

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION (CONCENTRATION ORTHOPÉDAGOGIE)

PAR
ÉMILIE LAPOINTE

LES ACTIVITÉS DE COCONSTRUCTION DE RÉCIT COMME
INTERVENTION ORTHOPÉDAGOGIQUE FAVORISANT LE SENTIMENT
D'AUTOEFFICACITÉ CHEZ LES SCRIPTEURS EN DIFFICULTÉ AU PREMIER
CYCLE DU SECONDAIRE

SEPTEMBRE 2017

REMERCIEMENTS

Je voudrais d'abord exprimer toute ma reconnaissance et ma gratitude à Priscilla Boyer, ma directrice de recherche, pour ses nombreuses relectures et ses judicieux commentaires qui m'ont amenée à me dépasser. Grâce à elle, je me suis toujours sentie encouragée et soutenue.

Un remerciement spécial à mes précieux participants, Clara, William et Sophie. Leur implication et leur confiance ont été des facteurs importants dans la réussite de ce projet. Merci aussi à leur orthopédagogue, qui a grandement facilité l'organisation lors de mes passages à l'école.

Merci à mes amis et spécialement à Anne-Sophie pour l'opération œil de lynx et pour tellement plus. Je me considère très chanceuse d'avoir pu croiser cette amie brillante et soucieuse du sort des élèves en difficulté avec qui j'ai développé mon intérêt pour la didactique du français.

Merci à mes parents, Michèle et Yves, et à ma sœur, Marie-Christine, pour leur soutien inconditionnel, et aussi pour s'être relayés pour garder un petit Léo tout neuf, me permettant ainsi d'aller faire mes interventions en toute quiétude. Vous avez certainement contribué aux progrès réalisés par mes chers participants en m'aidant à être entièrement disponible pour eux.

Tout mon amour va à mon fils Léo et à mon conjoint Francis, qui ont multiplié les sorties en plein air pour me permettre d'avoir le calme nécessaire à la rédaction de cet essai. Je

me considère très chanceuse d'avoir réalisé ce projet en me sentant autant soutenue par mon amoureux et mon coéquipier de tous les instants.

Ces remerciements seraient incomplets sans exprimer ma reconnaissance à mon frère Félix, qui avait collaboré avec moi lors de ma toute première expérience de coconstruction de récit, ce qui m'avait alors permis de découvrir tout le potentiel de cette intervention orthopédagogique.

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ADEREQ	Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec
DES	Diplôme d'études secondaires
MEESR	Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec
MEO	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	II
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	IV
TABLE DES MATIÈRES	V
LISTE DES TABLEAUX.....	X
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Les élèves en difficulté en écriture.....	5
1.2 Les difficultés en écriture des élèves	7
1.2.1 Des difficultés qui s'intensifient au secondaire	8
1.3 Écrire : une compétence essentielle à la réussite scolaire	9
1.4 Le rôle de la perception de soi et de la motivation à écrire dans la réussite scolaire, en particulier chez les scripteurs en difficulté.....	10
1.4.1 Le sentiment d'autoefficacité : un facteur déterminant de la motivation.....	12
1.5 Les activités de coconstruction de récit : une intervention orthopédagogique prometteuse	13
1.6 La question de recherche et la pertinence de la recherche	15
CHAPITRE II : CADRE DE RÉFÉRENCE.....	17
2.1 L'acte d'écrire	18
2.1.1 La complexité de l'acte d'écrire.....	18
2.1.2 Le processus rédactionnel	19
2.1.2.1 Le modèle du processus rédactionnel de Hayes et Flower de 1981	19
2.1.2.2 Le modèle du processus rédactionnel de Hayes de 1996.....	21
2.1.2.3 L'intérêt des modèles de Hayes et Flower de 1981 et de Hayes de 1996 pour l'orthopédagogue	24
2.2 Le sentiment d'autoefficacité.....	27
2.2.1 La définition du sentiment d'autoefficacité	27

2.2.2 L'influence du sentiment d'autoefficacité sur la réussite scolaire	28
2.2.3 Les sources d'information du sentiment d'autoefficacité	30
2.2.3.1 Les expériences actives de maîtrise	31
2.2.3.2 Les expériences vicariantes	31
2.2.3.3 La persuasion verbale.....	32
2.2.3.4 Les états physiologiques et émotionnels	33
2.2.4 Le développement du sentiment d'autoefficacité chez les élèves en difficulté en écriture.....	34
2.3 Les activités de coconstruction de récit	37
2.3.1 Les activités de coconstruction de récit : une intervention dont le soutien varie en intensité	37
2.3.1.1 L'écriture modelée	38
2.3.1.2 L'écriture partagée	38
2.3.1.3 L'écriture guidée	39
2.3.2 La prise en compte des capacités et des difficultés du scripteur.....	39
2.4 Les conclusions du chapitre et les objectifs de la recherche.....	40
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE	42
3.1 Le type de recherche	42
3.2 Les participants	43
3.2.1 La description des participants.....	45
3.3 Les outils de collecte de données	45
3.3.1 Le journal de bord	46
3.3.2 Les entretiens semi-dirigés individuels.....	46
3.4 Le déroulement.....	47
3.4.1 Le déroulement des interventions	47
3.5 Les considérations éthiques.....	48
3.6 Le traitement et l'analyse des données.....	50
3.7 Les conclusions du chapitre	50
CHAPITRE IV : RÉSULTATS	52

4.1 Le portrait global des participants.....	52
4.1.1 Le portrait global de Clara	53
4.1.1.1 L'analyse du premier entretien semi-dirigé avec Clara	54
4.1.1.1.1 Le sentiment d'autoefficacité en écriture de Clara avant la mise en place des activités de coconstruction de récit	56
4.1.2 Le portrait global de William.....	57
4.1.2.1 L'analyse du premier entretien semi-dirigé avec William.....	58
4.1.2.1.1 Le sentiment d'autoefficacité en écriture de William avant la mise en place des activités de coconstruction de récit	60
4.1.3 Le portrait global de Sophie.....	61
4.1.3.1 L'analyse du premier entretien semi-dirigé avec Sophie.....	62
4.1.3.1.1 Le sentiment d'autoefficacité en écriture de Sophie avant la mise en place des activités de coconstruction de récit	65
4.2 Le cheminement des participants durant la mise en place des activités de coconstruction de récit	65
4.2.1 Le cheminement de Clara	66
4.2.1.1 Les notes du journal de bord à la suite des rencontres avec Clara.....	66
4.2.1.1.1 L'autorégulation.....	67
4.2.1.1.2 Le processus d'écriture	68
4.2.1.1.3 Le sentiment d'autoefficacité.....	68
4.2.1.2 L'analyse du second entretien semi-dirigé avec Clara.....	69
4.2.1.3 Le sentiment d'autoefficacité en écriture de Clara après les activités de coconstruction de récit et ses sources potentielles	73
4.2.2 Le cheminement de William	74
4.2.2.1 Les notes du journal de bord à la suite des rencontres avec William	75
4.2.2.1.1 L'autorégulation.....	75
4.2.2.1.2 Le processus d'écriture	77
4.2.2.1.3 Le sentiment d'autoefficacité.....	78
4.2.2.2 L'analyse du second entretien semi-dirigé avec William	79
4.2.2.3 Le sentiment d'autoefficacité en écriture de William après les activités de coconstruction de récit et ses sources potentielles	81
4.2.3 Le cheminement de Sophie	83
4.2.3.1 Les notes du journal de bord à la suite des rencontres avec Sophie	83

4.2.3.1.1 L'autorégulation.....	83
4.2.3.1.2 Le processus d'écriture	85
4.2.3.1.3 Le sentiment d'autoefficacité.....	86
4.2.3.2 L'analyse du second entretien semi-dirigé avec Sophie	87
4.2.3.3 Le sentiment d'autoefficacité en écriture de Sophie après les activités de coconstruction de récit et ses sources potentielles	90
4.3 Cheminement du sentiment d'autoefficacité en écriture des participants durant la mise en place des activités de coconstruction de récit	91
4.4 Les conclusions du chapitre	94
 CHAPITRE V : DISCUSSION.....	 95
5.1 Les éléments-clés de l'élaboration et de la mise à l'essai des activités de coconstruction de récit	98
5.1.1 Les pistes d'amélioration à l'intervention.....	102
5.2 Les conclusions quant à l'effet des activités de coconstruction de récit mises en place sur le sentiment d'autoefficacité en écriture des participants.....	104
5.2.1 Les activités de coconstruction de récit comme expérience active de maîtrise et comme terrain propice à la persuasion verbale	105
5.3 Les limites de la recherche	106
5.4 Les retombées orthopédagogiques et scientifiques de l'étude	107
5.5 Des suggestions de recherches futures.....	109
5.6 Les conclusions du chapitre	112
 RÉFÉRENCES.....	 114
 APPENDICE A : LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ACHEMINÉS AUX PARENTS DES ÉLÈVES	 120
APPENDICE B : LISTE DES ÉLÉMENTS RELEVÉS DANS LE JOURNAL DE BORD	125
APPENDICE C : CANEVAS D'ENTRETIEN DU PREMIER ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ.....	128
APPENDICE D : CANEVAS D'ENTRETIEN DU DEUXIÈME ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ.....	131

APPENDICE E : LETTRE D'INFORMATION ET LETTRE D'AUTORISATION ACHEMINÉES À LA DIRECTION	135
APPENDICE F : LETTRE D'INFORMATION ET DEMANDE DE COLLABORATION DE L'ORTHOPÉDAGOGUE	140

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Planification globale des interventions	48
Tableau 2 Synthèse du cheminement du sentiment d'autoefficacité en écriture de Clara durant la mise en place des activités de coconstruction de récit	91
Tableau 3 Synthèse du cheminement du sentiment d'autoefficacité en écriture de William durant la mise en place des activités de coconstruction de récit	92
Tableau 4 Synthèse du cheminement du sentiment d'autoefficacité en écriture de Sophie durant la mise en place des activités de coconstruction de récit	93

INTRODUCTION

Nos études en enseignement du français au secondaire et en adaptation scolaire, plus précisément en orthopédagogie, nous ont sensibilisée à l'importance d'aider les élèves à développer leurs compétences langagières : en plus de favoriser la réussite scolaire, cela contribue à l'insertion sociale des jeunes et leur offre un moyen de s'exprimer. Le développement de ces compétences demande beaucoup d'efforts, notamment en ce qui concerne l'écriture.

Durant les dernières années, nous sommes souvent intervenue auprès de scripteurs en difficulté, que ce soit à titre d'enseignante de français ou de tutrice en français écrit à l'université, ou encore dans le cadre de nos travaux universitaires. Notre expérience auprès de scripteurs en difficulté nous a fait comprendre à quel point il est nécessaire de leur offrir des projets stimulants et significatifs qui favorisent leur implication et qui visent à développer leur connaissance de la langue, mais aussi des stratégies pour les aider à s'améliorer. C'est ce constat qui nous a amenée à nous intéresser de plus près à la coconstruction de récit, une intervention en écriture dans laquelle le scripteur en difficulté reçoit le soutien d'un scripteur expert afin de l'aider à s'améliorer dans l'ensemble des étapes du processus d'écriture. Cet intérêt a d'ailleurs fait en sorte qu'à l'automne 2014, nous avons mis sur pied un projet d'écriture dans une classe d'adaptation scolaire, projet dont le but était de permettre à chacun des élèves, la plupart ayant une déficience intellectuelle légère ou de graves troubles d'apprentissage, de rédiger son propre récit avec un soutien adapté à ses besoins. La motivation des élèves, leur engagement dans le projet

ainsi que les progrès qu'ils ont faits nous ont permis de croire en la pertinence de la coconstruction de récit comme moyen, pour les orthopédagogues, d'aider les élèves à développer non seulement leurs compétences scripturales, mais aussi leur motivation et leur sentiment d'autoefficacité en tant que scripteur.

Dans le domaine de l'orthopédagogie, peu de recherches portent sur des interventions qui visent à soutenir les élèves en difficultés dans l'ensemble du processus scriptural (Sirois, Boisclair, Darveau et Hébert, 2010) et, à notre connaissance, aucune ne porte sur l'effet de ce type d'intervention sur le sentiment d'autoefficacité des scripteurs. Sachant que les élèves du cheminement régulier au secondaire ont à satisfaire des exigences de plus en plus grandes en français au fil de leurs études secondaires, il est essentiel que les orthopédagogues mettent en place, pour les scripteurs en difficulté, un soutien favorisant leur engagement dans des activités d'écriture et le développement de croyances positives sur leur capacité à rédiger de bons textes, et ce, dès le premier cycle du secondaire. La présente recherche vise donc à découvrir si les activités de coconstruction de récit peuvent modifier le sentiment d'autoefficacité en écriture des élèves en difficulté au premier cycle du secondaire. Pour ce faire, nous avons élaboré et mis à l'essai des activités de coconstruction de récit auprès de trois élèves du premier cycle du secondaire, soit un garçon et une fille de première secondaire et une fille de deuxième secondaire.

Nous avons structuré notre essai en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous détaillerons la problématique ayant mené à notre étude en abordant la question du soutien à apporter aux élèves en difficulté en écriture. Nous verrons l'importance de tenir compte

de leurs difficultés dans l'ensemble du processus scriptural et de favoriser un sentiment d'autoefficacité positif, un déterminant important de la motivation scolaire. Notre cadre de référence, au deuxième chapitre, exposera une synthèse des écrits permettant d'affiner notre compréhension du processus d'écriture et de la place de la motivation dans l'acte d'écrire. Le rôle des perceptions étant central dans la motivation, nous nous intéresserons ensuite au sentiment d'autoefficacité, à son influence sur la réussite scolaire et à ses sources d'information. L'intervention de la coconstruction de récit sera finalement décrite au terme de ce chapitre. Le troisième chapitre exposera notre devis méthodologique, fondé sur l'étude multicas. Au quatrième chapitre, nos résultats seront présentés en lien direct avec nos objectifs de recherche. Au cinquième chapitre, nous ferons un retour sur ces résultats afin d'en discuter et nous en profiterons pour donner quelques conseils à l'orthopédagogue intéressé par cette intervention.

CHAPITRE I :

PROBLÉMATIQUE

L'enseignement du français permet aux élèves de développer leur pensée, facilite leur insertion sociale, les aide à comprendre l'information qui les entoure et à communiquer, que ce soit à l'oral ou à l'écrit (De Koninck, 2005). C'est pourquoi il est primordial de trouver le moyen de susciter, chez tous les élèves, un intérêt pour la langue. Tous les élèves doivent être amenés à faire des progrès et à développer des attitudes positives à l'égard du français, même s'ils ne sont pas tous au même niveau (De Koninck, 2005). Or, le développement des compétences langagières nécessite du temps, en particulier l'écriture, qui se révèle être la compétence la plus complexe de toutes (De Koninck, 2005; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010). Il faut une motivation forte pour soutenir ce long apprentissage, et une grande confiance en ses capacités. Puisque « l'apprentissage de la langue écrite constitue un enjeu majeur de la réussite scolaire, sociale et personnelle » (Plisson, Daigle et Montésinos-Gelet, 2013, p. 1), il faut que les enseignants et les orthopédagogues veillent à trouver des moyens pour aider tous les élèves à surmonter leurs difficultés en écriture, mais aussi à susciter chez eux une motivation plus forte à l'égard de l'apprentissage de l'écrit.

Le présent chapitre traite des élèves en difficulté en écriture et des interventions que l'orthopédagogue doit privilégier pour soutenir adéquatement ces derniers dans l'acte d'écrire. D'abord, nous ciblerons les élèves susceptibles d'éprouver des difficultés en écriture. Ensuite, nous identifierons les difficultés les plus fréquentes de ces élèves. Après

avoir discuté de l'incidence de ces difficultés sur leur réussite en français ainsi que du rôle de la perception de soi et du profil motivationnel de l'élève dans cette réussite, nous déterminerons une intervention orthopédagogique qui tient compte des besoins des élèves en difficulté en écriture et qui a le potentiel d'agir sur leur sentiment d'autoefficacité, un facteur crucial de la motivation. À la fin du chapitre, nous présenterons la question de recherche découlant de cette réflexion et nous soulignerons l'importance d'y répondre pour le milieu orthopédagogique et scientifique.

1.1 Les élèves en difficulté en écriture

Les élèves qui éprouvent des difficultés en écriture sont au cœur des préoccupations des milieux scolaires étant donné les conséquences négatives et souvent durables qu'entraînent la non-maitrise de la langue écrite et la non-diplomation. Pour certains d'entre eux, le soutien de l'enseignant ne suffit pas : ils ont besoin de plus d'aide pour développer leurs compétences scripturales. Au Québec, c'est l'orthopédagogue qui est considéré l'expert pour aider les élèves qui présentent des difficultés importantes en écriture (Association des Orthopédagogues du Québec, 2013). Un élève n'a pas besoin de diagnostic précis pour bénéficier de services offerts en orthopédagogie, c'est plutôt la nature et la persistance de ses difficultés qui feront en sorte qu'il sera suivi par un orthopédagogue (Saint-Laurent, 2008).

Dans le champ de l'orthopédagogie, les termes « élève à risque », « élève en difficulté d'apprentissage » et « élève ayant un trouble spécifique d'apprentissage » sont fréquemment utilisés. Selon Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004), l'élève à

risque est un élève qui, en raison de certains facteurs de vulnérabilité, est susceptible de d'obtenir des scores plus faibles en français et en mathématiques, de vivre des échecs scolaires et d'abandonner l'école si aucune intervention efficace n'est mise en place. Dans le système scolaire québécois actuel, lorsqu'il est démontré que les interventions ou que les autres mesures mises en place par l'enseignant, l'orthopédagogue ou les autres intervenants n'ont pas permis à un élève de progresser suffisamment sur le plan des apprentissages pour qu'il atteigne le seuil de réussite attendu par le Programme de formation de l'école québécoise [PFEQ], et ce, autant dans le domaine de la langue d'enseignement que dans le domaine des mathématiques, l'élève est alors identifié comme étant en difficulté d'apprentissage (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, 2007). Dans le cadre de référence pour guider l'intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage à l'école, l'élève en difficulté d'apprentissage est défini comme étant celui qui peine à « progresser dans ses apprentissages en relation avec les attentes du Programme de formation » (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003, p. 2). Quant à l'élève qui a un trouble spécifique d'apprentissage, il éprouve des difficultés marquées dans un domaine particulier (American Psychiatric Association, 2015). Pour le français, c'est le cas notamment en lecture (dyslexie) ou en écriture (dysorthographe) (American Psychiatric Association, 2015). Comme pour l'élève en difficulté d'apprentissage, les difficultés de l'élève ayant un trouble spécifique d'apprentissage sont persistantes dans le temps et perdurent malgré les interventions reconnues comme étant efficaces par la recherche (American Psychiatric Association, 2015).

Si les difficultés de ces élèves portent souvent sur les mêmes dimensions, nous remarquons des intensités différentes en ce qui les concerne. Néanmoins, il arrive que certains élèves à risque bénéficient de services d'orthopédagogie, notamment lorsque la maîtrise de la langue écrite représente un défi majeur pour eux (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2013). En conséquence, nous avons décidé de ne pas faire de distinction entre ces trois types d'élèves dans le cadre de cet essai. Nous désignerons désormais l'ensemble de ces élèves sous les vocables d'élèves en difficulté en écriture ou de scripteurs en difficulté.

1.2 Les difficultés en écriture des élèves

Lorsqu'ils écrivent, les scripteurs plus faibles ont des difficultés qui peuvent affecter tous les processus impliqués dans l'acte d'écrire, de la planification à la révision. De façon générale, ils planifient moins longtemps (Fayol et Schneuwly, 1991) et commencent à écrire sans avoir réfléchi à leur projet d'écriture (Saint-Laurent, 2008). De plus, ils saisissent souvent mal les consignes d'écriture, ont tendance à oublier les critères à respecter, peinent à mobiliser leurs connaissances sur le sujet du texte à écrire et sont stressés à l'idée de transcrire leurs idées en mots en raison, notamment, des erreurs d'orthographe (Simard, 1995a). Durant la mise en mots, ils rédigent sans vérifier ce qu'ils ont déjà écrit et sans réfléchir à ce qui suivra (Saint-Laurent, 2008; Simard, 1995a). Lors de la révision, ils ne comprennent pas vraiment ce qu'ils doivent observer dans leurs textes et ont de la difficulté à détecter leurs erreurs, d'autant plus qu'ils sont portés à se relire selon ce qu'ils pensent avoir écrit et non selon ce qu'ils ont réellement écrit (Bergeron,

2003; Simard, 1995a). Ces multiples difficultés ont des conséquences importantes, notamment sur la qualité des textes, mais aussi sur la perception de soi et la motivation, ce qui peut avoir un impact notable sur les résultats des élèves et sur leur cheminement (Saint-Laurent, 2008). Comme nous pouvons le constater, les difficultés en écriture ne se limitent pas à l'orthographe des mots, et les interventions en écriture devraient, le plus souvent possible, tenir compte de l'ensemble du processus scriptural (Blain et Lafontaine, 2010; Marin, Sirois et Lavoie, 2013; Simard, 1995a), d'autant plus que les exigences auxquelles doivent répondre les élèves en écriture augmentent au fil de leur parcours scolaire.

1.2.1 Des difficultés qui s'intensifient au secondaire

Au secondaire, les attentes du PFEQ sont plus grandes qu'au primaire, ce qui contribue à ce que s'intensifient les difficultés des élèves qui étaient déjà faibles. À titre d'exemple, il est attendu que les élèves sachent respecter l'intention de communication et choisir le genre textuel approprié, respecter les caractéristiques de ce genre et tenir compte du destinataire au terme du premier cycle du secondaire (MEQ, 2006). Les élèves doivent également utiliser des substituts pour assurer la continuité thématique, éviter les répétitions et faire progresser leurs idées (MEQ, 2006). De plus, la concordance des temps verbaux doit être généralement respectée, et la syntaxe, la ponctuation et l'orthographe lexicale doivent être convenables. Finalement, les élèves doivent effectuer les accords usuels en plus de faire appel à des stratégies de planification, de rédaction, de révision et de correction pour améliorer les textes. À la fin du deuxième cycle du secondaire, les

attentes sont encore plus élevées : les élèves doivent utiliser « de façon pertinente [leurs] connaissances relatives à la situation de communication, au texte, à la syntaxe et à la ponctuation, à la conjugaison et à l'orthographe, de même qu'au lexique et aux variétés de langue » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec [MELS], 2009, p. 54). Étant donné l'ensemble des éléments à maîtriser au secondaire, les scripteurs en difficulté se retrouvent rapidement dépassés, d'où l'importance de leur offrir un soutien accru qui considère la complexité de l'écriture, et ce, dès leur entrée au secondaire.

1.3 Écrire : une compétence essentielle à la réussite scolaire

S'il est si important de soutenir l'apprentissage de l'écriture chez les élèves, c'est notamment parce que l'obtention de leur diplôme d'études secondaires (DES) en dépend. En effet, pour être diplômés, les élèves doivent atteindre un seuil minimal de 60 % en français. Or, en cinquième secondaire, 50 % de la note en français est déterminée par la note obtenue dans la compétence *Écrire des textes variés*, dont le résultat final est composé de la façon suivante : « 50 % pour la note obtenue à l'épreuve unique d'écriture et 50 % pour les notes accumulées en écriture au cours de l'année » (MELS, 2013, p. 10). Qui plus est, en cinquième secondaire, les élèves doivent atteindre un minimum de 50 % dans la compétence à écrire, tout comme dans les compétences en lecture et en communication orale (MELS, 2013). Pour les élèves qui éprouvent des difficultés en écriture, cela a un impact indéniable sur leur réussite scolaire.

Les résultats relatifs aux épreuves uniques en écriture auxquelles sont soumis les élèves fréquentant les classes ordinaires qui sont en fin de cycle au secondaire en sont une belle

illustration. Une étude menée par le MELS (2012b) permet de constater qu'en 2010, 23,9 % des 1 258 élèves de deuxième secondaire formant l'échantillon étudié avaient échoué à l'épreuve unique (MELS, 2012b). Selon un rapport du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES), 21,4 % des élèves de cinquième secondaire du secteur public (MEES, 2017b) et 7,6 % des élèves de cinquième secondaire du secteur privé (MEES, 2017a) étaient en échec à l'épreuve unique d'écriture de 2015. Bien que les résultats semblent être plus positifs à la fin du secondaire qu'à la fin du premier cycle du secondaire, il ne faut pas oublier que, parmi les élèves faibles de deuxième secondaire, plusieurs abandonnent l'école avant la fin de leur parcours scolaire, la faible performance en français constituant un facteur important du décrochage (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004). En somme, qu'ils aient échoué à l'épreuve unique ou décroché avant la cinquième secondaire, les compétences scripturales de plusieurs élèves n'atteignent pas un niveau suffisamment élevé pour qu'ils puissent obtenir leur DES. Il faut donc agir dès le début du secondaire afin de mettre en place tout le soutien nécessaire aux apprentissages scripturaux, ce qui suppose aussi de fortifier leur motivation à l'égard de l'écriture et de les aider à se construire une perception de soi plus positive comme scripteur.

1.4 Le rôle de la perception de soi et de la motivation à écrire dans la réussite scolaire, en particulier chez les scripteurs en difficulté

Les faibles résultats en écriture de certains élèves ne s'expliquent pas seulement par leurs difficultés, mais également par leur motivation et leur perception de soi. En effet, il semble

que les élèves qui se perçoivent comme de mauvais scripteurs s'engagent peu et persévèrent moins dans des tâches d'écriture que leurs pairs, ce qui limite les occasions de développer leurs compétences scripturales et augmente les risques d'échec.

Dans le cadre d'une étude menée de 2009 à 2011 visant à évaluer le Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire, le MELS (2012a) a procédé à une analyse des résultats des épreuves obligatoires d'écriture d'un échantillon d'élèves de la fin des deuxième et troisième cycles du primaire et de la fin du premier cycle du secondaire. Les résultats obtenus par ces élèves ont été mis en relation avec, entre autres, leur perception de soi en tant que scripteurs et leur motivation. D'abord, il a été possible de remarquer que la motivation des élèves et leurs perceptions de compétence s'amenuisent au fil de la scolarité, c'est-à-dire chaque fois que les exigences se complexifient (MELS, 2012a). De plus, le rapport montre que les élèves ayant échoué l'une ou l'autre des épreuves d'écriture vivent encore plus de démotivation et manifestent des croyances sur soi plus négatives que ceux en situation de réussite (MELS, 2012a).

Or, cette démotivation nuit au développement des compétences scripturales de ces élèves en difficulté. Nous savons que, pour qu'un scripteur s'implique dans ses apprentissages et y investisse temps et efforts, il faut d'abord qu'il soit motivé et disposé à le faire (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005). À ce sujet, Paradis (2012) explique qu'« [u]n élève motivé passera plus de temps à la rédaction d'un texte, il l'améliorera et s'améliorera conséquemment davantage » (p. 125). En effet, plus un élève est motivé, plus il cherche à s'engager dans ses apprentissages et plus il est persévérant, ce qui entraîne certainement

des répercussions positives sur son rendement scolaire (Viau, 1999). À l'inverse, moins un élève est motivé à écrire, moins il écrit, moins il développe ses compétences en écriture, moins il réussit, moins il se perçoit positivement en tant que scripteur, moins il est motivé, etc. Pour briser ce possible cycle du scripteur en difficulté, il est donc important de tenir compte de la motivation à écrire dans les interventions orthopédagogiques proposées aux élèves.

1.4.1 Le sentiment d'autoefficacité : un facteur déterminant de la motivation

Renforcer la motivation à écrire d'un scripteur en difficulté peut représenter tout un défi pour un orthopédagogue, c'est pourquoi il est recommandé de cibler un ou des facteurs de façon précise (Viau, 1999). Selon Bouffard, Brodeur et Vezeau (2005), le sentiment d'autoefficacité constitue un facteur déterminant de la motivation, ce que défendent également de nombreux experts (Bandura, 2007/1989; Bassi, Steca, Delle Fave et Caprara, 2007; Pajares et Schunk, 2001). Ainsi, plus un élève se sent compétent, plus il a de chance d'être motivé. Considérant le rôle de la motivation de l'élève dans le développement de ses compétences scripturales et le facteur déterminant que représente le sentiment d'autoefficacité dans la motivation de l'élève, nous croyons que les scripteurs en difficulté doivent bénéficier d'interventions orthopédagogiques en écriture qui les aideront, bien sûr, à développer leurs compétences scripturales, mais également à avoir des croyances positives d'autoefficacité en écriture et, ultimement, à augmenter leur motivation à l'égard des tâches d'écriture.

