'étude exploratoire

À priori, la recherche exploratoire est de mise lorsqu'il existe très peu ou pas d'études antérieures se penchant sur un problème défini (Earle et al., 2013; Labaree, 2009; Trudel, Simard et Vonarx, 2006), comme c'est le cas pour notre problème de recherche. La recherche exploratoire veut «générer des hypothèses, c'est-à-dire d'examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées, quelles structures peuvent y être construites» (Van der Maren, 1996, p. 191). La compétence écrite, la motivation en écriture et les composantes de la tâche de travail des enseignants de français au secondaire au Québec sont

les trois concepts qui ressortent de nos questions et objectifs de recherche. Ils n'ont pas, à notre connaissance, été étudiés en recherche scientifique. Ainsi, nous voulons, dans l'optique d'une étude exploratoire, étudier la possibilité d'organiser, voire, de créer de l'ordre entre des éléments qui peuvent sembler, à première vue, aléatoires (Van der Maren, 1996). Ici, ces éléments représentent nos trois concepts.

La recherche exploratoire étudie les phénomènes sociaux sans attentes explicites et emploie des méthodes afin de capturer de grandes quantités d'informations non structurées dans la littérature existante (Schutt, 2011). En approfondissant les connaissances liées à une problématique peu connue en vue d'une recherche future, la recherche exploratoire peut orienter la problématique étudiée vers une nouvelle direction dans son champ d'études (Schutt, 2011). Les multiples contextes d'exploration émergeant de notre problématique (Pourtois, Desmet et Lahaye, 2006) visent l'établissement des relations hypothétiques entre les concepts du cadre conceptuel dans l'espoir de formaliser la réalité inusitée que nous étudions (Paquay, 2006).

La recherche exploratoire serait également appropriée lorsqu'une problématique se trouve à une phase préliminaire d'analyse (Labaree, 2009) qui ne permet pas au chercheur de dresser un portrait de la situation en se basant sur des connaissances existantes (Gauthier, 2003). Ce type de recherche vise à combler une lacune présente dans les écrits empiriques devant un problème spécifique (Van der Maren, 1996). Comme peu de recherches récentes examinent la motivation et l'écriture communément (LaSalle, 2015) ainsi que ce qui est présentement effectué en classe de français au Québec pour l'enseignement de l'écriture (Roy-Mercier, 2013), les caractéristiques motivantes utilisées dans les activités d'écriture sont également, à notre connaissance, présentement peu documentées. Ainsi, puisqu'il s'agit d'abord de dresser le

portrait du regard des enseignants quant à l'emploi de caractéristiques motivantes en salle de classe, notre travail est premièrement exploratoire.

La recherche exploratoire offre deux possibilités d'implications scientifiques pour les résultats obtenus. Premièrement, pour notre recherche, ils pourront pister une seconde recherche visant l'approfondissement d'un lien potentiel entre les composantes de la tâche de travail des enseignants et les activités d'écriture motivantes présentées en classe. Deuxièmement, les résultats pourraient nous indiquer qu'aucun lien ne peut être établi entre ces concepts.

Afin d'aborder les questions exploratoires en recherche qualitative, il faudrait préconiser « une approche qui permet de s'imprégner de l'essence d'une situation, d'en capter la complexité et d'en interpréter le sens » (Gauthier, 2003, p. 132). Cette affirmation peut être liée aux choix méthodologiques qui sont explicités ultérieurement.

Vu la nature exploratoire de notre projet, celui-ci présente également une dimension pragmatique. La nature exploratoire de notre projet s'arrime au paradigme pragmatique qui considère que « la connaissance se développe dans l'action et qu'elle est une conséquence de la recherche et non pas une condition préalable à celle-ci » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 247). Le paradigme pragmatique souhaite contribuer à l'avancement des connaissances ainsi qu'à l'amélioration de la condition humaine et souhaite principalement par une collecte de plusieurs types de données, livrer une compréhension complète du problème de recherche (Fortin et Gagnon, 2016). Ce paradigme se concentre sur l'adoption d'une approche méthodologique qui traitera adéquatement la problématique à résoudre selon les objectifs soulevés (Bourgault, Gallagher, Michaud et Tribble, 2010; Johnson et Onwuegbuzie, 2004). Pourtois et al. (2006) indiquent que la diversité des méthodes choisies, celles-ci pouvant être :

« complémentaires ou contrastées, permet d'exercer une plus grande maîtrise des découvertes réalisées : la triangulation des méthodes atténue le fait que les résultats ne soient attribuables qu'à l'usage d'une méthode particulière. Par extension, nous appelons triangulation la démarche qui permet d'appréhender la multiplicité d'un même phénomène » (p. 140).

Les visées principales des paradigmes nous ont menés à adopter une méthodologie mixte, incluant une diversité d'outils également afin d'obtenir des résultats qui traduiront clairement la réalité des participantes.

Détermination du devis méthodologique mixte

Nous avons privilégié une approche mixte, car le paradigme pragmatique sous-entend que les approches de recherche doivent d'être réunies pour offrir de plus amples possibilités de répondre à d'importantes questions de recherche (Johnson et Onwuegbuzie, 2004). Pour les devis de méthodologies de recherche mixtes, une notation spécifique y est associée selon les choix du chercheur. Dans le devis concomitant imbriqué, cette notation est schématisée par l'importance accordée au type de données (Fortin et Gagnon, 2016).

Pour notre recherche, la notation a pris la forme de QUAL/quant indiquant par les majuscules que la priorité a été accordée aux données qualitatives et par les minuscules, qu'une priorité moindre a été accordée aux données quantitatives (Fortin et Gagnon, 2016). La forme choisie quant à la présentation écrite de la terminologie qui caractérise le devis concomitant imbriqué pour cette recherche (QUAL/quant) précise que les données quantitatives sont imbriquées dans le devis à priori qualitatif. L'attribution de cette priorité aux données de type qualitatives avait pour but de cerner la réalité des enseignantes de français au secondaire quant à leurs définitions de ce qu'est une caractéristique motivante dans une activité d'écriture.

L'intention de la collecte de données de type quantitative, dont la priorité est moindre, est l'obtention d'une perspective complémentaire du problème. Les résultats quantitatifs obtenus ont pu permettre de confirmer ou d'infirmer certains propos, et d'enrichir la description fournie par les participantes (Fortin et Gagnon, 2016).

L'échantillon

L'échantillonnage par réseaux, aussi connu sous le nom d'échantillonnage en boule de neige, utilisé dans cette recherche se caractérise par la façon dont le chercheur accède aux participants pour leur recrutement (Fortin et Gagnon, 2016). Pour effectuer une sélection des participants par un échantillonnage par réseaux, nous nous sommes basés sur des informations fournies par d'autres personnes du domaine. Il s'agissait ensuite d'un processus répétitif, puisque les participants renvoyaient la chercheuse à d'autres participants et ainsi de suite (Noy, 2008).

La dimension cumulative de cette procédure est à la source du second nom par lequel elle est reconnue (échantillonnage boule de neige) vu la métaphore imageant cette dimension. Cette méthode est l'une des plus utilisées pour la recherche interprétative et, lorsqu'utilisée, sert de moyen premier pour contacter les participants ou comme moyen auxiliaire afin d'aider la chercheuse à enrichir l'échantillon (Noy, 2008). C'est un outil efficace pour l'obtention d'information de populations cachées (Noy, 2008). Dans l'échantillonnage par réseaux, l'échantillon premier ne peut être défini aléatoirement. Il y a donc la possibilité que cette première sélection soit biaisée, puisque souvent, cette méthode a tendance à attirer des participants coopératifs puisqu'ils se sont portés volontaires. Les participants moins coopératifs sont donc exclus dès le départ. La sélection peut également être biaisée par les informations

fournies par ces premiers participants qui se réfèrent à leurs expériences pour proposer des noms de participants à recruter. Nous avons effectué le recrutement des participants pour notre collecte de données dans un établissement d'enseignement secondaire public de l'Outaouais. Nous avons ciblé 5 participantes de la même école afin d'analyser les données en tant que cas unique. Ceci est expliqué par la nature exploratoire de la recherche. Afin d'identifier un lien possible entre les caractéristiques motivantes utilisées en classe et la tâche de travail des participantes, nous avons cru bon d'obtenir des données dans un seul milieu. La première participante a été recrutée dans un milieu où l'accès était facilité pour la chercheuse (Fortin et Gagnon, 2016). Les autres participantes ont été recommandées par la première personne recrutée grâce à la sollicitation dans les écoles.

Sélection des sujets

Pour les critères de sélection des participantes, les enseignantes choisies devaient répondre aux exigences suivantes :

1. Avoir initialement été formées en enseignement du français langue d'enseignement ou détenir une formation en enseignement avec une expérience d'au moins 5 années en enseignement du français.

Les enseignantes devaient avoir effectué leur formation initiale dans le même domaine afin d'assurer une compréhension des exigences du programme et du métalangage associé à l'enseignement du français au Québec. Pour le nombre minimal d'années d'expérience, nous avons choisi d'éviter les participants ayant moins de 5 ans d'expérience afin d'assurer qu'ils aient franchi le nombre d'années les plaçant à risque de décrochage professionnel (Hughes, 2012). En début de carrière, les enseignants sont à risque de décrochage (Kamanzi, Tardif et

Lessard, 2015), afin d'obtenir nos résultats de participants représentant une majorité des enseignants, nous avons choisi d'intégrer ce critère.

2. Enseigner le français langue d'enseignement à des élèves entre la première et la cinquième secondaire dans un réseau public.

Nous avons ciblé ce critère de sélection puisque les élèves du programme d'enseignement régulier dans le réseau public sont souvent considérés faibles ou moyens. Les apprentissages des élèves en difficultés croissent lorsqu'ils sont motivés (Lazowski et Hulleman, 2016), la motivation étant le phénomène à l'étude pour cette recherche.

3. Détenir une tâche de travail entre 70% et 100 %, dont plus de 50% en français.

Nous avons sélectionné des participants détenant une tâche de plus de 50% dans le français langue d'enseignement, car souvent, les enseignants peuvent se retrouver avec des tâches complétées par d'autres matières. Pour examiner ce qui est possible selon les composantes de leur tâche de travail, le recrutement de participants avec une tâche de travail complète ou partielle (supérieure à 70%) permet de soulever, si les données le reflètent, les différences entre les moyens entrepris pour inclure la motivation dans les activités d'écriture selon la charge de travail de la participante.

Aucun autre critère de sélection des participants n'a été imposé. Les enseignants pouvaient donc avoir un nombre d'années d'expérience et des âges variés afin de nous offrir une variété de données.

Participants

Le tableau 2 présente pour chaque participante, le niveau dans lequel elle enseigne, son nombre d'années d'expérience total dans le domaine et en enseignement du français.

Tableau 1
Informations sociodémographiques

Participante	Niveau enseigné	Années d'expérience	Années d'expérience en enseignement du français
Véronique	2 ^e cycle	10	8
Catherine	2 ^e cycle	10	10
Ingrid	2 ^e cycle	14	14
Solange	1 ^{er} cycle	17	10
Myriam	1 ^{er} cycle	18	18

Instruments de collecte de données

Nous avons eu recours à deux principaux instruments de collecte de données. Nous présenterons chacun d'eux en indiquant une brève description de l'outil, la justification de notre choix ainsi que le déroulement de la collecte de données.

L'analyse de construits individuelle, historique et description

L'analyse de construits est un outil de collecte de données né de la théorie des construits personnels de Kelly (1955). Cette théorie « postule que les individus donnent du sens à leurs expériences sous forme de construits personnels, c'est-à-dire d'éléments conceptuels en même temps qu'affectifs organisés entre eux de façon hiérarchique » (Lebel, Bélair et Descôteaux, 2007, p. 141). Les gens développent des constructions personnelles sur la façon dont le monde fonctionne et utilisent ensuite ces constructions pour donner sens à leurs observations et expériences.

L'analyse de construits sert à générer des données solides et des représentations de la réalité des participants qui peuvent mener à l'émergence d'un savoir nouveau (Davidson, 2006). Ainsi, l'objectif de l'utilisation de cet instrument de collecte de données était de faire émerger les définitions que donnent les participantes aux caractéristiques motivantes d'une activité d'écriture qu'elles utilisent. Les résultats des analyses de construits présentent la façon dont les participants définissent ces caractéristiques motivantes. La grille répertoire est construite avec les participants à l'aide de cartons. Nous avons opté pour la rédaction manuscrite au moment de la création de la grille, pour permettre aux participantes de manipuler les résultats et de les modifier au besoin. La grille répertoire a été formée par les éléments qui sont considérés comme pertinents par le participant à l'horizontale (les caractéristiques motivantes d'une activité d'écriture) et par des liens de contraste et de similarité à la verticale (Bourassa, Philion et Chevalier, 2007).

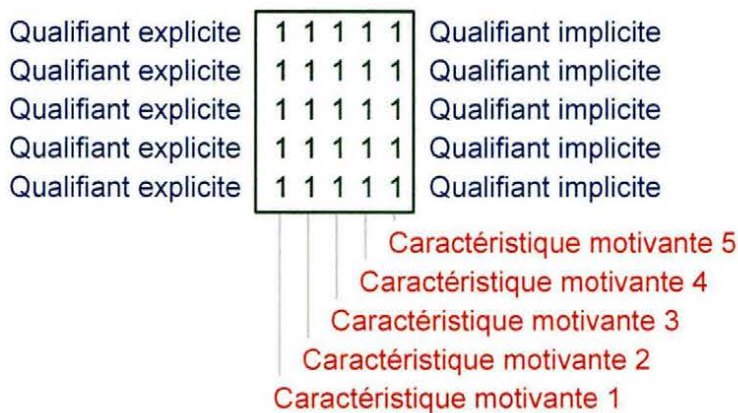


Figure 5. Exemple visuel d'une grille répertoire

L'analyse de construits, qui produit des données mixtes, génère des résultats qualitatifs pertinents de par l'explication de chaque caractéristique ainsi que par la justification du classement de celle-ci menant à l'élaboration de la grille répertoire (Rogers et Ryals, 2007). Cette explication et cette justification mèneront à dégager la cartographie mentale des

participants selon leurs expériences en plus d'ensuite réaliser une partie de l'analyse et de l'interprétation des données avec et par ceux-ci (Davidson, 2006).

« Cependant, lorsque le sujet de recherche est plus exploratoire ou moins défini, la grille du répertoire est une solution à certains de ces défis. Par exemple, cela permet au chercheur, au lieu de poser une question directe telle que "quelle est votre stratégie", de poser des questions sur les facteurs qui influencent la stratégie organisationnelle et d'obtenir un retour riche et qualitatif couvrant à la fois des explications descriptives et fondées sur des valeurs. La grille de répertoire est un moyen de saisir les théories que les gens utilisent pour donner un sens à quelque chose et de quantifier ce retour qualitatif » (Traduction libre de Rogers et Ryals, 2007, p. 2).

Afin d'utiliser cet instrument en recherche, il est nécessaire d'élaborer une grille répertoire. Cette grille a été élaborée au moment de la discussion qui a émergé de la question centrale d'une question centrale (Davidson, 2006). La nôtre était : *Quelles sont, d'après vous, les caractéristiques d'une activité d'écriture motivante pour les élèves en général ?* Les discussions avec les participantes ont duré entre 30 et 45 minutes chaque.

Pour les données quantitatives obtenues au moment de l'élaboration de la grille répertoire, elles nous ont permis d'abord d'identifier les caractéristiques motivantes les plus fréquentes dans les activités d'écriture en salle de classe au secondaire. La fonction *Focus Cluster* du logiciel Rep Plus (Shaw et Gaines, 2015) a émis un rapport de similitude entre cette même fréquence d'apparition et les éléments qualifiants une caractéristique motivante. Bien que les données soient ici quantitatives, nous soulevons, comme Davidson (2006), que ces données statistiques ne sont qu'un « moyen pour arriver à une fin et que les données sont aussi qualitatives que les discours des participants sous-jacents aux graphiques » (2006, p. 130). Ainsi, les données issues du rapport de similitude nous permettent de décrire la structure cognitive qui les caractérise.

Choix de l'instrument

Le choix particulier de cet instrument nous amène à identifier la relation entre les concepts pendant que les participants échangent, plutôt que de laisser le chercheur seul traiter les éléments un par un après la collecte (Bourassa et al., 2007). Le choix de procéder de cette manière augmente les possibilités d'explications que le chercheur peut présenter quant au sens que ses participants ont donné au sujet étudié (Clément, 2007). Cette augmentation des possibilités répond aux finalités de la recherche exploratoire puisque si les choix méthodologiques mènent à la création de données intéressantes, celles-ci pourront être élaborées en questionnements pouvant être la base d'une recherche ultérieure (Van der Maren, 1996).

Déroulement individuel

Voici la démarche entreprise au moment des analyses de construits. D'abord, chaque enseignant était invité à répondre à la question centrale et à inscrire, au moment de l'activité, les caractéristiques motivantes d'une activité d'écriture selon eux. Ceci a totalisé entre 5 et 8 caractéristiques par participant. L'identification des caractéristiques motivantes est la première étape pour la construction d'une grille répertoire.

Lorsque la participante indiquait avoir terminé l'énumération des caractéristiques, la chercheuse a demandé au participant de définir ce qu'il entendait par chacune d'entre elles. Une fois les caractéristiques définies, le participant a eu le choix de regrouper, d'ajouter ou d'éliminer des éléments librement.

Par la suite, la chercheuse choisit quelques éléments au hasard et questionne le participant au sujet des similarités et des divergences entre les caractéristiques identifiées. Les propos discutés ont permis à la chercheuse d'identifier les pôles émergents de la grille répertoire

et d'ensuite inscrire à l'opposé de celles-ci, les pôles implicites. Une seule caractéristique propre à la recherche a été ajoutée à chaque grille si elle ne ressortait pas de la discussion : la fréquence d'apparition de la caractéristique motivante dans les activités d'écriture en salle de classe. Une fois les éléments du construit définis, la participante a été invitée à leur attribuer une valeur selon une échelle de Likert de 5 points préalablement choisie.

Après l'élaboration de la perception de chaque participant aux regards des caractéristiques motivantes d'une activité d'écriture par le moyen de l'analyse de construit décrite ci-haut, les discussions ayant menées à cette construction de sens ont été transcrites et analysées.

Le questionnaire et son adaptation

Le questionnaire (voir appendice A) qui a été utilisé dans la présente recherche a été adapté de deux questionnaires existants; le *Questionnaire de l'enseignante ou de l'enseignant du Programme d'indicateurs du rendement scolaire Évaluation de l'écriture III* élaboré par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) de 2002 et le questionnaire enseignant trouvé dans l'étude *Analyse de la charge de travail des enseignants du secondaire* (Ducrey, Moubarak-Nahra, Hrizi et Alliata, 2010).

Le questionnaire pour les participants a été conçu selon les objectifs de notre recherche afin de dresser un portrait quantitatif descriptif et qualitatif des caractéristiques motivantes des activités d'écriture en relation avec la tâche de travail des enseignants du français au secondaire au Québec. Notre questionnaire comportait 25 questions réparties en quatre sections. Celles-ci regroupant des interrogations au sujet 1) des informations sociodémographiques, 2) la formation et l'expérience de travail, 3) les composantes de la tâche de travail et les types d'élèves et enfin,

4) les pratiques pédagogiques pour l'enseignement de l'écriture. Le questionnaire comportait des questions de type fermées (N8) illustrant des items (réponses possibles) selon une échelle de Likert. Par exemple, la question 11 demandait : « EN MOYENNE, combien d'heures par cycle consacrez-vous à chacune des activités suivantes à l'extérieur des heures de travail? ». Les participantes devaient répondre à chaque énoncé en cochant le nombre d'heures le plus représentatif parmi les choix suivants : 1 – Aucune; 2 - Moins d'1 h; 3 - De 1 à 2h; 4 – De 3 à 4h; 5 - De 5 à 6h; 6– Plus de 6h.

Lorsqu'il était difficile de prévoir toutes les possibilités, une case a été ajoutée afin de laisser place à une réponse écrite précise (valeur numérique). Par exemple, les participantes ont reçu le questionnement suivant : « Combien d'heures par cycle consacrez-vous à planifier vos cours à l'extérieur de vos heures de travail? » (Appendice A). Enfin, certaines questions demandaient au participant de compléter à l'aide d'une réponse ouverte pour de plus amples précisions. Le questionnaire se retrouve à l'appendice A.

Justificatif du questionnaire

L'utilisation du questionnaire pour la réalisation de ce projet de recherche visait principalement à établir, lorsque possible, des relations avec les données qui ont été recueillies dans les verbatims et les grilles répertoires des analyses de construits. Alors que les outils utilisés pour la collecte de données qualitatives de notre étude exploratoire visaient la possibilité de découverte d'une relation entre des phénomènes, le questionnaire quantitatif descriptif a été choisi afin de valider les relations qualitatives émergentes (Poisson, 1983). Au moment de l'analyse de construits, les enseignants ont été questionnés sur les raisons de la fréquence d'apparition de chaque caractéristique motivante dans leurs activités d'écriture. Ces

justifications ont pu être liées aux résultats du questionnaire afin d'appuyer un lien entre la tâche de travail des enseignants de français au secondaire.

Déroulement

Avant de débiter l'analyse de construit, chaque participant a été invité à compléter le questionnaire. Il a été invité à lire et signer le formulaire de consentement libre et éclairé (Appendice B) avant de remplir le questionnaire et de débiter l'analyse de construits. Pour les réponses au questionnaire, la participante était en présence de la chercheuse et pouvait à tout moment, si nécessaire, demander des précisions sur les questions.

Traitement et analyse des données qualitatives

Alors que de nombreuses interprétations du terme analyse de contenu sont présentement observées en recherche scientifique, une définition ferait consensus, selon (Lemieux, Anne et Bélanger, 2017). L'analyse de contenu serait, en ce moment et selon ces auteurs, la codification de textes permettant d'identifier les similarités avant de présenter les résultats sous des catégories communes. Leray (2008) ajoute que « l'analyse de contenu permet de retracer, de quantifier, voire d'évaluer, les idées ou les sujets présents dans un ensemble de documents » (p. 5). L'explication de Paillé (1994) présente qu'il s'agit principalement d'un inventaire de la récurrence de mots, d'affirmations ou d'élocutions ayant été considérés comme révélateurs ou significatifs.

Les données qualitatives provenant des verbatims ont été sujettes à une analyse de contenu à l'aide du logiciel *Nvivo*. Les quatre étapes dans l'analyse des données qualitatives selon Miles et Huberman (1994) sont de condenser les données, présenter les données, formuler des interprétations et dégager des constats. Ces étapes d'opérations analytiques souvent

employées de manière linéaire auparavant, devraient dorénavant être opérationnalisées en suivant le modèle du processus itératif (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). C'est ce que nous avons tenté d'effectuer. D'abord, les verbatims ont été lus, relus et catégorisés selon les caractéristiques nommées par les participantes afin de les regrouper lorsque nécessaire et d'en produire des définitions. Une fois ceci effectué, 16 caractéristiques motivantes ont pu être identifiées en incluant celles qui étaient communes entre nos participantes. Ensuite, sous chaque caractéristique motivante, cinq sous-nœuds regroupant les composantes de la tâche de travail ont été ajoutés. Pour chaque catégorie, un troisième niveau indiquant « limite » ou « facilite » a permis d'identifier si le passage du verbatim soulevait une limite ou un élément facilitant la mise en place de la caractéristique en salle de classe selon chaque composante. Vu la nature exploratoire de cette recherche, les nœuds ont uniquement été ajoutés lorsqu'un extrait pouvait s'y insérer. Le tableau suivant présente les définitions sur lesquelles nous nous sommes basés afin de catégoriser les propos des participantes.

Tableau 2
Catégories d'encodage pour l'analyse des données

Niveau 1	Définitions
Institutionnelle	Le lecteur a sélectionné des passages qui soulèvent un élément faisant référence à une composante institutionnelle de la tâche de travail de la participante en fonction de l'utilisation d'une caractéristique motivante. Il s'agit principalement, dans notre cas, d'éléments mis en place pour répondre aux attentes du Ministère. Les enseignantes n'ont habituellement aucun contrôle sur ce type de contrainte. Nous y ajoutons également ce qui est nécessaire et possible selon le niveau d'enseignement du public des participantes, secondaire.
Matérielle	Dans ce code, les passages inclus font référence à une composante matérielle de la tâche de travail de la participante. Matériel didactique disponible à l'enseignant, le calendrier scolaire (périodes d'examens, journées et congé, etc.), le rôle qu'a le temps alloué à une période et le local prescrit peuvent tous influencer les choix didactiques effectués par l'enseignant. La contrainte est matérielle lorsque ces éléments influencent la planification.

