

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A)

PAR
SOPHIE TORRIS
BACHELIÈRE EN ENSEIGNEMENT DE L'ART DRAMATIQUE

L'écriture dramatique collaborative comme source de motivation dans le développement
de la compétence à écrire des textes chez les garçons de 6^{ème} année du primaire

Décembre 2010

*À Christophe,
Ma plus belle source de motivation*

*À Zoé, Tom, Lou,
Mes plus belles mises en scène*

REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier tous ceux et toutes celles qui furent mes sources de motivation tout au long de ce processus de recherche et d'écriture. La décennie qui s'est écoulée depuis mon inscription à la maîtrise n'a pas toujours été studieuse, s'égarrant volontiers sur quelques chemins de traverse qui néanmoins ont toujours su nourrir ma réflexion.

Je désire avant tout remercier chaleureusement, madame Marta Anadón, pour sa présence indéfectible à mes côtés. Comme une mère, elle a su être à l'écoute de mes doutes et de mes questionnements, acceptant mes errances viscérales et mes palinodies. Outre cette empathie toute socratique à mon égard, sa rigueur intellectuelle et ses compétences professionnelles m'ont permis d'aller jusqu'au bout de ce projet de recherche. En m'aidant à traduire mon savoir d'expérience et mes envolées littéraires en un discours plus scientifique, en m'apportant un soutien méthodologique et en orientant mon travail tout en respectant mes goûts et mes intérêts, elle m'a permis de clore ce long chapitre de ma vie par un fier et joyeux «happy end» et le pléonasme ici n'est pas de trop!

Je remercie également madame Louise Aubin, enseignante au primaire, pour la confiance qu'elle m'a accordée et ceci depuis mes tout premiers lazzi sur les estrades scolaires. Notre collaboration a motivé non seulement de nombreuses aventures théâtrales mais aussi l'idée de ce projet de recherche.

Je bénis les trois petits clowns écrivains qui, en ne prenant pas la plume à la légère, m'ont offert un terrain de recherche non seulement riche d'enseignements et de découvertes mais aussi truffé d'espiègleries souvent fort à propos.

Merci à Christiane Perron, ma gentille fée de la mise en page grâce à qui mon mémoire est en robe de bal!

J'embrasse mes trois petits amours, Zoé, Tom et Lou qui ont eu le temps de grandir et qui m'ont vu grandir moi aussi, comme maman, comme étudiante, comme professionnelle. Ils pigmentent à la perfection chacune des vies que je m'écris tandis que j'essaie d'être une des plus jolies couleurs de leurs desseins respectifs.

Enfin, je veux exprimer toute ma gratitude à celui qui partage ma vie, Christophe, ma dynamique motivationnelle. Il est ce complice franc, patient, drôle, sensible et aimant qui a su deviner en moi ce désir de changement inavoué, inavouable peut-être. Je le remercie de m'avoir toujours soutenue, encouragée jusqu'à ces vendanges tardives. Il n'est plus question dorénavant que mon esprit soit en jachère!

Un clin d'œil à mes sœurs adoptives, les Oinks. Ce mémoire est mon bébé, elles en sont les « mamatantes »!

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	iii
Table des matières	v
Résumé	ix
Introduction	10
Chapitre 1	
Problématique de la recherche.....	13
1.1 Les différentes raisons liées au manque de motivation à écrire le français.....	15
1.2 Les nouvelles recommandations du MELS pour une remotivation intrinsèque de l'apprentissage du français écrit.....	28
1.3 Un environnement pédagogique innovateur comme source de motivation	29
1.4 Les approches pédagogiques proactives	30
1.4.1 La méthode naturelle de Célestin Freinet	31
1.4.2 La pédagogie de projet.....	33
1.4.3 L'apprentissage coopératif.....	36
1.4.4 L'apprentissage collaboratif et le processus rédactionnel collaboratif.....	38
1.5 La médiation artistique	43
Chapitre 2	
Cadre théorique.....	50
2.1 Le concept de motivation.....	51
2.2 Les différentes théories explicatives de la motivation.....	52
2.2.1 La motivation dans la théorie psychanalytique.....	52
2.2.2 La motivation dans la théorie bémoriste	53
2.2.3 L motivation dans la théorie humaniste	54
2.2.4 La motivation dans la théorie de la psychologie cognitive.....	55
2.2.5 La théorie de la motivation humaine de Nuttin	56
2.3 La dynamique motivationnelle en contexte scolaire : une approche sociocognitive	58

2.3.1	Les composantes ou déterminants de la dynamique motivationnelle	58
2.3.1.1	Le rôle des besoins.....	58
2.3.1.2	La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.....	59
2.3.1.3	Le besoin d'autodétermination	59
2.3.1.4	Les niveaux d'aspiration et d'expectation	60
2.3.1.5	La motivation positive et la motivation négative.....	60
2.3.1.6	La motivation par les finalités ou par les moyens	60
2.3.1.7	Attributions causales et contrôlabilité.....	61
2.3.1.8	La perception de la valeur de l'activité.....	61
2.3.1.9	La perception de l'élève de sa compétence	62
2.3.1.10	La perception de l'élève de la contrôlabilité de l'activité.....	63
2.3.2	Les manifestations de la motivation	65
2.3.2.1	Les comportements verbaux	65
2.3.2.2	Les comportements non verbaux	66
2.3.3	Les indicateurs motivationnels de Viau.....	66
2.3.3.1	L'engagement cognitif.....	66
2.3.3.2	La persévérance	69
2.3.3.3	Le rendement ou la performance	69
2.4	La compétence « <i>Écrire des textes variés</i> ».....	71
2.4.1	Sens de la compétence	72
2.4.2	Les composantes de la compétence	73
2.4.3	Les stratégies liées à la compétence	73
2.5	L'atelier d'écriture dramatique collaborative : définition d'un espace-temps	74
2.5.1	L'atelier d'écriture	75
2.5.1.1	Un espace de prise de possession de l'écriture	76
2.5.1.2	Un espace de restauration d'une image de l'écriture	77
2.5.1.3	Un espace signifiant	78
2.5.1.4	Un espace de travail	78
2.5.1.5	Un espace ludique	79
2.5.1.6	Un espace de communication	80
2.5.1.7	Un espace de création	81
2.5.1.8	Un espace littéraire	81
2.5.1.9	Un espace de maturation.....	81
2.5.2	Les caractéristiques de l'écriture d'atelier	82
2.5.2.1	Écrivant ou écrivain ?	82
2.5.2.2	Transmission ou expérimentation ? Démarche didactique ou empirique ?	83
2.5.2.3	Aptitudes ou connaissances ?	84
2.5.2.4	Destinataires ?	85

2.5.2.5	Habileté ou processus ?	85
2.5.2.6	Plaisir ou travail ?	85
2.5.2.7	Évaluation ?	86
2.5.3	L'atelier d'écriture dramatique	88
2.5.3.1	Le texte dramatique : un outil de communication	88
2.5.3.2	Le texte dramatique : un appel au corps et à la voix.....	89
2.5.3.3	Le texte dramatique : son anatomie selon Bouchard	89
2.5.3.4	Le texte dramatique: son anatomie selon Bouchard (1989)	90
 Chapitre 3		
	Cadre Méthodologique	99
3.1	Une définition sommaire de l'étude de cas.....	101
3.2	La production de l'étude de cas	106
3.2.1	La planification de l'étude de cas	106
3.2.2	La collecte de données	107
3.2.2.1	Description de la situation	107
3.2.2.2	L'observation directe, technique de collecte de données	109
3.2.2.3	Le rôle de l'observatrice	111
3.2.2.4	L'enregistrement des données : l'enregistrement vidéo pour une compilation complète.....	112
3.3	L'analyse des données recueillies	113
 Chapitre 4		
	Présentation des résultats	118
4.1	Quelques éléments du contexte.....	118
4.2	Présentation des résultats	120
4.2.1	Présentation des résultats liés à la motivation pour l'activité d'écriture	121
4.2.1.1	Perception de la compétence de l'élève	121
4.2.1.2	Perception de la valeur de la tâche.....	125
4.2.1.3	Perception de la contrôlabilité de la tâche	130
4.2.1.4	Engagement cognitif	134
4.2.1.4.1	Recours à des stratégies cognitives.....	134
4.2.1.4.2	Recours à des stratégies métacognitives	138
4.2.1.4.3	Recours à des stratégies de gestion de l'environnement et des ressources matérielles	141
4.2.1.4.4	Recours à des stratégies affectives.....	144
4.2.2	Présentation des résultats liés aux habiletés à écrire.....	147
4.2.2.1	Relevé des stratégies de planification	148
4.2.2.2	Relevé des stratégies de mise en texte	155
4.2.2.3	Relevé des stratégies de révision	159
4.2.2.4	Relevé des stratégies de correction	162
4.2.2.5	Relevé des stratégies d'évaluation de la démarche.....	164

4.3	Un bref retour aux objectifs de la recherche en lien avec la présentation des résultats	166
Chapitre 5		
	Interprétation des résultats	168
5.1	L'atelier d'écriture dramatique collaborative : une source de motivation pour l'apprentissage du français écrit	169
5.1.1	Changements au niveau des perceptions liées à l'apprentissage du français	169
5.1.1.1	Changements au niveau de la perception de la valeur de la tâche	170
5.1.1.2	Changements au niveau de la perception de la compétence	174
5.1.1.3	Changements au niveau de la perception de la contrôlabilité	177
5.1.2	Un certain engagement cognitif	179
5.1.2.1	Recours aux stratégies cognitives	179
5.1.2.2	Recours aux stratégies métacognitives	181
5.1.2.3	Recours aux stratégies de gestion	184
5.1.2.4	Recours aux stratégies affectives	185
5.2	L'atelier d'écriture dramatique collaborative : une source de motivation pour un travail effectif sur la compétence à écrire des textes	188
5.2.1	Recours aux stratégies de planification	198
5.2.2	Recours aux stratégies de mise en texte	190
5.2.3	Recours aux stratégies de révision	192
5.2.4	Recours aux stratégies de correction	194
5.2.5	Recours aux stratégies d'évaluation de la démarche	196
5.3	Un bref retour aux objectifs en lien avec l'interprétation des résultats	198
Conclusion		199
Annexe 1	.....	208
Annexe 2	.....	209
Annexe 3	.....	211
Annexe 4	.....	214
Annexe 5	.....	231
Annexe 6	.....	233
Bibliographie		235

RÉSUMÉ

L'amour que nous portons à la langue française et le désespoir de constater que son usage se perd nous ont amené à entreprendre cette recherche. La problématique du manque de motivation pour le français écrit se fait beaucoup plus sentir chez les garçons que chez les filles, la perception négative de la tâche d'écriture et de leurs compétences entraînant chez eux un manque évident d'engagement et de persévérance pour la matière.

Notre cadre théorique présente d'une part le concept de motivation comme une dynamique complexe et changeante qu'un environnement pédagogique innovateur pourrait stimuler et d'autre part expose les différents atouts de l'atelier d'écriture et du genre dramatique.

Bénéficiant d'une expertise dans l'enseignement du théâtre et dans l'encadrement d'ateliers d'écriture, nous supposons que l'atelier d'écriture dramatique collaborative, lui-même faisant partie d'un projet à plus long terme de représentation théâtrale, peut offrir un cadre susceptible de remotiver intrinsèquement l'apprentissage du français écrit chez les jeunes du primaire. C'est donc en observant l'interaction de trois garçons de sixième année en situation d'écriture, en décrivant et en analysant les processus métalangagiers et métacognitifs explicités par leurs échanges que nous démontrons non seulement des changements au niveau des perceptions liées à la valeur qu'ils accordent à la tâche, à la contrôlabilité qu'ils détiennent par rapport à la tâche ainsi qu'aux perceptions qu'ils ont de leur compétence à bien écrire un texte, telle qu'elle est décrite dans le Programme de Formation de l'École Québécoise. L'analyse des données montre combien, dans ce contexte précis, les jeunes garçons s'investissent dans un travail effectif de planification, de mise en texte, de révision et de correction et combien ils ont recours à différentes stratégies d'apprentissage. Les résultats s'avèrent intéressants et invitent les enseignants à voir en l'écriture théâtrale, un processus dynamique, exploratoire et contextualisé qui ouvre sur un nouveau rapport à l'écrit.

Introduction

Est-il normal que de nos jours, un élève sur trois soit incapable d'écrire sans faire moins de deux fautes par ligne ? Faut-il comme le suggèrent certains, simplifier, épurer la langue française de toutes les élégantes complexités qui l'habillent pour permettre une assimilation plus facile à des élèves démotivés ou en difficulté d'apprentissage ? La langue française a cette particularité que son développement a été en partie la mission de groupes intellectuels comme la Pléiade ou d'institutions comme l'Académie Française qui ont œuvré pour en faire une langue de prestige. Ce n'est certainement pas en dépouillant la langue de Molière de toutes ses subtilités que nous pouvons penser remotiver son apprentissage. C'est bien au contraire, en offrant un espace pédagogique interactif permettant d'explorer la variété des ressources de la langue écrite que nous pensons changer les perceptions négatives liées à l'apprentissage du français et motiver un travail signifiant sur la compétence à bien écrire.

Notre premier chapitre présente l'état de la question ainsi que la problématique qui sous-tendent notre démarche de recherche. Attribuant les faibles résultats en français écrit à un manque certain de motivation pour la matière, nous nous penchons tout d'abord sur les

diverses raisons expliquant cette carence motivationnelle accrue chez les garçons. Ensuite et en réponse aux recommandations du MEQ (2007) visant à remotiver et à soutenir la compétence à écrire, nous tentons de définir, en nous inspirant d'approches pédagogiques proactives reconnues, ce que pourrait être un environnement pédagogique innovateur invitant les élèves à vivre des situations d'écriture concrètes et signifiantes susceptibles de changer leur rapport à l'écrit. Nous évoquons enfin notre pratique de l'atelier d'écriture dramatique collaborative comme une source éventuelle de motivation de l'écriture envisagée alors comme un processus dynamique interactif.

Notre deuxième chapitre expose le cadre théorique incluant diverses théories explicatives de la motivation et explicitant plus spécifiquement la dynamique motivationnelle de Viau (1999). Suite à une définition de la compétence à écrire des textes variés selon le *Programme de l'École Québécoise*, nous précisons la nature de l'écriture d'atelier et nous clôturons ce chapitre sur les atouts de l'écriture dramatique.

Nous retrouvons dans notre troisième chapitre toutes les informations portant sur la méthodologie et sur la procédure utilisée pour atteindre les objectifs de recherche formulés. Nous y précisons donc le cas choisi, soit un groupe de trois jeunes garçons en contexte d'atelier d'écriture dramatique collaborative, ainsi que l'outil privilégié pour le recueil de l'information, soit l'observation directe, facilitée par un enregistrement vidéo retranscrit en verbatim.

Notre quatrième chapitre est réservé à la présentation des résultats. Ces derniers mettent l'accent d'une part sur les changements de perception quant à la tâche d'écriture, sur l'engagement cognitif effectif et motivé du trio de co-scripteurs et d'autre part sur la mise en œuvre et le développement de stratégies d'apprentissage liées à la compétence à écrire des textes.

Notre cinquième chapitre a pour objet la discussion des résultats obtenus en regard non seulement du développement et de la conscience d'un possible soi écrivain, mais également de l'émergence d'une réflexion sur la manière de bien écrire. Contextualisée parce que participant à un projet, signifiante car destinée à être adressée à un public et ludique parce que vécue comme un terrain d'exploration stimulée par une oralisation collective, tâtonnante et réflexive, l'écriture dramatique collaborative a tous les atouts pour motiver le développement de la compétence à bien écrire. Ce chapitre évoque également les limites de l'étude et envisage quelques perspectives futures.

Notre conclusion présente les limites de notre étude et ouvre les perspectives d'une recherche plus conséquente qui formulerait les bases d'une didactique de l'écriture théâtrale au primaire, outil pour les enseignants susceptible de changer le rapport que les jeunes entretiennent avec l'écrit.

CHAPITRE 1

Problématique de la recherche

Le manque de motivation des jeunes pour le français n'est pas un phénomène nouveau, mais il atteint ces dernières années des proportions inquiétantes. Il semble que les jeunes ne perçoivent plus ni l'utilité, ni la nécessité de lire, d'écrire, de communiquer oralement. Pourquoi en effet devraient-ils soigner leur langage quand leur environnement privilégié une langue souvent peu châtiée, quand le clavardage devient un mode de communication prisé ? Il est indéniable qu'une langue doit évoluer avec le temps. Mais doit-on parler actuellement de mutation de la langue ou de sacrifice ? La Commission Larose sur l'avenir du français au Québec évoque déjà en 2001, la position précaire du français. Plus récemment, en 2006 et afin de faire le point sur la réforme scolaire québécoise, le MEQ met sur pied une table de pilotage du renouveau pédagogique dont le rapport final est sans équivoque quant à la faiblesse marquée des élèves du primaire en ce qui a trait à l'acquisition des connaissances en français. À la suite de ce constat alarmant, le MEQ confie à un comité d'experts le mandat de déposer un avis et des recommandations sur l'apprentissage du français et plus spécialement du français écrit. Le 6 février 2008, la Ministre de l'Éducation, Michèle Courchesne rend public le rapport de ce comité d'experts, intitulé *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire* (Gouvernement du

Québec, 2007), rapport s'articulant autour de vingt deux nouvelles mesures visant l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire. Désireuse de faire du français une priorité à l'école et un devoir de société, la Ministre conclue ainsi sa présentation :

La langue française est au cœur de notre identité. Il est essentiel que nos enfants l'aiment, la respectent et en soient fiers. Nous interpellons les parents et la société dans son ensemble en leur demandant un appui de tous les instants, car il est question de l'âme même de la nation québécoise. (Courchesne, communiqué de presse, 6 février 2008)

Si cette question d'identité est inquiétante et interpelle son lot de chercheurs (Corbett, 1990; Bouchard, 1998), nous nous préoccupons également de la maîtrise de la langue en tant que pierre d'assise de tous les autres apprentissages. L'apprentissage du français est à la base d'autres réussites scolaires et selon le MEQ (1994), des difficultés d'apprentissage dans le lire-écrire au primaire peuvent générer une baisse de motivation, des retards et des échecs dans toutes les matières, pouvant conduire les élèves au décrochage.

Parmi les quatre compétences à développer en français, langue d'enseignement (MEQ, 2004, p.73), la compétence « écrire des textes variés » est celle que les élèves développent le plus difficilement. Depuis 1986, le MEQ administre une épreuve obligatoire d'écriture à tous les élèves qui sont en fin de troisième cycle du primaire. Cette épreuve a pour but d'évaluer le degré d'atteinte de la compétence à écrire des textes variés. Les résultats sont évocateurs du malaise puisque selon le Conseil Supérieur de l'Éducation (1999), seulement 37,8% des garçons et 56,8% des filles ont les compétences suffisantes en

écriture pour entrer au secondaire. Il est donc pertinent de s’interroger sur les raisons de ce faible taux de réussite en français. On sait selon l’énoncé de politique éducationnelle livré par le MEQ (1997) que la réforme en cours s’appuie sur une approche par compétences, d’inspiration socioconstructiviste. Instaurée depuis 1999, cette nouvelle réforme propose que l’élève se représente et s’approprie lui-même les connaissances. L’apprentissage est dorénavant envisagé comme un processus actif et constructif qui ne peut donc être déclenché sans une implication certaine de l’élève. On peut alors invoquer comme tout premier facteur d’échec, le manque d’adhésion de l’élève face à l’apprentissage de l’écriture. En effet Vianin (2006, p.21), s’appuyant sur différentes recherches, souligne que tout apprentissage dépend avant tout de la motivation qu’il qualifie, d’ailleurs, de métaobjectif en éducation. Ce manque de motivation initial face à l’écriture représenterait donc le premier facteur d’échec.

1.1 Les différentes raisons liées au manque de motivation à écrire le français

Il est donc judicieux de se pencher avant tout sur les diverses raisons liées au manque de motivation à écrire le français. Si les avis sont nombreux et partagés, nous retiendrons les causes citées le plus fréquemment. En tout premier lieu et avant même la fréquentation scolaire, l’absence de familiarité de la famille avec les livres peut constituer, selon Maga et Méron (2003), un véritable handicap pour les apprentis lecteurs-scripteurs. Il est clair que le plaisir de la lecture ne peut se limiter à son apprentissage. Il faut avant tout, pouvoir créer l’envie de lire, de toucher les livres, de les regarder. C’est à la maison, dès la prime enfance, que la lecture doit apprivoiser petit à petit l’enfant en le faisant rêver, en

nourrissant son imaginaire. St Amant (2007) préconise également des habitudes de lecture fréquentes dès que l'enfant est en âge de lire seul, car elles comptent parmi les facteurs départageant ceux et celles qui sont en difficulté de ceux et celles qui réussissent.

Si le livre a rarement une place de choix au sein des foyers québécois, l'ordinateur, quant à lui est devenu un incontournable. On peut alors se demander si ces nouvelles technologies pour le moins envahissantes sont des alliées de l'apprenti scripteur. S'il y a pléthore d'études concernant l'efficacité des TIC en termes de motivation à l'apprentissage, Fenouillet (2005) trouve malgré tout que chez les élèves travaillant sur l'ordinateur, la finalité de l'apprentissage tend trop souvent à disparaître derrière le côté ludique du matériel et l'attraction des moyens proposés. L'utilisation des TIC doit toujours être subordonnée à une situation d'apprentissage et non pas s'y substituer comme c'est trop souvent le cas. Aussi, selon Grégoire (2008), recourir à l'ordinateur pour travailler les habiletés cognitives de faibles niveau (ex : exerciceurs) serait associé à un taux de réussite plus faible. À l'opposé, les élèves qui utilisent l'informatique pour développer des habiletés cognitives de haut niveau en sortiraient gagnants. Mac Arthur (1996) fait également mention des limites des correcteurs orthographiques qui ne détectent pas les erreurs homonymiques. Il ajoute que seulement 36% des élèves assistés d'un correcteur linguistique intégré à un traitement de texte corrigeant leurs erreurs. Si les TIC constituent un adjuvant efficace et motivant, il ne faut donc pas conclure qu'elles améliorent indubitablement la qualité de l'écriture. De plus selon Grégoire (2008), en alliant les technologies audio-visuelles, numériques et informatiques, en modifiant les bases mêmes

de l'écriture et de la lecture et en favorisant une circulation instantanée de l'information, les TIC rendent plus floue la frontière entre le scripteur et le lecteur.

Si le manque de motivation à l'écrit peut être expliqué par une absence de familiarisation avec le livre ou une mauvaise utilisation de l'ordinateur, l'essentiel du problème se loge surtout dans les perceptions négatives qu'enseignants et élèves entretiennent quant à l'apprentissage du français écrit. En effet, selon Bilodeau (1994, p16), les enseignants eux-mêmes perçoivent leur propre enseignement de l'écriture trop souvent comme une technique à appliquer. Ils pensent ne concevoir que la valeur instrumentale, utilitaire de l'écriture, liée aux objectifs de connaissances et de savoir-faire techniques (appréciation première de l'écriture comme outil et moyen de communication et d'expression), plutôt que sa valeur terminale liée au développement de la pensée et de la personne (appréciation première de l'écriture comme outil et moyen permettant l'atteinte des objectifs de développement global d'un individu). L'auteur dénonce ainsi la conception scolaire trop restreinte de l'écriture qui nuit à sa popularité ainsi que la défaillance des enseignants qui, dans son étude, avouent ne pas être certains de faire les bons choix didactiques et pédagogiques quant à l'enseignement du français écrit.

Chénard (2004, p.25) pense en effet que la pédagogie de l'écriture a perdu une certaine dimension pragmatique qui est censée faire sens pour l'élève. Trop souvent l'écrit ne sert aucun but si ce n'est celui de son propre exercice. Pour Maga et Méron (2003), l'enseignement de l'écriture est décontextualisé, les différents apprentissages liés à sa

pratique étant cloisonnés, les enseignants les abordant souvent selon un ordre précis, se centrant essentiellement sur le contenu, s'attardant beaucoup sur l'aspect grapho-moteur, accumulant les exercices spécifiques en vue de l'intégration des connaissances à la suite d'une règle de grammaire. Il se fonde malheureusement trop souvent sur la rédaction de phrases isolées, sur la production d'énoncés multiples sans destinataire réel, sans but particulier, les élèves écrivant pour écrire ou parfois même écrivant à leur enseignant avec la consigne d'imaginer qu'ils écrivent à un autre destinataire. Comme la finalité de l'écriture est floue, l'élève ne lui accorde donc que peu d'intérêt, n'envisageant aucune perspective future liée à son apprentissage. Or, selon Lens (2006), il ne fait aucun doute que la perception qu'un élève se fait de l'utilité d'un apprentissage est primordiale quant à son engagement et sa persévérence dans une tâche.

De plus, l'écriture est trop souvent vécue non seulement comme un acte solitaire, individuel, quasi confidentiel, mais également comme un processus fastidieux. « Écrire, c'est devoir prendre patience, prendre le temps que la linéarité du discours développe des idées, mot après mot. » (Maga et Méron, 2003, p.13). Ces auteurs évoquent ainsi une rage contre l'épaisseur du temps dans le processus d'écriture. L'intolérance à la frustration qui caractérise les « enfants rois » de notre époque, pourrait également être à l'origine de difficultés motivationnelles. Jugée complexe, faisant appel à de nombreuses stratégies cognitives, l'écriture demande donc à l'élève des efforts et l'application de compétences diverses.

La compétence en écriture, c'est beaucoup plus qu'écrire un texte sans faute. Écrire constitue un acte complexe, qui met en jeu à la fois des processus cognitifs et des représentations sociales. L'élève doit planifier sa démarche, mettre son texte en forme et le réviser. Il y a donc beaucoup d'aspects à gérer en plus de la grammaire. (MEQ, 2007, p.4).

De plus, cet engagement scriptural n'est perçu par l'élève que comme un engagement cognitif alors qu'il pourrait être selon Maga et Méron (2003, p.187), social, affectif et même physique.

Balesse et Freinet (1961) condamnent à juste titre l'écriture qui ayant perdu sa dimension ludique « étrique les enfants dans une ambiance desséchée par une systématisation inévitable ». Ils déplorent l'application d'une technique identique pour tous qui ne s'attache qu'à des fins didactiques et à la sanction d'erreurs grammaticales et syntaxiques, étouffant ainsi la créativité naissante des enfants. C'est sans compter que des échecs multipliés sont autant de frustrations et d'humiliations pouvant mener progressivement l'élève à la résignation face à la perception négative de ses compétences. Un faible sentiment de compétence diminue de beaucoup la motivation de l'élève pour la tâche. (Vianin, 2006, p.40)

S'il est opportun de se pencher sur les différentes raisons de ce manque de motivation général en français comme l'ont fait les auteurs cités précédemment, il est urgent de cerner plus précisément les raisons du manque accru de motivation à écrire le français chez les garçons. Nous avons déjà pris connaissance des résultats masculins catastrophiques lors de l'épreuve obligatoire d'écriture de fin de primaire (CSE, 1999). Nous rappelons que

seulement 37% des garçons ont les compétences suffisantes pour entrer au secondaire. Ce constat ne surprendra d'ailleurs personne puisque les difficultés scolaires des garçons représentent depuis les années 80, une préoccupation de société, qui par le biais des médias, a pris ces dernières années, des proportions endémiques. Il n'est donc pas surprenant que cette question des écarts de réussite entre les deux sexes ait été analysée par de nombreux chercheurs.

En effet, dès le milieu du 20^{ème} siècle, Piaget et Inhelder (1955) initient les premières recherches sur les différences entre cerveaux masculin et féminin et reconnaît déjà que les habiletés langagières des filles et des garçons ne se développent pas au même rythme, faisant ainsi allusion à une problématique davantage physiologique. De nombreuses recherches du domaine sont menées parallèlement en neuropsychiatrie et sont vulgarisées plus récemment par Lémery (2004) qui, préoccupé par l'amélioration du sort des garçons à l'école en fait une synthèse. Tandis que chez les garçons, la testostérone agit sur le développement de l'hémisphère droit, les filles bénéficient quant à elles, de l'apport d'œstrogènes qui provoquent une croissance plus rapide des 2 hémisphères, dont le gauche étroitement lié aux habiletés langagières et contenant les aires de Broca, responsables de la parole et celles de Wernicke, responsables de la compréhension. Suivant toujours les considérations de Lémery et sachant qu'il y a chez la fille, une meilleure communication entre les deux hémisphères grâce au corps calleux qui se développe plus rapidement et qui assure cette communication, ce dernier en déduit que les fonctions cognitives semblent donc organisées dans le cerveau masculin d'une façon davantage spécialisée et localisée

dans chacun des hémisphères, alors que ces mêmes fonctions le sont de façon bilatérale chez la fille (Lémery, 2004, p.11). L'hémisphère gauche où se trouvent principalement les aires du langage, apparaît comme celui qui perçoit et traite les informations dans un mode séquentiel, méthodique, abstrait, temporel et plutôt par analyse. L'hémisphère droit quant à lui, perçoit et traite les informations dans un mode non verbal, simultané, spatial, concret, analogique et plutôt par synthèse (ibid, p.15). Donc, le garçon qui privilégie son hémisphère droit cherche le « pourquoi » pour mieux comprendre et ne sera pas attentif au « comment » que son enseignante s'évertue à lui démontrer. Il négligera les détails au profit d'une vue d'ensemble. Il cherchera à comparer et à établir des liens mais généralisera trop vite. Il voudra expérimenter et n'utilisera la parole que dans un second temps et cherchera les différences plutôt que les ressemblances (ibid, p.16). Ces considérations nous permettent déjà de supposer que le système scolaire semble plus adapté physiologiquement parlant aux filles. Lajoie (2003) fait écho aux dires de Lémery en dénonçant

...le milieu scolaire qui sollicite davantage l'hémisphère gauche, la démarche d'apprentissage scolaire accordant une importance considérable aux habiletés linguistiques en favorisant la réflexion, en multipliant les explications et les consignes verbales et ce, au détriment de la mise en action concrète et de la démarche de résolution de problèmes qui pourrait canaliser l'énergie physique ainsi que le besoin d'exploration manuelle et concrète des garçons. (p.47)

Garçons et filles ont donc non seulement un style cognitif différent, mais également selon Trocmé-Fabre (1987), un rythme de maturation cérébrale différent : à 11 ans, les filles auraient une poussée de croissance cérébrale deux fois plus forte que les garçons. Cependant, à 15 ans, ce serait l'inverse en faveur des garçons susceptibles d'acquérir les mêmes notions en 4 fois moins de temps qu'à 13 ans.

Si cette dimension physiologique peut expliquer ces écarts de réussite entre garçons et filles, d'autres chercheurs ont mis en relief des paramètres complémentaires dont celui de « genre ». En effet, si chacun naît avec un sexe attribué, le genre, quant à lui, s'acquiert d'abord par l'éducation familiale, puis au fil des interactions significatives vécues avec l'environnement social et culturel. Or, les pratiques éducatives et sociales ont toujours eu tendance à structurer, puis renforcer les stéréotypes sexuels, s'accordant aux idéaux de notre siècle qui veulent qu'un garçon soit fort, audacieux, capable de défier l'autorité, dominant, indépendant, cachant son ressenti, etc. Selon Lajoie (2003, p.86), il est aisé d'observer tant chez les familles que chez le personnel enseignant et même s'ils ne soupçonnent pas leur influence sur le genre, des traitements et des interactions différenciés, voire stéréotypés selon qu'ils s'adressent à un garçon ou à une fille. C'est ainsi que conformément à leur identité de genre respective, garçons et filles vont donc développer des stratégies d'apprentissage différentes, généralement manuelles, physiques et compétitives pour les garçons et plus intellectuelles, passives et coopératives pour les filles (Lajoie, 2003, p.45). « Les conduites des garçons sont définitivement compétitives et inquisitrices; celles des filles sont empreintes d'altruisme et de maternage. » (Lajoie 2003, p.17). Cette dernière soulève donc le fait que le système scolaire priviliege les valeurs féminines telles que le calme, le souci du détail, la concentration et la compassion. C'est ainsi que, selon St Amant (2007, p.61), le jeune garçon, en quête d'identité de genre résiste à ce système féminin afin d'affirmer sa masculinité. Souvent incapable de se définir, il se sert alors de contre-modèles (les filles) pour déterminer ce qu'il n'est pas. Cela peut l'amener à reléguer au second plan les attitudes et les comportements associés à la réussite

éducative (associée aux filles). Ainsi, selon Lajoie (2003, p.53) la majorité des garçons voient l'écriture comme une activité de « mauviette » car la calligraphie demande d'exercer de la motricité fine, aptitude généralement reliée à l'identité féminine. Gagnon (1999) ajoute que les garçons sont attirés par les matières plus ludiques, (sports et arts) et confirme donc la primauté de la culture du jeu à l'école. En ce qui concerne les loisirs, 85% des garçons préfèrent les sports à la lecture et 75% les jeux vidéo à l'écriture. Dans certains cas, l'indiscipline constitue aussi une forme de jeu et pour 56% des garçons, faire le clown est une façon de s'affirmer face aux professeurs (Bouchard et St Amant, 1996, p.215).

Enfin, ces conceptions de l'identité masculine amènent les garçons, et le plus souvent ceux qui sont issus de milieux socio-économiques faibles, à se distancier de l'école et de ses exigences, vécues comme des contraintes imposées de l'extérieur. « La façon dont la masculinité se concrétise dans certains milieux sociaux porte en elle une désaffection de l'école. » (St Amant, 2007, p.81). Cette notion d'identité de genre permet donc à Bouchard et St Amant (1996) d'arriver à la conclusion que cet attachement aux stéréotypes masculins est un facteur nuisible à la réussite des garçons, ces derniers ayant donc tendance à évoluer selon la loi du moindre effort. Tout cela se traduit en fin de compte par un certain désinvestissement tant à la maison qu'à l'école.

Si ces derniers auteurs attribuent le manque de motivation à des causes liées au sexe ou genre de l'élève lui-même, ils s'interrogent également sur l'impact de la perception enseignante. En d'autres mots, ces chercheurs s'intéressent au fait que la perception que l'enseignant a de l'élève « apprenant » peut influencer la motivation de ce dernier. C'est

ainsi qu'ils évoquent les croyances injustifiées des médias et du corps professoral quant au retard scolaire des garçons par rapport aux filles. Il n'y a en effet qu'en langue d'enseignement que les garçons enregistrent véritablement un retard scolaire par rapport aux filles (données du MEQ en ce qui a trait aux épreuves uniques, 2005). Cet écart n'est d'ailleurs pas propre au Québec mais touche, ces dernières années, la majorité des pays industrialisés (OCDE, 2003). Bouchard et St Amant ont donc mené une étude sur les estimations faites par le personnel scolaire quant au taux de décrochage respectifs des garçons et des filles. La majorité des enseignants (55%) croit à tort que les filles dépassent les garçons dans toutes les matières. Vianin (2006, p.45) reconnaît l'impact de l'effet Pygmalion en notifiant que souvent l'enfant se conforme aux représentations que se fait l'adulte de ses compétences. Il est donc aisé de conclure que ces perceptions erronées ne font que conforter chez le garçon une image scolaire négative de lui-même. Les résultats de cette étude continuent de parler d'eux-mêmes : 85% des enseignants pensent que les garçons n'apprennent pas comme les filles, 72% pensent que les garçons sont plus impulsifs, 67% pensent que le système scolaire n'est pas adapté aux garçons. Les enseignants ont donc tendance à différencier leur enseignement selon le sexe des élèves. Or, selon St Amant (2007), si l'on différencie, on laisse plus de place à l'expression de la masculinité.

Pourquoi cette différenciation de sexe obligée alors que plusieurs travaux ont montré que les caractéristiques de ceux et celles qui vont bien à l'école sont les mêmes pour les deux groupes de sexe ? On ne peut attribuer à tout un sexe des caractéristiques qui ne valent que pour une partie et qui valent aussi pour une partie de l'autre groupe. (p.81)

Pour cet auteur, il faut donc lutter avant tout contre les stéréotypes sexuels, car plus l'adhésion aux stéréotypes est grande, moins les résultats sont bons. Le fait de résister aux assignations identitaires stéréotypées est associé statistiquement aux succès scolaires. Les filles ne confirment que 44% des stéréotypes qui leur sont associés et obtiennent des meilleurs résultats, les garçons en valident 88% et leurs performances sont conséquemment moins bonnes (St Amant, 2007, p.89).

Il est clair que la perception qu'un enseignant a de l'élève masculin est un facteur motivationnel pour ce dernier. Des attentes positives influenceront le garçon de manière favorable. Cependant, ce dernier entretient lui aussi des perceptions négatives quant à la valeur de l'apprentissage de l'écrit. Le Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec présente en 1999 son rapport intitulé : *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. À la suite d'entrevues avec des élèves du primaire, cette étude révèle que le français est la matière la moins appréciée des garçons, alors que c'est l'inverse pour les filles. La différence peu marquée au début du primaire s'accentue tout le long du cheminement scolaire. De même Bouffard, Vezeau et Simard (2006), définissant les profils motivationnels en mathématiques et en français (basés sur les perceptions des compétences des élèves dans chaque matière, sur la valeur accordée à ces dernières et sur les buts d'apprentissage poursuivis dans chacune) chez 406 élèves du primaire démontrent le manque de motivation des garçons pour le français. Sans grande motivation pour la matière, les garçons ont tendance à entretenir des buts de performance quant à son apprentissage, c'est à dire travailler juste ce qu'il faut pour passer, ne pas doubler. Or, dans

les écrits scientifiques, on constate que les buts de performance ne favorisent pas la motivation contrairement aux buts d'apprentissage qui sont synonymes d'un plus grand investissement (Laporte, 2006). Tardif (1992) stipule que malheureusement, plus les élèves avancent dans le système scolaire, plus ils ont tendance à attribuer à l'école des buts de performance. Selon Elliot et Harackiewicz (1996), il existerait différents types de buts de performance, soit les types approche (que les élèves poursuivent quand ils tentent d'obtenir des jugements positifs de leurs compétences), évitement (quand ils cherchent à éviter des jugements négatifs) et enfin évitement du travail (quand ils font le minimum d'efforts requis pour obtenir la note de passage). Les garçons se contentent généralement de ce dernier type de buts. Il est clair, selon Vallerand et Sénéchal (1992) que si les filles présentent dans l'ensemble un profil près de la motivation intrinsèque (la scolarité représentant encore aujourd'hui pour une bonne partie d'entre elles, l'outil par excellence pour atteindre l'égalité des sexes), les garçons malheureusement quant à eux, se situent, selon les cas, plus près de l'amotivation ou de la motivation extrinsèque.

Nous venons donc d'examiner les différentes raisons expliquant ce manque de motivation accru pour le français écrit chez les garçons. Si certains chercheurs attribuent la faute au simple fait de naître et de vivre dans la peau d'un garçon (influence du sexe et du genre), d'autres accusent le corps enseignant et les médias de véhiculer certaines perceptions sans fondement. Sous le joug de ces influences, il est plausible de penser que le garçon puisse développer une aversion ou une indifférence pour le français écrit, ne lui

accordant que peu ou pas de valeur et se complaisant dans l'atteinte de buts d'évitement du travail.

Cette problématique perdurant, plusieurs auteurs (Vallerand et Thill, 1993; Viau, 1999; Vianin, 2006) désireux de palier ce faible investissement, se sont donc penchés sur le phénomène de la motivation afin d'en cerner les éventuelles sources. À ce sujet, Vianin (2006, p.29-30) expose très clairement les deux sources principales de motivation, à savoir les motivations extrinsèque et intrinsèque. La première pousse l'élève à effectuer l'activité pour en retirer un avantage ou éviter un désagrément, alors que la deuxième incite l'élève à effectuer l'activité par intérêt, pour elle-même, pour le plaisir et la satisfaction qu'il en retire. Parmi les sources de motivation extrinsèque, Vianin (2006, p.54) liste tous les types de renforçateurs qu'ils soient tangibles (friandises, gommettes, bonnes notes, matériel ludique, etc.), sociaux ou affectifs (compliments, écoute active, sourires, commentaires positifs etc.), ainsi que les activités de renforcement ou privilégiés (activités agréables telles que jouer, chanter, regarder un film, etc.). L'élève se trouve alors motivé par un élément extérieur à l'apprentissage lui-même. Par contre, la motivation intrinsèque naît à l'intérieur du sujet, indépendamment de toute récompense ou sanction. Cet état dynamique (la dynamique motivationnelle) est lié, selon Viau (1999, p.35-51), à trois types de perception que l'élève entretient, à savoir la perception qu'il se fait de la valeur d'une activité (intérêt et utilité) en fonction des buts qu'il poursuit, la perception de sa propre compétence dans l'accomplissement de cette activité (évaluation subjective de ses habiletés et de sa conviction à mener à bien l'activité) et enfin, la perception de la contrôlabilité de l'activité

(degré de responsabilité). Or, Vallerand et Thill (1993) soulignent que les élèves qui apprennent en étant motivés intrinsèquement obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui sont stimulés par une motivation extrinsèque.

1.2 Les nouvelles recommandations du MELS pour une remotivation intrinsèque de l'apprentissage du français

Il est nécessaire de développer chez les garçons une conscience de l'importance de l'apprentissage du français et de l'enjeu de cet apprentissage. C'est ce que semble prendre en compte le dernier rapport du MEQ (2007), *Mieux soutenir la compétence à écrire*, exposé par la Ministre Courchesne en février 2008 et qui fait état de nouvelles recommandations, se fondant surtout sur une remotivation intrinsèque des élèves, invités à vivre des situations concrètes de pratique (p.7), véritables situations d'écriture sous formes diverses et visant un but ou un destinataire identifiable ainsi que des occasions d'écrire multiples (pas seulement en classe de français) répondant à leurs besoins et intérêts :

- une écriture qui vise à exprimer sa pensée (réfléchir sur son écriture) et à montrer ses connaissances mais également à les communiquer (p.8) afin de construire un savoir être du scripteur qui est pris tel qu'il est, avec ses compétences, son niveau, ses attitudes, son histoire et sa culture;
- une revalorisation de la langue par le biais d'activités scripturales ludiques (p.23) (concours linguistiques, théâtre, etc..), petite révolution conceptuelle visant à lier l'écriture au plaisir, véritable moteur de motivation intrinsèque. L'écriture doit

également être présentée et vécue comme un processus actif et créatif, ouvert sur une pluralité d'entrées, un infini de langages;

- une exploitation du goût des jeunes pour l'écriture spontanée (p.25);
- la conception d'apprentissages pédagogiques innovateurs.

1.3 Un environnement pédagogique innovateur comme source de motivation

Ce rapport insiste sur l'importance d'un environnement riche, diversifié, innovateur où l'élève est acteur de ses apprentissages. Même s'il évoque surtout des facteurs situationnels relevant donc plutôt de la motivation extrinsèque, ces derniers jouent généralement un rôle déterminant dans le développement de la motivation intrinsèque. D'ailleurs, Viau (1999), ayant beaucoup travaillé sur le concept de motivation scolaire, notamment la motivation liée à l'apprentissage du français, dit à juste titre qu'un enseignant ne peut pas manipuler à sa guise les perceptions d'un élève mais qu'il peut offrir un environnement qui influence positivement ces perceptions (perceptions de la valeur de l'activité, de sa compétence dans l'accomplissement de l'activité et de la contrôlabilité de l'activité). La solution pour une remotivation de l'enseignement du français écrit pourrait donc éventuellement passer par l'amélioration de l'environnement et ceci par le biais de pratiques pédagogiques innovatrices, tel que suggéré dans le rapport du MEQ (2007).

1.4 Les approches pédagogiques proactives

Les approches pédagogiques, qu'elles soient ouvertes, actives, alternatives, différencieront l'action et l'autonomie, et selon Lajoie (2003, p.70), peuvent offrir de nombreuses propositions adéquates pour rejoindre l'élève masculin dans ses intérêts et besoins fondamentaux afin qu'il s'engage volontairement dans sa première démarche d'apprentissage. Bouchard (2003) après avoir comparé des garçons en situation de réussite et des garçons en difficultés quant à leur représentation de l'école ajoute que ces approches permettent aux enseignants de répondre à trois objectifs pédagogiques liés à la réussite des garçons qu'elle définit ainsi : « captiver, susciter le plaisir et donner le goût de l'effort » (p.36).

La plupart des approches pédagogiques proactives font consensus quant à la possibilité de rejoindre l'ensemble des élèves dans leurs besoins spécifiques. Parmi ces démarches d'apprentissage concrètes et signifiantes, susceptibles de « captiver, susciter le plaisir et donner le goût de l'effort », certaines ont fait leur preuve quant à leur aptitude à motiver l'apprentissage du français écrit et répondent à la dynamique motivationnelle selon Viau. Nous prendrons donc le temps d'en visiter quelques unes afin de constater comment elles répondent non seulement aux dernières exigences du MEQ (2007), mais également et surtout comment elles sont susceptibles de relancer la dynamique motivationnelle de l'écrit. Parmi ces approches, nous retiendrons les quatre suivantes : **la méthode naturelle de Célestin Freinet** qui fut avant-gardiste, jetant les bases de **la pédagogie de projet** et de **l'apprentissage coopératif**. Le processus entourant l'élaboration du texte libre, une des

techniques pédagogiques de la pédagogie Freinet a également des similitudes avec ce que Gaulmyn, Bouchard et Rabatel (2001) présenteront plus tard comme **le processus rédactionnel collaboratif**, qui offre selon nous toutes les qualités d'un environnement basé sur le projet et l'apprentissage collaboratif.