1.5 Les activités de coconstruction de récit : une intervention orthopédagogique prometteuse

Lorsqu'un orthopédagogue choisit une intervention à mettre en place auprès d'un scripteur en difficulté, il doit s'appuyer sur les interventions considérées probantes dans les écrits scientifiques, ce qui implique notamment de tenir compte de l'ensemble du processus scriptural. En effet, Morin et ses collaborateurs (2009) rapportent, dans une synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire, qu'un « entraînement centré sur la production écrite contribue [...] à l'intégration progressive du processus d'écriture [et] à l'automatisation de certains traitements qui y sont inhérents » (p. 15). D'ailleurs, Morin et ses collaborateurs (2009) relèvent les conclusions d'une étude établissant que, pour profiter aux faibles scripteurs, l'enseignement le plus efficace en écriture nécessiterait « une intervention incorporant de façon explicite les multiples composantes impliquées dans l'acte d'écrire » (p. 24). Enfin, pour éviter de plonger dans un possible cercle vicieux du scripteur en difficulté, les interventions doivent favoriser le développement d'une perception positive de l'élève en tant que scripteur ou, en d'autres mots, permettre le développement d'un sentiment d'autoefficacité positif.

Ce type d'intervention orthopédagogique semble encore peu développé, ce qui a d'ailleurs été relevé par l'équipe de recherche de l'Université Laval dirigée par Sirois, qui a élaboré un principe d'écriture, nommé la coconstruction de récit, où le soutien apporté par l'expert est offert sur tous les aspects de l'écriture et est basé sur le niveau de développement de l'élève (Sirois, Boisclair, Darveau et Hébert, 2010). Dans le cadre de cette intervention,

l'adulte apporte du soutien à l'élève pour l'aider à composer un récit qu'il ne serait pas capable de rédiger seul, mais qu'il est en mesure de réaliser avec des interventions ciblées. Pour ce faire, l'orthopédagogue prend le temps de réfléchir avec l'apprenant sur la construction de son texte, accueille ses idées et ses formulations, et n'hésite pas à participer à l'écriture en le guidant, en développant ses idées et ses formulations, et en prenant le crayon à l'occasion (Sirois, Vanlint et Boisclair, 2011). La coconstruction de récit implique donc une écriture à quatre mains qui tient compte des forces et des besoins de l'élève, ce qui suppose que chaque élève ne recevra pas le même soutien de la part de l'orthopédagogue dans ce type d'intervention. Comme la coconstruction de récit est une intervention qui vise à placer l'apprenant dans des situations réelles et complètes d'écriture, l'orthopédagogue doit offrir du soutien à toutes les étapes du processus scriptural, de la planification à la révision. Par ailleurs, les activités de coconstruction de récit fournissent également de bonnes occasions de travailler avec les aides technologiques à chacune de ces étapes lorsque l'élève en utilise, ce qui peut l'aider à s'entraîner pour en faire une utilisation efficace (Chouinard, Goulet et Tremblay, 2013).

Ainsi, la coconstruction de récit n'est pas une intervention rigide; au contraire, la nature de cette intervention fait en sorte que l'activité peut prendre différents chemins. En effet, il s'agit d'une façon de travailler qui s'adapte aux forces et aux besoins de l'apprenant, qui laisse beaucoup de place au modelage pour l'intervenant et à la verbalisation pour l'élève. Qui plus est, cette pratique aide l'élève à développer ses compétences scripturales dans un contexte où il recevra beaucoup de rétroactions, ce qui lui permet de rédiger un récit dont il pourra certainement être fier. C'est pourquoi nous pensons que les activités

de coconstruction de récit peuvent permettre à l'élève de développer ses compétences scripturales, mais aussi un sentiment d'autoefficacité plus positif.

1.6 La question de recherche et la pertinence de la recherche

Comme nous avons pu le constater, c'est l'ensemble du processus d'écriture qui est problématique chez les élèves en difficulté du secondaire. De plus, leurs difficultés s'intensifient au fil de leur scolarité et rendent difficile l'atteinte des attentes ministérielles. Cela a un impact important sur leur motivation et leur perception de soi, et nous observons alors un cercle vicieux de désengagement des situations d'apprentissage, qui a des répercussions considérables sur leur réussite scolaire. C'est pourquoi nous croyons qu'il est important que l'orthopédagogue intervienne auprès des scripteurs en difficulté, et ce, dès le premier cycle du secondaire, pour favoriser une attitude plus positive par rapport à leurs compétences scripturales. Pour ce faire, la coconstruction de récit nous apparaît être une intervention orthopédagogique à mettre en place auprès des élèves qui ont des difficultés en écriture pour les aider à développer des croyances positives d'autoefficacité, qui soutiendront leur motivation à écrire. Considérant les possibilités qu'offre la coconstruction de récit pour le développement du sentiment d'autoefficacité, nous nous posons la question de recherche suivante :

- Est-ce que les activités de coconstruction de récit en contexte orthopédagogique modifient le sentiment d'autoefficacité en écriture d'élèves en difficulté au premier cycle du secondaire?

L'importance de cette recherche se démontre entre autres d'un point de vue orthopédagogique et scientifique. D'un point de vue orthopédagogique, rappelons qu'il s'agit d'une intervention pertinente auprès des élèves en difficulté en écriture, mais peu documentée, et la présente étude permettra, nous l'espérons, de mieux comprendre comment la coconstruction de récit agit sur le sentiment d'autoefficacité tout en fournissant des pistes aux orthopédagogues qui voudraient mettre en place une telle intervention. D'un point de vue scientifique, pour autant que nous le sachions, aucune étude n'a vérifié les effets d'activités d'écriture comme la coconstruction de récit sur le sentiment d'autoefficacité.

Dans le prochain chapitre, nous aborderons en détail la complexité de l'acte d'écrire et le processus rédactionnel, et nous verrons l'importance d'en tenir compte en orthopédagogie. Puis, nous définirons le sentiment d'autoefficacité et nous relèverons les moyens de favoriser, dans un contexte orthopédagogique, un sentiment d'autoefficacité positif chez les élèves en difficulté. Ensuite, nous verrons de façon plus détaillée les activités de coconstruction de récit. Finalement, nous exposerons les objectifs de la recherche.

CHAPITRE II :

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le précédent chapitre, nous avons établi que les scripteurs en difficulté en écriture doivent recevoir un soutien tenant compte de l'ensemble du processus rédactionnel et favorisant des perceptions plus positives de leurs compétences scripturales, c'est-à-dire un meilleur sentiment d'autoefficacité en écriture. Ce constat nous a amenée à nous intéresser aux activités de coconstruction de récit, une intervention orthopédagogique très propice au modelage et aux rétroactions, qui sont des sources importantes du sentiment d'autoefficacité. Dans le cadre de cet essai, nous cherchons donc à répondre à la question suivante :

- Est-ce que les activités de coconstruction de récit en contexte orthopédagogique modifient le sentiment d'autoefficacité en écriture d'élèves en difficulté au premier cycle du secondaire?

Dans le présent chapitre, nous faisons une synthèse des écrits afin de mieux comprendre la complexité de l'acte d'écrire, le rôle important qu'y joue le sentiment d'autoefficacité des scripteurs, en particulier celui des scripteurs en difficulté, et les possibilités qu'offrent les activités de coconstruction de récit dans le développement de perceptions positives de soi. Après avoir approfondi notre compréhension de ces concepts, nous terminerons ce chapitre en présentant nos objectifs de recherche.

2.1 L'acte d'écrire

Pour concevoir une intervention orthopédagogique fondée sur la coconstruction de récit, il est nécessaire de bien se représenter l'acte d'écrire. Pour ce faire, nous explorerons deux modèles et verrons en quoi ceux-ci nous aident à mieux comprendre les défis que doivent relever les élèves en écriture, particulièrement les élèves en difficulté.

2.1.1 La complexité de l'acte d'écrire

Morin et ses collaborateurs (2009), dans une synthèse des écrits scientifiques à propos de l'apprentissage de l'écriture au primaire, rapportent que l'écriture est une activité mentale d'une très grande complexité. Selon Alamargot et Chanquoy (2002), la complexité de cette activité est due au fait que la rédaction sollicite différentes connaissances : « des connaissances à la fois référentielles (le domaine de connaissances auquel renvoie le texte), linguistiques (relatives aux connaissances syntaxiques, orthographiques, etc.) et pragmatiques (concernant l'adaptation du texte aux intentions communicatives de l'auteur, au destinataire et au contexte) » (p. 46). Cependant, ce ne sont pas seulement les connaissances impliquées dans l'acte d'écriture qui compliquent le travail des scripteurs. Alamargot et Chanquoy (2002) soulignent à ce sujet la difficulté d'activer et d'articuler de nombreux processus qui permettent notamment de récupérer et de sélectionner les informations qui seront transmises, de déterminer les formes linguistiques adéquates pour l'écriture du texte (lexique, syntaxe, orthographe, etc.) et de faire la programmation et l'exécution des mouvements indispensables à l'acte d'écrire, en plus d'instaurer des activités de relecture et de correction. Prendre conscience de la complexité de cette activité

langagière et de la difficulté de gérer simultanément toutes les connaissances, processus et sous-processus liés à l'écriture permet d'ailleurs de mieux comprendre les raisons qui font en sorte qu'il s'agit de la compétence langagière nécessitant le plus long temps d'apprentissage (De Koninck, 2005; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010; Sirois, Boislclair, Vanlint, Savage et Hébert, 2012).

2.1.2 Le processus rédactionnel

Étant donné le nombre de composantes qui doivent être gérées en même temps, la démarche menant à l'acte d'écrire, c'est-à-dire le processus rédactionnel, met souvent les élèves en état de surcharge mentale (Morin et coll., 2009). Afin d'illustrer la complexité de ce processus, certains chercheurs ont tenté de le schématiser. Parmi les modèles existants, celui élaboré par Hayes et Flower en 1980, revu notamment en 1981, est très populaire et a été repris de nombreuses fois par des chercheurs en écriture, puisqu'il décrit bien le processus général de la rédaction (Alamargot et Chanquoy, 2002). Hayes propose, en 1996, un nouveau modèle voulant notamment rendre compte de la motivation et des diverses situations de rédaction possibles (Alamargot et Chanquoy, 2002). Afin de mieux connaître les différentes composantes du processus d'écriture, nous décrivons brièvement ces deux modèles.

2.1.2.1 Le modèle du processus rédactionnel de Hayes et Flower de 1981

Pour faire l'élaboration de leur modèle, Hayes et Flower ont tenté de comprendre le processus rédactionnel en faisant une étude de cas à partir d'un scripteur expert (Morin et coll., 2009). Cette étude de cas les a amenés à élaborer un modèle rédactionnel, présenté

à la figure 1, qui inclut trois composantes clés : le contexte de la tâche, la mémoire à long terme et le processus d'écriture, les deux premières composantes constituant des ressources mises au service de la troisième. Dans ce modèle, ces composantes sont elles-mêmes divisées. Le contexte de la tâche concerne tous les éléments externes au scripteur, soit les consignes d'écriture (ex. : le thème du texte à écrire, le public visé, l'exigence de la tâche). La mémoire à long terme, pour sa part, renvoie aux connaissances du scripteur qui sont utiles à la rédaction, soit les « connaissances conceptuelles, situationnelles (notamment relatives au destinataire) et rhétoriques (types de textes) » (Garcia-Debanc et Fayol, 2002, p. 40). Finalement, la dernière composante, celle du processus d'écriture, est divisée en trois sous-processus, soit la planification, la mise en mots, souvent appelée mise en texte (Garcia-Debanc et Fayol, 2002), et la révision. Elle inclut également un processus de contrôle qui assure une interaction entre ces sous-processus (Morin et coll., 2009).

Comme Roberge (2008) l'indique, c'est le processus de contrôle qui permet au scripteur de « revenir sur les tâches déjà accomplies au fur et à mesure de sa rédaction; l'absence de ce contrôle fait en sorte que certaines tâches de l'activité rédactionnelle ne seront pas exécutées parfaitement ou encore pas du tout » (p. 71). Cette capacité à contrôler les tâches est limitée chez les scripteurs novices (Morin et coll., 2009; Roberge, 2008), et certainement chez les scripteurs en difficulté également.

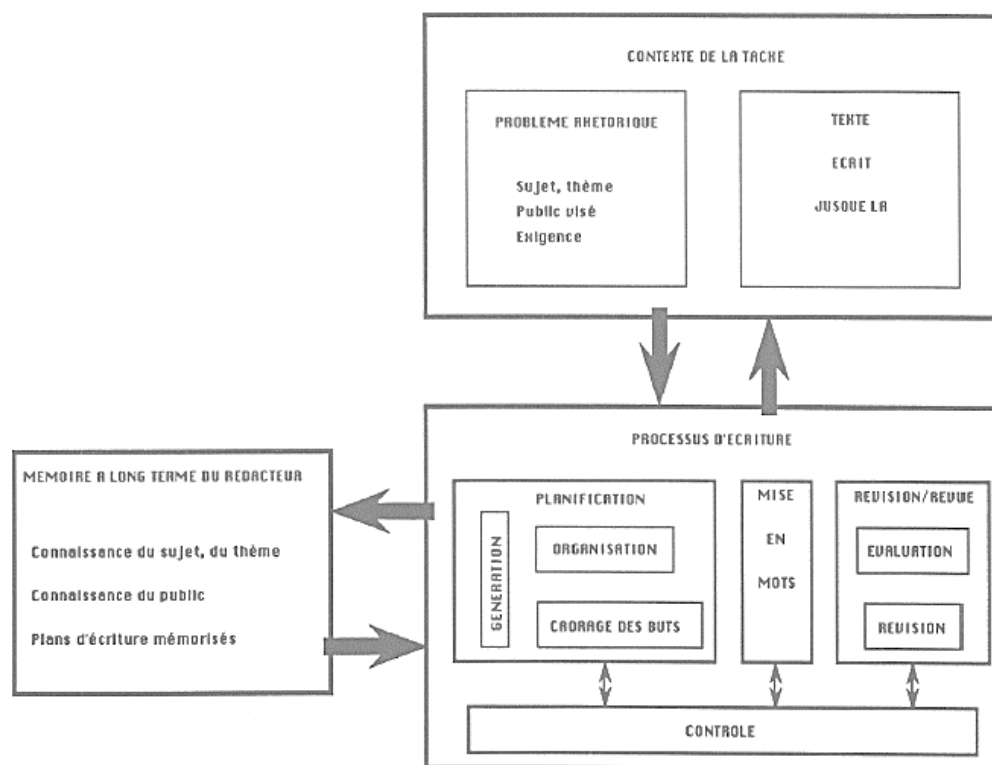


Figure 1. Modèle du processus rédactionnel de Hayes et Flower de 1981 tiré de Brassart (1991, p. 109).

2.1.2.2 Le modèle du processus rédactionnel de Hayes de 1996

Dans le nouveau modèle de Hayes de 1996, présenté à la figure 2, l'environnement de la tâche et l'individu forment les deux composantes du processus rédactionnel. La première composante, l'environnement de la tâche, regroupe deux sous-ensembles : l'environnement social et l'environnement physique. Tout ce qui concerne le destinataire, les collaborateurs et les textes lus pour préparer le travail de rédaction font partie de l'environnement social; ce qui renvoie au texte déjà écrit et au médium d'écriture, comme l'ordinateur ou le papier et le crayon, a trait à l'environnement physique (Paradis, 2012).

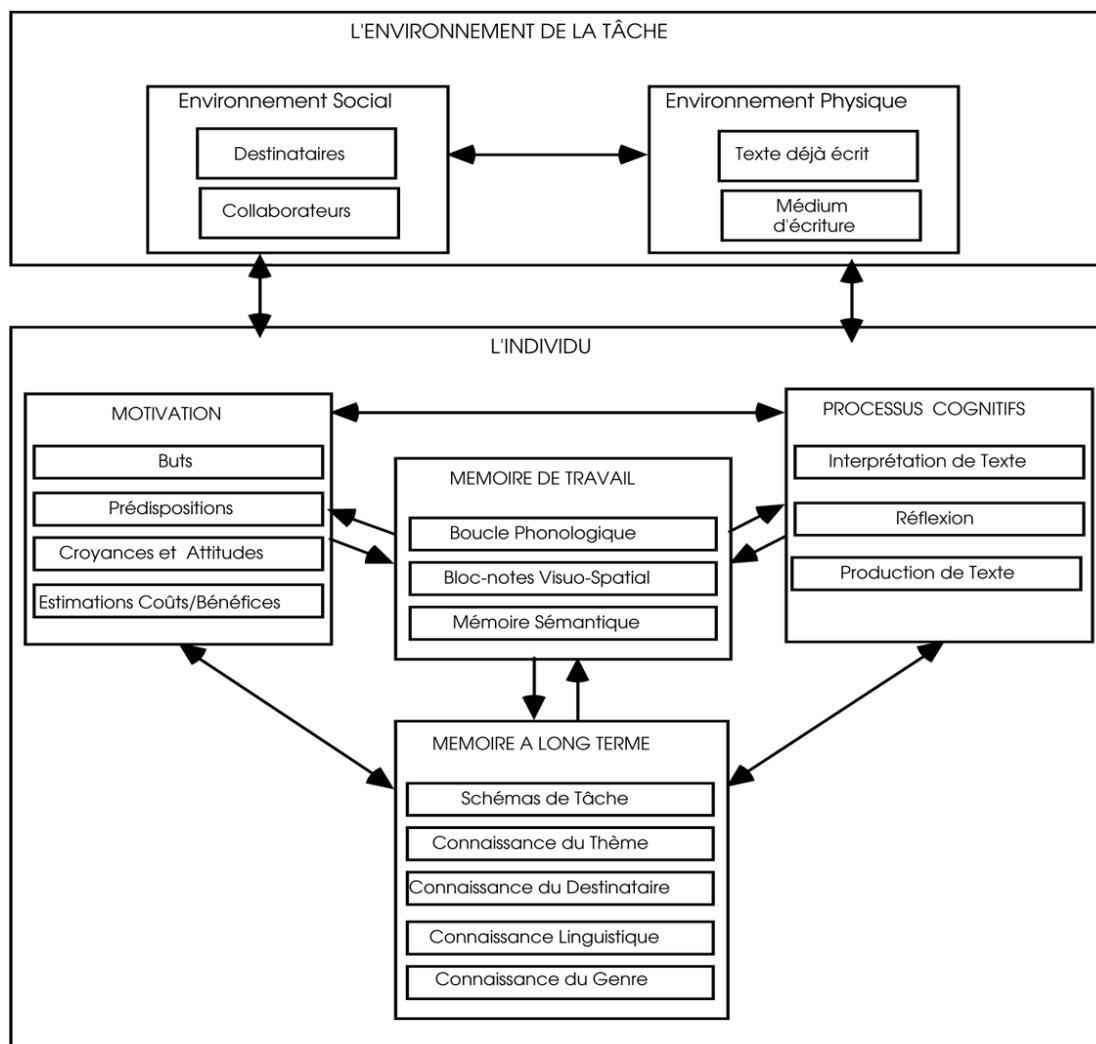


Figure 2. Modèle du processus rédactionnel de Hayes de 1996 tiré de Piolat (2004, en ligne).

La deuxième composante, l'individu, est pour sa part divisée en quatre sous-ensembles qui sont tous interreliés : la motivation, la mémoire de travail, les processus cognitifs et la mémoire à long terme. Cette proposition de Hayes accorde une place significative à la motivation qui, selon lui, tient un rôle déterminant dans la production écrite (Piolat, 2004). Ce sous-ensemble regroupe quatre sous-composantes : les buts, les prédispositions, les croyances et attitudes ainsi que les estimations des coûts et des bénéfices. Pour le

chercheur, l'influence de la motivation a des effets à court terme (par exemple, sur la qualité de la production écrite) et à long terme (par exemple, dans son engagement dans des tâches similaires).

Le fait que le sous-ensemble de la mémoire de travail soit placé au centre de l'ensemble représentant l'individu n'est pas un hasard : le rôle de cette composante est central, car c'est la mémoire de travail qui permet d'accomplir toutes les tâches qui ne sont pas automatisées chez le scripteur (Morin et coll., 2009; Paradis, 2012). Toutefois, les élèves en difficulté ayant automatisé moins de connaissances, leur mémoire de travail est fortement sollicitée et ils deviennent rapidement placés en état de surcharge cognitive (Morin et coll., 2009).

Dans ce modèle, les sous-processus de planification, de mise en mots et de révision sont nommés et compris différemment que dans le modèle de Hayes et Flower de 1981 : on parle plutôt d'interprétation du texte, de réflexion et de production du texte, trois sous-processus qui sont regroupés dans le sous-ensemble des processus cognitifs. Selon Hayes, la production d'un texte ressemble à ceci :

[D]es messages provenant du plan et du texte produit jusqu'à présent sont envoyés en mémoire à long terme pour rechercher le contenu sémantique. Ce contenu est emmagasiné dans la mémoire à court terme – dans les limites de sa capacité d'enregistrement –, avant d'être formulé. Si la formulation est évaluée positivement, elle sera transcrite. Sinon, une nouvelle phrase sera construite, puis évaluée. Quand tout le contenu a été exprimé, le processus peut recommencer. (Hayes, 1996, cité dans Paradis, 2012, p. 109)

Finalement, le sous-ensemble de la mémoire à long terme comprend, pour sa part, les connaissances de l'individu quant au thème, au destinataire, au genre de texte à produire

ainsi qu'à la langue, en plus des schémas de tâche, qui permettent au scripteur de se souvenir comment réaliser une tâche d'écriture (Paradis, 2012). Ce sous-ensemble permet de prendre conscience à quel point le scripteur expert doit gérer un nombre important de connaissances lorsqu'il écrit.

Le modèle de Hayes permet de mieux se représenter l'état dans lequel se trouve le scripteur novice ou en difficulté lorsqu'il écrit. En effet, celui-ci a moins de connaissances stockées dans sa mémoire à long terme, ce qui suppose davantage de travail conscient de sa part lorsqu'il écrit, car il ne peut inventer ce qu'il ne connaît pas encore. Cette réalité fait alors en sorte que la mémoire de travail est fortement mise à contribution et qu'ainsi sollicitée, elle devient rapidement en état de surcharge. Multiplier les occasions d'écrire permettrait alors aux élèves en difficulté d'augmenter leur bagage de connaissances et d'en accumuler de plus en plus dans leur mémoire à long terme, ce qui aurait comme effet de soulager peu à peu la mémoire à court terme et de diminuer l'état de surcharge cognitive dans lequel ils sont placés. Malheureusement, le fait que ces élèves éprouvent des problèmes de motivation et évitent les situations d'écriture aggrave la situation, car ils limitent les occasions d'apprentissage et confortent leurs perceptions.

2.1.2.3 L'intérêt des modèles de Hayes et Flower de 1981 et de Hayes de 1996 pour l'orthopédagogue

Le modèle de Hayes et Flower de 1981 et celui de Hayes de 1996 représentent des contributions importantes permettant de mieux comprendre le processus d'écriture, bien qu'ils aient des limites qu'il faut considérer, notamment le fait qu'ils font état de la

pratique de scripteur expert et qu'ils ne permettent pas de cerner le moment auquel apparaissent et se développent les processus rédactionnels (Morin et coll., 2009). Selon Garcia-Debanc et Fayol (2002), l'un des principaux apports d'un modèle comme celui de Hayes et Flower est qu'il permet de voir l'importance de prendre en compte le processus scriptural, ce qui évite que toute l'attention soit accordée à l'analyse linguistique des écrits. Les trois principaux processus intervenant dans l'écriture, soit la planification, la mise en mots et la révision, sont fréquemment repris par les didacticiens du français (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010), si bien que ces termes semblent être devenus des incontournables, notamment parce qu'ils sont évocateurs et en raison de leur côté pratique. Sur ce point, Paradis (2012) note que ce modèle a favorisé l'enseignement des processus précis que sont la planification, la mise en mots et la révision, ainsi que des stratégies d'écriture en lien avec ces processus.

Ce que l'orthopédagogue doit conclure à la lecture du modèle de Hayes et de Flower de 1981, c'est que ses interventions ne doivent pas seulement porter sur des connaissances spécifiques sur la langue, qui viennent augmenter certaines connaissances stockées dans la mémoire à long terme de l'élève, mais qu'il doit considérer l'ensemble du processus d'écriture. Pour ce faire, il lui est nécessaire de soutenir le développement de stratégies en lien avec la planification, la mise en mots et la révision. De plus, il gagne à placer fréquemment les élèves en situation d'écriture de tâche complète. Enfin, pour augmenter le contrôle des élèves sur la tâche, il peut leur demander de réfléchir sur leur écriture, par le biais, par exemple, de diverses démarches d'évaluation formative (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010).

Le modèle de Hayes de 1996, parce qu'il met l'individu au cœur du processus d'écriture, s'avère particulièrement intéressant pour l'orthopédagogue. D'une part, il met en lumière la place de la motivation dans le processus rédactionnel, soulignant l'importance du rapport à l'écriture de l'élève « qui déterminera son implication dans la tâche proposée – donc ses apprentissages – et la qualité de sa production écrite » (Paradis, 2012, p. 125). Cet aspect, nous le verrons, joue un rôle important afin de soutenir l'apprentissage en contribuant à l'engagement de l'élève dans la tâche. L'orthopédagogue doit prendre conscience que, s'il désire favoriser le développement de la compétence à écrire des élèves, il doit tenir compte des affects dans le processus d'écriture. Le modèle de Hayes contribue également à souligner tout le rôle que jouent la mémoire de travail et la mémoire à long terme dans l'acte d'écrire, mettant au cœur de nos préoccupations l'état de surcharge cognitive que peuvent vivre les scripteurs (Morin et coll., 2009), en particulier ceux en difficulté. Cette modélisation permet aussi de prendre conscience de tout le soutien qui peut être apporté aux élèves pour leur permettre de développer leurs connaissances et de les articuler dans leur mémoire à long terme, mais aussi pour simplement s'engager dans des tâches d'écriture (Morin et coll., 2009).

L'orthopédagogue étant un scripteur expert, nous sommes amenée à penser qu'en collaborant avec un scripteur novice pour rédiger un récit, il peut soulager le novice d'une certaine charge cognitive en partageant ses connaissances. Cela pourrait ainsi permettre à l'élève en difficulté de s'approprier certaines composantes du processus scriptural sans avoir à toutes les gérer simultanément, tout en le plaçant dans des situations d'écriture complètes qui favoriseront l'encodage de nouvelles connaissances dans la mémoire à long

terme. De cette façon, nous espérons que l'élève sera moins submergé par la complexité de la tâche et qu'il gagnera de la confiance en ses capacités.

2.2 Le sentiment d'autoefficacité

Pour aider les scripteurs en difficulté à mieux écrire, l'orthopédagogue a le défi d'offrir un soutien tenant compte de la complexité du processus d'écriture, ce qui implique, comme nous venons de le voir, de les motiver à s'engager dans des activités d'écriture de façon répétée. Pour Viau (1994), la motivation scolaire représente « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p. 7). Les perceptions influençant grandement la motivation, nous nous intéressons précisément aux moyens de favoriser des perceptions positives chez les scripteurs en difficulté, c'est pourquoi nous cherchons, dans cette section, à mieux comprendre le sentiment d'autoefficacité, l'un des facteurs déterminants de la motivation, selon plusieurs auteurs (Bandura, 2007/1989; Bassi, Steca, Delle Fave et Caprara, 2007; Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005; Pajares et Schunk, 2001).

2.2.1 La définition du sentiment d'autoefficacité

Pour la plupart des chercheurs qui se sont intéressés au sentiment d'autoefficacité, aussi nommé sentiment d'efficacité personnelle et « self-efficacy », ce concept correspond aux croyances qu'ont les personnes en leur capacité à réaliser une tâche et à obtenir les résultats souhaités (Bandura, 2007/1989). En d'autres mots, le sentiment d'autoefficacité « ne concerne pas le nombre d'aptitudes que l'on possède, mais ce qu'on croit pouvoir en

faire dans des situations variées » (Bandura, 2007/1989, p. 63). Pour Galand et Vandele (2004), les croyances d'efficacité sont spécifiques à une tâche particulière et sont fortement contextualisées. Une personne peut avoir de fortes croyances en ses capacités de réussite en mathématique ou en lecture, mais n'avoir que de faibles croyances en ses chances de réussite en écriture. Comme le démontrent Bandura (2007/1989) et Pajares (2003), ces croyances sur soi, qu'elles soient positives ou négatives, jouent un rôle déterminant dans la réussite scolaire d'une personne.

2.2.2 L'influence du sentiment d'autoefficacité sur la réussite scolaire

Le sentiment d'autoefficacité exerce une influence sur le comportement d'une personne, ce qui peut avoir un effet sur la réussite scolaire des élèves. Pour Bandura (2007/1989), Galand et Vandele (2004) ainsi que Pajares (2003), le sentiment d'autoefficacité serait d'ailleurs un prédicteur important des résultats scolaires des élèves, encore plus que leurs réelles capacités cognitives. Ainsi, deux élèves qui ont des aptitudes identiques, mais qui n'ont pas les mêmes croyances d'efficacité, peuvent obtenir des résultats significativement différents : celui qui se sent efficace a plus de chances de réussir que celui qui doute de ses capacités (Bandura, 2007/1989).

Les perceptions que les élèves entretiennent à l'égard de leurs capacités, que celles-ci soient justes ou biaisées, auraient un effet sur leur expérience scolaire ainsi que sur leurs performances. Les élèves se percevant comme étant incompetents ont souvent un parcours scolaire « marqué par une détérioration de leur rendement et de leur fonctionnement scolaires » (Bouffard et Bordeleau, 2002, Bouffard, Boileau et Vezeau,

2001, Bouffard et Couture, 2003, Harter, 1990, 1992, cités dans Vaillancourt et Bouffard, 2009, p. 151). Pajares et Schunk (2001) indiquent à ce sujet que de nombreux élèves vivent des difficultés à l'école non pas parce qu'ils n'ont pas la capacité de réaliser les tâches demandées, mais plutôt parce qu'ils se croient incapables de le faire.

