



Université du Québec
à Rimouski

**L'INFLUENCE DES CERCLES D'AUTEURS SUR LA
MOTIVATION À ÉCRIRE D'ÉLÈVES DE 5^e ANNÉE DU
PRIMAIRE ET PERCEPTION DE L'EXPÉRIENCE VÉCUE
SELON LE PROFIL MOTIVATIONNEL**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de *maître ès arts*

PAR

© JUSTINE CARRIER

Décembre 2024

Composition du jury :

Joane Deneault, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Julie Mélançon, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Jessy Marin, codirectrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Ophélie Tremblay, examinatrice externe, Université du Québec à Montréal

Dépôt initial le 11 septembre 2023

Dépôt final le 16 décembre 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes ont rendu possible le voyage que fut ma maîtrise. Je tiens à les remercier, car celles-ci m'ont permis de me rendre à destination en alimentant mes moteurs quand ceux-ci manquaient d'énergie, en apportant des courants d'air rafraichissants lorsque les vents de face me faisaient reculer et en rayonnant, tels des phares, dans mon ciel lorsque les nuages le cachaient.

Mon périple n'aurait pas été le même sans mes directrice et co-directrice de maîtrise, Julie Mélançon et Jessy Marin. Merci d'avoir cru en mon projet malgré l'envergure de celui-ci et toutes les pauses de rédaction occasionnées par les multiples chapeaux que j'ai portés pendant ces années. Ces escales à vos côtés m'ont beaucoup appris. Votre écoute, vos conseils et vos commentaires toujours constructifs ont été des points de ravitaillement nécessaires à mon trajet (et à ma motivation!). Julie, merci de m'avoir pris sous ton aile en ne sachant pas trop quel serait mon projet. Ta grande disponibilité du début à la fin n'a jamais eu de faille. Tu as toujours eu des ressources à me proposer pour résoudre mes pépins, et ce, même si mon sujet ou ma méthodologie te faisaient bifurquer de ton chemin habituel. Jessy, merci d'avoir rejoint le projet en plein vol avec ton énergie et ton expertise hors pair. Tu as toujours eu un livre ou une référence pour moi afin de rendre ma recherche toujours un niveau plus haut.

Je tiens également à remercier Madame Joane Deneault, présidente du jury, et Madame Ophélie Tremblay, examinatrice externe, d'avoir accepté de lire et de commenter finement mon mémoire de leur regard d'expertes. La richesse de vos commentaires a indubitablement permis à mon projet d'atterrir avec cohérence et clarté dans le monde de la recherche.

Un merci tout spécial à Dominic Voyer, professeur en didactique des mathématiques, pour son soutien inestimable aux analyses quantitatives réalisées dans le cadre du mémoire.

Ensuite, je désire remercier les deux enseignantes qui ont accepté de collaborer à ce projet de recherche et d’avoir instauré les cercles d’auteurs dans leur classe. Merci aux élèves qui ont accepté de partager leur expérience. Sans leurs contributions, mon aventure aux études du 2^e cycle n’aurait pas été aussi enrichissante.

Merci à toi, Philippe, mon amoureux toujours présent pour moi. Merci pour ton soutien et ta patience. Je n’aurais jamais terminé ce voyage sans nos moments de folies pour me changer les idées!

Un merci particulier à mes parents et à mes frères pour vos encouragements constants et votre compréhension. Merci à toi maman pour ton support à tous les niveaux : je n’aurais pu me rendre aussi loin sans ton aide (et tes petits plats délicieux!).

Finalement, j’aimerais remercier mes précieuses amies Émilie et Raphaëlle. Votre écoute, vos conseils et nos moments de travail en présentiel ou en ligne m’ont vraiment permis d’arriver à bon port! Merci également à mes amies Andréanne et Emmy pour votre soutien et vos encouragements constants. Merci pour tout!

RÉSUMÉ

Des chercheurs ont observé que la motivation à écrire des élèves diminue tout au long de leur scolarisation et se sont intéressés aux interventions, comme le partage et la collaboration, pouvant être mises en place pour soutenir leur engagement (Boscolo et Gelati, 2013). Parmi les pratiques pédagogiques intégrant des moments de partage et de collaboration, un type d'ateliers d'écriture se démarque: les cercles d'auteurs (Tremblay et al., 2020b; Vopat, 2009). Les recherches les étudiant auprès d'élèves du primaire se sont principalement concentrées sur leurs effets sur la qualité des textes, mais pas précisément sur leur motivation à écrire. Ainsi, il est permis de se demander *quelle est l'influence du partage et de la collaboration suscités par la pratique pédagogique des cercles d'auteurs sur la motivation à écrire d'élèves du 3^e cycle du primaire*. Les objectifs poursuivis par cette recherche mixte de type convergent sont : 1) de vérifier l'influence des cercles d'auteurs sur la motivation à écrire d'élèves de 5^e année du primaire et 2) d'explorer l'expérience du partage et de la collaboration vécue avant et après les cercles d'auteurs en fonction de différents profils motivationnels (peu, moyennement et très motivés) auprès d'un sous-échantillon de douze de ces élèves. Pour ce faire, 42 élèves de 5^e année ont répondu à un questionnaire avant et après les cercles d'auteurs et des entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès de 4 élèves de chaque profil motivationnel. Les résultats des analyses quantitatives montrent qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives de la motivation à écrire entre les temps de mesure. Les résultats de l'analyse qualitative et la discussion ont fait ressortir quelques constats généraux relativement aux élèves des différents profils motivationnels, notamment qu'ils jugent que le partage peut leur permettre d'améliorer leur texte, qu'ils peuvent ne pas aimer partager en raison de leur gêne ou de l'appréhension de commentaires négatifs et qu'ils peuvent voir tous les commentaires comme des modifications à appliquer. Cette recherche alimente les réflexions autour de la motivation à écrire en contexte de partage et de collaboration et soulève l'importance des conditions dans lesquelles sont vécus les cercles d'auteurs.

Mots clés : motivation à écrire, cercles d'auteurs, partage, collaboration, rétroaction, étude mixte, primaire

ABSTRACT

Researchers have observed that students' motivation to write decreases throughout their studies and have been interested in interventions, such as sharing and collaborating, that can be put in place to support their engagement (Boscolo and Gelati, 2013). A type of writing workshops, a pedagogical practice integrating moments sharing and collaboration, stands out from others: writing circles (Tremblay et al., 2020b; Vopat, 2009). Research with elementary students has mainly focused on their effects on the quality of texts, but not on students' motivation to write. Thereby, it is possible to ask what is the influence of sharing and collaborating caused by the pedagogical practice of writing circles on the motivation to write of students in 3rd cycle of elementary school. The objectives pursued by this mixed convergent research are: 1) to verify the influence of writing circles on 5th grade students' motivation to write and 2) to explore the experience of sharing and collaborating before and after writing circles according to different motivational profiles (little, moderately and very motivated) with a subsample of twelve of these students. In order to do this, 42 grade 5 students answered a questionnaire before and after the writing circles and semi-directed interviews were conducted with 4 students from each motivational profile. The results of the quantitative analyses show that there are no statistically significant differences in the motivation to write between the measurement times. The results of the qualitative analysis and the discussion has made it possible to highlight some general findings regarding students from different motivational profiles, in particular that they believe that sharing can allow them to improve their text, that they may not like to share because of their embarrassment or apprehension of negative comments and that they can see all comments as changes to be applied. This research feeds reflections on the motivation to write in the context of sharing and collaboration and raises the importance of the conditions in which the writing circles are experienced.

Keywords: writing motivation, writing circles, collaboration, feedback, elementary school, mixed research

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	vi
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	x
TABLE DES MATIÈRES	xii
LISTE DES TABLEAUX.....	xvi
LISTE DES FIGURES.....	xviii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xx
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 LA PROBLÉMATIQUE	5
1.1 LA MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE	5
1.2 L'ÉCRITURE AU PRIMAIRE : UNE COMPÉTENCE CENTRALE À LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE	7
1.3 LA MOTIVATION À ÉCRIRE	8
1.3.1 Des pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser la motivation à écrire.....	10
1.4 LE PARTAGE ET LA COLLABORATION POUR SUSCITER LA MOTIVATION EN LITTÉRATIE	13
1.4.1 Le partage et la collaboration en contexte d'écriture.....	15
1.4.2 Des pratiques pédagogiques impliquant le partage et la collaboration en écriture	17
1.5 LES CERCLES D'AUTEURS	22
1.6 LE PROBLÈME DE RECHERCHE, LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE	26
1.7 LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE LA RECHERCHE	27

CHAPITRE 2 LE CADRE CONCEPTUEL	29
2.1 LA MOTIVATION	29
2.1.1 Le modèle de Viau : l'importance des perceptions de l'apprenant	32
2.2 L'ÉCRITURE	37
2.2.1 Les processus d'écriture	39
2.2.2 Comment susciter la motivation à écrire	41
2.3 LE PARTAGE ET LA COLLABORATION EN CONTEXTE D'ÉCRITURE	41
2.4 LES CERCLES D'AUTEURS	43
2.4.1 Le cercle de planification	45
2.4.2 Le cercle de partage	45
2.4.3 Le cercle de révision	46
2.4.4 Le cercle de publication	46
CHAPITRE 3 LA MÉTHODOLOGIE	48
3.1 LE TYPE DE RECHERCHE	48
3.2 LA DÉMARCHE D'ÉCHANTILLONNAGE	49
3.2.1 La sélection des classes	50
3.2.2 Les participants	51
3.3 LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES	53
3.3.1 Le questionnaire	54
3.3.2 Les entretiens semi-dirigés	60
3.3.3 La validation du questionnaire et du canevas d'entretien	63
3.3.4 La vérification de la fidélité du questionnaire	64
3.4 LE DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES	65
3.4.1 La réalisation des cercles d'auteurs	67
3.4.2 Les trois temps de la collecte de données	68
3.5 LE PLAN D'ANALYSE DES DONNÉES	69
3.6 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	73
CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS	75
4.1 LES RÉSULTATS EN LIEN AVEC L'OBJECTIF 1	76

4.1.1 Résultats descriptifs globaux (MOTIVG, PVT, PC, MANIF)	76
4.1.2 Résultats des tests de statistiques inférentielles	80
4.1.3 Résultats spécifiques des principales variables du questionnaire	82
4.2 LES RÉSULTATS EN LIEN AVEC L’OBJECTIF 2	94
4.2.1 Le vécu relatif à l’écriture en contexte de partage et de cercles d’auteurs.....	95
CHAPITRE 5 LA DISCUSSION	107
5.1 L’INFLUENCE DES CERCLES D’AUTEURS SUR LA MOTIVATION À ÉCRIRE DES ÉLÈVES DE 5 ^E ANNÉE DU PRIMAIRE	108
5.1.1 Le contexte des cercles d’auteurs et son influence sur la motivation à écrire des élèves de 5 ^e année du primaire	108
5.1.2 Les cercles d’auteurs et leur influence sur la perception de compétence en écriture d’élèves de 5 ^e année.....	112
5.1.3 Les cercles d’auteurs et leur influence sur la perception de la valeur de la tâche d’élèves de 5 ^e année.....	115
5.1.4 Les cercles d’auteurs et les manifestations de la motivation	117
5.2 L’EXPÉRIENCE DU PARTAGE ET DE LA COLLABORATION VÉCUE AVANT ET APRÈS LES CERCLES D’AUTEURS	118
5.2.1 Les expériences d’écriture en contexte de partage et de cercles d’auteurs communes aux élèves, peu importe leur profil motivationnel	119
5.2.2 Les expériences d’écriture en contexte de partage et de cercles d’auteurs chez les élèves très motivés	121
5.2.3 Les expériences d’écriture en contexte de partage et de cercles d’auteurs chez les élèves moyennement motivés.....	123
5.2.4 Les expériences d’écriture en contexte de partage et de cercles d’auteurs chez les élèves peu motivés	125
5.3 SYNTHÈSE DES DEUX OBJECTIFS	127
CONCLUSION GÉNÉRALE	131
PRINCIPAUX RÉSULTATS OBTENUS	131
RETOMBÉES SCIENTIFIQUES ET PRATIQUES	133
LIMITES DE LA RECHERCHE.....	134
PISTES DE RECHERCHES SUBSÉQUENTES	136

ANNEXES	137
Annexe I : Formulaire de consentement parental	138
Annexe II : Questionnaire sur la motivation à écrire	143
Annexe III : Canevas d’entretien semi-dirigé.....	148
Annexe IV : Liste des mini-leçons présentées par les enseignantes.....	149
Annexe V : Stratégies de rétroactions inspirées de Vopat (2009)	150
Annexe VI : Tableaux descriptifs du temps 2 de la collecte de données.....	151
Annexe VII : Certificat éthique	155
Annexe VIII : Formulaire de collaboration de l’enseignante	156
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	160

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Des pratiques pédagogiques impliquant le partage et la collaboration : description de leurs principales facettes	21
Tableau 2 Les participants.....	51
Tableau 3 Participants du sous-échantillon.....	53
Tableau 4 Liste des énoncés du questionnaire sur la motivation à écrire classés en fonction des variables mesurées	57
Tableau 5 Questions et sous-questions du canevas d'entretien classées en fonction des variables à l'étude.....	61
Tableau 6 Indice Alpha de Cronbach des variables du questionnaire (temps 1)	65
Tableau 7 Calendrier de la collecte de données	67
Tableau 8 Arbre thématique.....	72
Tableau 9 Données descriptives globales au temps 1	77
Tableau 10 Données descriptives globales au temps 2	78
Tableau 11 Données descriptives globales au temps 3	79
Tableau 12 Portrait des résultats aux trois temps de collecte de données.....	80
Tableau 13 Résultats des ANOVA à mesures répétées.....	82
Tableau 14 Niveau d'accord des répondants concernant les énoncés de la perception de la valeur de la tâche au temps 1 (n=38)	84
Tableau 15 Niveau d'accord des répondants concernant les énoncés de la perception de compétence au temps 1 (n=38)	86
Tableau 16 Niveau d'accord des répondants concernant les énoncés en lien avec les manifestations de la motivation au temps 1 (n=38).....	88
Tableau 17 Niveau d'accord des répondants concernant les énoncés de la perception de la valeur de la tâche au temps 3 (n=42)	90

Tableau 18 Niveau d'accord des répondants concernant les énoncés de la perception de compétence au temps 3 (n=42).....	91
Tableau 19 Niveau d'accord des répondants concernant les énoncés en lien avec les manifestations de la motivation au temps 3 (n=42)	93

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – La dynamique motivationnelle de l'élève selon Viau (2009, p. 12).....	33
Figure 2 – Échelle de Likert utilisée avec les icônes	59

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CA	Cercles d’auteurs
CCA	Contexte des cercles d’auteurs
CSSDN	Centre de services scolaire des Navigateurs
MANIF	Manifestations de la motivation
MEES	Ministère de l’Éducation et de l’Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport
MOTIVG	Motivation globale
PC	Perception de compétence
PCT	Perception de contrôle
PVT	Perception de la valeur de la tâche
T1	Temps 1 de la collecte de données (avant les CA)
T3	Temps 3 de la collecte de données (après les CA)

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'écriture est encore souvent perçue aujourd'hui comme une activité solitaire (Boscolo et Gelati, 2013; Gunnery, 2007; Trudeau et al., 2017). Pourtant, l'approche socioconstructiviste en littérature¹ présente plutôt l'écriture comme une activité sociale non seulement parce qu'elle implique une relation entre l'auteur et ses lecteurs, mais principalement parce qu'elle peut se réaliser dans un contexte d'interactions et de collaboration (Boscolo et Gelati, 2013). L'écriture étant une tâche complexe en raison des nombreux processus qu'elle implique (Lamb, 2017), l'aspect social de celle-ci n'est pas à négliger pour aider à la réussite scolaire et éducative des élèves. Voyant que la motivation à écrire des apprenants diminue tout au long de leur scolarisation (Archambault et al., 2010; Clark et Dugdale, 2009), des chercheurs se sont intéressés à cette démotivation et aux interventions pouvant être mises en place dans le milieu de l'éducation pour soutenir l'engagement des élèves (Boscolo et Gelati, 2013; Huel et Richer, 1988), particulièrement auprès des élèves arrivant à un moment marquant de leur parcours scolaire : la fin du primaire (Laroui et al., 2014; Pajares et al., 2007). Ainsi, il existe différentes recherches portant sur des interventions et pratiques pédagogiques pouvant favoriser la motivation à écrire dont l'atelier d'écriture créative sur le slam (Boultif, 2017), l'approche pédagogique développementale axée sur l'écriture créative de récits (Sirois et al., 2019) et, entre autres, l'intégration des technologies sous plusieurs formes à l'écriture (Allaire et al., 2011; Deneault et Lavoie, 2020). D'autres chercheurs ont souligné l'importance ou l'influence du partage et de la collaboration en contexte d'écriture sur les apprentissages des élèves (Graham et Perin, 2007; Marin et Lavoie, 2020; Morin et al., 2009). À la lumière des bénéfices du partage et de la collaboration sur la compétence à écrire et sur la motivation, il est permis de se

¹ Le mot « littérature » peut s'orthographier de deux façons. Dans le cadre de ce mémoire, l'orthographe privilégiée sera « littérature ».

questionner sur les pratiques pédagogiques en écriture plus structurées impliquant le partage et la collaboration. Dans les écrits scientifiques, il est notamment question de la chaise de l'auteur (Graves et Hansen, 1983), des groupes de révision rédactionnelle (Blain, 1995), du dispositif *Itinéraires* (Colognesi et Lucchini, 2016), du programme de formation professionnelle *CASIS* (Guay et al., 2020) et des ateliers d'écriture (Calkins et al., 2017). Parmi les ateliers d'écriture, les cercles d'auteurs (CA) se démarquent par leur structure mettant de l'avant le partage et la collaboration par des rencontres au sein d'un même petit groupe d'élèves, et ce, à plusieurs reprises tout au long du processus d'écriture. Bien que les CA aient été étudiés auprès d'une population adulte (Alhazmi et Elamin, 2023; David et Cathy, 2023; Roberts et al., 2017), peu de recherches se sont concentrées sur des participants de niveau primaire. Ceux qui l'ont fait ont principalement étudié les effets des CA sur la qualité des textes des élèves (Tremblay et al., 2019a, 2019b) ou ont questionné des élèves ayant, entre autres, vécu pendant leur 3^e année du primaire des CA, pour connaître les activités, en général, qui avaient une influence sur leur perception de compétence (Bretzmann, 2018). En d'autres mots, à notre connaissance, étudier l'influence des CA sur la motivation à écrire des élèves, sur plus d'une composante de la motivation, n'a pas été accompli.

Par conséquent, la présente recherche mixte s'intéresse à la question suivante : *quelle est l'influence du partage et de la collaboration suscités par la pratique pédagogique des cercles d'auteurs sur la motivation à écrire d'élèves du 3^e cycle du primaire ?* Elle poursuit deux objectifs, soit 1) de vérifier l'influence des cercles d'auteurs sur la motivation à écrire d'élèves de 5^e année du primaire², et 2) d'explorer l'expérience du partage et de la collaboration vécue avant et après les cercles d'auteurs en fonction de différents profils motivationnels (peu, moyennement et très motivé) auprès d'un sous-échantillon de douze de ces élèves.

² Se référer à la section 3.2 du chapitre de la méthodologie qui précise pourquoi les élèves de 5^e année ont été retenus pour cette recherche.

Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique de la recherche. L'importance de la motivation et de l'écriture pour la réussite éducative, la motivation à écrire, le partage et la collaboration pour susciter la motivation en littératie et les CA sont exposés. Par la suite, le problème de recherche, la question de recherche, les objectifs y étant reliés ainsi que la pertinence de la recherche sont présentés. Le deuxième chapitre expose le cadre conceptuel de la recherche. Les concepts de motivation, d'écriture, de partage et de collaboration ainsi des CA y sont décrits. Le troisième chapitre concerne les aspects méthodologiques de la recherche. Le type de recherche privilégié, la démarche d'échantillonnage, les outils de collecte de données, le déroulement de la collecte de données, le plan d'analyse ainsi que les considérations éthiques y sont détaillés. Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus. La première partie de ce chapitre consiste en la présentation des résultats de l'analyse quantitative des données obtenues à un questionnaire. La seconde partie porte sur les résultats d'une analyse qualitative réalisée à partir d'entretiens semi-dirigés permettant une exploration de l'expérience du partage et de la collaboration vécue avant et après les CA en fonction du profil motivationnel des participants du sous-échantillon. Le cinquième chapitre présente l'interprétation des résultats quantitatifs et qualitatifs de la recherche et une synthèse des principaux éléments qui se dégagent de ces interprétations. Dans le but de répondre aux deux objectifs, des liens sont établis avec des recherches antérieures reliées aux concepts de l'étude. Enfin, la conclusion rappelle les principaux résultats de la recherche, soulève ses apports ainsi que ses limites et suggère quelques pistes de recherches subséquentes.

Il est important à ce point d'aviser le lecteur du contexte dans lequel se sont déroulés le projet de recherche et la rédaction de ce mémoire. Au départ, ce projet de recherche optait pour une étude de cas menée auprès d'une classe afin de répondre aux objectifs de recherche. Ainsi, plusieurs outils de collecte de données avaient été prévus dont un questionnaire destiné à tous les participants et des entretiens semi-dirigés réalisés avec un sous-échantillon d'élèves, d'une part, ainsi que des grilles d'observations et un journal de bord à compléter par la personne enseignante de la classe retenue pour l'étude, d'autre part. Trois temps de collecte étaient également prévus afin de vérifier la fluctuation de la motivation à écrire tout

au long du processus des CA. Lors de la collecte de données finalement réalisée auprès de deux classes³, en raison de la charge de travail imposée par le contexte de la pandémie Covid-19 à tout le personnel enseignant durant l'année scolaire 2020-2021, les outils devant être complétés par les deux enseignantes n'ont pas pu être utilisés. Ainsi, il a été préférable de remplacer l'étude de cas prévue par une recherche mixte où ne seraient conservées que les données issues du questionnaire (mené auprès de tous les élèves participants) et des entretiens semi-dirigés (réalisés auprès d'un sous-échantillon). Enfin, lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats qualitatifs, des changements ont été effectués en raison de l'ampleur du projet de maîtrise. L'étudiante-chercheuse s'est donc concentrée sur une des catégories ressorties et ses thèmes lors de l'analyse thématique réalisée dans le cadre de ce mémoire. Ainsi, les thèmes de la catégorie du *vécu relatif à l'écriture en contexte de partage et de cercles d'auteurs* sont les suivants : *les impressions des élèves quant aux contextes d'écriture où le partage et la collaboration sont limités* ainsi que *les impressions des élèves quant aux contextes d'écriture où le partage et la collaboration sont présents*.

³ Se référer à la section 3.2.1 du chapitre de méthodologie pour avoir des précisions entourant ce choix.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, la problématique de laquelle découle le projet de recherche sera présentée. Les préoccupations à l'égard de la motivation en contexte scolaire et de l'écriture au primaire, compétence centrale à la réussite éducative des élèves, seront traitées. Par la suite, la motivation à écrire, notamment les pratiques pédagogiques la soutenant, ainsi que le partage et la collaboration pour susciter la motivation en littératie, puis en écriture, seront abordés. Enfin, un portrait de pratiques pédagogiques impliquant du partage et de la collaboration ainsi que les cercles d'auteurs (CA) sera dressé. Pour finir, le problème, la question et les deux objectifs guidant la recherche seront exposés. Le chapitre se terminera par la pertinence scientifique et sociale du projet.

1.1 LA MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE

Le manque de motivation et d'intérêt des élèves envers l'école est l'un des huit facteurs de risque principaux à l'égard du décrochage scolaire identifiés par Potvin et Lapointe (2014) dans le *Guide de prévention des élèves à risque au préscolaire et au primaire*. Ainsi, la motivation scolaire est un élément dont les enseignantes⁴ doivent tenir compte en situation d'enseignement-apprentissage, en particulier pour intervenir efficacement auprès d'élèves à risque (Potvin et Lapointe, 2014). Viau (1999), professeur-chercheur spécialiste de la motivation scolaire qui considère la motivation comme une « dynamique » impliquant plusieurs variables, soutient d'ailleurs que les activités pédagogiques sont l'un des facteurs

⁴ Dans le cadre de ce mémoire, l'utilisation du genre féminin pour désigner les enseignantes et les enseignants a été adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

relatifs à la classe sur lesquels l'enseignante a le plus de contrôle et qui influence la dynamique motivationnelle des élèves. En modifiant ou en bonifiant ses activités pédagogiques selon des facteurs ciblés, l'enseignante peut influencer positivement la motivation et la réussite scolaire de ses élèves (Viau, 2009). Par ailleurs, dans son plus récent référentiel des compétences de la profession enseignante, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2020) a fait place à une nouvelle compétence professionnelle, celle visant à soutenir le plaisir d'apprendre, dévoilant ainsi l'importance de la motivation à apprendre.

Puisque la motivation est à l'origine du processus d'engagement (Viau, 2009), il est nécessaire que les enseignantes se préoccupent de rendre les activités d'enseignement-apprentissage motivantes pour les élèves, et ce, dans toutes les matières pour s'assurer que les élèves s'investissent pleinement dans leurs apprentissages. Lorsqu'ils s'engagent, ils sont plus à même de recourir à des stratégies d'apprentissage efficaces pendant la situation d'enseignement-apprentissage (Viau, 2009).

Dans son modèle⁵, Viau (2009) explique que l'engagement et la persévérance sont les deux principales manifestations de la dynamique motivationnelle des élèves. Cette dynamique se doit d'être positive pour contribuer aux apprentissages. Elle prend source dans la perception de la valeur de la tâche, la perception de compétence et la perception de contrôlabilité de l'élève (Viau, 2009). Selon les chercheuses Renninger et Hidi (2015), alimenter l'intérêt des apprenants pour une tâche, soit leur perception de la valeur de la tâche, est déterminant pour développer la motivation et l'engagement. Comme le montre Pedneault (2008) dans sa recherche quantitative sur le rôle des déterminants des activités d'apprentissage sur la motivation scolaire des garçons et des filles du 3^e cycle du primaire (n=119), un élève risque d'être davantage motivé s'il voit une signification aux activités et s'il vit des expériences scolaires positives. Par conséquent, l'enseignante gagne à créer des conditions d'apprentissage propices à ce que les perceptions des élèves par rapport aux tâches

⁵ Le modèle de Viau (2009) sera présenté à la section 2.1.1.

influencent favorablement leur motivation (Viau, 1994) et ce, particulièrement pour l'écriture, étant donné la nature pluridisciplinaire des tâches de rédaction et l'importance de la maîtrise de cette compétence pour la réussite des élèves dans l'ensemble des matières scolaires (Archambault et al., 2010).

1.2 L'ÉCRITURE AU PRIMAIRE : UNE COMPÉTENCE CENTRALE À LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE

S'appuyant sur Cartier (2006) et Torgesen (2002), Guay et al. (2016) rappellent que le niveau de littératie requis pour fonctionner dans la société a considérablement augmenté ces dernières décennies. La maîtrise de la langue orale et écrite est une compétence à laquelle le milieu de l'éducation accorde une place prépondérante puisqu'elle est indispensable aux apprentissages des élèves dans toutes les matières (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Au primaire particulièrement, les élèves développent non seulement leur compétence à écrire, mais aussi tout le sens qu'ils attribuent à l'écrit et à ses usages (Mercier et Dezutter, 2012). Sachant que ce rapport à l'écrit se construit à travers les pratiques de lecture et d'écriture autant scolaires qu'extrascolaires (Mercier et Dezutter, 2012), les activités pédagogiques reliées au langage écrit ont une influence sur son développement.

Dans sa toute première *Politique de la réussite éducative*, le MEES mentionne que « les compétences en littératie sont fondamentales, car elles constituent les assises sur lesquelles les autres apprentissages scolaires vont pouvoir être intégrés. » (2017a, p. 35). Parmi les sept objectifs formulés dans cette politique, deux portent sur la maîtrise de la langue. L'un concerne la littératie de la population adulte et l'autre se définit comme suit : « D'ici 2030, porter à 90 % le taux de réussite à l'épreuve ministérielle d'écriture, langue d'enseignement, de la 4^e année du primaire, dans le réseau public » (MEES, 2017a, p. 35). On comprend donc que le MEES accorde une grande importance à l'enseignement et à l'apprentissage du français et s'intéresse particulièrement à la problématique de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture au primaire.

Depuis 2009, le *Programme de recherche sur l'écriture et la lecture*, récemment nommé *Programme de recherche en littératie* (PREL), soutient les travaux de recherche scientifiques portant sur les compétences en littératie des enfants, des élèves et des adultes du Québec (Trudeau et al., 2017). Cette initiative a notamment conduit à la publication du *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans* en 2012 (Regalbuto et al., 2012) et du *Référentiel d'intervention en écriture* en 2017 (Trudeau et al., 2017). Ce dernier document fait état des récentes études concernant l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture au primaire en présentant trois sphères d'intervention : les stratégies rédactionnelles, la syntaxe et l'orthographe ainsi que la motivation. La motivation à écrire y est considérée comme une sphère à part entière, ce qui démontre son influence dans le développement de la compétence à écrire des apprenants. De plus, par sa *Politique de la réussite éducative*, le MEES veut développer « [...] le goût d'apprendre, de façon autonome ou accompagnée, dans des lieux divers et des contextes variés » (2017b, p. 4). La motivation à écrire s'inscrit alors dans cette perspective. Mais que rapportent les recherches sur la motivation à écrire?

1.3 LA MOTIVATION À ÉCRIRE

Au Québec, le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) s'intéresse à la motivation des élèves. Selon les dernières données rendues disponibles par le ministère, en juin 2010, la motivation des élèves à l'égard de l'écriture lors des épreuves ministérielles a été mesurée et le constat qui en avait émergé était clair : la motivation des élèves en écriture s'atténue au fil de leurs études (MELS, 2012).

Il en est ressorti qu'en moyenne, 71,65% des filles et des garçons en fin de 4^e année du primaire et 65,1% des filles et des garçons en fin de 6^e année du primaire disent aimer écrire des textes tandis qu'à la fin du premier cycle du secondaire, cette moyenne diminue à 58,45%. Au plan de la perception de compétence en écriture (« J'écris bien »), les élèves en fin 4^e année du primaire ont répondu à 74,9% qu'ils écrivaient bien. Il y a aussi une différence

entre la moyenne en fin de 6^e année du primaire, qui est de 71,85%, et celle des élèves de 2^e année du secondaire, qui chute à 62,85%.

Des chercheurs se sont intéressés à la diminution de la motivation au primaire et confirment que beaucoup d'élèves ont une motivation intrinsèque à écrire dès le début de leur entrée à l'école, mais que le plaisir et la satisfaction décroissent avec le temps (Archambault et al., 2010; Boscolo et Gelati, 2013; Clark et Dugdale, 2009). Cette diminution de la motivation à écrire au fil du parcours scolaire des élèves a été observée dans différents pays. Aux États-Unis, Pajares et al. (2007) ont réalisé une étude auprès de 1256 élèves de la 4^e année du primaire à la 5^e année du secondaire (grade 4 – grade 11). Les auteurs ont fait le constat que les croyances sur l'efficacité personnelle en écriture des élèves, soit leur perception de compétence, diminuent dès qu'ils passent de la 5^e année du primaire (« elementary school ») à la 6^e année du primaire (« middle school »). De même, en Grande-Bretagne, un sondage a été réalisé par Clark et Dugdale (2009) auprès de 3001 jeunes du primaire et du secondaire âgés entre 8 et 16 ans sur leur intérêt envers l'écriture, sur les types de texte qui les engagent davantage, sur leur perception de compétence et sur ce qu'ils pensent de l'écriture. Il en est ressorti qu'il y a une diminution marquée chez les élèves âgés de 11 à 14 ans pour le plaisir qu'ils éprouvent à écrire et pour leur attitude par rapport à l'écriture. Par ailleurs, dans leur revue de la littérature, Ekholm et al. (2018) ont rapporté que les résultats de plusieurs études suggèrent que les attitudes face à l'écrit des élèves déclinent avec l'âge.

Les manifestations du manque de motivation et d'intérêt envers l'écriture semblent se refléter par des commentaires durant les activités pédagogiques d'écriture, par des comportements non centrés sur la tâche et par un engagement décroissant durant les activités de rédaction comme l'a noté France (2003) lors de la phase préparatoire d'une recherche menée aux États-Unis. En effet, un questionnaire portant sur la motivation à écrire administré à 40 élèves de 5^e année du primaire a révélé que non seulement les élèves détestent écrire en général, mais qu'ils manquent de motivation pour devenir de meilleurs scripteurs. Les résultats de ce questionnaire soulèvent également que ces élèves voient l'écriture comme un

défi, qu'ils ont de la difficulté à élaborer leurs propres idées et qu'ils préfèrent ne pas partager leurs écrits. Déjà dans les années 80, on observait que retravailler un texte semble être une tâche ardue sans intérêt pour les élèves et souvent même synonyme de punition (Huel et Richer, 1988).

Considérant ces constats, le besoin de planifier des interventions visant à soutenir la motivation se fait sentir dans le milieu de l'éducation (Archambault et al., 2010). Wright et al. (2020) ont d'ailleurs mis en évidence que, pour développer une motivation intrinsèque en écriture chez les élèves de la 6^e année du primaire à la 2^e année du secondaire (« middle school »), il est important d'enseigner de façon efficace l'écriture et que cela nécessite un plus grand engagement des enseignants dans leur développement professionnel vis-à-vis de nouvelles pratiques. Il est d'autant plus important d'adopter des pratiques pédagogiques efficaces dans l'enseignement de l'écriture en 6^e année du primaire, puisque « les lacunes au niveau des compétences et des savoirs des élèves à ce moment charnière de leur parcours scolaire peuvent avoir des conséquences importantes quant au risque d'échec et d'abandon scolaire » (Laroui et al., 2014, p. 113). En effet, comme le démontrent aussi les résultats de Pajares et al. (2007) présentés précédemment, la fin du primaire s'avère un moment charnière pour la motivation à écrire des élèves. L'enjeu de la motivation à écrire à cette étape du parcours scolaire constitue donc une préoccupation dans le domaine de l'éducation.

Dans les prochaines sections, il sera question des pratiques pédagogiques pouvant être mises en place par les enseignantes qui, selon les écrits scientifiques, favorisent la motivation à écrire.

1.3.1 Des pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser la motivation à écrire

Tout d'abord, différents chercheurs ont réalisé des études sur les interventions possibles qu'une enseignante peut faire pour favoriser la motivation à écrire. Parmi ces études, la thèse de Boultif (2017) portant sur les retombées d'un atelier d'écriture créative inspirée du slam sur la motivation à écrire d'élèves de troisième secondaire a permis de

constater un effet significatif, quoique de faible importance, sur la motivation à écrire et sur le sentiment d'efficacité personnelle (n=95). Aussi, l'étude mixte de type descriptif portant sur l'analyse des impacts d'une résidence d'écrivain dans une école primaire sur le rapport à l'écrit d'élèves de 6^e année du primaire (n=18) de Dumouchel et Dezutter (2023)⁶ présente que la résidence d'écrivains semble avoir eu des retombées positives sur le rapport à l'écrit des élèves, plus particulièrement sur sa dimension affective (appréciation de l'écriture). Ces chercheurs soulignent les aspects innovants du dispositif de résidence comme l'écriture collective avec les élèves, la rétroaction verbale par l'écrivain et, notamment, le partage des écrits en classe.

Dans les écrits scientifiques portant sur la motivation à écrire des élèves, il est souvent question de l'influence des technologies ou de pratiques les incluant. La revue systématique des recherches empiriques sur la motivation à écrire en contexte scolaire de Camacho et al. (2021) montre que certaines pratiques pédagogiques des enseignantes recourant aux technologies peuvent avoir des effets positifs sur la motivation à écrire des élèves. Il en ressort, entre autres, que la pratique de l'écriture d'un blogue en classe peut favoriser la motivation des élèves (Allaire et al., 2013). L'étude de cas des chercheurs Allaire et al. (2013) portant sur les effets qu'entraîne l'écriture de blogues dans un contexte d'apprentissage en réseau sur le concept de soi, la motivation et le rapport à l'écrit des élèves de 6^e année (n=45) présente des résultats positifs sur la variable de la motivation. Grâce à un prétest et un post-test, les chercheurs ont rapporté que la motivation à écrire des élèves ayant écrit sur des blogues n'a pas diminué tout au long de l'année.

Plusieurs auteurs se sont concentrés sur les effets possibles de l'écriture au clavier sur la motivation à écrire d'élèves. En France, Louvard (2017) a réalisé une étude qualitative sur l'influence des technologies de l'information et de la communication en enseignement sur la motivation et l'estime de soi d'élèves de 2^e année (n=22). Les résultats ont montré que les manifestations de la motivation étaient plus nombreuses chez les élèves participants lors

⁶ Ce projet de recherche est une analyse secondaire de données découlant du projet source mené par Dezutter, Beaudry, Lemonchoix et Falardeau (2018).

des situations d'écriture à l'aide de l'ordinateur. Au Québec, Deneault et Lavoie (2020) ont réalisé une étude quasi expérimentale intrasujet sur la motivation à écrire et les performances à l'écrit avec les conditions d'écriture manuscrite et tapuscrite auprès de 254 élèves de 2^e, 4^e et 6^e année du primaire. Les élèves des trois niveaux scolaires ont présenté un plus grand intérêt pour l'écriture au clavier, l'intérêt étant un indicateur de la motivation mesuré par cette étude.

Souvent, lorsque les technologies sont impliquées dans le processus d'écriture, le partage de textes est incidemment présent. La recherche menée par France (2003) évoquée précédemment, qui avait pour objectif d'améliorer l'intérêt pour l'écriture chez des élèves d'une classe de 5^e année du primaire aux États-Unis (n=21) par l'intégration des technologies durant 9 semaines, a permis de recueillir des données sur la motivation à écrire des élèves à l'aide d'un questionnaire pré intervention, d'un questionnaire post intervention, d'observations des réactions et des comportements d'élèves par l'enseignante, ainsi que par des entretiens post intervention auprès de celle-ci. Les élèves avaient à rédiger une infolettre sur la classe chaque semaine, à créer des histoires pour enfants, à utiliser un logiciel de traitement de texte durant les activités d'écriture et à rédiger tous les jours en recourant entre autres au journal dialogué et carnet de bord d'apprentissages électronique ou non. Les résultats rapportés montrent une augmentation de l'intérêt envers l'écriture chez les élèves participants ainsi qu'une augmentation de leur confiance en tant qu'auteur (France, 2003). Les données recueillies après l'intervention n'indiquent pas seulement une augmentation de l'intérêt envers l'activité d'écriture par le recours aux technologies, mais aussi une augmentation de l'intérêt des élèves pour partager leurs textes. Même si l'objectif premier de cette étude ne portait pas sur le partage d'écrits ni sur les échanges entre pairs, l'analyse des données a néanmoins révélé que la plus grande augmentation de réponses positives au questionnaire a été observée pour l'énoncé « J'aime lire les écrits de mes camarades de classe » (France, 2003). Bien que la motivation à écrire ait été étudiée en lien avec les technologies et avec un petit échantillon, ici, le partage et la collaboration semblent avoir eu une influence non négligeable sur le niveau de motivation des élèves à l'égard de l'écrit.

En somme, on peut penser que le volet social de l'écriture, lorsqu'il est mis de l'avant par des dispositifs pédagogiques d'enseignement de l'écriture permettant le partage et la collaboration, comme c'est souvent le cas lorsque les technologies sont impliquées, est très important pour la motivation à écrire des élèves.

1.4 LE PARTAGE ET LA COLLABORATION POUR SUSCITER LA MOTIVATION EN LITTÉRATIE

Les élèves doivent pouvoir vivre des activités diversifiées (Trudeau et al., 2017), parfois même en interaction avec des pairs, afin de développer un rapport à l'écrit plus complet ainsi que leur compétence à écrire. Par ailleurs, parmi les conditions motivationnelles présentées par Viau (2009) qui précisent ce qui doit être réuni pour qu'une activité suscite un bon niveau de motivation, on souligne l'importance que l'activité permette à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres.

Parmi les éléments reconnus par la recherche pour enseigner efficacement l'écriture, on trouve l'approche équilibrée de l'enseignement de l'écriture (Trudeau et al., 2017). En d'autres mots, on y recommande de varier les apprentissages des élèves sur l'écriture en ne travaillant pas uniquement l'orthographe, mais aussi des stratégies rédactionnelles (Graham et Perin, 2007), et de diversifier les modalités en intégrant également du travail collaboratif. Pour enseigner l'écriture en cohérence avec cette approche équilibrée, l'enseignante se doit d'accorder aux élèves des périodes de travail individuel tout en s'assurant de travailler l'écriture collective et entre pairs (Graham et Perin, 2007). Selon Prenoveau (2007), une approche équilibrée inclut la lecture, l'écriture et même l'oral. En ce sens, la création d'une communauté littéraire correspond à une pratique équilibrée d'enseignement en raison de la forte collaboration que les élèves peuvent y vivre en échangeant souvent de rôles entre les auteurs et les lecteurs et en donnant des rétroactions et des idées (Nolen, 2007a). Nolen (2007a) rapporte qu'une communauté littéraire existe dans les classes où la lecture et l'écriture servent une fonction sociale centrale et assurent des occasions pour développer

l'identité comme auteur des élèves ainsi que pour expérimenter l'écriture dans une forme d'expression de soi et de communication. Nolen (2007b) a mené une recherche longitudinale mixte de 3 ans auprès de 67 élèves de la première à la troisième année du primaire sur le développement de la motivation à écrire et à lire. Les analyses des notes d'observations et des entretiens auprès des élèves et des enseignants suggèrent que le contexte social joue un rôle important sur la motivation.

Les communautés littéraires ont été étudiées, entre autres, par les cercles de lecture. Comme Jolicoeur et Cormier (2017) l'ont remarqué avec leur étude qualitative sur les cercles de lecture au sein d'une équipe de hockey de garçons de 9-10 ans au Nouveau-Brunswick (n=46), les discussions entre pairs peuvent motiver les élèves à lire. Les chercheuses ont eu recours à des observations non participantes tout au long de l'expérimentation, à des entretiens informels ponctuels entre les chercheuses, les jeunes, les parents et les entraîneurs, à des entretiens individuels semi-dirigés à la fin du projet de cercle de lecture et à un journal de bord. Elles ont ainsi pu observer que les enfants participants ont retiré des bénéfices affectifs, cognitifs et motivationnels de leur expérience. Une étude quasi-expérimentale réalisée par Guthrie et al. (2004) auprès de 19 classes d'élèves de 3^e année du primaire (n=361) a d'ailleurs documenté les effets de la pratique pédagogique CORI (*Concept-Oriented Reading Instruction*) comprenant entre autres de la collaboration avec des pairs en comparaison avec la pratique de l'enseignement stratégique (*Strategy instruction* – SI). Il s'en dégage que la motivation auto-rapportée à lire des élèves est plus élevée chez ceux ayant vécu la pratique CORI que ceux ayant vécu le SI.