Propre au lieu	Au moment de l'encodage, des passages ont été classifiés dans le noeud « propre au lieu » lorsqu'une participante discute le statut professionnel. Selon le lieu géographique, la charge horaire, les services à rendre à l'école et même salaire peuvent varier. Si ces éléments influencent les choix pédagogiques de la participante, le passage est inclus dans cette catégorie.
Sociale et culturelle	Lorsque les participantes ont discuté une composante sociale et culturelle de leur tâche de travail, ceux-ci ont été regroupés à cet endroit. Il s'agit principalement d'éléments liés au public confié à l'enseignante. Le public peut influencer l'enseignement de différentes façons. Les élèves sont « chargés d'une histoire, d'une culture, d'une origine, de potentialités et de richesses, mais aussi de difficultés » toutes différentes les unes des autres. Certains de ces éléments peuvent être considérés par les professionnels avant d'effectuer des choix pédagogiques.
Émergente	Tous les éléments qui ne peuvent être inclus dans les catégories précédentes et qui énoncent des éléments qui orientent les choix des participantes lorsqu'elles discutent les caractéristiques motivantes ont été classés dans la catégorie émergente. Des thèmes plus précis pourront ensuite être présentés au besoin.
Niveau 2	Définitions
Facilite	Les passages ayant été encodé sous « facilite » indiquent au lecteur que la fréquence d'apparition en salle de classe de la caractéristique motivante discutée est augmentée en raison de cette composante. La composante peut également influencer/orienter l'enseignante à la mettre en place même si cela n'est pas de façon fréquente.
Limite	Le passage ayant été encodé telle une "limite" indique au lecteur que la fréquence d'apparition en salle de classe est influencée par cette composante; elle diminue donc. Il peut également s'agir d'une difficulté de mise en place en salle de classe vu cette composante sans nécessairement affecter la fréquence d'apparition de la caractéristique motivante.

Traitement et analyse des données quantitatives descriptives

Ensuite, les données de nature quantitatives du questionnaire ainsi que des fréquences des grilles répertoires de l'analyse de construits ont été analysées une fois les enregistrements transcrits et les verbatims codifiés et catégorisés. Ces données quantitatives ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptives pour le questionnaire (appendice B) et de la création de liens entre les éléments qualifiants les construits des grilles répertoires à l'aide de la fonction *Focus Cluster* du logiciel Rep Plus (Shaw et Gaines, 2015). Cette fonction a pour objectif d'identifier les niveaux de similarité significatifs entre les éléments. Les lignes et les colonnes de la grille

sont triées pour rapprocher des éléments similaires et des constructions similaires. Ainsi, de ces similitudes, nous avons pu repérer les éléments liés à une augmentation de la fréquence d'apparition d'une caractéristique motivante en salle de classe.

Limites de la recherche

D'abord, les résultats de recherche ne sont pas généralisables, puisqu'il s'agit d'un seul contexte avec une infime quantité. Le petit nombre de participants recruté est principalement dû au moment de la collecte de données dans l'année scolaire, limitant le nombre de participants à cinq. Au mois de mai et juin, les enseignants sont grandement préoccupés avec la charge de correction suivant les nombreuses évaluations finales. Toutefois, les résultats obtenus pourront offrir des pistes pour d'autres recherches.

La recherche n'a pas inclus la perception et la réalité vécue des élèves, puisque la problématique nous a menés à consulter les enseignants en premier. En ayant la possibilité de consulter différents types de participants (les élèves par exemple), la recherche pourrait être bonifiée.

Certaines limites proviennent du choix des outils de recherche. D'abord, un temps limite d'une heure a été accordé pour remplir le questionnaire et procéder à l'analyse de construits afin de permettre aux participantes de prévoir ce temps à leur horaire.

Enfin, tout ce qui est contextuel fait partie des limites envisageables de la recherche. Les enseignantes, selon leur expérience et leur personnalité, pourraient en effet, limiter leurs propos lors de leur participation à l'analyse de construits par exemple.

Toutefois, le choix de plusieurs éléments de la recherche a été fait en pleine connaissance de cause de ces forces et des limites. Malgré les limites prévisibles que ces choix ont engendrées, ils sont toutefois justifiables en vue de soutenir la fiabilité de la recherche.

CHAPITRE 4
RÉSULTATS DE RECHERCHE

D'abord, dans ce chapitre, nous rappelons les objectifs ciblés pour cette recherche. La description des résultats est ensuite fournie dans l'ordre suivant celui de la collecte de données, reflétant également l'ordre de priorité accordé aux résultats mentionnés dans les choix méthodologiques. Ce même ordre sera repris au moment de leur interprétation. Le premier objectif de recherche était d'identifier comment des enseignantes de français du secondaire définissent des caractéristiques motivantes d'une activité d'écriture. Le second objectif portait sur les caractéristiques motivantes utilisées par ces enseignantes. Le troisième objectif était de distinguer comment des composantes de la tâche de travail des enseignantes facilitent ou limitent l'intégration de caractéristiques motivantes dans une activité d'écriture.

Description des résultats issus des questionnaires

Les résultats descriptifs issus des questionnaires présentent un portrait des éléments sociodémographiques de la tâche de travail des participantes. Ces éléments concernent leurs conceptions et pratiques de l'enseignement de l'écriture ainsi que leur satisfaction au travail. Pour maintenir l'anonymat des participantes, les noms fictifs suivants seront utilisés: Véronique, Catherine, Ingrid, Solange et Myriam².

² Certains tableaux présenteront les données selon la première lettre du prénom de chaque participante afin de simplifier la présentation visuelle. Ainsi, V représente Véronique, C pour Catherine, I pour Ingrid, S pour Solange et M pour Myriam.

Portrait sociodémographique du travail enseignant des participantes

Le tableau 3 indique que les participantes ont en moyenne 61 élèves au total, 28 élèves dans leur plus grand groupe et 23 élèves dans leur plus petit groupe. Ceci inclut les participantes avec des tâches inférieures à 100 %.

Tableau 3
Nombre d'élèves des participantes

	Moy.	Min.	Max.
Total d'élèves dans tous les groupes	61	44	78
Nombre d'élèves dans le plus grand groupe	28	25	32
Nombre d'élèves dans le plus petit groupe	23	16	28

Afin de présenter des résultats selon le pourcentage de la tâche de travail, le tableau 4 distingue les données précédentes selon la tâche complète et la tâche partielle des participantes.

Tableau 4
Nombre d'élèves selon chaque participante

Question	V	C	I	Moy.	S	M	Moy.
	(Tâche de 100%)				(Tâche < 100%)		
Total d'élèves dans tous les groupes	76	78	60	71	48	44	46
Nombre d'élèves dans le plus grand groupe	27	31	32	30	25	27	26
Nombre d'élèves dans le plus petit groupe	24	24	28	25	23	16	20

Bien que les participantes avec une tâche partielle aient nécessairement un nombre d'élèves total bien différent, la différence est notable pour la moyenne du plus grand et du plus petit nombre d'élèves par groupe dans les deux tableaux. Les participantes avec une tâche complète ont quatre élèves de plus dans leur plus grand groupe et cinq élèves de plus dans le plus petit. Il est à noter que les participantes avec une tâche complète enseignent au deuxième cycle alors que celles ayant une tâche partielle enseignent au premier cycle.

La prochaine question portait sur les activités qui occupent la majeure partie du temps de travail des participantes à l'extérieur de leur horaire pour chaque cycle (voir tableau 5).

Tableau 5
Heures consacrées aux tâches à l'extérieur de l'horaire de travail prescrit

Question : EN MOYENNE, combien d'heures par semaine consacrez-vous à chacune des activités suivantes à l'extérieur des heures de travail prescrites?	V	C	I	S	M
Valeurs: 1 – Aucune; 2 - Moins d'1 h; 3 - De 1 à 2h; 4 – De 3 à 4h; 5 - De 5 à 6h; 6 - Plus de 6h					
Planification et préparation	5	4	6	4	2
Correction des travaux des élèves	5	4	6	4	4
Tâches administratives	2	2	1	1	3
Réunions	3	1	3	1	2
Tâches de routine (p. ex. : tenue des dossiers, photocopies)	3	2	3	2	3
Perfectionnement professionnel (p. ex cours, conférences, lectures professionnelles)	2	2	4	2	2
Travail avec les élèves (p. ex. : encadrement, clubs, tutorat)	4	1	3	2	2
Autres activités professionnelles connexes à l'enseignement	2	1	2	1	2
Développement de programmes d'enseignement individualisés	1	1	2	1	1
Réunions avec les parents	2	1	2	1	1

Selon les participantes, les activités demandant le plus de temps à l'extérieur de leur tâche sont la correction des travaux ainsi que la planification et la préparation. La troisième activité pour laquelle elles consacrent le plus de temps à l'extérieur des heures de travail est les tâches routinières (p. ex. : tenue des dossiers, photocopies) avec, en moyenne, 1 à 2 heures de travail y étant consacrées par cycle.

Les résultats suivants dans le tableau 6 présentent les heures consacrées par les participantes à la planification de cours.

Tableau 6
Heures consacrées à la planification à l'intérieur et à l'extérieur de la tâche prescrite

	Moy.	Min.	Max.
H/cycle pour planifier les cours pendant les heures de travail	3,8	0	9
H/cycle pour planifier les cours à l'extérieur des heures de travail	4	0	10

Elles indiquent passer, en moyenne, 3,8 heures par cycle (un cycle comprend 57,6 heures de travail) pour la planification des cours pendant leurs heures de travail et quatre heures à

l'extérieur de celles-ci. Une participante n'a pas répondu à ces deux questions : elle a précisé dans le questionnaire que c'était très difficile à comptabiliser pour elle. Ceci explique le minimum d'heures à 0 pour les deux questions. Le maximum d'heures consacré à la planification est de neuf heures pendant les heures de travail et de 10 heures à l'extérieur de celles-ci. Ce maximum de neuf heures est le résultat de Myriam, détenant une tâche de 80% et indiquant ne consacrer aucune heure à la planification à l'extérieur des heures de travail prévues. Le maximum d'heures consacrées à la planification hors tâche est le résultat d'Ingrid. Par la suite, les participantes estiment perdre en moyenne 17 heures de cours par années, l'équivalent d'environ 22 périodes, pour différentes raisons hors de leur contrôle (congés ou enfants malades) (voir tableau 7).

Tableau 7
Temps d'enseignement perdu

	Moy.	Min.	Max.
Nombres d'heures d'enseignement perdues pour diverses raisons hors du contrôle des enseignantes (annulations de cours, fermetures de l'école, maladie, etc.).	17 h	5 h	30 h
Minutes perdues par cours en raison d'interruptions (p. ex. : élèves en retard, annonces, élèves cherchant leur matériel ou autre)	9 min	3 min	20 min

Ceci représente près de 14 périodes de français sur une année scolaire. Par cours, les enseignantes estiment perdre en moyenne neuf minutes d'enseignement en raison de diverses interruptions (messages du jour à l'interphone ou retards des élèves).

Les pratiques pédagogiques pour l'enseignement de l'écriture

Les questions suivantes concernent davantage les activités d'écriture se déroulant dans les salles de classe des participantes (voir tableau 8).

Tableau 8
Matériel consulté au moment de la planification d'activités d'écriture

Question : Lors de la planification d'activités d'écriture en français, dans quelle mesure consultez-vous . . .	V	C	I	S	M
vos collègues de matières autres pour créer une activité d'écriture interdisciplinaire?	4	3	4	3	5
la conseillère pédagogique de français?	5	4	3	4	4
les élèves pour obtenir des idées de thématiques d'écriture?	4	3	2	3	3
vos collègues de français?	1	1	1	2	2
des communautés de partage de matériel didactique en ligne?	4	5	3	3	5
des recherches scientifiques?	4	4	3	5	4

Valeurs: 1-Toujours; 2- Très souvent; 3-Souvent; 4-Parfois; 5- Rarement; 6- Jamais.

Les enseignantes consultent peu la conseillère pédagogique, les communautés de partage de matériel, les recherches scientifiques ainsi que les collègues des autres matières au moment de la planification des activités d'écriture. Les ressources les plus consultées sont les élèves pour obtenir des idées d'activités ainsi que les autres collègues qui enseignent le français.

En ce qui concerne la fréquence de l'utilisation du matériel en classe au moment de la réalisation d'activités d'écriture (voir tableau 9), les manuels et les livres de référence, les guides de l'enseignant, les manuels des élèves et les ressources en ligne sont exploités que quelques fois par mois. Les participantes utilisent le matériel qu'elles ont préalablement conçu ainsi que le matériel déjà disponible de manière hebdomadaire.

Tableau 9

Matériel utilisé au moment de la réalisation d'activités d'écriture

Question : Lors de la réalisation d'activités d'écriture de français en classe, dans quelle mesure utilisez-vous...	V	C	I	S	M
les leçons que vous avez déjà préparées?	2	2	2	1	2
de la documentation préparée par vos collègues ou par des spécialistes?	2	2	2	2	2
les manuels des élèves?	4	2	3	3	2
d'autres manuels ou livres de référence?	5	3	2	3	4
des guides ou des manuels de l'enseignant?	4	2	3	3	3
l'Internet ou d'autres ressources informatiques?	3	3	3	2	3

Valeurs: 1- Presque à chaque leçon, 2- Quelques fois par semaine, 3- Quelques fois par mois, 4- Rarement; 5-Jamais.

Dans le tableau 10, les participantes ont identifié la fréquence d'actions mise en place pendant les activités d'écriture qui tiennent compte de la motivation de leurs élèves.

Tableau 10

Éléments considérés lors de la réalisation d'activités pour la motivation des élèves

Question : Au moment de la réalisation d'activités d'écriture dans ma salle de classe, je... afin de tenir compte de la motivation de mes élèves.	V	C	I	S	M
propose des activités d'écriture qui vont piquer la curiosité de mes élèves.	3	2	2	2	3
laisse mes élèves rédiger avec un autre élève qui pourra les aider.	4	4	3	4	5
exige la rédaction d'un plan avant la rédaction.	5	3	2	3	1
fournis une rétroaction formative suite à la rédaction d'un plan.	4	1	2	3	3
questionne les élèves quant aux sujets qui les intéressent afin de leur proposer des thèmes excitants pour les stimuler à travailler fort.	4	3	2	1	3
permet aux élèves de remettre un texte excédant la limite de mots prescrite par le travail.	2	2	2	1	2
laisse les élèves choisir parmi différentes activités d'écriture celle qu'ils veulent faire.	5	3	2	1	4

Valeurs: **1**-Toujours; **2**- Très souvent; **3**-Souvent; **4**-Parfois; **5**- Rarement; **6**- Jamais.

Une seule sous-question n'a pas été qualifiée d'une fréquence élevée, de toujours à souvent : la rédaction collaborative qui n'arrive que parfois en salle de classe. Cette fréquence est conforme aux résultats des analyses de construits qui seront présentés plus loin.

La question suivante du tableau 11, semblable à la précédente, présente un classement de fréquence pour des activités susceptibles de se produire lors de l'apprentissage de l'écriture.

Tableau 11

Fréquence d'éléments précis au moment de l'enseignement de l'écriture

Question : À quelle fréquence les activités suivantes se produisent-elles dans votre classe de français au moment de l'enseignement de l'écriture?	V	C	I	S	M
---	----------	----------	----------	----------	----------

Les élèves travaillent par paires ou petits groupes à des exercices d'écriture.	3	3	2	3	3
Je tiens des réunions portant sur l'écriture sur une base individuelle ou en petits groupes.	3	3	3	3	3
Les élèves écrivent à la demande (p. ex. : sans préparation ou correction).	4	4	2	2	5
Les élèves révisent leur propre texte.	1	1	1	1	2
Les élèves révisent les textes d'autres élèves.	3	3	2	5	3
Les élèves lisent le texte qu'ils ont rédigé à haute voix.	4	4	3	4	4
Je travaille avec les élèves individuellement.	3	1	3	2	3
Je présente les critères d'évaluation quand je donne des tâches d'écriture.	1	1	1	1	1

Valeurs: **1**- Presque à chaque leçon, **2**- Quelques fois par semaine, **3**- Quelques fois par mois, **4**- Rarement; **5**-Jamais.

Ce qui distingue cette question de la précédente est l'absence de mention de l'utilisation des éléments au moment de l'enseignement pour motiver les élèves. Des stratégies moins communes pour les participantes incluent la rédaction libre, la lecture à haute voix des rédactions des élèves ainsi que des moments de rétroaction, par pair, en petits groupes ou individuellement avec l'enseignante. La révision individuelle des élèves de leur texte ainsi que la présentation des critères d'évaluation surviennent généralement à chaque activité d'écriture selon les réponses des participantes dans les questionnaires. Pour les deux questions, l'une avec et l'une sans la mention de viser la motivation chez les élèves selon les éléments des questions, les données reçues pour la fréquence ne semblent pas différer.

Les composantes de la tâche de travail orientant les choix pédagogiques

Les prochaines questions examinent certains aspects de la tâche enseignante pouvant orienter le choix des participantes pour l'enseignement de l'écriture (voir tableau 12). Les

résultats sont classés selon la moyenne obtenue et dans un ordre présentant d'abord ceux n'orientant pas du tout ou un peu les choix des enseignants.

Tableau 12

Éléments orientant les choix d'activités d'écriture présentées aux élèves

Question : Dans quelle mesure les faits suivants orientent-ils votre choix des activités d'écriture présentées aux élèves dans vos cours de français?	Moy.	Composante tâche de travail
Des soucis pour ma sécurité personnelle ou celle des élèves.	3,8	P
Le manque d'équipement ou de logiciels informatiques.	3,6	M
La pression des parents.	3,6	E
Une conception du programme inadaptée.	3,4	I
Des installations non appropriées.	3,4	M
Du matériel documentaire non adapté à la planification des leçons.	3,4	M
Des examens externes ou des tests normalisés.	2,8	I
Le manque de matériel ou d'équipement.	2,8	M
Des limites à ma propre expérience du sujet.	2,8	E
Les élèves perturbateurs.	2,6	S
Le nombre élevé d'élèves dans la classe.	2,4	P
La présence d'élèves ayant des besoins particuliers (p. ex. : déficiences émotionnelle, intellectuelle ou physique).	2,4	S
Les différents niveaux d'aptitudes des élèves.	2,2	S
Les élèves désintéressés.	2,2	S
Le manque de motivation à l'école.	2,2	S
La variété des milieux d'où sont issus les élèves (p. ex. : économiques, langagiers).	2	S

Valeurs : **1.** Énormément, **2.** Beaucoup, **3.** Un peu, **4.** Pas du tout
 Composantes : Ordre matériel (M), institutionnel (I), sociale et culturelle (S), propre au lieu (P) et émergente (E)

Nous avons placé la composante de la tâche de travail liée à chaque élément dans la seconde colonne du tableau en faisant référence à la classification de (Simard et al., 2010) que nous avons présenté dans notre cadre conceptuel. Les éléments qui orientent moins les choix des participantes sont d'ordre matériel (M) et institutionnel (I). Nous y retrouvons, par exemple, une conception du programme inadaptée, des installations non appropriées, du matériel documentaire non adapté à la planification des leçons. Tous ces éléments, hors du contrôle des

participantes, influenceraient très peu les choix pédagogiques pour l'enseignement de l'écriture qu'elles adopteront en classe. Les éléments orientant beaucoup les choix des participantes sont davantage d'ordre social et culturel (S). Les participantes effectueraient leurs choix d'activités d'écriture principalement selon leurs élèves : la présence d'élèves ayant des besoins particuliers, les différents niveaux d'aptitudes des élèves, les élèves désintéressés, le manque de motivation à l'école et la variété des milieux d'où sont issus les élèves. Nous y reviendrons plus loin, car les variables orientant les choix des participantes concordent avec les propos des verbatims.

Satisfaction au travail des participantes

Par la suite, dans le questionnaire, les participantes ont identifié les facteurs influençant de manière positive ou négative leur travail (voir tableau 13).

Tableau 13
Facteurs influençant la qualité du quotidien au travail

Question : En dressant un bilan global, dans quelle mesure les facteurs suivants influencent-ils de manière positive ou négative votre travail ?	V	C	I	S	M
La composition de la classe (différences de niveaux, diversité socioculturelle dans les classes)	3	2	2	3	2
Les relations avec la direction de l'établissement	3	2	2	2	1
Les relations avec les collègues	3	3	3	3	3
Les relations avec les parents d'élèves	2	2	3	3	2
Les changements successifs (réformes, méthodes, etc.)	2	2	2	2	1
Les tâches administratives	1	1	1	1	1
Le comportement des élèves	2	1	1	2	2
La participation des enseignants aux processus de décision	3	3	3	2	2
Les horaires scolaires	2	1	3	3	2

Valeurs: **1-** Influence négative, **2-** Influence neutre, **3-** Influence positive

Plusieurs facteurs n'auraient pas d'influence sur le quotidien des enseignantes, ayant été cotés d'influence neutre. Un seul facteur a été identifié comme une influence négative, soit les tâches

administratives. Pour l'influence positive, les deux facteurs sont liés aux relations avec les collègues de travail et la participation aux processus de décision.

Caractéristiques motivantes issues des analyses de construit

Pour soulever les caractéristiques d'une activité d'écriture perçues comme motivantes pour les élèves par des enseignants de français au Québec, la grille répertoire générée lors de chaque analyse de construit provenait de la réponse à la question suivante : Quelles sont, d'après vous, les caractéristiques motivantes d'une activité d'écriture pour les élèves en général? Les résultats obtenus grâce à ces grilles soulèvent au total 30 caractéristiques motivantes. L'écoute des enregistrements et l'analyse qualitative regroupant les définitions des enseignantes ont permis de jumeler plusieurs caractéristiques qui étaient définies de façon semblable par les participantes.

Tableau 14

Répertoire des caractéristiques motivantes d'une activité d'écriture selon les enseignantes

Caractéristiques motivantes	V	C	I	S	M	Total
C1- Liberté d'expression et de création	x	x	x	x	x	5
C2- Collaboration entre les élèves	x	x	x	x		4
C3- Sujet de la rédaction	x	x	x	x		4
C4- Longueur de la rédaction	x	x	x			3
C5- Clarté de la tâche et des consignes			x		x	2
C6- Apprentissage inconscient	x				x	2
C7- Choix de l'élève pour un aspect du format de la tâche					x	1
C8- Lien avec leur vie, leur vécu	x					1
C9- Rétroaction et possibilité d'amélioration		x				1
C10- Travail de rédaction en grand groupe		x				1
C11- Intention d'écriture réaliste				x		1
C12- Réinvestissement de l'écrit				x		1
C13- Synthèse des apprentissages (portfolio)				x		1

C14- Enseignement et identification des critères d'évaluation		x	1
C15- Évaluation de la rédaction		x	1
C16- Valorisation des idées (évaluation par critère)	x		1

Le tableau 14 regroupe les 16 caractéristiques motivantes dans un ordre représentant le nombre de participantes l'ayant énoncé dans leur grille répertoire au moment de l'analyse de construits. Il présente le nom de la caractéristique, l'initiale des participantes et combien d'entre elles ont énoncé chaque caractéristique. Les caractéristiques une à quatre, reprises par un plus grand nombre de participantes avancent les perceptions les plus communes d'une caractéristique motivante. Deux caractéristiques reprises par deux participantes seulement, cinq et six, proviennent de participantes des deux cycles d'enseignement. Les autres caractéristiques n'ont été énoncées que par une seule participante.

Qualifiants des caractéristiques motivantes

Les prochains résultats reflètent la qualification des caractéristiques par les participantes à l'aide des grilles répertoires. La grille qui suit, construite par Véronique, servira d'exemple pour décrire la lecture des résultats. Toutes les grilles des participantes se retrouvent à l'appendice D. D'abord, pour le format de chaque grille répertoire, nous trouvons au bas de la grille, les éléments (C1 à C6) énoncés par chaque participante en réponse à la question de départ. Chaque élément indique une caractéristique motivante d'une activité d'écriture selon la participante. Les construits ayant émergé de la discussion se trouvent de chaque côté de la grille. Le premier construit, celui de la fréquence d'apparition de la caractéristique, a été imposé par la chercheuse pour assurer une réponse au second objectif de la recherche pour le répertoire des caractéristiques utilisées par les enseignantes.

Display Véronique

Jamais	4	3	2	4	3	4	4	Toujours
Évaluation sommative	3	5	1	3	2	3	1	Évaluation formative
Milieu socioéconomique faible	3	3	3	2	1	1	3	Milieu socioéconomique fort
Matériel publié	2	5	3	5	3	3	4	Matériel conçu
Responsabilité enseignant	3	1	3	1	3	1	3	Responsabilité élève

C2- Collaboration
 C1- Liberté d'expression et de création
 C4- Longueur de la rédaction
 C3- Sujet de rédaction
 C16- Valorisation des idées (évaluation par critère)
 C8- Lien avec leur vie, vécu
 C6- Apprentissage inconscient

Figure 6. Grille répertoire de Véronique.