Selon Pajares (2003), les croyances d'autoefficacité d'un élève en écriture déterminent la façon dont il utilisera ses connaissances et ses habiletés et influencent ses choix, les efforts qu'il déploie dans une tâche ainsi que sa persistance devant les obstacles. Celui qui a un sentiment d'efficacité élevé a tendance à s'engager davantage dans des activités qui l'amènent à se dépasser (Bandura, 2007/1989; Bassi, Steca, Delle Fave et Caprara, 2007; Galand et Vandele, 2004) et accorde plus de temps aux tâches scolaires (Bassi, Steca, Delle Fave et Caprara, 2007), ce qui lui permet de développer ses compétences. Au contraire, celui qui doute de sa capacité à réussir une tâche a tendance à l'abandonner ou à l'éviter afin de préserver une image positive de soi, ce qui, de ce fait, le prive d'occasions de développer ses compétences et limite son apprentissage (Vaillancourt et Bouffard, 2009). Par ailleurs, selon plusieurs auteurs, un élève ayant de fortes croyances d'autoefficacité utilise des stratégies d'apprentissage plus efficaces que ses pairs ayant peu confiance en leurs capacités (Bouffard-Bouchard et coll., 1991, Zimmerman, 1995, Schunk et coll., 2000, Zhang et Zhang, 2003, cités dans Bassi, Steca, Delle Fave et Caprara, 2007).

Dans une synthèse des écrits scientifiques portant sur le rôle du sentiment d'autoefficacité en écriture, Pajares (2003) établit que des croyances d'efficacité positives en écriture

augmentent notamment l'intérêt et l'attention de l'élève, l'effort, la persévérance et la résilience devant l'adversité. Ces croyances influencent la motivation de l'élève à écrire et sont en lien avec ses performances en écriture (Pajares, 2003). Rapassak et Adisa (2013) rapportent d'ailleurs que les apprenants qui se croient capables de réussir une tâche d'écriture, qu'ils soient de bons scripteurs ou non, investiront plus de temps dans la tâche. Qui plus est, selon Schunk (1996, cité dans Rapassak et Adisa, 2013), les scripteurs ayant des croyances positives en leurs capacités voient les difficultés rencontrées comme étant des obstacles à surmonter et s'engagent sérieusement dans les tâches d'écriture. Inversement, les scripteurs ayant des croyances négatives d'autoefficacité ont tendance à éviter les tâches d'écriture leur apparaissant comme étant difficiles, ce qui limite d'autant plus les occasions d'apprendre.

2.2.3 Les sources d'information du sentiment d'autoefficacité

Étant donné le rôle central que joue le sentiment d'autoefficacité en écriture sur le comportement des élèves, les orthopédagogues doivent comprendre comment favoriser le développement d'un sentiment d'autoefficacité plus fort chez les élèves en difficulté en écriture. Pour ce faire, il faut connaître les sources d'information du sentiment d'autoefficacité. Selon Bandura (2007/1989), quatre sources d'information distinctes influencent le sentiment d'autoefficacité : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels.

2.2.3.1 Les expériences actives de maîtrise

La source d'information la plus influente, selon Bandura (2007/1989), est l'ensemble des expériences actives de maîtrise, qui correspondent notamment aux performances antérieures, aux succès et aux échecs vécus, et qui agissent comme des indicateurs de capacité. Règle générale, les succès contribuent au développement d'un fort sentiment d'autoefficacité, alors que les échecs le minent. Toutefois, les succès faciles n'aident pas à ce que la personne développe des croyances sur soi positives. En fait, la difficulté perçue de l'activité influence le développement du sentiment d'autoefficacité. Les tâches à accomplir doivent représenter des défis raisonnables et comporter des difficultés qui fournissent des occasions d'apprendre et qui, une fois surmontées, permettent à la personne de mieux comprendre comment contrôler les événements, ce qui contribue au développement de son sentiment d'autoefficacité (Bandura, 2007/1989). Les activités de coconstruction de récit, parce qu'elles ont plusieurs étapes, peuvent être vécues comme plusieurs occasions de maîtrise.

2.2.3.2 Les expériences vicariantes

Les croyances d'efficacité peuvent aussi être influencées par des réalisations modelées, ce qui constitue des expériences vicariantes (Bandura, 2007/1989). Pour rendre possible l'acquisition de compétences cognitives par le biais du modelage, les processus cognitifs doivent toutefois être décrits afin de les rendre accessibles aux autres (Bandura, 2007/1989). De cette façon, le modelage permet de transmettre des informations sur les actions à mettre en place pour réussir la tâche de même que sur les actions qui peuvent

avoir des conséquences indésirables (Schunk, 2003). Bien que le modelage par les pairs soit le plus bénéfique pour nourrir le sentiment d'autoefficacité (Pajares, 2003; Schunk, 2003), le modelage par l'expert s'avère utile pour l'enseignement de stratégies d'apprentissage efficaces. Schunk (2003) suggère qu'il peut être intéressant de combiner modelage, pratique guidée, pratique autonome et travail entre pairs en écriture, pour montrer que les scripteurs experts consacrent beaucoup de temps à la révision et pour amener les apprenants à expérimenter des stratégies de révision (Schunk, 2003). Selon Schunk (2003), enseigner aux élèves des stratégies pour améliorer l'écriture favorise positivement leurs croyances d'autoefficacité en écriture, car les élèves comprennent mieux ce qu'il faut faire pour réussir les tâches d'écriture. C'est sur ce plan spécifiquement que l'activité de coconstruction de récit prend tout son sens, combinant habilement modelage de maîtrise et pratique guidée.

2.2.3.3 La persuasion verbale

La persuasion verbale, qui prend la forme de rétroactions (feedback) et d'encouragements, a comme effet de souligner à la personne qu'elle possède certaines capacités, ce qui peut favoriser le développement d'un sentiment d'autoefficacité positif, surtout lorsque les rétroactions et les encouragements proviennent d'un intervenant jugé par la personne comme étant crédible et expert dans le domaine d'activités concerné (Bandura, 2007/1989). Pour les élèves en difficulté en écriture, ce rôle peut être joué par l'orthopédagogue.

La coconstruction de récit, parce qu'elle offre de nombreuses occasions d'échanges entre l'orthopédagogue et l'élève, est un terrain favorable aux rétroactions fréquentes et immédiates. Les rétroactions peuvent servir à exprimer de la confiance à l'élève qui est confronté à des difficultés, ce qui l'aidera à croire en ses chances de réussite et l'influencera possiblement à fournir un effort supplémentaire et à le maintenir (Bandura, 2007/1989). Cela peut aussi contribuer à ce qu'il expérimente diverses stratégies jusqu'à ce qu'il trouve celles qui fonctionnent pour lui car, mis en confiance, il risque moins de craindre les erreurs et osera davantage faire des essais pour trouver les stratégies qui lui seront efficaces (Rapassak et Adisa, 2013). Pour qu'elle puisse permettre à une personne de s'améliorer, la rétroaction critique doit être constructive. Elle aidera à maintenir les aspirations et à soutenir le sentiment d'autoefficacité, la critique dépréciative ayant comme effet d'abaisser le sentiment d'autoefficacité (Pajares, 2003).

2.2.3.4 Les états physiologiques et émotionnels

Finalement, les états physiologiques et émotionnels représentent une autre source d'influence du sentiment d'autoefficacité, puisque c'est à partir de ces états que les personnes « évaluent partiellement leur capacité, leur force et leur vulnérabilité au dysfonctionnement » (Bandura, 2007/1989, p. 124). D'ailleurs, c'est lorsque les personnes sont détendues qu'elles sont le plus enclines à vivre du succès et à croire en leurs capacités (Bandura, 2007/1989). Bandura (2007/1989) affirme que la relation entre les émotions et le sentiment d'autoefficacité est complexe étant donné que les deux se nourrissent mutuellement, ce qui en complique l'analyse. Par exemple, le stress et

l'anxiété peuvent procurer des informations influençant négativement les croyances d'autoefficacité, tout comme un faible sentiment d'autoefficacité devant une tâche peut faire en sorte que la personne vive du stress et de l'anxiété. Les activités de coconstruction de récit ont le potentiel de mettre ces émotions négatives de côté et de susciter chez l'élève en difficulté des émotions positives, et parfois même du plaisir à écrire.

2.2.4 Le développement du sentiment d'autoefficacité chez les élèves en difficulté en écriture

Selon Bandura (2007/1989), l'école ébranle trop souvent le sentiment d'autoefficacité des élèves, qui est pourtant nécessaire pour un développement personnel positif. Comme pour toute personne, le développement du sentiment d'autoefficacité positif chez les élèves en difficulté serait le résultat d'un processus complexe d'autopersuasion, influencé par des informations de différentes sources qui leur permettent d'évaluer leurs capacités. Toutefois, des chercheurs ont déterminé que les élèves reconnus comme ayant un trouble d'apprentissage, et l'on peut penser que c'est aussi le cas pour plusieurs scripteurs en difficulté, sont moins en contact avec ces différentes sources positives du sentiment d'autoefficacité (Hamton et Mason, 2003, cités dans Galand et Vandele, 2004). Pour éviter ce genre de situation, les orthopédagogues et les enseignants doivent prendre la responsabilité de nourrir les croyances d'autoefficacité des scripteurs (Magogwe, Romoroka et Mogana-Monyepi, 2015).

Pour donner confiance aux élèves en difficulté en écriture dans leur capacité d'apprendre, les orthopédagogues doivent veiller à leur faire vivre des expériences de maîtrise

authentiques (Pajares et Schunk, 2001) en leur lançant des défis modérés et en leur fixant des objectifs clairs ainsi que de courtes échéances afin de les guider dans leurs apprentissages (Bandura, 2007/1989; Galand et Vandele, 2004; Pajares et Schunk, 2001). Bandura (2007/1989) note d'ailleurs que le fait de « [s]implifier les activités complexes en les divisant en sous-buts accessibles réduit aussi le risque de découragement dû à un objectif élevé » (p. 329). Il faut toutefois éviter de trop simplifier la tâche d'écriture, car il est très important de toujours maintenir des attentes élevées envers les élèves (Galand et Vandele, 2004). Lorsque vient le moment de faire le bilan sur les objectifs fixés, il est alors important d'encourager les élèves à tenir compte de leurs progrès en écriture et à s'intéresser à la façon dont ils pourraient accroître leur maîtrise plutôt que d'insister sur leur note ou sur leur positionnement par rapport à leurs pairs (Galand et Vandele, 2004).

À la lumière de leurs recherches, Galand et Vandele (2004) insistent également sur le fait que les intervenants doivent donner des rétroactions précises composées de « commentaires sur les points forts et les points faibles d'une performance et de suggestions concernant les moyens d'améliorer la maîtrise de l'apprenant, plutôt que sous forme de score ou d'appréciation générale » (p. 14). En ce qui concerne l'écriture, Pajares (2003) relève également que des rétroactions régulières sur la façon dont l'élève fait usage des stratégies travaillées influencent positivement ses croyances d'autoefficacité. Les rétroactions données à l'élève doivent être suffisamment fréquentes pour celui qui a plus de difficulté à croire en sa capacité à réaliser la tâche avec succès (Bandura, 2007/1989; Pajares et Schunk, 2001), car cela lui permet de recueillir des affirmations répétées que ses capacités se développent et s'améliorent (Bandura, 2007/1989). Qui plus est, les

rétroactions doivent être données par quelqu'un dont la compétence dans le domaine est reconnue par l'élève (Bandura, 2007/1989), ce qui est le cas, en ce qui concerne l'écriture, de l'orthopédagogue.

Finalement, nous relevons que l'accès aux sources d'information du sentiment d'autoefficacité peut être donné dans le cadre de projets particuliers, comme celui décrit par García et Caso (2006), où des élèves de cinquième et de sixième année du primaire ayant un trouble d'apprentissage ou des difficultés d'apprentissage ont pris part à un programme visant à améliorer leur sentiment d'autoefficacité en écriture. Dans le cadre de ce programme, les élèves ont participé à dix séances d'écriture lors desquelles les quatre sources du sentiment d'autoefficacité étaient graduellement incorporées. Par exemple, les intervenants ont veillé à établir un climat psychologique et affectif positif en établissant une atmosphère calme et détendue. Ils ont également introduit la persuasion verbale en soulignant les éléments positifs des productions et en encourageant les élèves. De plus, chacun était amené à prendre conscience de ses progrès sur différents aspects (comme la syntaxe et la ponctuation), puisque les élèves devaient en faire le suivi en tenant à jour un graphique personnel. Le programme faisait également vivre aux élèves des expériences vicariantes en les amenant notamment à commenter les productions de leurs pairs. En plus d'avoir un léger impact sur leur sentiment d'autoefficacité dans le domaine de l'écriture, ce programme a eu comme effet d'améliorer leurs pratiques en écriture. À la fin des dix séances, les élèves écrivaient des textes plus longs, mieux structurés et plus cohérents.

Il est donc possible de mettre en place des activités d'écriture qui permettent aux élèves qui éprouvent des difficultés en écriture d'avoir un meilleur sentiment d'autoefficacité. Nous avons fixé notre choix sur les activités de coconstruction de récit qui, en plus de développer les compétences scripturales des élèves, ont le potentiel pour agir positivement sur leur sentiment d'autoefficacité.

2.3 Les activités de coconstruction de récit

Le principe de coconstruction de récit auquel nous faisons référence a été élaboré par une équipe de recherche de l'Université Laval qui voulait expérimenter une intervention tenant compte de l'ensemble du processus scriptural (Sirois, Boisclair, Darveau et Hébert, 2010). Sirois, Vanlint, et Boisclair (2011) décrivent la coconstruction de récit comme une activité durant laquelle « l'adulte, avec un souci constant de cohérence textuelle, réfléchit avec l'enfant autour et à partir du texte construit ou en construction, en accueillant et en appréciant ses idées, son originalité, sa capacité de créer » (p. 79). Durant cette intervention, l'adulte prend le crayon à l'occasion, « partageant l'écriture et guidant l'enfant dans sa production » (Sirois, Vanlint et Boisclair, 2011, p. 79).

2.3.1 Les activités de coconstruction de récit : une intervention dont le soutien varie en intensité

L'intensité de l'intervention n'est pas toujours la même tout au long de l'activité de coconstruction : l'écriture est parfois modelée, parfois partagée et parfois guidée. Dans un document ministériel intitulé *Guide de l'enseignement efficace de l'écriture de la maternelle à la 3^e année*, destiné au personnel enseignant pour améliorer leurs

interventions en écriture, le MEO (Ministère de l'Éducation de l'Ontario) (2006) donne des indications à propos de l'enseignement efficace de l'écriture et distingue à cette occasion les situations d'écriture que sont l'écriture modelée, partagée et guidée. Ces descriptions s'avèrent très pertinentes pour mieux comprendre les différents rôles de l'orthopédagogue durant les activités de coconstruction de récit.

2.3.1.1 L'écriture modelée

À certains moments durant la coconstruction du récit, l'orthopédagogue doit modeler l'acte d'écrire, c'est pourquoi il fait part de ses réflexions à haute voix en tentant de rendre le plus transparentes possibles ses habiletés afin que l'élève soit témoin du processus permettant de traduire en mots pensées et émotions (MEO, 2006). Cette verbalisation permet à l'élève de réaliser qu'un rédacteur compétent se pose plusieurs questions, qu'il lui arrive de faire des erreurs, qu'il investit un temps considérable à réviser et à corriger ce qu'il écrit.

2.3.1.2 L'écriture partagée

À d'autres moments lors des activités de coconstruction de récit, l'orthopédagogue et l'élève écrivent en collaboration, ils font alors de l'écriture partagée (Giasson, 2011). Ce type d'activité « est avant tout une période réservée à l'enseignement explicite des stratégies et des éléments d'écriture » (MEO, 2006, p. 3.3). Lors de ces activités, l'orthopédagogue agit à titre de scripteur, mobilise l'élève, l'encadre, l'oriente, l'amène à émettre des hypothèses et à essayer de nouvelles choses.

2.3.1.3 L'écriture guidée

Enfin, il arrive également qu'au cours de la coconstruction de récit, l'orthopédagogue guide tout simplement l'élève, qui prend davantage le contrôle de la rédaction, même si l'orthopédagogue peut prendre le crayon au besoin (Giasson, 2011). Lors de l'écriture guidée, le scripteur en difficulté peut approfondir sa compréhension d'une stratégie ou d'un élément d'écriture en bénéficiant d'un soutien accru de la part de l'intervenant (MEO, 2006).

Ces trois situations d'écriture, parce qu'elles sont utilisées au besoin pendant la coconstruction de récit, favorisent la prise en compte des capacités et des difficultés propres à chaque scripteur.

2.3.2 La prise en compte des capacités et des difficultés du scripteur

Le défi des activités de coconstruction de récit est d'offrir, tout au long de la composition du texte, le soutien adéquat pour l'élève et la bonne combinaison des formes d'écriture que sont l'écriture modelée, l'écriture partagée et l'écriture guidée. Pour que le travail de coconstruction soit possible, Sirois, Boisclair, Darveau et Hébert (2010) soulignent qu'il est nécessaire que l'intervenant adopte une attitude de recherche et analyse les capacités et les difficultés de l'apprenant. En effet, c'est de cette façon que l'orthopédagogue peut, d'une part, identifier le travail à faire et, d'autre part, prendre conscience de ce que l'apprenant peut faire seul (Sirois, Boisclair, Vanlint, Savage et Hébert, 2012). Cela permet d'ailleurs d'établir la zone proximale de développement de l'élève, zone dans laquelle l'orthopédagogue doit intervenir par la suite. En effet, le but de cette intervention est d'amener

l'élève à rédiger un texte qu'il ne pourrait réaliser seul, mais qu'il parvient à faire grâce au soutien de l'orthopédagogue. En ce sens, ce dernier doit veiller à soutenir l'apprenant dans le développement de ses compétences scripturales sans toutefois se montrer trop directif avec lui, car trop d'encadrement l'amènerait à faire preuve de moins d'originalité et pourrait avoir comme effet de masquer son réel niveau de développement (Sirois, Boisclair, Darveau et Hébert, 2010). Pour bien cibler la zone proximale de développement de l'élève, Sirois, Boisclair, Vanlint, Savage et Hébert (2012) suggèrent notamment d'analyser les récits faits de façon autonome avant l'intervention.

2.4 Les conclusions du chapitre et les objectifs de la recherche

En amorce de ce chapitre, nous nous posons la question de recherche suivante :

- Est-ce que les activités de coconstruction de récit en contexte orthopédagogique modifient le sentiment d'autoefficacité en écriture d'élèves en difficulté au premier cycle du secondaire?

Afin d'y répondre, nous nous sommes penchée sur le processus rédactionnel via les modèles de Hayes et de Flower de 1981 et celui de Hayes de 1996. Ces modèles nous ont permis de mettre en lumière la complexité du processus rédactionnel, mais aussi l'importance de la dimension affective au sein de ce processus. Cela nous a menée à explorer le sentiment d'autoefficacité et à chercher une intervention prometteuse qui permettrait de développer à la fois les compétences scripturales des élèves en difficulté, mais aussi leurs croyances en leur capacité de réussite. Notre choix s'est porté sur les activités de coconstruction de récit, qui nous semblent tout indiquées pour y parvenir. À la suite de ces constats, nous avons déterminé deux objectifs à notre recherche :

1. En contexte orthopédagogique, élaborer et mettre à l'essai des activités de coconstruction de récit auprès de scripteurs en difficulté qui sont au premier cycle du secondaire;
2. Décrire, s'il y a lieu, les changements survenus au sentiment d'autoefficacité en écriture de ces élèves et les sources à l'origine de ces changements.

Le prochain chapitre exposera le cadre méthodologique de notre recherche, fondé sur l'étude multicas. Nous y présenterons brièvement nos trois participants et la façon dont nous avons procédé pour recueillir des données en lien avec nos objectifs par le biais d'un journal de bord et de deux entretiens semi-dirigés individuels. Les considérations éthiques ainsi que le processus d'analyse utilisé seront aussi abordés.

CHAPITRE III :

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre vise à présenter les aspects méthodologiques qui serviront à répondre à notre question de recherche :

- Est-ce que les activités de coconstruction de récit en contexte orthopédagogique modifient le sentiment d'autoefficacité en écriture d'élèves en difficulté au premier cycle du secondaire?

Plus spécifiquement, nous avons ciblé deux objectifs : le premier vise à ce que, en contexte orthopédagogique, des activités de coconstruction de récit soient élaborées et mises à l'essai auprès de scripteurs en difficulté qui sont au premier cycle du secondaire; le second consiste à décrire, s'il y a lieu, les changements survenus au sentiment d'autoefficacité en écriture de ces élèves et les sources à l'origine de ces changements.

D'abord, nous décrirons sommairement la méthodologie de la recherche, puis nous dresserons le portrait général des participants ayant pris part à l'étude. Par la suite, les outils de collecte de données utilisés ainsi que le déroulement de la recherche seront expliqués. Enfin, nous verrons les considérations éthiques de la recherche de même que le processus d'analyse des données utilisées.

3.1 Le type de recherche

Dans ce projet de recherche, nous avons privilégié une approche qualitative, approche toute désignée pour « comprendre les perceptions et les sentiments des personnes » (Fortin, 2010, p. 13-14). Pour cibler les sources du sentiment d'autoefficacité et étudier

les variations du sentiment d'autoefficacité, l'approche qualitative était d'ailleurs mieux indiquée que l'approche quantitative, qui s'appuie plutôt sur la force du nombre de sujets et qui ne relève pas les nuances. Ce devis nous permettra donc de détailler les interventions orthopédagogiques menées auprès des élèves ainsi que la réaction des élèves par rapport à ces interventions. Pour les besoins de la présente étude, le type de recherche retenu est l'étude de cas intrinsèque, car son objectif est de mieux comprendre le cas étudié (Fortin, 2010). Cette méthode de recherche particulière vise à « rapporter une situation réelle prise dans son contexte et à l'analyser pour voir comment se manifestent et évoluent les phénomènes auxquels le chercheur s'intéresse » (Mucchielli, 1996, cité dans Karsenti et Demers, 2011, p. 234). De plus, l'étude de cas consiste à enrichir les connaissances au sujet d'une théorie (Yin, 1984, cité dans Karsenti et Demers, 2011) et le fait d'étudier plusieurs cas contribue à augmenter le potentiel de généralisation des données recueillies (Karsenti et Demers, 2011), c'est pourquoi nous avons convenu de faire une étude multicas en nous intéressant à trois élèves. Comme Karsenti et Demers (2011) le relèvent, l'étude de cas permet « de choisir des cas particuliers dans lesquels les interactions étudiées sont susceptibles de se manifester » (p. 230), ce qui impliquait une sélection minutieuse des élèves qui allaient participer à l'étude.

3.2 Les participants

Étant donné le type de recherche choisi et l'implication requise de notre part, les participants sélectionnés pour réaliser la collecte de données appartiennent à une seule école. Il s'agit d'une école de la Mauricie se trouvant au 7^e rang décile concernant le seuil

de faible revenu établi par le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec (MEESR) (2015) pour l'année scolaire 2014-2015, le 10^e rang regroupant les écoles les plus défavorisées. L'indice de milieu socioéconomique (IMSE), basé sur la scolarisation de la mère et sur l'inactivité professionnelle des parents de l'élève, plaçait cette école au 6^e rang décile pour la même année (MEESR, 2015).

Pour le choix des participants, la méthode d'échantillonnage par choix raisonné a été retenue. Cette méthode d'échantillonnage vise à ce que les personnes soient sélectionnées « sur la base de critères précis, afin que les éléments soient représentatifs du phénomène à l'étude » (Fortin, 2010, p. 235). Les élèves devaient faire partie d'une école accessible géographiquement afin que nous puissions y faire des rencontres hebdomadaires. Ils devaient également faire partie de classes du premier cycle du secondaire du cheminement régulier, avoir des difficultés en écriture et bénéficier d'un suivi orthopédagogique. Il n'était pas exclu que ces élèves aient déjà redoublé une année, qu'ils aient un diagnostic de dyslexie/dysorthographe et qu'ils soient en échec en français au moment de leur sélection. Les élèves ont été ciblés en fonction des recommandations de l'orthopédagogue du premier cycle du secondaire. Par son entremise, une lettre d'information et un formulaire de consentement ont été transmis aux parents des élèves ciblés (Appendice A). Les trois élèves sélectionnés, avec le consentement de leurs parents, ont accepté de participer à la recherche. L'échantillon final est composé d'une fille et d'un garçon de première secondaire, et d'une fille de deuxième secondaire.

3.2.1 La description des participants

Clara et William, de première secondaire, ainsi que Sophie, de deuxième secondaire, sont les élèves qui ont volontairement participé à l'étude. Le prénom attribué à chacun est fictif afin d'assurer la confidentialité. Pour les trois, le français est la langue maternelle et la langue d'usage. Le portrait de chacun des participants sera fait au prochain chapitre.

3.3 Les outils de collecte de données

La présente recherche poursuit deux objectifs :

1. En contexte orthopédagogique, élaborer et mettre à l'essai des activités de coconstruction de récit auprès de scripteurs en difficulté qui sont au premier cycle du secondaire;
2. Décrire, s'il y a lieu, les changements survenus au sentiment d'autoefficacité en écriture de ces élèves et les sources à l'origine de ces changements.

Dans le but de dresser un portrait général des participants, des renseignements sur chacun d'entre eux et sur leur compétence à écrire ont d'abord été recueillis. Outre la consultation du dossier de l'élève et les rencontres informelles avec les enseignants de français et l'orthopédagogue afin de recueillir des informations préalables à la première rencontre avec chacun des trois participants, nous avons analysé les productions réalisées par les élèves lors de la première étape, c'est-à-dire des dictées et des productions écrites. Cette analyse nous a permis de relever les forces et les faiblesses de chacun des participants concernant l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale, la syntaxe, la ponctuation, le vocabulaire ainsi que la cohérence textuelle. Pour ce qui est des outils méthodologiques pour recueillir des données visant à répondre à nos objectifs de recherche, nous en avons sélectionné deux : le journal de bord et l'entretien semi-dirigé.

3.3.1 Le journal de bord

Par le biais du journal de bord, nous cherchions à relever des informations en lien, d'une part, avec les activités de coconstruction de récit et, d'autre part, avec les possibles changements survenus au sentiment d'autoefficacité de l'élève en écriture. Pour chaque rencontre, notre journal de bord était divisé en deux parties. La première nous a permis de documenter le déroulement des rencontres, la nature du soutien apporté à l'élève, des considérations sur le processus de rédaction, certains exemples de stratégies et de connaissances traitées, etc. Ces observations ont permis de documenter notre premier objectif de recherche. Dans la deuxième partie, nous avons relevé différentes observations témoignant d'un changement possible au sentiment d'autoefficacité de l'élève. Certaines de ces observations portaient sur le comportement non verbal, comme la fébrilité et la posture de l'élève, alors que d'autres portaient sur les échanges verbaux. Nous avons également pris des notes au sujet de l'assiduité aux rencontres, de l'engagement dans l'activité, de la persévérance devant des obstacles, du plaisir ressenti, etc. Ces observations nous ont permis de documenter notre deuxième objectif de recherche. Une liste des éléments relevés dans le journal de bord est présentée à l'Appendice B.

3.3.2 Les entretiens semi-dirigés individuels

Afin de répondre à notre deuxième objectif de recherche, nous avons mené des entretiens semi-dirigés individuels d'une durée approximative de trente minutes auprès de chaque participant, à deux moments durant l'expérimentation. Ce type d'entretien a été choisi parce qu'il contribue à l'établissement d'un lien de confiance (Fortin, 2010) et permet de

documenter finement les changements survenus dans le sentiment d'autoefficacité en écriture et d'en identifier certaines sources, comme les rétroactions, le modelage et l'enseignement de stratégies.

Le premier entretien a eu lieu avant l'intervention. Le canevas d'entretien comportait 12 questions ouvertes et prévoyait certaines sous-questions servant à préciser l'information recherchée (voir Appendice C). Cet entretien a également servi à mieux connaître les participants et à adapter l'intervention orthopédagogique en fonction des particularités de chacun d'entre eux. Le second entretien semi-dirigé (voir Appendice D) a été fait au terme de l'expérimentation lors de la dernière rencontre. Il comportait neuf questions ouvertes, construites à partir des réponses obtenues lors de la première rencontre, et des sous-questions, dont certaines servaient à cibler les apports et l'appréciation de l'intervention.

3.4 Le déroulement

Au cours de cette recherche, nous avons mené une intervention orthopédagogique en écriture s'échelonnant sur un total de dix rencontres par élève. La coconstruction de récit étant une intervention flexible s'adaptant aux besoins des élèves, l'intervention a naturellement été personnalisée pour chacun des trois participants. Nous avons tout de même établi une planification globale de l'intervention aux fins de la présente recherche.

