

CINQ PRATIQUES POUR FAVORISER LA MOTIVATION ET LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES EN ÉCRITURE

Valérie Lessard
Frédéric Guay
Érick Falardeau
Pierre Valois
Stéphanie Langlois
Université Laval

Plusieurs recherches en psychopédagogie s’inscrivant dans une perspective positiviste ont relevé que la motivation revêt un rôle important pour développer les compétences disciplinaires des élèves (voir Pintrich 2003), notamment en français. Or, selon les résultats d’une enquête de l’Institut de la statistique du Québec, la motivation à écrire des élèves du primaire est plus susceptible de décroître entre la deuxième et la troisième année du primaire (Guay, Talbot 2010). Afin d’améliorer la motivation et la réussite des élèves en écriture, nous proposons une approche psychopédagogique axée sur le développement des pratiques enseignantes qui permettent de stimuler l’engagement et la persévérance des élèves dans les tâches d’écriture, tout en prenant en compte l’apprentissage des stratégies d’écriture.

Depuis plus de quatre ans, nous dispensons et évaluons une formation continue – CASIS-Écriture – destinée à des enseignants¹ du primaire. Cette formation a pour

1. Dans ce texte, le générique masculin est utilisé sans aucune intention de discrimination et uniquement dans le but d’alléger le texte.

objet de rehausser la motivation des élèves du primaire envers l'écriture par l'entremise des pratiques pédagogiques des enseignants. Plus précisément, elle vise, chez les enseignants, l'appropriation de cinq pratiques exemplaires :

1. La Collaboration entre les élèves ;
2. L'utilisation d'Activités signifiantes ou authentiques ;
3. Le Soutien à l'autonomie des élèves ;
4. Leur Implication ;
5. La Structuration de l'enseignement.

Une étude évaluant le programme CASIS-Écriture a été menée auprès de 18 enseignants et plus de 250 élèves du primaire. Les résultats révèlent que la motivation en écriture, évaluée par l'entremise d'un questionnaire rempli par les élèves des enseignants ayant reçu la formation CASIS, a augmenté significativement au fil de l'année scolaire, alors que la motivation des élèves des enseignants n'ayant pas reçu la formation CASIS a plutôt diminué au fil de l'année scolaire. De surcroît, les élèves dont les enseignants ont suivi la formation ont obtenu de meilleurs résultats à une dictée uniforme de fin d'année que les élèves des enseignants qui n'ont pas suivi la formation, et ce, en contrôlant le niveau d'habiletés des élèves au début de l'année scolaire. Ces changements sur le plan de la motivation et du développement de la compétence à écrire semblent attribuables au fait que les enseignants ayant reçu la formation CASIS ont enrichi leurs pratiques pédagogiques. Nos multiples observations des leçons de français données par les enseignants montrent que ceux ayant suivi notre formation CASIS-Écriture favorisent davantage la collaboration entre les élèves, l'utilisation d'activités signifiantes, s'engagent davantage auprès des élèves et soutiennent mieux leur autonomie dans les activités d'écriture. Seule la pratique pédagogique de la structuration n'a pas été utilisée davantage.

Dans les prochaines sections, nous présentons les fondements théoriques du programme de formation CASIS-Écriture, de même que chacune des cinq pratiques pédagogiques de la formation.

LES FONDEMENTS DE CASIS-ÉCRITURE : LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION

Au cours de la dernière décennie, la théorie de l'autodétermination (Deci, Ryan 2002) s'est avérée utile pour mieux cerner les liens entre les pratiques pédagogiques des enseignants et la motivation des élèves. La théorie de l'autodétermination postule que tout être humain a une tendance innée à croire et à se développer sur le plan psychologique. Néanmoins, ce développement psychologique ne s'opère pas de manière automatique, il repose en grande partie sur l'apport de l'environnement social. Le contexte social et les relations interpersonnelles peuvent donc soutenir ou bloquer cette tendance naturelle à croire et à se développer. Cette dialectique entre l'individu et son contexte social permet de prédire le comportement, les expériences et le développement des individus. Trois besoins psychologiques fondamentaux permettent de mieux comprendre le fonctionnement de l'être humain : le besoin de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale. En effet, l'être humain a besoin

de se sentir compétent, autonome et lié significativement aux autres dans ses interactions avec l'environnement.

