

**UQAC**

Université du Québec  
à Chicoutimi

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

PAR  
ISABELLE TREMBLAY  
BACHELIÈRE EN ÉDUCATION (B.Éd.)  
DIPLOME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR SPÉCIALISÉ EN  
ORTHOPÉDAGOGIE (D.E.S.S.O)

**L'apport de la rétroaction de l'enseignante sur le développement de la motivation  
et du sentiment d'efficacité personnelle du scripteur débutant**

AVRIL 2020

## Résumé

L'enseignement de compétences de haut niveau en écriture constitue l'une des manières les plus reconnues pour favoriser les progrès scolaires et la réussite des élèves. Toutefois, la motivation et l'engagement envers les activités d'écriture demeurent, pour la plupart d'entre eux, peu élevés sans des interventions pédagogiques qui considèrent ces aspects. En ce sens, le rôle de l'enseignante semble déterminant, mettant en lumière l'importance de considérer les dimensions cognitive et affective dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Par ailleurs, l'appropriation du système d'écriture par l'élève nécessite une compréhension optimale de la part de l'enseignante. Il est également souhaitable que les caractéristiques de l'enseignement efficace de l'écriture et l'importance de l'évaluation pour favoriser cet apprentissage soient mieux connues des enseignantes. De plus, la nécessité de développer une vision positive de cet apprentissage, tant chez l'enseignante que chez l'élève, semble essentielle. Pour ce faire, l'aménagement pédagogique sous la responsabilité de l'enseignante gagne à être optimisé. L'écriture doit être une activité beaucoup plus régulière dans toutes les classes, particulièrement en début de scolarisation et la rétroaction offerte à l'élève demande davantage de précisions. Toutefois, le défi de l'enseignante demeure d'articuler le tout au quotidien à l'intérieur d'une grille matière plutôt chargée.

Cet essai s'intéresse aux moyens de favoriser une entrée dans l'écriture réussie chez le scripteur débutant et tente d'apporter des éléments de réponse quant à l'apport de la rétroaction de l'enseignante sur le développement de la motivation et du sentiment d'efficacité personnelle du scripteur débutant. Plus précisément, cet essai a pour objectif d'identifier des pistes d'intervention favorisant la rétroaction et susceptibles de développer la motivation ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle du scripteur débutant. Les éléments épistémologiques et pédagogiques qui constituent les fondements de cet essai ont fait l'objet de multiples recherches, depuis plus de trois décennies, qui ont permis de circonscrire de mieux en mieux les conditions d'un enseignement efficace en écriture. Cependant, force est de constater que, jusqu'à maintenant, les pratiques efficaces qui en sont issues sont encore trop peu mises en œuvre dans les classes du primaire. L'entrée dans l'écrit est un terreau fertile qui nécessite une sensibilisation accrue chez les enseignantes de l'impact positif des pratiques efficaces issues de la recherche. Cet essai espère favoriser une meilleure appropriation de ces pratiques par les enseignantes et faciliter leur utilisation dans les classes au quotidien pour soutenir le développement du jeune scripteur débutant.

**Mots-clés :** Apprentissage de l'écriture, vision positive de l'écriture, enseignement efficace de l'écriture, dimensions cognitive et affective, motivation, sentiment d'efficacité personnelle, évaluation, rétroaction.

*Les élèves doivent savoir lire  
pour apprendre au sujet du  
monde et ils doivent savoir  
écrire pour le changer.*

*Brian Cambourne*

## **Remerciements**

La réalisation d'une maîtrise dans le cadre d'études de deuxième cycle universitaire nécessite passion et détermination. D'un questionnement professionnel est issu un essai qui, je l'espère, influencera des pratiques enseignantes vers une voie prometteuse pour soutenir la réussite des jeunes élèves dans l'apprentissage de l'écriture.

À ma directrice, Pascale Thériault, merci pour ton précieux soutien tout au long de cette aventure qui a gardé le cap malgré les tempêtes rencontrées sur le chemin de la vie. Tu as su allumer ma passion et faire émerger mon intérêt maintenant indéfectible pour la recherche. Comme le dit l'adage : une professeure peut marquer une étudiante...

À ma co-directrice, Manon Doucet, merci pour ton influence quant à mon regard sur la dimension affective et le sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves. Ces valeurs sont et resteront toujours au cœur de ma pratique professionnelle. Sans émotions, l'éducation est vouée à être reprise sans fin.

À mes enfants, merci encore (pour ce deuxième second cycle) pour votre soutien et votre compréhension. Lors d'un hommage que vous m'avez rendu, vous m'avez tellement touchée. Zacharie, tu y as mentionné que j'étais le pilier sur lequel s'appuyait la famille Rébecca, tu as dit que c'était grâce à mon exemple que tu poursuivais présentement tes études à la maîtrise. Sachez que tout ce que je réalise, je le fais pour vous et grâce à vous. Quand on a la chance d'avoir de si merveilleux enfants, ça donne des ailes à notre désir d'améliorer la vie!

À mon conjoint, Pierre, merci d'y avoir cru encore, d'accepter mes passions.

À mes parents, merci de m'écouter et de m'encourager dans le doute. Votre fierté me touche beaucoup.

À mes amies, Sophie, Pascale, Manon, Nathalie et les gars, gratitude pour l'écoute et les encouragements.

À mes collègues, merci pour les discussions passionnées et l'énergie partagée.

Merci aux enseignantes, aux élèves, au plus beau métier du monde.

## TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	1
Chapitre 1 : Problématique.....	4
1.1 Apprentissage de l'écriture : une vision positive à développer.....	5
1.2 Enseignement efficace de l'écriture.....	8
1.2.1 Mettre en place des séances fréquentes d'écriture.....	12
1.2.2 Enseigner explicitement des stratégies cognitives et métacognitives.....	13
1.2.3 Équilibrer l'enseignement de l'écriture.....	15
1.2.4 Prioriser les situations d'écriture authentiques.....	16
1.2.5 Tirer le meilleur parti du temps d'enseignement.....	17
1.2.6 Amener les élèves à réfléchir sur la langue pour mieux la comprendre.....	19
1.3 Évaluation au service de l'apprentissage de l'écriture.....	20
1.4 Développement de la motivation et du sentiment d'efficacité chez le jeune scripteur.....	22
1.5 Rétroaction, agent de motivation et de développement du sentiment d'efficacité personnelle.....	27
1.6 Synthèse de l'état des connaissances actuelles et question de recherche.....	32
Chapitre 2 : Cadre conceptuel.....	35
2.1 Appropriation du système d'écriture.....	36
2.2 Motivation et engagement.....	40
2.3 Sentiment d'efficacité personnelle.....	43
2.4 Rétroaction.....	46
2.4.1 Composantes de la rétroaction.....	50
2.4.2 Types de rétroaction.....	52
2.4.3 Caractéristiques d'une rétroaction efficace.....	57
2.4.4 Impact de la rétroaction sur le sentiment d'efficacité personnelle.....	61
2.4.5 La rétroaction comme levier d'apprentissage également pour les élèves avec des besoins particuliers.....	65
2.5 Rappel de la question de recherche et de l'objectif poursuivi.....	66
Chapitre 3 : Propositions de pistes de d'intervention.....	67
Chapitre 4 : Analyse critique.....	71
Conclusion.....	75
Références.....	77

## LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modèles de l'apprentissage de l'écriture.....	38
Figure 2. Types d'évaluation pouvant émerger des rétroactions.....	62

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Éléments constituant un enseignement efficace en écriture.....	11
Tableau 2. Quatre types de rétroaction.....	56
Tableau 3. Caractéristiques d'une rétroaction efficace.....	59

## INTRODUCTION

Dans un monde en constant progrès technologique où l'information circule sans cesse et où les individus s'informent et communiquent sur de multiples plates-formes, il est crucial que tous les jeunes, non seulement quelques membres d'une élite, acquièrent des compétences de haut niveau en écriture. En effet, les gens passent aujourd'hui une grande partie de leur journée à communiquer à partir de divers moyens : médias sociaux, messages textes, moteurs de recherche, courriels. L'humain écrit plus que jamais il ne l'a fait jusqu'ici. Il est donc essentiel que les élèves apprennent à synthétiser les informations qu'ils reçoivent en grande quantité, à les organiser, à y réfléchir, à les comparer ainsi qu'à y réagir (Calkins, Kallemeyn, Bernier-Ouellet, 2017). Au-delà de sa vocation communicationnelle, l'écriture est également un instrument de structuration de la pensée (Allaire, Thériault, Laferrière, Hamel et Debeurme, 2011). Cependant, malgré un contexte qui pourrait sembler favorable à l'apprentissage de l'écriture et les efforts déployés par le milieu scolaire pour soutenir la réussite des élèves dans cette matière, les enseignantes<sup>1</sup> déplorent souvent la faiblesse de la compétence à écrire chez leurs élèves (Routman, 2010). Également, plusieurs auteurs mettent de plus en plus en évidence le rôle de la dimension affective dans la réussite de l'élève (Bandura et Lecompte et Lecompte, 2007 ; Calkins et al., 2017 ; Gaudreau, 2013 ; Hattie, 2017 ; Doucet, 2013 ; Viau, 1999, 2009), mais ce levier semble encore peu exploité dans l'enseignement de l'écriture.

---

<sup>1</sup> Le féminin sera utilisé tout au long de ce texte compte-tenu que la majorité du personnel enseignant est féminin.

En classe, bien que l'écriture soit omniprésente, beaucoup d'élèves n'apprécient pas cette activité (Thériault et Normandeau, 2014 ; Routman, 2010). En outre, l'enseignement de l'écriture peut différer beaucoup d'une classe à une autre. Certains élèves semblent bénéficier d'un enseignement de l'écriture par le biais d'activités de rédactions fréquentes et signifiantes tandis que d'autres ont des enseignantes qui semblent accorder peu d'attention à cette matière (Calkins et al., 2017). Trop souvent, les élèves sont appelés à rédiger quelques textes sur des thèmes prédéfinis à chaque étape qui servent ensuite à évaluer leur compétence en écriture. Cependant, l'évaluation des compétences en écriture gagnerait à se faire de façon continue, au quotidien (Prenoveau, 2007). L'élève qui est évalué constamment par des tests ou des examens sur du contenu appris dans les jours précédent percevra difficilement l'évaluation comme un outil pour apprendre et s'améliorer (Viau, 2009).

Les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'écriture et l'évaluation de la compétence à écrire nous semblent être variées et trop peu structurées pour soutenir de manière optimale le développement de la compétence à écrire pour l'ensemble des élèves du primaire. Pourtant, un consensus est observé quant à l'importance des expériences quotidiennes variées, signifiantes et positives en écriture et ce, dès l'entrée dans l'écrit (Calkins et al., 2017 ; Calkins, Hartman, White et Arpin, 2018 ; David et Morin, 2013 ; Ferreiro et Gomez Palacio, 1988 ; Giasson, 2011 ; 2013 ; Graves, 2003 ; Morin et Montésinos-Gelet, 2007 ; Nadon, 2011 ; Prenoveau, 2007, Routman ; 2010, Thériault, 2008). Déjà, en 2003, les propos de Graves précisait que l'élève qui débute sa première année devrait écrire dès sa première journée d'école car c'est un moment déterminant. Les



élèves arrivent avec des conceptions variées face à l'écriture, qui peuvent prendre différentes formes. Lorsque l'enseignant demande aux élèves d'écrire, cela entraînera des manifestations variées. Le rôle de l'enseignant consistera à intervenir étroitement sur les manifestations d'écriture variées des élèves en utilisant les principes de la rétroaction efficace.

Pour bien comprendre le questionnement qui a mené à cet essai et pour tenter d'augmenter l'efficacité des pratiques de rétroaction en enseignement de l'écriture des enseignantes qui œuvrent en début de scolarisation, divers facteurs seront considérés. Le premier chapitre situe l'objet de cet essai en exposant les éléments de la problématique : une vision positive de l'apprentissage de l'écriture à développer, l'enseignement efficace de l'écriture, l'évaluation au service de l'apprentissage, le développement du sentiment d'efficacité et de la motivation chez le jeune scripteur ainsi que l'importance de la rétroaction. Une synthèse des connaissances qui introduit la question de recherche vient clore le chapitre. Le second chapitre se consacre au cadre conceptuel et permet de clarifier les concepts clefs sur lesquels s'appuie cet essai. L'appropriation du système d'écriture, la motivation et l'engagement, le sentiment d'efficacité personnelle et la rétroaction y sont donc abordés. L'objectif de l'essai y est aussi présenté. Le troisième chapitre présente des pistes d'intervention concrètes pour les milieux scolaires. Une analyse critique énonce les retombées et les limites de ce travail pour la pratique en milieu scolaire au quatrième chapitre. Enfin, la conclusion revient sur les éléments essentiels et propose une ouverture vers d'éventuelles avenues.

## **CHAPITRE 1**

### **PROBLÉMATIQUE**

Calkins et al. (2017) avancent que de plus en plus de milieux scolaires constatent que l'une des manières les plus efficaces pour favoriser les progrès des élèves en tant qu'apprenants est de leur enseigner des compétences de haut niveau en écriture. Selon cette auteure, la motivation et l'engagement des élèves envers les activités d'écriture sont pour la plupart de faible niveau sans des interventions pédagogiques favorisant l'engagement de l'élève. En ce sens, le rôle de l'enseignante semble déterminant dans la stimulation de l'intérêt des élèves et le développement de leur compétence en écriture. En outre, Thériault et Normandeau (2014) expliquent que les élèves apprécient les activités d'écriture sans contrainte d'évaluation. L'aménagement pédagogique sous la responsabilité de l'enseignante gagnerait donc à être optimisé, l'écriture devrait être une activité beaucoup plus régulière dans toutes les classes, particulièrement en début de scolarisation et la rétroaction offerte à l'élève nécessiterait davantage de précision afin de le soutenir à l'intérieur de sa zone proximale de développement (Calkins et al., 2017 ; Graves, 2003 ; Hannouz, (2013) ; Nootens, Morin et Montésinos-Gelet, 2012) ; Routman, 2007, Prenoveau, 2010, Thériault et Normandeau, 2014). Toutefois, le défi de l'enseignante demeure d'articuler le tout au quotidien à l'intérieur d'une grille matière plutôt chargée, dans un contexte réel et signifiant.

Ce premier chapitre situe l'objet de cet essai en présentant les conditions favorables à l'entrée dans l'apprentissage de l'écriture. D'abord, la nécessité de développer une vision positive de l'apprentissage de l'écriture est rappelée. Après avoir détaillé les caractéristiques de l'enseignement efficace de l'écriture, l'importance de l'évaluation dans cet apprentissage est expliquée. Ensuite, il est question du développement de la motivation et du sentiment d'efficacité chez le jeune scripteur. La rétroaction comme facteur de motivation et de développement du sentiment d'efficacité personnelle chez l'élève y est également abordée. Enfin la synthèse des connaissances et l'introduction de la question de recherche mettent un terme au chapitre.

### **1.1 Apprentissage de l'écriture : une vision positive à développer**

Toute enseignante souhaite que ses élèves aiment écrire et qu'ils perçoivent l'écriture comme un outil aisé à utiliser dans divers contextes (Nadon, 2011). Or, Routman (2010) constate que certains milieux scolaires ont de faibles attentes par rapport à la compétence des élèves, ceux-ci éprouvant peu de plaisir et de fierté face à leurs écrits et que l'évaluation oriente bien souvent l'enseignement mis en place. Toutefois, Graves (2003) stipule que toutes les recherches qu'il a menées sur l'apprentissage de l'écriture l'ont conduit à un constat conséquent: nous sous-estimons ce que l'élève peut faire. Malgré que cet état de fait remonte à une quinzaine d'années, sa pertinence est indéniable puisque David et Morin (2013) rapportent que des chercheurs de plus en plus nombreux mettent en évidence, par leurs résultats de recherche, la légitimité d'accorder une grande place aux activités d'écriture dès les débuts des apprentissages de l'écrit. Les enseignantes

ont une responsabilité sociale considérable face à cette réalité, soit servir de modèle aux enfants, susciter l'envie et créer le besoin d'utiliser le français écrit et de le faire avec un souci de qualité (Graves, 2003 ; Viau, 1999, 2009 ; Calkins et al., 2017 ; Calkins et al., 2018).

Au cours du dernier demi-siècle, la recherche en éducation a permis de mieux comprendre ce qui sous-tend l'enseignement-apprentissage de l'écriture. On sait, entre autres, que l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de l'écriture se développent de manière concomitante (Bromley, 2000 ; David et Morin, 2013 ; MEES, 2017 ; St-Laurent, 2008 ; Thériault, 2008). En effet, depuis plusieurs décennies, les écrits démontrent un consensus quant à la présence d'une interaction naturelle entre l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de l'écriture, ce qui favorise une influence réciproque d'une compétence sur l'autre (David et Morin, 2013 ; Ferreiro et Gomez Palacio, 1988 ; Giasson, 2011 ; Prenoveau, 2007 ; Routman, 2010). Ces deux habiletés s'appuient mutuellement et nécessitent la compréhension de l'écrit, soit en lecture pour construire le sens du texte, soit en écriture pour produire du sens dans un texte (Giasson, 2011). Chez le jeune élève, écrire favorise donc le développement de compétences en lecture et en écriture. En outre, en plus de permettre l'émergence de nouveaux concepts chez l'élève, l'enseignement-apprentissage de l'écriture instaure un haut degré de qualité de développement de la conscience phonologique, condition essentielle au développement des compétences en lecture-écriture. Hannouz (2013) rappelle que l'écriture au préscolaire, particulièrement la découverte et la mise en œuvre du principe alphabétique, sont en lien avec la réussite de l'apprentissage de la lecture-écriture en première année.

