

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
LOUIS-PHILIPPE LABELLE

ATELIERS D'ÉCRITURE ET MOTIVATION

AVRIL 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

Remerciements

Merci à Caroline, sans qui cet essai serait impossible.

Merci à Priscilla, ma directrice de recherche tellement chaleureuse, motivante et flexible.

Merci à mes maitres-associés, Héliade et Gabrielle, pour leur générosité et leur ouverture.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	3
LISTE DES FIGURES	4
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGNES ET DES ACRONYMES	5
INTRODUCTION	6
CHAPITRE 1 - LA PROBLÉMATIQUE	9
1.1 LA COMPLEXITÉ DE L'ÉCRITURE	9
1.2 LA MOTIVATION À ÉCRIRE	13
1.3 PRATIQUES COURANTES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE	17
1.4 LES PRATIQUES INNOVANTES ET LES ATELIERS D'ÉCRITURE	19
CHAPITRE 2- CADRE THÉORIQUE	24
2.1 LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION	24
2.2 FONCTIONNEMENT GÉNÉRAL	26
2.3 COMPOSANTES	27
2.4 LA TDA ET LA MOTIVATION SCOLAIRE	33
2.5 LES ATELIERS D'ÉCRITURE	35
2.6 QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	39
CHAPITRE 3- MÉTHODOLOGIE	41
3.1 CONTEXTE	41
3.2 DÉROULEMENT	42
3.3 TYPE DE RECHERCHE	43
3.4 OUTILS DE CUEILLETTE DE DONNÉES ET MÉTHODE D'ANALYSE DES RÉSULTATS	44
CHAPITRE 4 - RÉSULTATS ET ANALYSE	47
4.1 SECTION A DU QUESTIONNAIRE – LES TYPES DE MOTIVATION DES ÉLÈVES	47
4.2 SECTION B DU QUESTIONNAIRE – QUESTIONS À DÉVELOPPEMENT EN LIEN AVEC LES BESOINS PSYCHOLOGIQUES	55
4.3 SYNTHÈSE	67
CONCLUSION	69
BIBLIOGRAPHIE	75
ANNEXE A – QUESTIONNAIRE 1	83
ANNEXE B – QUESTIONNAIRE 2	87
ANNEXE C- RÉSUMÉ DES ATELIERS D'ÉCRITURE	92

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Processus scriptural	p. 13
Tableau 2 : Stratégies didactiques centrées sur la motivation dans le processus d'écriture créative	p. 20
Tableau 3 : Avantages des ateliers d'écriture dans un contexte scolaire	p. 21
Tableau 4 : Résultats des questionnaires 1 - A et 2 - A du groupe 13	p. 48
Tableau 5 : Résultats des questionnaires 1 - A et 2 - A du groupe 17	p. 48
Tableau 6 : Groupe 13, section B, question 1	p. 56
Tableau 7 : Groupe 17, section B, question 1	p. 57
Tableau 8 : Groupe 13, section B, question 2	p. 59
Tableau 9 : Groupe 17, section B, question 2	p. 60
Tableau 10 : Groupe 13, section B, question 3	p. 62
Tableau 11 : Groupe 17, section B, question 3	p. 63
Tableau 12 : Groupe 13, section B, question 4	p. 65
Tableau 13 : Groupe 17, section B, question 4	p. 66

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Composantes de la compétence « Écrire des textes variés »	p. 10
Figure 2 : Résultats probants de l'enquête ÉLEF	p. 17
Figure 3 : Théorie de l'autodétermination	p. 26

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

MELS : ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport

TDA : théorie de l'autodétermination

MI : motivation intrinsèque

MEA : motivation extrinsèque autodéterminée

MEND : représente la motivation extrinsèque non déterminée

A : amotivation

INTRODUCTION

Les ateliers d'écriture créative me fascinent. Tout a commencé dans le cours « Atelier d'écriture 2 » à l'UQÀM. Je me souviens de l'atmosphère calme et introspective des cours quand on écrivait, des propositions d'écriture parfois faciles, confortables – par exemple, pasticher Proust, réveiller un souvenir fort et les impressions qu'il couve – parfois dépayantes – créer un personnage en inventant les événements marquants de sa vie d'années tirées au hasard, de façon disparate – je me souviens comme certains ateliers me jetaient dans des zones d'inconfort, sur une planète intérieure inexplorée, de moments parfois émouvants, parfois angoissants où on lisait notre texte devant tout le monde, je me souviens aussi d'incursions épatantes dans l'imaginaire d'étudiants, de moments d'écriture collaborative improbables, de « romans » collectifs et de fous rires. Nous formions une petite communauté d'auteurs naïfs liés par le goût d'écrire et d'expérimenter. C'est en songeant à ces cours, à l'origine de sentiments de plaisir et d'appartenance que je n'ai jamais éprouvés ailleurs dans mon parcours scolaire, en 20 années d'étude, que j'ai pensé à intégrer ce type d'activité dans mes classes de français. Les ateliers d'écriture créative, tellement flexibles, me semblaient être une avenue féconde pour motiver les élèves à écrire – j'avais envie de les dépayser, qu'ils sentent le potentiel de l'écriture comme mode d'expression de soi et comme moyen de voyager assis.

Ce désir me hantait déjà quand je m'imaginai dans une classe, avant mes premiers contrats – il s'est renforcé après, à la rencontre de nombreux élèves qui associent l'écriture

à un fardeau, à une tâche souvent mécanique et ennuyante. Voilà donc le point de départ de ce projet d'essai. Mon but, initialement, c'était de répondre à différentes questions qui me tiennent à cœur : comment instaurer les ateliers d'écriture pour maximiser l'engagement affectif et cognitif des élèves? Quel type de guidage ou d'accompagnement de l'enseignant favorise ce type d'engagement? Quand est-ce que les élèves aiment écrire? Quand est-ce qu'ils n'aiment pas cela? Comment rompre les préconceptions négatives sur l'écriture de certains élèves « dogmatiquement » convaincus de haïr cette tâche? Quelles expérimentations en lien avec les ateliers ont déjà été faites? Quelles sont leurs conclusions? Vu le contexte de l'essai, j'ai limité ce terrain de questionnement aux relations entre la création littéraire et la motivation à écrire des élèves. Le projet consistait à leur proposer une série d'ateliers d'écriture créative qui tient compte des conseils issus de la recherche et d'évaluer les effets de ceux-ci sur leur motivation intrinsèque.

Dans ma problématique, j'approfondis mon impression de départ comme quoi les élèves n'aiment pas l'écriture : j'examine l'état de la situation et certaines hypothèses pour l'expliquer – la complexité de l'écriture, tant au niveau de la compétence scripturale que des processus qu'elle mobilise, les pratiques courantes des enseignants en écriture et leurs perceptions sur l'écriture, ainsi que les perceptions des élèves sur leur compétence scripturale et sur la tâche d'écriture retiennent principalement mon attention. Dans le cadre théorique, j'expose une théorie motivationnelle particulièrement solide pour étayer mon expérimentation – la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan – puis je présente, dans ma méthodologie, le type de recherche, le contexte où elle s'est déroulée, ainsi que

les outils de cueillettes de données. L'essai se termine avec une analyse des résultats, une brève réflexion et des conseils pour construire des ateliers d'écriture qui fonctionnent encore mieux.

CHAPITRE 1 - LA PROBLÉMATIQUE

Il est nécessaire de renouveler les pratiques d'enseignement de l'écriture du français au secondaire afin de motiver davantage les élèves et d'améliorer leur réussite (Boultif, 2017). C'est en ce sens que dans cet essai, je chercherai à concevoir des situations d'apprentissage de l'écriture – plus précisément, des ateliers d'écriture créative – qui interpellent et motivent les jeunes, qui les amènent à s'engager de façon cognitive et affective dans leurs productions, ou mieux, qui leur font voir et sentir le potentiel libérateur de l'écriture. Dans ce chapitre, je montre en quoi le processus d'écriture et la compétence scripturale sont complexes, pourquoi l'apprentissage scolaire de ceux-ci est généralement problématique, et j'examine les pratiques courantes et les pratiques innovantes de l'enseignement de l'écriture, en quête de principes didactiques féconds pour mon expérimentation.

1.1 La complexité de l'écriture

L'écriture est une tâche complexe au niveau des processus, des compétences qu'elle exige et de la variété des familles de situation où la compétence s'exprime. Au terme de son parcours au secondaire, le finissant doit maîtriser les quatre composantes de la compétence « Écrire des textes variés » qui, elles-mêmes, se définissent par divers critères :

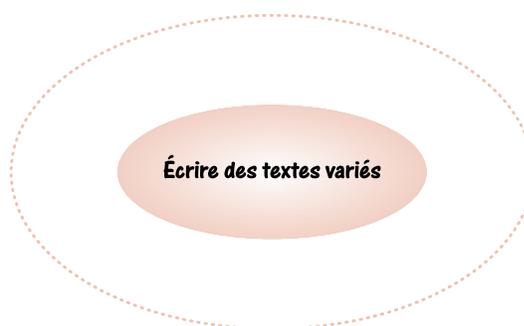


Figure 1 - Composantes de la compétence « Écrire des textes variés »

MELS, 2009, p. 54

Or, les quatre composantes de la compétence – élaborer un texte cohérent, faire appel à sa créativité, réfléchir à sa pratique de scripteur et mettre à profit des connaissances sur la langue, les textes et la culture – sont épineuses et difficiles à maîtriser pour les élèves (Grégoire, 2012). Élaborer un texte cohérent, par exemple, demande de « planifier l'écriture de son texte en fonction de la situation », de « rédiger son texte » et de « le réviser, de l'améliorer et de le corriger ». Concrètement, dans le contexte d'une évaluation d'écriture finale, cela s'avère particulièrement compliqué. L'épreuve obligatoire de français de la deuxième année du secondaire, par exemple, exige, d'une part, que l'élève s'adapte à la situation de communication, donc qu'il tienne compte du contexte d'écriture (destinataire, nombre de mots à écrire, etc.), présente une multitude d'éléments de description et de justification, utilise des ressources efficaces (un vocabulaire expressif, un titre évocateur, etc.); d'autre part, qu'il assure la cohérence de son texte en le structurant

adéquatement, en assurant la continuité du texte au moyen de substituts appropriés et en faisant bien progresser l'information (MELS, 2016). De surcroît, l'élève doit bien maîtriser le code grammatical, les règles de ponctuation et de syntaxe. La complexité de l'écriture se manifeste donc avant tout dans les nombreuses composantes de la compétence scripturale « Écrire des textes variés » telle que définit par le MELS, composantes qu'il faut acquérir et maîtriser pour réussir.

La compétence scripturale « Écrire des textes variés » telle que définie par le MELS (2009) se manifeste dans des situations d'écriture qui rentrent dans des « familles de situations » (quatre dans le programme du 1^{er} cycle, trois dans celui du 2^e cycle) que les élèves étudient de plus en plus en profondeur au cours de leur cheminement au secondaire. Dans le programme du 1^{er} cycle (MELS, 2009a), la première famille consiste à informer en élaborant des descriptions; la deuxième famille consiste à appuyer ses propos en élaborant des justifications; la troisième famille consiste à inventer des intrigues en élaborant des récits; la quatrième famille, c'est expérimenter divers procédés d'écriture en élaborant des textes inspirés de repères culturels. Dans le programme du 2^e cycle, la première famille consiste à informer e élaborant des descriptions et des explications; la deuxième, appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations; la troisième, créer en élaborant des textes littéraires (MELS, 2009b). En bout de route, les attentes sont hautes (Roy-Mercier, 2013) : on s'attend à ce que le finissant soit capable d'écrire avec aisance et discernement dans une multitude de familles de situations en

tenant compte du destinataire, du contexte de communication et des conditions de réalisation.

Par ailleurs, l'écriture est une tâche particulièrement complexe qui mobilise divers processus sur les plans affectif, cognitif et sensori-moteur (Brun-Hémin, Velay, Beecham et Cariou, 2012). Sur le plan affectif, elle mobilise le scripteur dans toute sa complexité identitaire et psychologique, comme ses affects, ses attitudes, sa motivation ainsi que son image de lui-même (Viardo, 2017). Sur le plan cognitif, écrire déclenche une multitude de décisions, d'opérations mentales, d'actions et de réactions (par exemple, gérer l'ordre des idées, leur développement, leur pertinence, le choix des mots, de la syntaxe, etc.) qui se succèdent et coïncident, provoquant des questions, des réponses et des réajustements où la mémoire de travail, la mémoire à long terme et certains processus cognitifs comme l'interprétation de texte, la réflexion et la production de texte (Hayes, 1996) sont convoqués. Ces modes de traitement de l'information, ensemble, sont exigeants, même pour le scripteur expert (Grégoire, 2012), si bien que le processus d'écriture peut susciter une surcharge cognitive. Sur le plan sensori-moteur, l'écriture exige la maîtrise d'une posture, des gestes précis et coordonnés, une graphomotricité, l'automatisation des gestes et de l'alignement des mots et la gestion de la page (Lavoie, Morin et Labrecque, 2015). Ces trois plans s'enchevêtrent et rendent le processus d'écriture encore plus complexe et exigeant.

L'écriture est donc une tâche difficile à acquérir par sa complexité parce qu'elle sollicite toutes les composantes de la compétence, se décline dans trois ou quatre familles de

situations ayant chacun ses caractéristiques et demande l'acquisition d'une kyrielle de connaissances (MELS, 2006) ou, pour le dire autrement, parce qu'elle mobilise de nombreuses ressources (affective, cognitive, physique). À cela s'ajoutent les hautes attentes à la fin du secondaire (Roy-Mercier, 2013). Nous verrons que la complexité de l'écriture et son apprentissage ardu ne seraient pas sans lien avec la faible motivation à écrire des élèves au secondaire.

1.2 La motivation à écrire

Dans le modèle du processus scriptural de Hayes (1996), l'environnement de la tâche et l'individu englobent d'autres éléments et s'influencent l'un l'autre; à l'intérieur de chacun d'eux interagissent diverses dimensions :

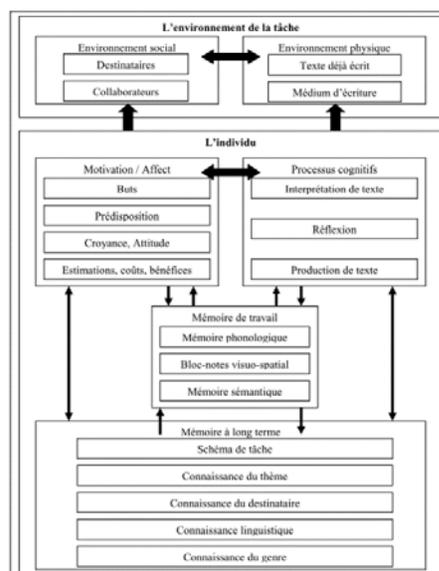


Tableau 1 – Processus scriptural

Hayes, 1996, p.4.

Chez l'individu, *motivation*, mémoire à long terme, mémoire de travail et processus cognitifs s'influencent les uns les autres. La motivation renvoie aux conceptions que l'élève a de sa propre compétence et aux perceptions qu'il a de la tâche (Viau, 1998). Elle est essentielle à l'apprentissage, puisque l'échec ou la réussite scolaire dépend grandement de la valeur et du sens que les élèves accordent aux expériences scolaires; aussi, les performances des élèves sont liées à l'utilité et à l'importance que les élèves accordent à l'écrit et à son apprentissage en contexte scolaire (Rondier, 2004). Ces perceptions et ces conceptions les amèneront à être motivés ou pas, puis à s'engager, avec plus ou moins d'ardeur, dans la tâche. Plus les élèves scripteurs ont une perception positive de leur compétence et de la valeur de la tâche, plus ils s'y donnent (Viau, 1998). Quatre éléments entrent aussi en jeu dans la dimension motivationnelle du modèle : les buts, soit la conscience de la valeur de la tâche ; les prédispositions, soit la capacité à réaliser la tâche, directement en lien avec la perception de compétence de l'élève ; les croyances et attitudes par rapport à la tâche ; les estimations des coûts et bénéfices, soit le « calcul » personnel réalisé afin de finir la tâche le plus vite possible sans encombre (Aihlaud, 2016).

Les perceptions des élèves du secondaire sur leur propre compétence à écrire ne sont guère rassurantes. Selon Viau (1998), en moyenne, la perception de compétence des élèves dans le passage du primaire au secondaire chute de 3,73 sur 5 à 3,46; elle varie ensuite, au cours du secondaire, entre 3,30 et 3,61. Certains, comme Pajares, Valiante et Cheong (2006) abondent dans le même sens : une chute abrupte de la perception de compétence en

écriture a lieu entre le primaire et le secondaire. Les élèves arrivent au secondaire en croyant en leur compétence scripturale, mais cette croyance décline dans les mois qui suivent, remise en question par des tâches d'écriture plus difficiles et des exigences plus élevées.