Les construits sous la fréquence (évaluation sommative, milieu socioéconomique faible, matériel publié et responsabilité de l'enseignant), à la gauche de la grille, représentent les pôles explicites (Kelly, 1977). Ceux-ci ont été énoncés par Véronique pendant la discussion. À la droite de cette même grille, se trouvent les construits implicites ; ils représentent l'opposé des construits explicites qui ont été mentionnés par la participante. À l'intérieur de la grille, les nombres indiquent comment la participante a classé chaque catégorie, selon les pôles définis. Les fréquences plus basses (1 et 2) représentent les éléments explicites de gauche, alors que les nombres plus hauts (4 et 5) représentent les éléments implicites de droite. Les cinq figures de l'appendice D illustrent la grille élaborée pour chaque analyse de construits. Les éléments de chaque côté de la grille nous permettent d'identifier comment la participante qualifie les caractéristiques.

Ainsi, dans la grille de Véronique (Figure 2), la caractéristique C3- Sujet de la rédaction, s'explique comme *souvent* incluse dans les activités d'écriture présentées par Véronique. Ensuite, selon celle-ci, une activité serait aussi motivante au moment de l'évaluation formative que sommative et serait davantage motivante pour les élèves issus d'un milieu socioéconomique faible. La participante ajoute que cette caractéristique est davantage possible à l'aide de matériel

conçu par l'enseignante³ et qu'il est de la responsabilité entière de l'enseignante pour parvenir à l'intégrer en classe. Les pages qui suivent définissent les caractéristiques de la même façon en soulevant les similarités et les divergences entre les perceptions des participantes.

Caractéristique motivante 1- Liberté d'expression et de création

La première caractéristique motivante, la liberté d'expression et de création est définie par toutes les participantes par le peu de contraintes incluses dans une activité d'écriture. Les contraintes relevant de l'évaluation (nombre de mots imposés) ou en contexte d'apprentissage (un seul point de vue étudié) limiteraient la motivation des élèves. La présence de liberté d'expression et de création amène une diminution de la présence de contraintes pouvant brimer l'imagination des élèves, leur accordant donc un plus grand contrôle au moment de la rédaction. Pour cette caractéristique, Catherine, Solange et Ingrid associent la responsabilité à l'élève alors que Véronique et Myriam l'accordent à l'enseignant. Solange et Myriam qualifient la liberté d'expression et de création comme une caractéristique plus accessible avec le matériel conçu par l'enseignante. Catherine indique, à l'inverse, qu'elle serait plus facile d'application avec le matériel conçu par autrui, c'est à dire par les maisons d'édition ou le matériel disponible sur le web. Enfin, Véronique énonce que la liberté d'expression est possible avec les deux types de matériel.

La liberté d'expression est, selon Myriam et Solange, aussi motivante pour tous les types d'élèves, alors que Véronique indique qu'elle serait davantage motivante pour les élèves plus faibles. Solange et Ingrid sont d'opinion contraire quant à la nécessité de la rétroaction

³ Nous qualifions ici « matériel conçu par l'enseignante » à l'équivalent de ce qui pourrait également être connu sous le nom de PMD (propre matériel didactique) (Saine Sabourin, 2017). Le matériel disponible, terme utilisé au moment des entretiens, regroupait le matériel didactique publié par des maisons d'édition et disponible pour les participantes dans leur établissement. Il sera nommé « matériel conçu par autrui » dans les pages suivantes à des fins d'uniformisation. Cette précision est nécessaire puisque cet élément est apparu fréquemment dans les résultats.

enseignante pour motiver l'élève par cette caractéristique. La rétroaction ne serait pas nécessaire pour motiver l'élève selon Ingrid alors que Solange précise qu'elle pourrait être motivante pour l'élève de recevoir une rétroaction sur ses idées pendant la planification de l'écrit.

Individuellement, les participantes qualifient la liberté d'expression et de création par diverses composantes. Pour Véronique, elle serait aussi motivante au moment de l'évaluation sommative que formative. De plus, Ingrid avance que lorsqu'elle intègre la liberté d'expression et de création à ses activités d'écriture, il est souvent possible pour l'élève d'effectuer un choix et que celui-ci percevrait l'importance de la tâche. Ensuite, la liberté d'expression et de création serait plus difficile à mettre en place en classe et doit être adaptée au groupe d'élèves selon Catherine. Aux dires de Myriam, cette caractéristique est immédiatement motivante pour l'élève par opposition à celles qu'elle énonce comme étant motivante à plus long terme.

Caractéristique motivante 2 – Collaboration entre les élèves

Les participantes définissent la collaboration dans une activité d'écriture par les différents types d'échanges possibles entre les élèves. Il peut s'agir d'une rédaction collective, d'une planification collective ou simplement d'un échange verbal au moment de l'activation des connaissances antérieures. La collaboration serait une caractéristique nécessitant beaucoup d'encadrement de la part des enseignants pour s'assurer que les élèves restent concentrés sur la tâche. De plus, la collaboration est souvent opposée à l'évaluation puisque la production écrite réalisée dans le cadre d'un travail d'équipe serait rarement évaluée.

La collaboration a été mentionnée par Véronique, Catherine, Ingrid et Solange. D'abord, celle-ci est qualifiée par Véronique comme une caractéristique plus motivante au moment de l'évaluation sommative et également motivante pour les élèves issus de différents

milieux socioéconomiques. Solange présente une vision différente indiquant que la collaboration entre les élèves (C2) est plus favorable pour les élèves faibles. Véronique et Catherine indiquent qu'il est davantage possible d'intégrer la collaboration avec du matériel didactique conçu par l'enseignante alors que Solange affirme qu'il n'y a pas d'influence du type de matériel. La collaboration est qualifiée comme une responsabilité partagée entre les élèves et les enseignants par Catherine, Véronique et Ingrid pour permettre la motivation de l'élève, alors que Solange attribue la responsabilité entière à l'enseignante.

Ingrid et Solange indiquent que la rétroaction de l'enseignante est possible à l'occasion lorsque les élèves coopèrent. La collaboration est moyennement facile en classe et requiert peu d'adaptation aux différents groupes pour son utilisation selon Catherine. Lorsque cette caractéristique est intégrée à l'activité d'écriture, Ingrid affirme que l'élève a un choix à effectuer (possibilité de travailler seul ou de choisir son coéquipier) et qu'il perçoit souvent l'importance de la tâche.

Caractéristique motivante 3- Sujet de la rédaction

Pour motiver les élèves avec le sujet de la rédaction, celui-ci doit rejoindre leurs intérêts. Ceci serait atteint en les consultant ainsi que par la bonne connaissance de l'enseignante des intérêts des élèves et de son groupe. La mise en place d'une caractéristique de ce type est obtenue en évitant la répétition des activités d'année en année et donc en changeant les activités d'écriture pour intégrer des sujets d'actualités.

La motivation à écrire de l'élève selon le sujet de l'activité serait pour Catherine et Ingrid, de la responsabilité de l'enseignante alors qu'il y aurait, pour Solange, une responsabilité partagée avec l'élève. Solange détermine qu'il est davantage possible de l'intégrer dans le

matériel conçu par l'enseignante alors que Catherine croit qu'il est possible de le faire avec le matériel conçu par autrui également. Ingrid et Solange indiquent que la rétroaction enseignante n'est pas requise pour motiver l'élève en utilisant cette caractéristique. Catherine qualifie cette caractéristique par un besoin d'adaptation au groupe ainsi qu'une facilité d'application en classe. Ingrid indique que la caractéristique motivante du sujet se délimiterait par une présence de la perception d'importance de la tâche de l'élève et d'un choix à effectuer. Solange indique que le sujet motive tous les types d'élèves.

Caractéristique motivante 4- Longueur de la rédaction

Les enseignantes présentent la longueur de la rédaction à produire comme une caractéristique pouvant avoir un impact sur la motivation des élèves. Lorsque la tâche est plus courte, l'attention des élèves serait plus facile à capter et à retenir. Selon les participantes, une rédaction courte favorise davantage la rétroaction des enseignants puisque le temps de correction est moindre que pour un texte long. Cette caractéristique permettrait aux élèves de percevoir la tâche comme un défi réaliste.

La motivation des élèves par la longueur de la tâche serait possible autant avec le matériel disponible que conçu pour Véronique, alors qu'il est davantage possible par le matériel conçu pour Catherine. En ce qui concerne l'acteur responsable de cette caractéristique, les opinions sont très différentes : Véronique présente une responsabilité partagée, Catherine associe la responsabilité à l'élève et Ingrid présente une responsabilité complète de l'enseignante. Individuellement, Véronique qualifie la longueur de l'activité d'écriture comme une caractéristique plus motivante au moment de l'évaluation sommative, et ce, pour les élèves faibles. Catherine distingue la longueur par une grande facilité d'application en classe et un

besoin d'adaptation selon le groupe. Ingrid souligne que la longueur permettrait la rétroaction de l'enseignante, mais ne permet pas un choix de la part de l'élève qui ne perçoit pas l'importance de la tâche par sa longueur.

Caractéristique motivante 5- Clarté de la tâche et des consignes

La clarté de la tâche et des consignes est définie par la façon dont l'enseignante présente le genre de texte à produire et les exigences de l'activité d'écriture. Il s'agit ici de l'activité de départ d'une activité d'écriture pouvant expliquer aux élèves l'importance du « pourquoi » de la réalisation de cette tâche. L'explication de l'enseignante pour animer l'activité amènerait l'élève à reconnaître comment la finalité peut leur être bénéfique et les motiver à accomplir la tâche.

Ingrid et Myriam déterminent que la clarté de la tâche et des consignes est d'une responsabilité entière de l'enseignante. Ingrid avance également que cette caractéristique ne permet aucun choix de l'élève. Toutefois, la caractéristique laisse l'élève percevoir l'importance de la tâche sans laisser place à une rétroaction de l'enseignante. Pour Myriam, cette caractéristique serait motivante pour tous les types d'élèves, détiendrait une plus grande possibilité de mise en place avec le matériel conçu par l'enseignante et engendrerait une motivation plus rapidement atteinte des élèves.

Caractéristique motivante 6- Apprentissage inconscient

La sixième caractéristique motivante énoncée par Véronique et Myriam est définie par l'identification de l'apprentissage effectué, qui serait inconscient, sans l'aide de l'enseignante. Par exemple, lorsqu'un sujet peu connu est traité, l'écriture deviendrait motivante pour les élèves qui veulent en connaître davantage. Afin d'employer cette caractéristique, l'enseignante

doit clairement démontrer à l'élève l'apprentissage qu'il a effectué. L'élève serait motivé lorsqu'il découvre les apprentissages qu'il a effectués, sans s'en rendre compte, au moment de la réalisation de la tâche au moyen de la rétroaction enseignante. Voici quelques exemples énoncés par les participantes : identifier le nouveau vocabulaire réinvesti dans la production d'un texte, souligner le type d'erreurs fréquentes de l'élève pour adapter son code de correction et donc, fournir une rétroaction individualisée.

Pour Véronique, cette caractéristique serait possible avec le matériel disponible, motiverait les élèves de tous les niveaux, s'appliquerait tant à l'évaluation formative que sommative et serait une responsabilité partagée entre l'enseignante et les élèves. Myriam se représente l'apprentissage inconscient comme une caractéristique motivante d'une activité d'écriture détenant une responsabilité partagée entre les acteurs. Celle-ci serait motivante à long terme en plus de l'être davantage pour les élèves de niveaux plus forts selon Myriam. La participante indique qu'il est possible de retrouver cette caractéristique dans le matériel disponible et conçu.

Caractéristique motivante 7 - Choix de l'élève pour un aspect du format de l'activité

La caractéristique motivante représentant la présence du choix de l'élève dans l'activité d'écriture a uniquement été nommée par Myriam. La participante définit cette caractéristique comme une part de choix effectués par l'élève au moment de la réalisation de l'activité d'écriture. Souvent lié au sujet ou au thème, le choix peut simplement représenter un des énoncés de départ. Il doit toutefois y avoir dans l'activité d'écriture une part de liberté permettant un choix à effectuer par l'élève. La caractéristique se différencie de la liberté d'expression et de création puisque l'élève est conscient dans la description de la tâche qu'il peut effectuer un choix. La participante a qualifié cette caractéristique motivante comme une responsabilité

partagée de l'élève et l'enseignant, et comme davantage possible avec le matériel conçu par l'enseignant. Également, cette caractéristique serait motivante sur le coup, pour tous les types d'élèves, selon Myriam.

Caractéristique motivante 8- Lien avec leur vie, leur vécu

Selon Véronique, intégrer au moment de la conception de l'activité d'écriture des liens à la vie et au vécu des élèves peut les motiver. Il s'agit également d'inclure des liens avec les origines culturelles des élèves, et la langue maternelle de chacun. Selon Véronique, la caractéristique s'emploie au moment de l'évaluation formative avec du matériel conçu par l'enseignante qui en détient l'entière responsabilité. Le lien avec leur vie, leur vécu est motivant pour tous les types d'élèves.

Caractéristique motivante 9- Rétroaction possible et possibilité d'amélioration

Catherine donne un exemple concret pour définir cette caractéristique : les élèves rencontrent l'enseignante pendant des journées pédagogiques ou après l'école pour obtenir une rétroaction individuelle de leur texte. Ensuite, selon le thème travaillé en classe, les élèves ont la chance de bonifier leur texte pour le soumettre à une seconde évaluation. L'apprentissage de l'élève est plus significatif à ce moment puisqu'il travaille son propre texte et ne perçoit pas les erreurs effectuées de la même manière.

Catherine qualifie d'abord cette caractéristique motivante par une difficulté d'application en classe. Il y aurait un plus grand besoin d'adaptation de l'activité d'écriture selon le groupe nécessaire pour l'utilisation de la caractéristique qui requiert une plus grande responsabilité de l'élève pour son fonctionnement. La participante indique que son application est davantage possible avec du matériel conçu par l'enseignante.

Caractéristique motivante 10- Travail de rédaction en grand groupe

Le travail en grand groupe est une caractéristique énoncée par Catherine qui le définit comme la rédaction commune d'une partie ou d'un texte complet pouvant servir d'exemple pour les élèves. Ceux-ci lèvent la main pour proposer des phrases à intégrer au texte ou des corrections à y apporter après l'intervention d'un pair. Cette caractéristique est facilement appliquée en classe, nécessite un peu d'adaptation au groupe et serait uniquement possible pour l'enseignante avec le matériel qu'elle conçoit. Pour Catherine, le travail en grand groupe nécessite un partage de la responsabilité entre les deux acteurs pour l'atteinte de la motivation.

Caractéristique motivante 11- Intention d'écriture réaliste

La onzième caractéristique motivante, l'intention d'écriture réaliste, est définie par Solange comme une intention d'écriture qui colle à la réalité des adolescents de leur âge, avec un sujet qui est lié à l'actualité ou à ce qu'ils vivent. Celle-ci se différencie de la C3 et C8 puisque la participante indique y intégrer un destinataire réel. La rédaction d'un texte pour une personne réelle motiverait davantage ses élèves. Elle la caractérise par une responsabilité entière de l'enseignante qui ne permet pas de rétroaction. Elle serait aussi motivante pour les élèves forts que faibles et possible uniquement avec le matériel conçu par l'enseignante.

Caractéristique motivante 12- Réinvestissement de l'écrit

Solange souligne que le réinvestissement d'une production réalisée au moment d'une activité d'écriture serait motivant pour l'élève lorsqu'il utilise sa production écrite pour une seconde activité d'évaluation tout comme une présentation orale par exemple. L'élève fournit un effort qui sera finalement évalué dans deux compétences. Ceci devient motivant puisqu'il sait qu'il rédige tout en étudiant pour une autre évaluation, selon Solange. Le réinvestissement

de l'écrit est une caractéristique motivante pour les élèves, qui est de la responsabilité entière de l'enseignante, où la rétroaction est très possible. Le réinvestissement de l'écrit peut être planifié avec le matériel disponible et conçu. Solange indique que cette caractéristique est motivante pour tous les types d'élèves.

Caractéristique motivante 13- Synthèse des apprentissages (portfolio)

La synthèse des apprentissages au moyen de l'emploi d'un portfolio en écriture est une caractéristique motivante puisqu'elle amène l'élève à percevoir sa progression et son amélioration, selon Solange qui est la seule participante à l'avoir mentionné. Ceci permet également la réécriture d'un texte avec des améliorations. Ce portfolio mène à la motivation de l'élève par la prise de conscience de ce qu'il a réellement amélioré. Solange explique que la synthèse des apprentissages est une caractéristique motivante de l'entière responsabilité de l'enseignante et qui motive tous les types d'élèves. Cette caractéristique ne présente pas de rétroaction de l'enseignante puisque Solange indique que l'élève effectue lui-même sa rétroaction en consultant son portfolio une fois celui-ci complet. L'utilisation du portfolio est possible autant avec le matériel conçu par l'enseignante que celui conçu par autrui.

Caractéristique motivante 14- Enseignement et identification des critères d'évaluation

Myriam définit l'enseignement et l'identification des critères d'évaluation comme l'explication, avec des exemples, des critères d'évaluation. Ces explications donnent l'occasion aux élèves de comprendre les attentes évaluatives d'une tâche avant de l'entamer, ce qui les motive. L'objectif est de permettre aux élèves de connaître les exigences pour y répondre adéquatement et donc, de percevoir la tâche comme un objectif réaliste. Myriam indique que l'enseignante détient l'entière responsabilité de cette caractéristique motivante et que le type de

matériel utilisé n'influencerait pas l'application en classe. Cette caractéristique motive davantage les élèves avancés au niveau académique et prendrait peu de temps pour que les élèves soient motivés.

Caractéristique motivante 15- Évaluation de la rédaction

L'évaluation de la rédaction, quinzième caractéristique motivante, est soulevée par Ingrid. Cette caractéristique a été définie comme la valeur de l'évaluation, ce qu'elle vaut dans l'étape, dans l'année, où elle est située temporellement dans l'année pour montrer à l'élève que c'est un apprentissage en boucle. Selon Ingrid, les élèves de cinquième secondaire sont plus motivés au moment d'une évaluation sommative que formative. Elle explique que l'évaluation de la rédaction est une caractéristique motivante où l'élève perçoit l'importance de la tâche immédiatement et détient parfois un choix au moment de la réalisation de la tâche. Enfin, l'enseignante détient une plus grande responsabilité et la rétroaction est parfois possible.

Caractéristique motivante 16- Valorisation des idées (évaluation par critères)

La dernière caractéristique motivante est soumise par Véronique. Cette caractéristique représente l'évaluation des deux premiers critères d'évaluation se trouvant dans les grilles fournies par la Commission scolaire (CSPO, 2011) se basant sur les exigences du Ministère. Ces critères sont présentés au tableau 15.

Tableau 15 Critères sélectionnés au moment de l'évaluation pour la caractéristique 16

Critère	Définition	Pourcentage d'un texte entier
1. Adaptation à la situation de communication	« La tâche d'écriture fait référence au texte à produire, à la prise en compte du destinataire et au nombre de mots demandé »	Représente 30% de l'évaluation lorsque la grille est utilisée entièrement
2. Cohérence du texte	« Les moyens sont des ressources (différents types et construction de phrases,	Représente 20% de l'évaluation lorsque la

figures de style, vocabulaire connotatif, grille est utilisée etc.) utilisés par l'élève pour susciter entièrement l'intérêt du destinataire »

Ces deux critères évaluent davantage les idées et le fond du texte produit plutôt que la forme selon Véronique. Celle-ci soulève que les étudiants obtiennent de meilleurs résultats pour ces deux critères et que l'obtention d'un résultat supérieur à celui habituellement reçu peut motiver les élèves. Les critères de langue liés au vocabulaire, à la syntaxe, la ponctuation et à l'orthographe d'usage et grammaticale représentent 50% de la note en écriture et ceci a souvent un impact démotivant pour les élèves plus faibles selon la participante puisqu'ils éprouvent des difficultés pour ces critères. L'activité serait plus motivante lors de l'évaluation sommative et pour tous les types d'élèves. La participante indique que la responsabilité est partagée par les deux acteurs et que la caractéristique est possible tant avec le matériel conçu par l'enseignante que par autrui.

Fréquence d'apparition des caractéristiques motivantes

Afin de répondre au second objectif de recherche, nous répertorions les caractéristiques motivantes d'une activité d'écriture énoncées par les participantes selon leur fréquence d'apparition afin de cibler lesquelles sont régulièrement utilisées par ces enseignantes. Le tableau 16 présente les caractéristiques selon la moyenne obtenue pour les participantes les ayant énoncées. Le tableau représente les caractéristiques les plus employées en classe (5. Toujours) vers les caractéristiques les moins présentes (1. Jamais).

Tableau 16

Fréquence d'apparition des caractéristiques motivantes

	5. Toujours - 4. Souvent - 3. Parfois. - 2. Rarement – 1. Jamais					
Caractéristiques motivantes	V	C	I	S	M	Moy.
C11- Intention d'écriture réaliste				5		5
C13- Synthèse des apprentissages (portfolio)				5		5

C14- Enseignement et identification des critères d'évaluation					5	5
C3- Sujet de la rédaction	4	3	4	5		4
C5- Clarté de la tâche et des consignes			4		4	4
C7- Choix de l'élève pour un aspect du format de la tâche					4	4
C10- Travail de rédaction en grand groupe		4				4
C1- Liberté d'expression et de création	4	2	4	4	4	3,6
C2- Collaboration entre les élèves	4	5	2	3		3,5
C6- Apprentissage inconscient	4				3	3,5
C4- Longueur de la rédaction	3	4	3			3,3
C8- Lien avec leur vie, leur vécu	3					3
C9- Rétroaction et possibilité d'amélioration		3				3
C12- Réinvestissement de l'écrit				3		3
C15- Évaluation de la rédaction			3			3
C16- Valorisation des idées (évaluation par critère)	2					2

Ce tableau permet l'organisation de la fréquence d'apparition des caractéristiques motivantes en ordre de la plus fréquemment présente en salle de classe à celle s'employant le moins souvent. Les plus fréquentes sont celles obtenant une moyenne supérieure à 3,5. Puisque la valeur 3 représente parfois et que nous voulions cibler les caractéristiques plus fréquemment utilisées, ce choix nous permet d'identifier les huit premières caractéristiques du tableau comme les plus fréquentes en classe. Elles sont présentées dans un ordre visant l'harmonisation de l'interprétation au prochain chapitre en y associant les composantes de la tâche de travail limitant ou facilitant les caractéristiques selon de leur fréquence d'apparition en plus de pouvoir répertorier lesquelles seraient employées fréquemment par nos participantes.

Codification des références textuelles selon les composantes de la tâche de travail

D'emblée, les verbatims ont soulevé la définition des 16 caractéristiques motivantes ainsi que leurs justifications du classement numérique dans les grilles répertoires. Dans certains

enregistrements, la justification de la cote accordée à chaque élément mentionne également comment différentes composantes de travail peuvent faciliter ou limiter l'exécution des caractéristiques motivantes en classe. Ces propos ont été classés selon les différentes composantes de la tâche de travail du cadre conceptuel (institutionnelle, matérielle, propre au lieu, social et culturel et émergente). Ces passages ont alors été mis en relation avec le concept qualifiant notre recherche d'exploratoire : la tâche de travail des enseignants.

Catégorisation des caractéristiques selon les composantes de la tâche de travail

Afin de simplifier la lecture, nous présentons un rappel des définitions de chaque composante de la tâche selon Simard et al, (2010). Nous avons classé dans les composantes institutionnelles les facteurs imposés par le lieu d'enseignement comme le programme, les outils d'évaluation, ainsi que tout se rattachant au niveau spécifique d'enseignement des participantes (Simard et al., 2010). Les composantes matérielles regroupent ce qui est requis pour la planification de l'enseignement par les participantes. Nous faisons ici référence au calendrier scolaire, au temps alloué à une période, aux caractéristiques du local attribué, au cadre géographique et des caractéristiques physiques et matérielles de l'école. Nous avons choisi d'inclure le matériel didactique disponible pour les participantes dans la composante matérielle plutôt qu'institutionnelle comme l'ont fait les auteurs (Simard et al., 2010). Ceci est fait à des fins de cohérences vu l'utilisation commune du mot matériel au Québec. Puisque les auteurs précisent comment la composante matérielle affecte les choix didactiques des enseignants, nous avons considéré adéquat d'y inclure les outils disponibles.

Les contraintes propres aux lieux d'enseignement incluent les formations suivies, la charge horaire, les services à rendre à l'école, le salaire ainsi que tout ce qui peut être relatif au

statut professionnel des enseignants. La composante sociale et culturelle renvoie aux propos de participantes qui traitent les influences engendrées par les différents milieux de leurs élèves sur leur tâche de travail. Enfin, les composantes émergentes regroupaient ce qui ne pouvait être classé. Elles seront définies dans les pages qui suivent.

Nous présentons dans le tableau 17 le nombre de références textuelles des participantes liées aux différentes composantes de la tâche de travail.