Les publications de Calkins et al., (2017), Giasson (2013), Graves (2003) et Montésinos-Gelet et Morin (2006) mettent en évidence les conditions favorables à l'entrée dans l'apprentissage de l'écriture. Entre autres, ces chercheurs constatent l'importance de l'intervention axée sur les dimensions cognitive et affective. Bien qu'étroitement liés, l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de l'écriture ne semblent pas recevoir la même valeur affective, tant chez l'apprenant que chez l'enseignante (Prenoveau, 2007 ; Routman, 2010 ; Nadon, 2011). L'apprentissage de la lecture se réalise selon deux dimensions : la dimension cognitive et la dimension affective (Freebody et Freiberg, 2001; Parsons, Malloy, Parsons, et Burrowbridge, 2015). Pour la lecture, la dimension cognitive se définit comme le développement de plusieurs habiletés, stratégies et processus qui interagissent pour favoriser la compréhension. La dimension affective paraît mise à profit par la valorisation sociale et la connotation de loisir ainsi que par l'intérêt, les interactions, les pratiques, l'environnement et le temps concédés en classe à cet apprentissage. Bien que les propos de Freebody et Freiberg (2001) concernent la lecture, il semble pertinent que les dimensions cognitive et affective soient prises en compte pour l'apprentissage de l'écriture, les deux étant des constituants de l'écrit.

En ce qui a trait à l'écriture, la dimension cognitive se définit comme le développement de stratégies linguistiques telles que la grammaire et l'orthographe et la mise en œuvre d'opérations complexes telles la planification, la mise en texte, la révision, la correction, la mise au propre et la diffusion. La dimension cognitive s'élabore également chez le scripteur dans la construction de connaissances, de stratégies et de techniques relatives à la tâche d'écriture (MEQ, 2006 ; Viau, 2011). La dimension

affective se retrouve dans une communauté de scripteurs, dans l'intérêt démontré pour la tâche d'écriture, dans la mise en pratique d'une écriture contextualisée qui a pour objectif de communiquer réellement un message et dans la valorisation des productions écrites des élèves (Parsons, Malloy, Parsons, et Burrowbridge, 2015 ; Thériault et Normandeau, 2014). Traditionnellement, peu d'élèves retirent un grand plaisir dans l'apprentissage de l'écriture (Graves, 2003). La dimension affective dans l'apprentissage de l'écriture semble nouvellement exploitée. En effet, l'importance de développer les interactions, l'intérêt et un rapport positif face à l'écriture chez l'élève paraît encore peu mis de l'avant dans les pratiques éducatives en milieu scolaire.

## **1.2 Enseignement efficace de l'écriture**

Le cheminement scolaire d'un élève repose en grande partie sur ses compétences en lecture et en écriture. De sérieuses difficultés d'apprentissage en lecture engendrent de graves conséquences dans l'ensemble de la scolarité, dont d'importantes difficultés en orthographe (Goupil, 2014), de l'anxiété voir même de l'aversion qu'un élève peut développer face à la tâche d'écriture a des répercussions négatives directes sur sa réussite scolaire. En outre, la compétence en écriture est une condition indispensable à la réussite scolaire, au fonctionnement en société et au succès d'une carrière (Allaire *et al.*, 2011 ; Calkins *et al.*, 2017 ; Guay, Falardeau et Valois, 2010 ; Knudson, 1995).

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2005) précise que la première année du premier cycle du primaire et la première année du secondaire sont les

niveaux scolaires les plus redoublés. Des élèves qui redoublent leur première année du premier cycle du primaire, seulement vingt pour cent termineront avec succès leurs études secondaires. L'étude du MELS (2005) ajoute que la qualité de l'intervention de l'enseignante soutient le progrès des élèves. Cette qualité d'intervention se remarque par l'engagement des élèves dans les tâches, des interactions enseignante-élève positives et une bonne gestion de classe, le tout s'avérant particulièrement vrai en classe de première année du premier cycle du primaire. Considérant l'importance de l'excellence de l'enseignement, le MELS (2005) stipule que les enseignantes qui œuvrent en classe de première année du premier cycle du primaire doivent être très compétentes. En effet, la première année est cruciale pour les progrès scolaires ultérieurs des élèves (Giasson, 2013, Nadon, 2011). Ainsi, l'entrée dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit, dès le début de l'enseignement formel, s'avère être déterminante pour le développement à long terme des compétences en écriture chez les élèves.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2005) relève certaines caractéristiques chez les élèves, en début de scolarisation, considérés à risque dans l'apprentissage de la lecture : peu ou pas d'intérêt pour la lecture et l'écriture, peu de stimulations à l'écrit dans le milieu familial, mauvaise compréhension de l'utilité de la lecture, conscience phonologique très peu développée et souvent, des retards de langage. Un enseignement efficace pourrait offrir au scripteur débutant un rapport plus positif face à l'écriture et le développement de compétences logiques et adaptées à ses caractéristiques. En ce sens, recevoir un enseignement différencié de qualité en écriture, notamment en début de scolarisation, permet de contrer les échecs (Calkins et al., 2017 ;

Nootens, Morin et Montésinos-Gelet, 2012). Le choix des pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignantes peuvent faire une différence dans le développement d'une motivation autodéterminée et le développement d'un sentiment de compétence chez les élèves, deux éléments déterminants pour le développement des apprentissages. (Guay, Falardeau et Valois, 2010). De plus, des réussites en début de parcours scolaire amènent à développer la croyance en ses capacités personnelles (Gaudreau, 2013).

Dès le début du second millénaire, les travaux de Graves (2003) mettent en exergue que les enseignantes de première année qui ont des pratiques efficaces en enseignement de la lecture et de l'écriture présentent des caractéristiques qui sont de loin beaucoup plus importantes qu'une simple méthode d'enseignement :

1. Elles lisent beaucoup pour leur plaisir personnel et leurs intérêts professionnels. Elles apprécient écrire et communiquer par écrit.
2. Elles s'intéressent personnellement aux élèves, à leurs intérêts et à leurs aspirations personnelles en plus de leurs apprentissages scolaires.
3. Elles créent une réelle communauté d'apprenants dans laquelle chaque élève occupe une place importante et où il développera ses habiletés personnelles.
4. Elles encouragent leurs élèves à développer leur sens des responsabilités, à faire des choix de lecteurs et de scripteurs, à évaluer leur travail.
5. Elles maintiennent des attentes élevées pour tous leurs élèves et s'attardent à voir le potentiel dans un mot, une phrase ou encore dans l'intérêt de l'élève. Les attentes élevées des enseignantes envers tous leurs élèves sont des leviers qui favorisent l'émergence du potentiel de chacun.



6. Elles enseignent par démonstration. Elles utilisent leurs propres écrits rédigés devant les élèves, les écrits de l'élève ou de ses pairs, en tout ou en partie, pour mener leurs leçons.

Les constats de Graves (2003) demeurent d'actualité. Aujourd'hui, inspiré par de récents résultats de recherche, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (2017) stipule que pour « soutenir l'apprentissage en écriture des élèves et pour prévenir l'apparition ou l'aggravation des difficultés » (p. 23), les éléments d'un enseignement efficace en écriture doivent être mis en place dans la classe. La tableau 1 présente ces éléments qui sont au nombre de six.

**Tableau 1 : Éléments constituant un enseignement efficace en écriture**

Mettre en place des séances fréquentes d'écriture.	Écrire régulièrement de courts textes pouvant être traités rapidement, favorisant le travail sur un nombre restreint d'éléments d'apprentissage.
Enseigner explicitement des stratégies cognitives et métacognitives.	Afin d'augmenter l'efficacité et l'autonomie de tous les élèves, mettre en œuvre l'enseignement explicite des stratégies cognitives (comment faire) et métacognitives (gestion des stratégies cognitives, processus d'apprentissage et réalisation de la tâche).
Équilibrer l'enseignement de l'écriture.	Harmoniser l'enseignement des connaissances (ex : grammaire ou orthographe) et des stratégies (ex : aspects rédactionnels). Varier le travail individuel et collaboratif. Favoriser l'interaction avec les pairs.
Prioriser les situations d'écriture authentiques.	Offrir des situations d'écriture véritables autour de l'enseignement, diversifiées et selon une complexité variée.
Tirer le meilleur parti du temps d'enseignement.	Prioriser un enseignement de qualité, en profondeur plutôt qu'une quantité de notions.
Amener les élèves à réfléchir sur la langue pour mieux la comprendre.	Orienter l'enseignement en ce sens et accorder le temps nécessaire à la réflexion et à la compréhension.

Pour mettre en place ces éléments et pour soutenir la mise en œuvre de l'enseignement efficace en écriture, l'enseignant doit comprendre les fondements qui sous-tendent ces pratiques. Les sections suivantes explicitent ces six éléments.

### **1.2.1 Mettre en place des séances fréquentes d'écriture**

Dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, le rôle de l'enseignante en est un de modèle et de guide. Un changement d'attitude serait souhaitable de la part de l'enseignante : cesser de mesurer ce qui manque pour atteindre la norme et s'efforcer de mobiliser la part propre de l'enfant dans ses apprentissages (Besse et l'ACLE, 2000). Lire et écrire ne s'apprend ni ne s'acquière. En effet, à l'inverse d'une conception empiriste, une conception constructiviste place l'enfant dans un rôle d'acteur principal ; c'est l'élève qui s'approprie le lire et l'écrire (Besse, 1995 ; David et Fraquet, 2011 ; Fijalkow, Cussac-Pomel et Hannouz, 2009 ; Giasson ; 2011, 2013 ; Hannouz, 2013 ; Nadon, 2011), mais l'élève ne se l'approprie pas seul (Besse et l'ACLE, 2000 ; Fijalkow, Cussac-Pomel et Hannouz, 2009). L'écriture est trop souvent traitée dans une perspective interdisciplinaire lecture/écriture ou lors d'activités très techniques et hors contexte. Afin de favoriser l'appropriation de l'écriture par l'élève, l'enseignante gagne à mettre en action des situations d'écriture fréquentes, stimulantes et nouvelles qui génèrent un engagement réciproque dans des activités qui laissent place à la créativité et aux responsabilités (Parsons, Malloy, Parsons, et Burrowbridge, 2015).

### **1.2.2 Enseigner explicitement des stratégies cognitives et métacognitives**

Nootens, Morin et Montésinos-Gelet (2012) expliquent que les enseignantes efficaces ou exemplaires font un usage extensif de l'enseignement explicite, du modelage et de l'étayage au sein d'activités réelles et signifiantes, tout en utilisant des pratiques d'enseignement différenciées selon les besoins et le niveau de développement de compétence de chacun de leurs élèves. En ce sens, le développement professionnel doit être constamment actualisé. Dans le même ordre d'idées, Routman (2010) affirme que l'écriture doit être enseignée comme elle est pratiquée par les auteurs, c'est-à-dire de manière à englober toutes les stratégies et techniques nécessaires à une communication écrite claire, efficace et intéressante. L'enseignement doit être explicite et démontrer une stratégie dans un contexte authentique. En rédigeant un texte complet à partir d'une réelle intention de lecture, pour un vrai destinataire permettra à l'élève d'apprendre l'utilisation d'une stratégie au moment opportun, dans un contexte signifiant. Ainsi, les apprentissages réalisés seront durables et à la portée des élèves pour une utilisation subséquente au moment où ils en auront besoin. Ce type de pédagogie est beaucoup plus agréable pour l'enseignante et les élèves et doit se vivre fréquemment en classe.

Depuis quelques années, une pratique pédagogique qui s'appuie sur l'ensemble des fondements de l'apprentissage de l'écriture est mise en œuvre dans un nombre grandissant de classes dans les écoles du Québec. Lucy Calkins et son équipe du *Teachers College Reading and Writing Project* (2017) travaillent depuis trois décennies au développement d'un programme d'enseignement efficace de l'écriture. Leurs travaux ont

démontré que les ateliers d'écriture favorisent autant le développement des compétences des jeunes en tant qu'auteurs que leurs capacités d'apprenants, de penseurs et de lecteurs. Lorsque les enseignantes reçoivent une formation sur les ateliers d'écriture, elles sont par la suite en mesure de mettre en œuvre un enseignement clair, séquentiel et dynamique ainsi que des occasions quotidiennes d'écrire pour des raisons personnelles et importantes donc signifiantes pour l'enfant et en contexte réel. L'enseignement efficace de l'écriture entraîne des progrès énormes dans le développement de la compétence à écrire chez tous les élèves. Les textes variés des élèves mettent en lumière les idées des jeunes et captent l'attention de leurs pairs et des adultes. En fait, si les progrès ne sont pas radicaux après quelques semaines, c'est la façon de faire des enseignantes qu'il faut remettre en question.

Selon Calkins et al. (2017), les enseignantes qui choisissent de modifier en ce sens leur enseignement en écriture ressentent un regain d'énergie et retrouvent leur motivation à enseigner l'écriture. Plus précisément, elles retrouvent de la perspicacité, un nouveau dynamisme et fait émerger de nouveau les raisons qui les ont motivés à choisir la profession d'enseignante. L'enseignement explicite permet de faire un transfert graduel des responsabilités de l'enseignante vers l'élève. Plus précisément, l'enseignement se fait par le biais d'une démonstration avec une explication claire. Ensuite, les élèves se mettent à écrire en contexte de pratique guidée avec le soutien pédagogique décroissant de la part de l'enseignante. Finalement, ils passent au travail autonome pour lequel ils recevront une rétroaction. L'enseignement de l'écriture est basé sur une progression des apprentissages choisie et bien définie. Une pratique pédagogique efficace ne repose surtout pas seulement sur un programme éducatif bien planifié. Elle s'élabore sur une évaluation approfondie et

un enseignement adapté, c'est-à-dire sur des choix correspondants aux besoins des élèves et à la progression des apprentissages de ceux-ci.

### **1.2.3 Équilibrer l'enseignement de l'écriture**

Pour stimuler l'intérêt et la motivation de l'élève face à l'écriture et favoriser un apprentissage durable, la mise en action d'activités d'écriture liées à son intérêt va permettre de réaliser des apprentissages qui ne peuvent être faits autrement. Limiter l'enfant aux apprentissages techniques tels que l'acquisition du vocabulaire et des règles de grammaire morcelées revient à créer des compartiments de savoirs qui ne peuvent être mis en pratique au cours d'une situation d'écriture réelle. L'étude d'un savoir-faire technique qui laisse très peu de place au plaisir, à l'expression et à la communication met sérieusement en péril la motivation de l'élève. En écriture, cette motivation demeure la plupart du temps extrinsèque. Comme encore trop d'activités sont d'ordre technique, la motivation, lorsqu'elle est présente, est liée à la possibilité de recevoir de bonnes notes ou des commentaires positifs de l'enseignante après l'exercice. Par ailleurs, l'implication de l'enseignante comme scripteur actif ajoute à la cohérence des situations d'écriture en plus de permettre à l'enfant de s'identifier à des modèles qui laisseront une trace sur laquelle se construira un réel parcours d'appropriation de l'écrit (Besse et l'ACLE, 2000 ; Giasson, 2011, 2013 ; Nadon, 2011 ; Routman, 2010). Afin de développer l'autonomie chez les apprentis scripteurs, l'enseignement ne doit pas se limiter à présenter aux élèves des habiletés et des stratégies mais démontrer et livrer des modèles qui supporteront les élèves lors de la construction des connaissances et de la mise en pratique de ces habiletés

et stratégies (Au, 2000 ; Bromley, 2000). Déjà Freinet (1975) et rappelé par Vergnoux (2001) affirmait que l'apprentissage de la langue passe par une pratique motivante. L'écriture libre et réelle avec une intention de communication authentique et une diffusion du texte sont des conditions essentielles à la construction de sens chez l'enfant. Toujours selon Freinet (1975), l'enseignante a avantage à regarder la production de l'élève comme un texte porteur de sens et non comme un exercice. Une approche équilibrée respecte le rythme de chaque élève, propose des situations d'apprentissage de l'écrit significatives et fréquentes et fournit un enseignement explicite de stratégies. Bref, une approche équilibrée fait appel à la compétence professionnelle actualisée de l'enseignante qui lui permettra de juger des meilleures pratiques à mettre en place pour répondre aux besoins de ses élèves (Giasson, 2013). En ce sens, Nadon (2011) dénonce le manque de cohérence des manuels scolaires qui imposent des parcours d'apprentissage identiques malgré la présence, chez les élèves, de nombreux degrés de développement de l'écriture.

#### **1.2.4 Prioriser les situations d'écriture authentiques**

La motivation intrinsèque, nécessaire à l'engagement de l'enfant dans son processus d'apprentissage et à l'établissement de liens concrets entre ses capacités et son plaisir de bien faire, est rarement présente hors de situations de communications écrites créatives, authentiques et gratifiantes. Lors d'une situation d'écriture créative, réelle et significative, le désir de l'élève de présenter à la communauté de scripteurs un travail bien fait et corrigé lui permettra, par tâtonnement, d'améliorer son texte et d'intégrer de nouveaux savoirs en contexte, ce qui favorise la rétention des savoirs et le développement

d'un savoir-faire. Calkins et al. (2017) affirment que l'enseignement de l'écriture explicite et séquentiel, planifié sur un continuum d'apprentissages, est favorable au développement de l'apprentissage. Les élèves doivent bénéficier de rétroactions constructives pour déterminer les prochaines étapes qu'ils doivent franchir. De multiples occasions de vivre des réussites doivent être offertes aux élèves en les aidant à se fixer des buts réalistes à court terme, ce qui soutiendra leur mobilisation, plutôt que des objectifs à long terme (David et Fraquet, 2011 ; Gaudreau, 2013 ; Parsons, Malloy, Parsons, et Burrowbridge, 2015). L'enseignante est invitée à créer un environnement pédagogique qui amène l'élève à s'engager dans les tâches d'écriture et qui favorise le développement d'un rapport positif face à celles-ci. Pour atteindre ces objectifs, l'élève a nécessairement besoin de se percevoir comme un réel scripteur, comme un réel auteur. En effet, pour vraiment travailler l'écrit, l'enfant doit pouvoir se comporter selon les pratiques de la société, comme un lecteur et un scripteur. Ces pratiques excluent copier et recopier hors contexte (Besse et l'ACLE, 2000 ; David et Fraquet, 2011). Ainsi, la lecture favorise le développement des compétences en écriture et l'écriture favorise le développement des compétences en lecture.