De leur côté, les élèves en difficulté perçoivent souvent l'apprentissage de l'écriture comme un parcours à obstacles difficilement franchissable, sinon infranchissable (Boultif, 2017). Mobiliser ses connaissances antérieures, ses savoirs et ses compétences ainsi que ses outils métacognitifs est une tâche complexe suscitant une surcharge cognitive qui les désespère, si bien que leur perception d'efficacité, face à la tâche, baisse radicalement (Troia, 2012). Il peut en résulter un désengagement progressif de la tâche.

La perception des élèves de la tâche d'écriture ne semble pas meilleure : les élèves ont souvent une perception négative de l'apprentissage du français écrit (Alvermann, 2002). Je l'ai constaté notamment sur le terrain, en début d'année, dans un contrat d'enseignement à temps plein en français au secondaire: dans un atelier d'écriture où les élèves dressaient un portrait d'eux-mêmes comme scripteurs, la majorité affirmait ne pas aimer écrire. Similairement, Bilodeau (1994) affirme que les enseignants et les élèves ont des perceptions négatives de l'acte d'écrire : ils le voient comme une technique à appliquer. L'écriture ne serait qu'un acte utile et pragmatique en lien avec des objectifs d'apprentissage et de savoir-faire, et non un mode d'expression qui permet de s'épanouir comme individu. D'autres sont paralysés par la peur de faire des fautes, comme si écrire signifiait faire ou ne pas faire des fautes (Maga et Méron, 2003) : en ce sens, c'est l'aspect

frustrant de l'écriture qui ressort chez les élèves; ils perçoivent celle-ci comme un processus long, confidentiel et fastidieux nullement ludique.

Cordoso et Pereira (2015), qui ont étudié les perceptions des adolescents sur l'écriture à partir de la dualité écriture scolaire et extrascolaire, affirment que les adolescents perçoivent l'écriture de quatre façons générales : 1. L'écriture pour créer avec l'imagination; 2. Pour raconter, en parlant de soi; 3. Pour prouver que l'on sait, pour être évalué; 4. Pour retranscrire/ recopier des notes. Les deux premières façons renvoient à ce que les auteurs nomment l'écriture-production, et les deux suivantes, à l'écriture-reproduction. Or, leur recherche montre que « la prédominance d'une *écriture-reproduction* à l'école apparaît de façon évidente dans les discours des élèves (...) au détriment d'une *écriture-production* ». Autrement dit, c'est l'écriture-reproduction, que les élèves associent à la répétition et à la monotonie, qui prédomine en contexte scolaire.

La compétence scripturale a un impact majeur sur les cours de français *et* sur le parcours scolaire des élèves; or, l'apprentissage de l'écriture est difficile, complexe, et motive peu les élèves, qui perçoivent souvent la tâche d'écriture et leur compétence scripturale de façon négative. Bien que la situation soit complexe, les pratiques courantes d'écriture mises en œuvre par les enseignants de français s'avèrent une piste fertile à explorer pour endiguer ce problème.

1.3 Pratiques courantes de l'enseignement de l'écriture

L'enquête ÉLEF, dirigée par Suzanne-G. Chartrand (Chartrand et Lord, 2010), porte sur la manière dont les enseignants de français québécois conçoivent la compétence scripturale. La figure suivante présente un graphique et un tableau résumant les résultats de l'étude.

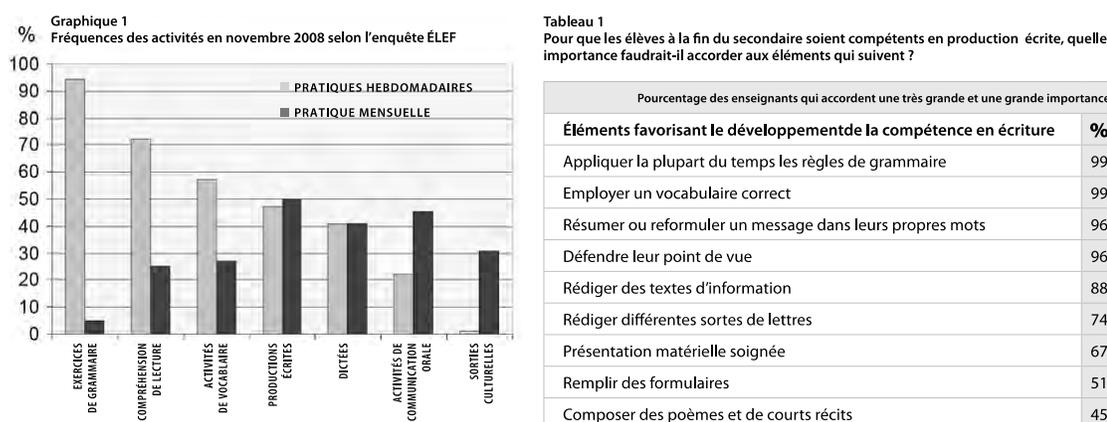


Figure 2 – Résultats probants de l'enquête ÉLEF
Chartrand et Lord, 2010

À la question « En novembre [2008], à quelle fréquence avez-vous fait faire à vos élèves les activités qui suivent ? », seule la moitié des enseignants ont répondu qu'ils faisaient écrire leurs élèves de façon hebdomadaire, l'autre moitié les faisant écrire de façon mensuelle. L'activité la plus populaire fut la grammaire – malgré les recommandations du MEQ (2007), qui suggère de faire écrire souvent les élèves et d'intégrer la grammaire dans d'autres activités – suivie de la compréhension de lecture et des activités de vocabulaire. Ensuite, on leur a posé deux questions : 1) Quel énoncé décrit le mieux ce qu'est pour

vous « bien écrire »?¹; 2) Pour que les élèves à la fin du secondaire soient compétents en production écrite, quelle importance faudrait-il accorder aux éléments qui suivent (voir Figure 2) ? Résultats : « Bien écrire, c'est d'abord *se faire comprendre*, alors que pour 36 % d'entre eux, c'est surtout *ne pas faire d'erreurs*. Pour 99 % des enseignants, pour être compétent en écriture, il faut d'abord *appliquer la plupart du temps les règles de grammaire et employer un vocabulaire correct*, comme le montre le tableau 1. » Les résultats de l'enquête sont révélateurs: en écriture, l'accent est mis sur les aspects grammatical et lexical de la langue; on propose aux élèves une vision de la langue formelle. Dès lors, il n'est pas surprenant que tant d'élèves associent l'écriture à la peur de faire des fautes.

Dans les classes de français au secondaire, l'importance du produit de l'acte d'écriture l'emporte souvent sur celle du processus et du contexte d'écriture, et ce, même si plusieurs facteurs individuels et contextuels affectent le développement de la compétence scripturale (Boultif, 2017). Il en découle qu'on favorise « les compétences linguistiques et la norme orthographique, avec focalisation sur des typologies textuelles fonctionnelles de types argumenter, décrire et expliquer avec l'évacuation des aspects de créativité liés à la compétence scripturale qui font le lien entre plaisir d'écrire et motivation à écrire » (Boultif, 2017, p. 17). Le compte-rendu de l'enquête ÉLEF ci-dessus illustre ce constat. On utilise surtout l'écriture pour évaluer les élèves; on élimine souvent la composante créative; on met plutôt l'accent sur les problèmes linguistiques de la maîtrise de la langue

¹ J'aurais voulu décrire les choix d'énoncés proposés, mais ils ne sont pas décrits dans l'étude.

et sur certaines caractéristiques de la compétence scripturale, comme l'orthographe et la syntaxe (Aden, 2009). Également, la perception de compétence de l'élève, les éléments du contexte social et psychologique, la valeur donnée à l'écrit et à la motivation sont peu considérés (Boutlif, 2017).

Bref, encore aujourd'hui, en dépit des recommandations issues de la recherche, l'écriture est souvent enseignée dans un contexte rigide où l'accent est mis sur les aspects formels de la langue; il faut respecter la norme, ne pas la détourner, autrement, les jeunes sont sanctionnés (Hidi et Boscolo, 2007). Pourtant, l'engagement des élèves gagnerait à être non seulement cognitif, mais aussi social, affectif et même physique (Maga et Méron, 2003). L'importance transdisciplinaire de la compétence scripturale, le manque de motivation à écrire des élèves, les pratiques didactiques trop souvent axées sur la règle plutôt que l'engagement personnel et la créativité, tout cela m'aiguille vers une réflexion sur les pratiques innovatrices en écriture, en quête de moyens pour motiver les jeunes, pour les engager de façon cognitive et affective, pour renverser leurs préconceptions négatives sur l'écriture ou sur leur compétence scripturale, pour passer de l'écriture-reproduction à l'écriture-production.

1.4 Les pratiques innovantes et les ateliers d'écriture

Plusieurs chercheurs et enseignants ont essayé de renouveler les pratiques d'écriture en contexte scolaire afin de motiver authentiquement les jeunes. Les chercheurs recommandent notamment d'enseigner explicitement les étapes de la production de textes

et les processus métacognitifs sous-jacents (Graham et Harris, 2005), de modéliser ces différentes étapes, de lire les textes produits et de permettre aux élèves de discuter, avec l'enseignant et leurs pairs, sur les textes et les difficultés rencontrées (Boultif, 2017), de laisser chaque scripteur évoluer à son rythme (Graham, 2006), de prendre en compte la plupart des dimensions de la tâche pour exploiter la compétence scripturale dans son ensemble (Bucheton, 2014). Pereira (2008) recommande, de son côté, de centrer les nouvelles pratiques sur le processus d'écriture, la finalité de l'écriture et de valoriser l'expression de soi par le texte libre, par exemple. Ménard (1990) synthétise de nombreuses recommandations fécondes que je compte exploiter pendant mon expérimentation:

- Expliquer la tâche oralement, avec, si possible un support écrit, et formuler des consignes claires et précises;
- Présenter des modèles d'écriture aux élèves pour les guider;
- Prévoir un temps de consultation au début de la tâche d'écriture pour répondre aux questions éventuelles des élèves;
- Stimuler la créativité en partant des **connaissances expérientielles** des apprenants;
- Commencer le travail en classe afin que les élèves puissent reformuler les consignes et éventuellement poser des questions sur la tâche à effectuer;
- **Partager le travail d'écriture en cinq étapes (élaboration des idées, planification, rédaction, révision/réécriture, diffusion), à compléter une à la fois ou de façon itérative, en encourageant le retour sur les étapes antérieures à la lumière de l'étape actuelle;**
- **Préparer les élèves à la préécriture à l'aide de techniques de relaxation dans le but de favoriser l'incubation dans le processus créatif (WELLS, 1996);**
- **Proposer des activités de préécriture comme le dessin et la lecture, et favoriser des tâches heuristiques écrites telles que le journal de bord, la carte d'exploration et l'écriture libre, de manière à faire émerger les idées, clarifier la pensée et briser l'habitude de ne considérer que le premier jet; Voir techniques d'écriture créatives**
- Demander plusieurs brouillons et s'assurer que l'écrivain reçoive des rétroactions verbales formatives;
- Solliciter un pair pour qu'il donne une rétroaction orale ou écrite sur les travaux d'écriture réalisés;
- Organiser la publication des meilleurs textes dans différents milieux: livre de classe, journal étudiant ou bulletin du collège. .

Tableau 2 – Stratégies didactiques centrées sur la motivation dans le processus d’écriture créative

Ménard, 1990. Trouvé dans Vanasse et Noël-Gaudreault, 2004

Concrètement, ces recherches se traduisent par toutes sortes d’initiatives innovatrices comme le cahier d’écrivain (Lebrun et Giglio, 2016), les cercles d’auteur (Tremblay, Turgeon et Gagnon, 2020), la réécriture (Boily et Beaudry, 2017), les jeux poétiques et les ateliers d’écriture (Delamotte, 2016).

Des diverses pratiques innovatrices, l’atelier d’écriture se démarque. Il permet de construire un savoir-écrire personnel et d’objectiver les acquis cognitifs (Lavigneur, 1988), mais aussi, il favorise un engagement affectif et stimule la motivation intrinsèque des élèves. Voici un résumé, dans le tableau 3, des avantages de l’atelier d’écriture dans un contexte scolaire.

<i>Avantages des ateliers d’écriture dans un contexte scolaire</i>
Plan pédagogique et cognitif
<ul style="list-style-type: none"> - Meilleure acquisition de l’écrit, amélioration de sa qualité et du développement de l’imaginaire des élèves (Troia, 2011) ; - Développement de stratégies d’écriture (Vanasse, 2004) ; - Travailler certaines notions de français de façon directe ou indirecte; - Porter un regard méta-cognitif sur ses productions, tant sur le contenu que le processus grâce au retour critique;

<ul style="list-style-type: none"> - Faire revivre le langage comme matière polysémique, comme forme détachée du sens qu'on peut travailler en soi (Lavigueur, 1988); - Possible intégration des TIC.
Plan socioaffectif
<ul style="list-style-type: none"> - Développer son autonomie et son intégrité personnelle, psychologique et ontogénétique (Vanasse, 2004); - Se découvrir soi-même, repérer et repousser ses limites (Vanasse, 2004); - Dans le même sens, susciter des situations de déséquilibre affectif propices à une remise en question de ses représentations (Tramoy, 1999); - Retrouver le plaisir d'écrire : évolution positive de l'attitude des élèves vis-à-vis de l'acte scriptural et sur leurs propres performances de scripteurs (Troia, 2011) ; - Stimule la motivation intrinsèque et l'engagement (Hagood, 2010) ; - Interactions et partage d'expériences, « communication intime » (Lavigueur, 1988).

Tableau 3 – Avantages des ateliers d'écriture dans un contexte scolaire

L'extraordinaire versatilité de l'atelier d'écriture créative, conjuguée aux différents avantages, justifie pourquoi, dans le cadre de cet essai, j'ai choisi cette approche pour répondre aux problèmes de manque de motivation des élèves en écriture et tenter, sous cet angle, de « réparer » le rapport des élèves à l'écriture. Comme plusieurs auteurs, je suis

convaincu qu'il s'agit d'une approche fertile pour raccrocher les élèves et les engager de façon cognitive et affective.

La compétence scripturale est à la fois très importante et très complexe à apprendre, c'est pourquoi il est nécessaire de renouveler les pratiques d'apprentissage de l'écriture pour motiver et engager davantage les élèves. Plusieurs pratiques innovantes ont été proposées en ce sens – j'ai choisi les ateliers d'écriture créative dans le cadre de mon expérimentation en classe qui fait l'objet de cet essai. Dans le prochain chapitre, j'expliquerai et décrirai les composantes de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2008), qui étayeront mon expérimentation.

CHAPITRE 2- CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, j'expliquerai pourquoi j'ai choisi la TDA (théorie de l'autodétermination) comme clé de voûte du cadre théorique, j'expliquerai son fonctionnement général et ses composantes, puis je présenterai des conseils pratiques pour augmenter la motivation intrinsèque issus de la recherche. Ensuite, je définirai les ateliers d'écriture et montrerai comment les instaurer. Le chapitre se conclura sur la question et les objectifs de recherche.

2.1 La théorie de l'autodétermination

Dans cet essai, je cherche à m'inspirer des pratiques innovantes de l'enseignement de l'écriture afin de motiver les élèves à écrire et de les amener à s'engager de manière cognitive et affective dans leurs productions. La TDA (théorie de l'autodétermination), une théorie solide et fiable corroborée par d'innombrables études qui touchent à de nombreux domaines comme l'éducation, la parentalité, le travail, les soins de santé, l'amitié, les sports, semble bâtie sur mesure pour m'aider à réaliser cet objectif et pour comprendre les problèmes de motivation des élèves en écriture. En effet, les conseils issus des nombreuses recherches sur la TDA, que je décrirai plus loin dans le chapitre, donnent des résultats et des pistes d'action concrètes pour favoriser la motivation intrinsèque, ce qui est une clé pour répondre au problème de la motivation à écrire. Il faut savoir que la motivation intrinsèque est associée à « une plus grande persistance, à des sentiments plus

positifs, à une performance accrue et à une meilleure santé mentale » (Marx, 2010, p. 104). Comme le résumait Ryan et Deci (2008, p. 27), « on a constaté, par exemple, que la motivation autonome favorise une meilleure compréhension conceptuelle (Grolnick et Ryan, 1987), de meilleurs résultats scolaires (Black et Deci, 2000), une créativité accrue (Koestner, Ryan, Bernieri, et Holt, 1984) et une plus grande persistance dans les activités scolaires et sportives (Vallerand et Bissonette, 1992). » Les pistes d'action concrètes issues de la recherche sur la TDA, aisément transposables dans le contexte de mon expérimentation, sont prometteuses, testées et approuvées.