La collaboration, sous forme de communauté de lecteurs par exemple, donnerait alors aux élèves la possibilité d'interagir avec leurs pairs et les rendrait d'une certaine façon plus motivés en lecture (Jolicoeur et Cormier, 2017). Peut-on alors penser qu'il en serait de même pour l'écriture?

1.4.1 Le partage et la collaboration en contexte d'écriture

Même si l'écriture apparaît souvent comme un acte solitaire (Boscolo et Gelati, 2013; Gunnery, 2007; Trudeau et al., 2017), l'enseignement de l'écrit ne se résume pas à des périodes d'écriture individuelle sans interactions.

Des chercheurs ont intégré la collaboration à des tâches d'écriture et ont remarqué des effets sur la qualité des textes (Graham et Perin, 2007; Lavoie et al., 2022; Marin et Lavoie, 2020) ou sur le développement de la compétence à écrire des élèves grâce à la réflexion et à la confrontation avec les pairs (Morin et al., 2009). Les chercheurs Wu et al. (2013), par leur étude visant à évaluer les effets à la fin de l'année scolaire des discussions collaboratives sur la motivation auto-rapportée des élèves à l'aide d'un questionnaire (n=359), ont comparé les moyennes motivationnelles des classes ayant vécu des discussions menées en petits groupes et des classes contrôles ayant vécu les discussions en grand groupe principalement gérées par l'enseignante. Les résultats des analyses descriptives quantitatives ont montré que les élèves de 4^e et 5^e année du primaire visés par l'étude estiment que les discussions collaboratives menées en petits groupes gérés par les élèves eux-mêmes les aident davantage à penser, à lire et à écrire que peuvent le permettre les discussions conventionnelles en grand groupe où le contrôle des tours de paroles et du sujet de la discussion revient à l'enseignante. En effet, en posant des questions à leurs camarades concernant leur écrit, les élèves apprennent à se poser des questions au sujet de leurs propres textes (Calkins et Stratton, 1994). Déjà dans les années 80, l'auteur Graves (1983) s'était penché sur les interactions orales et avait observé que « [...] l'écoute des pairs a un effet positif sur l'intérêt de l'élève pour la révision et que ces effets positifs se répercutent sur l'ensemble du processus d'écriture » (cité dans Beer-Toker et al., 1991, p. 477). Dans la méta-analyse de Koster et al. (2015) concernant l'effet des interventions dans l'enseignement de l'écriture sur la compétence à écrire des élèves de la 4^e à la 6^e année du primaire (*grade 4 to 6*), les chercheurs ont dressé le portrait des interventions efficaces provenant des recherches expérimentales. Parmi ces interventions, l'aide des pairs (*peer assistance*), si appliquée avec d'autres interventions comme l'enseignement spécifique de l'écriture, peut

avoir un effet positif sur la compétence à écrire des élèves. En se basant sur leurs résultats, les chercheurs recommandent que, pour améliorer la compétence à écrire des élèves du primaire, les programmes d'enseignement de l'écriture incluent de la rétroaction et des interactions entre pairs.

Dans cet ordre d'idées, des chercheurs ont observé ce que suscite la collaboration en contexte d'écriture en rapport à la motivation à écrire grâce au clavardage pédagogique (Gonthier et al., 2021) ou encore à l'atelier d'écriture dramatique collaborative (Torrès, 2010). Parmi ces chercheurs, Lavoie et al. (2022) ont réalisé une recherche sur l'écriture en dyade auprès d'élèves de 2^e année du primaire (n=56) ayant, entre autres, comme objectif de savoir ce qui est motivant pour les élèves lorsqu'ils écrivent individuellement et en dyade. Ce qui résulte des entretiens avec les élèves est qu'ils aiment, en dyade, recevoir l'aide de l'autre élève pour corriger, pour écrire, pour les idées et pour la possibilité de recevoir de l'aide rapidement. Bien que les élèves travaillaient à deux pour un seul texte, cette étude illustre bien les bénéfices que peuvent retirer les élèves lorsqu'ils travaillent en collaboration en contexte d'écriture. En outre, les chercheuses Sirois et al. (2019) ont mené une étude longitudinale de type recherche-action privilégiant une approche développementale axée sur l'écriture créative de récits. Cette approche permettait, entre autres, aux élèves de circuler dans la classe lors des périodes d'écriture pour aller voir leurs pairs et discuter de leurs textes. Parfois, ils étaient invités à écrire un texte en équipe de deux. Cette recherche s'est déroulée sur trois ans auprès de 34 élèves, du début de leur 3^e année, jusqu'à la fin de leur 5^e année du primaire. En comparant la motivation en fin de 4^e année et en fin de 5^e année du primaire, les résultats ont montré une hausse de la motivation à écrire sur le plan de la perception de compétence (« J'écris bien ») et de la perception de la valeur de la tâche (« J'aime écrire des textes »). Malgré son petit échantillon, cette recherche montre l'importance de nourrir la créativité et le plaisir d'écrire des élèves.

Si le partage et la collaboration semblent bénéfiques dans l'apprentissage de l'écriture, quelles sont les pratiques pédagogiques qui intègrent des situations de partage et quels sont leurs effets sur la motivation à écrire?

1.4.2 Des pratiques pédagogiques impliquant le partage et la collaboration en écriture

Les effets des rétroactions verbales émises par les pairs lors de périodes de partage et de collaboration ont été étudiés dans différents contextes d'écriture, que ce soit par la chaise de l'auteur (Beer-Toker et al., 1991; Graves et Hansen, 1983), par les groupes de révision rédactionnelle (Blain, 1995, 1997, 2008) ou par le dispositif Itinéraires (Colognesi et Lucchini, 2016). Ces pratiques pédagogiques offrent différentes activités autour de la compétence à écrire. La **chaise de l'auteur**, développée par Graves et Hansen (1983) accorde un temps aux élèves l'ayant demandé pour lire leur texte au groupe afin de recevoir des commentaires et de voir les réactions de leurs pairs et de leur enseignante (Beer-Toker et al., 1991). Les **groupes de révisions rédactionnelles** (*peer response group* dans les recherches anglophones) se présentent quant à eux comme des échanges entre les pairs lors de la période de révision du contenu du texte et lors de la correction des erreurs d'orthographe d'usage, de grammaire, de lexique et de syntaxe (Blain, 1995). Quant au dispositif pédagogique **Itinéraires**, il offre un cadre de réécritures successives entre lesquelles des moments d'étayage, de partage entre pairs et de médiations métacognitives ont lieu (Colognesi et Lucchini, 2016, 2018).

Ces pratiques pédagogiques intègrent toutes à leur façon le partage de textes à l'oral et la collaboration entre les élèves durant les activités d'écriture. La plupart des recherches les étudiant rapportent qu'elles ont produit des effets positifs sur la qualité des textes des élèves autant en langue maternelle (Beer-Toker et al., 1991) qu'en langue seconde (Blain, 1997) voire chez ceux en difficulté d'apprentissage (Beer-Toker et al., 1991; Blain, 1995). Toutefois, ces recherches ont étudié principalement les conséquences des échanges verbaux sur les transformations effectuées sur la grammaire du texte, l'orthographe, la longueur des textes ou le nombre de mots (Beer-Toker et al., 1991; Blain, 1997) ou encore sur les types de révisions complétées par les élèves (Blain, 1997; Colognesi et Lucchini, 2018). Ces pratiques pédagogiques semblent favoriser le développement de la compétence à écrire, mais ont-elles également des effets sur le développement et le maintien de la motivation à écrire des élèves?

À cet égard, certaines recherches menées sur les pratiques pédagogiques présentées dans le dernier paragraphe ont mentionné que leur méthode pouvait influencer positivement l'engagement et l'intérêt des élèves pour le processus d'écriture (Beer-Toker et al., 1991) ainsi que la dimension affective de leur rapport à l'écriture soit leurs réactions quant à la tâche d'écriture et de réécriture (Colognesi et Lucchini, 2016). Cependant, ces recherches n'ont pas récolté de données de façon empirique sur cette sphère d'intervention : les chercheurs ont observé uniquement le fait que l'intérêt et l'attitude des élèves envers l'écriture semblaient avoir augmenté et être plus positifs (Beer-Toker et al., 1991; Colognesi et Lucchini, 2016).

Il existe toutefois le **programme de formation professionnelle CASIS** (Guay et al., 2020) qui vise à développer cinq pratiques pédagogiques chez les enseignantes dans leur enseignement de l'écriture. L'une d'entre elle est la collaboration et invite l'enseignante à instaurer des coécritures et des échanges de textes lors de la révision ainsi que des périodes d'enseignement des habiletés de coopération. L'étude quasi expérimentale et longitudinale de Guay et al. (2016) portait sur l'évaluation de ce programme, entre autres, sur le plan de la motivation à écrire des élèves participants. En tout, 18 enseignantes de 2^e année du primaire et 277 élèves ont fait partie de l'étude. Les élèves participants ont complété un questionnaire à trois reprises au courant de l'année scolaire ainsi qu'une dictée à la fin de la collecte de données. Quant aux enseignantes participantes, à deux reprises (pré et post test), elles ont évalué la compétence à écrire de leurs élèves et ont été filmées alors qu'elles donnaient des leçons d'écriture en classe. Il en est ressorti que les pratiques pédagogiques des enseignantes peuvent faire la différence pour soutenir la motivation autodéterminée (intrinsèque) et les perceptions de compétence des élèves. Cette recherche ne s'intéressait toutefois pas uniquement au partage et à la collaboration en contexte d'écriture et concernait des élèves de 2^e année du primaire.

Dans les écrits scientifiques des dernières décennies portant sur le développement de la compétence à écrire, plusieurs recherches font souvent référence aux **ateliers d'écriture** (*writing workshops*) (Bucheton, 1997). Ce sont des séances d'écriture mettant l'accent sur

les mini-leçons où l'on enseigne explicitement l'art d'écrire, sur la pratique régulière de l'écriture en contexte authentique et sur les interactions entre les élèves concernant leurs écrits (Morin et al., 2009). Avec l'avènement de ces ateliers d'écriture, la perspective de la didactique de l'écriture chez les praticiens s'est davantage concentrée sur les élèves et non sur le texte (produit) en accordant plus de temps à l'enseignement de l'écriture. La didactique de l'écriture tend depuis ce temps à moins se soucier du produit final, soit les écrits, et à se centrer davantage sur le processus d'écriture (Blain, 1995) et sur le sujet écrivant (Bucheton, 1997). D'autres chercheurs disent également que l'enseignante ne doit pas considérer un brouillon comme quelque chose qui contient des erreurs, mais simplement comme quelque chose qui n'est pas terminé (Graves, 1978). Lebrun (2007) résume ce changement en disant que « l'écriture est envisagée comme production de sens et pas seulement dans une perspective formelle de mise en œuvre des normes linguistiques, comme avec les dictées et les travaux écrits évalués essentiellement sur la forme » (p.396). Les pratiques pédagogiques sous forme d'ateliers d'écriture diffèrent des pratiques enseignantes qui consacrent trop de temps à modeler et à imposer des gabarits, ne laissant plus de temps pour véritablement écrire (Graves, 1978b, cité dans Beer-Toker et al., 1991).

Il existe plusieurs variantes aux ateliers d'écriture, dont l'atelier d'écriture créative, puisque ceux-ci sont modulables selon les besoins en classe (Boultif, 2017). Les ateliers d'écriture proposés par Lucy Calkins et d'autres chercheurs du *Teachers College Reading and Writing Project* sont l'une des variantes les plus connues en raison de leur adaptation des *Units of Study* en français (Turgeon et Tremblay, 2018). La démarche proposée mise sur le plaisir d'écrire et sur l'analyse des textes des auteurs (Calkins et al., 2017). Les ateliers élaborés par Calkins et les chercheurs du *Teachers College Reading and Writing Project* offrent une structure bien précise : une mini-leçon, un moment d'écriture comprenant des entretiens entre l'enseignante et des élèves et un moment de mise en commun à la fin de la période (Calkins et al., 2017; Calkins et Stratton, 1994). À ces composantes d'un atelier d'écriture s'ajoutent quelques fois par année des célébrations d'auteurs pour souligner le travail accompli (Calkins et Stratton, 1994) et pour le présenter à l'ensemble des élèves de l'école ou encore à des parents.

Seban et Tavsanlı (2015) ont d'ailleurs interviewé 27 élèves de 2^e année du primaire ayant vécu des ateliers d'écriture créés par l'enseignant participant pendant leur année scolaire sur leur identité en tant que scripteur. Les deux chercheurs ont regroupé les élèves en trois catégories selon leur score dans les cours de langue et leur perception en tant qu'auteur : élève très performant (*high achiever*), élève performant dans la moyenne (*average achiever*) et élève peu performant (*low achiever*). Durant les entrevues, les élèves de tous les groupes ont mentionné aimer plus écrire lorsqu'ils connaissent déjà beaucoup d'informations sur leur sujet. Les élèves très performants interviewés ont fait référence à l'importance de l'audience lorsqu'ils écrivent; audience à laquelle ils ont accès grâce au partage durant les ateliers d'écriture.

Une étude mixte menée par Jasmine et Weiner (2007) a été réalisée auprès d'élèves d'une classe de première année (n=19). Les élèves ont vécu des ateliers d'écriture s'inspirant de ceux de Calkins et Stratton (1994) deux à trois fois par semaine. Des questionnaires de type Likert pré et post intervention, des listes à cocher d'observation, des entretiens et des portfolios ont été privilégiés à titre d'outils de collecte de données pour mesurer les attitudes, les comportements et le sentiment de compétence des élèves face à l'écriture. Les ateliers d'écriture de cette étude permettaient aux élèves durant la période d'écriture de participer à des rencontres entre pairs pour recevoir des rétroactions ainsi que de pouvoir partager avec le groupe par la démarche de la chaise d'auteur (Graves et Hansen, 1983) lors de la mise en commun. Les résultats des questionnaires pré et post intervention présentent que les élèves tendent à avoir un plus grand plaisir à écrire dans les ateliers d'écriture tandis que les autres outils de collecte de données ont permis aux chercheuses de voir que les élèves ont développé un plus grand intérêt pour le processus d'écriture en vivant ces ateliers d'écriture qu'en vivant l'écriture sans partage ni collaboration avec les pairs. Or, cette recherche, qui avait un faible échantillon (n=19), s'est réalisée sur une courte période (moins de 2 mois) et n'avait pas de groupe contrôle pour vérifier si les ateliers d'écriture étaient vraiment la cause de l'augmentation de l'intérêt et du plaisir envers l'écriture.

Toutes les pratiques mentionnées recourant au partage et à la collaboration sont résumées dans le tableau 1.

Tableau 1
Des pratiques pédagogiques impliquant le partage et la collaboration : description de leurs principales facettes

Pratiques pédagogiques	Formule pédagogique	Rétroactions données	Processus d'écriture visé(s)	Partage planifié régulièrement	Production individuelle visée en collaboration
Chaise de l'auteur Graves et Hansen (1983)	En grand groupe	Par les pairs	Rédaction Révision Publication	Non	Un seul texte
Groupe de révisions rédactionnelles (GRÉRÉ) Blain (1995, 2008)	En petits groupes	Par les pairs	Révision Correction	Au choix de l'enseignante	Un seul texte
Itinéraires Colognesi et Lucchini (2016)	Réécritures successives	Par l'enseignante et les pairs	Rédaction Révision Publication	Non	Un seul texte (chef d'œuvre)
Programme de formation professionnelle CASIS Guay, Valois, Falardeau et Lessard (2016)	Développement de 5 pratiques pédagogiques chez les enseignantes (dont la collaboration)	Par l'enseignante et par les pairs	Toutes les étapes	-	-
Ateliers d'écriture (Calkins et al., 2017)	En groupe et entre pairs selon le type d'atelier d'écriture	Par l'enseignante et par les pairs	Toutes les étapes	Oui, en fin d'atelier d'écriture ou selon le type d'atelier d'écriture	Plusieurs textes dont certains sont publiés

Pour offrir l'occasion d'apprendre l'écriture par le partage et la collaboration entre élèves, Hall (2014) suggère de varier les pratiques pédagogiques permettant le partage des

textes par les élèves pour leur donner la possibilité de collaborer différemment. Elle propose entre autres le partage de textes sélectionnés par les élèves avec un plus petit auditoire qu’avec la classe entière, un peu comme les ateliers d’écriture. Dans un même ordre d’idées, Kim (2015) propose de faire des ateliers d’écriture, car ils ont pour but de créer un environnement positif, encourageant et collaboratif dans lequel les élèves peuvent travailler jusqu’à la fin de leur processus de composition.

Ainsi, il serait pertinent d’étudier une pratique pédagogique d’enseignement de l’écriture laissant place à de nombreux moments de partage et de collaboration entre pairs pouvant mener à la formation d’une communauté littéraire afin de susciter un niveau de motivation élevé chez les élèves. À cet effet, un type d’atelier d’écriture se démarque des autres en offrant des rencontres avec un même petit groupe d’élèves, et ce, à plusieurs reprises tout au long du processus d’écriture : les cercles d’auteurs (Tremblay et Turgeon, 2019b; Vopat, 2009).

1.5 LES CERCLES D’AUTEURS

Une autre pratique pédagogique joignant les interactions orales entre pairs à l’écriture est les **cercles d’auteurs (CA)**, aussi nommés *Writing circles* (Gunnery, 2007; Morisseau et Tremblay, 2016; Vopat, 2009). Cette pratique permet à des groupes d’environ cinq personnes d’écrire sur un thème de leur choix et d’interagir ensemble en tant que CA lors des grandes étapes d’écriture qui sont, selon Hayes et Flower (1980), la planification, la mise en texte et la révision. À ces étapes s’ajoute celle de la correction/publication. Dans la démarche des CA proposée par Vopat (2009), les moments de rétroactions verbales sont nommés ainsi : cercle de planification, cercle de partage, cercle de révision et cercle de publication. Vopat (2009) mentionne que les CA assurent une structure aux élèves pour leur permettre d’explorer l’écriture dans un environnement collaboratif. L’enseignante offre aux élèves des mini-leçons sur les bonnes questions à poser, sur les commentaires positifs et constructifs à donner, en plus d’enseigner les stratégies d’écriture. Selon Vopat (2009), ce dispositif

d'enseignement de l'écriture permet aux auteurs de recevoir plus de rétroactions puisque ce n'est pas uniquement leur enseignante qui leur en exprime. Les CA sont donc considérés comme un atelier d'écriture basé sur le format des cercles de lecture (Roberts et al., 2017). Selon Roberts et al. (2017), les CA représentent « [...] une stratégie pédagogique innovante qui relie la nature sociale et collaborative des cercles d'auteurs supportée par les fondements théoriques de Vygotsky (1978) et l'œuvre de Bandura » [Traduction libre] (2017, p. 2).

Il existe quelques recherches qui ont étudié la pratique pédagogique des CA et ses répercussions selon différentes conditions. La majorité des chercheurs l'ayant étudiée avaient comme population à l'étude des adultes, particulièrement concernés par l'écriture académique. Par exemple, les CA ont été étudiés, dans leur forme première ou légèrement modifiée, auprès d'étudiants en comptabilité (Huber et al., 2020), d'étudiants à la maîtrise en éducation urbaine (Plakhotnik et Rocco, 2012), d'étudiants internationaux à la maîtrise (David et Cathy, 2023), d'étudiants en pharmacie (Spark et Moses, 2014), d'étudiants en kinésiologie (Kramer et al., 2019) et même de membres d'une faculté de radiologie (Brandon et al., 2015).

Au Québec, en 2015, une recherche par approche expérientielle auprès d'étudiants de 2^e cycle à l'université en didactique des langues (n=11) a été réalisée pour étudier un dispositif de formation en didactique de l'écriture littéraire comprenant les ateliers d'écriture, soit les CA, la pratique de l'écriture libre et d'autres modalités pédagogiques (Tremblay, 2015). Par des observations informelles effectuées en classe et par une analyse des documents produits par les étudiants, la chercheuse soutient qu'ils semblent avoir développé un rapport positif à l'écriture. Aux États-Unis, l'étude mixte exploratoire de Roberts et al. (2017) aborde les répercussions des CA durant la planification, l'écriture et la révision de textes auprès d'un groupe de 28 futurs enseignants en langues sur leurs perceptions de l'écriture et du droit d'auteur ou, comme l'exprimait clairement Blain, sur « le respect du scripteur en tant qu'auteur » (1997, p. 48). Il s'est avéré que les participants ont semblé plus confiants en écriture et plus motivés intrinsèquement après la réalisation de l'activité des CA sur un trimestre (Roberts et al., 2017). Récemment, en Arabie Saoudite, une étude mixte

expérimentale menée auprès de 20 étudiants en langue étrangère a examiné l'influence des CA adaptés de Vopat (2009) sur leur progrès en écriture (Alhazmi et Elamin, 2023). Les résultats montrent que les étudiants ont apprécié travailler en CA et dans une ambiance positive en plus d'exposer que les CA les ont aidés à améliorer leurs idées et leur organisation. Cependant, pour ces recherches, les sujets composant ces échantillons possédaient déjà un niveau de compétence en écriture permettant l'entrée à l'université. Par conséquent, il n'est pas possible d'étendre ces conclusions à des enfants du primaire.

Les CA ont aussi été étudiés auprès d'une population plus jeune. Une étude de cas descriptive qualitative a été menée par Bretzmann (2018) aux États-Unis et avait pour objectif de questionner au printemps 2017 des élèves de la 4^e année du primaire à la 2^e année du secondaire (n=56) sur leurs expériences d'écriture en classe et leurs croyances afin de documenter les activités qui les aident à devenir des auteurs compétents. Parmi ces expériences, les élèves participants avaient tous vécu l'activité pédagogique des CA durant leur 3^e année du primaire. Il en est ressorti que la très grande majorité (93%) des participants au groupe de discussion (n=28) ont rapporté qu'avoir des occasions pour partager à voix haute et discuter de leurs écrits ou de leurs idées avec des pairs ou avec l'enseignante les ont aidés à être de meilleurs scripteurs. Il est important de noter que cette étude ne portait pas principalement sur la pratique des CA, mais plutôt sur ce que les élèves identifiaient comme activités pédagogiques ou caractéristiques de leurs enseignants les aidant à devenir plus compétents en écriture. Au Québec, Tremblay et al. (2019a, 2019b) ont réalisé une recherche-action sur les CA en collaboration avec des enseignantes du 2^e et 3^e cycle du primaire dans le but d'étudier le processus de développement professionnel des enseignants dans l'appropriation de la pratique pédagogique des CA, de documenter la mise en œuvre de la démarche en classe de 2^e et 3^e cycle du primaire et de décrire les pratiques de rétroaction entre élèves dans le cadre des CA et leur influence sur la révision de texte. Ces chercheuses ont étudié les CA auprès d'enseignantes puisque les élèves deviennent de jeunes auteurs que s'ils vivent des expériences d'écriture authentiques élaborées par des enseignantes elles-mêmes engagées dans des activités d'écriture signifiantes (Graves, 1978, 2003). Chez les élèves, les résultats de cette recherche indiquent qu'ils peuvent fournir des rétroactions

adéquates à leurs pairs et que les commentaires qu'ils reçoivent leur permettent d'améliorer leur texte (Tremblay et al., 2019a). De plus, dans le cadre de cette recherche-action, Turgeon et al. (2020) se sont intéressées de façon exploratoire au processus de révision d'un CA composé de 5 élèves. Elles ont notamment observé qu'à travers le cercle de révision, les élèves sont parvenus à réviser leur écrit en se concentrant sur les problèmes majeurs. Bien que l'échantillon soit petit, il s'en dégage qu'il y a un potentiel pour l'amélioration des textes grâce au cercle de révision. Ces données mettent en évidence plusieurs bienfaits de la pratique des CA au primaire, mais ces chercheuses ne s'intéressent pas de prime abord à ses effets sur la motivation.

Tremblay et Turgeon (2019b) ont aussi observé par sérendipité lors de leur recherche-action le « potentiel des cercles d'auteurs comme véritable approche intégrée de l'écriture, de la lecture et de l'oral » (p. 116). Cette approche « préconise l'articulation explicite de plus d'une compétence langagière (lire, écrire, écouter ou parler) au sein d'une même situation d'enseignement-apprentissage » (Soucy, 2023, p. 76). Puisque leur recherche-action ne portait pas explicitement sur la communication orale et voyant le possible bénéfice de l'approche intégrée des CA sur cette compétence, les chercheuses Tremblay et Turgeon ont débuté un projet de recherche intitulé *Partager, écouter et rétroagir dans les cercles d'auteurs : une recherche-action pour développer la compétence à communiquer oralement des élèves du primaire* (Tremblay et al., 2021) dont le rapport est attendu en 2024.

En somme, il existe des recherches sur les CA qui ont abordé les répercussions de cette pratique pédagogique sur la qualité de l'écriture des auteurs en majorité adulte. Toutefois, à ce jour, très peu de recherches sur les CA se sont principalement concentrées sur les effets de ceux-ci sur la motivation à écrire d'élèves de niveau primaire. Sachant que les didacticiens en écriture suggèrent de recourir à la rétroaction verbale des pairs et de l'enseignante pour aider lors de la planification, de la révision ou de la correction (Atwell, 1987; Bright, 1995; Calkins, 1986; Graves, 1983, McNicoll et Roy, 1989; Schroder et Lovett, 1995, cités dans Blain, 1997, p. 20), les CA méritent d'être étudiés en lien avec la motivation à écrire en raison des différents moments de partage et de collaboration entre les élèves qu'on y retrouve.

1.6 LE PROBLÈME DE RECHERCHE, LA QUESTION ET LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

De plus en plus de chercheurs étudient l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture au primaire (Trudeau et al., 2017). Plusieurs constats se dégagent des recherches qui ont été menées à l'égard de la maîtrise de la langue écrite et de la motivation à écrire des élèves du primaire durant leur parcours scolaire et particulièrement à la fin de leur primaire. Les chercheurs explorent les différentes pratiques pédagogiques efficaces pour favoriser la réussite en écriture ou la motivation à écrire comme l'intégration de la technologie (Allaire et al., 2013; Camacho et al., 2021; Deneault et al., 2018; Deneault et Lavoie, 2020; France, 2003; Louvard, 2017), la chaise de l'auteur (Beer-Toker et al., 1991), les groupes de révisions rédactionnelles (Blain, 1995, 2008, 2010), ou encore les ateliers d'écriture popularisés par l'adaptation des livres *Units of Study* de Lucy Calkins et de ses collègues du *Teachers College Reading and Writing Project* (Bretzmann, 2018; Calkins et Stratton, 1994; Turgeon et Tremblay, 2018). Les recherches qui se sont intéressées à ces méthodes ont beaucoup porté sur les stratégies rédactionnelles des élèves ainsi que sur la qualité de leurs textes, mais moins sur leur motivation et leur engagement dans la tâche d'écriture. Sachant que les interactions orales ont une influence positive sur la motivation des élèves dans une tâche (Viau, 1999, 2009), les CA de Vopat (Tremblay et al., 2020b; Vopat, 2009), jusqu'à présent peu étudiés sur le plan de la motivation à écrire d'élèves du primaire, peu importe leur profil motivationnel, s'avèrent être une pratique pédagogique qui pourrait soutenir l'engagement à l'égard des activités d'écriture, puisque la démarche inclut quatre moments de partage : les cercles de planification, de partage, de révision et de publication.

Bien que les répercussions des échanges verbaux sous forme de partage et de collaboration en contexte de situation d'écriture soient de plus en plus étudiées dans différentes pratiques pédagogiques en didactique de l'écrit, à notre connaissance, peu de travaux se sont intéressés à documenter l'influence du partage de textes et de la collaboration engendrés par les CA sur la motivation à écrire des élèves à la fin du primaire. Par ailleurs,

ce que disent les élèves du primaire selon leur profil motivationnel sur l'expérience du partage et de la collaboration en contexte d'écriture et de CA est peu documenté.

Par conséquent, la question suivante se pose : *quelle est l'influence du partage et de la collaboration suscités par la pratique pédagogique des cercles d'auteurs (CA) sur la motivation à écrire d'élèves du 3^e cycle du primaire?* Plus précisément, nos objectifs sont les suivants :

- 1) Vérifier l'influence des cercles d'auteurs (CA) sur la motivation à écrire d'élèves de 5^e année du primaire⁷;
- 2) Explorer l'expérience du partage et de la collaboration en écriture vécue avant et après les cercles d'auteurs (CA) en fonction de différents profils motivationnels (peu, moyennement et très motivés) auprès d'un sous-échantillon de douze de ces élèves.

Les objectifs poursuivis par cette recherche répondent à la situation problématique présentée et au problème de recherche mentionné puisqu'ils permettent de combler un manque de connaissances concernant l'influence des CA sur la motivation des élèves en contexte d'écriture.

1.7 LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE LA RECHERCHE

Tout d'abord, cette recherche est pertinente scientifiquement puisque l'analyse des données recueillies sur la motivation à écrire pourrait permettre une compréhension plus fine de la complexité de l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Sachant que l'écriture est reconnue comme étant le mode de communication dominant de notre société aujourd'hui (Brandt, 2015), il est important d'avoir des données riches permettant de décrire l'ensemble des sphères de l'enseignement de l'écriture (Trudeau et al., 2017). Dans le cadre de la

⁷ Se référer à la section 3.2 du chapitre de la méthodologie qui précise pourquoi les élèves de 5^e année ont été retenus pour cette recherche.

recherche, c'est la sphère de *la motivation et l'engagement dans la tâche* qui sera visée. De plus, sachant que la motivation à écrire des élèves tend à diminuer tout au long de leur parcours scolaire (Archambault et al., 2010; Boscolo et Gelati, 2013; Clark et Dugdale, 2009), il est important d'en apprendre plus sur les aspects motivant des pratiques pédagogiques existantes, dont les CA. Par ailleurs, selon Wu et al. (2013), il y a un besoin pour des recherches qui exposent une meilleure compréhension de l'expression de la motivation en classe et des pratiques enseignantes favorisant la motivation. L'étude envisagée ici permettra également de mieux documenter l'influence sur la motivation à écrire de la pratique pédagogique des CA au 3^e cycle du primaire puisque très peu de recherches l'ont fait de façon empirique. Aussi, la recherche permettra d'alimenter les réflexions autour des façons de stimuler l'engagement des élèves en didactique du français, notamment en écriture.

Par ailleurs, cette recherche sur l'enseignement de l'écriture, davantage axée sur le processus que sur le produit (Blain, 1997), est susceptible de conduire les enseignantes à varier leurs approches pédagogiques dans cette discipline afin de susciter davantage la motivation de leurs élèves en situation d'écriture comme cela a été le cas pour les enseignantes participantes au projet de recherche-action sur les CA de Turgeon et al. (2020) (Bhérier, 2020; Champagne, 2020; Rainville, 2020; Sierro, 2020). En se familiarisant avec l'approche des CA, on peut penser que les enseignantes pourraient développer chez leurs élèves un meilleur rapport à l'écriture (Colognesi et Lucchini, 2016) puisqu'ils leur permettraient de retravailler leurs textes en situation d'interactions. Enfin, de façon plus générale, les enseignantes seront exposées à des réflexions susceptibles de les aider à choisir des pratiques pédagogiques favorisant la motivation scolaire des élèves, peu importe leur profil motivationnel.

CHAPITRE 2

LE CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, les concepts au cœur de la recherche seront définis. Tout d’abord, la notion de motivation scolaire, telle qu’abordée dans les écrits théoriques et scientifiques, sera présentée en insistant sur le modèle y étant rattaché qui a été retenu dans le cadre de cette recherche. Par la suite, il sera question des concepts de l’écriture et des notions de partage et de collaboration en contexte d’écriture. En terminant, la pratique pédagogique des CA et ses différentes composantes seront expliquées.

2.1 LA MOTIVATION

Étant donné son rôle important dans les apprentissages des élèves, la motivation a intéressé de nombreux chercheurs. Avant de détailler le concept de la motivation scolaire, et même de la motivation à écrire, il est pertinent d’en examiner une définition plus large. Lorsqu’ils étudient la motivation, les chercheurs tentent de comprendre le sens de ce qui détermine l’action humaine (Eccles et Wigfield, 2002). De façon plus explicite, dans son ouvrage consacré aux théories de la motivation, Fenouillet (2023) définit la motivation comme suit :

La motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d’expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l’intensité du comportement ou de l’action. (p. 11)

Cette définition permet de comprendre que la motivation est un phénomène interne à l’individu qui peut être influencé par des facteurs internes ou externes à la personne, appelés *déterminants* dans la définition de Fenouillet (2023). Ainsi, le concept de motivation est

complexe et requiert la prise en compte de plusieurs variables interreliées (Pedneault, 2008). Par conséquent, il existe de multiples définitions et théories explicatives pour mieux comprendre ce concept (Pedneault, 2008; Vianin, 2007), que l'on s'intéresse à la motivation en général, à la motivation scolaire ou à la motivation envers un domaine précis comme l'écriture.

Selon la psychologie cognitive, la motivation scolaire est caractérisée par l'engagement, la participation et la persistance des élèves dans l'accomplissement d'une activité (Barbeau, 1993; Tardif, 1997). Le professeur-chercheur Viau (2009) définit, quant à lui, la motivation comme une dynamique motivationnelle, soit :

Un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre (Viau, 1994, 1999; 2009, p. 12).

En effet, les perceptions de l'élève sont des déterminants internes qui ont des effets sur le comportement ou l'action de la personne. Ces effets (la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité) dans la définition de Fenouillet (2023) évoquent les manifestations de la motivation de la définition de Viau (2009), soit l'engagement et la persévérance.

Il est toutefois pertinent de différencier la motivation de l'engagement étant donné que ce sont des termes intimement liés et qu'ils peuvent entraîner la confusion (Finn et Zimmer, 2012). Semblable à ce qu'en dit Viau dans sa définition, Gettinger et Walter (2012) considèrent que la motivation conduit à l'engagement de l'élève, engagement qui, en contexte scolaire, est le point d'entrée de l'enseignement. Pour Skinner et Pitzer (2012), l'engagement réfère aux manifestations visibles ou comportementales de ces sources motivationnelles. Pour ces chercheurs, l'engagement se caractérise par des marqueurs d'énergie (effort, vigueur, intensité, entraînement et enthousiasme), des marqueurs de but ou de direction (intérêt, centre d'attention et concentration) ou encore des marqueurs de durabilité (détermination et persévérance) (Skinner et Pitzer, 2012). Avec les définitions de ces auteurs, il est possible de saisir que l'engagement est une manifestation de la motivation ou un effet

des déterminants internes ou externes. Newmann (1992) décrit plutôt l'engagement comme l'implication psychologique de l'élève et l'effort déployé envers l'apprentissage, la compréhension ou la maîtrise de connaissances, de compétences ou d'habiletés que le travail académique a l'intention de promouvoir. Cette dernière définition décrit davantage ce à quoi correspond l'apprentissage, soit la finalité ou l'ultime manifestation de la motivation scolaire dans la définition de Viau (2009). Quant à Skinner et Pitzer (2012), ils ont présenté l'engagement comme la composante « active » de leur propre modèle en se basant notamment sur les réflexions de Deci et Ryan (1985, 2000). Cela fait référence aux manifestations de la motivation de la définition de Viau (2009).

Sachant que la motivation scolaire se définit de multiples façons selon différents contextes, plusieurs modèles en illustrent la complexité. En éducation, on s'appuie entre autres sur la théorie des attributions causales de Weiner (1985, 2005), la théorie de l'efficacité personnelle de Bandura (2003), la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan particulièrement connue pour les concepts de motivation intrinsèque et extrinsèque (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Deci, 2002), la théorie des buts motivationnels (Connell et Wellborn, 1991) ou encore le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009).

Plus spécifiquement en contexte de recherches sur l'écriture, le réseau conceptuel des construits de la motivation à écrire de Troia et al. (2012) ainsi que le modèle théorique de la motivation à écrire de Boscolo (2009) sont souvent pris comme appuis. Le réseau conceptuel de la motivation à écrire de Troia et al. (2012) présente quatre composantes théoriques : le sentiment d'efficacité personnelle, l'orientation des buts de succès et de performances, l'intérêt et la valeur ainsi que les attributions causales du succès et des échecs. Quant au modèle de Boscolo (2009), celui-ci conceptualise la motivation à écrire grâce à deux construits, soit la perception de compétence, qui comprend le sentiment de compétence et le sentiment d'auto-efficacité, et la perception de la valeur de la tâche, qui comporte l'intérêt de l'élève envers l'écriture et la valeur qu'il lui accorde. Ce dernier modèle se rapproche beaucoup du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009).

Parmi les modèles explicatifs de la motivation, celui de Viau (2009) s'applique à toutes les matières scolaires. Particulièrement connu et privilégié dans le domaine de l'éducation au Québec, son modèle s'appuie sur des recherches sociocognitives (Wigfield et al., 2006, Schunk et Pajares, 2002, Pintrich et Schrauben, 1992, cités dans Viau, 2009) et propose une synthèse destinée au milieu scolaire qui prend en compte les différentes sources de la dynamique motivationnelle des élèves. Il considère les perceptions des élèves à l'égard de leur compétence, de la valeur accordée à l'activité et du contrôle sur celle-ci. Son modèle insiste aussi sur le fait que la motivation est une dynamique motivationnelle et qu'il y a interaction entre les différentes composantes impliquées (Viau, 2009). Dans le cadre de la présente recherche, ce modèle sera privilégié en raison de l'importance qu'il accorde aux sources de la motivation, aux facteurs influençant la dynamique motivationnelle, aux manifestations de la motivation ainsi qu'aux interactions entre les composantes. Dans le but de pouvoir mesurer la motivation, il est pertinent d'approfondir les composantes du modèle de dynamique motivationnelle de Viau.

2.1.1 Le modèle de Viau : l'importance des perceptions de l'apprenant

La figure 1 illustre de façon globale le modèle de la dynamique motivationnelle proposé par Viau (2009). Tout au long de la description de ce modèle de la motivation en contexte scolaire, des liens seront faits avec le contexte spécifique de l'écriture puisque c'est sur l'apprentissage de l'écriture que porte la présente recherche.

Le modèle proposé par Viau (2009) présente bien l'interaction entre ce qui est interne à l'élève, soit les sources et les manifestations de la motivation (dans la section grise de la figure 1) et ce qui est externe à l'élève, soit les facteurs relatifs à la classe et à l'activité pédagogique.

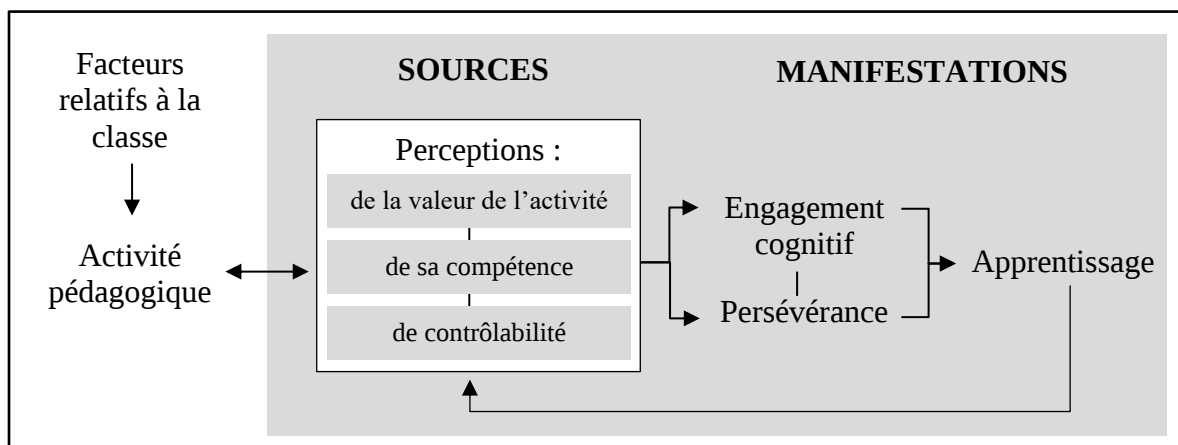


Figure 1 – La dynamique motivationnelle de l’élève selon Viau (2009, p. 12)

Tout d’abord, les manifestations de la motivation, soit l’engagement et la persévérance, découlent des sources motivationnelles et ont pour effet d’influencer l’apprentissage chez l’élève. Cet apprentissage viendra par la suite influencer positivement ou négativement les différentes perceptions de l’élève. Viau (2009) précise que l’engagement est cognitif et le définit, en se basant sur Salomon (1983), comme le degré d’effort mental fourni par l’élève lors de la réalisation d’une activité pédagogique. Toujours selon Viau (2009), pour un élève présentant une dynamique motivationnelle positive, en d’autres mots un élève motivé, l’engagement se manifestera par le recours à des stratégies d’apprentissage. Au contraire, un apprenant avec une dynamique motivationnelle plus négative, soit un élève dit plus démotivé, aura plus tendance à utiliser des stratégies d’évitement régulièrement pour se désengager de l’activité pédagogique proposée. L’engagement se manifeste donc par des comportements d’application (implication en temps et en concentration) ou d’enthousiasme (initiatives, intérêt) (Chrétien, 2008). En ce qui concerne la persévérance, Viau (2009) l’associe à la ténacité de l’apprenant, soit au temps de qualité qu’il consacre pour réussir les activités.

Les perceptions de l’élève jouent un rôle fondamental dans ce modèle. Pour Viau (2009), il s’agit de jugements qu’un individu attribue aux événements, aux autres ou à lui-même. Ces perceptions concernent les croyances des élèves qui se développeraient par les

activités d'écriture variées vécues et influenceraient leur attitude et leur engagement face à d'autres tâches d'écriture (Boscolo et Gelati, 2013).

Dans son modèle, Viau (2009) évoque trois types de perceptions spécifiques s'influençant réciproquement et qui constituent les sources de la motivation : la perception de compétence, la perception de la valeur de l'activité (aussi nommée perception de la valeur de la tâche) et la perception de contrôlabilité (aussi nommée perception de contrôle). Elles ont comme rôle de permettre « [...] à l'élève d'interpréter l'activité pédagogique qui lui est proposée et [de déterminer], en partie, son degré d'engagement et de persévérance dans l'accomplissement de cette activité » (Viau, 2009, p. 22). C'est avec ces perceptions qu'il est possible de déterminer le profil motivationnel des élèves et de voir s'ils sont peu motivés, moyennement motivés ou très motivés par un sujet. Viau (2009) mentionne aussi qu'un élève motivé percevra qu'il est capable de réussir la tâche, percevra que l'activité pédagogique est utile et intéressante, donc qu'elle a de la valeur, et percevra qu'il a une certaine responsabilité sur son déroulement. Cependant, il y a une diminution de la motivation lorsque l'une de ces perceptions est plus faible ou négative. Voici la définition de chacune d'elles.