3.4.1 Le déroulement des interventions

Les rencontres orthopédagogiques, d'une durée d'une période de classe de 75 minutes, ont eu lieu durant dix semaines. Voici la planification globale des interventions.

Tableau 1
Planification globale des interventions

Rencontre	Éléments travaillés lors de la rencontre
1	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du projet de recherche • Discussion à propos des intérêts de l'élève pour orienter le choix du sujet d'écriture du premier récit • Choix du destinataire, choix de la façon d'organiser le récit (ex. : sous la forme d'un roman), etc. • Observation du genre textuel choisi • Planification du récit
2	<ul style="list-style-type: none"> • Retour sur la planification du récit et organisation du récit : ajout d'idées, modifications d'idées, etc. • Présentation de la façon de travailler • Début de l'écriture du récit
3	<ul style="list-style-type: none"> • Relecture et modifications (au besoin) • Poursuite de la coconstruction du récit
4	<ul style="list-style-type: none"> • Relecture et modifications (au besoin) • Poursuite et fin de la coconstruction du récit
5	<ul style="list-style-type: none"> • Révision finale du récit
6 à 9	<ul style="list-style-type: none"> • Choix d'un nouveau projet d'écriture de récit • Planification, mise en texte et révision du deuxième récit
10	<ul style="list-style-type: none"> • Révision finale du récit • Retour sur le projet de recherche

3.5 Les considérations éthiques

Le présent projet de recherche respecte le code de déontologie établi par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Un certificat d'éthique, dont le numéro est le CER-16-226-07.01, a été émis le 6 octobre 2016.

Concernant le recrutement des participants, nous avons d'abord présenté le projet à l'orthopédagogue attitrée aux élèves du premier cycle du secondaire de l'école choisie, puis nous avons rencontré la direction afin de lui expliquer la nature de la recherche et l'implication requise de la part de l'orthopédagogue, des élèves et de leurs enseignants. Un document de présentation de la recherche a été fourni de même qu'une lettre d'autorisation pour avoir une preuve de l'approbation de la direction (voir Appendice E) et de la collaboration de l'orthopédagogue (voir Appendice F). C'est l'orthopédagogue qui a remis la lettre d'information et le formulaire de consentement aux parents des élèves ciblés. Les participants et leurs parents ont été avisés de notre utilisation des données lorsqu'ils ont rempli le formulaire de consentement éthique décrivant les objectifs de la recherche, donnant des détails concernant le déroulement de l'étude et indiquant la façon de préserver la confidentialité des données ainsi que la façon d'entrer en contact avec nous ou notre directrice de recherche. Les participants ont été informés qu'ils pouvaient se retirer de l'étude à tout moment sans aucun préjudice. Nous avons veillé au bien-être des élèves à chaque étape de la collecte de données et nous nous sommes assurée d'avoir l'approbation de l'enseignant chaque fois que nous voulions rencontrer un élève durant un cours, et ce, afin d'éviter de nuire à ses apprentissages en le retirant d'un cours durant lequel il y aurait, par exemple, des contenus essentiels à sa compréhension ou à sa préparation pour un examen.

3.6 Le traitement et l'analyse des données

Le traitement et l'analyse des données ont été faits manuellement, sans l'aide de logiciel d'analyse de données. Pour nous préparer à cette tâche, nous avons relu et analysé nos notes de lecture à propos du sentiment d'autoefficacité afin d'orienter notre regard vers les indicateurs qui y sont liés.

D'une part, les données consignées dans le journal de bord ont été relues à deux reprises avant d'être triées, regroupées et organisées en tableaux dans le but de faire ressortir les changements survenus dans le comportement des élèves et dans leur sentiment d'autoefficacité. D'autre part, les six entretiens semi-dirigés ont été enregistrés sur bande audio et les verbatims des entretiens initiaux ont été faits durant la collecte de données afin de préparer les entretiens semi-dirigés finaux. Par la suite, une lecture approfondie des verbatims produits a été faite afin de ressortir les thèmes récurrents concernant le sentiment d'autoefficacité et ses sources, et de développer une vision plus complète du cheminement de chacun des élèves. Une analyse des unités de sens a ensuite été faite à partir des verbatims de ces entrevues pour faire ressortir les particularités et les ressemblances du cheminement de chaque participant ainsi que d'autres informations liées aux thèmes traités dans cet essai.

3.7 Les conclusions du chapitre

La question de recherche guidant la présente recherche vise à savoir si les activités de coconstruction de récit en contexte orthopédagogique modifient le sentiment d'autoefficacité en écriture d'élèves en difficulté au premier cycle du secondaire. Pour y

répondre, nous avons défini deux objectifs. Le premier consiste à élaborer et à mettre à l'essai des activités de coconstruction de récit auprès de scripteurs en difficulté du premier cycle du secondaire, et ce, dans un contexte orthopédagogique. Le deuxième vise à décrire, s'il y a lieu, les changements survenus au sentiment d'autoefficacité en écriture de ces élèves et les sources à l'origine de ces changements.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons choisi d'adopter une méthodologie de type qualitative, nous nous sommes basée sur le devis de recherche de l'étude de cas intrinsèque, plus précisément une étude multicas, et nous avons établi des critères précis pour le recrutement de trois participants. Puis, nous avons développé nos outils de recherche, soit le journal de bord et les entretiens semi-dirigés, afin de documenter le plus fidèlement possible le déroulement des interventions et leur effet sur le sentiment d'autoefficacité des participants. Les données recueillies par le biais de ces outils sont présentées au chapitre suivant.

CHAPITRE IV :

RÉSULTATS

Ce chapitre fait la présentation de chaque cas ayant permis de documenter la présente recherche. Dans la première partie, nous faisons une description globale des participants afin de dégager leur histoire scolaire et de cibler leurs difficultés en écriture. Nous y présentons également les réponses obtenues lors des premiers entretiens semi-dirigés, qui nous ont permis de décrire le sentiment d'autoefficacité en écriture de chacun des élèves avant la mise en place des activités de coconstruction de récit. La deuxième partie est en lien direct avec nos deux objectifs de recherche : en présentant les données importantes tirées du journal de bord tenu à la suite de chaque rencontre, nous relatons les grandes lignes de la mise à l'essai de nos activités de coconstruction de récit, puis nous retraçons le cheminement des élèves en y dégagant des thèmes communs; ensuite, nous décrivons les changements survenus au sentiment d'autoefficacité en écriture de ces élèves et nous ciblons les sources qui seraient à l'origine de ces changements à l'aide des données recueillies dans le cadre du deuxième entretien semi-dirigé

4.1 Le portrait global des participants

Cette première section vise à faire le portrait global des participants à partir des informations consignées dans leur dossier d'élèves, des renseignements recueillis auprès de l'orthopédagogue et des enseignants de français, des observations tirées de leurs productions réalisées à la première étape ainsi que des réponses obtenues à l'occasion du premier entretien semi-dirigé. Leur histoire scolaire et leurs difficultés en écriture y sont

résumées, puis les grandes lignes de leur entretien semi-dirigé sont présentées pour en dégager leur sentiment d'autoefficacité en écriture avant le début des interventions.

4.1.1 Le portrait global de Clara

Clara a 13 ans et 3 mois au moment de la première rencontre en octobre 2016. Elle fréquente une classe ordinaire de première secondaire. Il s'agit de sa deuxième année en première secondaire, car elle a connu, l'année précédente, de grandes difficultés en français, en anglais et en mathématiques qui l'ont mise en échec et qui ont causé la reprise de son année. Ces mêmes difficultés ont poussé ses parents à faire évaluer Clara en neuropsychologie, à la suite de quoi l'élève a reçu des diagnostics de dyslexie-dysorthographe, de dyscalculie et de dyspraxie en mai 2016. Une hypothèse de déficit de l'attention avec inattention prédominante et présence d'éléments d'impulsivité a également été posée. Clara se sent très concernée par ses apprentissages et elle cherche à mieux comprendre ses difficultés et à trouver des moyens de s'améliorer. Depuis mai 2016, elle a accès, pour ses cours de français, à un ordinateur portable sur lequel sont installées des aides technologiques, soit les logiciels Lexibar, pour la prédiction de mots et la synthèse vocale, et Antidote, pour la correction de textes. En fin d'année scolaire, Clara a bénéficié d'un soutien ponctuel en orthopédagogie qui lui a permis de se familiariser avec ces logiciels. Plus précisément, elle a été rencontrée à trois occasions par l'orthopédagogue, dont une fois pour lui expliquer le fonctionnement de Lexibar ainsi que les fonctionnalités les plus importantes du logiciel Antidote et une autre fois pour mettre à l'essai les logiciels dans le cadre d'une dictée. Avant la première rencontre dans le cadre

de la présente recherche, Clara n'avait pas eu de rencontre en orthopédagogie pour l'année scolaire en cours.

En ce qui a trait aux difficultés de Clara en écriture, elles concernent plusieurs aspects du processus scriptural. L'analyse d'une production écrite par Clara et de deux dictées permet de constater que l'élève peine à corriger ses textes : les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale sont nombreuses, les confusions entre les verbes à l'infinitif se terminant par « er » et les participes passés en « é » sont particulièrement fréquentes et il en est de même pour la préposition « à » et le verbe « avoir » à la troisième personne du singulier. En ce qui concerne la syntaxe, l'élève construit des phrases généralement correctes : ses structures sont simples, mais claires. La ponctuation est généralement appropriée, mais elle oublie souvent d'ajouter une virgule à la suite d'un organisateur textuel. Son vocabulaire est juste, mais simple, et elle a tendance à répéter les mêmes mots. La production écrite analysée est cohérente, mais redondante, et les idées sont peu développées.

4.1.1.1 L'analyse du premier entretien semi-dirigé avec Clara

Lors du premier entretien semi-dirigé, Clara dit aimer ses cours de français, mais ne pas apprécier être évaluée. Elle indique qu'elle aime faire des exercices, écrire des phrases pour le plaisir et faire des dictées quand elles sont formatives, tandis qu'elle n'aime pas faire des compréhensions de lecture et écrire des textes, et ce, depuis le primaire. L'élève mentionne qu'elle n'aime pas écrire à l'école lorsque c'est dans le cadre d'une évaluation, mais qu'elle aime écrire dans un cadre formatif, pour ce qu'elle appelle « des pratiques ».

Au moment du premier entretien, l'élève était justement en train d'écrire un texte de type descriptif pour une évaluation formative. En dehors de l'école, Clara rapporte ne pas être portée à écrire et le faire seulement à des fins usuelles (courriels, listes d'épicerie). Elle n'a jamais écrit d'histoire en dehors de l'école, pas même au primaire.

Clara semble avoir une perception négative d'elle-même en tant que scriptrice : « Je me perçois comme une élève qui a vraiment de la misère et qui n'est pas capable de placer ses idées. Toutes les idées sortent en même temps, puis je ne suis pas capable de les formuler. Je pourrais avoir l'idée, mais je ne suis pas capable de formuler la phrase, ça ne fonctionnera pas. » Elle dit ne pas connaître ses forces en écriture, sinon qu'elle est capable de faire ses accords au pluriel. Concernant ses difficultés, elle en nomme plusieurs : « Corriger mes fautes, mes verbes, les accords, les "a" avec accent, toutes ces affaires-là, je ne suis pas capable, les homophones, ça, je ne suis pas capable non plus. » Par rapport à des tâches plus spécifiques, elle affirme se trouver moyennement bonne pour faire des exercices de grammaire et avoir de la facilité à les faire, puisqu'elle les a déjà faits l'année dernière. Elle précise toutefois : « Il faut vraiment qu'ils soient faciles, s'ils sont difficiles, ça ne marchera pas. » Pour faire des dictées, elle indique ne pas être bonne et trouver très difficile de repérer ses erreurs. Elle éprouve plus de facilité à écrire un récit, puisque : « c'est tes idées à toi, je trouve que ça va mieux ». Elle spécifie cependant que réaliser un bon récit, ce n'est pas sa force. Concernant le processus d'écriture, Clara affirme ne pas se trouver bonne pour organiser ses idées et ne pas se sentir capable « de formuler les phrases correctement ». La description des personnages représente un défi important pour elle : « Je ne suis pas capable de me les imaginer. Ça va vraiment prendre

beaucoup de temps les imaginer, mes personnages. » Clara semble également avoir certaines difficultés à inventer des péripéties dans ses récits : « À la fin de l'année, l'année passée, c'était ça le texte, puis les péripéties j'avais vraiment eu de la misère. » Pour ce qui est de la correction d'erreurs, elle trouve que c'est une tâche très difficile, notamment parce qu'elle ne voit pas ses erreurs et parce que ses stratégies ne l'aident pas à mieux se corriger : « Bien, je sais que j'ai vraiment de la difficulté pour ça, ce n'est pas vraiment ma force de corriger. Même avec les stratégies, exemple, entourer le point¹, ça non plus, ça ne marche pas là. »

4.1.1.1.1 Le sentiment d'autoefficacité en écriture de Clara avant la mise en place des activités de coconstruction de récit

À la lumière des réponses de Clara lors du premier entretien, il est possible de supposer que son sentiment d'autoefficacité en écriture est faible. Les perceptions qu'elle entretient à l'égard de ses capacités à rédiger un bon texte sont très négatives : elle se sent incapable de bien réaliser plusieurs tâches liées à la planification, à la mise en mots et à la révision. Les stratégies qu'elle utilise ne semblent pas efficaces, elle l'évoque d'ailleurs elle-même lorsqu'elle parle des difficultés qu'elle rencontre au moment de la révision de ses textes. De plus, il est possible de remarquer que le niveau d'implication de l'élève par rapport à cette activité langagière est plutôt faible. Elle indique elle-même que, depuis le primaire, elle n'aime pas écrire des textes et qu'il ne lui est jamais arrivé d'en écrire un pour le

¹ Ici, Clara fait référence au code de correction qu'elle doit utiliser en classe. Les élèves doivent entourer le point final des phrases pour penser à mettre des majuscules en début de phrase et pour éviter les phrases trop longues

plaisir. Ainsi, Clara semble être une élève qui ne croit pas être en mesure de rédiger de bons textes, qui ne met pas en place des stratégies efficaces et qui limite les occasions de développer ses compétences en écriture, notamment parce qu'il ne s'agit pas d'une activité qu'elle aime faire ni dans laquelle elle se sent compétente.

4.1.2 Le portrait global de William

William a 13 ans et 2 mois lors de la première rencontre en octobre 2016. Il est dans une classe ordinaire de première secondaire. Cet élève éprouve des difficultés en français depuis la première année du primaire et a dû reprendre sa troisième année en raison d'un échec en français. Un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité a été posé lorsqu'il se trouvait en première année du primaire; il prend une médication psychostimulante depuis ce moment. Il présente également une dyslexie et une dysorthographe, diagnostics qu'il a reçus en 2012. Il bénéficie d'un suivi en orthopédagogie soutenu depuis la première année du primaire (rencontres hebdomadaires jusqu'à la cinquième année, puis rencontres bimensuelles en sixième année). Les bilans scolaires et orthopédagogiques révèlent que cet élève a toujours éprouvé de grandes difficultés en orthographe et dans l'organisation d'un récit. Il a accès à un ordinateur portable depuis la sixième année du primaire, année durant laquelle il a eu des rencontres régulières avec son orthopédagogue notamment pour développer ses aptitudes à utiliser le logiciel Lexibar, plus précisément pour les fonctions de prédicteur de mots et de synthèse vocale. À la fin de l'année scolaire, William avait partiellement atteint ces objectifs et les utilisait bien avec une aide ponctuelle, mais il n'était pas porté à s'en servir par lui-même.

William a également accès au logiciel Antidote sur son ordinateur et au dictionnaire électronique Lexibook.

L'analyse des productions de William, soit deux dictées et une production écrite, permet de constater que ses textes contiennent de nombreuses erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale, surtout des erreurs liées à l'homophonie de certains mots. Les accords sont souvent bien faits, mais il y a quelques omissions de la marque du pluriel dans les groupes nominaux. Les phrases sont généralement bien construites, mais l'élève a de la difficulté dans la construction des phrases avec le présentatif « il y a » (omission du « y »). La ponctuation n'est pas acquise, les virgules manquantes sont nombreuses : plusieurs virgules ont été omises à la suite d'un organisateur textuel ou entre deux phrases ou deux groupes syntaxiques juxtaposés. Le vocabulaire utilisé est très simple, mais juste. Par contre, les répétitions sont nombreuses. La production écrite analysée contenait un problème de référent et des erreurs liées à la concordance des temps verbaux. De plus, le texte était bien organisé, mais les idées étaient très peu développées.

4.1.2.1 L'analyse du premier entretien semi-dirigé avec William

Le premier entretien semi-dirigé avec William a permis de savoir que, bien qu'il trouve que le français soit important et utile dans la vie, il ne se souvient pas avoir vraiment aimé cette matière. Il dit ne pas avoir de plaisir à écrire à l'école, sauf quand il s'agit de rédiger un texte sans contraintes que lui seul pourra lire comme, précise-t-il, la lettre à lui-même qu'il a dû écrire en début d'année et qu'il relira à la fin de son secondaire. Il s'investit dans cette activité langagière à l'école uniquement, il ne lui arrive jamais d'écrire dans ses

loisirs. Il affirme se trouver « moyen » en tant que scripteur et ne pas se connaître de forces en écriture, alors qu'il cible plusieurs difficultés : « Ben, les idées, j'en trouve un petit peu, mais il m'en manque. Mais aussi, c'est comme les fautes, les phrases qui ne sont pas bien complètes, puis le sens de la phrase. » Plusieurs tâches spécifiques en écriture semblent représenter des défis importants pour l'élève. Il mentionne trouver difficiles les exercices de grammaire, et ce, depuis la première année du primaire. Il ne se sent d'ailleurs pas capable de réussir les exercices difficiles : « Bien, je ne les comprends pas, je demande des questions p'is là, elle [l'enseignante] m'aide, mais c'est pas assez. » William indique avoir plus de facilité à faire des dictées, mais souligne que ses notes s'approchent souvent de la note de passage. Il explique qu'il se trouve quand même bon pour faire ce type de tâche parce qu'il peut utiliser son ordinateur, mais il fait remarquer que cela ne lui permet pas nécessairement de trouver toutes ses erreurs : « Mais c'est comme, des fois, dans mon ordi, je ne vois aucune ligne rouge en dessous, et j'ai comme dix fautes. »

En ce qui a trait au processus d'écriture, l'élève souligne qu'il peine souvent à trouver ses idées. Il spécifie que c'est ce qui fait en sorte qu'il ne se trouve pas bon pour écrire une histoire : « Non, parce que je n'ai pas d'idées, c'est ça l'affaire. » Il se désole d'ailleurs de ne pas trouver d'idées lorsqu'il planifie une histoire, alors qu'il se définit comme quelqu'un de très créatif dans d'autres sphères de sa vie. Néanmoins, lorsque ses idées sont trouvées, il dit avoir de la facilité à les organiser et se trouver bon pour réaliser cette tâche. Pour la description de ses personnages, William se définit comme étant « un petit peu bon ». Il dit avoir de la facilité à trouver des idées pour décrire ses personnages, mais il en va autrement pour élaborer ses idées : « Parce que les personnages, c'est dur à décrire,

p'is si je le fais, je vais en mettre trop, et ça va toute mettre mon texte. J'en ai beaucoup d'idées, mais je les écris, p'is c'est comme... sont petites. » Pour inventer des péripéties, l'élève se décrit comme n'étant « pas vraiment bon ». Par ailleurs, il indique qu'il lui arrive d'écrire des phrases mal construites, mais qu'il est « quand même » bon pour respecter les règles de syntaxe. William mentionne qu'il n'a pas l'habitude d'être fier des récits qu'il écrit, mais il souligne : « C'est un examen, après je passe à autre chose ». Pour corriger ses récits, l'élève se décrit comme étant « moyennement bon ». Il semble aimer utiliser ses logiciels d'aide pour se corriger, mais ne les utilise pas à leur pleine efficacité, car il ne fait que regarder ce qui est souligné en rouge : « Dans mon ordi, si je vois une ligne rouge, là je la regarde, mais s'il n'y a plus de ligne en dessous, là je n'ai plus de faute, mais ça [la correction faite par l'enseignante] me dit que j'ai plein de fautes. »

4.1.2.1.1 Le sentiment d'autoefficacité en écriture de William avant la mise en place des activités de coconstruction de récit

L'entretien semi-dirigé fait avec William à l'automne permet de supposer que l'élève a un faible sentiment d'autoefficacité en écriture. Ses perceptions par rapport à ses capacités à réaliser les différentes tâches nécessaires à la rédaction d'un récit sont, pour la plupart, plutôt négatives : il se trouve mauvais pour trouver des idées, notamment les péripéties, il se trouve moyennement bon pour corriger ses textes et réalise que ses stratégies ne lui permettent pas de trouver la plupart de ses erreurs, et il affirme ne pas être fier des textes qu'il écrit. De plus, il ne s'engage dans des activités qui l'amèneraient à développer ses compétences scripturales que lorsqu'il est obligé de le faire, c'est-à-dire lorsqu'il est en

classe. Ainsi, William apparaît être un élève qui n'aime pas écrire, qui utilise des stratégies plus ou moins efficaces pour pallier ses difficultés et qui ne se sent pas capable de rédiger de bons textes.

4.1.3 Le portrait global de Sophie

Au moment de la première rencontre en octobre 2016, Sophie a 13 ans. Elle fréquente une classe ordinaire de deuxième secondaire et n'a jamais redoublé dans son parcours scolaire. Sophie bénéficie d'un soutien ponctuel en orthopédagogie depuis sa troisième année du primaire en raison de ses difficultés persistantes en écriture. Une hypothèse de dyslexie/dysorthographe avait été posée lorsqu'elle était au primaire, sans toutefois mener à un diagnostic. Néanmoins, l'importance de ses difficultés a justifié la mise en place d'un plan d'intervention en sixième année, plan dans lequel est indiquée une mesure particulière pour aider Sophie avec la gestion du code écrit, soit celle d'utiliser un ordinateur portable doté des logiciels Lexibar et Antidote. Ces mesures d'adaptation sont toujours en vigueur actuellement.

L'analyse de la plus récente production écrite réalisée avant la première rencontre avec Sophie permet de relever que l'élève fait plusieurs erreurs d'orthographe grammaticale, notamment en ce qui concerne la conjugaison des verbes. La construction des phrases et la ponctuation font partie des plus grands défis de l'élève. L'utilisation de la virgule est très partiellement maîtrisée : certaines virgules séparent indument le sujet du prédicat alors que d'autres virgules sont absentes à la suite d'organiseurs textuels. De plus, la construction de phrases complexes n'est pas acquise. Des phrases syntaxiques qui

devraient être séparées en phrases graphiques sont simplement placées l'une à la suite de l'autre sans qu'il y ait de point. Le vocabulaire utilisé est précis et approprié. En ce qui concerne la cohérence textuelle, il est à noter que le temps principal utilisé, le présent de l'indicatif, n'est pas maintenu tout le long du texte, c'est-à-dire que plusieurs verbes sont conjugués au passé simple de l'indicatif. Le texte est bien organisé, mais quelques redondances alourdissent la progression de l'information.

4.1.3.1 L'analyse du premier entretien semi-dirigé avec Sophie

À l'occasion du premier entretien semi-dirigé, Sophie mentionne aimer ses cours de français, car son enseignante est dynamique, divertissante et elle aborde des sujets intéressants. Elle aime cette matière et affirme préférer l'écriture à la lecture : « J'aime ça écrire p'is toute, mais je n'aime pas lire, alors tout ce qui concerne la lecture, je trouve ça comme plate. » Ainsi, l'écriture est une activité langagière que Sophie apprécie. Elle explique son intérêt par la fonction expressive de l'écriture et par son aspect durable : « Je ne sais pas, je peux m'exprimer. C'est une façon de s'exprimer que tu peux garder longtemps parce que, quand tu fais juste le dire, ça s'oublie. Là, ça se garde. » Elle dit aimer faire des projets d'écriture à l'école, mais elle préfère écrire en dehors de l'école, sans contraintes. Elle dit écrire de quatre à six fois par semaine à la maison, une vingtaine de lignes chaque fois, ce qui lui passe par la tête, des réflexions personnelles que personne n'a le droit de lire.

Sophie semble avoir une perception positive d'elle-même en tant que scriptrice : « Je trouve que même si je fais des fautes, je trouve que j'écris bien pareil. » Elle cible sa

créativité comme étant sa force en écriture et ses fautes d'orthographe lexicale et d'orthographe grammaticale comme étant ses difficultés : « Quand j'étais au primaire, le "c" p'is le "s", j'avais de la misère, alors je faisais des fautes avec le "c" p'is le "s" et tout ce qui avait rapport avec ça. Là, je fais des fautes parce que moi, je trouve que ça se dit, mais là, exemple, je ne vais pas l'avoir écrit de la bonne façon, p'is là, ça va faire le même mot, mais pas de la bonne façon, alors il va être mal. » En ce qui concerne des tâches plus spécifiques, elle indique comprendre facilement les exercices de grammaire et se sentir relativement bonne pour réussir les exercices difficiles. En ce qui a trait aux dictées, il s'agit d'une tâche qu'elle trouve facile et elle se dit « quand même » bonne pour en faire.

Elle indique trouver parfois difficile d'écrire une histoire, tout dépendant du sujet : « Bien, ça dépend ça parle de quoi. J'ai de l'imagination, mais pas en tous les sujets. Parfois, je vais *rusher* sur quoi écrire, ça va mal sortir, et il va falloir que je recommence, et ça va être pas mal compliqué. [...] L'année passée, ça m'est arrivé d'effacer un texte au complet parce que ce que j'avais écrit, ça ne marchait pas, p'is là, celui qu'on est en train de faire, c'est le brouillon et j'ai dû effacer des parties pour réécrire une partie parce que ça ne se suivait pas tout le temps. » Néanmoins, elle affirme se trouver capable d'écrire de bonnes histoires. Elle dit se sentir apte à bien organiser ses idées et précise utiliser des stratégies pour faciliter cette étape : « Il y a des fois que c'est le plan qu'on fait, p'is là je vais me mettre des mots-clés, exemple de un à tel nombre, ça dépend combien j'ai d'idées. Je vais m'écrire en mots-clés dans quelles étapes je vais les mettre pour être sûre que ça va se suivre dans mon texte après. » Toutefois, ces stratégies ne sont pas toujours efficaces, car il lui est arrivé de devoir réécrire des passages et même un texte complet. Alors qu'elle

affirme se sentir bonne pour décrire ses personnages, elle indique trouver plus difficile d'inventer des péripéties dans ses récits : « Ça, j'ai un peu plus de difficulté dans les péripéties, ça se débloque un peu moins facilement, je les trouve moins facilement. » Elle spécifie d'ailleurs que c'est souvent sa difficulté à trouver de bonnes péripéties qui fait en sorte qu'elle en arrive à effacer une partie de ses textes et à devoir la refaire. Par rapport à la construction de ses phrases, Sophie indique qu'elle se trouve bonne pour écrire des phrases qui se disent bien en français, mais souligne faire des phrases plutôt courtes : « La plupart sont courtes après, quand je vérifie, je me dis bon, celle-là, je pourrais l'allonger, ça fait que je l'allonge. Sinon, je me dis elle, je pourrais la rapetisser, alors je la rapetisse, mais au début, sont pas mal toutes courtes quand je commence à écrire. » Pour ce qui est de la correction d'erreurs, ce qu'elle avait ciblé comme étant sa plus grande difficulté, Sophie mentionne trouver cette étape facile à faire, mais ne pas se sentir bonne pour la faire, car elle explique ne pas être en mesure de trouver toutes ses erreurs : « Ben, je fais toutes les stratégies qu'il faut faire, mais même après ça, il va encore y avoir des fautes, mais moi je ne les verrai pas. Ça va comme me faire des fautes, même si je fais toutes mes stratégies plusieurs fois p'is que je me relis p'is toute. » Elle précise qu'elle devrait apprendre à se faire plus confiance pour réaliser la correction de ses textes et déclare être fière de ses résultats en écriture parce qu'elle s'améliore d'une fois à l'autre.

4.1.3.1.1 Le sentiment d'autoefficacité en écriture de Sophie avant la mise en place des activités de coconstruction de récit

Les réponses données par Sophie lors de l'entretien semi-dirigé permettent de penser que cette élève a un bon sentiment d'autoefficacité en écriture. Il s'agit d'une activité qu'elle apprécie et elle écrit même, dans ses loisirs, des textes sans contraintes qui s'apparentent à ce qui pourrait être écrit dans un journal intime. Elle trouve parfois difficile d'écrire un récit à l'école et ne met pas toujours en place des stratégies efficaces lors de la planification, car il lui arrive de devoir réécrire certaines parties de texte ou un texte complet. Ses stratégies sont également déficitaires lors de la révision, elle a d'ailleurs précisé qu'elle ne se sentait pas capable de trouver toutes ses erreurs. Ainsi, Sophie est la participante qui semble avoir le plus grand sentiment d'autoefficacité en écriture et celle qui éprouve le plus de plaisir à réaliser cette activité, mais ses perceptions d'efficacité sont néanmoins négatives par rapport à certaines tâches nécessaires à la réalisation d'un récit, soit celles d'organiser ses idées, de trouver les péripéties dans son texte et de corriger ses erreurs.