Les motivations « autodéterminée » et « contrôlée »

La motivation autodéterminée veut que l'élève s'engage dans une activité d'apprentissage par plaisir ou encore parce qu'il la valorise (Ryan, Deci 2009). Par exemple, un élève qui aime écrire des lettres ou des petites histoires possède une motivation autodéterminée. De même, un élève qui étudie une liste de mots parce qu'il la trouve importante pour l'aider à écrire une lettre fait montre d'une motivation autodéterminée. Dans ce cas, l'activité n'est pas intéressante en soi, mais représente un moyen d'atteindre des buts importants pour son bien-être.

En revanche, la motivation « contrôlée » réfère à des comportements qui sont émis dans le seul but d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition. Elle renvoie également à des comportements qui sont posés afin de se soustraire à des sentiments de honte ou de culpabilité (Ryan, Deci 2009). Ainsi, l'élève qui essaie d'orthographier correctement ses mots uniquement pour avoir une bonne note à la dictée du vendredi ou parce que son enseignant lui a promis une récompense pour chaque mot orthographié correctement est animé par une forte motivation contrôlée. Il en est de même lorsque l'élève relit attentivement la version finale de ses textes pour ne pas décevoir ses parents ou son enseignant.

Plusieurs études ont démontré que si une personne motivée de façon autodéterminée envers une tâche reçoit subséquemment une récompense pour effectuer la même tâche, elle verra son niveau de motivation autodéterminée diminuer (voir Deci, Koestner, Ryan 1999). Ainsi, un élève qui lit les livres de collection proposés en classe par plaisir verra son plaisir de lire diminuer s'il est récompensé par l'enseignant pour le nombre de livres lus. Les récompenses tangibles sont donc souvent associées à une diminution de la motivation autodéterminée. Toutefois, il est important de mentionner que ce ne sont pas toutes les formes de récompenses qui ont des effets nuisibles sur la motivation autodéterminée. L'étude de Deci *et al.* (1999) apporte des précisions intéressantes à ce sujet. Premièrement, les récompenses dites verbales (p. ex. complimenter un élève sur l'amélioration de sa performance dans une dictée) ont des effets positifs sur la motivation autodéterminée. Deuxièmement, les récompenses tangibles (p. ex. argent, bonbons) ont un effet nuisible sur la motivation autodéterminée si, et seulement si, elles sont attendues par l'individu. Par exemple, la motivation autodéterminée envers l'écriture d'un enfant de huit ans diminuera s'il se trouve dans un contexte dans lequel on lui promet une récompense (p. ex. collants, billets de tirage, étoiles) chaque fois qu'il écrit une dictée avec moins de trois fautes. Par contre, donner un collant en cadeau pour récompenser l'enfant pour sa dictée alors qu'il ne s'attendait pas à recevoir une telle récompense n'aura aucun effet négatif sur sa motivation autodéterminée.

L'explication de tels résultats réside dans la notion de besoins psychologiques présentée précédemment. Selon Deci *et al.* (1999), une récompense tangible attendue aura des effets négatifs sur la motivation autodéterminée parce qu'elle ne permet pas à l'individu de satisfaire son besoin d'autonomie. En effet, ce type de récompense envoie le message à l'individu qu'on veut le contrôler par une source

externe. Par contre, une récompense inattendue ne peut pas avoir un tel effet négatif, puisque l'individu ne sait pas qu'il sera éventuellement récompensé au moment où il réalise la tâche. Par ailleurs, l'effet positif des récompenses verbales (p. ex. dire à un enfant qu'il a bien réussi) s'explique par le fait qu'elles permettent de satisfaire le besoin de compétence de l'individu.