### **1.2.5 Tirer le meilleur parti du temps d'enseignement**

Avant toute chose, les croyances des enseignantes influencent leur pratique. Une enseignante efficace examine, évalue et redéfinit constamment ses croyances car cela est essentiel pour l'amélioration de sa pratique (Routman, 2010). L'enseignante efficace connaît bien les possibilités des élèves, leur manière d'apprendre et de s'approprier l'écrit.

Elle maîtrise aussi les dispositifs didactiques et pédagogiques. Giasson (2011) stipule que les enseignantes exemplaires possèdent un large répertoire de stratégies pédagogiques utilisées selon diverses combinaisons pour intervenir selon les besoins des élèves. Les enseignantes exemplaires se remarquent facilement à leur enthousiasme et au nombre d'activités stimulantes proposées à leurs élèves en écriture. Les travaux de Mazzoni et Gambrell (2003) abondent dans le même sens en ce qui a trait à un enseignement efficace. Déjà, au milieu de la décennie quatre-vingt-dix, Besse (1995) rappelle les propos de Decroly en expliquant que certains pédagogues recommandent à leurs élèves le chemin le plus droit vers le succès. Toutefois, les élèves doivent progresser selon leurs propres caractéristiques, ce qui signifie parfois devoir faire des détours pour atteindre le sommet.

Cependant, les réalités scolaires rencontrées par les enseignantes en amènent certaines à réduire le temps consacré à l'écriture et à favoriser un enseignement artificiel des compétences en écriture à partir d'exercices morcelés et hors contexte. Malgré cela, l'enseignante doit cibler un équilibre entre un enseignement procédural en contexte et la production écrite. Pour faciliter cette pratique, inclure la production écrite aux diverses matières scolaires s'avère intéressant au regard de la variété des tâches et des contextes réels possibles (Frey *et al.*, 2005 ; MEQ, 2001 ; St-Laurent, 2008 ; Strickland et Morrow, 2000).



### **1.2.6 Amener les élèves à réfléchir sur la langue pour mieux la comprendre**

En outre, les enseignantes efficaces maintiennent des attentes élevées en engageant les élèves dans des tâches nécessitant une réflexion de haut niveau, créent un climat motivant qui favorise le développement du sentiment de compétence, offrent un étayage à la mesure de la zone proximale de développement (ZPD) (Vygotski, 1978) de l'élève, pistent les progrès et adaptent leurs interventions selon ces évaluations, varient les formes de regroupement et soutiennent le développement de l'autonomie. L'activité de l'élève est le fondement de toute intervention ; mieux comprendre son rapport au savoir et à l'écrit afin que ce rapport en devienne un d'appropriation (Giasson, 2011). Le rôle de l'enseignante est d'autoriser et de valider les hypothèses des enfants (David et Fraquet, 2011 ; Hannouz, 2013). L'esprit de l'enfant est caractérisé par sa mobilité. Son esprit est continuellement en activité et les confrontations des nœuds cognitifs sont de réelles possibilités d'avancées. En effet, le conflit cognitif qui permet la formulation par l'enfant de ses hypothèses, avec le soutien de l'adulte, favorise le remaniement de sa compréhension initiale, probablement encore plus positivement lorsque réalisé en période de déséquilibre cognitif chez l'enfant (David et Fraquet, 2011 ; Parsons, Malloy, Parsons, et Burrowbridge, 2015 ; Vergnioux, 2001). La ZPD, introduite par Vygotski (1978), constitue la zone à l'intérieure de laquelle l'enfant peut accomplir seul une tâche qui lui présente toutefois un défi, avec le soutien de l'enseignante ou d'un pair (Leclerc, 2012). Cette zone de développement favorise un enseignement-apprentissage optimal en indiquant à l'enseignante la possibilité de progression de l'enfant (Besse et l'ACLE, 2000). Ce contexte interactif, tout en soutenant le développement de l'autonomie, amène

l'élève à effectuer des opérations de pensée qu'il n'aurait pas élaborées de manière spontanée (Hannouz, 2013). À cet égard, le rôle de l'enseignante est d'accompagner chacun des élèves vers un niveau de plus en plus développé de l'écriture (Bruno et Santos, 2010 ; Calkins et al., 2017 ; Fijalkow, Cussac-Pomel et Hannouz, 2009 ; Hannouz, 2013).

### **1.3 Évaluation au service de l'apprentissage de l'écriture**

Les erreurs sont les manifestations des activités de la pensée, des efforts de l'élève pour comprendre, bref, le signe de son intelligence (Hattie, 2017). Les rythmes d'apprentissage diffèrent d'un élève à un autre. Dans cette optique, une pratique éducative appropriée au parcours et aux caractéristiques de chaque élève s'impose (Calkins et al., 2017 ; David et Morin, 2013 ; Montésinos-Gelet, Saulnier-Beaupré et Morin, 2011 ; Nadon, 2011 ; Nootens, Morin et Montésinos-Gelet 2012). L'un des meilleurs moyens pour favoriser le développement du plaisir de l'écriture et de susciter l'engagement est d'encourager les élèves à écrire sur « des sujets qui leur tiennent à cœur » (Calkins et al., 2017, p. 22).

De plus, l'évaluation sommative et l'évaluation formative de l'écriture semblent centrées sur la structure du texte, le style, la syntaxe, le vocabulaire, l'orthographe, la ponctuation, la calligraphie et la disposition du texte. Ces aspects sont davantage liés à la dimension cognitive de l'apprentissage de l'écriture. L'évaluation est trop souvent réservée au texte une fois terminé plutôt que de s'attarder au processus d'écriture, à la réflexion et à l'exploration du langage (Routman, 2010). En effet, dans l'esprit de

nombreuses personnes, l'évaluation est synonyme de notation (Bruno et Santos, 2010 ; Nadon, 2011). L'évaluation centrée sur la performance développe chez l'élève un sentiment négatif face à l'erreur car celle-ci limite les possibilités de réussite. En outre, cette pratique favorise la comparaison entre les élèves et l'impression que les activités importantes en classe sont celles évaluées dans le but d'attribuer une note ou une cote. Par contre, l'évaluation axée sur le processus d'apprentissage considère davantage la dimension affective et met en parallèle les réussites actuelles de l'élève avec ses succès antérieures, ce qui permet de mettre en évidence la progression de ses apprentissages (Calkins et al., 2017 ; David et Morin, 2013 ; Montésinos-Gelet et Morin, 2007 ; Nadon, 2011 ; Viau, 2009).

Les propos de Nadon (2011) sont sans équivoque : l'évaluation fait partie de l'enseignement. Bruno et Santos (2010) abondent dans le même sens en précisant que l'évaluation vise d'abord à soutenir le processus d'enseignement afin de favoriser la réussite de tous les élèves en les aidant à améliorer leur processus d'apprentissage. Le rôle de l'enseignante a évolué de l'enseignement traditionnel axé sur les notes finales vers un rôle de guide. L'enseignant évalue régulièrement, au cours du processus, le travail de l'élève en discutant de ses observations et de ses progrès avec ce dernier pour l'aider à mieux comprendre les notions d'apprentissage et comment améliorer ce qui doit l'être.

#### **1.4 Développement de la motivation et du sentiment d'efficacité chez le jeune scripteur**

La motivation constitue le terreau fertile de tout apprentissage. Comme dans tous les champs de compétence en éducation, la motivation en écriture joue un rôle clef (Viau, 1999 ; 2009). La motivation agit sur trois types de comportements d'apprentissage : l'engagement cognitif, la persévérance et le rendement scolaire (Viau, 1999). Le défi pour l'enseignante consiste à amener l'élève à développer une attitude positive envers la tâche d'écriture.

Déjà en 1995 Turner et Paris expliquaient que les tâches d'écriture affectent directement la motivation des élèves pour l'apprentissage de l'écriture. Un enseignement formel, généralement constitué de tâches fermées ne considérant qu'une seule réponse possible, favorise le développement d'une conception plutôt négative de la tâche d'écriture. Au contraire, les tâches ouvertes, se réalisant en contextes réels et signifiants et qui offrent à l'élève la possibilité de faire des choix selon ses besoins, favorisent le développement d'une conception plus positive de la tâche d'écriture. Les tâches ouvertes favorisent grandement le développement de connaissances et de compétences durables car celles-ci soutiennent les efforts de construction de sens des élèves alors que ces derniers sont engagés émotionnellement. De plus, les tâches ouvertes sont plus exigeantes au plan cognitif que les tâches fermées. Cela nécessite, pour les élèves, l'utilisation de diverses stratégies et pour l'enseignante, la guidance et l'évaluation formative régulière. En d'autres mots, le plus important facteur de motivation n'est pas le type de programme

prescrit mais bien les tâches quotidiennes mises en œuvre par l'enseignante pour les élèves de sa classe. Essentiellement, une meilleure motivation émerge des tâches donnant lieu à une utilisation réelle de la lecture et de l'écriture, transmettant l'importance de maîtriser ces compétences et le plaisir lié à leur utilisation, laissant les élèves s'impliquer personnellement dans la construction de sens et favorisant une activité de métacognition (Guay, Falardeau et Valois, 2010 ; Turner et Paris, 1995).

La théorie de l'autodétermination en contexte scolaire, développée par Deci et Ryan au milieu des années quatre-vingt et reprise dans les travaux de Paumier et Chanal (2018), explique bien le lien entre la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle. Ces auteurs rappellent que l'autodétermination de l'élève envers ses apprentissages émerge de trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie, issu de son libre choix et de sa volonté, le besoin du sentiment de compétence personnelle et le besoin d'affiliation, issu de ses interactions avec son environnement et les autres. En effet, les résultats de certaines recherches montrent que la possibilité pour les élèves de faire des choix s'avère également une puissante motivation (Au, 2000 ; Bromley, 2000 ; Ryan et Deci, 2009). Les élèves qui choisissent leurs tâches, souvent selon leurs intérêts, sont plus enclins à utiliser diverses stratégies plutôt que de mettre en œuvre des automatismes et de foncer vers des raccourcis mettant un terme à une situation dans laquelle ils se sentent inconfortables. Également, les interactions avec les pairs constituent une forte source de motivation chez les élèves, marquée par la constance et des efforts soutenus. Finalement, les enseignantes doivent démontrer de la prudence dans le choix des tâches d'enseignement-apprentissage afin d'éviter aux élèves de percevoir le travail à accomplir

comme un fardeau qui peut engendrer de la frustration et des échecs. Le choix de tâches qui inspirent confiance, en suscitant un sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves, s'avère ici indispensable. Une tâche trop facile favorisera l'ennui tandis qu'une tâche trop difficile développera de la frustration (Archambault et Chouinard, 2016 ; Hidi, Ainley, Berndorff et Del Favero, 2007 ; Parsons, Malloy, Parsons et Burrowbridge, 2015 ; Viau 2011).

Les principes de la différenciation pédagogique reposent d'ailleurs sur ce constat : l'élève peut faire des apprentissages lorsque les activités qui lui sont offertes correspondent à son niveau de développement (Nootens, Morin et Montésinos-Gelet, 2012). Si l'élève perçoit une divergence entre ses capacités et les demandes de la tâche, il se met en mode «imitation». Si, au contraire, l'élève perçoit un niveau plutôt égal entre ses capacités et la tâche à réaliser, il se place en mode «apprentissage» avec l'intention formelle d'apprendre et de progresser. Cette intention prend forme, se transforme ensuite en actions et pour terminer, en développement de savoirs et de compétences (Archambault et Chouinard, 2016). Finalement, la régulation des émotions permet à l'élève de limiter les situations de stress et l'intention de passer au mode «imitation» dans le but de se sécuriser. En effet, lorsque l'élève arrive à mieux gérer ses émotions, cela favorise le désir de bien faire les choses et de s'impliquer (Boekaerts, 2002 ; Doucet, 2013).

Bien que le statut et la place des émotions en apprentissage ne soient pas clairement définis, les émotions sont indissociables des savoirs eux-mêmes, des sujets qui les construisent et les énoncent, des pédagogues qui les enseignent, des élèves qui les

reçoivent, les apprennent et les construisent (Audigier, 2004). « Les enfants vivent des émotions qui accentuent ou déterminent la qualité de leur présence à l'école » (Pharand, 2013, p. 12). La motivation, la créativité, la flexibilité et les processus constitutifs de la pensée sont influencés par les émotions. L'école a longtemps pensé pouvoir maîtriser cette dimension affective qui, selon elle, n'avait pas sa place en classe. Audigier (2004) stipule que les émotions sont une condition de la construction de sens ; les émotions sont des composantes du savoir. Conséquemment, l'apprentissage sans émotion mène à l'échec (Gläser-Zikuda et Mayring, 2004). En ce sens, Royer, Moreau et Thibodeau (2013) affirment que « le bien-être affectif de l'élève est déterminant dans la qualité de son parcours scolaire, et ce, de façon plus marquée en début de scolarisation » (p. 20). Ces auteurs rapportent des études qui ont démontré que les élèves de première année qui se sentent mal dans leur classe s'engagent peu ou pas dans les activités pédagogiques et développent des comportements internalisés faisant obstacle aux apprentissages. En enseignement-apprentissage de l'écriture, la dimension affective devrait être considérée, par les professionnels de l'éducation, tout aussi essentielle que la dimension cognitive afin de favoriser l'implication de l'élève dans son apprentissage, la confiance en ses capacités, l'intérêt pour la tâche, le développement de savoirs durables et la réussite scolaire. D'ailleurs, le domaine affectif retient de plus en plus l'intérêt des pédagogues et des chercheurs car l'attitude, l'appréciation, les convictions et la motivation des élèves jouent un rôle déterminant dans cet apprentissage en influençant l'engagement de l'élève envers la tâche (Doucet et Pharand, 2013). L'élève lui-même doit croire en sa capacité à réussir. Pour cela, il lui est nécessaire de développer un sentiment d'efficacité personnelle (Bandura et Lecompte, 2007 ; Gaudreau, 2013 ; Guay, Falardeau et Valois ; 2010).

À partir de leurs travaux ayant mené au développement de la théorie de l'autoefficacité, Bandura et Lecompte (2007) expliquent l'importance pour l'enseignante de faire vivre des expériences variées positives aux élèves afin que ceux-ci développent une croyance positive en leurs capacités. Plus précisément, le sentiment d'efficacité personnelle est lié à la croyance de l'individu en sa capacité à accomplir une tâche dans un contexte, et au sentiment que les actions entreprises le mèneront aux résultats escomptés. Les notions de potentiel et de contrôle que peut exercer un individu sont au centre même de sa motivation et de ses actions (Bandura et Lecompte, 2007 ; Gaudreau, 2013 ; Paumier et Chanal, 2018). Selon Gaudreau (2013), les croyances d'efficacité personnelle influencent plus précisément les choix effectués par les individus, le niveau d'efforts, la persévérance face aux difficultés rencontrées, la résilience devant l'adversité, le stress et le niveau de réussite qui sera atteint. Guay et Talbot (2010) énoncent que plus un élève se sent compétent lors de la réalisation des activités scolaires et en retire du plaisir, meilleurs seront ses résultats. En effet, « le sentiment d'efficacité personnelle est [...] un puissant prédicteur du rendement des élèves, qu'ils soient jeunes ou plus âgés et qu'ils aiment ou non l'école » (MELS, 2007, p.8). Bandura (2003) cité par Gaudreau (2013) précise que le sentiment d'efficacité personnelle se distingue de l'estime de soi ; le premier se rapportant à l'évaluation par l'individu de ses aptitudes personnelles tandis que l'estime de soi concerne l'évaluation par une personne de sa valeur personnelle. Le développement de l'estime de soi de l'individu se construit à partir de la valeur accordée aux autoévaluations de sa compétence personnelle. Donc, une personne pourrait se considérer incompetent dans un domaine mais conserver un bon niveau d'estime de soi si



elle ne considère pas qu'un manque de compétence dans ce domaine n'entache sa valeur personnelle.

Les travaux de Bandura et Lecompte (2007) ainsi que ceux de Royer, Moreau et Thibodeau (2013) qui se sont intéressés au développement du sentiment d'efficacité personnelle ont permis de démontrer son impact positif sur les apprentissages des élèves. Dans cette même perspective, des travaux sur les pratiques enseignantes efficaces pour soutenir le développement du sentiment d'efficacité ont permis de démontrer que l'évaluation formative offerte via la rétroaction fournie à l'élève a un impact direct sur l'engagement de l'élève dans les activités d'apprentissage et favorise sa progression (Bruno et Santos, 2010).

### **1.5 Rétroaction, agent de motivation et de développement du sentiment d'efficacité personnelle**

La rétroaction est constituée d'informations données par un agent extérieur, centrées sur un aspect précis d'une tâche d'apprentissage, ayant pour objectif de modifier la compréhension, le degré de motivation ou le comportement de l'apprenant (Duijnhouwer, Prins et Stokking, 2012). Plus précisément, la rétroaction est constituée de commentaires et de suggestions sur le travail de l'élève et témoigne de l'intérêt de l'enseignante envers le travail réalisé. La rétroaction est essentielle pour maintenir ou développer le niveau de compétence chez l'élève (Brookhart, 2010 ; Parr et Timperley, 2010). La rétroaction constitue donc une part importante du travail de l'enseignante. Cette

dernière est encouragée à profiter le plus possible des occasions qui lui sont offertes pour discuter avec l'élève de son travail et lui fournir une rétroaction efficace sur le moment ou suite à la correction. Plusieurs circonstances quotidiennes permettent donc à l'enseignante d'intervenir de manière efficace afin de soutenir l'élève dans le développement de sa compétence. L'habileté à fournir des rétroactions efficaces chez l'enseignante se développera par la pratique. Il importe de réfléchir à comment l'élève recevra la rétroaction, les émotions que ce dernier ressentira et ce qu'il en comprendra (Brookhart, 2008) car cela aura un impact sur le l'engagement de l'élève et sur le développement de ses apprentissages.