Tableau 17

Composantes de la tâche de travail énoncées dans les verbatims

nb de références textuelles	Limite	%	Facilite	%	Total	%
Institutionnelle	14	34%	0	0%	14	30%
Matérielle	10	24%	0	0%	10	21%
Propre au lieu	10	24%	0	0%	10	21%
Sociale et culturelle	6	15%	2	4%	8	17%
Émergente	1	2%	4	9%	5	11%
Total	41	87%	6	13%	47	100%

Le tableau 17 présente globalement le classement des 47 références textuelles de l'analyse des verbatims des analyses de construits dans NVivo. Ces résultats indiquent quelles composantes de la tâche de travail facilitent ou limitent l'intégration de caractéristiques motivantes dans les activités d'écriture selon les participantes. Les cinq composantes limitent l'usage en classe de certaines caractéristiques motivantes dans les activités d'écriture. Ces limites représentent 87 % des passages encodés. Les composantes sociales et culturelles ainsi que quelques composantes émergentes (ressorties des propos des participantes) faciliteraient la mise en place de caractéristiques motivantes et représentent 13 % de l'ensemble des références textuelles.

Afin de détailler ces résultats, nous présentons un classement liant chaque caractéristique motivante limité par des composantes de la tâche de travail. Nous fournissons ensuite la même

description de celles qui les facilitent. Les caractéristiques pour lesquelles les participantes n'ont offert aucune justification ne figurent pas dans les tableaux.

Caractéristiques motivantes limitées par une ou des composantes

Le tableau 18 présente les caractéristiques motivantes pour lesquelles les enseignantes énonçaient une ou plusieurs composantes de la tâche de travail pouvant limiter la mise en place de celles-ci en classe. L'ordre des caractéristiques dépend du nombre de références codées pour chacune d'entre elles. Des exemples des énoncées des participantes seront présentées à la suite de ce tableau.

Tableau 18
Caractéristiques motivantes limitées par une ou des composantes de la tâche de travail

Caractéristiques motivantes	Institutionnelle	Matérielle	Propre au lieu	Émergente	Sociale et culturelle	Total	%
C1- Liberté d'expression et de création	4	2	1	1	0	8	20%
C2- Collaboration entre les élèves	3	1	2	0	1	7	17%
C3- Sujet de la rédaction	1	3	1	0	0	5	12%
C6- Apprentissage inconscient	0	0	3	0	2	5	12%
C4- Longueur de la rédaction	2	1	1	0	0	4	10%
C8- Lien avec leur vie, leur vécu	1	1	0	0	1	3	7%
C9- Rétroaction et possibilité d'amélioration	0	0	1	0	1	2	5%
C16- Valorisation des idées (évaluation par critère)	2	0	0	0	0	2	5%
C7- Choix de l'élève pour un aspect du format de la tâche	0	1	0	0	0	1	2%
C10- Travail de rédaction en grand groupe	0	0	1	0	0	1	2%
C11- Intention d'écriture réaliste	0	1	0	0	0	1	2%
C14- Enseignement et identification des critères d'évaluation	0	0	0	0	1	1	2%
C15- Évaluation de la rédaction	1	0	0	0	0	1	2%
Total	14	10	10	1	6	41	100%

%	34%	24%	24%	2%	15%	100%
---	-----	-----	-----	----	-----	------

Les caractéristiques motivantes ayant les plus hauts taux de références textuelles codées pour les limites des composantes de la tâche de travail sont : C1- Liberté d'expression et de création, C2- Collaboration entre les élèves, C3- Sujet de la rédaction et C6- Apprentissage inconscient.

L'évaluation, composante institutionnelle limitant l'intégration de caractéristiques motivantes

Les participantes ayant soulevé des limites institutionnelles pour la mise en place de certaines caractéristiques motivantes étaient toutes trois enseignantes du 2^e cycle du secondaire (Véronique, Catherine et Ingrid). Les caractéristiques discutées se rapportant à la composante institutionnelle sont les suivantes : C1- Liberté d'expression et de création, C2- Collaboration entre les élèves, C3- Sujet de la rédaction, C4- Longueur, C8- Lien avec leur vie, vécu et C18- Valorisation des idées (évaluation par critère).

En général, selon les trois enseignantes du 2^e cycle, les limites institutionnelles seraient causées par les évaluations ministérielles. D'après Ingrid, la collaboration se verrait limitée par les évaluations : « c'est sûr que la collaboration on a tendance à l'opposer à l'évaluation, on dirait qu'on ne veut pas que ça compte dans les évaluations importantes ».

La longueur de la tâche se voit également limitée par les évaluations ainsi que le programme de formation. Bien que les enseignantes permettent aux élèves de dépasser le nombre de mots prescrits dans un texte, elles leur conseilleraient l'inverse. Ce conseil donné aux élèves est raisonné en « cause des balises du programme tous les critères, les critères d'évaluation [...] tu sais à la fin de l'année, malheureusement on doit demander un texte de tant de mots, il faut que je les amène à ça, donc c'est les contraintes du programme » (Catherine). C'est aussi le cas avec la liberté de création :

« c'est justement la sanction des études en finalité ,quand on les prépare pour ça, ils ont moins de liberté de création [...] mais on l'a toujours en tête, on ne devrait pas, mais on a toujours en tête l'épreuve finale, donc on essaie toujours de les mettre face à des situations qui ressemblent à celle de l'épreuve finale » (Catherine).

Les participantes ne peuvent pas toujours offrir le choix aux élèves d'être libre de créer un texte selon leurs intérêts puisqu'elles doivent « leur enseigner à faire un examen » (Ingrid).

La participante clarifie ses propos ainsi :

« c'est important de quand même imposer un ou deux sujets dans l'année, sans qu'ils aient de choix parce que ce n'est pas ça la réalité à l'examen du ministère. Malheureusement on est un peu pris avec ça en secondaire 5 donc, c'est triste des fois, mais il y a des exigences à atteindre » (Ingrid).

La disposition physique des locaux et le matériel disponible, des composantes matérielles limitant l'intégration de caractéristiques motivantes

D'abord, les caractéristiques motivantes limitées par la composante matérielle sont C1- Liberté d'expression et de création, C2- Collaboration entre les élèves, C3- Sujet de la rédaction, C4- Longueur de la rédaction, C7- Choix de l'élève pour un aspect du format de la tâche, C8- Lien avec leur vie, leur vécu et C11- Intention d'écriture réaliste.

Lorsque la caractéristique de la collaboration entre les élèves a été discutée, il a été soulevé qu'elle est limitée par la disposition physique des locaux pour Catherine : « on dirait que les contraintes de locaux c'est problématique, moi je suis dans un coqeron cette année. C'est sûr que si on avait plus d'espace ... ». Elle indique clairement que l'interaction entre les pairs pourrait être plus fréquente si le local était adapté.

Également, le matériel didactique disponible dans l'école n'est pas adapté pour le travail collaboratif entre les élèves. Il serait principalement conçu pour du travail individuel selon Catherine. La participante a précisé que « l'élève peut très bien, avec notre guide, être scolarisé

à la maison, suivre les guides puis voir tout le programme s'il est autonome là-dedans, mais ce n'est pas fait pour de l'interaction tant que ça » (Catherine).

Le matériel didactique disponible est démodé et limite également la mise en place de la caractéristique motivante 3 - le sujet de la rédaction. Une participante indique que ce que l'école possède comme matériel « n'est pas toujours très lié aux intérêts des jeunes, ce n'est pas toujours très actuel non plus » (Solange). Le lien avec la vie et le vécu est davantage possible à mettre en place avec du matériel conçu par l'enseignante puisque

« le matériel des maisons d'édition ou ce qui est acheté, c'est fait pour une clientèle, peut-être moyenne en tout cas j'ose m'exprimer ainsi, et qui n'est pas du tout la composition de mon milieu de travail, de ma clientèle » (Véronique).

Afin de motiver ses élèves, cette participante doit donc prendre le temps de concevoir du nouveau matériel d'enseignement.

Malgré le temps requis pour créer du matériel didactique, Myriam juge qu'il faut plus de temps pour la recherche d'activités dans le matériel conçu par autrui qui répond aux objectifs d'apprentissage permettant aux élèves d'être motivés. Lorsqu'elle traite de la caractéristique 1 (Liberté d'expression et de création) Myriam précise qu'il est « moins long de le créer [matériel didactique] que d'aller fouiller [dans ce qui est existant] ». Les autres participantes optent pour la création afin de permettre de mieux répondre à la caractéristique de la liberté d'expression qui est atteinte par la prise en compte des intérêts des élèves;

« Je suis un peu biaisée comme je n'utilise pas beaucoup le matériel disponible. J'aurais tendance à dire que le matériel conçu c'est mieux, mais pas nécessairement. Il doit y en avoir, mais non, peut-être pas. C'est un peu mieux celui qu'on fait parce qu'on les connaît nous les élèves donc on s'arrange pour trouver des choses qui leur parle » (Myriam).

La mise en place d'une intention d'écriture réaliste dans l'activité est également limitée par le matériel :

« Ce n'est pas réaliste tant que ça. Ce n'est pas vraiment concret ce qu'on a comme matériel ici. Il faut s'adapter aussi avec l'année, l'actualité puis les changements avec le type d'élèves. Je trouve que ça prend vraiment un matériel qui est adapté au groupe et au contexte actuel » (Solange).

La création de nouveau matériel didactique pédagogique demande beaucoup de temps aux enseignantes, ce qui nous mène vers la composante propre au lieu, qui inclut la charge horaire des employés.

La charge horaire, une composante propre au lieu d'enseignement limitant l'intégration de caractéristiques

Dans cette section, les résultats des caractéristiques qui seront décrites sont : C1- Liberté d'expression et de création, C2- Collaboration entre les élèves, C3- Sujet de la rédaction, C4- Longueur de la rédaction, C6- Apprentissage inconscient, C9- Rétroaction et possibilité d'amélioration et C10- Travail de rédaction en grand groupe. En général, la charge horaire des participantes apporte des limites à la mise en place de caractéristiques motivantes.

D'abord, la rétroaction nécessaire à la motivation des élèves pour différentes caractéristiques serait grandement limitée par la charge de travail des enseignantes. Par exemple, la caractéristique 6 (Apprentissage inconscient) exige un certain temps pour que le processus cognitif de l'élève le motive. Ce processus, pouvant être accéléré par la rétroaction enseignante, est limité par le temps : « parce que de la rétroaction tu n'as pas le temps d'en faire beaucoup justement, pas autant qu'on devrait, surtout en écriture » (Myriam). Celle-ci précise que la rétroaction en écriture exige davantage de correction :

« [...] parce que le temps de correction fait qu'une fois que tu as fini de corriger et que c'est le temps de faire ta rétroaction tu as déjà passé à autre chose. Donc ta rétroaction, elle est déjà moins pertinente. Pas moins pertinente, mais elle parle moins à l'élève parce qu'il a comme oublié, il n'est plus rendu-là. Mais c'est très frustrant parce qu'il y a comme un décalage à cause du nombre de copies. Si tu avais

le temps de le faire dans la semaine puis là de revenir et d'en faire une autre, si tu avais moins d'élèves ah mon Dieu que ça ferait tellement une grosse différence. Tu fais une rétroaction générale avec tout le monde tu te dis ça, j'ai le temps de le faire à moins que ce soit un travail vraiment court tout ce qui est écriture est un peu long là, donc c'est rarissime. Souvent à la fin de l'année ils ne voient même pas leur texte parce qu'ils ne sont même plus là, donc l'année d'après tout ce que tu aurais pu faire comme rétroaction au travail de fin d'année, ils ne l'ont pas » (Myriam).

La liberté d'expression et de création demande également à Catherine un temps qui n'est pas disponible. Selon Catherine, pour qu'elle résulte en une caractéristique bénéfique pour l'élève, elle doit être adaptée au groupe : « il faut l'adapter, mais pour être bien franche, je ne le fais pas tant en salle de classe » (Catherine). La participante explique : « moi, je ne le fais pas tout le temps par manque de temps et parce que souvent ça va nous amener à faire plus de recherches donc on ne le fait pas tout le temps, mais il faudrait ».

La même participante a indiqué qu'elle met en place la rétroaction en écriture à l'extérieur de ses heures de travail prescrites :

« Moi je me suis fait reconnaître du temps cette année parce que j'ai pris plusieurs soirs après l'école en rendez-vous avec les élèves pour revenir sur leurs tâches d'écritures, donc à la fin de l'année je vais pouvoir partir plus tôt pendant les journées pédagogiques » (Catherine).

La participante a précisé que, pour une première année, elle aurait reçu une reconnaissance de temps pour ce travail additionnel. Toutefois, cette reconnaissance serait transférée au moment d'une journée pédagogique en fin d'année et ne serait pas comparable au travail effectué puisqu'elle ne représente pas un moment de la tâche « en présence élève ».

Enfin, la fréquence d'apparition de la caractéristique 4 (Longueur du texte) pourrait augmenter si la charge de travail était différente : « faire des retours avec eux individuellement si on avait ce temps-là, peut-être que ça changerait » (Ingrid). Ingrid décrit cette caractéristique en l'exemplifiant avec d'une activité de rédaction formative d'un texte partiel. Ce type d'activité nécessite des moments de rencontre individuelle pour fournir une rétroaction afin que la

réalisation de l'activité soit pertinente et motivante. La participante indique que la fréquence d'apparition des textes partiels formatifs augmenterait si elle avait le temps de le faire.

Le milieu d'origine des élèves, composante sociale et culturelle limitant l'intégration de caractéristiques motivantes

Cinq caractéristiques motivantes seraient limitées par des composantes de la tâche sociales et culturelles. Au moment des entrevues, il a été mentionné que la collaboration se voyait parfois limitée par la dynamique d'un groupe : « il y a des groupes avec qui ça va très bien, j'ai des petits groupes donc la discussion est vraiment facile à faire puis il y a des groupes avec qui ça fonctionne toujours un peu moins bien, ça dépend toujours de la dynamique de groupe » (Catherine). Il est à noter qu'il est difficile de prévoir l'origine des élèves au moment de la création des groupes. Nous avons donc choisi de l'inclure dans les limites d'ordre social et culturel.

Ensuite, le niveau d'aptitude en écriture d'un élève limiterait la motivation au moment de l'utilisation de la caractéristique 14 - Enseignement et identification des critères d'évaluation. Pour que cette caractéristique soit motivante, l'élève doit avoir compris les différents critères au moment de leur enseignement en classe. Pour l'élève plus fort, Myriam indique qu'il est autonome dans l'obtention de rétroaction à ce niveau et qu'il sollicite l'aide de son enseignante, ce que l'élève plus faible ne fait pas. Bien que Myriam présente les critères en classe, afin que cette présentation soit motivante pour tous les élèves, une rétroaction individuelle serait nécessaire selon elle. Malheureusement, la participante n'a pas spécifié les raisons pour lesquelles elle ne prenait pas le temps de vérifier la compréhension des critères d'évaluation auprès des élèves faibles.

La prochaine caractéristique C6- Apprentissage inconscient est limitée par le plan social et culturel, également à cause de la rétroaction. La motivation dans les activités d'écriture par des éléments permettant aux élèves d'apprendre de façon inconsciente se manifeste souvent en salle de classe par la rétroaction en grand groupe pour Myriam. Elle serait limitée par la composition du groupe ainsi que les niveaux d'aptitudes variés des élèves en écriture. En fait, Myriam indique que :

« c'est vraiment difficile parce que les élèves forts regardent leurs affaires ils ne t'écoutent même pas eux autres ils vont le voir c'est quoi qui ne marche pas puis après ils vont venir te voir "madame je ne comprends pas pourquoi tu m'as mis pas tant de points". L'élève faible lui il ne regarde même pas il fait juste comme " je n'ai pas passé" ou bien "Ah Yé! J'ai passé" puis il ne comprend rien du reste, c'est ça. Moi je trouve que c'est la clé la rétro, mais ce n'est pas évident. Le contexte ne nous aide pas pantoute ».

Les propos précédents de Myriam, enseignante au premier cycle, se voient confirmés par une enseignante au deuxième cycle. Les propos de Catherine sont :

« je te dirais qu'on le fait plus avec un groupe qui est enrichi, alors je vais les pousser un petit peu plus, mais c'est toujours facile de les amener meilleurs quand ils sont déjà bons que de trouver l'ensemble des faiblesses de ce groupe-là se situe à tel niveau, là c'est plus difficile ».

Catherine explique bien que la rétroaction en classe et la possibilité d'amélioration (C9) est plus fréquente pour les élèves forts et serait donc limitée selon le niveau de compétence.

La gestion de la classe, composante émergente limitant l'intégration d'une caractéristique motivante

La caractéristique motivante limitée par une composante émergente est la liberté d'expression et de création (C1). Le thème émergent est lié à la gestion de la classe. La liberté de création des élèves suggère pour Catherine la possibilité de rédiger sans être limité dans le

nombre de mots. En permettant ceci, d'autres conséquences pour la gestion de la classe en découlent. L'enseignante dit :

« Souvent c'est sur la longueur de la tâche, il y a des élèves qui vont faire quelque chose de très long et on ne veut pas nécessairement leur couper le dessous de pieds donc on leur laisse le temps, mais il y en a qui vont faire quelque chose de très court, qui ne sera pas nécessairement mauvais, mais eux autres ont fini avant les autres donc ça demande beaucoup de gestion de classe pour ça et de travail à prévoir ».

Ainsi, la gestion de classe supplémentaire explique pourquoi nous ajoutons cette caractéristique comme composante émergente.

Caractéristiques motivantes facilitées selon les composantes

Le tableau 19 regroupe les composantes de la tâche de travail qui facilitent la mise en place en salle de classe de certaines caractéristiques motivantes. Un nombre significativement inférieur de références textuelles traitaient des éléments facilitant l'utilisation de caractéristiques motivantes ont été énoncés par les participantes et donc encodés au moment de l'analyse. Seules quatre caractéristiques s'y retrouvent et deux composantes de la tâche ont été identifiées : sociale et culturelle et une catégorie émergente.

Tableau 19
Caractéristiques motivantes facilitées par une ou des composantes de la tâche de travail

Caractéristiques motivantes	Émergente	Sociale et culturelle	Total	%
C3- Sujet de la rédaction	0	1	1	17%
C6- Apprentissage inconscient	1	0	1	100%
C15- Évaluation de la rédaction	2	0	2	33%
C16- Valorisation des idées (évaluation par critère)	1	1	2	33%
Total	4	2	6	100%
%	67%	33%	100%	

Le public confié, composante sociale et culturelle facilitant l'intégration de caractéristiques motivantes

L'emploi de deux caractéristiques motivantes se verrait facilité par des composantes sociales et culturelles (C3- Sujet de la rédaction et C16- Valorisation des idées (évaluation par critère) selon une participante. Par exemple, selon Véronique, les élèves qui lui sont confiés peuvent influencer ses choix didactiques. Pour Véronique, les élèves doubleurs qui lui sont confiés pour une deuxième année consécutive important au moment du choix du sujet de l'activité d'écriture. Celle-ci change son matériel puisqu'elle considère la motivation de cette clientèle également : « donc il y en a que ça fait 2 ans qui sont avec moi ou ça fait 3 ans puis moi je trouve ça super important que ce ne soit pas la même chose ».

Le milieu socioéconomique des élèves a aussi une influence sur la caractéristique motivante : la valorisation des idées. « C'est certain on a une clientèle super faible, pour la plupart venant d'un milieu défavorisé où la valorisation des idées n'est pas nécessairement quelque chose d'important même pour eux et pour leurs parents, souvent c'est la note » (Véronique). Afin de permettre à ces élèves d'être motivés par la reconnaissance qu'ils soient compétents à l'égard du contenu du texte, Véronique tente, lorsqu'il est possible, de l'intégrer à l'activité d'écriture.

La vision pédagogique et la motivation au travail, composantes émergentes facilitant l'emploi de caractéristiques motivantes

Certaines composantes émergentes facilitent la mise en place de deux caractéristiques motivantes (C15- Évaluation de la rédaction et C16- Valorisation des idées) dans les activités d'écriture de deux participantes, Véronique et Ingrid. Des éléments facilitant la mise en place

ressortis lors de l'analyse n'ont pu être liés aux quatre composantes de la tâche de travail du cadre théorique. Les thèmes sont liés à la vision pédagogique des enseignantes et leur motivation au travail.

La caractéristique de l'évaluation est facilitée par une composante émergente de la tâche de travail. L'implication de l'élève dans l'évaluation en écriture est née de la vision pédagogique d'Ingrid. Elle a énoncé permettre à l'élève de choisir quelle activité serait comptabilisée dans ses résultats « des fois on leur demande de choisir qu'est-ce que tu veux que je corrige » (Ingrid). Encore pour l'évaluation, la participante indique qu'elle tente d'instaurer une représentation égale d'activités d'écriture formative et sommative dans son enseignement puisqu'elle « essaie d'enseigner plus et de corriger moins » (Ingrid). Ingrid tente donc, par sa vision de l'éducation, de prioriser l'apprentissage par son enseignement et non pas uniquement l'évaluation sommative.

Enfin, la caractéristique 16-Valorisation des idées, est également facilitée par la vision pédagogique de Véronique, voulant promouvoir le plaisir dans l'apprentissage. Selon elle, l'emploi de cette caractéristique permettrait ce plaisir :

« ça arrive que je fasse des activités d'écriture où seulement la C1 et la C2 sont évaluées et non pas les critères de langue, je leur dis de faire attention quand même, mais c'est ça il y a certains textes où je veux vraiment qu'on se creuse la tête puis qu'on ait vraiment du plaisir » (Véronique).

Dans ce passage, la participante parle de la « C1 et C2 » en faisant référence aux deux premiers critères de la grille d'évaluation en écriture fournie par la commission scolaire et se basant sur les différentes compétences à maîtriser.

Principaux constats des résultats

En somme, nos résultats présentent un nombre supérieur de caractéristiques motivantes qui sont limitées par des composantes de la tâche de travail des enseignantes. L'évaluation, la charge horaire, le milieu d'origine des élèves et la gestion de la classe seraient des facteurs pouvant rendre l'intégration d'une caractéristique motivante plus complexe à employer en classe pour l'enseignante. Toutefois, la fréquence d'apparition des caractéristiques motivantes en classe ne serait pas nécessairement diminuée en raison de ces quatre facteurs. Plusieurs caractéristiques motivantes ayant été classifiées avec une limite sont toutefois utilisées fréquemment en salle de classe. Les participantes arrivent à pallier les limites de ces contraintes ou bien elles choisissent consciemment de travailler davantage afin d'enseigner selon leurs principes pédagogiques individuels. Ces raisons seront détaillées dans le chapitre suivant.

Pour les facteurs encourageant les enseignantes à employer certaines caractéristiques motivantes dans leurs activités d'écriture, le public confié et la vision pédagogique ont été soulevés. Cependant, ces deux facteurs, bien qu'ils encouragent l'enseignante à intégrer des caractéristiques à leurs activités, il n'en résulterait pas directement en une augmentation de la fréquence d'apparition. Dans le chapitre suivant, les points communs entre les caractéristiques motivantes les plus fréquentes seront présentés afin d'étudier les qualificatifs nécessaires pour l'emploi d'une caractéristique motivante en classe. Ces éléments spécifiques seront présentés afin d'identifier comment ils influent sur la fréquence d'apparition d'une caractéristique motivante.

CHAPITRE 5

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre regroupe la synthèse des résultats afin de répondre aux questions de recherche. L'ordre de présentation suit celui des questions et des objectifs de la recherche. Ce chapitre dresse un portrait de la perception de caractéristiques motivantes utilisées par nos participantes et comment les composantes de leur tâche de travail peuvent faciliter ou limiter leur mise en place. L'interprétation de nos résultats mène à la création de nouvelles questions élargissant ainsi des pistes de recherche inexplorées.

Définitions des caractéristiques motivantes d'une activité d'écriture

Le premier objectif de la recherche visait à présenter la perception des enseignantes quant aux caractéristiques motivantes d'une activité d'écriture. Parmi les 16 caractéristiques motivantes, quatre d'entre elles ont été reprises par plus d'une participante, nous indiquant un certain accord pour leur susceptibilité à faire émerger la motivation chez les élèves. Nous constatons de cet accord une plus grande importance pour ces caractéristiques étant donné leur reprise plus fréquente. Ces caractéristiques sont (C1) liberté d'expression et de création, (C2) collaboration, (C3) sujet de la rédaction ainsi que (C4) longueur du texte à produire. Ces caractéristiques perçues comme motivantes par nos participantes s'arriment à des résultats de recherches existantes.

La liberté d'expression et de création comme caractéristique motivante pour les élèves

Certaines études indiquent que les activités d'écriture offrant des opportunités de créativité aux élèves favoriseraient la motivation à différents niveaux scolaire (Ippersiel et Dufays, 2016; Vanasse et Noël-Gaudreault, 2004; Zumbrunn et al., 2017). Cette même caractéristique motivante est définie par nos participantes, par le peu de contraintes que l'activité inclurait, augmentant ainsi le sentiment de contrôlabilité des élèves. L'écriture étant « l'activité sur laquelle les élèves québécois affirment avoir le moins de contrôle » (Viau, 2010, p. 3), la présence fréquente de cette caractéristique dans les activités de nos participantes contribuerait au développement du sentiment de contrôle de l'élève.