1.4.1 La méthode naturelle de Célestin Freinet

C'est dès le début du 20^e siècle que Célestin Freinet, instituteur dans le sud de la France, dénonce la scolastique (pédagogie traditionnelle coupée de la vie réelle) et préconise une méthode naturelle fondée sur le tâtonnement expérimental qui laisse toute la place à l'expression libre de l'enfant. Le texte libre, une de ses nombreuses techniques, est le point de départ du travail scolaire. Il est évident pour Freinet qu'un texte doit être motivé, avoir une fonction et un but social, c'est à dire qu'il doit s'envisager comme une pratique de communication avant d'être un moyen d'apprentissage de la langue. « L'institution scolaire pense à tort qu'il faut savoir comment écrire avant de se demander pourquoi écrire. Ce qui compte pour les jeunes, c'est de savoir pourquoi écrire et pour quoi (c'est à dire pour quelles causes) ils écrivent. » (Clanché, 1988, p.200). En effet, dans les classes Freinet, on écrit avant tout pour être lu, discuté, critiqué. Mais en bout de course, ce type de situation dialogique (écriture-lecture publique-discussion) permet d'étudier de près le fonctionnement de la production langagière. Il s'agit donc de partir de tâches entières et significatives pour aller vers des habiletés plus spécifiques. Si l'idée à exprimer est libre et spontanée (Freinet emmenait fréquemment ses élèves en classe-nature pour nourrir leur

inspiration), son expression doit quant à elle, être travaillée le plus possible et souvent en groupe pour le plaisir et l'intérêt de son destinataire.

C'est à même l'enfant, sous sa jalouse surveillance, sous sa responsabilité que nous allons polir un texte que nous nous appliquerons à ne point déformer. (...) Là, nous malaxons tous ensemble la langue française, nous la décortiquons pour la remonter ensuite; nous vivons la rédaction et sans aucune définition, sans explication théorique, nous réalisons le plus efficace des exercices de français. (Freinet, 1967, p.39-42).

C'est aussi grâce au support d'autres techniques, stimuli externes, comme l'imprimerie, le limographe, le journal scolaire, la correspondance interscolaire, le jeu dramatique, le dessin que l'élève s'engage dans un véritable travail collaboratif d'écriture. Le texte libre ne peut en effet se développer et s'enrichir qu'à la condition d'être mis en relation avec d'autres activités d'expression. « C'est en enlevant à l'écriture son statut de moyen privilégié, voire exclusif de l'expression, qu'en fait on la libère » (Clanché, 1988, p.21). En tout temps, « il ne faut en aucun cas que l'élève sente la comédie de l'étude car ce sont ces manies de faire travailler pour apprendre qui brisent les élans » (Freinet, 1967). L'élève doit au contraire sentir qu'il se réalise et que ce qu'il produit a une réelle valeur. « On peut accéder aux savoirs de deux façons; en assimilant des savoirs déjà existants et c'est la façon scolaire d'apprendre ou en les produisant. Le texte libre est une production, excellent outil de dédramatisation et d'appropriation individuelle de la chose écrite. » (Clanché, p.185-189). Chaque nouvelle idée constitue un nouveau défi pour les élèves, ceux-ci s'investissant dans un nouveau projet d'écriture à partager. Freinet, homme de

terrain avant tout, à l'écoute des besoins de ses élèves avait déjà saisi toute la dynamique motivationnelle engendrée par le projet et la coopération.

1.4.2 La pédagogie de projet

Si Freinet est le père de la pédagogie de projet, cette dernière s'est énormément développée au fil des ans dans les écoles. Plusieurs ouvrages pratiques (Arpin et Capra, 2001; Proulx, 2004) vantent ses mérites et plusieurs auteurs dont Goneau (2007) ont mené des recherches sur les qualités motivationnelles susceptibles d'être attribuées à cette approche pédagogique. Le dictionnaire Legendre (1993) la définit comme « une forme d'enseignement dans laquelle les élèves prennent entièrement en charge la réalisation de travaux choisis avec l'enseignant afin d'acquérir des méthodes de recherche et d'exploitation des documents et de développer par là des qualités d'autonomie » (p.971). Quant à Proulx (2004, p.9), il la définit comme « une entreprise collective gérée par le groupe-classe qui s'oriente vers une production concrète, qui induit des tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif pouvant varier en fonction de leurs moyens et de leurs intérêts ». Ce type de pédagogie offre donc à l'élève de contrôler lui-même la tâche d'apprentissage en s'y investissant selon ses goûts, ses sentiments tout en laissant libre cours à son originalité et sa créativité. Pour Arpin et Capra (2001) cette approche apprécie chaque enfant comme un être original avec ses aspirations et ses capacités, mais aussi comme une personne sociale avec des droits et des priviléges, avec des devoirs et des responsabilités. Or, selon Lemery (2004, p.22) la motivation scolaire de l'élève est tributaire du sens qu'il attribue à une activité ainsi que du pouvoir et

de la reconnaissance que lui offre cette même activité. Cet auteur défend le traitement SPR (sens, pouvoir, reconnaissance) comme moteur motivationnel et que la pédagogie de projet semble offrir à l'élève. En effet, concrètement, le projet ou défi apparaît comme une activité différente, à caractère souvent ludique, visant un objectif précis et choisi et dont la richesse des situations qu'il met en place est susceptible de modifier l'attitude au travail qui, offrant un certain espace de liberté, semble perdre les caractéristiques de la contrainte que les élèves vivent toujours mal.

On sait que l'un des symptômes des difficultés rencontrées en pédagogie de l'écriture provient de l'absence de contextualisation des productions écrites. En pédagogie de projet, l'écriture est toujours signifiante car polarisée, la production écrite devant être justifiée par un but précis et s'adresser à un ou plusieurs destinataires identifiés.

C'est donc par le biais d'un projet que Maga et Méron (2003) tentent de revaloriser la pédagogie de la lecture-écriture en milieu scolaire en lui donnant la forme d'un défi entre classes puis écoles où chacun va s'investir selon ses compétences et ceci afin d'en faire avant tout un plaisir convivial. Ainsi, la lecture se trouve motivée par la production de questionnaires sur les livres au programme. Ces questionnaires serviront pour les concours interclasses. Ce projet permet donc une articulation très pragmatique entre la lecture et l'écriture par le biais de situations fonctionnelles d'apprentissage, entraînant spontanément l'élève à la rédaction ludique de discours variés (questionnaires et jeux de société). L'écriture devient alors acte social signifiant puisqu'elle s'adresse aux pairs sous forme de

questions variées portant sur le lieu, le temps, les personnages, les objets et les actions clés du récit. Ce type de projet permet l'implication d'une classe entière et l'intégration de lecteurs de tout niveau, en leur offrant un espace de liberté éducative où l'apprenant gère lui-même ses apprentissages et se construit un savoir-être lecteur-scripteur.

Les compétences rédactionnelles mobilisées par les situations d'écriture d'un défi sont multiples et variées et leur enjeu fondamental. L'intérêt qu'elles présentent toutes est de s'exercer dans un contexte de communication finalisée. Les savoirs-faire acquis dans ces conditions sont de nature expérientielle : ils se construisent dans les aléas d'un trajet d'apprentissage vécu de l'intérieur. C'est l'occasion pour l'enfant de se construire une représentation dynamique et saine de l'écrit à un âge où elle est fort inachevée. (Maga et Méron, 2003, p.137).

Il s'agit en fait de faire passer l'apprentissage de l'écriture par des savoirs-faire plutôt que par des savoirs en l'ancrant dans une situation de production, l'élève prenant conscience de ses difficultés tout au long de son cheminement et y remédiant méthodiquement. Le défi est le tremplin même de l'apprentissage et permet de concilier pédagogie et didactique. « L'attention pédagogique s'attache à installer des situations d'écriture attrayantes et vraies, c'est à dire socialisées. L'attention didactique est soucieuse de favoriser l'apprentissage par une réflexion qui porte sur la manière d'écrire et par la systématisation d'un travail sur les compétences. » (Maga et Méron, 2003, p.148) Dans un tel projet, le travail sur la langue est motivé car partagé, questionné, contesté, travaillé au service d'autres buts que son seul exercice.

1.4.3 L'apprentissage coopératif

Freinet est également le père de l'apprentissage coopératif. Cette approche s'est aussi développée au fil des ans. Plusieurs ouvrages pratiques vantent ses mérites (Reid et al. 1993; Abrami, 1996), et de nombreux auteurs (Deschatelets, 2001; Simard, 2004; Brodeur, 2005), ont mené des recherches sur les qualités motivationnelles de cette approche pédagogique. Si l'école a pour but d'instruire, elle a également un but de socialisation. Le garçon n'est pas toujours motivé par l'apprentissage, mais il l'est par la socialisation. Or, l'école lui offre de s'identifier aux autres, d'adhérer à un groupe, de partager ses valeurs, de s'affirmer par rapport à l'élève de sexe opposé. Ainsi, le dictionnaire Legendre (1993) définit l'apprentissage coopératif comme « un mode d'apprentissage où les élèves cheminent en petits groupes autour d'un même objet d'études ou d'un projet précis » (p.72). Même si les échanges y sont généralement assez structurés (chaque élève ayant une partie du travail à réaliser), l'apprentissage coopératif favorise l'émergence d'une interdépendance positive entre les partenaires qui doivent conjuguer leurs efforts pour apprendre et réussir. Cette pédagogie de groupe a des similitudes avec la pédagogie de projet, puisqu'elle offre aussi pouvoir et reconnaissance à chaque élève qui apprend pour lui-même, mais également pour favoriser la réussite du groupe. Chacun est donc reconnu pour sa participation indispensable au succès.

Selon Jonhson et Jonhson (1987), les élèves travaillant en coopération démontrent, plus que les autres, des attitudes positives envers l'école, les matières, l'enseignant, les camarades, le travail et les autres. Il est d'ailleurs prouvé que le développement du

sentiment d'appartenance est un facteur motivationnel scolaire. Il est également vrai que chez les élèves en difficulté scolaire, on constate souvent un profond sentiment de frustration lié à la conviction de ne pas avoir la possibilité d'exercer un certain pouvoir à l'école. La formation de petits groupes en classe peut donc permettre à ces élèves d'échapper à ce sentiment d'impuissance. Le petit groupe d'apprentissage constitue donc un terrain propice à l'épanouissement et à la reconnaissance des capacités de chacun, à leur implication dans des décisions concernant l'apprentissage et la vie sociale dans la classe et donc, au développement de leur sentiment d'appartenance. L'apprentissage coopératif trouve sa raison d'être dans le besoin de résoudre un problème ensemble par exploration naturelle. Ce sont ces processus naturels qu'il est bon de reproduire en classe et non des processus institutionnels insignifiants. Selon Brodeur (2005, p.107), les difficultés des garçons en écriture surgissent au moment de l'énonciation de leurs idées. L'absence d'énonciation de la part d'un élève qui avait besoin d'aide est sûrement le plus lourd constat de sa recherche. Selon l'auteur, le développement de processus de socialisation qui suscite l'apprentissage coopératif peut contribuer à ce que les garçons se sentent davantage responsables de leurs apprentissages et ainsi motivés à réussir. De plus, en encourageant les élèves à utiliser leur pensée et leur langage dans le processus d'apprentissage, on valorise les idées et le langage en classe. Le petit groupe leur permet d'utiliser la parole de façon exploratoire, d'exprimer leur pensée à voix haute afin de développer petit à petit une confiance en leurs capacités linguistiques. C'est ainsi que le besoin d'écrire s'installe tout naturellement, prenant naissance dans ces moments de conscience collective.

Par ailleurs, le projet d'intervention de Simard (2004) montre qu'en liant écriture et activités coopératives durant une année scolaire chez des jeunes de 4^{ème} année, les élèves accordent plus de valeur au français et à l'écriture, se sentent plus compétents pour écrire et démontrent plus d'intérêt. À la fin de son projet d'intervention, les activités préférées des élèves sont d'ailleurs la production écrite complexe plutôt que les activités techniques (dictées) décontextualisées. Toujours selon Simard (2004, p.15), qui s'appuie sur les recherches de Slavin (1990) et Kagan (1992), l'apprentissage coopératif augmente la productivité des élèves, la performance scolaire, améliore la relation entre les élèves, augmente la motivation des élèves, développe l'estime de soi et la créativité, amène l'élève à se sentir plus responsable, aide les élèves ayant des difficultés scolaires et sociales à se sentir acceptés. Ces constats ne laissent donc aucun doute sur la pertinence de cette approche quant à son caractère motivationnel. Cependant, il existe une approche assez similaire à laquelle certains auteurs prêtent des vertus supérieures de motivation.

1.4.4 L'apprentissage collaboratif et le processus rédactionnel collaboratif

Baudrit (2007) tient à différencier l'apprentissage coopératif de l'apprentissage collaboratif. En coopération, les élèves savent ce qui les attend et ce qu'ils ont à faire, chacun ayant une partie précise du travail à réaliser. L'approche collaborative, quant à elle est fondée sur le choc des idées et se prête généralement à la rencontre de points de vue divergents. Ainsi, afin d'exposer son point de vue, chacun est obligé d'expliciter ses présupposés, d'argumenter et de fournir des exemples. On constate alors que l'approche collaborative, plus socioconstructiviste encore que l'approche coopérative, offre un réel

espace d'autonomie, qui serait susceptible de développer chez les co-scripteurs des perceptions positives de leurs compétences ainsi que de la valeur de la tâche, puisque chacun doit s'appuyer sur ses connaissances antérieures acquises pour négocier avec l'autre. Selon Baudrit (2007, p.10), l'approche collaborative met en avant des stratégies « chemin faisant », les partenaires ayant à prendre position quant aux manières d'aborder le thème proposé et surtout, à s'entendre sur leurs points de vue respectifs. Cette approche initie tout un travail d'argumentation et de raisonnement à plusieurs, mettant les partenaires directement en contact avec l'activité et toujours selon ce même auteur (p.68), les interactions sociales qui les font pénétrer dans la logique même du problème motivent les progrès intellectuels. Il ajoute qu'il faut voir dans l'approche collaborative une méthode qui stimule la curiosité d'esprit et oriente les élèves vers la réflexion et la découverte collective beaucoup plus que vers la pratique et la réalisation (p.63). En effet, selon Damon et Phelps (1989 p.155), « la collaboration a pour vocation d'orienter les groupes vers des concepts nouveaux pour eux », la rencontre d'idées contradictoires, les échanges tous azimuts à l'intérieur du même groupe étant généralement à l'origine de productions écrites à caractère novateur.

Parallèlement, Bruffee ((1984) cité par Baudrit, 2007, p.20), voit, lui aussi, dans l'apprentissage collaboratif un moyen assez puissant de développement de l'activité d'écriture. Bruffee s'appuie sur la thèse de Vygotski, un des pères du socioconstructivisme et ardent défenseur de la co-construction des savoirs pour dire qu'il existe une relation étroite entre pensée et langage. Pour le psychologue russe, le fait de travailler et de penser

ensemble sert les intérêts de chacun en termes d'apprentissage, ce dernier étant, lui-même, le résultat de l'intériorisation de l'interaction sociale. Le raisonnement de Bruffee s'inspire donc de celui de Vygotski : si la pensée individuelle est le résultat de dialogues intériorisés, l'écrit peut être perçu comme une réémergence de ces interactions intériorisées. En conséquence, il convient de favoriser les échanges entre les personnes pour améliorer les habiletés de chacune en matière d'écrit.

Il est donc approprié de dire que l'idée de faire travailler les élèves ensemble lors d'activités d'écriture n'est pas nouvelle. En effet, Hairston (1982) évoque déjà cette nouvelle façon d'envisager les activités d'écriture à l'école, introduisant la notion d'audience, le groupe devenant lieu d'écoute et d'intervention en vue de faciliter le processus d'écriture. Pour lui, la collaboration permet que les partenaires découvrent les fondations émotionnelles et sociales censées motiver le travail intellectuel.

On peut donc d'ores et déjà souligner la pertinence des notions d'audience (prise en compte des destinataires) et de processus (s'imposant par rapport à celle de produit) et supposer que ces notions sont des facteurs de motivation pour l'écrit.

Selon Saunders (1989), il existe cinq grandes catégories d'activités collaboratives d'écriture, mettant en action audience et processus : le *co-writing* où tous les partenaires travaillent à la rédaction d'un texte unique, le *co-publishing* où ils produisent des textes individuels servant à la réalisation d'un document commun, le *co-responding*, où les partenaires écrivent seuls sans projet commun mais doivent s'entraider à la révision, le *co-*

editing qui permet un échange des textes rédigés en solo lors de la correction et le *writing helping* qui ne suppose pas d'échanges mais qui offre de demander de l'aide sans obligation de réciprocité. Le *co-writing* semble être la plus collaborative des catégories d'activités d'écriture puisqu'elle nécessite que les partenaires travaillent ensemble sur la planification, la rédaction, la révision et la correction de leur texte.

C'est cette catégorie d'activité collaborative d'écriture que Gaulmyn, Bouchard et Rabatel (2001) retiennent pour leur étude. Ces derniers déplorent le fait que la plupart des recherches se penchent sur l'écriture en tant qu'acte individuel ou s'attardent sur le texte écrit en tant que produit fini. Or, nous comprenons bien que l'écrit n'est pas uniquement intéressant comme objet de consommation, il l'est aussi comme trace d'un processus, d'un mouvement. S'intéressant à l'écrit comme pratique sociale contextualisée et dynamique, leurs recherches se concentrent donc sur des processus de production (situations où l'écrit naît de l'oral) menés par deux co-scripteurs, l'objet visé étant donc un texte écrit à réaliser en parlant, contrairement aux habitudes d'écrire seul et en silence. L'étude de ces échanges conversationnels fait état de processus métalangagiers et métacognitifs que l'interaction oblige à expliciter pour l'autre. On assiste alors à la mise au point d'un texte par tâtonnement et essais successifs dans un processus motivé et toujours négocié. Pour Gaulmyn et al. (2001), la pratique de ce qu'ils baptisent « la rédaction collaborative », autrement nommée *co-writing* par Saunders (1989), est un facteur de progrès pour les scripteurs non experts, l'élaboration du texte étant motivée par la collaboration de deux co-scripteurs. Gaulmyn et al. (2001) ont essentiellement fait l'analyse conversationnelle de

processus collaboratifs d'écriture chez des co-scripteurs adultes de langue maternelle différente devant produire un texte argumentatif dans une troisième langue.

Si la réforme scolaire québécoise a encouragé une certaine pratique relationnelle de l'écrit plus signifiante et si l'idée de faire travailler les élèves ensemble lors d'activités d'écriture n'est pas nouvelle, ces dernières se bornent souvent à du *co-publishing* ou du *co-editing*, les élèves écrivant chacun la partie d'un tout et collaborant essentiellement sur la correction du tout (comme c'était déjà le cas chez Freinet). De plus, ce sont souvent des écrits dirigés, la parole des élèves n'étant pas tout à fait libre, sanctionnée par les exigences scolaires de l'enseignant. En effet, si certains enseignants se sentent à l'aise avec ces approches collaboratives, d'autres, par souci disciplinaire, sont encore fidèles à la tradition et restent très directifs, centralisant, gérant, contrôlant la parole. Selon Stubbs (1983), le discours de l'enseignant a toujours tendance à s'imposer soit par la durée du temps de parole, soit par le choix du sujet, le registre de langue ou le droit à l'initiative.

Nous retenons donc d'une part, que la motivation intrinsèque est liée aux différentes perceptions de l'élève, perception de sa propre compétence, perception de la valeur et de la contrôlabilité de la tâche. Nous relevons également le fait que certaines approches pédagogiques semblent susciter une certaine dynamique motivationnelle. Ce qui nous amène à supposer que l'apprentissage de l'écriture chez les garçons pourrait être davantage motivé si on leur proposait un environnement pédagogique susceptible de changer leurs

perceptions, s'inspirant donc à la fois de la méthode naturelle de Freinet, de la pédagogie de projet ainsi que de l'approche collaborative.

1.5 La médiation artistique

Si l'on retient les points forts de chacune de ces approches, ce nouvel environnement pédagogique devrait considérer en tout premier lieu l'élève comme une personne unique, originale avec des aspirations, mais également comme un être social avec des droits et des responsabilités. Ce nouvel environnement devrait donc offrir un espace de liberté où les savoirs, savoirs-faire et savoirs-être s'acquièrent de manière expérientielle et créative, par des processus naturels, actifs, plus ludiques et collaboratifs. Comme la langue y est le point d'ancrage, elle devrait y être partagée, questionnée, contestée, éventuellement ouverte sur d'autres langages, afin que le besoin d'écrire naîsse de cette oralité collective et que les élèves puissent découvrir avant tout les fondations émotionnelles et sociales censées motiver le travail d'écriture. Car, nous le savons et nous le répétons, le rapport à l'écrit est très inégal pour chacun des élèves selon leur sexe, leur genre, leur appartenance sociale. Si certains ont dans leur milieu familial un usage diversifié de l'écrit, la majorité des élèves ne vivent les pratiques d'écriture qu'exclusivement à l'école et de manière souvent trop dirigée. Selon Tran (1986), « l'écrit ne se situe pas seulement au niveau des codes ou des fonctions, mais aussi et surtout dans le passage d'une langue orale, sonore, rythmée, corporelle à une langue écrite, système de signes graphique » (p.20).

Or, on dirait bien que le système scolaire omet ce passage et ceci malgré les recommandations du MEQ (2007) qui désire que l'écriture devienne un processus actif et créatif ouvert sur un infini de langages. Il serait donc urgent d'établir un rapport différent à l'écriture. L'acte de langage ne doit plus être purement linguistique. Bourdieu (2001) dit à ce sujet que le pouvoir des mots n'est pas dans les mots mais hors des mots. C'est ainsi que Tran (1986) se demande très justement si l'élaboration d'une diversité de réseaux ne permettrait pas le développement d'une conscience linguistique motivée. Elle reprend ainsi l'idée de Freinet qui, nous le rappelons, voulait que le texte libre s'enrichisse au contact d'autres activités d'expression. C'est donc en associant langages corporel, sonore, graphique, verbal à celui de l'écrit qu'elle pense motiver cette conscience et développer un rapport poétique et ludique à l'écriture. Dans son étude, Tran (1986) propose une démarche pédagogique dans laquelle les pratiques de jeu dramatique sont associées à l'écriture, ceci en vue de situer l'élève de 1^{ère} année dans un contexte relationnel propice à la communication écrite. Aux langages corporel, sonore et verbal proposés dans différents ateliers de jeu dramatique, elle ajoute l'écrit comme moyen de conceptualisation, expression et communication des images intérieures. Le jeu dramatique permet donc des mises en situation et des réseaux de communication nombreux et diversifiés qui motivent des pratiques d'écriture constamment liées à des intentions de communication, puisque les textes libres individuels issus de ces pratiques dramatiques collectives se retrouvent dans un album collectif. Ainsi les élèves prennent conscience des différentes fonctions de l'écrit, celles de communication utilitaire, affective, poétique et ludique. L'écrit devient une nécessité car il est le seul, par le biais de l'album collectif, à pouvoir garder une trace

tangible du plaisir vécu lors du jeu dramatique longtemps après que l'atelier soit terminé.

Réalisant tout au long de son expérimentation que les productions écrites vont en s'améliorant et constatant une évolution certaine de la maîtrise syntaxique, de la cohérence textuelle et surtout de la motivation à écrire, l'auteure suppose donc que l'expérimentation de différents langages (corporel, verbal, graphique, écrit) favorise la conceptualisation et l'accès à la maîtrise de l'écrit chez des jeunes de première année.

Parce qu'elle est intégrée à la compétence de communication, la compétence linguistique semble se présenter aux élèves comme une nécessité imposée par les pratiques relationnelles. Ainsi se justifie l'apprentissage du code. (...) La seule motivation intrinsèque au plaisir de jouer et au partage des textes entretient l'intérêt des élèves pour les activités d'écriture pendant toute la durée de l'expérimentation. (Tran, 1986, p.238-240)

Or, c'est un fait que l'école oppose, malheureusement, trop souvent d'une part les facultés intellectuelles, la pensée rationnelle, analytique à développer dans les matières scolaires et d'autre part, les activités perceptives, l'intuition, l'invention, l'exploration ludique, la créativité à développer à travers l'éducation artistique. C'est comme si ces activités mentales respectives appartenaient à des domaines d'étude différents. Barboni, Gache et Ronin (2003) disent très justement que :

...l'art a bien souvent, à l'école, été présenté comme un supplément d'âme, relégué au second plan après les apprentissages dits fondamentaux et parfois même réservé aux bons élèves, à ceux qui pouvaient se permettre (parce qu'ils n'avaient pas de retard scolaire) de s'adonner à des activités gratuites. (p.106)

On dirait que l'école se refuse à lier création et apprentissage. Ces mêmes auteurs pensent à juste titre qu'il serait perspicace de sortir de cette habituelle dichotomie séparant

arts et apprentissage pour s'intéresser aux passerelles possibles (ibid, p79). De plus, le fait que la médiation artistique soit une aide effective pour les enfants en échec n'est plus à prouver. C'est d'ailleurs le postulat de base que les disciplines artistiques puissent éveiller en elles-mêmes curiosité et envie de s'impliquer (ibid, p55).

Si Tran (1986) a utilisé le jeu dramatique pour susciter avec succès le goût de l'écriture chez des élèves de première année, nous sommes, en tant qu'enseignante en art dramatique depuis 10 ans, interpellée par la possibilité qu'offrirait l'écriture dramatique collaborative d'exploiter le goût des jeunes pour l'écriture spontanée par le biais de ce processus signifiant, actif, réflexif et créatif ouvert sur un infini de langages (MEQ, 2007), afin de motiver le développement de la compétence à écrire des textes chez les garçons. En effet, chaque année et ce, dans différentes écoles et différents niveaux du primaire, nous travaillons avec les élèves à l'écriture dramatique de pièces de théâtre dans le but de mettre en scène ces écrits lors d'une production théâtrale de fin d'année. Regroupant les élèves en petits groupes de 3 ou 4, nous leur laissons toute liberté pour écrire ensemble les différentes scènes dramatiques dont le canevas a été ébauché auparavant en classe de manière collaborative. Nous nous servons du travail d'écriture collaboratif de ces groupes pour écrire une pièce qui leur ressemble et qu'ils auront donc plaisir à jouer. Outre le plaisir indéniable de monter sur scène, nous avons toujours perçu chez la majorité de ces élèves un certain engouement pour ces ateliers collaboratifs d'écriture. Ces ateliers d'écriture dramatique regroupent selon nous les approches pédagogiques examinées précédemment. À la fois pédagogie de projet, puisqu'ils offrent un espace de liberté où chacun peut exprimer

son originalité et répondre à des responsabilités choisies dans le cadre d'un défi collectif signifiant (écrire et jouer publiquement une pièce de théâtre), mais aussi approche collaborative car ils sont fondés sur la participation de tous, sur le choc des idées, la réflexion et la découverte collective.

C'est pour toutes ces raisons que nous pensons que ce type d'atelier d'écriture, véritable pratique sociale contextualisée et dynamique peut offrir aux élèves de vivre un réel processus rédactionnel collaboratif. Et, si pour Gaulmyn et al. (2001), la pratique de la rédaction collaborative est un facteur de motivation et de progrès pour les scripteurs adultes-non experts, nous pensons que cette même pratique dans le cadre d'ateliers d'écriture dramatique peut motiver les garçons à développer la compétence à écrire des textes. Ceci d'une part, parce que la rédaction conversationnelle permet que l'élaboration d'un texte soit motivée par la collaboration de co-scripteurs, mais également parce que cette collaboration a lieu dans un espace discursif différent. En effet, selon Barboni et al. (2003)

... l'atelier d'art est un lieu à part, un espace différent de la classe, où il importe que chacun trouve la possibilité de respirer à son rythme, c'est à dire d'être et de faire selon ses désirs, ses besoins, ses possibilités. C'est le lieu du possible où chacun est reçu dans un peut-être fondateur. C'est un espace sécurisant où chacun peut s'approprier son histoire sur un mode positif et se projeter dans l'avenir. (p.24)

Ces auteurs (2003) ajoutent que :

L'utilisation des médiations artistiques qui jettent un regard nouveau sur l'environnement, en considérant le formidable support d'expression des émotions que cela représente, est un moyen possible de décoder l'organisation du monde, d'expérimenter de nouvelles approches non entachées d'échecs, de ratages donc de peur et de refus. (p.55)

Enfin, le théâtre est pour nous un lieu de rencontre et de partage, la création collaborative permettant un autrement vivre, un autrement être. L’écriture dramatique serait peut-être la voie vers un autrement écrire offrant ainsi à l’élève la découverte d’une dimension non seulement utilitaire, mais aussi affective, ludique, poétique et autres de l’écriture.

Nous en venons donc à notre question générale de recherche qui se formule ainsi : Quelles manifestations de la motivation à développer la compétence à écrire des textes peut-on observer dans une situation d’atelier d’écriture dramatique collaborative impliquant trois garçons de sixième année du primaire ?

Cette question conduit à l’objectif général de cette recherche :

1. Identifier comment se manifeste, chez trois garçons de sixième année du primaire, impliqués dans une situation d’atelier d’écriture dramatique collaborative leur motivation à développer la compétence à écrire des textes.

Afin de répondre à l’objectif énoncé, nous aborderons en premier lieu l’historique des différentes théories explicatives de la motivation. Nous présenterons ultérieurement plus spécifiquement le concept de dynamique motivationnelle (Viau, 1999), pour ensuite définir la compétence à écrire des textes variés selon le programme de l’École Québécoise. Enfin, nous éclairerons le lecteur sur la nature de l’atelier d’écriture collaboratif, en établissant des liens entre cette pratique pédagogique originale et les nouvelles recommandations du

MELS (Courchesne, 2008) visant l'amélioration du français. Nous clôturerons ce chapitre par une liste des règles liées à l'élaboration de l'écriture dramatique, règles qui selon Bouchard (1989) peuvent être des déclencheurs de motivation pour l'apprentissage du français écrit.

CHAPITRE 2

Cadre théorique

Nous élaborerons, dans ce chapitre, notre cadre théorique afin de définir les concepts théoriques liés à notre question de recherche : Quelles manifestations de la motivation à développer la compétence à écrire des textes peut-on observer dans une situation d'atelier d'écriture dramatique collaborative impliquant trois garçons de sixième année du primaire ?

Dans notre premier chapitre, nous avons posé la problématique du manque de motivation accru pour le français écrit chez les garçons. Nous avons tenté d'en cerner les raisons (influence du sexe, du genre, perceptions du milieu scolaire et enfin perceptions et conceptions de l'apprenant lui-même). Nous avons également évoqué les différents environnements pédagogiques innovateurs comme clés d'une possible remotivation scolaire. Nous savons aussi que le dernier rapport du MEQ (2007), « *Mieux soutenir la compétence à écrire* » se fonde surtout sur une remotivation intrinsèque des élèves. Nous commencerons donc par aborder le concept de motivation afin d'en bien saisir les tenants et aboutissants, puis nous définirons la compétence à écrire des textes telle que définie dans le

programme de français, langue d'enseignement (MEQ, 2004) pour ensuite présenter cet espace-temps particulier qu'est l'atelier d'écriture dramatique collaborative.

2.1 Le concept de motivation

Qualifiée de métaobjectif en éducation par Vianin (2006, p.21), la motivation est véritablement complexe. Cette complexité vient notamment du fait que le concept de motivation se rattache à plusieurs écoles. Ces dernières, affiliées à différents courants, en ont chacune une définition propre. Nous nous proposons donc dans un premier temps de comprendre les différentes théories explicatives de ces écoles à travers le temps. Puis, nous nous intéresserons plus particulièrement avec Viau (1997, 1999) et Vianin (2006) à la dynamique motivationnelle en contexte scolaire. Il faut dire avant tout que l'idée de dynamisme est présente dans la racine même du mot *motivation*. En effet, étymologiquement parlant, le mot français *motivation* apparaît en 1845 (Giordan, 2005) et vient du mot latin *moveare* qui signifie *se déplacer*, donc se mettre en mouvement. C'est bien cet état d'instabilité qui fait qu'aujourd'hui encore la motivation scolaire, susceptible de varier avec le temps, fonctionne comme une manifestation d'impuissance pédagogique, utilisée trop souvent « en désespoir de cause, comme une explication finale, inévitable, rédhibitoire de l'échec » (Vianin, 2006, p.13). Il est en effet impossible de motiver directement et définitivement un élève, puisqu'il n'existe pas par nature d'élèves motivés. Selon Viau (1997) « une personne n'est pas en elle-même motivée à tout faire, en tout temps, en tout lieu. » (p.31).

2.2 Les différentes théories explicatives de la motivation

C'est donc en commençant par définir chacune des différentes théories explicatives de la motivation que nous allons constater qu'elles partagent toutes cette idée de dynamisme.

2.2.1 La motivation dans la théorie psychanalytique

Selon Vallerand et Thill (1993, p.8), la psychanalyse aborde la dimension affective de la motivation, le comportement individuel de chacun étant motivé par l'intérêt personnel et plus précisément par la recherche du plaisir et de l'évitement de la douleur. Vianin (2006, p. 48) ajoute que la théorie psychanalytique s'inspire du modèle de réduction de tension ou « homéostatique » qui suggère qu'une tension désagréable associée à une pulsion exige une libération d'énergie qui pousse le sujet à l'action afin que ce dernier retrouve un équilibre (homéostasie). Pour la psychanalyse, c'est tout d'abord dans le lien entre le sein de la mère et le bébé que s'initie le désir de connaître dont dépend le désir d'apprendre. En grandissant, lors de sa première année, l'enfant se rend compte qu'il n'est pas omnipotent. C'est quand il perçoit qu'il y a une différence entre lui-même et l'objet, quand il constate que l'objet convoité ou à connaître est extérieur à lui-même, quand il saisit qu'il n'est pas tout puissant que l'enfant accède progressivement au principe de réalité. C'est suite à la frustration de ne pouvoir voir ses besoins immédiatement satisfaits qu'il va développer des pulsions inconscientes d'investigation ou épistémophiliques. Ces pulsions trouvent donc leur origine dans le désir inconscient de connaître. Tout d'abord incarné par la mère, cet

objet extérieur devient ensuite désir de connaître la réalité. Pour Vianin (2006, p.52), cette approche ne laisse que peu de place pour la remédiation car elle pose les processus inconscients comme déterminants premiers des conduites humaines.

2.2.2 La motivation dans la théorie behavioriste

Les behavioristes changent radicalement d'optique en s'appuyant uniquement sur les motivations extrinsèques. Skinner (2005) développe la théorie du conditionnement, le comportement des individus étant dès lors motivé par des renforcements positifs (récompenses, valorisation du travail accompli, encouragements) ou négatifs (punitions). Il est intéressant de savoir cependant, que sur un continuum d'autodétermination (établi par Deci et Ryan (1971) cités par Vallerand et Thill, 1993, p.255), la motivation extrinsèque peut s'échelonner sur différents degrés : *la régulation externe* (l'individu est motivé par des stimuli externes auxquels il ne s'identifie pas), *l'introjection* (la source de contrôle est externe mais s'intériorise petit à petit), *l'identification* (l'individu s'engage dans une activité parce qu'il estime que ses conséquences sont importantes pour lui) et enfin *l'intégration* (accomplir une activité parce qu'elle correspond à ses aspirations sans forcément en retirer du plaisir). Si les derniers degrés s'approchent d'une motivation plus autodéterminée, le modèle behavioriste, quant à lui, néglige complètement l'aspect fondamental de la conscience de l'individu et son rôle déterminant dans le traitement de l'information, les récompenses ou sanctions étant trop extérieures à la dynamique même de l'apprentissage. Vianin (2006, p.65) ajoute que le vocabulaire de Skinner laisse songeur puisqu'il parle « de produire des élèves qui lisent de bons livres, de rendre les élèves

travailleurs et de tenir les élèves au travail », l’élève étant donc réduit à un objet d’investigation et d’expérimentation sous le pouvoir de l’enseignant. Selon l’OCDE (2000), les élèves extrinsèquement motivés ont tendance à faire le minimum d’efforts et veulent uniquement obtenir une récompense.

2.2.3 La motivation dans la théorie humaniste

C’est en tant que sujet et individu désirant constamment se perfectionner que les humanistes décrivent l’être humain. Pour Rogers (1976), l’homme est naturellement motivé à vouloir développer son potentiel et une image positive de lui-même. C’est ce qu’il appelle la *tendance à s’actualiser*. Il défend ainsi la théorie de l’engagement. Quant à Maslow (1970), il s’appuie lui aussi sur ce besoin d’auto-actualisation de l’homme tout en défendant le constat que l’homme est motivé par le désir de *satisfaire plusieurs besoins*, besoins qui sont *hiérarchisés* (pyramide). L’individu progresse dans cette hiérarchie au fur et à mesure que les besoins inférieurs sont comblés (besoins physiologiques, de sécurité, d’amour et d’appartenance et enfin d’estime personnelle et donc d’auto-actualisation). Cette conception que défendent les humanistes a un nouvel impact sur les recherches dans le domaine de la motivation, puisqu’elle aborde le besoin intrinsèque de l’individu d’être compétent et d’être un agent causal de son comportement (Vallerand et Thill, p.250).

2.2.4 La motivation dans la théorie de la psychologie cognitive

La motivation, ici, fait partie du système métacognitif de l'élève qui contrôle ses pensées. Pour les cognitivistes, ce sont ses propres conceptions et perceptions de l'apprentissage qui sont à la source de la motivation et qui vont donc influencer directement les sentiments et comportements de l'élève. La motivation sera donc tributaire dans un premier temps des propres conceptions de l'élève qui a tout d'abord une conception propre des buts poursuivis par l'école. Il peut poursuivre des buts de performance qui se caractérisent par la poursuite d'objectifs de reconnaissance sociale ou il peut poursuivre des buts d'apprentissage et dans ce sens prendre le contrôle de ses apprentissages et être motivé à développer ses compétences pour lui-même. Chaque élève se fait également sa propre conception de l'intelligence. Il peut croire en la stabilité de l'intelligence et se résigner s'il est en échec ou penser que l'intelligence peut se développer, l'erreur étant juste le signe d'une stratégie inappropriée et non le signe d'une incompétence intrinsèque. Dans un second temps, sa motivation sera tributaire des perceptions qu'il entretient quant à l'apprentissage. Chaque élève perçoit différemment la valeur de la tâche à effectuer. Si la tâche représente pour l'élève des retombées cognitives, affectives ou sociales, il est certain qu'il s'y engagera volontiers. Il s'agit pour l'enseignant de rendre explicites la signification, la valeur et la portée de la tâche. Les entrées possibles pour donner sens aux activités scolaires sont de quatre types selon André (1998) : comprendre le monde en permettant aux élèves de trouver dans les savoirs une explication des phénomènes ou des outils pour agir sur le monde, comprendre l'aventure humaine en plaçant les savoirs dans le contexte de leur découverte, se comprendre en amenant l'élève à comprendre son style

cognitif et enfin permettre à l'élève de vivre un projet. Chaque élève perçoit également différemment les exigences de la tâche à effectuer. Ces exigences sont généralement de quatre types : les connaissances antérieures dont l'élève dispose avant de commencer une tâche, les stratégies qui sont requises pour la mener à bien, les étapes nécessaires à sa réalisation, les critères retenus pour décider de la réussite ou non de la tâche. Si ces exigences sont bien explicitées, l'élève se sentira plus concerné car capable d'anticiper la tâche. Et enfin, chaque élève a sa propre perception de la contrôlabilité de la tâche à effectuer. S'il pense pouvoir maîtriser la tâche, il s'engagera, participera et persistera dans la tâche. Pour résumer, si l'élève découvre qu'il peut maîtriser son système cognitif (ses conceptions et ses perceptions), il ressentira alors un profond sentiment de contrôle personnel qui augmentera sa confiance en lui et sa motivation (Vianin, 2006, p.93).

2.2.5 La théorie de la motivation humaine de Nuttin (1985)

Les cognitivistes se sont penchés les premiers sur l'importance pour l'élève de concevoir des buts d'apprentissage. Nuttin, quant à lui, en fait son cheval de bataille. En effet, c'est la projection de l'individu dans l'avenir et l'élaboration cognitive de ses buts et projets, véritables constructions motivationnelles personnelles, qui sont pour ce chercheur, les clés de la motivation humaine. Cette théorie démontre que l'état normal de l'organisme, c'est de fonctionner et d'être actif. En d'autres termes, il s'agit ici d'un besoin naturel de progresser que Nuttin (1985) définit comme « une relation requise entre l'individu et le

monde » (p.91). Cette théorie se base donc sur deux aspects : le besoin de croissance et le contact de l'homme avec son environnement.

« Nous basant sur une conception relationnelle du comportement, nous placerons le point de départ de la motivation ni dans un stimulus intra-organique, ni dans le milieu, mais dans le caractère dynamique de la relation même qui unit l'individu à son environnement. » (Nuttin, 1985, p.12 et 268)

Chaque situation amène de nouvelles interactions avec le monde et « c'est en apprenant à se fixer un but (au sein de ce nouvel environnement) et à tout mettre en œuvre pour l'atteindre que les élèves comprennent le pouvoir de décision dont ils jouissent sur leurs actes et leurs projets. » (Mc Combs, 2000, p.83). De plus en atteignant le but fixé, l'individu est motivé à vouloir se dépasser encore. La tension motivationnelle naît donc de l'écart créé entre la situation actuelle et le but conçu. De plus, le but et le projet se conçoivent plus vite qu'ils ne se réalisent. Nuttin (1985) baptise cette distance psychologique, « la discrépance ». « C'est le décalage entre la réalisation cognitive d'un besoin (projet ou but) et sa réalisation au niveau réel qui donne lieu à la tension. » (p.217). Cette tension de l'individu en situation, (dans un espace-temps précis) crée une véritable dynamique motivationnelle.

Ces théories de la motivation aussi différentes soient-elles mettent en évidence l'incroyable complexité du processus motivationnel, l'idée même de processus montrant à quel point l'état de motivation est instable et dynamique. La motivation se trouve en effet à un carrefour où se croisent les pulsions plus ou moins inconscientes, les stimuli extérieurs, le besoin naturel de s'auto-actualiser, le système de tri et de traitement des informations par

le biais des conceptions et perceptions personnelles et enfin le caractère dynamique des relations individu-environnement.

Viau (1997, 1999) et Vianin (2006) se sont donc nourris de l'apport de ces différentes théories pour définir ce qu'est la dynamique motivationnelle en contexte scolaire.

2.3 La dynamique motivationnelle en contexte scolaire : une approche sociocognitive

S'inspirant de l'école phénoménologique en philosophie, cette approche sociocognitive souligne que le comportement de l'individu dépend de facteurs internes, mais que leur origine se trouve dans l'environnement. Viau (1997) insiste sur l'interaction entre les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux.

2.3.1 Les composantes ou déterminants de la dynamique motivationnelle

Malgré son caractère extrêmement changeant, la dynamique motivationnelle s'appuie sur certaines composantes (s'inspirant des différentes théories explicatives étudiées ci-dessus) sur lesquelles l'enseignant peut travailler dans l'ici et maintenant. Nous en ferons la synthèse avant d'aborder ensuite les manifestations ou indicateurs de motivation.

2.3.1.1 Le rôle des besoins

La motivation est suscitée par le désir de satisfaire différents besoins échelonnés sur cinq niveaux : besoins physiologiques, besoins de sécurité, besoins d'appartenance, besoins

d'être reconnu, besoins de réalisations de soi. Si les premiers besoins physiologiques demandent une réponse rapide, le non-accomplissement immédiat de besoins liés à la réalisation de soi peut contribuer à exacerber le désir. Concrètement, cela veut dire que l'apprentissage sera davantage motivé s'il représente un défi. Ceci dit, cette difficulté doit toujours se situer dans la zone proximale de développement de l'élève, car une tâche trop ardue peut le démotiver (Vygotsky, 1985).

2.3.1.2 La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque

La motivation intrinsèque est le résultat de « forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt, pour elles-mêmes et le plaisir qu'on en retire. » (Vianin, p.29). L'élève motivé de manière extrinsèque l'est par un élément extérieur à l'apprentissage, par une récompense ou une punition liées à son éventuel engagement dans la tâche d'apprentissage.

2.3.1.3 Le besoin d'autodétermination

L'autodétermination est la possibilité de pouvoir effectuer un choix dans le plus grand nombre de situations possibles. Pour Deci et Ryan (1991), ce besoin est une composante cruciale dans la dynamique motivationnelle, puisqu'il offre à l'individu de se percevoir comme le principal agent de son développement. Il est donc judicieux que l'enseignant différencie son enseignement.

2.3.1.4 Les niveaux d'aspiration et d'expectation

Le niveau d'aspiration représente « le but que le sujet s'est fixé et le niveau qu'il désire atteindre lorsqu'on le place devant une tâche. » (Vianin, 2006, p.32). Ce but correspond à un idéal. Le niveau d'aspiration de l'élève sera élevé si l'influence familiale est positive et s'il a vécu un bon nombre de réussites. Un élève ne vivant que des échecs a tendance à perdre ses aspirations. Le niveau d'expectation représente « l'évaluation anticipée de la part d'un individu des résultats d'une de ses performances » (Vianin, 2006, p.32). C'est le niveau réaliste que le sujet peut espérer atteindre. Si le but fixé par l'enseignant est précis, qu'il décrit parfaitement le comportement attendu et les conditions de réalisation de la tâche, l'élève sera plus performant.

2.3.1.5 La motivation positive et la motivation négative

La motivation positive concerne celui qui, motivé par la réussite, attribue ses réussites à ses propres capacités et ses échecs à un possible manque de travail. La motivation négative concerne celui qui, motivé par l'échec, a tendance à imputer ses réussites au hasard et ses échecs au fait qu'il est peu doué. L'enseignant a un rôle à jouer ici afin de faire prendre conscience à l'élève qu'il est responsable de ses apprentissages.

2.3.1.6 La motivation par les finalités ou par les moyens

L'élève peut être motivé par les finalités en polarisant son attention vers un but déterminé au risque de ne pas se donner les moyens d'atteindre son objectif. L'élève peut

contrairement être motivé par les moyens au risque de se perdre dans la maîtrise technique que requiert l'activité et de ne plus apercevoir le but que ces moyens sont censés lui permettre d'atteindre. Il est nécessaire que l'enseignant insiste sur le fait que l'un ne va pas sans l'autre et que c'est le rapprochement des deux qui mène à la réussite.