4.2 Le cheminement des participants durant la mise en place des activités de coconstruction de récit

Cette deuxième section a comme objectif de faire état du cheminement de chacun des participants en relevant les manifestations des changements survenus dans leur sentiment d'autoefficacité au fil des interventions et au terme de celles-ci. Pour chaque cas, nous présentons les informations recueillies dans le journal de bord selon trois thèmes communs

au cheminement des trois élèves : l'autorégulation, les représentations du processus scriptural et leur sentiment d'autoefficacité en écriture. Si le troisième thème répond directement à notre deuxième objectif de recherche, les deux premiers thèmes le font indirectement, en donnant des indices sur les expériences de maîtrise vécues par les élèves, et nous permettent également de nourrir notre réflexion dans la discussion à l'égard de notre premier objectif. Par la suite, les réponses de chaque élève lors de l'entretien semi-dirigé final sont rapportées, ce qui nous permettra de conclure à propos des changements observés dans le sentiment d'autoefficacité de l'élève et des sources potentielles de ces changements.

4.2.1 Le cheminement de Clara

La présente section décrit le cheminement de Clara. Nous y voyons les comportements qu'elle a adoptés lors des activités de coconstruction de récit qui avaient été notés dans le journal de bord ainsi que l'analyse du second entretien semi-dirigé, ce qui nous permet de faire le point sur le sentiment d'autoefficacité de l'élève au terme des rencontres.

4.2.1.1 Les notes du journal de bord à la suite des rencontres avec Clara

La relecture des notes prises dans le journal de bord permet de relever des informations pertinentes témoignant du cheminement de l'élève au fil des activités de coconstruction de récit. Nous présentons ici celles qui concernent Clara au sujet de trois thèmes communs à l'ensemble des participants : l'autorégulation, les représentations sur l'écriture et son sentiment d'autoefficacité.

4.2.1.1.1 L'autorégulation

Les notes du journal de bord permettent de réaliser que l'intensité du soutien apporté à l'élève a graduellement diminué de la première à la dixième rencontre, et ce, autant dans les étapes de planification et de mise en mots que de révision. À titre d'exemple, la planification du premier récit a été faite à deux alors que Clara a trouvé et organisé seule ses idées pour le deuxième récit. Lors de la quatrième rencontre, nous avons fait ensemble une liste d'idées pour varier les façons de désigner les deux personnages principaux de l'histoire, alors que l'élève a été en mesure de le faire seule pour le deuxième récit, en utilisant les mêmes stratégies (tempête d'idées ainsi qu'utilisation du dictionnaire du logiciel Antidote pour s'inspirer de la définition et pour consulter la liste de synonymes). Lors de la mise en mots, nous devons rappeler à l'élève de regarder les propositions du logiciel Lexibar pour l'orthographe des mots dans nos premières rencontres, tandis qu'elle le faisait de façon plus systématique à partir de la sixième rencontre. Pour la révision, un encadrement important a été fourni lors des cinq premières séances mais, à partir de la sixième rencontre, Clara était de plus en plus autonome dans l'utilisation des stratégies proposées : l'élève allait d'elle-même vérifier les corrections en rouge dans le correcteur d'Antidote, elle analysait les phrases dans lesquelles le logiciel indiquait des ruptures d'analyse, elle a également ouvert le dictionnaire ou le guide à plusieurs reprises, alors qu'elle y accédait seulement lorsque nous le lui proposons lors des premières rencontres. En somme, les activités de coconstruction de récit lui ont permis de développer de meilleures stratégies en écriture et lui ont donné une plus grande capacité d'autorégulation, notamment dans l'utilisation de ses aides technologiques.

4.2.1.1.2 Le processus d'écriture

Au fil des rencontres, des changements ont aussi été notés à propos de la conception du processus de rédaction. À la deuxième rencontre, Clara avait semblé surprise que nous lui demandions de corriger son texte, car il était loin d'être terminé. À partir de la cinquième rencontre, elle ouvrait d'elle-même le correcteur à la fin des rencontres pour corriger ce qui avait été écrit au courant de la période. Lors des premières rencontres, Clara ne retournait pas à son plan pour vérifier si le plan était respecté sans que nous ne l'encourageions à le faire; elle a commencé à le faire d'elle-même à partir de la sixième rencontre. Ces comportements témoignent d'une meilleure compréhension du processus d'écriture et de son caractère itératif.

4.2.1.1.3 Le sentiment d'autoefficacité

Le journal de bord a aussi permis de remarquer des comportements qui trahissent des changements survenus dans le sentiment d'autoefficacité en écriture de l'élève. Dès la première rencontre, Clara s'est montrée intéressée au projet, souriante et enthousiaste. Lors de l'écriture du premier récit, elle s'engageait de plus en plus dans l'écriture et, entre la cinquième et la sixième rencontre, elle a même consacré du temps personnel au projet en révisant le texte chez elle. À partir de la troisième rencontre, il a également été noté que Clara prenait souvent la parole et proposait beaucoup d'idées, encore plus à l'occasion du deuxième récit. Il lui est arrivé à plusieurs reprises de manifester de la fierté par rapport aux projets d'écriture dans lesquels elle était engagée. À la quatrième rencontre, l'élève a souligné qu'elle était vraiment fière de l'histoire que nous écrivions et que cela ressemblait

vraiment à une histoire écrite dans un livre pour enfants. Lors de la dernière séance, elle s'est félicitée d'utiliser de meilleures stratégies pour corriger ses textes.

À aucun moment dans le journal de bord il n'a été noté que Clara vivait du découragement par rapport à l'écriture. Elle était plutôt positive et ne semblait pas en surcharge par rapport aux tâches proposées. Elle semblait en contrôle et répondait bien aux suggestions. Elle ne paraissait pas découragée par la correction des erreurs, même si cette tâche revenait souvent, et elle se montrait fière de ses progrès. Elle manifestait de plus en plus de curiosité par rapport à l'orthographe grammaticale des mots et exprimait plus souvent son raisonnement à haute voix, alors que nous devions lui poser davantage de questions pour connaître son raisonnement lors des premières séances. Dans l'ensemble des rencontres, Clara était très réceptive aux commentaires positifs. Elle semblait éprouver beaucoup de plaisir à écrire et il est souvent arrivé qu'elle soit surprise de réaliser que la période était déjà terminée. En somme, les comportements de plus en plus enthousiastes et positifs de Clara à l'égard du projet laissent paraître une transformation positive de son sentiment d'autoefficacité pour la tâche.

4.2.1.2 L'analyse du second entretien semi-dirigé avec Clara

À l'occasion du second entretien semi-dirigé, un retour est fait afin de savoir comment se déroulent les cours de français depuis le début du projet. Clara semble très positive. Elle indique que cela se passe bien et elle cible que c'est lié à sa meilleure utilisation de l'ordinateur. Elle mentionne qu'elle trouve ses cours moins difficiles et elle semble avoir plus de plaisir à écrire des textes : « Maintenant oui, c'est plus le fun. Je suis plus capable

de corriger, puis je me trouve meilleure. » Alors qu'il ne lui était jamais arrivé d'écrire en dehors des heures de cours, elle rappelle que, dans le cadre des deux projets d'écriture réalisés pour la recherche, elle a travaillé sur les récits à la maison en trouvant des idées et en corrigeant des parties de texte. Elle a même le projet de terminer le deuxième texte, qui n'a pu être complété pendant nos rencontres, car elle veut offrir les deux récits à ses parents pour Noël.

Sa perception en tant que scriptrice, qui était négative avant le projet, est beaucoup plus positive au moment de l'entretien. À ce sujet, Clara déclare : « Ben, je me trouve meilleure, je trouve que je suis plus capable de structurer mes idées, je vais me faire un schéma pour pouvoir mieux les structurer en fait. » Elle est même en mesure de nommer des forces qu'elle a en écriture, ce qu'elle n'était pas en mesure de faire à l'automne, soit utiliser les bons temps de verbes dans ses récits et rédiger un texte en s'aidant d'un schéma bien fait. Depuis la première rencontre, Clara a remarqué une amélioration dans plusieurs aspects liés à l'écriture. Elle dit avoir plus de facilité à faire des exercices de grammaire et se sent plus capable de faire la distinction entre les homophones « a/à » et les terminaisons en « é/er ». Cela l'aide aussi au moment de faire des dictées, tâches qu'elle se sent davantage capable de réaliser, notamment parce qu'elle connaît mieux le logiciel Antidote : « Je vais plus aller voir dans Antidote pour aller voir dans le dictionnaire, avant je ne savais pas en fait que cette fonction-là existait, je ne pouvais pas le faire. Maintenant, je vais chercher les mots que je ne connais pas, et je vais lire la définition et voir si, exemple, c'est au féminin, au singulier, je vais aller voir. » En ce qui concerne la rédaction d'un récit, elle se sent maintenant capable d'écrire un bon récit, ce qui n'était pas le cas à

l'automne. Elle dit mieux comprendre comment organiser ses idées, comment les structurer dans un schéma : « Je suis plus capable de les structurer [les idées]. Aujourd'hui, je vais prendre les idées, je vais les marquer, je vais écrire des petits bouts de textes, puis à la fin, je vais prendre la meilleure idée, puis je vais commencer l'histoire avec ça. » Elle mentionne également se sentir plus capable de décrire ses personnages, car elle les imagine mieux : « Ben maintenant, je trouve que, justement encore à cause du schéma, je vais tout de suite marquer des caractéristiques du personnage, je vais pouvoir tout de suite les marquer dans l'histoire, ça va même aller mieux pour écrire l'histoire après pour marquer des reprises d'information puis des affaires comme ça. » Concernant les péripéties, étape du schéma narratif qu'elle avait identifiée comme lui causant le plus de difficulté, elle indique : « J'ai encore un peu de la misère, mais je suis plus capable de le faire maintenant. Je suis plus capable de donner de l'action dans l'histoire, je suis plus capable de décrire les situations, comment les expliquer. » Pour ce qui est de la syntaxe, elle considère également s'être améliorée et indique mieux placer les virgules. La correction des erreurs semble causer moins de difficulté à l'élève à présent et elle souligne se sentir en mesure de trouver la plupart de ses erreurs : « Oui, parce que maintenant, je sais c'est quoi les fonctions qu'il y a dans l'ordi. Avant, je me disais que oui, l'ordi allait corriger mes fautes, mais je ne savais pas qu'il y avait autant de fonctions que ça. Fa'que oui, ça va mieux! »

Clara manifeste beaucoup d'enthousiasme lorsqu'elle parle du projet de coconstruction de récits : « Moi, je trouve que c'était une bonne idée. Je sens que ça allait surtout m'aider à avoir de meilleures notes en français. [...] Ben, je trouvais ça le fun, je trouvais que c'était

une période que j'avais hâte qui arrive pour continuer à écrire mon histoire, pour voir comment ça allait se passer aussi, apprendre comment l'ordi fonctionnait. » L'élève dit avoir beaucoup aimé rédiger un texte complet et un deuxième partiellement selon ce principe et semble être très satisfaite du résultat : « Oui. Même le deuxième, je n'étais pas sûre d'être capable de l'écrire, parce que c'était plus un récit d'aventures, c'était la première fois que j'en écrivais un de moi-même, pas de sujet obligatoire de l'école, mais j'ai vraiment aimé ça! » Elle indique que les encouragements l'ont aidée à réaliser qu'elle devenait meilleure en écriture : « Mais quand je me suis sentie encouragée, je me suis dit : "Ah ben! Je commence à être meilleure en écriture." » Clara dit s'être toujours sentie bien lors des rencontres et avoir senti qu'il s'agissait d'un contexte d'apprentissage : « Parce que je savais que c'était juste pour apprendre, pour avoir du fun en fait, pour être meilleure. Je savais que ce n'était pas un examen, j'avais plus de fun à écrire. [...] J'avais hâte. J'avais hâte de voir qu'est-ce qui allait arriver dans l'histoire. » Elle semble également avoir apprécié entendre une autre façon de réfléchir et indique que cela l'a aidée à comprendre comment bien écrire un récit : « Ben je trouve que ça va mieux. Ça m'a aidée à comprendre. Parce que moi avant je ne comprenais rien, rien là-dedans. Maintenant, un coup que vous m'avez montré comment vous, vous le pensiez, là ça va mieux. » Elle souligne que le projet lui a permis d'apprendre comment mieux écrire et qu'il s'agissait de la première fois qu'elle rédigeait pour le plaisir, ce qu'elle dit avoir grandement apprécié. À la fin de l'entretien, elle fait savoir qu'elle aurait aimé qu'il y ait plus de rencontres pour lui permettre d'« apprendre encore plus de choses, d'apprendre encore

comment corriger les erreurs, plus des erreurs techniques en fait, des p'tites choses dans le texte, comment mieux les faire. »

4.2.1.3 Le sentiment d'autoefficacité en écriture de Clara après les activités de coconstruction de récit et ses sources potentielles

Les notes prises dans le journal de bord ainsi que les réponses données par Clara lors du deuxième entretien permettent de supposer que son sentiment d'autoefficacité, qui était plutôt faible au début du projet, a augmenté au cours des rencontres d'intervention. Clara se sent maintenant en mesure d'accomplir plusieurs tâches liées à l'écriture, autant lorsqu'elle fait des dictées que pour l'organisation des idées, la description des personnages et la correction d'erreurs, toutes des tâches ciblées comme étant très difficiles à l'automne. Ses réponses amènent aussi à supposer qu'elle utilise maintenant de façon plus efficace certaines stratégies lui permettant de faciliter l'écriture d'un récit : faire un schéma plus complet, prendre le temps de décrire ses personnages principaux avant d'entamer l'écriture du récit, aller voir la définition de certains mots dans le dictionnaire d'Antidote et mieux utiliser le correcteur d'Antidote. Elle dit même avoir eu du plaisir à écrire, ce qui ne lui était jamais arrivé selon ses dires.

Ces changements semblent être liés à l'intervention mise en place auprès de Clara dans le cadre du projet de coconstruction de récit, et il apparaît que certaines sources d'information du sentiment d'autoefficacité soient en cause. En effet, les notes du journal de bord et l'entretien semi-dirigé final montrent que l'élève a bénéficié des phases de modelage et de pratique guidée, mais qu'elle a aussi pris confiance en expérimentant par

elle-même de nouvelles stratégies, notamment celle de faire un schéma pour planifier son deuxième récit comme nous l'avions fait ensemble pour le premier récit. De plus, le fait d'avoir écrit un texte complet semble lui avoir donné confiance pour rédiger un récit d'aventures pour son deuxième texte, alors que c'était un genre qu'elle trouvait difficile à maîtriser avant. Les rétroactions fréquentes semblent aussi l'avoir aidée à mieux connaître ses forces et ses faiblesses, et à cibler des stratégies pouvant lui permettre de s'améliorer, comme le fait de se corriger fréquemment et d'utiliser de nouvelles fonctions du logiciel Antidote. Finalement, nous remarquons que le projet a suscité beaucoup d'émotions positives chez Clara : elle a manifesté beaucoup de fierté et d'enthousiasme, ce qui a certainement contribué à ce qu'elle se sente bien, qu'elle soit motivée à se dépasser et qu'elle soit en mesure de remarquer ses progrès en écriture. En somme, il apparaît que le projet a permis à Clara de vivre une expérience active de maîtrise en réalisant de petits succès et en relevant des défis raisonnables, de bénéficier de rétroactions fréquentes qui lui ont permis de remarquer ses progrès et d'être dans un état détendu l'aidant à remarquer les progrès qu'elle accomplissait de semaine en semaine, ce qui a favorisé des changements positifs dans sa façon de se percevoir en tant que scriptrice.

4.2.2 Le cheminement de William

Nous présentons ici le cheminement de William. Nous relevons les informations importantes tirées du journal de bord, nous présentons l'analyse du second entretien semi-dirigé, puis nous faisons état du sentiment d'autoefficacité en écriture de William après

l'intervention orthopédagogique mise en place et des sources potentielles à l'origine de ces changements.

4.2.2.1 Les notes du journal de bord à la suite des rencontres avec William

Relire les notes du journal de bord à propos des rencontres tenues avec William a permis de remarquer des changements dans son comportement en lien avec les thèmes communs au cheminement des trois participants, soit l'autorégulation, les représentations sur l'écriture et son sentiment d'autoefficacité.

4.2.2.1.1 L'autorégulation

Les notes consignées dans le journal de bord montrent que l'élève s'est progressivement approprié les aides technologiques au fil des rencontres. Lors de la première rencontre, William regardait rapidement les mots proposés par le logiciel Lexibar, le prédicteur orthographique, et seulement quand des mots étaient soulignés en rouge dans le logiciel de traitement de texte Word. Il sélectionnait alors d'autres orthographes proposées par Lexibar dans l'ordre qu'elles apparaissaient et jusqu'à ce que le mot ne soit plus souligné dans le logiciel de traitement de texte. Après avoir écrit, il ne faisait aucune vérification avec le correcteur du logiciel Antidote. Pour aider l'élève lors de la mise en mots, nous avons donc fait un modelage à la première rencontre pour lui faire comprendre notre raisonnement au moment de choisir l'orthographe d'un mot dans le menu de Lexibar et nous lui avons montré la pertinence d'écouter la prononciation du mot sélectionné. À la deuxième rencontre, nous lui avons également montré comment utiliser le correcteur du logiciel Antidote, en particulier pour vérifier l'orthographe des mots soulignés en rouge

et en orange en consultant les capsules d'information ainsi que pour vérifier la structure et la ponctuation des phrases dans lesquelles il y a une rupture d'analyse. Cette intervention avait comme objectif de l'aider dans sa correction d'erreurs. Les rencontres suivantes avaient alors permis de mettre en place une pratique guidée dans l'utilisation du prédicteur de mots (Lexibar) et du correcteur orthographique (Antidote) et, à la cinquième rencontre, il a été noté que William était devenu très habile dans l'utilisation de ces logiciels. Le soutien que nous lui fournissions avait grandement diminué, il n'avait plus besoin de se faire questionner pour penser à mettre en place les stratégies travaillées à ce sujet. Il consultait stratégiquement la liste des mots suggérés par le prédicteur orthographique lorsqu'il hésitait quant à l'orthographe d'un mot et il regardait systématiquement les capsules d'information dans le correcteur d'Antidote autant pour les mots soulignés en rouge que ceux en orange. Lorsqu'il hésitait, il lui arrivait également de consulter le guide du logiciel Antidote, un outil qu'il ne connaissait pas avant, mais que nous lui avons présenté à l'occasion de la quatrième rencontre. Lors des sixième et septième rencontres, nous avons montré à l'élève comment augmenter l'efficacité de sa correction à l'aide de certains filtres du logiciel Antidote (le filtre « Style » dans l'onglet « Révision » pour les options « Répétitions », « Phrases longues » et « Verbes absents » ainsi que le filtre dans l'onglet « Inspection » pour l'option « Conjugaison » afin de l'aider à vérifier la concordance des temps). William adorait en savoir plus sur les possibilités offertes par ses aides technologiques, il faisait preuve de beaucoup d'enthousiasme lorsque nous lui faisons découvrir ces nouvelles options et était très expressif. Il nous a rapporté, à la huitième rencontre, qu'il avait commencé à utiliser ces fonctionnalités

lorsqu'il se corrigeait en classe. Lors des deux dernières rencontres, il faisait sa correction à la fin de l'écriture de chaque paragraphe et il utilisait d'ailleurs ces fonctionnalités de façon autonome.

Pour aider William à développer des stratégies efficaces lors de la planification, nous lui avons également montré comment utiliser le dictionnaire d'Antidote pour y consulter les définitions de mots et le dictionnaire des synonymes. Lors de la deuxième rencontre, nous avons fait un modelage afin qu'il puisse voir notre raisonnement pour définir les caractéristiques de nos personnages et nos stratégies pour varier les façons de leur faire référence. Au cours de la troisième rencontre, William a rapporté avoir utilisé le dictionnaire des synonymes lors de la rédaction d'un texte de type informatif dans son cours de français et, à l'occasion des huitième, neuvième et dixième rencontres, il a utilisé ces stratégies par lui-même après avoir révisé son texte avec l'option « Répétition » du filtre « Style » dans Antidote. Bref, tout au long des rencontres, William a fait preuve d'une très grande curiosité à l'égard des fonctionnalités de ses logiciels d'aide. Il était très attentif lorsque nous faisons du modelage pour lui montrer comment les utiliser et il les utilisait de façon efficace lors de nos rencontres, en plus de s'en servir en classe.

4.2.2.1.2 Le processus d'écriture

Plusieurs notes du journal de bord sont associées aux représentations de William sur le processus d'écriture. Lors de la première rencontre, lorsque nous avons fait la planification du récit, William avait indiqué qu'il n'avait pas l'habitude de consulter son plan en écrivant. Au cours des premières rencontres, c'est toujours nous qui suggérons à William

de relire le texte avant de poursuivre l'écriture et de se référer à notre plan pour conserver le fil conducteur. À la sixième rencontre, c'est William qui nous a lui-même demandé de commencer la rencontre en retournant lire le récit tel que nous l'avions laissé la semaine précédente. Nous avons alors, à sa suggestion, relu le texte, apporté quelques corrections, fait quelques ajouts, et relu notre plan avant de poursuivre la rédaction du récit. Lors de la neuvième rencontre, William avait d'abord fait lui-même son plan, dressé une liste d'idées pour éviter les répétitions désignant le personnage principal de l'histoire et avait corrigé son premier paragraphe avant de poursuivre l'écriture de son récit en vérifiant ses erreurs et les répétitions. Avant de rédiger le deuxième paragraphe, il avait apporté des modifications à son texte pour éviter les répétitions ciblées. Ainsi, William posait des actions l'amenant à réviser ses textes plus souvent, et pas seulement à la toute fin de la rédaction d'un récit, ce qui l'amenait à apporter des modifications en cours d'écriture et à faire davantage de va-et-vient entre les différentes étapes du processus d'écriture. Cela dénote, chez William, une meilleure compréhension du processus rédactionnel.

4.2.2.1.3 Le sentiment d'autoefficacité

Les notes prises dans le journal de bord témoignent des changements positifs quant au sentiment d'autoefficacité de William. Lors de la première rencontre, l'élève était très discret et n'avait pas beaucoup d'idées. Par contre, il manifestait déjà un grand intérêt lorsqu'il était question des aides technologiques. Avant la deuxième rencontre, William est allé rencontrer son orthopédaque habituelle pour lui dire qu'il avait très hâte à la prochaine rencontre avec nous, car il sentait qu'il allait pouvoir s'améliorer en écriture. À

plusieurs reprises lors des rencontres, il a affirmé qu'il se sentait meilleur pour se corriger et pour éviter les répétitions dans ses textes. À la septième rencontre, il a d'ailleurs confié se sentir meilleur en français et a indiqué qu'il avait beaucoup de plaisir à rédiger le récit avec nous. À l'occasion de la huitième rencontre, William a mentionné qu'il était surpris de réaliser qu'il était capable d'écrire une histoire aussi longue et qu'il avait très hâte de la lire à ses parents. Lors de la dernière rencontre, William a indiqué qu'il aimerait montrer à ses amis qui ont aussi un ordinateur comment mieux utiliser le logiciel Antidote, surtout pour le dictionnaire et les options du correcteur qu'il avait découvertes au fil des rencontres. Il nous a dit que c'était la première fois qu'il sentait qu'il pouvait donner des explications à d'autres en français. Il semblait très fier de lui. Ces témoignages sont autant d'exemples démontrant que les perceptions de l'élève en tant que scripteur semblaient devenir de plus en plus positives au fil des rencontres.

4.2.2.2 L'analyse du second entretien semi-dirigé avec William

En décembre, William indique qu'il aime moyennement ses cours de français et qu'il apprécie surtout les travaux d'équipe. Il rapporte justement avoir rédigé un texte en équipe et avoir eu du plaisir à le faire. Il dit éprouver également du plaisir à faire seul une production écrite réalisée en classe au même moment que l'entretien semi-dirigé. Depuis le début du projet, il n'a pas écrit en dehors des heures de classe, mais il rapporte avoir eu l'idée de le faire.

Alors que William se percevait comme étant « moyen » en écriture en octobre, il dit être « vraiment plus bon » en décembre, surtout pour la correction, précise-t-il. Les exercices

de grammaire lui apparaissent du même niveau de difficulté qu'à l'automne et ses perceptions sont restées comparables quant à sa capacité à faire ce type d'activités. Il en est autrement pour les dictées, tâche qu'il trouve « vraiment plus facile » qu'avant les rencontres. Il se sent plus capable de voir ses erreurs : « Parce que c'est comme, je peux tout corriger pis je peux voir toutes mes fautes. » Il précise prendre plus son temps pour se corriger, et ce, même dans ses productions écrites. Quant aux autres tâches relatives au processus scriptural, il remarque d'autres améliorations. Il dit trouver beaucoup plus facile l'organisation des idées et, comme à l'automne, il se trouve bon pour décrire des personnages et pour inventer des péripéties, bien qu'il disait trouver ces tâches difficiles en octobre. William se sent plus capable d'écrire des phrases bien construites et de se corriger. À ce sujet, il dit être en mesure, grâce au correcteur d'Antidote, de mieux repérer les erreurs d'orthographe, mais aussi les répétitions. Il explique comment il cible les répétitions avec le filtre « Style » du correcteur du logiciel Antidote et comment il procède pour varier son vocabulaire (utiliser des synonymes, remplacer par un pronom, trouver des idées à partir du contexte). Il semble donc avoir amélioré ses stratégies de révision. Il indique également qu'il s'arrête maintenant pour vérifier les mots soulignés en rouge par le correcteur du logiciel Antidote, ce qu'il ne faisait pas avant. Il en va de même pour les ruptures d'analyse ciblées par ce logiciel, car il comprend maintenant mieux ce qu'elles indiquent. Au sujet de la correction d'erreurs, William rapporte donc s'être amélioré et se faire plus confiance pour trouver les erreurs dans ses textes. De façon générale, il trouve « beaucoup plus facile » d'écrire un récit, notamment car il connaît de nouvelles fonctionnalités du logiciel Antidote. Il trouve d'ailleurs que ses textes sont meilleurs et

que ses histoires sont plus intéressantes. Il souligne avoir beaucoup aimé avoir le choix des thèmes exploités dans le premier récit écrit dans le cadre du projet, bien qu'il a apprécié avoir deux options pour le deuxième récit.

Lorsque William est amené à s'exprimer à propos du projet de coconstruction de récit, il dit l'avoir aimé et trouver bon le texte complet rédigé dans le cadre des rencontres. Il rapporte s'être senti encouragé lors des séances d'écriture et indique que cela lui a permis de se sentir plus confiant et meilleur pour écrire. Il indique également s'être senti bien lors des rencontres et ne pas avoir ressenti de stress à l'idée qu'il allait devoir écrire un texte complet. Il dit que le fait d'entendre une autre façon de réfléchir lui a donné l'occasion d'apprendre de nouvelles façons de faire qu'il pourra peut-être réutiliser. L'élève explique avoir aimé ses séances d'orthopédagogie, avoir apprécié la fréquence des interventions et avoir appris beaucoup de « trucs » qui l'aideront dans ses cours de français.

4.2.2.3 Le sentiment d'autoefficacité en écriture de William après les activités de coconstruction de récit et ses sources potentielles

Les notes du journal de bord ainsi que le second entretien semi-dirigé mené avec William permettent de présumer que le sentiment d'autoefficacité en écriture de l'élève était beaucoup plus fort à la fin de l'intervention qu'au début. William dit se trouver meilleur pour rédiger des textes, surtout pour se corriger, autant dans les productions écrites que dans les dictées. Les réponses apportées lors de l'entretien final de même que son comportement lors des rencontres montrent qu'il a élargi son répertoire de stratégies de

révision. Il indique même vouloir les partager à ses amis, ce qui laisse supposer que l'élève a développé une perception positive de sa capacité à se corriger.

Les changements observés quant au sentiment d'autoefficacité en écriture de William semblent être en lien avec l'intervention menée auprès de l'élève. Parmi les sources d'information du sentiment d'autoefficacité, certaines apparaissent avoir eu un effet positif sur l'élève. En effet, les données recueillies permettent de penser que l'élève a bénéficié de l'expérience active de maîtrise que lui permettaient de vivre les activités de coconstruction de récit. Il a été impressionné par le fait qu'il était capable de rédiger un texte complet et cela lui a donné l'occasion d'expérimenter de nouvelles stratégies d'écriture à différentes étapes du processus scriptural, stratégies qu'il s'efforçait d'appliquer le plus souvent possible après que nous lui ayons montré comment les utiliser. Qui plus est, les rétroactions fréquentes semblent l'avoir aidé à être fier de mettre à l'essai ses nouvelles stratégies. Aussi, les activités de coconstruction de récit ont permis à l'élève de vivre des émotions positives quant à l'écriture et de ressentir une certaine envie d'écrire, ce qui l'a certainement aidé à vouloir apprendre et développer ses compétences en écriture. Le fait de relever des défis raisonnables, de recevoir des rétroactions l'amenant à prendre confiance et d'être dans un climat détendu favorisant le goût pour l'écriture semble avoir permis que les conditions soient réunies pour que William veuille s'investir dans le développement de ses compétences scripturales et soit en mesure de prendre confiance en ses moyens.