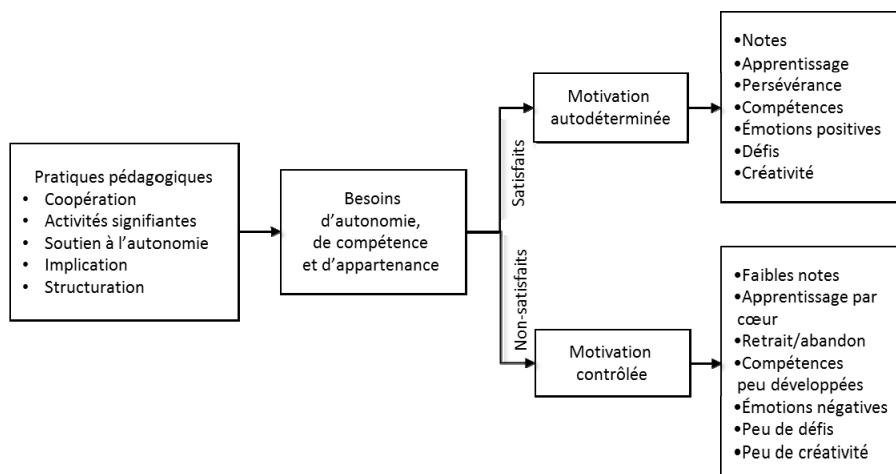
D'autres facteurs peuvent miner le besoin d'autonomie et donc diminuer la motivation autodéterminée. Ces facteurs sont la compétition, la pression et les situations où l'individu perçoit que son estime de soi dépend de ses performances. Bref, il semblerait que tous les facteurs qui ont pour objet de contrôler le comportement de l'individu auraient pour effet de brimer son besoin d'autonomie et donc de diminuer sa motivation autodéterminée envers une activité donnée. Par contre, des éléments du contexte qui offrent à l'individu la possibilité d'exercer son autonomie favorisent la motivation autodéterminée (Ryan, Deci 2009). Par exemple, lorsque l'enseignant prend en compte les différentes idées des élèves quant à la façon dont un mot pourrait être orthographié, il crée un environnement d'apprentissage qui favorise l'autonomie des élèves.

Les conséquences de la motivation autodéterminée et contrôlée

La recherche indique que ce sont les élèves motivés de manière autodéterminée, contrairement à ceux qui le sont de manière contrôlée, qui réussissent le mieux à l'école, qui ont des stratégies d'apprentissage plus adaptées et qui sont plus enthousiastes envers des activités qui demandent un défi (Guay, Ratelle, Chanal 2008). Comment peut-on amener les élèves à développer leur motivation autodéterminée envers l'écriture et ainsi à développer leurs compétences dans ce domaine ? Le programme de formation CASIS nous a permis de mettre en lumière cinq pratiques pédagogiques qui pourraient avoir un effet positif sur le développement d'une motivation autodéterminée chez les élèves.

Les pratiques pédagogiques

La figure ci-contre illustre les liens qui sont postulés entre les pratiques enseignantes, les besoins psychologiques, la motivation et le développement de la compétence en écriture. La coopération, la mise en place d'activités signifiantes, le soutien à l'autonomie, l'implication et la structuration sont cinq pratiques pédagogiques qui permettent à l'élève de satisfaire ses besoins psychologiques. Par conséquent, l'utilisation de ces cinq pratiques pédagogiques est susceptible d'augmenter la motivation autodéterminée de l'élève et ses compétences en écriture. La description de chacune des pratiques pédagogiques est présentée dans les prochaines sections.