2.1.1.1 Perception de compétence

La perception de compétence (PC) de l'élève se définit comme son jugement sur sa capacité à réussir adéquatement une activité pédagogique proposée (Viau, 2009). La définition que donnent Trudeau et al. (2017) dans le *Référentiel d'intervention en écriture*, en se basant sur Pajares (2003), précise que la PC est l'évaluation par l'élève de sa capacité à accomplir une activité d'écriture, et ce, avant de la commencer. Ainsi, lorsqu'il est question de PC en écriture, il est question des croyances qu'a un individu sur ses habiletés en écriture ainsi que sa confiance en ses capacités à écrire selon la difficulté de la tâche et les ressources disponibles à ce moment (Boscolo et Hidi, 2007). Dans le domaine de l'écriture, cette perception est positive si l'élève se sent compétent en écriture ou bien avec certaines notions ou habiletés propres à l'écriture.

Boscolo et Gelati (2013) évoquent que, tout au long du parcours scolaire des élèves, il arrive qu'ils développent une attitude négative vis-à-vis l'écriture ainsi qu'une perception négative par rapport à eux en tant que scripteur. En effet, Bandura (2003) présente quatre sources par lesquelles l'efficacité personnelle d'un individu, soit la PC, se construit : a) ses expériences antérieures de succès ou d'échec, b) ses observations d'autres personnes réalisant la tâche par modelage et/ou comparaison avec autrui (source aussi appelée « expérience vicariante »), c) la persuasion verbale et toutes autres influences sociales mentionnant les habiletés de l'individu et d) ses états physiologiques et émotionnels. Cosnefroy (2007) et Usher et Pajares (2006) rapportent eux aussi que la construction et le développement d'une perception de compétence positive se fait en se basant sur les expériences de réussite ainsi que sur le soutien social, soit les commentaires positifs et les encouragements donnés par des personnes significatives. Le développement de la perception de compétence chez un élève s'appuierait donc sur la combinaison et la répétition d'expériences de réussites ou d'échec (Barbeau, 1993).

Sachant qu'il est possible qu'un même élève se croie non compétent en écriture (sentiment de compétence plus général) tout en maîtrisant certaines habiletés spécifiques en écriture (sentiment d'auto-efficacité), il est envisageable de faire une distinction entre ces deux perceptions de compétence (Boscolo et Hidi, 2007; Eccles et Wigfield, 2002; Troia et al., 2012). Pour certains auteurs, le sentiment d'auto-efficacité de l'élève en écriture est plus spécifique et réfère à son évaluation de sa capacité à réussir certaines tâches écrites ou à maîtriser des habiletés spécifiques comme la conjugaison, la ponctuation ou encore les accords grammaticaux. (Boscolo et Hidi, 2007). Toutefois, dans le cadre de cette recherche, le sentiment de compétence ne sera pas distingué du sentiment d'auto-efficacité puisque la recherche ne vise pas à préciser quelles sont les habiletés spécifiques en écriture maîtrisées par les élèves qui se croient compétents ou non en écriture. La recherche vise plutôt à obtenir un portrait de la motivation en contexte de partage et de collaboration. C'est pourquoi la définition choisie pour cette recherche ne tiendra pas compte de cette distinction.

2.1.1.2 Perception de la valeur de la tâche

En ce qui concerne la perception de la valeur de l'activité, aussi nommée perception de la valeur de la tâche (PVT), elle se rapporte à la valeur que les élèves accordent à la tâche à réaliser en lien avec leurs objectifs personnels et l'intérêt qu'elle suscite (Viau, 2009). Dans le domaine de l'écriture, cette perception porte sur les croyances des individus à l'égard de la tâche d'écriture en elle-même ainsi qu'à l'égard de l'importance et de l'utilité de l'activité (Boscolo et Gelati, 2013). Lorsqu'il est question d'utilité de la tâche, Viau (2009) fait référence aux avantages pouvant se dégager de l'activité. En ce qui concerne l'intérêt envers la tâche d'écriture, cela signifie que l'élève retire un certain plaisir intrinsèque, c'est-à-dire un avantage, en accomplissant l'activité (Hidi, 2006; Schiefele, 1991). L'intérêt comme l'utilité de la tâche peuvent influencer la PVT. Bien que les concepts de valeur accordée à la tâche et d'intérêt envers celle-ci soient parfois distingués par certains chercheurs, Viau (2009) les considère comme les deux dimensions de la perception de la valeur de la tâche. Il en est de même pour Boscolo et Gelati (2013) pour qui les perceptions à l'égard de la tâche comprennent l'intérêt de l'élève pour l'écriture et la valeur qu'il lui accorde. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, l'intérêt et l'utilité seront étudiés ensemble sans distinction sous la source motivationnelle de la PVT.

Bruning et Horn (2000) rappellent qu'un élève motivé à écrire est un scripteur ayant une vision positive de l'écriture. En effet, pour surmonter les difficultés qu'apportent les différents processus d'écriture (voir section 2.2), il est nécessaire que l'auteur ait de solides croyances sur l'écriture, sur sa valeur et sur son intérêt (Bruning et Horn, 2000).

2.1.1.3 Perception de contrôle

La perception de contrôlabilité, aussi nommée perception de contrôle, concerne « [...] le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité (Viau, 1994) » (Viau, 2009, p. 44) et sur les conséquences de celle-ci (Viau et Louis, 1997). Lorsqu'un élève juge qu'il a son mot à dire sur le déroulement de l'activité pédagogique, il

possède une perception de contrôlabilité élevée (Viau, 2009). Cette perception tire sa source en grande partie du besoin d'autonomie de l'élève (Viau, 2009). Ainsi, la perception de contrôle des élèves devient plus élevée lorsqu'ils ont l'occasion de prendre des décisions et de faire des choix. En d'autres mots, s'ils croient qu'ils sont responsables de certaines facettes de leurs apprentissages, ils auront tendance à être plus engagés dans l'activité (Wigfield et Wentzel, 2007). Au contraire, un élève qui perçoit qu'il doit suivre des consignes imposées pour écrire aura tendance à avoir une faible perception de contrôle. Les différents contextes de production de texte ont une influence sur la perception de contrôlabilité (Blain et al., 2018). Écrire en contexte d'évaluation n'offre pas le même degré de liberté qu'écrire chez soi par plaisir (Blain et al., 2018).

2.2 L'ÉCRITURE

L'écriture est un acte complexe qui s'avère être très exigeant pour les apprenants étant donné les nombreux processus cognitifs y étant impliqués qui peuvent engendrer une surcharge cognitive (Lamb, 2017). Hayes et Flower (1980) ont d'ailleurs soulevé que cette complexité s'explique entre autres par le fait que plusieurs processus d'écriture peuvent en interrompre d'autres pendant la rédaction puisque l'apprenant doit gérer plusieurs contraintes simultanément. Comme le présente Lebrun (2007), l'écriture est multidimensionnelle; elle a une facette cognitive (la pensée se développe et se structure par l'écriture), une facette affective (le rapport à l'écrit) et une facette sociale (écrire, c'est produire du sens pour un destinataire). L'écriture a pour fonction d'établir un dialogue entre l'auteur et ses lecteurs et il peut être difficile pour les scripteurs en apprentissage de bien se représenter les besoins de leurs destinataires (Sperling, 1996). De ce fait, la chercheuse Sperling (1996) propose qu'il y ait des rencontres entre le scripteur et l'enseignante ainsi qu'entre le scripteur et ses pairs pour qu'il puisse apprendre à écrire par les conversations avec des lecteurs.

Malgré sa complexité, l'écriture est un mode de communication ainsi qu'un moyen d'apprentissage (Beer-Toker et al., 1991), d'où son importance dans les programmes

scolaires. Chartrand et al. (2006) soulignent qu'écrire, en plus de servir à communiquer de l'information, permet de penser, de préciser ses idées, de réfléchir, de se souvenir et de retenir, de mieux comprendre les apprentissages et de développer son imagination.

L'approche privilégiée par l'enseignante dans son enseignement de l'écriture influence les opinions et les attitudes des apprenants à l'égard de l'écriture. C'est ce qu'on appelle le rapport à l'écriture. Ce sont les conceptions, les sentiments, les significations et les valeurs des apprenants quant à l'acte d'écrire, son apprentissage et à ses usages (Barré-de-Miniac, 2002; Lafont-Terranova et al., 2023; Mercier et Dezutter, 2012). Ces conceptions peuvent être bien ancrées chez les élèves selon leurs expériences (Klassen, 2002). Il convient donc d'accorder une attention particulière au contexte social de l'enseignement de l'écriture puisqu'il « [...] structure la nature de l'écriture, sa raison d'être et sa place dans la communauté d'apprenants en classe » (Nolen, 2007, p. 241) et a une influence sur le rapport à l'écrit des élèves.

Dans le lexique didactique, lorsqu'une personne lit, elle est qualifiée de lectrice, peu importe son niveau d'aisance. Toutefois, lorsqu'on se penche sur les mots désignant quelqu'un qui écrit, il existe une sorte de continuum sur lequel l'apprenti scripteur est à l'opposé de l'écrivain, auteur qui a été reconnu dans un contexte social (maisons d'édition) (Tauveron, 2007) et non qualifié uniquement de « scripteur ». S'appuyant sur Lebrun (2007) et Tauveron et al. (2005), Turgeon et Tremblay (2018) définissent ce que signifie adopter une posture d'auteur : avoir un projet d'auteur tout en faisant des choix délibérés pouvant s'inspirer de ses lectures pour créer des effets chez son lecteur. En permettant à l'élève d'expérimenter l'écriture dans une communauté d'auteurs et de lecteurs, en d'autres mots, que ses textes soient lus avec d'autres intentions que celle de l'évaluation, cela permet de conférer à l'élève le statut d'auteur et de se sentir comme un auteur (Tauveron, 2007). Ainsi, dans le cadre de cette recherche, le terme « auteur » sera privilégié pour parler des élèves, souvent nommés scripteurs dans d'autres recherches.

Pour en arriver à un texte organisé et cohérent, les différents écrits produits par des auteurs sont réalisés selon une démarche d'écriture nommée processus rédactionnel (Garcia-Debanc et Fayol, 2002) ou processus d'écriture (Gauron, 2010).

2.2.1 Les processus d'écriture

Dans les écrits scientifiques, la caractérisation du concept de processus rédactionnel a évolué dans le temps, tout comme la didactique de l'écriture. Comme le rapportent Blain (1997) et Lebrun (2007), depuis les années 90, l'enseignement de l'écriture s'est centré de plus en plus sur le processus (c'est-à-dire sur le sujet écrivant et sur l'acte d'écrire) et moins sur le produit (c'est-à-dire sur les écrits). Les auteurs plus centrés sur le produit abordaient l'acte d'écriture en trois étapes : la préécriture, l'écriture et la réécriture. C'était le cas de Smith (1982) lors de la première édition de son livre *Writing and the Writer*. Dans la première étape, l'élève est en préparation : il pense, il planifie, il organise et développe ses intentions d'écriture. Pendant l'étape d'écriture, l'auteur compose en mettant l'accent sur le fond et transcrit en portant son attention sur la forme. En ce qui concerne la dernière étape, la réécriture, l'apprenant réagit à ce qu'il a écrit pour le corriger et le peaufiner. Les chercheurs qui adoptent ainsi une posture de l'écriture axée sur le produit ne distinguent toutefois pas la révision de la correction et offrent une démarche d'écriture linéaire, sans possibles retours en arrière. Dans la deuxième édition de son livre, Smith (1994) apporte une nuance qui tend vers un enseignement de l'écriture axé sur le processus. Il renomme la préécriture par le travail de terrain (*groundwork*) et la réécriture par la révision (*review*) pour laisser place à davantage d'allers-retours avec l'étape de l'écriture elle-même.

Lorsqu'il est question d'enseignement de l'écriture axé sur le processus, les étapes de planification, de rédaction et de révision peuvent être récursives (Blain, 2008), c'est-à-dire que l'apprenant peut faire des allers-retours parmi ces trois phases. Les différentes étapes

découlent du modèle de Hayes et Flower (1980)⁸ qui propose les processus non linéaires suivants : la planification, la mise en texte ainsi que la révision qui comporte la relecture et la mise au point du texte en modifiant le fond et en corrigeant la forme. Ces étapes sont aussi appelées processus d'écriture. Ces processus d'écriture sont dynamiques, non-linéaires et exploratoires et les scripteurs sont en mesure de généraliser des idées et découvrir du sens au travers de ces processus récursifs (Kim, 2015). Les élèves sont aussi en mesure de développer leur rapport à l'écrit par ces découvertes de sens dans le domaine de l'écrit.

Dans le cadre de cette recherche, le modèle retenu concernant les processus d'écriture est inspiré de différents auteurs comme Blain (1997), Graves (2003) et les auteurs derrière le *Référentiel d'intervention en écriture* (Trudeau et al., 2017). Il comporte la planification, la mise en texte, la révision, la correction et la publication. Lors de la planification, les idées sont générées et organisées et l'intention d'écriture est établie (Marin et Lavoie, 2020). La mise en texte consiste en la période où les idées sont mises en mots, c'est-à-dire écrites. Selon le *Référentiel d'intervention en écriture* (Trudeau et al., 2017), la révision est distincte de la correction dans les processus d'écriture, bien qu'elles soient souvent confondues dans les écrits scientifiques : la révision consiste à faire un retour sur les aspects discursifs, textuels et stylistiques d'un texte et ne comporte pas de correction d'erreurs de langue. Elle vise principalement l'amélioration d'un texte en cours de rédaction par le recours d'opérations complexes : ajout, déplacement, suppression ou substitution de mots, de phrases de paragraphes et d'idées. Selon Graves (2003), l'opération de révision la plus commune et la plus facile selon les enfants est l'ajout. C'est habituellement après la révision que la correction se fait. Bien que quelques corrections d'erreurs de langue puissent s'effectuer pendant le processus de révision, comme le présentent Turgeon et al. (2020), la majorité des modifications apportées au texte pour le rendre conforme aux normes d'écriture sont considérées faisant partie du processus de correction. Le processus de publication consiste en l'édition du texte travaillé par l'élève et à la diffusion de celui-ci, peu importe la façon

⁸ À la suite du modèle de Hayes et Flower en 1980, le modèle de subi différents remaniements pour mener à un modèle plus récent (Hayes, J. R., 2012). Toutefois, celui proposé en 1980 est encore souvent utilisé et cité.

(affichage, lecture publique, exposition, etc.) (Blain, 1997). Souvent appelée « la mise au propre », la version finale du texte de l’auteur est mise en page et le type de diffusion est discuté (Trudeau et al., 2017). Cette diffusion permet, entre autres, de contribuer au développement, chez les élèves, de la conscience des destinataires (Graves, 2003).

2.2.2 Comment susciter la motivation à écrire

Quelques principes ont été mis en évidence par des chercheurs concernant la motivation à écrire à l’école. Boscolo et Gelati (2013) mentionnent que les enseignantes doivent aider les élèves à vivre des expériences d’écriture utiles, promouvoir la fonction communicative de l’écriture et donner aux élèves des tâches d’écriture nouvelles représentant un défi pour eux. Également, des tâches authentiques sont à privilégier, c’est-à-dire qu’elles amènent les élèves à voir qu’écrire a un sens et que cela a des conséquences dans leur vie (Guay et al., 2016).

Plusieurs de ces principes corroborent certains éléments des 10 conditions motivationnelles rapportées par Viau (1999, 2009) : une activité doit comporter des buts et des consignes clairs, doit être signifiante aux yeux de l’élève, doit amener à la réalisation d’un produit authentique, doit être diversifiée tout en s’intégrant aux autres activités, doit représenter un défi pour l’élève, doit exiger un engagement cognitif de l’élève, doit responsabiliser l’élève en lui permettant de faire des choix, doit se dérouler sur une période de temps suffisante et doit avoir un caractère interdisciplinaire. Enfin, la dernière condition motivationnelle évoquée concerne le fait de permettre à l’élève d’interagir et de collaborer avec les autres, soulignant ainsi la pertinence du partage et de la collaboration.

2.3 LE PARTAGE ET LA COLLABORATION EN CONTEXTE D’ÉCRITURE

Lorsque les élèves sont en petits groupes, des interactions ont nécessairement lieu et ces interactions sont favorables à la collaboration. Pour Vygotski (2019), les interactions

sociales sont des déterminants essentiels pour l'apprentissage. Ainsi, par la collaboration en situation d'écriture, les élèves peuvent apprendre en partageant leurs connaissances et leurs idées avec leurs pairs et en recevant des commentaires et des rétroactions sur leur texte (Guay et al., 2016). Selon Graham et Perin (2007), pour qu'il y ait collaboration dans le domaine de l'écriture, il est nécessaire que deux élèves ou plus travaillent ensemble à au moins une étape de la production d'un texte.

Les contextes de partage et de collaboration sont propices aux commentaires et aux rétroactions des élèves entre eux. Selon Hattie et Timperley (2007), le concept de *rétroaction* (souvent appelé *feedback* dans les écrits scientifiques) signifie une information apportée par un agent (ex : enseignante, pair, parent, soi-même) à propos des aspects de la performance et/ou de la compréhension d'une autre personne. Outre les rétroactions sur la tâche, Lessard et al. (2014) en distinguent différents types: les rétroactions sur les processus, portant sur les stratégies requises pour comprendre et réaliser la tâche, ainsi que les rétroactions personnelles à l'élève, soit sur l'élève en tant que personne. Ces deux types de rétroactions seraient davantage utilisés par les enseignantes (Lessard et al., 2014).

Dans le cadre de cette recherche, les termes *commentaires* et *rétroactions* signifient la même chose. Ils englobent ce qui est dit par un auteur à un autre par rapport à de possibles idées pour son texte ou à ses réactions positives ou constructives face à celui-ci.

Plusieurs auteurs, dont Lessard et al. (2014), Turgeon et al. (2020) et Vopat (2009) recommandent d'enseigner systématiquement comment émettre des rétroactions et des commentaires positifs. Quant aux chercheurs Usher et Pajares (2006), ils recommandent que les rétroactions soient émises avec soin par les apprenants puisqu'elles peuvent facilement être interprétées différemment selon les perceptions de compétences des personnes à qui ils les destinent. Des travaux récents laissent entendre que les rétroactions émises par les élèves du groupe seraient reçues plus « puissamment » que les suggestions de l'enseignante pour améliorer leurs textes (Roberts et al., 2017).

Les cercles d’auteurs (CA) sont un type d’ateliers d’écriture qui permet de mettre en commun des écrits, de donner des commentaires sur le texte des pairs et d’émettre des rétroactions pour améliorer les textes des autres. Ils semblent correspondre à plusieurs principes recommandés pour susciter la motivation et abordés précédemment, dont amener à la réalisation d’un produit authentique, permettre de faire des choix et permettre aux élèves d’interagir et de collaborer avec les autres. Tremblay et Turgeon (2019a) les ont d’ailleurs qualifiés de démarches collaboratives, mais que comprennent-ils?

2.4 LES CERCLES D’AUTEURS

Vopat (2009) soutient que les CA sont l’équivalent, dans le domaine de l’écriture, des cercles de lecture. Ce sont des groupes composés de trois à six participants qui écrivent de façon régulière sur des thèmes de leur choix ou sur un déclencheur proposé par l’enseignante pour ensuite partager leurs productions, recevoir des commentaires sur celles-ci, les réviser et les publier (Turgeon et Tremblay, 2018; Vopat, 2009). Qualifiés de pratique collaborative, les CA permettent aux élèves de poser des questions, d’offrir des idées, d’écouter, de penser et de lire à haute voix leurs propres textes (Gunnery, 2007).

Dans le cadre de cette recherche, la démarche des CA privilégiée s’appuie sur ce que propose principalement Vopat (2009). Cette démarche soutient le processus d’écriture en offrant quatre types de CA : le cercle de planification, le cercle de partage, le cercle de révision et le cercle de publication. Ils ont respectivement lieu lors de la planification, de la mise en texte, de la révision et de la correction d’une production écrite. Avant chacun des types de cercle, l’enseignante donne une ou des mini-leçons, c’est-à-dire de courtes périodes d’enseignement portant sur des stratégies d’écriture (planification, mise en texte, révision, correction), sur le fonctionnement des CA et sur les stratégies de partage.

Pour mettre en œuvre ces CA, certains principes doivent être respectés. En plus des recommandations déjà formulées par Vopat (2009), Turgeon et Tremblay (2018) en ont

également dégagées de leurs expérimentations avec des enseignantes et des élèves. Tout d'abord, l'enseignante devrait adopter elle aussi une posture d'auteur et partager humblement ses textes. L'écriture devrait aussi faire partie de la routine de la classe pour que les apprenants puissent écrire le plus souvent possible. Vopat (2009) mentionne que les groupes ont avantage à se rencontrer de façon régulière pour aider les élèves à prévoir leurs sujets. Ensuite, il serait important que la créativité soit au centre du travail d'écriture puisque l'écriture est un mode d'expression personnelle. Cette pratique pédagogique devrait faire en sorte que l'évaluation porte sur le processus autant que sur le produit final. La littérature jeunesse aurait avantage à nourrir le processus d'écriture. Un autre principe est que la démarche devrait être enseignée aux élèves pour qu'ils puissent bien émettre des rétroactions, planifier leurs idées et même partager leurs réactions de façon appropriée. Finalement, le principe entourant les rétroactions est que celles-ci devraient être constructives et donc que les auteurs devraient apprendre à formuler leurs commentaires adressés à leurs camarades de façon constructive puisque le respect est primordial.

Afin d'aider les élèves à partager leurs textes dans un climat bienveillant, il est important de créer une communauté d'auteurs basée sur le respect et l'ouverture. Pour que les élèves vivent positivement le partage et la collaboration en contexte de CA, il est important d'instaurer un climat de confiance et d'entraide avant leur mise en place (Rainville, 2020; Tremblay et al., 2019b).

Dans les prochaines sous-sections seront décrits les différents CA composant la démarche pédagogique. Il est à noter que, dans chacun des types de CA, les élèves partagent leurs idées et donnent des rétroactions sur le plan, le texte ou l'extrait présenté par l'auteur. Ainsi, les membres du CA collaborent avec l'auteur en question pour l'aider à écrire un texte de qualité.

2.4.1 Le cercle de planification

Cette rencontre des CA a lieu en début de production écrite étant donné que les auteurs déterminent leur sujet ensemble par consensus (Vopat, 2009). Les élèves sont amenés à discuter de leurs idées avec les autres auteurs pour les développer ou encore pour déterminer le genre de texte qu'ils écriront chacun (Vopat, 2009). Il est aussi possible que les auteurs échangent des idées sur le sujet proposé par l'enseignante, en d'autres mots, écrire à partir d'un déclencheur d'écriture (Tremblay et Turgeon, 2019b). Dans le cercle de planification, les auteurs trouvent donc leurs idées, les choisissent et les organisent selon le genre de texte qu'ils veulent exploiter et leurs lecteurs éventuels (Tremblay et Turgeon, 2019a). S'ensuit la période de mise en texte individuelle. Il est possible de vivre plusieurs cercles de planification avant de vivre un cercle de partage. Ainsi, les élèves peuvent rédiger plusieurs premières versions de texte (Vopat, 2009).

2.4.2 Le cercle de partage

Une fois que l'écriture d'un ou de plusieurs textes est réalisée, les auteurs se rencontrent en cercle de partage pour y lire à tour de rôle un de leurs écrits ou un extrait de l'un d'eux, y recevoir une première rétroaction et voir les réactions des destinataires réels. Une fois qu'un auteur a terminé de lire son texte à voix haute, il est prêt à recevoir des commentaires positifs, des encouragements et des coups de cœur des autres auteurs. Vopat (2009) mentionne qu'en partageant des premiers jets, il est important que les réponses soient bienveillantes et à faible risque (*low-risk*). En d'autres mots, cela prend du courage à l'auteur de partager un texte en cours; il est bien d'éviter les commentaires qui affectent l'estime de soi et la perception de compétence. Le but derrière les cercles de partage, en plus d'avoir une première impression de la part de futurs lecteurs, est de construire la confiance des auteurs et de les amener à entretenir un rapport positif face à l'écriture (Turgeon et Tremblay, 2019a). Une fois le cercle de partage terminé, les élèves peuvent ensuite retourner à la mise en texte

pour améliorer leur premier jet. Ici encore, il est possible de vivre plusieurs cercles de partage avant de vivre un cercle de révision.

2.4.3 Le cercle de révision

Après un certain nombre de textes écrits, les élèves en choisissent un qu'ils voudront mener à terme et publier/diffuser (Vopat, 2009). Tous les élèves du cercle de révision possèdent une copie du texte ou de l'extrait de texte des autres auteurs afin de suivre le texte en même temps qu'il est lu à voix haute. L'auteur peut donner une intention d'écoute aux membres de son équipe qui l'écoutent avec un crayon en main pour annoter le texte. Pendant la lecture à voix haute du texte par l'auteur, les membres du CA prennent des notes sur leurs possibles rétroactions constructives. Les commentaires portent principalement sur les problèmes importants comme la cohérence et la division du texte en paragraphes. À tour de rôle, les membres formulent à l'oral leurs commentaires à l'auteur sur son texte. Les auteurs sont toutefois libres d'accepter ou non les suggestions faites par leurs pairs et peuvent questionner les membres sur leurs commentaires pour mieux les comprendre (Turgeon et al., 2020). Une fois le cercle terminé, les élèves retournent à la mise en texte pour ajouter, effacer, déplacer ou remplacer des éléments. Il est possible de vivre plus d'un cercle de révision avant de vivre le cercle de publication.

2.4.4 Le cercle de publication

Durant le cercle de publication, les auteurs vivent le processus de correction et de publication/diffusion avec l'aide des autres membres du CA. Les commentaires portent autant sur la qualité de l'écrit que sur l'aspect visuel du produit. Vopat (2009) propose que chaque élève prenne le rôle d'un agent⁹, d'un illustrateur, d'un réviseur ou d'un éditeur pour vivre le processus de publication au complet. Le cercle de publication se termine avec la

⁹ Selon Vopat (2009), le rôle de l'agent est de questionner l'auteur sur l'ensemble de ses écrits et d'écrire la section « à propos de l'auteur » du livre.

diffusion de l'écrit des auteurs qui peut prendre plusieurs formes : lecture publique, affichage, ajout à la bibliothèque de l'école, blogue, etc. Comme Vopat (2009) le mentionne dans son ouvrage sur les CA, lorsque les élèves publient de leurs écrits, cela leur donne l'occasion de réfléchir à leurs expériences d'écriture vécues, à leurs écrits et aux qualités d'un bon texte. Cette introspection et ces réflexions peuvent mener l'élève à se connaître davantage en tant qu'auteur et à améliorer sa perception de compétence. Lorsque les élèves publient, c'est pour eux un signe de réalisation et d'accomplissement, après un long processus de travail (Graves, 2003).

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, les choix méthodologiques relatifs au projet de recherche en fonction de la question et des objectifs seront présentés. À cet égard, rappelons que la question de recherche est la suivante : *quelle est l'influence du partage et de la collaboration suscités par la pratique pédagogique des cercles d'auteurs sur la motivation à écrire d'élèves du 3^e cycle du primaire?* En ce qui concerne les objectifs, la présente étude vise premièrement à *vérifier l'influence des cercles d'auteurs sur la motivation à écrire d'élèves de 5^e année du primaire* et, deuxièmement, à *explorer l'expérience du partage et de la collaboration vécue avant et après les cercles d'auteurs en fonction de différents profils motivationnels (peu, moyennement et très motivé) auprès d'un sous-échantillon de douze de ces élèves*. Afin de rendre transparent le processus effectué, le type de recherche choisi, la démarche d'échantillonnage et les outils de collecte de données seront décrits. Par la suite, le déroulement de la collecte de données ainsi que le plan d'analyse de celles-ci seront explicités. Pour finir, les considérations éthiques reliées à la recherche seront présentées.

3.1 LE TYPE DE RECHERCHE

Dans cette recherche, l'approche méthodologique mixte est privilégiée. En utilisant une combinaison d'approches quantitatives et qualitatives, il est possible de comprendre plus clairement une réalité (ou un phénomène) dans son milieu (Johnson et Christensen, 2014). Dans le cadre de ce mémoire, c'est la réalité de la motivation à écrire d'élèves participant à des CA dans leur classe qui est étudiée. Le recours à ce type de recherche se fait pour des raisons de complémentarité. En effet, pour mieux comprendre les facettes d'un problème, il est possible de recourir à plus d'une méthode pour améliorer, illustrer et/ou clarifier des

résultats d'une première méthode (Johnson et Christensen, 2014). Considérant que la motivation en contexte de CA est très peu étudiée par les chercheurs et qu'il existe peu de travaux à ce sujet, une recherche de type mixte s'avère appropriée pour aider à se rapprocher d'une représentation plus complète du phénomène par des méthodes à la fois qualitatives et quantitatives (Lieber et Weisner, 2010).

Plus précisément, le type de devis adopté pour la présente étude est convergent. Les devis convergents intègrent les méthodes quantitatives et qualitatives pour valider, confirmer ou corroborer des résultats quantitatifs et qualitatifs (Creswell et Creswell, 2023; Fortin et al., 2022). Les données quantitatives et qualitatives, une fois collectées et analysées séparément, sont intégrées lors de l'interprétation des résultats puisqu'elles peuvent fournir différents types d'informations (Creswell et Creswell, 2023). Lors de l'interprétation des résultats, les données quantitatives et qualitatives sont alors comparées (Creswell et Creswell, 2023). Par la suite, les convergences seront présentées et, s'il y a lieu, les divergences seront expliquées (Creswell et Creswell, 2023; Rajotte et al., 2017).

3.2 LA DÉMARCHE D'ÉCHANTILLONNAGE

Au départ, le projet de recherche devait se réaliser auprès d'une classe d'élèves de 6^e année du primaire étant donné la diminution plus marquée de leur motivation à écrire à cette période de leur parcours scolaire (MELS, 2012). Or, avec le programme d'anglais intensif présent dans une grande majorité de classes de 6^e année au Québec, il s'avérait plus difficile de trouver une classe de ce niveau pouvant vivre les CA tout au long de l'année sans être interrompue par un changement de groupe. Le contexte de pandémie de Covid-19 est aussi venu perturber l'organisation des milieux scolaires pour 2020-2021, particulièrement pour les cohortes de 6^e année; les services éducatifs du centre de services scolaire choisi ont d'ailleurs fortement suggéré que la classe retenue pour l'étude soit un groupe de 5^e année. Le centre de services scolaire des Navigateurs a été priorisé étant donné sa proximité. Cela a facilité la gestion de la collecte de données par l'étudiante-chercheuse.

3.2.1 La sélection des classes

Une fois l'accord obtenu par la direction des services éducatifs du centre de services scolaire, le recrutement s'est fait en collaboration avec la conseillère pédagogique en littératie au 3^e cycle du primaire et au 1^{er} cycle du secondaire. Cette dernière a communiqué par courriel avec des personnes enseignantes susceptibles de correspondre aux critères suivants : enseigner en 5^e année, être intéressée à vivre l'expérience des CA dans sa classe pendant une très grande partie de l'année scolaire, être soi-même une scriptrice intéressée par l'écriture personnelle, accepter de se donner en modèle et avoir une approche didactique de l'écriture axée sur le processus (Weaver, 1996, cité dans Blain, 1997).

L'étudiante-chercheuse a communiqué avec l'enseignante répondante de 5^e année identifiée par la conseillère pédagogique. Une entrevue a été réalisée pour s'assurer qu'elle correspondait aux critères attendus et pour vérifier son intérêt. Par ailleurs, en raison de son étroite collaboration avec sa collègue de 5^e année de la même école, répondant elle aussi à tous les critères et désirant également participer, l'étudiante-chercheuse a décidé de réaliser la recherche avec un plus grand nombre d'élèves et de considérer les deux classes dans son projet, prévenant ainsi le risque d'une perte expérimentale pouvant compromettre la recherche si l'enseignante devait se désister. Les deux enseignantes, Mme S et Mme C¹⁰ n'avaient jamais mis en place de CA dans leur enseignement. Au moment de la collecte de données en 2020, Mme C en était à sa 23^e année d'enseignement dont 12 années passées en 5^e année du primaire. Quant à Mme S, elle avait accumulé 17 années d'expérience en enseignement dont 10 ans au niveau de la 5^e année du primaire. Cela faisait 7 ans qu'elles travaillaient ensemble à la même école à ce niveau.

¹⁰ Afin de respecter l'anonymat des deux enseignantes, une lettre leur a été attribuée afin de les différencier.

3.2.2 Les participants

Dans le cadre de cette recherche, les élèves des deux classes sont les sujets à l'étude. Un formulaire de consentement parental a été envoyé (voir annexe I) et seuls les élèves dont les parents ont donné leur consentement écrit ont participé à la recherche, mais tous les élèves de la classe ont vécu les CA. Dans la classe de Mme S, il y avait 23 élèves au total et 18 d'entre eux ont participé à la recherche. La classe de Mme C comptait 26 élèves et 24 d'entre eux ont participé à la recherche. Parmi les 42 élèves participants des deux classes, 22 d'entre eux sont des filles et 20 d'entre eux sont des garçons. L'âge moyen des élèves faisant partie du projet de recherche est de 10,05 ans. Le tableau 2 présente les participants.

Tableau 2
Les participants

	Classe de Mme S	Classe de Mme C	Les deux classes
Nombre total d'élèves de la classe	23	26	49
Nombre d'élèves participants	18	24	42
Filles participantes	10	12	22
Garçons participants	8	12	20
Âge moyen des participants	10,00	10,08	10,05

Parmi les élèves participants, un sous-échantillon, aussi appelé échantillon imbriqué (Johnson et Christensen, 2014), de six participants par classe a été sélectionné de façon non aléatoire pour répondre au deuxième objectif qui est d'*explorer l'expérience du partage et de la collaboration vécue avant et après les cercles d'auteurs en fonction de différents profils motivationnels (peu, moyennement et très motivés) auprès d'un sous-échantillon de douze élèves*. Après avoir compilé les résultats de la première passation d'un questionnaire portant sur la motivation à écrire avant d'avoir vécu les CA (voir section 3.3.1), les élèves ont été classés en fonction de leur profil motivationnel (peu, moyennement ou très motivé à l'égard

de l'écriture). Pour ce faire, à l'aide du score de la motivation globale sur 120 obtenu par chacun des répondants, un profil motivationnel leur a été attribué selon les différents seuils établis. Pour déterminer les seuils entre les profils, l'étudiante-chercheuse a calculé l'étendue entre le score minimum et le score maximum pour ensuite diviser le tout en trois parties sensiblement égales. Ainsi, les participants ayant un score motivationnel totalisant 71 et moins ont été considérés peu motivés, ceux ayant un score entre 72 et 95 points inclusivement étaient considérés moyennement motivés et ceux ayant un score de 96 points et plus ont été classés comme étant très motivés à l'égard de l'écriture. Pour constituer le sous-échantillon, deux élèves par profil motivationnel ont été sélectionnés dans chacune des classes. Pour sélectionner les élèves peu motivés, l'étudiante-chercheuse a observé les profils motivationnels étant les plus bas en termes de pointage. Au contraire, pour choisir les élèves très motivés, elle a observé les pointages les plus élevés. Pour la sélection des élèves moyennement motivés, c'est en regardant les résultats des participants qui ressemblaient davantage à la moyenne du pointage motivationnel (soit de 85,44 points) qu'ils ont été choisis. Par ailleurs, afin d'avoir une diversité de réponses et sachant que la motivation à écrire des garçons et des filles n'est pas la même (Trudeau et al., 2017), l'étudiante-chercheuse s'est assurée de choisir un garçon et une fille par classe par profil motivationnel. Toutefois, puisqu'il n'y avait pas de fille considérée peu motivée qui se démarquait par son score dans la classe de Mme S, ce groupe comporte deux garçons pour le profil motivationnel peu motivé.

Six élèves par classe ont donc été sélectionnés, soit deux pour chaque profil en fonction de leur score total. En tout, le sous-échantillon comporte 12 élèves : quatre sont considérés comme très motivés (SE¹¹, SL, CC et CU), quatre autres se retrouvent moyennement motivés (SH, SP, CF et CP) et les quatre derniers sont considérés peu motivés

¹¹ Par souci de confidentialité, un code unique a été attribué à chacun des élèves participants. Les codes des élèves de la classe de Mme S débutent par un S et ceux de la classe de Madame C débutent par un C afin d'être en mesure de les différencier aisément. La seconde lettre (SA, SB, SC...) a ensuite été assignée pour chaque participant de la classe.

par l'écriture (SK, SN, CE et CS). Dans le tableau 3 se trouvent les données sociodémographiques ainsi que le score motivationnel total les concernant.

Tableau 3
Participants du sous-échantillon

Profil motivationnel	Élèves de la classe de Mme S				Élèves de la classe de Mme C			
	Code	Sexe	Âge	Score total	Code	Sexe	Âge	Score total
Très motivé	SE	Fille	10 ans	107	CC	Fille	10 ans	115
	SL	Garçon	10 ans	99	CU	Garçon	10 ans	106
Moyennement motivé	SH	Fille	10 ans	81	CF	Fille	10 ans	86
	SP	Garçon	10 ans	77	CP	Garçon	11 ans	83
Peu motivé	SK	Garçon	10 ans	71	CE	Fille	10 ans	67
	SN	Garçon	10 ans	47	CS	Garçon	10 ans	48

3.3 LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans cette section, les deux outils de collecte de données qui ont servi pour la recherche mixte de type convergent seront décrits. D'une part, l'outil quantitatif choisi pour cette recherche, soit le questionnaire administré aux élèves, sera présenté. D'autre part, l'outil qualitatif retenu pour comparer avec les résultats quantitatifs, soit le canevas d'entretien semi-dirigé avec les élèves du sous-échantillon, sera décrit. Par la suite, la démarche adoptée pour la validation du questionnaire et du canevas d'entretien ainsi que la procédure réalisée pour la vérification de la fidélité du questionnaire seront abordées.

3.3.1 Le questionnaire

Sachant que le premier objectif est de *vérifier l'influence des cercles d'auteurs sur la motivation à écrire d'élèves de 5^e année du primaire*, la passation d'un questionnaire mesurant la motivation à écrire des élèves en lien avec les variables reliées au modèle théorique de la motivation choisi ainsi qu'au contexte des CA en écriture s'est avéré tout à fait appropriée. Pour décrire la fluctuation de la motivation pendant la démarche des CA, l'administration de ce même questionnaire à trois reprises durant l'année (avant, pendant et après la mise en place des cercles d'auteurs en classe) a également été privilégiée.

Considérant qu'il existe peu de questionnaires en français portant sur la motivation à écrire, l'outil a été élaboré pour cette recherche en adaptant des énoncés de questionnaires déjà existants sur la motivation à écrire et à lire ainsi que sur la motivation scolaire en général. Ainsi, pour mesurer la motivation des élèves participants ainsi que leurs impressions à l'égard du contexte des CA, un questionnaire a été construit par l'étudiante-chercheuse et a ensuite été validé avant sa passation (voir section 3.3.3). Dans les prochains paragraphes, la création du questionnaire et le choix de l'échelle de réponse seront précisés.

3.3.1.1 La création du questionnaire

Le questionnaire créé dans le cadre de cette recherche comporte en tout 36 énoncés (voir annexe II). Pour établir un portrait riche de la dynamique motivationnelle des élèves en contexte d'écriture, le questionnaire prend en compte les variables suivantes : la perception de compétence (PC), la perception de la valeur de la tâche (PVT), la perception de contrôle (PCT), le contexte des cercles d'auteurs (CCA) faisant référence au partage et à la collaboration en contexte d'écriture, ainsi que les manifestations de la motivation à écrire (MANIF). Ces variables ont été sélectionnées pour correspondre à chacun des facteurs du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009), soit les différentes perceptions et les manifestations de la motivation, ainsi qu'aux particularités des CA présentés dans le cadre conceptuel.

Comme mentionné plus tôt, la grande majorité des 36 énoncés ont été sélectionnés à partir de divers questionnaires existants sur la motivation à écrire en contexte scolaire, autant en anglais qu'en français. Les questionnaires de France (2003), Duguay (2016), Gauron (2010), Knudson (1991), Myre-Bisaillon et Allen (2011), Pedneault (2008), Piazza et Siebert (2008), Roberts et al. (2017) et Rodrigue (2013) ont fortement inspiré les énoncés. Dans son choix d'énoncés, l'étudiante-chercheuse s'est aussi inspirée de quelques énoncés du *Référentiel d'intervention en écriture* du MEES (Trudeau et al., 2017) et du questionnaire maison de Viau (2009), deux questionnaires moins standards, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas été soumis à un processus de validation dans le cadre de recherches, mais qu'ils ont plutôt été utilisés par des enseignantes en classe. Malgré le fait que tous ces questionnaires portaient sur la motivation à écrire, en raison des modèles théoriques pouvant différer derrière leur conception, ils ont été considérés principalement pour leurs énoncés touchant les différentes perceptions des élèves et les manifestations de leur motivation, soit les variables principales privilégiées en lien avec le cadre conceptuel et le modèle de Viau (2009).

Les adaptations apportées aux énoncés choisis en fonction de la variable mesurée étaient parfois des traductions. Les énoncés empruntés des questionnaires en anglais de France (2003), Knudson (1991) et Piazza et Siebert (2008) sont une traduction libre de l'étudiante-chercheuse (énoncés 1, 3, 5, 6, 11, 13, 18, 19, 20, 23, 27 et 28). Certains mots ont été adaptés au contexte de la recherche comme *writer*; les élèves étant considérés et appelés *auteur(e)s* par leur enseignante, ce dernier terme s'est avéré la traduction la plus appropriée comparativement à *scripteur* ou à *écrivain*. Par exemple, l'énoncé « *I am a good writer* » a été adapté dans le questionnaire comme « Je suis un bon auteur/une bonne auteure ». De plus, les adaptations des énoncés étaient aussi à l'occasion des précisions ou des choix de vocabulaire plus accessibles aux élèves (voir section 3.3.3.2). Outre l'énoncé 26¹², et ceux portant plus spécifiquement sur les contextes des CA, les énoncés des variables de la

¹² Un seul énoncé touchant la variable PC a été contextualisé pour aborder l'aspect des mini-leçons, spécifique aux ateliers d'écriture et des CA, soit l'énoncé 26 « Lorsque je rédige des textes, je pense à utiliser les stratégies et les procédés d'auteurs présentés dans les mini-leçons ».

motivation portaient sur la motivation à écrire et n'ont pas été contextualisés à la réalité des CA.