2.3.1.7 Attributions causales et contrôlabilité

La motivation d'un élève est grandement influencée par la façon dont il perçoit les causes de ses réussites ou de ses difficultés. Sont-elles internes (intelligence, stratégies accomplies...) ou externes (qualité de l'enseignant, difficulté de l'épreuve...), sont-elles permanentes (inintelligence) ou modifiables (manque d'effort), sont-elles contrôlables (la cause est-elle sous le pouvoir de l'enfant ?). Le rôle de l'enseignant est donc de permettre aux élèves d'attribuer leurs réussites ou leurs échecs à des causes qui sont sous leur pouvoir et qui sont évolutives.

2.3.1.8 La perception de la valeur de l'activité

Elle se définit comme le jugement que l'élève porte sur l'intérêt (renvoie au plaisir intrinsèque que l'on retire de l'accomplissement d'une activité) ou sur l'utilité (renvoie aux avantages que l'on retire de l'accomplissement d'une activité) ou sur l'importance (renvoie à la possibilité de confirmer ou d'améliorer son estime de soi) ou sur le coût (renvoie à l'énergie et au temps consacrés à l'accomplissement d'une activité) de l'activité. La perception de la valeur de l'activité renvoie elle-même à deux concepts : la ***notion des buts***

(sociaux ou scolaires), les buts scolaires eux-mêmes divisés en buts d'apprentissage (visés par l'élève pour acquérir de nouvelles connaissances et améliorer ses habiletés) et buts de performance (poursuivis pour plaire aux autres ou pour obtenir récompense ou félicitation), les buts de performance étant eux-mêmes divisés en type approche (buts que l'élève poursuit pour obtenir un jugement positif de ses compétences), type évitement (quand l'élève cherche à éviter un jugement négatif en abandonnant l'idée de s'investir afin de ne pas avoir à faire face encore une fois à un échec) et type évitement du travail (faire le minimum d'efforts requis pour obtenir la note de passage) et *la perspective future ou aspirations* (capacité de l'élève d'échelonner dans le temps les buts qu'il s'est fixés. Cette notion de perspective future est liée au besoin de l'élève d'élaborer mentalement des plans, des intentions et des tâches plus ou moins structurées dans le temps. Pour qu'un élève s'engage dans une activité, il doit être capable d'en saisir la portée et l'importance.

2.3.1.9 La perception de l'élève de sa compétence

C'est le jugement que l'élève porte sur sa capacité à réussir une activité. Il est capable de comprendre les exigences de la tâche. Il peut faire des liens avec ses propres connaissances antérieures, élaborer les stratégies et les étapes requises en vue de la réalisation de la tâche. Enfin, il est apte à s'autoévaluer.

2.3.1.10 La perception de l'élève de la contrôlabilité de l'activité

C'est le niveau de contrôle interne ou externe que l'élève croit avoir sur le déroulement d'une activité et sur ses résultats. Il se peut qu'un élève ayant accumulé plusieurs échecs en français finisse par abdiquer, ayant le sentiment de n'avoir plus aucun contrôle sur ses apprentissages. Viau (1999, p.51) appelle cette forme aiguë de sentiment de perte de contrôle, l'« impuissance apprise ».

Selon Viau (1999, p.33), les perceptions sont des jugements qu'une personne porte à l'égard d'évènements (perception de la valeur et de la contrôlabilité d'une activité), des autres ou d'elle-même (perception de sa propre compétence). Relevant d'un processus car elles sont changeantes (nous sommes constamment en train d'interpréter ce qui nous arrive), les perceptions sont également de nature subjective et peuvent même être parfois irréalistes. Mais, quoi qu'il en soit, elles agissent sur nos comportements et inévitablement sur notre motivation à apprendre. Liée donc aux différentes perceptions de l'élève, perceptions susceptibles de varier selon le temps, le lieu, la matière étudiée, les activités d'enseignement qui s'y rattachent, la motivation est donc un état incroyablement dynamique.

Vianin (2006) insiste bien sur le fait qu'« il n'existe pas de solution simple, définitive, complète et valable pour tous les moments et tous les individus » (p.193), puisque la motivation s'incarne toujours différemment selon les perceptions de l'ici (lieu d'incarnation) et du maintenant (temps d'incarnation). Malheureusement, le milieu scolaire

a tendance à sous-estimer le pouvoir de ces perceptions. Pourtant Pajarès et Jonhson (1996) constatent que la perception que les élèves ont de leurs capacités en écriture influe autant sur leurs résultats que leurs capacités réelles. L'enseignant doit donc avant tout être conscient de la nature capricieuse de l'état de motivation et apprendre à travailler dans l'ici et maintenant. En effet, l'étude des composantes de la motivation nous montre combien il est important que l'enseignant soit à l'écoute et offre à l'élève un environnement pédagogique différencié, qui lui propose de vivre des défis à sa mesure, des réussites ou parfois des échecs mais qui peuvent être attribués à des causes internes et modifiables. Il est primordial que l'élève se sente responsable de son cheminement, qu'il s'y investisse afin d'atteindre un but fixé et précisé clairement avec l'enseignant, tout en s'attardant efficacement sur les moyens de l'atteindre. Enfin, l'enseignant doit faire en sorte que l'élève soit capable de saisir la signifiance et la portée d'une tâche, que ce dernier croie en sa capacité de réussite et surtout qu'il puisse agir, faire des choix et être acteur de ses apprentissages.

Maintenant que nous avons défini les sources ou composantes de la motivation et notamment un climat affectif, cognitif et social adapté à l'ici et maintenant de l'élève, nous pouvons désormais nous pencher sur les différents comportements, indicateurs ou manifestations que ces sources de motivation sont susceptibles de faire naître.

2.3.2 Les manifestations de la motivation ou indicateurs motivationnels

Il est difficile de trouver dans la littérature des instruments adaptés permettant d'évaluer valablement la motivation. Vianin (2006) considère que la motivation est une attitude et il s'inspire donc des travaux de Morissette et Gingras (1989) qui disent qu'il est impossible d'observer directement une attitude, qui plus est incroyablement dynamique. Le seul moyen d'évaluer la motivation est de l'incarner dans un objet de travail afin de porter l'attention non sur l'attitude elle-même, mais bien sur l'observation de ses manifestations dans un cadre de travail précis. Pour Vianin, ces manifestations de la motivation sont de deux types, les comportements verbaux et non verbaux :

2.3.2.1 Les comportements verbaux

Ils concernent tous les éléments que l'élève exprime et qui permettent d'inférer un changement interne correspondant, traduisant par là-même sa motivation. Vianin (2006) en fait une liste exhaustive (p.111) dont voici quelques éléments : l'élève exprime spontanément son intérêt, réclame une activité, dit qu'il est doué pour cette activité, pense que les difficultés sont surmontables, manifeste une bonne clarté cognitive (buts, stratégies, méthodes, exigences), est capable de donner du sens à l'activité, peut expliciter ses stratégies d'apprentissage, exprime sa satisfaction, pose de nombreuses questions qui dépassent la matière enseignée, etc...

2.3.2.2 Les comportements non verbaux

Ils concernent tous les éléments que l'élève fait et qui permettent d'inférer un changement interne correspondant, traduisant par là-même sa motivation. Vianin (2006) en fait également une liste (p.109): l'élève écoute en classe, réagit, établit un contact visuel, participe (questions et interventions), travaille de façon autonome, fait des choix, réagit rapidement, persévère malgré les difficultés, intensifie ses efforts quand on le complimente, progresse, manifeste un bon niveau d'activité (vitesse de lecture, de travail, de résolution de problèmes), fait plus que ce qui lui est demandé, fait des transferts, etc...

Viau (1997, 1999), quant à lui, parle d'indicateurs motivationnels. Nous avons bien compris que les perceptions positives de l'élève auront forcément des répercussions effectives sur l'apprentissage. Ces retombées se traduisent par des conséquences que Viau nomme donc « indicateurs ».

2.3.3 Les indicateurs motivationnels de Viau

Les indicateurs sont susceptibles d'interpréter le degré de motivation de l'élève pour une activité, dans un contexte donné. Il existe trois types d'indicateurs motivationnels.

2.3.3.1 L'engagement cognitif

Il représente le degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution de l'activité, faisant généralement appel à différents types de stratégies d'apprentissage lui

permettant de comprendre et d'approfondir la matière. Voici de courtes définitions de ces types de stratégies d'apprentissage issues de l'ouvrage de Viau (1999, p.59-63) :

Les stratégies cognitives.

Ce sont des moyens pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances transmises. Ces connaissances peuvent être déclaratives relevant du savoir et de la théorie. Pour les acquérir, les élèves ont recours aux stratégies de répétition telles que les procédés mnémotechniques, aux stratégies d'élaboration qui les amènent à faire des inférences entre différents concepts permettant de créer de nouveaux réseaux d'information (résumer, paraphraser, prendre des notes, tenter d'expliquer à un pair) ainsi qu'aux stratégies d'organisation qui visent à regrouper de différentes façons les informations à l'aide de tableaux ou de schémas. Ces connaissances peuvent également être conditionnelles, permettant de définir les particularités d'une situation et de déterminer ce qu'il faut faire. Elles s'acquièrent au moyen de stratégies de généralisation (les élèves élargissent le nombre de situations auxquelles un concept ou une procédure s'appliquent en trouvant des exemples de ce qu'on apprend) ainsi que de stratégies de discrimination (en précisant les cas dans lesquels la notion enseignée ne s'applique pas, en donnant des contre exemples). Enfin, les connaissances procédurales aident les élèves à agir. Ce sont des savoir faire, les élèves transformant les connaissances déclaratives en une série de procédures permettant d'effectuer une tâche et faisant donc appel à des stratégies de compilation.

Les stratégies métacognitives

Elles font état du contrôle que l'élève a sur lui-même et sur ses stratégies cognitives. Les élèves peuvent exercer ce contrôle au moyen de trois stratégies métacognitives : la planification qui consiste à prendre du recul au regard d'une activité afin d'en mesurer l'ampleur et de se fixer des objectifs de travail ainsi qu'à choisir les stratégies cognitives pour accomplir la tâche immédiatement; l'ajustement qui est utilisé lors de l'accomplissement d'une activité pour évaluer l'efficacité des stratégies cognitives utilisées afin de les ajuster et l'autoévaluation qui permet de vérifier si les objectifs sont atteints.

Les stratégies de gestion

Elles ont trait à l'organisation de l'apprentissage et cherchent à privilégier le bon rythme de travail, le moment de la journée où le travail est plus efficace, le lieu le plus approprié à la concentration, etc...

Les stratégies affectives

Elles visent à créer un climat psychologique favorable aux apprentissages. Ce sont des stratégies que l'élève utilise afin de contrôler ses émotions. Ce sont essentiellement des stratégies d'auto motivation (se fixer des objectifs à court terme pour pouvoir évaluer plus vite le chemin parcouru, se convaincre de l'importance de ce que l'on fait, imaginer le résultat final, se donner ses propres défis, etc..)

2.3.3.2 La persévérance

Elle représente le temps que l'élève investit dans l'activité. Il y consacre le temps nécessaire ou plus, il anticipe le prochain cours, etc... Vianin (2006) compare d'ailleurs à juste titre la motivation à « un véritable moteur assurant en plus du démarrage, la direction du véhicule et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter tous les obstacles. » (p.21).

2.3.3.2.1 Le rendement ou la performance

C'est le résultat obtenu à la fin de l'activité. Ce résultat s'il est positif viendra influencer sur les sources ou déterminants de la motivation. Vallerand et Thill (1993) ont eux aussi défini les manifestations possibles de la motivation. « Le concept de motivation représente le construct hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement (l'effet de motivation fournit l'énergie nécessaire pour agir), la direction (le comportement est en harmonie avec les besoins), l'intensité (le désir provoque l'assiduité) et la persistance du comportement. » (p.19). Izard (1977) ajoute les changements émotionnels. L'expression d'émotions peut être un indicateur de motivation et on peut en compter neuf (intérêt, joie, surprise, tristesse, dégoût, colère, honte, peur et mépris).

Nous avons donc bien compris qu'une intervention dans le domaine de la motivation ne peut pas se réaliser sur l'attitude elle-même. L'appréhension de la motivation se fera

donc par le biais de l'observation de ses manifestations, en observant les comportements des élèves, qu'ils soient verbaux ou non-verbaux. L'ici et maintenant (objet de travail incarné) qui concerne notre recherche étant l'atelier d'écriture dramatique collaboratif, ce sont donc les différentes manifestations et indicateurs de la motivation dans cet espace-temps particulier que nous analyserons.

En effet, notre expérience dans l'animation de ce type d'activité pédagogique nous amène à penser qu'elle pourrait offrir les conditions d'une possible motivation pour l'écrit et ceci en offrant un environnement susceptible de changer les perceptions des apprentis-scripteurs quant à l'apprentissage de l'écrit et de développer leur compétence à écrire des textes variés.

Avant de définir ce que représente cet environnement pédagogique particulier, nous nous attarderons tout d'abord à décrire la compétence visée « *Écrire des textes variés* » en nous appuyant sur le *Programme de Formation de l'École Québécoise* (MEQ, 2004, pp.72-94). Ce programme de formation est, nous le savons, d'inspiration constructiviste, laissant à l'élève une place de choix et surtout la responsabilité active de ses apprentissages afin qu'il prenne conscience de leur importance et de leur enjeu. Au sein de ce programme, les savoirs et savoir-faire sont construits, élaborés par l'élève lui-même. Sans l'adhésion réelle de l'élève, il ne peut y avoir d'apprentissage. C'est donc en expérimentant lui-même chacune des quatre compétences principales en français langue d'enseignement que l'élève appréhende sa langue d'enseignement. Ces compétences (*Lire des textes variés, écrire des*

textes variés, communiquer oralement et apprécier des œuvres littéraires) doivent également se développer en interaction les unes avec les autres. La transversalité qui caractérise ce programme fait ainsi état, elle aussi, d'une certaine dynamique qui vise à donner du sens aux apprentissages et donc à les motiver. Cependant, pour répondre à notre questionnement, nous ne nous intéresserons qu'à la compétence concernant plus particulièrement l'écrit.

2.4 La compétence à écrire des textes

C'est en s'appuyant sur les recherches récentes dans le domaine de la didactique du français que le MEQ a redéfini la compétence à écrire telle qu'elle s'inscrit aujourd'hui dans le programme de formation. En effet, pour développer cette compétence, les élèves ne se contentent plus seulement d'acquérir les habiletés qui lui sont transmises par l'enseignant, mais apprennent à être l'agent de leur propre développement en utilisant des connaissances, des stratégies, des moyens, des techniques, des procédures et des savoir-faire qui prennent en compte les mots, les phrases et les textes. C'est également en proposant aux élèves des pratiques d'écritures fréquentes et variées adressées à différents destinataires qui répondent à des besoins personnels, scolaires ou sociaux que les élèves pourront développer cette compétence de manière adéquate, efficace et motivée. Il est également tout indiqué que ces pratiques s'accompagnent d'un temps d'observation et de réflexion. En effet, pour mener à bien cette compétence, les élèves auront non seulement à observer le processus d'écriture de leurs pairs mais également à porter un regard critique et correcteur sur leurs propres façons d'écrire.

2.4.1 Sens de la compétence *Écrire des textes variés*

Le *Programme de Formation de l'École Québécoise* reconnaît la complexité de l'acte d'écrire, exigeant la coordination de plusieurs opérations : *planification, mise en texte, révision, correction, mise au propre et diffusion*. « Ces différentes actions ne se déroulent pas toujours de façon linéaire et elles ne sont pas également sollicitées par toutes les situations d'écriture » (MEQ, 2004, p.76). Pour le MEQ, la souplesse de la démarche est primordiale car c'est en développant ses propres stratégies d'apprentissage que le scripteur acquiert une certaine aisance. C'est cette liberté préconisée dans la démarche qui peut offrir à l'apprenti-scripteur un certain pouvoir sur la tâche. De plus, le Programme insiste sur l'importance de développer un style personnalisé. En effet, en apprenant à rédiger, l'élève doit pouvoir répondre à des besoins personnels, scolaires et sociaux, l'écriture servant non seulement à des fins d'apprentissage, mais également d'expression, de création et de communication. Si l'élève écrit parfois pour lui-même (développement de la pensée), il s'initie surtout au plaisir d'être lu. C'est en étant soucieux de ses lecteurs potentiels et attentif aux exigences de la communication, qu'il prend ainsi conscience de toute la valeur de l'acte d'écrire et de ses différentes intentions : *raconter, informer, convaincre, exprimer des sentiments ou des idées*.

Ainsi, selon les situations de communication, l'écriture sollicite différentes compétences transversales, notamment *mettre en œuvre sa pensée créatrice, exploiter l'information, exercer son jugement critique, se donner des méthodes de travail efficaces, travailler en coopération* ainsi que différentes compétences disciplinaires.

2.4.2 Les composantes de la compétence

Une pratique régulière et variée d’activités d’écriture signifiantes permet à l’élève de développer les composantes suivantes (MEQ, 2004, p.78) :

- . *Exploiter l’écriture à diverses fins;*
- . *Utiliser les stratégies, les connaissances, les techniques requises par la situation d’écriture;*
- . *Évaluer sa démarche d’écriture en vue de l’améliorer;*
- . *Recourir à son bagage de connaissances et d’expériences;*
- . *Explorer la variété des ressources de la langue écrite.*

Les critères d’évaluation des composantes de la compétence « *Écrire des textes variés* », proposés par le *Programme de Formation de l’École Québécoise* sont présentés en annexe 1.

2.4.3 Les stratégies liées à la compétence

Le *Programme* liste également les différentes stratégies liées à l’apprentissage de l’écriture (MEQ, 2004, p.92).

- . *Stratégies de planification*
- . *Stratégies de mise en texte*
- . *Stratégies de révision*
- . *Stratégies de correction*
- . *Stratégies d’évaluation de sa démarche*

En annexe 2, on trouve les critères d'évaluation des différentes stratégies liées à l'apprentissage de l'écriture.

Maintenant que nous appréhendons mieux la compétence « *Écrire des textes variés* » et que nous connaissons les composantes de cette compétence et le moyen de les évaluer, il sera plus facile de constater si l'atelier d'écriture dramatique collaborative favorise le développement de certaines stratégies d'écriture.

2.5 L'atelier d'écriture dramatique collaborative : définition d'un espace-temps

Notre problématique est le manque de motivation chez les jeunes garçons à écrire des textes. Ayant démontré, avec auteurs à l'appui qu'il est impossible d'agir directement sur les perceptions négatives de ces garçons quant à l'apprentissage du français écrit, nous désirons mettre les conseils de Viau (1999) à l'épreuve en offrant à ces élèves une activité pédagogique leur offrant un environnement pédagogique susceptible de changer leurs perceptions et donc d'améliorer leur motivation pour l'écriture.

À la croisée de différentes pédagogies innovatrices étudiées lors de l'élaboration de notre problématique, l'espace temps particulier de l'atelier d'écriture dramatique collaborative pourrait représenter une condition d'incarnation possible de la motivation. De plus il semble répondre aux nouvelles exigences du MELS identifiées dans le dernier rapport *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire* (MEQ, 2007).

Nous commencerons par définir l'atelier d'écriture tel qu'il est dispensé depuis plusieurs décennies dans les milieux scolaires ou parascolaires, généralement dirigé et animé par des animateurs spécialisés. Nous bénéficions en effet d'un certain recul sur ce qu'est l'atelier d'écriture, puisque de nombreux chercheurs se sont attardés à le différencier de l'écriture scolaire traditionnelle. Nous pourrons ensuite établir des liens entre ce que ce type d'atelier offre et les exigences en matière de compétence à écrire exposées dans le dernier rapport du MEQ. Puis, riches de cet examen, nous pourrons ensuite nous concentrer plus précisément sur la définition et les critères propres de l'atelier d'écriture dramatique collaborative.

2.5.1 L'atelier d'écriture

La technique de l'atelier est assez ancienne aux États-Unis où le pragmatisme a toujours été de règle. En Europe, on retrace plus facilement ses trois points d'émergence. Célestin Freinet dont nous avons déjà parlé, met au point une technique de pédagogie active basée sur la coopération et la libre expression et travaille avec ses élèves ce qu'il nomme le texte libre. En 1960, le mouvement littéraire l'Oulipo créé par Raymond Queneau et François Le Lionnais fonctionne sur le principe de contraintes imposées stimulant la créativité. Enfin, en 1969, Élisabeth Bing, en réaction à l'évaluation et au système scolaire, met au point une technique d'incitation à l'écriture thématique dans le but de réintégrer des enfants en difficulté scolaire et physique, souvent exclus du système. Elle invente ainsi « l'atelier d'écriture » proprement dit, un lieu où chacun part à la rencontre de sa propre

écriture au sein d'un groupe où les échanges enrichissent le travail de chacun. Sollicitée pour une communication lors du colloque de Cerizy en 1983, elle y théorisera sa démarche.

Selon Barré de Miniac et Poslaniec (1999, p.7), l'atelier est à la fois un lieu de libération du langage et un lieu de travail et de façonnage de l'écriture. Son développement marque et accompagne une évolution de la didactique du français et de la langue en ajoutant à la transmission des savoirs formels, la problématique des savoirs-faire. L'atelier d'écriture s'inscrit dans la perspective d'une didactique conçue comme accompagnement et aide au travail de l'élève pour l'apprentissage de formes d'écriture plus variées. Généralement supervisé par un spécialiste de l'écriture, il offre une série de rencontres en petits groupes et vise l'accompagnement personnalisé des élèves autour de projets d'écriture le plus souvent individuels, même si les participants sont amenés à confronter et commenter mutuellement leurs écrits. Pour Élisabeth Bing (1976), chaque atelier est un lieu singulier qui réunit un nombre déterminé de personnes singulières dans des conditions singulières, animé et régulé par une personne singulière. Tout comme l'état de motivation, l'atelier d'écriture s'incarne dans un ici et maintenant particulier.

2.5.1.1 Un espace de prise de possession de l'écriture

L'atelier offre un rapport de proximité, proximité avec l'animateur, proximité avec les co-scripteurs, proximité avec l'écriture. C'est un lieu à part, différent, qui met à l'aise, qui cherche à réconcilier les parties prenantes (l'écriture et l'enfant) surtout si l'enfant a une perception négative de lui-même comme apprenant ou de la matière enseignée. Le milieu

scolaire lui a parfois malheureusement montré qu'il écrivait mal, il a donc mal en écrivant.

Si l'atelier d'écriture vise une progression dans les apprentissages, son but premier est de familiariser l'élève avec l'écriture au sein d'un espace non directif.

2.5.1.2 Un espace de restauration d'une image de l'écriture

En offrant cet espace de libre expression où l'on ne parle plus d'imitation de modèle extérieur mais de travail d'appropriation et de mise en valeur de l'individualité de chacun, l'atelier tente de changer le rapport des élèves à l'écrit. Il est question ici de talents et d'aptitudes plutôt que de connaissances. L'enjeu pédagogique est d'ordre plus narcissique puisque lié à la personnalité de l'élève et c'est sans doute une des raisons de sa participation. Ainsi, chacun se sent en situation de réussite et peut retrouver une image positive de lui-même d'une manière générale et en tant que scripteur en particulier. L'atelier est un espace de valorisation où « chacun peut se percevoir comme une unité faisant partie d'une zone proximale de développement et de convivialité. » (Barré de Miniac et Poslaniec, 1999, p.100).

Selon Tran et Trudel (1980, p.55), l'enseignant a tendance à vivre lui aussi une insécurité face à l'écrit et ses exigences scolaires. Il faut dire que le système scolaire concourt parfois à l'aliénation de la parole (contraintes d'évaluation, pression des parents pour l'apprentissage de techniques, exigence des programmes, etc.) Il est donc important, s'il tente l'expérience de l'animation, qu'il se délivre avant tout de cette angoisse afin de

commencer l'atelier d'écriture par une phase de décontraction vis à vis de l'écrit et ceci généralement par le biais de jeux d'écriture.

2.5.1.3 Un espace signifiant

L'écriture en atelier ne se fonde pas sur des motifs formels, mais bien sur un besoin réel de s'exprimer ou de communiquer. À l'école, le travail de texte est généralement imposé et destiné à être noté alors qu'en atelier, le texte est avant tout message personnel. De plus, comme la démarche pédagogique de l'atelier est inductive, le scripteur rencontre en cours de route des problèmes à résoudre (cohérence du texte, qualité syntaxique, prise en compte du destinataire, etc.), qui sont autant de nouveaux buts désormais signifiants à atteindre. Or, selon Préfontaine (1998), « se créer consciemment des buts apparaît comme une preuve de maturité scripturale » (p.27). Pour Tran et Trudel (1984, p.16) c'est en changeant les conditions de production du texte que les élèves établissent un autre rapport à l'écrit qui devient un pouvoir de se dire aux autres et avec les autres. Parfois même, l'acte d'écrire en atelier est inscrit dans un projet collectif. Le fait d'avoir un but commun de production rend le projet encore plus signifiant.

2.5.1.4 Un espace de travail

Le terme même d'atelier connote l'idée de travail. Barré de Miniac et Poslaniec (1999) assurent que « l'atelier ne supporte pas la jachère » (p.24), qu'il est avant tout un lieu d'implication. Bing (1976) affirme même que l'acte d'écrire est un acte de résistance,

une respiration dans le sens où chacun peut, par la qualité du travail que l'écriture fomente en lui, se découvrir, changer son rapport avec sa propre langue. Il faut dire que comme l'atelier est fondé sur la co-construction ou la confrontation des points de vue, cela pousse le participant à s'engager dans la recherche de solutions et au fil de ses argumentations, il arrive qu'il fasse des découvertes insoupçonnées sur lui-même ou sur la langue. L'atelier valorise ainsi la contribution de chacun. « Les pratiques d'atelier induisent une image de l'écriture comme travail et non comme la simple traduction d'une pensée élaborée ailleurs. » (Barré de Miniac et Poslaniec, 1999, p 27).

2.5.1.5 Un espace ludique

Le travail et le plaisir ne sont pas en opposition. Travailler en atelier est ludique. Pour Tran et Trudel (1980) « la pratique de jeux d'écriture permet de s'amuser mais aussi et surtout de rompre avec la routine, le conformisme, de lever des censures, de permettre aux élèves la manipulation de mots, de sons, de lettres pour créer de nouvelles associations » (p.10). Cette libération du langage, cette absence d'organisation stricte ne mènent pas pour autant au chaos mais plutôt à une organisation spontanée où chacun prend la place qui lui plaît. Même quand on quitte ces jeux d'écriture préalables, certaines formes de plaisir subsistent, diverses, comme nous les exposent Barré de Miniac et Poslaniec (1999, p.97-99). Ainsi, le plaisir peut relever du rapport à autrui (échanges sympathiques non formels, forme d'écoute individualisée, écrits soumis à audience plus large à la fin). Il peut également être propre à l'individu. Grâce à la reconnaissance des autres, s'effectue un travail de prise de conscience par chacun de ses propres capacités, de ses désirs, de sa

personnalité, de son envie d'aller plus loin. Enfin, il peut être lié à la production elle-même (le plaisir d'inventer, d'arriver à un geste abouti).

2.5.1.6 Un espace de communication

L'atelier est un espace collectif où la parole est centrale. L'oralisation représente un préalable intéressant à l'écriture car elle permet aux élèves de penser ensemble, chacun émettant ses idées, discutant pour choisir à l'unanimité, le chemin à prendre. Par le biais des interactions, l'élève argumente, se met au défi d'expliquer, de justifier. C'est ainsi que cet espace collaboratif se fait lieu de métacognition et de métalangage qui peut provoquer des prises de conscience chez le scripteur. Pour Barré de Miniac et Poslaniec (1999), ce passage incessant de l'oral à l'écrit permet la construction d'une image de lecteur-scripteur. De plus, la cohésion du groupe rassure. L'atelier est un espace affectif où l'harmonie est contagieuse et qui permet que naisse un sentiment d'appartenance et de reconnaissance sociale. La parole de chacun est importante non seulement au sein du groupe, mais elle a un but social (production). Et selon Barré de Miniac et Poslaniec (1999), « il semblerait que l'outil privilégié pour que s'installe durablement le désir d'écrire soit l'accueil des textes personnels des jeunes écrivants, dans un contexte où on les prend assez au sérieux pour les amener à les retravailler » (p93).

2.5.1.7 Un espace de création

Comme la démarche est créative, l'atelier d'écriture est un lieu où l'on écrit ce que l'on a envie d'écrire. On y est libre de jouer avec la langue et c'est en jouant, en l'expérimentant que l'on découvre ses subtilités, ses registres, ses contraintes, ses vertus. « Ces phases antérieures d'invention et de choix où ça part dans tous les sens et peu à peu ça se resserre, ça se discute entre eux est jubilatoire pour les enfants. Il y a une espèce de folie créatrice où tout reste possible, les seules limites étant de savoir si c'est cohérent, si le lecteur va accrocher » (Barré de Miniac et Poslaniec, 1999, p.44). Cette prolixité profite à l'écrit, même si le passage à l'écrit n'est pas toujours évident.

2.5.1.8 Un espace littéraire

L'atelier d'écriture offre une grande variété d'écriture, la possibilité de s'initier à la poésie, à la bande dessinée, au texte romanesque ou dramatique. « Cette visée littéraire se définit par l'exigence d'une réécriture et d'une distanciation ainsi que la nécessité d'un travail sur la forme, la volonté d'articuler le vécu avec sa transformation-recréation dans l'imaginaire. » (Barré de Miniac et Poslaniec, 1999, p.76)

2.5.1.9 Un espace de maturation

L'atelier d'écriture invite au tâtonnement, à l'expérimentation. Outre l'idée de travail, l'atelier défend aussi l'idée d'artisanat. On y apprend donc à écrire en écrivant et en regardant les autres écrire. On y encourage la multiplicité des itinéraires et on y apprend

aussi que l'erreur est possible et même souhaitable car souvent constructive. C'est ainsi que les scripteurs acceptent la réécriture comme une nécessité. Cette exigence de réécriture est d'ailleurs justifiée par l'existence d'un destinataire potentiel. Cette exigence d'être pertinent et adapté au destinataire induit une prise de distance formatrice, un exercice du regard sur l'activité intellectuelle afin d'apprendre à mieux la gérer. L'itinéraire n'étant pas figé, le scripteur a la possibilité d'allers retours entre les différentes étapes de la réécriture. Les quatre opérations de réécriture habituellement repérées et présentes dans les itinéraires d'écriture (Barré de Miniac et Poslaniec 1999, p.104) sont l'ajout, le remplacement, la suppression et le déplacement. Si la réécriture demande temps, patience et efforts, le groupe, le lien affectif (plaisir qui est lié à la vie de groupe, à la reconnaissance sociale), la gestion matérielle du projet, la rencontre avec les destinataires facilitent l'investissement.

2.5.2 Les caractéristiques de l'écriture d'atelier

Selon une étude de Barré de Miniac, Cros et Ruitz (1993), les élèves eux-mêmes ont une représentation duelle de l'écriture : l'écriture scolaire et normée d'une part et l'écriture personnelle et libre de l'autre.

2.5.2.1 Écrivant ou écrivain ?

L'écriture scolaire a longtemps représenté l'acte technique, les exercices d'écriture faisant de l'enfant un simple écrivant. L'écriture d'atelier a une autre perspective, celle de l'expression d'une pensée propre et rejoint l'enfant comme écrivain, comme artiste, le

processus créatif étant au centre de ses préoccupations. L'atelier ne se préoccupe pas seulement de la langue, il met également à contribution un autre instrument, l'imaginaire. De plus en plus l'école tente d'établir un contact avec l'écriture propre de l'enfant. L'écriture scolaire s'est longtemps attachée à n'exprimer que l'idée des autres. L'écriture d'atelier propose une écriture personnalisée, investie. L'atelier, c'est la relation à l'écriture et non la leçon d'écriture. D'un côté, il y a la salle où l'on apprend et de l'autre le laboratoire où ce qu'on a appris, on s'en sert, avec sa personnalité.

2.5.2.2 Transmission ou expérimentation ? Démarche théorique ou empirique ?

L'enjeu depuis quelques années est de passer d'une didactique théorique du français à une didactique empirique, en se rapprochant de l'élève. Le renouveau éducatif se situe selon Lafontaine, Bergeron et Plessis-Bélair (2008) au niveau de l'évolution du statut de l'oral qui est dorénavant présenté comme un outil réflexif au service de l'écriture. Or, la médiation entre pairs et la négociation du sens partagé à l'intérieur d'une communauté d'apprentissage telle que l'atelier d'écriture invitent tout naturellement à une certaine réflexivité, le langage permettant une mise à distance qui induit un contrôle de l'activité par l'explicitation, l'auto-correction ou la reformulation (Chabanne et Bucheton, 2001). L'atelier d'écriture fait partie de ces nouvelles pratiques pédagogiques axées sur l'oral réflexif, telles que la résolution de problème, l'approche par thème et découverte, le questionnement de type socratique ou le cercle de lecture et marque donc une évolution de la didactique du français et de la langue. On passe de la transmission formelle des connaissances déclaratives (la rédaction étant le lieu d'application de savoirs formels et le

moyen de vérifier l'efficacité du processus de transposition) à la problématique des savoir faire. Selon Barré de Miniac et Poslaniec (1999) « il s'agit d'un apprentissage in vivo où l'on procède à l'envers des bonnes vieilles leçons où la règle s'apprend avant d'être appliquée, ce qui n'implique pas la compréhension de son utilité ou de son sens » (p.47). On y transmet un savoir-faire par la démonstration et l'assistance. On apprend à écrire en écrivant comme on apprend à parler en parlant. Il n'est pas forcément besoin de métalangage, ni d'explicitation des démarches. Au contraire, l'atelier demande une démarche inductive et c'est dans ce travail empirique que le savoir va se construire. On écrit et on se rend compte qu'on a des difficultés et on essaie de les résoudre empiriquement. L'atelier d'écriture invite à une évolution plus pragmatique de la démarche didactique préalablement construite.

2.5.2.3 Aptitudes ou connaissances ?

L'atelier vise à mettre en valeur des talents et des aptitudes plutôt que des connaissances. Selon Barré de Miniac et Poslaniec (1999) : « Cette dichotomie établie entre les connaissances qui seraient l'objet de la classe et les talents et aptitudes qui seraient du domaine de l'atelier pose question. » (p.51). Au sein de l'atelier, toutes les idées sont acceptées d'emblée, discutées, entendues, lues. Cela donne le goût de participer. Il est clair que pouvoir intervenir selon ses propres moyens permet une meilleure participation de tous parce qu'ils ont l'occasion de « réaliser, réussir des choses dont ils ne se savaient pas capables : raconter, s'étendre sur un sujet, faire parler des personnages » (p.51).

2.5.2.4 Destinataires ?

Selon Barré de Miniac et Polasniec (1999), l'atelier est « une autre approche du savoir, un abord plus efficace de la grammaire, l'écriture rendant indispensable sa maîtrise et son utilisation à bon escient pour être lisibles par d'autres lecteurs. » (p.47). L'écriture aujourd'hui se doit d'être signifiante pour l'élève. L'atelier est toujours sous forme de projet et offre un contexte signifiant où l'écriture trouve sens et destinataire.

2.5.2.5 Habiléte ou processus ?

Apprendre à l'élève comment écrire ou le faire écrire pour apprendre ? Selon Lippa et Harlin (1990), les enseignants ont tendance à comprendre davantage l'acte d'écrire comme une habileté plutôt que comme un processus. L'atelier permet de faire vivre l'écriture comme un processus, une démarche faite d'essais et d'erreurs, une démarche de construction de sens.

2.5.2.6 Plaisir ou travail ?

L'écriture d'atelier se complait dans une dualité travail/plaisir. Si le scripteur découvre le côté ludique de la création et du lâcher prise, il doit aussi avoir une exigence vis à vis de lui-même. Il ne s'agit pas essentiellement d'une rigueur scolaire, mais d'une rigueur littéraire. En effet, le modèle textuel choisi impose des règles à l'écriture.

2.5.2.7 Évaluation ?

« À l'école, le destinataire est encore trop souvent unique et évaluateur, l'élève écrit moins pour se chercher, se livrer, plaire et se plaire que pour réussir dans un système. Dans l'atelier, l'évaluation fonctionne à l'inverse : le droit au tâtonnement est recommandé, l'exercice de réécriture faisant partie des implicites et explicites demandés par l'animateur » (Barré de Miniac et Polasniec, 1999, p.102).

Cette définition exhaustive des caractéristiques de l'atelier d'écriture nous permet de constater que cette démarche pédagogique singulière serait à même de correspondre aux nouvelles recommandations exposées par la Ministre Courschene (MEQ, 2008) quant au soutien de la compétence à écrire. Nous avons vu en effet que l'atelier d'écriture vise avant tout un savoir-faire et un savoir-être scripteur qui est pris tel qu'il est, avec ses compétences, son histoire, sa culture (MEQ, 2008, p.8), qu'il offre une revalorisation de la langue par le biais d'activités scripturales ludiques (p.23), qu'il exploite de par sa démarche inductive et tâtonnante, le goût des jeunes pour l'écriture spontanée (p.25), qu'il s'attache à mettre en valeur puis à communiquer l'expression de la pensée singulière de chacun (ibid, p.8) et enfin qu'il invite le scripteur à vivre des situations signifiantes, concrètes de pratique sous formes diverses visant un but ou un destinataire identifiable (p.7).

Cette démarche pédagogique s'accorde également avec la recherche didactique d'aujourd'hui pour laquelle l'oral doit être pensé avec l'écrit. Selon Messier et Roussel (dans Lafontaine, Bergeron et Plessis-Bélair 2008, p.11), les pratiques liées à la

communication orale semblent peu nombreuses parce que cette compétence semble tenue pour acquise. Si l'école préconise l'enseignement de l'oral par les genres ou types de discours, elle aurait également tout intérêt à enseigner la communication orale en fonction de l'oralité, en amenant les élèves à apprendre les différentes conduites de parole leur permettant de construire une relation orale non conflictuelle et constructive. L'atelier d'écriture permet cette articulation entre l'oral et l'écrit. Il offre à la parole orale et écrite un réel droit de cité ainsi elle peut s'exprimer au contact d'autres sensibilités, s'épanouir sans complexe et en toute singularité et donc s'en trouve motivée. Dès que l'on offre à la parole la possibilité d'être tâtonnante, elle aime à se risquer, suscite des questions et des débats qui libèrent l'intelligence. La Ministre Courchesne réclame également une pratique de l'écriture sous diverses formes et l'atelier d'écriture est là aussi apte à répondre à ces critères. En effet, il offre à l'élève de découvrir différents genres littéraires au travers de processus personnalisés d'écriture. Très souvent dans les écoles primaires, les enfants abordent dans un premier temps le texte libre tandis que la poésie touche plus particulièrement les adolescents. Ceci dit, certains se sont essayés avec succès à la bande dessinée, au roman policier ou fantastique, à la chanson et bien évidemment à l'écriture dramatique.

L'écriture dramatique est un genre littéraire qui a ses règles propres. Nous savons que les contraintes stimulent généralement le jeu (les ateliers d'écriture de l'Oulipo étaient créatifs car ils se basaient sur des contraintes). Nous pensons donc que les règles liées à l'élaboration de l'écriture dramatique pourraient être sources de motivation pour

l'apprentissage de l'écrit chez les garçons. Sans évoquer les retombées sur ce type d'apprentissage, Bouchard (1989) donne néanmoins un aperçu intéressant de la spécificité de ce type d'écriture, posant le genre théâtral comme un outil pertinent au service de l'école.

2.5.3 L'atelier d'écriture dramatique

Très souvent, une classe a le désir de monter une pièce, mais ne trouve pas de textes adaptés qui pourraient témoigner de ce que l'on est et de ce que l'on veut dire. À la base, ce type d'écriture s'impose déjà par la nécessité de prendre la parole.

2.5.3.1 Le texte dramatique : un outil de communication

Sensibilisés au rapport scène-salle, les élèves sont conscients de l'importance de travailler leurs écrits et de soigner leurs effets scéniques en fonction d'un récepteur particulier. Le texte est comme une suggestion et pour qu'il soit traduisible sur scène et bien reçu, l'élève doit s'efforcer de développer une certaine clarté d'écriture. Cette dynamique qui veut que le destinataire soit partie prenante de l'aventure scripturale rend l'activité très signifiante. Les élèves savent également qu'ils ne peuvent s'exprimer que par la bouche de leurs personnages, le « je » de l'auteur dramatique étant toujours un autre. Cet effacement du narrateur, le fait de pouvoir se cacher derrière un personnage est une prise de parole sans risque et d'un abord plus facile pour les garçons qui n'aiment pas forcément parler d'eux-mêmes.

2.5.3.2 Le texte dramatique : un véhicule de pensées

« L'art naît d'une question qui en suscite une autre, tout comme la science. » (Bouchard, 1989, p.14). L'écriture dramatique donnant la parole à plusieurs personnages parfois antagonistes, est donc à même de jouer avec les valeurs et les idées. En quelque sorte, cette polyphonie stimule la pensée par le biais de la recherche d'itinéraires variés. Ainsi, l'écriture dramatique s'éloigne d'une écriture facile qui pourrait véhiculer des stéréotypes.

2.5.3.3 Le texte dramatique : un appel au corps et à la voix

Selon Bon (2005), « l'écriture dramatique appelle la scène. C'est une façon d'exiger du noir et de l'espace autour de la profération pour se faire image, c'est une façon d'appeler à être dit par le corps en mouvement » (p.250). Les ateliers d'écriture dramatique ne convoquent pas uniquement les savoirs et l'imagination mais bel et bien le corps et la voix. En effet, nous appuyant sur notre expérience d'animatrice, nous avons pu constater que le processus rédactionnel en théâtre s'accompagne toujours instinctivement d'une relecture animée, comme pour tester une première mise en scène des mots. Le scripteur s'improvise lecteur intentionné pour valider la clarté et la musicalité de ses mots. Il est lui-même sa première audience. Sa deuxième audience est le groupe de pairs avec lequel il travaille et la troisième audience prise en compte est le destinataire futur du texte. Nous avons vu que la notion d'audience était un facteur de motivation et l'atelier d'écriture dramatique non

seulement offre, mais aussi diversifie les audiences. Collaborer sur la création d'un texte dramatique permet donc de multiplier les audiences.

2.5.3.4 Le texte dramatique: son anatomie selon Bouchard (1989)

Les éléments structuraux

Le sujet : Il est important avant tout de définir ce dont on veut parler, le but et le message de la pièce de théâtre. Ce sujet sera ensuite lui-même découpé en thèmes ou idées fortes.

Le personnage : Il est le principal élément dramatique de la pièce et le principal émetteur de l'auteur. C'est par ses personnages que l'élève fait passer les informations sur l'action, l'intrigue et les émotions de la pièce. Il est nécessaire de mettre en valeur ce qu'il fait, ce qu'il est, ce qu'il dit, l'action venant avant la personnalité car au théâtre, le personnage est avant tout action vivante et parlante. Nous pensons que ce côté dynamique de l'écriture qui cherche à relater avant tout des faits peut plaire aux garçons en répondant à leur besoin d'action. L'action du personnage central tourne autour de la quête d'un objet. « C'est en connaissant l'objectif de ce personnage, son désir, l'objet de ce désir que l'on pourra le mettre en rapport avec les autres personnages de la pièce. » (Bouchard, 1989, p.22). C'est la tension de chacun des personnages en situation qui crée une véritable dynamique motivationnelle. N'y a-t-il pas un parallèle à faire avec la tension motivationnelle exposée dans la théorie de la motivation humaine chez Nuttin (1985) qui la définit comme « l'écart entre la situation actuelle et le but conçu ». Les personnages sont

motivés car ils tendent vers un but tout comme le scripteur est motivé car il tend vers un but. L'adaptation que Bouchard (ibid, p.22) fait du schéma actanciel de Greimas (ci dessous) nous montre combien les motivations d'un personnage se doivent d'être précisées. Le cadre d'un tel schéma offre une structure rigoureuse mais dans laquelle toute liberté est permise, ce qui peut séduire le scripteur puisque cela répond à son besoin d'avoir du pouvoir sur ses activités et la possibilité de choisir.

Pourquoi le personnage veut-il cet objet ?	Pour qui le veut-il ?
LE PERSONNAGE	
L'objet (qui ou que veut-il ?)	
Qui ou quoi l'aide ?	Qui ou quoi s'y oppose ?

. *Le conflit* : Le personnage principal poursuivant son objet est contré dans son entreprise par un autre sujet (un personnage, un obstacle psychologique ou moral). Le conflit est le déclencheur de l'action et permet l'éclosion des différents points de vue des personnages en opposition. Cela donne la possibilité à chaque scripteur de défendre son propre point de vue, sa propre vision du monde et ceci au travers d'un personnage qu'il choisit et dont les répliques pourront être le reflet de ses valeurs ou idéaux. Le conflit sociocognitif qui est à la base de l'approche collaborative trouve ici un écho dans ce conflit

fictif que les scripteurs doivent élaborer, chacun ayant droit de réplique au sein du groupe de scripteurs, mais également au sein du groupe de personnages.

. *Le découpage:* Le texte ne se présente pas sous l'apparence d'un bloc compact de dialogues. Il est souvent découpé en scènes, actes ou tableaux. Chaque scène amène une nouvelle situation ou l'entrée d'un personnage. Les actes permettent de diviser la pièce en trois parties distinctes : L'exposition, la crise ou nœud et le dénouement. Ce découpage classique permet aux élèves de se fixer des buts à plus court terme, l'écriture de chaque scène étant un but atteint sur lequel les scripteurs peuvent s'appuyer concrètement pour poursuivre une démarche dès lors motivée, car basée sur une première réussite. On remarque également que l'élève peut ainsi être motivé autant par les finalités (la représentation) que par les moyens d'y arriver (la construction de chaque scène).

. Les effets et les procédés théâtraux

Qu'ils soient coup de théâtre (action imprévue modifiant subitement le déroulement de l'action), déguisement (transformation, changement d'identité d'un personnage à l'insu des autres personnages ou du public), dilemme (alternative devant laquelle le personnage central est placé), entrées et sorties des personnages (effet de surprise), rétrospective (renvoi à un épisode précédent), gag (effet visuel ou verbal soudain et comique), péripétie (retournement de situation), quiproquo (méprise sur un personnage), les effets dynamisent la création. C'est le côté ludique de l'écriture que l'on aborde ici. Bouchard et St Amant (1996, p.215) n'ont-ils pas évoqué le fait que faire le clown chez le garçon est une façon de

s'affirmer face aux professeurs ? Les discussions autour des effets théâtraux sont toujours animées, chacun rivalisant d'ingéniosité.