Le modèle théorique du programme CASIS-écriture

1. LA COOPÉRATION

La coopération entre les élèves permettrait de satisfaire leur besoin d'appartenance sociale et favorise chez ces derniers une motivation plus autodéterminée. En effet, la coopération permettrait à l'élève de se sentir accepté, reconnu et aimé par ses pairs, lui faisant ainsi éprouver plus de plaisir dans ses activités scolaires et de les effectuer davantage par choix ou parce qu'il les trouve importantes. Dans l'apprentissage de l'écriture, la coopération peut notamment prendre la forme de la coécriture d'un récit, de l'échange de textes pour en favoriser la révision, en focalisant l'attention des élèves sur une connaissance en particulier. Le travail collectif favoriserait alors la satisfaction du besoin d'appartenance sociale, notamment en raison du partage de compétence et de connaissance. Bien que la mise en place de la coopération puisse être longue et demander des efforts, son implantation pourrait faciliter grandement la gestion de classe. La création d'une interdépendance positive entre les élèves et l'enseignement des habiletés de coopération devraient faciliter la coopération.

L'interdépendance entre les élèves

L'interdépendance constitue, selon Johnson et Johnson (1994), le noyau d'une coopération réussie. Il s'agit de placer les élèves dans une situation où les tâches, les objectifs, le matériel et les interventions les amènent à percevoir qu'ils sont relativement dépendants les uns des autres pour achever une activité.

Plusieurs types d'interdépendance peuvent être mis en place dans une activité coopérative (pour plus de détails à ce sujet, voir Rouiller, Howden 2010). L'interdépendance peut être créée par l'établissement d'un objectif commun pour tous les membres de l'équipe. Par exemple, lors de la rédaction d'un conte en équipe de quatre élèves, l'enseignant peut demander aux élèves : « Quelle émotion

voudriez-vous faire vivre au lecteur qui lira votre conte ? ». Leur objectif commun serait, par exemple, de faire peur au lecteur. Ensuite, le partage des ressources (matériel, accès à l'information, connaissances) permet aussi de créer de l'interdépendance. Par exemple, si les élèves doivent lister les activités sportives qui se retrouveront dans les Jeux olympiques d'hiver, le fait de donner une seule feuille réponse aux élèves favorise une interdépendance. De même, le partage d'informations entre les membres de l'équipe devient nécessaire pour réaliser la tâche si certains membres de l'équipe ont accès à Internet pour trouver les réponses alors que les autres doivent les chercher dans un livre.

L'interdépendance peut aussi être créée en divisant la tâche entre les élèves de telle sorte que chaque membre du groupe en ait une partie à exécuter. Il faut toutefois s'assurer que chaque élève doive rendre compte de son travail et que celui-ci permettra d'atteindre un objectif commun. À titre d'exemple, il pourrait être demandé à une équipe de quatre élèves de composer une devinette comportant quatre indices. Chaque membre de l'équipe devrait alors composer un des quatre indices et c'est la combinaison de ces indices qui permettrait de trouver la réponse. Comme dans l'exemple précédent, les membres de l'équipe seraient également obligés de se consulter pour réussir la tâche. Enfin, lorsqu'on donne des rôles précis aux membres d'une équipe, on amène les élèves à développer leur sens des responsabilités envers les autres. Ainsi, l'enseignant pourrait proposer aux élèves des rôles de gestion d'équipe (p. ex. : animateur, secrétaire, porte-parole, facilitateur, responsable du temps et du matériel) ou des rôles cognitifs (p. ex. experts de la ponctuation, des accords, de la conjugaison, de la syntaxe). L'enseignant doit s'assurer d'expliquer et d'enseigner préalablement ces rôles aux élèves car ces derniers ne sauront pas, à priori, comment jouer leur rôle dans l'équipe.

L'enseignement des habiletés de coopération

Tout comme l'apprentissage de l'écriture, les habiletés de coopération s'apprennent et se développent (Johnson, Johnson 1994). L'enseignement d'une habileté de coopération comporte les mêmes éléments essentiels que l'enseignement de tout autre savoir ou habileté. Il est suggéré d'enseigner les habiletés de coopération en cinq étapes :

1. Déterminer l'habileté à enseigner (p. ex. encourager ses coéquipiers, faire des compromis, mettre les idées en commun, etc.) ;
2. Définir les comportements observables de l'habileté ;
3. Agir à titre de modèle (p. ex. faire des mises en situation avec les élèves qui leur montrent les comportements à adopter) ;
4. Évaluer l'habileté de manière formative (par l'enseignant ou par les élèves eux-mêmes) ;
5. Donner une rétroaction (c'est-à-dire discuter avec les élèves de l'atteinte de l'objectif de coopération).