En ce qui concerne les énoncés à l'égard du contexte des cercles d'auteurs (CCA), soit sur le partage et la collaboration, aucun questionnaire ne portait spécifiquement sur ce sujet. Ainsi, sur les six énoncés reliés à cette variable, trois ont été choisis et adaptés des questionnaires de Duguay (2016) et de France (2003). Par exemple, provenant du questionnaire de France (2003), *Do you like to share your writing?* est devenu l'énoncé 11 « J'aime partager ce que j'écris avec les autres ». Les trois autres ont été créés par l'étudiante-chercheuse (énoncés 31, 34 et 35) pour pouvoir recueillir des données concernant le partage et la collaboration en écriture. Par ailleurs, des 36 énoncés du questionnaire, sept énoncés ont été créés par l'étudiante-chercheuse (énoncés 7, 24, 30, 31, 33, 34 et 35) pour questionner plus spécifiquement les préférences en termes de contrôle (PCT) au sein d'activités d'écriture (énoncés 7, 24 et 33) ainsi que pour questionner leur perception de compétence (PC) quant à la révision, l'amélioration de leur texte (énoncé 30).

Pour finir, le questionnaire a été structuré comme suit. Dans la toute première partie, les participants sont amenés à répondre à trois questions de type sociodémographique, soit leur nom¹³, leur sexe et leur âge. S'ensuit le questionnaire lui-même sur la motivation à écrire et sur le contexte des cercles d'auteurs. Il est à noter que dans le questionnaire, les énoncés ont été placés aléatoirement (voir annexe II). Sur les 36 énoncés du questionnaire, dix d'entre eux portent sur la perception de compétence (PC), huit sur la perception de la valeur de la tâche (PVT), six sur la perception de contrôle (PCT), six sur le contexte des cercles d'auteurs (CCA) et six sur les manifestations de la motivation (MANIF). Le tableau 4 présente les différents énoncés selon les variables mesurées.

¹³ Tel que mentionné précédemment, un code unique a été attribué à chacun des élèves participants. Ainsi, le nom servait uniquement à l'étudiante-chercheuse pour associer les questionnaires aux bons élèves.

Tableau 4
Liste des énoncés du questionnaire sur la motivation à écrire classés en fonction des variables mesurées

Perception de compétence	
2	Je trouve qu'écrire est plus difficile que lire.
3	J'aimerais devenir un meilleur auteur.
8	C'est facile pour moi d'écrire un texte bien organisé.
16	C'est difficile pour moi de trouver des idées pour écrire.
19	Je suis un bon auteur/une bonne auteure.
20	Je trouve qu'écrire est un gros défi pour moi.
25	Peu importe ce que je fais, je ne suis pas satisfait(e) de mes textes.
26	Lorsque je rédige des textes, je pense à utiliser les stratégies et les procédés d'auteurs présentés dans les mini-leçons pour réussir.
30	J'arrive à trouver des éléments à améliorer dans mes textes.
36	Je trouve qu'écrire est plus facile que de m'exprimer oralement.
Perception de la valeur de la tâche	
1	J'aime écrire de façon générale.
4	Je pense qu'écrire est important.
10	Je suis intéressé(e) par tout ce qui touche l'écriture.
15	Je pense qu'écrire est important pour la suite de mes études.
21	Je pense que beaucoup de bons emplois exigent une bonne maîtrise de l'écriture.
23	Je voudrais avoir plus de temps pour écrire à l'école.
27	Quand je le peux, j'évite d'écrire.
28	Je pense qu'écrire peut être amusant.

Perception de contrôle

- 7 J'aime écrire quand le sujet est déterminé à l'avance par l'enseignante.
 - 12 J'aime écrire quand je peux choisir le type de texte (informatif, narratif, argumentatif, poème, etc.).
 - 18 J'aime écrire quand je peux choisir le sujet.
 - 24 J'aime écrire quand il n'y a pas d'indications sur le nombre de mots exigé.
 - 29 J'aime avoir le temps que je veux pour écrire un texte.
 - 33 J'aime écrire des textes sans avoir à toujours les corriger.
 - 35 J'aime planifier, écrire, réviser ou corriger mon texte sans aide.
-

Contexte des cercles d'auteurs

- 6 J'aime lire les textes de mes camarades.
 - 11 J'aime partager ce que j'écris avec les autres.
 - 31 J'aime planifier, écrire, réviser ou corriger mon texte avec l'aide de mes camarades.
 - 32 J'ai hâte aux périodes d'écriture en classe.
 - 34 J'aime donner des commentaires et des suggestions sur les textes de mes camarades.
-

Manifestations de la motivation

- 5 Quand j'écris, je suis capable de me mettre rapidement au travail.
- 9 C'est facile pour moi de me concentrer quand j'écris.
- 13 J'écris en dehors de l'école. Par exemple : à la maison, dans mes loisirs, etc.
- 14 Quand j'écris, je fais des efforts, je fais de mon mieux, pour écrire un bon texte.
- 17 Quand je rédige un texte, je persévère jusqu'à ce que je sois satisfait(e) de mon travail.
- 22 Quand je produis un texte, j'essaie d'écrire le moins possible.

3.3.1.2 Échelle de réponse

À l’instar des questionnaires de Duguay (2016), Knudson (1991), Ouellet (2009) et Rodrigue (2013), le questionnaire comporte des échelles de réponse de type Likert à 5 niveaux : « Pas du tout d’accord », « Plutôt en désaccord », « Neutre, ni d’accord, ni en désaccord », « Plutôt en accord » et « Tout à fait d’accord ».

Le questionnaire s’adressant à des élèves du primaire, pour chaque énoncé, l’échelle a été illustrée par des icônes comme l’ont fait Deneault et al. (2018) et Duguay (2016) (voir figure 2).



Figure 2 – Échelle de Likert utilisée avec les icônes

Pour l’analyse, chaque niveau de l’échelle de Likert a été associé à une valeur, soit 1 pour « pas du tout d’accord », 2 pour « plutôt en désaccord », 3 pour « neutre », 4 pour « plutôt en accord » et 5 pour « tout à fait d’accord ». La majorité des énoncés sont formulés comme l’énoncé 4, « Je pense qu’écrire est important ». Ainsi, les élèves plus en accord cochent l’icône la plus à droite. Or, afin d’éviter que les élèves répondent toujours le même niveau de l’échelle et pour les contraindre à lire attentivement les énoncés, le sens de certains énoncés a été inversé de leur formulation d’origine et la valeur des échelles a été ajustée en conséquence. Par exemple, l’énoncé 22 « Quand je produis un texte, j’essaie d’écrire le moins possible » incite donc les élèves plus en accord à répondre vers l’autre extrémité de l’échelle de réponse. Les élèves plus en accord devront cocher à l’inverse de ce qu’ils pourraient avoir habituellement répondu. Les énoncés ont donc été recodés dans le logiciel (SPSS) aux fins d’analyses statistiques.

3.3.2 Les entretiens semi-dirigés

Pour le second objectif de la recherche qui est *d'explorer l'expérience du partage et de la collaboration vécue avant et après les cercles d'auteurs en fonction de différents profils motivationnels (peu, moyennement et très motivés) auprès d'un sous-échantillon de douze élèves*, il apparaît tout indiqué de recourir à des entretiens pour mieux comprendre les expériences de partage et de collaboration en écriture que les élèves des classes considérées par cette recherche ont vécues.

Les entretiens, qu'ils soient individuels ou de groupe, visent une compréhension riche d'un phénomène (Savoie-Zajc, 2021) et permettent de recueillir des informations impossibles à observer directement ou à comprendre au premier coup d'œil (Patton, 2015). Ils permettent également d'approfondir la compréhension d'une expérience particulière propre à l'interviewé ainsi que sa vision du monde (Baribeau et Royer, 2012; Savoie-Zajc, 2021).

Plus particulièrement, avec des entretiens de type semi-dirigé, l'univers de l'autre peut devenir plus explicite pour le chercheur, car il est possible de poser des questions pour clarifier ce que l'autre pense et mieux comprendre ses sentiments, ses intentions, ses motifs, ses craintes, etc. (Savoie-Zajc, 2021). Ainsi, au cours des entretiens, l'étudiante-chercheuse a pu également poser des questions de clarification pour mieux saisir ce que les élèves ont verbalisé. Elle a également validé sa compréhension des propos des élèves rencontrés en reformulant leurs dires.

Aux trois temps de la prise de données, soit avant (début oct.), pendant (fin déc. et début janv.) et après (juin) la mise en place des cercles d'auteurs en classe (voir section 3.4), des entretiens semi-dirigés individuels ont été menés auprès du sous-échantillon de 12 élèves. Ils ont été animés par l'étudiante-chercheuse et visaient à documenter les différentes perceptions et activités vécues dans le but de recueillir des informations détaillées et d'apporter un éclairage complémentaire sur les réponses données au questionnaire. Ainsi, les élèves sélectionnés ont pu s'expliquer et s'exprimer sur différents éléments qu'ils jugeaient motivationnels ou non dans leur expérience d'écriture.

Le canevas d'entretien initial comporte en tout 19 questions divisées en questions principales et en sous-questions (voir annexe III). Les différentes questions ont été inspirées des canevas d'entretien de Myre-Bisaillon et Allen (2011) et de Seban et Tavsanlı (2015) portant respectivement sur la motivation à écrire et la construction de l'identité d'auteur des élèves. Le canevas comporte des questions touchant les variables suivantes : la perception de la valeur de la tâche (2 questions), la perception de compétence (6 questions) et la perception de contrôle (4 questions), éléments du modèle de Viau (2009) retenu pour cette étude, ainsi que le contexte de partage et de CA (7 questions). Les questions concernant la composante du contexte de partage et de CA ont toutes été élaborées par l'étudiante-chercheuse. La variable des manifestations de la motivation n'a pas été questionnée¹⁴. Il peut être difficile de les questionner directement, car elles s'observent surtout par les comportements et les propos des élèves en contexte d'écriture. Le tableau 5 présente les différentes questions et sous-questions du canevas d'entretien selon les variables considérées.

Tableau 5
Questions et sous-questions du canevas d'entretien classées en fonction des
variables à l'étude

Perception de la valeur de la tâche	
1	Aimes-tu écrire? Pourquoi?
4.4	Est-ce motivant pour toi de savoir que ton texte sera lu par d'autres personnes et commenté? Pourquoi?

¹⁴ Dans le canevas d'entretien prévu, les manifestations de la motivation n'étaient pas questionnées directement. À l'origine du projet (lorsque le devis était une étude de cas), les enseignantes devaient plutôt les rapporter par l'entremise des grilles d'observations.

Perception de compétence

- 2.1 Aimerais-tu lui ressembler comme auteur? Pourquoi?
 - 3. Parle-moi de toi comme auteur? Comment sais-tu que tu es un (très bon, bon, moins bon) auteur?
 - 3.1 Qu'est-ce qui est facile pour toi quand tu écris?
 - 3.2 Qu'est-ce qui est difficile pour toi quand tu écris?
 - 3.3 Est-ce que tu demandes de l'aide à quelqu'un quand tu écris? Si tu demandes de l'aide, à qui le demandes-tu?
 - 4.2.2 Qu'est-ce que tu peux apporter aux autres auteurs?
-

Perception de contrôle

- 1.1 Quand aimes-tu écrire?
 - 1.2 Dans quelles conditions aimes-tu écrire? (À quel endroit? Avec quel matériel?)
 - 1.3 Qu'aimes-tu le plus dans les activités d'écriture à l'école? Pourquoi?
 - 1.4 Qu'aimes-tu le moins dans les activités d'écriture à l'école? Pourquoi?
-

Contexte du partage et des cercles d'auteurs

- 2 Pense à quelqu'un qui écrit bien selon toi. Qu'est-ce qui fait de lui/elle un bon auteur/écrivain?
 - 4 Aimes-tu partager tes textes à d'autres personnes? Pourquoi?
 - 4.1 Qu'est-ce que cela peut t'apporter comme auteur?
 - 4.2 Aimes-tu donner des commentaires à d'autres personnes sur leurs textes?
 - 4.2.1 Préfères-tu donner des commentaires lors de la planification, lors de la rédaction, lors de la révision ou lors de la correction du texte? Pourquoi?
 - 4.3 Aimes-tu recevoir des commentaires d'autres personnes? Pourquoi?
 - 4.3.1 Préfères-tu recevoir des commentaires lors de la planification, lors de la rédaction, lors de la révision ou lors de la correction du texte? Pourquoi?
-

Pour l'entretien semi-dirigé du temps 2 (T2) avec les élèves, soit après le début des CA, l'étudiante-chercheuse a ajouté une question à son canevas d'entretien : « Qu'avez-vous fait comme activités d'écriture en classe dernièrement? ». Le but de cette question était de savoir quels projets d'écriture les élèves retenaient avoir fait et si les CA allaient ressortir. Pour le dernier entretien réalisé au temps 3 (T3) de la recherche, soit après que la démarche des CA ait été vécue, l'étudiante-chercheuse a remplacé cette question par celle-ci : « Qu'as-tu écrit ces derniers temps? ». Cette question visait plus directement à savoir si les élèves écrivaient en dehors du contexte de la classe, sachant qu'ils avaient passé le mois d'avril en enseignement à distance en raison de la Covid-19 sans vivre d'activités de partage ni de collaboration en écriture en classe (voir section 3.4).

Plus formellement, les entretiens ont eu lieu sur les heures de classe, dans des locaux libres près des deux classes. Chaque entretien durait environ 10 minutes et a été enregistré de façon audio pour en réaliser le verbatim ultérieurement.

3.3.3 La validation du questionnaire et du canevas d'entretien

Pour procéder à la validation conceptuelle des outils de collecte de données, leur contenu a d'abord été commenté par les directrices de recherche et validé par des experts universitaires. Ils ont ensuite fait l'objet d'une préexpérimentation auprès d'élèves et ont été soumis à deux enseignantes de 3^e cycle du primaire pour recueillir leurs commentaires.

3.3.3.1 La validation des outils par des experts universitaires

La validation de contenu du questionnaire et du canevas d'entretien a été réalisée par deux professeures en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski. Celles-ci sont respectivement spécialistes de la motivation scolaire et de la mesure et l'évaluation. Avec leurs commentaires, certains énoncés du questionnaire et certaines questions du canevas d'entrevue ont été clarifiés et d'autres ont été ajoutés. En effet, certaines questions ont été modifiées pour que des élèves de 5^e année en comprennent mieux le sens. Par

exemple, l'énoncé 7 du questionnaire était « j'aime écrire quand le sujet est proposé » et est devenu « j'aime écrire quand le sujet est déterminé à l'avance par l'enseignante ».

3.3.3.2 La préexpérimentation du questionnaire et du canevas d'entretien

Les outils de collecte de données ont été préexpérimentés par deux enseignantes de 6^e année du primaire et administrés à 10 élèves de 6^e année. Le choix des participants s'est fait dans l'entourage de l'étudiante-chercheuse. Les enseignantes et les élèves ont été invités à donner leurs commentaires sur les énoncés, la structure du questionnaire et les questions des outils de collecte de données. De plus, la compréhension de l'échelle et des icônes a été vérifiée auprès d'élèves de 6^e année durant cette préexpérimentation en questionnant les élèves sur la signification des icônes et de l'échelle. Parmi les commentaires émis, ils ont demandé de remettre la signification des icônes en haut de chacune des pages pour éviter de retourner à la première page. Des informations ont aussi été ajoutées pour clarifier des énoncés, comme pour l'énoncé 13 « J'écris en dehors de l'école. » qui s'est vu s'ajouter « Par exemple : à la maison, dans mes loisirs, etc. ». De plus, certains mots ont été remplacés pour éviter toute ambiguïté comme « avoir plus d'occasions » par « plus de temps » (énoncé 23).

3.3.4 La vérification de la fidélité du questionnaire

À partir des résultats de la première passation du questionnaire (début oct.) auprès de l'ensemble des élèves participants (n=38), la fidélité du questionnaire a été vérifiée à l'aide de l'indice Alpha de Cronbach, mesure d'estimation du niveau de consistance interne de l'instrument. Les résultats sont, dans l'ensemble, très positifs (voir tableau 6). Des cinq variables mesurées dans le questionnaire, un score de la motivation globale (MOTIVG) a été constitué à partir des variables de la motivation ayant obtenu le plus fort indice Alpha de Cronbach individuel, soit la perception de la valeur de la tâche (0,833), la perception de compétence (0,765) et les manifestations de la motivation (0,750). L'indice Alpha de Cronbach de ce score global (MOTIVG) est de 0,898. Étant donné l'indice Alpha de

Cronbach moins élevé pour les sous-scores de la perception de contrôle (0,580) et du contexte des cercles d’auteurs (0,471), ceux-ci n’ont pas été considérés dans les analyses statistiques de la présente étude.

Tableau 6
Indice Alpha de Cronbach des variables du questionnaire (temps 1)

Variable	Indice Alpha de Cronbach
Toutes les variables ensemble	0,895
Perception de la valeur de la tâche (PVT)	0,833
Perception de compétence (PC)	0,765
Manifestations de la motivation (MANIF)	0,750
Perception de contrôle (PCT)	0,580
Contexte des cercles d’auteurs (CCA)	0,471
Motivation globale MOTIVG (incluant PVT, PC, Manif)	0,898

Considérant le résultat de cette analyse, le questionnaire a été utilisé dans son intégralité à chaque temps de la collecte de données, mais certains énoncés (associés aux variables non retenues) n’ont pas été considérés lors de l’analyse.

3.4 LE DÉROULEMENT DE LA COLLECTE DE DONNÉES

La collecte de données s’est déroulée durant l’année scolaire 2020-2021. Trois temps de prise de données ont été prévus pour l’administration du questionnaire et des entretiens semi-dirigés : un avant la mise en place des CA (début du mois d’octobre), un pendant la réalisation de ceux-ci (fin décembre et début janvier) et un à la fin l’année scolaire (début juin). Ces trois temps visaient à avoir une meilleure lecture de la motivation et de sa fluctuation au fil des CA.

Durant la période estivale avant le début de l'année scolaire, l'étudiante-chercheuse a transmis aux enseignantes des textes portant sur les CA¹⁵. Ensuite, peu de temps avant la rentrée scolaire, soit le 20 août 2020, les enseignantes ont reçu une formation d'une durée de 3 heures donnée par l'étudiante-chercheuse portant sur les CA (comprenant les mini-leçons et les jeux d'écriture), sur les principes proposés par Vopat (2009) ainsi que sur les différentes étapes de la recherche. Deux documents de référence créés par l'étudiante-chercheuse leur ont été remis, l'un concernant les CA et l'autre concernant un récapitulatif du calendrier de recherche. Tout au long de l'année scolaire, l'étudiante-chercheuse les a accompagnées par des échanges de courriels et des rencontres en vidéo-conférence concernant la mise en place des différents CA, mais n'était pas présente lorsque les enseignantes faisaient vivre les CA, les mini-leçons ou les jeux d'écriture aux élèves. Le tableau 7 résume le déroulement de la recherche.

¹⁵ Les textes étaient des articles vulgarisés en français sur les CA provenant de la revue professionnelle *Vivre le primaire* :

- Morisseau, M. et Tremblay, O. (2016). Les cercles d'auteurs: une pratique innovante d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. *Vivre le primaire*, 29(3), 9-11.
- Turgeon, E. et Tremblay, O. (2018). Adopter une posture d'auteur pour mieux enseigner l'écriture. *Vivre le primaire*, 31(4), 8-10.
- Tremblay, O. et Turgeon, E. (2019). Collaboration dans les cercles d'auteurs: pistes pour travailler la planification. *Vivre le primaire*, 32(1), 11-13.
- Turgeon, E. et Tremblay, O. (2019). Construire sa confiance d'auteur grâce au cercle de partage. *Vivre le primaire*, 32(2), 8-10.
- Turgeon, E. et Tremblay, O. (2019). Le cercle de révision: bénéficier du soutien des pairs pour améliorer son texte. *Vivre le primaire*, 32(3), 8-10.

Tableau 7
Calendrier de la collecte de données

Étape de la collecte de données	Août et sept. 2020	Octobre 2020	Nov. 2020	Déc. 2020	Janvier 2021	Février 2021	Mars 2021	Avril 2021	Mai 2021	Juin 2021
Formation (F) et accompagnement (A) des enseignantes	F	A	A	A	A	A	A		A	
Réalisation des cercles d'auteurs*	Jeux d'écriture	ML(1)	ML (≈4) CPL (2)		ML(≈2) CPL (1)	ML(≈4) CPA (1) CR (1)	ML(≈5) CR (1)	École à distance	Diffusion	
Collecte de données		Temps 1		Temps 2						Temps 3

* ML : mini-leçon, CPL : cercle de planification, CPA : cercle de partage, CR : cercle de révision, CPU : cercle de publication

La fréquence écrite entre parenthèses est basée sur ce que les enseignantes ont déclaré à l'étudiante-chercheuse lors des discussions et de l'accompagnement étant donné que le journal de bord n'a pas été utilisé. Le symbole « ≈ » signifie environ.

3.4.1 La réalisation des cercles d'auteurs

Durant tout le mois de septembre, les enseignantes ont fait vivre à leurs élèves des jeux d'écriture, comme *le tautogramme* ou *le cadavre exquis*, qui favorisent le développement d'une communauté de scripteurs et qui permettent d'échanger autour de l'écriture. Comme il n'est pas souhaitable que les CA soient vécus dans la classe dès le début de l'année scolaire, les premières semaines ont plutôt été consacrées à la mise en place de conditions indispensables à une implantation efficace du dispositif pédagogique : la création de liens entre les élèves et l'enseignante, quelques expériences d'écriture libre, etc. (Vopat, 2009). Les CA étaient formés par les enseignantes de façon homogène quant au niveau de français de leurs élèves. Les élèves étaient regroupés principalement avec leurs amis.

Lors de l'accompagnement et des discussions avec l'étudiante-chercheuse, les enseignantes ont rapporté le déroulement de l'implantation des cercles d'auteurs dans leur classe. Au mois d'octobre et de novembre, les enseignantes ont déclaré avoir animé des mini-leçons sur le choix du sujet, le destinataire, l'intention d'écriture et les types de textes (voir

annexe IV)¹⁶. Elles ont dit les avoir faits dans le but de préparer les élèves aux contenus abordés par les cercles de planification qui ont eu lieu à la fin du mois de novembre. C'est d'ailleurs au mois de novembre que les enseignantes ont dit avoir donné aux élèves un document rappelant les types de rétroaction possible en CA tirés de Vopat (2009) (voir annexe V)¹⁷. Au mois de janvier, les enseignantes ont fait vivre un cercle de planification pour un nouveau projet d'écriture ainsi que d'autres mini-leçons. Le mois suivant, les élèves ont vécu un cercle de partage ainsi qu'un cercle de révision. Des mini-leçons ont également été dispensées durant le mois février. Elles portaient sur des stratégies d'écriture comme l'ajout de compléments de phrase, la description sans énumération et l'écriture d'une bonne introduction. Un cercle de révision et d'autres mini-leçons sur des stratégies d'écriture ont été réalisés durant le mois de mars. De plus, à partir de ce mois, les élèves ont écrit certains textes à l'aide d'un logiciel de traitement de texte en ligne. En avril, les enseignantes n'ont pas réalisé de CA ni de mini-leçons en raison de l'école à distance décrétée par le gouvernement. En fin d'année scolaire, elles ont diffusé les œuvres des élèves dans leur classe sans vivre de cercles de publication. Cette diffusion s'est principalement faite par des lectures à voix haute par les enseignantes ou par les élèves d'un de leurs textes. Bref, en tout, les élèves ont vécu trois cercles de planification, un seul cercle de partage et deux cercles de révision.

3.4.2 Les trois temps de la collecte de données

Initialement prévu pour la fin du mois de septembre, le questionnaire a été administré à tous les élèves participants le 1^{er} octobre 2020. Les entretiens ont été réalisés deux semaines plus tard, soit le 16 octobre 2020, puisque la première passation du questionnaire a permis

¹⁶ Les enseignantes se sont beaucoup inspirées des mini-leçons contenues dans l'ouvrage suivant : Rog, L. J. et Lévesque, L. o.-J. (2014). *40 nouvelles mini-leçons efficaces pour enseigner l'écriture, 9 à 12 ans*. Chenelière éducation.

¹⁷ Les enseignantes ont rapporté à l'étudiante-chercheuse avoir remis le document à leurs élèves, mais sans avoir fait de mini-leçons sur son contenu.

de catégoriser les élèves participants selon les trois profils motivationnels et de déterminer le sous-échantillon d'élèves des deux classes (voir section 3.2.2).

Les cercles d'auteurs ayant été commencés par les enseignantes, la réalisation des entretiens du T2 s'est déroulée à la mi-décembre. Le contexte particulier de la Covid-19 et les périodes d'enseignement en ligne ont reconduit en janvier 2021 la soumission du questionnaire en classe.

La presque totalité des types de CA ayant été vécue, l'étudiante-chercheuse a finalement réalisé les entretiens semi-dirigés du T3 avec les élèves du sous-échantillon au début du mois de juin 2021. Durant cette même journée, le questionnaire a été soumis aux élèves participants.

3.5 LE PLAN D'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données s'est faite en fonction des objectifs poursuivis par la recherche. Pour l'objectif 1 qui est de *vérifier l'influence des cercles d'auteurs sur la motivation à écrire d'élèves de 5^e année du primaire*, les données de tous les participants provenant du questionnaire administré à trois reprises ont été prises en compte¹⁸. Une fois les questionnaires administrés, l'étudiante-chercheuse a codé et saisi les réponses données par les élèves dans le logiciel SPSS. Par la suite, des analyses statistiques descriptives (fréquence, moyenne et écart-type) ont été réalisées pour le score global de motivation MOTIVG (combinant la PVT, la PC et les MANIF) et les sous-scores le composant, et ce, pour les trois temps de la collecte de données. Des tests d'analyse de variances à mesures répétées (ANOVA à mesures répétées) étaient prévus pour comparer les moyennes des participants aux trois temps de la collecte de données pour le score MOTIVG et les sous-scores

¹⁸ Pour la partie quantitative, la variable indépendante était l'influence des cercles d'auteurs et la variable dépendante était la motivation à écrire.

individuellement. Des analyses de test t pour échantillons appariés étaient également prévus pour comparer les moyennes des participants d'un temps à un autre au besoin.

Pour l'objectif 2 qui est d'*explorer l'expérience du partage et de la collaboration vécue avant et après les cercles d'auteurs en fonction de différents profils motivationnels (peu, moyennement et très motivés) auprès d'un sous-échantillon de douze élèves*, les analyses ont été réalisées à l'aide des données recueillies auprès des 12 élèves du sous-échantillon et collectées par l'entremise des entretiens semi-dirigés aux temps 1 (T1) et au temps 3 (T3) de la collecte de données, soit avant et après l'expérimentation des CA¹⁹. L'analyse qualitative des données de l'entretien a été réalisée après que l'analyse quantitative des trois temps du questionnaire ait été complétée. Les enregistrements audios des entretiens semi-dirigés ont été transcrits sous forme de verbatims. Pour étudier les données, l'analyse thématique a été retenue puisqu'elle implique une analyse systématique et détaillée d'un corpus de textes grâce au repérage et au regroupement d'unités de sens puis à l'examen des thèmes qui se dégagent (Braun et Clarke, 2006; Fortin et al., 2022; Paillé et Mucchielli, 2021). Plus précisément, l'analyse thématique théorique a été privilégiée puisqu'elle propose une approche davantage déductive guidée par la question de recherche et les aspects théoriques liés à l'étude (Braun et Clarke, 2006) et qu'elle a tendance à fournir une analyse détaillée de certains aspects ciblés (Fortin et al., 2022).

L'étudiante-chercheuse s'est d'abord familiarisée avec les données en les transcrivant sous forme de verbatims, puis en les lisant et en les relisant attentivement. Par la suite, à l'aide du logiciel NVivo, des codes initiaux ont été générés. Plus d'un code initial a pu être attribué au même extrait de verbatim lorsqu'il faisait référence à plus d'un sujet. Une fois les codes initiaux produits, ils ont été rassemblés en catégories pertinentes en relation avec la motivation et les CA, soit *la perception de la valeur de la tâche*, *la perception de compétence*, *la perception de contrôle* ainsi que *le vécu relatif à l'écriture en contexte de partage et de*

¹⁹ Les analyses quantitatives réalisées avec l'ensemble des participants n'ayant pas soulevé de différences significatives au temps 2, ces données n'ont pas été considérées pour l'analyse qualitative des entretiens (voir section 4.2). Par ailleurs, il s'avère que les élèves n'avaient vécu qu'un cercle de planification avant la prise de données du temps 2.

cercles d'auteurs. Toutefois, pour l'analyse, tel que précisé dans l'introduction, seule la catégorie *du vécu relatif à l'écriture en contexte de partage et de cercles d'auteurs* faisant référence à la variable du contexte des cercles d'auteurs a été considérée pour répondre à l'objectif 2. Cette catégorie se nomme ainsi puisqu'au T1 de la collecte de données, les élèves n'avaient pas encore vécu de CA, mais ont tout de même pu témoigner de moments de partage vécus en écriture dans leurs expériences personnelles ou scolaires antérieures. Cependant, les réponses aux questions associées aux autres variables dans le canevas d'entretien ont tout de même été considérées dans l'analyse thématique puisqu'elles pouvaient contenir des éléments liés aux expériences de partage et de collaboration.

L'étudiante-chercheuse a ensuite cherché à réunir les codes initiaux de cette catégorie en thèmes. Lorsque les codes initiaux étaient assez nombreux pour un thème, des sous-thèmes ont été créés, de même que des codes²⁰ lorsqu'il y avait plusieurs codes initiaux différents dans les sous-thèmes. Au fil de l'analyse, des thèmes, des sous-thèmes et des codes ont été modifiés ou éliminés, jusqu'à ce que les regroupements soient le plus juste possible.

Ainsi, les thèmes qui ont émergé pour la catégorie analysée sont les suivants : les *impressions des élèves quant aux contextes d'écriture où le partage et la collaboration sont limités* et les *impressions des élèves quant aux contextes d'écriture où le partage et la collaboration sont présents*. Des sous-thèmes ont ensuite été identifiés pour ce dernier thème en regroupant des codes ensemble. Il se trouve qu'il y avait beaucoup plus de codes initiaux dans ce thème et c'est pourquoi une restructuration en sous-thèmes et en codes était nécessaire²¹. Le tableau 8 à la page suivante présente l'arbre thématique ressorti pour la catégorie ciblée par l'objectif 2 (Braun et Clarke, 2006; Fortin et al., 2022). Finalement, les trois profils motivationnels (peu, moyennement et très motivé) ainsi que le temps de la collecte de données (avant ou après la réalisation des CA) ont été considérés dans l'analyse.

²⁰ Les codes initiaux ne correspondent pas aux codes, mais sont plutôt regroupés pour former des codes, des sous-thèmes ou des thèmes. Dans le tableau 8, les codes initiaux ne sont pas présents en raison de leur grand nombre.

²¹ Les codes initiaux étant très nombreux, ils n'ont pas été présentés dans le tableau 8 de l'arbre thématique.

Tableau 8
Arbre thématique

Catégories	Thèmes	Sous-thèmes	Codes
Le vécu relatif à l'écriture en contexte de partage et de cercles d'auteurs	Les impressions des élèves quant aux contextes d'écriture où le partage et la collaboration sont limités		
	Les impressions des élèves quant aux contextes d'écriture où le partage et la collaboration sont présents	L'appréciation du partage	Les conditions favorables au partage et à la rétroaction
			Les conditions défavorables au partage et à la rétroaction
			Les moments préférés pour recevoir des commentaires
			Les bénéfices du partage pour les autres
			Les bénéfices du partage pour soi-même
		L'appréciation des cercles d'auteurs	
Perception de la valeur de la tâche			_*
Perception de compétence			_*
Perception de contrôle			_*

* Thèmes, sous-thèmes et codes existants, mais non développés dans le cadre de ce mémoire.

3.6 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Un certificat éthique a été obtenu du Comité d'éthique à la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CÉR-111-845 en annexe VII). La participation à cette étude ne comportait aucun risque pour les participants. L'analyse des données recueillies par tous les outils s'est faite à l'aide de codes et non de noms. Tous les élèves participants ont été identifiés à l'aide d'un code pour leurs questionnaires et, s'il y a lieu, pour leurs entretiens afin de garder l'anonymat et la confidentialité de leurs réponses. Nous avons fait compléter un formulaire de collaboration aux enseignantes pour les informer des objectifs de la recherche, des implications, de la confidentialité, des avantages et des inconvénients ainsi que du droit de retrait à la recherche (voir annexe VIII), de même qu'un formulaire de consentement aux parents des élèves afin d'avoir leur accord pour participer à l'étude (voir annexe I). Les enseignantes ont récupéré les documents signés et les ont remis à l'étudiante-chercheuse. L'assentiment des élèves du sous-échantillon a également été demandé pour participer aux entretiens.

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats obtenus en lien avec les deux objectifs de la recherche sont présentés de façon distincte. Tout d'abord, pour le premier objectif qui est de *vérifier l'influence des cercles d'auteurs sur la motivation à écrire d'élèves de 5^e année du primaire*, l'analyse statistique descriptive globale des données obtenues à l'aide des questionnaires est présentée selon le temps de la collecte de données et selon les variables et sous-variables suivantes : la motivation globale (MOTIVG), la perception de la valeur de la tâche (PVT), la perception de compétence (PC) et les manifestations de la motivation (MANIF)²². Rappelons que la variable de la motivation globale (MOTIVG) est composée des trois sous-variables (PVT, PC et MANIF). Des analyses statistiques inférentielles de comparaison de moyennes (analyses de variance, soit des ANOVA à mesures répétées) sont également décrites. Pour finir, les analyses descriptives des énoncés de chaque variable sont présentées pour les temps 1 et 3²³.

Pour le second objectif qui est d'*explorer l'expérience du partage et de la collaboration vécue avant et après les cercles d'auteurs en fonction de différents profils motivationnels (peu, moyennement et très motivés) auprès d'un sous-échantillon de douze élèves*, les résultats provenant de l'analyse thématique des entretiens sont présentés. En tout, quatre catégories ont préalablement été ressorties : *la perception de la valeur de la tâche, la perception de compétence, la perception de contrôle ainsi que le vécu relatif à l'écriture en contexte de partage et de cercles d'auteurs*. Toutefois, seuls les résultats de la dernière

²² Ces variables ont été choisies en fonction de leur indice Alpha de Cronbach élevé (voir section 3.3.4).

²³ Les analyses quantitatives réalisées n'ayant pas soulevé de différences significatives au temps 2, ces données n'ont pas été considérées dans la présentation des résultats (voir section 4.1.2).

catégorie seront abordés²⁴. Pour bien répondre au second objectif de recherche, les thèmes de cette catégorie seront présentés : *les impressions des élèves quant aux contextes d'écriture où le partage et la collaboration sont limités* et *les impressions des élèves quant aux contextes d'écriture où le partage et la collaboration sont présents*.

4.1 LES RÉSULTATS EN LIEN AVEC L'OBJECTIF 1

Dans les prochaines sections, les analyses descriptives globales (minimum, maximum, moyenne et écart type) pour chaque variable et sous-variables, c'est-à-dire pour la motivation globale (MOTIVG), la perception de la valeur de la tâche (PVT), la perception de compétence (PC) et les manifestations de la motivation (MANIF), sont présentées pour chaque temps de collecte de données. Par la suite, les résultats des tests de statistiques inférentielles ayant permis les analyses comparatives entre les temps de mesure sont exposés. Pour finir, les résultats descriptifs de chaque énoncé du questionnaire sont abordés.

4.1.1 Résultats descriptifs globaux (MOTIVG, PVT, PC, MANIF)

Le tableau 9 présente la moyenne des réponses des élèves aux énoncés des trois sous-variables de façon regroupée pour obtenir un score global de motivation (MOTIVG) et séparée en fonction de chacune des sous-variables le composant (PVT, PC, MANIF)²⁵. Ainsi, au T1, le score global moyen (MOTIVG) obtenu par les répondants (n=38) est de 3,66 sur 5 (73,2%). Les questions portant sur la perception de compétence (PC) au T1 présentent la moyenne la moins élevée (3,47 sur 5, soit 69,4%) tandis que les scores moyens obtenus aux

²⁴ Tel que mentionné dans l'introduction du mémoire, lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats, des changements ont été effectués en raison de l'ampleur du projet de maîtrise. L'étudiante-chercheuse s'est donc concentrée sur une des catégories ressorties lors de l'analyse thématique réalisée dans le cadre de ce mémoire, soit celle du *vécu relatif à l'écriture en contexte de partage et de cercles d'auteurs*.

²⁵ La démarche d'analyse de consistance interne du questionnaire (section 3.3.4) a conduit à établir un score de la motivation globale (MOTIVG) à partir des variables ayant obtenu le plus fort indice Alpha de Cronbach individuel, soit la PVT, la PC et les MANIFS.

énoncés du questionnaire portant sur la perception de la valeur de la tâche (PVT) et pour les manifestations de la motivation correspondent respectivement à 3,72 sur 5 (74,4%) et à 3,79 sur 5 (75,8%). Pour chacun de ces scores, l'écart-type varie entre 0,7 (14%) et 0,83 (16,6%).

Tableau 9
Données descriptives globales au temps 1

	N	Minimum	Maximum	Moyenne (%)	Écart-type (%)
MOTIVG temps 1	38*	1	5	3,66 (73,2%)	0,70 (14%)
PVT temps 1	38	1	5	3,72 (74,4%)	0,80 (16%)
PC temps 1	38	1	5	3,47 (69,4%)	0,70 (14%)
MANIF temps 1	38	1	5	3,79 (75,8%)	0,83 (16,6%)

*N=38 et non 42 puisqu'il y avait quatre élèves absents lors de la passation du premier questionnaire.

Le tableau 10 montre la moyenne des réponses des élèves (n=41) aux énoncés des trois sous-variables de façon regroupée pour obtenir un score global de motivation (MOTIVG) et de façon séparée en fonction de chacune des variables le composant (PVT, PC, MANIF), cette fois pour le T2 de la collecte de données. De façon semblable à ce qui avait été noté au T1, il est possible d'observer que le score global moyen est de 3,67 sur 5 (73,4%) avec un écart-type de 0,66 (13,2%). Les énoncés du questionnaire portant sur les manifestations de la motivation (MANIF) présentent la moyenne la plus élevée (3,84 sur 5, soit 76,8%). Ensuite, le score moyen pour les énoncés de la sous-variable de la perception de la valeur de la tâche (PVT) est de 3,65 sur 5 (73%). Pour continuer, c'est le score moyen de la sous-variable de la perception de compétence (PC) qui est la moins élevée (3,51 sur 5, soit 70,2%). L'écart-type des sous-scores (PVT, PC et MANIF) varie entre 0,66 (13,2%) et 0,75 (15%).

Tableau 10
Données descriptives globales au temps 2

	N	Minimum	Maximum	Moyenne (%)	Écart-type (%)
MOTIVG temps 2	41*	1	5	3,67 (73,4%)	0,66 (13,2%)
PVT temps 2	41	1	5	3,65 (73%)	0,73 (14,6%)
PC temps 2	41	1	5	3,51 (70,2%)	0,70 (14%)
MANIF temps 2	41	1	5	3,84 (76,8%)	0,75 (15%)

*N=41 et non 42 puisqu'il y avait un élève absent lors de cette seconde passation du questionnaire.

Enfin, le tableau 11 présente la moyenne des réponses des élèves (n=38) aux énoncés des différentes variables et sous-variables pour le T3 de la collecte des données. Le score global moyen (MOTIVG) est de 3,62 sur 5 (72,4%) avec un écart-type de 0,63 (12,6%). De façon plus spécifique, encore une fois, la moyenne la plus élevée aux énoncés du questionnaire est celle des manifestations de la motivation (MANIF) avec un score de 3,73 sur 5 (74,8%). La moyenne la moins élevée est celle des énoncés sur la perception de compétence (PC) avec un score de 3,46 sur 5, soit 69,2%. Quant à la perception de la valeur de la tâche (PVT), les participants ont répondu en moyenne 3,68 sur 5 (73,6%). Pour chacune de ces sous-variables, l'écart-type varie entre 0,66 (13,2%) et 0,72 (14,4%).

Tableau 11
Données descriptives globales au temps 3

	N	Minimum	Maximum	Moyenne (%)	Écart type (%)
MOTIVG temps 3	42	1	5	3,62 (72,4%)	0,63 (12,6%)
PVT temps 3	42	1	5	3,68 (73,6%)	0,72 (14,4%)
PC temps 3	42	1	5	3,46 (69,2%)	0,66 (13,2%)
MANIF temps 3	42	1	5	3,74 (74,8%)	0,68 (13,6%)

Afin de bien répondre à l'objectif de recherche, il est nécessaire de comparer les données recueillies avant l'expérimentation (T1) avec celles recueillies pendant (T2) et après l'expérimentation (T3) des CA. Le tableau 12 résume donc les résultats statistiques descriptifs globaux, soit les moyennes et les écarts-types pour le score global de la MOTIVG et les sous-scores qui le composent (PVT, PC, MANIF), en fonction des trois temps de collecte de données. Tout d'abord, la motivation à écrire des élèves répondants telle que mesurée par les réponses données aux énoncés composant les différents scores apparaît assez semblable entre les trois temps de collecte. De légères diminutions entre le T1 et le T3 et de légères augmentations entre le T1 et le T2 semblent néanmoins s'observer pour l'ensemble des scores.

Tableau 12
Portrait des résultats aux trois temps de collecte de données

	Temps 1		Temps 2		Temps 3	
	M (%)	ET (%)	M (%)	ET (%)	M (%)	ET (%)
MOTIVG	3,66 (73,2%)	0,70 (14%)	3,67 (73,4%)	0,66 (13,2%)	3,62 (72,4%)	0,63 (12,6%)
PVT	3,72 (74,4%)	0,80 (16%)	3,65 (73%)	0,73 (14,6%)	3,68 (73,6%)	0,72 (14,4%)
PC	3,47 (69,4%)	0,70 (14%)	3,51 (70,2%)	0,70 (14%)	3,46 (69,2%)	0,66 (13,2%)
MANIF	3,79 (75,8%)	0,83 (16,6%)	3,84 (76,8%)	0,75 (15%)	3,74 (74,8%)	0,68 (13,6%)

Maintenant que les résultats descriptifs globaux pour chacune des variables et sous-variables aux trois temps de la collecte de données ont été présentés, dans la prochaine section, il sera question des résultats des analyses statistiques inférentielles effectuées.

4.1.2 Résultats des tests de statistiques inférentielles

Les prochaines sections présentent d'abord la vérification des conditions d'application liées aux analyses de données choisies. Par la suite, les résultats des analyses de comparaison de moyennes de chaque variable pour les trois temps de la collecte de données sont exposés (ANOVA à mesures répétées).

4.1.2.1 Vérification des conditions d'application de l'ANOVA

Avant d'effectuer l'ANOVA à mesures répétées, les conditions d'application de cette analyse ont été vérifiées. Ainsi, l'indépendance des observations, la normalité et la sphéricité sont respectées pour la variable MOTIVG ($W=0,926$; $p = 0,260$) et pour les sous-variables PC ($W=0,952$; $p = 0,425$) et MANIF ($W=0,994$; $p = 0,893$). En ce qui concerne la variable PVT, le test de sphéricité de Mauchly indiquait une non-sphéricité des données ($W = 0,594$; $p = <0,001$). La correction de Greenhouse-Geisser a été utilisée pour cette variable.