4.2.3 Le cheminement de Sophie

Le cheminement de Sophie est retracé dans cette section. Nous présentons les informations relevées dans le journal de bord ainsi que l'analyse du second entretien semi-dirigé. Finalement, nous discutons du sentiment d'autoefficacité en écriture de Sophie après les activités de coconstruction de récit et ses sources potentielles.

4.2.3.1 Les notes du journal de bord à la suite des rencontres avec Sophie

Les comportements de Sophie relevés dans le journal de bord et en lien avec les thèmes communs à chacun des élèves, c'est-à-dire l'autorégulation, les représentations sur l'écriture et son sentiment d'autoefficacité, composent la présente section.

4.2.3.1.1 L'autorégulation

À la suite de la première rencontre, il a été noté que Sophie utilisait le prédicteur de mots du logiciel Lexibar de façon adéquate. Pour le logiciel Antidote, elle utilisait seulement les fonctions de base du correcteur. Elle regardait les mots soulignés en rouge et elle vérifiait rapidement si les propositions faites étaient pertinentes ou non. Son utilisation est devenue beaucoup plus efficace au fil des séances. Lors des premières rencontres, nous faisons beaucoup de modelage pour lui montrer comment utiliser de façon plus poussée le logiciel Antidote : nous lui avons montré comment utiliser le dictionnaire, notamment pour les synonymes, le guide et certaines fonctions comprises dans les filtres de révision et d'inspection du correcteur. Lors des troisième et quatrième rencontres, nous utilisons beaucoup le questionnement pour amener l'élève à mettre à l'essai les fonctions

présentées. Sophie a pris de plus en plus de temps pour se réviser en utilisant davantage ces fonctions. À ce sujet, il a notamment été noté qu'au début de la cinquième rencontre, Sophie a elle-même ouvert le correcteur d'Antidote pour corriger ce qui avait été écrit jusqu'à ce moment-là avant de poursuivre la rédaction. Elle a alors procédé de façon autonome pour faire la correction, mais en nous faisant part de son raisonnement à haute voix. Elle lisait maintenant les capsules d'elle-même et cherchait à se vérifier en appuyant ses choix par des justifications, comme en utilisant le remplacement d'un verbe infinitif du premier groupe par l'infinitif « vendre » ou un participe passé d'un verbe du premier groupe par le participe passé « vendu ». Pour les ruptures d'analyse, elle a cherché à trouver les erreurs d'homophones, de ponctuation et de syntaxe par elle-même et a réussi à corriger deux phrases sur trois, la troisième comportant une erreur d'homophone que Sophie n'a pas détectée. Lors de la mise en texte, Sophie utilisait souvent le dictionnaire, en particulier pour consulter des synonymes et elle a également utilisé le guide à quelques reprises lorsqu'elle hésitait pour l'écriture de certains homophones. Ainsi, non seulement les activités de coconstruction de récit ont amené l'élève à s'approprier ses aides technologiques, mais elles l'ont aussi aidée à les utiliser de façon beaucoup plus systématique et efficace.

Sophie a également modifié sa façon de planifier ses récits. À la première rencontre, elle séparait sa feuille en quatre parties : « personnage », « lieux », « histoire » et « reste ». Elle a rapidement terminé d'écrire ses idées, peu d'informations ayant été noté. Elle nous a indiqué que c'était sa façon de faire ses plans et que le reste, elle y pensait au fur et à mesure de la mise en mots. Nous avons alors explicité à l'élève de quelle façon nous nous

y prenions : nous avons montré comment nous séparions notre plan selon les étapes du schéma narratif et comment nous remplissions un schéma actanciel pour nous aider à planifier des récits complets. Sophie a semblé très intéressée par ces stratégies et, à la troisième rencontre, elle a dit qu'elle avait adopté cette façon de faire pour l'écriture d'un récit en classe et que cela l'avait aidée, qu'elle s'était trouvée meilleure pour planifier ses idées. Lors de la planification du deuxième récit à la huitième rencontre, elle a également mis en place ces stratégies. En somme, les activités de coconstruction de récit ont amené l'élève à diversifier son répertoire de stratégies en écriture. En employant ces stratégies de façon de plus en plus autonome au fil des rencontres, Sophie a démontré qu'elle a développé sa capacité à s'autoréguler pour améliorer la qualité de ses écrits.

4.2.3.1.2 Le processus d'écriture

Lors de la troisième rencontre, alors que nous venions de compléter le premier paragraphe, nous avons proposé à Sophie de le relire et de le réviser avant de poursuivre l'écriture. Cela l'a surprise, car elle a dit qu'elle attendait toujours d'avoir tout écrit avant de corriger ses textes. Elle a néanmoins accepté de le réviser. À la rencontre suivante, nous lui avons demandé si elle avait envie de procéder de la même façon pour chacun des paragraphes. Sophie a acquiescé en disant que cela pourrait l'aider à trouver plus d'erreurs. Lors des rencontres suivantes, nous questionnions parfois Sophie pour l'amener à penser à réviser un paragraphe dès qu'il était complété mais, lors de la rédaction du deuxième récit, l'élève y pensait par elle-même. De plus, au début de la troisième rencontre, nous avons encouragé Sophie à retourner lire le plan qu'elle avait complété avant de poursuivre

l'écriture du récit afin de s'assurer de conserver la ligne directrice que nous avons abordée. L'élève nous a alors indiqué qu'habituellement, elle ne recourait jamais à cette stratégie. C'est toutefois une habitude qu'elle a prise lors de nos rencontres car, dès la quatrième rencontre, nous n'avions plus à lui demander de relire son plan, elle le faisait par elle-même. Ainsi, Sophie a adopté un comportement indiquant qu'elle comprenait mieux que le processus rédactionnel n'est pas linéaire et que des allers-retours entre les différents processus sont possibles et même souhaités.

4.2.3.1.3 Le sentiment d'autoefficacité

Sophie était toujours très attentive lorsque nous faisons le modelage de nos stratégies d'écriture et lorsque nous l'encadrions pour qu'elle s'approprie nos stratégies, en particulier lors de la planification des idées et lors de la correction à l'aide du logiciel Antidote. Elle faisait souvent part de son raisonnement à haute voix et elle était très réceptive lorsque nous utilisions le questionnement pour la faire réfléchir sur ses choix. Lors de l'ensemble des rencontres, Sophie était très discrète sur ses impressions par rapport aux activités de coconstruction de récit et à propos de sa conception de ses compétences scripturales. Ses actions témoignaient qu'elle intégrait de nouvelles stratégies et ses textes gagnaient en qualité, mais elle ne faisait pratiquement aucun commentaire à ce sujet. Une fois, à la troisième rencontre, elle a mentionné qu'elle était contente d'avoir appris autant de choses sur la planification et la révision. Une autre fois, à la huitième rencontre, elle a dit qu'elle était fière de l'histoire que nous avons écrite. La discrétion de Sophie n'a pas permis de recueillir suffisamment de commentaires pour

documenter l'évolution du sentiment d'autoefficacité de Sophie au fil des rencontres, c'est plutôt l'entretien final qui a permis de le faire.

4.2.3.2 L'analyse du second entretien semi-dirigé avec Sophie

Le second entretien semi-dirigé avec Sophie permet d'apprendre que l'élève aime toujours autant le français et qu'elle apprécie encore écrire en classe et dans ses loisirs, où elle dit écrire, comme à l'automne, des paragraphes pour s'amuser. Elle indique consacrer autant de temps qu'à l'automne à cette activité, mais mentionne avoir plus de plaisir à le faire : « Ben avec les techniques que j'ai appris, c'est comme plus le fun écrire. » Concernant ses perceptions en tant que scriptrice, Sophie indique qu'elles sont restées comparables, c'est-à-dire qu'elle se perçoit encore positivement. Elle rapporte ne pas avoir découvert de forces ou de faiblesses en écriture qu'elle ne connaissait pas déjà. Pour ce qui est des tâches liées à l'écriture, elle indique avoir plus de facilité à faire des exercices de grammaire et se sentir meilleure pour réussir les exercices plus difficiles, car elle y applique des techniques vues durant les rencontres. Au sujet des dictées, ses perceptions sont restées les mêmes, puisqu'elle n'en a pas fait d'autres depuis le début du projet.

Sophie trouve que la rédaction des récits est plus facile, car elle sait mieux comment utiliser son ordinateur : « Ben comme j'en ai fait un à l'ordi p'is en allant voir les synonymes p'is toutes les affaires que je peux voir, ça devient plus facile [...]. » Elle trouve d'ailleurs que ses récits sont meilleurs, plus intéressants, et elle souligne les travailler plus qu'à l'automne. En ce qui concerne les tâches plus spécifiques liées au processus d'écriture, l'élève éprouve plus de facilité à plusieurs égards. D'abord, l'organisation des

idées lui semble plus facile, elle mentionne à ce sujet qu'il ne lui est pas arrivé depuis octobre d'avoir à recommencer son texte : « Non, le plan, je ne le faisais pas de la même façon p'is il y a des affaires que j'ai ajoutées. » Elle indique qu'elle commence maintenant par faire un plan et qu'elle le trouve désormais plus complet, car elle travaille entre autres la façon de varier les reprises de l'information pour ses personnages principaux en se faisant une liste avant de commencer la rédaction. Elle travaille davantage la description des personnages avant de commencer, ce qui semble l'aider à trouver plus facile cette tâche lorsqu'elle est à l'étape de la mise en mots et à se sentir meilleure pour le faire : « La façon que je fais ça maintenant, je décris plus mes personnages avant de commencer, fa'que une fois que je suis dans le texte, c'est plus facile parce que j'ai déjà toutes mes idées. » Elle dit trouver s'être améliorée pour inventer des péripéties dans son récit, même si elle trouve encore que c'est une étape difficile : « Ben ça va me prendre un peu moins de temps à les trouver, mais c'est sûr que ça ne se trouvera pas aussi facilement que le reste. » L'élève indique également avoir plus de facilité pour rédiger des phrases bien construites, elle cible d'ailleurs que c'est entre autres lié au fait qu'elle sait mieux quoi observer maintenant lorsque le correcteur du logiciel Antidote indique une rupture d'analyse. Il en va de même pour la correction de ses textes, étape qu'elle dit trouver plus facile et dans laquelle elle se sent maintenant meilleure « [p]arce que en prenant plus de temps, je trouve plus de fautes p'is je me concentre plus, fa'que ça fait que je suis meilleure. »

Lorsqu'elle s'exprime au sujet du projet de coconstruction de récits, Sophie en relève plusieurs apports : « Les textes qu'on écrivait, c'était l'fun parce que c'est ça, il n'y avait

pas de limite. Les genres de plan qu'on avait faits, c'est ça, c'était pas comme ceux que moi je faisais p'is c'est ça, eux, ils vont mieux. P'is des méthodes là, ça m'a beaucoup aidée. » Au sujet des méthodes, elle rappelle notamment s'être améliorée dans son utilisation du logiciel Antidote pour la correction d'erreurs, c'est-à-dire cliquer sur les mots pour voir les remarques, observer les phrases dans lesquelles il y a des ruptures d'analyse et utiliser maintenant le dictionnaire. Elle dit avoir apprécié rédiger un texte complet, surtout parce qu'il n'y avait pas de contraintes de mots et qu'elle pouvait laisser aller son imagination. Elle rapporte s'être sentie encouragée lors des rencontres et indique que cela a eu un effet positif sur elle : « Ben, j'étais plus confiante quand on écrivait des textes. Ça me prenait comme... puisque je me sentais plus confiance, confiante voyons, je... mes textes je trouvais qu'ils étaient genre meilleurs parce que j'avais pas comme peur de sortir mes idées p'is toutes là. » Elle se sentait donc à l'aise lors des rencontres et indique ne s'être sentie stressée à aucun moment. Elle semble également avoir apprécié entendre une autre façon de réfléchir, car elle explique : « Ce n'est pas la même façon que moi je le voyais. Fa'que ça changeait les façons de voir pis parfois les tiennes étaient meilleures et je les prends au lieu de prendre les miennes. » À la fin de l'entretien, Sophie confie qu'elle aurait aimé que les rencontres se poursuivent : « J'aurais voulu que ça continue dans l'année [...] parce que t'sais j'en ai quand même beaucoup appris, mais je suis sûre que ça aurait continué p'is j'en aurais appris plus encore pour plus m'aider. »

4.2.3.3 Le sentiment d'autoefficacité en écriture de Sophie après les activités de coconstruction de récit et ses sources potentielles

Sophie, qui avait déjà un fort sentiment d'autoefficacité en écriture et dans plusieurs tâches spécifiques y étant liées, dit se sentir meilleure dans la plupart d'entre elles et considère écrire de meilleurs textes qu'à l'automne. Elle semble manifestement avoir augmenté son répertoire de stratégies lors de la planification, de la mise en mots et de la correction : elle utilise le schéma narratif et le schéma actanciel pour planifier ses récits, elle relit son plan avant de poursuivre la rédaction, elle consacre plus de temps à la révision, tâche qu'elle fait au fur et à mesure qu'elle écrit son récit et pour laquelle elle utilise davantage ses aides technologiques.

Les progrès réalisés par Sophie et les changements positifs apportés à la perception de sa capacité à écrire de bons textes semblent être liés aux activités de coconstruction de récit et aux sources d'information du sentiment d'autoefficacité sur lesquelles nous avons pu intervenir. D'abord, elle rapporte que les encouragements et les rétroactions fréquentes de même que le climat détendu l'ont aidée à prendre confiance en elle et à moins craindre de donner ses idées. De plus, le fait de rédiger un texte complet semble lui avoir donné une expérience active de maîtrise significative au cours de laquelle elle a pu s'approprier de nouvelles stratégies en plus de ses aides technologiques. Elle confie se sentir fière d'elle et dit éprouver plus de facilité à écrire.

4.3 Cheminement du sentiment d'autoefficacité en écriture des participants durant la mise en place des activités de coconstruction de récit

La lecture du cheminement de Clara, de William et de Sophie permet de réaliser que le sentiment d'autoefficacité en écriture de tous les participants est était plus positif à la fin de la mise en place des activités. Les tableaux suivants présente une synthèse du cheminement du sentiment d'autoefficacité en écriture de chacun des participants (Clara : Tableau 2, William : Tableau 3 et Sophie : Tableau 4) durant la mise en place des activités de coconstruction de récit, en fonction des sources d'information du sentiment d'autoefficacité mobilisées durant l'intervention.

Tableau 2

Synthèse du cheminement du sentiment d'autoefficacité en écriture de Clara durant la mise en place des activités de coconstruction de récit

Clara	
Sentiment d'autoefficacité avant l'intervention	Faible sentiment d'autoefficacité en écriture <ul style="list-style-type: none"> • Perception négative de sa capacité à effectuer plusieurs tâches liées à la planification, à la mise en mots et à la révision • Niveau d'implication faible en écriture : n'aime pas écrire des textes, n'écrit pas pour le plaisir
Sources d'information du sentiment d'autoefficacité mobilisées durant l'intervention	
Expériences actives de maîtrise	<ul style="list-style-type: none"> • Expérimentation de nouvelles stratégies • Défis raisonnables à relever au fil des rencontres • Rédaction d'un texte complet de qualité

Expériences vicariantes	<ul style="list-style-type: none"> • Observation lors des phases de modelage
Persuasion verbale	<ul style="list-style-type: none"> • Rétroactions fréquentes permettant de mieux connaître ses forces et ses faiblesses ainsi que les stratégies à privilégier pour s'améliorer
États physiologiques et émotionnels	<ul style="list-style-type: none"> • Projet suscitant des émotions positives
Sentiment d'autoefficacité après l'intervention	<p>Meilleur sentiment d'autoefficacité en écriture</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perception plus positive de sa capacité à accomplir plusieurs tâches liées à l'écriture • Niveau d'implication plus grand en écriture : a écrit en dehors des rencontres et a éprouvé du plaisir à écrire

Tableau 3

Synthèse du cheminement du sentiment d'autoefficacité en écriture de William durant la mise en place des activités de coconstruction de récit

William	
Sentiment d'autoefficacité avant l'intervention	<p>Faible sentiment d'autoefficacité en écriture</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perception négative de sa capacité à effectuer plusieurs tâches liées à la planification, à la mise en mots et à la révision • Niveau d'implication plutôt faible en écriture : n'écrit que quand il est obligé de le faire
Sources d'information du sentiment d'autoefficacité mobilisées durant l'intervention	
Expériences actives de maîtrise	<ul style="list-style-type: none"> • Expérimentation de nouvelles stratégies • Défis raisonnables à relever au fil des rencontres • Rédaction d'un texte complet de qualité
Expériences vicariantes	<ul style="list-style-type: none"> • Observation lors des phrases de modelage, en particulier concernant l'utilisation des aides technologiques

Persuasion verbale	<ul style="list-style-type: none"> • Rétroactions fréquentes permettant de mieux connaître ses forces et ses faiblesses ainsi que les stratégies à privilégier pour s'améliorer
États physiologiques et émotionnels	<ul style="list-style-type: none"> • Projet suscitant des émotions positives et favorisant un climat détendu
Sentiment d'autoefficacité après l'intervention	<p>Meilleur sentiment d'autoefficacité en écriture</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perception plus positive de sa capacité à accomplir plusieurs tâches liées à l'écriture • Niveau d'implication plus grand en écriture : compte partager ses nouvelles stratégies de révision à ses amis

Tableau 4

Synthèse du cheminement du sentiment d'autoefficacité en écriture de Sophie durant la mise en place des activités de coconstruction de récit

Sophie	
Sentiment d'autoefficacité avant l'intervention	<p>Bon sentiment d'autoefficacité en écriture, malgré certaines perceptions négatives</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perception négative de sa capacité à organiser ses idées, à trouver les péripéties et à corriger ses erreurs • Bon niveau d'implication en écriture : écrit dans ses loisirs, aime écrire en classe
Sources d'information du sentiment d'autoefficacité mobilisées durant l'intervention	
Expériences actives de maîtrise	<ul style="list-style-type: none"> • Expérimentation de nouvelles stratégies • Défis raisonnables à relever au fil des rencontres • Rédaction d'un texte complet de qualité
Expériences vicariantes	<ul style="list-style-type: none"> • Observation lors des phases de modelage, autant pour les stratégies d'écriture que pour l'utilisation des aides technologiques

Persuasion verbale	<ul style="list-style-type: none"> • Rétroactions fréquentes permettant de se sentir encouragée
États physiologiques et émotionnels	<ul style="list-style-type: none"> • Projet suscitant des émotions positives et favorisant un climat détendu, aidant à prendre confiance et à oser plus souvent donner ses idées

Sentiment d’autoefficacité après l’intervention	<p>Meilleur sentiment d’autoefficacité en écriture</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perception plus positive de sa capacité à accomplir plusieurs tâches liées à l’écriture • Perception plus positive des textes qu’elle rédige
--	--

4.4 Les conclusions du chapitre

Le présent chapitre nous a permis de faire le portrait global de nos trois participants et de présenter nos principaux résultats en regard de notre question de recherche, qui vise à savoir si les activités de coconstruction de récit en contexte orthopédagogique modifient le sentiment d’autoefficacité en écriture d’élèves en difficulté au premier cycle du secondaire. Dans le prochain chapitre, nous ferons la discussion des résultats obtenus, nous relèverons les limites de notre recherche, puis nous aborderons ses retombées orthopédagogiques et scientifiques ainsi que les perspectives futures en lien avec les activités de coconstruction de récit.

CHAPITRE V :

DISCUSSION

Dans le présent essai, nous avons mis au cœur de nos préoccupations les élèves en difficulté en écriture. Nous nous sommes intéressée à la compétence à écrire, sachant qu'il s'agit de la compétence langagière la plus complexe de toutes (De Koninck, 2005; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010; Sirois, Boisclair, Vanlint, Savage et Hébert, 2012). De plus, les élèves doivent la maîtriser pour réussir l'épreuve de français de cinquième secondaire, une épreuve d'écriture dont l'échec compromet souvent l'obtention du DES (MELS, 2013). La recension des écrits nous a amenée à réaliser que les scripteurs à risque d'échouer l'épreuve éprouvent des difficultés majeures dans l'ensemble du processus d'écriture, c'est-à-dire autant durant la planification et la mise en mots que la révision (Simard, 1995a). Qui plus est, ces scripteurs rencontrent de grands problèmes motivationnels et développent une perception négative de leur capacité à écrire de bons textes, si bien qu'ils en viennent souvent à éviter les situations d'écriture (MELS, 2012a). L'orthopédagogue doit alors recourir à des interventions permettant à la fois le développement des compétences, mais aussi le développement de perceptions positives des élèves en tant que scripteurs, et ce, le plus tôt possible dans le parcours scolaire des élèves. Au secondaire, ces élèves doivent être pris en charge dès le premier cycle, avant que les problèmes s'intensifient et que les exigences se complexifient.

Devant cette problématique, nous avons cherché à trouver une intervention orthopédagogique probante tenant compte des difficultés des scripteurs au premier cycle

du secondaire et des baisses de motivation qu'ils vivent. Nous avons arrêté notre choix sur les activités de coconstruction de récit, une intervention reposant sur le principe de l'écriture partagée au cours de laquelle l'orthopédagogue peut soumettre ses idées, verbaliser ses représentations, faire du modelage, encadrer l'élève dans une pratique guidée et le laisser expérimenter certaines parties de la rédaction de façon plus autonome, et ce, en fonction des besoins ciblés ainsi que des forces et des faiblesses de l'élève (Sirois, Boisclair, Darveau et Hébert, 2010). Cette intervention permet également à l'orthopédagogue d'intégrer, au besoin, les aides technologiques. Les activités de coconstruction de récit nous apparaissaient prometteuses pour deux principales raisons : la prise en compte de l'ensemble du processus scriptural et le contexte de partage permettant à l'orthopédagogue d'intervenir sur les sources d'information du sentiment d'autoefficacité, un facteur crucial de la motivation.

La question centrale de cet essai était donc de savoir si les activités de coconstruction de récit en contexte orthopédagogique modifient le sentiment d'autoefficacité en écriture d'élèves en difficulté au premier cycle du secondaire. Pour y répondre, nous nous sommes fixé deux objectifs. D'abord, comme les activités de coconstruction de récit sont peu documentées, nous cherchions à élaborer et à mettre en place cette intervention auprès d'élèves en difficulté en écriture du premier cycle du secondaire dans un contexte d'intervention orthopédagogique. Ensuite, lors de la mise à l'essai de l'intervention, nous voulions décrire les changements survenus au sentiment d'autoefficacité en écriture de nos participants et les sources à l'origine de ces changements.

Notre approche méthodologique repose essentiellement sur un devis qualitatif d'étude multicas. Ainsi, nous avons sélectionné trois participants, Clara et William, de première secondaire, et Sophie, de deuxième secondaire (noms fictifs). Durant dix rencontres individuelles, des activités de coconstruction de récit ont été mises à l'essai auprès de chacun d'eux, ce qui a permis d'atteindre nos deux objectifs de recherche

En première partie de ce chapitre, des conclusions quant à ces deux objectifs de recherche seront tirées. D'abord, nous partagerons les éléments-clés des activités de coconstruction de récit élaborées et mises en place. Ensuite, nous dégagerons les principaux changements survenus au sentiment d'autoefficacité en écriture de nos trois participants et nous identifierons les sources à l'origine de ces changements. Puis, nous exposerons les limites de notre recherche ainsi que les retombées orthopédagogiques et scientifiques de l'étude. Finalement, nous émettrons des suggestions pour des recherches futures. Qui plus est, au fil du chapitre, des liens seront faits avec le référentiel des compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie élaboré par l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). De cette façon, nous montrerons que les activités de coconstruction de récit sont tout à fait indiquées pour les élèves en difficulté en écriture et qu'elles sont en concordance avec les compétences que doivent détenir les orthopédagogues.

5.1 Les éléments-clés de l'élaboration et de la mise à l'essai des activités de coconstruction de récit

Le travail d'analyse des résultats obtenus en lien avec le changement des perceptions des élèves à propos de leurs compétences scripturales nous a permis de relever certains éléments ayant contribué au succès de l'intervention choisie. Parmi les conditions à respecter pour favoriser la réussite de cette intervention, nous soulignons l'importance de bien connaître et de comprendre le processus d'écriture afin d'être sensible, entre autres, à sa complexité, à son caractère itératif, aux différentes étapes qui le composent, aux difficultés que peut rencontrer l'élève lorsqu'il écrit ainsi qu'au rôle de la mémoire de travail et de la mémoire à long terme dans l'acte d'écrire. À plusieurs moments au cours des rencontres, nous avons partagé nos stratégies de planification, de mise en mots et de révision, ainsi que notre représentation du processus d'écriture, ce qui a permis aux participants de s'approprier de nouvelles stratégies et de développer des représentations plus justes du processus scriptural. Cela les a notamment aidé à saisir l'importance de consulter fréquemment le plan de texte établi afin de s'assurer de respecter le fil conducteur du récit et à mieux comprendre que la correction et l'amélioration d'un texte peut se faire en cours de rédaction, que ce n'est pas une tâche réservée pour la toute fin de l'exercice d'écriture, s'il reste du temps. À ce sujet, nous avons souvent parlé des allers-retours qui sont nécessaires entre les différentes étapes de ce processus afin de permettre la rédaction d'un texte de qualité. Nous avons dû rendre nos conceptions aussi transparentes que possible pour permettre à nos élèves de se les approprier, et cela n'aurait pas été aussi efficace si nous n'avions pas pris conscience, d'abord, de la complexité de

l'acte d'écrire. Ainsi, il nous apparaît incontournable que tout orthopédagogue voulant mettre en place des activités de coconstruction de récit prenne conscience des stratégies efficaces qu'il utilise afin de pouvoir les verbaliser et les expliquer à l'élève durant la modélisation.

Nous avons également constaté à quel point il est important de bien connaître les difficultés que rencontrent généralement les scripteurs en analysant des productions de l'élève avant la première rencontre. Cela permet d'en dresser un portrait, de cibler ses forces et ses difficultés, et aide à être vigilant et à vérifier, bien souvent par le questionnement, les représentations de l'élève. Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanco (2010) indiquent à ce sujet qu'analyser les capacités et les difficultés des apprenants constitue un incontournable permettant « d'identifier le travail pratique requis pour améliorer l'écriture » (p. 266). L'orthopédagogue doit d'ailleurs être soucieux de l'évaluation qu'il mène auprès des élèves qui lui sont confiés. En effet, le référentiel de compétences professionnelles en orthopédagogie rappelle l'importance d'entreprendre une démarche plus spécifique d'évaluation orthopédagogique lorsque c'est nécessaire, en utilisant notamment des outils d'évaluation non standardisés, ce que constituent les productions d'élèves, en les analysant et en les interprétant afin d'établir un portrait de l'apprenant (ADEREQ, 2015). C'est pourquoi cette étape d'analyse des productions est cruciale.

Une bonne utilisation des stratégies de même qu'un bon choix d'orthographe ou une bonne formulation de phrase sont parfois contextuels. Il faut amener l'élève à s'exprimer

sur sa façon de faire, à justifier ses choix, pour vérifier s'il a un raisonnement juste ou erroné (Saint-Laurent, 2008; Vianin, 2009). En ce sens, la verbalisation permet à l'orthopédagogue de mieux déterminer l'intensité du soutien à apporter et d'ajuster l'intervention en cours d'action, tout comme le prévoit la composante 1.2.3 du référentiel des compétences professionnelles en orthopédagogie : « Mettre en œuvre les interventions telles que planifiées, et les ajuster au besoin en cours d'action selon les progrès réalisés et l'évaluation de la situation de l'apprenant » (ADEREQ, 2015, p. 18). Les activités de coconstruction de récit s'adaptent ainsi en fonction des forces, des faiblesses et des besoins de l'élève. En prendre conscience avant la mise à l'essai de l'intervention nous a fortement aidée à en tenir compte et à ajuster l'intensité du soutien apporté au fil des rencontres.