Les éléments verbaux

Le texte dramatique est écrit pour être dit, pour être joué. Les éléments verbaux sont donc d'une importance capitale.

. La cohérence du langage

Le langage d'un personnage doit être cohérent avec sa personnalité, son âge, son milieu social, son implication émotive dans l'intrigue, ce qui ouvre sur une pluralité de langages et la possibilité de jouer avec la langue. Cela convient bien au garçon pour qui la culture du jeu prime à l'école (Bouchard et St Amant, 1996). Le registre de langue d'un personnage donne énormément d'indices signifiants sur sa personnalité et travailler sur la manière de s'exprimer d'un personnage est un défi très ludique.

. Les composantes

Si le monologue est accepté en théâtre (il convient qu'un personnage puisse dire tout haut ce qu'il pense tout bas), le dialogue est cependant la composante centrale. Il traduit les distinctions entre les différents personnages : leurs idées, leurs inégalités, les rapports de classe, les liens psychologiques, etc. Brodeur (2005, p.107) évoque le fait que les difficultés des garçons surgissent au moment de l'énonciation de leurs idées. Nous pensons que les exigences significatives liées à la construction de dialogues (longueur et rythme des répliques, cohérence entre les répliques, information donnée sans encombrer l'action,

utilisation de la réplique comme outil de réaction du personnage), peuvent aiguiller l'élève dans l'énonciation de ses idées. Ces exigences plus techniques offrent un cadre plus structuré et des balises à l'énonciation. De plus, l'approche collaborative de l'atelier permet que le stade de l'énonciation des idées soit stimulé par le partenariat.

. Les différents procédés verbaux

Il y a plusieurs manières de prendre la parole au théâtre. Outre le contenu de l'acte de langage, sa forme offre également divers possibilités parmi lesquelles l'élève aura le choix. Plus fréquemment utilisée, la réplique est le fait de répondre à un discours précédent. La sentence, quant à elle énonce une idée forte et générale de type maxime. Le monologue est une réflexion intérieure du personnage. Le soliloque réfère à une situation où le personnage médite sur sa situation psychologique et morale. La tirade forme un tout rhétorique organisé d'une certaine longueur et présentant une suite de propositions, questions et arguments. L'aparté, toujours assez bref qui semble échapper au personnage, n'est pas adressé à l'interlocuteur et n'est entendu du public que par hasard. Le chœur prend la parole collectivement pour commenter l'action. La redondance par la répétition d'une action ou d'une parole donne une idée d'un personnage ou d'une situation.

. Les accidents de langage

Les accidents de langage sont si fréquents dans le langage quotidien que le théâtre se complait à les utiliser pour plus de réalisme, de cohérence ou pour un effet de comédie (bredouillement, défauts d'élocution, lapsus, incompréhension, propos simultanés, tics verbaux, utilisation de fautes de prononciation ou de vocabulaire, etc...). L'écriture

dramatique offre de jouer avec l'erreur, avec l'imperfection linguistique. Quelle belle manière de dédramatiser!

. Le silence

Le silence théâtral peut valoir mille mots. Un silence peut mettre en relief une situation ou la réplique qui précède ou qui suit.

Les éléments paraverbaux ou indications scéniques

Ils représentent tout ce qui est écrit dans le texte, mais qui ne peut être dit sur scène. Ils portent sur des données spatio-temporelles, sur l'intériorité des personnages et l'ambiance de la scène. Si elles sont d'une aide importante, il ne faut cependant pas en abuser et veiller à ce qu'elles soient réalistes, pertinentes et non redondantes.

. L'identification

Titre de la pièce, numéro, lieu, temps des scènes, noms, entrées et sorties des personnages.

. La description

Description du lieu (décors), de l'ambiance (contexte), de personnages (costumes, âges et autres), de jeux de scènes.

. L'indication

La voix peut être off (en coulisses), en aparté, sur un certain ton, troublée par des émotions. Il peut y avoir des bruits adjacents.

Ces définitions nous permettent de constater combien l'écriture dramatique n'est pas statique et très loin de la perception que les jeunes garçons en ont. On s'éloigne de l'activité de motricité fine pour épouser un véritable processus d'écriture qui prend en compte non seulement le verbe, mais également tout le contexte chargé de mettre en valeur le verbe. Instinctivement, les scripteurs s'essaient à la dramatisation de leurs écrits (intonation et gestuelle). Cette alternance jeu/parole/écriture permet une articulation très pragmatique et personnalisée entre l'écrit et l'oral. Et selon Tran (1986), nous le rappelons, « l'écrit se situe surtout dans le passage d'une langue orale, sonore, rythmée, corporelle à une langue écrite, système de signes graphiques » (p.20). De plus cette démarche inductive et tâtonnante préconisée par l'atelier d'écriture dramatique offre aux élèves de prendre conscience « chemin faisant » des différentes fonctions de l'écrit. Au théâtre, l'écriture n'est pas au service de son seul exercice. Elle est utilitaire, communicative, affective, politique, sociale, poétique et ludique. C'est en découvrant ces représentations sociales significatives de l'écrit que l'élève a des chances de changer son rapport et ses perceptions face à l'écrit.

Or, le but de ce chapitre était bien de mettre en évidence le fait que la motivation est un processus complexe et extrêmement dynamique qui s'incarne toujours selon les perceptions de l'ici et maintenant de l'élève. Si les perceptions des garçons pour l'apprentissage du français écrit sont négatives, on peut donc se questionner sur l'adéquation des lieux et temps d'incarnation de cet objet d'apprentissage. On peut également supposer qu'un nouvel environnement pédagogique susceptible de changer les

perceptions des élèves serait la clé éventuelle d'une possible remotivation pour le français écrit.

Ce chapitre a su mettre en évidence les bienfaits de l'écriture d'atelier, décrivant cette dernière comme un environnement pédagogique original offrant une démarche collaborative plus pragmatique, mettant en valeur les talents de chacun, se complaisant dans une dualité plaisir-travail et faisant vivre l'écriture comme un processus créatif plutôt que comme une habileté à acquérir. De plus, en imposant des couleurs dramatiques à l'écriture, ce processus devient outil de communication, véhicule multiple de pensées, et surtout appel au corps et à la voix, autant de contraintes stimulantes qui pourraient enclencher un désir nouveau d'apprentissage.

Une approche collaborative et dramatique de l'atelier où le pouvoir est uniquement dans les mains des co-scripteurs, où la signification se construit grâce à l'interaction de ces derniers qui s'engagent dans un processus créatif et pragmatique, selon leurs compétences, semble pouvoir répondre aux conditions qui doivent être réunies pour qu'une activité enclenche le processus motivationnel.

À la lumière de ce chapitre, nous sommes maintenant en mesure de mieux définir notre question de recherche : Quelles manifestations de la motivation à développer la compétence à écrire des textes peut-on observer dans une situation d'atelier d'écriture dramatique collaborative impliquant trois garçons de sixième année du primaire ?

Cette question suppose donc une réponse détaillée concernant la possibilité ou non d'une remotivation intrinsèque de l'écrit, c'est à dire la possibilité ou non de changer les perceptions que les garçons de 6^{ème} année entretiennent sur la pratique de l'écrit et ceci en leur offrant un environnement pédagogique innovateur. Nous définirions ainsi les différents objectifs à atteindre pour répondre à notre question de recherche :

1. En observant trois jeunes garçons de sixième année impliqués dans une situation d'atelier d'écriture dramatique collaborative, décrire et analyser les processus métalangagiers et métacognitifs explicités par l'interaction de ces trois co-scripteurs masculins afin d'y déceler d'une part des changements quant aux déterminants de leur motivation, c'est-à-dire essentiellement des changements au niveau de leurs perceptions (perceptions de la compétence de l'élève ainsi que de la valeur et de la contrôlabilité de la tâche) et d'autre part, d'y repérer les différents indicateurs motivationnels, c'est-à-dire essentiellement les marques de leur engagement cognitif lequel est explicite s'il y a recours systématique à des stratégies cognitives, métacognitives, affectives et de gestion.
2. À partir de cette même observation, décrire et analyser les processus métalangagiers et métacognitifs explicités par l'interaction de ces 3 co-scripteurs masculins afin d'y relever un travail effectif sur la compétence à écrire des textes, et ceci lors des différentes étapes de planification, rédaction, révision et correction du texte dramatique.

CHAPITRE 3

Méthodologie

À la lumière des chapitres précédents, nous avons compris que la motivation est avant tout un état dynamique qui est donc susceptible de varier dans le temps et au gré des perceptions des individus. Parallèlement, nous avons vu qu'en général et depuis quelques décennies, les perceptions que les jeunes garçons entretiennent quant à l'apprentissage du français écrit sont assez négatives. Notre expérience, en tant qu'enseignante en art dramatique, nous amène à considérer l'atelier d'écriture dramatique collaborative comme un lieu d'incarnation plausible de la motivation pour l'écrit.

Définie par Vianin (2006) comme une attitude, la motivation ne peut être observée directement. Les chercheurs (Viau, 1997, Vianin, 2006) se doivent donc de travailler dans une perspective constructiviste, s'offrant ainsi des terrains d'expérimentation susceptibles de voir naître des manifestations ou indicateurs de cette attitude motivée. Ces derniers ne sont alors observables que si le chercheur convoque un «ici et maintenant» précis. C'est donc au travers d'un processus dynamique de co-construction de l'écrit que nous désirons observer les manifestations de la motivation à développer une certaine compétence à écrire

des textes. C'est cette interaction autour d'une consigne d'écriture qui va obliger chacun des scripteurs à expliciter pour l'autre par quels processus cognitifs il passe pour accomplir la tâche. Plus concrètement, l'élève en situation de collaboration se doit de valider auprès des autres ses choix linguistiques et ses choix stratégiques. Ce sont ces processus métalinguistiques et métacognitifs mis en exergue par ce type de situation dialogique (entraînant l'écriture, la lecture, la discussion) que nous allons étudier afin d'y trouver, nous l'espérons, non seulement un travail effectif sur les compétences liées à l'apprentissage du français écrit mais aussi et surtout différentes manifestations de la motivation.

Ce type de recherche exploratoire, basée sur une observation empirique de la réalité, car désirant étudier des processus métalinguistiques et métacognitifs émanant d'un contexte naturel et interactif, requiert évidemment une démarche souple. Notre approche méthodologique sera donc résolument interprétative puisque nous désirons comprendre la dynamique d'un phénomène (dynamique motivationnelle) et que nous nous intéressons à une réalité construite par des élèves en situation et surtout à leurs perceptions de cette situation.

C'est cette démarche souple et émergeante qu'offre la recherche interprétative qui va nous permettre de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions dans un environnement spécifique, à savoir l'atelier d'écriture dramatique collaborative.

3.1 Une définition sommaire de l'étude de cas

Nous avons volontairement réduit notre étude à une équipe constituée de trois jeunes garçons de sixième année du primaire, estimant que ce chiffre offre la possibilité d'échanges fructueux et surtout un temps de prise de parole conséquent pour chacun.

C'est donc en étudiant de manière intensive ce cas particulier, que nous tenterons de mieux comprendre la réalité qui nous concerne. En effet, l'étude de cas semble la méthode la plus appropriée pour tenter de cerner le phénomène d'une éventuelle remotivation intrinsèque pour le français écrit chez de jeunes garçons. Roy (2003) définit ainsi l'étude de cas :

C'est une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un évènement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse les bornes. Le cas étudié est donc bien délimité, mais forme un sous-système dont l'analyse permet de mieux comprendre un système plus large. (p.166)

Toujours selon Roy (2003, p.168), l'étude de cas est appropriée quand il faut rendre compte de facteurs difficilement mesurables. Or, nous avons vu qu'une attitude comme la motivation ne peut être analysée qu'au travers de ses manifestations, lesquelles sont toujours liées à un environnement ou à un contexte précis que le chercheur doit indubitablement bien connaître.

L'étude de cas permet justement une proximité entre le chercheur et les répondants. Cette contiguïté n'est pas négligeable puisqu'elle limite le risque d'erreur d'interprétation.

En effet, comme le souligne Tremblay (1968), l'étude de cas permet d'étudier une multitude de variables pour un nombre réduit d'individus.

Nous sommes conscients que le fait de travailler sur une unité particulière ne nous permet pas d'offrir de conclusions généralisables sur le plan statistique. De toutes les façons, Eisenhart (1989) mentionne très justement que la représentativité du cas est secondaire, l'essentiel étant la qualité du cas. En effet, en optant pour un problème qui interpelle depuis de nombreuses années la communauté scientifique, nous recherchons plutôt une représentativité théorique. Nous pensons que l'étude de ce cas particulier est pertinente car elle offre un véritable observatoire et ainsi l'opportunité de scruter en profondeur le phénomène de la motivation en temps réel. De plus, nous nous attendons à ce que le lieu d'incarnation choisi accentue le phénomène de motivation et ainsi qu'il soit révélateur de nouvelles prises de conscience pouvant éventuellement induire un nouveau modèle théorique.

Karsenti et Demers (2004) évoquent le fait que l'étude de cas est une démarche très flexible qui peut être illustrée selon plusieurs approches. Nous nous intéressons plus particulièrement à celle de Merriam (1988) qui se situe dans une perspective interprétative. Or, cet auteur affirme « qu'en mettant l'accent sur la découverte et la compréhension du cas à l'étude, cette approche est la plus prometteuse en termes d'avancement de la pratique éducative» (Kersanti et Demers, 2004, p.211). Merriam (1988) définit l'étude de cas par quatre caractéristiques. Elle est particulariste, descriptive, heuristique et inductive. Particulariste, car elle se complait dans l'étude d'un système restreint. Notre objet d'étude

se concentre justement sur le phénomène particulier de la motivation pour le français écrit. Descriptive, car le résultat final est une description détaillée comportant quelques éléments d'interprétation. Nous cherchons notamment à décrire les processus métalangagiers et métacognitifs explicités par l'interaction de co-scripteurs durant un laps de temps déterminé, afin d'y déceler des changements quant aux déterminants de leur motivation et d'y relever un éventuel travail effectif sur la compétence à écrire des textes. Heuristique, car elle est censée permettre l'émergence de nouvelles données pouvant éventuellement mener à une redéfinition du phénomène. Or, le but de notre étude est bien d'améliorer la compréhension du phénomène de motivation pour le français écrit. Enfin, elle est inductive, c'est-à-dire qu'elle dépend en grande partie du raisonnement du chercheur qui est fondé sur l'observation des faits.

Caractéristiques de l'étude de cas selon Merriam (Karsenti et Demers, 2004, p.212)

Nature de l'étude de cas	Particulariste, descriptive, heuristique et inductive
But de l'étude de cas	Compréhension, description, découverte, élaboration d'hypothèses
Contexte de sélection du ou des cas	Phénomènes humains où le chercheur n'a aucun contrôle mais une possibilité d'interaction dans le contexte du cas.
Mode d'analyse	Raisonnement inductif afin de créer des catégories et des liens entre les catégories et les propriétés (hypothèses)
Résultats	Holistiques, descriptifs

Pour sa part, Stake (1995) différencie trois types d'études de cas qui définissent le but de la recherche : collective, intrinsèque ou instrumentale. En examinant ces trois définitions

de Stake, synthétisées par Karsenti et Demers (2004, p.216), nous pouvons dire que notre étude de cas n'est pas collective puisqu'elle traite un seul cas. Nous mettons également de côté l'étude de cas intrinsèque qui a pour but une compréhension approfondie d'un cas particulier, non pas parce qu'il est représentatif d'un ensemble de cas ou parce qu'il illustre bien un phénomène, mais plutôt parce que, dans sa particularité, il comporte un intérêt particulier pour la recherche.

Si notre étude de cas est bien entreprise pour mieux comprendre un problème, elle est cependant subordonnée à un intérêt externe. Nous optons donc pour le type instrumental, l'analyse du cas ayant pour but de mieux comprendre quelque chose d'autre. Notre recherche s'attarde sur l'interaction de trois co-scripteurs (le cas) dans une situation d'atelier d'écriture dramatique collaborative dans le but d'offrir un nouveau recours aux enseignants pour un apprentissage plus motivé du français écrit.

La définition de l'étude de cas instrumentale de Stake (1995) trouve justement son équivalent dans la définition de l'étude de cas interprétative de Merriam (1988), laquelle «contient une description détaillée du cas ainsi que des données utilisées afin de développer des catégories conceptuelles ou pour illustrer, soutenir ou réfuter des postulats théoriques adoptés avant la collecte de données» (Karsenti et Demers, 2004, p.218).

Maintenant que la signification de l'étude de cas est bien définie, il est nécessaire de s'assurer de sa validité. Pour Karsenti et Demers (2004), « la validité d'une étude de cas, c'est un peu le contrôle de qualité de l'étude de cas» (p.221). Merriam (1998) défend deux

types de validité. Tout d'abord, il faut s'assurer de la validité interne qui démontre que les résultats de l'étude sont bien représentatifs de la réalité observée. Cet auteur propose donc six stratégies afin d'assurer la validité interne dont la triangulation, la révision des données par les acteurs du cas étudié, l'observation à long terme du même lieu ou l'observation répétée du même phénomène, la révision des données par les pairs, l'implication des participants de l'étude à la recherche sous tous les aspects et la déclaration de la subjectivité et des préconceptions du chercheur. Nous garantissons, quant à nous, la validité interne de notre recherche par le biais de la triangulation. Savoie-Zajc (2004) la définit comme « une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs perspectives, qu'elles soient d'ordre théorique ou qu'elles relèvent de méthodes ou de personnes » (p.146). Notre recherche se fonde sur une triangulation méthodologique puisque notre analyse se base, d'une part sur notre verbatim (**annexe 4**) qui retranscrit fidèlement les 602 tours de parole des élèves et, d'autre part, sur l'observation directe du chercheur qui décode selon sa propre grille d'analyse cette situation oralo-graphique. Nous nous appuyons également sur une triangulation des données puisque nous avons recours à deux types de données, d'une part le verbatim du processus rédactionnel collaboratif (**annexe 4**) ainsi que le résultat de ces échanges (le produit écrit, résultat final de la consigne de travail imposée au trio de scripteurs, **annexe 5**) et d'autre part, l'enregistrement vidéo de ce processus rédactionnel. Nous composons donc avec deux types de données fiables et pensons que l'enregistrement vidéo nous offre la possibilité non négligeable de revenir maintes fois en détail sur les interactions verbales et non-verbales de nos trois sujets. Nous n'avons pas besoin de nous assurer de la validité externe de notre recherche

puisque celle-ci étant qualitative, ne cherche pas à établir de généralisations. En explicitant notre démarche minutieusement dans les précédents chapitres, nous avons clairement démontré notre parti pris.

3.2 La production de l'étude de cas

Toujours selon Karsenti et Demers (2004), « les principaux spécialistes de l'étude de cas distinguent trois éléments dans la production d'une étude de cas : la planification de l'étude de cas, la collecte des données et l'analyse des données recueillies» (p.224).

3.2.1 La planification de l'étude cas

Pour ce qui est de la planification, nous avons donc identifié notre problème de recherche issu tout d'abord d'une recension exhaustive des écrits portant sur le manque de motivation des garçons pour le français écrit mais également inspiré de notre pratique, l'atelier d'écriture dramatique collaborative comme source éventuelle de motivation. Il est également essentiel selon ces mêmes auteurs de définir un processus de sélection des informations à retenir. Notre chapitre 2 a fait largement état des recherches menées par Viau (1997, 1999) sur la dynamique motivationnelle. Nous nous inspirerons donc de sa matrice d'analyse pour organiser nos propres données autour de nos deux objectifs principaux visant à analyser les processus métalangagiers et métacognitifs explicités par l'interaction de trois co-scripteurs masculins.

3.2.2 La collecte de données

En ce qui concerne notre collecte de données, nous savons que la motivation ne peut être observée directement. Nous avons donc choisi de l'incarner dans un « ici et maintenant» particulier qui selon notre expérience et notre intuition pourrait accentuer le phénomène de motivation et être donc révélateur de nouvelles prises de position.

3.2.2.1 Description de la situation

La problématique de la présente recherche nous amène donc à observer trois jeunes garçons en situation d'écriture dramatique collaborative. Ils ont entre 11 et 12 ans et sont donc en sixième année du primaire. (Un portrait plus spécifique de ces trois garçons est présenté plus loin dans ce chapitre). Notre terrain de recherche se situe dans une école primaire affiliée à la commission scolaire des Rives du Saguenay. Cette école a épousé depuis quelques années une vocation artistique théâtrale. C'est en tant qu'enseignante en art dramatique que chaque année et qu'à tous les niveaux, nous travaillons à la création, à l'interprétation et la représentation de différentes pièces de théâtre. Limitée malheureusement par le temps et le budget octroyé, nous ne supervisons hélas que des activités d'écriture avec la classe de sixième année, celles-ci se réduisant à deux heures de travail collaboratif. Pour les autres classes, nous prenons totalement en charge l'écriture, bien que cette dernière se nourrisse de deux heures d'échanges oraux avec les élèves, sur la thématique retenue. Ainsi chaque pièce de théâtre ressemble à son groupe classe.

L'expérimentation s'est déroulée en janvier 2007. La majorité des élèves ont suivi l'intégralité de leur primaire dans cette école. Par ailleurs, ce sont des élèves que nous connaissons bien puisque nous leur enseignons le théâtre depuis leur première année. L'enseignante titulaire et nous-mêmes avons choisi cette année-là de travailler l'époque médiévale et d'élaborer une intrigue autour de la notion de «talent». Nous avons tout d'abord organisé une première rencontre d'une heure avec toute la classe afin d'élaborer un canevas autour de cette thématique. Il s'agit d'une période « remue méninge» où chacun peut défendre ses idées oralement. Cette activité est généralement très appréciée et chacun y fait preuve de beaucoup d'imagination. Nous nous accordons le droit d'éliminer les suggestions trop farfelues et nous les encourageons à développer les idées plus constructives. Nous leur posons des questions ciblées autour de l'intrigue qu'ils commencent à tisser de manière très collaborative. À la suite de cette heure d'échanges constructifs, nous nous inspirons de leurs témoignages pour écrire le début de la première scène de leur pièce.

Lors de la deuxième rencontre, la classe est divisée en petits groupes de trois élèves. Chaque groupe reçoit une copie du début de cette première scène (**annexe 3**) avec la consigne d'en écrire la suite ensemble. La consigne est volontairement peu explicite et peu contraignante, afin de constater si spontanément les élèves communiquent entre eux à propos du texte, se posent des questions ou participent à leurs corrections mutuelles. Nous avons isolé un petit groupe de trois garçons dans le local de bibliothèque. C'est sur ce petit groupe que repose l'expérimentation. Le choix de ces garçons s'est fait de manière non

aléatoire. Nous rappelons que nous désirions entreprendre cette étude auprès d'élèves masculins puisque le manque de motivation pour le français écrit se fait davantage sentir chez les garçons. Nous avons choisi plus particulièrement ce trio parce qu'ils sont amis et ont généralement une bonne interaction. De plus, ils représentent à eux trois une bonne échelle du niveau académique. Nous dirions qu'A a des bons résultats en français, que B a des résultats moyens et que C a des résultats passables. Ces garçons ont participé plusieurs fois au processus de création d'une pièce. A et B sont nos élèves depuis la première année et C depuis la cinquième année.

Notre situation à l'étude est clairement délimitable puisqu'elle offre une unité significative d'acteurs, de lieu et d'actes. Nous nous intéressons à l'interaction de trois jeunes garçons en contexte d'écriture spécifiquement dramatique, isolés dans le local de bibliothèque et nous désirons étudier les manifestations de motivation que cette situation devrait susciter de manière récurrente, l'interaction favorisant une décentration qui saura nourrir notre recherche. Il s'agira donc d'observation dans des conditions aménagées, conditions facilitant évidemment l'émission de manifestations de motivation.

3.2.2.2 L'observation directe, technique de collecte de données

Nous savons que l'étude de cas vise l'exploration de phénomènes en situation et qu'elle dépend donc en grande partie du raisonnement du chercheur qui est fondé sur une observation précise des faits. Il est donc logique de baser notre étude sur cette technique de collecte particulière qu'est l'observation directe. En effet, ce type de collecte de données

nous semble le plus adéquat et surtout le plus innovateur, puisque la plupart des études sur la motivation des élèves pour le français écrit se sont toujours basées sur des questionnaires ou des entrevues, types d'investigation qui selon Deldime et Demoulin (1975) révèlent un danger de se limiter aux simples révélations de l'individu lui-même qui ne connaît pas toujours ses vrais mobiles d'action ou qui peut également volontairement les cacher. En effet, en questionnant l'élève sur les perceptions qu'il entretient sur ses compétences et sur la valeur et l'intérêt qu'il accorde à l'apprentissage du français écrit, nous n'évaluons que très indirectement sa motivation. Canter Kohn et Négre (2003) ajoutent que même « le questionnaire le plus structuré n'empêche pas les effets d'induction et que l'âge, le sexe, la présentation physique de l'interviewer, le contexte de l'entretien ne manquent pas d'influencer de manière significative sur les réponses» (p.117). Nous nous rallions donc à Morissette et Gingras (1989) pour qui l'observation directe est sans contredit la technique la plus importante pour apprécier l'évolution d'une attitude. « Le chercheur observe des comportements verbaux et non verbaux lui permettant d'inférer le changement interne correspondant.» (Vianin, 2006, p.108).

Que cette technique d'observation soit systématique avec grille, d'observation naïve, d'observation directe ou d'observation participante, toutes, selon Anadón et Garnier (1991) doivent avoir la qualité d'exprimer la «réalité» dans les dimensions essentielles du phénomène à connaître. Selon ces mêmes auteurs, il y a évidemment différentes manières d'appréhender une réalité. Il est possible d'observer cette réalité pour prédire, généraliser ou établir des lois, tout ceci dans un esprit très positif. Nous nous intéressons, quant à nous

à l'observation d'une réalité pour construire une signification, pour éclairer une situation et ceci dans un esprit tout à fait naturaliste qui défend la prise en compte de la posture cognitive du sujet-chercheur.

Dans le cadre de notre étude, l'observation ne peut en effet être associée à un enregistrement passif de faits. Elle est plutôt considérée comme un processus actif, motivée et comportant « un choix conditionné par les conceptions théoriques ou idéologiques du chercheur et déterminée par les finalités de l'expérience.» (Anadón et Garnier, 1991, p13). C'est d'ailleurs à la lumière d'une expérience sociale et non exclusivement scientifique que nous avons choisi les données à observer dans le cadre de cette étude. En effet, le choix de notre cas résulte de réflexions épistémologiques antérieures que nous avons menées (voir les deux premiers chapitres). De même, les observations et leur interprétation s'inscriront dans des questions sociales, psychologiques qui nous interpellent. Nous rejoignons en ce sens Laperrière (1984) qui prône l'utilisation de l'observation directe pour bien cerner des situations sociales dont la dynamique, les processus et les composantes sont à découvrir.

3.2.2.3 Le rôle de l'observatrice

Selon Laperrière (1984) « la première décision à prendre concerne l'ouverture ou la dissimulation de la recherche » (p.233). Il est clair que l'observation dissimulée offre une compréhension plus intense du vécu des participants observés, ces derniers n'étant pas informés que tout ce qu'ils disent ou font est systématiquement relevé à des fins de recherche. Nous avons cependant choisi l'observation directe ouverte à des fins plus

éthiques et pour éviter les problèmes de contraintes liés à l'enregistrement des données. Nous sommes donc consciente que les élèves qui se savent observés sont sensibles au fait qu'ils ont des intérêts à défendre et que cette influence peut nuire à la fiabilité des informations collectées. Ceci dit, notre démarche de recherche a été présentée de manière très succincte aux acteurs comme une enquête sur la pédagogie. Ces derniers ne savent pas précisément ce que nous cherchons à étudier. Nous avons cependant mentionné plus haut que nous connaissons bien les élèves choisis et que ces derniers ont déjà expérimenté, les années précédentes le même type de consigne au sein de nos ateliers dramatiques. Si la présentation de notre recherche aux élèves n'est pas tout à fait exhaustive, elle reste claire, neutre et soucieuse des intérêts des participants. Il va également de soi que nous leur avons garanti l'anonymat.

3.2.2.4 L'enregistrement des données : le support vidéo pour une compilation complète

Afin de laisser toute latitude et tout pouvoir aux trois co-scripteurs, nous avons préféré nous absenter et avons placé une caméra vidéo témoin afin de capter cet échange. La captation vidéo a eu lieu dans le local de bibliothèque, sans aucune présence autre que celles des trois jeunes. Il était important pour nous que cette situation se déroule en dehors de la classe, dans un endroit plus neutre, afin que les élèves puissent ensemble y créer leur propre « ici et maintenant ». De plus, ce choix de l'enregistrement vidéo pour l'observation d'une situation scolaire implique bien évidemment le primat accordé aux actes pédagogiques verbaux et non verbaux. Il représente un outil précieux de formation

puisqu'il est en mesure de capter et de conserver l'éphémère. Il devient ainsi possible selon Canter Kohn et Nègre (2003, p.139) d'observer des séquences de comportements qui échappent normalement à nos possibilités perceptives.

Cet enregistrement vidéo continu nous permettra donc tout d'abord de décrire tous les comportements intéressants afin dans un deuxième temps de pouvoir procéder à une analyse qui ne retiendra que les manifestations pertinentes de l'attitude observée. Nous procéderons ensuite à l'évaluation des compétences scripturales des élèves. En multipliant ainsi les évaluations, nous pourrons tirer des conclusions valides.

3.3 L'analyse des données recueillies

Nous regroupons nos observations autour de deux unités d'analyse en lien avec nos deux principaux objectifs : La motivation à l'activité d'écrire et les habiletés à écrire. Notre premier objectif a pour but de décrire et analyser les processus métalangagiers et métacognitifs explicités par l'interaction de trois co-scripteurs masculins afin d'y déceler d'une part, des changements quant aux déterminants de leur motivation, c'est-à-dire essentiellement des changements au niveau de leurs perceptions (perceptions de la compétence de l'élève ainsi que de la valeur et de la contrôlabilité de la tâche) et d'autre part, d'y repérer les différents indicateurs motivationnels, c'est-à-dire essentiellement les marques de leur engagement cognitif lequel est explicite s'il y a recours systématique à des stratégies d'apprentissages, qu'elles soient cognitives, métacognitives, affectives et de

gestion. Le tableau suivant fait état de toutes les stratégies d'apprentissage que les élèves appliquent ou tentent d'appliquer lors d'un processus motivé d'apprentissage.

Classification des stratégies d'apprentissage (Viau, 1999, p.58)

Stratégies cognitives	Stratégies métacognitives	Stratégies de gestion	Stratégies affectives
<i>Liées aux connaissances déclaratives :</i> Stratégies de répétition Stratégies d'élaboration Stratégies d'organisation	Stratégies de planification	Stratégies de gestion du temps	Stratégies d'éveil et de maintien de la motivation
<i>Liées aux connaissances procédurales :</i> Stratégies de généralisation Stratégies de discrimination	Stratégies d'ajustement	Stratégies d'organisation de l'environnement et des ressources matérielles	Stratégies de maintien de la concentration
<i>Liées aux connaissances procédurales :</i> Stratégies de compilation	Stratégies de régulation (autoévaluation)	Stratégies d'identification des ressources humaines	Stratégies de contrôle de l'anxiété

Ce sont donc ces différents types de stratégies, véritables indicateurs d'un engagement cognitif motivé, que nous allons tenter de relever lors de notre expérimentation. En se situant dans le registre des faits et en se centrant sur des comportements strictement définis, ces systèmes de catégorie (sous forme de grilles

structurées) mettent non seulement l'accent sur la rationalité et l'objectivité du recueil de données mais s'efforcent également de maîtriser la subjectivité de l'observateur.

Il en est de même pour notre deuxième objectif qui a pour but de décrire et analyser les processus métalangagiers et métacognitifs explicités par l'interaction de 3 co-scripteurs masculins afin d'y relever un travail effectif sur la compétence à écrire des textes, et ceci lors des différentes étapes de planification, mise en texte, révision, correction du texte dramatique et évaluation de la démarche.

Critères d'évaluation pour chacune des stratégies liées à l'apprentissage de l'écriture
(MEQ, 2004, p.92)

Stratégies de planification	Stratégies de mise en texte	Stratégies de révision	Stratégies de correction	Stratégies d'évaluation de la démarche
<p><i>.Se rappeler les expériences d'écriture déjà vécues</i></p> <p><i>. Utiliser un déclencheur pour stimuler son imaginaire</i></p> <p><i>. Préciser son intention d'écriture et la garder constamment à l'esprit</i></p> <p><i>. Penser au destinataire du texte à produire</i></p> <p><i>. Évoquer un contenu possible (exploration et choix des idées)</i></p> <p><i>.Anticiper le déroulement et l'organisation du texte</i></p> <p><i>. Dresser une carte d'exploration, un croquis, un schéma, un plan sommaire ou toute autre forme de support pertinent</i></p>	<p><i>.Rédiger une première version à partir des idées formulées</i></p> <p><i>mentalement</i></p> <p><i>.Retourner aux données du projet ou à un support externe</i></p> <p><i>.Relire la partie rédigée pour enchaîner la suite</i></p> <p><i>.Ajouter au fur et à mesure les idées qui surviennent</i></p>	<p><i>.Se demander si ce qui est écrit correspond bien à ce que l'on veut dire</i></p> <p><i>.Repérer les passages à reformuler</i></p> <p><i>.Réfléchir aux modifications possibles</i></p> <p><i>.Lire oralement son texte afin d'obtenir des suggestions d'amélioration (structure, contenu, langue)</i></p> <p><i>. Choisir parmi les suggestions obtenues celles qui semblent le plus appropriées</i></p> <p><i>. Modifier le texte en recourant à des opérations syntaxiques (ajout, effacement, déplacement, remplacement de groupes de mots ou de phrases)</i></p> <p><i>.Relire son texte plus d'une fois</i></p>	<p><i>.Inscrire s'il y a lieu des marques, des traces, des symboles pouvant servir de rappel ou d'aide</i></p> <p><i>mémoire</i></p> <p><i>.Recourir à une procédure de correction ou d'autocorrecteur</i></p> <p><i>.Utiliser les ressources d'un traitement de texte et d'un correcteur intégré</i></p>	<p><i>Décrire ou expliquer la démarche suivie</i></p> <p><i>.Vérifier l'atteinte de l'intention d'écriture</i></p> <p><i>Se prononcer sur l'efficacité des stratégies retenues</i></p> <p><i>.S'auto évaluer comme scripteur</i></p>

Ce sont également ces différents types de stratégies que nous tenterons de relever lors de l'expérimentation.

Il existe deux modes de construction de la démarche de recherche (Canter Kohn et Nègre, 2003, p.163). À la voie de l’arborescence descendante, qui descend de l’idée générale aux faits observables, nous privilégierons la voie de l’arborescence ascendante qui débute par un recensement d’observations le plus ouvert possible. Nous pensons qu’il est pertinent de sonder une première fois le terrain sans *a priori*. Selon les derniers auteurs cités « c’est de cette première observation que se nouent les aspects essentiels des systèmes d’inférence qui contribueront à la cohérence de l’ensemble» (*ibid*, p.184). Afin de situer ces éléments d’observation les uns par rapport aux autres, nous optons pour un système de pondération, et plus spécifiquement de classification nominale (voir les deux tableaux ci-dessus, soit celui de la classification des stratégies d’apprentissage selon Viau (1999) et celui des critères des stratégies liées à l’apprentissage de l’écriture (MEQ, 2004)). Ainsi, nous rapprocherons ces observations en vrac des indicateurs définissant l’engagement motivé afin de pouvoir les regrouper en catégories (stratégies). C’est dans ce type d’inférences (regroupements effectués) que se lira le mieux les orientations du chercheur. En effet, cette transcription méthodique de la situation nous permettra de dégager un certain sens à cette expérimentation, le sens « se construisant par le dispositif qui l’organise, le suscite, le recueille, le met en forme et l’analyse.» (Canter Kohn et Nègre, 2003, p.204).

CHAPITRE 4

Présentation des résultats de l'analyse des données

Dans ce chapitre consacré à la présentation des résultats, nous proposons dans un premier temps de rappeler brièvement le contexte de l'expérimentation. Puis dans un deuxième temps, nous présenterons les résultats qui émergent des outils de collecte de données. Ces derniers représentent les éléments significatifs des discours collaboratifs que trois jeunes garçons du primaire ont échangés lors d'un atelier d'écriture dramatique collaborative.

4.1 Quelques éléments du contexte

L'expérimentation a été précédée d'une rencontre dans la classe avec tout le groupe de 6^{ème} année, car toute la classe participe à cet exercice qui fait partie d'un projet global à plus long terme dont l'issue est une représentation théâtrale qui aura lieu au petit théâtre de l'université, six mois plus tard. Cet exercice n'est donc pas gratuit pour les élèves. Il est un maillon indispensable pour que le projet puisse être mené à bien.

Nous avons opté pour une expérimentation matinale afin que les jeunes soient frais et disponibles. Il est donc 8 heures quand nous abordons les premières instructions avec le groupe classe. Dès que les sous groupes de trois ou quatre élèves sont constitués, nous donnons la consigne de travail. Cette consigne est unique et a le mérite d'être très claire et sans ambiguïté puisqu'il s'agit tout simplement de continuer la rédaction d'une scène dramatique dont nous avons écrit les premières répliques (**annexe 3**) d'après une première tempête d'idées menée une semaine auparavant avec tout le groupe. Ce déclencheur leur permet de s'engager plus facilement et plus rapidement dans le processus d'écriture sans passer par l'angoisse de la page blanche.

Tandis que l'atelier se déroule en classe pour la majorité des élèves, nous installons le trio de jeunes garçons choisis, seul, dans le local de la bibliothèque afin de lui laisser tout pouvoir et toute latitude. Nous leur expliquons que la captation vidéo de leur rencontre pourrait nous aider dans notre recherche de maîtrise. La bibliothèque est un endroit calme puisque la majorité des classes sont à l'étage. Les jeunes peuvent donc également se sentir à l'abri de regards ou d'oreilles indiscrettes et ont donc la possibilité d'agir en toute liberté, sans aucun carcan scolaire. La pièce est assez étroite et favorise donc le rapprochement des élèves autour d'une table. La caméra vidéo balaie tout le local quoique dirigée plus précisément vers l'une des tables de travail. Sur tout un pan de mur s'étalent des étagères de livres. Nous pensons que cet endroit généralement utilisé pour la lecture silencieuse en groupe peut aider à la concentration des jeunes. Cet espace dédié à la langue semble tout

choisi pour notre expérimentation. Nous démarrons l'enregistrement et quittons la pièce pour le reste de la période.

Notre analyse se concentre essentiellement sur les données issues d'une part, du verbatim qui retranscrit les 602 tours de paroles nés du processus rédactionnel collaboratif et d'autre part, de l'enregistrement vidéo de cette situation dialogique. Si nous tenons également à analyser le produit fini ou résultat final de ces échanges, notre intérêt est cependant moindre, car c'est essentiellement au sein du processus d'écriture dramatique collaborative que peut se constater et s'observer véritablement l'engagement cognitif des élèves, témoin de leur motivation.

4.2 Présentation des résultats

Les résultats font donc état des éléments significatifs qui ont émergé du processus rédactionnel collaboratif en question. Comme nous l'avons déjà dit, les observations sont regroupées autour des deux principales unités d'analyse en lien avec nos deux objectifs principaux. Premièrement, il s'agit de déceler, au travers des processus métalangagiers et métacognitifs explicités par l'interaction des trois co-scripteurs des changements quant aux déterminants de leur motivation pour l'activité d'écriture, que ce soient des changements au niveau de leurs perceptions ou des marques de leur engagement cognitif. Deuxièmement, il s'agit de relever, toujours au travers des mêmes processus métalangagiers et métacognitifs explicités par l'interaction des trois co-scripteurs, un travail effectif sur la compétence à écrire des textes.

4.2.1 Présentation des résultats liés à la motivation pour l'activité d'écriture

La première unité d'analyse s'intéresse à tous les indicateurs de motivation pour l'activité d'écriture susceptibles d'apparaître lors de cette expérimentation. Ces indicateurs sont d'une part de l'ordre des perceptions rendues explicites au travers des interactions verbales et d'autre part de l'ordre de l'engagement cognitif rendu explicite par le recours aux différentes stratégies d'apprentissage.

4.2.1.1 Perception de la compétence de l'élève

Les trois élèves sont tout à fait conscients de la complexité de la tâche. À plusieurs reprises, ils expriment leurs difficultés qui sont multiples. Elles sont tout d'abord d'ordre calligraphique :

13^{} : « B : Voyons, Ostie, j'écris mal»*

85 : « B : Oui, mais mon écriture, elle est vraiment pas belle.»

Elles sont également d'ordre inventif :

301 : « A : Mais on a pas ben de rapport, on est même pas capable de trouver des noms.»

Enfin, elles sont d'ordre pratique :

207 : « B : Ouais, mais ça va être difficile d'avoir tout plein de paysans en arrière.»

* Les 602 tours de parole sont numérotés de 1 à 602, chaque chiffre faisant référence aux tours de parole et chaque lettre (A,B ou C) à un des trois participants.

Nous constatons que les élèves se reposent beaucoup sur l'enseignante-chercheur. Le fait qu'ils reconnaissent son savoir semble les mettre en confiance pour continuer malgré leurs doutes.

277-281 : « *C : C'est dur à écrire quand même.*

A : Ouais.

B : Mets-en!

C : Et Sophie, elle est bonne d'écrire toutes des pièces de même.

A : Ouais, vraiment!»

348 à 355 : « *B : J'sais pas comment elle fait, mais elle est bonne en tabarnouche.*

A : Ouais, et nous on a d'la misère.

B : Ça me prendrait trois mois pour écrire ça.

A : Ok, vous avez appelé Sire, euh...

B : Ben là, faudrait faire un...une scène, faudrait couper une scène...Mais Sophie, elle, elle s'en occupera, elle est bonne.

A : Ouais, parce que nous là, on est pas nécessairement des best, des best là.

B : Vous nous avez appelés. Mais elle prendra pas nécessairement notre pièce aussi. Elle va prendre les autres aussi.

A : Ou bien elle va prendre la nôtre, pis elle va mélanger»

Ils s'inquiètent aussi de la manière dont le produit va être perçu :

434-437 : « *C : Penses-tu qu'elle va comprendre ?*

B : On va lui expliquer...on va lui expliquer.

C : C'est à moi d'écrire là ?

B : Ouais parce que là, là, t'écris mieux.»

Ils sont préoccupés par la présentation de leur produit final et optent pour que C continue d'écrire, car il est celui qui a la calligraphie la plus claire. Ils perçoivent donc les compétences de chacun et en tirent profit.

Malgré toutes ces prises de conscience, les jeunes scripteurs persévérent avec bonne humeur et se congratulent souvent sur leurs trouvailles.

68 : « *B : Comme Adrian, c'était fort ça.* »

A, par deux reprises, fait d'ailleurs du renforcement positif encourageant ainsi son équipe à poursuivre :

359 : « *A : On est pas pire sérieusement.* »

487 : « *A : On est quand même pas pire hein là.* »

C sort et quand il revient, il s'enquiert de l'avancement des travaux :

364-65 : « *C : Ça a tu avancé ?* »

A : Ouais, pas pire. »

Pour se rassurer, ils se remémorent l'objectif de l'atelier qui est un objectif à court terme. Ils redéfinissent l'exigence de la tâche :

492 : « *A : C'est nous, c'est juste un point de départ.* »

Ils élaborent les stratégies et les étapes requises en vue de la réalisation de la tâche. B parle beaucoup au conditionnel comme pour structurer le processus rédactionnel. Il utilise d'ailleurs toujours le même déclencheur linguistique « *là, il faudrait....* » pour amener les autres sur un terrain spécifique. Ils visitent de leur propre chef les différents éléments de la structure dramatique d'un texte et ceci sans qu'il n'y ait eu de consigne précise de la part de l'enseignante-chercheur. L'écriture dramatique est particulière, en ce sens qu'elle est destinée à être dite, à être jouée. C'est une écriture active, concrète et qui demande donc que l'on s'interroge sur sa forme avant de penser le fond. C'est ainsi que tout naturellement le trio va s'interroger sur le nombre de personnages, la fonction de chacun, les dialogues

qui régissent leurs relations, l'originalité du discours etc. Forts de leur expérience théâtrale des années précédentes, déjà éveillés aux besoins d'une écriture dramatique, nous pensons qu'ils s'en sont inspirés pour évoquer spontanément chacun des paramètres suivants :

. Le nom des personnages :

5 : « *A : Faudrait trouver un nom...* »

56 : « *B : Faudrait lui donner un nom de Dieu.* »

. La fonction des personnages :

13 : « *B : Faudrait qu'il y ait un paysan qui voudrait avoir des talents.* »

38 : « *B : Faudrait qu'on sache d'où il vient aussi.* »

. Le dialogue dramatique :

21 : « *B : Bon là, il faudrait que le sorcier, il parle aussi.* »

582 : « *B : Mais faudrait qu'elle dise plus de choses. Faudrait que les chevaliers, ils parlent.* »

. La prise de conscience que le théâtre n'est pas narratif :

381 : « *B : Ah mais non, c'est pas une histoire!* »

. Le nombre de personnages :

144 : « *B : Bon, faudrait dire, genre, faudrait qu'il y ait un nombre de paysans.* »

. La prise en compte d'une éventuelle distribution des rôles :

329 : « *B : Faut mettre des...des...des rôles féminins aussi.* »

446 : « *B : Faudrait qu'y ait uneun rôle féminin qui entre aussi.* »

448-453 : « *B : Y'a Chloé...Oh boy, une fille, plein de gars.*

A : Dans la classe, y'en a une, deux...

B : Neuf!

C : Sept!

B : Sept, ouh, boy, y'en a pas gros!