La présence de cette caractéristique dans une activité offre aux élèves la possibilité de laisser libre leur l'imagination et leur permet d'effectuer certains choix au moment de la rédaction selon nos participantes. Zumbrunn et Krause (2012) précisent qu'offrir la possibilité d'écrire de différentes façons et de manière authentique pourrait inciter davantage d'élèves à percevoir l'écriture favorablement. Zumbrunn et al. (2017) ont présenté des données reflétant l'importance de la présence de ces choix pour les élèves. En effet, le manque de choix était un thème récurrent dans leurs résultats puisque les élèves ressentaient une certaine obligation dans leur rédaction à ce moment. Les résultats de Zumbrunn et al. (2017) confirment les propos de nos participantes qui indiquent que cette caractéristique est motivante pour les élèves.

La collaboration comme caractéristique motivante pour les élèves

Les participantes perçoivent la collaboration dans une activité d'écriture, que ce soit au moment de la rédaction, la planification, la révision collective ou lors d'un échange verbal, comme un élément motivationnel pour les élèves. Au cours des dernières années, l'écriture

collaborative a connu une croissance de popularité dans les méthodes pédagogiques employées dans nombreuses salles de classe pour l'apprentissage de l'écriture (D'Antonio, 2011). Les expériences collaboratives en écriture ont des effets positifs sur la motivation et les compétences scripturales des élèves (Graham et al., 2015; Lavallée, 2017).

En effet, selon D'Antonio (2011), cette caractéristique motivante permet aux élèves, lorsqu'intégrée à l'activité d'écriture, de diminuer l'inquiétude couramment perçue chez les écrivains dits en développement lors d'activités d'écriture individuelles. L'auteure précise que le travail d'équipe, forme de collaboration entre les élèves au moment de la rédaction, mène à l'augmentation de la confiance des étudiants puisqu'ils travaillent ensemble au développement de leurs compétences. Ce résultat concorde avec les propos de Solange (2018) qualifiant la collaboration comme motivante pour les élèves plus faibles. La collaboration favorise les apprentissages des élèves, ces apprentissages influent ensuite sur le développement de motivation des élèves plus faibles. Par exemple, il a été mentionné par notre participante Ingrid au moment de la définition de la caractéristique que la collaboration permettrait davantage aux élèves de reconnaître l'intérêt de l'écriture. Tout comme le présentent Graham et al. (2018), « l'écriture collaborative est un élément essentiel pour amener les étudiants à aimer et à apprécier l'écriture en tant que processus et produit » (p. 74).

Cette collaboration rejoint également celle entre l'élève et l'enseignante. La majorité des participantes, Catherine, Véronique et Ingrid, ont mentionné que la collaboration demande une responsabilité partagée entre les élèves et les enseignants pour son opération en salle de classe. Ceci rejoint les résultats de Speck (2002) qui démontrent que les activités d'écriture collaborative longues exigent une collaboration plus prononcée entre l'enseignant et l'élève.

Graham et al. (2015) précisent qu'un des résultats souhaités de cette pratique serait la production d'un texte par une interaction continue entre enseignants et pairs.

Le choix d'un sujet attrayant comme caractéristique motivante pour les élèves

Quatre de nos participantes ont indiqué que le choix d'un sujet attrayant motive les élèves au moment de la rédaction d'une activité d'écriture. Cette caractéristique en serait une à la base des bonnes pratiques de l'enseignement de l'écriture comme le soulignent Graham et al. (2018). Toutefois, malgré l'importance de présenter un sujet rejoignant les intérêts des élèves et souvent d'actualité, ces auteurs soulignent que cette caractéristique ne suffirait pas à la création d'une attitude positive à l'égard de l'écriture. La tâche attrayante facilite l'amorce de l'activité. Cependant, cette caractéristique doit tout de même être « alliée » à la « gestion des compétences en écriture et contribuer à créer de la valeur à l'égard de l'écriture chez l'élève » (Traduction libre de Graham et al., 2018, p. 55).

Le choix du sujet permettrait donc, selon nous, d'atteindre une motivation extrinsèque chez les élèves parce qu'il rejoint davantage l'intérêt situationnel (Hidi et Renninger, 2006). Bien que nos participantes intègrent d'autres caractéristiques motivantes à leurs activités d'écriture, l'utilisation fréquente du choix du sujet par plusieurs participantes nous mène à questionner la plus faible fréquence d'apparition de caractéristiques qui tiendraient davantage compte de la motivation à écrire et donc du développement de processus cognitifs nécessaires pour l'apprentissage du scripteur. Ce questionnement sera détaillé plus tard dans ce chapitre.

La longueur du texte à produire comme caractéristique motivante pour les élèves

La dernière caractéristique motivante faisant un grand consensus auprès de nos participantes est la longueur du texte à produire. Celles-ci indiquent que cette caractéristique influence la motivation puisqu'une tâche plus courte permet de plus facilement capter et retenir l'attention des élèves en plus de permettre aux élèves de voir la tâche d'écriture comme étant un défi réaliste. Tout comme Graham, Bruch, Fitzgerald, Friedrich, Furgeson, Greene et Smither Wulsin (2016) et Graham et al. (2018) le proposent, l'utilisation d'activités d'écriture brèves et fréquentes soutient l'apprentissage et la motivation des élèves. Cette caractéristique présente l'activité comme un défi réaliste pour les élèves de nos participantes. Il est donc probable qu'il y ait rehaussement du sentiment de compétence chez les élèves. Lorsqu'ils sont confrontés à une courte tâche, ils arrivent à se sentir suffisamment compétents pour l'accomplir. Tout comme le précise le modèle de la dynamique motivationnelle (Viau, 2010), le jugement de l'élève quant à sa capacité à effectuer une tâche agit sur le développement ou non de sa motivation.

Répertoire des caractéristiques motivantes utilisées par ces enseignantes

En répondant au second objectif, nous répertorions les caractéristiques motivantes utilisées dans les activités d'écriture de nos participantes. De toutes nos caractéristiques motivantes, huit d'entre elles ont reçu un résultat de fréquence d'apparition supérieur qualifié par les participantes (souvent ou toujours). Ces caractéristiques sont, en commençant par la plus fréquente : C11- Intention d'écriture réaliste, C13- Synthèse des apprentissages (portfolio), C14- Enseignement et identification des critères d'évaluation, C3- Sujet de la rédaction, C5- Clarté de la tâche et des consignes, C7- Choix de l'élève pour un aspect du format de la tâche, C10- Travail

de rédaction en grand groupe, C1- Liberté d'expression et de création. Deux de ces caractéristiques (C1 et C3) figurent parmi celles ayant été reprises par plusieurs participantes.

Nous avons étudié les liens entre la fréquence d'apparition des caractéristiques en classe et d'autres éléments de chaque grille répertoire. Afin d'identifier ces liens, une grille a été produite par le logiciel d'analyse dont nous avons fait usage. Dans le logiciel **Rep Plus** de l'université de Calgary (Shaw et Gaines, 2015), la fonction « focus cluster » permet d'obtenir d'une grille soulevant le niveau de similarité différents éléments qualifiant les caractéristiques. Dans la grille de Véronique, utilisée ici en exemple, un lien de 79 % est présenté entre la fréquence d'apparition en classe et le public pour lequel la caractéristique est la plus motivante.

	1	2	3	4	5	
1	64	64	79	75	75	<u>Toujours – Jamais</u>
2	64	50	57	68	68	Évaluation formative – Évaluation sommative
3	64	64	64	68	82	Milieu socioéconomique faible – Milieu socioéconomique fort
4	68	61	61	57	86	Matériel conçu – Matériel publié
5	61	54	61	57	57	Responsabilité enseignant – Responsabilité élève
						Responsabilité enseignant – Responsabilité élève
						Matériel conçu – Matériel publié
						<u>Milieu socioéconomique faible – Milieu socioéconomique fort</u>
						Évaluation formative – Évaluation sommative
						Toujours – Jamais

Figure 7. Focus Cluster de Véronique.

Parmi les grilles du même type de toutes les participantes (appendice E), nous retenons trois éléments ayant été significativement liés à l'augmentation de la fréquence d'apparition en classe soit :

- 1- conception du matériel didactique (92 % Catherine, 88 % Solange et 90 % Myriam),
- 2- motivation plus grande pour les élèves issus d'un milieu socioéconomique faible (79 % Véronique)
- 3- faible présence de rétroaction enseignante (79 % Ingrid, 79 % Solange).

La prochaine section traite ces trois éléments retenus.

Conception de matériel didactique nécessaire à l'utilisation des caractéristiques fréquentes

Les participantes de notre recherche ont signalé employer des caractéristiques motivantes nécessitant la création de matériel didactique plus fréquemment. Elles ont indiqué que le matériel disponible n'est pas adapté à leurs besoins ni à ceux des élèves. Cette création de matériel pour l'enseignement de l'écriture serait « un objectif pour un enseignant soucieux de maîtriser les savoirs à enseigner » (Saine Sabourin, 2017, p. 6). Une grande importance est accordée et spécifiée à l'égard de la conception d'activités pédagogiques au moment de la formation initiale des enseignants. Cette compétence énonce la responsabilité de l'enseignant pour la conception de situations d'enseignement-apprentissage en fonction des élèves concernés (MEQ, 2001). Afin de répondre aux attentes de cette compétence professionnelle, il nous semble logique de penser que nos participantes seraient portées à créer leur propre matériel didactique.

Très peu de recherches présentent les retombées d'une utilisation de matériel développé par les enseignants dans une classe du secondaire au Québec. Nos recherches ne nous ont pas permis d'en identifier pour l'enseignement de l'écriture en français précisément.

De plus, comme l'indiquent les résultats des questionnaires, les participantes déclarent *souvent* questionner les élèves quant aux sujets qui les intéressent afin de leur proposer des thèmes excitants pour les stimuler à travailler fort et proposer des activités d'écriture qui vont piquer la curiosité des élèves *très souvent*. En questionnant les élèves et en signalant leur proposer des thèmes excitants, les participantes doivent nécessairement concevoir leur propre matériel, puisque les intérêts de leurs élèves peuvent rapidement changer d'une cohorte à l'autre et même d'une classe à l'autre. Puisque le matériel disponible ne répondrait pas aux besoins des

élèves de nos participantes, la conception du matériel se voit ici nécessaire à la motivation de l'élève au moyen d'un sujet intéressant.

Les activités pédagogiques et la façon dont l'enseignement est livré influencent et agissent sur l'intérêt qu'a l'élève pour une tâche qui lui est présentée (Kunter et al., 2011; Viau, 1994). L'intérêt se situe dans la source motivationnelle nommée : valeur attribuée à la tâche. Nous croyons que les participantes créent leur matériel pédagogique en écriture pour tenir compte de ces principes motivationnels dans leur enseignement. Leurs propos issus des transcriptions reconnaissent le faible intérêt des élèves pour les activités qui proviennent du matériel conçu par autrui en plus de mentionner comment il ne répond pas aux besoins de leurs élèves.

Cependant, selon (Graham et al., 2018) le sujet de la rédaction (C3) permettrait d'atteindre une motivation extrinsèque chez les élèves. Bien que nos participantes intègrent d'autres caractéristiques motivantes à leurs activités d'écriture, l'utilisation fréquente du sujet de rédaction (C3) par plusieurs participantes nous mène à questionner la plus faible fréquence d'apparition de caractéristiques qui tiendraient davantage compte de la complexité de la motivation à écrire et donc du développement de processus cognitifs nécessaires pour l'apprentissage du scripteur. Nous pensons ici à la caractéristique 6 (Apprentissage inconscient). Ce questionnement sera détaillé plus tard dans ce chapitre.

Public ciblé des caractéristiques fréquentes : les élèves plus faibles

Ensuite, les caractéristiques qui sont plus motivantes pour les élèves issus d'un milieu socioéconomique faible apparaîtraient plus fréquemment dans la classe de Véronique (79 %). Tout comme le présentent les données des questionnaires, les différents niveaux d'aptitudes des

élèves ainsi que la variété des milieux dont sont issus les élèves (ex. : économiques, langagiers) orienteraient beaucoup les choix d'activités d'écriture présentées aux élèves. Les élèves issus de milieux socioéconomiques faibles courent un risque important quant à un engagement scolaire plus faible (Schultz, 1993). L'étude de Ginsburg et Bronstein (1993) avance également que les enseignants attribueraient aux élèves issus de milieux défavorisés une motivation intrinsèque moins importante que leurs pairs favorisés. Cette motivation plus faible chez ces élèves a également été reconnue par notre participante Véronique :

« Le milieu socio-économique élevé, ils n'ont pas tant besoin de toi. Ils pourraient suivre un manuel, ils vont réussir. Ils [les élèves du milieu socioéconomique élevé] seraient assez disciplinés probablement parce qu'ils sont, je ne sais pas, ils voient peut-être plus à long terme ce que ça peut leur apporter, tandis que le milieu socio-économique faible, il [l'élève de ce milieu] a beaucoup plus besoin de toi » (Véronique).

La participante indique que les élèves issus d'un milieu socioéconomique plus élevé reconnaissent l'importance de l'éducation, et donc, des tâches en général qui sont proposées en classe. Elle énonce qu'une grande partie de sa clientèle proviendrait toutefois d'un milieu plus faible. Vu la motivation moindre de ces élèves qui regroupent la plus grande partie de la clientèle de cette participante, il semble juste que l'augmentation de la fréquence de caractéristiques que Véronique présente dans ses activités d'écriture ait reçu une cote les qualifiantes de plus motivantes pour ces élèves.

Malgré la bienveillance de notre participante quant à l'orientation de ses pratiques en fonction du statut de l'élève, nous en contestons ici l'efficacité pour le développement de la motivation intrinsèque. En effet, dans une étude traitant de l'argumentation en science, Katsh-Singer, McNeill et Loper (2016) présentent des résultats qui montrent que les enseignants « des élèves à faible statut socio-économique peuvent avoir des croyances qui se concentrent sur les

caractéristiques de surface, plutôt qu'une compréhension plus approfondie au moment de l'activité telle que les éléments de création de sens et de pensée critique » (p. 432). Nous ne croyons pas que l'explication serait la même pour notre participante. Des activités d'écriture menant l'élève à créer du sens et à développer sa pensée critique nécessitent une rétroaction enseignante. La mise en place de cette rétroaction requiert beaucoup de temps et de ressources qui ne sont pas disponibles pour cette participante. Ces composantes institutionnelles représentent des obstacles pour la mise en place de rétroaction (Lee, Mak et Burns, 2016)

Les écoles qui accueillent des élèves à statut économique plus faible sont caractérisées par un manque flagrant de ressources (Baker et al., 2015). Ce manque de ressources dans les écoles empêcherait de fournir un mentorat personnalisé ((Grace, 2014) cité dans Landau, Barrera et Keefer, 2017) qui est particulièrement nécessaire pour les élèves de ce milieu. Ceci pourrait, à notre avis, expliquer la présence fréquente des caractéristiques motivantes de surface comme la liberté d'expression et de création (C1), le sujet de la rédaction (C3) et la longueur du texte (C4). Bien que la rétroaction, qui offre un mentorat personnalisé, soit intégrée à certaines caractéristiques motivantes, elle n'est pas liée aux caractéristiques se produisant de manière fréquente.

Faible besoin de rétroaction enseignante pour l'emploi des caractéristiques fréquentes

À partir des années 1970, la popularité du processus d'écriture de Flower et Hayes (1981) dans les classes de langues en Amérique du Nord a augmenté. Ce fut un facteur important pour la mise en évidence de l'importance du rôle que détient la rétroaction enseignante pour l'apprentissage de l'écriture (Hyland et al., 2016). Nos données vont dans le sens contraire, car elles présentent un lien significatif entre l'absence de la rétroaction et l'augmentation de la

fréquence des caractéristiques motivantes. Ainsi, moins il y a de rétroaction, plus les activités ont des caractéristiques motivantes. Ceci a été identifié dans les grilles répertoires d'Ingrid et de Solange, possiblement pour compenser le manque de rétroaction.

D'autres passages traitant la rétroaction en écriture ont été soulevés dans les propos des trois autres participantes même si la rétroaction ne faisait pas partie des éléments qualifiant les caractéristiques de façon distincte. Par exemple, Myriam et Véronique ont rappelé le besoin de rétroaction pour les élèves lorsqu'elles parlent de l'utilisation des caractéristiques 6 (apprentissage inconscient) et 16 (valorisation des idées). Pour Catherine, une caractéristique motivante en soi traite de la rétroaction (C9 – Rétroaction et possibilité d'amélioration). Ces faits pourraient porter à croire que les participantes perçoivent une diminution de la motivation des élèves lorsque la rétroaction est incluse dans une activité d'écriture. Les résultats textuels obtenus dans les entrevues nous démontrent qu'il n'en est pas explicitement le cas.

Les participantes ont bien illustré au moyen de précisions orales, pendant le déroulement de l'analyse de construits, que la rétroaction serait souvent irréalisable en raison de différentes composantes de leur tâche de travail. Ces composantes qui limitent l'intégration de la rétroaction dans les caractéristiques motivantes fréquemment utilisées par nos participantes sont justifiées plus loin. Toutefois, il est pertinent d'illustrer le type de motivation que les caractéristiques nécessitant peu de rétroaction enseignante rejoignent. La rétroaction enseignante contribue grandement à l'apprentissage et au développement de la motivation intrinsèque (Townsend, 2014). L'auteure précise que la rétroaction peut potentiellement motiver les élèves à continuer d'écrire, voire même augmenter leur intérêt futur pour cette activité.

Sachant ceci, nous présentons donc nos résultats en fonction du développement de la motivation de l'élève lorsque la rétroaction est absente; bref sous l'angle de l'intérêt davantage situationnel de l'élève pour l'écriture qui rejoint plutôt sa motivation extrinsèque.

L'intérêt situationnel en écriture et la motivation extrinsèque des élèves

L'intérêt situationnel est, selon Lipstein et Renninger (2007), un intérêt pour la tâche présentée qui serait habituellement, mais non pas exclusivement, déclenché et soutenu extérieurement. Notamment, les auteurs exemplifient le travail d'équipe et l'attractivité du sujet de rédaction comme des exemples d'intérêt situationnel. Ces deux éléments rejoignent les caractéristiques motivantes C2- Collaboration entre les élèves et C3- Sujet de la rédaction. Ces deux caractéristiques motivantes apparaissent plus fréquemment en classe dans les propos de nos participantes. La collaboration est moyennement fréquente pour nos deux participantes et nécessite occasionnellement une rétroaction enseignante. Le sujet de rédaction arrive fréquemment et nécessite peu ou pas de rétroaction enseignante.

Ces caractéristiques mèneraient donc sur l'intérêt situationnel déclenché chez les élèves plutôt que de la motivation provenant de la rétroaction. Ce type d'intérêt provient du modèle de quatre phases d'Hidi et Renninger (2006). Les auteurs affirment avec ce modèle que l'intérêt, lorsque développé, est une variable motivationnelle pouvant agir sur la prédisposition de l'élève à s'engager dans une tâche. Il nous semble important de préciser que les études avancent que l'intérêt situationnel doit être maintenu afin de que les élèves apprennent (Lipstein et Renninger, 2007) puisque ce maintien permet son développement aux phases suivantes. Les phases suivantes présentent que l'intérêt devient, lorsque développé, basé sur des croyances internes à l'élève et fait donc appel à une motivation intrinsèque. Nous pouvons lier cette phase à la valeur

attribuée à la tâche (intérêt et utilité) de Viau (2010). Bien que les deux caractéristiques précédemment nommées soient susceptibles de motiver les élèves, nos résultats nous indiquent qu'ils se concentrent davantage sur un intérêt situationnel et donc, une motivation extrinsèque. Les élèves détenant un intérêt situationnel pour une tâche d'écriture se concentreraient sur la réalisation de la tâche ou sur de petites corrections grammaticales sans nécessairement développer les compétences requises à l'atteinte des objectifs (Hidi et Renninger, 2006).

L'absence de rétroaction et la présence d'un intérêt situationnel dans les classes des participantes

Les élèves détenant ce type d'intérêt en écriture reflètent les propos de Myriam lorsqu'elle parle de la rétroaction enseignante nécessaire à l'utilisation efficace de la caractéristique 6 (apprentissage inconscient).

« C'est vraiment difficile parce que les élèves forts regardent leurs affaires ils ne t'écoutent même pas eux autres ils vont le voir c'est quoi qui ne marche pas puis après ils vont venir te voir "madame je ne comprends pas pourquoi tu m'as mis peu de points". L'élève faible lui il ne regarde même pas il fait juste comme "je n'ai pas passé" ou bien "Ah YÉ! J'ai passé" puis il ne comprend rien du reste, c'est ça. Moi je trouve que c'est la clé la rétro mais ce n'est pas évident. Le contexte ne nous aide pas du tout ».

Les élèves qui sollicitent l'aide de la participante semblent avoir un intérêt davantage développé puisqu'ils emploient des stratégies efficaces pour atteindre leurs objectifs d'écriture en plus d'être plus portés à demander de l'aide des autres (Lowry et al., 2004). Les résultats soulignent que les élèves qui sollicitent la rétroaction enseignante, comme certains élèves de Myriam, sont susceptibles d'avoir un intérêt individuel bien développé pour l'écriture (Hidi et Renninger, 2006). L'intérêt individuel est l'une des phases élevées du modèle des auteurs. Celui-ci est lié à une motivation intrinsèque, laissant ainsi les élèves ne sollicitant pas ce type d'aide à la phase de l'intérêt situationnel déclenché pour l'écriture, et donc avec une motivation davantage

extrinsèque. La difficulté d'application précisée dans la citation de Catherine nous mène à prendre en compte la plus faible fréquence d'apparition de la caractéristique (C6).

Pour Ingrid, une rétroaction enseignante est toujours fournie lorsque la caractéristique 4 (longueur du texte) est utilisée en classe. Toutefois, cette caractéristique obtient une faible fréquence d'apparition. La participante inclut dans la planification et l'évaluation de ses activités d'écriture des textes partiels (C4) afin de pouvoir intégrer cette rétroaction, malgré que ce ne soit pas fréquent. Elle précise que

« le texte partiel va nous amener au texte final qui va être complet puis c'est presque plus important celui-là que le dernier parce que c'est avec celui-là qu'on fait une rétroaction qui est importante pour l'élève pour arriver avec une évaluation qui va être où il s'est amélioré. C'est une trace importante, presque plus importante que la finalité en soi selon moi » (Ingrid, 2018).

L'emploi de cette caractéristique motivante (C4) a été identifié comme pratique pédagogique pertinente dans l'enseignement de l'écriture (Graham, Bruch, Fitzgerald, Friedrich, Furgeson, Greene, Kim, et al., 2016; Graham et al., 2018). Sa faible fréquence d'apparition en classe concorde avec les résultats de l'étude de Peterson et McClay (2014). Dans cette étude, les enseignants disent employer des pratiques pédagogiques issues de recherches empiriques en enseignement de l'écriture, toutefois, plus de la moitié d'entre eux ne les utiliseraient pas de façon régulière. La pertinence de la rétroaction enseignante en écriture est reconnue par Ingrid dans la citation ci-haut.

Ensuite, pour Catherine, la caractéristique 9 (rétroaction et possibilité d'amélioration) serait toujours possible pour les élèves qui la réclament. Catherine indique qu'elle fournit une rétroaction aux élèves qui la demandent, comme c'est le cas pour Myriam. La rétroaction s'effectue souvent sur le temps personnel de Catherine, soit à l'extérieur de sa tâche de travail.

Elle indique qu'elle la fournit à ceux qui la réclament « parce que ceux qui ne sont pas prêts à la recevoir, je ne prends pas mon temps ».

Ainsi, il semble que Catherine préfère employer les caractéristiques motivantes qu'elle contrôle entièrement (C2- Collaboration entre les élèves, C3- Sujet de la rédaction et C10- Travail de rédaction en grand groupe). Si la rétroaction est uniquement fournie aux élèves la réclamant, les caractéristiques mises en place par Catherine rejoignent également l'intérêt situationnel des élèves puisque ces caractéristiques visent davantage la réalisation de la tâche et non le désir d'apprendre.

Pour un élève en difficulté et peu motivé, la rétroaction contribuerait à croître la motivation en écriture ainsi qu'à la qualité du texte produit (Graham et Harris, 2017). La rétroaction enseignante est un facteur indispensable au sentiment perçu d'auto-efficacité des élèves ainsi qu'à la motivation en écriture (Pajares, 2003). La motivation en écriture pourrait être perturbée si les commentaires sont incompris ou inexacts (Zumbrunn, Marrs et Mewborn, 2016). Dans le cas de Catherine, la rétroaction est délaissée à la responsabilité de l'élève.

Finalement, nous ne sommes pas d'avis que les participantes perçoivent l'absence de la rétroaction comme un facteur augmentant la motivation intrinsèque. Malgré la plus faible fréquence d'apparition de caractéristiques nécessitant une rétroaction enseignante, les résultats présentés ci-haut nous ont permis d'établir que Myriam, Ingrid et Catherine reconnaissent clairement l'importance de la rétroaction. Les prochaines pages présentent les composantes de leur tâche de travail qui limiteraient l'intégration de certaines pratiques pédagogiques, comme la rétroaction, de manière fréquente.