En ce sens, le sentiment d'efficacité personnelle est étroitement lié à la motivation (Duijnhouwer, Prins et Stokking, 2012). En effet, la croyance de l'élève en ses capacités fixe son degré d'engagement cognitif et comportemental dans l'activité d'apprentissage qui lui est proposée. Un faible sentiment d'efficacité personnelle amène une augmentation du niveau d'anxiété, ce qui nuit à l'acquisition ou à l'utilisation des connaissances en centrant l'énergie de l'élève sur l'anticipation de l'échec plutôt que sur la réflexion sur la tâche. Les élèves progressent davantage dans un milieu éducatif où les encouragements, l'engagement et la valorisation de l'effort sont soulignés par des commentaires fréquents de l'enseignante, de manière individuelle. Une rétroaction constructive axée sur les progrès et les succès sera donc le fondement sur lequel s'étaieront les efforts des élèves à augmenter leur compétence personnelle (Archambault et Chouinard, 2016).

Cependant, donner une rétroaction à un élève est un défi en soi et peut soulever des questionnements et des obstacles (Brookhart, 2008 ; Parr et Timperley, 2010). La rétroaction n'est efficace que lorsqu'elle est exprimée à l'élève de manière claire et positive, de façon à ce que l'élève puisse bien comprendre ce dont il est question. Le message transmis à l'élève est toujours fait de manière constructive car c'est en partie à partir de la compréhension que l'élève tire de ces propos que se construit son sentiment d'efficacité personnelle. Réalisée avec une connotation négative pour l'élève, la rétroaction peut s'avérer inefficace ou carrément néfaste et contribuer ainsi à développer une aversion. La force de l'évaluation formative efficace, au cœur de la rétroaction, est de toucher à deux aspects essentiels à l'apprentissage : les facteurs cognitifs et les facteurs motivationnels et affectifs. Au plan cognitif, la rétroaction, fournie dans l'évaluation formative, donne de l'information précise à l'élève permettant à ce dernier de comprendre où se situe le développement de ses apprentissages. Au plan motivationnel, la rétroaction lui permet de développer un sentiment de contrôle sur ses apprentissages. Au plan affectif, la rétroaction contribue à susciter des émotions à valence positive ou négative créant un espace qui rend la personne disponible ou non aux apprentissages. Il importe de rappeler que la joie et l'intérêt sont les émotions qui favorisent la transmission des messages (Pharand, 2013).

Les données fournies par les élèves à partir de ce qu'ils font, disent ou écrivent permettent à l'enseignante de déterminer ce qu'ils comprennent, savent, ressentent ou pensent. En ce sens, Hattie (2017) stipule que :

« Le travail à partir des données observables est la base de l'évaluation formative de l'apprentissage. Trop souvent, les enseignantes travaillent à partir de théories ou d'inférences au sujet de ce que font les élèves, qui ne peuvent pas toujours être remises en question à la lumière de ce que font *réellement* les élèves. Au lieu de cela, les enseignantes doivent d'abord se concentrer sur ce que les élèves font, disent ou écrivent, puis modifier leurs théories au sujet des élèves en fonction de ces observations ou de ces données probantes. C'est ce genre de rétroaction fondée sur l'évaluation qui permettra aux enseignantes de modifier leur enseignement. Cette évaluation constitue une rétroaction ou encore un enseignement pour les enseignantes, une information formative accessible rapidement » (p. 166).

Dans le même sens, Bandura et Lecompte (2007) affirment que les individus chez qui on renforce la croyance en leurs capacités abordent les situations avec davantage d'assurance et sont en mesure de faire un meilleur usage de leurs aptitudes. Un élève qui connaît les buts précis à atteindre et qui bénéficie d'une rétroaction sur sa performance pourra utiliser son sentiment d'efficacité personnelle comme régulateur de motivation et de performance. L'atteinte d'objectifs stimulants par un individu occasionne trois répercussions importantes qui soutiendront sa progression : l'augmentation de sa croyance en ses capacités, de son niveau de satisfaction personnelle et de son intérêt pour ce qui doit être fait.

Brookart (2008) affirme également que la rétroaction vise à soutenir l'élève dans sa progression vers l'atteinte de la cible d'apprentissage. La rétroaction qui permet à l'élève de prendre conscience de son progrès permet de lui faire réaliser les processus et la méthode de travail qu'il utilise et qui favorisent sa réussite. Faire percevoir à l'élève qui fait face à des difficultés ce qu'il est en mesure de faire seul est beaucoup plus efficace pour soutenir sa progression que de mettre en évidence ce qui lui manque pour atteindre

la cible d'apprentissage. La rétroaction est essentiellement axée sur la description et non pas le jugement pour que l'élève y porte attention. Certains élèves perçoivent facilement le jugement négatif de l'enseignante. Aussi, il faut avoir à l'esprit que ces derniers peuvent avoir vécu de mauvaises expériences scolaires qui leur ont fait croire qu'ils n'ont pas la capacité pour comprendre et réussir.

La croyance de l'élève en son efficacité est plus facilement traduite en performance quand ce dernier vise un but précis ; une correspondance est établie entre cette croyance et l'effort de l'action. Pour ce faire, la rétroaction de l'enseignante sur sa performance doit être opportune et exacte (Bandura et Lecompte, 2007). Plus précisément, le niveau de croyance d'efficacité chez la personne s'exprime en comportements régulés au moment où ils se réalisent, plutôt que par ce qui a été fait antérieurement, ce que permet de faire la rétroaction régulière en cours d'activité. Plus le délai est court, davantage est régulé le comportement.

Enfin, en 2008, Hawe, Dixon et Watson soulevaient des aspects importants à ne pas négliger dans le pouvoir de la rétroaction en écriture. Les enseignantes identifient mieux les cibles d'apprentissage et les critères de réussite dans leurs rétroactions qu'auparavant. Cependant, ni l'un ni l'autre ne semblent utilisés de manière à soutenir efficacement les processus d'écriture de l'élève, ou trop rarement. En ce sens, les enseignantes devraient chercher à améliorer leur compréhension de la rétroaction, leurs pratiques au regard des critères de réussite et les impacts des différents types de rétroaction sur les apprentissages.

## **1.6 Synthèse de l'état des connaissances actuelles et question de recherche**

D'abord, la réussite scolaire repose en grande partie sur les compétences en lecture et en écriture (Goupil, 2014 ; Graves, 2003 ; Calkins et al., 2017), les deux compétences s'appuyant mutuellement et se développant de manière concomitante (Ferreiro et Gomez Palacio, 1988 ; Giasson, 2011, 2013 ; MEES, 2017 ; Routman, 2010 ; Thériault, 2008, 2010). Comme pour la lecture, des séances d'écriture fréquentes favorisent la compréhension de l'enseignante du cheminement de l'élève ainsi que la mise en action d'interventions ciblées et personnalisées afin de soutenir ce dernier dans le développement de ses compétences (Calkins et al., 2017, 2018 ; Ferreiro et Gomez Palacio, 1988 ; Montésinos-Gelet et Morin, 2007 ; Viau, 1999, 2009). L'enseignante ne peut s'attendre à ce que tous les élèves progressent au même rythme (Prenoveau, 2007). Le cheminement de chaque élève est particulier et le milieu éducatif est tenu de respecter le rythme d'apprentissage de chaque apprenti scripteur (Au, 2000 ; Calkins et al., 2017, 2018 ; Ferreiro et Gomez Palacio, 1988 ; MELS, 2005 ; St-Laurent, 2008 ; Viau, 1999, 2009).

Ensuite, la motivation et le sentiment d'efficacité de l'élève envers la tâche d'écriture jouent un rôle déterminant. La motivation extrinsèque est importante mais la motivation intrinsèque, le type de motivation la plus autodéterminée, est une condition indispensable à l'implication de l'élève dans son apprentissage. L'élève intrinsèquement motivé s'engage dans la tâche pour le plaisir et la satisfaction que celle-ci lui apporte (Paumier et Chanal, 2018). La motivation intrinsèque influence donc la perception que l'élève a de l'activité d'écriture et son attitude face à cette dernière (Viau, 1999, 2009).

En effet, les émotions ressenties lors de l'activité d'écriture sont gardées en mémoire et définissent si l'élève sera passif ou actif dans son apprentissage au cours des activités ultérieures (Bandura et Lecompte, 2007 ; Gaudreau, 2013). Les émotions sont une condition de la construction de sens, les émotions sont des composantes du savoir (Audigier, 2004 ; Bandura et Lecompte, 2007 ; Doucet, 2013 ; Gaudreau, 2013). Le sentiment d'efficacité personnelle est aujourd'hui considéré comme une ouverture vers la motivation intrinsèque de l'élève menant à son implication dans la tâche, son désir de bien faire les choses, le plaisir lié à l'apprentissage, la satisfaction de la réalisation et le sentiment d'efficacité personnelle. L'apprentissage sans émotion positive mène à l'échec (Bandura et Lecompte, 2007 ; Doucet, 2013 ; Gaudreau, 2013 ; Gläser-Zikuda et Mayring, 2004).

De plus, l'écriture et son apprentissage étant généralement perçus comme un travail ardu, la prise en compte de la dimension affective par l'enseignante pourrait favoriser le développement d'un rapport positif face à l'écriture. La pratique pédagogique de l'enseignante pour l'appropriation de l'écriture doit être fonctionnelle et stimulante ; celle-ci est un guide et un modèle. (Au, 2000 ; Bromley, 2000 ; Calkins et al., 2017 ; Frey et al., 2005 ; Giasson, 2013 ; Graves, 2003 ; MEES, 2017 ; MELS, 2005 ; St-Laurent, 2008 ; Strickland et al., 2001 ; Thériault, 2008, 2010 ; Viau, 1999, 2009). Offrir des rétroactions constructives pour accompagner l'élève dans son processus d'écriture et l'aider à se fixer des buts réalistes à court terme soutiendra sa mobilisation et favorisera sa progression et sa réussite (Gaudreau, 2013).

Considérant l'importance de la rétroaction dans le développement d'un sentiment de compétence sur lequel s'étayera le processus d'apprentissage, cet essai tente d'apporter des éléments de réponse à la question suivante :

Quel est l'apport de la rétroaction de l'enseignante sur le développement de la motivation et du sentiment d'efficacité personnelle du scripteur débutant?

Ce premier chapitre a permis de circonscrire la problématique et d'introduire la question de recherche. Le chapitre suivant définira les principaux concepts à l'étude et précisera l'objectif poursuivi.



## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Écrire nécessite des connaissances et des compétences complexes et variées qui entrent en interaction quasi constante et de manière difficilement perceptible. Écrire est communément perçu comme un travail car cette activité est longue et contraignante tant physiquement que matériellement, visible, transformative et que la charge de travail est forte et consciente (Allaire *et al.*, 2011 ; Turcotte et Gendron, 2017). Aussi, si le lecteur-scripteur expérimenté est apte à mobiliser et à exercer ses compétences de manière presque inconsciente, ce n'est pas le cas pour l'apprenti ; la perception de ce dernier face à l'écriture s'en trouve ainsi nuancée. En écriture, l'élève a besoin d'approfondir sa réflexion sur les stratégies et les processus en cause et cela lui permettra de faire des transferts en lecture pour améliorer sa compréhension (Turcotte et Gendron, 2017). Puisque l'écriture implique la lecture mais que la lecture n'implique pas nécessairement l'écriture, l'intérêt est manifeste de faire vivre aux élèves des activités d'écriture régulières, courtes, variées et signifiantes pour leur permettre de développer leurs compétences dans ces deux domaines afin de favoriser leur réussite scolaire.

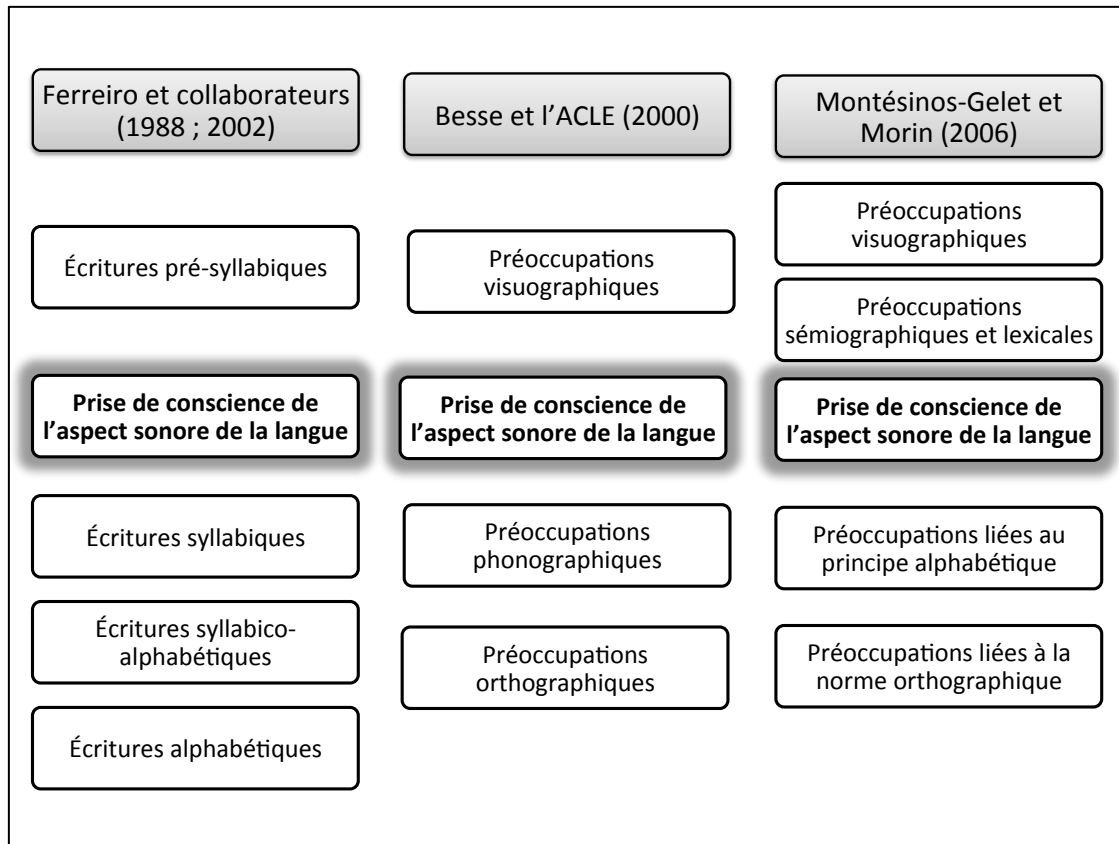
Les éléments constituant les fondements qui sous-tendent un enseignement-apprentissage optimal de l'écriture sont exposés dans ce chapitre. En premier lieu, la

manière dont l'enfant s'approprie le système d'écriture est expliquée. Un second point s'intéresse à la motivation et à l'engagement de l'élève envers les tâches d'écriture. Dans un troisième temps, le sentiment d'efficacité personnelle est précisé. La rétroaction est également définie ainsi que les conditions assurant son efficacité dans l'apprentissage de l'écriture. Enfin, le rappel de la question de recherche et l'objectif poursuivi complètent le chapitre.

## **2.1 Appropriation du système d'écriture**

Les enfants s'approprient mieux l'écriture en prenant des risques, par essais et erreurs, dans un espace identifié provisoire et transitoire par l'adulte et explicitement réservé à cet apprentissage. Les connaissances ainsi construites sont durablement acquises. Bien que semblant parfois anarchiques, le jeune enfant est intelligent dans son contact avec l'écrit et ses conduites démontrent une grande logique interne. Ce lent chemin personnel et hésitant est plus solide que le chemin présenté par l'adulte pendant une activité collective qui n'interpelle pas l'enfant de la même manière, cette dernière ne survenant pas au moment où l'élève se pose les questions visées par l'enseignement. Les efforts conceptuels pour comprendre la structure et le fonctionnement de l'écrit sont indispensables pour que les procédures se maîtrisent et s'automatisent car l'automatisation résulte de la compréhension d'une règle. La mémorisation peut fixer durablement un apprentissage seulement quand celui-ci a été préalablement compris. Cette exploration permet à l'élève d'apprendre sur lui-même, d'entrer dans l'envie de connaître et d'être heureux de travailler (Besse et l'ACLE, 2000).

Ferreiro et Gomez Palacio (1988) stipulent que l'apprentissage du système d'écriture chez l'enfant se réalise étroitement selon son développement cognitif, plus précisément selon la réalité psychologique des processus d'assimilation définis par Piaget (1966). En effet, selon le niveau de conceptualisation de l'élève, des conflits cognitifs émergent au cours de situations où l'élève doit utiliser le langage écrit. Toujours selon Ferreiro et Gomez Palacio (1988), ce travail cognitif est à la source de l'évolution de l'élève à l'intérieur de quatre niveaux de développement de l'écrit : dans un premier temps, le niveau présyllabique et le niveau syllabique, dans un second temps, le niveau syllabico-alphabétique et le niveau alphabétique. Giasson (2011) poursuit en ce sens tout en précisant que ce développement se fait en « termes de procédures plutôt que de stades d'écriture » (p. 116). Nadon (2011) relève que malgré une nomenclature variée à ce sujet, le développement de l'écrit se fait par étapes, non cloisonnées. Pour plusieurs auteurs, un consensus semble s'établir autour de trois ou quatre niveaux de développement avant d'atteindre l'écriture conventionnelle telle qu'enseignée formellement (Besse et l'ACLE, 2000 ; Ferreiro et Gomez Palacio, 1988 ; Montésinos-Gelet et Morin, 2006). Gaudreault (2020) dresse un portrait intéressant des conceptions des niveaux de ces auteurs, présenté dans la figure 1, qui démontre l'importance de la prise de conscience de l'aspect sonore de la langue par l'enfant dans son l'évolution de l'apprentissage de l'écriture.