C : J'pense! »

. L'originalité de l'écriture :

68 : « *B : Faudrait inventer un mot qu'on prend nulle part.* »

72 : « *B : Faudrait fusionner genre deux noms.* »

. Le souci de ne pas plagier :

291-92 : « *B : Chevalier euh... Bergeau ? A : Non, mais ça fait trop copié!* »

. Le souci d'éviter les anglicismes :

315 : « *C : Y'en faut des noms français aussi!*»

. Le travail de chœur :

344 : « *B : Ils pourraient dire les trois ensemble. Vous nous avez appelé sire ?*»

442-43 : « *C : Ouais en chœur! A : Ou bien en canon. Oui, Oui, Oui...!*»

. Les didascalies et les indications scéniques :

275 : « *B : là, on devrait marquer que les paysans commencent à s'affoler.*»

382 : « *A : Ça fait des informations pour nous.*»

419 : « *A : On l'dira pas, ça va être juste pour nous.*»

. La structure du texte, le découpage des scènes :

352 : « *B : Ben là, faudrait faire un..une scène, faudrait couper une scène.*»

598 : « *B : Là quand les trois talents vont être faite, on va faire la scène 3! Si on a le temps.*»

. L'éthique :

473 : « *B : Ben là, faut pas mettre des scènes de violence.*»

. La prise en compte du public :

475 : « *B : Surtout les p'tits de mat.*»

. L'idée d'une moralité à tirer de la pièce :

591 : « *A : La leçon, ça serait que le moindre des p'tits talents puisse servir à...*»

4.2.1.2 Perception de la valeur de la tâche

La perception de la valeur d'une tâche se partage entre les différents jugements que portent les élèves sur l'intérêt, l'utilité, l'importance et le coût de l'activité. Le film de cette rencontre est très évocateur de l'intérêt que les jeunes portent à la tâche. Il est clair qu'ils s'investissent avec enthousiasme et plaisir dans le processus d'écriture et ceci dès les premières minutes. Il n'y a aucun temps mort, aucune panne d'inspiration durant les 38 minutes que dure l'enregistrement. Ils semblent considérer ce travail à la fois comme un

défi et un jeu. Très à l'écoute les uns des autres, ils laissent libre cours à leur spontanéité, ce qui provoque à maintes reprises des jeux de mots, des taquineries et des rires qui restent cependant dans les limites du raisonnable :

14 : « *C : T'es pas le bienvenu. Retourne dans ton...trou (Rires).* »

62-65 : « *B : On invente un mot là.* »

A : Ouais...euh...porte de garage.

B : (Rires). Porte de garage...

A : Du royaume porte de garage. (Rires). »

Ils jouent avec les anachronismes :

121-123 : « *C : Non, on dit Sire...Sire Tremblay arrive.* »

B : Ouais, non c'est lui qui parlait, mais Sire Tremblay ? (Rires)

B : Non, Sire Tremblay...Prend Blackburn, ça a pas de rapport là!»

297-298 : « *B : (Écrivant) : Alexander, du royaume de, fils de...de...fils du chevalier...Non, non, fils de, de...* »

A : Kévin Laframboise (Rires).*

A : Fils de...

C : Fils de son père (Rires). »

Ils prennent plaisir à interpréter les personnages avec intonation comme dans un jeu de rôle :

164 : « *A : Moi, Sire Tatata, je n'ai pas besoin de ces talents, car je suis parfait comme ceci. (Rires).* »

Ils dédramatisent :

188 : « *A : En tous cas, c'est pas grave...Bon ça va, c'est pas un cours de français.* »

Il y a un espace pour les dérapages, l'imagination en roue libre :

238 : « *A : Ouais... ou il ressemblerait à un cheval genre, t'sais, y'aurait une crinière de cheval qui pousserait.* »

C : Ben là. (Rires). »

* Pour préserver l'anonymat du trio de scripteurs, Kévin Laframboise est le nom fictif de B.

Quant au jugement positif que les élèves portent sur **l'utilité** de la tâche, il est indéniable. Les jeunes semblent retirer des avantages de l'accomplissement de cette tâche. Ils désirent que l'enseignante choisisse leur texte :

355 : « A : Elle va prendre la nôtre, pis elle va mélanger. »

À cette fin, ils prennent d'ailleurs la peine de se demander si leur texte est lisible :

434 : « C : Penses-tu qu'elle va comprendre ? »

De plus et à de nombreuses reprises, ils s'interrogent spontanément sur des règles d'orthographe alors qu'aucune consigne n'a été émise précisément à ce sujet :

114 : « A : Désirez, ça prend un z. »

169-74 : « B : Ces talents ?

A : C'est ça, S E S!

C : Non, C E S.

B : Pas les tiens, mais genre, ces talents-là. »

Ils inventent avec sérieux et à plusieurs reprises, chacun des coéquipiers fait de la discipline :

66 : « B : Ouais mais niaise pas trop, il y a une caméra Phil. »

Les jeunes semblent également percevoir **l'importance** de cette tâche qui est ainsi en mesure d'améliorer ou de confirmer leur estime de soi. Ils évaluent la tâche comme étant difficile, évoquent leur embarras devant la complexité du travail, mais finissent par s'auto-congratuler pour leur production. Les consignes sont adaptées à leur zone proximale de développement. Elles ne sont ni trop simples ni trop complexes, représentant ainsi un défi qu'ils sont capables et fiers de relever.

Ils portent un jugement réaliste sur **le coût** de la tâche. Ils prennent conscience de l'ampleur du travail, de l'énergie et du temps qu'il leur faut consacrer à l'accomplissement de cette activité.

C s'intéresse à la gestion du temps :

101 : « C : Ça fait six minutes quarante.»

B évalue la somme hypothétique de travail :

350 : « B : Ça m'prendrait trois mois pour écrire ça!»

A qui est le plus optimiste de tous opte pour clore la première scène. Ainsi, ils peuvent s'appuyer sur une première étape concrète et réalisée :

*357-59 : « A : Là, là, on fait une scène. Là, on coupe la scène.
B : Ouais.
A : On est pas pire sérieusement.»*

Le fait que les jeunes se projettent également dans le temps est un autre indice de l'appréhension du coût de l'entreprise :

598 : « B : Là quand les trois talents vont être faite, on va faire la scène 3! Si on a le temps.»

La perception de la valeur d'une activité renvoie justement à deux concepts liés à la notion de projet dans le temps : les buts et la perspective future. Les **buts** que se fixent nos co-scripteurs sont surtout des buts de performance de type «approche». Ils sont en effet motivés à obtenir un jugement positif de leurs compétences. Nous avons vu combien il est important que leur production soit bien perçue, bien comprise par l'enseignante-chercheur. Ils aspirent à ce que leur texte soit choisi puisque cela leur permettrait d'interpréter sur

scène leurs propres mots. Au sein de cette collaboration ponctuelle, chacun cherche également le jugement positif de ses pairs. Ils cherchent souvent à se faire valider par les autres :

45 : « *A : C'est ça, si vous êtes d'accord, il dit : d'où viens-tu et comment feras-tu notre destin ?* »

436-37 : « *C : C'est à moi d'écrire là ?* »

B : Ouais, parce que là, là, t'écris mieux.»

B pose beaucoup de questions aux autres avant d'écrire. Il va ainsi chercher leur aval :

194 : « *B : C'est un sire ou bien c'est un paysan lui ?* »

504 : « *B : Le cheval, ça s'rait un personnage ?* »

A trouve sa motivation dans le rire qu'il provoque chez ses pairs. Il livre des interprétations improvisées qui, quand elles suscitent le rire des autres, valident ses compétences non seulement d'interprète mais aussi de scripteur puisqu'il met en scène les mots qu'il vient d'inventer :

230-32 : « *A : Non...à...(mime) l'équitation.* »

B : Ouais tu l'avais bien. (Rires).

A : À l'équitation, OK.»

On voit nettement l'investissement des élèves dans leur tendance à vouloir échelonner dans le temps les buts qu'ils se fixent. La littérature et notamment Viau (1999) nomme cette capacité la perspective future. Cette notion de perspective future est liée au besoin de l'élève d'élaborer mentalement des plans, des intentions et des tâches plus ou moins structurées dans le temps. C'est indéniablement B qui apporte la structure d'écriture. Avec

ses déclencheurs «*Il faudrait*», il dirige les deux autres en annonçant ses diverses intentions d'écriture.

Les élèves n'ont que la consigne de terminer une première scène dramatique et pourtant ils élaborent déjà mentalement le processus d'écriture dans son ensemble :

598 : « *B : Là quand les trois talents vont être faite, on va faire la scène 3! Si on a le temps.*»

Ils entrevoient même l'idée d'une moralité comme conclusion de la pièce :

591 : « *A : La leçon, ça serait que le moindre des p'tits talents puisse servir à...*»

Ils vont jusqu'à envisager le processus global de théâtralisation, en évoquant la distribution des rôles, la prise en compte du public (la classe des plus jeunes, la maternelle va également assister à la représentation) et même l'idée d'une éthique à respecter :

329 : « *B : faut mettre des..des...des rôles féminins aussi.*»

475 : « *B : Surtout les p'tits de mat.*»

473 : « *B : Ben là, faut pas mettre des scènes de violence.*»

4.2.1.3 Perception de la contrôlabilité de la tâche

On relève ici le niveau de contrôle interne ou externe que les co-scripteurs croient avoir sur le déroulement de l'activité d'écriture. Le fait qu'ils aient tout pouvoir sur le processus d'écriture leur offre une merveilleuse liberté de création. Cette liberté leur permet non seulement de s'orienter vers ce qui leur plaît et qui répond à leurs intérêts mais aussi, et surtout de s'ancrer dans du familier. Les jeunes se servent pas mal de connaissances acquises antérieurement. Ils mettent à profit et partagent ce qu'ils savent déjà. A énonce les

noms de chevaliers qu'il a dû côtoyer dans la littérature. En effet, Wellan, Santo, Bergeau et Chloé sont des chevaliers d'Émeraude de première génération

252 : « *A : Admettons, chevalier Bergeau, pis chevalier Santo, admettons.* »

B évoque Odin et les Barbares du Nord.

56 : « *B : Un nom à Fantaisia...Faudrait lui donner un nom de Dieu...Odin ?* »

Ils s'appuient également sur des vérités comme le fait qu'à l'époque médiévale, François était un prénom usuel (317). Ils s'inspirent chacun de leur savoir pour enrichir l'ici et maintenant.

Dès le début et de manière tout à fait implicite, les trois jeunes se divisent la tâche, chacun accomplissant une partie du travail selon ses aptitudes. Ils ont chacun un domaine de préférence qu'ils contrôlent mieux et se l'approprient inconsciemment. A excelle dans le domaine kinesthésique. Très physique, il est tout entier dans le mouvement, dans l'agir. Il prend la tête des opérations. C'est lui qui débute, qui donne le plus de pistes diverses et variées et qui tranche quand il y a flottement. Il a d'ailleurs tendances à éluder les questions trop pointues (orthographe ou autre), même si paradoxalement, c'est souvent lui qui initie les questionnements sur la bonne orthographe :

84 : « *A : Non, mais on fera ça à la fin. On fera ça avec Sophie.* »

188 : « *A : En tous cas, c'est pas grave...Bon ça va, c'est pas un cours de français.* »

Il colorie beaucoup ses interventions, fait parler ses personnages, mime (un combat d'épée, une séance d'équitation) et bruite (zwoing, zwoing, crac, crac). Il est déjà tout

entier dans l'interprétation. Il est à lui tout seul une vraie source d'inspiration pour les deux autres.

Le jeu de rôle est une activité familière pour les enfants qui forgent leur identité en investissant des personnages, en imitant des modèles. Cela fait partie de leur quotidien et c'est au sein de cet espace transitionnel qu'ils grandissent. A et C inventent volontiers en jouant leurs personnages. Ils s'appuient donc sur ce terrain du jeu de rôle familier, ludique et sécuritaire pour aborder ce processus plus complexe de l'écriture. L'écriture dramatique permet cette oralité spontanée que la narration n'exploite pas toujours.

18 : « A : Ah, que fais-tu ici sorcier Adrian ? Va-t-en, on ne veut pas de toi ici ! »
438 : « C : Acceptez-vous cette offre ? »

B est le premier scripteur et en écrivant, il tente d'organiser les idées des autres. Il se complaît dans ce rôle de superviseur, n'hésitant pas à redemander des éclaircissements sur les idées émises ou sur la construction syntaxique des phrases. Il fait office d'animateur, relançant le débat par des : « là, il faudrait que... », suggérant de nouvelles pistes que A s'empresse de manière très complémentaire de jouer en improvisation théâtrale, donc sous forme de dialogues. Plus que les personnages, c'est le fil conducteur de l'histoire qui intéresse B, les ficelles de l'intrigue. Il pense déjà mise en scène, se questionnant sur la faisabilité de certaines idées :

512 : « B : On peut pas l'cheval, l'cheval, sérieux...Pense à ça ! »
525 : « B : Hé Boy, ça c't'un méchant trouble ! »
537 : « B : C'est donc ben bizarre, si elle run, elle run tout le temps, partout dans la ville. »

Il va bien au-delà de la tâche demandée. Il semble stimulé par la globalité du projet et son aboutissement.

C est plus discret, mais très à l'écoute. Il est le gardien du temps, reformule les idées, demande des éclaircissements et corrige. Ses interventions sont plus courtes et toujours très claires et directes. Il a souvent les bonnes réponses quand il y a interrogation au niveau de l'orthographe. Il a un certain souci esthétique du langage.

181 : « C : Au meilleur de mes capacités. »

182 : « C : Parce que au meilleur des mes talents, ça se dit pas. »

Il ne veut pas plagier (refuse d'utiliser des noms déjà connus), est sensible à la redondance, veut utiliser des noms français plutôt qu'anglais :

33 : « C : Non, on est écœuré de dire Hadrien là. »

36 : « C : Destin. C'est nul destin, on le met beaucoup! »

315 : « C : Y'en faut des noms français un peu aussi. »

Il propose des rétroactions, des relectures, des bilans pour mieux avancer ensuite. Il devient le troisième scripteur à l'unanimité générale car c'est lui qui écrit le mieux :

31 : « C relit le début de la scène. »

371 : « C : Scène 2 ? Montre. (Il lit silencieusement.) »

Les perceptions que ces jeunes scripteurs ont de leurs compétences, de la valeur et de la contrôlabilité de la tâche à accomplir semblent donc à première vue assez positives. La motivation étant liée à ces perceptions, semble s'incarner dans cet «ici et maintenant» particulier qu'est l'atelier d'écriture dramatique collaborative. Il existe un autre indicateur motivationnel susceptible d'interpréter plus précisément encore le degré de motivation de

l'élève. Il s'agit d'observer si nos trois co-scripteurs s'engagent de manière cognitive dans l'activité proposée.

4.2.1.4 Engagement cognitif de l'élève

Cet engagement représente le degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution de l'activité. En effet, c'est un signe de motivation que de faire appel à différents types de stratégies d'apprentissage. L'élève décide volontairement d'utiliser ces outils dans le but précis de mener à bien cette activité. Pour analyser cet engagement cognitif, nous voyons maintenant comment les jeunes scripteurs ont recours à ces différentes stratégies.

4.2.1.4.1 Recours à des stratégies cognitives

Ces stratégies sont des moyens pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances transmises. Nous voyons dans les paragraphes suivants comment les trois jeunes font appel à ce type de stratégies.

Stratégies de répétition

La répétition correspond au regroupement stratégique pour faciliter l'encodage de nouvelles connaissances. Même s'il n'est pas encore question de mémoriser un texte, les scripteurs ont recours à ce type de stratégies pour valider leur création. C'est en répétant plusieurs fois les mots, les phrases qu'ils inventent, qu'ils finissent par trouver l'expression la plus juste, la syntaxe la plus efficace. Le texte s'organise lentement, gagne du terrain à

force de tâtonnements et se bonifie ainsi au fur et à mesure des recommencements. On assiste parfois à un vrai corps à corps avec la langue :

*89-94 : « A : Et je vais, je vais...vous offrir quelques uns de ces talents.
B : Je vais vous offrir....
A : Dans ce sac contient des talents, mettons, il a le sac sur le dos genre.
B : je réaliserais un de vos talents les plus chers.
C : Mais non, un talent les plus chers.
B : Un des...
A : Un des talents qui vous tiennent le plus à cœur.»*

Stratégies d'élaboration

Ce type de stratégies vise à faire des inférences entre différents concepts permettant de créer de nouveaux réseaux d'information. Il s'agit de provoquer les analogies en reliant le nouveau matériel à d'autres matériaux afin de lui donner un nouveau sens. Au sein de notre atelier d'écriture, les co-scripteurs s'appuient souvent sur un matériel acquis qui sert de déclencheur à l'invention d'autres matériaux. A (47) évoque l'univers du Royaume d'Émeraude, véritable saga en plusieurs volumes écrite par Anne Robillard. C'est cette suggestion qui va mener à l'invention d'un royaume inédit :

*72-76 : « B : Faudrait fusionner genre deux noms.
C : Hey, le royaume aux mille talents.
B : Ah oui!
A : Ça, c'est fort!
C : Aux mille et un talents.»*

Ce dernier exemple illustre parfaitement la stratégie d'élaboration. C a déjà dû entendre parler des contes des mille et une nuits et il se sert de cette référence acquise pour créer une nouvelle association.

Stratégies d'organisation

Ce type de stratégies vise à structurer le matériel, à le regrouper de différentes façons à l'aide de tables des matières, de plans d'action, de réseaux hiérarchiques. Si la triade n'utilise ni schémas, ni tableaux, elle s'interroge quand même sur le fonctionnement d'une scène et sur la manière de la représenter graphiquement. Ils soulèvent l'importance d'indiquer le nom de celui qui donne la réplique :

42 : « *B : Faut que tu marques un nom au paysan là.* »

82 : « *C : Oui, mais il faut que tu marques c'est qui qui parle.* »

Ils vont ensuite ajouter sur leur brouillon (voir annexe) les petits tirets qui indiquent le changement d'interlocuteur dans un dialogue dramatique :

129 : « *B : Sire, j'va mettre une barre pis trois p'tits points pour dire...* »

Ils savent qu'une pièce de théâtre est divisée en scènes et projettent le découpage :

352 : « *B : Ben là, faudrait faire un...une scène, faudrait couper une scène.* »

598 : « *B : Là quand les trois talents vont être faite, on va faire la scène 3! Si on a le temps.* »

Ils reconnaissent également l'importance des didascalies même s'ils ne connaissent pas ce mot. Une didascalie est une note rédigée par l'auteur souvent en italique ou entre parenthèses qui n'est pas destinée à être prononcée sur scène mais qui donnent des indications d'action, de jeu, ou de mise en scène :

275-76 : « *B : Là, on devrait marquer que les paysans commencent à s'affoler.* »

A: Ouais, les paysans commencent à s'affoler. Écris-le, genre, petit là. »

382 : « *A : Ouais mais ça, ça, ça on peut l'dire, t'sais, admettons. Ça fait des informations pour nous.* »

419 : « *A : On l'dira pas, ça va être juste pour nous.* »

Ils structurent également l'histoire en évoquant oralement un schéma narratif :

212 : «*B : Ben il va y avoir trois chevaliers qui vont vivre une aventure chacun.*»

Stratégies de généralisation et de discrimination

Les stratégies de généralisation amènent l'apprenant à élargir le nombre de situations auxquelles une procédure s'applique en donnant des exemples. À l'inverse, les stratégies de discrimination amènent l'apprenant à reconnaître les situations auxquelles une procédure ne s'applique pas en donnant des contre-exemples. Or, l'approche collaborative que nous avons privilégiée est fondée sur le choc des idées et se prête à la rencontre de points de vue divergents. Afin d'exposer leurs différents points de vue, chaque co-scripteur est amené régulièrement à fournir des exemples ou des contre-exemples. Le trio cherche à inventer un nom pour le royaume du sorcier Adrian. Ils amènent différents exemples qu'ils réfutent jusqu'à ce qu'ils se mettent d'accord sur une solution :

51 : «*A : D'émeraude, admettons.*»

56 : «*B : Un nom à Fantaisia....Faudrait lui donner un nom de Dieu...Odin ?*»

59 : «*B : Peut-être ça peut être un barbare du Nord ?*»

62-63 : «*B : On invente un mot là....*»

A : Ouais...euh porte de garage.»

72 : «*B : Faudrait fusionner genre deux noms. »*

Stratégies de compilation

Classifier aide à faire des prédictions et à produire des actions. Parmi les stratégies de compilation de connaissance, on peut mentionner la comparaison de la performance de l'apprenant avec celle d'un modèle. C'est ce que fait A quand il décide de lire le déclencheur proposé (annexe) et d'enchaîner avec le début de leur propre production.

255 : «*A : Ben, on va regarder si ce qu'on a d'écrit, ça fit avec ça.*»

4.2.1.4.2 Recours à des stratégies métacognitives

Elles font état du contrôle que l'élève a sur lui-même et sur ses stratégies cognitives. Les connaissances métacognitives se réfèrent donc à la conscience et à la connaissance qu'un sujet a de ses processus cognitifs, c'est-à-dire de sa manière d'apprendre et de résoudre les problèmes. Cette prise de conscience implique donc que l'élève prenne du recul et adopte une attitude réflexive par rapport aux actions entreprises ou qu'il veut entreprendre. Nous voyons donc dans les paragraphes suivants comment les trois jeunes font appel à ce type de stratégies.

Stratégies de planification

Le trio utilise volontiers ce type de stratégies se fixant des buts et prévoyant les étapes à suivre. Outre les «*Il faudrait*» de B qui ponctuent toute la durée de la rencontre et qui offrent des objectifs à réaliser dans l'immédiat, les co-scripteurs s'emploient également à se fixer des objectifs à plus long terme. Ils construisent un début de canevas de l'histoire et se donnent comme objectif la création de trois personnages plus spécifiques :

157 : « B : Fait que là, il en choisirait trois, pis là, les trois auraient une aventure chacune avec un talent qui ont. Pis après, ils seraient capables de supporter leur talent, fait qu'ils redeviendraient normal. »

C'est à la suite d'un long échange sur le choix de ces trois personnages et plus spécifiquement sur le type de talents qui vont leur être octroyés par le sorcier, que B commence à écrire pour valider :

*242-44 : « B : (écrivant) Mais je vais vous présenter...
A : Trois chevaliers qui feront l'affaire.
B : (écrivant) Trois chevaliers qui...l'affaire. »*

Stratégies d'ajustement ou de contrôle

Ces stratégies permettent de faire le point sur les réalisations en cours et ainsi de prendre conscience de l'efficacité de leurs activités cognitives, mais aussi d'anticiper les alternatives possibles de solution.

Au 230^{ème} tour de parole apparaît pour la première fois le talent de l'équitation. Ce choix fait consensus et les co-scripteurs commencent donc à échanger leurs idées sur le personnage. Il s'agit d'un chevalier qu'ils commencent par baptiser Jason. Un premier ajustement se fait pour répondre aux besoins de la distribution de rôles :

320-29 : « *A : Hey, on pourrait mettre une fille aussi là!*
B : Ouais
C : Ouais, une cavalière
B : Une chevalière.
A : Non, c'est chevalier
B : Chevalier ?
A : On dit chevalier pareil et chevalier euh...Chloé.
B : C'est elle qui voudrait faire de l'équitation...
A : Ouais.
B : Parce que là, faut pas...des...ouais...Hey, faut mettre des...des...des...des rôles féminins aussi.»

Un deuxième ajustement a lieu quand les scripteurs se mettent à anticiper la scène d'équitation et se rendent compte qu'elle est matériellement impossible à réaliser.

502 : « *B : Mais là, elle prend le cheval, pis elle s'rait bonne.»*
504 : « *B : Le cheval, ça s'rait un personnage ?»*
508 : « *B : Faudrait qu'elle embarque dessus.»*
512 : « *B : On peut pas l'cheval, l'cheval, sérieux...Pense à ça!»*
514-15 : « *B : l'équitation, oublie ça.*
A : L'épée, on prend l'épée.»

Après avoir passé en revue quelques sports comme le tir à l'arc et la course, les scripteurs effectuent un autre ajustement en envisageant un nouveau type de talent afin de diversifier l'intrigue.

550-54 : « C : Ouais mais peut-être un talent qu'y'a pas...

B : À Médieva genre...

A : Ouais ben la chanson!

C : Ouais, chanteuse professionnelle...

B : Elle aime ça chanter. T'sais, elle pourrait avoir dans l'idée...autre...que elle...a peut-être, qu'aimerait,... elle aime moins se battre. Elle fait ça pour avoir une maison, t'sais pour l'argent. Pis, elle voudrait avoir un talent, autre que un talent pour se battre...»

562 : « B : (...) C'est un autre feeling que les gars.»

Stratégies de régulation (auto-évaluation)

Ces stratégies permettent de vérifier si les objectifs sont atteints en évaluant la capacité de traitement des différentes opérations cognitives, les décisions quant au matériel utilisé, quant à l'intensité du traitement (le degré de persistance investi dans la tâche), et enfin la vitesse du traitement (le temps investi dans la tâche).

L'expérimentation est trop courte pour pouvoir repérer des stratégies de régulation vraiment constructives. Cependant, ils effectuent quelques retours sur leur travail en lisant leur production :

257 : « A : Bonjour, je suis le sorcier Adrian. (Un paysan s'approche du sorcier). Que fais-tu ici ô sorcier Adrian. Chers Paysans, ici présent, le sorcier qui fera...»

283 : « A : Moi, Sire Tatata, je n'ai pas besoin de ces talents puisque je suis au meilleur de mes capacités mais je vais vous présenter trois chevaliers qui feront l'affaire. Qui sont ces chevaliers, Sire ?»

Ces lectures permettent une nouvelle orientation motivée du travail. La première lecture est sanctionnée par un «*Ah, c'est pas fort là!*», énoncé comme une invocation à faire mieux. La deuxième lecture ouvre sur une discussion argumentée de toutes parts sur le choix des noms des chevaliers.

4.2.1.4.3 Recours à des stratégies de gestion

Elles ont trait à l'organisation de l'apprentissage et permettent aux apprenants de s'adapter à leur environnement de sorte qu'il corresponde à leurs besoins. Nous voyons donc dans les paragraphes suivants comment les trois jeunes font appel à ce type de stratégies.

Stratégies de gestion du temps

Il s'agit ici de savoir établir des horaires de travail. Nous avons vu que C s'est promulgué gardien du temps. Il avertit ces acolytes du temps utilisé :

101 : « C : Ça fait six minutes quarante.»

B quant à lui s'enquiert du temps restant :

372 : « B : Il nous reste quinze minutes.»

Stratégies de gestion de l'environnement et des ressources matérielles

Il s'agit ici d'identifier le matériel qui peut être disponible ou aisément fabriqué. Nos jeunes s'inquiètent beaucoup de la faisabilité du projet théâtral. Ils écrivent vraiment en fonction de ce qui pourra être réalisable dans le futur. Ainsi, ils décident d'un commun

accord d'éliminer le personnage talentueux en équitation car ils ne pensent pas disposer de ressources matérielles pour illustrer le cheval sur scène. Ils s'inquiètent ensuite du personnage de l'archer et de ses éventuels accessoires :

517-520 : « *A : Pis, euh...l'arc...on prend...*
C : Une fausse arc.
A : Ouais mais une pas de Dollarama là.
B : Moi, j'en ai une.»

Les didascalies peuvent être également considérées comme des ressources matérielles indispensables au futur metteur en scène ainsi qu'aux futurs interprètes puisqu'elles offrent des indications scéniques qui n'apparaissent pas dans les dialogues. Ainsi les co-scripteurs prennent soin d'ajouter le nom des personnages afin de définir clairement l'identité de celui qui parle :

42 : « *B : Faut que tu marques un nom au paysan là.»*

Les élèves pensent également à laisser un espace pour ajouter plus tard les noms des personnages sur lesquels ils n'ont pas encore fait consensus.

165 : « *B : Bah, je vais laisser une barre pour dire le nom là.»*

Ils prennent soin également du découpage dramaturgique en scènes et truffent leur texte d'annotations supplémentaires susceptibles de donner des indications précises sur le jeu des personnages, leurs déplacements et leurs humeurs.

127 : « *C : Sire «quelqu'un» s'approche avec ses deux demoiselles.»*
275: « *B : Là, on devrait marquer que les paysans commencent à s'affoler.»*

Stratégies d'identification des ressources humaines

Il s'agit ici d'identifier les personnes susceptibles d'aider le projet. Les élèves identifient l'enseignante-chercheur comme première ressource, semblant vouloir lui déléguer certaines tâches plus complexes de structure comme le découpage du texte en scènes :

352 : « B : Ben là, faudrait faire un...une scène, faudrait couper une scène...Mais Sophie, elle, elle s'en occupera, elle est bonne. »

Ils s'appuient également sur le travail des autres groupes d'élèves qui travaillent simultanément dans la classe.

354 : « B : Elle va prendre les autres aussi. »

Ils sont eux-mêmes leurs propres ressources. C'est ainsi que A et B choisissent C comme scripteur parce qu'il a la plus belle écriture.

Enfin, soucieux d'offrir à toutes les futures ressources humaines (c'est-à-dire leurs pairs dans la classe) une partie des répliques à dire et un moment privilégié d'espace scénique, ils veillent à dédoubler les rôles :

479 : « B : Et au pire, genre, Cloé, ça s'ra pas la même dans la scène 1 que dans la scène 2. »

4.2.1.4.4 Recours à des stratégies affectives

Elles visent à créer un climat psychologique favorable aux apprentissages, en facilitant le contrôle des sentiments et des émotions. Nous voyons donc dans les paragraphes suivants comment les trois jeunes font appel à ce type de stratégies.

Stratégies d'éveil et de maintien de la motivation

Le participant A amène énormément de vie dans le processus d'écriture. En interprétant les répliques qu'il invente, en improvisant déjà une intonation et une gestuelle, il interpelle ces co-équipiers et maintient une dynamique toute concrète. L'écriture devient même ludique, car ils peuvent travailler sa forme en même temps que son fond :

441-444 : « *B : Marque les trois chevaliers. Oui.*
C : Ouais en chœur!
A : Ou bien en canon, oui, oui, oui, OUI...
C : Ça s'rait drôle!
A : Ouais hein!

La langue écrite quand elle devient dramatique se doit d'être musicale et rythmée :

570-571 : « *C : Patati et patata, Atchoum.*
A : Patati patata, patapoum, biligim, bam boum.»

Ses mimiques, bruitages, gestes font souvent office de déclencheur chez les autres :

401-402 : « *A : Ben là, r'garde, il est assis, pis là, pis là il marche, pis là, il fait (Il mime des mouvements d'épée).*
B : Ouais, y'arrête pas, y'arrête pas de faire des mouvements d'épée.»

Le physique prend le relai de l'écriture et vice-versa.

Stratégies de maintien de la concentration

Il est certain que la caméra vidéo qui capte non seulement chacun des mots des élèves mais également chacun de leurs gestes est un élément dissuasif de laisser aller. On peut constater que A a un naturel plus extraverti que les autres. Il ne reste pas en place, sort de la pièce pour aller chercher un mouchoir, change de siège de nombreuses fois et fait souvent diversion. Ainsi, il veut entreprendre une conversation parallèle au travail en cours et se rend compte de la présence de la caméra :

20 : « *A : Hey, j'ai tes... Je voulais discuter, mais bon.* »

De même quand il laisse un peu trop libre cours à son imagination débridée en baptisant le royaume du sorcier, le royaume porte de garage, son coéquipier le rappelle à l'ordre :

66 : « *B : Ouais, mais niaise pas trop, il y a une caméra, A* »

B est un élément très structurant du trio. Ses constants recadrages, ses suggestions de piste orientent le travail et forcent la concentration :

502-08 « *B : Là, y'a rien qui se passerait genre. Mais là, elle prend le cheval, pis elle s'rait bonne.*

A : Non, là, y'a rien qui s'passe, y'a un, genre, euh, cheval qui arrive et qui fonce dessus là.

B : Le cheval, ça s'rait un personnage ?

A : Ouais, comme... comme...

B : l'année passée.

A : Tom l'avait fait.

B : Faudrait qu'elle embarque dessus.

Stratégies de contrôle de l'anxiété

C'est le plaisir de créer ensemble qui transparaît au premier visionnement de l'enregistrement vidéo de cet atelier d'écriture. L'humour est une stratégie que A et C emploient afin de dédramatiser la situation. Ainsi, on les voit jouer avec les anachronismes, utiliser un nom courant contemporain pour identifier un chevalier médiéval :

121-123 : « *C : Non, non, on dit Sire...Sire Tremblay arrive.*
B : Ouais, non c'est lui qui parlait, mais Sire Tremblay ? (rires).
B : Non, Sire Tremblay...Prend Blackburn, ça a pas de rapport là!»

De plus, ils n'hésitent pas à verbaliser leurs doutes afin de ne pas les intérioriser. Dans l'exemple suivant, c'est la tâche qui est jugée complexe. Ainsi, ils ne remettent pas en cause leurs aptitudes :

277-79 : « *C : C'est dur à écrire quand même.*
A : Ouais.
B : Mets en!»

Ils usent également beaucoup du renforcement positif entre eux et multiplient les autocongratulations :

68-75 : « *B : Ouais, faudrait inventer un mot qu'on prend nulle part. Comme Adrian, c'était fort ça!*
A : J'ai dit ça à la watch.
B : C'était fort!
A : Euh...du royaume aux mille couleurs, admettons.
B : Faudrait fusionner genre deux noms.
C : Hey, le royaume aux mille talents.
B : Ah oui!
A : Ça, c'est fort!

4.2.2 Présentation des résultats liés aux habiletés à écrire

Notre deuxième unité d'analyse s'intéresse aux mêmes processus métalangagiers et métacognitifs explicités par l'interaction des trois co-scripteurs, mais cette fois-ci pour y relever un travail effectif sur la compétence à écrire des textes telle que définie par le Ministère de l'Éducation. Nous avons volontairement canalisé notre recherche sur un seul atelier d'écriture afin de l'analyser dans le détail. C'est pourquoi, nous nous permettons d'utiliser ce même verbatim et ainsi d'appuyer nos dires en citant ces mêmes 602 tours de parole. Ainsi, nous avons pu relever dans la première partie de cette analyse toutes les stratégies cognitives, métacognitives, affectives et de gestion employées spontanément par ces trois jeunes, comme indicateurs de leur engagement cognitif. Il s'agit maintenant dans cette deuxième partie d'analyse de se concentrer plus précisément sur cette deuxième compétence exigée par le MELS en français, langue d'enseignement qu'est la compétence à écrire des textes variés. Nous allons donc constater si ces trois jeunes garçons en situation d'écriture dramatique collaborative répondent bien aux critères d'évaluation fixés par le MELS pour chacune des stratégies liées à l'apprentissage de l'écriture. Or, certaines de ces stratégies se rapprochent de celles qui sont liées à l'engagement cognitif. Cela explique pourquoi certaines preuves du texte ou citations sont utilisées plusieurs fois dans la présentation de nos résultats. Si la répétition peut paraître redondante, elle permet de constater que certaines stratégies employées servent à démontrer à la fois un engagement cognitif motivé ainsi qu'une réponse aux critères d'évaluation imposés par le MELS.

L’acte d’écrire exige la coordination de plusieurs opérations complexes qui ne se déroulent pas de façon linéaire, mais qui dans un processus d’écriture dramatique collaborative se trouvent toutes sollicitées. Nous pourrons ainsi relever dans ce verbatim les stratégies de planification, de mise en texte, de révision, de correction et d’évaluation de la démarche employées par notre trio d’écrivains.

4.2.2.1 Relevé des stratégies de planification

Nous examinons ici chacun des critères d’évaluation du MELS liés à ce type de stratégies.

Se rappeler les expériences d’écriture déjà vécues

Tandis que le temps passe, les scripteurs s’inquiètent de n’avoir que quatre personnages présents dans leur scène. A rassure alors ses comparses en faisant référence à l’écriture d’un scénario de film auquel ils ont participé récemment :

492 : « A : Dans notre film, on en avait rien que deux. Nous, ...ben trois. »

Utiliser un déclencheur pour stimuler son imaginaire

La lecture est un déclencheur indéniable de l’écriture. Leur expérience de lecteurs enthousiastes d’histoires médiévales leur fournit de nombreuses pistes d’écriture. Le genre «Fantasy» plaît bien aux jeunes garçons qui même s’ils ne sont pas des lecteurs assidus, ont pour la plupart vu les adaptations cinématographiques de ce type de roman. Ainsi, ils font volontiers référence à la trilogie *Les chevaliers d’Émeraude* et s’inspirent de ces héros pour

créer leurs propres personnages. Ils sont également en tant qu'individus actifs dans le processus, des déclencheurs pour les autres. A, en interprétant simultanément les répliques qu'il invente stimule l'imaginaire de ses coéquipiers et B en relançant sans cesse le débat par ses questionnements et ses suggestions fait également office de déclencheur.

Préciser son intention d'écriture et la garder constamment à l'esprit

Tout d'abord, les jeunes sont conscients qu'ils écrivent pour le théâtre. On peut relever tout le long du verbatim des marques de cette intention particulière d'écrire dans une forme spécifique et notamment l'importance de découper leurs écrits en scènes :

352 : « *B : Ben là, faudrait faire un...une scène, faudrait couper une scène.* »

357 : « *B : Là, là, on fait une scène.* »

479 : « *B : Et au pire, genre Cloé, ça s'ra pas la même dans la scène 1 que dans la scène 2.* »

577 : « *B : (...) mais peut-être que le voleur, ça pourrait être une fille, mais elles vont changer dans les scènes.* »

598 : « *B : Là, quand les trois talents vont être faite, on va faire la scène 3.* »

D'autre part, en ce qui concerne le fond, les élèves gardent en tête la notion de talent qui est la pierre angulaire de la pièce. D'ailleurs le mot «talent» est cité plus de soixante fois tout au long de ces 602 tours de paroles. Ce thème est vraiment le fil directeur de leurs écrits. D'un commun accord, ils commencent par baptiser le royaume du sorcier, le royaume des mille et un talents. Ensuite, leur intention d'écriture est précisée de manière assez concise en trois tours de paroles et ils n'en dérogeront pour ainsi dire pas :

155-57 : « *B : Ben là, il pourrait, le gars (le seigneur du château), il arriverait. Là, il dirait moi, je n'ai pas besoin de talent cause que je suis parfait, mais je vais choisir trois de mes meilleurs paysans pour euh...qu'ils choisissent un talent, pis euh, parce que tout le monde en voudrait un, genre, tout le monde ferait la queue pour en avoir un.* »

A : Ouais.

B : Fait que là, il en choisirait trois, pis là, les trois auraient une aventure chacune avec un talent qui ont. Pis après, ils seraient pas capables de supporter leur talent, fait qu'ils redeviendraient normal.»

Leurs échanges restent alors tout d'abord canalisés sur l'identité de ces trois chevaliers :

290 : « A : Non, mets pas des barres, on leur trouve des noms.»

S'en suit une quarantaine de tours de paroles pour arriver à un consensus sur le nom de chacun des chevaliers :

Alexander, François et Cloé.

La suite de l'échange se concentre sur le choix d'un talent pour chacun des chevaliers :

Bon en dessin, l'autre bon en art, bon en escrime, bon en corps à corps, à la lance, aux échecs, à l'équitation, à l'épée, à l'arc, à la course, au chant, à la harpe.

Ils envisagent ensuite quelques retournements de situation toujours autour de la notion de talent :

392 : « B (...) le magicien, il les avertirait qu'y aurait un peu de danger s'ils exploiteraient trop leurs talents.»

396 : « B : En faites, les trois chevaliers se feraient pas aimer pantoute à cause de leurs talents.»

397 : « A : Ouais, ils se feraient renier les autres chevaliers parce qu'ils étaient trop bons.»

Penser au destinataire du texte à produire

Il y a plusieurs destinataires à ce texte. Tout d'abord ils envisagent la réception à court terme de leurs écrits par l'enseignante-chercheur. Cette dernière va en effet effectuer un choix parmi les textes produits par tous les sous-groupes de la classe.

434 : « C : Penses-tu qu'elle va comprendre ?»

Puis, à moyen terme, ils pensent à la réception de leurs écrits par les interprètes, c'est-à-dire les autres élèves de la classe.

*329-331 : « B (...) Faut mettre des...des...des rôles féminins aussi.
A : Ben, j'sais qu'y a plus de gars que de filles dans la classe.
C : Mais quand même.»*

Ensuite, le trio va également envisager la réception à plus long terme de leurs écrits par leur futur public :

*473-475 : « B : Ben là, faut pas, faut pas mettre des scènes de violence.
A : Non, j'crois pas là.
B : Surtout les p'tits de mat...»*

Évoquer un contenu possible (exploration et choix des idées)

Les jeunes ne s'auto-censurent que très peu et c'est très librement qu'ils évoquent toutes les possibilités qui leur passent par la tête. Nous assistons à un véritable foisonnement de propositions parfois même saugrenues et très éclectiques. Les jeunes contraints par le temps ne peuvent emprunter que quelques unes des pistes suggérées. Or, certaines pistes auraient méritées d'être approfondies. Ainsi, ils initient l'idée que les talents à distribuer sont dans un grand sac que le sorcier porte sur son dos :

90 : « *A : Dans ce sac contient des talents, mettons, il a le sac sur le dos genre.*»

Or, quand plusieurs tours de paroles plus tard le sorcier distribue les talents, les scripteurs omettent d'indiquer cette information qui avait pourtant le mérite d'être très scénique. Le trio se contente d'abord de faire prononcer une simple formule magique sur laquelle ils ne s'entendent pas vraiment :

568-72 : « *C : Adrian! Là, il pourrait faire une chose...*

B : Magique, là.

C : Patati et Patata, Atchoum.

A : Patati patata, patapoum, biligim, bam boum.

B : Ah pas ce jargon là!

Aucun consensus n'est vraiment fait sur la manière de transmettre les talents. Le trio laisse cette information dans le vague, en la définissant de manière très superficielle comme «*la même affaire*» :

577 : « *B : Fait que là, elle va devenir super bonne et là après, il va s'tourner vers François, là, François, il va dire son vœu. Là, ils vont faire la même affaire à Alexander.* »

Le trio est conscient qu'il devrait explorer plus à fond ses idées, mais son enthousiasme et sa motivation à offrir une histoire complète lui nuit. Il oublie que la consigne se borne simplement à l'écriture de la suite d'une première scène :

582-584 : « *B : Ouais, ça y est, c'est fait. J'sens rien. Mais faudrait qu'elle dise plus de choses. Faudrait que les chevaliers, ils parlent.*

A : Ouais mais ils vont parler plus tard.

B : Ouais, c'est ça. Pis à un moment donné, les trois y vont s'regrouper pour vaincre le voleur. Genre le voleur de talents.»

Anticiper le déroulement et l'organisation du texte

Il est clair que les scripteurs anticipent le déroulement du texte. Ils vont au-delà de la consigne et entrevoient même la conclusion de leur pièce :

591 : « A : La leçon, ça s'rait que le moindre des p'tits talents puisse servir à...»

Il semble difficile pour eux de ne répondre qu'à des objectifs à court terme. On sent parfois une impatience à vouloir embrasser le projet dans son ensemble, une volonté de toucher à tout plutôt que de prendre le temps plus fastidieux du détail. Ils anticipent également l'organisation du texte en ébauchant une intrigue structurée autour de trois personnages principaux :

144 : « B : Bon, faudrait dire, genre, faudrait qu'il y ait un nombre de paysans. Genre, il pourrait avoir trois aventures avec trois paysans, trois talents.»

Dresser une carte d'exploration, un croquis, un schéma, un plan sommaire ou tout autre forme de support pertinent

Les élèves se lancent dans l'écriture sans planification globale préalable écrite. Ils ne s'attardent pas à élaborer un canevas écrit qui pourrait pourtant leur servir de support tangible pour construire leur scène. Ils ne pensent au départ qu'à continuer de manière tout à fait linéaire le texte déclencheur qui leur a été remis par l'enseignante-chercheur. Ce texte s'interrompt à l'arrivée d'un personnage étonnant et mystérieux qui va bouleverser la tranquillité de Médieva. Dès le cinquième tour de parole, A interprète déjà le personnage en question, le nomme et lui attribue ses fonctions :

5 : « A : (...) Bonjour, je suis le sorcier...euh...faudrait lui trouver un nom euh, je suis le sorcier, admettons Adrian là et euh je suis euh, le meilleur sorcier que vous pouvez pas avoir et en même temps le meilleur destin pour Médieva.»

On peut considérer que chercher à donner un nom à leurs personnages est une forme de support à l'écriture. En les baptisant, les scripteurs leur donne une certaine consistance, une tangibilité. De même A commence par décrire le sorcier comme pour mieux le visualiser :

5 : « *A : Ouais, c'est un sorcier, pis là, genre c'est un mage avec une grande barbe.»*

Le fait d'évoquer également les déplacements, les sentiments des personnages (informations que l'on ne retrouve pas dans les répliques puisque le texte est écrit pour être joué et il ne peut y avoir de redondance entre ce qui se dit et ce qui se fait) leur permet de mieux les appréhender. Ils ébauchent oralement la construction du personnage :

339 : « *A : Ouais, les trois chevaliers s'avancent.»*

342 : « *C : Tout...tout contents parce que, t'sais...honorés.*

A : Ouais, toute fiers! Ben genre, ils essaient de garder leur calme là!»

Si la création du texte semble très spontanée, chaque réplique improvisée est par contre ensuite le fruit de longs échanges oraux qui vont la bonifier avant qu'elle soit validée et donc écrite. Au fur et à mesure que la scène se construit sur le papier et que les répliques s'ajoutent, ces dernières deviennent à leur tour supports et peuvent être réétudiées, ré-agencées. Ce qui est écrit est un peu comme un brouillon intermédiaire non achevé sur lequel il est possible de revenir sans cesse pour ajouter des indications pertinentes. C'est le cas de didascalies qui viennent s'intercaler par la suite :

275-276 : « *B : Là, on devrait marquer que les paysans commencent à s'affoler.*

A : Ouais, les paysans commencent à s'affoler. Écris le, genre, en petit là.»