Facteurs explicatifs de la fréquence d'utilisation de caractéristiques motivantes

Notre troisième objectif de recherche visait l'identification des composantes de la tâche de travail de nos participantes qui facilitent ou limitent l'intégration de caractéristiques motivantes dans une activité d'écriture. La nature exploratoire de ce projet tentait d'étudier la possibilité d'un lien avec une ou des composantes de la tâche des participantes. Cette section traite donc seulement les composantes de travail démontrant textuellement des facteurs facilitant ou limitant l'action enseignante des participantes.

Nous regroupons les composantes de la tâche ayant une implication pour l'utilisation de caractéristiques motivantes en salle de classe selon les trois mêmes éléments de la section précédente : le type de matériel, la rétroaction enseignante et le milieu socioéconomique des élèves. Dans chaque section, les composantes précises de la tâche de travail seront identifiées.

Composante matérielle augmentant les heures de planification à l'extérieur des heures de travail

Le besoin de concevoir le matériel didactique a été précédemment identifié pour l'intégration de caractéristiques motivantes dans les activités d'écriture des participantes. Les propos des enseignantes présentent différentes limites du matériel qui est mis à leur disposition dans l'école, en plus de limites découlant de l'obligation de créer le matériel pour enseigner l'écriture. Bien que la conception de matériel didactique soit liée à l'ajout de responsabilités dans leur tâche de travail, la fréquence d'apparition des caractéristiques motivantes n'est pas affectée selon nos participantes. Par conséquent, nos résultats montrent que les participantes choisissent de pallier les limites ajoutées à leur tâche en prenant le temps de créer ou d'adapter le matériel à leurs besoins d'enseignement afin de tenter d'augmenter la motivation des élèves. Les résultats des questionnaires (voir tableau 12) indiquent que le matériel non adapté à la

planification des leçons d'écriture n'oriente que peu les choix des activités présentées en classe. Le nombre d'heures de planification à l'extérieur des heures de travail (4 heures par semaine en moyenne) nous mène à questionner les raisons de ces heures supplémentaires effectuées.

Pallier les limites matérielles pour l'intérêt de l'élève

Dans la littérature scientifique existante, parvenir à un enseignement au moyen de matériel conçu par l'enseignante, également nommé « propre matériel didactique », représenterait une finalité idéale pour la profession (Jeffrey, 2010; Saine Sabourin, 2017; Vargas, 2006). Les auteurs précisent qu'atteindre cette finalité serait difficile « faute de temps » (Saine Sabourin, 2017, p. 8). Les résultats de cet auteur indiquent que même les élèves reconnaissent l'investissement important de temps requis à la conception de matériel didactique et apprécient « l'effort et le professionnalisme » (Saine Sabourin, 2017, p. 50) d'un enseignant qui conçoit ses activités. Les résultats de la même recherche soulignent comment les élèves auraient un plus grand intérêt et l'envie de s'impliquer dans une activité d'apprentissage lorsqu'ils reconnaissent l'effort de leur enseignant pour la conception du matériel adapté. Similairement, nos participantes présentent comment la création du matériel leur est importante pour combler les besoins de leurs élèves et tenter de les motiver.

Le matériel conçu par autrui a été critiqué en fonction des limites qu'il impose aux participantes pour l'utilisation de différentes caractéristiques motivantes en classe. Les heures supplémentaires consacrées à la planification des cours à l'extérieur des heures de travail semblent donc liées au désir des participantes de rejoindre cet idéal à atteindre, la conception du matériel pédagogique. Les facteurs qui encouragent ce phénomène sont premièrement le désir

de répondre aux intérêts des élèves en présentant des activités significatives ainsi que le temps encore plus important requis pour retrouver ce type d'activités dans le matériel conçu par autrui.

Matériel conçu par l'enseignante pour remédier à la qualité du matériel conçu par autrui

Contrairement à l'étude de Wentzel et Ramani (2016) réalisée au Canada, où 85,7 % des enseignants de première et deuxième secondaire (7^e à la 8^e année) indiquent utiliser le matériel conçu par autrui pour leurs activités d'écriture, nos participantes québécoises semblent moins satisfaites par le matériel disponible. Les résultats de cette même étude soulignent qu'environ 70 % des enseignants soulèvent des contributions positives du matériel pour leur enseignement. Bien que notre nombre de participantes soit petit, nous questionnons les facteurs pouvant mener à une aussi grande différence entre leur niveau de satisfaction pour les manuels scolaires et celui des autres provinces canadiennes.

Tout comme Gérard (2010), nous questionnons la présence d'écrits traitant de l'efficacité de ces manuels. Un plus petit groupe d'enseignants de l'étude canadienne (30 %) a indiqué, comme nos participantes, que le matériel « dépassait souvent le niveau de compréhension de leurs élèves et n'intéressait pas les élèves » (Traduction libre de Wentzel et Ramani, 2016, p. 26). Bien que l'utilisation du manuel scolaire semble encore assez commune au Québec, Hirsch, Mc Andrew et Saussez (2012) présentent, dans un contexte différent (enseignement de l'éthique et culture religieuse), des résultats semblables aux propos de nos participantes : « les enseignants semblent peu les utiliser ou les considérer [manuels scolaires] surtout comme des livres de référence » (p. 21).

Selon Vargas (2006), le matériel conçu par les maisons d'édition serait davantage créé en considérant les besoins des enseignants. Ceci coïncide avec la perception de nos participantes indiquant l'aspect plus individuel des manuels. Jeffrey (2010) considère que les enseignants devraient être encouragés à créer et utiliser leur propre matériel didactique s'ils considèrent détenir les compétences et le temps pour le faire. Nos participantes détiennent nécessairement les compétences pour cette création puisqu'elles indiquent le faire fréquemment et choisissent volontairement de prendre le temps pour le faire à l'extérieur de celles prescrites dans leur tâche. Nous pouvons en conclure que nos participantes optent pour la création de matériel afin de motiver leurs élèves avec des activités adaptées à leurs besoins.

Limites de la composante matérielle et fréquence d'apparition des caractéristiques nécessitant le matériel conçu par l'enseignante

Nos résultats indiquent que la fréquence d'apparition des caractéristiques motivantes qui requièrent le matériel conçu par l'enseignante ne serait pas affectée par les lacunes du matériel conçu par autrui. Puisque ces limites n'affectent pas la fréquence d'apparition, nous n'identifions pas le temps supplémentaire effectué par les participantes pour la conception de matériel comme un élément diminuant la présence de caractéristiques motivantes en classe. Ce dépassement des heures de travail demeure une surcharge aux obligations inscrites dans l'entente d'emploi des participantes.

Nous trouvons pertinent de décrire précisément pourquoi elles dépassent ces heures en réalisant la planification de leur enseignement. Les raisons énoncées par les participantes traitaient principalement de l'importance de répondre aux besoins des élèves au moment de la présentation d'activité d'écriture en salle de classe. Comme l'a décrit Waller en 1932, «

l'enseignement est un effort sans fin pour réconcilier ce qui ne peut être véritablement réconcilié - un effort pour préserver les normes tout en engageant les intérêts et la bonne volonté des élèves » (cité dans Bidwell, 2001, p. 103). L'influence neutre de la composition de la classe ainsi que du comportement des élèves sur le travail des participantes ainsi que l'influence positive, unanime pour les cinq enseignantes, de la relation avec les collègues de travail semblent identifier une satisfaction générale pour la profession souvent définie par la passion, le dévouement et l'enthousiasme (Stanford, 2014). Ces efforts supplémentaires effectués pour inclure des caractéristiques motivantes pour les élèves au moyen de la conception de matériel pédagogique pourraient donc être perçus comme une continuité des propos de Waller, tant d'années plus tard.

Composantes sociales et culturelle et propre au lieu de la tâche facilitant et limitant les caractéristiques motivantes pour le public ciblé

Nos résultats présentent un lien entre la fréquence d'apparition des caractéristiques motivantes en classe et le milieu socioéconomique plus faible de l'élève dans la grille de Véronique. Ceci cadre avec les données du questionnaire, dans lequel les participantes disent que le milieu socioéconomique des élèves oriente beaucoup le choix des activités d'écriture qu'elles leur présentent.

Dans la grille de Véronique, le lien le plus fort rejoint la caractéristique C1- Liberté d'expression et de création. Véronique précise que l'intégration de la liberté d'expression et de création dans ses activités d'écriture est orientée, et donc dans le cadre de notre recherche, facilitée par la composante sociale et culturelle de sa tâche de travail. Véronique indique que les élèves plus fort participeraient davantage en classe lorsque cette caractéristique est employée :

« au début, j'ai 3 personnes qui participent les plus forts, ceux qui ont un petit peu plus de culture générale qui discute déjà à la maison avec Papa Maman autour, tu le sais, tu le vois ils sont plus à l'aise » (Véronique). Toutefois, elle considère que cette caractéristique est plus motivante pour le sentiment de compétence des élèves faibles qui ont besoin d'une validation enseignante. Ceci arriverait puisque, selon elle, cette caractéristique leur permet de comprendre « qu'ils pouvaient avoir une opinion différente sans se faire rabrouer où se faire dire non » (Véronique).

La caractéristique motivante 3 – Sujet de la rédaction, serait également facilité par la composante sociale et culturelle selon Véronique.

« V: Donc je suis toujours à la recherche de nouveaux thèmes de nouveaux sujets je suis à l'affût de ça je suis incapable je ne l'ai pas fait une année avec les mêmes examens les mêmes thèmes les mêmes évaluations. Ouais je suis un peu intense (rire) donc on dirait je ne sais pas puis en même temps il y a des choses qui sont semblables, mais qui sont donc j'essaie de toujours l'amener parce que moi j'ai souvent c'est ça, ça fait quelques années que j'ai le 4e secondaire moi j'ai mes doubleurs. Donc il y en a que ça fait 2 ans qui sont avec moi ou ça fait 3 ans puis moi je trouve ça super important que ce ne soit pas la même chose

T: Pourquoi?

V: Ben mon dieu je trouve que (rises) je trouve que ... je sais pas j'ai toujours vu ça comment ça, on se motive l'un et l'autre ».

La présence des doubleurs dans ses groupes, composante sociale et culturelle, est un élément facilitateur pour la motivation, car il amènerait Véronique à modifier les sujets des rédactions qu'elle demande aux élèves.

Ensuite, dans sa grille répertoire, Véronique identifie la caractéristique C16- Valorisation des idées (évaluation par critère) par une motivation égale pour les élèves issus des deux types de milieux. Toutefois, un extrait de l'entrevue pourrait indiquer l'inverse. La participante avance que plusieurs de ses élèves sont allophones et que les critères d'évaluation de la langue sont très difficiles pour eux. Elle précise : « je pense que des fois de juste valoriser les idées permet aux

élèves de penser: “je ne suis pas juste 50 % je ne vauX pas seulement 50 %, je ne suis pas si nono ou aussi cave que ça” donc je pense que ça, ça a une importance ». Nous identifions, dans l'exemple de Véronique, une pensée qu'un élève en difficulté pourrait avoir. Celle-ci se lie à son sentiment de compétence. La composante sociale et culturelle facilite l'utilisation en classe puisqu'elle oriente les pratiques de Véronique. Toutefois, cette caractéristique (C16) est celle recevant la plus faible fréquence d'apparition dans tous nos résultats. Cette faible fréquence est liée à une limite propre au lieu, le temps de correction. Véronique énonce que :

« malheureusement les textes qui sont longs, c'est long à écrire c'est long à corriger, c'est long à donner de la rétroaction c'est rare que je peux me permettre de ne pas évaluer les critères de langue malheureusement. Donc ça en tout cas c'est ma perception à moi, on devrait le faire beaucoup plus parce que je pense que la motivation est là ».

Ses propos soulignent clairement la présence de la limite propre au lieu et le lien entre la charge horaire qui diminue la fréquence d'apparition de cette caractéristique (C16). En plus, la participante fait également référence au temps requis pour la rétroaction en écriture, ce qui nous mène à la dernière section de ce chapitre.

Rétroaction enseignante limitée par les composantes propres au lieu et institutionnelles

Les participantes identifient différentes composantes de leur tâche de travail qui limitent l'intégration de caractéristiques motivantes nécessitant une rétroaction enseignante dans leurs activités d'écriture. Le lien établi précédemment entre la fréquence augmentée de caractéristiques motivantes en absence de rétroaction sera ici expliquée. Ceci complétera également notre interprétation qui avance que la faible présence de rétroaction ne serait pas due à une non-reconnaissance des participantes de l'importance de la rétroaction pour la motivation des élèves. Tout comme les résultats des questionnaires, la présence de rétroaction en écriture

se produit rarement selon nos participantes. Les composantes de la tâche identifiées en lien avec la rétroaction relèvent des composantes propres au lieu et institutionnelles.

Importance reconnue de la rétroaction selon nos participantes

Enfin, les participantes reconnaissent l'importance de la rétroaction qui se place au dixième rang d'importance parmi les 138 facteurs d'apprentissage et de réussite évalués et présentés par Hattie (2009). Galand et Vanlede (2004) rappellent que la rétroaction aurait un effet considérable sur la compétence perçue de l'apprenant ; l'une des trois perceptions sur laquelle se base le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2010), le sentiment de compétence. La diminution de la motivation intrinsèque des élèves de 9 à 17 ans au fil de leur scolarité observée par Gottfried, Fleming et Gottfried (2001) serait le résultat d'une augmentation des préoccupations extrinsèques vu la croissance du contrôle de l'environnement scolaire plus les niveaux de scolarités avancent. Sachant ceci, la nécessité de l'intégration fréquente de la rétroaction au moment de l'enseignement de l'écriture prend d'autant plus son importance, fréquence qui ne serait pas représentée par nos résultats. Heureusement, les enseignantes choisissent tout de même d'intégrer cette pratique à quelques reprises pendant l'année scolaire malgré les nombreux facteurs limitant sa mise en place.

La charge horaire des enseignantes, composante propre au lieu limitant la fréquence de rétroaction en salle de classe

D'abord, pour Catherine et Myriam, le temps requis pour la correction des textes écrits d'élèves, composante propre au lieu touchant la charge horaire, limiterait la fréquence d'apparition des caractéristiques C6 (apprentissage inconscient) et C9 (rétroaction et possibilité d'amélioration). Pour Myriam, la rétroaction est qualifiée de nécessaire pour la motivation de

l'élève dans la caractéristique 6. La caractéristique 9 traite directement de la rétroaction dans la grille de Catherine.

Ensuite Myriam indique que si elle avait le temps de fournir sa rétroaction pour une activité d'écriture plus rapidement, la fréquence d'apparition de cette caractéristique (C6) pourrait augmenter.

« dans la semaine puis là de revenir et d'en faire une autre, tu sais si tu avais moins d'élèves, ah mon Dieu que ça ferait tellement une grosse différence. Tu sais, tu fais une rétroaction générale avec tout le monde, tu te dis ça j'ai le temps de le faire à moins que ce soit un travail vraiment court, tout ce qui est écriture un peu longue là c'est rarissime ».

Sa faible fréquence se lie, pour notre participante, à la perte de la pertinence de la rétroaction pour ses élèves lorsqu'elle serait fournie trop tard, à cause du temps requis et du nombre d'élèves dans les groupes. Ces éléments affectent le moment de réception de la rétroaction, diminuant sa pertinence et, en conséquence, affectant sa fréquence d'apparition. Ici nous avons identifié des limites se liant à la composante propre au lieu puisque la charge horaire ainsi que le nombre d'élèves dans les classes sont des éléments pouvant différer d'une région géographique à l'autre et même d'une école à l'autre.

Les deux éléments identifiés pour Myriam, sont les mêmes pour Catherine. Au moment de la définition de cette caractéristique motivante (C9), Catherine précise qu'elle permet un apprentissage plus significatif puisque l'élève travaille son propre texte et ne perçoit pas les erreurs effectuées de la même manière qu'au moment de réaliser une activité de grammaire avec des exemples hors contexte. Ceci reflète comment la rétroaction approfondie en classe est un élément formatif de haute importance (Sundeen, 2015). L'explication de la plus faible fréquence de la rétroaction reflète les difficultés temporelles qu'engendrent la préparation de cette rétroaction ainsi que le nombre d'étudiants dans les classes au secondaire (Sundeen, 2015).

Catherine choisit tout de même de mettre cette caractéristique en place à quelques reprises durant l'année puisque l'établissement lui offre une « reconnaissance de temps ». Les guillemets se voient ici nécessaires puisque, comme il est présenté dans les résultats, ce temps n'est pas libéré dans le même volet où le temps en présence des élèves est inclus selon l'entente d'emploi. Ainsi, la reconnaissance de ce temps en dépassement ne semble donc pas quelque chose de fréquent, connu et possible pour tous les enseignants de français. La participante semble indiquer que ceci arrivait pour la première fois : « on le fait, mais sur notre temps personnel. Comme moi je me suis fait reconnaître du temps **cette année** parce que j'ai pris plusieurs soirs après l'école en rendez-vous avec les élèves pour revenir sur leurs tâches d'écritures » (Catherine). Ici, la composante propre au lieu limite et, en quelque sorte, facilite cette caractéristique. Bien que la reconnaissance de temps ne soit pas équivalente, celle-ci encourage la participante à employer la caractéristique motivante qu'est la rétroaction (C9). Toutefois, sa faible fréquence est créée par la grande charge de travail qui ne laisse pas le temps nécessaire pour l'effectuer souvent.

L'évaluation, une composante institutionnelle limitant la rétroaction

Nous enchainons maintenant avec l'évaluation, une composante institutionnelle qui limite la rétroaction. En consultant les résultats analysés pour Ingrid, la faible fréquence de la rétroaction dans les caractéristiques fréquentes en classe se lie davantage à la pression vécue par l'enseignante en raison des attentes du taux de réussite à l'examen final d'écriture. La participante n'aurait ni la liberté ni le temps pour employer l'une des caractéristiques nécessitant une présence totale de rétroaction : C4- Longueur. La participante souligne au moment de l'entrevue qu'elle :

« tente de se détacher de ça, d'enseigner pour évaluer, je parle encore pour mon niveau, on a des comptes à rendre, on se fait rencontrer en septembre par rapport aux résultats du ministère donc on tente de ne pas enseigner à faire un examen, mais en même temps c'est dans notre subconscient » (Ingrid).

Les élèves recevant un enseignement en écriture basée sur de bonnes pratiques pédagogiques obtiennent de meilleurs résultats aux tests d'écriture normalisés que ceux recevant un enseignement du type « teach to the test » (Fletcher et Portalupi, 2001; Manzo, 2001) dans ((Fletcher et Portalupi, 2001; Manzo, 2001) dans Miller, Berg et Cox, 2016). Par la citation d'Ingrid, nous percevons qu'elle reconnaît l'importance d'enseigner l'écriture afin de maximiser le développement d'habiletés et de compétences en écriture et de s'éloigner du principe d'enseigner pour évaluer. Toutefois, les pressions vécues en lien avec le taux de réussite de l'examen d'écriture ministériel ne rendraient pas ce détachement entièrement possible. Selon Kempf (2016), ce type d'évaluation normalisée, comparable à l'évaluation ministérielle d'écriture au Québec, orienterait les choix d'enseignement des professionnels afin d'augmenter les résultats. Il est suggéré que les composantes institutionnelles, tout comme les évaluations standardisées, peuvent expliquer l'écart entre la correspondance des pratiques d'enseignement employées et les croyances et les convictions des enseignants (Borg, 2003; Liao, 2003; Fang, 1996 dans Basturkmen, 2012).

Une recherche souligne que ces composantes institutionnelles de la tâche orientent ce que les enseignants doivent faire, au profit de ce que les élèves devraient accomplir (Benson, 2010). Un enseignement basé sur la rédaction d'un texte pour répondre aux objectifs d'un examen se concentre sur le produit plutôt que sur l'apprentissage du processus d'écriture (Miller et al., 2016) ; ce même processus d'écriture ayant été identifié comme déterminant pour le développement d'une bonne compétence scripturale (Flower et Hayes, 1981). Ces deux faits résument également les propos de notre participante, confrontée aux pressions des résultats

menant à une plus faible fréquence de la rétroaction enseignante, une caractéristique bénéfique pour l'apprentissage de l'élève.

CONCLUSION

En identifiant comment les participantes de notre recherche définissent les caractéristiques motivantes d'une activité d'écriture, il est possible de reconnaître que leurs regards sont très semblables à certains principes motivationnels existants dans la littérature scientifique. Les caractéristiques motivantes faisant un plus grand consensus entre les participantes sont la liberté d'expression et de création, la collaboration entre les élèves, le sujet attrayant de la rédaction ainsi que la longueur du texte à produire.

Ensuite, en répertoriant les caractéristiques motivantes les plus fréquemment utilisées en classe par nos participantes, nous y avons décelé trois qualités communes. Une caractéristique motivante employée à l'ordinaire dans les activités d'écriture de nos participantes serait élaborée à l'aide de matériel conçu par l'enseignante, en fonction du public auquel elles enseignent et sans nécessiter une rétroaction enseignante.

Nous avons ensuite identifié les composantes de la tâche de travail des participantes qui expliqueraient la fréquence d'apparition des caractéristiques motivantes. Ces résultats démontrent comment les conditions de travail des participantes faciliteraient l'utilisation de caractéristiques fréquentes qui visent la motivation extrinsèque de l'élève. D'autres composantes de la tâche de travail limitent les caractéristiques qui pourraient développer la motivation intrinsèque de l'élève et donc un apprentissage plus en profondeur de la compétence à écrire, déjà très complexe. Ceci a été relevé dans les résultats présentant les raisons de l'absence de la rétroaction dans les caractéristiques motivantes fréquentes.

Il semble ici pertinent de réitérer comment les exigences croissantes imposées aux écoles poussent les enseignants du secondaire à opter pour des choix pédagogiques allant à l'encontre de ce qu'ils considèrent être de bonnes pratiques (Au, 2011; Barrett, 2009; Bartlett, 2004; Valli

& Buese, 2007 dans Stanford, 2014). Benson (2010) indique que les conditions de travail de la plupart des enseignants limitent leur capacité à décider entièrement des moyens de leur enseignement. Tout comme il en est question pour les caractéristiques énoncées nécessitant rétroaction enseignante. Ces constats nous amènent à formuler certaines recommandations.

La première recommandation vise l'intégration plus fréquente de la rétroaction enseignante afin de motiver les élèves lors d'activités d'écriture. Premièrement, les commissions scolaires pourraient engager des correcteurs afin de permettre aux enseignantes de remettre plus rapidement les textes corrigés aux élèves. Nous ne proposons pas de libérer les enseignants de toute correction des textes. Toutefois, si une première correction de la langue est effectuée en fonction par un correcteur, ceci permettrait à l'enseignante de lire le texte corrigé en formulant uniquement de la rétroaction sur le fond et la progression de de ses élèves. En offrant ce type de corrections à quelques reprises durant l'année, la qualité de la rétroaction fournie augmenterait. L'objectif de notre recommandation vise un apprentissage plus personnalisé de l'écriture, compétence difficile pour plusieurs élèves.

La seconde recommandation vise des changements institutionnels qui sont nécessaires depuis plusieurs années. Nos participantes ont énoncé travailler à l'extérieur des heures prescrites dans leur tâche. Ceci est fréquent chez les enseignants du Québec en général. Considérant les besoins grandissants d'enseignants et la diminution de la popularité de la profession en raison des conditions de travail, nous croyons qu'il est temps de tenir compte des demandes de ces professionnelles qualifiées et expérimentées. Ainsi, nous recommandons que les enseignants aient davantage de temps de planification comptabilisé dans leurs tâches afin qu'ils puissent intégrer des caractéristiques motivantes qui apparaissent seulement parfois en classe, soit celles nécessitant une rétroaction enseignante.

Retour sur les limites de la recherche

Pendant la réalisation de notre recherche, nous avons effectué certains choix méthodologiques en envisageant les limites pouvant s'y rattacher. Les outils sélectionnés pour cette recherche nous ont permis d'obtenir des résultats satisfaisants dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. Nos résultats sont complémentaires, comme l'avait prévu le choix de nos outils de collecte de données en réponse aux principes de la recherche exploratoire.

D'abord, l'analyse prioritaire des données qualitatives obtenues au moment de l'analyse de construits a permis d'avoir accès aux perceptions des participantes quant aux caractéristiques motivantes d'une activité d'écriture et d'identifier les composantes de leur tâche de travail qui facilitent et limitent l'intégration de ces caractéristiques motivantes dans une activité d'écriture. Ensuite, les données provenant des grilles répertoires ont inventorié quelles caractéristiques motivantes sont utilisées en classe plus fréquemment. Enfin, les données supplémentaires obtenues au moyen des questionnaires ont laissé place à la validation des relations qualitatives ayant émergé.