**Figure 1 : Modèles de l'apprentissage de l'écriture (Gaudreault, 2020)**

D'abord, la production écrite du scripteur de niveau préphonétique est caractérisée par la présence de lettres sans aucune correspondance phonème-graphème. Un souci quantitatif peu apparaît ; un mot doit être constitué d'au moins trois lettres et ce nombre varie selon la grosseur de l'objet, c'est-à-dire plus de lettres pour le mot train et très peu de lettres pour le mot abeille. Dans le second niveau, dit semi-phonétique, quelques correspondances phonème-graphème s'observent, souvent en début de mot. L'enfant commence à découper l'écrit en syllabes, avec de plus en plus de correspondance sonore. En effet, chaque syllabe est représentée par une lettre, rarement plus, avec ou sans

correspondance sonore. Ces deux premiers niveaux se situent avant la prise de conscience par l'enfant de l'aspect sonore de la langue écrite.

Un second temps du développement se réalise après la prise de conscience de l'aspect sonore de la langue par l'enfant. Cette prise de conscience est essentielle à la poursuite du développement de ses compétences en lecture et en écriture et est lié à la découverte et à la mise en œuvre du principe alphabétique (Montésinos-Gelet et Morin, 2007). Au niveau phonétique, la plupart des phonèmes sont représentés graphiquement par l'enfant, par une lettre ou un groupe de lettres. Ce dernier fait des hypothèses en lien avec l'aspect sonore de la langue et ajoute des lettres aux syllabes qui composent ses mots. Par exemple, l'enfant pourrait écrire jraf pour girafe. Un souci de cohérence se remarque entre le langage oral et le langage écrit. Le quatrième niveau démontre une procédure alphabétique, soit une meilleure compréhension de la structure des mots et du fonctionnement du système d'écriture conventionnel. À ce moment, des éléments morphologiques s'ajoutent aux productions de l'enfant. Par exemple, l'enfant pourrait écrire jrafe pour girafe. La suite fait place à une procédure conventionnelle. Alors, l'élève a compris qu'un ensemble de règles régissent le langage écrit et amorce un processus d'apprentissages lié davantage à l'orthographe et à la grammaire. La figure 1, présentée précédemment, met en relief l'évolution de ces procédés d'écriture en considérant la prise de conscience de l'aspect phonétique de la langue.

Chaque enfant évolue dans ces niveaux, selon son propre rythme. Comme l'élève ajuste l'enseignement reçu selon sa compréhension personnelle, il est fondamental que

l'enseignante puisse identifier le niveau de conceptualisation de chacun de ses élèves afin de cibler adéquatement son enseignement et fournir à l'élève une rétroaction précise. David et Morin (2013) précisent que « les écrits des enfants doivent en effet être étudiés comme les traces d'un processus d'acquisition elles-mêmes indicatrices d'une progression dans la maîtrise d'une langue-écriture (p. 5) ».

Comme dans tous les champs de compétence en éducation, la motivation en écriture joue un rôle déterminant (Hidi, Ainley, Berndorff et Del Favero, 2007 ; Reuter, 1996 ; Troia, Harbaugh, Shankland, et al. ; 2013 ; Viau, 1999, 2009). Pour l'enseignante, le défi consiste à amener l'élève à développer une attitude positive envers la tâche d'écriture. De ce fait, donner tôt la possibilité au jeune élève de faire des essais d'écriture favorise l'engagement dans la tâche et la découverte du plaisir de réfléchir (Besse et l'ACLE, 2000 ; Nadon, 2011).

## **2.2 Motivation et engagement**

La motivation constitue un élément fondamental de l'apprentissage, de l'engagement de l'élève, de la persévérance et de la réussite scolaire (Archambault et Chouinard, 2016 ; Bandura et Lecompte, 2007 ; Hidi, Ainley, Berndorff et Del Favero, 2007 ; Parsons, Malloy, Parsons et Burrowbridge 2015 ; Viau 1999, 2009). L'élève motivé réussit mieux que l'élève qui l'est peu et ce, même si ceux-ci ont le même niveau d'habiletés cognitives (Guay et Talbot, 2010 ; Paumier et Chanal, 2018). La motivation

est nécessaire à la réalisation de la tâche. D'un point de vue didactique et pédagogique,

Legendre (2005) définit ainsi la motivation :

« Facteur déclencheur qui permet de vaincre l'inertie naturelle, d'amorcer un cheminement et de susciter éventuellement des apprentissages. La motivation facilite l'apprentissage ; l'apprentissage accroît la motivation ». (p. 915)

Selon Archambault et Chouinard (2016), la motivation détermine la direction que la personne donnera à ses actions et avec quelle intensité les actions seront réalisées. En ce sens, « la motivation pousse la personne à s'engager dans des comportements et des cognitions délibérées » (p. 159). Réciproquement, l'engagement favorise la motivation car plus la personne engagée améliore sa progression et ses résultats scolaires, plus cette dernière reproduira les comportements qui l'ont menée à ces bons résultats. Ainsi, la motivation à apprendre aura un effet positif sur la compréhension des concepts, l'estime et la réalisation de soi, de même que sur la persévérance scolaire (Parsons, Malloy, Parsons et Burrowbridge, 2015).

Deux types de motivation influencent l'engagement et la responsabilité de l'élève dans son processus d'apprentissage en écriture. D'abord, la motivation extrinsèque, lorsque la tâche entraîne une récompense ou permet d'éviter une conséquence, provient d'aspects extérieurs à l'élève. À l'inverse, la motivation intrinsèque est source d'énergie et provient d'aspects internes et personnels à l'élève, tels que le plaisir et la satisfaction personnelle (Archambault et Chouinard, 2016 ; Deci et Ryan, 2002 ; Paumier et Chanal, 2018). Cette motivation inhérente à l'individu influence le sens qu'un élève donne à une activité. La motivation extrinsèque, qui prend source, en partie, dans la famille et/ou le

milieu, n'est pas toujours présente chez tous les élèves. Toutefois, la motivation intrinsèque peut être stimulée par des interventions appropriées ; l'enseignante a pour objectif de favoriser, en classe, le développement de cette motivation chez l'élève. Sans motivation intrinsèque, l'engagement de l'élève ne peut se concrétiser pour optimiser sa réception et son implication dans la tâche. Ce constat entre en étroite relation avec les résultats scolaires. En effet, plus un élève a une motivation intrinsèque envers les activités scolaires, meilleures sont ses notes. En revanche, les résultats scolaires de l'élève sont plus faibles s'il accomplit les tâches avec une motivation extrinsèque (Archambault et Chouinard, 2016 ; Paumier et Chanal, 2018 ; Reuter, 1996).

Néanmoins, la recherche a démontré que la majorité des élèves débutent leur parcours scolaire avec un degré de motivation et d'engagement élevé. Ceux-ci ont hâte d'apprendre et ne doutent pas de leur capacité à le faire. Cette motivation déclinera tout au long du primaire selon l'évaluation de soi que l'élève fera, entre autres, à partir des commentaires qui lui seront adressés. En effet, l'école est synonyme d'apprentissage mais également d'évaluation de ses capacités à réussir selon des attentes définies. Cela peut amener certains élèves à croire que l'évaluation de leurs capacités correspond à l'évaluation de leur degré d'intelligence. Une évaluation qui reflète un manque de capacité à réussir les tâches chez l'élève peut entraîner une diminution de l'estime de soi et le motive à éviter ces situations difficiles ou d'échecs pour préserver son image de soi (Archambault et Chouinard, 2016 ; MELS, 2007 ; Guay et Talbot, 2010). La notion d'effort semble mal comprise par plusieurs élèves qui placent celle-ci à l'opposé de l'intelligence (MELS, 2007). En effet, les enfants qui font des efforts importants mais qui



vivent tout de même des échecs ont une perception très négative de leurs capacités (Archambault et Chouinard, 2016).

Trois composantes constituent le profil motivationnel d'un élève (MELS, 2007). Premièrement, le sentiment d'efficacité personnelle ou la perception de compétence de l'élève de ses capacités à réaliser la tâche d'apprentissage. Deuxièmement, les buts d'apprentissages fixés par l'élève. Ces buts s'inscrivent selon trois orientations : la maîtrise du contenu, le degré de performance ou les résultats atteints ainsi que l'évitement de la tâche ou les efforts minimaux. Finalement, la dernière composante s'inscrit dans la valeur accordée par l'élève à la matière et son utilité au quotidien. La composante du sentiment d'efficacité personnelle a particulièrement retenu notre attention.

### **2.3 Sentiment d'efficacité personnelle**

Le développement du sentiment d'efficacité personnelle va de pair avec des sentiments positifs et agréables. Malheureusement, l'enseignement tel qu'il est souvent pratiqué tisse peu de liens avec le plaisir. En effet, les croyances et les expériences de vie scolaire amènent à percevoir l'apprentissage comme une tâche difficile et très peu liée au plaisir. Pourtant, le plaisir associé à l'apprentissage est un critère fondamental en éducation. Chaque pédagogue devrait être persuadé que le plaisir que procure un apprentissage est une condition nécessaire à sa réussite (Gläser-Zikuda et Mayring, 2004).

Afin de développer le sentiment d'efficacité personnelle, quatre pistes d'interventions sont proposées pour soutenir l'engagement et la réussite des élèves : les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états psychologiques et émotionnels (Bandura et Lecompte, 2007 ; Gaudreau, 2013).

La première piste consiste à faire vivre des expériences de maîtrise ou de succès aux élèves. Des succès issus d'efforts soutenus nourrissent et consolident le sentiment d'efficacité personnelle. À l'inverse, des expériences d'échecs affectent négativement ce sentiment, davantage encore quand les échecs sont répétés même s'ils sont accompagnés d'efforts. L'élève doit savoir qu'il est bien préparé pour réaliser les activités qui lui sont proposées, ce qui favorise l'utilisation du contrôle interne pour exécuter les activités et ainsi lui permettre de s'attribuer son progrès ou sa réussite. Bandura et Lecompte (2007) qualifie l'effet retiré d'une expérience de maîtrise de « petit succès qui persuade l'individu qu'il possède tout ce qu'il faut pour réussir lui permet de s'élever ensuite bien au-dessus de cette performance » (p. 127).

La deuxième piste consiste à faire vivre des expériences vicariantes en mettant en place des structures pédagogiques favorisant un apprentissage socioconstructif par observation, par modelage. L'apprentissage vicariant se réalise lorsque l'élève observe un pair, qu'il perçoit d'un niveau de capacité semblable au sien, accomplir une tâche. L'individu construit sa croyance d'efficacité personnelle sur ses expériences personnelles mais également en observant les expériences des autres et en les comparant. Les structures favorisant les apprentissages vicariants sont variées : le partage d'expériences en classe,

le tutorat par les pairs, la résolution de situations problèmes en équipe, les centres d'aide ou sous-groupes.

La troisième piste vise à persuader verbalement les individus qu'ils possèdent les ressources nécessaires pour faire les activités proposées. De telles interventions les amènent à persévérer davantage, à maintenir les efforts nécessaires à la tâche. Également, face aux difficultés rencontrées, la présence d'un individu de confiance qui croit aux capacités de la personne favorise le maintien du sentiment d'efficacité personnelle déjà en place.

Quant à la quatrième piste d'intervention, elle est axée sur les états psychologiques et émotionnels. Pour autoévaluer ses capacités, un individu se réfère, entre autres, à l'information transmise par son état physiologique et émotionnel. Des manifestations physiologiques à valence négative ou de stress diminuent le sentiment de compétence. Au contraire, éprouver du plaisir lors d'une activité stimule le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle élevée ainsi que la motivation à répéter cette activité. Le climat de classe doit favoriser un apprentissage positif où tous les élèves se sentent accueillis et considérés tels qu'ils sont. Les sources de stress doivent être diminuées le plus possible de façon à faire vivre des situations d'apprentissage et d'évaluation physiologiquement et émotionnellement positives.

Selon les travaux effectués dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire (MELS, 2007), le sentiment d'efficacité personnelle

de l'élève se développe lentement, demeure fluctuant et s'avère particulièrement fragile lors des transitions scolaires. C'est un facteur très puissant qui soutient le cheminement ainsi que le rendement de l'élève. Le sentiment d'efficacité personnelle se construit sur deux fondements : les performances antérieures de l'élève ainsi que sur la rétroaction reçue sur ses performances de la part de son enseignante.

## **2.4 Rétroaction**

La rétroaction est une intervention verbale ou écrite très fréquente en enseignement. Cependant, toute remarque de la part de l'enseignante ne constitue pas nécessairement une rétroaction appropriée (Goupil, 2014). Les propos de Hattie (2017) mettent en évidence l'importance de la rétroaction qui est l'un des principaux facteurs de réussite de l'enseignement et de l'apprentissage. Cependant, bien que la rétroaction figure parmi les modérateurs les plus puissants de l'apprentissage, ses effets sont des plus variables. Afin d'être prise en compte par l'élève et produire un effet positif, l'enseignante privilégie une rétroaction dite efficace. Cette dernière fait partie intégrante de l'évaluation au service de l'apprentissage en fournissant aux élèves de l'information précise de leurs progrès par rapport aux cibles d'apprentissage (Brookhart, 2010 ; Parr et Timperley, 2010). En ce sens, Hattie (2017) explique que la rétroaction a pour objectif de permettre de réduire l'écart entre le niveau actuel de l'élève, soit ses acquis, et le niveau attendu, soit les critères de réussite faisant ainsi référence à la ZPD de Vygotski (1978).

Selon Brookhart (2010) et Hattie (2017), pour donner à l'élève une rétroaction efficace, l'enseignante identifie avant tout où l'élève se situe par rapport aux apprentissages et où il devrait se situer. Aussi, plus l'enseignante est transparente dans sa rétroaction à l'élève en émettant des commentaires précis, plus celui-ci sera en mesure de participer à son évolution. Pour être la plus efficace possible, la rétroaction doit suivre l'enseignement plutôt qu'être utilisée de manière isolée, comme après la correction d'un texte par exemple, car elle est alors moins efficiente. Goupil (2014) spécifie que la rétroaction efficace est précise, immédiate et fréquente ; elle se fait après de courtes unités d'apprentissage suivies d'activités d'entraînement. De la sorte, Saint-Laurent (2008) affirme que pour soutenir l'élève qui éprouve de la difficulté à réaliser une tâche, l'enseignante lui offre du soutien temporaire, appelé étayage, qui sera graduellement diminué à mesure que l'élève développera sa capacité à faire la tâche de manière plus autonome. L'étayage est au cœur de l'enseignement différencié et permet d'intervenir avec une plus grande justesse sur le besoin de l'élève car il s'opère dans sa ZPD. Lors de l'étayage, l'enseignante fournit une rétroaction immédiate à l'élève sur ses actions cognitives et ses tentatives afin de le guider au cours de sa démarche d'apprentissage.

Rappelons que la ZPD introduite par Vygotski (1978) représente la zone à l'intérieur de laquelle l'élève peut accomplir une tâche d'apprentissage seul mais qui lui apporte un défi supplémentaire lui permettant de progresser dans ses apprentissages, avec le soutien de l'enseignante ou d'un pair (Leclerc, 2012). Le défi proposé à l'intérieur de la ZPD est réel mais réaliste, ajusté au développement actuel de l'élève. Le soutien offert par étayage permet à l'élève de progresser sans vivre d'échec, afin de préserver le

sentiment d'efficacité personnelle et la motivation, tout en devenant de plus en plus autonome (Bandura et Lecompte, 2007 ; Vygotski, 1978).

La rétroaction occupe quatre fonctions précises mais complémentaires (Brookhart, 2010 ; Hattie, 2017) : indiquer à l'élève sur quoi porter son attention et le soutenir pour demeurer centré sur la tâche, orienter la réflexion de l'élève vers les processus nécessaires pour accomplir la tâche, permettre de revoir les notions qui ont été mal comprises par l'élève ainsi que stimuler la motivation et l'engagement de l'élève dans la tâche.

Une rétroaction de qualité devrait fournir à l'élève les informations suivantes (Brookhart, 2010 ; Hattie, 2017 ; Hawe, Dixon et Watson, 2008 ; Parr et Timperley, 2010):

- Les buts d'apprentissage ;
- Le niveau de réussite attendu pour ces buts ;
- Ce qui est réussi et ce qui ne l'est pas ;
- Les actions ou les stratégies qui peuvent être mises en œuvre pour combler l'écart entre la performance et les buts ;
- L'écart entre le présent niveau de performance et la cible suivante à atteindre.

Toujours selon eux, l'enseignante peut utiliser différentes manières de fournir à l'élève une rétroaction efficace : à l'aide de processus affectifs touchant l'effort, la motivation ou l'engagement ; via les divers processus cognitifs comme, par exemple, réorganiser les connaissances, confirmer à l'élève qu'il a tort ou non, mentionner à l'élève

qu'il peut trouver des renseignements supplémentaires, proposer de nouvelles orientations à explorer ou des stratégies différentes pour mieux comprendre certaines informations.

Selon Hattie (2017), l'efficacité de la rétroaction est augmentée lorsque les élèves n'ont pas atteint un niveau de maîtrise et que des erreurs sont commises. En effet :

« Les erreurs créent des possibilités. Elles ne devraient pas être perçues comme une source de honte, un signe d'échec ou quelque chose à éviter. Elles sont stimulantes parce qu'elles révèlent l'existence d'un conflit entre ce qu'on sait et ce qu'on pourrait savoir ; elles représentent des occasions d'apprendre qu'il faut saisir » (p. 179).

Partageant cette perspective, Archambault et Chouinard (2016) stipulent que les erreurs font partie du processus d'apprentissage. Ainsi, le climat de la classe devrait favoriser cette conception positive de l'erreur. Hattie (2017) rappelle que si la rétroaction est alimentée par les erreurs, les erreurs en soi ne sont pas l'apanage des élèves moins performants. En fait, les erreurs doivent être considérées par tous comme des occasions de s'améliorer parce qu'elles permettent de prendre conscience que quelque chose ne fonctionne pas et que l'on doit y apporter des modifications. Que l'on soit enseignante ou élève, doué ou en difficulté, l'erreur est la différence entre ce que l'on sait et que l'on peut faire et ce que l'on veut savoir et faire. Un des buts de la rétroaction est de faire prendre conscience de l'erreur, de faire des suggestions pour orienter la correction de celle-ci pour favoriser la progression et la réussite de chacun des élèves (Archambault et Chouinard, 2016 ; Hattie, 2017).