Cette approche collaborative permet l'ouverture d'un espace de méta-écriture qui priviliege l'exercice de l'agir et de la pensée. Les jeunes ne font que s'interroger sur leur processus d'écriture tant sur la forme que sur le fond.

4.2.2.2 Relevé des stratégies de mise en texte

Nous examinons ici chacun des critères d'évaluation du MELS liés à ce type de stratégies.

Rédiger une première version à partir des idées formulées mentalement

Si chacun trouve des idées personnelles, ces dernières sont élaborées bien plus oralement que mentalement puisqu'elles se construisent en interaction et c'est bien le choc des opinions de chacun qui encourage de nouvelles discussions et donc des reformulations orales de plus en plus précises. Le scripteur ne rédige la version écrite qu'après consensus oral. Ainsi cette première version est souvent proche d'une version définitive car elle a été discutée, mise en mots, mise en scène et donc testée auparavant. D'ailleurs nous pouvons observer sur le produit fini (**annexe 5**) qu'il n'y a que quelques ratures. Les scripteurs pensent même à laisser des espaces blancs pour compléter plus tard une réplique qu'ils ne réussissent pas à achever dans l'immédiat :

129 : « *B : j'va mettre une barre pis trois p'tits points pour dire...* »
165 : « *B : Bah, je vais laisser une barre pour dire le nom là.* »

Plutôt que de rédiger une deuxième version, ils optent pour des ajouts sur la même feuille.

Retourner aux données du projet d'écriture ou à un support externe

C fait référence au troubadour, seul personnage mis en scène dans le texte soumis, sensé servir de déclencheur. Il incite donc très justement ses coéquipiers à continuer de lui donner la parole, mais sans succès:

21-23 : « B : Bon là, il faudrait que le sorcier, il parle aussi.

C : Pis le troubadour.

A: Ouais, le troubadour. Le troubadour, il pourrait dire : Voici le sorcier...euh...»

Mais le trio finit par oublier la présence de ce personnage qui est pourtant en scène.

Ils oublient également la présence du seigneur Gauthier, personnage illustré dans la réplique du troubadour. A le nomme, mais C semble vouloir le rebaptiser Sire. En accordant plus d'attention aux pistes proposées dans le déclencheur, le trio aurait perdu moins de temps quant au choix du titre du personnage qui a le pouvoir de décision à Médieva :

119-123 : « A : Admettons, il dit moi, je suis le paysan, sire..euh, seigneur Gauthier.

B : Ben là, c'est un paysan, c'est pas un seigneur.

C : Non, on dit Sire...Sire Tremblay arrive.

B : Ouais, non c'est lui qui parlait, mais Sire Tremblay ?

(Rires)

B : Non, Sire Tremblay...Prend Blackburn, ça a pas de rapport là!»

Ils finissent par omettre volontairement le nom de ce personnage :

y127 : « C : Sire «quelqu'un» là, s'approche avec ses deux demoiselles.»

155 : « B : Ben là, il pourrait «le gars», il arriverait. Là, il dirait moi, je n'ai pas besoin de talent cause que je suis parfait, mais je vais choisir trois de mes meilleurs paysans...»

164 : « *A : Euh...Moi Sire «Tatata», je n'ai pas besoin de ces talents, car je suis parfait comme ceci.*»

Plus loin, la discussion reprend sur l'identité de ce personnage :

194-200 : « *B : Ben non, mais c'est un Sire ou bien c'est un paysan lui ?*

C : C'est un Sire!

A : C'est un Sire!

B : Ah... (Écrivant). Trois de mes meilleurs...

A : C'est genre, c'est comme le conseiller du roi.

C : Ouais.

B : Ouais, ouais, ouais.»

Ils semblent donc se mettre d'accord mais le problème fait de nouveau surface :

249-50 : « *C : C'est lui le Sire.*

A : Oui, mais le chevalier, il se fait appeler Sire. Ben là, on va dire qu'il dit Chevalier Wellan.»

Et puis un nom semble sortir de nulle part :

386 : « *C : C'est-tu Sire Louis ?*

B : Louis ?

A : Oh ouais Sire Louis, oui, oui.

B : Louis, oui... À la place de, de... à la place de qui ?

C : Ben à la place de rien.

B : Ah ouais, Sire Louis.»

Les seules données du projet sont de continuer la scène proposée. S'ils ne suivent pas certaines pistes concernant certains personnages, ils s'attachent néanmoins à reprendre le lieu de l'intrigue, Médieva, et à développer le personnage étonnant et mystérieux qu'il nomme donc le sorcier Adrian.

Relire la partie rédigée pour enchaîner la suite

C tente une première fois dès le trentième tour de parole de relire le début de la scène qui fait office de déclencheur, mais il est entravé dans sa démarche par A qui ne pense qu'à produire :

32 : « *A : C'est pas grave, Go!»*

C'est au 255^{ème} tour de parole, quand ils ont produit quelques lignes, qu'A juge pertinent de lier l'élément déclencheur à leur début de production :

255 : « *A : Ben, on va regarder si ce qu'on a d'écrit, ça fît avec ça.* »

On peut ajouter également que B prend toujours soin de lire à voix haute ce qu'il écrit pour avoir l'aval des autres :

267-271 : « *B : Ici présent, ça vient après sorcier ?
C : Ouais.
B (écrivant) : Le sorcier...
C : et celui...
B (écrivant) : et celui qui fera votre destin.* »

B continue alors d'écrire et A prend la relève et lit au dessus de l'épaule de B le résultat :

272 : « *A (lisant) : D'où viens-tu et comment feras-tu notre destin Adrian ?* »

Ajouter au fur et à mesure les idées qui surviennent

Nous avons vu en effet que le produit fini (**annexe 5**) offre un premier jet d'écriture peu raturé. Les idées ont été débattues à l'oral au préalable. On peut quand même y constater quelques rajouts qui amènent plus de précision. Ainsi, B ajoute au Royaume des mille talents, le « et un » que suggère C :

73-77 : « *C : Hey, le royaume aux mille talents!
A et B : Ah oui!
B : Ça, c'est fort!
C : Aux mille et un talents.
A : Ouais, aux mille et un talents, ça fait plus...euh...»* »

4.2.2.3 Relevé des stratégies de révision

Nous examinons ici chacun des critères d'évaluation du MELS liés à ce type de stratégies.

Se demander si ce qui est écrit correspond bien à ce que l'on veut dire

Après la première lecture du début de leur production, les scripteurs expriment leur déception :

258 : « *C : Ah, c'est pas fort là!* »

Cette exclamation de C censure ce qui est écrit mais ne précise pas ce qui est incorrect. Les jeunes se basent sur une impression générale pour valider ou non leurs écrits. C'est en tâtonnant, en jouant avec la syntaxe qu'ils finissent par opter pour une phrase qui leur convient mieux :

259-68 : « *B : Ici présent...Faudrait ôter le «ici présent» là, faudrait le barrer.*
A : Non, ça fait vieux, ça fait, ç't'assez hot.
B : Chers paysans, le sorcier...
A : Chers paysans, ici présent, le sorcier qui fera votre destin.
C : Non, le sorcier ici présent.
B : Ouais.
A : Qui fera...
C : et celui...et celui qui fera votre destin.
B : Ici présent, ça vient après sorcier.
C : Ouais. »

Repérer les passages à reformuler

Les scripteurs sont conscients que certains passages devront être étoffés. Le personnage de Cloé n'a pas assez de répliques :

480-83 : « *C : Ouais, elle parle quasiment pas dans la scène 1.*
A : Ouais, elle dit...elle dit...
B : Elles disent rien.
A: Elles disent rien.»

À la suite de ce constat, les scripteurs se remémorent les consignes de travail, et l'éventualité d'ajouter des personnages et des répliques dans l'histoire par la suite :

488-92 : « *C : Ouais, t'sais elle pourra en rajouter.*
A : Ouais, elle, elle a...
C : Elle a...des autres idées et toute.
B : Ouais, elle a d'autres idées.
A : C'est nous, c'est juste un point de départ.»

Réfléchir aux modifications possibles

Nous sentons un désir de bien écrire chez ces jeunes scripteurs. Plusieurs fois, ils vont modifier une première version pour choisir un lexique plus adapté, plus esthétique. Ils savent que leur production est destinée à être jouée et sont conscients de l'importance du choix des mots, de leur sens mais aussi de leur sonorité :

109-112 : « *B : Je vous donnerai un talent que vous...*
A : Que vous voulez avoir.
C : Que vous désirez avoir.
A : Ouais, «désirez», ça fait plus noble.»

Lire oralement son texte à une ou plusieurs personnes ou leur demander de lire, afin d'obtenir des suggestions d'amélioration (structure, contenu, langue)

Ils cherchent constamment à améliorer leur texte tant au niveau de la structure (l'intrigue est revisitée régulièrement, au niveau du contenu (interrogation sur la

consistance des répliques des personnages) ainsi qu'au niveau de la langue également (recherche d'un lexique correct, soigné et original).

Choisir parmi les suggestions obtenues, celles qui semblent les plus appropriées

Faire des suggestions est un exercice dans lequel excelle ce trio. Ensemble, à trois voix, les propositions fusent et c'est ensemble encore qu'ils décident d'éliminer ou de privilégier certains mots ou certaines idées.

502-518 : « *B : Elle prend l'cheval, pis elle s'rait bonne.*
A : Non, là, y'a rien qui s'passe, y'a un, genre...eh, cheval qui arrive qui fonce dessus là.

B : le cheval, ça s'rait un personnage ?
A : Ouais, comme...comme...
B : L'année passée.
A : Tom, il l'avait fait.
B : Faudrait qu'elle embarque dessus.
C : Ouais.
B : Là, c'est un p'tit peu...Faudrait inventer quelque chose sur l'équitation. C : Ouais, on peut pas.
B : On peut pas l'cheval, l'cheval sérieux...Pense à ça!
C : Pas l'équitation.
B : Pas l'équitation, oublie ça!
A : L'épée, on prend l'épée.
B : L'art de...
A : Pis, euh l'arc...on prend...
C : Une fausse arc.»

Modifier le texte en recourant aux opérations syntaxiques (ajout, effacement, déplacement, remplacement de groupes de mots ou de phrases)

Nous pouvons remarquer sur le produit fini (**annexe 5**) la présence d'une flèche qui indique au lecteur qu'un groupe de mots a été déplacé. Ainsi, le trio évite les ratures et surtout évite de réécrire au propre tout ce qui a déjà été produit :

262-263 : « *A : Chers paysans, ici présent, le sorcier qui fera votre destin. C : Non, le sorcier ici présent.* »

Relire son texte plus d'une fois

B qui est scripteur prend le temps d'énoncer à voix haute tout ce qu'il écrit pour s'assurer de l'aval des autres. C, dès le 31^{ème} tour de parole, relit silencieusement la scène déclencheur pour lui-même puis plus tard, s'étant éclipsé quelques minutes relit mentalement au 371^{ème} tour de parole ce qui a été fait en son absence.

C'est au 257^{ème} tour de parole que les jeunes font une première lecture de leur production. Le trio se tient groupé autour de leur production écrite. Ils en font de fréquentes relectures personnelles et silencieuses. C est souvent au dessus de l'épaule du scripteur pour le corriger :

340 : « *C : Arrête de mettre des lignes.* »

A, par deux fois va relire quelques répliques :

272 : « *A (lisant) : D'où viens-tu et comment feras-tu notre destin, Adrian ?* »

283 : « *A (lisant) : Sire Tatata approche avec ses deux demoiselles. Moi, Sire Tatata, je n'ai pas besoin de ces talents puisque je suis au meilleur de mes capacités...* »

438 : « *C (relisant) : Acceptez-vous cette offre ?* »

4.2.2.4 Relevé des stratégies de correction

Nous examinons ici chacun des critères d'évaluation du MELS liés à ce type de stratégies.

Inscrire s'il y a lieu, des marques, des traces ou des symboles pouvant servir de rappel ou d'aide mémoire

B laisse des espaces vides au sein de certaines phrases quand le trio ne peut se mettre d'accord sur un mot, notamment le nom d'un certain Sire. Ces espaces sont figurés plus concrètement par des traits ou des pointillés. Très visuels sur le papier, ces symboles rappellent constamment au trio qu'il faut remédier à cette absence :

129 : «B : Sire, j'vea mettre une barre pis trois p'tits points pour dire...»

Recourir à une procédure de correction ou d'autocorrection

Les jeunes ne recourent pas à une procédure de correction spéciale. Parfois, le scripteur se trouvant confronté à des questionnements sur l'orthographe d'un mot ou son accord grammatical, pose des questions à ses acolytes pour se sécuriser avant d'écrire :

346 : « B : deux L, hein ? Oui. A : Euh oui...»

Le plus souvent, ce sont ceux qui n'écrivent pas, mais qui sont presque constamment derrière l'épaule du scripteur qui suggèrent des corrections :

113-14 : «B : Désirez avoir. A : Désirez, ça prend un z.»

Plusieurs tours de paroles (*ex : 42, 82*) débutent par un impératif au scripteur : « *Faut que tu marques...* »

S'il nie à plusieurs reprises l'importance de prendre le temps des corrections, A est celui qui fait pourtant le plus souvent des remarques au scripteur sur une orthographe qu'il ne juge pas adéquate :

188 : «*A : En tous cas, c'est pas grave...Bon ça va, c'est pas un cours de français.» (Rires)*

A pense qu'il ne fait pas de français, mais il fera sept interventions sur l'orthographe des mots.

Utiliser les ressources d'un traitement de texte et d'un correcteur intégré

Les jeunes n'ont qu'un crayon et un papier. Il y a cependant un ordinateur dans le local de bibliothèque, mais ils ne pensent pas à l'utiliser.

4.2.2.5 Relevé des stratégies d'évaluation de la démarche

Nous examinons ici chacun des critères d'évaluation du MELS liés à ce type de stratégies.

Décrire ou expliquer la démarche suivie

Alors que A est sorti se moucher, B et C continuent leur démarche créative. Dès que A revient, quelques tours de parole plus tard, B prend la peine et de manière très spontanée sans que pourtant A n'en fasse la demande, de résumer ce qui s'est dit en son absence :

155 : «*B : Ben là, il pourrait le gars, il arriverait. Là, il dirait moi, je n'ai pas besoin de talent cause que je suis parfait, mais je vais choisir trois de mes meilleurs paysans pour euh..., parce que tout le monde en voudrait un, genre, tout le monde ferait la queue pour en avoir un.»*

Vérifier l'atteinte de l'intention d'écriture

L'intention de l'écriture n'est pas stricte. Il s'agit simplement de continuer la scène dramatique proposée. Les jeunes vérifient l'atteinte de l'objectif en se relisant pour voir si ce qu'ils ont écrit «*fit*» avec le déclencheur. La beauté de la chose est qu'ils se fixent eux-mêmes des règles d'écriture en parallèle : règles de bienséance, d'orthographe, règles concernant les structures d'un texte dramatique, etc...

Ils finissent par valider de manière positive leur travail :

359 : « *A : On est pas pire sérieusement.* »

Se prononcer sur l'efficacité des stratégies retenues

Les jeunes ne se prononcent pas sur l'efficacité de stratégies retenues précises. Ils se félicitent de leur créativité et de leur travail global. Le plus important pour eux, c'est de livrer un texte fini, le but premier étant clairement de produire. Plusieurs fois, ils évoquent le fait de «*faire une scène*». Comme aucune consigne ne leur a été donnée quant à la qualité de leur travail (orthographe, grammaire, syntaxe, originalité, etc...), ils ne se penchent pas vraiment sur leurs aptitudes à utiliser ces stratégies liées à la compétence à écrire des textes.

S'auto-évaluer comme scripteur

Ils se comparent souvent à l'enseignante-chercheur.

353 : « *A : Ouais, c'est parce que nous là, on est pas des best, des best là.* »

B exprime la possibilité que leur production ne soit pas choisie :

354 : « *B : Mais elle prendra pas nécessairement notre pièce aussi. Elle va prendre les autres aussi.* »

A est plus confiant :

355 : « A : Ou bien elle va prendre la nôtre, pis elle va mélanger.»

Quand C qui s'est absenté quelques minutes, revient et demande si le travail a avancé,

A encore une fois semble assez positif et confiant dans ses aptitudes :

*364-65 : « C : Ça a-tu avancé ?
A : Ouais, pas pire!»*

4.3 Un bref retour aux objectifs de la recherche en lien avec la présentation des résultats

Il est avant tout pertinent de souligner combien cette situation d'atelier d'écriture dramatique collaborative pourtant courte (38 minutes d'interaction) offre un terrain de recherche riche de renseignements. Nous avons souvent pu étayer chacun des critères d'évaluation liés à nos deux objectifs d'analyse de plusieurs citations issues du verbatim. La collaboration exigée et l'importance de faire part et de faire accepter ses idées par le reste du trio a permis de rendre explicites les démarches cognitives et métacognitives de chacun. Or, c'est bien au travers de processus métalinguistiques et métacognitifs que nous pouvons observer d'une part les changements quant aux déterminants de la motivation à l'écriture et d'autre part le travail effectif sur la compétence à écrire des textes.

Il est étonnant de constater que sans consignes précises d'écriture hormis le fait de continuer de manière tout à fait libre un texte proposé, le trio visite non seulement

spontanément chacune des stratégies révélatrices d'un certain engagement cognitif, mais aussi et surtout chacune des stratégies d'écriture liées à la compétence à écrire des textes telle que validée par le programme de français, langue d'enseignement du MELS. En 602 tours de parole, le trio laissé à lui-même et confronté à de nombreuses prises de décision ne cesse par de multiples questionnements de porter un regard évaluatif sur sa pratique d'écriture, ce qui offre au chercheur un terrain tout à fait propice à l'analyse.

Il est indéniable que le fait d'écrire avec les autres et pour les autres a poussé le trio de scripteurs à explorer les nombreuses ressources de la langue et ceci sans qu'ils en soient vraiment conscients. Cette façon indirecte d'aborder des apprentissages ardu dans la permissivité a le mérite de les rendre beaucoup moins menaçants et beaucoup plus significatifs. Cette forme de pédagogie de l'écrit semble agir à l'insu de l'apprenant. Il semble donc que ce soit par le détour que nous puissions motiver un apprentissage fastidieux.

CHAPITRE 5

Interprétation des résultats

Ce chapitre consacré à l'interprétation des résultats se divise en deux parties principales qui tentent de répondre précisément à notre question de recherche : Quelles manifestations de la motivation à développer la compétence à écrire des textes peut-on observer dans une situation d'atelier d'écriture dramatique collaborative impliquant trois garçons du primaire ? En premier lieu et en parallèle avec notre premier objectif de recherche nous nous demanderons si l'atelier d'écriture dramatique collaborative est d'une part en mesure de changer les perceptions négatives entretenues généralement par les jeunes garçons sur la pratique de l'écrit et d'autre part si cet environnement pédagogique suscite un certain engagement cognitif révélateur d'une motivation intrinsèque. En second lieu et en parallèle avec notre deuxième objectif, nous constaterons en quoi l'atelier d'écriture dramatique collaborative motive un travail effectif sur la compétence à écrire des textes.

5.1 L'atelier d'écriture dramatique collaborative : une source de motivation pour l'apprentissage du français écrit

Constatant la précarité toujours grandissante de l'apprentissage du français écrit dans les écoles, le MELS (2007) propose ses solutions pour *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Une des avenues possibles de ce rapport préconise une remotivation intrinsèque de l'enseignement du français écrit par le biais d'un environnement pédagogique innovateur. Nous avons pu constater tout au long de cette recherche combien l'atelier d'écriture dramatique collaborative est un espace didactique et pédagogique stimulant, où l'écrit semble motivé intrinsèquement par l'oral collaboratif, devenant processus, réalisé en parlant et en interagissant. Ainsi, notre recherche tend à montrer non seulement une amélioration des perceptions liées à l'apprentissage du français écrit mais également un réel engagement cognitif, révélateur d'un investissement motivé de l'activité d'écriture proposée.

5.1.1 Changements au niveau des perceptions liées à l'apprentissage du français écrit

Viau (1999) précise que s'il n'est pas possible de manipuler et donc de changer des perceptions éventuellement négatives concernant l'apprentissage du français écrit, il est tout à fait pertinent d'offrir un environnement stimulant apte à influencer positivement ces perceptions. En effet, nous avons constaté que l'atelier d'écriture dramatique collaborative est un espace propre à faire naître des perceptions tout à fait positives quant à la valeur de la tâche entreprise, la compétence à bien la mener ainsi que la contrôlabilité exercée.

5.1.1.1 Changements au niveau de la perception de la valeur de la tâche

Selon le Conseil Supérieur de l'Éducation (1999), le français est la matière la moins appréciée des garçons. Ils ne conçoivent pas bien son utilité et n'y trouvent que peu d'intérêt. De même, au sein de notre expérimentation, le participant A se refuse clairement à faire du français, tâche qu'il semble pourtant mener avec beaucoup de plaisir. L'étude du *verbatim* et plus précisément des interactions des membres de l'équipe révèle ce paradoxe qui tient dans le fait que les scripteurs pourtant engagés dans une activité d'écriture n'ont pas conscience de travailler le français. L'écriture a pourtant le premier rôle (il s'agit d'un atelier d'écriture) mais son apprentissage est clandestin, dissimulé sous d'autres objectifs, ce qui le rend moins menaçant. L'atelier d'écriture dramatique collaborative sous le couvert d'une pédagogie de l'indirect, établit un nouveau rapport à l'écrit qui n'est plus envisagé comme une habileté à acquérir mais comme un processus exploratoire.

D'après Viau (1999), la valeur d'une tâche est avant tout tributaire de l'intérêt que lui porte l'individu. On peut constater ici combien l'écriture est liée au plaisir. Cet espace non directif où règne la permissivité permet que le langage se libère de son carcan scolaire. Le trio s'amuse, rit énormément, partage des jeux de mots, fait des associations, va jusqu'à inventer son propre langage, ses propres référents. Pourquoi ne pas nommer en effet un royaume, « Porte de Garage » ? Pourquoi ne pas se permettre des anachronismes et mélanger les registres linguistiques de deux époques. À plusieurs reprises, les jeunes se laissent aller dans des délires d'invention tout à fait jubilatoires. Cette prolixité toujours

limitée par le besoin de cohérence profite à l'écriture même si le passage à l'écrit n'est pas toujours évident. Les jeunes ont parfois du mal à retranscrire leur folie créatrice. Cette dispersion provoque parfois quelques détours sur des chemins de traverse qu'il leur faut malheureusement abandonner faute de temps. Ceci dit, cette oralité débridée et ce « lâcher prise » mènent les jeunes scripteurs à découvrir tout naturellement les différentes fonctions de l'écrit, à savoir sa fonction de communication utilitaire mais aussi ses fonctions affectives, poétiques et ludiques comme l'a déjà justifié Tran (1986). On aurait tendance à croire qu'une telle libération ne puisse mener qu'au chaos, mais après quelques divagations qui font office de remue méninges, nous assistons à une organisation spontanée où chacun prend la place qui lui plaît, une place motivée. Dans ce contexte précis, la rigueur scolaire fait place à une rigueur littéraire, le modèle textuel qu'est le genre dramatique dictant de lui-même ses propres règles d'écriture.

En effet, leurs écrits étant destinés à être mis en scène, les jeunes garçons jouent beaucoup avec la musicalité des mots. Il ne s'agit pas seulement d'écrire, mais de s'écouter écrire. Avant d'écrire une réplique, chacun l'interprète à sa guise comme pour tester le mariage des mots. Même après sa transcription, elle est redite, réinterprétée souvent par les trois jeunes. L'oralité fait donc naître l'écrit, mais comme l'ont déjà souligné Gaulmyn et al. (2001) dans diverses analyses de processus rédactionnels, l'écrit sert ensuite de déclencheur à l'oralité.

Il y a un côté narcissique indéniable dans cette activité. Ces jeunes ont déjà goûté à la scène (productions théâtrales des années précédentes) et ils savent combien l'interprétation devant public est valorisante. L'écriture devient jeu de rôle où chacun commence déjà à se projeter sur scène. Le fait d'écrire en collaboration offre la possibilité d'une première audience puisque chacun des co-scripteurs fait office de premier public. Chaque correction qu'elle soit esthétique ou grammaticale, chaque reprise permettent aux jeunes une nouvelle interprétation du texte à venir. Ce souci du détail, ils se l'imposent eux-mêmes par intérêt.

Nous constatons ici que la motivation à écrire est générée par cette prise de contact avec sa propre écriture, par le plaisir d'inventer un ailleurs, de s'inventer autre et surtout de produire. C'est comme si le trio se réalisait par l'écriture théâtrale. La motivation tient sans doute au fait que l'élève s'engage dans l'activité en tant qu'écrivain et non en tant qu'écrivant (Barré de Miniac, Cros et Ruitz, 1993). De plus, le fait de pouvoir expérimenter simultanément d'autres formes de langages (verbal et corporel) sans doute plus familières, plus acquises favorise l'accès à la maîtrise de l'écrit. Sur l'enregistrement vidéo, nous voyons A mimer la plupart des répliques qu'il invente tandis que C et D s'amusent volontiers à prendre les intonations des personnages qu'ils créent.

Le processus d'écriture ici n'a rien de fastidieux même si tour à tour, les scripteurs en évoquent la complexité. Il prend l'apparence d'un défi à bien mener et surtout à mener au-delà des consignes. Les participants envisagent d'écrire plusieurs scènes, embrassent déjà le projet dans sa globalité. Sans cesse, les jeunes expriment leur désir d'aller plus loin. Le

verbatim est ponctué de cette même apostrophe «*il faudrait*» qui fonctionne comme un véritable déclencheur de nouvelles intentions d'écriture. Au-delà même d'un réel engagement, il y a une motivation à persévéérer.

D'après Viau (1999), une tâche revêt également de la valeur si elle est utile ou signifiante pour les élèves. Or, notre expérimentation montre à quel point le texte de théâtre est un type d'écriture qui s'impose non seulement par la nécessité de prendre la parole, mais par l'exigence que cette prise de parole soit pertinente et adaptée à un destinataire réel. L'écriture devient outil pour agir sur le monde. Les co-scripteurs s'inquiètent d'ailleurs régulièrement de la cohérence de leurs répliques, de leur future réception par l'enseignante chercheure à court terme et par un éventuel public à plus long terme. Ils espèrent provoquer des émotions chez le public. Ils travaillent certaines répliques dans le but particulier de faire rire les spectateurs. C'est parce qu'on les plonge dans un contexte signifiant de travail, qu'on les prend assez au sérieux que ces trois jeunes ne se contentent pas seulement d'écrire, mais qu'ils questionnent également leurs écrits et réécrivent plusieurs fois le même fragment de phrase. À plusieurs reprises, le processus d'écriture devient une démarche très concrète de résolution de problèmes. Une tâche est signifiante quand les apprentis réalisent ses retombées. Ces dernières sont tout d'abord cognitives. Les jeunes se rendent compte qu'un bon texte dramatique qu'ils vont aimer interpréter et qui va les valoriser ne s'écrit pas tout seul. Seuls maîtres à bord, ils se heurtent à des difficultés qui deviennent tangibles et sur lesquelles il devient nécessaire de se questionner, de réfléchir pour pouvoir mener à bien leur défi. Les retombées sont également affectives car durant

toute la durée de l'expérimentation, ils se congratulent mutuellement de leur travail. Ils saluent plusieurs fois la créativité de l'un, les idées de l'autre. La collaboration sur une tâche complexe les amène à faire du renforcement positif pour se motiver les uns les autres et ainsi chacun voit son estime de soi flatté par ses partenaires. Cet espace d'écriture qui invite au tâtonnement sans risque de jugement leur permet de s'investir selon leurs aptitudes pour bénéficier de l'assentiment des autres. C'est flagrant chez A qui profite de cette estrade pour charmer les autres scripteurs. Il n'a de cesse que de mettre en scène les mots qu'ils inventent devant ses partenaires qui l'encouragent en ponctuant ses envolées par des rires ou des commentaires positifs. Ils peuvent ainsi constater combien l'écriture est un faire valoir. Les retombées sont également sociales puisque ce qu'ils produisent pourra faire partie intégrante de la pièce à jouer. Ils peuvent être non seulement reconnus comme de bons interprètes, mais également comme de bons auteurs. L'écriture devient œuvre d'art et trouve sa place dans un théâtre pour être mise en valeur. L'écrit détient ici le pouvoir de se dire avec les autres et aux autres. Il devient médium artistique.

5.1.1.2 Changements au niveau de la perception de la compétence

Il a été clairement énoncé dans les précédents chapitres (Bouffard, Vezeau et Simard, 2006) que les garçons avaient une piètre opinion non seulement du français écrit, mais également de leur compétence en la matière. Nous savons combien cette évaluation est subjective et surtout modifiable. Offrir un environnement où les scripteurs se sentent en confiance est un premier pas vers ce changement de perception. En effet, il faut d'abord leur permettre d'oser écrire sans contrainte et sans jugement pour qu'ils se familiarisent

avec leur propre écriture, pour qu'ils constatent quels sont leurs atouts. En partant de ce que l'on sait, en partageant ses connaissances antérieures acquises, on s'assure un premier succès auprès des autres. C'est ainsi que tout naturellement, les jeunes s'attribuent des rôles de manière informelle. A fait profiter les autres de son aptitude à inventer, à jouer avec le langage, B s'assigne la tâche de structurer le récit et C, plus en retrait reformule les idées, propose des rétroactions et s'alloue le souci esthétique du langage. Chacun se positionne selon ses aptitudes, « et peut se percevoir comme une unité faisant partie d'une zone proximale de développement et de convivialité.» (Barré de Miniac et Poslaniec, 1999, p.100). Dans un tel espace de permissivité, chacun est à même de percevoir les exigences de la tâche auxquelles il est plus apte à répondre. Chacun peut s'allouer la démarche d'apprentissage qui le motive et en faire bénéficier les autres en se posant comme modèle. Nous avons vu déjà que A, B et C ne développent pas tous les mêmes stratégies mais qu'ils semblent plutôt se compléter.

Dans le cadre de cette expérimentation, nous constatons donc que les élèves ont une bonne perception de leurs compétences car ils sont tout à fait aptes à s'auto-évaluer et ceci de manière très constructive. Usant volontiers de stratégies de reformulation et de relecture, ils élaborent en toute confiance, un réel travail de réécriture, de polissage du texte. De plus, comme l'atelier d'écriture dramatique collaborative relève d'une approche inductive, se déroulant *in vivo*, il suscite au départ un écrit spontané comme a pu l'être le texte libre chez Freinet (1967). C'est ensuite que surgissent les difficultés que les jeunes surmontent ensemble. Leur hétérogénéité leur permet de mettre leurs ressources en commun. En

travaillant de manière collaborative, ils ont donc plus de chance de mener à bien la tâche d'écriture. Ces succès, même s'ils sont collectifs vont améliorer la perception de leur propre compétence.

De plus et selon Lemery (2004) et sa synthèse sur les différences entre les cerveaux masculins et féminins, nous savons que les filles priorisant le cerveau gauche se préoccupent du comment écrire alors que les garçons se demandent pourquoi écrire ? L'expérimentation en atelier d'écriture collaborative offre un espace qui suscite ces interrogations plus masculines, l'écriture dans ce contexte créant au fur et à mesure de son processus des buts à atteindre. La preuve de leur motivation tient au fait qu'ils ne cessent de se fixer des buts d'apprentissage, que ces derniers concernent une meilleure cohérence textuelle, une syntaxe mieux ordonnée, un personnage mieux défini ou encore une meilleure adaptation aux destinataires. Le fait d'être amenés ensemble à comprendre pour qui, pour quoi, pour quelles causes ils écrivent répond aux préoccupations de leur hémisphère droit et motive donc les apprentissages.

C'est parce que l'atelier d'écriture dramatique collaborative vise un savoir-être du scripteur pris tel qu'il est, avec ses propres compétences, son niveau d'aptitudes, son histoire et qu'il ne cherche pas avant tout à inculquer des savoirs ou des savoirs-faire qu'il est approprié à ces élèves en manque de motivation. La motivation intrinsèque naît à l'intérieur du sujet. Il est donc primordial qu'elle s'appuie sur des compétences acquises et que le trajet d'apprentissage soit vécu ensuite de l'intérieur.

5.1.1.3 Changements au niveau de la contrôlabilité

Selon Lemery (2004, p.22), la motivation scolaire est tributaire du pouvoir qu'offre une activité. L'atelier d'écriture proposé à ces jeunes repose sur une totale liberté d'expression. Il est facile de constater combien l'absence d'un modèle imposé les mène tout naturellement à mettre en valeur leur individualité, leurs talents et leurs aptitudes. En les laissant décider comment ils désirent s'approprier la matière, on s'assure immanquablement de leur participation. En effet, qui résisterait au pouvoir de se dire ? Car avant d'être un espace d'écriture, l'atelier d'écriture collaborative est un espace de langage et de découverte de multiples langages. Les longs échanges oraux qui précèdent la rédaction permettent d'apprivoiser le langage écrit qui, comme le disent justement Barré de Miniac et Poslaniec (1999), devient un travail investi personnel et non la simple traduction d'une pensée élaborée ailleurs. Cet environnement particulier leur laissant le choix dans le plus grand nombre de situations possibles, répond à ce besoin d'autodétermination qui pour Deci et Ryan (1991) est une composante cruciale de la dynamique motivationnelle.

L'approche collaborative, bien définie par Gaulmyn et al. (2001) se fonde sur le choc des opinions, chacun devant pour y défendre ses idées, recourir à l'argumentation et donc user de son propre pouvoir à convaincre les autres. Le désir de trouver la bonne réponse, preuve d'un certain pouvoir sur la matière et sur ses partenaires ainsi que le désir d'être l'élu (produire le texte qui sera choisi pour la version définitive de la pièce), forcent chacun des scripteurs à s'engager dans la recherche de solutions, engagement qui les mène inconsciemment mais sûrement à des découvertes sur eux-mêmes en tant que scripteurs

ainsi que sur la langue écrite. Le trio réinvente ainsi toutes les règles liées à l'élaboration d'un texte dramatique, à savoir la structure d'un texte (le découpage en scènes, l'intrigue à mettre en valeur, la moralité de l'histoire), l'importance du dialogue (le genre dramatique n'est pas par définition narratif) et de sa musicalité (le texte est destiné à être dit), des didascalies, du rythme (le travail de chœur, les répétitions), etc....

Tout comme Freinet auparavant, nous offrons aux jeunes le pouvoir de tâtonner et donc le droit et même le devoir de se perdre, de se tromper afin de pouvoir recommencer avec plus d'atouts car nombre de pédagogues ont bien justifié que l'erreur était toujours constructive. L'atelier d'écriture, tel que nous l'avons conçu invite donc les jeunes au tâtonnement expérimental. Il est vrai que le processus rédactionnel parfois s'égare et suit certains chemins buissonniers, mais c'est en ayant le loisir d'emprunter des itinéraires multiples que le jeune trouve sa voix. La voix ici est à comprendre comme la découverte de son propre souffle, sa propre inspiration, son propre style, celui que l'on a plaisir à défendre et non comme cette voie scolaire dictée encore parfois par une institution trop formelle. Ainsi nous pouvons affirmer que le trio apprend bel et bien à écrire du théâtre en écrivant du théâtre. C'est cette interdépendance positive suscitée par la collaboration, qui pousse le trio à définir sans cesse les étapes sur lesquelles ils doivent s'entendre. C'est ainsi que nous pouvons voir facilement que les jeunes ont bien compris l'exigence de la tâche, l'analyse du verbatim dévoilant de multiples « stratégies chemin faisant» (Baudrit 2007, p.10). C'est en leur laissant le pouvoir de résoudre eux-mêmes la tâche d'écriture que les jeunes s'attellent à recourir à des stratégies d'apprentissage.

Ces stratégies « chemin faisant» sont synonymes d’engagement cognitif. Or, Viau (1999) définit explicitement l’engagement cognitif comme une manifestation de la motivation. Nous continuons donc notre analyse en relevant les données qui explicitent non seulement un réel engagement cognitif de la part des trois co-scripteurs mais également leur tendance à vouloir persévéérer.

5.1.2 Un certain engagement cognitif

L’engagement cognitif est selon Viau (1999), le degré d’effort mental que l’élève déploie lors de l’exécution de l’activité. L’auteur ajoute que c’est le recours à des stratégies cognitives, métacognitives, affectives et de gestion lui permettant de comprendre et d’approfondir la matière, qui est révélateur de son engagement. Nous pouvons constater que le trio de scripteurs a fait preuve d’un réel engagement cognitif, puisqu’en 602 tours de paroles seulement, les jeunes garçons font appel à de nombreuses reprises à toutes ces stratégies sans exception.

5.1.2.1 Recours aux stratégies cognitives

La présentation des résultats montre que le trio fait appel à ses connaissances, qu’elles soient déclaratives, conditionnelles et même procédurales. Il est clair que les jeunes garçons usent et abusent de stratégies de répétition. Leur travail relève d’un corps à corps avec le texte. C’est justement en reprenant plusieurs fois des fragments de phrases, en résumant une idée plusieurs fois et de différentes manières, en ajoutant ou en soustrayant

une lettre ou un mot, en y revenant, en se relisant, en s'écoutant relire et redire avec une intonation précise et puis une autre que le texte se bonifie. L'écrit naît d'une jouissance verbale. Il est le fruit de ces nombreuses répétitions ludiques. C'est cet espace de tolérance linguistique qui encourage ces stratégies de répétition constructives.

Nous pouvons également évoquer le recours aux stratégies d'élaboration. Celles-ci sont grandement motivées par la collaboration. Cette dernière met en relief les diverses opinions et les idées de chacun. C'est en tentant de tirer profit de ce foisonnement éclectique, en s'efforçant de l'organiser que naissent les associations d'idées créatives et les analogies hardies. « Le génie du groupe est toujours plus fort que le génie du professeur». Cette maxime que nous a livrée il y a quelques années, Georges Laferrière, professeur de didactique des arts à l'UQAM, lors d'un de ses cours, n'a cessé de s'avérer vérifique et ce, depuis que nous travaillons l'écriture théâtrale avec les jeunes. C'est en effet la rencontre de jeunes esprits candides et spontanés qui conduit souvent à de nouvelles conjugaisons surprenantes. C'est au sein d'un espace collaboratif permissif que peut se révéler cette toute fraîche ingénuité.

Cela prend 32 tours de paroles pour que les trois scripteurs s'entendent sur le nom du royaume de leur histoire. Durant ces 32 tours de paroles, ils baptisent cinq fois le royaume (en multipliant les associations d'idées), avant d'opter pour la sixième proposition. Ainsi, on passe du royaume d'Émeraude (c'est déjà vu), au royaume d'Odin (c'est laid), au royaume Porte de garage (c'est niaiseux), au royaume Mille couleurs (ce n'est pas original,

il faudrait fusionner deux noms), au royaume Mille talents et enfin au royaume des Mille et un talents. Si l’altercation se déroule surtout entre A (qui intervient 16 fois) et B (12 fois), c'est C (4 fois) qui, en s’inspirant de l’échange de ses deux partenaires, propose la solution qui sera adoptée à l’unanimité. Cet exemple fait état de connaissances conditionnelles telles que la généralisation et la discrimination. En effet, les co-scripteurs élargissent très souvent le nombre de réponses potentielles en multipliant les exemples et les contre-exemples afin de pouvoir ensuite faire un choix éclairé. C'est en effet plus facile de mettre la barre moins haute en commençant par énoncer des solutions médiocres ou farfelues même si on sait déjà qu’elles seront réfutées, que d’essayer de trouver tout de suite l’idée lumineuse. La pensée pour être motivée doit elle aussi avoir le droit de se perdre.

Quant aux connaissances procédurales, qui sont de l’ordre des savoir-faire, elles appliquent les connaissances déclaratives et conditionnelles. C'est surtout B qui est le principal scripteur qui s'est attaché à cette procédure plus complexe de la compilation. En effet, en posant des questions, en écoutant les réponses, en réorientant le travail, il adapte vraiment le discours de l’oral vers l’écrit.

5.1.2.2 Recours aux stratégies métacognitives

Il est clair que nous nous sommes avant tout évertuées à installer par souci pédagogique une situation d’écriture attrayante et vraie, c'est-à-dire socialisée. C'est à la suite de l’expérimentation que nous nous sommes rendues compte des retombées

didactiques de ce projet. En effet l'atelier d'écriture dramatique collaborative favorise l'apprentissage par une réflexion qui porte sur la manière d'écrire. Cette approche collaborative qui force la discussion oriente en effet bien plus les élèves vers la réflexion et la découverte que vers la pratique et la réalisation. Les élèves n'ont en effet transcrit finalement que dix huit répliques (**annexe 5**). Si nous considérons uniquement le produit fini, nous pourrions à juste titre penser que l'activité n'engendre que peu d'apprentissages. Il subsiste quelques fautes d'orthographe et de syntaxe et les deux scènes proposées sont assez succinctes même si elles ont le mérite de présenter le début de l'intrigue en introduisant quelques personnages. En faites, le produit, même s'il est réutilisable (nous nous en sommes inspirées pour le texte final) n'est pas révélateur du processus d'écriture, le résultat ne reflétant pas bien le travail investi de ces jeunes scripteurs. L'analyse du processus exploratoire montre à quel point l'environnement pédagogique choisi encourage le lâcher prise et donc la verbalisation sans contrainte de multiples itinéraires sur lesquels il leur faut ensuite nécessairement se pencher pour faire le tri. Il est étonnant de voir avec quelle adresse et rapidité ils se fixent des buts d'apprentissage. Or, selon Nuttin (1985), le but se conçoit plus vite que sa réalisation. Cet auteur appréhende ici ce décalage qu'il nomme «discrépance» et qui suscite immuablement une certaine tension motivationnelle. C'est lors de ces périodes de «discrépance» motivées, entre l'élaboration d'un but et sa réalisation plausible, que le trio désirant être efficace réfléchit sur sa pratique d'écriture et sur les stratégies adéquates à développer. Il pose alors ce regard métacognitif sur sa manière d'apprendre et d'écrire et ainsi devient apte à attribuer ses réussites et ses échecs à des causes qui sont sous son pouvoir et qui sont évolutives. Et selon Vianin

(2006), c'est justement en découvrant qu'il peut maîtriser son système cognitif que l'élève ressent un profond sentiment de contrôle tout à fait bénéfique pour sa motivation. Si le trio se fixe sans arrêt de nouveaux buts visant à bonifier l'écriture, c'est parce que le genre dramatique ne peut se concevoir sans l'idée d'un destinataire. C'est l'existence d'un public potentiel auquel il faut s'adapter et qu'il faut séduire, qui suscite l'exigence de relectures et de réécritures toujours formatrices car elles sont un réel exercice du regard sur l'activité intellectuelle permettant ainsi de mieux la gérer.

Enfin, nous avons vu avec Bouchard (1989) que l'écriture dramatique est polyphonique. Se devant d'être action vivante et parlante, elle se complait dans l'antagonisme de personnages, de valeurs, d'idées qui mène indubitablement au conflit et donc à l'action, critère indispensable au théâtre. C'est tout naturellement que les trois scripteurs se donnent comme objectif la création de trois personnages différents, se caractérisant par un talent personnel, diversifiant ainsi l'intrigue. C'est sur l'élaboration de chaque personnage et du talent particulier qui le caractérise que le trio vit en miroir un autre conflit de type cognitif, usant de stratégies d'ajustement et de contrôle afin de construire au mieux le conflit fictif indispensable au fil conducteur dramatique.

Le seul objectif énoncé auquel le trio a à répondre est de poursuivre la scène dramatique. Alors, en effet, pour s'assurer que l'objectif est respecté, les jeunes vont user de stratégies de régulation en relisant leur production. Peut-être que si nous avions imposé d'autres objectifs plus précis sur la structure dramatique (nombre, fonction, style des

personnages) ou sur la cohérence et l'élégance textuelles, les jeunes auraient eu des critères précis sur lesquels revenir. Encore eut-il fallu qu'ils adhèrent à ces objectifs imposés. Y aurait-il eu alors un travail plus accompli de rétroaction ? Nous en doutons car en imposant ces lignes de conduite, nous risquions de diminuer leur perception de la contrôlabilité de la situation et peut-être d'affaiblir leur motivation.

De toutes les façons, B a eu besoin, sans doute pour se rassurer, de fixer les objectifs que nous avons par choix omis de donner. Ses nombreuses apostrophes «*il faudrait*» ont été reçues par les deux autres comme des pistes à suivre ou comme des invitations à l'amélioration. Il est certain que B a su encourager le traitement de certaines opérations. Sans lui, il y aurait certainement eu moins de retour sur la matière.

5.1.2.3 Recours à des stratégies de gestion

C'est parce que l'écriture est affiliée à l'idée de projet que le trio a recours à des stratégies de gestion. Contextualisée et justifiée par un but précis (la théâtralisation), l'écriture devient défi tangible. Les jeunes se rendent vite compte que pour le mener à bien, il faut un minimum d'organisation. Ainsi, par deux fois, le trio fait mention du temps qui passe. Quand B annonce qu'il ne reste plus que 15 minutes, c'est dans le but précis de susciter plus d'efficacité afin d'avoir le temps de commencer à écrire la deuxième scène.

Le genre dramatique suppose un découpage en actes, tableaux, scènes qui indirectement les aide à trouver un rythme de travail. Cette structure classique sous entendue représente un canevas sécuritaire et concret pour les élèves facilitant la concentration sur des objectifs à plus court terme. Le fait de terminer une première scène semble important pour eux. C'est le plaisir d'arriver à un geste abouti et ainsi de pouvoir évaluer le chemin parcouru.

Toujours par souci de faisabilité, les scripteurs éliminent le personnage talentueux en équitation, projetant déjà l'impossibilité d'illustrer un cheval sur scène. Les élèves ont conscience de la particularité de l'écriture théâtrale qui est action avant tout. Le genre dramatique invite donc tout naturellement le trio à se préoccuper de la gestion des ressources matérielles. En effet, le trio a toujours conscience que ce qu'il écrit doit pouvoir être mis en scène. Nous relevons la pertinence avec laquelle ces jeunes songent à ajouter des didascalies qui sauront éclairer une future interprétation du texte. En donnant vie à leurs personnages, ils entrevoient déjà la scénographie, prévoyant la confection ou l'achat d'accessoires.