4.1.2.2 Analyses comparatives

Pour vérifier si une différence de moyennes est observée entre les trois temps de la collecte de donnée concernant la **motivation globale** (MOTIVG), une analyse de variance à mesures répétées (ANOVA) a été conduite. Les résultats ne permettent pas de conclure à des différences statistiquement significatives [$F(2, 35)=0,083$, $p = 0,921$].

Une ANOVA à mesures répétées a également été réalisée pour vérifier si des différences de moyennes sont relevées pour la variable de la **perception de la valeur de la tâche** (PVT) aux trois temps de collecte de données. Pour cette variable, rappelons que le test W de Mauchly indiquait une non-sphéricité des données ($W = 0,594$, $p < 0,001$). Le correctif Greenhouse-Geisser a été utilisé. Les résultats ne permettent pas de conclure à des différences statistiquement significatives [$F(1,422, 35)=0,972$, $p = 0,359$].

Pour la variable de la **perception de compétence** (PC), une ANOVA à mesures répétées a aussi été réalisée afin de vérifier s'il existe une différence significative de moyennes entre les trois temps de collecte de données. Les résultats ne présentent pas de différences statistiquement significatives [$F(2, 35)=0,005$, $p = 0,995$].

Enfin, une ANOVA à mesures répétées a été réalisée pour vérifier la présence de différences entre les moyennes **des manifestations de la motivation** (MANIF) aux trois

temps de collecte de données. Les résultats ne permettent pas de conclure à des différences statistiquement significatives [$F(2, 35)=0,323, p = 0,725$].

Le tableau suivant présente un résumé des résultats obtenus par les différentes ANOVA à mesures répétées menées.

Tableau 13
Résultats des ANOVA à mesures répétées

Variable	<i>DI</i>	Carré moyen	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
MOTIVG	2	0,007	0,083	0,921	0,002
PVT	1,422	0,200	0,972	0,359	0,026
PC	2	0,001	0,005	0,995	0,000
MANIF	2	0,001	0,323	0,725	0,009

Dans les prochaines sections, il sera question d'une description détaillée des sous-scores (PVT, PC et MANIF) des T1 et T3 de la collecte de données pour spécifier davantage l'analyse permettant de *vérifier l'influence des cercles d'auteurs sur la motivation à écrire d'élèves de 5^e année du primaire*. Puisque le T2 ne montre pas de différences significatives du point de vue des analyses statistiques inférentielles, les résultats descriptifs de chaque variable des questionnaires au T2 de la collecte de données ne sont pas présentés dans les prochaines sections. Toutefois, les tableaux descriptifs des données obtenues de ce temps se retrouvent en annexe VI.

4.1.3 Résultats spécifiques des principales variables du questionnaire

Bien que les résultats des tests de statistiques inférentielles ne soient pas significatifs, il est pertinent, pour pouvoir comparer avec les résultats quantitatifs d'autres études, de

décrire spécifiquement la fréquence des réponses de chaque énoncé des principales variables de la motivation à écrire, soit la PVT, la PC et la MANIF. De plus, comme le questionnaire est nouveau et a été élaboré spécifiquement pour cette recherche, ces informations apportent un éclairage pertinent sur la question de la motivation en écriture dont le contexte est relié au partage et à la collaboration.

Il est à noter que les résultats obtenus au questionnaire sont tous sur la même échelle, soit une échelle de Likert à cinq niveaux. Or, les résultats globaux des sections précédentes ont été calculés avec les données recodées pour les questions inversées (voir section 3.3.1.2) tandis que les tableaux descriptifs des variables (PVT, PC et MANIF) présentent les données brutes, sans recodage, et ce afin de conserver le sens des échelles par rapport aux énoncés. Dans le but d'alléger la description écrite des résultats aux énoncés de chacune des variables, les réponses positives et négatives présentes dans les tableaux ont été réunies. Ainsi, dans le texte, les réponses « pas du tout d'accord » et « plutôt en désaccord » des tableaux ont été regroupées, de même que les réponses « plutôt en accord » et « tout à fait d'accord ».

4.1.3.1 Résultats spécifiques des principales variables du questionnaire au temps 1 de la collecte de données

Les résultats obtenus au T1 de la collecte de données ont permis de mesurer la motivation à écrire avant que les CA n'aient formellement été instaurés dans les deux classes de l'étude. Toutefois, il est à noter que les élèves avaient vécu des jeux d'écriture en début d'année, soit durant tout le mois précédant la collecte de données du T1.

a) RÉSULTATS EN LIEN AVEC LA PERCEPTION DE LA VALEUR DE LA TÂCHE (PVT)

Dans cette section, les résultats en lien avec les énoncés portant sur la PVT sont décrits. Le tableau 14 présente la fréquence des types de réponse, soit le niveau d'accord des élèves quant à chacun des énoncés. La majorité des élèves sondés ont répondu qu'ils étaient *tout à fait d'accord* ou *plutôt en accord* quant à l'importance de l'écriture pour la suite de

leurs études (89,4%). Pour les énoncés 4 et 21, plus de la moitié des répondants ont répondu qu'ils étaient *tout à fait d'accord* ou *plutôt en accord* quant à l'importance de l'écriture en général (75,7%) et quant au fait que beaucoup de bons emplois exigent une bonne maîtrise de l'écriture (68,4%). Un peu plus de la moitié des élèves répondants ont révélé être *tout à fait d'accord* ou *plutôt en accord* avec le fait d'aimer écrire de façon générale (60,5%) et qu'écrire peut être amusant (60,5%). La moitié des élèves répondants ont affirmé être *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* avec le fait d'avoir plus de temps pour écrire à l'école (50%). Un peu plus de la moitié des élèves sondés au T1 ont répondu être *pas du tout d'accord* ou *plutôt en désaccord* quant à éviter d'écrire quand ils le peuvent (52,6%). Pour finir, un peu plus du tiers des répondants ont révélé être *neutre* par rapport à leur intérêt envers tout ce qui touche l'écriture (42,1%).

Tableau 14
Niveau d'accord des répondants concernant les énoncés de la perception de la valeur de la tâche au temps 1 (n=38)

Énoncé (#)	Échelle de réponse					Moyenne (écart-type)
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Tout à fait d'accord	
J'aime écrire de façon générale. (1)	4 (10,5%)	4 (10,5%)	7 (18,4%)	13 (34,2%)	10 (26,3%)	3,55 (1,29)
Je pense qu'écrire est important. (4)*	1 (2,7%)	1 (2,7%)	7 (18,9%)	7 (18,9%)	21 (56,8%)	4,13 (1,23)
Je suis intéressé(e) par tout ce qui touche l'écriture. (10)	6 (15,8%)	7 (18,4%)	16 (42,1%)	5 (13,2%)	4 (10,5%)	2,84 (1,18)
Je pense qu'écrire est important pour la suite de mes études. (15)	0 (0%)	0 (0%)	4 (10,5%)	4 (10,5%)	30 (78,9%)	4,68 (0,66)
Je pense que beaucoup de bons emplois exigent une bonne maîtrise de l'écriture. (21)	1 (2,6%)	2 (5,3%)	9 (23,7%)	13 (34,2%)	13 (34,2%)	3,92 (1,02)

Je voudrais avoir plus de temps pour écrire à l'école. (23)	6 (15,8%)	6 (15,8%)	7 (18,4%)	9 (23,7%)	10 (26,3%)	3,29 (1,43)
Quand je le peux, j'évite d'écrire. (27)	13 (34,2%)	7 (18,4%)	12 (31,6%)	2 (5,3%)	4 (10,5%)	2,39 (1,31)
Je pense qu'écrire peut être amusant. (28)	4 (10,5%)	2 (5,3%)	9 (23,7%)	12 (31,6%)	11 (28,9%)	3,63 (1,26)

* n=37

b) RÉSULTATS EN LIEN AVEC LA PERCEPTION DE COMPÉTENCE (PC)

Le tableau 15 présente la fréquence des types de réponse, soit le niveau d'accord des élèves quant à chacun des énoncés, pour la PC. Lorsqu'ils ont été interrogés sur la perception de leur compétence à écrire, plus de la moitié des répondants ont révélé être *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* avec le fait qu'il leur est facile d'écrire un texte bien organisé (68,4%), être *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* avec le fait qu'ils arrivent à trouver des éléments à améliorer dans leurs textes (68,4%) et *pas du tout d'accord* et *plutôt en désaccord* avec le fait qu'écrire est un gros défi pour eux (71,1%). Plus de la moitié des élèves sondés ont répondu être *pas du tout d'accord* et *plutôt en désaccord* avec le fait que peu importe ce qu'ils font, ils ne sont pas satisfaits de leurs textes (60,5%). Sensiblement avec une même proportion, ils se disent *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* avec le fait qu'ils aimeraient devenir de meilleurs auteurs (62,1%) et qu'ils sont de bons auteurs (59,4%). Pour l'énoncé 2 « Je trouve qu'écrire est plus difficile que lire », un peu plus du tiers des élèves ont indiqué qu'ils étaient *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* (36,8%). Plus du tiers des répondants ont dit qu'il n'était pas difficile pour eux de trouver des idées pour écrire (39,4%) et qu'ils étaient *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* avec l'énoncé 36 « Je trouve qu'écrire est plus facile que de m'exprimer oralement » (39,5%). Pour finir, un peu plus du tiers des élèves sondés ont répondu qu'ils étaient *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* à l'énoncé sur le recours à des stratégies et à des procédés d'auteurs pour réussir (39,5%). Toutefois, 28,9%

d'entre eux ont répondu de façon neutre et près du tiers (31,6%) ont répondu qu'ils n'étaient *pas du tout d'accord* et *plutôt en désaccord* face à cet énoncé.

Tableau 15
Niveau d'accord des répondants concernant les énoncés de la perception de
compétence au temps 1 (n=38)

Énoncé (#)	Échelle de réponse					Moyenne (écart-type)
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Tout à fait d'accord	
Je trouve qu'écrire est plus difficile que lire. (2)	7 (18,4%)	7 (18,4%)	11 (28,9%)	9 (23,7%)	4 (10,5%)	2,89 (1,27)
J'aimerais devenir un meilleur auteur. (3)*	4 (10,8%)	1 (2,7%)	9 (24,3%)	9 (24,3%)	14 (37,8%)	3,66 (1,42)
C'est facile pour moi d'écrire un texte bien organisé (8)	2 (5,3%)	7 (18,4%)	3 (7,9%)	17 (44,7%)	9 (23,7%)	3,63 (1,2)
C'est difficile pour moi de trouver des idées pour écrire. (16)	11 (28,9%)	4 (10,5%)	11 (28,9%)	7 (18,4%)	5 (13,2%)	2,76 (1,40)
Je suis un bon auteur/une bonne auteure. (19) *	3 (8,1%)	4 (10,8%)	8 (21,6%)	16 (43,2%)	6 (16,2%)	3,39 (1,26)
Je trouve qu'écrire est un gros défi pour moi. (20)	15 (39,5%)	12 (31,6%)	5 (13,2%)	3 (7,9%)	3 (7,9%)	2,13 (1,26)
Peu importe ce que je fais, je ne suis pas satisfait(e) de mes textes. (25)	14 (36,8%)	9 (23,7%)	9 (23,7%)	4 (10,5%)	2 (5,3%)	2,24 (1,22)
Lorsque je rédige des textes, je pense à utiliser les stratégies et les procédés d'auteurs	5 (13,2%)	6 (15,8%)	13 (34,2%)	6 (15,8%)	8 (21,1%)	3,16 (1,31)

présentés dans les
mini-leçons pour
réussir. (26)

J'arrive à trouver des
éléments à améliorer
dans mes textes. (30)

2	1	9	19	7	3,74
(5,3%)	(2,6%)	(23,7%)	(50%)	(18,4%)	(0,98)

Je trouve qu'écrire est
plus facile que de
m'exprimer oralement.
(36)

7	5	11	7	8	3,11
(18,4%)	(13,2%)	(28,9%)	(18,4%)	(21,1%)	(1,39)

* n=37

c) RÉSULTATS EN LIEN AVEC LES MANIFESTATIONS DE LA MOTIVATION À ÉCRIRE (MANIF)

De son côté, le tableau 16 montre que la majorité des répondants au T1 a déclaré être *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* avec le fait de faire des efforts pour écrire un bon texte (86,9%). Plus de la moitié des élèves sondés a indiqué être *pas du tout d'accord* et *plutôt en désaccord* avec l'énoncé 22 « Quand je produis un texte, j'essaie d'écrire le moins possible » (75,7%) et être *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* avec l'énoncé 17 « Quand je rédige un texte, je persévère jusqu'à ce que je sois satisfait(e) de mon travail » (71,1%). Plus de la moitié d'entre eux a dit être *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* avec le fait d'être capable de se mettre rapidement au travail quand ils écrivent (57,9%) et que c'est facile pour eux de se concentrer quand ils écrivent (60,5%). Enfin, 44,7% des élèves répondants ont indiqué être *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* avec le fait qu'ils écrivent en dehors de l'école.

Tableau 16
Niveau d'accord des répondants concernant les énoncés en lien avec les manifestations de la motivation au temps 1 (n=38)

Énoncé (#)	Échelle de réponse					Moyenne (écart-type)
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Tout à fait d'accord	
Quand j'écris, je suis capable de me mettre rapidement au travail. (5)	6 (15,8%)	4 (10,5%)	6 (15,8%)	13 (34,2%)	9 (23,7%)	3,39 (1,39)
C'est facile pour moi de me concentrer quand j'écris. (9)	3 (7,9%)	4 (10,5%)	8 (21,1%)	12 (31,6%)	11 (28,9%)	3,63 (1,24)
J'écris en dehors de l'école. Par exemple : à la maison, dans mes loisirs, etc. (13)	5 (13,2%)	8 (21,1%)	8 (21,1%)	7 (18,4%)	10 (26,3%)	3,24 (1,40)
Quand j'écris, je fais des efforts, je fais de mon mieux, pour écrire un bon texte. (14)	0 (0%)	2 (5,3%)	3 (7,9 %)	6 (15,8%)	27 (71,1%)	4,53 (0,86)
Quand je rédige un texte, je persévère jusqu'à ce que je sois satisfait(e) de mon travail. (17)	0 (0%)	8 (21,1%)	3 (7,9%)	12 (31,6%)	15 (39,5%)	3,89 (1,16)
Quand je produis un texte, j'essaie d'écrire le moins possible. (22)*	22 (59,5%)	6 (16,2%)	3 (8,1%)	2 (5,4%)	4 (10,8%)	1,92 (1,38)

* n= 37

Pour donner suite à la présentation des résultats descriptifs du T1, les résultats de la collecte de données au T3, soit après avoir vécu les CA, sont exposés.

4.1.3.2 Résultats spécifiques des principales variables du questionnaires au temps 3 de la collecte de données

Les résultats obtenus au questionnaire au T3 de la collecte de données, soit après que les CA aient été instaurés dans les deux classes visées par l'étude, sont présentés. Rappelons que seuls les résultats du T1 et du T3 ont été conservés pour une analyse plus fine des énoncés afin de déceler de possibles variations aux deux temps de collecte les plus éloignés.

a) RÉSULTATS EN LIEN AVEC LA PERCEPTION DE LA VALEUR DE LA TÂCHE (PVT)

Tout d'abord, le tableau 17 présente la fréquence des résultats, soit le niveau d'accord des élèves après l'expérimentation des CA quant à chacun des énoncés de la PVT. Lorsque les élèves répondants ont été questionnés à la troisième passation du questionnaire sur la perception de la valeur de la tâche, ils ont répondu être en très grande majorité *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* avec le fait qu'écrire est important pour la suite de leurs études (95,8%). Une majorité d'entre eux a aussi déclaré être *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* avec l'énoncé qu'écrire est important (76,2%) et que beaucoup de bons emplois exigent une bonne maîtrise de l'écriture (78,6%). Un peu plus de la moitié des élèves sondés ont révélé être *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* avec les énoncés 1 et 28 qui sont respectivement « J'aime écrire de façon générale » (52,4%) et « Je pense qu'écrire peut être amusant » (59,5%). Pour continuer, 42,8% des répondants ne se disent *pas du tout d'accord* et *plutôt en désaccord* avec l'énoncé 27 « Quand je le peux, j'évite d'écrire » et 42,9% d'entre eux ont déclaré être *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* avec le fait qu'ils voudraient avoir plus de temps pour écrire à l'école. Enfin, en ce qui concerne l'énoncé 10 portant sur l'intérêt envers tout ce qui touche l'écriture, 40,4% des élèves sondés ont révélé être *pas du tout d'accord* et *plutôt en désaccord* avec celui-ci.

Tableau 17
Niveau d'accord des répondants concernant les énoncés de la perception de la valeur de la tâche au temps 3 (n=42)

Énoncé (#)	Échelle de réponse					Moyenne (écart-type)
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Tout à fait d'accord	
J'aime écrire de façon générale. (1)	0 (0%)	8 (19%)	12 (28,6%)	16 (38,1%)	6 (14,3%)	3,48 (0,97)
Je pense qu'écrire est important. (4)	1 (2,4%)	0 (0%)	9 (21,4%)	7 (16,7%)	25 (59,5%)	4,31 (0,98)
Je suis intéressé(e) par tout ce qui touche l'écriture. (10)	8 (19%)	9 (21,4%)	14 (33,3%)	8 (19%)	3 (7,1%)	2,74 (1,19)
Je pense qu'écrire est important pour la suite de mes études. (15)	0 (0%)	0 (0%)	3 (7,1%)	9 (21,4%)	30 (71,4%)	4,64 (0,62)
Je pense que beaucoup de bons emplois exigent une bonne maîtrise de l'écriture. (21)	1 (2,4%)	1 (2,4%)	7 (16,7%)	12 (28,6%)	21 (50%)	4,21 (0,98)
Je voudrais avoir plus de temps pour écrire à l'école. (23)	2 (4,8%)	8 (19%)	14 (33,3%)	12 (28,6%)	6 (14,3%)	3,29 (1,09)
Quand je le peux, j'évite d'écrire. (27)	9 (21,4%)	9 (21,4%)	12 (28,6%)	7 (16,7%)	5 (11,9%)	2,76 (1,30)
Je pense qu'écrire peut être amusant. (28)	4 (9,5%)	3 (7,1%)	10 (23,8%)	15 (35,7%)	10 (23,8%)	3,57 (1,21)

b) RÉSULTATS EN LIEN AVEC LA PERCEPTION DE COMPÉTENCE (PC)

Le tableau 18 présente les résultats en lien avec les énoncés mesurant la PC des répondants. Ainsi, plus de la moitié des élèves participants ont répondu être *pas du tout*

d'accord et *plutôt en désaccord* avec les faits qu'écrire est un gros défi pour eux (61,9%) et que peu importe ce qu'ils font, ils ne sont pas satisfaits de leurs textes (70,7%). Également, 61,9% des répondants ont révélé être *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* sur le fait qu'ils aimeraient devenir de meilleurs auteurs. Un peu plus de la moitié des élèves sondés ont déclaré être *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* avec le fait qu'il est facile pour eux d'écrire un texte organisé (54,8%). La moitié des élèves répondants se disent *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* avec le fait qu'ils arrivent à trouver des éléments à améliorer dans leurs textes (50%) tandis qu'un peu moins de la moitié ont révélé être *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* avec le fait qu'ils pensent à utiliser des stratégies et des procédés d'auteurs présentés en classe (47,6%). Pour l'énoncé 16 « c'est difficile pour moi de trouver des idées pour écrire », 45,2% des élèves sondés ne se disent *pas du tout d'accord* et *plutôt en désaccord* avec celui-ci. Pour finir, moins de la moitié des élèves répondants ont répondu *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* avec les faits qu'ils trouvent qu'écrire est plus difficile que lire (40,5%), qu'ils sont de bons auteurs (42,8%) et qu'ils trouvent qu'écrire est plus facile que de s'exprimer oralement (42,8%).

Tableau 18
Niveau d'accord des répondants concernant les énoncés de la perception de
compétence au temps 3 (n=42)

Énoncé (#)	Échelle de réponse					Moyenne (écart-type)
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Tout à fait d'accord	
Je trouve qu'écrire est plus difficile que lire. (2)	11 (26,2%)	4 (9,5%)	10 (23,8%)	10 (23,8%)	7 (16,7%)	2,95 (1,45)
J'aimerais devenir un meilleur auteur. (3)	1 (2,4%)	4 (9,5%)	11 (26,2%)	7 (16,7%)	19 (45,2%)	3,93 (1,16)
C'est facile pour moi d'écrire un texte bien organisé (8)	2 (4,8%)	6 (14,3%)	11 (26,2%)	17 (40,5%)	6 (14,3%)	3,45 (1,06)

C'est difficile pour moi de trouver des idées pour écrire. (16)	11 (26,2%)	8 (19%)	14 (33,3%)	2 (4,8%)	7 (16,7%)	2,67 (1,37)
Je suis un bon auteur/une bonne auteure. (19)	5 (11,9%)	5 (11,9%)	14 (33,3%)	15 (35,7%)	3 (7,1%)	3,14 (1,12)
Je trouve qu'écrire est un gros défi pour moi. (20)	16 (38,1%)	10 (23,8%)	6 (14,3%)	4 (9,5%)	6 (14,3%)	2,38 (1,45)
Peu importe ce que je fais, je ne suis pas satisfait(e) de mes textes. (25)*	14 (34,1%)	15 (36,6%)	9 (22%)	2 (4,9%)	1 (2,4%)	2,05 (1)
Lorsque je rédige des textes, je pense à utiliser les stratégies et les procédés d'auteurs présentés dans les mini-leçons pour réussir. (26)	1 (2,4%)	5 (11,9%)	16 (38,1%)	12 (28,6%)	8 (19%)	3,50 (1,02)
J'arrive à trouver des éléments à améliorer dans mes textes. (30)	1 (2,4%)	6 (14,3%)	14 (33,3%)	11 (26,2%)	10 (23,8%)	3,55 (1,09)
Je trouve qu'écrire est plus facile que de m'exprimer oralement. (36)	8 (19%)	8 (19%)	8 (19%)	9 (21,4%)	9 (21,4%)	3,07 (1,44)

* n=41

c) RÉSULTATS EN LIEN AVEC LES MANIFESTATIONS DE LA MOTIVATION (MANIF)

Le tableau 19 montre les résultats obtenus au questionnaire au T3 concernant la variable des manifestations de la motivation à écrire. Une très grande majorité des élèves répondants ont révélé être *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* avec le fait qu'ils font des efforts et de leur mieux pour écrire un bon texte (92,8%). Plus de la moitié des élèves sondés

se disent *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* avec l'énoncé 17 « Quand je rédige un texte, je persévère jusqu'à ce que je sois satisfait(e) de mon travail » (73,8%) et *pas du tout d'accord* et *plutôt en désaccord* avec l'énoncé 22 « Quand je produis un texte, j'essaie d'écrire le moins possible » (71,4%). Quant à l'énoncé 5 portant sur la capacité de se mettre rapidement au travail lorsqu'ils écrivent, 54,7% ont révélé être *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord*. Pour finir, un peu moins de la moitié des répondants ne se disent *pas du tout d'accord* et *plutôt en désaccord* avec le fait qu'ils écrivent en dehors de l'école (46,4%) et *tout à fait d'accord* et *plutôt en accord* avec le fait qu'il leur est facile de se concentrer quand ils écrivent (47,6%).

Tableau 19
Niveau d'accord des répondants concernant les énoncés en lien avec les manifestations de la motivation au temps 3 (n=42)

Énoncé (#)	Échelle de réponse					Moyenne (écart-type)
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Tout à fait d'accord	
Quand j'écris, je suis capable de me mettre rapidement au travail. (5)	3 (7,1%)	7 (16,7%)	9 (21,4%)	15 (35,7%)	8 (19%)	3,43 (1,19)
C'est facile pour moi de me concentrer quand j'écris. (9)	4 (9,5%)	7 (16,7%)	11 (26,2%)	10 (23,8%)	10 (23,8%)	3,36 (1,28)
J'écris en dehors de l'école. Par exemple : à la maison, dans mes loisirs, etc. (13)*	10 (24,4%)	9 (22%)	8 (19,5%)	8 (19,5%)	6 (14,6%)	2,78 (1,41)
Quand j'écris, je fais des efforts, je fais de mon mieux, pour écrire un bon texte. (14)	0 (0%)	0 (0%)	3 (7,1%)	9 (21,4%)	30 (71,4%)	4,64 (0,62)

Quand je rédige un texte, je persévère jusqu'à ce que je sois satisfait(e) de mon travail. (17)	0 (0%)	2 (4,8%)	9 (21,4%)	11 (26,2%)	20 (47,6%)	4,17 (0,94)
Quand je produis un texte, j'essaie d'écrire le moins possible. (22)	19 (45,2%)	11 (26,2%)	8 (19%)	2 (4,8%)	2 (4,8%)	1,98 (1,14)

* n=41

4.2 LES RÉSULTATS EN LIEN AVEC L'OBJECTIF 2

Pour le deuxième objectif qui est d'*explorer l'expérience du partage et de la collaboration vécue avant et après les cercles d'auteurs en fonction de différents profils motivationnels (peu, moyennement et très motivés) auprès d'un sous-échantillon de douze élèves*, les résultats de l'analyse thématique des entretiens des élèves du sous-échantillon sont présentés dans les prochaines sections. Rappelons que l'analyse thématique a été réalisée avec les données du T1 et du T3 de la collecte de données puisque celles du T2 n'ont pas été retenues pour l'analyse qualitative (voir section 3.5). Tel que précisé dans l'introduction et dans la méthodologie (section 3.5), bien que l'analyse thématique ait concerné l'ensemble des questions du canevas d'entretien, seuls les résultats concernant la catégorie du *vécu relatif à l'écriture en contexte du partage et de cercles d'auteurs* ainsi que ses thèmes en découlant, soit *les impressions des élèves quant aux contextes d'écriture où le partage et la collaboration sont limités* ainsi que *les impressions des élèves quant aux contextes d'écriture où le partage et la collaboration sont présents*, y sont présentés. Seule cette catégorie a été conservée pour l'analyse puisqu'elle concernait directement le partage et la collaboration, lié au deuxième objectif de la recherche. Dans chacune des sections, les résultats sont décrits par profils motivationnels (élèves très motivés (n=4), moyennement motivés (n=4) et peu motivés (n=4)) et par temps de collecte de données, soit avant (T1) et après (T3) l'expérimentation des CA.

4.2.1 Le vécu relatif à l'écriture en contexte de partage et de cercles d'auteurs

Cette section rend compte des thèmes ressortis lors de l'analyse qualitative pour la catégorie du *vécu relatif à l'écriture en contexte de partage et de cercles d'auteurs* des élèves participants du sous-échantillon. Les sections suivantes se rattachent donc aux thèmes des *impressions des élèves quant aux contextes d'écriture où le partage et la collaboration sont limités* ainsi que des *impressions des élèves quant aux contextes d'écriture où le partage et la collaboration sont présents*.

4.2.1.1 Les impressions des élèves quant aux contextes d'écriture où le partage et la collaboration sont limités

Au T1, avant l'expérimentation des CA, deux élèves considérés très motivés ont rapporté avoir rarement du temps pour poser des questions à leurs amis sur leur texte et pouvoir rarement donner des commentaires sur des textes écrits par leurs pairs. Après la mise en place des CA, un élève très motivé soutient également : « Je vois pas souvent les textes des autres personnes » (SL3).

De même, chez les élèves moyennement motivés, l'un d'eux a mentionné au T1 qu'il aime donner des commentaires uniquement sur le produit final, soit le texte corrigé de la personne, puisqu'il est impossible d'aller voir le texte durant les autres étapes du processus d'écriture. Une autre a affirmé ne donner « pas mal jamais de commentaires » (SH1). Après la réalisation des CA, cette même élève souligne encore ne pas pouvoir questionner de possibles lecteurs autres que l'adulte : « Ben quand je peux, je vais demander à mon prof si elle aime mon texte, mais quand c'est [aux autres], vu que je peux pas... ben... je fais avec ce que j'ai. » (SH).

En ce qui concerne les élèves peu motivés, il n'est rien ressorti au T1 pour ce thème. Après la réalisation des CA, l'une d'entre eux a laissé entendre qu'elle a rarement la

possibilité de poser des questions à d'autres personnes puisqu'elle a répondu à la question *que fais-tu quand tu n'as pas d'idées?* : « J'aimerais demander à mes amis pour m'aider à en trouver » (CE).

4.2.1.2 Les impressions des élèves quant aux contextes d'écriture où le partage et la collaboration sont présents

Dans cette section, il sera question des sous-thèmes en lien avec les impressions des élèves quant aux contextes d'écriture où le partage et la collaboration sont présents. Ils portent sur ce qu'ont rapporté les élèves concernant les sous-thèmes de *l'appréciation du partage* et de *l'appréciation des cercles d'auteurs*.

a) *L'APPRÉCIATION DU PARTAGE*

Lors de l'analyse des résultats qualitatifs, cinq codes ont été rassemblés pour former le sous-thème de l'appréciation du partage. Ces codes portent sur *les conditions favorables au partage et à la rétroaction*, *les conditions défavorables au partage et à la rétroaction*, *les moments préférés pour recevoir des commentaires*, *les bénéfices du partage pour les autres* et *les bénéfices du partage pour soi-même*. Les prochaines sections font état des résultats pour chacun de ces codes avant (T1) et après la réalisation de CA (T3).

I. Les conditions favorables au partage et à la rétroaction

Tout d'abord, lors des entretiens, plusieurs élèves ont mis en évidence les conditions favorables pour qu'ils aiment partager et/ou donner des rétroactions.

Pour les élèves très motivés, avant la réalisation des CA, deux d'entre eux ont dit vouloir partager dépendamment du type de texte produit. Aussi, deux d'entre eux ont soutenu trouver motivant de partager leur texte à la classe en raison des commentaires les aidant à s'améliorer. De plus, la majorité des élèves très motivés (3/4) ont affirmé aimer donner des

commentaires pour aider l'autre, que ce soit en donnant des idées ou des « trucs ». Après avoir vécu les CA, une élève très motivée a rapporté qu'elle trouve motivant de partager son texte quand elle le lit elle-même à voix haute puisqu'elle connaît les intonations à adopter. Deux élèves très motivés ont mentionné trouver motivant de faire lire leurs textes à leurs amis et l'une d'entre eux a dit accorder de l'importance au partage quand c'est à eux qu'elle peut le faire. Une participante de ce profil motivationnel a affirmé aimer plus partager à ses amis dans le cadre d'un CA qu'à la classe (SE). La moitié des élèves de ce profil motivationnel ont également souligné être motivés par le fait que leur famille lise leurs textes. Toujours au T3, deux élèves très motivées ont précisé trouver motivant de partager à la classe. Une de ces élèves explique même pourquoi elle trouve cela motivant :

Je trouve que lire aux autres, ça donne comme un but. Ou me dire, je vais faire ça pour avoir une note, mais ça c'est aussi un but. Mais, si je dis je fais ça pour l'amusement, ça peut être un but, tu sais. Il est pas parfait, mais si tu dis, je vais le lire ça devant tout le monde, je vais le lire devant tout le monde, ben je vais essayer qu'il soit un petit peu plus parfait... plus persévérer pour qu'il soit de meilleure qualité. (CC)

Aussi, la moitié des élèves de ce profil motivationnel disent toujours aimer donner des commentaires pour aider l'autre. L'une d'entre eux a dit :

Oui [j'aime donner des commentaires] pour les aider. Ben tsé comme moi j'ai des bonnes idées, pour les trucs réels, quand il s'agit de ça, il y en a que c'est moins leur cas, pis tout, [ça] fait que j'aime plus donner mon savoir aux autres. (SE)

En ce qui concerne les élèves moyennement motivés, au T1, deux d'entre eux ont dit aimer partager selon le texte produit et à des amis. Un de ces élèves a expliqué que c'est « parce que des fois c'est des trucs plus drôles que j'aime plus partager à mes amis. Mais des fois, c'est des trucs personnels que je n'aime pas partager. » (SP). Pour les élèves moyennement motivés, au T1, une élève a mentionné qu'elle aime donner des commentaires sans que ceux-ci soient négatifs: « je dirais pas que son texte est pas bon » (CF). Au T3, une élève moyennement motivée a soutenu aimer partager, mais vouloir garder ses textes pour elle sans donner plus de raisons. La moitié des élèves de ce profil ont affirmé toutefois trouver motivant de faire lire leurs textes à la famille. Un apprenant moyennement motivé a

mentionné trouver motivant faire lire ses textes à la classe tandis que, pour une élève de ce profil, c'est à ses amis qu'elle a trouvé motivant de le faire.

Du côté des apprenants peu motivés, au T1, deux élèves ont rapporté aimer parfois partager selon le texte produit²⁶. L'un a expliqué : « des fois oui parce que je suis fier de ce que j'ai fait. » (CS). Certains élèves peu motivés sont précis quant aux personnes à qui ils trouvent motivant de partager : la moitié des participants peu motivés ont précisé qu'il s'agit de la famille et des amis. Toujours avant la réalisation des CA, une élève a dit aimer commenter tout dépendamment du texte produit par l'autre personne, car elle peut trouver des idées ou non. Un autre élève peu motivé a dit aimer donner des rétroactions quand ce sont les textes de ses amis. En fin d'année scolaire, un élève peu motivé a mentionné partager tout dépendamment du type de texte : « Ça dépend, [si] c'est plus personnel pour nous, ben là non. Si c'est moins personnel, ça me dérange pas » (SN). Un autre apprenant peu motivé relate préférer partager ses textes à sa famille plutôt qu'à ses amis tandis qu'une autre élève peu motivée mentionne que c'est « un peu » motivant de faire lire ses textes à ses amis (CE). Il a dit : « je sais à quoi m'attendre de ma famille, mais pas [de] mes amis. » (CS). Similairement, un autre élève a dit aimer partager « mais ça dépend [à] qui... mes amis, pas toute la classe. » (SK). Ce dernier participant explique également que c'est un peu motivant de savoir que son texte sera lu par sa famille « [...] parce que mes parents vont me corriger mot par mot » (SK). Toujours après la réalisation des CA, la majorité des élèves peu motivés (3/4) a mentionné aimer donner des commentaires pour aider les autres.

II. *Les conditions défavorables au partage et à la rétroaction*

Pour continuer avec les codes du sous-thème de *l'appréciation du partage*, au moins une personne de chaque profil motivationnel s'est exprimée sur les conditions défavorables au partage et/ou à la rétroaction.

²⁶ À la différence d'aimer partager selon les types de texte (informatifs, descriptifs, de type journal intime, narratifs, etc.), ces élèves semblent aimer partager selon le texte, soit selon la perception qu'ils ont de leur texte, et ce, peu importe de quel type il s'agit.

Chez les élèves très motivés au T1, une seule d'entre eux a relaté aimer plus ou moins partager en raison de ses sentiments et des commentaires négatifs pouvant être reçus. L'élève a avoué comment elle se sentait : « Moi j'ai toujours trouvé ça gênant, eum parce que j'ai toujours eu peur que les personnes n'aiment pas mon texte, qu'ils le trouvent pas à leur goût pis qui rient faque. » (SE). Au T1, une élève très motivée a dit moins aimer donner des commentaires en pensant à ce que la personne pourrait vivre en les recevant. Elle a ajouté vouloir toujours trouver un peu de positif pour ne pas décourager les personnes à qui s'adressent ses commentaires. Au T3, une participante a souligné qu'elle aimait moins partager à toute la classe, tandis qu'une autre élève très motivée a précisé ne pas trouver motivant de partager à la classe.

En ce qui concerne les élèves moyennement motivés avant la réalisation des CA, l'un d'entre eux a mentionné ne pas aimer partager lorsqu'il reçoit des commentaires négatifs. Un autre souligne d'ailleurs que les commentaires des autres, après avoir partagé, « des fois, c'est blessant » (SH). La moitié des élèves moyennement motivés ont dit qu'ils éprouvaient une certaine gêne à partager leur texte. Dans un même ordre d'idées, une élève moyennement motivée a précisé qu'elle n'aime pas partager des textes personnels, comme son journal intime, ni des textes qui contiennent beaucoup de fautes. Elle explique :

Parce que genre, quand j'ai beaucoup de fautes, ça me tente pas qu'ils voient toutes mes fautes pis genre qu'ils voient que je suis pas si bonne que ça, ben si pas bonne que ça. Mais des fois, quand je suis sûre que y'a comme pas de fautes, je leur prête. (CF)

Toujours avant la réalisation des CA, la moitié des apprenants moyennement motivés ont affirmé ne pas aimer commenter. L'un d'entre eux a souligné que c'est « parce que des fois, je ne sais pas si ça peut les blesser » (SH). L'autre a relaté ne pas savoir quoi dire comme commentaire : « si je comprends pas qu'est-ce qu'il voulait écrire, je sais pas trop quoi dire. » (SP). Au T3, deux participants de ce profil motivationnel ont rapporté ne pas aimer partager en raison du comportement des autres, plus précisément en raison des commentaires des autres face aux textes partagés. Les extraits suivants le démontrent : « Si j'ai fait mon meilleur pis ils disent que mon texte n'est pas très bon, ça va me décourager parce que moi

j'ai fait mon meilleur que je pourrais... » (SP) et « S'ils disent des mauvais commentaires, je vais pas prendre ça bon. » (CP). Toujours au T3, plusieurs élèves moyennement motivés ont soutenu ne pas aimer partager en raison des personnes à qui ils partagent. Pour l'élève SP, partager à la classe le « dérange » tandis que pour une autre élève moyennement motivée, elle a dit trouver « moyennement » motivant de faire lire ses textes à la classe. Pour trois participants de ce profil motivationnel, ce n'est pas motivant de faire lire leur texte par leurs camarades de toute l'école. Aussi, un élève moyennement motivé s'est accordé à dire que faire lire son texte à ses amis ne le motive pas. Toujours après avoir vécu les CA, un des apprenants moyennement motivés mentionne qu'il n'aime pas donner des commentaires, même si ceux-ci ne sont que positifs pour la personne, parce que « déjà, c'est un examen alors [c'est de] la triche et aussi, si je donne des commentaires, des fois ça va changer tout son texte pis il va commencer à devenir découragé à cause qu'il a dû changer tout son texte » (SP). Un autre élève moyennement motivé a expliqué qu'il n'aime pas commenter « parce que je n'aime pas blesser des gens, comme moi à l'inverse » (SP). Une autre a mentionné ne pas savoir quoi dire : « des fois, les textes, des fois tu comprends pas, c'est pas clair. Faque des fois, tu sais pas quoi dire comme commentaire... tu es comme... je sais pas... » (CF).

Quant aux élèves peu motivés au T1, l'un d'entre eux a rapporté ne pas aimer partager à ses amis puisqu'il dit écrire moins bien que ses amis. Un autre garçon peu motivé soutient ne pas aimer partager « parce que c'est un peu gênant. » (SK). Tous les élèves peu motivés ont fait part du fait qu'ils n'aiment pas partager en raison des commentaires des autres. Un élève a mentionné qu'il peut recevoir des commentaires « méchants » (SN) et un autre que « des fois y'a des commentaires déstabilisants » (SK). Similairement, une élève a souligné ne pas aimer partager parce que : « des fois, ils disent des affaires que j'aime pas pis ben ça me fâche. » (CE). Cette même élève a également dit ne pas être capable d'exprimer son désaccord avec les commentaires reçus et a avoué « ben des fois je vais leur dire que je trouve ça bon, mais j'aime quand même pas ça. » (CE). Toujours avant la réalisation des CA, un élève a mentionné ne pas être motivé par la lecture de ses textes par d'autres personnes, peu importe qui. Pour un autre élève de ce profil, pour faire lire ses textes à l'ensemble de la classe, « ça dépend si je suis gêné ou si je fais beaucoup de fautes. Ça dépend s'ils me

corrigent toute la classe ensemble parce que ça va être un peu gênant. » (SN). Deux apprenants peu motivés ont mentionné ne pas aimer commenter : l'un par manque d'idées et l'autre quand les textes sont difficiles à comprendre. Après la réalisation des CA, une élève peu motivée a rapporté ne pas aimer partager pour ne pas se faire juger et parce qu'elle ne sait pas à quoi s'attendre des commentaires. Deux apprenants peu motivés ont rapporté parfois ne pas savoir quoi dire aux autres par rapport à leur texte, comme cet élève peu motivé qui a souligné qu'en ne trouvant rien à dire, « des fois c'est juste mal pour eux. » (SN).

III. Les moments préférés pour recevoir des commentaires

Plusieurs élèves ont abordé l'étape du processus d'écriture à laquelle ils apprécient recevoir des commentaires. Chez les élèves très motivés, avant la réalisation des CA, l'une d'entre eux a mentionné préférer recevoir des commentaires au moment où elle planifie son texte plutôt qu'après la rédaction pour les raisons suivantes : « j'aime pas ça tout effacer mon texte pis tout recommencer parce que ben, pas que j'aurais fait ça pour rien, mais tsé j'aurais passé plusieurs heures à écrire pour finalement tout refaire un nouveau texte. » (SE). Un autre élève a également mentionné qu'il préférerait les recevoir au début, parce qu'à la fin, « ça me tente pas de les rajouter » (CU) et qu'il garde les commentaires pour de futurs textes. Au T3, une élève très motivée explique sa préférence à recevoir les commentaires pendant la planification parce que « c'est surtout quand je planifie que j'ai pas beaucoup d'idées... donc, là, ça va pouvoir me partir à quelque part, pis là je vais improviser la suite. » (SE). Une autre élève très motivée a dit qu'elle préfère recevoir des commentaires au début de son projet pour être capable de trouver où mettre les idées reçues dans son texte. Un élève a affirmé que, lorsqu'il reçoit des commentaires, il les garde en tête pour s'améliorer dans ses prochains textes. Il a mentionné qu'il n'appliquerait pas les commentaires à son texte présenté « parce qu'il va sûrement être au propre si je le fais lire aux autres » (CU). Une autre élève très motivée a précisé qu'elle préférerait donner des commentaires quand les personnes ont commencé la mise en texte puisque « si exemple ils ont déjà tout écrit leur texte, qu'ils sont rendus à le corriger, ça va tout changer leur texte pis... ça va commencer à être compliqué. » (SE).

En ce qui concerne les élèves moyennement motivés avant la réalisation des CA, un élève explique qu'il n'aime pas toujours recevoir des commentaires « parce que des fois quand je les change, je suis découragé parce que ça prend trop de temps à le réécrire. » (SP). Rien n'est ressorti pour ce code pour le T3 de la collecte de données pour les élèves de ce profil motivationnel.