Le fait que les participantes aient été invitées à élaborer leur propre grille répertoire au moment de la collecte a sans doute contribué à rendre nos données plus valides, car les enseignantes n'ont pas vécu d'influence d'autres participantes quant à leurs perceptions de caractéristiques motivantes. Ceci a permis d'éviter toute confrontation individuelle quant à leur perception de l'efficacité des caractéristiques qu'elles employaient en classe. Toutefois, puisque la recherche n'a pas inclus la perception et la réalité vécue par les élèves, nous ne pouvons confirmer si les résultats obtenus représentent également des aspects motivationnels pour ces

acteurs tout aussi importants dans cette problématique. En incluant l'avis des élèves, la recherche aurait pu être améliorée.

Au cours de l'analyse et de l'interprétation des données, nous avons pris conscience de certaines limites qui proviennent du choix des outils de notre recherche. Pendant le déroulement des analyses de construits, malgré la préparation effectuée pour prévoir une maximisation des données, certaines pistes auraient été davantage pertinentes si la chercheuse avait poussé davantage la réflexion des participantes. Le peu d'explications retrouvées pour certaines caractéristiques dans les entrevues ne nous a donc pas permis d'interpréter certaines des réponses obtenues. Également, bien que l'analyse de cinq grilles répertoires et des entrevues ont fourni des résultats pertinents, un plus grand nombre de participantes aurait sans doute permis de faire ressortir plus de constats en ce qui concerne l'impact des composantes de la tâche sur les pratiques motivantes de l'enseignement de l'écriture. Nos analyses auraient également pu être bonifiées en menant des entretiens d'explicitation après les entrevues initiales afin d'obtenir les clarifications en ajoutant des questionnements spécifiques.

Enfin, il aurait également été préférable d'avoir un échantillon plus vaste en matière d'enseignants, puisque le nôtre n'était constitué que d'enseignantes qui affirmaient effectuer des tâches à l'extérieur des heures prescrites. En ayant des participantes qui s'entendent aux heures de travail incluses dans l'entente avec l'employeur, nous aurions pu avoir une perspective différente de ce qui est possible.

Regard sur les recherches futures

Notre interprétation des résultats nous amène à la formulation de nouvelles questions élargissant ainsi des pistes de recherche inexplorées en enseignement. Bien qu'il ne soit pas

concevable d'éliminer toutes impositions évaluatives du système scolaire québécois puisque l'évaluation fait partie intégrante de celui-ci, il nous semble pertinent d'étudier les possibilités quant à l'augmentation d'une autonomie enseignante dans l'évaluation en écriture, spécifiquement en cinquième secondaire. Accorder cette liberté pourrait, selon nous, contribuer à la diminution de pratiques pédagogiques orientées par les pressions qu'exercent les attentes ministérielles pour l'augmentation des taux de réussite aux examens.

Finalement, nous proposons d'explorer différents moyens de faciliter la rétroaction pour le travail des enseignants pour deux raisons. Nos résultats démontrent le désir des participantes de mettre en place davantage de rétroaction en salle de classe et elles reconnaissent l'importance de la rétroaction pour le développement de la compétence à écrire de leurs élèves,

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT

Questionnaire de l'enseignante ou de l'enseignant

Ce questionnaire s'adresse aux enseignantes et enseignants de français au secondaire au Québec. Le document inclut des questions sur votre formation et expérience de travail, des composantes de votre tâche de travail, les types d'élèves auxquels vous enseignez ainsi que vos pratiques pédagogiques pour l'enseignement de l'écriture. Il est très important que vous répondiez aux questions aussi soigneusement et correctement que possible. Une fois terminé, ce questionnaire est confidentiel. Vos réponses ne seront pas utilisées de quelque façon que ce soit qui pourrait mener à l'identification de vos étudiants, votre école ou vous-même. Nous vous remercions pour le temps pris pour remplir ce questionnaire.

1. À quel (s) niveau (x) enseignez-vous des cours de français cette année?
(Noircissez toutes les réponses appropriées.)

- Sec. 1
- Sec. 2
- Sec. 3
- Sec. 4
- Sec. 5

2. Quel type de poste d'enseignement occupez-vous?

- Sous contrat
- Permanent

3. En comptant cette année, combien d'années d'expérience en enseignement avez-vous acquises :

 %

Au total?

 année(s)

En enseignement du français?

 année(s)

4. Quel est votre niveau de scolarité le plus élevé que vous avez complété?

- Baccalauréat
- Maîtrise.....
- Doctorat.....
- Autre.....

Précisez s.v.p. dans quel(s) domaine(s) vous avez obtenu votre ou vos diplôme (s)

5. Quel est le pourcentage de votre tâche de travail pour l'année 2017-2018?

Si cela s'applique, veuillez indiquer toutes autres tâches nécessitant du temps de travail à l'extérieur du temps de travail prévu dans votre tâche.

12. EN MOYENNE, sur une année scolaire complète, combien d'heures d'enseignement prévues estimez-vous perdre pour diverses raisons qui sont hors de votre contrôle (annulations de cours, fermetures de l'école, maladie, etc.)?

 heures

13. EN MOYENNE, combien de minutes/d'heures de chaque classe estimez-vous perdre en raison d'interruptions (p. ex. : élèves en retard, annonces, élèves cherchant leur matériel ou autre)?

 heures

Pratiques pédagogiques de l'enseignement de l'écriture

14. Lors de la planification d'activités d'écriture en français, dans quelle mesure consultez-vous . . .

Énoncés	Toujours	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
vos collègues de matières autres pour créer une activité d'écriture interdisciplinaire?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
la conseillère pédagogique de français?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
les élèves pour obtenir des idées de thématiques d'écriture?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vos collègues de français?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des communautés de partage de matériel didactique en ligne?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des recherches scientifiques?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Lors de la réalisation d'activités d'écriture de français en classe, dans quelle mesure utilisez-vous...

Énoncés	Presque à chaque leçon	Quelques fois par semaine	Quelques fois par mois	Rarement	Jamais

les leçons que vous avez déjà préparées?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de la documentation préparée par vos collègues ou par des spécialistes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
les manuels des élèves?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d'autres manuels ou livres de référence?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
des guides ou des manuels de l'enseignant?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l'Internet ou d'autres ressources informatiques?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Au moment de la réalisation d'activités d'écriture dans ma salle de classe, je... afin de tenir compte de la motivation de mes élèves.

Énoncés	Toujours	Très souvent	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
propose des activités d'écriture qui vont piquer la curiosité de mes élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
laisse mes élèves rédiger avec un autre élève qui pourra les aider.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
exige la rédaction d'un plan avant la rédaction.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fournis une rétroaction formative suite à la rédaction d'un plan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
questionne les élèves quant aux sujets qui les intéressent afin de leur proposer des thèmes excitants pour les stimuler à travailler fort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
permet aux élèves de remettre un texte excédant la limite de mots prescrite par le travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
laisse les élèves choisir parmi différentes activités d'écriture celle qu'ils veulent réaliser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. À quelle fréquence les activités suivantes se produisent-elles dans votre classe de français au moment de l'enseignement de l'écriture?

Énoncés	Presque à chaque leçon	Quelques fois par semaine	Quelques fois par mois	Rarement	Jamais
Les élèves travaillent par paires ou petits groupes à des exercices d'écriture.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Je tiens des réunions portant sur l'écriture sur une base individuelle ou en petits groupes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves écrivent à la demande (p. ex. : sans préparation ou correction).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves révisent leur propre texte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves révisent les textes d'autres élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves lisent le texte qu'ils ont rédigé à haute voix.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je travaille avec les élèves individuellement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je présente les critères d'évaluation quand je donne des tâches d'écriture.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. À quelle fréquence les ressources suivantes sont-elles utilisées dans votre classe pour les activités d'écriture?

Énoncés	Presque à chaque leçon	Quelques fois par semaine	Quelques fois par mois	Rarement	Jamais
Ordinateurs pour traitement de texte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tableau blanc interactif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diapositives, films ou vidéos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'Internet ou le Web	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les expert(e)s de la communauté (p. ex. : écrivains)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Extraits d'écrivains bien connus en guise d'exemples	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Dans quelle mesure les faits suivants orientent-ils votre choix des activités d'écriture présentées aux élèves dans vos cours de français?

Énoncés	Énormément	Beaucoup	Un peu	Pas du tout
Les différents niveaux d'aptitudes des élèves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La variété des milieux d'où sont issus les élèves (p. ex. : économiques, langagiers)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La présence d'élèves ayant des besoins particuliers (p. ex. : déficiences émotionnelle, intellectuelle ou physique)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves désintéressés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves perturbateurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La pression des parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le manque d'équipement ou de logiciels informatiques	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le manque de matériel ou d'équipement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des installations non appropriées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le nombre élevé d'élèves dans la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le manque de motivation à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des soucis pour ma sécurité personnelle ou celle des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Du matériel documentaire non adapté à la planification des leçons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des examens externes ou des tests normalisés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Des limites à ma propre expérience du sujet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une conception du programme inadaptée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. En dressant un bilan global, dans quelle mesure les facteurs suivants influencent-il de manière positive ou négative votre travail ?

Énoncés	Influence négative	Influence neutre	Influence positive
La composition de la classe (différences de niveaux, diversité socioculturelle dans les classes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les relations avec la direction de l'établissement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les relations avec les collègues	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les relations avec les parents d'élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les changements successifs (réformes, méthodes, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les tâches administratives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le comportement des élèves	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La participation des enseignants aux processus de décision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les horaires scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Êtes-vous un homme ou une femme?

Homme

Femme

22. Au cours des deux dernières années, avez-vous suivi des formations pratiques, des cours de perfectionnement professionnel ou autres traitant spécifiquement de l'enseignement de l'écriture?

Oui

Non

Si oui, précisez lesquelles :

23. Depuis les cinq dernières années, estimez-vous que votre niveau de stress professionnel :

A beaucoup diminué.....

A peu diminué.

Est resté le même.

A un peu augmenté.

A beaucoup augmenté.

Merci d'avoir pris le temps de remplir ce questionnaire

Références

Questionnaire de l'enseignante ou de l'enseignant du Programme d'indicateurs du rendement scolaire. Évaluation de l'écriture III © 2002 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

Ducrey, F., Moubarak-Nahra, E. I., Hrizi, Y., Alliata, R., & Genève (canton). Service de la recherche en éducation. (2010). Analyse de la charge de travail des enseignants du secondaire. SRED.

*Certaines questions ont été reprises en intégralité. Les autres ont été modifiées pour les objectifs de cette recherche.

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ET DEMANDE D'AUTORISATION

Formulaire de consentement des enseignantes et enseignants de français québécois au secondaire

Titre du projet de recherche : Perception d'enseignants québécois des caractéristiques d'activités d'écriture motivantes en classe de français selon les composantes de leur tâche	
Prénom _____ Nom _____	Tessa Boies : chercheuse principale Martine Peters : directrice de recherche Département des sciences de l'éducation Université du Québec en Outaouais Tél. : 819-918-7993 Courriel : boit04@uqo.ca

Nous sollicitons par la présente votre participation au projet de recherche en titre, qui vise à mieux comprendre quelles sont les activités d'écritures motivantes et exécutables en classe de français au secondaire présentement, et ce, selon les contraintes auxquelles les professionnels sont confrontés.

Les objectifs de ce projet de recherche sont :

1. Identifier les caractéristiques des activités d'écriture dites motivantes selon les perceptions des enseignants de français du secondaire.
2. Répertorier les caractéristiques motivantes d'une activité d'écriture utilisées par ces enseignants.
3. Identifier comment les composantes de la tâche de travail de ces enseignants facilitent ou limitent la mise en œuvre de ces caractéristiques motivantes d'une activité d'écriture.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à deux étapes; remplir un court questionnaire (20 min) et participer à une analyse de construits (environ 1 heure).

La confidentialité des données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche sera assurée conformément aux lois et règlements applicables dans la province de Québec et aux règlements et politiques de l'Université du Québec en Outaouais⁴. Tant les données recueillies que les résultats de la recherche ne pourront en aucun cas mener à votre identification vue les noms fictifs qui seront employés tout au long de l'analyse de données. Les données recueillies ne seront utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent formulaire de consentement. Les résultats seront diffusés dans le mémoire final de mon projet de recherche. Les données recueillies seront conservées sous clé à l'Université du Québec en Outaouais, et seule la

⁴ Notamment à des fins de contrôle, et de vérification, vos données de recherche pourraient être consultées par le personnel autorisé de l'UQO, conformément au *Règlement relatif à l'utilisation des ressources informatiques et des télécommunications*.

chercheuse principale y aura accès. Elles seront détruites dans 5 ans, en effaçant toutes données enregistrées sur le disque dur externe prévu à cet effet.

Votre participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Les risques associés à votre participation sont minimaux, voire nuls, et le chercheur s'engage, le cas échéant, à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des caractéristiques des activités d'écritures motivantes en classe de français québécois selon la tâche de travail reflète les bénéfices directs anticipés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée. Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Tessa Boies par courriel boit04@uqo.ca ou par téléphone au 910-918-7993. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, qui a obtenu l'approbation du comité éthique de l'UQO, veuillez communiquer avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, au 819-595-3900.

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps du projet de recherche sans préjudice. Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement du projet de recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est signé en deux exemplaires et j'en conserve une copie.

Consentement à participer au projet de recherche :

_____	_____	_____
Nom du participant	Signature	Date
_____	_____	_____
Nom du chercheur	Signature	Date

DEMANDE D'AUTORISATION D'EFFECTUER UNE RECHERCHE DANS UNE ÉCOLE

Nous sollicitons par la présente votre participation au projet de recherche :

Perception d'enseignants québécois des caractéristiques d'activités d'écriture motivantes en classe de français selon les composantes de leur tâche

Ce projet est réalisé par Tessa Boies qui étudie à la maîtrise en éducation à l'UQO et que vous pouvez joindre par téléphone au 819.918.7993, ou par courriel à l'adresse suivante : boit04@uqo.ca. Ce projet est réalisé sous la supervision de Martine Peters que vous pouvez joindre par téléphone par courriel à l'adresse suivante : martine.peters@uqo.ca. Ce projet vise à mieux comprendre quelles sont les activités d'écriture motivantes en classe de français au secondaire présentement, et ce, selon les contraintes auxquelles les professionnels sont confrontés. Les objectifs du projet de recherche sont :

1. Identifier les caractéristiques des activités d'écriture dites motivantes selon les perceptions des enseignants de français du secondaire.
2. Répertorier les caractéristiques motivantes d'une activité d'écriture utilisées par ces enseignants.
3. Identifier comment les composantes de la tâche de travail de ces enseignants facilitent ou limitent la mise en œuvre de ces caractéristiques motivantes d'une activité d'écriture.

La participation des enseignants de votre école, qui seront recrutés sur place et sur une base volontaire, consiste en deux étapes; remplir un court questionnaire (30 min) et participer à une analyse de construits avec trois autres participants (au plus 1 h 30). La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des activités d'écriture motivantes en classe de français selon les contraintes de la tâche de travail reflète les bénéfices directs anticipés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée. Nous vous demandons l'autorisation d'effectuer notre collecte de données dans votre organisation. Pour toute question en matière d'éthique, vous pouvez communiquer avec le secrétariat du Comité d'éthique de la recherche de l'UQO au (819) 595-3900 ou par courriel à comite.ethique@uqo.ca. N'hésitez pas à poser à la chercheuse toutes les questions que vous jugerez pertinentes.

J'accepte que cette recherche soit conduite dans l'école que je dirige.

 Oui
 Non

Nom de l'école	
Adresse	
Nom et fonction du signataire autorisé	
Numéro de téléphone	
Courriel	
Signature	

APPENDICE C

GRILLES RÉPERTOIRES DES PARTICIPANTES

Grille répertoire Véronique

Display Véronique

Jamais	4 3 2 4 3 4 4	Toujours
Évaluation sommative	3 5 1 3 2 3 1	Évaluation formative
Milieu socioéconomique faible	3 3 3 2 1 1 3	Milieu socioéconomique élevé
Matériel publié	2 5 3 5 3 3 4	Matériel conçu
Responsabilité enseignante	3 1 3 1 3 1 3	Responsabilité élève

C2- Collaboration entre les élèves
 C1- Liberté d'expression et de création
 C4- Longueur de la rédaction
 C3- Sujet de la rédaction
 C16- Valorisation des idées (évaluation par critère)
 C8- Lien avec leur vie, leur vécu
 C6- Apprentissage inconscient

Grille répertoire Catherine

Display Catherine

Jamais	3 4 5 3 2 4	Toujours
Difficulté d'application en classe	2 5 3 4 2 4	Facilité d'application en classe
Adaptation de la tâche au groupe requise	3 2 4 1 1 4	Adaptation de la tâche au groupe non requise
Matériel publié	4 4 5 3 2 5	Matériel conçu
Responsabilité de l'élève	2 2 3 4 2 3	Responsabilité de l'enseignant

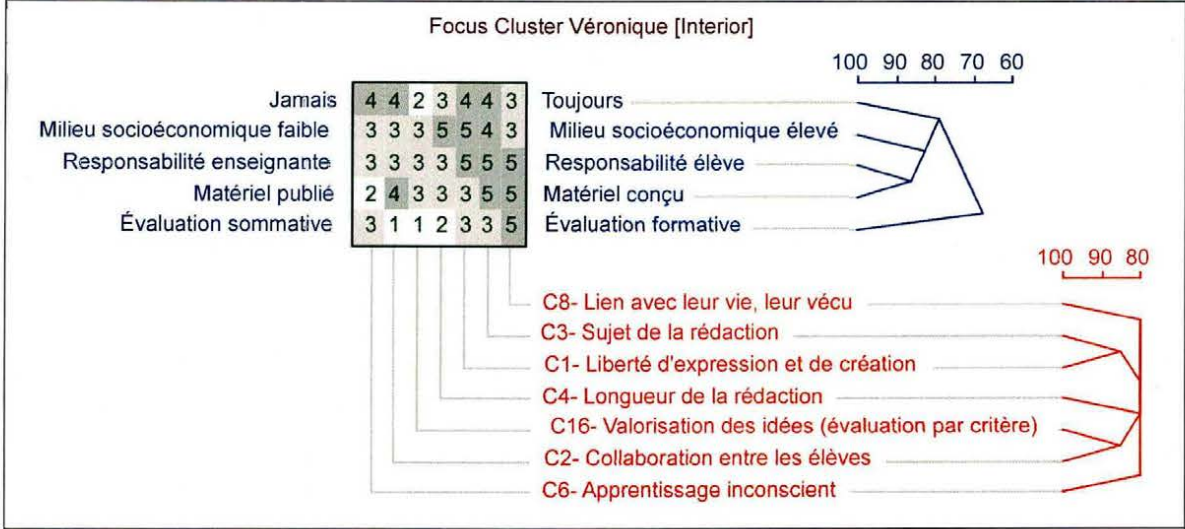
C10- Travail de rédaction en grand groupe
 C1- Liberté d'expression et de création
 C3- Sujet de la rédaction
 C2- Collaboration entre les élèves
 C4- Longueur de la rédaction
 C9- Rétroaction et possibilité d'amélioration

Grille répertoire Ingrid

Grille répertoire Solange		
Display Ingrid		
Jamais	4 4 2 3 3 4	Toujours
Choix de l'élève possible	5 2 2 4 5 3	Choix de l'élève impossible
Pas de perception d'importance	5 4 4 5 2 5	Perception d'importance de l'élève
Contrôle de l'élève	5 1 3 4 5 5	Contrôle de l'enseignant
Rétroaction	5 5 3 3 1 4	Absence de rétroaction
		C3- Sujet de la rédaction C4- Longueur de la rédaction C15- Évaluation de la rédaction C2- Collaboration entre les élèves C1- Liberté d'expression et de création C5- Clarté de la tâche et des consignes
Grille répertoire Myriam		
Display Myriam		
Jamais	3 5 4 4 4	Toujours
Responsabilité de l'élève	3 5 4 5 3	Responsabilité de l'enseignant
Niveau de l'élève faible	4 4 3 3 3	Niveau de l'élève fort
Matériel disponible	3 3 4 4 4	Matériel conçu
Motivant à long terme	2 3 5 4 5	Motivant tout de suite
		C7- Choix de l'élève C5- Clarté de la tâche et des consignes C1- Liberté d'expression et de création C14- Enseignement et identification des critères d'évaluation C6- Apprentissage inconscient

APPENDICE D
FOCUS CLUSTER

Focus cluster Véronique



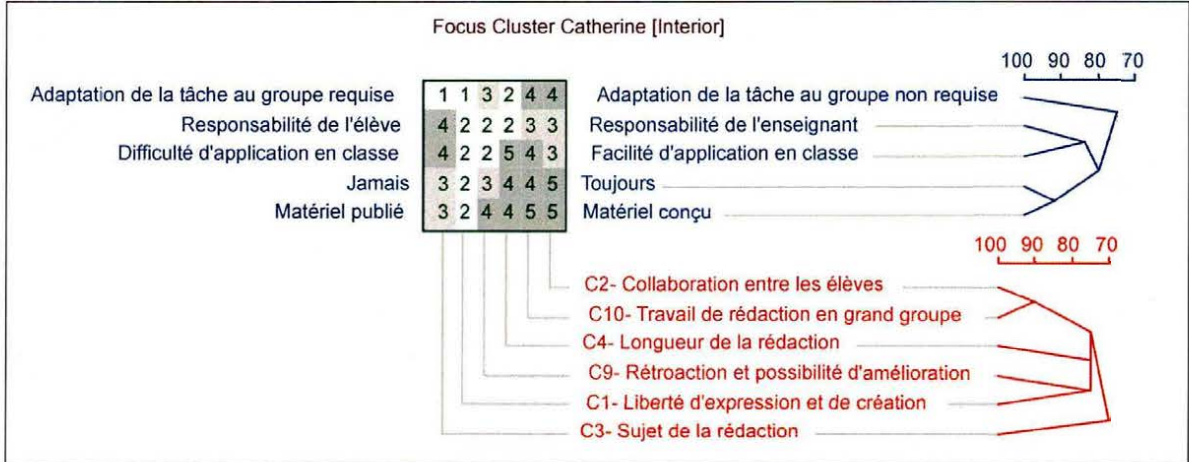
Construct Matches (reverse match on diagonal & below)

	1	2	3	4	5	
1	64	64	64	75	61	Jamais – Toujours
2	64	50	64	68	54	Évaluation sommative – Évaluation formative
3	79	57	64	61	82	Milieu socioéconomique faible – Milieu socioéconomique élevé
4	68	61	68	57	57	Matériel publié – Matériel conçu
5	75	68	61	86	57	Responsabilité enseignante – Responsabilité élève
						Responsabilité enseignante – Responsabilité élève
						Matériel publié – Matériel conçu
						Milieu socioéconomique faible – Milieu socioéconomique élevé
						Évaluation sommative – Évaluation formative
						Jamais – Toujours

Construct Links

5	4	R	85,7
3	5		82,1
3	1	R	78,6
2	4		67,9

Focus cluster Catherine



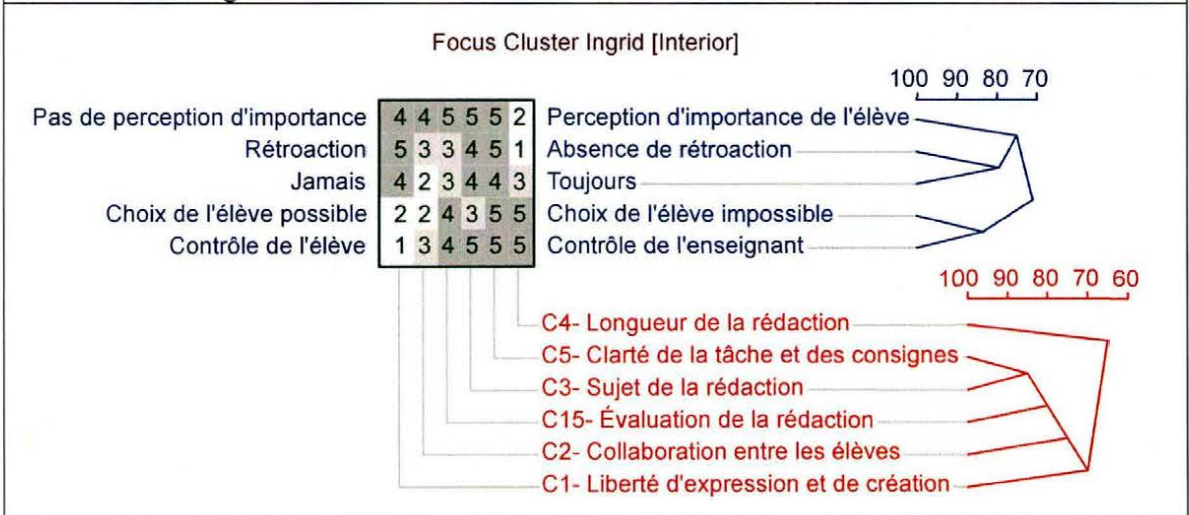
Construct Matches (reverse match on diagonal & below)