### 2.4.1 Composantes de la rétroaction

Afin de faciliter l'utilisation par l'enseignante de la rétroaction efficace avec ses élèves, des précisions quant à sa constitution et à son utilisation doivent être apportées.

Brookhart (2010) et Hattie (2017) ont identifié certains critères de la rétroaction efficace.

Entre autres, la rétroaction a pour but de répondre à trois questions :

- Où dois-je me rendre?
- Comment y parvenir?
- Quelle est la prochaine étape?

La première question (Où dois-je me rendre ?) permet de préciser les objectifs, les intentions d'apprentissage et les cibles, la clarté, le défi et l'engagement. L'enseignante doit être consciente de ces éléments et l'élève doit être familier avec ceux-ci. Pour Hattie (2017), la compréhension de la pertinence de la rétroaction par l'élève est déterminante dans son utilisation en soutien aux apprentissages :

« Les élèves qui comprennent ces notions et qui en tiennent compte sont des élèves qui ont fait d'énormes progrès sur le plan de la régulation de leur propre apprentissage, et qui sont davantage susceptibles de solliciter de la rétroaction » (Hattie, 2017, p. 169).

L'enseignante maîtrise les objectifs de la situation d'enseignement-apprentissage et les critères de réussite. C'est ce que l'enseignante explique à l'élève car peu d'entre eux peuvent nommer ces objectifs de manière précise. Les objectifs identifiés par les élèves sont en général liés à la performance, comme travailler proprement ou terminer la tâche, par exemple, plutôt qu'au contenu ou à la compétence. La représentation que l'élève se fait de la tâche s'en trouve alors faussée. La responsabilité de cibler des objectifs et d'en



informer l'élève incombe à l'enseignante. L'élève qui comprend la cible saura vers quoi orienter ses efforts : les intentions d'apprentissage. Cela favorise un réel engagement de l'élève.

La deuxième question (Comment y parvenir ?) a pour objectif de fournir une rétroaction sur les progrès, sur le chemin parcouru entre le point de départ et le but fixé. Il s'agit de donner une rétroaction formative rapidement, sur le progrès de l'élève par rapport aux critères de réussite et non pas en le comparant aux autres élèves. Cinq stratégies permettent aux enseignantes de favoriser l'apprentissage de l'élève sur la manière d'y parvenir :

1. Communiquer de manière précise les intentions d'apprentissage et les critères de réussite ;
2. Rendre efficaces les discussions, les questionnements et les tâches d'apprentissage en classe ;
3. Fournir une rétroaction qui soutient la progression de l'élève ;
4. Encourager les élèves à s'approprier, à s'attribuer leurs apprentissages ;
5. Valoriser le rôle des élèves comme ressources pour les autres.

La troisième question (Quelle est la prochaine étape ?) permet d'établir des corrélations. Elle permet aux élèves de choisir les défis qui devraient suivre, d'autoréguler leur processus d'apprentissage, à développer une meilleure maîtrise et augmenter leur automaticité, à s'approprier diverses stratégies et processus, à améliorer leur

compréhension ainsi qu'à mieux définir ce qui est compris de ce qui ne l'est pas. Cette question permet d'enseigner aux élèves à trouver eux-mêmes leurs réponses à la question.

#### **2.4.2 Types de rétroaction**

Selon Hattie (2017) et Brookhart (2010), quatre types de rétroaction sont possibles : sur la tâche et le produit, sur le processus, en soutien à l'autorégulation et sur la personne. Le premier type de rétroaction concerne la tâche et le produit. La rétroaction sur la tâche est essentielle et sert de fondement aux rétroactions de type deux et trois, soit celles portant sur le processus et l'autorégulation. Très répandue dans la classe et beaucoup utilisée en grand groupe, elle permet de développer les connaissances de surface, sur l'information ou la quantité d'informations. Elle est de type corrective et spécifique à la tâche ou au produit.

Le deuxième type de rétroaction s'intéresse au processus. La rétroaction sur le processus utilisé pour réaliser la tâche peut suggérer des processus de rechange, diminuer la charge cognitive de l'élève, soutenir le développement de stratégies d'apprentissage et mieux percevoir les erreurs, d'apprendre de ses erreurs, encourager à faire une recherche d'informations plus approfondie, aider l'élève à faire des liens ainsi qu'à supporter l'utilisation de stratégies axées sur la tâche. La rétroaction sur le processus serait plus efficace pour soutenir les apprentissages en profondeur que celle sur la tâche et le produit. Toutefois, l'interaction entre ces deux types de rétroaction est très puissante. Elle soutient également le développement de la confiance de l'élève envers ses capacités de réaliser la

tâche, ce qui entraîne une augmentation de l'efficacité et du niveau d'innovation au point de vue de la recherche d'informations et de l'utilisation de stratégies.

Au centre de l'évaluation formative, la rétroaction favorise l'amélioration des stratégies de l'élève en lui suggérant des pistes pour diminuer l'écart entre son travail et la cible d'apprentissage visée. Les stratégies portent sur différentes dimensions de l'apprentissage : cognitive, métacognitive, autorégulatrice ou encore au plan général, au plan spécifique ou encore sur la tâche (Duijnhouwer, Prins et Stokking, 2012). En écriture, fournir une rétroaction sur des stratégies s'apparente à une forme de construction de connaissances sous-tendant les routines et les procédures pour terminer les tâches que l'élève ne peut faire seul. Les stratégies peuvent cibler le processus d'écriture, dont la planification et la révision. Aussi, elles peuvent mettre l'accent sur une particularité du texte, dont le contenu, la langue ou l'organisation.

Le troisième type de rétroaction porte sur l'autorégulation ou les connaissances conditionnelles. Ce type de rétroaction, qui se fait souvent sous forme de questions réflexives ou d'approfondissement, soutient l'élève dans la régulation de son apprentissage. Plus précisément, elle peut augmenter la capacité de l'élève à s'autoévaluer et sa confiance en lui comme apprenant, favoriser la recherche de rétroaction et son acceptation de même que motiver l'élève à s'engager dans une démarche d'apprentissage qui mènera à l'obtention d'une rétroaction de la part de l'enseignante. Les élèves qui sont en mesure de monitorer et de réguler leur apprentissage sont capables d'utiliser la rétroaction pour réduire l'écart entre le niveau où ils se situent et les critères de réussites

établis. Plus précisément, la rétroaction à ce niveau se compose d'un soutien au développement des stratégies et à la réflexion sur la rétroaction en soi. Pour favoriser le rehaussement de la performance de l'élève en écriture, la rétroaction fournie par l'enseignante suscite la réflexion de l'élève sur le processus ainsi que sur le contenu. Cette réflexion prend source dans l'identification d'un problème et l'implication cognitive de l'élève dans la recherche de solution. Ainsi, lorsque l'élève prend réellement conscience du message transmis dans la rétroaction, cela favorise une amélioration des apprentissages et de la performance. Par exemple, cette activité cognitive peut s'observer lorsque l'élève compare, analyse, évalue, questionne ou tire une conclusion.

Le quatrième niveau s'adresse directement à la personne. La rétroaction sur la personne est appréciée des élèves et est souvent utilisée pour les encourager ou les rassurer. Toutefois, ce type de rétroaction peut également avoir un effet très négatif. Par exemple, des commentaires comme « Tu peux faire mieux » ou encore trop généraux comme « Bravo » ou « Bon travail » détournent l'attention de l'élève de la tâche, ne le motivent pas à s'engager davantage ni à faire plus d'efforts, ne le rendent pas plus efficace et ne favorisent pas une meilleure compréhension de ce qui est bien réussi ou de ce qui doit être amélioré. Il importe donc de distinguer la rétroaction des félicitations et ne pas les utiliser en même temps au risque de diminuer l'effet sur le rendement de la rétroaction. La rétroaction centrée sur la personne peut également faire en sorte que l'élève évite les risques inhérents à la réalisation d'une tâche difficile, surtout s'il craint d'échouer.

Parmi les influences les plus négatives sur la progression des élèves figurent les comportements désagréables d'enseignantes face à certains élèves. L'élève doit avoir le sentiment de faire partie du processus d'apprentissage. Il doit sentir que la confiance est établie entre l'enseignante et lui ainsi qu'avec les pairs et que son travail est valorisé.

Le tableau 2, inspiré des travaux de Thériault (2015-2016), permet de synthétiser les quatre types de rétroaction.

**Tableau 2 : Quatre types de rétroaction**

<b>Rétroaction</b>			
<b>Sur le produit</b>	<b>Sur le processus</b>	<b>Favorisant l'autorégulation</b>	<b>Associée à la personne</b>
<b><i>Puissante interaction entre les deux</i></b>			
<p>Porte sur le contenu</p> <p>Est essentielle, constitue le fondement des autres types de rétroaction</p> <p>Est une connaissance de surface</p> <p>Est de type corrective</p>	<p>Suggère des processus de rechange</p> <p>Diminue la charge cognitive de l'élève</p> <p>Soutient le développement de stratégies d'apprentissage</p> <p>Aide à mieux percevoir les erreurs et à en tirer des apprentissages</p> <p>Encourage à faire une recherche d'informations</p> <p>Aide l'élève à faire des liens</p> <p>Supporte l'utilisation de stratégies axées sur la tâche</p> <p>Constitue un apprentissage plus en profondeur</p> <p>Développe le sentiment d'efficacité personnelle</p>	<p>Est offerte sous forme de questions réflexives ou d'approfondissement la plupart du temps</p> <p>Soutient l'élève dans la régulation de son apprentissage</p> <p>Augmente la capacité de l'élève à s'autoévaluer</p> <p>Augmente la confiance de l'élève en ses capacités</p> <p>Motive l'effort de l'élève afin d'obtenir une rétroaction</p> <p>Favorise la diminution de l'écart entre le niveau de l'élève et la cible d'apprentissage</p>	<p>Est énoncée comme un commentaire à propos de l'élève</p> <p>Détourne l'attention de l'élève de la tâche</p> <p>Ne soutient pas l'efficacité ni la compréhension</p> <p>Distingue la rétroaction des félicitations. Les utiliser simultanément risque de diminuer l'effet sur le rendement de la rétroaction.</p>

En résumé, ces quatre types de rétroaction ont une influence différente. Les rétroactions portant sur la qualité du travail produit et sur le processus ou les stratégies utilisées sont les plus porteuses pour l'apprentissage de l'élève. Ces types de rétroaction démontrent à l'élève que ses efforts portent fruit et le font progresser vers le but fixé. En plus de prendre en compte ces différents types, les rétroactions offertes par l'enseignante doivent être le plus efficaces possible.

### **2.4.3 Caractéristiques d'une rétroaction efficace**

Selon Brookhart (2010), une rétroaction efficace porte sur des facteurs cognitifs ainsi qu'affectifs, particulièrement ceux liés aux facteurs motivationnels. L'enseignement efficace est un art qui consiste à offrir, au plan cognitif, une rétroaction appropriée au niveau de l'élève ou à un niveau légèrement supérieur. Au regard des facteurs motivationnels, l'enseignante s'assure que l'élève comprenne bien ce qui est fait et pourquoi cela doit être fait. Ainsi, l'apprenti a le sentiment d'avoir du contrôle sur son apprentissage. Cependant, les propos de l'enseignante doivent éviter de combiner les félicitations à la rétroaction car cela en amoindrirait les effets (Parr et Timperley, 2010). Hattie (2017) rappelle que la rétroaction est une intervention opportune, personnalisée, appropriée au niveau où est rendu l'élève dans sa ZPD (Vygotski, 1978) tout en offrant précisément à celui-ci ce dont il a besoin pour progresser. Une rétroaction donnée à tout le groupe n'est pas prise en compte par l'élève. De même, la compréhension de la rétroaction donnée est tributaire de la compréhension du discours et la valeur qui y est accordée dépend de la perception que l'élève a de la personne qui fournit une rétroaction

et des émotions (acceptation ou rejet) liées au contexte et au degré d'engagement (Hattie, 2017).

La confirmation est une rétroaction qui valide la préconception d'un élève. D'ailleurs, celui-ci cherche souvent à confirmer ses croyances et ses conceptions en voulant se valider auprès de l'adulte. L'infirmité est une rétroaction qui corrige une supposition ou une conception erronée ou encore qui donne des informations en contradiction avec les attentes de l'apprenant. L'infirmité peut initier un changement important chez l'élève si ce dernier la reçoit de manière positive. La rétroaction doit être dosée. Souvent, les enseignantes parlent trop, émettent trop d'idées et d'indications sous forme de monologue. L'élève pourrait alors être confus, sélectionner des informations ou encore éprouver de la difficulté à identifier les priorités. C'est pourquoi la rétroaction est ciblée, précise et claire (Hattie, 2017). Il ne s'agit pas ici de rétroaction relative à la notation. La rétroaction de progression qui a comme objectif de soutenir l'élève dans sa progression en proposant des correctifs et de l'information qui permet de réduire l'écart entre le niveau de l'élève et le niveau où il doit se rendre (Hattie, 2017 ; Parr et Timperley, 2010). En effet, l'apprentissage se concrétisera probablement en cours de réalisation des travaux plutôt qu'à la remise de note liée à ce travail, quand le travail est alors terminé.

Les travaux de Brookhart (2008) ont identifié les caractéristiques d'une rétroaction efficace qui devrait être offerte à l'élève en cours d'enseignement-apprentissage. Le tableau 3 dresse le portrait d'une rétroaction efficace ainsi que la manière dont l'enseignante devrait la fournir à l'élève.



**Tableau 3 : Caractéristiques d'une rétroaction efficace (Brookhart, 2008)**

Contenu de la rétroaction efficace	Manière dont la rétroaction doit être fournie à l'élève
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Des informations que l'élève peut entendre, comprendre et utiliser ;</li> <li>▪ Des commentaires sur le travail fourni ou sur le processus ou sur les stratégies utilisées par l'élève ;</li> <li>▪ Des propos qui attirent l'attention de l'élève sur ses stratégies d'autorégulation;</li> <li>▪ Des propos qui permettent à l'élève de réaliser que ses efforts et l'attention qu'il porte à la tâche le font progresser ;</li> <li>▪ Des précisions quant à la situation de l'élève par rapport à la cible d'apprentissage, ce qu'il est capable de faire et ce qui demeure à travailler, ce qui met sa progression en évidence et permet à l'élève de fixer son prochain objectif ;</li> <li>▪ Des suggestions pour l'étape suivante à réaliser, fournies à partir de commentaires suffisamment précis pour que l'élève comprenne ce qui doit être fait ensuite sans toutefois fournir de réponse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La rétroaction doit être immédiate, pour dire si la réponse est bonne ou non, dans le cas où le travail porte sur des faits ou des concepts précis (ex : en math concepts de base) ;</li> <li>▪ La rétroaction doit suivre l'observation de mauvaises pistes ou de mauvaises habitudes (ex : en écriture ou en résolution de problèmes) ;</li> <li>▪ Se mettre à la place de l'élève et se demander ce dont il a besoin pour poursuivre son raisonnement ;</li> <li>▪ Fournir de la rétroaction en contexte aussi souvent que possible, particulièrement dans les apprentissages complexes (ce qui va bien, ce qui doit être amélioré) ;</li> <li>▪ La rétroaction verbale est plus puissante que la rétroaction écrite ;</li> <li>▪ La démonstration (ex : prise du crayon) ;</li> <li>▪ La conversation avec l'élève ;</li> <li>▪ La rétroaction peut être individuelle ou de groupe ;</li> <li>▪ Les propos de l'enseignante doivent être axés sur la description et non sur le jugement pour que l'élève y porte attention ;</li> <li>▪ Être précis, positif tout en étant honnête, respecter l'élève ainsi que son travail.</li> </ul>

Plus précisément, certaines questions peuvent être posées à l'élève pour soutenir la rétroaction. Par exemple : « Qu'as-tu remarqué dans cet exercice? Tu as été surpris par

quelque chose de particulier? Pourquoi as-tu décidé de t'y prendre de cette façon? » La rétroaction peut être individuelle ou de groupe. La rétroaction individuelle communique à l'élève ce que l'enseignante perçoit de l'élève et de son travail, la rétroaction de groupe est une occasion pour enseigner de nouveau une notion en l'approfondissant. Les commentaires généraux tels que « Bravo », « Bon travail » ou « Bel effort » n'aident aucunement l'élève ni ne précisent ce qui est bien ou à améliorer. Pour les élèves qui ont d'importantes difficultés, séquencer le travail en petites étapes et fournir de la rétroaction régulièrement les aidera à avancer avec succès dans la réalisation de la tâche.

Les propos de Hattie (2017) abondent en ce sens et résument neuf lignes directrices pour que la rétroaction ait un effet positif sur l'apprentissage (p. 196-197) :

- Axer la rétroaction sur la tâche, pas sur l'apprenant ;
- S'assurer que la rétroaction est détaillée (qu'elle décrit le « quoi », le « comment » et le « pourquoi ») ;
- Présenter la rétroaction détaillée en unités gérables (éviter la surcharge cognitive);
- Offrir des messages de rétroaction précis et clairs ;
- Offrir une rétroaction la plus simple possible, mais pas simpliste (qui tient compte des besoins de l'apprenant et des exigences pédagogiques) ;
- Réduire l'incertitude par rapport à la performance et aux objectifs ;
- Offrir une rétroaction impartiale et objective, par écrit ou par ordinateur ;
- Promouvoir l'orientation des objectifs d'apprentissage par la rétroaction (mettre l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur la performance, accepter les erreurs) ;

- Donner la rétroaction après que les apprenants ont proposé une solution (pour faciliter la régulation).