Quant aux élèves peu motivés au T1, la moitié d'entre eux préfèrent recevoir des commentaires avant la mise en texte pour ne pas tout recommencer leur texte. L'un d'eux explique que c'est « parce que je peux refaire [mes idées] à l'avance. Pas pendant que j'écris. Faut tout que je refasse, faut toute que je relise. » (CS). Après avoir vécu les CA, un élève peu motivé a mentionné que, lorsqu'il reçoit des commentaires constructifs, peu importe le moment, il applique les modifications : « Je vais rajouter ce qu'ils vont me dire dans ma phrase. » (SN).

IV. Les bénéfices du partage pour les autres

Par ailleurs, des bénéfices du partage pour les autres ont été remarqués dans le discours des élèves de tous les profils motivationnels. Avant que les CA soient mis en place, la moitié des élèves très motivés ont dit qu'ils peuvent donner des idées aux autres comme le rapporte SE : « des fois mes amis me demandent des idées faque je leur en donne un peu pis des fois ils s'en servent un peu pour écrire leur texte. ». Au T3, la moitié des élèves très motivés ont rapporté qu'ils peuvent aider les autres avec leurs forces comme cette élève qui aide ses pairs avec la cohérence de leur texte et avec le vocabulaire :

J'aime ça dire : « tu peux peut-être mettre ça » et maintenant son texte il fitterait plus ou encore, « j'ai pas compris ce bout-là, c'est comme tu viens de recommencer une nouvelle journée, mais t'as pas mis, je vais me coucher, un truc de même pour qu'on sache que tu recommences ». [...] Aussi des fois, sur le vocabulaire, à cause que moi, je trouve quand même que je suis forte en vocabulaire. [...] Des fois, juste trouver des mots qui sont plus variés plus chics, des mots qui peuvent être plus beaux dans un texte, au lieu de manger, ça peut être, je sais pas trop, des fois, dévorer la pomme verte, au lieu de, elle mange la pomme. (CC)

Chez les élèves moyennement motivés, au T1, l'un d'eux a dit que les autres peuvent avoir de meilleures notes et des améliorations dans leurs textes grâce à ses commentaires. La majorité d'entre eux (3/4) ont également rapporté pouvoir les aider à ne pas faire de fautes. Après la réalisation des CA, un élève moyennement motivé a mentionné que les textes des autres pouvaient être améliorés avec ses idées et ses ajouts d'adverbes et de prépositions.

Quant aux élèves peu motivés avant la réalisation des CA, l'un d'eux a rapporté qu'en partageant leurs textes, les autres peuvent bénéficier de commentaires sur les changements à apporter comme :

ben je dis y'a quelque chose que tu peux changer là-dedans admettons, ils jouent tu peux dire ils jouaient dans le temps pis sinon je dis plus comme « euhh... attends là... mais que vous pouvez, tu peux améliorer, tu peux changer, tu peux effacer ce mot-là pour le mettre à une autre place » ou si c'est répété. (SK)

Un autre élève a communiqué qu'en partageant, l'autre bénéficie d'une aide pour ne pas faire de fautes : « parce qu'on peut voir s'ils font des fautes. Pis... on peut les corriger. » (SN). Cependant, rien n'est ressorti de l'analyse des données au T3 concernant ce code pour les élèves de ce profil motivationnel.

V. Les bénéfices du partage pour soi-même

Enfin, presque tous les élèves ont rapporté retirer des bénéfices du partage pour eux-mêmes. Chez les élèves très motivés avant l'implantation des CA, plus de la moitié d'entre eux (3/4) ont dit aimer savoir ce que les autres pensent de leur texte pour pouvoir s'améliorer ou améliorer d'autres textes. L'un d'entre eux a d'ailleurs expliqué que « les commentaires, ça nous aide comme à nous améliorer, disons qui dit que y'aiment pas telle chose, ça... si y'a plusieurs personnes qui disent ça, on pourrait essayer de comme l'améliorer dans un autre texte. » (CU). Ce même élève a mentionné qu'en recevant des commentaires, il reçoit de l'inspiration pour ses textes, mais aussi pour ses propres commentaires : « ben parce que ça nous aide des fois à en donner d'autres aux autres personnes. » (CU). De plus, un autre apprenant très motivé a exprimé qu'en partageant, cela influence sa confiance : « si les commentaires sont constructifs, moi ça me donne de la confiance, quand même tsé pour

savoir quoi améliorer et pour en faire des meilleurs. » (SE). Dans un même ordre d'idées, une élève très motivée a expliqué que partager donne de la confiance et de la reconnaissance :

Comme tous les auteurs, si tu partages pas tes romans, tu pourras jamais pouvoir être nommé comme un vrai auteur, tu vas juste être quelqu'un qui écrit. Si tu mets tes textes, tu les envoies à une maison [d'éditions] pour qu'a les fasse, qu'a les copie et que tu puisses le montrer, ben il faut que tu puisses avoir confiance en toi pour l'envoyer parce que sinon, si je dis « j'ai peur, j'ai peur, je veux pas l'envoyer, est-ce que ce mot-là est bon? » tu vas jamais savoir si ça va bien se faire. (CC)

Un autre élève très motivé a relaté qu'en partageant, il voit la réaction des autres : « ben c'est cool de voir qu'y aiment ça, quand qu'y ont l'air d'être intéressés. » (CU). Après la réalisation des CA, tous les élèves très motivés ont mentionné qu'en partageant, ils peuvent améliorer leurs textes. L'une d'elle a dit : « ça peut m'aider à m'améliorer. Comme quand c'est imaginaire, moi je suis pas vraiment très bonne, donc ça peut plus m'aider à avoir des idées pour repartir... » (SE). Un autre élève très motivé a mentionné qu'il peut modifier son texte avec les commentaires « pour qu'il soit encore meilleur » (SL). En voyant les réactions de la personne à qui il partage son texte, l'élève CU a rapporté avoir une bonne idée sur quoi améliorer ensuite :

Si je vois qu'il plante à quelque part ou y'est genre « hein? » ou il aime pas trop ça, ben je vais savoir à peu près c'est où pis, je vais regarder, pis je vais dire, ah oui c'est vrai, ça pas d'allure, pis je vais m'améliorer dans mes prochains textes.

En ce qui concerne les élèves moyennement motivés, avant la réalisation des CA, la moitié de ceux-ci ont rapporté aimer recevoir des commentaires. Une élève de ce profil a précisé qu'elle peut parler d'elle en partageant ses textes : « J'aime bien que les autres ils savent qu'est-ce que j'ai fait dans ma vie un petit peu et qu'est-ce que je pense à faire. » (CF). Un autre élève a exprimé qu'il retire le bénéfice de s'améliorer et de rendre meilleur son texte lorsqu'il partage. Après avoir vécu les CA, une élève moyennement motivée a relaté aimer recevoir des commentaires pour avoir l'opinion des gens sur son texte et pour pouvoir vérifier si ses idées ont du sens. La moitié des élèves moyennement motivés ont dit qu'en partageant, ils peuvent améliorer leurs textes. L'une d'entre eux a dit : « Ça fait que tu peux améliorer

ton texte... Ça fait que tu peux penser à d'autres idées dans ta tête comme à mettons, a dit que cette phrase-là est trop longue, tu peux penser à comment l'améliorer. » (CF).

Au T1, la moitié des élèves peu motivés ont raconté qu'ils aiment recevoir des commentaires positifs lorsqu'ils partagent. Un autre élève peu motivé a communiqué que partager l'aide à l'étape de la révision, car « des fois j'ai de la misère à me relire pis y peuvent m'aider à me relire pis m'aider à dire ce mot-là tu peux l'effacer, y'a pas rapport. » (SK). Au T3, ce même élève peu motivé a relevé qu'en partageant, cela pouvait l'aider à s'améliorer.

b) L'APPRÉCIATION DES CERCLES D'AUTEURS

Tout d'abord, il convient de préciser que ce sous-thème ne comporte pas de résultats au T1 puisque les CA n'étaient pas encore mis en place.

Au T3, au moins un élève par profil motivationnel a donné une appréciation positive des CA. Chez les participants très motivés, la majorité d'entre eux ont révélé apprécier l'expérience des CA. Une élève a dit aimer les CA « parce que c'est des personnes que je connaissais, pis chacun a apporté un peu son savoir parce qu'on avait une qui était plus imaginative, une autre qui avait beaucoup plus d'idées, pis moi que c'était des trucs plus réels. » (SE). Un autre élève a mentionné que les CA étaient « pratiques » :

On partage nos idées pis ça nous en donne à mettre dans nos textes. Comme que je dis, on reçoit des commentaires pis sinon, on peut lire les textes même qui ont pas du tout rapport avec les sujets qu'on est en train d'écrire, d'autres textes qu'il a écrits, pis c'est *nice*. (CU)

La moitié des participants moyennement motivés ont dit aimer les CA pour l'aide qu'ils peuvent donner ou recevoir. Pour finir, un élève peu motivé a rapporté aimer l'expérience des CA « parce que les personnes nous ont donné des idées pis c'est pas mal ça » (SK).

Aucun élève très motivé n'a révélé avoir une appréciation négative des CA. Un élève moyennement motivé a souligné ne pas trop aimer les CA en raison des divergences

d'opinions lors des cercles, de planification entre autres, et en raison des conflits à savoir qui allait commencer à lire son texte. Pour les élèves peu motivés au T3, l'un d'eux a révélé apprécier un peu les CA, mais qu'il n'aimait pas ne pas être avec ses amis.

CHAPITRE 5

LA DISCUSSION

La principale visée de la recherche est de répondre à la question *quelle est l'influence du partage et de la collaboration suscités par la pratique pédagogique des cercles d'auteurs sur la motivation à écrire d'élèves du 3^e cycle du primaire?* Pour ce faire, la démarche des CA a été instaurée par deux enseignantes dans leur classe respective. Les élèves participants ont été interrogés grâce à un questionnaire administré à l'ensemble des participants et à des entretiens semi-dirigés menés auprès du sous-échantillon avant et après la réalisation des CA. Les résultats présentés au chapitre précédent seront discutés et mis en relation avec la documentation scientifique, puis les données quantitatives et qualitatives seront comparées.

Ce chapitre sera divisé en trois sections principales afin de permettre une discussion fluide basée sur le devis de recherche mixte convergent. Dans la première partie de ce chapitre, les résultats quantitatifs provenant des questionnaires sur la motivation à écrire seront approfondis afin de répondre au premier objectif qui est de *vérifier l'influence des cercles d'auteurs sur la motivation à écrire d'élèves de 5^e année du primaire*. Dans la deuxième partie de ce chapitre, ce sont les résultats provenant de l'analyse thématique des entretiens semi-dirigés qui seront interprétés à la lumière du second objectif qui est *d'explorer l'expérience du partage et de la collaboration vécue avant et après les cercles d'auteurs en fonction de différents profils motivationnels (peu, moyennement et très motivés) auprès d'un sous-échantillon de douze élèves*. Finalement, la dernière partie de ce chapitre présentera une synthèse des résultats en intégrant les composantes qualitative et quantitative de la recherche.

5.1 L'INFLUENCE DES CERCLES D'AUTEURS SUR LA MOTIVATION À ÉCRIRE DES ÉLÈVES DE 5^E ANNÉE DU PRIMAIRE

Dans cette section, les résultats recueillis à l'aide du questionnaire sur la motivation à écrire administré avant et après²⁷ l'expérimentation des CA seront discutés. D'abord, les résultats sont discutés en fonction des variables abordées, soit le contexte des cercles d'auteurs, la perception de compétence, la perception de la valeur de la tâche et les manifestations de la motivation.

5.1.1 Le contexte des cercles d'auteurs et son influence sur la motivation à écrire des élèves de 5^e année du primaire

Dans le but de voir si la pratique pédagogique des CA a pu avoir une influence sur la motivation à écrire des élèves de 5^e année, les moyennes obtenues aux différents temps de la collecte de données ont été comparées à l'aide d'ANOVA à mesures répétées. Les résultats qui s'en dégagent ne sont statistiquement pas significatifs. Ainsi, les analyses quantitatives de la présente étude n'ont pu déceler de différences significatives sur la motivation à écrire entre les différents temps de mesure.

Plusieurs hypothèses pourraient expliquer en partie les résultats non significatifs de la présente recherche. Tout d'abord, il est possible que de vivre les CA sur une seule année ne soit pas assez long pour observer une influence marquante sur la motivation. L'étude de Sirois et al. (2021) s'échelonnant sur trois ans portait sur une pratique pédagogique où les échanges en cours d'écriture occupaient une place importante, bien qu'il ne s'agissait pas de CA, et a obtenu des résultats élevés aux plans de la perception de compétence (« J'écris bien »). En vivant les CA sur une période plus longue, les élèves auraient probablement eu l'occasion d'expérimenter davantage l'ensemble des CA, de partager davantage et de réaliser

²⁷ Initialement, le questionnaire était administré à trois temps de collecte de données : avant, pendant et après la réalisation des CA. Toutefois, les analyses quantitatives réalisées n'ayant pas soulevé de différences significatives au temps 2, les données de ce temps n'ont pas été considérées dans la présentation des résultats ni dans la discussion (voir section 4.1.2).

un plus grand nombre de productions écrites, ce qui aurait pu influencer leur motivation à écrire.

Néanmoins, les travaux de Bretzmann (2018) menés auprès de 56 élèves de la 4^e année du primaire à la 2^e année du secondaire quant à leur perception de compétence après avoir vécu les CA durant leur 3^e année du primaire soulèvent un autre constat. En effet, les participants ont expérimenté les CA hebdomadairement durant une seule année scolaire et, lors des groupes de discussion avec les élèves de tous les niveaux visés par l'étude, 93% des élèves ont déclaré qu'avoir du temps en classe pour partager oralement leurs écrits avec leurs pairs les a aidés à se développer comme auteur. Il semble donc possible d'obtenir des résultats positifs sur la motivation à écrire même si les élèves ne vivent les CA que sur un an. Bien que Bretzmann (2018) ne mentionne pas le type des CA ni le nombre de chacun d'eux vécu lors de la 3^e année du primaire des élèves participants, il est possible de penser que la fréquence des CA de la présente recherche n'ait pas été assez élevée. Rappelons que les participants n'ont vécu que trois cercles de planification, qu'un seul cercle de partage et que deux cercles de révision. Il est intéressant de noter que les futurs enseignants en formation (n=28) de la recherche de Roberts et al. (2017) se rencontraient en CA chaque semaine pendant un trimestre. Les résultats de cette étude présentent une influence positive au plan de la perception de compétence des étudiants. La fréquence des CA peut avoir joué sur le niveau de motivation de ceux-ci. Ainsi, une fréquence plus élevée de chacun des types de cercle dans ce mémoire aurait probablement permis d'obtenir des résultats différents au questionnaire du T3.

Le contexte de la pandémie a aussi fait en sorte que la démarche des CA n'a pas été vécue dans son ensemble puisque les cercles de publication n'ont pas été réalisés, que la recherche a été interrompue pendant le mois d'avril et que l'ensemble de l'année scolaire a été perturbé. Les élèves n'ont vécu que la diffusion à voix haute de leurs textes sans publier ceux-ci puisqu'ils n'ont pas expérimenté les cercles de publication avant la prise de données du mois de juin. Ceci a probablement exercé une influence sur la motivation à écrire des jeunes auteurs, car, comme Blain et al. (2018) l'avancent dans leur réflexion critique intitulée

Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire, la publication peut s'avérer une mesure pouvant influencer la motivation à écrire des élèves. Dans le cadre de ce mémoire, les élèves participants ont néanmoins eu l'occasion de diffuser leurs textes, mais ce ne sont toutefois pas tous les élèves qui ont eu l'occasion de ressentir une satisfaction à mener un de leurs projets d'écriture à terme et à le partager officiellement (Tremblay et Turgeon, 2022). Il est possible de penser que de vivre les cercles de publication aurait eu davantage d'influence sur leur motivation que de seulement le diffuser en classe.

De plus, en vivant les CA sur plus d'un an, les enseignantes du présent projet auraient probablement pu être plus à l'aise avec la pratique pédagogique des CA, qui était nouvelle pour elles. Il est important de mentionner que la pandémie a affecté le déroulement normal de leur classe et, par le fait même, la pratique des CA qu'elles ont mise en place. Une autre hypothèse plausible pour expliquer ces résultats non significatifs est que, malgré l'entrevue de sélection menée avec les enseignantes pour vérifier les caractéristiques de leur enseignement (voir section 3.2.1), il est possible que les CA aient été un peu trop éloignés de leur pratique enseignante habituelle. Pollington et al. (2001) ont également obtenu des résultats non significatifs pour leur étude expérimentale sur la perception de compétence en écriture d'élèves de 4^e et 5^e année du primaire en contexte d'ateliers d'écriture basés sur l'approche de Calkins et Stratton (1994). Les chercheurs en ont dégagé que, pour s'assurer d'éviter des biais d'expérimentation, les enseignantes devraient recourir à des pratiques qui sont ancrées dans leurs philosophies d'enseignement.

Mme S et Mme C ont rapporté à l'étudiante-chercheuse qu'elles avaient fait plusieurs mini-leçons avant de débiter les CA pour s'assurer que les élèves aient tout pour bien planifier un texte. Or, selon la philosophie des CA et même des ateliers d'écriture, il est nécessaire de faire écrire les élèves le plus souvent possible (Tremblay et al., 2020a). Les chercheuses Tremblay et al. (2019a, 2019b) ont d'ailleurs remarqué en réalisant leur recherche-action sur le dispositif des CA que de s'approprier « [...] de nouvelles façons d'être et de faire en enseignement de l'écriture » nécessite beaucoup de temps pour former et accompagner les enseignantes (Tremblay et al., 2020a, p. 19). Elles rapportent également

dans un article sur le développement professionnel des enseignantes participantes qu'une année d'expérimentation plus libre des CA en classe leur permet « [...] d'intégrer à leur rythme les changements profonds enjoins par la démarche » (Gagnon et al., 2020, p. 46). Ainsi, on peut penser que les enseignantes collaborant au présent mémoire étaient en appropriation d'une nouvelle façon d'enseigner l'écriture et qu'elles n'avaient probablement pas encore eu le temps de bien s'approprier les principes de base des CA de Vopat (2009) et ceux qui se dégagent des travaux de Turgeon et Tremblay (2018) (voir section 2.4). En plus d'une année d'expérimentation, Wright et al. (2020) met en évidence le fait que les enseignants doivent s'engager activement dans leur développement professionnel pour enseigner efficacement l'écriture. Si les participants avaient vécu l'expérience des CA auprès d'enseignantes plus expérimentées avec cette pratique, et ce, dans un contexte moins limitant que celui lié à la pandémie, les résultats obtenus au questionnaire portant sur la motivation à écrire auraient pu être différents.

L'analyse quantitative descriptive des résultats globaux obtenus au questionnaire qui a été administré avant et après la réalisation des CA dans la présente étude révèle que la motivation à écrire des élèves participants est restée relativement stable entre les deux temps de collecte. Les résultats obtenus pour les différentes variables au T1 (s'étendant de 69,4% à 75,8%) sont très semblables à ceux obtenus au T3 (s'étendant de 69,2% à 74,8%). Ainsi, globalement, la pratique pédagogique des CA selon les modalités mises en place dans le cadre de cette étude ne semble pas avoir eu une influence sur la motivation à écrire des élèves participants.

Toutefois, il est possible que les moyennes obtenues au T1 pour témoigner du niveau de motivation des élèves à l'égard de l'écriture aient été particulièrement élevées en raison de l'expérience positive reliée aux jeux d'écriture vécus avant la mise en place des CA, tel que décrits à la section 3.4.1. En effet, afin de créer une communauté d'auteurs bienveillante et respectueuse, les élèves ont vécu des jeux d'écriture et ont produit des textes qui n'étaient pas évalués avant la réalisation des CA. Comme l'a observé Brun (2005) dans son étude de cas menée auprès d'élèves de 1^{re} année (n=23) vivant des jeux d'écriture, l'aspect ludique de

ceux-ci peut contribuer à la motivation des élèves : ils avaient hâte d'écrire à partir d'autres jeux. Perry (2015) a également remarqué dans son étude de cas auprès d'élèves de français langue seconde (n=11) que « [...] les éléments basés sur le jeu peuvent fournir de la motivation positive pour les apprenants » (p. 117). Par ailleurs, l'étude de Sirois et al. (2019) portant sur la mise en place d'une approche pédagogique développementale axée sur l'écriture créative de récit a permis de constater un très grand sentiment de compétence et une grande motivation à écrire auprès des 34 élèves du primaire participants. Cette écriture créative était centrée sur le fait de ne pas donner de structure de récit prédéfinie par un plan, ce qui a fait émerger la créativité et le plaisir d'écrire chez les élèves. De même pour les participants de la présente recherche, puisque les jeux d'écriture vécus avant la mise en place des CA misaient vraisemblablement sur le plaisir d'écrire sans trop d'encadrement formel et conduisaient les élèves à partager en groupe, il est fort probable que ces expériences d'écriture créative aient agi positivement sur leur motivation avant la passation du questionnaire au T1.

5.1.2 Les cercles d'auteurs et leur influence sur la perception de compétence en écriture d'élèves de 5^e année

La moyenne des résultats du questionnaire pour la variable de la PC demeure stable tout au long de l'année scolaire (T1 : 69,4%, T2 : 70,2% et T3 : 69,2%). Le pourcentage obtenu au T3 de la collecte de données pour la variable de la perception de compétence a été mis en relation avec celui de la question « J'écris bien » (PC) de l'étude réalisée par le MELS en juin 2010 (MELS, 2012) rapporté à la section 1.3 de la problématique. Ainsi, les élèves de 4^e année du primaire sondés par le MELS ont rapporté qu'ils écrivaient bien à 74,9%. Ce pourcentage diminuait à 71,85% pour les élèves de 6^e année. Les élèves de 5^e année participant à la présente recherche montrent une perception de compétence légèrement plus faible que celle des élèves sondés par le MELS à la fin du 3^e cycle avec un pourcentage moyen de 69,2% au temps 3. Sachant que la motivation à écrire tend à diminuer tout au long du primaire (Boscolo et Gelati, 2013), le fait que la moyenne de la PC des élèves sondés dans ce mémoire soit restée assez stable entre le T1 et le T3 peut laisser croire que l'expérience

des CA, faute d'avoir contribué à alimenter leur motivation à écrire, a au moins permis de préserver leur PC.

Dans un même ordre d'idées, la recherche de Sirois et al. (2021) proposant une approche pédagogique développementale centrée sur l'écriture créative partagée et réalisée en coconstruction (avec un pair ou avec l'enseignante) expérimentée auprès d'élèves de 3^e année du primaire jusqu'à leur 5^e année (n=34) présente des pourcentages élevés à l'énoncé « J'écris bien ». La prise de mesure réalisée à la fin de la 4^e année indiquait que les élèves participants à ce projet étaient *entièrement ou plutôt d'accord* avec le fait d'écrire bien à 85,29%. Ce pourcentage augmentait à 93,75% à la fin de leur 5^e année. La hausse de la PC des élèves ne correspond toutefois pas à ce qui est ressorti de la présente étude sur les CA au T3 pour la variable de PC (tous les énoncés confondus : 69,2%) ni pour l'énoncé 19 « Je suis un bon auteur/une bonne auteure. » (moyenne de 3,14 sur 5, soit 62,8%). Cette différence marquée pourrait être expliquée par la collaboration constante entre les chercheuses et le milieu où s'est déroulée la recherche, ainsi que par l'implantation de la pratique pédagogique de Sirois et al. (2021) sur une plus longue période telles qu'abordées précédemment. Les deux enseignantes vivant l'implantation des CA dans leur classe n'ont pas reçu un soutien aussi régulier que ce fut le cas lors de l'étude de Sirois et al. (2021) où des rencontres hebdomadaires et même du co-enseignement ont été réalisés par les chercheuses et les assistantes de recherche. D'un autre ordre d'idées, cette différence pourrait aussi être expliquée par la formulation de l'énoncé 19 du questionnaire. Le terme « auteur » peut avoir en quelque sorte « intimidé » les élèves participants puisqu'il est souvent utilisé par la population pour parler des écrivains ayant publié dans des maisons d'édition. Les enseignantes avaient été formées en début de projet à recourir au mot « auteur » pour désigner les élèves lorsqu'ils écrivaient. Il est possible qu'elles aient moins fréquemment utilisé ce mot, ce qui a pu influencer la réponse des élèves à cet énoncé.

Les résultats reliés à la PC de la présente recherche diffèrent aussi de ceux obtenus par les travaux de Roberts et al. (2017) auprès de 28 futurs enseignants ayant vécu les CA durant tout un trimestre. La recherche mixte exploratoire de ces chercheuses avait démontré

une différence statistiquement significative après l'intervention des CA sur la perception de compétence des participants avec 60,7% d'entre eux ayant rapporté être plus confiants en écriture. Les réflexions écrites des participants allaient également dans ce sens, car 67,8% des futurs enseignants avaient identifié avoir amélioré leur compétence à écrire au travers de leur expérience de la pratique collaborative des CA. Cette amélioration au plan de la PC est probablement plus marquée chez les participants de l'étude de Roberts et al. (2017) en raison de leur âge et de leurs expériences d'écriture. Comme Roberts et al. (2017) le rapportent dans les limites de leur étude, il est important de noter que ces participants avaient tous un niveau d'écriture permettant l'entrée à l'université. Ainsi, il est fort probable qu'ils soient plus en mesure de percevoir une amélioration dans leur compétence à écrire que les élèves de 5^e année de la présente recherche.

En outre, plus de la moitié des élèves sondés dans la présente étude ont trouvé qu'écrire est plus difficile que lire (T1 : moyenne de 2,89 sur 5, soit 57,8% et T3 : moyenne de 2,95 sur 5, soit 59%). C'est un peu moins que ce que les participants âgés entre 8 et 11 ans (n=712) ont répondu au sondage de Clark et Dugdale (2009) (66%). De plus, plusieurs élèves semblent se considérer comme un bon auteur/une bonne auteure, mais ce n'est pas le cas de tous (T1 : moyenne de 3,39 sur 5, soit 67,8% et T3 : moyenne de 3,14 sur 5, soit 62,8%). Les résultats du T3 de la présente recherche sont, encore ici, un peu plus bas que ceux obtenus par Clark et Dugdale (2009) pour la question « *How good do you think you are at writing?* » (*Very good* et *Good* : 53,9%). Une hypothèse pouvant expliquer pourquoi les élèves ne se sont pas perçus comme de meilleurs auteurs après la réalisation des CA pourrait être qu'ils n'ont vécu qu'un seul cercle de partage. Selon Vopat (2009), ce type de cercle est nécessaire dans la construction de la confiance des auteurs puisqu'ils n'y reçoivent que des commentaires positifs de la part de leurs pairs. Par ailleurs, les enseignantes ont rapporté ne pas avoir enseigné les différentes stratégies pour commenter pourtant remises et expliquées par l'étudiante-chercheuse en début d'année (voir annexe V). La majorité de ces stratégies visait à donner aux élèves des façons d'émettre de façon positive et constructive des rétroactions. En ayant vécu plus de cercles de révision que de cercles de partage, certains élèves ont probablement reçu davantage de commentaires constructifs, mais plus

maladroïtement formulés, pouvant avoir affecté leur perception de compétence. Les chercheurs Usher et Pajares (2006) ont d'ailleurs pour recommandation que les commentaires soient émis avec le plus grand soin pour favoriser le développement de la perception de compétence des élèves.

Par ailleurs, même après l'expérience des CA, trouver des idées pour écrire semble toujours être difficile pour un peu plus de la moitié des élèves participants (T1 : moyenne de 2,76 sur 5, soit 55,2% et T3 : moyenne de 2,67 sur 5, soit 53,4%). Ceci pourrait être expliqué par le fait que les enseignantes ont mentionné ne pas avoir beaucoup dispensé de mini-leçons sur la façon de trouver des idées (voir annexe IV) et qu'en fin d'année, les élèves n'avaient pas vécu de nouveaux cercles de planification. Néanmoins, plusieurs élèves ont déclaré vouloir devenir de meilleurs auteurs (T1 : moyenne de 3,66 sur 5, soit 73,2% et T3 : moyenne de 3,93 sur 5, soit 78,6%) et penser à utiliser les stratégies et les procédés d'auteurs présentés dans les mini-leçons (T1 : moyenne de 3,16 sur 5, soit 63,2% et T3 : moyenne de 3,5 sur 5, soit 70%). Le fait que les élèves ont vécu, au total, une douzaine de mini-leçons portant sur l'écriture et l'amélioration de leurs textes pourrait y avoir contribué. Avec l'aide de leur enseignante, ils ont d'ailleurs créé leur propre feuille résumée des différentes stratégies enseignées. Il est donc possible que ces ressources aient influencé la perception de compétence de certains élèves puisqu'ils se percevaient probablement plus en mesure de rédiger, d'améliorer et/ou de réviser efficacement leurs textes.

5.1.3 Les cercles d'auteurs et leur influence sur la perception de la valeur de la tâche d'élèves de 5^e année

Globalement, la moyenne des résultats obtenus pour la variable de la PVT est demeurée assez stable tout au long de l'année (T1 : 74,4%, T2 : 73%, T3 : 73,6%). Les pourcentages obtenus au T3 de la collecte de données pour la variable de la perception de la valeur de la tâche ont été mis en relation avec ceux des questions « J'aime écrire des textes » (PVT) de l'étude réalisée par le MELS en juin 2010 (MELS, 2012) rapportés à la section 1.3

de la problématique. Les élèves de 4^e année sondés par le MELS avaient répondu en moyenne qu'ils aimaient écrire à 71,65% tandis qu'en 6^e année, ce pourcentage chutait à 65,1%. Dans la présente étude, la perception de la valeur de la tâche globale des élèves participants au T3 est un peu plus élevée que celle des élèves sondés par le MELS avec un pourcentage de 73,6%. Or, ce haut pourcentage peut s'expliquer par le fait que le questionnaire actuel comprenait 8 énoncés sur la perception de la valeur de la tâche et que certains d'entre eux ont un pourcentage d'accord très élevé. La grande majorité des élèves sondés pensent qu'écrire est important (T1 : moyenne de 4,13 sur 5, soit 82,6% et T3 : moyenne de 4,31 sur 5, soit 86,2%) et que c'est important pour la suite de leurs études (T1 : moyenne de 4,68 sur 5, soit 93,6% et T3 : moyenne de 4,64 sur 5, soit 92,8%). De même, dans le sondage réalisé par Clark et Dugdale (2009) en Grande-Bretagne (n=3001), près de 9 élèves sur 10 (87,7%) ont indiqué que l'écriture était importante pour avoir une vie réussie. Les résultats de ce sondage sont semblables aux résultats dans ce mémoire. Néanmoins, si l'énoncé 1 « J'aime écrire de façon générale » est interprété seul et comparé aux résultats pour l'énoncé similaire du MELS, il en ressort que les élèves de la présente étude, avec 71% au T1 (moyenne de 3,55 sur 5) et de 69,6% au T3 (moyenne de 3,48 sur 5), aiment moins écrire que les élèves de 4^e et de 6^e année sondés par le MELS en 2010. Cette diminution entre les deux temps de prise de données pourrait être comparée à celle du projet de recherche de Sirois et al. (2021) qui, rappelons-le, présentait une recherche-action de type longitudinale portant sur une approche pédagogique développementale centrée sur l'écriture créative partagée et réalisée en coconstruction. Les pourcentages obtenus par ces chercheurs à l'énoncé « J'aime écrire des textes » diminuent entre la fin de la 4^e année (en accord à 91,18%) et la fin de la 5^e année (en accord à 84,38%) du primaire. Cependant, dans le cadre de ce présent mémoire, la diminution est plus marquée entre les deux temps de la recherche et les résultats sont beaucoup moins élevés que dans l'étude de Sirois et al. (2021). L'ensemble des hypothèses en lien avec le contexte dans lequel les CA ont été mis en place expliquées à la section 5.1.1 est à considérer pour expliquer la diminution marquée avant et après les CA ainsi que la diminution du pourcentage d'accord obtenu au T3 pour l'énoncé « J'aime écrire de façon générale ».

Pour l'énoncé 23 « je voudrais avoir plus de temps pour écrire à l'école », le pourcentage moyen d'accord est de 65,8 % au T1 ainsi qu'au T3 (moyenne de 3,29 sur 5). Ce résultat est plus élevé que celui du sondage de Clark et Dugdale (2009) auquel le sous-échantillon des jeunes âgés de 8 à 11 ans (n=712) avait répondu souhaiter avoir plus de temps pour écrire à l'école à seulement 41,3%. Il est possible de penser que ce pourcentage plus élevé aux deux temps de la collecte de données dans la présente recherche sur les CA pourrait être un effet des jeux d'écriture ou des projets intéressants que les élèves ont vécus et qu'ils ont peut-être voulu vivre à nouveau. Une autre hypothèse serait que les élèves avaient peut-être besoin de plus de moments où l'écriture n'était pas évaluée et où ils pouvaient s'exercer à écrire avant d'être évalués, comme le suggère Gauron (2010) dans son mémoire sur le rapport à l'écriture au primaire.

Un autre élément concernant la perception de la valeur de la tâche est en lien avec les occasions où les élèves peuvent écrire. L'énoncé 27 « quand je le peux, j'évite d'écrire » a légèrement changé entre le T1 et le T3 (T1 : moyenne de 2,39 sur 5, soit 47,8% et T3 : moyenne de 2,76 sur 5, soit 55,2%). Ainsi, pour cet énoncé, des élèves sondés semblent être moins intéressés par l'écriture après la réalisation des CA. Une hypothèse pouvant expliquer cela est qu'en fin d'année, soit au moment où la collecte du T3 s'est réalisée, les élèves vivaient beaucoup d'évaluations et étaient probablement moins intéressés à se lancer dans l'écriture, une activité assez exigeante cognitivement pour des apprenants. Il semblerait que la pratique des CA n'ait pas vraiment influencé positivement la perception de la valeur de la tâche.

5.1.4 Les cercles d'auteurs et les manifestations de la motivation

Sur le plan des résultats spécifiques des manifestations de la motivation, ceux-ci sont assez stables entre le T1 et le T3. On observe néanmoins une diminution du pourcentage moyen pour l'énoncé 13 « J'écris en dehors de l'école » (T1 : moyenne de 3,24 sur 5, soit

64,8% et T3 : moyenne de 2,78 sur 5, soit 55,6%). Ceci peut probablement être expliqué par le fait que, pour qu'un élève écrive davantage en dehors du contexte scolaire, il doit d'abord apprécier l'écriture à l'école (Gauron, 2010). L'énoncé 9 sur la facilité des élèves à se concentrer lorsqu'ils écrivent a aussi subi une légère diminution entre le T1 et le T3 (T1 : moyenne de 3,63 sur 5, soit 72,6% et T3 : moyenne de 3,36 sur 5, soit 67,2%). Il est possible que leur intérêt pour les différentes productions écrites proposées par les enseignantes ait diminué et que cela ait pu affecter la qualité de leur engagement et donc leur concentration. La stabilité du pourcentage moyen pour l'énoncé 22 « quand je produis un texte, j'essaie d'écrire le moins possible » (T1 : moyenne de 1,92 sur 5, soit 38,4% et T3 : moyenne de 1,98 sur 5, soit 39,6%) indique qu'il n'y a pas vraiment d'augmentation des stratégies d'évitement ni de diminution de l'engagement cognitif (Viau, 2009). Or, la manifestation de la motivation sous la forme de la persévérance a été rapportée par les élèves sondés comme étant élevée et ayant augmenté entre le T1 et le T3 de la collecte de données. En effet, il y a une petite augmentation pour l'énoncé 17 « quand je rédige un texte, je persévère jusqu'à ce que je sois satisfait(e) de mon texte » (T1 : moyenne de 3,89 sur 5, soit 77,8% et T3 : moyenne de 4,17 sur 5, soit 83,4%). Une hypothèse pouvant expliquer cette légère augmentation serait que les élèves, en vivant des cercles de révision pour leur texte, aient pris conscience de l'intérêt des réécritures (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2016) et donc des avantages à persévérer dans l'écriture de leur texte.

5.2 L'EXPÉRIENCE DU PARTAGE ET DE LA COLLABORATION VÉCUE AVANT ET APRÈS LES CERCLES D'AUTEURS

L'ensemble des participants du sous-échantillon a mentionné vivre des contextes d'écriture comprenant du partage et de la collaboration avant et après la réalisation des CA. Toutefois, ce qu'ils avaient à en dire pouvait varier d'un élève à l'autre. C'est pourquoi l'interprétation sera présentée par profil motivationnel. Or, avant d'approfondir ce que les élèves des différents profils motivationnels ont partagé, les constats qui sont communs à l'ensemble des élèves, peu importe leur profil motivationnel, seront discutés.

5.2.1 Les expériences d'écriture en contexte de partage et de cercles d'auteurs communes aux élèves, peu importe leur profil motivationnel

Les résultats de l'analyse thématique des entretiens semi-dirigés des élèves participants ont montré des similitudes entre les différents profils motivationnels, avec quelques nuances pour le profil motivationnel des élèves *très motivés*. Voici, dans les prochains paragraphes, les constats qui ont émergé.

Tout d'abord, avant de vivre les CA, des élèves de tous les profils motivationnels ont mentionné qu'une condition pour partager leur texte est le texte lui-même. En général, lorsque leur texte est plus personnel, ils préfèrent ne pas le partager, et lorsqu'ils sont fiers de leur écrit, ils sont motivés à le partager. Puisque l'écriture a un côté plus personnel, car elle permet à l'auteur de réfléchir, d'exprimer ses émotions et de penser (Pulido, 2022), il est normal que les élèves ne veuillent pas toujours partager tous leurs textes avec d'autres personnes. Après avoir vécu les CA, seuls les élèves du profil motivationnel très motivé n'ont pas fait part de cette condition de partage à nouveau. Peut-on penser que certains de ces élèves très motivés aient gagné en confiance pour partager des textes plus personnels avec d'autres personnes, bien que ce ne soit pas à tout le monde qu'ils aiment les partager? Il semble toutefois difficile d'en juger, les élèves n'ayant vécu qu'un cercle de partage au cours de l'année.

Un autre constat pouvant être fait peu importe le profil motivationnel est que les élèves qui n'aiment pas partager éprouvent soit une gêne à le faire ou appréhendent les commentaires négatifs pouvant être reçus, et ce, avant la réalisation des CA. Après la réalisation des CA, aucun élève très motivé n'a fait part de ne pas aimer partager, mais c'est le cas pour les autres profils. En ce qui concerne la gêne à partager, Tremblay et Turgeon (2022) précisent qu'« en contexte de classe, il importe de mentionner qu'il est normal de ressentir ces émotions et qu'elles vont peu à peu se transformer en assurance et en confiance, entre autres grâce au soutien des pairs » (p. 57). Par contre, cette confiance et cette assurance

se développent probablement par l'expérience répétée des cercles de partage, ce que les élèves de la présente étude n'ont vécu qu'une seule fois. Quant aux commentaires négatifs, comme le mentionne Gunnery (2007), certains auteurs, autant expérimentés que débutants, peuvent être sensibles par rapport à la critique et à la correction de leurs écrits. Il est donc nécessaire d'enseigner et de modéliser aux élèves comment formuler un commentaire constructif et comment y réagir (Tremblay et Turgeon, 2022), ce que les élèves de la présente étude n'ont pas eu l'occasion de vivre par le biais des mini-leçons.

L'interprétation des résultats de l'analyse thématique présente qu'après les CA, la moitié des élèves de chaque profil motivationnel trouve motivant de faire lire ses textes à sa famille. Une des raisons pouvant expliquer l'importance de la famille dans la motivation à partager ses écrits pourrait être, comme l'expliquent Bouffard et Bordeleau (2002, p. 201), que « [...] la famille constitue le premier contexte de développement et, [qu']en dépit d'éventuelles modifications dans sa structure, il sera le plus stable dans le temps, ce qui lui confère un statut particulier ». En plus d'avoir accompagné les élèves tout au cours de leur parcours scolaire, les membres de la famille des élèves représentent probablement des figures de confiance auprès des participants de la présente étude, ce qui expliquerait pourquoi ils reviennent souvent dans les propos des élèves sur leur motivation à partager des textes.

Avant et après l'expérimentation des CA, au moins un élève de chaque profil motivationnel mentionne que le partage lui permet de s'améliorer en tant qu'auteur ou d'améliorer son ou ses textes. Ce que ces élèves perçoivent comme bénéfice du partage va dans le même sens de ce que Tremblay et al. (2020b) et Turgeon et al. (2020) ont observé durant leur projet de recherche-action sur la démarche des CA, à savoir que la majorité des élèves ont réussi à améliorer la qualité de leur texte en vivant des cercles de révision.

Pour finir, l'analyse thématique des entretiens semi-dirigés avec les élèves participants avant et après la réalisation des CA présente des propos d'au moins un élève de chaque profil motivationnel témoignant que les commentaires sont généralement accueillis comme des modifications à forcément apporter au texte. Chez les élèves très motivés et peu motivés, certains d'entre eux ont mentionné préférer recevoir ou donner des commentaires

lors de la planification pour éviter à l'auteur d'avoir à recommencer son texte. Une hypothèse pouvant expliquer cette idée de la rétroaction serait que les élèves ont toujours reçu des commentaires de leur enseignante et qu'ils devaient les appliquer pour avoir de meilleures notes. Il est aussi possible que Mme C et Mme S n'aient pas insisté sur le fait que les commentaires peuvent ne pas être acceptés par l'auteur qui les reçoit et qu'il peut prendre le temps d'y réfléchir sans annoncer qu'il les appliquera ou non (Turgeon et al., 2020; Vopat, 2009). Pour une rétroaction plus centrée sur l'autonomie de l'élève, le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010), en s'appuyant sur Graves (2004), suggère aux enseignantes de présenter leur rétroaction comme des suggestions plutôt que comme des modifications nécessaires. En d'autres mots, s'ils peuvent choisir de tenir compte ou non des commentaires reçus, ils vont se sentir plus impliqués dans l'amélioration de leur texte. Bien que portant principalement sur la rétroaction faite par l'enseignante, cette suggestion peut également s'appliquer aux commentaires donnés et reçus par les pairs.

5.2.2 Les expériences d'écriture en contexte de partage et de cercles d'auteurs chez les élèves très motivés

Les résultats des élèves très motivés rencontrés lors des entretiens semi-dirigés montrent que la majorité des apprenants de ce profil motivationnel apprécie le partage et la collaboration en écriture puisqu'ils sont en général motivés à faire lire leurs textes ainsi qu'à en lire de leurs pairs, et qu'ils aiment donner des commentaires et en recevoir.