	1	2	3	4	5	
1	58	79	75	92	71	Jamais - Toujours
2	54	50	62	71	83	Difficulté d'application en classe - Facilité d'application en classe
3	58	62	42	67	71	Adaptation de la tâche au groupe requise - Adaptation de la tâche au groupe non requise
4	50	54	50	42	62	Matériel publié - Matériel conçu
5	71	67	62	71	67	Responsabilité de l'élève - Responsabilité de l'enseignant
						Responsabilité de l'élève - Responsabilité de l'enseignant
						Matériel publié - Matériel conçu
						Adaptation de la tâche au groupe requise - Adaptation de la tâche au groupe non requise
						Difficulté d'application en classe - Facilité d'application en classe
						Jamais - Toujours

Construct Links

1	4	91,7
2	5	83,3
1	2	79,2
3	5	75,0

Focus cluster Ingrid



Construct Matches (reverse match on diagonal & below)

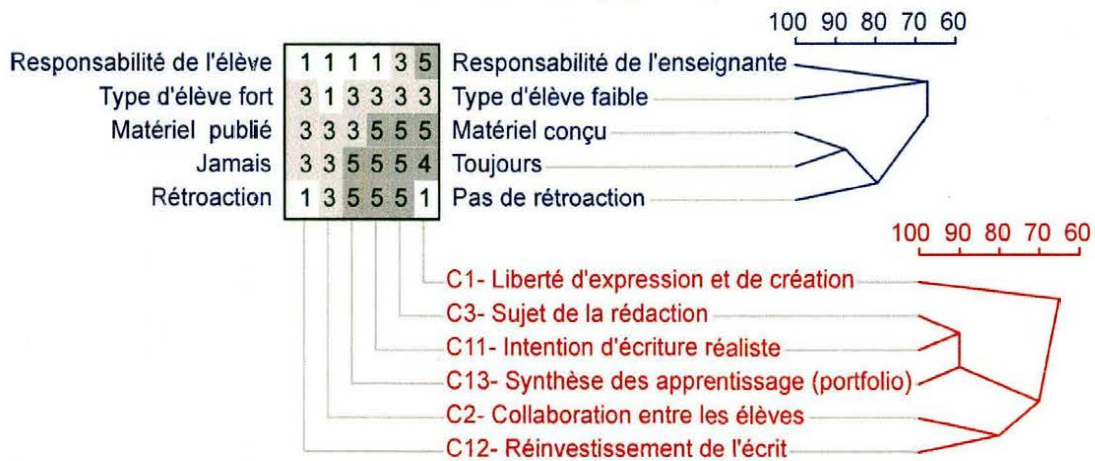
	1	2	3	4	5	
1	67	71	71	62	79	Jamais – Toujours
2	62	42	58	83	58	Choix de l'élève possible – Choix de l'élève impossible
3	54	58	25	67	75	Pas de perception d'importance – Perception d'importance de l'élève
4	54	33	42	25	58	Contrôle de l'élève – Contrôle de l'enseignant
5	54	67	33	67	42	Rétroaction – Absence de rétroaction
						Rétroaction – Absence de rétroaction
						Contrôle de l'élève – Contrôle de l'enseignant
						Pas de perception d'importance – Perception d'importance de l'élève
						Choix de l'élève possible – Choix de l'élève impossible
						Jamais – Toujours

Construct Links

2	4	83,3
1	5	79,2
3	5	75,0
1	2	70,8

Focus cluster Solange

Focus Cluster Solange [Interior]



Construct Matches (reverse match on diagonal & below)

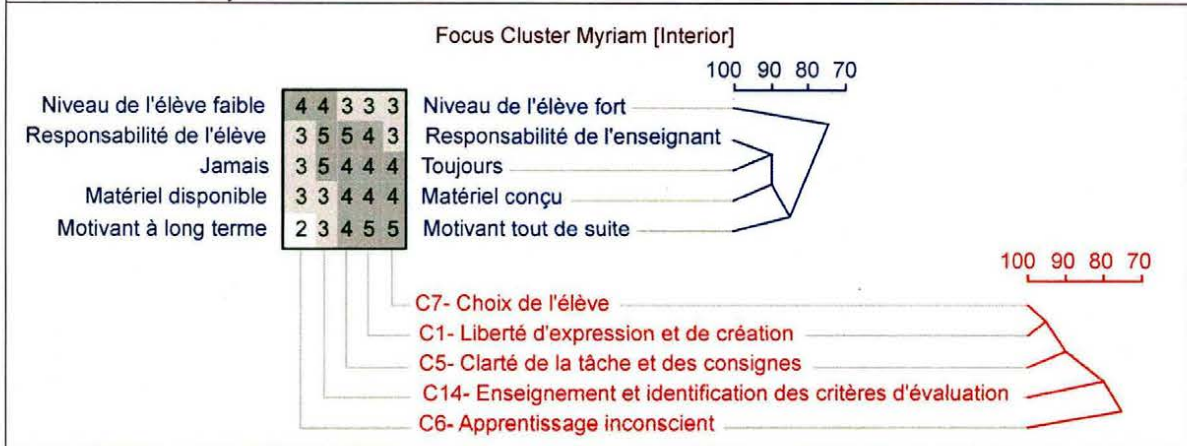
	1	2	3	4	5	
1	17	67	67	50	62	Responsabilité de l'élève – Responsabilité de l'enseignante
2	33	17	50	67	79	Rétroaction – Pas de rétroaction
3	50	50	83	67	62	Type d'élève fort – Type d'élève faible
4	50	50	67	50	88	Matériel publié – Matériel conçu
5	38	38	62	46	42	Jamais – Toujours

					Jamais – Toujours
				Matériel publié – Matériel conçu	
			Type d'élève fort – Type d'élève faible		
		Rétroaction – Pas de rétroaction			
	Responsabilité de l'élève – Responsabilité de l'enseignante				

Construct Links

4	5	87,5
2	5	79,2
1	3	66,7
4	3 R	66,7

Focus cluster Myriam



Construct Matches (reverse match on diagonal & below)

	1	2	3	4	5	
1	50	90	75	90	75	Jamais – Toujours
2	50	50	75	80	65	Responsabilité de l'élève – Responsabilité de l'enseignant
3	65	65	80	75	60	Niveau de l'élève faible – Niveau de l'élève fort
4	60	60	75	70	85	Matériel disponible – Matériel conçu
5	45	45	70	55	40	Motivant à long terme – Motivant tout de suite
						Motivant à long terme – Motivant tout de suite
						Matériel disponible – Matériel conçu
						Niveau de l'élève faible – Niveau de l'élève fort
						Responsabilité de l'élève – Responsabilité de l'enseignant
						Jamais – Toujours

Construct Links

1	2	90,0
1	4	90,0
4	5	85,0
2	3	75,0

RÉFÉRENCES

- Abasi, A. R. et Akbari, N. (2008). Are we encouraging patchwriting? Reconsidering the role of the pedagogical context in ESL student writers' transgressive intertextuality. *English for Specific Purposes*, 27(3), 267-284. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.esp.2008.02.001>
- Aksit, F., Niemi, H. et Nevgi, A. (2016). Why Is Active Learning so Difficult to Implement: The Turkish Case. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4).
- Allal, L. (2018). Peut-on intégrer l'enseignement de l'orthographe dans la production de textes?
- Baker, B. D., Sciarra, D. G., Center, E. L. et Farrie, D. (2015). Is School Funding Fair?
- Ballet, K. et Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1150-1157.
- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295.
- Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*, 14(3), 259-275.
- Bonwell, C. C. et Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC.
- Boulianne, M. (2008). Effets d'une séquence d'enseignement de la préécriture sur la motivation des élèves à écrire des textes variés en première secondaire.
- Bourassa, M., Pillion, R. et Chevalier, J. (2007). L'analyse de construits, une co-construction de groupe. *Éducation et francophonie*, 35(2), 78-117.
- Bourgault, P., Gallagher, F., Michaud, C. et Tribble, D. S.-C. (2010). Le devis mixte en sciences infirmières ou quand une question de recherche appelle des stratégies qualitatives et quantitatives. *Recherche en soins infirmiers*(4), 20-28.
- Brante, G. (2009). Multitasking and synchronous work: Complexities in teacher work. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 430-436.
- Bruning, R. et Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Bucheton, D., Alexandre, D. et Jurado, M. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture. *Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris: Retz.
- Bureau, C. (1985). *Le français écrit au secondaire: une enquête et ses implications pédagogiques*. [Québec]: Conseil de la langue française.
- Butt, G. et Lance, A. (2005). Secondary teacher workload and job satisfaction: do successful strategies for change exist? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(4), 401-422.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010). Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture. *Québec français*(156), 30-31.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois: principaux résultats d'une recherche descriptive.

- Clément, N. (2007). Les élèves n'écoutent pas pendant une période de lecture: pourquoi? Et selon qui. *Éducation et Formation*, 117-132.
- Coorey, J. (2016). Active Learning Methods and Technology: Strategies for Design Education. *International Journal of Art & Design Education*, 35(3), 337-347.
- Crotwell, W. G. (2011). *Elementary School Teachers' Experience of Professional Workload and Time*. (ProQuest LLC). Repéré à <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED536308&lang=fr&site=ehost-live> Accessible par eric.
- CSÉ. (1987). La qualité du français à l'école: une responsabilité partagée (CSÉ, Trans.): Conseil supérieur de l'éducation.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. *Daedalus*, 115-140.
- D'Antonio, M. (2011). Together We Stand: Using Collaborative Writing in Developmental Writing Courses. *NADE Digest*, 5(3), 1-13.
- Davidson, A.-L. (2006). L'Analyse de construits: un outil légitime pour la recherche en éducation. *Les actes*, 125.
- De Grandpré, M. (2006). *Comparaison entre l'enseignement traditionnel et la résolution de problèmes en ce qui a trait au transfert des apprentissages grammaticaux en écriture*. (Université du Québec en Outaouais).
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Diepe, G. (1995). *Savoir écrire au secondaire: étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. De Boeck Supérieur.
- Dori, Y. J. et Belcher, J. (2005). How does technology-enabled active learning affect undergraduate students' understanding of electromagnetism concepts? *The Journal of the Learning Sciences*, 14(2), 243-279.
- Duclos, A.-M. (2014). Le néolibéralisme: une logique destructrice pour l'éducation: Découvrir.
- Ducrey, F., Moubarak-Nahra, E. I., Hrizi, Y. et Alliata, R. (2010). *Analyse de la charge de travail des enseignants du secondaire*. Genève: SRED.
- Earle, J., Maynard, R., Neild, R. C., Easton, J. Q., Ferrini-Mundy, J., Albro, E. et Winter, S. (2013). Common guidelines for education research and development. *Washington, DC: IES, DOE, and NSF*.
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A. et Dowdy, N. S. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 694.
- Fletcher, R. et Portalupi, J. (2001). *Writing workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fleuret, C. et Montésinos-Gelet, I. (2012). *Le rapport à l'écrit: habitus culturel et diversité*. Presses de l'Université du Québec.

- Flower, L. et Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32.
- Flower, L. et Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- FNEEQ (2003). *La profession enseignante, Mémoire de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (CSN)*. Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec. Repéré à <https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/Profession-enseignante-memoire-oct2003-corrige.pdf>
- Forget, P., Samson, G., Thibodeau, S., Cloutier, M. et Luckerhoff, J. (2014). Démarche d'implantation de l'approche Lean dans la gestion de l'éducation: vers de meilleurs services à moindres coûts? *Canadian Journal of Education*, 37(2).
- Forget, P., Thibodeau, S., Huot, A. et Loi Zedda, M. (2015). Perception et déploiement d'une approche d'amélioration continue dans une organisation scolaire.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. (3e édition.° éd.). Montréal: Chenelière éducation.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*(5), 91-116.
- Garcia-Deban, C. et Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. *Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens*. *Pratiques*, 115(1), 37-50.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Puq.
- Gérard, F.-M. (2010). Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié. *Éducation & Formation: Manuels scolaires et matériel didactique*, e-292, Janvier 2010, 13-24.
- Ginsburg, G. S. et Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child development*, 64(5), 1461-1474.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.
- Gonthier, M.-È., Lavoie, N. et Ouellet, C. (2013). Le clavardage pédagogique: quels apports pour quels usages? *Québec français*(169), 81-82.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. et Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3.
- Graffam, B. (2007). Active learning in medical education: strategies for beginning implementation. *Medical teacher*, 29(1), 38-42.
- Graham, S., Bruch, J., Fitzgerald, J., Friedrich, L., Furgeson, J., Greene, K. et Smither Wulsin, C. (2016). Teaching secondary students to write effectively. *Washington, DC: IES*.
- Graham, S., Bruch, J., Fitzgerald, J., Friedrich, L. D., Furgeson, J., Greene, K., . . . Smither Wulsin, C. (2016). Teaching Secondary Students to Write Effectively. *Educator's*

- Practice Guide. What Works Clearinghouse.TM NCEE 2017-4002. *What Works Clearinghouse*.
- Graham, S. et Harris, K. R. (2017). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses (*Design Principles for Teaching Effective Writing* (p. 13-37): Brill.
- Graham, S., Harris, K. R. et Santangelo, T. (2015). based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The elementary school journal*, 115(4), 498-522.
- Graham, S., Hebert, M., Paige Sandbank, M. et Harris, K. R. (2016). Assessing the Writing Achievement of Young Struggling Writers. *Learning Disability Quarterly*, 39(2), 72-82. doi: 10.1177/0731948714555019
- Graham, S., MacArthur, C. A. et Hebert, M. (2018). *Best Practices in Writing Instruction*. Guilford Publications.
- Graham, S. et Perin, D. (2007). Writing Next-Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools.
- Grégoire, P. (2012). L'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire.
- Grégoire, P. et Karsenti, T. (2013). Le processus de révision et l'écriture informatisée—Description des utilisations du traitement de texte par des élèves du secondaire au Québec. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 16.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182.
- Harvey, D. D. (2002). Professionalism and intensification: An analysis of teacher's work in the present Nova Scotia context.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388.
- Hidi, S. et Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hirsch, S., Mc Andrew, M. et Saussez, F. (2012). La représentation de la communauté juive dans les manuels scolaires québécois. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 34-63. doi: 10.7202/1018456ar
- Hughes, G. D. (2012). Teacher retention: Teacher characteristics, school characteristics, organizational characteristics, and teacher efficacy. *The Journal of Educational Research*, 105(4), 245-255.
- Hyland, F., Nicolás-Conesa, F. et Cerezo, L. (2016). 20 Key issues of debate about feedback on writing. *Handbook of second and foreign language writing*, 11, 433.

- Ippersiel, A. et Dufays, J.-L. (2016). L'écriture créative dans les classes du troisième degré de l'enseignement secondaire.
- Jeffrey, D. (2010). Les défis du nouveau programme d'éthique et culture religieuse. Dans M. Mellouki (dir.), *Les promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p. 221-249). Québec: Presses Université Laval.
- Jeter, G. (2016). Fostering "Good" Writers: Making Writing Meaningful. *Voices from the Middle*, 23(4), 62-65.
- Johnson, R. B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kamanzi, P., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage: portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 38(1), 57-88.
- Katsh-Singer, R., McNeill, K. L. et Loper, S. (2016). Scientific argumentation for all? Comparing teacher beliefs about argumentation in high, mid, and low socioeconomic status schools. *Science education*, 100(3), 410-436.
- Kelly, G. A. (1977). Personal construct theory and the psychotherapeutic interview. *Cognitive therapy and research*, 1(4), 355-362.
- Kempf, A. (2016). *The pedagogy of standardized testing: The radical impacts of educational standardization in the US and Canada*. Springer.
- Klaeijnsen, A., Vermeulen, M. et Martens, R. (2018). Teachers' innovative behaviour: The importance of basic psychological need satisfaction, intrinsic motivation, and occupational self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 769-782.
- Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J. et Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289-301.
- Labaree, R. V. (2009). *Research Guides: Organizing Your Social Sciences Research Paper: Types of Research Designs*.
- Lafrenière, S. (2018). *La motivation en langue seconde au secondaire*. (Université du Québec à Trois-Rivières).
- Landau, M. J., Barrera, J. et Keefer, L. A. (2017). On the road: Combining possible identities and metaphor to motivate disadvantaged middle-school students. *Metaphor and Symbol*, 32(4), 276-290.
- LaSalle, D. (2015). Intrinsic Motivation and the Five-Paragraph Essay: Lessons Learned on Practitioner Research, the Role of Academic Research in the Classroom, and Assessing Changes in Student Motivation. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 12(1), n1.
- Lavallée, A. (2017). *Améliorer la compétence en écriture des élèves du secondaire par les groupes de révision rédactionnelle*. (Université du Québec à Trois-Rivières).

- Lazowski, R. A. et Hulleman, C. S. (2016). Motivation interventions in education: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(2), 602-640.
- Lebel, C., Bélair, L. M. et Descôteaux, M. (2007). L'analyse de construits au service de la persévérance. *Éducation et Formation*, 133-152.
- Lee, I., Mak, P. et Burns, A. (2016). EFL teachers' attempts at feedback innovation in the writing classroom. *Language Teaching Research*, 20(2), 248-269.
- Lemieux, O., Anne, A. et Bélanger, I. (2017). L'analyse de contenu, une voie d'or pour l'analyse des politiques éducatives? Étude de cas du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté et de sa controverse. *Canadian Journal of Education*, 40(3).
- Leray, C. (2008). *L'analyse de contenu: De la théorie à la pratique, la méthode Morin-Chartier*. PUQ.
- Lipstein, R. L. et Renninger, K. A. (2007). "Putting Things into Words": The Development of 12–15-Year-Old Students' Interest for Writing. *WRITING AND MOTIVATION*, 113.
- Liszka, J. (2013). Charles Peirce's Rhetoric and the Pedagogy of Active Learning. *Educational Philosophy & Theory*, 45(7), 781-788. doi: 10.1111/j.1469-5812.2011.00763.x
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois: pratiques et représentations d'enseignants de français*. (Université Laval).
- Lowry, P. B., Curtis, A. et Lowry, M. R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of business communication*, 41(1), 66-99.
- Mander, A. (1997). Teachers' Work: some complex interactions between teachers and their schools. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(3), 281-293.
- Manzo, K. (2001). Schools stress writing for the test. *Education Week on the Web*.
- McGuire, M. (2017). Blogging as Writing: The Role of Tumblr in the Writing Classroom (*Engaging 21st Century Writers with Social Media* (p. 116-131); IGI Global).
- MEES. (2017). Référentiel d'intervention en écriture. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf
- MELS (2007). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle : domaine des langues*. Québec]: Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- MELS. (2012). Évaluation de programme - Plan d'action pour l'amélioration du français (premier rapport d'étape).
- MEQ (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations: les compétences professionnelles* (n° 2550373367). Ministère de l'éducation.
- MEQ (2004). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, premier cycle* (n° 2550466985). Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/index.asp?page=secondaire1>

- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Miller, M., Berg, H. et Cox, D. (2016). " Basically, You Have to Teach Them to Love What They Are Writing About": Perceptions of Fourth Grade Writing Teachers. *National Teacher Education Journal*, 9(1).
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Noy, C. (2008). Sampling knowledge: The hermeneutics of snowball sampling in qualitative research. *International Journal of social research methodology*, 11(4), 327-344.
- Ouillon, C. et Bédard, M.-A. (2008). Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire. *Rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Gouvernement du Québec. Consulté le, 15(04), 2010.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*(23), 147-181.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Paquay, L. (2006). Introduction. Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité ? (*L'analyse qualitative en éducation* (p. 13-29). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Passey, D., Rogers, C., Machell, J., McHugh, G. et Allaway, D. (2004). The motivational effect of ICT on pupils. *Department of Educational Research*.
- Pearson, L. C. et Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51.
- Pendaux, M. (1998). Les activités d'apprentissage en classe de langue.
- Peterson, S. et McClay, J. (2014). A national study of teaching and assessing writing in Canadian middle grades classrooms. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(1), 17-39.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (2006). Chapitre 7. Quelle complémentarité entre les approches qualitatives et quantitatives dans les recherches en sciences humaines ? Discussion méthodologique de la recherche de I. Roskam et C. Vandenplas-Holper (*L'analyse qualitative en éducation* (p. 135-142). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93(3), 223-231.

- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). Activités – pratiques (*Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 11-15). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Riel, J. (2009). Analyse de l'activité de travail des enseignantes et enseignants du secondaire.
- Rogers, B. et Ryals, L. (2007). Using the repertory grid to access the underlying realities in key account relationships. *International Journal of Market Research*, 49(5), 595-612.
- Roy-Mercier, S. (2013). *Représentations d'élèves de 4e et de 5e secondaire à propos des pratiques de lecture et d'écriture en français et de leurs compétences en lecture et en écriture*. (Université Laval).
- Ryan, M. (2014). Writers as Performers: Developing Reflexive and Creative Writing Identities. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(3), 130-148.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Saine Sabourin, É. (2017). *L'utilisation en éthique et culture religieuse de matériel didactique conçu par l'enseignant: analyse de l'influence de cette stratégie pédagogique sur l'intérêt des élèves pour le cours et la discipline ECR au 2e cycle du secondaire*. (Université du Québec à Trois-Rivières).
- Schneuwly, B. (2008). Vygotski, l'école et l'écriture.
- Schultz, G. F. (1993). Socioeconomic advantage and achievement motivation: Important mediators of academic performance in minority children in urban schools. *The Urban Review*, 25(3), 221-232.
- Schutt, R. K. (2011). *Investigating the Social World: The Process and Practice of Research*. Pine Forge Press.
- Shaw, M. L. G. et Gaines, B. R. (2015). Rep Plus — Conceptual modelling software. Repéré à <https://pages.cpsc.ucalgary.ca/~gaines/replusplus/markdown-4/>
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz-Mestre, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). Didactique du français langue première.
- Slomp, D., Burke, T., Neamtu, K., Hagen, L., Van Ham, J., Miller, K. et Dupuis, S. (2018). Scaffolding for Independence: Writing-as-Problem-Solving Pedagogy. *English Journal*, 108(2), 84-94.
- Speck, B. W. (2002). *Facilitating Students' Collaborative Writing*. ASHE-ERIC Higher Education Report. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. ERIC.
- Stanford, B. R. (2014). "Doing more with less": A grounded theory analysis of highschool teachers' pedagogical decisions. Mercer University.
- Sundeen, T. H. (2015). Writing Instruction for Adolescents in the Shadow of the Common Core State Standards. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(2), 197-206.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses Université Laval.

- Tate, T. P. et Warschauer, M. (2018). Going Beyond “That was fun”: Measuring Writing Motivation. *Journal of Writing Analytics*, 2, 257-279.
- Timperley, H. (2009). *Using assessment data for improving teaching practice*. Communication présentée From 2009-ACER Research Conference series.
- Townsend, M. (2014). How Can Feedback Increase Self-Determined Motivation to Keep Writing? *Western Tributaries*, 1(1).
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives*, 38-45.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Vanasse, G.-G. et Noël-Gaudreault, M. (2004). Écriture créative et plaisir d'apprendre. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 235-250.
- Vanhulle, S. et Deum, M. (2006). L'écriture réflexive en formation initiale d'enseignants: entre réconciliation avec l'écrit et apprentissage de la rigueur conceptuelle. *Langage & pratiques*, 37, 6-19.
- Varelas, A., Wolfe, K. S. et Ialongo, E. (2015). Building a Better Student Developing Critical Thinking and Writing in the Community College from Freshman Semester to Graduation. *Community College Enterprise*, 21(2), 76-92.
- Vargas, C. (2006). Les manuels scolaires: imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes. *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, 13-35.
- Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire, collection L'école en mouvement, éditions du renouveau pédagogique Inc.
- Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève: sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*(110), 45-47.
- Viau, R. (2010). *La motivation dans l'apprentissage du français*. ERPI Montréal.
- Wang, Q. et Pomerantz, E. M. (2009). The motivational landscape of early adolescence in the United States and China: A longitudinal investigation. *Child development*, 80(4), 1272-1287.
- Wentzel, K. R. et Ramani, G. B. (2016). *Handbook of social influences in school contexts: Social-emotional, motivation, and cognitive outcomes*. Routledge.
- Yarrow, F. et Topping, K. J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 261-282.
- Yim, S., Warschauer, M., Zheng, B. et Lawrence, J. F. (2014). Cloud-Based Collaborative Writing and the Common Core Standards. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(3), 243-254.
- Zumbrunn, S., Ekholm, E., Stringer, J., McKnight, K. et DeBusk-Lane, M. (2017). Student experiences with writing: Taking the temperature of the classroom. *The Reading Teacher*, 70(6), 667-677.

- Zumbrunn, S. et Krause, K. (2012). Conversations with leaders: Principles of effective writing instruction. *The Reading Teacher*, 65(5), 346-353.
- Zumbrunn, S., Marrs, S. et Mewborn, C. (2016). Toward a better understanding of student perceptions of writing feedback: a mixed methods study. *Reading and Writing*, 29(2), 349-370.