5.1.2.4 Recours à des stratégies affectives

Selon Izard (1977), l'expression d'émotions est un facteur de motivation. L'enregistrement vidéo permet une lecture intéressante des émotions. Outre les exclamations emphatiques, les éclats de rire, les visages reflètent un éventail certain des

transports qui animent le trio. Jamais il ne semble indifférent face à l'activité qui provoque joie, surprise ou inquiétude parfois teintée d'interrogation quant à la pertinence de leur travail. Le maintien de la motivation tient d'abord au fait que le processus de création est collectif et qu'il s'élabore dans un espace discursif permissif qui encourage tout type d'improvisations verbales et gestuelles. L'harmonie du groupe est contagieuse et entraîne le processus rédactionnel. Mais il tient aussi au fait que l'univers de l'écriture dramatique est extrêmement sensoriel. Barthes (1981) dit que le texte théâtral est à la base emporté par l'extériorité des corps, des objets, des situations et que la parole a donc tendance à fuser en substances. François Bon (2005) ajoute que l'écriture dramatique appelle la scène et qu'elle est une façon de se dire par le corps en mouvement. L'écriture de théâtre, c'est du langage acté. Et travailler sur une langue parlée, dynamique où s'alternent deux voix opposées ou davantage correspond bien aux besoins physiques et compétitifs des garçons. De même, la préoccupation toute concrète de la future situation de l'énonciation stimule la production de l'énoncé lui-même. L'étude du *verbatim* est évocatrice du plaisir que ces jeunes ont à visualiser ce qu'ils tentent d'écrire. Ils truffent leurs dires de multiples petits détails. Ils ne se contentent pas d'écrire la réplique, ils la miment ou ajoutent leurs commentaires sur les déplacements, les gestes du personnage en train d'acter. Tout comme on ne peut lire du théâtre sans le projeter mentalement, il en est de même quand on l'écrit. De plus, jouer avec le rythme (répétitions) et la musicalité (choralité et bruitages) des mots est sans conteste une porte d'entrée ludique vers l'écrit.

Si les jeunes scripteurs usent volontiers de ces stratégies affectives reliées à l'éveil et au maintien de la concentration qui amènent autant de vie dans le processus d'écriture, ils sont aptes aussi à gérer parfaitement leur anxiété. En huis clos, livrés à eux-mêmes, sans regard expert qui exprimerait son véto, ils n'hésitent plus à se laisser aller, la caméra retenant grâce à son œil discret mais néanmoins régulateur, leurs élucubrations quand elles dérivent un peu trop. S'ils expriment un peu leurs craintes de décevoir l'enseignante-chercheure, ce ne sont pas leurs aptitudes qu'ils remettent alors en cause, mais plutôt la tâche qui est ardue mais à laquelle ils ne cessent cependant de s'atteler. Nous avons affaire à un trio qui a une certaine estime de soi et qui est apte à se co-congratuler.

Cette première partie d'analyse des résultats montre bien que l'atelier d'écriture dramatique collaborative, tel que nous l'avons conçu, offre aux jeunes une nouvelle manière d'appréhender l'apprentissage de l'écrit. C'est en privilégiant l'oralité par le biais à la fois de la collaboration et donc du libre échange et du choc verbal des opinions et par le biais de la forme de l'écriture dramatique elle-même qui suscite le langage parlé, que l'écrit trouve tout naturellement sa place sans même que les scripteurs aient comme ils le suggèrent dans cette expérimentation, la pénible impression de «faire du français».

À la base d'un projet concret à court terme (réécriture de la pièce) et à moyen terme (interprétation de la pièce), l'écriture devient signifiante. Le trio perçoit alors sa contribution personnelle comme indispensable et valorisante. En leur offrant le libre arbitre, les scripteurs choisissent leur démarche d'apprentissage et leur manière de résoudre chacun

des problèmes reliés à la tâche d'écriture. Ils ne peuvent donc qu'adhérer à la réalisation de ces objectifs qu'ils se fixent eux-mêmes. Cette permissivité est un des gages de leur engagement cognitif et de leur persévérance à la tâche.

5.2 L'atelier d'écriture dramatique collaborative : une source de motivation pour un travail effectif sur la compétence à écrire des textes

C'est parce qu'il propose un modèle singulier et original d'apprentissage de l'écriture que l'atelier d'écriture dramatique collaborative a su retenir notre attention. Ce type d'environnement pédagogique répond bien en effet aux exigences de notre deuxième objectif puisqu'il favorise un travail effectif sur la compétence à écrire des textes en encourageant la production et la coordination d'opérations complexes telles que la planification du texte, sa mise en texte, sa révision, sa correction et l'évaluation de la démarche.

5.2.1 Recours aux stratégies de planification

Le processus de planification consiste selon Hayes et Flower (1980) en la récupération des informations stockées en mémoire à long terme, en la prise d'informations en situation, à leur sélection ainsi qu'à leur organisation. L'atelier d'écriture dramatique collaborative basé sur une socialisation de l'écrit invite sans conteste au discours argumentatif et permet alors que se discutent et donc s'organisent et s'énoncent clairement les objectifs pragmatiques de la rédaction projetée. C'est l'absence de démarche proposée

qui suscite les apostrophes «Il faudrait» de B. Celles-ci ponctuent le processus de planification. Elles invitent dans un premier temps les co-scripteurs à puiser dans leurs connaissances acquises, à s'inventer de nouvelles pistes, puis à en faire le tri et l'organisation. La construction rédactionnelle d'une scène pour un spectacle à venir représente un réel défi et prend donc la forme d'un problème à résoudre. C'est ainsi que le groupe ne perd jamais de vue son intention d'écriture. Premièrement, ils gardent continuellement à l'esprit la forme spécifique du genre dramatique. En effet, ils s'évertuent à bâtir une scène. La structure scénique sert de balise à l'imagination et permet que se construise l'intrigue de manière ordonnée. Deuxièmement, ils s'accordent également sur le thème principal du «talent» et la majorité de leurs échanges tournent autour de cette préoccupation unique qu'ils vont décliner sous la forme de trois personnages aux talents différents. Enfin, le trio de scripteurs est également interpellé par la réception de son texte. Cette exigence d'écrire pour un ou des destinataires tangibles induit une prise de distance formatrice, un exercice du regard sur l'activité cognitive afin de mieux la gérer. La réception à court terme du texte dramatique par l'enseignante-chercheure stimule un questionnement sur la cohérence du texte (le trio veille à ce qu'il ait un fil conducteur et à ce qu'il progresse sans contradiction) et à plus long terme sur sa réception par un public de spectateurs (le trio veille alors à la faisabilité plus matérielle du projet).

Par contre, cette facilité à anticiper le déroulement du projet leur a peut-être nuit dans le sens où ils sont allés bien au-delà de la consigne qui n'était que de continuer l'écriture d'une première scène. Ce désir de vouloir embrasser le projet dans son ensemble, de veiller

à ébaucher déjà une intrigue structurée, de songer à une moralité, d'envisager déjà une conclusion à leur histoire a pu ralentir l'écriture du produit fini (**annexe 5**). Si, au début, le trio ne pense qu'à répondre à l'exigence de l'expérimentation en continuant de manière linéaire le texte déclencheur, très vite, des questionnements sur l'identité des personnages, la structure de l'intrigue l'oblige à interrompre la rédaction. C'est ainsi que le produit fini peut sembler décevant, mais le trio pouvait-il se lancer dans l'écriture sans planification globale préétablie ?

5.2.2 Recours aux stratégies de mise en texte

L'atelier d'écriture dramatique collaborative suscite avant même les stratégies de mise en texte, des stratégies de mise en voix et de mise en espace. Ces dernières vont tout naturellement préparer le chemin vers la mise en texte. Selon Chaperon (2003), le temps du drame n'est pas un pseudo-temps comme celui du récit romanesque puisque les paroles sont rapportées en discours direct, la seule mesure du temps au théâtre étant la vitesse de prononciation des mots du discours. De plus, comme il est généralement polyphonique (plusieurs personnages), le théâtre multiplie les discours directs qui invitent donc à la manipulation des mots et des sons pour créer de nouvelles entités, des personnages aux styles et aux itinéraires variés. Les premières répliques écrites sont donc rédigées à partir d'improvisations multiples, de mises en voix et de mises en geste dans l'espace. Il semble que le passage par le corps et l'espace soit un préalable inhérent à l'écriture dramatique.

Or, il y a un réel plaisir à se jouer autre. Si A invente des répliques en les interprétant, C s'amuse à les interpréter à son tour lors de relectures. En interprétant chacun des personnages, les co-scripteurs les rendent plus tangibles. Ils deviennent des supports externes à l'écriture sur lesquels il est donc plus facile de revenir. Chaque personnage est un fil conducteur pour l'écriture. Au fur et à mesure que l'élève le fait s'exprimer, il le définit. En jouant une première fois la réplique d'un personnage, l'élève trouve sa motivation dans ce phénomène ludique qu'est l'illusion théâtrale, porte ouverte sur tous les possibles. La retranscription de cette même réplique permet quant à elle, une distanciation didactique car elle force l'interprète à avoir un regard critique sur sa création afin que la polyphonie soit fonctionnelle.

Les relectures sont très fréquentes, fonctionnant comme des pierres d'assise du processus rédactionnel en cours. B prend toujours soin de lire à haute voix ce qu'il écrit pour avoir non seulement l'aval des autres, mais également pour motiver la réplique suivante.

L'atelier d'écriture permet vraiment que se tisse une relation à l'écriture qui devient un terrain d'exploration des ressources de la langue. L'acte d'écrire n'est plus vécu comme une habileté à maîtriser mais comme un processus, une démarche de construction de sens. Parce qu'ils veulent construire une intrigue qui a du sens, des personnages qui ont du sens, les élèves vont mettre en œuvre toutes les stratégies bénéfiques de mise en texte tels que le

retour fréquent aux données du projet d'écriture ainsi que de fréquentes relectures visant à bonifier leur production.

5.2.3 Recours aux stratégies de révision

Selon Fayol (1992), la révision est une procédure complexe qui relève de la production puisqu'il s'agit d'une intervention sur le texte et plus précisément un retour au texte par une forme particulière de lecture : la lecture évaluation. Lors de notre expérimentation, le groupe de rédacteurs fait de fréquents retours au cours du processus de composition, l'unité de travail privilégié étant souvent la phrase en cours de formulation. La collaboration semble stimuler toutes ces phases récursives. À chaque tour de parole, une réponse possible est proposée. Le fait d'être trois co-scripteurs implique une constante négociation du sens. Cette négociation s'opère grâce à l'utilisation de procédures telles que les indications gestuelles d'incompréhension, les demandes de clarification ou d'élaboration, les commentaires divers, les rectifications, les paraphrases qui ne peuvent être effectives que parce qu'il y a interaction. Ce sont ces types de procédure qui engagent les jeunes co-scripteurs dans un processus réflexif de révision et qui permettent que se développent des processus métacognitifs. Selon Zammuner (1995), le feed-back d'un pair peut aider un rédacteur novice à affiner la représentation du projet communicatif, les critiques et les incompréhensions forçant le rédacteur à prendre en compte un autre point de vue que le sien par rapport à la tâche. La collaboration facilite donc la détection

d'inadéquations et le développement de nouvelles solutions stratégiques pour faire face aux problèmes rencontrés.

Parallèlement à la notion de collaboration, l'idée d'audience invite également les co-scripteurs à une élaboration plus poussée des écrits. Un texte qui est destiné à être joué ne peut s'écrire sans la constante interrogation de l'adéquation à l'audience. C'est ainsi que la révision ne se limite pas aux mots indépendamment de leur rôle dans le texte, elle explore également la forme de leur argumentation. Généralement, en enseignement du français écrit, l'évaluation des textes repose sur des éléments mesurables qui se situent davantage au niveau lexical et syntaxique. Dans le cadre de la production d'un texte de théâtre, les jeunes sont conscients de la réception de leurs écrits par un public et s'attachent donc tout naturellement à parfaire également la rhétorique de leurs écrits. Il y a un net désir chez ces jeunes de bien écrire. Plusieurs fois, ensemble, ils réfléchissent aux modifications d'un premier jet d'écriture de manière à rendre une réplique plus convaincante ou plus esthétique. C'est cette conscience de l'importance du choix des mots, de leur sens mais aussi de leur sonorité qui implique une constante relecture et donc une constante révision.

Fayol (1992) évoque des stratégies de révision de différents niveaux, les plus basses générant des décisions de type lexical et les plus hautes concernant la pertinence des thèmes et sujets exposés ainsi que la structure du texte. Il est clair que le trio de scripteurs n'est pas conscient des stratégies qu'il emploie. Il se base sur une impression générale pour valider ou non ses écrits. Cet espace collaboratif de tâtonnement expérimental lui permet de jouer

avec la syntaxe dans tous les sens. C'est ce jeu qu'il s'autorise avec la langue qui l'amène à finalement trouver la phrase ou le mot qui convient le mieux. Si la réécriture lexicale (visant la correction de fautes d'orthographe et de syntaxe) fait parfois appel à leurs connaissances acquises, la réécriture structurelle (concernant le canevas de l'histoire) n'est ni consciente, ni explicite. Les jeunes repèrent facilement les inadéquations, mais il n'est pas toujours évident de trouver la bonne stratégie de correction qui pourrait les mener à une réécriture complètement satisfaisante. Ils ne pensent pas à déterminer ensemble de nouveaux objectifs, ni à établir un plan de révision. La révision se fait dès la relecture sous forme d'essais-erreurs. Il arrive que ce tâtonnement ne mène à rien de conséquent. Un support métacognitif plus ciblé (liste de questions) permettrait peut-être d'orienter et d'approfondir les processus métacognitifs des scripteurs, mais une telle guidance métacognitive pourrait aussi nuire à l'implication volontaire des jeunes dans cette démarche d'écriture. Les jeunes scripteurs se reposent donc sur la lecture-évaluation de l'enseignante-chercheure qu'ils entrevoient non comme une sanction de leurs écrits, mais comme une reprise visant l'amélioration. Nous avons la preuve ici de l'estime qu'ils portent à leur début de production.

5.2.4 Recours aux stratégies de correction

Nous n'avons pas offert d'outils de correction appropriés aux co-scripteurs. Il aurait sans doute été pertinent de laisser sur la table quelques ouvrages de référence (grammaire, dictionnaire, Bescherelle), sans pour autant leur imposer ou même leur suggérer

l'utilisation (nous rappelons que la détermination des rédacteurs tient au fait qu'ils ont l'impression de ne pas faire du français). Leur simple présence aurait pu motiver leur utilisation puisque le trio s'est à plusieurs reprises questionné sur l'orthographe et l'accord des mots. À défaut, ce sont donc les connaissances des pairs qui pallient le manque d'ouvrages de références appropriés. La collaboration engendrant l'interdépendance positive, ce sont alors les acolytes qui font office de correcteurs assistés. Comme ils ne considèrent pas cette activité comme un exercice de français, il est clair que les rédacteurs ne songent pas à élaborer une procédure de correction explicite. Et pourtant, malgré le fait qu'ils n'aient qu'à répondre au seul objectif de terminer une scène dramatique, ils développent inconsciemment des « stratégies de correction de type chemin faisant » (Baudrit, 2007). Quand ils sont en panne d'inspiration ou incapables de prendre une décision lexicale, ils laissent des espaces, des pointillés en guise de symboles au sein d'une phrase, la laissant pour un temps en processus de construction. Ces marques très visuelles sont des invitations à une correction future. Ils s'autorisent également des ajouts et des ratures. En faites, ces jeunes ne se culpabilisent aucunement de nous remettre en fin d'expérimentation un produit aux allures de brouillon. Ce dernier a longtemps été déprécié dans la sphère éducative parce qu'il portait en lui une connotation négative : il était associé aux écrits fautifs, désorganisés, raturés donc sales. La didactique de l'écriture a joué cette dernière décennie un nouveau rôle, en préconisant une pédagogie de l'erreur, initiant les étudiants à la réécriture, les aidant dans leur processus rédactionnel et les motivant à l'emploi de stratégies de correction. Cela étant dit, on attend encore trop souvent de l'élève qu'il se présente comme quelqu'un de compétent, qui ne fait pas d'erreurs. C'est un lourd

poids qu'il lui est imposé et qui peut vite le démotiver. En valorisant le brouillon comme «la page noircie qui fait naître la lumière» (Kadi, 2008), en encourageant une écriture en mouvement jamais figée, en changeant donc la représentation de l'acte d'écrire et de son support, on risque de changer le rapport de l'élève à l'écrit. Penloup (1994) baptise le brouillon «territoire de l'intime» parce qu'il offre à celui qui s'y ballade un espace individuel de liberté d'expression. C'est un brouillon collectif que notre expérimentation encourage, territoire où se heurtent et se séduisent des intimes hétérogènes en de constants allers-retours dans un contexte de sécurité scripturale. Les stratégies de correction ne peuvent être que motivées dans cet espace discursif-cognitif constamment négocié par l'esprit de collaboration qui est l'apanage de l'atelier d'écriture.

5.2.5 Recours aux stratégies d'évaluation de la démarche

Évaluer la démarche, c'est porter un regard global et évolutif sur ses aptitudes et sa progression. Il est intéressant de noter que les co-scripteurs font appel implicitement à ce type de stratégies tout au long de la démarche. Loin d'être sommative et discriminante, leur auto-évaluation ou co-évaluation ne cherche pas à sanctionner, mais à s'interroger sur la démarche choisie pour la mener plus loin et mieux. C'est parce qu'il est destiné à être mis à la scène que le texte est constamment questionné. Ainsi le trio vérifie plusieurs fois l'atteinte de l'objectif principal de l'expérimentation (continuer la rédaction d'une scène dramatique) en se relisant. Selon Gaulmyn et al. (2001), les relectures assurent deux fonctions. Premièrement, elles permettent l'appropriation du texte par sa mise en bouche et

deuxièmement elles invitent à une certaine distanciation qui objective le texte. Le regard distancié que le trio pose sur la production en cours l'enjoint à s'imposer de nouvelles règles d'écriture sous forme de défis. Ces dernières varient de la règle plus technique (orthographe ou grammaire à vérifier, lisibilité, cohérence à respecter) à la règle plus esthétique (bienséance, originalité, musicalité). La cohérence du texte se fonde sur l'énonciation progressive résultant de reformulations successives, elles-mêmes encouragées par la polyphonie. C'est parce que l'écrit dans ce contexte d'atelier est perçu comme un système inachevé, dont la conquête collective est permanente que le processus rédactionnel est constamment réévalué et renégocié.

La collaboration amène les participants à se positionner sans cesse les uns par rapport aux autres sur les plans relationnel, identitaire mais également cognitif. Espace de médiation entre trois sujets et donc trois discours parfois hétéroclites, l'atelier d'écriture dramatique collaborative ne peut profiter de cette manne créative que si la démarche d'apprentissage est évaluée, à un moment donné et les jeunes scripteurs en sont bien conscients.

S'ils ne se prononcent pas sur l'efficacité de stratégies retenues, ils se félicitent de l'avancement de leur travail. Leur auto-évaluation en tant que scripteurs reste très humble car leur seule référence d'écriture dramatique est celle de leur enseignante en art dramatique. Par contre, ils pensent que leur apport est susceptible de nourrir le texte final.

5.3 Un bref retour aux objectifs de la recherche en lien avec l'interprétation des résultats

L'espace particulier qu'offre l'atelier d'écriture dramatique collaborative a permis aux trois scripteurs de s'attarder sur chacune des compétences requises pour l'apprentissage du français écrit. C'est parce que l'écriture, dans ce contexte, est envisagée comme un outil pour aboutir à un projet concret qu'elle invite inévitablement les co-scripteurs à sa planification, son évaluation et ajustements divers. Comme le but de l'écrit est sa théâtralisation valorisante devant public, les jeunes se trouvent motivés à parfaire sans cesse leur production. L'écrit n'est plus un simple produit décontextualisé, il est processus exploratoire, démarche qui vise à convaincre et persuader. De plus, le fait que l'écriture dramatique doive simuler l'autonomie d'une conversation réelle encourage les relectures. Nous avons pu remarquer combien ces phases récursives invitent tout naturellement à l'évaluation et la correction de la démarche.

CONCLUSION

Nous avons exposé dans l'état de la situation combien les jeunes garçons du primaire souffraient d'un manque de motivation pour le français. Leurs résultats sont à ce point interpellant depuis quelques années que le MELS s'est penché sur la problématique en convoquant un comité d'experts. Leur rapport fait état de vingt deux nouvelles mesures pour *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire* (MELS, 2007), lesquelles se fondent sur une remotivation intrinsèque des élèves, invités à vivre dorénavant des situations concrètes de pratique, véritables contextes d'écriture sous formes diverses répondant à leurs besoins et intérêts et visant un but ou un destinataire identifiable. Ce bilan expose donc la nécessité d'offrir un environnement pédagogique susceptible de changer les perceptions qu'entretiennent les élèves quant à l'apprentissage du français.

C'est notre expérience d'enseignante en art dramatique et plus précisément notre habileté à mener des ateliers d'écriture dramatique en contexte scolaire qui nous a permis d'envisager un terrain de recherche propice à une remotivation du français écrit. En effet, travaillant depuis dix ans dans différentes écoles et différents niveaux du primaire, et constatant le manque évident de textes dramatiques dignes d'intérêt et pouvant être joués par une classe entière, nous nous sommes tournées tout naturellement vers la création

collective, profitant ainsi de l'imagination toujours féconde des élèves pour enclencher un processus d'écriture. Nous avons pu constater qu'au plaisir de monter sur scène s'ajoutait la satisfaction de participer à l'écriture de leur spectacle.

Véritable pratique sociale contextualisée et dynamique, l'atelier d'écriture dramatique collaborative tel que nous l'avons fait vivre dans le contexte de cette recherche à trois jeunes garçons de sixième année offre, selon nous, cet espace didactique et pédagogique susceptible de relancer une certaine dynamique motivationnelle de l'écrit et ainsi de changer le rapport que la jeune gente masculine entretient face à l'apprentissage du français.

Notre conclusion propose donc une synthèse succincte sur ce nouveau rapport à l'écrit que l'atelier d'écriture dramatique collaborative a réussi à motiver afin de mettre en relief la contribution positive d'une telle approche pédagogique. Nous prendrons également le temps de cerner les limites de notre étude avant de pointer les différentes pistes de recherche et perspectives qui pourraient faire suite à cette expérimentation.

L'engagement et la persévérance du trio de scripteurs dans la tâche d'écriture est fonction de cet environnement pédagogique particulier qu'est l'atelier d'écriture dramatique collaborative et qui promeut un nouveau rapport à l'écrit.

Nous retenons tout d'abord qu'en découvrant «chemin faisant» les règles de l'élaboration de l'écriture dramatique, les trois co-scripteurs ont trouvé eux-mêmes des balises aptes à motiver leurs écrits. Effectivement, prenant sa source dans un espace permissif de tâtonnement, la démarche d'écriture dramatique induit toutes sortes de questionnements concrets et devient alors démarche signifiante de résolution de problèmes. D'autre part, l'écriture dramatique appelle la scène et convoque tout un univers sensoriel et dynamique. Pour bien écrire du théâtre, il est logique de passer par le corps et l'espace. Nous avons vu combien les stratégies de mise en voix et de mise en espace motivent la mise en texte. Cette alternance jeu, parole, écriture permet une articulation très pragmatique entre l'écrit et l'oral. C'est de cette oralité ludique, de ce corps à corps avec le langage que naît l'écriture dramatique. Le fait que cette dernière ne soit pas narrative (la rédaction scolaire est trop souvent prise d'opinion ou communication à la première personne du singulier), mais polyphonique permet à chacun de s'essayer autre sans risque de jugement et ainsi de découvrir les fonctions poétiques, affectives, ludiques de l'écrit. De plus, destinée à être présentée au public, l'écriture devient outil pour agir sur le monde. Nous avons vu combien l'audience (les pairs tout d'abord, puis l'enseignante-chercheure qui est la première lectrice, et enfin le public à plus long terme) justifie et encourage le travail d'écriture. L'écrit est envisagé ici comme un système inachevé et toujours perfectible en vue d'une meilleure réception. En encourageant cette pédagogie de l'erreur et de l'errance, en redonnant au brouillon ses lettres de noblesse, on stimule la réécriture et ainsi on favorise l'apprentissage par une réflexion motivée qui porte sur la manière d'écrire. Nous avons pu constater lors des multiples relectures tests que les co-scripteurs n'évaluaient pas

seulement le niveau lexical de leur production mais aussi et surtout la rhétorique de leurs écrits développant ainsi de multiples compétences liées à l'apprentissage du français écrit. C'est parce qu'ils gardent en tête leurs destinataires tout au long du processus d'écriture qu'ils soignent non seulement la cohérence, la clarté, la lisibilité de leur écriture mais également son originalité, sa musicalité et son rythme.

Pourquoi ne se préoccuper que de la langue quand on peut mettre à contribution l'imaginaire, établissant ainsi une relation affective à l'écriture plutôt que de proposer une fastidieuse leçon d'écriture? L'écriture n'est plus investie comme une habileté à acquérir mais comme un lieu de libération du langage suivi d'un processus de construction de sens. Nous avons pu constater dans cette étude que cette libération du langage, cette absence d'organisation stricte ne mènent absolument ni au débâcle ni à l'anarchie, mais bien au contraire à un aménagement spontané où chacun prend la place qui lui plaît. En outre, l'écriture dramatique est action, s'élaborant autour d'un conflit qui sépare des personnages antagonistes. Cette tension de chacun des personnages en situation crée une véritable dynamique motivationnelle. Il devient nécessaire de jouer avec la langue pour mettre en valeur les différents registres de personnages. De plus cette forme d'écriture qui rapporte les paroles en discours direct est séduisante parce qu'elle n'est pas statique. Certes, elle prend en compte le verbe mais surtout tout le contexte chargé de mettre en valeur ce verbe. Nous avons pu constater combien les jeunes se sont amusés à dynamiser leur création par des effets de style ludiques (répétition, choralité, bruitages) et combien ils s'adonnent à cette écriture allant jusqu'à truffer leurs dialogues de didascalies, indications qui serviront

plus tard à la mise en scène. Nous pensons en effet, que la théâtralisation future de leurs écrits suscite une tension motivationnelle. C'est le décalage entre l'élaboration de ce but et sa réalisation plausible que Nuttin (1985) nomme «discrépance», qui amène les jeunes garçons à se projeter dans l'avenir et à sentir le pouvoir de décision dont ils peuvent jouir. Notre étude montre bien cette tension motivationnelle de l'élève en situation de production.

Si écrire pour le théâtre motive le processus rédactionnel, la collaboration sur une tâche d'écriture est également source de motivation et surtout permet que se développe et se partage une certaine compétence à mieux écrire. L'hétérogénéité du groupe a permis une auto-distribution informelle des rôles (aptitudes à inventer, à structurer, à corriger) et des buts d'apprentissage, chacun participant à sa mesure au succès de l'entreprise, chacun se percevant comme une unité faisant partie d'une zone proximale de développement et de convivialité (Barré de Miniac et Poslaniec, 1999). En effet, nous avons pu remarquer que l'harmonie contagieuse du groupe est née de la possibilité de choisir sa propre manière de s'investir dans le projet d'écriture et donc de profiter de ses acquis, base solide et valorisante, pour progresser. De plus, la collaboration se basant sur le choc des idées, invite chacun à discuter ses choix linguistiques, lexicaux ou rhétoriques pour convaincre ses partenaires, chacun se contraignant à expliciter ou à développer des stratégies d'apprentissage. Cette approche qui force la discussion a su orienter les élèves vers la réflexion et les inviter à délibérer sur la manière la plus originale, la plus juste ou la plus convaincante d'écrire un fragment de phrase. Nous pouvons avancer après cette expérimentation que le travail collaboratif aide à détecter et à corriger davantage d'erreurs

que le travail individuel. Le trio de co-scripteurs s'est en effet beaucoup penché sur le sens du texte et sa structure dramatique.

C'est également le désir de vouloir laisser sa trace personnelle d'auteur au sein de cette écriture collaborative qui stimule les phases récursives. Ainsi, relectures puis réécritures jalonnent et perfectionnent le processus rédactionnel. Notre expérimentation valide l'hypothèse de Dillenbourg (1991) qui dit qu'apprendre avec des pairs favorise le développement de compétences de régulation et d'autorégulation. En effet, le dialogue qui découle de questions et de commentaires permet à celui qui rédige d'avoir une nouvelle attitude face au texte, le feed back des pairs aidant à affiner la représentation du projet. La prise en compte d'autres points de vue que le sien facilite la détection d'inéquations et le développement de nouvelles solutions stratégiques. Il est difficile de motiver, chez l'élève qui rédige un texte en solitaire, ce dialogue intérieur qui est censé analyser le contenu, l'organisation et la clarté de ce qu'il écrit. Or, la collaboration rédactionnelle permet que soit explicite ce dialogue puisqu'il est mené par le trio. La collaboration permettrait donc l'appropriation de ce dialogue intérieur qui invite à une autorégulation de l'écrit en contextualisant ces procédures de correction généralement abstraites.

Il est vrai que la collaboration a, dans ce contexte, une indéniable fonction motrice car elle invite les jeunes garçons à dire leurs écrits avant de les inscrire, cette oralisation œuvrant comme un révélateur d'écriture. L'écrit naît ainsi d'une jouissance verbale exacerbée par ce plaisir de se jouer autre avec les autres. Le rapport de proximité développé

entre les pairs par la collaboration permet que se développe en parallèle un rapport de proximité avec la langue. La collaboration invite en effet les jeunes à écrire à voix haute. Le plaisir phonétique est flagrant. Barthes (1981, p104) évoque «un langage tapissé de peau, un texte où l'on puisse entendre le grain du gosier, la patine des consonnes, la volupté des voyelles».

C'est aussi parce que le texte est destiné à être dit (le texte de théâtre s'impose par la nécessité de prendre la parole) qu'il est mis en bouche avant d'être écrit, pendant qu'il s'écrit et après avoir été écrit. La collaboration permet cet espace de familiarisation avec la langue, l'écrit se dédramatisant en devenant intermédiaire. La boucle est bouclée : après un détour par l'écriture, on revient toujours aux origines, à l'oralité conviviale.

Alors, oui! Le désir d'écrire existe, il est latent chez chaque élève, il n'y a qu'à l'attiser. C'est en lui offrant un espace d'apprentissage, d'expérimentation et d'échanges où il peut à loisir inventer ses propres repères, selon les objectifs qu'il se fixe, en fonction d'un public auquel il va pouvoir s'adresser véritablement que nous pouvons penser changer les perceptions négatives qu'entretiennent les garçons face au français écrit. Nous avons vu combien le fait de leur laisser du pouvoir sur une tâche signifiante d'écriture motivait l'engagement et la persévérance des scripteurs. L'atelier d'écriture dramatique collaborative est un de ces espaces transitionnels tel que le définit Winnicott (1975), un espace intermédiaire où l'on est à la fois dedans et dehors, où la réalité n'intervient plus comme une contrainte mais se voit remodelée en fonction de besoins. Les scripteurs

écrivent et se regardent écrire. C'est cette possible distanciation, cette mise à distance du geste d'écriture qui fait de l'atelier d'écriture dramatique collaborative un lieu motivé de réflexion sur la compétence à bien écrire.

Notre étude, cependant, concerne un espace temps particulier et ne s'est intéressée qu'à un seul trio d'élèves qui avait, par ailleurs, déjà vécu le processus de création et d'interprétation avec succès, les années précédentes. On peut postuler, que forts de quelques réussites, leur engagement dans le processus d'écriture ait été influencé. L'étude gagnerait donc à être expérimentée non seulement par plusieurs groupes, mais également par des groupes n'ayant jamais fait de théâtre, mais auxquels cependant serait dispensé une petite initiation sur l'écriture dramatique, sur la structure d'une scène d'exposition et sur l'explication du schéma actanciel, structure rigoureuse certes mais au sein de laquelle une grande liberté est permise.

Si le processus rédactionnel explicité par l'interaction des co-scripteurs nous a permis de constater un investissement motivé à développer des compétences à bien écrire et un réel travail de métécriture, le produit qui en résulte est moins significatif. Nous pensons en effet qu'il aurait été également intéressant de poursuivre l'expérience avec ce même trio, sur le même texte et sur plusieurs périodes. Sans pour autant les diriger, nous aurions pu leur suggérer à chaque rencontre une nouvelle piste de travail pour améliorer leurs écrits, leur faire découvrir les grandes sortes d'écriture théâtrale afin qu'ils s'en inspirent et laisser traîner bien en évidence quelques dictionnaires et grammaires dans le local.

Si le milieu scolaire préconise l'écriture d'invention, l'écriture théâtrale, cependant, est le parent pauvre de l'écriture scolaire. Il nous semble pourtant, à la lumière des données recueillies et interprétées, que l'atelier d'écriture dramatique collaborative est apte à installer non seulement une situation d'écriture attrayante et signifiante mais surtout à instaurer un nouveau rapport à l'écriture. Nous pensons qu'une didactique de l'écriture théâtrale serait un outil intelligent et pragmatique à offrir aux enseignants du primaire. Pouvoir mettre en voix et en espace un projet d'écriture et travailler ce projet d'écriture de manière collaborative en laissant les élèves développer leur expression de soi tout en leur faisant découvrir la variété des écritures théâtrales afin qu'ils s'en inspirent représente selon nous un chemin pédagogique et didactique à suivre pour une remotivation intrinsèque de l'apprentissage du français.

Annexe 1

Évaluation des différentes composantes de la compétence *Écrire des textes Variés.* (MEQ, 2004, p78)

- . pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire*
- . organisation approprié du texte;*
- . formulation adéquate (phrases de formes et de types diversifiés, vocabulaire varié, précis ou évocateur;*
- . respect des contraintes de la langue (syntaxe, ponctuation, vocabulaire, orthographe d'usage et d'accords grammaticaux) selon les apprentissages effectués pendant le cycle;*
- . qualité de la présentation des textes (mise en page, disposition, calligraphie)*
- . efficacité des stratégies de rédaction utilisées*

Annexe 2

Critères d'évaluation pour chacune des stratégies liées à l'apprentissage de l'écriture (MEQ, 2004, p92)

a. Stratégies de planification

- . se rappeler les expériences d'écriture déjà vécues;
- . utiliser un déclencheur pour stimuler son imaginaire;
- . préciser son intention d'écriture et la garder constamment à l'esprit;
- . penser au destinataire du texte à produire;
- . évoquer un contenu possible (exploration et choix des idées);
- . anticiper le déroulement et l'organisation du texte;
- . dresser une carte d'exploration, un croquis, un schéma, un plan sommaire ou tout autre forme de support pertinent.

b. Stratégies de mise en texte

- . rédiger une première version à partir des idées formulées mentalement;
- . retourner aux données du projet d'écriture ou à un support externe;
- . relire la partie rédigée pour enchaîner la suite;
- . ajouter au fur et à mesure les idées qui surviennent.

c. Stratégies de révision

- . se demander si ce qui est écrit correspond bien à ce que l'on veut dire;
- . repérer les passages à reformuler;
- . réfléchir aux modifications possibles;

- . lire oralement son texte à une ou plusieurs personnes, ou leur demander de lire, afin d'obtenir des suggestions d'amélioration (structure, contenu, langue);
- . choisir parmi les suggestions obtenues, celles qui semblent le plus appropriées;
- . modifier le texte en recourant aux opérations syntaxiques (ajout, effacement, déplacement, remplacement de groupes de mots ou de phrases);
- . relire son texte plus d'une fois.

d. Stratégies de correction

- . inscrire s'il y a lieu, des marques, des traces ou des symboles pouvant servir de rappel ou d'aide mémoire;
- . recourir à une procédure de correction ou d'autocorrection;
- . utiliser les ressources d'un traitement de texte et d'un correcteur intégré.

e. Stratégies d'évaluation de sa démarche

- . décrire ou expliquer la démarche suivie;
- . vérifier l'atteinte de l'intention d'écriture;
- . se prononcer sur l'efficacité des stratégies retenues;
- . s'auto évaluer comme scripteur.

Annexe 3

Élément déclencheur proposé

Le décor représente la place d'un petit village du moyen-âge. On devine au loin le château fort du seigneur. Sur une musique médiévale, quelques personnages évoluent, accomplissant leurs tâches quotidiennes. Tout à coup la musique s'arrête et le temps est suspendu. Les personnages sont immobiles, stoppés dans leurs mouvements. Quelques secondes plus tard entrent deux troubadours.

Scène 1

Le troubadour 1

Oyé, oyé braves gens...

Le troubadour 2

Bienvenue gentes dames et nobles seigneurs.

Le troubadour 1

Vous voici à Médieva....

Le troubadour 2

On pourrait croire que Médieva est un village du moyen-âge. On pourrait croire que nous sommes au temps des chevaliers et des châteaux forts, au temps des croisades, des tournois et des joutes!

Le troubadour 1

On pourrait croire que nous sommes au temps des princesses aux longues tresses, seules dans leur grand donjon et des seigneurs valeureux et sans reproches...On pourrait croire que nous sommes au temps des histoires romantiques.

Le troubadour 2

Oui... on pourrait croire cela en effet! Mais vous nous diriez alors très justement que c'est du déjà vu et vous auriez bien raison! Non! Médieva est bien plus que tout cela...

Le troubadour 1

Et nous sommes les seuls à pouvoir vous raconter son histoire... Savez-vous pourquoi ?...
Approchez!

Le troubadour 2

Tout simplement parce que Médieva est née de notre imagination. Nous sommes des troubadours!

Le troubadour 1

Oh....Mais j'en vois parmi vous qui haussez le sourcil d'un air interrogateur... Troubadour, qu'est-ce que c'est que ça un troubadour ?

Le troubadour 2

Oui..qu'est-ce que c'est ça un troubadour ?

Le troubadour 1

Le troubadour au Moyen-âge est poète et amuseur public... Il divertit les seigneurs en leur racontant des histoires merveilleuses, des épopées fabuleuses, des légendes mystérieuses et effrayantes, des sagas sanglantes, des mélodrames tragiques, des tragédies mélodramatiques...

Le troubadour 2

Bon et bien ça va, ça va... Ils ont compris. Donc comme vous l'avez vu, le troubadour a généralement une imagination débordante. Et vu que nous sommes des troubadours très professionnels...

Le troubadour 1

Du troubadour haut de gamme!

Le troubadour 2

Vous vous doutez bien que nous allons vous faire vivre une aventure dont vous vous souviendrez longtemps....

Le troubadour 1

À première vue, ces décors n'ont rien de très excitant et ces personnages ont l'air bien insignifiant! C'est qu'ils ne se doutent pas encore du destin fabuleux qui les attend!

Le troubadour 2

Gentes Dames et Nobles seigneurs, nous voici à la croisée des destins, là où notre histoire commence!

Le troubadour 1

Laissez-vous charmer par notre récit... car arrive un personnage étonnant et mystérieux qui bouleversera à jamais la tranquillité de Médieva!

À suivre....

Annexe 4

Verbatim

En caractère gras, les phrases dites avec l'intonation du personnage

Entre parenthèses, les diversions qui n'ont pas de lien avec le travail demandé.

Il est possible que l'enregistrement ne me permette pas la compréhension de certains échanges, je le notifie par (confus)

- A. Ben, comme je disais tantôt là, t'sais là (rires), le...la...la sorcier ou la sorcière, il arrive, pis là, il est vraiment snob là, il se croit le meilleur là.
- C. Mais c'est le meilleur!
- A. Non, mais t'sais, y croit vraiment que c'est le best de tout le monde là.
- B. On dit que c'est un sorcier.
- A. Ouais c'est un sorcier, pis là genre c'est un mage avec une grande barbe, pis la y dit : **Bonjour, je suis le sorcier** ...euh...faudrait trouver un nom euh, (arrête avec ça), je suis le sorcier, mettons, admettons Adrian là et euh, **je suis, euh, le meilleur sorcier que vous pouvez pas avoir et en même temps le meilleur destin pour Médieva**
- B. Destin, c'était pas le...déjà mis, genre ?
- A. Ouais mais c'est lui qui va faire le destin genre.
- C. Bonjour, je suis le....
- B. C'était quoi ?
- A. Le sorcier Adrian, admettons.
- B. Ouais Adrian!
- A. Ouais là, c'est pas beau
- B. Voyons, Ostie j'écris mal! (rires), bon, euh mais là aussi, il faudrait qu'il y ait un paysan qui voudrait avoir des talents, parce que là il faut qu'il y ait des talents.
- C. Qu'est-ce que tu fais ici, genre. Ah ouais, t'es pas le bienvenu. Retourne dans ton... trou. (rires)
- A. Le paysan dit
- B. Il s'approche
- C. Il s'approche
- A. Pis là il dit genre, **Ah, que fais-tu ici sorcier Adrian ? Va-t-en, on veut pas de toi ici!** Pis là il dit, **Même si je vais vous donner un talent exceptionnel ?** ». Pis là le gars dit, **Quel genre de talents ?** Pis là, mets trois petits points, comme si genre....
- B. « Que fais-tu ici ô sorcier ? »

- A. **Que fais-tu ici ô sorcier Adrian ?** (Hey, j'ai tes...Je voulais discuter mais bon...)
- B. Bon là, il faudrait que le sorcier, il parle aussi.
- C. Pis le troubadour.
- A. Ouais le troubadour. Le troubadour, il pourrait dire : **Voici le sorcier...eh...**
- C. Adrian...eh... (rires)
- A. Non, voici, voici...eh
- C. Votre destin.
- A. Ouais, voici le sorcier qui pourra faire votre destin.
- C. Non, voici votre destin
- B. Trois d ? (*confus*)
- A. Non, un, genre.
- C relit le début de la scène*
- A. C'est pas grave, Go...Euh, Ok. **Chers paysans ici présent, le sorcier Adrian**
- C. Non, on est écoeuré de dire Adrian là.
- A. **Le sorcier qui fera de votre existence... euh, euh une joie.**
- B. Oui, qui fera votre...
- C. destin. C'est nul destin, on le met beaucoup.
- A. (*confus*)... (Son père, il a une collection de nains)...
- B. Un autre paysan pourrait dire, comment il ferait ça, genre. Il faudrait qu'on sache d'où il vient aussi.
- A. **D'où viens-tu ? Et pourquoi veux-tu faire notre destin ?**
- B. Ouais.
- A. **Je viens de...je viens du village de...**
- B. Faut que tu marques un nom au paysan là. Marque....
- A. Non, ça, ça on arrangera ça plus tard.
- B. Le paysan, genre, il pourrait dire
- A. C'est ça, si vous êtes d'accord, il dit, **d'où viens-tu et comment feras-tu notre destin ?**
- B. D'où viens-tu et comment feras-tu notre destin ?
- A. Admettons, il dit, **je viens du royaume** (rire)...**Je viens du royaume d'Émeraude et je vais donner des talents miraculeux qui fera votre destin.**
- B. Ouais.
- A. Mettons
- B. Voyons, je viens du royaume ?
- A. D'Émeraude admettons...
- B. Ok... (moqueur)
- A. Ben là, j'pense, j'ai dit un nom de même là...
- C. Je viens du royaume...
- A. On dirait un nom fantaisique, là...
- B. Un nom à Fantaisia...Faudrait lui donner un nom de Dieu...Odin ?
- A. Ouais, le royaume d'Odin.
- B. C'est laid.
- A. Ouais, c'est un barbare du nord. Peut-être ça peut être un barbare du nord.
- B. Le sorcier ?

- A. Ben ouais. (rires)
- B. On invente un mot là.
- A. Ouais....euh...porte de garage
- B. (rires)...porte de garage...
- A. Du royaume porte de garage
- B. Ouais, mais niaise pas trop, il y a une caméra A (*Lettre de l'alphabet pour masquer l'identité de l'élève*)
- A. Ok...euh...
- B. Ouais, faudrait inventer un mot qu'on prend nulle part. Comme Adrian, c'était fort ça.
- A. J'ai dit ça à la watch.
- B. C'était fort.
- A. Euh...du royaume aux mille couleurs, admettons.
- B. Faudrait fusionner genre deux noms.
- C. Hey, le royaume aux mille talents.
- A, B. Ah oui!
- A. Ça, c'est fort.
- C. Aux mille et un talents.
- A. Ouais, aux mille et un talents, ça fait plus...euh
- C. Ouais, aux mille et un talents
- B.mon écriture.....Là, faudrait....
- C. Et comment il va faire notre destin ? Il n'a pas répondu à celle là.
- B. Et....
- C. Oui, mais, faut que tu marques c'est qui qui parle.
- B. C'est ça
- A. Non, mais, on fera ça à la fin. On fera ça avec Sophie.
- B. Ouais, mais mon écriture elle est vraiment pas belle.
- A. Oh là, c'est pas grave là... Des mille et un talents...
- B. Et....
- A. Et je vais, je vais... vous offrir quelques uns de ces talents. Et...
- B. Je vais vous offrir...
- A. Dans ce sac contient des talents, mettons, il a le sac sur le dos genre.
- B. Je réaliserais un de vos talents les plus chers
- C. Mais non...Un talent les plus chers
- B. Un des...
- A. Un des talents qui vous tiennent le plus à cœur.
- B. Ouais, c'est ça.
- C. Et que vous désirez.
- A. Ouais...Et que vous désirez avoir.
- B. Et je...je...
- C. Je vous do... donnerai un talent que...
- B. Ouais, et je vous, je vous donnerai
- C. Ça fait six minutes quarante.
- B. Donnerai...quoi ?