Avant l'expérimentation des CA, la moitié des élèves très motivés ont rapporté aimer partager leurs textes à leur groupe-classe. Une hypothèse pouvant expliquer cela est qu'il est possible qu'ils n'aient vécu que du partage en grand groupe, avec des pratiques ressemblant à la chaise de l'auteur, dans leurs années scolaires antérieures. Après avoir vécu les CA, les élèves très motivés ont rapporté aimer partager à leurs amis et à leur famille. Le fait que les élèves très motivés mentionnent qu'ils aiment partager à leurs amis après avoir vécu les CA peut possiblement s'expliquer par le fait qu'ils ont eu plus d'occasions de partager leurs

textes aux membres de leur CA, qui étaient souvent leurs amis, qu'à leur groupe-classe; le nombre de cercles de partage et de révision vécus étant plus élevé que le nombre de diffusions (voir section 3.4). Hall (2014) recommande comme stratégie pour développer les occasions de partage en contexte d'atelier d'écriture que les élèves puissent choisir la taille de leur audience lorsqu'ils diffusent leurs textes. Cela peut possiblement expliquer que les élèves aient envie de partager avec un plus petit nombre de personnes comme la famille et le groupe d'amis au lieu du groupe classe.

De plus, après avoir vécu les CA, une élève très motivée a expliqué qu'en ayant comme but de partager ses textes, cela lui donnait envie de persévérer pour rendre ses textes de meilleure qualité. Cet élément rejoint quelque peu un constat émis par Thériault et al. (2015) dans leur étude visant l'intégration du blogue aux activités de deux classes de 3^e cycle du primaire dans le but de développer la compétence à écrire. En effet, les auteurs rapportent que la simple possibilité d'avoir des rétroactions a eu une conséquence positive sur la motivation des élèves puisqu'ils se sont imposé des contraintes d'écriture, comme être plus humoristique, pour attirer l'attention des lecteurs. En sachant que son texte serait lu et probablement commenté, cette élève très motivée a mentionné que cela influençait son intention d'écriture.

En ayant soulevé qu'ils avaient peu de temps pour poser des questions à leurs pairs ou réagir à leurs textes avant la mise en place des CA et en ayant dit qu'ils avaient peu d'occasions de consulter les textes des autres élèves après l'expérimentation des CA, il est possible de penser que lire les textes des auteurs de leur classe et d'en discuter est une pratique importante pour les élèves très motivés. L'un d'entre eux a d'ailleurs dit que les CA lui permettaient de lire les textes des autres sur d'autres sujets et que c'était « nice ». Ceci corrobore un des résultats de la recherche de France (2003) comme quoi les élèves aiment lire les écrits de leurs camarades de classe. Le peu d'occasions qu'ils ont eu pour voir les textes des autres élèves peut possiblement s'expliquer par le fait que les participants ont vécu la diffusion des textes uniquement en fin d'année et qu'ils avaient ainsi peu accès aux textes des élèves ne faisant pas partie de leur CA.

Tel que présenté dans la section des résultats, avant comme après avoir vécu les CA, la majorité des élèves très motivés rapportent aimer commenter les textes des autres pour les aider à s'améliorer et, entre autres, à trouver des idées. L'écriture collaborative est d'ailleurs reconnue pour permettre, entre autres, de générer des idées (Herder et al., 2018; Thériault et al., 2023). Après avoir vécu les CA, la moitié des élèves très motivés ont abordé l'aspect de pouvoir les aider avec leurs forces et leurs « savoirs ». Comme le présente Smith (2017) dans sa recherche qualitative sur les effets d'un partenariat de longue durée entre élèves de 2^e année du primaire (n=6) durant les ateliers d'écriture, la collaboration de longue durée avec le même partenaire permet à chacun d'apporter ses habiletés et compétences à l'autre. Cela a pour effet que les élèves peuvent soutenir leur partenaire pour acquérir de nouvelles compétences. Les élèves très motivés de la présente recherche ont possiblement conscience de leur influence sur la compétence à écrire des membres de leur CA.

Enfin, après avoir vécu les CA, tous les élèves très motivés ont mentionné pouvoir améliorer leurs textes avec le partage. Après avoir expérimenté les CA, l'un d'entre eux a expliqué qu'en voyant les réactions des personnes à qui il partage son texte, il a une meilleure idée sur ce qu'il a à travailler dans son texte. Graves (2003) rappelle à ce propos que les élèves ont besoin de voir les effets de leurs textes sur les autres pour avancer dans leurs écrits.

5.2.3 Les expériences d'écriture en contexte de partage et de cercles d'auteurs chez les élèves moyennement motivés

Les résultats de l'analyse thématique des verbatims chez les élèves moyennement motivés rencontrés montrent dans l'ensemble qu'ils sont plus ambivalents sur leur appréciation à donner des commentaires ainsi que sur leur motivation à partager leurs textes. Après avoir vécu les CA, la majorité des élèves moyennement motivés semblent toutefois en mesure de voir les bénéfices du partage pour eux-mêmes.

Tout d'abord, avant la mise en place des CA, un élève moyennement motivé a mentionné aimer commenter les textes des autres, mais donner des commentaires uniquement sur le produit final, puisqu'il est impossible d'aller voir le texte des autres avant sa mise au propre. Un autre élève moyennement motivé n'a pas qualifié s'il aimait commenter puisqu'il a dit ne donner « pas mal jamais de commentaires ». Ce qu'ont dit ces deux élèves moyennement motivés tend à montrer que, avant la mise en place des CA, ils n'ont pas vécu beaucoup d'expériences de partage et de collaboration en écriture où les commentaires avaient une place prépondérante. Après l'expérimentation des CA, ce que mentionnent deux élèves moyennement motivés laisse croire qu'ils ne conçoivent pas que de donner des commentaires ou d'en recevoir est possible et que même les auteurs le font. Il est possible que le nombre restreint de cercles de partage vécus explique que ces participants ne se sentent pas en mesure de demander des rétroactions pendant la rédaction ou d'en donner sans penser que ce soit de la triche. Il serait bénéfique pour eux de vivre plus de cercles de partage sur une plus longue période de temps ou de leur proposer plus de liberté et d'autonomie pour questionner les autres élèves pendant les périodes d'écriture, un peu comme ce qu'ont fait les enseignantes dans l'étude de Sirois et al. (2019) pour enlever cette idée de ne pas pouvoir partager pendant l'écriture qui pourrait être une croyance sur l'écriture bien ancrée chez les élèves (Klassen, 2002). Avant et après l'expérience des CA, quelques élèves moyennement motivés ont également mentionné ne pas aimer commenter puisqu'ils ne voulaient pas blesser leurs pairs ou qu'ils ne savaient pas quoi donner comme commentaire. Il est fort probable que ces élèves aient déjà reçu des commentaires négatifs par rapport à leurs écrits et qu'ils ne voulaient pas les reproduire aux autres. Par ailleurs, le fait qu'ils ne savaient pas quoi donner comme rétroaction peut s'expliquer par le fait que les enseignantes du projet n'ont pas enseigné par des mini-leçons comment le faire et sur quoi le faire exactement (voir annexe IV). Comme expliqué à la section 2.3 du présent mémoire, plusieurs auteurs soulignent l'importance d'enseigner explicitement comment émettre des commentaires positifs et constructifs (Lessard et al., 2014; Turgeon et al., 2020; Usher et Pajares, 2006; Vopat, 2009).

Après avoir expérimenté les CA, la moitié des élèves moyennement motivés ont rapporté être motivés à faire lire leurs textes à leur famille. Certains élèves ont dit trouver motivant de partager à leurs amis ou à la classe alors que, pour d'autres, c'est le contraire. Une hypothèse pour expliquer cette ambivalence serait que le fait de partager avec un petit groupe de personnes comme la famille ou les amis peut faire en sorte que les jeunes auteurs se sentent plus confortables pour partager et avoir des commentaires puisque cela représente un endroit sécuritaire (Bretzmann, 2018) ou, comme le nomme Vopat (2009), un environnement « low-risk ». Il est donc possible que la famille, les amis ou la classe des auteurs soient pour eux leur environnement positif et encourageant (Kim, 2015).

Pour finir, avant la mise en place des CA, la moitié des élèves moyennement motivés ont rapporté qu'en partageant leurs textes, ils pouvaient s'améliorer et partager de leur vécu. Après l'expérimentation des CA, la moitié des participants de ce profil motivationnel ont également mentionné le bénéfice de l'amélioration de leurs textes en étant plus précis sur la façon dont ils pouvaient le faire, par exemple sur la cohérence du texte ou les phrases trop longues. Cette précision après avoir vécu quelques cercles de révision peut être reliée à ce qu'ont observé Colognesi et Van Nieuwenhoven (2016) auprès des élèves ayant vécu de la collaboration pendant les réécritures avec le dispositif Itinéraires. En effet, ils ont perçu qu'à travers les réécritures successives, les élèves détaillaient davantage leur sentiment de satisfaction avec des critères plus précis en lien avec les commentaires reçus par leurs pairs. C'est un peu ce qui a pu être observé avec les élèves moyennement motivés ici puisqu'ils ont été plus précis dans leurs réponses après avoir vécu les CA concernant ce qu'ils pouvaient améliorer à leur texte grâce aux rétroactions reçues.

5.2.4 Les expériences d'écriture en contexte de partage et de cercles d'auteurs chez les élèves peu motivés

Les résultats provenant de l'analyse thématique des verbatims des élèves peu motivés montrent que, généralement, les apprenants de ce profil motivationnel n'aiment pas partager

en raison des commentaires négatifs pouvant être reçus, mais qu'ils apprécient avoir des commentaires positifs. Les élèves peu motivés rencontrés ont aussi dit aimer commenter lorsqu'ils savent quoi dire et ont mentionné être généralement motivés à faire lire leurs textes par leur famille et leurs amis. Au T1, les élèves peu motivés ont tous rapporté ne pas aimer partager en raison des commentaires négatifs pouvant être reçus. Après l'expérimentation des CA, une seule élève peu motivée a abondé dans ce sens. Une hypothèse pouvant expliquer que l'aspect des commentaires négatifs ressorte moins dans les résultats du T3 pour ces élèves est qu'ils peuvent avoir vécu des expériences de partage plus positives avec les CA, malgré le fait que les commentaires positifs et constructifs n'aient pas fait l'objet de mini-leçons par les enseignantes. La moitié d'entre eux ont signifié avoir apprécié un peu les CA et une élève a mentionné, après avoir vécu les CA, que le partage pouvait l'aider à s'améliorer. Comme le présentent Colognesi et Van Nieuwenhoven (2016), la perception de compétence des élèves peut être influencée positivement lorsqu'ils écoutent un pair expliciter ses stratégies en écriture lors des cercles de révision. Ainsi, l'élève a pu avoir le sentiment de s'améliorer en tant qu'auteure en révisant son texte avec d'autres élèves.

Après avoir vécu les CA, la majorité des élèves peu motivés ont précisé aimer commenter pour aider les autres avec leurs textes et avec leurs fautes. Il est possible que leurs commentaires, lors des cercles de révision, soient davantage centrés sur le respect des normes de l'écriture comme l'orthographe et les répétitions de mots en raison de leur vision de l'écrit qui pourrait être plus axée sur les normes. Après avoir vécu les CA, la majorité des élèves peu motivés ont aussi communiqué ne pas aimer commenter lorsque les textes sont difficiles à comprendre ou quand ils n'ont pas d'idées de commentaires. Une des raisons pouvant expliquer cela est, comme expliqué dans la section précédente, que les élèves n'ont pas reçu d'enseignement explicite sur le contenu possible des rétroactions relativement aux textes des autres élèves.

Enfin, avant l'expérimentation des CA, les résultats montrent que généralement les élèves peu motivés aimaient partager leurs textes à leur famille et à leurs amis plutôt qu'à l'ensemble de la classe. Comme expliqué dans la section précédente pour les élèves

moyennement motivés, ces groupes sociaux peuvent faciliter le partage des textes des élèves peu motivés en raison du caractère sécurisant de ces personnes. Toujours avant la réalisation des CA, un élève peu motivé a précisé ne pas aimer partager avec ses amis puisqu'il dit écrire moins bien qu'eux. Il est possible que cet élève n'ait pas reçu beaucoup de commentaires positifs lors de ses écrits par ses pairs pendant son parcours scolaire pour l'aider à se construire une perception de compétence plus positive. Ainsi, sa perception de compétence était probablement trop négative pour voir ses forces en écriture par rapport à celles de ses amis.

5.3 SYNTHÈSE DES DEUX OBJECTIFS

Dans cette section, les résultats provenant de la collecte de données et de l'analyse des données quantitatives et qualitatives sont intégrés (Fortin et al., 2022). Ainsi, les similarités et les différences entre les résultats quantitatifs et qualitatifs seront présentées pour tenter de répondre à la question de recherche qui est : *quelle est l'influence du partage et de la collaboration suscités par la pratique pédagogique des cercles d'auteurs sur la motivation à écrire d'élèves du 3^e cycle du primaire?* Pour intégrer les données quantitatives et qualitatives, la comparaison côte à côte (« side-by-side comparison ») est privilégiée (Creswell et Creswell, 2023).

Afin de vérifier *l'influence des cercles d'auteurs sur la motivation à écrire d'élèves de 5^e année du primaire*, les données quantitatives recueillies pour les variables MOTIVG, PVT, PC et MANIF ont été analysées. L'interprétation des résultats quantitatifs permet de ressortir que la motivation à écrire des élèves de 5^e année des deux classes participantes est restée stable entre la collecte de données menée avant la mise en place des CA et celle réalisée après avoir vécu les CA. La motivation à écrire n'a pas été modulée par la pratique des CA. Il est également possible de retenir des résultats descriptifs des principales variables que les conditions dans lesquelles s'est déroulée la recherche n'étaient pas favorables (contexte de la pandémie, fréquence des CA, appropriation d'une nouvelle pratique pédagogique par les

enseignantes, jeux d'écriture avant de vivre les CA, pour ne nommer qu'elles) pour que les CA soient vécus à leur plein potentiel et qu'ils aient pu possiblement occasionner une influence marquante sur la motivation à écrire des élèves participants.

Pour explorer l'expérience du partage et de la collaboration vécue avant et après les cercles d'auteurs en fonction de différents profils motivationnels (peu, moyennement et très motivés) auprès d'un sous-échantillon de douze élèves, des analyses qualitatives ont été menées sur les thèmes de la catégorie du vécu relatif à l'écriture en contexte de partage et de cercles d'auteurs, soit sur les impressions des élèves quant aux contextes d'écriture où le partage et la collaboration sont limités ainsi que sur les impressions des élèves quant aux contextes d'écriture où le partage et la collaboration sont présents. L'interprétation qualitative suggère qu'en général une partie des élèves rencontrés, peu importe leur profil motivationnel et le temps de collecte de données, préfère partager selon le texte produit, qu'il soit personnel ou non. De plus, la moitié des élèves rencontrés de tous les profils motivationnels après les CA trouvent motivant de partager à leur famille. Aussi, l'interprétation indique qu'avant et après l'expérimentation, au moins un élève de chaque profil motivationnel a mentionné que le partage lui permettait de s'améliorer en écriture ou d'améliorer ses textes. Plus spécifiquement, chez les élèves très motivés rencontrés, il est ressorti de l'interprétation qualitative qu'ils aiment généralement pouvoir améliorer leurs textes en les partageant ainsi que commenter les textes des autres pour les aider à s'améliorer grâce à leurs forces. Ceci va spécifiquement dans le même sens que l'interprétation quantitative des énoncés « J'aimerais devenir un meilleur auteur » et « Lorsque je rédige, je pense à utiliser les stratégies et les procédés d'auteurs présentés dans les mini-leçons pour réussir ». Par le partage, les nombreuses mini-leçons vécues et les cercles de révision, les élèves rencontrés ressentent possiblement qu'ils peuvent devenir de meilleurs auteurs et/ou aider les autres à le devenir. Puisqu'aucune différence statistiquement significative sur la motivation à écrire des élèves, en particulier pour la variable PC, n'a été soulevée entre les deux temps de la collecte de données, il est possible de croire par les résultats quantitatifs spécifiques et les résultats qualitatifs que le partage et la collaboration suscités par les CA ont au moins permis de préserver la perception de compétence des élèves tout au long de

l'année. Aussi, les élèves n'aimant pas partager avant et après l'expérimentation des CA, peu importe leur profil motivationnel, ont mentionné éprouver de la gêne à le faire ou appréhender des commentaires négatifs. Chez les élèves peu motivés rencontrés, l'interprétation des résultats qualitatifs, après avoir vécu les CA, suggère que ceux-ci peuvent rester sensibles aux commentaires négatifs. Également, au moins un élève de chaque profil motivationnel avant et après l'expérimentation des CA a communiqué des propos laissant croire que les commentaires reçus doivent être forcément appliqués dans le texte. Ces deux constats des résultats qualitatifs font fort possiblement référence aux conditions liées à la mise en place des CA dans le cadre de cette étude. Des mini-leçons sur l'art de commenter et de recevoir des rétroactions auraient probablement amoindri ces propos concernant leur appréciation du partage.

Ensuite, l'analyse qualitative suggère que les élèves moyennement motivés rencontrés sont généralement ambivalents quant à leur appréciation à donner des commentaires en raison de leur conception du partage en cours d'écriture et de leurs connaissances sur la façon de formuler des commentaires positifs et constructifs. Chez les élèves très motivés, l'interprétation qualitative avant et après la réalisation des CA montre que la moitié des apprenants de ce profil motivationnel semblent considérer important de lire et de discuter des textes de leurs camarades. Ces constats rejoignent ceux émis lors de l'interprétation quantitative concernant les conditions non favorables à la mise en place des CA à leur plein potentiel, puisqu'en vivant les CA sur une plus longue période de temps, les élèves auraient pu vivre davantage de CA, ce qui aurait probablement influencé leurs conceptions sur le partage et, par le fait même, leur motivation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

PRINCIPAUX RÉSULTATS OBTENUS

Afin de favoriser la réussite scolaire des élèves, susciter leur motivation et leur intérêt à l'école est une préoccupation des enseignantes. Sachant que les compétences en littératie représentent la base sur laquelle reposent les différents apprentissages scolaires des élèves (MEES, 2017a), il est d'autant plus important de susciter la motivation dans le domaine de l'écrit. À cet effet, de nombreux chercheurs se sont intéressés au développement de la langue orale et écrite et ont remarqué une diminution de la motivation à écrire des élèves au fil de leurs études (Archambault et al., 2010; Boscolo et Gelati, 2013; Clark et Dugdale, 2009; Trudeau et al., 2017). Le besoin de mettre en place des pratiques pédagogiques valorisant le goût de l'écriture se fait de plus en plus ressentir. Parmi les conditions nécessaires pour qu'une activité d'écriture suscite un bon niveau de motivation, Viau (1999) souligne l'importance de la collaboration et de l'interaction. Il s'avère donc pertinent de s'intéresser à une pratique pédagogique d'enseignement de l'écriture laissant place à des moments de partage et de collaboration. À cet effet, un type d'atelier d'écriture se démarque des autres : les cercles d'auteurs (Vopat, 2009).

Considérant ces éléments, cette étude mixte avait les objectifs suivants : 1) vérifier l'influence des cercles d'auteurs sur la motivation à écrire d'élèves de 5^e année du primaire et 2) explorer l'expérience du partage et de la collaboration vécue avant et après les cercles d'auteurs en fonction de différents profils motivationnels (peu, moyennement et très motivés) auprès d'un sous-échantillon de douze élèves.

Pour le premier objectif, l'analyse des résultats quantitatifs a montré qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives sur la motivation à écrire et ses variables (PVT, PC et MANIF) entre la collecte de données réalisée avant la mise en place des CA et après l'expérimentation des CA. La discussion permet de faire ressortir que la motivation à écrire des élèves de 5^e année des deux classes participantes est restée assez stable.

Pour le second objectif, l'analyse des résultats qualitatifs et la discussion ont permis d'émettre quelques constats pour l'ensemble des élèves concernant l'expérience du partage et de la collaboration avant et après les CA. Un premier constat concerne les *bénéfices du partage pour soi-même*. Il ressort de ce code qu'au moins un élève de chaque profil motivationnel, peu importe le temps de collecte de données, a fait part que le partage peut lui permettre de s'améliorer ou d'améliorer son texte. Un deuxième constat relevant du code des *conditions favorables au partage et à la rétroaction* est qu'une partie des élèves, peu importe leur profil motivationnel ou le moment de la collecte de données préfèrent partager selon le texte produit et que la moitié des élèves, tous profils confondus, trouvent motivant de partager à leur famille après avoir vécu les CA. Un troisième constat émergeant du code *les conditions défavorables au partage et à la rétroaction* porte sur la gêne et l'appréhension des commentaires négatifs chez les élèves n'aimant pas partager peu importe leur profil motivationnel, et ce, avant et après avoir vécu les CA. Un quatrième constat concernant le code des *moments préférés pour recevoir des commentaires* est que chez au moins un élève de chaque profil motivationnel, peu importe le moment de la collecte de données, les commentaires reçus sur son texte doivent forcément être appliqués.

En plus des deux objectifs, il importe de présenter les éléments qui sont ressortis de la comparaison entre les données qualitatives et quantitatives. La discussion des principaux éléments qui se dégagent de ces interprétations a montré que le contexte dans lequel s'est déroulée la recherche n'était pas favorable pour que les CA soient vécus à leur plein potentiel. De plus, il est possible de croire par les résultats quantitatifs et qualitatifs que les CA ont permis de préserver la perception de compétence des élèves tout au long de l'année.

RETOMBÉES SCIENTIFIQUES ET PRATIQUES

Sur le plan scientifique, bien que les résultats quantitatifs ne soient pas significatifs, la présente recherche alimente les réflexions autour de la motivation à écrire en contexte de partage et de collaboration, et particulièrement sur le vécu du partage en classe par la pratique pédagogique des CA. Les constats de la recherche soulèvent également l'importance des conditions dans lesquelles sont vécus les CA et permettent également d'abonder dans le sens de Tremblay et al. (2020a) à savoir que l'appropriation de la démarche des CA demande du temps aux enseignantes. De plus, à notre connaissance, la présente recherche constitue l'une des premières études se concentrant principalement sur la motivation à écrire et ses différentes composantes (PVT, PC et MANIF) d'élèves de 5^e année du primaire en contexte de CA. Ainsi, les résultats contribuent à comprendre la façon dont le partage et la collaboration peuvent être vécus par les élèves dans ce contexte et d'explorer leur influence sur la motivation.

Sur le plan méthodologique, au-delà des limites évoquées ultérieurement, cette recherche a permis de développer un questionnaire en français sur la motivation à écrire basé sur le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009) et adressé à des élèves du primaire en tenant compte de l'ensemble des perceptions des élèves, de leurs manifestations ainsi que du contexte de partage et de collaboration en écriture, ce dernier étant un facteur externe pouvant influencer la motivation à écrire.

Bien que les résultats de cette étude ne démontrent pas empiriquement l'influence de la pratique des CA sur la motivation à écrire des élèves, les constats dégagés n'invalident en rien la pertinence de cette pratique pédagogique. Ainsi, sur le plan pratique, cette étude s'ajoute aux travaux qui s'intéressent à la pratique pédagogique des CA. Cette étude permettra certainement aux praticiens de réfléchir à leurs choix pédagogiques pouvant susciter davantage la motivation, le partage et la collaboration en écriture. Sachant que les pratiques pédagogiques des enseignantes ont un effet sur des aspects spécifiques de la motivation à écrire (Camacho et al., 2021), ce portrait portant sur la pratique pédagogique

des CA et son influence sur la motivation à écrire des élèves permet de mieux saisir l'importance de l'appropriation d'une nouvelle façon d'enseigner pour susciter pleinement l'intérêt et le plaisir d'écrire des élèves.

LIMITES DE LA RECHERCHE

Bien que cette recherche présente des apports intéressants pour le domaine de l'éducation en ce qui concerne la motivation à écrire en contexte de partage et de collaboration, elle comprend quelques limites à prendre en compte.

D'abord, le nombre de sujets de la recherche ($n=42$) et le nombre de sujets du sous-échantillon ($n=12$) sont relativement restreints, ce qui ne permet pas une généralisation des résultats quantitatifs à l'ensemble de la population. Il est possible de se demander si un plus grand nombre d'élèves participants aurait conduit à des différences significatives. De plus, il n'y a pas de groupe témoin pour pouvoir comparer les résultats. En contexte de recherche mixte, la taille différente entre les parties qualitative ($n=12$) et quantitative ($n=42$) est également une limite puisque plus les échantillons des deux composantes sont similaires, mieux est la comparaison (Creswell et Creswell, 2023), bien que les résultats des deux parties se répondent bien.

Également, le fait que l'étudiante-chercheuse n'ait pas animé les CA elle-même est une limite puisqu'elle n'a pas eu de contrôle sur leur déroulement et qu'elle n'a pas pu prendre en note des observations directes.

De plus, les élèves ont vécu des jeux d'écriture avant la passation du questionnaire au T1. Cela a pu affecter la motivation des élèves avant la prise de données. Ainsi, les données recueillies au T1 par les questionnaires ont pu être influencées par ces jeux d'écriture. La passation des questionnaires aurait pu se faire avant leur réalisation.

Le contexte de la pandémie de Covid-19 s'est avéré une limite importante à la mise en place du dispositif des CA lors de la recherche. Les changements nécessaires à l'adaptation des enseignantes à la réalité scolaire en période de pandémie ont affecté le déroulement normal de leur année scolaire et, par le fait même, l'instauration de la nouvelle pratique pédagogique des CA. L'interruption de la tenue des CA par l'enseignement en ligne durant le mois d'avril 2021 en raison du confinement est aussi à prendre en compte. Par conséquent, en fin d'année, les enseignantes n'ont pas pu faire vivre de cercles de publication, ce qui a pu influencer les résultats puisque les élèves n'ont pas vécu la pratique pédagogique des CA dans son ensemble.

Enfin, la mesure de la motivation par les questionnaires et les entretiens comprend elle aussi des limites. Le fait que le questionnaire soit administré aux élèves à trois reprises durant l'année a pu introduire un biais par la répétition du questionnaire, c'est-à-dire que les participants ont pu anticiper les questions et rechercher « la bonne réponse » au fur et à mesure des passations. Une des limites de l'entretien semi-dirigé est que la qualité des données recueillies est liée à la compétence de l'intervieweur-chercheur et à sa possible subjectivité lors de l'entretien et de l'analyse (Boutin, 2006). L'étudiante-chercheuse avait peu d'expérience pour mener ce type d'entretien. Il est donc probable que les données qualitatives n'aient pas été recueillies de façon aussi optimale qu'avec une personne expérimentée. Par ailleurs, le canevas d'entretien avait initialement été élaboré pour répondre à l'objectif prévu pour l'étude de cas. Les modalités du projet et son devis ayant dû être modifiés, les questions et sous-questions de l'entretien auraient pu être mieux ciblées en fonction des variables mesurées par le questionnaire, car elles ne visaient pas à l'origine la recherche de données complémentaires. L'analyse des verbatims a été réalisée pour l'ensemble des questions, toutes catégories confondues, ce qui a rendu la démarche d'analyse beaucoup plus longue. En ce qui concerne l'interprétation, l'analyse descriptive des énoncés de la variable *contexte des cercles d'auteurs* du questionnaire n'a pas été menée et donc la comparaison avec les résultats qualitatifs plus spécifiques au contexte de partage et de CA n'a pu se réaliser et apporter des précisions au second objectif de la recherche.

PISTES DE RECHERCHES SUBSÉQUENTES

Les résultats obtenus soulèvent plusieurs pistes de recherches subséquentes. Tout d'abord, il y a un potentiel à poursuivre le travail avancé par la présente recherche afin de mesurer la motivation à écrire en contexte de cercles d'auteurs, mais en les expérimentant tous de façon plus fréquente sur une plus longue période de temps. C'est d'ailleurs une des pistes de recherches que proposent Camacho et al. (2021) dans leur revue systématique des travaux empiriques sur la motivation à écrire à l'école pour faire avancer la recherche à ce sujet. Ils recommandent de privilégier des travaux mettant en place des pratiques pédagogiques d'enseignement de l'écriture sur une longue période de temps. Il serait pertinent également que les CA soient déjà ancrés dans la pratique pédagogique des enseignantes participantes afin que le temps d'appropriation de cette pratique ne ralentisse pas la mise en place des interventions relatives aux CA. Aussi, les retombées de facteurs tels que les jeux d'écriture ainsi que l'enseignement des rétroactions pourraient être étudiés plus en profondeur pour déterminer leur influence sur la motivation à écrire des élèves. Dans ce sens, sachant que les rétroactions constructives et les commentaires positifs sont au cœur du partage et de la pratique des CA, il pourrait être intéressant de mener une étude visant à soutenir les enseignantes dans leur enseignement des rétroactions auprès des élèves.

ANNEXES

ANNEXE I : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT PARENTAL



Lévis, le 14 septembre 2020

Consentement de participation à une étude :

L'influence des cercles d'auteurs sur la motivation à écrire d'élèves du 3^e cycle du primaire: étude de cas

Aux parents des élèves de la classe de Sophie Charbonneau et de Chantal Dubois,

Je suis une étudiante de maîtrise de l'Université du Québec à Rimouski, supervisée par les professeures Julie Mélançon et Jessy Marin, et en collaboration avec l'enseignante de votre enfant, je désire réaliser un projet de recherche sur la motivation à écrire. Cette recherche se déroule avec l'accord de la direction de l'école et celle de la commission scolaire. Elle vise à vérifier si le partage et la collaboration présents dans les cercles d'auteurs influencent la motivation à écrire des élèves.

Votre collaboration et la participation de votre enfant à cette étude sont précieuses. Nous avons besoin que votre enfant y participe pour nous aider à élargir les connaissances sur les façons motivantes d'enseigner l'écriture.

Vous trouverez, ci-joint, le formulaire de consentement vous présentant la recherche, ce que votre enfant aurait à réaliser ainsi qu'une autorisation à signer si vous acceptez que votre enfant participe à cette recherche.

Nous vous remercions de votre collaboration,

Justine Carrier, étudiante à maîtrise en éducation

Julie Mélançon et Jessy Marin, professeures

Université du Québec à Rimouski



Université du Québec
à Rimouski

Lévis, 14 septembre 2020

Titre de la recherche : L'influence des cercles d'auteurs sur la motivation à écrire d'élèves
du 3^e cycle du primaire: étude de cas

Chercheure : Justine Carrier, étudiante à la maîtrise en éducation

Direction de recherche : Julie Mélançon

Codirection de recherche : Jessy Marin

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

L'écriture est une activité qui se réalise souvent de façon individuelle. Néanmoins, différentes études montrent qu'il est profitable d'amener les élèves à interagir lors de la réalisation d'une tâche complexe puisque cette façon de faire encourage généralement l'apprentissage et favorise la motivation. Par ailleurs, des études rapportent une diminution de la motivation à écrire tout au long du parcours scolaire des élèves. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons étudier l'influence du partage et de la collaboration suscités par la pratique pédagogique des cercles d'auteurs, soit pendant les cercles de planification, de partage, de révision et de publication, sur la motivation à écrire des élèves de deux classes de 5^e année du primaire. Nous aurons également pour objectif de détailler l'influence des cercles d'auteurs en fonction de différents profils motivationnels (peu, moyennement ou très motivé) lors de situations d'écriture individuelles sur la motivation à écrire de six élèves de la classe choisie. Le devis privilégié pour cette recherche est l'étude de cas.

2. Participation à la recherche

La participation de votre enfant à cette recherche lui demandera de répondre à un questionnaire sur la motivation à écrire à trois reprises pendant la durée de la recherche. Cette activité est d'une durée approximative de 20 minutes. Il est possible que votre enfant soit sélectionné en raison de son profil motivationnel pour être observé et questionné en entretien avec la chercheure. Ces courtes rencontres seront d'environ 10 minutes et seront enregistrées de façon audio pour les analyser par après. Les activités décrites précédemment auront lieu pendant les heures de classe au moment le plus opportun pour l'enseignante et pour votre enfant afin de nuire le moins possible aux apprentissages. Les élèves qui ne participeront pas à la recherche vivront les cercles d'auteurs mis en place par l'enseignante sans toutefois être soumis aux questionnaires ni aux entretiens ni faire l'objet

d'observations par l'enseignante. Ils feront des tâches scolaires, en classe, fournies par l'enseignante pendant que les autres rempliront le questionnaire ou seront rencontrés.

3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Les formulaires de consentement ainsi que les questionnaires mesurant la motivation à écrire seront conservés dans un classeur fermé à clé. Les entretiens individuels avec les élèves choisis seront enregistrés dans un ordinateur muni d'un mot de passe. Bien entendu, l'enregistrement ne sera pas utilisé à d'autres fins que celles de la recherche et sera détruit une fois les analyses complétées. Seules les chercheuses auront accès aux questionnaires et aux enregistrements qui seront conservés pendant 5 ans à la suite de la diffusion des résultats (jusqu'au mois de juin 2026). Lors de leur analyse, un code sera attribué à chaque participant dans le but d'assurer la confidentialité. Lors de la diffusion, les résultats seront présentés de façon anonyme.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, votre enfant ne court pas de risques ou d'inconvénients particuliers. Il contribuera à l'avancement des connaissances portant sur le partage et la collaboration en contexte d'écriture ainsi que leurs effets sur la motivation à écrire. Les résultats de ce projet de recherche permettront de développer des formations pour les intervenants en éducation. Les activités reliées à la collecte de données pourraient générer un certain stress chez l'élève, mais les enfants apprécient généralement participer à ce genre d'activités. Par ailleurs, puisque les entretiens auront lieu à l'extérieur de la classe, il est possible que le déroulement des journées où ceux-ci auront lieu soit légèrement perturbé. Toutefois, les moments pour ces entretiens seront déterminés avec l'enseignante de votre enfant afin qu'ils nuisent le moins possible aux apprentissages. Enfin, aucune rémunération ou rétribution n'est prévue.

5. Droit de retrait

Nous avons besoin de votre autorisation pour la participation de votre enfant aux activités associées à la recherche. Sa participation est entièrement volontaire. Les enfants qui participeront à l'étude nous auront démontré un intérêt envers les activités associées à celle-ci. Pour vérifier cet intérêt, les différentes activités auxquelles ils participeront (questionnaire de motivation, observations et entretiens) leur seront décrites verbalement. De plus, l'assentiment verbal sera demandé à chaque enfant dont les parents auront donné leur consentement par écrit. Vous êtes libre de retirer votre enfant en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision, en communiquant avec la chercheuse Justine Carrier (justine.carrier@uqar.ca ou 581-990-5249). Si vous le retirez de la recherche, les renseignements personnels et les données de recherche le concernant et qui auront été recueillis au moment du retrait seront détruits.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec les chercheuses. Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que mon enfant prenne part à cette recherche. Je sais que je peux le retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Nom de l'enfant

Nom du parent

Signature du parent

Date

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse : Justine Carrier Date : 14 sept. 2020

Nom : Carrier Prénom : Justine

Voici la copie que vous conserverez.

Retournez, s'il vous plait, l'autorisation dûment signée à l'enseignante de votre enfant avant le 28 septembre 2020.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à ce que mon enfant prenne part à cette recherche. Je sais que je peux le retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Nom de l'enfant

Nom du parent

Signature du parent

Date

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse : Justine Carrier Date : 14 sept. 2020
Nom : Carrier Prénom : Justine

Retournez, s'il vous plait, cette autorisation dûment signée à l'enseignante de votre enfant avant le 28 septembre 2020.

ANNEXE II : QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION À ÉCRIRE

Questionnaire sur la motivation à écrire

Nom : _____

Code :

Je suis : ☐ un garçon ☐ une fille

J'ai _____ ans

Consignes

1. Lis attentivement chaque phrase.
2. Trace un X sur le visage qui correspond le mieux à ce que tu penses **présentement** par rapport à l'écriture.

*Fais un X sur un seul visage par ligne.

Exemple de phrase :

Phrases	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Neutre, ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait d'accord
J'aime mettre du sirop d'érable sur mes crêpes.					

Merci de ta collaboration!

Énoncés	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Neutre, ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait d'accord
1) J'aime écrire de façon générale.					
2) Je trouve qu'écrire est plus difficile que lire.					
3) J'aimerais devenir un meilleur auteur.					
4) Je pense qu'écrire est important.					
5) Quand j'écris, je suis capable de me mettre rapidement au travail.					
6) J'aime lire les textes de mes camarades.					
7) J'aime écrire quand le sujet est déterminé à l'avance par l'enseignante.					
8) C'est facile pour moi d'écrire un texte bien organisé.					
9) C'est facile pour moi de me concentrer quand j'écris.					
10) Je suis intéressé(e) par tout ce qui touche l'écriture.					
11) J'aime partager ce que j'écris avec les autres.					

Énoncés	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Neutre, ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait d'accord
12) J'aime écrire quand je peux choisir le type de texte (informatif, narratif, argumentatif, poème, etc.).					
13) J'écris en dehors de l'école. Par exemple : à la maison, dans mes loisirs, etc.					
14) Quand j'écris, je fais des efforts, je fais de mon mieux, pour écrire un bon texte.					
15) Je pense qu'écrire est important pour la suite de mes études.					
16) C'est difficile pour moi de trouver des idées pour écrire.					
17) Quand je rédige un texte, je persévère jusqu'à ce que je sois satisfait(e) de mon travail.					
18) J'aime écrire quand je peux choisir le sujet.					
19) Je suis un bon auteur/une bonne auteure.					
20) Je trouve qu'écrire est un gros défi pour moi.					
21) Je pense que beaucoup de bons emplois exigent une bonne maîtrise de l'écriture.					

Énoncés	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Neutre, ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait d'accord
22) Quand je produis un texte, j'essaie d'écrire le moins possible.					
23) Je voudrais avoir plus de temps pour écrire à l'école.					
24) J'aime écrire quand il n'y a pas d'indications sur le nombre de mots exigé.					
25) Peu importe ce que je fais, je ne suis pas satisfait(e) de mes textes.					
26) Lorsque je rédige des textes, je pense à utiliser les stratégies et les procédés d'auteurs présentés dans les mini-leçons pour réussir.					
27) Quand je le peux, j'évite d'écrire.					
28) Je pense qu'écrire peut être amusant.					
29) J'aime avoir le temps que je veux pour écrire un texte.					
30) J'arrive à trouver des éléments à améliorer dans mes textes.					
31) J'aime planifier, écrire, réviser ou corriger mon texte avec l'aide de mes camarades.					

Énoncés	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Neutre, ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait d'accord
32) J'ai hâte aux périodes d'écriture en classe.					
33) J'aime écrire des textes sans avoir à toujours les corriger.					
34) J'aime donner des commentaires et des suggestions sur les textes de mes camarades.					
35) J'aime planifier, écrire, réviser ou corriger mon texte sans aide.					
36) Je trouve qu'écrire est plus facile que de m'exprimer oralement.					

ANNEXE III : CANEVAS D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

1. Aimes-tu écrire? Pourquoi?
 - 1.1. Quand aimes-tu écrire?
 - 1.2. Dans quelles conditions aimes-tu écrire? (Dans quel endroit? Avec quel matériel?)
 - 1.3. Qu'aimes-tu le plus dans les activités d'écriture à l'école? Pourquoi?
 - 1.4. Qu'aimes-tu le moins dans les activités d'écriture à l'école? Pourquoi?
2. Pense à quelqu'un qui écrit bien selon toi. Qu'est-ce qui fait de lui/elle un bon auteur/écrivain?
 - 2.1. Aimerais-tu lui ressembler comme auteur? Pourquoi?
3. Parle-moi de toi comme auteur? Comment sais-tu que tu es un (très bon, bon, moins bon) auteur?
 - 3.1. Qu'est-ce qui est facile pour toi quand tu écris?
 - 3.2. Qu'est-ce qui est difficile pour toi quand tu écris?
 - 3.3. Est-ce que tu demandes de l'aide à quelqu'un quand tu écris? Si tu demandes de l'aide, à qui le demandes-tu?
4. Aimes-tu partager tes textes à d'autres personnes? Pourquoi
 - 4.1. Qu'est-ce que cela peut t'apporter comme auteur?
 - 4.2. Aimes-tu donner des commentaires à d'autres personnes sur leur texte? Pourquoi?
 - 4.2.1. Préfères-tu donner des commentaires lors de la planification, lors de la rédaction, lors de la révision ou lors de la correction du texte? Pourquoi?
 - 4.2.2. Qu'est-ce que tu peux apporter aux autres auteurs?
 - 4.3. Aimes-tu recevoir des commentaires d'autres personnes? Pourquoi?
 - 4.3.1. Préfères-tu recevoir des commentaires lors de la planification, lors de la rédaction, lors de la révision ou lors de la correction du texte? Pourquoi?
 - 4.4. Est-ce motivant pour toi de savoir que ton texte sera lu par d'autres personnes et commenté? Pourquoi?

ANNEXE IV : LISTE DES MINI-LEÇONS PRÉSENTÉES PAR LES ENSEIGNANTES

Les informations du tableau ci-dessous sont basées sur ce que les enseignantes ont déclaré à l'étudiante-chercheuse lors des discussions et de l'accompagnement puisque le journal de bord n'a pas été utilisé. Il est possible qu'il y ait eu plus ou moins de mini-leçons présentées aux élèves.