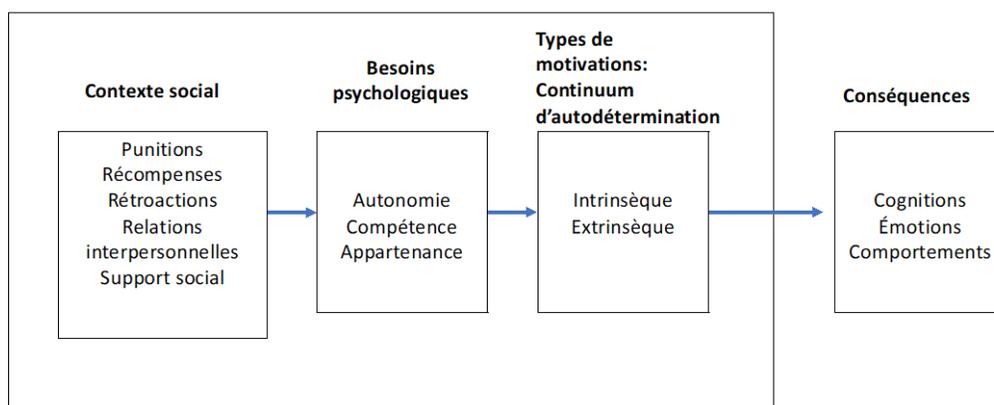
En plus d'offrir des clés pour construire des ateliers d'écriture qui permettent aux élèves de s'approcher d'une motivation intrinsèque, ce modèle permet d'évaluer les formes de motivations attachées à l'écriture des élèves, donc d'évaluer, sous un angle motivationnel, les pratiques d'écriture des élèves, ce qui sera très utile pour évaluer la motivation à écrire des élèves avant et après l'expérimentation.

Enfin, ce modèle me semble particulièrement intéressant et pertinent, car il déborde la question du rendement scolaire pour toucher aussi à celle du bien-être psychologique et de l'accomplissement de soi, ce qui, dans un contexte où les élèves ont des préconceptions négatives de l'écriture scolaire, la voyant souvent comme une « écriture-reproduction » dépourvue de sens et déconnectée de leur vie (Cordoso et Pereira, 2015), me semble une voie intéressante pour motiver les jeunes et les engager de façon cognitive et affective. Les prochaines sections expliquent le fonctionnement général du modèle et décrivent ses composantes.

2.2 Fonctionnement général²

La TDA présuppose que l'humain désire naturellement la santé et le bien-être, si bien qu'il cherche à agir d'une façon curieuse, intéressée et motivée intrinsèquement qui satisfait ses besoins psychologiques (Deci & Ryan, 2008). La motivation humaine innée est intrinsèque, mais « tout évènement, comme une récompense ou l'approche interpersonnelle d'un individu, peut l'affecter » (Vallerand & Thill, 1993; cité dans Marx, 2010, p. 69). Conséquemment, la TDA cherche à montrer ce qui stimule ou diminue la motivation intrinsèque, la transformant en motivation extrinsèque, voire en amotivation; elle cherche à identifier les facteurs sociaux et environnementaux qui affectent la motivation intrinsèque.

La théorie de l'autodétermination



² Cette partie est inspirée de l'analyse critique de la théorie de l'autodétermination de Marx (2010).

Figure 3 - Théorie de l'autodétermination

Deci et Ryan, 2000

La figure 3 présente la théorie de l'autodétermination. Le fonctionnement de la TDA est structuré autour de quatre composantes interreliées : le contexte social, les besoins psychologiques, les types de motivation et ses conséquences. C'est une théorie essentiellement dynamique : le contexte social affecte le degré de satisfaction des besoins psychologiques (compétence, appartenance et autonomie) qui, eux, affectent le degré d'autodétermination ressenti. De là découle un certain type de motivation qui engendre, à son tour, des conséquences comportementales, cognitives et émotives dont l'intensité, la persistance, l'orientation et le déclenchement diffèrent en fonction du type de motivation généré. Pour résumer, le sens perçu de l'expérience en lien avec l'effort pour satisfaire des besoins psychologiques entraîne un type de motivation qui entraîne, aussi, un résultat comportemental (Deci et Ryan, 2000). Dans la prochaine section, j'expliquerai chaque composante du modèle.

2.3 Composantes

Le contexte social, c'est l'environnement où la personne évolue, c'est-à-dire les relations interpersonnelles, le support social et les rétroactions. L'humain perçoit le contexte social de façon positive ou négative – positive s'il favorise l'autonomie, négative, s'il semble contrôlant. Il importe, ici, de définir le concept d'autonomie : « [l']autonomie implique de se comporter de façon volontaire et d'avoir une expérience de choix. » (Gagné & Deci, 2005, cité dans Marx, 2010, p. 78). En un mot, c'est choisir en fonction de sa volonté.

Aussi, l'autodétermination, au sens général, est la liberté de choix (Deci & Ryan, 2008). Elle s'oppose au contrôle, processus de soumission, absence de choix dans l'engagement de la tâche. Ainsi, un support social ou des relations interpersonnelles qui favorisent l'autonomie permettent aux individus de faire un choix sur leurs comportements et d'avoir de l'initiative (Philippe & Vallerand, 2008); inversement, le support social nuit à l'autonomie s'ils sont perçus comme contrôlant. De la même façon, la rétroaction peut être positive : elle encourage la personne à l'aide d'une information non contrôlante, efficace, aidante afin que l'individu devienne plus compétent pour réaliser l'activité (Marx, 2010). Mais elle peut aussi être perçue négativement : des individus surveillés, récompensés, punis ou évalués par leur contexte social ont tendance à se sentir plus contrôlés. De façon plus générale, le contexte social affecte non seulement le besoin d'autonomie, mais aussi les besoins d'appartenance et de compétence.

Tous les comportements humains cherchent à répondre à trois besoins psychologiques universels et fondamentaux, sans quoi on ne peut se développer, s'actualiser et se sentir bien : l'autonomie, la compétence et l'appartenance (Deci et Ryan, 1985, cité dans Marx, 2010). Ne pas combler ces besoins empêche la croissance psychique de l'individu.

L'individu satisfait le besoin d'autonomie quand ses valeurs, intérêts, préférences et désirs guident ses comportements. Ce besoin renvoie à la perception d'agir librement, de faire ses choix, au sentiment d'être à la source de ses actions, si bien que l'individu est en accord avec elles et il les assume entièrement. Ce sentiment d'autonomie fonde la motivation

intrinsèque et mène à l'autodétermination : être à la fois l'acteur principal et le responsable de ses actions.

Le besoin de compétence renvoie au désir d'agir efficacement avec son environnement et d'exercer ses habiletés et capacités. Précisément, c'est le sentiment d'être efficace par rapport au but qu'on se fixe soi-même (Ryan et Deci, 2000). Il s'actualise par la poursuite et la maîtrise de défis optimaux. À noter que ce besoin se rapproche du concept de perception d'efficacité personnelle (*self efficacy expectancies*), qui renvoie au jugement qu'un individu porte sur lui-même et sur sa capacité à affronter une situation donnée (Sherer et al., 1982).

Le besoin d'appartenance renvoie aux liens émotifs de proximité et d'attachement avec les autres. En d'autres mots, il renvoie à la perception d'être lié de façon significative aux autres et d'être accepté par eux, si bien que l'individu puisse s'identifier à leurs valeurs et comportements (Deci et Ryan, 2008). Il implique des contacts positifs et fréquents et une stabilité et continuité dans les relations.

La satisfaction de ces besoins a une importance capitale dans la TDA. Il y a une correspondance directe entre le degré de satisfaction des besoins, le niveau d'autodétermination ressenti et le type de motivation produit (Deci et Ryan, 2008). Ainsi, un environnement qui répond à ces besoins engendre des formes de motivation plus positives, plus autodéterminées. Cette thèse, fertile pour motiver les élèves à écrire, sera le socle de mon expérimentation.

Il importe avant tout de rappeler que la motivation renvoie aux forces internes (intrinsèques) ou externes (extrinsèques) qui poussent la personne à penser, à évoluer, à agir (Deci et Ryan, 2008). La TDA distingue des types de motivation dans un continuum. Celles-ci sont des nuances entre les deux « extrêmes » : l'amotivation et la motivation intrinsèque. À chaque type de motivation correspondent une régulation et une orientation de la motivation. Le tableau 6 illustre trois formes de motivations (amotivation, motivation extrinsèque et motivation intrinsèque) qui correspondent à divers degrés d'autodétermination, de types de régulation et de qualité de motivation (contrôlée ou autonome). Dans les prochaines lignes, j'examinerai ces formes de motivation et leurs caractéristiques.

L'amotivation, c'est l'absence de motivation. Nul intérêt envers la tâche (motivation intrinsèque), les avantages ou désavantages qu'elle peut engendrer (motivation extrinsèque). L'amotivation provient parfois du fait que la personne se sent incompétente à accomplir la tâche ou ne s'attend pas à obtenir le résultat escompté (Ryan & Deci, 2000). Elle ne voit pas la relation entre ses actions et les résultats produits, comme si ceux-ci venaient de facteurs indépendants de sa volonté (Vallerand & Thill, 1993, cité dans Marx, 2010). L'individu réalisera tout au plus l'action de façon mécanique.

La motivation extrinsèque consiste à accomplir l'action pour une raison externe à l'activité elle-même, c'est-à-dire pour une raison instrumentale. La personne agit alors pour obtenir une conséquence agréable ou pour éviter une conséquence désagréable, guidée par le principe hédoniste : va vers les conséquences positives, évite les conséquences négatives.

L'accent est donc mis sur le résultat de l'action plutôt que l'action elle-même. Comme le montre le tableau 4, elle peut être plus ou moins autodéterminée, plus ou moins contrôlée ou autonome en fonction de son type de régulation. Les types de régulation représentent diverses nuances dans le continuum reliant les deux extrêmes que sont l'amotivation et la motivation purement intrinsèque :

-La régulation externe : c'est la plus contrôlée, la moins autodéterminée; l'individu agit que pour obtenir des récompenses ou éviter des punitions. Par exemple, un élève va à un cours que pour passer.

-La régulation introjectée : cette régulation est aussi contrôlée, mais internalisée en partie. La personne souhaite éviter ou obtenir une conséquence interne positive ou négative, comme l'ennui, la culpabilité, la honte ou l'anxiété. Par exemple, un élève prépare son exposé pour ne pas avoir honte devant ses collègues.

-La régulation identifiée : celle-ci se situe à cheval entre la motivation contrôlée et autonome : la personne réalise l'activité, car elle a compris et accepté son importance. Elle s'identifie à elle et se sent moins sous pression, même si elle ne provient pas d'elle.

-La régulation intégrée : c'est la plus autonome des régulations: la personne a assimilé les régulations identifiées, si bien qu'elle l'intègre dans son propre système de valeurs (Ryan et Deci, 2000). Elle a intériorisé les valeurs en lien avec l'activité, bien qu'elle ne réalise

pas l'activité pour le plaisir en soi, partant de son intérêt propre, contrairement à la motivation intrinsèque.

-La motivation intrinsèque provient de soi, de nos forces internes; elle résulte de l'intérêt, du plaisir et du défi vécus en réalisant une activité (Deci et Ryan, 1985). Elle se déclenche quand on agit *volontairement* avec un sentiment de choix (Deci et Ryan, 2008). Quand une personne est motivée de façon intrinsèque, elle s'intéresse à son activité et y cherche des défis optimaux, si bien que l'activité elle-même devient une source de gratification. Elle n'agit pas pour des raisons instrumentales, par obligation, elle agit pour réaliser l'activité en soi, qui devient une expérience positive associée à l'expansion des capacités (Ryan et Deci, 2000).

La TDA montre essentiellement que, pour motiver les élèves à écrire, il importe de susciter le plaisir d'écrire, dans l'espoir d'engendrer de la motivation intrinsèque ou une forme de motivation voisine, comme la régulation autonome. Aussi, cette théorie montre que tenir compte des besoins de compétence, d'appartenance et d'autonomie sont des voix pédagogiques intéressantes pour maximiser le bien-être, donc la motivation des élèves, et ce, dans toutes les situations d'apprentissage. Dans la prochaine section, je propose un compte-rendu des recherches sur la TDA et l'univers scolaire en résumant les conseils pour stimuler la motivation intrinsèque qui en sont issus.

2.4 La TDA et la motivation scolaire

Le but de mon expérimentation, c'est de susciter le plaisir d'écrire chez les élèves, qu'ils s'engagent de façon cognitive et affective et réussissent mieux en écriture, cette tâche complexe, souvent malaimée des élèves. Il est pratiquement impossible d'être motivé de façon intrinsèque pour toutes les activités d'apprentissage, mais l'être de façon autonome, c'est possible (Deci et Ryan, 2008). Sous cette optique, je propose un panorama de conseils pratiques pour stimuler la motivation intrinsèque et le bien-être psychologique des jeunes issus d'écrits sur la question. Je m'inspirerai de ces conseils pour construire les ateliers d'écriture.

Alors, comment favoriser la motivation autonome ou intrinsèque? L'enseignant peut agir sur le contexte social de l'élève, sur ses besoins psychologiques et sur ses types de motivation dans l'espoir d'augmenter le niveau d'autodétermination ressenti (contrôlé ou autonome) ou de susciter de la motivation intrinsèque et du bien-être.

On peut agir sur le contexte social en offrant, par exemple, un environnement, des rétroactions, un support social qui supportent l'autonomie, ainsi qu'en encourageant des relations interpersonnelles qui la favorisent (Deci et Ryan, 2008). Un environnement qui permet à l'élève de faire un choix sur ses comportements et d'avoir de l'initiative supporte l'autonomie et favorise l'autodétermination. Ainsi, l'enseignant, comme personne d'autorité importante aux yeux de l'élève, soutient l'autonomie quand, au lieu d'adopter une perspective axée sur les contraintes, il « se rallie aux objectifs d'un autre individu en

adoptant son point de vue, [...] il encourage à prendre des initiatives, à faire des choix, [il est] à l'écoute de ses réflexions, de son questionnement et de ses entreprises, [il fait en sorte] que l'élève essaie de résoudre des problèmes par et pour lui-même. » (Deci et Ryan, 2008, p. 29) La rétroaction positive, aidante, non contrôlante, qu'elle vienne de l'enseignant ou des pairs, est un élément qui aide l'élève à se sentir compétent en écriture et qui favorise aussi l'autodétermination; au contraire, la rétroaction négative, perçue comme contrôlante, plombe le sentiment de compétence. Les récompenses, de leur côté, diminuent la motivation intrinsèque (Deci, Koestner et Ryan, 1999), à moins d'être offertes dans « une ambiance ouverte et encourageante qui favorise l'autonomie de la personne » (Deci et Ryan, 2008, p. 26). En deux mots, tout ce que l'élève perçoit comme étant contraignant, tout ce qui l'amène à se sentir récompensé, surveillé, évalué par son contexte social provoque une pression, un sentiment de contrôle qui amoindrit la motivation intrinsèque.

Proposer les meilleures conditions pour répondre aux besoins psychologiques des élèves est une voie impériale pour augmenter l'autodétermination. Favoriser les ressources motivationnelles internes, utiliser un langage informatif plutôt que contrôlant, encourager à faire des choix sans mettre de pression, donner les raisons justifiant le comportement, faire preuve d'empathie et reconnaître les émotions négatives impliquées (Deci, Eghari, Patrick et Leone, 1994) aide à combler le besoin d'autonomie. Proposer des défis optimaux et flexibles, communiquer des attentes claires et des façons concrètes d'atteindre les buts, fournir une rétroaction informative, spécifique qui permet l'amélioration,

favoriser une perception de compétence et d'autocontrôle élevé (Ryan et al., 1994, cité dans Marx, 2010) aide à satisfaire le besoin de compétence. Instaurer un esprit de communauté, prendre soin de l'autre, développer des liens affectifs et authentiques axés sur la bienveillance, plutôt que d'échanges réciproques, accepter l'autre comme il est, apprendre dans un climat d'encouragement et d'ouverture contribue à créer un sentiment d'appartenance (Deci et Ryan, 2008).

2.5 Les ateliers d'écriture³

L'extraordinaire versatilité de l'atelier d'écriture créative, combinée à ses nombreux avantages (voir chapitre 1.4), justifie pourquoi j'ai misé sur cette activité pour répondre au problème de motivation à l'écriture des élèves. Ici, je me limiterai à expliquer brièvement ce que sont les ateliers d'écriture et comment les mettre en branle.

Un atelier d'écriture est, par définition, un espace collaboratif où l'on fabrique des textes accompagné par un intervenant qui propose une forme d'écriture (Plantier, 2010). Louise Michel, une militante anarchiste, fut une des premières à les utiliser – son but était d'aider les Carnaques, en Nouvelle-Calédonie, à défendre leurs droits et à promouvoir leur culture (Demare, 2011). Freinet, avec ses « textes libres », et Queneau, cofondateur de l'OULIPO (Ouvroir de Littérature Possible), ont également contribué à leur évolution.