Les activités de coconstruction de récit tiennent compte de la façon d'écrire des élèves, ce qui veut aussi dire qu'ils doivent continuer d'utiliser leurs aides technologiques lorsque leur plan d'intervention le prescrit. Selon le référentiel des compétences de l'orthopédagogue élaboré par l'ADEREQ (2015), l'orthopédagogue se doit de « [s]outenir l'apprenant dans l'utilisation des modalités d'aide mises en œuvre » (p. 18), ce qui implique notamment de soutenir les élèves dans l'appropriation des aides technologiques auxquelles ils ont droit. En ce qui nous concerne, les activités de coconstruction de récit mises en place auprès de nos participants nous ont donné l'occasion de les accompagner dans l'appropriation du logiciel de traitement de texte de même que des logiciels Lexibar, pour ses fonctions prédicteur de mots et de synthèse vocale, et Antidote, pour ses fonctions de réviseur orthographique ainsi que pour ses dictionnaires et ses guides portant sur les difficultés de la langue française. Afin de guider adéquatement nos élèves dans

l'utilisation de ces aides technologiques, nous nous sommes d'abord assurée de connaître en profondeur les fonctionnalités de ces logiciels. Puis, à de nombreuses reprises durant l'intervention, nous avons explicité notre façon de les utiliser pour ensuite guider les élèves dans leur propre utilisation. De cette façon, ils ont eu de multiples occasions de mettre à l'essai des fonctionnalités qui étaient vraiment pertinentes pour eux, ce qui a sans contredit favorisé le succès de notre intervention. Intégrer les aides technologiques dans la rééducation des élèves en difficulté contribue d'ailleurs à leur efficacité et à l'augmentation du temps dédié à la tâche. En effet, selon Rousseau, Paquet-Bélanger, Stanké et Bergeron (2014), l'utilisation du traitement de texte représente une voie à privilégier pour permettre aux élèves « de contourner leurs difficultés et, par conséquent, de libérer leurs ressources cognitives pour le développement des habiletés visées par l'intervention » (p. 10). Les prédicteurs de mots, pour leur part, aident les élèves à pallier leurs difficultés orthographiques (MacArthur, 2013, cité dans Rousseau, Paquet-Bélanger, Stanké et Bergeron, 2014) alors que la synthèse vocale se veut utile pour la détection d'erreurs de syntaxe et d'organisation (Rousseau, Paquet-Bélanger, Stanké et Bergeron, 2014). L'utilisation du réviseur orthographique favorise quant à elle une « [a]mélioration de la détection et de la correction d'erreurs orthographiques, lexicales, syntaxiques, etc. » (Rousseau, Paquet-Bélanger, Stanké et Bergeron, 2014, p. 15). L'effet remédiateur de l'utilisation des réviseurs orthographiques est toutefois significatif dans les cas où un enseignement de leur utilisation est fait (Lange, Mulhern et Wylie, 2009, MacArthur, 2013, cités par Rousseau, Paquet-Bélanger, Stanké et Bergeron, 2014), il en va certainement de même pour les autres aides technologiques. En ce sens, les recherches, de

même que l'expérimentation faite dans le cadre du présent essai, mettent en évidence qu'il est incontournable que les orthopédagogues maîtrisent les aides technologiques et qu'ils enseignent à leurs élèves la façon de les utiliser de manière efficace.

Ces éléments-clés ayant favorisé la réussite de notre intervention montrent bien la nécessité de bien se préparer avant de mettre en place des activités de coconstruction de récit. Dans notre cas, c'est ce que le travail autour du cadre de référence nous a permis de faire. Nous pensons donc que les orthopédagogues désireux de faire des activités de coconstruction de récit avec les scripteurs en difficulté devraient s'assurer de s'approprier les éléments qui y sont présentés avant l'intervention afin de bien évaluer les difficultés en écriture des élèves qui leur sont confiés et d'intervenir de façon adéquate et optimale. L'ADEREQ (2015) estime à ce propos qu'il s'agit d'une des responsabilités des orthopédagogues, en mettant l'évaluation et l'intervention spécialisées au cœur de l'axe 1 de son référentiel de compétences professionnelles en orthopédagogie.

5.1.1 Les pistes d'amélioration à l'intervention

Nous dégageons également des pistes d'amélioration par rapport à l'intervention mise en place. D'abord, la planification globale faite avant la mise à l'essai des activités de coconstruction de récit prévoyait que nous réalisions deux récits avec chacun des élèves. Par contre, sept à huit rencontres ont été nécessaires pour la rédaction du premier récit, ce qui a laissé peu de temps pour le deuxième récit et a fait en sorte qu'ils ont été écrits en partie seulement. Il aurait été bénéfique et fort intéressant de permettre la rédaction complète d'un deuxième récit par les élèves. Ainsi, plus de périodes auraient dû être

prévues pour les rencontres avec les participants. Cela aurait entre autres permis aux élèves de mettre en application de façon plus autonome les stratégies travaillées lors de la réalisation du premier récit. Considérant l'effet positif de l'intervention sur le sentiment d'autoefficacité, nous pouvons également estimer que cela aurait enrichi l'expérience active de maîtrise. Qui plus est, nous pensons que cela aurait augmenté les chances de succès du transfert des apprentissages en salle de classe, ce qui représente un enjeu bien connu en éducation, car « les apprentissages effectués par les élèves sont très liés au contexte dans lequel ils ont été réalisés et leur utilisation dans un autre contexte peut être problématique » (Vianin, 2009, p. 175). Aussi, considérant le fait que le référentiel des compétences professionnelles en orthopédagogie souligne que l'orthopédagogue doit être soucieux d'« [a]ssurer une continuité entre les apprentissages réalisés en contexte orthopédagogique et ceux réalisés dans les autres contextes » (ADEREQ, 2015, p. 18), nous pensons qu'il aurait été bénéfique que la deuxième intervention ait lieu après que l'élève ait rédigé un texte en classe. Cela nous aurait permis de nous assurer que nos élèves aient mis en place les stratégies travaillées lors des activités de coconstruction de récit et d'ajuster notre encadrement en conséquence.

Il serait également pertinent de prévoir une suite à l'intervention. À cet effet, nous pensons qu'un réinvestissement pourrait être fait en demandant à l'élève de partager les stratégies développées en sous-groupe à d'autres élèves en difficulté de son niveau.

5.2 Les conclusions quant à l'effet des activités de coconstruction de récit mises en place sur le sentiment d'autoefficacité en écriture des participants

Notre deuxième objectif de recherche était de décrire les changements survenus au sentiment d'autoefficacité en écriture de nos participants et les sources à l'origine de ces changements.

Au terme de cette étude, nous sommes à même de constater l'influence positive que les activités de coconstruction de récit ont eue sur le sentiment d'autoefficacité en écriture de nos participants. Au départ, seule une participante, Sophie, semblait avoir un sentiment d'autoefficacité positif en écriture, bien qu'elle avait des perceptions d'efficacité négatives par rapport à certaines tâches, comme celle d'organiser ses idées. Clara et William, quant à eux, entretenaient des perceptions négatives quant à leur capacité à écrire de bons textes et évitaient d'écrire en dehors des cours de français. Les comportements des élèves et leurs commentaires notés dans le journal de bord ainsi que les réponses obtenues lors de l'entretien semi-dirigé final ont été riches en information concernant l'évolution du sentiment d'autoefficacité en écriture des élèves. Chacun d'entre eux a pris confiance en ses moyens au fil des rencontres et prenait de plus en plus d'initiatives. En effet, les trois ont graduellement fait preuve de plus d'autorégulation et ont mis en place des stratégies de plus en plus efficaces durant la planification, la mise en mots et la révision. Ils avaient de plus en plus tendance à vouloir se dépasser et à investir plus de temps aux différentes étapes du processus rédactionnel.

5.2.1 Les activités de coconstruction de récit comme expérience active de maîtrise et comme terrain propice à la persuasion verbale

Grâce aux données recueillies durant la mise à l'essai des activités de coconstruction de récit, nous sommes en mesure de cibler deux sources d'information déterminantes dans les changements survenus au sentiment d'autoefficacité en écriture des élèves, les expériences de maîtrise et la persuasion verbale. Comme Bandura (2007/1989) le souligne lui-même, les expériences de maîtrise sont la source principale du sentiment d'autoefficacité, il n'est donc pas surprenant que le succès qu'ont vécu nos participants à rédiger des récits complets de qualité ait contribué à ce qu'ils aient des perceptions plus positives de leurs compétences scripturales. En plus de vivre de la fierté, ils comprenaient mieux comment réussir les différentes tâches liées à l'écriture d'un récit, notamment grâce au modelage et aux pratiques guidées, ce qui correspond aux expériences actives de maîtrise telles que décrites par Bandura (2007/1989). Ainsi, nous sommes à même de remarquer qu'ils ont vécu des expériences de maîtrise positives, notamment l'usage de leurs outils d'aide, qui leur ont permis de croire qu'ils étaient capables de rédiger des textes complets et intéressants de façon autonome.

Par ailleurs, nous avons constaté que les élèves ont bénéficié des rétroactions fréquentes que nous leur donnions et des encouragements que nous leur adressions durant les rencontres. Tout comme le souligne Bandura (2007/1989), la persuasion verbale aide à faire remarquer à la personne les capacités qu'elle possède, ce qui favorise le développement d'un sentiment d'autoefficacité positif. De plus, les rétroactions positives

et constructives contribuent à ce que l'apprenant, placé dans un climat de confiance, fasse l'expérimentation de nouvelles stratégies et les utilise efficacement (Rapassak et Adisa, 2013). En exprimant notre confiance à nos participants et en leur faisant remarquer leurs forces et leur utilisation de plus en plus efficace de certaines stratégies, comme le recours au dictionnaire, l'utilisation plus complète du correcteur du logiciel Antidote, les allers-retours faits entre les différentes étapes du processus scriptural et le fait de réviser plusieurs fois une même partie de texte, nous avons encouragé les élèves à fournir des efforts supplémentaires et à expérimenter de nouvelles façons de faire. Lors des entretiens semi-dirigés finaux, les participants ont eux-mêmes parlé du fait qu'ils se sont sentis encouragés à utiliser de nouvelles stratégies et que les rencontres leur ont permis de développer de nouvelles forces en écriture.

5.3 Les limites de la recherche

Notre démarche est marquée par certaines limites. En raison des objectifs de recherche ciblés dans le cadre du présent essai, nous n'avons pas cherché à documenter de façon formelle les progrès des élèves quant à leurs compétences scripturales, même si nous avons été à même de les constater. L'impact des activités de coconstruction de récit sur les connaissances des participants et leur utilisation des aides technologiques et de certaines stratégies de planification, de mise en mots et de révision efficaces ont permis une amélioration évidente de leurs compétences en écriture. Il serait intéressant d'étudier cette progression afin de mieux cerner les répercussions positives des activités de coconstruction de récit dans le temps.

Une autre limite à souligner concerne les entretiens semi-dirigés et la capacité des participants à élaborer leurs réponses. À plusieurs moments au cours des entretiens, les réponses apportées étaient brèves, s'arrêtant même parfois à un oui ou à un non lors de l'entretien semi-dirigé final. Par ailleurs, la recherche ne permet pas de savoir si les changements positifs apportés au sentiment d'autoefficacité en écriture des élèves perdureront dans le temps ni de se prononcer sur le réinvestissement fait, ou non, en classe.

5.4 Les retombées orthopédagogiques et scientifiques de l'étude

La recension des écrits n'avait pas permis de retracer d'étude cherchant à décrire les changements apportés au sentiment d'autoefficacité en écriture des scripteurs en difficulté participant à des activités d'écriture partagée. En plus d'avoir permis de recueillir des données à ce sujet, notre recherche documente l'intervention de la coconstruction de récit, une intervention orthopédagogique faisant l'objet, à ce jour, de bien peu d'écrits scientifiques, mais qui, à la lumière des résultats obtenus, est fort prometteuse et gagnerait à être connue par les orthopédagogues.

Qui plus est, l'intervention a eu un impact très positif sur les élèves ayant participé à l'étude. Tous les trois ont manifesté de la fierté après avoir rédigé un texte complet et des changements positifs ont été observés quant à leur façon de se percevoir en tant que scripteurs. Ce projet leur aura offert une opportunité d'écrire dans un contexte agréable à raison d'une fois par semaine durant dix semaines. C'est donc dire que, le temps de la recherche, les occasions d'écrire se sont multipliées pour Clara, William et Sophie, ce qui leur a permis de développer de nouvelles stratégies et d'acquérir de nouvelles

connaissances et les a amenés, du moins durant le projet, vers des habitudes d'écriture favorisant davantage la réussite.

Devant le succès de notre expérimentation, nous croyons que les activités de coconstruction de récit devraient faire partie des pratiques orthopédagogiques actuelles. Bien que l'expérimentation que nous ayons faite ait eu lieu à l'extérieur de la classe, il est à noter qu'il est tout à fait possible que l'intervention se déroule dans la classe, Sirois, Boisclair, Darveau et Hébert (2010) l'ont d'ailleurs fait dans des classes de niveaux préscolaire et primaire. Qui plus est, ce type d'intervention est entièrement en cohésion avec les compétences professionnelles en orthopédagogies établies par l'ADEREQ (2015). En effet, selon l'ADEREQ (2015), l'orthopédagogue se doit d'ajuster les interventions mises en œuvre auprès des apprenants, ce que les activités de coconstruction de récit, par leur caractère flexible, permettent entièrement de faire. De plus, en raison de l'espace de discussion créé par cette intervention, l'orthopédagogue peut offrir un soutien à l'apprenant afin de l'aider à réfléchir « sur ses erreurs, sur ses stratégies et sur la pertinence ou non de recourir à de nouveaux raisonnements ou à de nouvelles façons de procéder » (ADEREQ, 2015, p. 19). L'orthopédagogue a aussi la possibilité de former les enseignants afin qu'ils puissent eux-mêmes mettre en place des activités de coconstruction de récit, une intervention assurément différenciée, avec les scripteurs plus faibles de leur classe, ce qui coïncide avec le rôle de soutien que l'orthopédagogue doit jouer auprès des enseignants (ADEREQ, 2015).

5.5 Des suggestions de recherches futures

Bien que les activités de coconstruction de récit aient été réalisées exclusivement dans un contexte d'intervention individuelle, nous pensons qu'elles pourraient tout aussi bien être mises en place par l'orthopédagogue auprès de petits groupes d'élèves ou à l'échelle d'une classe au complet.

D'abord, nous croyons que les activités de coconstruction de récit pourraient être mises en place auprès de deux ou trois élèves à la fois. Ce travail en sous-groupe permettrait à l'orthopédagogue d'intervenir de façon similaire à ce qui a été fait dans le cadre de cette recherche en alimentant positivement les sources d'information du sentiment d'autoefficacité en écriture. De plus, ce contexte serait un excellent prétexte pour amener les élèves à confronter leurs représentations, à s'observer entre eux et à partager leurs stratégies, ce qui permettrait aux élèves de vivre des expériences vicariantes positives et potentiellement plus significatives que dans le cadre du présent projet.

Ensuite, notre expérience de jumelage entre un groupe d'élèves de cinquième secondaire et un groupe d'élèves d'adaptation scolaire, vécue à l'automne 2014, nous amène à penser que l'orthopédagogue pourrait également encadrer des activités de coconstruction de récit menées par des scripteurs adolescents qui maîtrisent bien l'acte d'écrire auprès de scripteurs en difficulté. Ce jumelage, qui permettrait à l'élève considéré comme expert d'encadrer l'élève novice ou en difficulté, semble respecter plusieurs conditions ayant mené au succès de la présente recherche : le scripteur en difficulté serait amené à rédiger un texte complet, il pourrait bénéficier du modelage fait par un pair et le contexte

permettrait également les rétroactions – pour autant que les élèves experts soient formés et bien guidés par l’orthopédagogue. Ainsi, nous pensons que l’écriture pourrait être partagée entre pairs et encadrée par l’orthopédagogue, qui aurait alors un rôle de soutien et de guide dans ce type de dispositif. Dans ce type de dispositif, il faudrait toutefois penser à la façon d’accompagner les élèves dans l’appropriation des aides technologiques, puisque ces outils sont souvent partie prenante du processus rédactionnel des élèves en difficulté (Rousseau, Paquet-Bélanger, Stanké et Bergeron, 2014; Saint-Laurent, 2008). Une piste de solution pourrait être de former les élèves experts aux aides technologiques utilisées par les élèves novices ou en difficulté et de prévoir des moments de modelage mené par l’orthopédagogue, en plénière ou en petits groupes, afin qu’il puisse montrer comment optimiser l’utilisation de ces outils d’aide.

Comme les activités de coconstruction de récit ne doivent pas nécessairement se faire en retrait de la classe ni exclusivement par l’orthopédagogue, il serait également intéressant d’étudier les effets de la mise en œuvre des activités de coconstruction de récit par l’enseignant, qui peut intensifier le soutien qu’il offre aux élèves en difficulté de cette façon, tout en étant soutenu par l’orthopédagogue. L’orthopédagogue collaborerait alors avec le personnel enseignant et jouerait son rôle de soutien dans « la mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées, en contexte de classe, et celle d’autres mesures d’aide s’il y a lieu, et [pourrait] proposer les ajustements nécessaires, lorsque requis », ce qui représente une compétence que doit maîtriser l’orthopédagogue selon le référentiel de compétences professionnelles en orthopédagogie défini par l’ADEREQ (2015). Concernant la mise en place d’activité de coconstruction de récit en classe, il est à noter

que l'équipe de Sirois, de Boisclair, de Darveau et d'Hébert (2010) a mené une étude longitudinale aux niveaux préscolaire et primaire au cours de laquelle les chercheuses expérimentaient des interventions de nature développementale, dont les activités de coconstruction de récit, auprès de 18 enfants québécois, et ce, en collaboration avec les enseignantes du milieu. Lors de la recherche, d'une durée de deux ans (lors de la maternelle et de la première année des participants), les élèves « ont bénéficié, dans un milieu scolaire régulier, d'un cadre d'intervention permettant la différenciation pédagogique et l'ajustement au juste niveau de développement » (Sirois, Boisclair, Darveau et Hébert, 2010, p. 279). Alors qu'il a été établi que le soutien offert dans le cadre de cette expérimentation « a permis une progression importante à la fois au regard de la conceptualisation du système d'écriture et de l'élaboration du récit à l'écrit » (Sirois, Boisclair, Darveau et Hébert, 2010, p. 279), aucune information concernant l'évolution du sentiment d'autoefficacité en écriture n'a été relevée. Cela constitue une piste de recherche fort intéressante.

Il serait également pertinent de penser un réinvestissement avec les élèves durant leurs cours de français. Une piste serait de mettre en place des groupes de révision collective (Simard, 1995b) ou des groupes de révision rédactionnelle (Blain et Lafontaine, 2010) au sein desquels les élèves auprès de qui l'intervention de coconstruction de récit aura été mise en place pourraient partager leurs stratégies de planification, de mise en mots et de révision en plus de leurs façons d'utiliser les technologies d'aide, le cas échéant.

5.6 Les conclusions du chapitre

Dans le cadre de cette recherche, nous cherchions à savoir si les activités de coconstruction de récit en contexte orthopédagogique modifient le sentiment d'autoefficacité en écriture d'élèves en difficulté au premier cycle du secondaire. Pour répondre à cette question, nous avons déterminé et atteint deux objectifs : élaborer et mettre en place cette intervention auprès d'élèves en difficulté en écriture du premier cycle du secondaire dans un contexte d'intervention orthopédagogique, puis décrire les changements survenus au sentiment d'autoefficacité en écriture de nos participants et les sources à l'origine de ces changements. Ainsi, durant dix séances orthopédagogiques individuelles, nous sommes intervenue auprès de trois élèves en difficulté en écriture : Clara et William, de première secondaire, et Sophie, de deuxième secondaire. À la lumière des données analysées, nous sommes à même de constater que les activités de coconstruction de récit en contexte orthopédagogique modifient positivement le sentiment d'autoefficacité en écriture des élèves. En effet, ce contexte d'écriture partagée fournit de multiples occasions pour l'orthopédagogue d'intervenir sur les sources d'information du sentiment d'autoefficacité. À ce sujet, notre étude nous a permis de réaliser que les activités de coconstruction de récit permettent aux élèves de vivre une expérience active de maîtrise, et que les occasions d'encourager et de formuler des rétroactions sont fréquentes, ce qui aide les élèves à développer des perceptions positives d'eux en tant que scripteurs. Durant l'expérimentation, nous avons clairement senti que l'intérêt des élèves envers l'écriture a augmenté au fil des rencontres et qu'ils s'impliquaient de plus en plus. Nous pensons que les élèves participants à cette recherche sont ainsi mieux outillés en ce qui concerne la

gestion de l'écrit pour la suite de leur parcours scolaire. À ce sujet, rappelons les progrès réalisés par les élèves quant à leur capacité d'autorégulation et à leur conception du processus d'écriture, devenue maintenant moins linéaire.

En raison des résultats obtenus dans le cadre de cet essai, nous sommes convaincue de la pertinence de mettre en place des activités de coconstruction de récit et de la force de cette intervention orthopédagogique en écriture, qui tient compte de l'ensemble du processus scriptural, qui permet d'agir sur les sources d'information du sentiment d'autoefficacité et qui correspond tout à fait aux compétences professionnelles en orthopédagogie.

RÉFÉRENCES

- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. Dans M. Fayol (Éd). *La production du langage. Encyclopédie des sciences cognitives* (pp. 45-65), vol. X. Paris : Hermès.
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e éd., traduit par Boyer, P., Crocq, M.-A., Guelfi, J. D., Pull, C., Pull-Erpelding, M.-C.). Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.
- Association des Orthopédagogues du Québec. (2013). Définition de l'orthopédagogie. Repéré à <http://www.ladoq.ca/orthopedagogie>
- Bandura, A. (2007/1989). *Autoefficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd., traduit par J. Lecompte). Bruxelles : De Boeck.
- Bassi, M., Steca, P., Delle Fave, A., et Caprara, G. V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 301-312.
- Bergeron, R. (2003). Relire son texte pour détecter et résoudre des problèmes de cohérence : un défi de taille pour les scripteurs en apprentissage. *Québec français*, 128, 55-57.
- Blain, S., et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491
- Bouffard, T., Brodeur, M., et Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Therese_Bouffard/publication/237102884_Les_strategies_de_motivation_des_enseignants_et_leurs_relations_avec_le_profil_motivationnel_d'eleves_du_primaire_RAPPORT_DE_RECHERCHE/links/00b49539ee5ad161ed000000.pdf
- Brassart, D. G. (1991). Planification-révision. Réécriture provoquée au CE2 et au CM2. Effets de l'âge et de l'origine socioculturelle. *Repères*, (4). 93-110.
- Brodeur, M., Poirier, L., Laplante, L., Boudreau, C., Makdissi, H., Blouin, P., Boutin, J.-F., Côté, C., Doucet, M., Legault, L. et Moreau, A. C. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Comité interuniversitaire sur les orientations et les compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie. Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec

- (ADEREQ) : document inédit. Repéré à http://www.adoq.ca/sites/default/files/referentiel_ortho-m16.pdf
- Chouinard, J., Goulet, L. et Tremblay, M. (2013). *Les aides technologiques et la quête d'autonomie des élèves ayant des besoins particuliers : un apport déterminant*. Repéré sur le site de l'Institut des troubles d'apprentissage : <http://www.institutta.com/les-aides-technologiques-et-la-quete-dautonomie-des-eleves-ayant-des-besoins-particuliers-un-apport-determinant/>
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones. (2007). *Politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Repéré à http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNCF/08_Doc_info/Guide_elaboration_EHDAA_2007-05-31.pdf
- De Koninck, G. (2005). *Lire et écrire au secondaire : un défi signifiant*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière (Des précisions nécessaires, p. 23-35)
- Fayol, M. et Schneuwly, B. (1991). La mise en texte et ses problèmes. Dans *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (p. 223-239). Bruxelles : De Boeck Université.
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2013). Référentiel pour le personnel enseignant qui intervient auprès des élèves ayant des besoins particuliers — élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Repéré à http://fse.qc.net/fileadmin/Grands_dossiers/EHDAA/referentielEHDAA2013.pdf
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : Facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 36(3), 219-231.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Galand, B., et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 29, 1-21.
- García, J. N. et de Caso, A. M. (2006). Changes in Writing Self-Efficacy and Writing Products and Processes Through Specific Training in The Self-Efficacy Beliefs of The Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4, 1-27.
- Garcia-Debanco, C., et Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques* (115-16), 37-50.

- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). (p. 229-252). Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Magogwe, J. M., Ramoroka, B. T., et Mogana-Monyepi, R. (Été 2015). Developing Student-Writers' Self-efficacy Beliefs. *Journal of Academic Writing*, 5(2), 20-28. doi : <http://dx.doi.org/10.18552/joaw.v5i2.132>
- Marin, J., Sirois, P., et Lavoie, N. (2013). Enseigner l'orthographe au primaire selon une approche pédagogique intégrée et différenciée. *Québec français*, 169, 78-80
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2006). *Guide d'enseignement efficace de l'écriture de la maternelle à la 3e année*. Repéré à http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Ecriture_M_3.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES). (2017a). *Taux de réussite pour chaque épreuve unique de juin 2015, par organisme scolaire (tableau 9, secteur privé)*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/resultats-aux-epreuves-uniquees-de-juin/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES). (2017b). *Taux de réussite pour chaque épreuve unique de juin 2015, par organisme scolaire (tableau 9, secteur public)*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/resultats-aux-epreuves-uniquees-de-juin/>
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec (MEESR). (2015). *Indices de défavorisation par école – 2014-2015*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_defavorisation_ecoles_2014_2015.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). (2013). *Épreuve unique. Enseignement secondaire, 2^e cycle. Document d'information - Juin 2014 - Aout 2014 - Janvier 2015*. Français, langue d'enseignement, 5^e année du secondaire. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FLE_5e_sec_2014-15_s.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). (2012a). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Le rapport à la lecture et à l'écriture à l'école (2010). Rapport d'évaluation abrégé*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formatio n_jeunes/EvaluationPAAF_2eRapportFinal_RapportLectureEcriture_1.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). (2012b). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010. Rapport d'évaluation abrégé.* Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EvaluationPAAF_2eRapportFinal_ResultatsEpreuves_1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). (2009). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle.* Repéré à http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention.* Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7051.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.* Repéré à <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/chapitre051v2.pdf>
- Morin, M.-F. et coll. (2009). *Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire.* Repéré à http://lecturecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Synth%C3%A8se_finale_mention-MELS_15-mars-2010.pdf
- Pajares, F., et Schunk, D. H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. Dans R. Riding et S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). Londres : Ablex Publishing.
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 139-158.
- Paradis, H. (2012). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural.* (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec). Repéré à <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/meta/29157>
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Revue Linx*, 51, 55-74. Repéré à <https://linx.revues.org/174>
- Plisson, A., Daigle, D. et Montésinos-Gelet, I. (2013). Introduction. Dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.), *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques* (p. 1-7). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Rapassak, H., et Adisa, T. (2013). Does Writing Self-efficacy Correlate with and Predict Writing Performance? *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(1), 157-167.
- Roberge, J. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions. Rapport PAREA*. Repéré à https://cdc.qc.ca/parea/786948_roberge_correction_andre_laurendeau_PAREA_2008.pdf
- Rousseau, N., Paquet-Bélanger, N., Stanké, B. et Bergeron, L. (2014). Pédagogie universelle et technologie d'aide. Dans N. Rousseau et V. Angelucci (Dir.), *Les aides technologiques à l'apprentissage pour soutenir l'inclusion scolaire* (p. 7-38). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2^e édition). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Schunk, D. H. (2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 159-172.
- Simard, C. (1995a). Fondements d'une didactique rénovée de l'écriture. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne, É. Royer et coll., *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative* (p. 123-143). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Simard, C. (1995b). Mise en texte et révision. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne, É. Royer et coll., *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative* (p. 171-179). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Sirois, P., Boisclair, A., Darveau, M., et Hébert, É. (2010). Écriture et entrée dans l'écrit. Dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (Eds.), *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation* (pp. 279-316). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Sirois, P., Boisclair, A., Vanlint, A., Savage, I., et Hébert, É. (2012). Écriture et créativité : une voie d'intervention dès le début primaire. *Bulletin du CRIRES*, 25, 1-8.
- Sirois, P., Vanlint, A. et Boisclair, A. (2011). Le soutien en écriture dans une perspective développementale. *Québec français*, 160, 79-81.
- Vaillancourt, M.-È., et Bouffard, T. (2009). Illusion d'incompétence, attitudes dysfonctionnelles et distorsions cognitives chez des élèves du primaire.

Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 41(3), 151-160. doi : 10.1037/a0014890

Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire : Comment donner à l'élève les clés de sa réussite?* Belgique : De Boeck.

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

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : ERPI.

APPENDICE A :

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ACHEMINÉS AUX
PARENTS DES ÉLÈVES

12 octobre 2016
[nom de la ville]



LETTRE D'INFORMATION

Invitation à participer au projet de recherche

Intervention orthopédagogique en écriture : les activités de coconstruction de récit

Émilie Lapointe
Étudiante-chercheuse
Maitrise en éducation (concentration orthopédagogie)
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Chers [noms des parents ou tuteurs de l'élève ciblé],

Dans cette lettre, vous trouverez l'information essentielle à la présentation du projet de recherche *Les activités de coconstruction de récit comme intervention orthopédagogique favorisant le sentiment d'autoefficacité chez les scripteurs en difficulté au premier cycle du secondaire* réalisé par Émilie Lapointe, étudiante-chercheuse à la maîtrise en éducation (concentration orthopédagogie) au département des sciences de l'éducation, à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Objectifs

Dans le cadre de ma maîtrise en orthopédagogie, je m'intéresse aux élèves du premier cycle du secondaire qui éprouvent des difficultés en écriture. Par le biais de mon expérience auprès de ces élèves et de mes recherches sur le sujet, je réalise que les élèves qui éprouvent des difficultés en écriture ont souvent une perception négative de leur compétence à écrire, ce qui peut entraîner une baisse de motivation quand vient le moment de planifier, d'écrire ou de réviser un texte. Ces constats m'ont amenée à m'intéresser aux activités de coconstruction de récit, une intervention orthopédagogique en écriture. Lors de cette intervention, l'orthopédagogue soutient l'élève dans toutes les étapes du processus d'écriture, autant durant la planification, la mise en texte que la révision.