La rétroaction est également ajustée au niveau de rendement de l'élève :

- Élève peu performant : rétroaction immédiate, directive ou corrective, appuyé par un étayage approprié selon les besoins ;
- Élève très performant : rétroaction de vérification, facilitatrice et différée.

L'enseignante garde à l'esprit que les rétroactions offertes à l'élève entraînent des répercussions sur son sentiment d'efficacité personnelle.

#### **2.4.4 Impact de la rétroaction sur le sentiment d'efficacité personnelle**

La rétroaction peut ébranler ou stimuler le sentiment d'efficacité personnelle des élèves (Bandura et Lecompte, 2007 ; Brookhart, 2008 ; Parr et Timperley, 2010). La rétroaction évaluative porte sur les capacités personnelles, sur ce que les élèves sont en mesure de faire et sur les efforts fournis plutôt que sur la performance car cela aurait un impact négatif sur leur sentiment d'efficacité. Attribuer le progrès aux efforts fournis est une stratégie réparatrice à privilégier pour le sentiment d'efficacité personnelle. La rétroaction qui met en évidence les gains favorise la poursuite du développement de l'efficacité personnelle. À l'opposé, la rétroaction qui est structurée en termes d'éléments déficitaires est susceptible d'entraîner une diminution de ce sentiment, ce qui mine la confiance en soi des élèves et leurs aspirations. Ces derniers seront moins motivés et

moins intéressés à explorer la nouveauté, auront tendance à éviter les défis nécessaires au développement de leurs compétences et risqueront d'abandonner face à des difficultés.

À de nombreuses reprises, dans la relation pédagogique, les enseignantes émettent directement et indirectement des évaluations aux élèves. À partir des travaux de Bandura et Lecompte (2007), la figure 2 met en évidence les types d'évaluations explicites et implicites qui peuvent être transmises via la rétroaction.

<b>Évaluations explicites</b>	<b>Évaluations implicites</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Estimation des performances</li><li>• Commentaires sur les causes des succès ou des échecs</li><li>• Comparaison sur le classement des élèves</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Attention différentielle portée aux élèves</li><li>• Attentes des enseignantes envers les élèves et critères qu'ils leurs fixent</li><li>• Regroupement scolaire</li><li>• Tâches assignées</li></ul>

**Figure 2 : Types d'évaluation pouvant émerger des rétroactions**

Une étroite corrélation entre le jugement des élèves sur leurs niveaux d'aptitudes et les jugements des enseignantes transmis par leurs réactions évaluatives aurait été démontrée. Bandura et Lecompte (2007) expliquent ainsi la portée des évaluations causales. L'efficacité perçue et le niveau de réussite des élèves se développent positivement davantage lorsque l'élève croit posséder les aptitudes nécessaires que lorsque celui-ci considère que la réussite est liée à une somme de travail difficile. Également, émettre à l'élève une rétroaction qui associe son amélioration aux efforts

fournis augmente davantage le sentiment d'efficacité et les performances que la répétition de l'enseignement sans rétroaction. L'enseignante porte attention à ne pas laisser comprendre à l'élève que malgré ses efforts soutenus et l'aptitude présente au début d'un apprentissage, la limite de sa capacité est atteinte. Par exemple, lui dire qu'au moins il aura essayé peut lui donner cette impression.

Toujours selon Bandura et Lecompte (2008), distinguer l'aptitude et l'effort favorisera une meilleure compréhension chez l'élève des possibilités qui s'offrent à lui. Certains croient que l'aptitude se construit par un effort soutenu. D'autres sont convaincus que le niveau d'aptitude est inné et que cela ne peut difficilement être modifié par leurs actions. Ceux-ci seront encore plus fragiles au plan de leur sentiment d'efficacité personnelle si leurs efforts donnent peu de résultats.

En résumé, certains croient que l'effort crée de l'aptitude tandis que d'autres individus attribuent à l'effort la possibilité de compenser une faible capacité. Ainsi, la rétroaction qui dresse un lien entre la progression de l'élève et ses aptitudes sera plus puissante que celle qui l'associe aux efforts. L'enseignante porte attention à cette distinction car le terme effort est souvent utilisé à mauvais escient. D'ailleurs, le niveau de sentiment d'efficacité personnel, influencé par la rétroaction, constitue un prédicteur de réussite scolaire. Tout cela est également vrai lorsque la rétroaction est donnée à un groupe classe. La recherche a démontré que les résultats de groupes faibles se sont davantage améliorés lorsque la performance était associée à leurs aptitudes plutôt qu'à leurs efforts. Les élèves doivent entendre et comprendre que leurs efforts permettent de

développer les aptitudes qui sont déjà présentes en eux. À ce sujet, Bandura et Lecompte (2007) stipulent que :

« Dire [...] à des individus qui manquent gravement des sous-compétences requises, qu'ils devraient travailler plus, sans leur donner les moyens de traduire leur effort en succès, peut finalement les décourager. Ils ont déjà souvent entendu ce sermon. De même, il ne faut pas dire à des élèves qui rencontrent d'importantes difficultés qu'ils sont très talentueux » (p. 343).

Pour renforcer le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, les difficultés doivent être attribuées à un manque de connaissances et de compétences cognitives que l'élève peut acquérir, par sous-objectifs proximaux, avec un guidage pédagogique approprié. Cela mettra en évidence la progression de l'élève vers les cibles d'apprentissage et favorisera sa motivation à poursuivre son travail. Également, une rétroaction positive sur la qualité du travail fourni par l'élève stimulera progressivement son sentiment d'efficacité. À l'opposé, cela s'avère faux pour une rétroaction axée sur la quantité de travail effectué (Bandura et Lecompte, 2007 ; Hattie, 2017).

Le sentiment d'efficacité personnelle est au cœur de la motivation et est un facteur déterminant de l'engagement, de l'effort et de la persévérance de l'élève (Bandura et Lecompte, 2007). En écriture, ce sentiment d'efficacité personnelle se définit dans la croyance de l'élève en ses capacités à performer dans les diverses actions requises pour rédiger un texte de qualité. Cette croyance est un prédicteur de la performance de l'élève. Le sentiment d'efficacité personnelle est construit à partir des performances antérieures de l'élève, de l'observation de la performance réalisée par les pairs, de la persuasion ainsi

que des émotions et des symptômes physiques ressentis pendant la tâche. La rétroaction peut influencer et même modifier le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève.

#### **2.4.5 Rétroaction comme levier d'apprentissage également pour les élèves avec des besoins particuliers**

Publiés voilà plus de quinze ans mais toujours aussi pertinents, les travaux de Graves (2003) se sont également intéressés aux élèves avec des besoins particuliers ou un potentiel différent au regard de l'apprentissage de l'écriture. Il est régulier d'observer une divergence entre le rendement d'un élève en écriture comparé à son rendement dans les autres matières. Le même phénomène s'observe si on compare le potentiel d'un élève par rapport à son rendement en écriture. Cet écart est encore plus important chez les élèves en difficulté. Le potentiel en écriture de ces élèves a probablement échappé aux enseignantes ainsi qu'aux apprenants eux-mêmes. Les difficultés demeurent toutefois communes pour tous les élèves et les interventions à préconiser sont les mêmes.

Pour soutenir le développement d'une perception positive de l'écriture et des compétences du scripteur, l'enseignante utilise un ensemble de stratégies bien orchestrées : une rétroaction régulière est offerte à l'élève, des dispositions sont prévues pour une publication des écrits de l'élève et utiliser les réactions des autres élèves qui lisent le texte pour persuader le scripteur qu'il a quelque chose de louable à communiquer.

## **2.5 Rappel de la question de recherche et de l'objectif poursuivi**

Cet essai s'intéresse aux moyens de favoriser une entrée dans l'écriture réussie chez le scripteur débutant. Considérant l'influence de la rétroaction dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle et de la motivation de l'élève sur lesquels s'étayera le processus d'apprentissage, cet essai tente d'apporter des éléments de réponse à la question suivante :

Quel est l'apport de la rétroaction de l'enseignante sur le développement de la motivation et du sentiment d'efficacité personnelle du scripteur débutant?

Plus spécifiquement, l'objectif souhaite identifier des pistes d'intervention favorisant la rétroaction et susceptibles de développer la motivation ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle du scripteur débutant.



## **CHAPITRE 3**

### **PROPOSITION DE PISTES D'INTERVENTION FAVORISANT LA RÉTROACTION ET SUSCEPTIBLES DE DÉVELOPPER LA MOTIVATION AINSI QUE LE SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE DU SCRIPTEUR DÉBUTANT**

Puisque la réussite scolaire repose en partie sur la compétence à écrire, établir en classe des conditions favorables à l'apprentissage de l'écriture est essentiel. À cela s'ajoute le besoin de développer dans le milieu scolaire une meilleure compréhension des liens entre les apprentissages et les émotions afin de favoriser la recherche d'un lien pédagogique et d'un climat d'apprentissage positif. En ce sens, la collaboration à un projet de recherche participative s'intéressant au journal d'écriture libre accompagnée (Thériault, 2015-2016) a permis de constater l'importance de la rétroaction dans l'engagement de l'élève dans la tâche d'écriture et dans son évolution. Ce projet a grandement suscité notre intérêt en précisant notre propre compréhension quant aux types de rétroaction. Cet essai en a reconnu la pertinence et la portée pour les apprentissages.

Fournir une rétroaction efficace constitue un défi en soi. Les enseignantes qui bénéficieront de l'accompagnement issu de cet essai seront en mesure de mettre en œuvre au quotidien les principes d'une rétroaction efficace. Également, ces enseignantes

connaîtront mieux les pistes d'intervention à adopter pour soutenir le scripteur débutant dès son entrée dans l'apprentissage de l'écriture. Pour ce faire, un élément essentiel à considérer est l'utilisation de la rétroaction comme agent de motivation et de développement du sentiment d'efficacité. Ce chapitre décrit comment les retombées de cet essai pourront amener les enseignantes à utiliser les aspects liés à la dimension affective dans leurs interventions pédagogiques, tels que privilégiés dans l'utilisation de la rétroaction, pour favoriser la réussite du scripteur débutant dans l'apprentissage de l'écriture.

Bien que la recherche en éducation ait défini des conditions favorables en enseignement-apprentissage de l'écriture au cours des dernières années, les pratiques pédagogiques sont encore trop souvent liées à la dimension cognitive qui inclut les aspects structurels et grammaticaux. L'apprentissage de l'écriture pour ce qu'elle devrait être, c'est-à-dire une activité de communication réelle en premier lieu, gagnera en effet à prendre en compte une dimension affective qui permet d'en augmenter la signifiante pour l'élève et d'en retirer plaisir et satisfaction. Toutefois, trop peu d'enseignantes envisagent en ce sens cet apprentissage.

La conseillère pédagogique peut encourager l'exploration par l'enseignante de pistes d'intervention favorisant la rétroaction et susceptibles de développer la motivation ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle du scripteur débutant. Comme l'énonce Lessard (2019), l'éthique du travail de conseillère pédagogique l'amène à considérer la capacité de l'enseignante « à réaliser le travail idéal qu'[elle] souhaite faire dans sa classe

avec ses élèves, en harmonie avec ses collègues (Guillemette, Vachon et Guertin, 2019, p. 9) ». Afin d'encourager des changements de pratique en enseignement de l'écriture et de mettre en évidence les conditions à créer en classe pour soutenir les apprentissages des élèves, des aspects pragmatiques issus de cet essai seront discutés avec les enseignantes dans le cadre de communautés de pratique professionnelles constituées d'enseignantes et d'un conseiller pédagogique. Plus précisément, cela devrait permettre aux enseignantes de réfléchir aux avantages de quitter une posture d'enseignement encore trop souvent liée à une conception empiriste de transmission de connaissances pour mettre en œuvre des pratiques pédagogiques de type constructiviste et socioconstructiviste qui placent l'enfant dans des activités d'enseignement-apprentissage lui permettant de s'approprier le système d'écriture. Pour y arriver, les enseignantes ont besoin de mieux comprendre et d'échanger sur le rôle des dimensions cognitive et affective dans l'apprentissage, la nécessité d'établir des activités d'écriture quotidiennes en contexte de communauté de scripteurs et la force de l'évaluation formative que l'on retrouve dans la rétroaction offerte aux l'élève au cours des activités d'enseignement-apprentissage. En outre, le rôle de l'enseignante en ce sens gagnera à être mieux défini par les conseillers pédagogiques. Aussi, les actes pédagogiques à préconiser pour stimuler la motivation et l'engagement dans les activités d'enseignement-apprentissage de l'écriture ainsi que le développement du sentiment d'efficacité personnelle des élèves doivent être mieux exposés afin que les enseignantes puissent davantage en comprendre la portée et les utiliser de manière plus aisée et adéquate dans leur pratique quotidienne.

Par la conseillances pédagogique qui suivra cet essai, ces fondements pédagogiques, souvent mis de l'avant de manière intuitive et peu organisée, seront explicités aux enseignantes qui accompagnent les jeunes scripteurs. Pour les soutenir, en contexte de formation continue, un accompagnement a été élaboré sur les types de rétroaction ainsi que sur les caractéristiques d'une rétroaction efficace. Celui-ci a déjà été offert aux enseignantes en orthopédagogie du Centre de services scolaire De La Jonquière afin qu'elles puissent les intégrer dans leurs pratiques au quotidien ainsi que dans leur rôle conseil auprès des enseignantes des classes régulières. Dans un second temps, une collègue conseillère pédagogique au préscolaire en a fait la présentation aux enseignantes de la maternelle quatre et cinq ans qui occupent un rôle fondamental dans l'émergence de l'écrit des jeunes élèves. Subséquemment, une présentation sera partagée à l'ensemble des conseillers pédagogiques disciplinaires qui le souhaitent afin que ceux-ci puissent l'utiliser en tout ou en partie dans le cadre de leurs accompagnements professionnels. D'autres accompagnements avec les enseignantes du préscolaire et du premier cycle du primaire seront planifiés à court et moyen terme, sur les conditions et les pratiques pédagogiques reconnues pour soutenir l'entrée dans l'écriture du scripteur débutant. Pour ce faire, un travail de collaboration avec les conseillères pédagogiques du préscolaire et en français sera instauré. De plus, de concert avec l'équipe de conseillers pédagogiques, de l'accompagnement pourrait être offert à l'ensemble des enseignantes du Centre de services scolaire De La Jonquière. Ces rencontres constitueraient un moment privilégié pour aborder l'importance de la dimension affective dans l'apprentissage, dont la motivation intrinsèque et le développement du sentiment d'efficacité personnelle. Cela pourrait favoriser une prise de conscience de la part des enseignantes du pouvoir de la

rétroaction efficace sur ces éléments déterminants dans la réussite scolaire de l'élève. Finalement, certains de ces aspects de l'enseignement efficace gagneraient à être mieux connus par les directions d'établissements. En effet, le développement d'une vision commune et d'un langage professionnel utilisés par tous favoriserait un leadership pédagogique plus fort chez les gestionnaires.

Des ajustements seront toutefois nécessaires dans le cadre du rôle de conseiller pédagogique afin de soutenir ce déploiement ciblé sur l'apprentissage de l'écriture chez le scripteur débutant parmi plusieurs autres besoins identifiés dans les milieux par le conseiller pédagogique ou du centre de services scolaire. Il importe de conserver une perspective développementale de la pratique enseignante soutenue par la conseillanc pédagogique et non d'orienter ses actions dans une pratique plus prescriptive de l'enseignement (Guillemette, Vachon et Guertin, 2019). Les besoins identifiés par les milieux, souvent en lien avec les taux de réussites, semblent associés plus fréquemment à la lecture et aux mathématiques, l'impact de l'apprentissage de l'écriture sur la réussite scolaire étant encore trop peu connu. Les préoccupations qui perdurent envers la réussite des élèves en écriture et les constats retirés de cet essai devraient permettre aux Services éducatifs du Centre de services scolaire de prioriser les interventions professionnelles en ce sens afin de susciter les améliorations dans la pratique des enseignants qui sont mises en évidence par ce travail.

## **CHAPITRE 4**

### **ANALYSE CRITIQUE DES PISTES D'INTERVENTION**

Cet essai a été réalisé avec l'intention première de documenter l'apport de la rétroaction de l'enseignante sur le développement de la motivation et du sentiment d'efficacité personnelle du scripteur débutant. Plus précisément, l'objectif était d'identifier des pistes d'intervention exploitant la rétroaction et susceptibles de développer la motivation ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle du jeune élève qui débute l'apprentissage de l'écriture. Suite à cette démarche, un accompagnement pédagogique sera offert aux enseignantes du préscolaire, du premier cycle et en orthopédagogie, ce qui devrait contribuer au développement plus optimal de la compétence à écrire chez les élèves.

L'apprentissage de l'écriture suscite l'intérêt des enseignantes depuis longtemps, particulièrement, chez le scripteur débutant. Toutefois, des échanges fréquents avec des enseignantes expérimentées et moins expérimentées nous permettent de constater que leur sentiment de compétence face à leurs pratiques pédagogiques en enseignement de l'écriture semble plutôt faible. Bien que les pratiques observées soient variées et que les activités d'écriture soient plus fréquentes et significatives dans certaines classes, nous observons encore trop souvent un nombre peu élevé d'activités d'apprentissage en écriture

ayant une visée de communication au détriment d'activités d'écriture dédiées à une production qui servira à l'évaluation sommative de la compétence à écrire de l'élève. De plus, les enseignantes ne semblent guère apprécier les activités d'écriture en classe et les percevoir comme un travail long, complexe, voire pour certaines un mal nécessaire.

Puisque les élèves sont généralement peu motivés par les activités d'écriture, des éléments identifiés comme fondamentaux sous-tendant la progression de l'élève seront exploités : l'influence positive de la rétroaction de l'enseignante sur la motivation à écrire et sur le développement du sentiment d'efficacité personnelle du scripteur débutant. Plus précisément, les enseignantes qui bénéficieront de l'accompagnement pédagogique issu de ce projet seront outillées pour utiliser la rétroaction efficiente pour accroître le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle chez leurs élèves. Cela devrait entraîner une augmentation de la motivation et de l'engagement de ces derniers dans leur processus d'apprentissage de l'écriture.