³ Cette section s'inspire abondamment d'un travail réalisé dans le cadre du cours DID6008 – Didactique et stratégies pédagogiques réalisé à l'UQTR en hiver 2020.

L'atelier d'écriture est remarquable par sa polyvalence : il s'adapte à une multitude d'objectifs pédagogiques, artistiques, communautaires, psychologiques, philosophiques. On l'utilise, par exemple, comme outil thérapeutique en art-thérapie, comme outil de développement de soi et de quête existentielle dans l'univers carcéral (Leclerc, 2000). Aussi s'adapte-t-il à une multitude de publics: les enfants qui ne savent ni lire ni écrire⁴, les adolescents en pleine quête identitaire, les personnes en crise (deuil, impasse existentielle, rupture amoureuse, événements difficiles, thérapie, déracinement entraîné par l'immigration, etc.), les personnes âgées, mais aussi n'importe quel adulte. En bref, l'atelier d'écriture s'adapte à une multitude d'objectifs, de contextes (scolaires ou extrascolaires) et de publics.

Techniquement, l'atelier d'écriture se caractérise toujours par une contrainte artistique (formelle, théorique, thématique, etc.) qui agit comme moteur créatif et par des variables à préciser en fonction des objectifs et du public cible :

- Le nom de l'atelier;
- Le contenu disciplinaire à « glisser » dans l'atelier d'écriture de type pédagogique;
- Les (ou la) contraintes artistiques : proposition d'écriture, embrayeur, consigne, déclencheur...;
- La présentation de l'atelier : objectifs et règles de fonctionnement générales;
- Les conditions concrètes de sa mise en œuvre : lieu, durée, progression, étapes;

⁴ Yves Nadon (2014) raconte son expérience dans un TED Talk : <https://cybersavoir.csdm.qc.ca/abc/2015/09/24/conference-ted-talk-yves-nadon-lire-et-ecrire/>

- Les supports d'écriture : texte, image, photo, tableaux, revues, objets, musique...;
- Les sources d'écriture : souvenirs et autobiographie, le jeu, l'imaginaire, observations, impressions, descriptions, informations, théories;
- La communication des textes, les commentaires, l'éventuelle réécriture.

Plantier (2010) propose une façon intéressante de les instaurer que j'enrichirai légèrement à l'aide d'autres auteurs. Avant tout, l'animateur doit monter une série d'ateliers d'écriture en se demandant: quelles propositions d'écriture pour CE groupe précis à CETTE étape d'écriture afin de transmettre CE savoir ou d'aiguiser CETTE compétence? Il clarifie les objectifs et établit une progression : écriture courte ou longue? Quelles notions et compétences travailler? Comment organiser les retours critiques? Et l'évolution des ateliers, sera-t-elle thématique, didactique, etc.? Avant le premier atelier, l'animateur s'assure également de réunir les matériaux et de diversifier les supports (texte, image, photo, cartes, revues désuètes, musique, objet, vidéos, etc.). En classe, il s'agit, de façon générale, d'instaurer une atmosphère sécurisante propice à la prise de risque et de créer une situation de déblocage dissociant tout de suite l'écriture de son côté scolaire (Vanasse, 2001).

Au début de l'atelier comme tel, l'animateur pose des règles de fonctionnement (tolérance, confidentialité) et explique les principes de lecture des textes produits. Il donne la proposition, son but, les étapes du déroulement et s'assure que les élèves les comprennent. L'essence de l'intervenant est de FAIRE ÉCRIRE. Pendant que les élèves écrivent, il reste

disponible, il les encourage et les relance avec des questions révélatrices. Un bon intervenant sait aller chercher ce qu'il y a de meilleur en chacun des élèves (Vanasse, 2001). Il développe une relation unique avec les élèves-écrivains et n'impose ni ses jugements ni sa loi.

Après l'atelier, il importe de réfléchir avec les jeunes au retour critique afin de dissocier l'écriture de son aspect évaluatif. La question de la rétroaction est complexe, surtout si l'on souhaite prendre ses distances avec le contexte scolaire. Elle peut être l'objet d'un véritable apprentissage à long terme qui développe les habiletés métacognitives des élèves (Lebrun et Giglio, 2016). Le retour peut se faire de façon individuelle ou en groupe. Pendant les discussions de groupe, le rôle de l'intervenant est de doser le temps d'expression de chacun et de centrer les commentaires sur les textes produits; dans une école secondaire, cette étape peut être très anxiogène pour les élèves; il est important de procéder de façon progressive en instaurant un climat bienveillant.

Plantier (2010) distingue quatre catégories de propositions d'écriture. Les propositions ludiques sont des contraintes qui déroutent et mènent les élèves hors des sentiers battus; le but, c'est de passer progressivement du plaisir d'écrire à un usage littéraire de la langue. La deuxième catégorie se nomme « mémoire, identité, autobiographie, rapport au monde » : les participants s'inspirent de leur vécu et le transforment plus ou moins dans un travail d'écriture. La troisième est la fiction : imaginer pour créer des univers, des ambiances, des personnages, des histoires de genres variés (réaliste, fantastique, merveilleux, policier, etc.). La quatrième catégorie concerne la réécriture : se

« distancier » de son texte pour y porter un regard « extérieur » critique et constructif, afin d'identifier ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas et d'établir les opérations à entreprendre (réduire, développer, restructurer ou changer).

L'atelier d'écriture, par sa polyvalence et sa versatilité, représente une activité idéale pour appliquer les conseils issus de la TDA qui visent à augmenter la motivation intrinsèque des élèves et à combler leurs besoins psychologiques. J'ai donc essayé de créer des ateliers d'écriture en tenant compte de ces conseils et des différents facteurs de l'atelier d'écriture dégagés par Plantier (2010); ensuite, comme nous le verrons, j'ai observé les effets de l'expérimentation sur la motivation des élèves.

2.6 Question et objectifs de recherche

Tout ce qui précède nous permet de clarifier la question centrale de l'essai et de mieux définir les objectifs de recherche.

Question centrale :

Quelles sont les retombées d'une série d'ateliers d'écriture créative axés sur le développement de la perception d'autonomie, de compétence et d'appartenance sur la motivation des élèves?

Objectifs de recherche :

- 1) Concevoir et mettre à l'essai des ateliers d'écriture créative auprès d'élèves de première secondaire.
- 2) Décrire les changements survenus dans la motivation des élèves après la réalisation des ateliers.

Mon hypothèse est qu'une série d'ateliers d'écriture créative qui répond aux besoins psychologiques des élèves augmentera la motivation à écrire ou la motivation intrinsèque des élèves. Le chapitre suivant expose le milieu où l'expérimentation a eu lieu ainsi que l'approche méthodologique utilisée pour l'expérimentation.

CHAPITRE 3- MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre décrit le contexte de l'expérimentation, son déroulement ainsi que le type de recherche et la façon dont les données ont été recueillies et analysées

3.1 Contexte

L'expérimentation a eu lieu dans une école publique des Laurentides d'environ 850 élèves qui évolue dans un environnement socio-économique très défavorisé, avec une côte de 9 sur une échelle de 10 selon l'IMSE. Malgré cela, celle-ci a un bon taux de réussite comparativement aux moyennes québécoises, notamment aux examens ministériels. Son projet éducatif est axé sur le développement du potentiel des élèves; il s'agit de développer des milieux inclusifs et porteurs de réussites qui promeuvent diversité et équité, enrichissement, milieu bienveillant.

L'expérimentation a été réalisée pendant mon stage final dans deux groupes de première secondaire très différents en hiver 2022, quand les élèves terminaient l'étude du texte descriptif et commençaient celle du texte narratif et du genre « récit d'aventures ».

Le groupe 13 était un assez grand groupe de 28 élèves – 13 garçons, 15 filles. D'un point de vue scolaire, c'était un groupe régulier constitué d'élèves, selon leur enseignante, soit très fort, soit très en difficulté – la correction des examens de lecture et d'écriture m'a amené à la même conclusion, les notes variant de 35% à 100%. Huit élèves avaient le droit

d'utiliser des ordinateurs, ce qui constituait un défi d'organisation quand il s'agissait d'écrire. De manière générale, il s'agissait d'un groupe assez calme, parfois participatif, parfois un peu passif.

Le groupe 17 était composé de 27 élèves, dont 21 filles. C'était une classe dans une option spéciale. Jusqu'à récemment, les élèves devaient passer un test de sélection pour accéder à cette option; ces tests ont été remplacés par des entrevues axées sur la motivation des élèves, si bien que le groupe contenait une majorité d'élèves fort ou très fort, une minorité d'élèves faibles. Le groupe se comportait très bien, participait vigoureusement aux échanges, exigeait peu de gestion de classe; aussi, c'était le seul groupe de première secondaire sans enseignante-ressource.

3.2 Déroulement

L'expérimentation comme telle consistait en une série d'ateliers d'écriture créative. Initialement, je voulais en réaliser huit, mais avec le manque de temps, le contexte COVID, les nombreuses évaluations toutes faites que mon maître-associé voulait que je leur donne, je me suis arrêté à cinq. Les ateliers s'échelonnaient sur 10 semaines à raison d'environ un long atelier (75 min) par deux semaines. Ils avaient lieu essentiellement pendant les cours, mais les élèves pouvaient, à leur gré, terminer leurs textes à la maison.

Les ateliers ont été élaborés à partir des conseils issus de la recherche sur la TDA (voir chapitre 2) et des notions que je devais transmettre aux élèves; ils visaient à stimuler la motivation intrinsèque des élèves, à combler leurs besoins psychologiques et à renforcer la maîtrise de certaines notions abordées dans le cours. Chaque atelier a donc été construit à partir de la question: quelle est la proposition d'écriture judicieuse pour CE groupe précis à CETTE étape d'écriture afin de faire passer CE savoir ou savoir-faire? Une description détaillée de chacun de ces ateliers se trouve dans l'annexe C.

3.3 Type de recherche

Cet essai représente l'aboutissement de la maîtrise qualifiante en enseignement. Il se fonde sur une expérimentation pédagogique réalisée pendant le stage final. Précisément, l'essai est « une démarche de résolution de problème selon une méthode structurée et orientée vers le développement des compétences professionnelles »⁵. Dans cette perspective, j'ai réalisé une recherche de type qualitative/ interprétative, forme de recherche « où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants de l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Le savoir produit par ce type de recherche est donc contextuel et évolutif. Par ailleurs, la démarche générale de ce type de recherche se divise en trois phases : 1) l'échantillonnage théorique, qui renvoie à l'élaboration d'un problème (voir chapitre 1),

⁵ Voir le document de l'UQTR qui présente l'essai :

https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC3119/F1687112445_Description_Essai_18_06_15.pdf

au choix d'un cadre théorique (voir chapitre 2) et au choix de l'échantillon pour l'étude; 2) la collecte de données qui, dans mon cas, se fait au moyen des traces écrites récoltées dans deux questionnaires; 3) l'analyse inductive des résultats qui, de manière générale, renvoie à l'effort du chercheur pour tirer du sens des données recueillies. La prochaine section présente la manière dont les étapes deux et trois ont été effectuées.

3.4 Outils de cueillette de données et méthode d'analyse des résultats

Un questionnaire a été élaboré afin d'identifier les types de motivation à écrire des élèves dans un contexte scolaire *avant et après* l'expérimentation, et de noter des écarts ou une évolution. Dans les prochaines lignes, je décrirai comment ces questionnaires ont été conçus.

Le questionnaire comporte deux sections (voir annexes A et B). La section A provient d'une étude sur les échelles de motivation (Ndinga et Freinette, 2010). Elle contient trente questions déterminées en fonction des quatre sous-échelles de motivation utilisées au cours d'études sur la TDA et en fonction de l'Échelle de motivation en éducation. Les quatre sous-échelles renvoient au continuum de la TDA : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque autodéterminée, la motivation extrinsèque non déterminée et l'amotivation. Huit questions évaluent chaque type de motivation, sauf la motivation extrinsèque non déterminée, qui en compte 6.⁶ Dans ces questions, j'ai invité les élèves à

⁶ Voici les numéros de questions qui correspondent aux différents types de motivation.
Motivation intrinsèque : 1, 2, 8, 11, 17, 21, 22, 25

noter à quel point ils sont d'accord ou pas avec les énoncés sur une échelle de genre Likert : « Tout à fait d'accord », « Plutôt d'accord », « Plus ou moins d'accord », « Pas d'accord ». Des consignes, ainsi qu'un exemple, précèdent ces questions.

La section B a été élaborée à partir de la conception des besoins psychologiques de Deci et Ryan (2008) et visait à savoir si les élèves considèrent, en écrivant, que leurs besoins psychologiques sont comblés. Il s'agit de cinq questions fermées (oui, non ou oui et non) qui demandent une justification. Deux questions portent sur le besoin d'autonomie, deux sur le besoin de compétence et une sur le besoin d'appartenance. Jusque-là, les deux questionnaires fournis aux élèves sont identiques; la seule différence est qu'une question a été ajoutée dans le second questionnaire pour connaître l'atelier d'écriture préféré des élèves.

J'analyse les données selon une logique inductive délibératoire. Ce type d'analyse « consiste à utiliser le cadre théorique comme un outil qui guide le processus de l'analyse » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 125). Ainsi, j'utilise les différentes notions du continuum de la TDA pour dégager le sens des résultats. Concrètement, il s'agit d'organiser les réponses aux deux questionnaires (celui rempli avant et celui rempli après l'expérimentation) dans un tableau puis de les comparer pour constater et analyser les écarts ou les évolutions qui ont eu lieu pendant l'expérimentation. De façon générale,

Motivation extrinsèque autodéterminée : 3, 7, 10, 15, 18, 19, 24, 30

Motivation extrinsèque non déterminée : 4, 5, 12, 13, 19, 27

Amotivation : 6, 9, 14, 16, 20, 23, 26, 28

j'analyse les données en suivant le schéma proposé par Savoie-Zajc (2011) : un va-et-vient entre les données collectées, leur réduction, leur visualisation et leur interprétation et réduction.

Dans le prochain chapitre, j'interprète donc l'évolution de la motivation des élèves à partir des données de trois natures : les données d'un questionnaire de type Likert, celles d'un questionnaire à réponses fermées, et les réponses à développement des élèves. C'est ainsi que je décris les retombées des ateliers d'écriture sur la motivation à écrire des élèves.

CHAPITRE 4 - RÉSULTATS ET ANALYSE

Dans cet essai, je cherche à décrire les effets d'une série d'ateliers d'écriture créative sur la motivation à écrire des élèves en tenant compte des conseils issus de la recherche sur la théorie de l'autodétermination et des conseils didactiques issus de la recherche sur les ateliers d'écriture. Ce projet se traduit par deux objectifs principaux : 1) concevoir et mettre à l'essai des ateliers d'écriture créative auprès d'élèves de première secondaire; 2) décrire les changements survenus dans la motivation des élèves après la réalisation des ateliers. Le premier objectif est traité dans le chapitre précédent, où j'explique comment j'ai conçu les ateliers et comment je les ai mis à l'essai – ces ateliers, d'ailleurs, sont présentés dans l'annexe C. Ce chapitre répond au second objectif. En effet, j'ai soumis les élèves à un questionnaire en deux sections avant et après l'expérimentation. Je présente et commente les résultats de la section A du questionnaire, puis de la section B.

4.1 Section A du questionnaire – Les types de motivation des élèves

La section A du questionnaire est composée de 30 questions qui évaluent le degré de motivation intrinsèque des élèves en s'inspirant du continuum motivationnel de Deci et Ryan (2002). Ainsi, la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque autodéterminée et l'amotivation ont été évaluées en huit questions chacune, et la motivation extrinsèque non déterminée a été évaluée en six questions. Je décrirai les résultats du questionnaire un type de motivation à la fois.