Dans le cadre de ma maîtrise, j'ai donc conçu des activités de coconstruction de récit auxquelles j'aimerais que votre enfant participe dans le cadre de son suivi en orthopédagogie. C'est pourquoi je sollicite votre consentement quant à la participation de votre enfant à cette étude. Soyez assurés que je serai la seule personne à connaître l'identité de votre enfant et que toutes les mesures de confidentialité seront prises.

Tâche

Si vous acceptez que votre enfant participe, il prendra part, entre les mois de septembre et de décembre, à environ dix rencontres individuelles d'une durée de 75 minutes. Ces

rencontres s'inscriront dans le cadre de son suivi orthopédagogique et auront lieu sur les heures normales de classe. Je m'assurerai toujours d'avoir l'accord de ses enseignants avant de le retirer d'un cours.

Durant les dix rencontres, je mettrai en place des activités de coconstruction de récit avec votre enfant. Pour que cette intervention réponde aux besoins de votre enfant, j'analyserai préalablement ses productions pour mieux cerner ses difficultés et ses forces. De plus, à deux reprises, votre enfant devra répondre à des questions dans le cadre d'un entretien semi-dirigé qui aura lieu de façon individuelle. Ces questions vont principalement concerner ses perceptions par rapport à ses compétences en écriture. Il est à noter que ces deux entretiens semi-dirigés seront enregistrés pour me permettre de les analyser par la suite.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque n'est associé à la participation de votre enfant. Le temps consacré au projet, dix périodes de classe de 75 minutes, demeure le seul inconvénient étant donné qu'il ne sera pas en classe durant ce temps. Par contre, ces rencontres s'inscriraient dans le cadre de son suivi orthopédagogique et viseraient à lui fournir un soutien important pour l'aider à faire des progrès en écriture.

Bénéfices

Comme mentionné précédemment, votre enfant bénéficiera d'un suivi orthopédagogique soutenu en ce qui concerne l'écriture. Il est envisagé que cela l'aide à faire certains progrès en écriture grâce à l'intervention mise en place. Il est également possible que votre enfant en vienne à se découvrir des forces en écriture dont il n'avait pas pris conscience, ce qui peut avoir un impact positif sur sa motivation.

De plus, en participant au projet, votre enfant contribuerait à l'avancement des connaissances au sujet de l'effet des activités de coconstruction de récit sur le sentiment d'auto-efficacité des élèves qui éprouvent des difficultés en écriture. Il est à noter qu'aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification des participants. Leur confidentialité sera assurée via l'attribution d'un nom fictif pour chacun des élèves participant à l'étude. Les résultats de la recherche, qui seront diffusés dans mon essai, et possiblement sous forme d'articles ou de communications scientifiques et professionnelles, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans un classeur prévu à cet effet ou encore dans mon ordinateur personnel, qui est protégé par un mot de passe. Ces données seront uniquement accessibles par ma directrice de recherche, qui m'encadre dans le cadre de la recherche, ainsi que par moi. Toutes les données amassées seront détruites au plus tard le 1^{er} septembre 2018, à l'aide d'une déchiqueteuse pour les données matérielles et de façon informatique pour les données électroniques.

Participation volontaire

La participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Ainsi, vous êtes libres de consentir ou non à ce que votre enfant y participe et il pourra se retirer en tout

temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le refus de participer au projet de recherche n'aura aucun impact sur ses résultats scolaires ou sur son suivi orthopédagogique actuel.

Si vous permettez que votre enfant participe au projet de recherche, j'attendrai tout de même d'obtenir son accord avant d'amorcer les séances. Pour ce faire, je lui expliquerai oralement le caractère de l'étude ainsi que les choix qui s'offrent à lui et je lui demanderai s'il désire ou non y participer.

Si vous acceptez de collaborer au projet, vous êtes invité à remplir le formulaire de consentement, à la dernière page du présent document et à le remettre à madame Josée Beaudry.

Responsable du projet de recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec moi par téléphone au (819)989-2887 ou par courriel à l'adresse suivante : Emilie.lapointe@uqtr.ca.

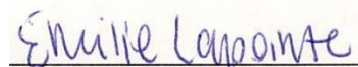
Vous pouvez également entrer en contact avec ma directrice de recherche, Priscilla Boyer, professeure au département des sciences de l'éducation. Elle peut être contactée à l'adresse électronique suivante : Priscilla.boyer@uqtr.ca

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-16-226-07.01 a été émis le 6 octobre 2016.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Je vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments distingués.



Émilie Lapointe
Étudiante chercheuse



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse responsable

Moi, Émilie Lapointe, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Chercheuse responsable
Signature :
Nom :
Date :

Consentement du parent ou du tuteur du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Les activités de coconstruction de récit comme intervention orthopédagogique favorisant le sentiment d'autoefficacité chez les scripteurs en difficulté au premier cycle du secondaire*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision d'autoriser la participation ou non de mon enfant à cette recherche. Je comprends que sa participation est entièrement volontaire et qu'il pourra se retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement que mon enfant participe à ce projet de recherche

Parent ou tuteur du participant
Signature :
Nom :
Date :

Assentiment de l'élève participant

Je, _____, confirme avoir été informé du projet d'intervention en écriture. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation à ce projet. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je pourrai me retirer du projet en tout temps, sans conséquence.

Élève participant
Signature :
Nom :
Date :

APPENDICE B :

LISTE DES ÉLÉMENTS RELEVÉS DANS LE JOURNAL DE BORD

- Date et heure de la rencontre
- Lieu de la rencontre
- Observations, réflexions personnelles et impressions en lien avec les deux objectifs de recherche :
 1. élaborer et mettre à l'essai des activités de coconstruction de récit auprès de scripteurs en difficulté qui sont au premier cycle du secondaire et qui fréquentent des classes ordinaires
 - informations et extraits de rencontres en lien avec le cadre d'utilisation des activités de coconstruction de récit
 - principes de médiation mis en place durant l'intervention
 - exemples de questions et de commentaires adressés à l'élève
 - au moment de la planification du récit
 - au moment de la mise en texte du récit
 - au moment de la révision du récit
 - notes et extraits en lien avec le soutien apporté à l'élève selon ses besoins (pour mieux comprendre le relâchement graduel du soutien afin de favoriser le travail dans la zone proximale de développement de l'élève)
 - autres notes et extraits en lien avec le déroulement de l'activité
 2. décrire, s'il y a lieu, les changements survenus au sentiment d'autoefficacité en écriture d'élèves en difficulté au premier cycle du secondaire lors d'activités de coconstruction de récit réalisées en contexte orthopédagogique
 - éléments à relever à partir du comportement non verbal de l'élève, de sa fébrilité (s'il y a lieu), de ses commentaires et dans les échanges :
 - observations et extraits en lien avec le sentiment d'autoefficacité du participant
 - observations concernant la participation (est-ce que l'élève participe activement lors des rencontres?)

- observations concernant l'engagement de l'élève (est-ce que l'élève est engagé dans les activités de coconstruction de récit?)
- observations concernant le plaisir qu'éprouve l'élève lors des rencontres (est-ce que l'élève fait des commentaires montrant qu'il éprouve du plaisir à écrire? Que dit-il?)
- autres observations pouvant donner des indices quant au sentiment d'autoefficacité de l'élève
 - Est-ce que l'élève a beaucoup d'idées?
 - L'élève prend-il souvent la parole?
 - Accepte-t-il bien les idées de l'orthopédaogogue?
 - Pose-t-il beaucoup de questions?
 - Comment réagit-il aux encouragements?
 - Comment réagit-il aux rétroactions?
 - Est-il fier de son texte? Veut-il le montrer aux autres?
 - Est-ce que l'élève s'autocongratule?
 - Etc.

APPENDICE C :

CANEVAS D'ENTRETIEN DU PREMIER ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

J'ai une douzaine de questions à te poser et cela va durer environ 30 minutes. Je vais enregistrer l'entretien avec mon ordinateur pour pouvoir l'écouter à la fin du projet. Je vais l'effacer lorsque j'aurai terminé ma recherche. Pour la période de questions, je vais faire attention pour ne jamais nommer ton nom. Dans mes documents, je vais te donner un nom fictif pour que le tout reste anonyme.

Questions d'introduction :

1. Depuis quand as-tu des rencontres en orthopédagogie?
 - a. Que fais-tu lors des rencontres avec ton orthopédagogue?
2. Aimes-tu le français?
 - a. Qu'est-ce que tu aimes?
 - b. Qu'est-ce que tu n'aimes pas?
 - c. Aimes-tu tes cours de français actuellement?
3. Que représente le français pour toi?
 - a. Est-ce une matière que tu aimes? Explique ta réponse.
4. As-tu du plaisir à écrire?
 - a. À l'école?
 - i. Qu'écris-tu?
 - b. En dehors de l'école?
 - i. Qu'écris-tu?
5. T'est-il déjà arrivé d'écrire un récit avec un adulte?
 - a. Si oui, comment as-tu trouvé cela?
 - b. Si non, crois-tu que tu aimerais cela?

Questions pour mieux cerner le sentiment d'autoefficacité des élèves en français et en écriture :

6. Comment te perçois-tu en tant que scripteur, c'est-à-dire lorsque tu dois écrire des textes?
 - a. Crois-tu avoir des forces en écriture? Peux-tu me les décrire?
 - b. Crois-tu avoir des difficultés en écriture? Peux-tu me les décrire?
7. Trouves-tu cela facile ou difficile lorsque tu fais des exercices de grammaire? Explique ta réponse.
 - a. Trouves-tu que tu es bon pour faire ce type d'exercices?
 - b. En grammaire, te sens-tu capable de réussir les exercices difficiles?
8. Trouves-tu cela facile ou difficile lorsque tu fais des dictées? Explique ta réponse.
 - a. Trouves-tu que tu es bon pour faire des dictées?

Notes et commentaires

9. Trouves-tu cela facile ou difficile d'écrire un récit (une histoire)? Explique ta réponse.
 - a. Trouves-tu que tu es bon pour écrire un récit (une histoire)?
 - i. Trouves-tu que tu es bon pour organiser tes idées?
 - ii. Te sens-tu capable de bien organiser tes idées?
 - iii. Trouves-tu que tu es bon pour décrire tes personnages dans tes récits?
 - iv. Trouves-tu que tu es bon pour inventer des péripéties dans tes récits?
 - v. Trouves-tu que tu es bon pour faire des phrases qui se disent bien en français (des phrases qui respectent les règles de syntaxe)?
 - vi. Te sens-tu capable d'écrire de bons récits?
10. Trouves-tu cela facile ou difficile de corriger tes récits?
 - a. Trouves-tu que tu es bon pour te corriger?
 - i. Est-ce que tu te sens capable de trouver la plupart de tes erreurs?

Questions de conclusion :

11. Quelle sorte de soutien aimerais-tu recevoir pour t'aider à améliorer tes difficultés en français?
12. Peux-tu me donner un exemple de projet d'écriture que tu aimerais réaliser? Explique-moi pourquoi cela te motiverait de faire ce type de projet.

Notes et commentaires

APPENDICE D :

CANEVAS D'ENTRETIEN DU DEUXIÈME ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

J'ai une dizaine de questions à te poser et cela va durer environ 30 minutes. Comme lors de la première rencontre, je vais enregistrer l'entretien avec mon ordinateur pour pouvoir l'écouter à la fin du projet. Je vais l'effacer lorsque j'aurai terminé ma recherche. Dans mes documents, je vais te donner le même nom qu'en septembre pour que le tout reste anonyme. Comme la dernière fois, je vais faire attention pour ne jamais nommer ton nom.

Questions d'introduction

1. Comment se passent tes cours de français depuis notre première rencontre?
 - a. Aimes-tu cela?
 - i. Qu'est-ce que tu aimes?
 - ii. Qu'est-ce que tu n'aimes pas?
 - iii. As-tu du plaisir à écrire en classe?
2. Depuis notre première rencontre, t'arrive-t-il d'écrire en dehors des heures de classe?
 - a. Qu'écris-tu?
 - b. As-tu du plaisir à écrire?
 - i. En as-tu plus depuis que tu fais le projet?
Comment expliques-tu cela?

Questions pour mieux cerner le sentiment d'autoefficacité des élèves en français et en écriture :

Pour les prochaines questions, je vais te poser d'abord la question et revenir ensuite sur les réponses de septembre pour voir si ta perception a changé.

3. Depuis notre première rencontre, comment te perçois-tu en tant que scripteur, c'est-à-dire lorsque tu dois écrire des textes?
 - a. T'es-tu découvert des forces en écriture? Peux-tu me les décrire?
 - b. T'es-tu découvert des difficultés en écriture? Peux-tu me les décrire?
4. Depuis notre première rencontre, trouves-tu cela plus facile, plus difficile ou comparable lorsque tu fais des exercices de grammaire? Explique ta réponse.
 - a. Trouves-tu que tu t'es amélioré pour faire ce type d'exercices? Explique ta réponse.
 - b. Te sens-tu mieux capable de réussir les exercices difficiles? Explique ta réponse.
5. Depuis notre première rencontre, trouves-tu cela plus facile, plus difficile ou comparable lorsque tu fais des dictées? Explique ta réponse.
 - a. Trouves-tu que tu t'es amélioré pour faire des dictées?

Notes et commentaires

- b. Te sens-tu mieux capable de bien réussir tes dictées?
 - i. Est-ce que tu prends plus ton temps pour te corriger?
- 6. Depuis notre première rencontre, trouves-tu cela plus facile, plus difficile ou comparable d'écrire un récit (une histoire)? Explique ta réponse.
 - a. Trouves-tu que tu es bon pour écrire un récit (une histoire)?
 - i. Depuis notre première rencontre, trouves-tu cela plus facile, plus difficile ou comparable d'organiser tes idées?
 - 1. Trouves-tu que tu t'es amélioré pour organiser tes idées?
 - 2. Te sens-tu mieux capable d'organiser tes idées?
 - ii. Depuis notre première rencontre, trouves-tu cela plus facile, plus difficile ou comparable de décrire tes personnages dans tes récits?
 - 1. Trouves-tu que tu t'es amélioré pour décrire tes personnages dans tes récits?
 - 2. Te sens-tu mieux capable de les décrire?
 - iii. Depuis notre première rencontre, trouves-tu cela plus facile, plus difficile ou comparable d'inventer des péripéties dans tes récits?
 - 1. Trouves-tu que tu t'es amélioré pour inventer des péripéties?
 - 2. Te sens-tu mieux capable d'en inventer?
 - iv. Depuis notre première rencontre, trouves-tu cela plus facile, plus difficile ou comparable de faire des phrases qui se disent bien en français (des phrases qui respectent les règles de syntaxe)?
 - 1. Trouves-tu que tu t'es amélioré pour faire des phrases qui se disent bien?
 - 2. Te sens-tu mieux capable de faire des phrases qui se disent bien?
 - v. Depuis notre première rencontre, trouves-tu cela plus facile, plus difficile ou comparable d'écrire de bons récits?

Notes et commentaires

Notes et commentaires

1. Trouves-tu que tu t'es amélioré pour écrire de bons récits?
2. Te sens-tu mieux capable d'écrire de bons récits?
- vi. Depuis notre première rencontre, trouves-tu cela plus facile, plus difficile ou comparable de corriger tes récits?
 1. Trouves-tu que tu t'es amélioré pour te corriger?
 2. Te sens-tu mieux capable de trouver la plupart de tes erreurs?
7. Que penses-tu du projet que nous avons fait cet automne durant nos rencontres?
 - a. Comment as-tu trouvé cela?
 - i. Comment as-tu trouvé cela de rédiger un texte complet?
 1. Trouves-tu que le texte que tu as rédigé est bon?
 2. T'es-tu senti encouragé lors des rencontres?
 - a. Quels sont les effets que ces encouragements ont eus sur toi?
 3. As-tu ressenti du stress ou de l'anxiété à rédiger lors des rencontres?
 - a. Comment te sentais-tu?
 - ii. Est-ce que le fait d'entendre ma façon de réfléchir à l'occasion t'a apporté quelque chose? Explique ta réponse.
 - b. Qu'est-ce que tu as aimé du projet?
 - c. Qu'est-ce que tu n'as pas aimé du projet?
 - d. Qu'est-ce que tu changerais au projet?
 - i. Aurais-tu aimé que l'on se rencontre plus souvent? moins souvent?

Question de conclusion

8. Aimerais-tu refaire le genre de projet que nous avons réalisé ensemble cet automne? Explique ta réponse.
9. Quelle sorte de soutien aimerais-tu recevoir dans le futur (pour le restant de l'année, l'an prochain) pour t'aider à améliorer tes difficultés en écriture?

APPENDICE E :

LETTRE D'INFORMATION ET LETTRE D'AUTORISATION ACHEMINÉES À LA
DIRECTION

12 octobre 2016

[Nom de la ville]

**DEMANDE D'AUTORISATION**

Demande d'autorisation pour le projet de recherche***Intervention orthopédagogique en écriture : les activités de coconstruction de récit*****Émilie Lapointe****Étudiante chercheuse****Maitrise en éducation (concentration orthopédagogie)****Département des sciences de l'éducation****Université du Québec à Trois-Rivières**

Madame la Directrice,
Monsieur le Directeur,

Dans le cadre de ma maîtrise en orthopédagogie, je m'intéresse aux élèves du premier cycle du secondaire qui éprouvent des difficultés en écriture. Par le biais de mon expérience auprès de ces élèves et de mes recherches sur le sujet, je réalise que les élèves qui éprouvent des difficultés en écriture ont souvent une perception négative de leur compétence à écrire, ce qui peut entraîner une baisse de motivation quand vient le moment de planifier, d'écrire ou de réviser un texte. Ces constats m'ont amenée à m'intéresser aux activités de coconstruction de récit, une intervention orthopédagogique en écriture. Lors de cette intervention, l'orthopédagogue soutient l'élève dans toutes les étapes du processus d'écriture, autant durant la planification, la mise en texte que la révision.

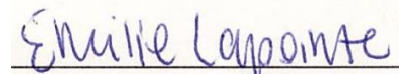
Dans le cadre de ma maîtrise, j'ai donc conçu des activités de coconstruction de récit auxquelles j'aimerais que participent trois élèves de votre école qui fréquentent des classes régulières. La sélection des élèves se ferait avec l'aide des recommandations des orthopédagogues de l'école. Chacun des élèves prendra part, entre les mois de septembre et de décembre, à environ dix rencontres individuelles d'une durée de 75 minutes. Durant ces rencontres, je mettrai en place l'intervention orthopédagogique de la coconstruction de récit auprès de chacun des élèves sélectionnés. De plus, à deux reprises, les élèves devront répondre à des questions dans le cadre d'un entretien semi-dirigé qui aura lieu de façon individuelle. Ces questions vont principalement concerner leurs perceptions par rapport à leurs compétences en écriture.

Les rencontres s'inscriraient dans le cadre de leur suivi en orthopédagogie, ce qui fait en sorte que les rencontres auraient lieu durant les heures normales de classe. Je m'assurerai toujours d'avoir l'accord de ses enseignants avant de retirer un élève d'un

cours. Avant de poursuivre mes démarches auprès des orthopédagogues et de sélectionner des élèves qui pourraient prendre part à mon projet de recherche, je sollicite votre consentement quant à la participation de trois de vos élèves à cette étude. Soyez assurés que toutes les mesures de confidentialité seront prises pour préserver l'identité de ces élèves.

À la suite de ce document, vous trouverez le formulaire d'autorisation ainsi que les détails de l'étude.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration,



Émilie Lapointe

Étudiante chercheuse

Tâche de l'élève

Si vous acceptez que trois de vos élèves participent, ils prendront part, entre les mois de septembre et de décembre, à environ dix rencontres individuelles d'une durée de 75 minutes. Ces rencontres s'inscriront dans le cadre de leur suivi orthopédagogique et auront lieu sur les heures normales de classe. Je m'assurerai toujours d'avoir l'accord de ses enseignants avant de le retirer d'un cours.

Durant les dix rencontres, je mettrai en place des activités de coconstruction de récit avec chaque élève. Pour que cette intervention réponde aux besoins de chacun, j'analyserai préalablement ses productions pour mieux cerner ses difficultés et ses forces. De plus, à deux reprises, l'élève devra répondre à des questions dans le cadre d'un entretien semi-dirigé qui aura lieu de façon individuelle. Ces questions vont principalement concerner ses perceptions par rapport à ses compétences en écriture. Il est à noter que ces deux entretiens semi-dirigés seront enregistrés pour me permettre de les analyser par la suite.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification des participants. Leur confidentialité sera assurée via l'attribution d'un nom fictif pour chacun des élèves participant à l'étude. De plus, le contexte (école, commission scolaire) sera masqué afin de diminuer le risque d'identification indirecte. Les résultats de la recherche, qui seront diffusés dans mon essai, et possiblement sous forme d'articles ou de communications scientifiques et professionnelles, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans un classeur prévu à cet effet ou encore dans mon ordinateur personnel, qui est protégé par un mot de passe. Ces données seront uniquement accessibles par ma directrice de recherche, qui m'encadre dans le cadre de la recherche, ainsi que par moi. Toutes les données amassées seront détruites au plus tard le 1^{er} septembre 2018, à l'aide d'une déchiqueteuse pour les données matérielles et de façon informatique pour les données électroniques.

Participation volontaire

La participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Ainsi, vous êtes libres de consentir ou non à ce que vos élèves y participent et ils pourront se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le refus de participer au projet de recherche n'aura aucun impact sur leurs résultats scolaires ou sur leur suivi orthopédagogique actuel.

Si vous permettez que vos élèves participent au projet de recherche, je sélectionnerai trois élèves avec l'aide de vos orthopédagogues et j'enverrai à leurs parents ou tuteurs un formulaire de consentement qui leur fournira toutes les informations nécessaires concernant mon projet de recherche. Si j'obtiens leur consentement, j'attendrai tout de même d'obtenir l'accord de l'élève sélectionné avant d'amorcer les séances. Pour ce faire, je leur expliquerai oralement le caractère de l'étude ainsi que les choix qui s'offrent à eux et je leur demanderai s'ils désirent ou non y participer.

Si vous acceptez de collaborer au projet, vous êtes invité à poser votre signature à la fin de ce formulaire d'autorisation.

Responsable du projet de recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec moi par téléphone au (819)989-2887 ou par courriel à l'adresse suivante : Emilie.lapointe@uqtr.ca.

Vous pouvez également entrer en contact avec ma directrice de recherche, Priscilla Boyer, professeure au département des sciences de l'éducation. Elle peut être contactée à l'adresse électronique suivante : Priscilla.boyer@uqtr.ca

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-16-226-07.01 a été émis le 6 octobre 2016.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Je soussigné(e) _____ autorise l'étudiante-chercheuse Émilie Lapointe à venir mettre à l'essai son projet de recherche à l'école secondaire Val-Mauricie auprès de trois élèves du premier cycle du secondaire fréquentant une classe ordinaire

(Date et votre signature)

(Date et signature de Mme Priscilla Boyer, directrice de recherche)

APPENDICE F :

LETTRE D'INFORMATION ET DEMANDE DE COLLABORATION DE
L'ORTHOPÉDAGOGUE

12 octobre 2016

[Nom de la ville]

**DEMANDE DE COLLABORATION**

Demande de collaboration pour le projet de recherche***Intervention orthopédagogique en écriture : les activités de coconstruction de récit*****Émilie Lapointe****Étudiante chercheuse****Maitrise en éducation (concentration orthopédagogie)****Département des sciences de l'éducation****Université du Québec à Trois-Rivières**

Madame [nom de l'orthopédagogue],

Dans le cadre de ma maîtrise en orthopédagogie, je m'intéresse aux élèves du premier cycle du secondaire qui éprouvent des difficultés en écriture. Par le biais de mon expérience auprès de ces élèves et de mes recherches sur le sujet, je réalise que les élèves qui éprouvent des difficultés en écriture ont souvent une perception négative de leur compétence à écrire, ce qui peut entraîner une baisse de motivation quand vient le moment de planifier, d'écrire ou de réviser un texte. Ces constats m'ont amenée à m'intéresser aux activités de coconstruction de récit, une intervention orthopédagogique en écriture. Lors de cette intervention, l'orthopédagogue soutient l'élève dans toutes les étapes du processus d'écriture, autant durant la planification, la mise en texte que la révision.

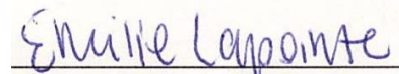
Dans le cadre de ma maîtrise, j'ai donc conçu des activités de coconstruction de récit auxquelles j'aimerais que participent trois élèves bénéficiant d'un suivi orthopédagogique qui fréquentent des classes régulières de votre école. Chacun des élèves prendra part, entre les mois de septembre et de décembre, à environ dix rencontres individuelles d'une durée de 75 minutes. Durant ces rencontres, je mettrai en place l'intervention orthopédagogique de la coconstruction de récit auprès de chacun des élèves sélectionnés. De plus, à deux reprises, les élèves devront répondre à des questions dans le cadre d'un entretien semi-dirigé qui aura lieu de façon individuelle. Ces questions vont principalement concerner leurs perceptions par rapport à leurs compétences en écriture.

Les rencontres s'inscriraient dans le cadre de leur suivi en orthopédagogie, ce qui fait en sorte que les rencontres auraient lieu durant les heures normales de classe. Je m'assurerai toujours d'avoir l'accord de ses enseignants avant de retirer un élève d'un cours. Je sollicite votre collaboration afin de sélectionner les élèves qui pourraient

prendre part à ma recherche. Soyez assurés que je serai la seule personne à connaître l'identité des élèves et que toutes les mesures de confidentialité seront prises.

À la suite de ce document, vous trouverez le formulaire de collaboration ainsi que les détails de l'étude.

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration,



Émilie Lapointe

Étudiante chercheuse

Tâche de l'élève

Si vous acceptez que trois de vos élèves participent, ils prendront part, entre les mois de septembre et de décembre, à environ dix rencontres individuelles d'une durée de 75 minutes. Ces rencontres s'inscriront dans le cadre de leur suivi orthopédagogique et auront lieu sur les heures normales de classe. Je m'assurerai toujours d'avoir l'accord de ses enseignants avant de le retirer d'un cours.

Durant les dix rencontres, je mettrai en place des activités de coconstruction de récit avec chaque élève. Pour que cette intervention réponde aux besoins de chacun, j'analyserai préalablement ses productions pour mieux cerner ses difficultés et ses forces. De plus, à deux reprises, l'élève devra répondre à des questions dans le cadre d'un entretien semi-dirigé qui aura lieu de façon individuelle. Ces questions vont principalement concerner ses perceptions par rapport à ses compétences en écriture. Il est à noter que ces deux entretiens semi-dirigés seront enregistrés pour me permettre de les analyser par la suite.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification des participants. Leur confidentialité sera assurée via l'attribution d'un nom fictif pour chacun des élèves participant à l'étude. De plus, le contexte (école, commission scolaire) sera masqué afin de diminuer le risque d'identification indirecte. Les résultats de la recherche, qui seront diffusés dans mon essai, et possiblement sous forme d'articles ou de communications scientifiques et professionnelles, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans un classeur prévu à cet effet ou encore dans mon ordinateur personnel, qui est protégé par un mot de passe. Ces données seront uniquement accessibles par ma directrice de recherche, qui m'encadre dans le cadre de la recherche, ainsi que par moi. Toutes les données amassées seront détruites au plus tard le 1^{er} septembre 2018, à l'aide d'une déchiqueteuse pour les données matérielles et de façon informatique pour les données électroniques.

Participation volontaire

La participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Ainsi, vous êtes libres de consentir ou non à ce que vos élèves y participent et ils pourront se retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le refus de participer au projet de recherche n'aura aucun impact sur leurs résultats scolaires ou sur leur suivi orthopédagogique actuel.

Si vous acceptez de participer à la sélection des participants pour cette recherche, nous ciblerons ensemble trois élèves du premier cycle qui éprouvent des difficultés en écriture. Par la suite, j'enverrai à leurs parents ou tuteurs un formulaire de consentement qui leur fournira toutes les informations nécessaires concernant mon projet de recherche. Si j'obtiens leur consentement, j'attendrai tout de même d'obtenir l'accord de l'élève sélectionné avant d'amorcer les séances. Pour ce faire, je leur expliquerai oralement le caractère de l'étude ainsi que les choix qui s'offrent à eux et je leur demanderai s'ils désirent ou non y participer.

Si vous acceptez de collaborer au projet, vous êtes invité à poser votre signature à la fin de ce formulaire de collaboration.

Responsable du projet de recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec moi par téléphone au (819)989-2887 ou par courriel à l'adresse suivante : Emilie.lapointe@uqtr.ca.

Vous pouvez également entrer en contact avec ma directrice de recherche, Priscilla Boyer, professeure au département des sciences de l'éducation. Elle peut être contactée à l'adresse électronique suivante : Priscilla.boyer@uqtr.ca

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-16-226-07.01 a été émis le 6 octobre 2016.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Je soussigné(e) _____ accepte de collaborer avec l'étudiante-chercheuse Émilie Lapointe dans la sélection des participants à son étude.

(Date et votre signature)