Bien que reconnue depuis plusieurs années par la recherche comme une pratique pédagogique essentielle ayant un impact majeur sur la progression de l'élève, la rétroaction est encore peu ou mal utilisée ou encore mal comprise par les enseignantes de nos milieux éducatifs. Cet apport en précision permettra à l'élève de mesurer sa progression vers une cible connue et réaliste plutôt que l'écart entre sa production écrite et des attentes complexes et chiffrées. Ainsi, les enseignantes seront aptes à utiliser les données observables au cours des tâches d'écriture pour communiquer aux élèves les informations nécessaires pour soutenir leur progression vers leurs cibles personnelles et

ce, dans le but de favoriser la progression et la réussite en écriture chez les scripteurs débutants.

S'intéresser à la rétroaction comme moyen de développer la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle lors de l'entrée dans l'écriture du scripteur débutant a permis de mettre en évidence plusieurs aspects d'un enseignement efficace de l'écriture, qui pourrait être pertinent d'associer à d'autres niveaux scolaires ainsi qu'à divers domaines d'apprentissage. Toutefois, cet essai circonscrit sur l'apprentissage de l'écriture chez le scripteur débutant n'a pas permis de suivre ces pistes prometteuses. D'autres recherches pourraient permettre d'explorer ces avenues qui nous paraissent fort pertinentes. Également, cet essai nous fait constater l'ampleur des besoins d'accompagnement sur l'enseignement efficace de l'écriture pour supporter la réussite du plus grand nombre d'élèves possible. Cela suscite le besoin de mettre en œuvre des pratiques d'accompagnement pédagogique innovantes et efficaces également. Il pourrait être intéressant d'initier une recherche participative afin d'en déterminer les conditions et la structure, outre les communautés d'apprentissage, en ce qui a trait à la conseillances pédagogique.



## CONCLUSION

Les éléments épistémologiques et pédagogiques qui constituent les fondements de cet essai ont fait l'objet de multiples recherches, depuis plus de trois décennies, qui ont permis de circonscrire de mieux en mieux les conditions d'un enseignement efficace en écriture. Cependant, force est de constater que les pratiques efficaces qui en sont issues sont encore trop peu mises en œuvre dans les classes du primaire.

Ce projet de développement professionnel, issu d'une problématique remarquée au quotidien depuis plusieurs années, s'est réalisé dans le cadre d'un essai de maîtrise. La question de recherche s'intéressait à mieux comprendre l'apport de la rétroaction de l'enseignante sur le développement de la motivation et du sentiment d'efficacité personnelle du scripteur débutant. L'objectif était d'identifier des pistes d'intervention favorisant la rétroaction et susceptibles de développer la motivation ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle du scripteur débutant, mettant en lumière l'importance des dimensions cognitives et affectives dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture. En répondant à ces intentions, cet essai a permis d'élaborer une meilleure compréhension du problème et d'exposer des pistes de solution à aménager dans le cadre d'un accompagnement pédagogique professionnel. Toutefois, un questionnement demeure quant aux difficultés observées dans le milieu face à l'appropriation par les enseignantes

des données récentes issues de la recherche et à l'évolution et aux changements de pratiques qui devraient s'ensuivre.

Les conclusions de cet essai visent à améliorer l'accompagnement professionnel offert aux enseignantes par les conseillers pédagogiques mais espèrent également offrir des pistes de réflexion pour la formation initiale des maîtres. L'entrée dans l'écrit est un terreau fertile qui nécessite une sensibilisation accrue chez les enseignantes de l'impact positif des pratiques efficaces concernant l'apprentissage de l'écriture identifiées dans ce travail qui pourraient être déployées plus aisément dans les classes au quotidien. En plus d'entraîner des retombées positives rapidement dans le développement de la compétence de l'élève en écriture, l'enseignante bénéficierait également d'une augmentation de son sentiment d'efficacité en plus d'accroître son plaisir à enseigner une discipline porteuse encore trop mal aimée dans le cadre de la pratique enseignante.

## RÉFÉRENCES

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. (1996). On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in the primary grades. *Psychology in the Schools*, 33 (3) pp. 251 - 261
- Allaire, S., Thériault, P., Laferrière, T., Hamel, C. et Debeurme, G. (2011). *Écrire ensemble au primaire : interventions des enseignantes et stratégies d'écriture des élèves*. Rapport de recherche. Programme Actions concertées. Fonds de recherche Société et culture. Québec.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe*. 4e éd. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Au, K. H. (2000). Literacy instruction for young children of diverse backgrounds. Dans D. S. Strickland, et L. M. Morrow (Éds), *Beginning reading and writing* [version électronique]. (pp. 45-55). Newark : International Reading Association.
- Audigier, F. (2004). Rien ne sert de nier les émotions, mais... Dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons, et D. R. Hancock (Éds), *Les émotions à l'école*. (pp. 73-99). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bandura, A. et Lecompte, J. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. 2e éd.. Bruxelles : De Boeck.
- Besse, J.-M. (1995). *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Éditions Magnard.
- Besse, J.-M., et l'ACLE. (2000). *Regarde comme j'écris. Écrits d'élèves, regards d'enseignantes*. Paris: Éditions Magnard.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach. *Learning and instruction*, 12, 589-604.
- Boekaerts, M., et Boscolo, P. (2002). Interest in learning, learning to be interested. *Learning and instruction*, 12, 375-382.
- Bottomley, D. M., Henk, W. A., et Steven, A. (1997/1998). Assessing children's view about themselves as writers using the writer self-perception scale [version électronique]. *International Reading Association*, 51(4).
- Bromley, K. (2000). Teaching young children to be writer. Dans D. S. Strickland, et L. M. Morrow (Éds), *Beginning reading and writing* [version électronique]. (pp. 120-129) Newark : International Reading Association.

- Brookart, S. M. (2008). Feedback. *Educational Leadership*, December 2007/January 2008, 54-59.
- Brookart, S. M. (2010). *La rétroaction efficace. Des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Bromley, K. (2003). Building a sound writing program. Dans L. M. Morrow, L. B. Gambrell, et M. Pressley, (Éds), *Best practices in literacy instruction* (2e éd). (pp. 143-165). New-York : The Guilford Press.
- Bruno, I., et Santos, L. (2010). Written comments as a form of feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 36, pp. 11-120.
- Calkins et al., L., Hartman, A., White, Z. R. et Arpin, M. (2018). *Les entretiens : l'art de converser avec de jeunes auteurs*. Sherbrooke : D<sup>2</sup>eux.
- Calkins et al., L., Kallemeyn, A.-M., Bernier-Ouellette, D. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Clay, M. M. (2003). *Le sondage d'observation en lecture-écriture*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- David, J. et Fraquet, S. (2011). L'écriture en action et actions de l'écriture à l'école maternelle. *Le français aujourd'hui*, 174(3), 39-56.
- David, J. et Morin, M.-F. (2013). Repères pour l'écriture au préscolaire. *Repères*, 20131028, 7-17.
- Doucet, M. (2013). Émotions et accompagnement. Dans J. Pharand et Doucet, M. (Éds), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! : Enseignement, apprentissage et accompagnement* (pp. 138-145). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Duijnhouwer, H, Prins F. J. et Stokking K.M. (2012). Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process and performance. *Learning and Instruction*, 22, 171-184.
- Ferreiro, E. (2002). *Culture écrite et éducation*. Paris : Éditions RETZ.
- Ferreiro, E., Gomez Palacio, M., et coll. (1988). *Lire-écrire à l'école comment s'y apprennent-ils ?* Lyon, France : Centre régional de documentation pédagogique.
- Fijalkow, J., Cussac-Pomel, J. et Hannouz, D. (2009). L'écriture inventée: empirisme, constructivisme, socioconstructivisme. *Éducation et didactique*, 3(3), 63-97.

- Freebody, P., et Freiberg, J. (2001). Re-discovering practical reading activities in homes and schools. *Journal of Research in Reading*, 24(3), 222-234.
- Freinet, C. (1975). *L'apprentissage de l'écriture*. Verviers : Marabout.
- Frey, B. B., Lee, S. W., Tollefson, N., Pass, L., et Massengill, D. (2005). Balanced literacy in an urban school district. *The Journal of Educational Research*, 98(5), 272-280.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions. Studies in emotion and social interaction*. Cambridge University Press.
- Gaudreau, N. (2013). Sentiment d'efficacité personnelle et réussite scolaire au collégial. *Pédagogie collégiale*. 26(3), 17-20.
- Gaudreau, N. (2013). Soutenir la mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives par l'accompagnement des enseignantes et le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle. Dans J. Pharand et Doucet. M. (Éds), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! : Enseignement, apprentissage et accompagnement* (pp. 174-197). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreault, M. (2020). *Les orthographes approchées à la maternelle cinq ans soutenues par un outil technologique collaboratif*. Mémoire de maîtrise. Document inédit. Université du Québec à Chicoutimi.
- Giasson, J. (2011). *La lecture. Apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2013). *La lecture. De la théorie à la pratique*. 4e éd. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gläser-Zikuda, M., et Mayring, P. (2004). Développer le plaisir d'apprendre à l'école. Dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons, et D. R. Hancock (Éds), *Les émotions à l'école* (pp. 101-121). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. 4e éd. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Graves, D. H. (2003). *Writing : teachers and children at work*. (20th anniversary edition). Portsmouth : Heinemann.
- Guay, F. et Talbot, D. (2010). La motivation en première et deuxième année du primaire : une analyse en fonction du genre et du statut socioéconomique. *Institut de la statistique du Québec*, 5(3), septembre.  
[http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule\\_motivation\\_fr.pdf](http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_motivation_fr.pdf)

- Guay, F., Falardeau, É. et Valois, P. (2010). *Évaluer l'efficacité et l'impact du programme d'intervention "CASIS-écriture" pour augmenter la motivation d'élèves du primaire envers l'écriture*. Université Laval. MELS : Programme de recherche sur l'écriture.
- Guay, F., Marcoux, M.-M., Boulet, J., et Falardeau, É. (2020). *L'approche CASIS en écriture. Cinq pratiques pédagogiques pour favoriser la motivation des élèves – 5 à 12 ans*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves*. Montréal : Éditions JFD.
- Hannouz, D. (2013). Remédiations des difficultés d'apprentissage à partir d'orthographe approchées. *Repères [En ligne]*, 47 | 2013, mis en ligne le 31 décembre 2014, consulté le 19 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/526> ; DOI : 10.4000/reperes.526
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignantes : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hawe, E., Dixon, H. et Watson, E. (2008). Oral feedback in the context of written language. *Australian journal of language and literacy*, 31(1), 43-58.
- Hidi, S., Ainley, M., Berndorff, D. et Del Favero, L. (2007). The Role of Interest and Self-Efficacy in Science-Related Expository Writing. In Rijlaarsdam G. (Series Ed.) and Boscolo, P., et Hidi, S. (Volume Eds.). *Studies in Writing, Volume 19, Writing and Motivation*, (pp. 203-217). Oxford: Elsevier.
- Bruno, I., et Santos, L. (2010). Written comments as a form of feedback. *Studies in Educational Evaluation*, 36, pp. 11-120.
- Knudson, R. E. (1995). Writing experiences, attitudes and achievement of first to sixth graders. *The Journal of Educational Research*, 89(2), 90-97.
- Leclerc, M. (2012). *Communautés d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin Éditeur limitée.
- Mazzoni, S. A., et Gambrell, L. B. (2003). Principles of best practice : finding the common ground. Dans L. M. Morrow, L. B. Gambrell, et M. Pressley (Éds), *Best practices in literacy instruction* (2<sup>e</sup> éd., pp. 9-21). New-York : The Guilford Press.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport. (2007). *Motivation, soutien et évaluation : Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2005). *Apprendre à lire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*. Gouvernement du Québec.
- Morin, M.-F., Lavoie, N. et Labrecque, A.-M. (2012). La complexité de l'apprentissage de l'écriture au début du primaire. *La Lettre de l'AIRDF*, n°52, pp. 41-45.
- Morin, M-F. et Montésinos-Gelet (2006). *Une approche intégrée de l'orthographe pour soutenir l'apprentissage et surmonter les difficultés du français écrit à l'école primaire*. Université de Sherbrooke.
- Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2007). *Les orthographes approchées : une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Montésinos-Gelet, I., Saulnier-Beaupré, K. et Morin, M.-F. (2011). La relation entre l'importance de la différenciation en lecture et en écriture dans les pratiques effectives de huit enseignantes et la progression de leurs élèves au début du primaire en contexte montréalais *Lettrure*, 1, 43-59.
- Morrow, L. M., Gambrell, L. B., et Pressley, M. (Éds.). (2003). *Best practices in literacy instruction* (2e éd). New York : The Guilford Press.
- Nadon, Y. (2011). *Lire et écrire en première année... et pour le reste de sa vie*. 2e éd. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Nootens, P., Morin, M., et Montesinos-Gelet, I. (2012). La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois: Quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit? *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 35(2), 268-284.
- Parr, J.M. et Timperly, H.S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress. *Assessing Writing*, 15, 68-85.

- Parsons, S., Malloy, J., Parsons, A., et Burrowbridge, S. (2015). Students' engagement in literacy tasks. *The Reading Teacher*, 69(2), 223-231.
- Paumier, D. et Chanal, J. (2018). Motivation autodéterminée, conséquences motivationnelles et hypothèse de spécificité en contexte scolaire : état des lieux, implications et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 203(2), 111-130. <https://www-cairn-info.sbiproxy.uqac.ca/revue-francaise-de-pedagogie-2018-2-page-111.htm>.
- Pharand, J. (2013). Émotions, enseignement et apprentissage. Dans J. Pharand et Doucet. M. (Éds), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! : Enseignement, apprentissage et accompagnement* (pp. 10-14). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pharand, J. (2013). Des manifestations à la compréhension des émotions en contexte d'enseignement au primaire. Dans J. Pharand et Doucet. M. (Éds), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! : Enseignement, apprentissage et accompagnement* (pp. 34-60). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pianta, R. C et McCoy, S. J. (1997). The first day of school: The predictive validity of early school screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(1), 1-22
- Prenoveau, J. (2007). *Cultiver le goût de lire et d'écrire : enseigner la lecture et l'écriture par une approche équilibrée*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Prévost, N. et Morin, M.-F. (2011). Le prénom des enfants : un point de départ incontournable. *Québec français*, (162), 44-45.
- Reuter, Y. (1996). Construire la motivation. Dans Y. Reuter (Éd.), *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture* (pp. 91-104). Paris : E.S.F. éditeur.
- Reuter, Y. (1998). *Les interactions lecture-écriture (2e éd.)*. Actes du colloque Théorile-Grel. Lille. Novembre 1993. Berne, Berlin, Francfort, New-York, Paris, Vienne : Éditions scientifiques européennes.
- Routman, R. (2010). *Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Royer, N., Moreau, C. et Thibodeau, S. (2013). Aimer l'école, se sentir bien dans la classe et se trouver bon. Dans J. Pharand et Doucet. M. (Éds), *En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! : Enseignement, apprentissage et accompagnement* (pp. 16-32). Québec : Presses de l'Université du Québec



- Ryan, R.M., et Deci, E.L. (2009). Promoting self-determined school engagement. In K. R. Wentzel et A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171-195). New York: Routledge.
- Saint-Laurent, L. (2008). Différencier l'enseignement de l'écriture. Dans L. Saint-Laurent (Éd.), *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (pp. 221-259). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Snow, C. E., Burns, S., et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Newark : International Reading Association.
- Spaulding, C. L. (1992). The motivation to read and write. Dans J. W. Irwin, et M. A. Doyle (Éds), *Reading/writing connections : learning from research* (pp. 177-201). Newark : International Reading Association.
- Strickland, D. S., et Morrow, L. M. (2000). *Beginning reading and writing* [version électronique]. Newark : International Reading Association.
- Thériault, J. (1996). *J'apprends à lire... aidez-moi!* Montréal : Éditions Logiques.
- Thériault, P. (2008). *Savoirs et interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés concernant le développement de la conscience de l'écrit*. Université du Québec à Rimouski. Thèse de doctorat.
- Thériault, P. (2010). Développement de la conscience de l'écrit: interventions éducatives d'enseignantes de la maternelle quatre ans en milieux défavorisés. *McGill Journal of Education*. 45(3), 371-392.
- Thériault, P. (2015-2016). *Des pratiques de rétroaction pour supporter le développement de la compétence à écrire d'élèves du primaire lors de la rédaction du journal d'écriture libre (JELA)*. Projet de recherche inédit.
- Thériault et Normandeau. (2014). Quand écrire devient source de plaisir au primaire avec le journal d'écriture. *Vivre le primaire*, 27(1), hiver 2014.
- Torsten, H., et Postlethwaite, T. N. (1994). *The international encyclopedia of education (2e éd.)*, Vol. 1. (pp. 199-204). Exeter, Great Britain : Pergamon.
- Troia, G.A., Harbaugh, A.G., Shankland, R.K. et al. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: effects of grade, sex, and ability. *Read Writ* 26, 17-44. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- Trudeau, S. et Lyse Lapointe. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Québec : Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/3282583>

- Turcotte, C. et Gendron, A. (2017). Favoriser l'écriture pour améliorer les habiletés en lecture. *Vivre le primaire*, 30(1), hiver 2014.
- Turner, J., et Paris, S. G. (1995). How literacy task influence children's motivation for literacy. *Reading Teacher*, 48(8), 662-673.
- Vergnioux, A. (2001). Le texte libre dans la pédagogie Freinet. *Repère. Recherche en didactique du français langue maternelle*, 23, 151-168.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Viau, R. (2011). La motivation dans l'apprentissage du français (Colloque international de la SJDF Le 6 novembre 2010 à l'Université de Kyoto, Comptes rendus de colloques et de tables rondes à l'étranger et au Japon). *Revue japonaise de didactique du français*, Vol.6(1), pp. 229-241.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.