Questionnaire 1, groupe 13					Questionnaire 2, Groupe 13				
Élève	MI	MEA	MEND	A	Élève	MI	MEA	MEND	A
1	22	19	15	20	1	24	15	14	16
2	8	11	9	29	2	11	9	14	25
3	11	22	23	12	3	17	20	18	11
4	14	16	10	28	4	16	17	14	20
5					5				
6	16	23	21	21	6	14	24	17	14
7	29	24	22	11	7	30	22	21	10
8	19	15	13	24	8	17	19	12	22
9	21	20	16	15	9	25	20	11	14
10	27	25	15	8	10	28	23	13	8
11	18	17	10	21	11	18	19	15	18
12	10	16	13	21	12	15	15	17	18
13	30	21	8	8	13	31	22	9	8
14	16	30	15	24	14	14	28	16	22
15	9	24	24	29	15	12	22	21	27
16	13	17	15	25	16	18	22	14	15
17	10	13	10	19	17	9	15	9	22
18	11	14	11	25	18	15	12	17	23
19	13	15	13	26	19	18	12	15	24
20	15	24	24	20	20	13	22	18	21
21	23	19	15	12	21	28	21	17	10
22	23	22	21	16	22	21	21	15	13
23	30	26	19	13	23	30	24	20	12
24	14	11	15	30	24	16	12	17	28
25	18	16	14	23	25	20	16	11	25
26	32	24	16	11	26	32	25	13	9
27	22	22	15	23	27	25	23	19	18
28					28				
Moyennes	18,23	19,46	15,46	19,76	Moyennes	19,88	19,23	15,26	17,4
Moyennes %	56,96%	60,81%	64,41%	61,75%	Moyennes %	62,12%	60,09%	63,25%	54,37%

Tableau 4 - Résultats des questionnaires 1 - A et 2 - A du groupe 13

Questionnaire 1, groupe 17					Questionnaire 2, groupe 17				
Élève	MI	MEA	MEND	A	Élève	MI	MEA	MEND	A
1	21	19	12	19	1	26	21	10	15
2	27	24	17	13	2	29	22	13	14
3	18	23	17	26	3	17	25	13	22
4	30	24	12	10	4	31	26	14	10
5					5				
6	27	25	20	17	6	26	23	14	14
7	17	19	18	23	7	17	22	11	18
8	9	9	6	23	8	10	13	6	24
9	25	28	21	10	9	28	25	18	8
10					10				
11	21	17	11	13	11	19	22	13	10
12	16	12	9	22	12	19	17	17	20
13	22	26	19	19	13	24	24	14	12
14					14				
15					15				
16					16				
17	13	15	16	12	17	11	12	22	15
18	13	20	17	15	18	20	14	20	10
19	11	18	10	25	19	15	18	20	20
20	29	20	11	11	20	31	22	10	14
21	26	27	21	9	21	25	23	20	10
22	12	18	13	11	22	18	20	15	13
23	32	30	21	11	23	32	28	18	9
24	26	20	12	12	24	29	24	14	10
25	20	20	15	25	25	27	19	12	14
26	23	25	19	18	26	21	20	20	14
27	9	18	14	29	27	10	18	21	26
28	23	14	7	14	28	27	18	9	12
Moyennes	20,4	20,4	14,7	16,8	Moyennes	22,26	20,69	14,95	14,52
Moyennes %	63,75%	63,75%	61,25%	52,50%	Moyennes %	69,56%	64,65%	62,29%	45,37%

Tableau 5- Résultats des questionnaires 1 - A et 2 - A du groupe 17

Dans les tableaux 4 et 5, MI représente la motivation intrinsèque, MEA représente la motivation extrinsèque autodéterminée, MEND représente la motivation extrinsèque non déterminée et A représente l'amotivation. Les cotes ont été calculées en additionnant le chiffre associé aux réponses des élèves : tout à fait d'accord (4), plutôt d'accord (3), plus ou moins d'accord (2) et pas d'accord (1). Par exemple, pour calculer la moyenne de MI du groupe 13 du questionnaire 1, j'ai additionné les cotes de tous les élèves de la colonne, puis j'ai divisé le total en le nombre d'élèves. Pour chaque type de motivation, il y avait 8 questions, sauf la motivation extrinsèque non déterminée, qui avait 6 questions; par conséquent, trois des cotes sont sur 32, et l'autre, sur 24. Concrètement, une moyenne située le groupe sur une échelle de 1 à 4 en termes de motivation intrinsèque : 100% représente une motivation intrinsèque pure, 0% représente une amotivation pure. Ainsi, le 61,75% au premier questionnaire du groupe 13 pour l'amotivation signifie que le groupe est « d'accord » pour affirmer qu'il est amotivé. Le questionnaire 1, c'est celui qui a été complété avant l'expérimentation et le questionnaire 2, c'est celui qui l'a été après. Les lignes vides, ce sont des élèves absents le jour où j'ai distribué le premier questionnaire – pour la fiabilité des résultats, je les ai éliminés du deuxième questionnaire.

La motivation intrinsèque

Dans le groupe 13, le degré de motivation intrinsèque moyen des élèves était de 56,96% avant l'expérimentation; il a changé à 62,12%, ce qui représente une augmentation positive de 5,16%. En y regardant de plus près, la motivation intrinsèque de la majorité des élèves a légèrement augmenté; certains cas, plus notables, ont augmenté de plus de 5

ou de 21,7% (l'élève 3, par exemple). Dans le groupe 17, le degré de motivation intrinsèque moyen des élèves avant l'expérimentation était un peu plus haut que le groupe précédent : 63,75%. Il a augmenté de 5,81% après l'expérimentation, atteignant 69,56%. Comme l'autre groupe, la motivation intrinsèque de la majorité des élèves a légèrement augmenté. Ceux qui étaient peu motivés intrinsèquement le sont restés. La hausse la plus notable est celle de l'élève 18, qui est passé de 40% (13) à 62,5% (20), mais il s'agit d'un cas isolé.

La motivation extrinsèque autodéterminée

Dans le groupe 13, la motivation extrinsèque autodéterminée a légèrement descendu de 0,72%, passant de 60,81% à 60,09%. En y regardant de plus près, il y a peu d'écart frappant entre les deux questionnaires – en fait, c'est la ressemblance des résultats entre les deux questionnaires qui surprend le plus, à quelques exceptions près, comme l'élève 16, qui est passé de 53,12% (17) à 68,75% (22). Dans le groupe 17, la motivation extrinsèque est passée de 63,75% à 64,65%, une hausse légère de 0,90%. Ce type de motivation a augmenté un peu plus chez certains élèves, mais de façon générale, les différences sont minces.⁷

La motivation extrinsèque non déterminée

⁷ Dans ce projet, considérant notre petit échantillonnage, nous n'avons pas vérifié si les différences étaient statistiquement significatives.

Dans le groupe 13, la motivation extrinsèque non déterminée est passée de 64,41% à 63,25%, petite diminution de 1,16%. Dans le groupe 17, la motivation extrinsèque non déterminée a augmenté de 1,04%, passant de 61,25% à 62,29%. Ici aussi, la cote des différents élèves a légèrement changé, le changement le plus remarquable étant celui de l'élève 12, qui est passé de 37,5% (9) à 70,83% (20).

L'amotivation

Les changements de type de motivation les plus notables concernent l'amotivation des élèves. En effet, dans le groupe 13, le premier questionnaire révélait un pourcentage assez frappant de 61,75%, tandis que le second se chiffre à 54,37%, ce qui représente une baisse de 7,38%. Certains élèves ont connu une baisse marquée de leur degré d'amotivation : l'élève 4, par exemple, est passé de 87,5% (27 sur 32) à 62,5% (20 sur 32). Avant l'expérimentation, l'amotivation du groupe 17 était déjà nettement plus basse que celle de l'autre groupe, avec 52,5%; après l'expérimentation, elle a descendu à 45,37%, une diminution de 7,13%. La baisse la plus notable est celle de l'élève 25, qui est passée de 78,12% (25) à 43,75% (14).

Commentaires conclusifs sur la section A du questionnaire 1

Ce qui ressort sur la motivation à écrire des élèves avant l'expérimentation, c'est que dans le cas du groupe moins fort, le 13, la motivation extrinsèque non déterminée et l'amotivation dépassent légèrement les autres formes de motivation plus autodéterminées

(la moyenne de MI + MEA est de 58,88%, celle de la MEND + A, 63,08%), tandis que dans le groupe 17, la motivation intrinsèque et extrinsèque autodéterminée dominant très légèrement. Autrement dit, le tableau suggère que les élèves du groupe 13, généralement plus en difficulté, écrivent légèrement plus souvent sans savoir pourquoi, avec un intérêt modéré pour la tâche (amotivation), pour une raison instrumentale, comme pour obtenir une récompense agréable ou éviter une conséquence désagréable (motivation extrinsèque non déterminée). Ces données vont dans le sens des propos de Alvermann (2002), comme quoi les élèves en général ont une perception souvent négative de l'acte d'écrire. D'un autre côté, il faut apporter une nuance importante : la motivation intrinsèque autodéterminée est tout de même présente à 60,81% chez les élèves du groupe 13.

Les causes qui peuvent expliquer ces différences entre les groupes sont nombreuses. On peut poser l'hypothèse que les élèves du groupe 13, ayant plus de difficulté en écriture, ont une perception de leur compétence moins positive; par conséquent, leur perception de la tâche est plus négative et ils y prennent moins de plaisir. Comme l'affirme Boulriff (2017) : les élèves en difficulté perçoivent l'écriture comme un parcours à obstacles épineux où ils éprouvent une surcharge cognitive. Dans ce contexte, les résultats n'ont rien d'étonnant. Au contraire, les élèves du groupe 17, plus fort en écriture, semblent plus portés à écrire pour écrire, plus motivés intrinsèquement, se voient plus compétents. La perception positive d'une tâche rime avec une perception positive de leur compétence et le succès. Rappelons qu'il y a une corrélation positive entre la motivation intrinsèque et les résultats scolaires (Black et Deci, 2000).

Ceci dit, même si la motivation intrinsèque des élèves du groupe 17 (63,75%) est supérieure à celle du groupe 13 (56,95%), elle reste assez basse : la réponse moyenne du groupe aux questions qui portent sur la motivation intrinsèque est quelque part entre plutôt d'accord et plus ou moins d'accord. Outre les hypothèses relevées plus haut, la faute en revient peut-être à la conception de l'écriture par les enseignants— rappelons que pour 99% des enseignants, bien écrire, c'est surtout se faire comprendre et ne pas faire des fautes; et être compétent en écriture, c'est avant tout bien appliquer les règles de grammaire (Chartrand, 2008). En conséquence, les pratiques courantes des enseignants de français dans l'enseignement de l'écriture misent sur l'écriture pour évaluer et mettent l'accent sur le produit et les aspects formels de la langue au détriment de son côté ludique et créatif (Boultif, 2017).

Sans surprise, la motivation des élèves les plus forts en écriture est très intrinsèquement motivée. Les quatre « premiers de classe » en écriture du groupe 13, ceux qui ont obtenu plus de 90% dans leur bulletin, par exemple, ont eu respectivement 29, 30, 30 et 32 comme cote pour la motivation intrinsèque. Quant à celles des élèves en difficulté, elle est proportionnellement basse à leur haute amotivation, allant de 9 à 14 sur 32.

Commentaires conclusifs sur la section A du questionnaire 2

Je commenterai maintenant l'évolution des réponses des élèves entre le premier et le dernier questionnaire, entre celui qui a été rempli avant l'expérimentation, et celui qui a été rempli après. Si on compare les deux questionnaires, le plus frappant, c'est la légère

augmentation de la MI dans les deux groupes : augmentation de 5,16% dans le groupe 13, de 5,81% dans le groupe 17. De façon semblable, l'amotivation des deux groupes a baissé de 7,38% et de 7,13%. Ces résultats, sans être remarquables, semblent suggérer que l'expérimentation a porté fruit dans une certaine mesure chez le groupe plus fort comme chez le groupe plus faible, mais que le manque de motivation en écriture est un problème profond qui ne se résout pas en trois mois. Les causes possibles expliquant pourquoi l'expérimentation, à ce niveau, a plus ou moins fonctionné, sont nombreuses : les préconceptions des élèves sur l'écriture sont tenaces et difficiles à changer; l'écriture, même si je ne cessais de répéter que les ateliers misent sur le plaisir, que l'orthographe importait peu (pour l'instant), reste associée à une tâche difficile, à la peur de faire des fautes, à une besogne; mon lien avec les élèves était bien, mais peu profond, je restais pour les élèves un stagiaire tombant un peu de nulle part, et la gestion de classe n'était pas toujours parfaite, ce qui ne me permettait pas de créer toujours les conditions optimales pour avoir du plaisir à écrire. Peut-être qu'approfondir l'expérience et la faire durer produirait des résultats plus féconds.

Je remarque aussi que les types de motivation dominants dans les deux groupes, avant comme après l'expérimentation, diffèrent. Dans le groupe 13, c'est la motivation extrinsèque autodéterminée qui domine, suivi de près par la MI; dans le groupe 17, c'est la MI qui domine, suivie par la motivation autodéterminée. Cela va dans le sens de la conclusion évoquée plus tôt : plus un groupe est fort, plus les élèves se voient compétents, et plus ils sont motivés, éprouvant du plaisir à réaliser la tâche.

Les résultats suggèrent aussi que les moyens adoptés pour augmenter la motivation intrinsèque des élèves fonctionnent bien pour certains, moins bien pour d'autres. En effet, si je regarde les tableaux de plus près, je constate, dans le groupe 13, que l'élève 19 est passé de 40,62% à 56,25% pour la MI, mais je note aussi des baisses, comme celle de l'élève 22 qui est passé de 71,87% à 65,62%. Cependant, la baisse de MI est plus rare, la MI de la majorité des élèves a légèrement augmenté.

Il est à noter aussi que la motivation extrinsèque, autodéterminée ou non déterminée, n'a approximativement pas changé dans les deux groupes, variant de moins d'un pour cent. Cela suggère que la motivation extrinsèque, quelle que soit sa nuance, est très ancrée chez les élèves.

4.2 Section B du questionnaire – Questions à développement en lien avec les besoins psychologiques

Questionnaire 1

La section B du questionnaire est composée de quatre questions à choix de réponses qui visent à savoir si les élèves, quand ils écrivent à l'école, 1) ont l'impression de faire des choix pour écrire des textes en lien avec leurs intérêts et préférences; 2) effectuent des activités qui leur permettent de développer le plaisir d'écrire; 3) se sentent compétents, c'est-à-dire pensent répondre aux attentes et atteindre leurs objectifs; 4) peuvent se lier de façon positive avec leurs collègues de classe. Cette section est structurée ainsi : elle

s'amorce avec un tableau qui synthétise les résultats de chaque question que je commenterai ensuite selon les faits saillants.

Groupe 13 – Question 1			
Quand tu rédiges des textes à l'école, as-tu l'impression de faire des choix pour écrire des textes en lien avec tes intérêts et tes préférences?			
Avant l'expérimentation		Après l'expérimentation	
Réponse	Raison	Réponse	Raisons
OUI (9)	Je peux choisir le sujet (4 élèves) J'invente mes textes, je fais des choix dedans (2) Les thèmes sont vagues, faciles à se réappropriier (1) Raison pas claire (2)	OUI (13)	Je peux choisir le sujet, grande latitude de choix (11) J'ai une liberté créative (1) Raison pas claire (1)
NON (7)	Le sujet est imposé (3) Les sujets proposés ne m'intéressent pas (2) Il y a toujours des consignes imposées (1) Raison pas claire (2)	NON (4)	Le sujet est imposé (3) Raison pas claire (1)
OUI ET NON (10)	Le sujet est parfois imposé, parfois plus libre (10)	OUI ET NON (8)	Le sujet est libre, mais cadré, contextualisé (4) Ça dépend de l'atelier (3) Raison pas claire (1)

Tableau 6 – Groupe 13, section B, question 1

Groupe 17 – Question 1			
Quand tu rédiges des textes à l'école, as-tu l'impression de faire des choix pour écrire des textes en lien avec tes intérêts et tes préférences?			
Avant l'expérimentation		Après l'expérimentation	
OUI (4)	Je peux choisir le sujet (1) J'invente mes textes, je fais des choix dedans (1) Raison pas claire (2)	OUI (16)	Je peux choisir le sujet, grande latitude de choix (12) Les ateliers permettent d'écrire des textes qui nous rejoignent (3) Raison pas claire (2)
NON (6)	Le sujet est imposé (4) Raison pas claire (2)	NON (3)	Raison pas claire (3)
OUI ET NON (13)	Le sujet est parfois imposé, parfois plus libre (10) Je choisis dans les limites d'un sujet imposé (1) Même si le sujet est imposé, j'invente mes textes, je fais des choix dedans (1) Raison pas claire (1)	OUI ET NON (9)	Je choisis dans les limites d'un sujet imposé (6) Le sujet est parfois imposé, parfois plus libre (2) Raison pas claire (1)

Tableau 7 – Groupe 17, section B, question 1

Dans le groupe 13, avant l'expérimentation, 9 élèves (34,6%) affirment écrire des textes en lien avec leurs intérêts et préférences; après l'expérimentation, cette somme monte à 13 élèves (52%), une amélioration de 17,4%. Quant au groupe 17, avant

l'expérimentation, 4 élèves (17,3%) ont répondu par l'affirmative, alors qu'ils sont 16 à le faire après (57,1%), une augmentation remarquable de 39,8%.