- A. Un talent.
 B. Ok.
 C. Un talent que vous désirez avoir.
 B. Ouais.
 C. Vous en ferez ce que vous voulez.
 A. Ce que vous voudrez.
 B. Je vous donnerai un talent que vous...
 A. Que vous voulez avoir.
 C. Que vous désirez avoir.
 A. Ouais, « désirez », ça fait plus noble.
 B. Désirez avoir.
 A. Désirez, ça prend un z.
 B. Là, le paysan, il faudrait qu'il se nomme, t'sais, genre, ça serait lui le...
 A. Non pas besoin.
 C. Le chef, le chef du village.
 B. Le représentant, ouais, le paysan qui parle là, faudrait....
 A. Admettons, il dit moi, je suis le paysan, sire, euh, seigneur Gauthier...
 B. Ben là, c'est un paysan, c'est pas un seigneur.
 C. Non, on dit Sire...Sire Tremblay arrive.
 B. Ouais, non c'est lui qui parlait, mais Sire Tremblay ?
 (Rires)
 B. Non, Sire Tremblay...Prend Blackburn, ça a pas de rapport là!
 C. Un paysan, non, c'est ça, un paysan ben ordinaire.
 B. Ok
 A. Ouais, attends un peu, le paysan y dit, je vais appeler euh...
 C. Sire « quelqu'un » là, s'approche avec ses deux demoiselles.
 A. Ouais, sérieusement ça serait comique.
 B. Sire, j'va mettre une barre pis trois p'tits points pour dire...
 A. Approche avec ses deux demoiselles.
 B. Ben là!
 A. Ben oui, ça va juste être drôle!
 B. Ok.
 C... (*confus*) Rires
 B. (écrivant) approche....
 A. Y'a pas de mouchoirs ?
 B. Demoiselles ou demoiselles ?
 C. Demoiselles
 B. Demoiselles ouais!
 C. Va t'en chercher!
 A. Ben là!
 C. C'est pas grave.
 A. J'reviens, je vais chercher des mouchoirs. Bougez pas.
A sort.

- B. Bon, faudrait dire, genre, faudrait qu'il y ait un nombre de paysans. Genre, il pourrait avoir trois aventures avec trois paysans, trois talents. Genre, il y aurait trois paysans.
- C. Ouais, là, ça commence à faire la queue genre. **J'veux un talent, j'veux un talent!**
- B. Ouais.
- C. Fait que ça se bât!
- B. Ouais, fait que là, le Sire, il dit, je vais choisir trois de mes meilleurs paysans, pis ces trois là vont avoir le droit, vont se battre pour en avoir un, là il va en choisir...
- C. Trois!
- B. Trois...Oui, mais lui, il faut qu'il en ait un!
- C. Il s'en fout! Il dit, **moi, j'en ai pas besoin, je suis parfait!**
- B. Ok, ouais, il se croit full bon.
- C. **Moi, non, il dit, moi, je n'ai pas besoin de...** Je ne sais pas moi ce qu'il dit. (Rires)
- B. Ouais, mais sérieux, ça serait bon, genre, qu'il se croit bon, qu'il n'ait pas besoin de talent parce qu'il a déjà toutes les talents.
- A revient.*
- B. Ben là, il pourrait, le gars, il arriverait. Là, il dirait moi, je n'ai pas besoin de talent cause que je suis parfait, mais je vais choisir trois de mes meilleurs paysans pour euh.... qu'ils choisissent un talent, pis euh, parce que tout le monde en voudrait un, genre, tout le monde ferait la queue pour en avoir un.
- A. Ouais.
- B. Fait que là, il en choisirait trois, pis là, les trois auraient une aventure chacune avec un talent qui ont. Pis après, ils seraient pas capables de supporter leur talent, fait qu'ils redeviendraient normal.
- C. Pis, ben, le marché noir...tout ça, on en avait parlé!
- A. Ouais, ben, ça arrivera plus tard là.
- C. Ok.
- B. Ouais, ouais, bon.
- A. Ah, vous êtes rendus là.
- B. Moi...moi...je, je n'ai pas besoin de ces talents vu que je suis...
- A. Euh... **Moi, Sire Tatata, je n'ai pas besoin de ces talents, car je suis parfait comme ceci.** (Rire)
- B. Bah, je vais laisser une barre pour dire le nom là. (Écrivant) Je n'ai...
- A. Pas besoin de ces talents. Je suis déjà... Je suis déjà au meilleur de mes capacités.
- B (Écrivant) Je n'ai pas besoin de ces talents...
- A. Non, tu l'avais... C'était S E S
- B. Ces talents ?
- A. C'est ça. S E S!
- C. Non, C E S
- B. Tes...
- A. C apostrophe E S T ?
- B. Pas les tiens, mais genre ces talents là!
- A. C apostrophe E S T ?
- B. C'est pas grave là, c'est un petit S et un petit C... puisque...puisque...
- A. Je suis déjà au meilleur de mes talents.

B (Écrivant) Puisque je suis à mon meilleur.... Non ça se dit pas...au meilleur de mes talents.

A. Ouais.

C. De mes capacités.

B. Au meilleur de mes capacités.

C. Parce qu'au meilleur de mes talents, ça se dit pas!

B. (Écrivant) Au meilleur...

A. Non, ça prend pas de S

B. Oui, une capacité, meilleur...

A. Ouais, mais là, c'est pas....

B. Je suis au meilleur de mes capacités.

A. En tous cas, c'est pas grave...Bon ça va, c'est pas un cours de français.

(Rires)

A. Euh, mais je vais choisir trois paysans qui eux, auront la chance de ...

B. (Écrivant), mais je vais vous présenter trois de mes meilleurs paysans.

A. Ben, de mes meilleurs chevaliers.

B. Ah, faudrait marquer...euh

A. Chevaliers...Trois de mes meilleurs chevaliers.

B. Ben non, mais c'est un sire ou bien c'est un paysan lui ?

C. C'est un sire!

A. C'est un sire!

B. Ah... (Écrivant) Trois de mes meilleurs...

A. C'est genre, c'est comme le conseiller du roi, mettons.

C. Ouais.

B. Ouais, ouais, ouais.

A. Trois de mes meilleurs chevaliers.

B. Ouais, mais là, il faudrait dire des... quel genre... Le magicien, il dit je vais vous donner un talent que vous exauc..., que vous voulez... Toutes les paysans s'affolent, commencent à s'affoler genre.

A. Ouais, ça c'est...

C. Ouais... C'est pas juste! C'est pas juste!

B. Mais ça va être difficile.

C. On en met rien que trois admettons...Pas toute la gang!

B. Ouais, mais ça va être difficile d'avoir tout plein de paysans en arrière.

A. Pas tant que ça!

C. Il va y en avoir trois qui vont choisir...

B. qui vont...

A. qui va parler... Les autres...

B. Ben, il va y avoir trois chevaliers qui vont vivre une aventure chacun. Genre, il y a un chevalier qui pourrait être timide, un autre qui...

A. Pis là, il pourrait devenir...

B. Tu sais, courageux!

A. Pis là, ils seraient trop, genre!

B. Ouais, l'autre, il serait trop euh...

- C. Non, mais c'est des talents là!
- A. Ouais mais c'est ça!
- C. Il voudrait être bon en dessin et l'autre bon en art. Allume...
- A. Ben ouais c'est ça... Ben y'en a un, il voudrait être bon en escrime.
- A. Bon en arc... Ouais, pis l'autre bon en...
- C. Bon en contre-corps.
- B. En corps à corps genre.
- A. Ouais, bon en escrime dans l'fond.
- B. Ouais, l'escrime.
- C. Ouais.
- B. Bon à la lance. Non, à...
- A. Non, pour...
- C. Aux échecs...
- (Rires)*
- A. Non... à... (mime), à l'équitation.
- B. Ouais, tu l'avais bien.
- (Rires)*
- A. À l'équitation, OK... Moi, je vais vous...
- C. Champion en équitation.
- A. Ouais, pis y'en aurait un, mettons lui à l'escrime, il serait plus capable d'arrêter de faire des combats à l'épée. Lui, à l'arc, y'aurait genre des milliards de flèches, pis y'arrêterait pas de les tirer, genre, vers la fin.
- B. Tout ce qu'il voirait, il tirerait genre.
- C. Ouais, pis l'autre, il dormirait sur son cheval
- B. Cheval, ouais... Il ferait n'importe quoi!
- A. Ouais... ou il ressemblerait à un cheval, genre, t'sais, y'aurait une crinière de cheval qui pousserait.
- C. Ben là!
- B. *(Rire)* Il aimerait tellement son cheval qu'il aimerait plus son cheval que lui-même!
- A. Ouais, il aurait plus d'estr..d'estime pour lui.
- B. *(Écrivant)* Mais, je vais vous présenter...
- A. Trois chevaliers qui feront l'affaire.
- B. *(Écrivant)* Trois chevaliers qui....l'affaire. Là, il crie Sire un nom, Sire un autre, Sire un autre, pis là les trois arrivent.
- C. Comment ça Sire un autre ?
- B. Ben, c'est des chevaliers.
- A. C'est des chevaliers. Les chevaliers, ils disaient pas des Sires.
- A. Mettons.
- C. C'est lui, le Sire.
- A. Oui, mais le chevalier, il se faisait appeler Sire. Ben là, on va dire qu'il dit, chevalier Wellan
- B. *(Rire)*
- A. Admettons, chevalier Bergeau, pis chevalier Santo, admettons.
- B. Je suis écœuré, j'arrête pas de mettre des barres pour rien.... Ben ouais.

- C. Bon, le...le sorcier, il dit qui sont ces trois autres.
- A. Ben, on va regarder si ce qu'on a d'écrit, ça fit avec ça.
- B. Attends un peu là. (Écrivant) Qui sont ces trois chevaliers ?... Bon.
- A. (Lisant le déclencheur) **Gentes dames et nobles seigneurs, nous voici à la croisée des destins, là où l'histoire commence. Laissez vous charmer par notre récit car vient d'arriver un personnage étonnant et mystérieux qui bouleversera à jamais la tranquillité de Médiéva.** (Lisant leur production) Bonjour, je suis le sorcier Adrian. Un paysan s'approche du sorcier. **Que fais-tu ici, ô sorcier Adrian. Chers paysans, ici présent, le sorcier qui fera...**
- C. Ah, c'est pas fort là!
- B. Ici présent... Faudrait ôter le « ici présent » là, faudrait le barrer.
- A. Non, ça fait vieux, ça fait, ç't'assez hot.
- B. Chers paysans, le sorcier...
- A. Chers paysans, ici présent, le sorcier qui fera votre destin.
- C. Non, le sorcier ici présent.
- B. Ouais
- A. Qui fera
- C. Et celui...et celui qui fera votre destin.
- B. Ici présent, ça vient après sorcier.
- C. Ouais.
- B. (écrivant) Le sorcier...
- C. Et celui....
- B. (écrivant) et celui qui fera votre destin.
- A. (Lisant) **D'où viens-tu et comment feras-tu notre destin Adrian ?** Ha Adrian...Oh Ok.
- B. Là, je...
- A. Ah, c'est pour ça! **Je viens du royaume de mille et un talents et je... et je...et je vous donnerai un talent que vous désirez avoir Sire!**
- B. Là, on devrait marquer que les paysans commencent à s'affoler.
- A. Ouais, les paysans commencent à s'affoler. Écris le, genre, en petit là.
- C. C'est dur à écrire quand même.
- A. Ouais.
- B. Mets en!
- C. Et Sophie, elle est bonne d'écrire toutes des pièces de même.
- A. Ouais vraiment!
- B. Ok!
- A. Euh, (lisant) Sire Tatata approche avec ses deux demoiselles. **Moi, Sire Tatata, je n'ai pas besoin de ces talents puisque je suis au meilleur de mes capacités mais je vais vous présenter trois chevaliers qui feront l'affaire. Qui sont les chevaliers, Sire ? Le chevalier Wellan, le chevalier Santo et le chevalier Bergeau.**
- B. Bergeau, c'est drôle comme nom.
- C. Admettons, le chevalier n'importe quoi, fils de...
- A. Ouais, chevalier Wellan, fils de Onyx, chevalier...
- C. Tu penses-tu ?

- A. Ouais, ben on est pas obligés de garder ces noms là. Chevalier euh, chevalier Sage, fils de Connor.
- B. J'vais mettre, J'va mettre des barres.
- A. Non, mets pas des barres, on leur trouve des noms.
- B. Chevalier...euh, Bergeau ?
- A. Non, mais ça fait trop copié!
- B. Ouais, c'est ça. Chevalier ?
- A. Alexander!
- B. Alexander, c'est euh..ouais.
- A. Chevalier...
- B. (écrivant) Alexander, du royaume de, fils de...fils de...fils du chevalier...Non, non, fils de, de, de, de...
- A. Kevin Laframboise (*Nom substitut de B pour masquer son identité*)
(Rires)
- A. Fils de...
- C. Fils de son père
(Rires)
- A. Non, fils de....Mais on a pas ben de rapport, on est même pas capable de trouver des noms.
- C. Au pire, on met pas fils de.
- B. Ouais c'est ça. Chevalier Alexander
- C. Veuillez vous avancer.
- A. Ouais, veuillez vous avancer.
- B. Mais là, faut mettre les trois noms
- A. Ouais, pis!
- B. Pis là, on va dire, veuillez vous avancer.
- C. Ouais.
- A. Chevalier Alexander, chevalier S...
- C. Smith...
- A. Ouais, chevalier Smith, ben non, ça fait, c'est plus..
- B. Un nom de famille ça. Ouais.
- A. Chevalier, euh, Jason....
- C. Y'en faut des noms français un peu aussi
- A. Ouais hein....Chevalier, euh....
- B. Y'avait beaucoup de François dans le temps.
- A. Ouais, chevalier François.
- B. Y'en avait pas mal.
- A. Hey, on pourrait mettre une fille aussi là!
- B. Ouais.
- C. Ouais, une cavalière ?
- B. Une cavalière!
- A. Non, c'est chevalier.
- B. Chevalier ?
- A. On dit chevalier pareil et chevalier euh...Cloé.

- B. C'est elle qui voudrait faire de l'équitation.
- A. Ouais.
- B. Parce que là, faut pas... des...ouais...Hey, faut mettre des...des...des...des rôles féminins aussi.
- A. Ben j'sais qu'y'a plus de gars que de filles dans la classe.
- C. Mais quand même.
- B. Voyons...Bon
- A. Non, non...C'était un R
- B. Ouais ben là, regarde...
- A. Ouais, t'as raison.
- B. Bon...
- A. **Veuillez vous avancer!**
- B. Là, faudrait marquer...les trois chevaliers s'avancent
- A. Ouais, les trois chevaliers s'avancent
- C. Arrête de mettre des lignes.
- A. Ouais...
- C. Tout...tout contents, parce que t'sais...honorés.
- A. Ouais, toute fiers! Ben genre, ils essaient de garder leur calme là.
- C sort.*
- B. Ok, vous nous avez euh là... Ils pourraient dire les trois ensemble. **Vous nous avez appelé Sire ?**
- A. Ouais Sire!
- B. deux L, hein ? Oui.
- A. Euh, oui...C'est pas grave là! J'm'en rappelle plus.
- B. J'sais pas comment elle fait, mais elle est bonne en tabarnouche.
- A. Ouais et nous on a d'la misère!
- B. Ça m'prendrait trois mois pour écrire ça!
- A. Ok, vous avez appelé Sire! Euh...
- B. Ben là, faudrait faire un...une scène, faudrait couper une scène....Mais Sophie, elle, elle s'en occupera, elle est bonne.
- A. Ouais, c'est parce que nous là, on est pas nécessairement des best, des best là.
- B. Vous nous avez appelé... Mais elle prendra pas nécessairement notre pièce aussi. Elle va prendre les autres aussi.
- A. Ou bien elle va prendre la nôtre, pis elle va mélanger.
- B. Ouais c'est ça! Oui là, ils pourraient dire oui, chers euh...chevaliers, sor... le sorcier Adrien exaucera un de vos talents les plus chers. OK.
- A. Là, là, on fait une scène. Là, on coupe la scène.
- B. Ouais.
- A. On est pas pire sérieusement.
- B. Exaucer...C'est pas d'même que ça s'écrit mais c'est pas grave.
- A. De quoi ?
- B. Exaucer.
- A. Ouais, c'est bon!
- C revient.*

- C. Ça a tu avancé ?
 A. Ouais pas pire.
 B. Chers, chers euh...C'est pas C H E R S....
 A. C H E R S
 B. Non, Y'a un accent.
 A. Non, C H E R S
 B. Là, on...ça, ce serait...là, on va...scène 2.
 C. Scène 2 ? Montre.
C lit silencieusement.
 B. Il nous reste 15 minutes.
 A. 15 minutes!
 B. On continue jusqu'à ce qu'elle vienne nous chercher.
 A. La récréation, elle est dans 15 minutes ?
 B. Non, non, il va être 9 heures dans 15 minutes.
 A. Ben qu'est ce que ça fait ? On a qu'à redescendre à 9 heures ?
 B. Ouais
 A. Pis, j'écris là!
 C. Bon, passe un crayon.
C devient scripteur.
 B. Euh, j'écris plus... J'écris assez mal. Là, faudrait dire genre euh...Après avoir dit... Ah mais non, c'est pas une histoire! Après avoir dispersé les paysans là, les trois chevaliers se retrouvent seul à seul avec le magicien. Pis là, le magicien, il faudrait que...
 A. Ouais mais ça, ça, ça on peut l'dire, t'sais, admettons. Ça fait des informations pour nous.
 B. Ouais, juste t'sais, on voit du monde s'en aller.
 A. Ouais.
 B. Euh, oh, genre le magicien, y, il les avertirait et ça pourrait être un peu...
 C. C'est-tu Sire Louis ?
 B. Louis ?
 A. Oh ouais Sire Louis, oui, oui
 B. Louis, oui....À la place de, de...à la place de qui ?
 C. Ben à la place de rien.
 A. Pour le Sire là!
 B. Ah ouais, Sire Louis. Ben, genre, le magicien, il les avertirait qu'y aurait un peu de danger si ils exploiteraient trop leurs talents. Pis là ben...
 A. Ouais, pis il les avertirait pas. J'dis qu'on découvre à la fin que le sorcier est méchant.
 B. Ouais, qu'il voulait juste les enrôler dans...dans un...dans...attrape-nigaud genre.
 A. Ouais Ok.
 B. En faites, les trois chevaliers se feraient pas aimer pantoute à cause de leurs talents.
 A. Ouais, ils se feraient renier les autres chevaliers parce qu'ils étaient trop bons.
 B. Genre...Y'en a un qui tirerait sur les maisons tout l'temps, tout l'temps.

- A. Ouais au début t'sais, il devient vraiment bon, pis y'est full bien. Ben là, ils le trouvent bon, pis là, à force de tirer, il tire partout, n'importe quand là.
- B. Ben là, faut pas qu'il touche du monde, mais t'sais, il brise des maisons en tirant d'ssus, l'autre arrête pas de courir dans l'ville avec son cheval, en fonçant dans l'monde, l'autre, y'arrête pas d'briser plein d'affaires avec son épée, parce que il aime ça au boutte là.
- A. Ben là, r'garde, il est assis, pis là, pis là il marche, pis là il fait (Il mime des mouvements d'épée)
- B. Ouais, y'arrête pas, y'arrête pas de faire des mouvements d'épée.
- A. Pis à tout bout d'champs, il demande le combat là
- B. Personne veut parce qu'ils savent qu'il est rendu extrêmement fort.
- A. Bon ok!
- C s'est levé, quitte le crayon.*
- A. Qu'est-ce tu fais ?
- B. Bon là, marque genre, le sorcier Adrian, il parle...
- A devient scripteur à son tour.*
- A. Attends un peu. Le sorcier Adrian parle...
- B. euh...Après avoir dispersé les paysans, les trois chevaliers se retrouvent avec le sorcier Adrian seuls.
- A. Ouais. En tous cas j'écris plus mal que toi.
- B. C'est C qui écrit l'mieux.
- C. Un paysan ?
- A.....
- B. Ouais, bah, elle va corriger là. Les trois chevaliers se retrouvent seuls avec le...
- C. Le sorcier Adrian...le mystérieux sorcier Adrian.
- B. Ouais le mystérieux.
- A. Non, mais ça sert à rien là. On l'dira pas ça là.
- B. Ouais, c'est ça là.
- A. On l'dira pas, ça va être juste pour nous.
- B. Ah ouais.
- A. J'tais parti marquer... comme à l'autre place...
- B. ...(*confus*).....
- A. Moi aussi.
- B. Bon là le sorcier, y dirait....
- A. euh, ok...que voulez vous, quel euh...C'est ça là.
- C. Est-ce que vous acceptez cette offre ?
- B. Ouais.
- A. Acceptez-vous ? Ouais.
- B. Acceptez-vous cette offre ?
- Confus..C parle à A.*
- B. Ouais cette offre! Chevaliers
- C. Prends pas trop d'espace hein!
- A. Écris donc toi!
- C. Penses-tu qu'elle va comprendre ?

- B. On va lui expliquer...On va lui expliquer.
 C. C'est à moi d'écrire là ?
 B. Ouais, parce que là, là, t'écris mieux.
 C. *(relisant)* **Acceptez-vous cette offre ?**
 B. Là, les trois, ils remontent vite en hâte, en même temps là, les trois.
 A. **Oui, oui, oui, oui, oui**
 B. Marque les trois chevaliers. Oui!
 C. Ouais en chœur!
 A. Ou bien en canon. Oui, OUI, **OUI...**
 C. Ça s'rait drôle.
 A. Ouais hein!
 B. Ouais....Faudrait qu'y ait une...un rôle féminin qui entre aussi
 A. Ben c'est ça! Y'a Cloé!
 B. Y'a Cloé... Oh boy, une fille, plein de gars.
 A. dans la classe, Y'a une, deux...
 B. Neuf!
 C. Sept!
 B. Sept, ouh boy, y'en a pas gros!
 C. J'pense!
(Rires)
 A. Vas-y!
 B. Là, il va dire, quel est votre...votre...votre désir Sire, euh, chevalier Cloé ?
 C. Oui.
 A. Oui, oui, oui
 B. Quel est votre désir chevalier Cloé. Là, elle va dire maîtriser l'art de l'équitation
 A. Ouais.
 B. Et vous chevalier euh... quel est...C'est quoi l'nom ?
 A. Euh, François.
 C. Maudit!
 A. Quoi ?
 C. J'ai marqué Adrian. *(Rires)*
 B. Pis là, François, ça pourrait être le....
 A. Ouais, François, j'trouve, ça fait plus
 B. Arc ouais.
 A. Non, François, ça fait plus...(confus)...Alexander, ça fait plus...Tout seul, pis qui aime l'arc comme ça là.
 B. En tous cas, Alexander, il pourrait maîtriser...lui, ça s'rait maîtriser l'arc.
 A. Ouais
 B. L'archer, pis François lui, ça s'rait l'escrime, le corps à corps.
 A. Pis là, dans les guerres, là...Ben là, si on en fait une là. Tout le monde s'foncerait d'ssus là, pis là, y f'rait crac crac (gestes). Il envoierait tout en l'air.
 B. Ben là, faut pas, faut pas mettre des scènes de violence
 A. Non, j'crois pas là.
 B. Surtout les p'tits de mat...

- A. (Rires) Ouais!!! Pis y'a tout qui leur tombe dessus!
- B. Ok, quel est votre désir ?
- C. Quel est votre, quel talent...Quel est votre talent ?
- B. Et au pire, genre, Cloé, ça s'ra pas la même dans la scène 1 que dans la scène 2.
- C. Ouais, mais elle parle quasiment pas dans la scène 1.
- A. Ouais elle dit...elle dit...
- B. Elles disent rien.
- A. Elles disent rien.
- C. T'sais, on a rien que quatre personnages.
- A. Non, mais...
- B. Ben, on va en rajouter dans l'histoire.
- A. On est quand même pas pire hein là.
- C. Ouais, t'sais elle pourra en rajouter.
- A. Ouais, elle, elle a....
- C. Elle a....des autres idées et toute!
- B. Ouais, elle a d'autres idées.
- A. C'est nous, c'est juste un point de départ! Dans notre film, on en avait rien que deux
Nous, ben trois....
- B. Aller sur une île secrète avec une petite chaloupe...
- Silence.*
- B. Pis là, il dirait. Pis là Adrian, il dirait et vous chevalier François ?
- C. Oui, mais là, il doit l'exaucer avant là.
- A. Ouais
- B. Ouais
- A. Et Tralali, tralamal....
- B. Là, il faudrait....
- C. *Formule magique confuse.*
- A. Ouais.
- B. Là, Y'a rien qui s'passerait genre. Mais là, elle prend l'cheval, pis elle s'rait bonne.
- A. Non, là, y'a rien qui s'passe, y'a un, genre...eh, cheval qui arrive qui fonce dessus
là.
- B. Le cheval, ça s'rait un personnage ?
- A. Ouais, comme....comme...
- B. L'année passée.
- A. Tom, il l'avait fait
- B. Faudrait qu'elle embarque dessus
- C. Ouais.
- B. Là, c'est un p'tit peu.... Faudrait inventer quelque chose sur l'équitation.
- C. Ouais on peut pas!
- B. On peut pas l'cheval, l'cheval, sérieux...Pense à ça!
- C. Pas l'équitation.
- B. Pas l'équitation, oublie ça!
- A. L'épée, on prend l'épée.
- B. L'art de...

A. Pis, euh, l'arc...on prend...

C. Une fausse arc.

A. Ouais, mais une pas de Dollarama là

B. Moi, j'en ai une

Confus

B. Parce que là, elle pourra pas avoir un cheval, elle là.

A. Ben, elle maîtrise...ben...la lévitation...Ouais, mais ça, ça....

B. C'est ben embêtant ça!

A. Euh....

B. Hé Boy, ça c't'un méchant trouble!

A. Euh, ben, avoir, euh une vitesse! Courir vite genre.

B. Ouais la vitesse...être vite, mais là....

C. Ben, c'est pas un talent!

B. Ben ouais, c'est ça!

A. Ben ouais!

C. Ben non!

A. Ben oui, c't'un talent, courir vite, c'est comme dessiner bien.

B. Qu'est-ce qu'elle pourrait faire pour...foutre le trouble dans la ville.

A. ben...

B. À part courir ?

A. Elle est plus capable de s'arrêter. Elle fait juste courir, courir, courir.

B. C'est donc ben bizarre, si elle run, elle run tout l'temps, partout dans la ville.

A. Non, mais....

C. Non, mais eux, ils leur font leur talent là.

A. Ouais, ouais, les talents sont pareils jusqu'à ce que, jusqu'à ce que le méchant talent tueur...

C. Le voleur là.

A. Le voleur de talents, il rentre. Pis là y'a des problèmes.

C. Ouais.

A. Parce qu'on dit que c'était des pou.... On pourrait dire que le sorcier c'est avec des potions magiques qu'il crée un talent. Pis l'voleur, y'aurait découvert, euh, y'aurait découvert les potions. Pis y'aurait....

C. Faut commencer par trouver leurs talents.

B. François, c'est l'escrime.

A. Ouais, ça c'est sûr!

B. Alexander, c'est l'arc, mais Cloé ?

A. Ça pourrait être la vitesse là, comme j'dis.

C. Ouais mais peut-être un talent qu'y'a pas....

B. À Médiéva genre....

A. Ouais ben la chanson!

C. Ouais, chanteuse professionnelle.

B. Elle aime ça chanter. T'sais elle pourrait avoir dans l'idée... autre....que elle...a peut-être qu'aimerait...., elle aime moins se battre. Elle fait ça pour avoir une maison, t'sais pour l'argent. Pis, elle voudrait avoir un talent, autre que un talent pour se battre.

- A, Un vrai talent.
- B. Chanter, bien chanter, jouer d'l'harpe!
- A. Ah l'harpe. Une joueuse d'harpe! Non, mais t'sais fabriquer une harpe toi ?
- B. Non, mais ça s'fait là!
- C. Ben là, t'en peintures une en carton.
- B. Ça s'fait!
- A. Ouais
- B. Ouais, ben maîtriser, ben, l'art de la harpe, de la musique. C'est un autre feeling que les gars!
- C. Harpe, mon dieu, ça s'écrit comment ça!
- A. H A R P E
- B. Comme ça.
- C. C'est (confus) (*Rires*)
- B. Là, il va faire une....
- C. Adrian! Là, il pourrait faire une chose...
- B. Magique là
- C. Patati et Patata, Atchoum.
- A. Patati patata, patatoum, biligim, bam boum
- B. Oh, pas jargon là!
- C. Non!
- A. Non, j'ai pas dit... (*confus*)
- B. Ça ressemble en tous cas.
- C. (*Écrivant*) En tous cas, patati
- B. Fait que là, elle va devenir super bonne et là après, il va s'tourner vers François, là, François, il va dire son vœu. Là, ils vont faire la même affaire à Alexander. Pis là, il va falloir.... Non, euh, mais peut-être que le voleur, ça pourrait être une fille, mais elles vont changer dans les scènes, genre y vont changer....
- A. Ou bien une fille pourrait faire... (*confus*)
- C. Patati, patata et rataboum ?
- B. Ouais. Elle, fait que là, elle va rien sentir.
- C. Pis là, elle demande **Ça y est, c'est fait là ?**
- B. **Ouais ça y est c'est fait. J'sens rien.** Mais faudrait qu'elle dise plus de choses.
- Faudrait que les chevaliers, ils parlent.
- A. Ouais, mais ils vont parler plus tard.
- B. Ouais, c'est ça. Pis à un moment donné, les trois, y vont s'regrouper pour vaincre le voleur. Genre le voleur de talents
- A. Ouais.
- B. Mais...
- A. Elle va jouer d'la harpe, ça va distraire...
- B. L'harpe, disons, qu'elle va être magique. Elle va pou....
- A. Non! L'harpe, ça va distraire. Moi, j'dis qu'elle joue d'l'harpe!
- B. Avec tous leurs talents, ils vont, ils vont vaincre le voleur. Pis là... Une chance qu'on a pas....
- A. La leçon, ça s'rait que le moindre des p'tits talents puisse servir à....

- B. Swinguer...en tous cas!
- A. Elle joue d'l'harpe, t'sais...Tu tues pas quelqu'un en faisant de l'harpe.
- B. **Ça y est, c'est fait ?** Pis là, il dit, **oui, prend un arc et joue...**
- C. Harpe ?
- B. Harpe!
- (Rires)*
- A. Pas un arc, Zouing, Zouing! *(gestes)*
- B. Comme prends un harpe et joue! Pis là, elle va dire ô merci Adrian. Là, elle va partir. Là, quand les trois talents vont être faite, on va faire la scène 3! Si on a l'temps.
- A. Ouais.
- B. Harpe!
- C. Harpe!
- A. H A R P E, pis joue!

Annexe 5

Produit

^{sorcier}
- Bonjour ! Je suis le sorcier Adrien !

^{Un}
Un paysan s'approche du sorcier.

^{paysan}
- Que fais tu ici ? Oh sorcier Adrien !
^{sire Louis}
- Chers paysans, ici présent le sorcier ^{est} ~~qui~~ qui
fera votre destin.

^{Paysan}
- D'où vient tu et comment feras tu notre destin ?

^{Adrian}
- Je viens du royaume Des mille ^{d'un} talents, et je
vous donnerai un talent que ^{vous} ~~avez~~ ^{avez} désiré avoir.
- Sire Louis approche avec ses deux demoiselles

- Moi sire Louis je n'ai pas besoin de ces talents puisque
je suis au meilleures de mes capacités. Mais je vais vous
présenter trois chevaliers qui feront l'affaire.

- Qui sont ces trois chevaliers sire ?

- Chevalier ^{sire} Alexander, ~~fil~~ de chevalier François et
chevalier Cloé. veuillez vous avancer !

- Vous trois chevaliers s'avancent fier de leur honneur.

- Oui ^{sire} chevaliers, le sorcier Adrien va vous
exaucer un de vos talents les plus chers.

Scène 2

Après avoir dispersé les habitants les chevaliers sont seul avec Adrian.

- Adrian acceptez vous cette offre chevaliers.

Les trois chevaliers répondent en canon.

- Oui !, Oui !, Oui !, ...

- Adrian - Vous chevalier Clé, quels est votre désir ?

Clé - Je voudrais maîtriser l'art ~~de l'épée~~ de la harpe.

Adrian - Patati ! Patata ! Et Rata pou !

Clé - Say est, ses fait ?

Adrian - Oui, tu n'as qu'à prendre une harpe et... joue

Annexe 6

Certaines approches pédagogiques, nous l'avons vu, agissent sur les perceptions qui sont à la source de la motivation. Plusieurs chercheurs se sont attachés à déterminer les conditions qui doivent être réunies pour qu'une activité suscite la motivation des élèves et notamment dans notre cas, la motivation à élaborer des stratégies d'apprentissage liées au français écrit. Viau (1999, p99-102) nous en fait une synthèse tirée des recherches de plusieurs chercheurs (Stipek, 1996, Paris et Turner, 1994, Mc Combs et Pope, 1994, Brophy, 1987) :

- une activité doit être signifiante aux yeux de l'élève (perception de la valeur de la tâche) et donc correspondre à ses intérêts, s'harmoniser avec ses projets personnels, répondre à ses préoccupations, l'aider à atteindre ses buts.
- une activité doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités (perception du contrôle de la tâche). Les activités doivent être reliées les unes aux autres, avoir un fil conducteur. L'activité doit pouvoir proposer plusieurs tâches parmi lesquelles l'élève peut choisir.
- une activité doit représenter un défi pour l'élève (perception de la compétence). Elle être à la mesure de l'élève, ni trop facile, ni trop difficile afin qu'il puisse attribuer sa réussite à ses capacités et ses efforts.
- une activité doit être productive (perception de la valeur). Elle doit mener à une réalisation, être utile à d'autres fins que des fins d'évaluation.
- une activité doit exiger un engagement cognitif de l'élève (perception de la compétence). L'activité doit donner la possibilité de faire des liens avec des savoirs

antérieurs, d'investir ses capacités plutôt que d'appliquer mécaniquement, lui permettre de formuler des propositions et de réorganiser à sa façon l'information présentée, d'utiliser des stratégies d'apprentissage qui l'aident à comprendre.

- une activité doit responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix (perception du contrôle). L'élève doit pouvoir choisir le thème du travail, le matériel, la durée du travail, le mode de présentation, l'échéancier, etc..
- une activité doit permettre d'interagir et de collaborer (perception de la compétence et du contrôle). L'apprentissage collaboratif motive car le but est commun.
- une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire, intégrer d'autres disciplines (perception de la valeur).
- une activité doit comporter des consignes claires (perception du contrôle et compétence), ce qui réduit l'incapacité et le doute.
- une activité doit se dérouler sur une période de temps suffisant. Il est nécessaire de laisser du temps à l'élève pour porter un jugement positif sur sa capacité à faire ce qui est exigé.

Bibliographie

- Abrami, P.C. (1996). *L'apprentissage coopératif: théories, méthodes, activités*. Montréal : Chenelière. Mac Graw-Hill.
- Anadón, M. & Garnier, C. (1991). «De quelques fondements épistémologiques de l'observation.» In Theriault, J. (ed), *L'observation dans la recherche en éducation*. Actes du colloque des programmes en maîtrise et doctorat, Chicoutimi, 1999, pp. 6-16.
- André, B. (1998). *Motiver pour enseigner*. Paris : Hachette.
- Arpin, A. & Capra, L. (2001). *L'apprentissage par projets*. Montréal: Chenelière, Mc Graw Hill.
- Balesse, L. & Freinet, C. (1961). *La lecture par l'imprimerie*. Cannes: Éditions de l'École Moderne.
- Barboni, M.; Gache, M. & Ronin, M.A. (2003). *Reconstruire le désir d'apprendre par des pratiques artistiques*. France : ESF Éditeur.
- Barré de Miniac, C. ; Cros, F.& J. Ruitz (1993). *Les collégiens et l'écriture*. Paris : ESF.
- Barré de Miniac, C & Poslaniec, C. (1999). Écrire en atelier : observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture. *Compte rendu de recherche*. INRP.
- Barthes, R. (1981). *Essais critiques*. Paris : Seuil.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles : De Boeck.

Bilodeau, M. (1994) *La valeur associée à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture par les enseignantes et enseignants au 2^e cycle du primaire*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. Université du Québec à Rimouski.

Bing, É. (1976). *Et je nageai jusqu'à la page*. Paris : Éditions des femmes.

Bon, F. (2005). *Tous les mots sont adultes*. Paris : Éditions Fayard.

Bouchard, C. (1998). *La langue et le nombril : histoire d'une obsession québécoise*. Montréal : Fidès. Coll. Nouvelles études québécoises.

Bouchard, M.M. (1989). *L'écriture dramatique, l'écriture scénique*. Ottawa : Théâtre Action.

Bouchard, P. & St Amant, J.C. (1996). *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Les éditions du Remue-ménage.

Bouchard, P. (2003). Captiver, susciter le plaisir d'apprendre et donner le goût de l'effort : des avenues pour rejoindre les garçons en difficulté scolaire. *Vie pédagogique*, (No 127, Avril-Mai, pp.36-39).

Bouffard, T., Vezeau, C. & Simard, G. (2006). Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles et selon les matières. *Enfance*, (No4, pp.395-409).

Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Edition du Seuil.

Brodeur, N. (2005). *Étude exploratoire de la maîtrise du langage dans les interactions maître-élèves sur la motivation des garçons à vouloir réussir à l'école*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. Université du Québec à Montréal.

Bruffee, K.A. (1984). Collaborative learning and the conversation of mankind. *College English*, (46(7), pp. 635-642).

Canter Kohn, R. & P. Nègre (2003) *Les voies de l'observation. Repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : Harmattan

Chabanne, J.C. & D. Bucheton. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris : PUF

Chaperon, D. (2003). *L'œuvre dramatique*. Université de Lausanne : Département de français moderne.

Chénard, M. (2004). *Les conceptions des enseignantes du premier cycle du primaire au regard de l'enseignement et de l'apprentissage du français*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. Université du Québec à Rimouski.

Clanché, P. (1988). *L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*. Paris : Païdos-Le centurion.

Conseil Supérieur de l'Éducation. (1999). *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*. Ste Foy : Conseil Supérieur de l'Éducation.

Corbett, N.L. (1990). *Langue et identité : le français et les français d'Amérique du nord*. Laval : Presse Université.

Courchesne, M. (2008). *Le français, une priorité à l'école, un devoir de société*. Allocution du 6 février 2008. www.mels.gouv.qc.ca

Damon, W. & Phelps, E. (1989). Strategic uses of peer learning in children's education. In T.J Berndt, *Peer relationships in child development*. New York : John Wiley and sons.

Deci, E. & et Ryan, R. (1991). Motivation and education : the self determination perspective. *Educational psychologist*. (26, pp.325-346).

Deldime, R. & R. Demoulin (1975). *Introduction à la psychopédagogie*. Bruxelles : De Boeck.

Deschatelets, M. (2001). *Élaboration et mise en place d'un projet d'apprentissage coopératif visant à savoir comment ce type d'apprentissage peut contribuer à améliorer la motivation à apprendre chez les élèves de 6ème année*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. Université du Québec à Hull.

Dillenbourg, P., Parker, B.M. & O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In P. Reinmann & H. Spada, *Learning in humans and machines: Towards an interdisciplinary learning science*. (pp.189-205).

Eisenhart, M.A. (1989) Reconsidering cultural differences in american schools. *Educational foundation*, 3(2) pp.51-68.

Elliot, A.J & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation : a mediational analysis. *Journal of personality and social psychology*, (Vol 70, No3, pp. 461-475).

Fayol, M. (1992). L'écrit : perspectives cognitives. *Les entretiens Nathan : Lecture et écriture*, (pp. 101-126).

Fenouillet, F. (2005). L'informatique motive-t-elle ? *Les cahiers pédagogiques*, (No 429-430, janvier – février).

Freinet, C. (1967). *Le texte libre*. Cannes : Éditions de l'école moderne française.

Gagnon, C. (1999). *Pour réussir dès le primaire : filles et garçons face à l'école*. Montréal : Éditions Remue-ménage.

Gaulmyn (de), MM., Bouchard, R. & Rabaté, A. (2001). *Le processus rédactionnel. Écrire à plusieurs voix*. Paris : L'Harmattan.

Giordan, A. (2005). Vive la motivation ? *Les Cahiers Pédagogiques*. (No 431)

Goneau, B. (2007). *Expérimentation de la pédagogie de projet au primaire : un outil de motivation pour les élèves*. Rapport de stage présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation.

Grégoire, P. (2008). Les TIC, fidèles alliées ou fausses amies des scripteurs ? *Québec Français*, (No 148, pp.111-112).

Hairston, M (1982). The winds of change : Thomas Khun and the revolution in the teaching of writing. *College composition and communication*, (No 33, pp. 76-88)

Hayes, J.R. & L.S. Flower (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Izard, C.E. (1977). *Human emotions*. New York: Plenum.

Jonhson, D.W. & Jonhson, R.T. (1987). *Coopération et compétition*, Hillsdale : N.J, Lawrence Erlbaum

Kadi, L. (2008). Le brouillon scolaire, ce saliscrit. *Synergies*, (Algérie no 2, pp. 125-135)

Kagan, S.L. (1992). *Collaborating to meet the readiness agenda : dimensions and dilemmas. Ensuring student success through collaboration*. Washington DC: The council of chief state school officers.

Karsenti,T. & Demers, S. (2004) L'étude de cas. In Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (Eds), *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Lafontaine, L., Bergeron, R., & Plessis-Bélair, G. (2008). *L'articulation oral-écrit en classe. Une diversité de pratiques*. Canada : Presses de l'Université du Québec.

Laperrière, A. (1984). L'observation directe. In B. Gauthier (dir), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec)

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

Lajoie, G. (2003). *L'école au masculin. Réduire l'écart de réussite entre garçons et filles*. Ste Foy : Septembre Éditeur.

Laporte, K. (2006). *Perceptions des cours de français de garçons de deuxième secondaire ayant un faible rendement scolaire*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation.

Lemery, J.G. (2004). *Les garçons à l'école. Une autre façon d'apprendre et de réussir*. Québec : Éditions de la Chenelière.

Lens, W. (2006). Conséquences motivationnelles de la perception de l'utilité. *Revue Québécoise de psychologie*, (Vol 27, No 1, pp. 117-133).

Lippa, S.E. & Harlin, R. (1990). *Assessment : Insights into teachers's beliefs and practices about process writing*. Conference présentée à l'Annual meeting of the Eastern Education Research Association. Clearwater, 14, 17 février.

Mac Arthur, C.A. (1996). Using technology to enhance the writing processes of students with learning disabilities, *The international journal of learning* , (Vol 29, No4).

Mc Combs, B.L. (2000) *Motiver ses élèves: donner le goût d'apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.

Maga, J.J. & Méron, C. (2003). *Le défi lecture. Pédagogie de la lecture-écriture en projet*. Lyon : Chronique sociale.

Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.

MEQ. (1994). *Le classement des élèves à l'école primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

MEQ. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement préscolaire-primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

MEQ (2006). *Table de pilotage pour le renouveau pédagogique*. Québec : Gouvernement du Québec.

MEQ. (2007). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Merriam, S.B. (1998) *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Merriam, S.B. (1988) *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Messier, G. & Roussel, N. (2008). Vers un enseignement de l'oral plus près du quotidien de l'élève. In L, Lafontaine., R, Bergeron & G, Duplessis-Bélair. *L'articulation oral-écrit en classe*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Morissette, D. & Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes*. Bruxelles : De Boeck.

Nuttin, J. (1985). Théorie de la motivation humaine. Paris : PUF.

OCDE. (2000). *Motiver les élèves : l'enjeu de l'apprentissage à vie*. Paris : OCDE.

OCDE. (2003). *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'éducation*. Organisation de coopération et de développement économiques.

Pajarès, F. & Johnson, M.J. (1996). Self efficacy beliefs in the writing of high school students : A path analysis. *Psychology in the schools*. (33, pp.133-175).

- Penloup, M.C. (1994). Représentations du brouillon et apprentissage de l'écriture. *Le français d'aujourd'hui*. (No108).
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris : Presses universitaires de France.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Éditions logiques.
- Proulx, J. (2004). *Apprentissage par projet*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Reid, J., Forrestal, P. & et Cook, J. (1993). *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe*. Lyon : Chronique sociale.
- Rogers, C. (1976). *Le développement de la personne*. Montréal : Borduas-Dunod.
- Roy, S.N. (2003). L'étude de cas. In B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Saunders, W.M. (1989). Collaborative writing tasks and peer interaction. *International journal of educational research*, (13(1), pp.101-112).
- Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions de CRP.
- Simard, M. (2004). *L'influence de l'apprentissage coopératif sur la motivation à écrire*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation. Université du Québec.
- Skinner, B.F. (2005). *Science et comportement humain*. Paris : In press.
- Slavin, R.E. (1990) *Cooperative learning: Theory, research and practice*. New Jersey: Prentice Hall.

Stake, R. (1995) *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

St Amant, J.C. (2007). *Les garçons et l'école*. Québec : Éditions Sisyphe. Contrepoint.

Stubbs, M. (1983). *Discourse analysis*. Oxford : Basil Blackwell.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions logiques.

Tran, E. (1986). *Une pratique relationnelle de l'écrit dans une classe de 1ère année de l'enseignement primaire : compte rendu et évaluation d'une recherche-action visant à créer un contexte psychosocial favorable au cheminement de l'enfant comme scripteur*. Thèse de maîtrise en psychopédagogie. Université de Montréal.

Tran, E. & Trudel, M.J. (1980). *L'atelier d'écriture 1*. Laval : PPMF.

Tran, E. & Trudel, M.J. (1984). *L'atelier d'écriture 2*. Laval : PPMF.

Tremblay, M.A. (1968) *Initiation à la recherche des sciences humaines*. Montréal : Mac Graw-Hill.

Trocmé-Fabre, H. (1987). *J'apprends, donc je suis*. Paris : Éditions d'organisation.

Vallerand, RJ. & Thill, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Éditions Études Vivantes.

Vallerand, RJ et C, Sénéchal (1992) « Une analyse motivationnelle de l'abandon des études » Apprentissage et socialisation, Vol 15, n° 1. Printemps. P49-62

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions de Boeck.

Viau, R. (1999). La motivation dans l'apprentissage du français. Canada : Éditions du renouveau pédagogique.

Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Éditions Sociales.

Winnicot, D.W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris: Gallimard.

Zammuner, V.L. (1995). Individual and coopérative computer-writing and revising : Who gets the best results ? *Learning and instruction*, (5, pp.101-124).