Mois de la recherche	Mini-leçons abordées
Octobre 2020	• Choix du sujet
Novembre 2020	• Destinataire • Intention de lecture • Types de texte
Décembre 2020	
Janvier 2021	• Ajout d'adverbes • Ajouter des marqueurs de relation
Février 2021	• Ne pas faire de liste d'épicerie (décrire au lieu d'énumérer) • Ajouter des compléments de phrases • Comment écrire une introduction
Mars 2021	• Découpage du texte en paragraphe • Ajouter des conjonctions • Ajouter des prépositions • Éviter des phrases trop longues
Avril 2021	
Mai 2021	• Recourir aux cinq sens

ANNEXE V : STRATÉGIES DE RÉTROACTIONS INSPIRÉES DE Vopat (2009)

Stratégie pour commenter

Pointeur



*J'ai aimé... J'ai remarqué...
J'ai apprécié... Je suis surpris de...*

Stratégie pour commenter

Juste les faits



*Dans ton texte, tu mentionnes que ...
Dans ton texte, je retiens le fait que...*

Stratégie pour commenter

Association



*Ton texte m'a fait penser à ...
En te lisant / t'écoutant, j'ai pensé à ...*

Stratégie pour commenter

Suggestion



*Et si... ?
As-tu pensé à ... ? Comment vois-tu... ?*

Stratégie pour commenter

Au cœur du texte



*Voici ce que j'ai compris de ton texte
Je pense que tu veux dire aux lecteurs*

Stratégie pour commenter

Dessin rapide



*Voici ce que j'ai eu comme image
mentale avec ton texte :*

Stratégie pour commenter

Une étoile et un vœu



*J'ai vraiment apprécié ...
Je souhaiterais que ... J'aurais aimé ...*

Stratégie pour commenter

Une question



*Est-ce que... ? Qui est-ce... ?
Comment ? Quand ? Pourquoi ?
*Cela doit concerner le texte**

ANNEXE VI : TABLEAUX DESCRIPTIFS DU TEMPS 2 DE LA COLLECTE DE DONNÉES

**Niveau d'accord des répondants concernant les énoncés de la perception de la valeur
de la tâche au temps 2 (n=41)**

Énoncé (#)	Échelle de réponse					Moyenne (écart-type)
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Tout à fait d'accord	
J'aime écrire de façon générale. (1)	2 (4,9%)	3 (7,3%)	14 (34,1%)	15 (36,6%)	7 (17,1%)	3,54 (1,027)
Je pense qu'écrire est important. (4)	0 (0%)	6 (14,6%)	3 (7,3%)	10 (24,4%)	22 (53,7%)	4,17 (1,093)
Je suis intéressé(e) par tout ce qui touche l'écriture. (10)	9 (22%)	11 (26,8%)	12 (29,3%)	5 (12,2%)	4 (9,8%)	2,61 (1,243)
Je pense qu'écrire est important pour la suite de mes études. (15)	0 (0%)	0 (0%)	4 (9,8%)	4 (9,8%)	33 (80,5%)	4,71 (0,642)
Je pense que beaucoup de bons emplois exigent une bonne maîtrise de l'écriture. (21) *	0 (0%)	2 (5%)	7 (17,5%)	13 (32,5%)	18 (45%)	4,18 (0,903)
Je voudrais avoir plus de temps pour écrire à l'école. (23) *	3 (7,5%)	6 (15%)	16 (40%)	10 (25%)	5 (12,5%)	3,2 (1,091)
Quand je le peux, j'évite d'écrire. (27) *	6 (15%)	7 (17,5%)	16 (40%)	6 (15%)	5 (12,5%)	2,93 (1,207)
Je pense qu'écrire peut être amusant. (28) *	3 (7,5%)	2 (5%)	11 (27,5%)	13 (32,5%)	11 (27,5%)	3,68 (1,163)

* n= 40

Niveau d'accord des répondants concernant les énoncés de la perception de compétence au temps 2 (n=41)

Énoncé (#)	Échelle de réponse					Moyenne (écart-type)
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Tout à fait d'accord	
Je trouve qu'écrire est plus difficile que lire. (2)	9 (22%)	5 (12,2%)	9 (22%)	9 (22%)	9 (22%)	3,10 (1,463)
J'aimerais devenir un meilleur auteur. (3)	2 (4,9%)	3 (7,3%)	8 (19,5%)	14 (34,1%)	14 (34,1%)	3,85 (1,131)
C'est facile pour moi d'écrire un texte bien organisé (8)	2 (4,9%)	7 (17,1%)	9 (22%)	14 (34,1%)	9 (22%)	3,51 (1,165)
C'est difficile pour moi de trouver des idées pour écrire. (16)	11 (26,8%)	10 (24,4%)	7 (17,1%)	6 (14,6%)	7 (17,1%)	2,71 (1,453)
Je suis un bon auteur/une bonne auteure. (19)	2 (4,9%)	4 (9,8%)	16 (39%)	11 (26,8%)	8 (19,5%)	3,46 (1,075)
Je trouve qu'écrire est un gros défi pour moi. (20) *	17 (42,5%)	12 (30%)	5 (12,5%)	4 (10%)	2 (5%)	2,05 (1,197)
Peu importe ce que je fais, je ne suis pas satisfait(e) de mes textes. (25) *	17 (42,5%)	10 (25%)	6 (15%)	3 (7,5%)	4 (10%)	2,17 (1,338)
Lorsque je rédige des textes, je pense à utiliser les stratégies et les procédés d'auteurs présentés dans les mini-leçons pour réussir. (26) **	2 (5,1%)	3 (7,7%)	14 (35,9%)	8 (20,5%)	12 (30,8%)	3,64 (1,158)

J'arrive à trouver des éléments à améliorer dans mes textes. (30) *	3 (7,5%)	2 (5%)	6 (15%)	17 (42,5%)	12 (30%)	3,83 (1,152)
Je trouve qu'écrire est plus facile que de m'exprimer oralement. (36)	11 (26,8%)	7 (17,1%)	7 (17,1%)	7 (17,1%)	9 (22%)	2,90 (1,530)

* n=40 ** n=39

Niveau d'accord des répondants concernant les énoncés en lien avec les manifestations de la motivation au temps 2 (n=41)

Énoncé (#)	Échelle de réponse					Moyenne (écart-type)
	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Neutre	Plutôt en accord	Tout à fait d'accord	
Quand j'écris, je suis capable de me mettre rapidement au travail. (5)	6 (14,6%)	3 (7,3%)	8 (19,5%)	10 (24,4%)	14 (34,1%)	3,56 (1,415)
C'est facile pour moi de me concentrer quand j'écris. (9)	3 (7,3%)	5 (12,2%)	8 (19,5%)	11 (26,8%)	14 (34,1%)	3,68 (1,274)
J'écris en dehors de l'école. Par exemple : à la maison, dans mes loisirs, etc. (13)	6 (14,3%)	6 (14,3%)	10 (24,4%)	10 (24,4%)	9 (22%)	3,24 (1,356)
Quand j'écris, je fais des efforts, je fais de mon mieux, pour écrire un bon texte. (14)	0 (0%)	2 (4,9%)	0 (0%)	13 (31,7%)	26 (63,4%)	4,54 (0,745)
Quand je rédige un texte, je persévère jusqu'à ce que je sois satisfait(e) de mon travail. (17)	1 (2,4%)	1 (2,4%)	10 (24,4%)	16 (39%)	13 (31,7%)	3,95 (0,947)
Quand je produis un texte, j'essaie d'écrire le moins possible. (22)*	18 (45%)	10 (25%)	7 (17,5%)	4 (10%)	1 (2,5%)	2,00 (1,132)

* n=40

ANNEXE VII : CERTIFICAT ÉTHIQUE



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Justine Carrier
Unité de recherche :	Maîtrise en éducation
Direction de recherche :	Julie Mélançon
Titre du projet :	L'influence des cercles d'auteurs sur la motivation à écrire d'élèves du 3e du primaire : étude de cas.

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la *Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR* (C2-D32).

Réservé au CÉR

No de certificat :	CÉR-111-845
Période de validité du certificat :	Du 1 ^{er} juin 2020 au 31 mai 2021

Sylvie Morin, présidente CÉR-UQAR

Date

Certificat émis par le sous-comité d'évaluation déléguée. Ce certificat sera entériné par le CÉR-UQAR lors de sa prochaine réunion.

ANNEXE VIII : FORMULAIRE DE COLLABORATION DE L'ENSEIGNANTE



Université du Québec
à Rimouski

Lévis, juin 2020

Titre de la recherche : L'influence des cercles d'auteurs sur la motivation à écrire d'élèves
du 3^e cycle du primaire: étude de cas

Chercheure : Justine Carrier, étudiante à la maîtrise en éducation

Direction de recherche : Julie Mélançon

Codirection de recherche : Jessy Marin

A) RENSEIGNEMENTS À L'ENSEIGNANT

1. Objectifs de la recherche

L'écriture est une activité qui se réalise souvent de façon individuelle. Néanmoins, différentes études montrent qu'il est profitable d'amener les élèves à interagir lors de la réalisation d'une tâche complexe puisque cette façon de faire encourage généralement l'apprentissage et favorise la motivation. Par ailleurs, des études rapportent une diminution de la motivation à écrire tout au long du parcours scolaire des élèves. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous souhaitons étudier l'influence du partage et de la collaboration suscités par la pratique pédagogique des cercles d'auteurs, soit pendant les cercles de planification, de partage, de révision et de publication, sur la motivation à écrire des élèves d'une classe de 3^e cycle du primaire. Nous aurons également pour objectif de détailler l'influence des cercles d'auteurs en fonction de différents profils motivationnels (peu, moyennement ou très motivé) lors de situations d'écriture individuelles sur la motivation à écrire de six élèves de la classe choisie. Le devis privilégié pour cette recherche est l'étude de cas.

2. Collaboration à la recherche

La recherche se réalisera du mois de septembre 2020 au mois de février 2021. Vous mettrez en place dans votre classe les cercles d'auteurs durant toute la durée de la collecte de données, soit du mois d'octobre 2020 au mois de février 2021. Cette participation implique une formation de trois heures ou plus avec la chercheure dès la fin août ou pendant le mois de septembre concernant les cercles d'auteurs et leurs principes et un accompagnement sera offert durant toute la durée de leur réalisation.

Implications pour l'enseignant :

- Rencontrer la chercheuse pour recevoir une formation sur les cercles d'auteurs d'une durée de 3 heures. Il est possible que plus d'une rencontre soit nécessaire, tout dépendamment des connaissances antérieures de l'enseignant;
- Présenter le projet de recherche aux parents lors de la rencontre de début d'année en collaboration avec la chercheuse;
- Distribuer et recueillir les formulaires de consentement parental nécessaires à la participation des élèves au projet de recherche;
- Planifier des cercles d'auteurs et les mettre en place dans votre classe pendant les 15 semaines que durera la recherche (du mois d'octobre 2020 jusqu'à la fin janvier 2021);
- Consigner brièvement dans un journal de bord les dates où vous intégrerez ces cercles d'auteurs en classe, leur contenu et vos observations dans le but d'avoir un suivi des activités vécues par les élèves (environ 10 minutes par séance);
- Remplir une grille comportant des éléments observables à cocher lors des activités des cercles d'auteurs concernant 6 élèves choisis selon leur profil motivationnel (environ 5 minutes par séance);
- Indiquer les plages horaires pendant lesquelles vous acceptez que les enfants remplissent un court questionnaire sur leur motivation d'environ 20 minutes (un à la fin du mois de septembre 2020, un à la fin du mois de novembre 2020 et un à la fin du mois de février 2021) et où certains élèves pourront s'absenter brièvement pour venir à tour de rôle rencontrer la chercheuse pendant 10 minutes (un à la fin du mois de septembre 2020, un à la fin du mois de novembre 2020 et un à la fin du mois de février 2021).

En somme, l'enseignant choisi recevra une formation de 3 heures minimum, intégrera environ 60 heures de cercles d'auteurs et de moment d'écriture à sa planification, consacrera environ 5 heures à remplir des grilles à cocher et remplira un journal de bord pendant environ 10 heures. À cela, s'ajoute 1 heure de planification dédiée à la préparation d'autres tâches scolaire réalisées en classe par les élèves non-participants aux moments de collectes de données. C'est donc une implication pouvant aller jusqu'à 79 heures (ou 19 heures sans compter les activités des cercles d'auteurs qui seront vécues en classe).

3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations

Le formulaire de collaboration, le journal de bord et les grilles d'observations à cocher seront conservés dans un classeur fermé à clé. Seules les chercheuses auront accès aux textes et aux grilles qui seront conservés pendant 5 ans à la suite de la diffusion des résultats (jusqu'au mois de juin 2026).

4. Avantages et inconvénients

En collaborant à cette recherche, vous ne courez pas de risques particuliers. Cependant, quelques inconvénients pourraient résulter de ce projet. En effet, il vous faudra accorder du temps pour adapter votre planification afin d'y inclure les cercles d'auteurs, pour réaliser la collecte (questionnaires et entretiens), pour réaliser les observations à l'aide de la grille à cocher et pour tenir un journal de bord de vos activités en lien avec les cercles d'auteurs. Les activités pourraient générer un certain stress chez vous, car en plus de vous occuper des élèves participants, vous aurez aussi à vous occuper des élèves de la classe dont le consentement n'a pas été signé par les parents et qui peuvent parfois avoir des besoins particuliers. Toutefois, la chercheuse reste disponible pour vous accompagner et pour répondre à vos interrogations durant toute la durée du projet. Enfin, aucune rémunération ou rétribution n'est prévue.

Néanmoins, en collaborant à la recherche, vous pourrez intégrer la pratique des cercles d'auteurs dans votre planification en étant soutenu(e) par une chercheuse. Par ailleurs, vous contribuerez à l'avancement des connaissances portant sur le partage et la collaboration en contexte d'écriture ainsi que leurs effets sur la motivation à écrire. Les résultats de ce projet de recherche permettront de développer des formations pour les intervenants en éducation. Une fois le projet de recherche complété, vous serez rencontré afin que l'on vous présente les résultats et un rapport synthèse vous sera donné ainsi qu'à votre direction, aux conseillères pédagogiques et à la commission scolaire concernées par le projet.

5. Droit de retrait

Nous avons besoin de votre autorisation pour votre participation à la recherche. Elle est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone ou à l'adresse électronique indiqués ci-dessous. Si vous vous retirez de la recherche, les renseignements personnels et les données de recherche vous concernant et qui auront été recueillies au moment du retrait seront détruits.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec les chercheuses. Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Justine Carrier,

Étudiante à la maîtrise en éducation
Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis
Courriel : justine.carrier@uqar.ca
Tél. : 581-990-5249

Julie Mélançon, Ph.D.
Directrice de recherche
Tél.: 418 833-8800 poste 3236
Courriel: julie_melancon@uqar.ca

Jessy Marin, Ph.D.
Codirectrice de recherche
Tél.: 418 723 1986 poste 1183
Courriel: jessy_marin@uqar.ca

Si vous acceptez de collaborer à l'étude, nous vous invitons à signer le formulaire ci-dessous en deux copies : une pour vous et une pour la chercheure.

B) ENTENTE DE COLLABORATION

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma collaboration à la recherche et avoir compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à collaborer à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées. Je m'engage également à faire parvenir à l'enseignant collaborateur les résultats de la recherche.

Signature de la chercheure: Justine Carrier Date : 3 juillet 2020
Nom : Carrier Prénom : Justine

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Alhazmi, A. A. et Elamin, M. I. (2023). The Effectiveness of Writing Circles Strategy in Developing Academic Writing Skills in EFL Classrooms. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(3), 610-619. <https://doi.org/10.17507/jltr.1403.08>
- Allaire, S., Thériault, P., Gagnon, V. et Lalancette, E. (2011). *Environnements d'apprentissage intégrant le blogue au primaire: de la dimension affective à la dimension cognitive de l'écriture*. <http://affordance.uqac.ca/publications/Rapport-Blogues2010-2011-v19.pdf>
- Allaire, S., Thériault, P., Gagnon, V. et Lalancette, E. (2013). Elementary students' affective variables in a networked learning environment supported by a blog: a case study. *Canadian Journal of Learning and Technology* 39(3).
- Archambault, I., Eccles, J. S. et Vida, M. N. (2010). Ability self-concepts and subjective value in literacy: Joint trajectories from grades 1 through 12. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 804-816. <https://doi.org/10.1037/a0021075>
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Université. <https://archive.org/details/autoefficacitele0000band>
- Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7(1), 20-27.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Barré-de-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 29-40. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_113_1_1943
- Beer-Toker, M., Huel, C. et Richer, R. (1991). La chaise de l'auteur et le traitement de texte : leurs effets sur le processus d'écriture d'élèves en difficulté. *Revue des sciences de l'éducation*, 17(3), 465-484. <https://id.erudit.org/iderudit/900710ar>
- Bhérier, É. (2020). Évaluer l'écriture grâce aux cercles d'auteurs. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 156-162.

- Blain, S. (1995). Écrire et réviser avec ses pairs. *Québec français*(97), 28-30. <https://id.erudit.org/iderudit/44304ac>
- Blain, S. (1997). *L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur l'amélioration des compositions des élèves de 5e année en immersion française* [Ph.D., Université de Montréal (Canada)]. <http://proxy.uqar.ca/login?url=https://search.proquest.com/docview/304405473?accountid=14720>
- Blain, S. (2008). Parler et écrire au moyen des groupes de révision rédactionnelle. *Québec français*(149), 77-78. <https://id.erudit.org/iderudit/1744ac>
- Blain, S., Cavanagh, M. et Cammarata, L. (2018). Enseigner l'écriture en milieu francophone minoritaire: comment motiver les élèves et surmonter les défis de l'insécurité linguistique? *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41(4), 1105-1131.
- Boscolo, P. (2009). Engaging and Motivating Children to Write. Dans R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand et J. Riley (dir.), *The SAGE handbook of writing development*. SAGE.
- Boscolo, P. et Gelati, C. (2013). Best Practices in Promoting Motivation for Writing. Dans S. Graham, C. A. MacArthur et J. Fitzgerald (dir.), *Best practices in writing instruction* (2, p. 284-308). The Guilford Press.
- Boscolo, P. et Hidi, S. (2007). The Multiple Meanings of Motivation to Write. Dans S. Hidi et P. Boscolo (dir.), *Studies in Writing* (vol. 19, p. 1-14). Elsevier.
- Bouffard, T. et Bordeleau, L. (2002). Le rôle des parents dans l'ontogénèse des ressources motivationnelles du jeune élève. *L'affectivité dans l'apprentissage*, 185-207. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/174_9782760517059.pdf#page=199
- Boultif, A. (2017). *Retombées d'un atelier d'écriture créative inspirée du slam sur la motivation à écrire et sur la créativité à l'écrit d'élèves de troisième secondaire* [Ph.D., Université du Québec à Montréal]. <http://archipel.uqam.ca/11650/>
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif* ([Rev. et corr.]). Presses de l'Université du Québec.
- Brandon, C., Jamadar, D., Girish, G., Dong, Q., Morag, Y. et Mullan, P. (2015). Peer Support of a Faculty "Writers' Circle" Increases Confidence and Productivity in Generating Scholarship. *Academic Radiology*, 22(4), 534-538. <https://doi.org/10.1016/j.acra.2014.12.006>

- Brandt, D. (2015). *The rise of writing : redefining mass literacy*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316106372>
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bretzmann, N. L. (2018). *Elementary Students' Perspectives of Classroom Writing Instruction and Their Conversations: A Descriptive Qualitative Case Study* [Ed.D., Cardinal Stritch University]. <http://proxy.uqar.ca/login?url=https://search.proquest.com/docview/2039621478?accountid=14720>
- Brun, E. (2005). *Comment faire accéder les élèves au plaisir d'écrire par la pratique des jeux d'écriture?* [Mémoire pour le concours de recrutement des professeurs des écoles, IUFM de Bourgogne]. https://www2.inspe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06_0400830K.pdf
- Bruning, R. et Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- Bucheton, D. (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Centre régional de documentation pédagogique.
- Calkins, L., Kallemeyn, A.-M. et Bernier-Ouellette, D. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Chenelière Éducation.
- Calkins, L. M. et Stratton, P. (1994). *The art of teaching writing* (New ed.). Heinemann.
- Camacho, A., Alves, R. A. et Boscolo, P. (2021). Writing motivation in school: A systematic review of empirical research in the early twenty-first century. *Educational Psychology Review*, 33(1), 213-247.
- Cartier, S. (2006). Apprendre en lisant à l'école: une responsabilité que doivent partager tous les enseignants. *Vie pédagogique*, 139, 40-42.
- Champagne, C. (2020). Enseigner et évaluer l'oral grâce aux cercles d'auteurs. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 104-114.
- Chartrand, S.-G., Blaser, C. et Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28(2), 275-293.
- Chrétien, L. (2008). *L'engagement des élèves en classes multiâges dans des tâches en mathématique* [Rapport de recherche présenté comme exigence partielle de la

maîtrise en éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue].
<https://depositum.uqat.ca/id/eprint/94/1/lucettechretien.pdf>

Clark, C. et Dugdale, G. (2009). Young People's Writing: Attitudes, Behaviour and the Role of Technology. *National Literacy Trust*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510271.pdf>

Colognesi, S. et Lucchini, S. (2016). Le rapport à l'écrit des élèves : focalisation sur la dimension métascripturale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 33-52. <https://doi.org/10.7202/1042848ar>

Colognesi, S. et Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture: l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 223-249.

Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, 111-126.

Connell, J. P. et Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Dans M. R. Gunnar et L. A. Sroufe (dir.), *Self processes and development. Minnesota symposium on child psychology*. University of Chicago Press.

Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 357-378.

Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2023). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (sixth edition). SAGE.

David, B. et Cathy, M. (2023). Writing Circles: developing learner self-efficacy and agency through peer review activities. *Journal of Learning Development in Higher Education*(27). <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi27.872>

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deneault, J., Duguay, V. et Lavoie, N. (2018). Le clavier ou le crayon? Effet de la modalité sur la motivation à écrire d'élèves du primaire québécois. Dans C. Eid, A. Englebert et G. Geron (dir.), *Français Langue Ardente, Actes du XIVe congrès mondial de la Fédération Internationale des Professeurs de Français* (vol. IV, p. 87-96).

https://www.academia.edu/36879015/Fran%C3%A7ais_Langue_Ardenne_Actes_du_XIVe_congr%C3%A8s_mondial_de_la_FIPF_sous_la_direction_de

- Deneault, J. et Lavoie, N. (2020). Motivation et compétence à écrire au primaire: comparaison entre le clavier et le crayon. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 64-92.
- Dezutter, O., Beaudry, M., Lemonchois, M. et Falardeau, É. (2018). *L'impact des activités culturelles sur le rapport à l'écrit des élèves et sur leur motivation en lecture et en écriture* (2015-LC-188094). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/05/2014-2015_rapport_o.dezutter_activites-culturelles.pdf
- Duguay, V. (2016). *Motivation d'élèves en difficulté des trois cycles du primaire à l'égard de l'écriture manuscrite et de l'écriture à l'ordinateur* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. http://semaphore.uqar.ca/1252/1/Veronique_Duguay_octobre2016.pdf
- Dumouchel, M. et Dezutter, O. (2023). La résidence d'écrivain en milieu scolaire: un dispositif agissant sur le rapport à l'écrit d'élèves québécois du dernier cycle du primaire. *Tréma*(59).
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53, 109-132.
- Ekholm, E., Zumbrunn, S. et DeBusk-Lane, M. (2018). Clarifying an elusive construct: A systematic review of writing attitudes. *Educational Psychology Review*, 30(3), 827-856. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9423-5>
- Fenouillet, F. (2023). *Les théories de la motivation*. Dunod. <https://www.cairn.info/les-theories-de-la-motivation--9782100793228.htm>
- Finn, J. D. et Zimmer, K. S. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 97-132). Springer.
- Fortin, M.-F., Gagnon, J., Bureau, J. S., Lauzier, M. et Poirier, M. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition.). Chenelière éducation.
- France, C. (2003). *Improving Student Interest in Writing through the Integration of Technology* [Master of Arts Action in Teaching and Leadership, Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Master's Program]. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478462.pdf>

- Gagnon, B., Tremblay, O. et Turgeon, E. (2020). Le développement professionnel d'enseignantes engagées dans une communauté d'apprentissage sur les cercles d'auteurs. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 28-52.
- Garcia-Debanc, 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. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1967>
- Gaudet, S. p., Robert, D. et Lavoie, K. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa (PUO).
- Gauron, M.-E. (2010). *Le rapport à l'écriture au primaire Étude critique des facteurs impliqués dans le développement du scripteur* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. <http://proxy.uqar.ca/login?url=https://search.proquest.com/docview/852996493?accountid=14720>
- Gettinger, M. et Walter, M. J. (2012). Classroom Strategies to Enhance Academic Engaged Time. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 653-673). Springer.
- Gonthier, M.-È., Lavoie, N. et Ouellet, C. (2021). Motivation à écrire et collaboration par clavardage chez des élèves du secondaire en difficulté. *Repères*, 219. <https://doi.org/10.4000/reperes.4704>
- Graham, S. et Perin, D. (2007). *Writing next: effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools - A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education. <https://education.illinoisstate.edu/downloads/casei/5-15-WritingNext.pdf>
- Graves, D. et Hansen, J. (1983). The author's chair. *Language Arts*, 60(2), 176-183.
- Graves, D. H. (1978). *Balance the basics: Let them write*. Ford Foundation. <https://issuelab.org/resources/7858/7858.pdf>
- Graves, D. H. (2003). *Writing : teachers and children at work* (Twentieth-anniversary ed.). Heinemann.
- Graves, D. H. (2004). What I've learned from teachers of writing. *Language Arts*, 82(2), 88-94.
- Guay, F., Valois, P., Falardeau, É. et Lessard, V. (2016). Examining the effects of a professional development program on teachers' pedagogical practices and students'

motivational resources and achievement in written French. *Learning and Individual Differences*, 45, 291-298. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.014>

Guay, F. d. r., Marcoux, M.-M., Boulet, J. et Falardeau, E. r. (2020). *L'approche CASIS en écriture : cinq pratiques pédagogiques pour favoriser la motivation des élèves*. Chenelière éducation.

Gunnery, S. (2007). *The writing circle*. Pembroke Publishers Limited.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scafiddi, N. T. et Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423.

Hall, A. H. (2014). Beyond the Author's Chair. *Reading Teacher*, 68(1), 27-31. <https://doi.org/10.1002/trtr.1297>

Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication*, 29(3), 369-388.

Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Writing as problem solving. *Visible language*, 14(4).

Herder, A., Berenst, J., de Glopper, K. et Koole, T. (2018). Nature and function of proposals in collaborative writing of primary school students. *Linguistics and Education*, 46, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.04.005>

Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69-82. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.09.001>

Huber, M. M., Leach-López, M. A., Lee, E. et Mafi, S. L. (2020). Improving accounting student writing skills using writing circles. *Journal of Accounting Education*, 53. <https://doi.org/10.1016/j.jaccedu.2020.100694>

Huel, C. et Richer, R. (1988). *Effets d'une approche pédagogique jumelée au traitement de texte sur le processus d'écriture des élèves en difficulté d'apprentissage* [Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Maître ès Arts (M.A.) en orthopédagogie., Université de Montréal].

Jasmine, J. et Weiner, W. (2007). The Effects of Writing Workshop on Abilities of First Grade Students to Become Confident and Independent Writers. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 131-139. <https://doi.org/10.1007/s10643-007-0186-3>

- Johnson, B. et Christensen, L. B. (2014). *Educational research : quantitative, qualitative, and mixed approaches* (5). Sage Publications.
- Jolicoeur, M. et Cormier, M. (2017). Des cercles de lecture au sein d'équipes de hockey au Nouveau-Brunswick : l'expérience des joueurs. *Éducation et francophonie*, 45(2), 132-150. <https://doi.org/10.7202/1043532ar>
- Kim, S. H. (2015). Preparing English Learners for Effective Peer Review in the Writers' Workshop. *Reading Teacher*, 68(8), 599-603. <https://doi.org/10.1002/trtr.1358>
- Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14, 173-203.
- Knudson, R. E. (1991). Development and use of a writing attitude survey in grades 4 to 8. *Psychological Reports*, 68(3), 807-816.
- Koster, M., Tribushinina, E., F. de Jong, P. et Bergh, H. v. d. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. 7(2), 249-274. <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2>
- Kramer, T. J., Zeccardi, J., Concepcion, R., Emhoff, C.-A., Miller, S. et Posell, K. V. (2019). WID Course Enhancements in STEM: The Impact of Adding "Writing Circles" and Writing Process Pedagogy. *Across the Disciplines*, 16(4), 26-37.
- Lafont-Terranova, J., Niwese, M. et Colin, D. (2023). Penser le rapport à l'écriture en lien avec la compétence scripturale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 25(2), 106-125. <https://doi.org/10.7202/1108188ar>
- Lamb, V. (2017). *Le rapport à l'écriture Littéraire et son enseignement: Pratiques déclarées d'enseignants du primaire au Québec* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/11385/>
- Laroui, R., Morel, M. et Leblanc, S. (2014). Des pratiques pédagogiques de l'enseignement du lire/écrire, déclarées par des enseignantes du primaire. *Phronesis*, 3(1-2), 111-120. <https://doi.org/10.7202/1024594ar>
- Lavoie, N., Marin, J. et Deneault, J. (2022). Soutenir les jeunes scripteurs: l'écriture collaborative comme source d'apprentissage, d'échanges et de motivation. *Caractères*, 66, 88-103. https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/66/Caracteres_66_Art_6_1222.pdf
- Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383-399. <https://doi.org/10.7202/017883ar>

- Lessard, V., Guay, F., Falardeau, É., Valois, P. et Langlois, S. (2014). Cinq pratiques pour favoriser la motivation et la réussite des élèves en écriture. *Recherches*, 61. http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2017/01/097-115_R61_LessardGuayFalardeauValoisLanglois.pdf
- Lieber, E. et Weisner, T. S. (2010). Meeting the practical challenges of mixed methods research. *SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 2, 559-579.
- Louvard, F. (2017). *La motivation et l'estime de soi à l'épreuve de la production d'écrit: l'apport du numérique au cycle 2* [Master « Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », Université de Rouen Normandie].
- Marin, J. et Lavoie, N. (2020). Interactions langagières d'élèves de 11-12 ans lors de la rédaction d'un récit en dyade et leur influence sur le texte. *Recherches en éducation*. <https://doi.org/10.4000/ree.436>
- Mercier, J.-P. et Dezutter, O. (2012). La notion de rapport à l'écrit. *Québec français*(167), 73-74. <https://id.erudit.org/iderudit/67720ac>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010) Deuxième rapport d'étape*.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise éducation préscolaire, enseignement primaire : version approuvée*. Québec: Ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017a). *Politique de la réussite éducative: Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017b). *Sommaire de la politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/sommaire_politique_reussite_educative.pdf
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). Améliorer l'expression écrite des élèves grâce à la rétroaction des enseignants. *Faire la différence... De la recherche à la pratique*, 29. https://edusourceontario.com/res/faire-difference-no29?_id=LmNhPTUsMiYucnQ9Nw
- Morin, M.-F., Nootens, P., Labrecque, A.-M. et LeBlanc, I. (2009). *Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire*.
- Morisseau, M. et Tremblay, O. (2016). Les cercles d'auteurs: une pratique innovante d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. *Vivre le primaire*, 29(3), 9-11.
- Myre-Bisaillon, J. et Allen, S. (2011). *Situations d'enseignement-apprentissage de l'écriture, adaptées pour des élèves ayant des besoins spécifiques au primaire et au secondaire: conception, expérimentation et évaluation des effets* (2011-ER-1444428). http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/518700/PT_Myre-BisaillonJ_annexes_besoins-specifiques.pdf/dc041bf8-23d8-4fc2-bb5d-eb2dee6c9d7e
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. Teacher College Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371047.pdf>
- Nolen, S. B. (2007a). The role of literate communities in the development of children's interest in writing. Dans S. Hidi et P. Boscolo (dir.), *Writing and motivation* (vol. 19, p. 241-255). Elsevier.
- Nolen, S. B. (2007b). Young Children's Motivation to Read and Write: Development in Social Contexts. *Cognition and Instruction*, 25(2-3), 219-270. <https://doi.org/10.1080/07370000701301174>
- Ouellet, N. (2009). *L'impact de la lecture quotidienne du journal sur la compréhension en lecture et la motivation à lire auprès d'élèves du 2e cycle du primaire ayant ou non des difficultés d'apprentissage* [M.A., Université du Québec à Trois-Rivières]. <http://proxy.uqar.ca/login?url=https://search.proquest.com/docview/305131645?accountid=14720>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). L'analyse thématique. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 269-357). Armand Colin. <https://www.cairn.info/l-analyse-qualitative-en-sciences-humaines--9782200624019-page-269.htm>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158.
- Pajares, F., Valiante, G. et Cheong, Y. F. (2007). Writing Self-Efficacy and Its Relation to Gender, Writing Motivation and Writing Competence: A Developmental Perspective. Dans S. Hidi et P. Boscolo (dir.), *Writing and motivation* (p. 141-159). Elsevier.

- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods : integrating theory and practice* (4). SAGE.
- Pedneault, J. (2008). *Motivation scolaire des garçons et des filles du 3e cycle du primaire: Rôle des déterminants reliés aux activités d'apprentissage et d'enseignement* [M.Ed., Université du Québec à Rimouski]. <http://proxy.uqar.ca/login?url=https://search.proquest.com/docview/304317013?accountid=14720>
- Perry, B. (2015). *Effet de l'implémentation d'Explorez, jeu basé sur la quête et la réalité augmentée, sur la motivation d'apprenants de français langue seconde (FL2): une étude de cas* [Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts, University of Victoria].
- Piazza, C. L. et Siebert, C. F. (2008). Development and Validation of a Writing Dispositions Scale for Elementary and Middle School Students. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 275-285. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.5.275-286>
- Plakhotnik, M. S. et Rocco, T. S. (2012). Implementing Writing Support Circles With Adult Learners in a Nonformal Education Setting: Priority, Practice, and Process. *Adult Learning*, 23(2), 76-81. <https://doi.org/10.1177/1045159512443507>
- Pollington, M. F., Wilcox, B. et Morrison, T. G. (2001). Self-perception in writing: the effects of writing workshop and traditional instruction on intermediate grade students. *Reading Psychology*, 22(4), 249-265. <https://doi.org/10.1080/02702710127640>
- Potvin, P. et Lapointe, J.-R. (2014). *Premiers signes: Guide de prévention des élèves à risque au préscolaire et au primaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). <https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/08/Guide-Premiers-Signes.pdf>
- Prenoveau, J. (2007). *Cultiver le goût de lire et d'écrire : enseigner la lecture et l'écriture par une approche équilibrée*. Chenelière Éducation.
- Pulido, L. (2022). Quelques principes pour susciter le plaisir d'écrire proposés dans les travaux du Writing for Pleasure Centre au Royaume-Uni. Dans P. Thériault et S. Allaire (dir.), *Susciter le plaisir d'écrire au primaire* (p. 7-16).
- Rainville, B. (2020). L'importance d'instaurer un climat de confiance pour profiter pleinement de la démarche des cercles d'auteurs. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 94-103. <https://doi.org/https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.957>
- Rajotte, T., Lira-Gonzales, M.-L. et Grégoire, P. (2017). Les devis de recherche mixtes: un moyen de répondre à des problèmes complexes en éducation. Dans *Le chercheur face*

aux défis méthodologiques de la recherche : freins et leviers. Presses de l'Université du Québec.

- Regalbuto, C., Lapointe, L. et Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Référentiel d'intervention en lecture pour les élèves de 10 à 15 ans*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Lecture_section1.pdf
- Renninger, K. A. et Hidi, S. (2015). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge.
- Roberts, S. K., Blanch, N. et Gurjar, N. (2017). Exploring Writing Circles as Innovative, Collaborative Writing Structures with Teacher Candidates. *Reading Horizons*, 56(2), 1-21. http://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol56/iss2/2
- Rodrigue, I. (2013). *La motivation à écrire et le rendement en écriture des filles et des garçons de la 1re secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <http://www.archipel.uqam.ca/5776/1/M12832.pdf>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 2, 3-33.
- Salomon, G. (1983). The differential investment of mental effort in learning from different sources. *Educational Psychologist*, 18(1), 42-50.
<https://doi.org/10.1080/00461528309529260>
- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (7, p. 273-296). Presses de l'Université du Québec.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 299-323.
- Seban, D. et Tavsanlı, Ö. F. (2015). Children's Sense of Being a Writer: Identity Construction in Second Grade Writers Workshop. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 217-234.
<http://proxy.uqar.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1057881&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>
- Sierro, N. (2020). Découvrir sa posture d'auteur pour enseigner autrement, vers plus de créativité. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 127-134.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.956>

- Sirois, P., Tremblay, P. et Boisclair, A. (2019). *Le développement de l'écriture aux 2e et 3e cycle du primaire: interventions développementales et différenciation pédagogique - Rapport scientifique*. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/resume_2012-2013_er_pauline.sirois.pdf
- Sirois, P., Vanlint, A. et Gravel, A.-S. (2021). L'écriture de récits aux deuxième et troisième cycles du primaire dans une approche pédagogique développementale engageante. *Le français aujourd'hui*, 212(1), 15-26. <https://doi.org/10.3917/lfa.212.0017>
- Skinner, E. A. et Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of Research on Student Engagement* (p. 21-44). Springer.
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. Holt, Rinehart, and Winston. https://archive.org/details/writingwriter0000smit_i9z7
- Smith, F. (1994). *Writing and the writer* (second edition). Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, N. (2017). *The Power of Partners: A Qualitative Study on the Effects of Long-Term Partnerships during Writing Workshop* [Thesis for the degree of Master of Arts in Reading Education, Rowan University].
- Soucy, E. (2023). Qu'en est-il des pratiques déclarées d'enseignants du primaire utilisant une approche intégrée du français? *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 14(1).
- Spark, M. J. et Moses, K. (2014). Introducing writing circles to undergraduate final year pharmacy students. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 10(5), e29-e30. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2014.07.079>
- Sperling, M. (1996). Revisiting the Writing-Speaking Connection: Challenges for Research on Writing and Writing Instruction. *Review of Educational Research*, 66(1), 53-86. <https://doi.org/10.2307/1170726>
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions Logiques.
- Tauveron, C. (2007). Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 75-82. <https://doi.org/10.3917/lfa.157.0075>
- Tauveron, C., Seve, P. et Lebrun, M. n. (2005). *Vers une écriture littéraire ou Comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS au CM*. Hatier.

- Thériault, P., Allaire, S. et D'Amours, V. (2015). Écrire avec un blogue au 3e cycle du primaire. <https://www.periscope-r.quebec/full-text/ecrire-avec-un-blogue-au-3e-cycle-du-primaire.pdf>
- Thériault, P., Allaire, S., Nadeau-Tremblay, S., Gaudreault, M. et Gagnon, V. (2023). Le forum de coélaboration de connaissances: source d'inspiration et de soutien à la rédaction d'un récit en cinq temps aux 2e et 3e cycles du primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 7(2), 27-56.
- Torgesen, J. K. (2002). The Prevention of Reading Difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00092-9](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00092-9)
- Torris, S. (2010). *L'écriture dramatique collaborative comme source de motivation dans le développement de la compétence à écrire des textes chez les garçons de 6ème année du primaire* [M.A., Université du Québec à Chicoutimi]. <http://proxy.uqar.ca/login?url=https://search.proquest.com/docview/857921518?accountid=14720>
- Tremblay, O. (2015). Un dispositif de formation en didactique de l'écriture littéraire et son impact sur le rapport à l'écriture et à son enseignement chez des enseignants de français langue première au Québec. *Lettrure*, 3, 32-50. <http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-3/un-dispositif-de-formation-en-didactique-de-l-ecriture-litteraire-et-son-impact-sur-le-rapport-a-l-ecriture-et-a-son-enseignement-chez-des-enseignants-de-francais-langue-premiere-au-quebec>
- Tremblay, O. et Turgeon, E. (2019a). Collaboration dans les cercles d'auteurs: pistes pour travailler la planification. *Vivre le primaire*, 32(1), 11-13.
- Tremblay, O. et Turgeon, E. (2019b). Les cercles d'auteurs, une démarche prometteuse pour un apprentissage intégré de l'oral au primaire. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 95-121). Éditions Peisaj.
- Tremblay, O. et Turgeon, E. (2022). Le plaisir croît avec l'usage: écrire, lire et partager dans les cercles d'auteurs. Dans P. Thériault et S. Allaire (dir.), *Susciter le plaisir d'écrire au primaire* Université du Québec à Chicoutimi - Équipe FRQ-SC sur le partenariat recherche-pratique en éducation. https://constellation.uqac.ca/id/eprint/8370/1/Collectif_Plaisir_Ecrire_Primaire_VF.pdf#page=41
- Tremblay, O., Turgeon, E. et Gagnon, B. (2020a). Appropriation différenciée de la démarche des cercles d'auteurs par quatre enseignantes du primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 1-27.

- Tremblay, O., Turgeon, E. et Gagnon, B. (2020b). Cercles d'auteurs et ateliers d'écriture : des dispositifs innovants pour un enseignement engagé de l'écriture au primaire. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), I-XIII. <https://doi.org/https://doi.org/10.1522/rhe.v4i2.988>
- Tremblay, O. I., Turgeon, E., Gagnon, B. et Laurence, S. (2019a). *Une communauté d'apprentissage d'enseignants-auteurs : pour une démarche engagée d'enseignement de l'écriture au 3e cycle du primaire - Rapport scientifique intégral*. Fonds de recherche Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/ophelie.tremblay_rapport_el_2016-2017_enseignants-auteurs.pdf
- Tremblay, O. I., Turgeon, E., Gagnon, B. et Laurence, S. (2019b). *Une communauté d'apprentissage d'enseignants-auteurs : pour une démarche engagée d'enseignement de l'écriture au 3e cycle du primaire - Résumé*. Fonds de recherche Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/ophelie.tremblay_resume_el_2016-2017_enseignants-auteurs.pdf
- Tremblay, O. I., Turgeon, E. et Queval, S. (2021). *Partager, écouter et rétroagir dans les cercles d'auteurs : une recherche-action pour développer la compétence à communiquer oralement des élèves du primaire*. <https://frq.gouv.qc.ca/projet/partager-ecouter-et-retroagir-dans-les-cercles-dauteurs-une-recherche-action-pour-developper-la-competence-a-communiquer-oralement-des-eleves-du-primaire/>
- Troia, G. A., Shankland, R. K. et Wolbers, K. A. (2012). Motivation Research in Writing: Theoretical and Empirical Considerations. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 5-28. <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632729>
- Trudeau, S., Lapointe, L. et Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3282583>
- Turgeon, E. et Tremblay, O. (2018). Adopter une posture d'auteur pour mieux enseigner l'écriture. *Vivre le primaire*, 31(4), 8-10.
- Turgeon, E. et Tremblay, O. (2019a). Construire sa confiance d'auteur grâce au cercle de partage. *Vivre le primaire*, 32(2), 8-10.
- Turgeon, E. et Tremblay, O. (2019b). Le cercle de révision: bénéficier du soutien des pairs pour améliorer son texte. *Vivre le primaire*, 32(3), 8-10.
- Turgeon, E., Tremblay, O. et Gagnon, B. (2020). Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs: regard sur la compétence à réviser d'élèves de 6e année. *Revue hybride de l'éducation*, 4(2), 53-72.

- Usher, E. L. et Pajares, F. (2006). Sources of Academic and Self-Regulatory Efficacy Beliefs of Entering Middle School Students. *Contemporary educational psychology*, 31(2), 125-141.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre* (2). De Boeck Supérieur.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Canadian Journal of Education*, 22, 144-157. <https://doi.org/10.2307/1585904>
- Vopat, J. (2009). *Writing circles: kids revolutionize workshop*. Heinemann.
- Vygotski. (2019). *Pensée et langage*. La Dispute. <https://www.cairn.info/pensee-et-langage-9782843033018.htm>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. *Handbook of competence and motivation*, 2005, 2-3.
- Wigfield, A. et Wentzel, K. R. (2007). Introduction to Motivation at School: Interventions That Work. *Educational Psychologist*, 42(4), 191-196. <https://doi.org/10.1080/00461520701621038>
- Wright, K. L., Hodges, T. S., Dismuke, S. et Boedeker, P. (2020). Writing motivation and middle school: An examination of changes in students' motivation for writing. *Literacy Research and Instruction*, 59(2), 148-168. <https://doi.org/10.1080/19388071.2020.1720048>
- Wu, X., Anderson, R. C., Nguyen-Jahiel, K. et Miller, B. (2013). Enhancing Motivation and Engagement through Collaborative Discussion. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 622-632.