Ces résultats montrent que, souvent, les élèves se sentent peu impliqués par les sujets d'écriture scolaire : seul 34,6% du groupe 13 et 17,3% du groupe 17 affirment clairement faire des choix pour écrire des textes en lien avec ses intérêts. Ces résultats montrent aussi que les élèves ont eu davantage l'impression de faire des choix pour écrire des textes en lien avec leurs intérêts pendant l'expérimentation que dans le contexte scolaire habituel. Il est donc possible de croire que l'écriture créative est une voie fertile pour stimuler le besoin d'autonomie chez les élèves. Les ateliers, construits notamment pour stimuler la créativité, semblent avoir fonctionné à ce niveau.

Certaines raisons expliquant le choix des élèves sont particulièrement intéressantes. On pourrait se questionner, par exemple, sur la distinction entre ce qu'ils perçoivent comme une « grande latitude de choix » et un « un choix dans les limites d'un sujet imposé ». Dans chacun des ateliers, j'ai imposé un sujet qui ouvrait une certaine porte. Je cherchais toujours, indirectement, à leur offrir une grande latitude créative, je voulais que la contrainte libère leur imaginaire, car sans cadre, beaucoup d'élèves se cassent la tête sur une feuille blanche. Je pense qu'ajouter des séances d'écriture de « textes libres » (à la Freinet) à une série d'ateliers d'écriture créative qui sort les élèves de leur zone de confort et leur fait expérimenter des registres nouveaux est une voie riche pour les amener à faire des choix en lien avec leurs intérêts et leurs préférences : d'un côté ils expérimentent, de l'autre, ils choisissent d'approfondir des pistes fertiles qui les interpellent.

Groupe 13 – Question 2			
Est-ce que les activités d'écriture effectuées à l'école te permettent de développer le plaisir d'écrire?			
Avant l'expérimentation		Après l'expérimentation	
Réponse	Raison	Réponse	Raisons
OUI (6)	J'ai une liberté d'expression (2) Elles me permettent de développer mon potentiel en écriture (2) Elles réduisent mon stress (1) Pas de raison claire (1)	OUI (10)	J'ai aimé les ateliers, ils étaient amusants (4) J'ai aimé la liberté créative (2) J'ai aimé écrire en équipe (2) Raison pas claire : 2
NON (13)	Je n'aime pas écrire (7) Je choisis jamais le sujet ou il m'intéresse pas (3) C'est trop difficile (3)	NON (8)	Je n'aime pas écrire (6) J'aimais déjà écrire (2)
OUI ET NON (6)	Ça dépend du sujet et des consignes (3) J'aime déjà écrire, pas spécialement à l'école (2) Raison pas claire (1)	OUI ET NON (7)	Ça dépend du sujet et des consignes (3) Parfois, j'éprouvais du plaisir (2) Raisons pas claires (2)

Tableau 8 – Groupe 13, section B, question 2

Groupe 17 – Question 2			
Est-ce que les activités d'écriture effectuées à l'école te permettent de développer le plaisir d'écrire?			
Avant l'expérimentation		Après l'expérimentation	
OUI (6)	Elles me permettent de développer mon potentiel en écriture, de m'améliorer (3) Je peux exprimer mon imagination (2)	OUI (9)	J'ai aimé les sujets, ils m'inspiraient (4) J'ai pu écrire des textes plus libres, moins formel que d'habitude (2) J'ai aimé écrire des histoires farfelues, amusantes (2)

	Raison pas claire (1)		Raison pas claire (1)
NON (10)	Je n'aime pas écrire (7) Le sujet est imposé (2) J'aime écrire chez moi, pas à l'école (1)	NON (8)	Je n'aime pas écrire (4) J'aimais déjà écrire (3) Peu d'inspiration (1)
OUI ET NON (7)	J'aime déjà écrire, pas spécialement à l'école (3) Ça dépend du sujet et des consignes (2) Je n'aime pas écrire à l'école (2)	OUI ET NON (11)	J'ai apprécié, mais j'aimais déjà écrire avant (6) Ça dépend du sujet et des consignes (3) C'était des sujets trop vastes (1) Raison pas claire (1)

Tableau 9 – Groupe 17, section B, question 2

Avant l'expérimentation, les réponses à la deuxième question sont nuancées. Dans le groupe 13, 13 élèves (52%), soit la majorité, répondent par la négative; ce nombre baisse à 8 (32%) après l'expérimentation. C'est similaire dans le groupe 17. Le nombre de réponses positives passe de 6 élèves (24%) à 10 élèves dans le groupe 13, de 6 (26%) élèves à 9 élèves (36%) dans le groupe 17 – il faut toutefois noter que 6 élèves de ce groupe répondent « oui et non », car ils aimaient déjà écrire avant. Le plaisir d'écrire des élèves augmente légèrement, mais le nombre d'élèves qui affirment ne pas aimer écrire reste le même.

Ces résultats montrent que le plaisir d'écrire des élèves a un peu augmenté. Aussi, le nombre d'élèves affirmant ne pas aimer écrire avant et après reste à peu près le même. Cela laisse supposer que les représentations négatives de certains élèves par rapport à l'écriture sont très ancrées et difficiles à changer. Néanmoins, cette légère augmentation m'encourage à exploiter davantage l'écriture créative et son potentiel ludique. Les résultats montrent que certains élèves aiment « la liberté créative », l'écriture collaborative, « les textes plus libres », les ateliers plus ludiques – autant de pistes à développer!

Groupe 13, question 3			
Quand tu écris à l'école, est-ce que tu te sens compétent? Autrement dit, as-tu l'impression d'atteindre tes buts ou de répondre aux attentes?			
Avant l'expérimentation		Après l'expérimentation	
Réponse	Raison	Réponse	Raisons
OUI (12)	J'ai de bonnes notes et je pense répondre aux attentes (5) Je fais ce qui est demandé (4) J'ai l'impression de m'améliorer chaque fois (2) Je me sens fier quand je termine un texte (1)	OUI (9)	Il y avait peu d'attentes, car on pouvait écrire ce qu'on voulait (3) J'arrivais à écrire ce que je voulais (2) L'écriture créative permet à chacun d'exploiter ses forces (2) J'aimais le résultat (2)
NON (6)	Je me sens découragé par le nombre de fautes (3) Je me sens pas motivé (2) Pas de raison claire (1)	NON (8)	J'ai toujours l'impression qu'il manque qqch. dans mes textes (2) Je manque d'inspiration (2) Je n'avais pas d'attentes (2) C'était difficile (2)

OUI ET NON (7)	J'ai de bonnes notes (3) Je réponds aux attentes, mais je ne vois pas le but (2) Je me force, mais il y a toujours un problème (2)	OUI ET NON (8)	Non parce que je fais beaucoup de fautes, oui parce que c'est ouvert à la créativité (2) Je manquais d'inspiration (1) Je ne me force pas parce que je n'aime pas l'écriture (1) Raison pas claire (4)

Tableau 10 – Groupe 13, section B, question 3

Groupe 17, question 3			
Quand tu écris à l'école, est-ce que tu te sens compétent? Autrement dit, as-tu l'impression d'atteindre tes buts ou de répondre aux attentes?			
Avant l'expérimentation		Après l'expérimentation	
OUI (12)	J'ai de bonnes notes et je pense répondre aux attentes (5) J'ai une facilité à écrire (3) Je réponds à mes objectifs et je réponds aux attentes (2) Je suis fier de moi quand je termine un texte (2)	OUI (16)	J'étais inspiré (5) J'ai répondu aux attentes (3) Sujets libres faciles à s'approprier, contraintes floues (3) J'ai partagé mes textes aux autres et ils appréciaient (2) Je savais que ça ne comptait pas (1) Raison pas claire (2)
NON (4)	Je n'aime pas écrire (2) J'ai rarement de l'inspiration (1) Raison pas claire (1)	NON (2)	Je n'ai pas d'inspiration (1) Je me sentais pas rejoint, je n'avais pas envie de fournir un effort (1)

OUI	J'aime écrire, mais je ne suis pas bon	OUI	Ça dépend de l'atelier (3)
ET	(calligraphie, orthographe,	ET	Je suis créatif, mais pas bon en français (2)
NON	autocorrection) (3)	NON	Je n'étais pas vraiment satisfait de mes
(7)	Je ne me force pas, mais je réponds	(10)	textes (2)
	aux attentes (2)		Je suis fier de mon histoire, mais pas de ma
	Ça dépend du sujet (2)		note (2)
			Raison pas claire (1)

Tableau 11 – Groupe 17, section B, question 3

Ce qui me frappe le plus, dans le tableau 11, c'est que la perception de compétence des élèves du groupe 13 a baissé. Six élèves justifient leur réponse négative pour des raisons semblables – l'inspiration ne venait pas, c'était difficile ou leur texte ne les satisfaisait pas. Je ne sais comment expliquer cette baisse. Peut-être est-ce que le cadre plus large, la latitude de choix offerte dans les ateliers bloquaient certains élèves? Ce groupe est moins fort : peut-être est-ce qu'un cadre moins rigide insécurise certains élèves? Dans le groupe 17, je constate une petite augmentation de 12 (52,1%) à 16 (57,2%), mais aussi une baisse des réponses négatives. Les raisons évoquées par ce groupe pour leurs réponses positives n'ont rien à voir avec celles de l'autre groupe : ils étaient inspirés, ils trouvaient les propositions d'écriture faciles à s'approprier et les attentes faciles à combler. Peut-être est-ce que l'écriture créative est mieux adaptée aux élèves plus « fort », du moins, au début, car il faut se faire confiance et se « lancer » dans le vide, se débrouiller pour inventer de toute pièce un univers? En ce sens, je rappelle que la motivation intrinsèque a une corrélation positive avec la créativité (Koestner, Ryan, Bernieri et Holt, 1984).

Les raisons des élèves sont intéressantes. Je constate, par exemple, que plusieurs éléments peuvent susciter une perception de compétence – avoir une bonne note, répondre à ses objectifs personnels, les deux, avoir de l’inspiration (ce qui fait naître, j’imagine, une sorte de motivation intrinsèque), la fierté de finir un projet, se faire lire et susciter de bonnes réactions – ou une perception « d’incompétence » - mauvaise note, nombreuses fautes, ne pas comprendre le but de l’exercice, manque d’inspiration, ne pas aimer son texte (autocritique). De nombreuses conclusions pourraient être tirées ici; par exemple, vu que l’inspiration semble stimuler la perception de compétence, il serait intéressant d’exploiter plus les techniques de créativité pour produire des idées.

J’ai aussi noté, pendant les ateliers, que certains élèves « faibles » en français peuvent éprouver un vif plaisir à écrire. C’est le cas d’une élève qui a écrit un long texte de deux pages. Elle était très fière de me dire que ça lui avait fait du bien d’écrire, elle voulait que je le lise tout de suite. Plus tard, recevoir son texte corrigé l’a découragé – il y avait d’innombrables fautes d’orthographe et de syntaxe. Cela montre un peu ce qui se trame parfois derrière la motivation à écrire : le plaisir vient, mais la rétroaction, les notes brisent parfois les élèves dans leur élan. Et on revient au fait que l’écriture est surtout utilisée pour évaluer, pas pour apprendre.

Groupe 13 – Question 4			
Est-ce qu'écrire, à l'école, te donne l'occasion de te lier à tes collègues en classe de façon positive?			
Avant l'expérimentation		Après l'expérimentation	
Réponse	Raison	Réponse	Raisons
OUI (2)	On parle parfois de nos histoires (1) Après le cours, on se questionne sur le sujet choisi, le processus d'écriture, etc. (1)	OUI (7)	On a discuté pendant des cercles de partage (4) On a lu parfois des textes tous ensemble (2) On était souvent en équipe (1)
NON (19)	On écrit toujours seul, dans notre bulle (13) Pas de raison claire (6)	NON (9)	Je n'ai pas d'ami dans la classe (2) Je n'aime pas l'écriture (2) Pas de raison claire (5)
OUI ET NON (4)	On peut parfois partager nos textes entre nous (2) J'en parle juste si le texte porte sur un évènement vécu (1) Raison pas claire (1)	OUI ET NON (9)	J'étais toujours avec mes amis, avec qui j'ai déjà un bon lien (7) Ça dépend de l'atelier (2)

Tableau 12 – Groupe 13, section B, question 4

Groupe 17 – Question 4			
Est-ce qu'écrire, à l'école, te donne l'occasion de te lier à tes collègues en classe de façon positive?			
Avant l'expérimentation		Après l'expérimentation	
Réponse	Raison	Réponse	Raisons
OUI (5)	On peut parfois partager nos textes (2) Pas de raison claire (3)	OUI (15)	On a discuté pendant des cercles de partage (6) Certains ateliers étaient collaboratifs (4)

			Certains ateliers permettaient de développer une complicité, de développer de nouveaux liens (4) Raison pas claire
NON (15)	On écrit toujours seul, dans notre bulle (9) Raisons pas claires (6)	NON (5)	J'étais toujours avec mes amis donc était déjà liés (3) Raison pas claire (2)
OUI ET NON (3)	Ça dépend du sujet (2) Raison pas claire (1)	OUI ET NON (7)	J'étais toujours avec mes amis, avec qui j'ai déjà un bon lien (5) J'étais seul pendant les travaux d'équipe (2)

Tableau 13 – Groupe 17, section B, question 4

Il est frappant comme les enseignants conçoivent l'écriture comme une pratique individuelle où chacun reste dans sa bulle. Les données sont claires : 19 élèves (76%) dans le groupe 13 et 15 (65%) dans le groupe 17 disent que l'écriture scolaire ne leur permet pas de se connecter de façon positive à leurs collègues.

Aussi, mon effort pour « socialiser » l'écriture semble avoir porté fruit en partie. Dans le groupe 13, le nombre de réponses positives à cette question est passé de 2 (8%) à 7 (28%), tandis que le nombre de réponses négatives, de 19 (76%) à 9 (36%); dans le groupe 17, les réponses positives sont passées de 5 (20%) à 15 (60%) et les réponses négatives, de 15 (60%) à 5 (20%). Les élèves semblent avoir apprécié les cercles de partage et l'écriture collaborative. Chaque atelier était suivi d'un cercle de partage où ils lisaient leur texte les

uns aux autres dans un esprit bienveillant; quand le temps manquait en fin d'atelier pour le réaliser, le cours suivant, de nombreux élèves me revenaient à ce propos et avaient hâte de lire leur texte. L'écriture collaborative semble aussi avoir été un succès. Certains m'ont dit, quand on revenait sur l'atelier, en fin de cours, qu'ils n'avaient jamais écrit en équipe avant et que c'était une révélation. Certains semblent même avoir développé une complicité, découvert leur collègue sous un angle nouveau. Un cas marquant : deux élèves qui ont écrit ensemble un texte loufoque et absurde de cinq pages sur une babouchka russe aventurière.

4.3 Synthèse

En résumé, les résultats de l'expérimentation sont plutôt prometteurs. La question centrale de l'essai était : « *Quelles sont les retombées d'une série d'ateliers d'écriture créative axés sur le développement de la perception d'autonomie, de compétence et d'appartenance sur la motivation des élèves?* » En bref, la série d'ateliers a légèrement augmenté la motivation intrinsèque des élèves et réduit leur amotivation, mais la motivation extrinsèque autodéterminée et non déterminée n'a pas changé de façon significative. Avant l'expérimentation, par rapport à l'écriture en contexte scolaire, la perception d'autonomie et de compétence des élèves était moyenne, tandis que la perception d'appartenance était très basse; après l'expérimentation, la perception d'autonomie a augmenté, celle de compétence a peu changé, et celle d'appartenance a remarquablement augmenté. Quelques changements dans la manière de donner ces ateliers s'imposent donc afin de mieux combler, notamment, le besoin de compétence des

élèves, mais de façon générale, l'expérimentation révèle – à nouveau – le potentiel des ateliers d'écriture créative en classe de français comme approche pour joindre intimement et motiver intrinsèquement les élèves.

CONCLUSION

Dans cet essai, j'ai construit une problématique et un cadre théorique qui m'ont permis de mieux comprendre pourquoi l'apprentissage de l'écriture au secondaire est souvent laborieux et peu motivant. L'écriture est une tâche complexe au niveau des compétences et des processus qu'elle exige, elle mobilise le scripteur sur les plans affectifs, cognitifs et sensori-moteurs et cause parfois, surtout chez les élèves en difficulté, une surcharge cognitive. Les perceptions des enseignants sur l'écriture entrent aussi en jeu : les enseignants mettent l'accent sur les aspects grammatical et lexical de la langue – pour eux, bien écrire, c'est surtout respecter les règles et ne pas faire de fautes, pour eux, l'écriture sert essentiellement à évaluer les élèves (Chartrand, 2008). Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que les perceptions des élèves sur leur compétence scripturale (Viau, 1998; Pajares, Valiante et Cheong, 2006) et sur la tâche d'écriture (Alvermann, 2002; Maga et Méron, 2003) soient souvent négatives – et que leur motivation à écrire soit surtout extrinsèque.

J'ai cherché des pistes de solution pour répondre à ce problème. D'une part, j'ai présenté un courant d'auteurs qui cherche à renouveler l'apprentissage de l'écriture et qui mise sur le processus d'écriture et l'expression de soi pour changer les perceptions des élèves sur la tâche d'écriture et sur leur compétence à écrire. Pereira (2008), en particulier, découvre une piste prometteuse dans son étude sur les pratiques scripturales des jeunes : en dehors de l'école, les jeunes aiment écrire. D'autre part, j'ai examiné une conception de la

motivation fort éclairante, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, qui révèle une multitude de facteurs pour augmenter le niveau d'autodétermination ressenti par les jeunes ou pour stimuler leur motivation intrinsèque, comme miser sur le respect de leurs besoins psychologiques. C'est à partir de ces recherches que j'ai construit une série d'ateliers d'écriture créative qui, dans une certaine mesure, a porté fruit.

Les deux objectifs principaux de ma recherche étaient de concevoir et expérimenter des ateliers d'écriture créative auprès d'élèves de première secondaire et de décrire les changements survenus dans la motivation des élèves après la réalisation des ateliers. Sous cette perspective, j'ai élaboré une série d'ateliers d'écriture créative qui, comme mentionné, s'inspirent des conseils issus de la recherche sur le renouvellement des pratiques scripturales au secondaire et sur la théorie de l'autodétermination, puis j'ai mis ces ateliers à l'épreuve auprès d'élèves de première secondaire. Pour connaître l'impact de l'expérimentation, les élèves ont rempli un questionnaire, avant et après l'expérimentation, qui brosse un portrait de leur motivation à écrire et qui détermine si leurs besoins psychologiques sont comblés quand ils écrivent à l'école.

Les résultats du deuxième questionnaire montrent bien des signes encourageants : la motivation intrinsèque des deux groupes qui ont participé à l'expérimentation a légèrement monté, tandis que leur amotivation a légèrement décliné. En fait, les ateliers ont beaucoup plu à certains élèves, mais n'ont déplu à personne. Le profil motivationnel des élèves après l'expérimentation reste, certes, encore loin d'une haute motivation intrinsèque, mais les améliorations laissent espérer qu'une plus longue pratique des

ateliers d'écriture créative en classe continuerait d'agir positivement sur la motivation autodéterminée des élèves.

Par ailleurs, l'expérimentation n'a pas changé la perception de compétence des élèves, mais elle a augmenté leur perception d'autonomie et augmenté celle d'appartenance. Ce sont les deux points les plus importants de l'expérimentation. Les élèves ont aimé, à l'unanimité, la liberté créatrice du projet. Cela ressort particulièrement dans les réponses à la section B du questionnaire 2 : en justifiant leurs réponses positives, les élèves évoquent un sentiment de plaisir en raison de « la liberté créative », de l'écriture collaborative ou de l'aspect plus ludique des ateliers – autant de pistes à approfondir. Aussi, ce qui ressort dans le questionnaire autant que dans les commentaires émis en classe, c'est qu'ils ont aimé les cercles de partage qui suivaient, comme étape finale, la plupart des ateliers. En effet, dans leurs réponses à la question 4, qui porte sur le besoin d'appartenance, ils affirment qu'avant d'avoir expérimenté les ateliers, ils avaient toujours écrit dans leur bulle solitaire : l'écriture collaborative et les cercles de partages étaient des activités inédites.

Fait étonnant, la perception de compétence a décliné dans le groupe plus en difficulté, tandis qu'elle est restée la même dans le groupe « fort ». Il semble donc que la liberté créative fonctionne mieux à ce niveau avec les élèves « forts ». Quelques changements s'imposent dans mon approche des ateliers d'écriture pour améliorer cet aspect. Présenter des critères de correction clairs et prévisibles avant la tâche, au lieu de les inviter à s'y lancer et à se faire confiance, comme j'ai tendance à le faire, offrir plus de rétroaction non contrôlante,

efficace, aidante (Ryan, Mims & Koestner, 1983; cité dans Marx, 2010), présenter davantage de modèles pour les guider, travailler en profondeur le processus d'écriture, proposer des activités de préécriture comme des techniques de relaxation, le dessin ou la lecture susciterait, peut-être, une meilleure perception de compétence.

Bien entendu, l'essai a des limites sur les plans méthodologique et pédagogique. Dans le contexte d'un stage de 12 semaines avec deux groupes, l'échantillon et le temps étaient restreints; conséquemment, les résultats ont une valeur relative. Sur le plan pédagogique, créer des ateliers d'écriture qui tiennent compte de tous les conseils recensés dans ma problématique n'était pas évident : les ateliers étaient imparfaits et méritent d'être peaufinés en fonction des commentaires des élèves et des textes produits. Tester les ateliers d'écriture plus longtemps, sous des approches variées, serait sans doute plus bénéfique et concluant pour savoir quoi garder, quoi changer, dans l'espoir de stimuler davantage la motivation autodéterminée des jeunes, de respecter leurs besoins psychologiques, d'augmenter leur perception de compétence en écriture et de changer favorablement leur perception de la tâche scripturale, hélas malaimée.

Pour finir, l'expérimentation a été une expérience riche en apprentissages qui m'a permis de développer surtout quatre compétences professionnelles. Avant tout, j'ai appris à construire des situations d'enseignement-apprentissage (compétence 3) en tenant compte, autant que je le peux, des intérêts des élèves. En effet, dans les ateliers d'écriture créative, j'ai tenté d'offrir une grande latitude de choix qui respecte, le mieux possible, leur besoin d'autonomie; ces tentatives m'ont conduit à dégager quelques pistes d'action qui seront

précieuses dans mon avenir professionnel. Deuxièmement, l'expérimentation m'a permis de cibler la compétence qui représente le plus grand défi pour moi : piloter des situations d'apprentissage (compétence 4). Les élèves – surtout les élèves en difficulté – ne comprenaient pas toujours les consignes des ateliers d'écriture. D'atelier en atelier, j'ai travaillé de plus en plus fort sur la clarté de celles-ci en créant, notamment, des Powerpoint qui fragmentent la tâche et soulignent l'information essentielle. Je me suis beaucoup réajusté pour apprendre à détecter les problèmes de compréhension des élèves et à les accompagner dans l'angoisse de la feuille blanche, et j'ai noté des éléments à retravailler pour le futur. De plus, j'ai aiguisé ma maîtrise de la compétence 6 : gérer la classe. Les ateliers d'écriture ont été donnés en plusieurs contextes où les élèves étaient seuls ou en équipes. D'un atelier à l'autre, j'ai modifié certains aspects de ma gestion de classe pour que les élèves en équipe travaillent de façon respectueuse et efficace; par exemple, j'ai pris un moment avec les élèves, après un atelier qui s'était moyennement bien passé, pour clarifier les règles de fonctionnement de classe, pour les illustrer à l'aide d'exemples et de contre-exemples, et pour clarifier les conséquences de leur transgression. Enfin, j'ai franchement développé la compétence 11 : s'engager dans un développement professionnel. Pour moi, enseigner, c'est chercher à concilier les intérêts et passions des élèves et de l'enseignant aux contenus du programme dans des situations d'apprentissage riches, joyeuses et signifiantes : cet idéal, je ne l'ai pas atteint du tout au cours du stage, mais je l'ai effleuré, par instants, et j'ai compris que c'est pas une pratique réflexive patiente, rigoureuse et passionnée que je m'en approcherai.

BIBLIOGRAPHIE

Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, (4), 173-180.

Ailhaud, É. (2016) *Étude des processus rédactionnels d'un texte : les données temporelles comme indices de la gestion des unités de production*. [Thèse de doctorat] Université de Lyon, 2016. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01485691/file/ailhaud_e_these_udl.pdf

Alvermann, D. E. (2002). Effective Literacy Instruction for Adolescent. *Journal of Literacy Research*, 34 (2), 189-208.

Blais, M. R., Brière, N. M., Lachance, L., Riddle, A. S. et Vallerand, R. J. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue québécoise de psychologie*, 14(3), 185-215.

Boily, V. & Beaudry, M.-C. (2017). La réécriture pour développer une posture d'auteur chez les élèves. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52 (2), 273–293.

Booultif, Amal. (2017). *Retombées d'un atelier d'écriture créative inspirée du slam sur la motivation à écrire et sur la créativité à l'écrit d'élèves de troisième secondaire*. [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/11650/1/D3397.pdf>

Brun-Hénin, F., Velay, J.-L., Beecham, Y. et Cariou, S. (2012). Troubles d'écriture et dyslexie : revue théorique, aspects cliniques et approche expérimentale. *Développements*, 13(4),4-28.

Bucheton, D., Alexandre, D. et Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Éditions Retz.

Cardoso, I., Pereira, L. (2015) Le rapport à l'écriture extrascolaire et scolaire : une étude menée auprès d'adolescents. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 18 (2), 28-44.

Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010). Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture. *Québec français*, (156), 30-31.

Chemolli, E., & Gagné, M. (2014). Evidence against the continuum structure underlying motivation measures derived from self-determination theory. *Psychological Assessment*, 26, 575-585.

Daunay, B. (2011). *L'enfant ou l'élève auteur : approches didactiques*. Communication présentée au 50^e congrès de l'ICEM, Villeneuve d'Asq, France.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 61(1), 119-142.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, *125*(6), 627–668.

Demare, L. (2011) *Des ateliers d'écriture avec des patients atteints de la maladie d'Alzheimer, une expérience de prise en charge individuelle*. [Mémoire de maîtrise] Université Henri Poincaré. <https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01879572/document>

Garcia-Debanc, C. (1989) De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français. *Pratiques*, *69*, p. 29-62. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1989_num_61_1_1501

Graham, S. et Harris, K. (2005). *Writing better*. MD : Brookes.

Grégoire, P. (2012). *L'impact de l'utilisation du traitement de texte sur la qualité de l'écriture d'élèves québécois du secondaire* [Thèse de doctorat] Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/7069>

Hagood, C., Alvermann, D. E. et Heron-Hruby, A. (2010). *Bring it to class. Unpacking pop culture in literacy learning*. Teachers College Press.

Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. Dans C. M. Levy et S. Ransdell (dir.), *The Science of Writing: Theories, Methods,*

Individual Differences, and Applications (p. 1-27). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Hidi, S. et Boscolo, P. (2007). *Writing and motivation*. The Netherland: Elsevier.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Canada : CRP.

Lavigueur, Y. (1988). Les ateliers d'écriture au Québec. *Lurelu*, 11 (2), 2-7.
<https://www.erudit.org/en/journals/lurelu/1988-v11-n2-lurelu1114473/12583ac.pdf>

Lavoie, N., Morin, M.-F., Labrecque, A.-M. (2015) Le geste graphique du scripteur au début de l'école primaire : profil des pratiques pédagogiques et des performances des élèves. *Repères*, 52, 177-197.

Lebrun, M., & Giglio, M. (2016). De quelques dispositifs didactiques collaboratifs favorisant la créativité auctoriale en français et en musique. *Formation et pratiques d'enseignement en question*. *Hors série n°1*, 29-50.

Leclerc, A. (2000). À propos d'un atelier d'écriture en milieu carcéral. *Horizons philosophiques*, 10 (2), 117-132.

Maga, J.J. & Méron, C. (2003). *Le défi lecture. Pédagogie de la lecture-écriture en projet*. Lyon : Chronique sociale.

Marx, V. (2010) *Théorie de l'autodétermination en psychologie de la motivation : théorie véritablement innovatrice et totalement inédite?* [Essai de 3^e cycle] Université du Québec à Trois-Rivières.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'épreuve unique d'écriture de 5e secondaire français, langue d'enseignement - résultats et perspectives*. Québec: MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009a). *Programme de formation de l'école québécoise: français, langue d'enseignement, premier cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009b). *Programme de formation de l'école québécoise: français, langue d'enseignement, deuxième cycle*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Plan d'action pour l'amélioration du français (premier rapport d'étape)*. Québec: MELS.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2022). *Document d'information. Épreuve obligatoire. Français, langue d'enseignement. 2^e année du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec

Maïlys Rondier. A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 2004; 33/3: 475-476.

Philippe, F. L., & Vallerand, R. J. (2008). Actual environments do affect motivation and psychological adjustment: A test of self-determination theory in a natural setting. *Motivation and Emotion*, 32(2), 81-89.

Plantier, E. (2010) *Animer un atelier d'écriture pour tous*. Éd. Eyrolles.

Ryan & Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological Inquiry*, 11(4), 319- 338.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1).

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, Vol. 49, No1, 24-34.

Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychology, 39*, 97– 110.

Sherer, M. et all. (1982) The Self-Efficacy Scale : Construction and validation. *Psychology Reports, 51*(2): 663- 671.

Tramoy, H. (1999) Plaidoyer contre la professionnalisation des ateliers d'écriture [archive], Livres n° 30, bulletin de l'Agence régionale du livre, Provence Alpes Côte d'Azur.

Troia, G. A., Graham, S. et Harris, K. R. (2011). Teaching students with learning disabilities to mindfully plan when writing. *Exceptionnal children, 62*(2), 235- 252.

Vanasse, G.-G. (2001). L'atelier d'écriture pour apprendre. *Québec français, (124)*, 56– 58. <https://www.erudit.org/en/journals/qf/2001-n124-qf1193303/55872ac.pdf>

Vanasse, G.-G. et Noël-Gaudreault, M. (2004). Écriture créative et plaisir d'apprendre. *Didáctica, Lengua y Literatura (16)*, 253-260. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110235A>

Viardo, C. (2017). L'écriture adolescente, devenir narrateur de sa propre vie. *Soins psychiatrie*. Elsevier Masson.

Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Québec : ERPI.

Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, (110), 45–47.

ANNEXE A – QUESTIONNAIRE 1

Questionnaire sur la motivation à écrire

Nom et groupe : _____

Section A

Consignes : le but de ce questionnaire est de savoir pourquoi tu écris dans un contexte scolaire. Il n’y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Réponds le plus sincèrement possible!

Exemple : pour la phrase « J’essaie d’avoir une bonne note à un examen pour le plaisir que la réussite me donne », si tu essaies d’avoir une bonne note à un examen pour le plaisir que la réussite te donne, tu indiques que tu es tout à fait d’accord. Mais si tu as des réserves ou si tu es moins d’accord, tu réponds que tu n’es pas d’accord ou plus ou moins d’accord.

<i>Questions</i>	Tout fait d’accord	à Plutôt d’accord	Plus ou moins d’accord	Pas d’accord
1. J’écris parce que j’aime toujours bien réussir une composition écrite.				
2. Je ressens du plaisir à composer chaque phrase de mon texte.				
3. J’écris parce que je crois qu’il est de mon intérêt de bien réussir une composition écrite.				
4. J’écris parce que grâce aux bonnes notes, je pourrai choisir ma future profession.				
5. J’écris parce que les entreprises recherchent les élèves qui ont de très bonnes notes pour assurer la relève.				
6. Je saurai peut-être un jour pourquoi je dois écrire.				
7. J’écris parce que ça me met toujours de bonne humeur.				
8. J’écris parce que je ressens un réel plaisir à écrire.				
9. Franchement, je n’ai aucune idée pourquoi j’écris.				
10. J’écris parce que ma réussite à l’école dépend de ma bonne réussite en écriture.				
11. J’écris parce que j’adore mettre mes compétences à l’épreuve en écrivant.				

12. Parce qu'il me faut de bonnes notes pour faire la carrière que je souhaite.				
13. J'écris parce que cela me permettra de passer mon année.				
14. Je fais ce que j'ai à faire, un point c'est tout.				
15. Parce que cela me prépare à un bon emploi.				
16. Je pense qu'il n'existe pas vraiment de bonnes raisons pour que j'écrive.				
17. Parce que pour moi, écrire un texte est un l'un des bons moments de la vie à l'école.				
18. J'écris parce que je me sens bien dans ma peau après.				
19. J'écris parce que, pour faire de longues études, je dois avoir de bonnes notes.				
20. Je ne trouve pas de bonnes raisons pour écrire.				
21. J'écris pour le plaisir que je ressens quand je me donne à 100 % dans une activité scolaire.				
22. C'est plus fort que moi, c'est un plaisir inexplicable de bien réussir un texte.				
23. C'est sans importance pour moi.				
24. Pour prouver à moi-même que je suis capable de bien réussir un texte, je m'engage dans l'écriture.				
25. J'écris parce que c'est très stimulant de créer un texte.				
26. Au fond, je ne sais pas pourquoi.				
27. J'écris parce que mes parents apprécient mes bons résultats.				
28. Il n'y a aucune raison claire à mes yeux pourquoi je devrais écrire.				
29. J'écris parce que j'ai toujours eu de bonnes notes, cela doit continuer				
30. J'écris parce que cela m'encourage à poursuivre mes études.				

Questionnaire sur la motivation à écrire

Section B

Consigne : Encore une fois : il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Réponds le plus sincèrement possible!

1. Quand tu rédiges des textes à l'école, as-tu l'impression de pouvoir faire des choix pour écrire des textes en lien avec tes intérêts et tes préférences?

- Oui
 Non
 Oui et non

Pourquoi?

2. Est-ce que les activités d'écriture effectuées à l'école te permettent de développer le plaisir d'écrire?

- Oui
 Non
 Oui et non

Pourquoi?

3. Est-ce qu'elles t'amènent à poursuivre des défis optimaux et stimulants?

- Oui
 Non

Oui et non

Pourquoi?

4. Quand tu écris des textes à l'école, est-ce que tu te sens compétent? Autrement dit, as-tu l'impression d'atteindre tes buts ou de répondre aux attentes?

Oui

Non

Oui et non

Pourquoi?

5. Est-ce qu'écrire, à l'école, te donne l'occasion de te lier à tes collègues en classe de façon positive?

Oui

Non

Oui et non

Pourquoi?

ANNEXE B – QUESTIONNAIRE 2

Questionnaire sur la motivation à écrire

Nom et groupe : _____

Section A

Consignes : **Consigne :** le but de ce questionnaire est de savoir si le projet créatif que nous avons vécu a eu des effets sur ta motivation à écrire. Encore une fois : il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Réponds le plus sincèrement possible!

Exemple : pour la phrase « J'essaie d'avoir une bonne note à un examen pour le plaisir que la réussite me donne », si tu essaies d'avoir une bonne note à un examen pour le plaisir que la réussite te donne, tu indiques que tu es tout à fait d'accord. Mais si tu as des réserves ou si tu es moins d'accord, tu réponds que tu n'es pas d'accord ou plus ou moins d'accord.

<i>Questions</i>	Tout fait d'accord	à Plutôt d'accord	Plus ou moins d'accord	Pas d'accord
1. J'écris parce que j'aime toujours bien réussir une composition écrite.				
2. Je ressens du plaisir à composer chaque phrase de mon texte.				
3. J'écris parce que je crois qu'il est de mon intérêt de bien réussir une composition écrite.				
4. J'écris parce que grâce aux bonnes notes, je pourrai choisir ma future profession.				
5. J'écris parce que les entreprises recherchent les élèves qui ont de très bonnes notes pour assurer la relève.				
6. Je saurai peut-être un jour pourquoi je dois écrire.				
7. J'écris parce que ça me met toujours de bonne humeur.				
8. J'écris parce que je ressens un réel plaisir à écrire.				
9. Franchement, je n'ai aucune idée pourquoi j'écris.				
10. J'écris parce que ma réussite à l'école dépend de ma bonne réussite en écriture.				
11. J'écris parce que j'adore mettre mes compétences à l'épreuve en écrivant.				

12. Parce qu'il me faut de bonnes notes pour faire la carrière que je souhaite.				
13. J'écris parce que cela me permettra de passer mon année.				
14. Je fais ce que j'ai à faire, un point c'est tout.				
15. Parce que cela me prépare à un bon emploi.				
16. Je pense qu'il n'existe pas vraiment de bonnes raisons pour que j'écrive.				
17. Parce que pour moi, écrire un texte est un l'un des bons moments de la vie à l'école.				
18. J'écris parce que je me sens bien dans ma peau après.				
19. J'écris parce que, pour faire de longues études, je dois avoir de bonnes notes.				
20. Je ne trouve pas de bonnes raisons pour écrire.				
21. J'écris pour le plaisir que je ressens quand je me donne à 100 % dans une activité scolaire.				
22. C'est plus fort que moi, c'est un plaisir inexplicable de bien réussir un texte.				
23. C'est sans importance pour moi.				
24. Pour prouver à moi-même que je suis capable de bien réussir un texte, je m'engage dans l'écriture.				
25. J'écris parce que c'est très stimulant de créer un texte.				
26. Au fond, je ne sais pas pourquoi.				
27. J'écris parce que mes parents apprécient mes bons résultats.				
28. Il n'y a aucune raison claire à mes yeux pourquoi je devrais écrire.				
29. J'écris parce que j'ai toujours eu de bonnes notes, cela doit continuer				
30. J'écris parce que cela m'encourage à poursuivre mes études.				

Questionnaire sur la motivation à écrire

Section B

Consigne : Encore une fois : il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses. Réponds le plus sincèrement possible!

1. Quand tu rédiges des textes à l'école, as-tu l'impression de pouvoir faire des choix pour écrire des textes en lien avec tes intérêts et tes préférences?

- Oui
 Non
 Oui et non

Pourquoi?

2. Est-ce que les activités d'écriture effectuées à l'école te permettent de développer le plaisir d'écrire?

- Oui
 Non
 Oui et non

Pourquoi?

3. Est-ce qu'elles t'amènent à poursuivre des défis optimaux et stimulants?

- Oui
 Non

Oui et non

Pourquoi?

4. Quand tu écris des textes à l'école, est-ce que tu te sens compétent? Autrement dit, as-tu l'impression d'atteindre tes buts ou de répondre aux attentes?

Oui

Non

Oui et non

Pourquoi?

5. Est-ce qu'écrire, à l'école, te donne l'occasion de te lier à tes collègues en classe de façon positive?

Oui

Non

Oui et non

Pourquoi?

6. Quel(s) atelier(s) d'écriture as-tu préféré? Pourquoi?

- Atelier 1 - Anecdote
- Atelier 2 – Création d'un aventurier
- Atelier 3 – Villes utopiques
- Atelier 4 – Machine à écrire (enveloppes et morceaux de papiers colorés)
- Atelier 5 – Omnipotent, omniprésent, omniscient

Pourquoi?

ANNEXE C- RÉSUMÉ DES ATELIERS D'ÉCRITURE

1. Omniprésent, omniprésent, omnipuissant	
Intention didactique	Stimuler la créativité des élèves en leur donnant une grande latitude de choix. Faire réfléchir les élèves sur ce qui est important pour eux dans la société ou dans le monde. Initier les élèves à la rétroaction bienveillante. Associer, d'entrée de jeu, écriture et plaisir. Améliorer la cohésion du groupe.
Durée	60 minutes
Déroulement de l'atelier	<p>Amorce</p> <p>Nommez tous les mots que vous connaissez commençant par le préfixe <i>omni-</i></p> <p>Aborder et définir trois concepts</p> <ul style="list-style-type: none"> - Omniscient : qui sait tout - Omniprésent : qui est présent en tout lieu - Omnipotent : qui a tous les pouvoirs <p>Expliquer le déroulement général de l'atelier.</p> <p>Réalisation en quatre temps</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Répéter la formule « Si j'étais omniscient, je... », sur chaque ligne, pour écrire tout ce qu'ils peuvent sur le sujet sans trop développer. Ça revient à dire : « Si je savais tout ... » (10-15 min) 2. Même consigne à partir de la formule « Si j'étais omniprésent, je... ». Ça revient à dire : « Si je pouvais aller partout... » (10 min.) 3. Même consigne, à partir de la formule « Si j'étais omnipotent, je... ». Ça revient à dire : « Si j'avais tous les pouvoirs... » (10 min) 4. Cercle de partage. Les élèves se mettent en équipe de 3-4 et lisent leur texte. Des règles sont instaurées : respect et bienveillance obligatoire – inversement, zéro tolérance pour l'irrespect et les moqueries. Ceux qui écoutent celui qui lit son texte ont une intention d'écoute : noter une idée

	<p>de leur collègue qu'ils aiment, la nommer et dire pourquoi elle leur plaît. Sans plus. Ça se veut entièrement positif.</p> <p>Synthèse ou retour sur l'atelier</p> <p>En grand groupe, retour sur l'expérience. Était-ce difficile, facile? Que visaient vos actions? Qui visaient-elles? Vous-même, la société, le monde?</p>
<p>2. Anecdote à partir d'une aventure vécue</p>	
<p>Intention didactique</p>	<p>Stimuler la motivation intrinsèque des élèves en partant de leurs connaissances expérientielles et en leur donnant une liberté de choix. Faire travailler la notion de schéma narratif dans un contexte de production écrite. Faire un lien entre le genre étudié – le récit d'aventures – et la vie quotidienne des élèves. Améliorer la cohésion du groupe en créant, petit à petit, une « communauté d'auteurs ».</p>
<p>Durée</p>	<p>75 minutes</p>
<p>Déroulement de l'atelier</p>	<p>Amorce</p> <p>Raconter deux anecdotes: la première porte sur une petite aventure, la seconde, une mésaventure.</p> <p>Petit à petit, avec les élèves, définir les concepts d'anecdote, d'aventure et de mésaventure.</p> <p>Expliquer les consignes (voir réalisation). Pour ceux qui ne sont pas inspirés, proposer une technique « désinhibante » : dresser une liste de souvenirs significatifs et disparates en partant de la formule « Je me souviens... ». Si le groupe entier semble avoir du mal à être inspiré, réaliser un brassage d'idées de thèmes, au tableau, au moyen de la technique du « nuage associatif ».</p> <p>Réalisation</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trouver une idée d’anecdote et planifier l’écriture en composant un petit schéma narratif (situation initiale (Qui? Quoi? Où? Quand?), élément déclencheur, péripétie (UNE seule) et dénouement) et en déterminant le titre. (10 min.) 2. Rédaction. (35 min) 3. Cercle de partage. En équipe, lire son anecdote. Intention d’écoute : 1) noter un aspect de l’anecdote de leur collègue qu’ils aiment, le nommer et dire pourquoi cet aspect leur plait; 2) Inventer un nouveau titre à l’anecdote. (20 min) Noter le tout dans le cahier de lecture. 4. En grand groupe : certains volontaires peuvent lire leur texte ou se faire lire par quelqu’un d’autre. <p>Synthèse ou retour sur l’atelier</p> <p>Retour sur l’expérience. Impressions générales? Qu’avez-vous aimé? Moins aimé?</p>
--	---

3. Moi, aventurier?	
Intention didactique	Stimuler la créativité des élèves en leur donnant une grande latitude de choix. Faire travailler la notion de personnage dans un contexte de production écrite. Approfondir la notion de « récit d’aventures ». Enseigner une technique de création trop prise pour acquis – le remue-méninge. Améliorer la cohésion du groupe.
Durée	105 minutes

<p>Déroulement de l'atelier</p>	<p>Amorce</p> <p>Montrer un petit Powerpoint qui présente des portraits d'aventurières et d'aventuriers (Fifi Brind'acier, Ulysse, etc.).</p> <p>Réalisation en quatre temps</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Remue-méninge. En équipe de 2, discuter pour créer un aventurier. À ce stade, il s'agit seulement de discuter, de façon non guidée, libre, sur le sujet. Des questions – par exemple, « Que pourrait être la quête qui marquera la vie de votre aventurier? » - pour aiguiller les élèves sont affichées au tableau. (5 min.) 2. Toujours en équipe, dresser le portrait psychologique, physique, social et philosophique (croyances et valeurs) de l'aventurier. (20 min.) 3. Inventer l'évènement marquant de différentes années de la vie de leur aventurier et le raconter en quelques phrases : à 5 ans, 15 ans, 20 ans, 30 ans, 40 ans, 80 ans. (40 min.) 4. En grand groupe : certains volontaires peuvent lire leur texte ou se faire lire par quelqu'un d'autre. 5. Dans un cours ultérieur : cercle de partage dans des équipes, cette fois-ci, non choisies par les élèves. Intention d'écoute : noter un aspect intéressant, un aspect à travailler, et justifier ses affirmations. <p>Synthèse ou retour sur l'atelier</p> <p>En grand groupe, retour sur l'expérience.</p>
--	---

4. « Machine à écrire »	
Intention didactique	Aider les élèves à trouver de l'inspiration par une technique originale. Stimuler leur imagination en les amenant à inventer une histoire d'aventures à partir d'éléments issus du hasard. Associer l'écriture au plaisir, au jeu. Améliorer la cohésion du groupe.
Durée	75 minutes
Déroulement de l'atelier	<p>Amorce</p> <p>Qu'est-ce que l'écriture collaborative?</p> <p>Avez-vous déjà joué à un jeu de type « Raconte-moi une histoire »? Lequel?</p> <p>Réalisation en quatre temps</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Créer une « matrice combinatoire » ou « machine à écrire » avec les élèves, un outil pour aider à générer des idées. Il s'agit de créer un inventaire de personnages, d'éléments déclencheurs, de lieux, de moyens de transport et d'objets que l'on peut retrouver dans un récit d'aventures. Chaque élève note une idée pour chaque catégorie sur un bout de papier qu'il remet ensuite dans l'enveloppe correspondante. Au besoin, faire un remue-méninges d'« objets » que l'on peut trouver dans un récit d'aventures en grand groupe, pour que les élèves comprennent bien comment procéder. <p>Voici un exemple :</p>

Personnages	Éléments déclencheurs	Lieux	Moyens de transport	Objets
Archéologue	Fillette enlevée	Temple en ruines	Jeep	Tam tam
Pilote d'avion	Écrasement d'avion	Rio des piranhas	Char d'assaut	Torche électrique
Général en chef	Assassinat du prince	Marécages	Motocyclette	Filet de pêcheur
Agent secret	Révolte populaire	Chutes dans la rivière	Cheval	Arc et flèches
Dessinateur	Attaque de bandits	Zone désertique	Ambulance	Colliers sacrés
Milliardaire	Naufrage	Lac aux eaux vertes	Paquebot	Parachute
Pirate de l'air	Vol de dynamite	Pauvre cabane	Pirogue	Statuette en bois
Journaliste	Incendie majeur	Île perdue	Camion	Paire de jumelles
Aventurier	Évasion d'un prisonnier	Barrage sur le fleuve	Automobile	Sac en peau de chèvre
Trafiquant	Vengeance	Jungle	Hydravion	Gourde d'eau

Noël-Gaudreault et Février, 2011

2. Piger un morceau de papier de chaque catégorie. Avec les élèves, improviser, créer un exemple d'histoire pour leur faire comprendre la tâche. Exemple de question à se poser pour trouver des idées : « Qu'est-ce qu'un milliardaire dont la fillette a été enlevée pourrait faire dans la jungle avec une motocyclette et une torche électrique pour la retrouver ? Ou encore : Qu'est-ce qu'un archéologue dont l'avion s'est écrasé pourrait faire dans une île perdue avec un cheval et un tam-tam pour revenir à la civilisation ? »
3. Les élèves se placent en équipe de deux, pigent un morceau de papier de chaque catégorie et s'en servent pour créer une histoire en suivant les étapes habituelles : remue-méninge, planification (bref schéma narratif, titre, petit portrait du personnage principal).
4. Pour les étapes suivantes, les élèves retournent à leur place et rédigent leur propre version de l'histoire.
5. Cercle de partage avec les mêmes consignes que l'atelier précédent.

Synthèse ou retour sur l'atelier

En grand groupe, lire les histoires et faire un retour sur l'expérience. Aborder le sujet des stéréotypes, inévitables, dans ce genre d'exercice.

5. Ma ville utopique	
Intention didactique	Stimuler la créativité des élèves en leur donnant une grande latitude de choix. Faire réfléchir les élèves à la société future idéale.
Durée	75 minutes
Déroulement de l'atelier	<p>Amorce</p> <p>Qu'est-ce qu'une utopie? Qu'est-ce qu'une dystopie?</p> <p>Montrer aux élèves un Powerpoint qui contient différentes images de villes futuristes et leur demander : utopie ou dystopie? Pourquoi?</p> <p>Réalisation en quatre temps</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Remue-méninge semi-dirigé. Seul, imaginer des villes fantaisistes (utopies ou dystopies) et les décrire brièvement (au moins 2 phrases) dans une liste. Le Powerpoint contient un exemple. 2. Choisir son idée de ville préférée et la développer dans un petit texte d'au moins 100 mots. Plus précisément, décrire sa ville en ajoutant des aspects ou en décrivant de façon plus détaillée tel ou tel aspect. Exemples d'aspects: les habitants de la ville, l'architecture, la politique, les parcs, la flore de la ville, la culture, la faune de la ville, etc. 3. Cercle de partage. Mêmes consignes que les deux précédents ateliers. De plus, inviter les élèves à voter pour leur texte préféré – celui-ci sera lu anonymement devant la classe. <p>Synthèse ou retour sur l'atelier</p> <p>En grand groupe, lire nos histoires et faire un retour sur l'expérience.</p> <p>Sur quelles valeurs se fondait votre ville? Voyez-vous l'avenir de notre société de façon optimiste ou pessimiste? Pourquoi?</p>