Les habiletés de coopération pourraient d'abord être enseignées de façon systématique, pour faire en sorte qu'elles soient graduellement intégrées par les élèves qui agiront de façon plus coopérative.

2. LES ACTIVITÉS SIGNIFIANTES

Les activités signifiantes sont celles susceptibles de se produire dans la vie de tous les jours, en dehors du contexte scolaire. Pour être signifiante, il semblerait que l'activité doive présenter certains éléments primordiaux, notamment un lien avec le vécu et les intérêts des élèves, un but, une utilité et un destinataire réels et être intégrée à une thématique étudiée. Ces éléments permettraient à l'élève de satisfaire son besoin d'autonomie, d'être motivé de manière plus autodéterminée et ainsi de mieux intégrer ses apprentissages et développer ses compétences. En écriture, les activités dites signifiantes peuvent être, par exemple, celles qui prennent en compte le contexte de communication afin d'aider les élèves à attribuer un sens à la tâche : les élèves, dans ce cas, sont en mesure d'identifier à qui ils s'adressent, dans quel but, sur quel support. Cette prise en compte du contexte de communication conditionne toutes les autres composantes du langage qui seront nécessaires à la tâche d'écriture : les connaissances génériques, syntaxiques, lexicales, orthographiques, etc.

Un lien avec le vécu et les intérêts des élèves

Pour être signifiante, il semble qu'une activité doive être en lien avec le vécu et les intérêts des élèves (Duke *et al.* 2006 ; Guthrie *et al.* 2007). La perception par les élèves de la pertinence et de l'authenticité d'une activité serait favorisée s'ils ont eu un vécu préalable en rapport avec l'activité et s'ils possèdent des connaissances suffisantes sur le sujet et sur la tâche en question. Comme le vécu et les connaissances diffèrent beaucoup entre les élèves d'une même classe, il est possible de « créer » le vécu avant l'activité. Pour ce faire, il peut être intéressant de questionner directement les élèves sur leur vécu, d'enseigner les connaissances préalables à l'activité d'écriture ou de faire vivre à l'élève une situation concrète en lien avec celle-ci.

Un but réel

Dans notre conception de l'activité authentique et signifiante, une activité d'écriture, doit avoir un but réel et répondre à un besoin existant. Duke *et al.* (2006) ont identifié trois façons d'interpréter une situation d'écriture authentique :

1. La situation répond à un besoin de la communauté (p. ex. le directeur envoie une lettre à la classe demandant aux élèves de rédiger une partie du code de vie sur les règles à suivre dans le corridor dans le but de les afficher à l'entrée de l'école) ;
2. La situation fait partie de la résolution d'un problème (p. ex. les élèves de la classe de 1^{re} année ont écrit des lettres à leurs parents et demandent l'aide des élèves plus âgés pour corriger leur texte) ;
3. Le destinataire fait partie intégrante de la situation d'écriture (idéalement, l'élève devrait pouvoir choisir ce destinataire selon la situation d'écriture ; ce destinataire peut se trouver à l'extérieur de l'école – famille, correspondants, travailleurs – ou à l'intérieur de l'école – personnel non enseignant, élèves d'autres classes, élèves de la classe, etc.).

Des activités intégrées à une thématique étudiée

Pour favoriser l'apprentissage des élèves, leur motivation et leur désir d'approfondir leurs connaissances, il peut être intéressant de travailler à partir d'un concept thématique, étudié dans plus d'une discipline et à l'intérieur d'une séquence d'enseignement chapeautée par un thème (Guthrie, Alao 1997). Cela amènerait les élèves à utiliser plus de stratégies cognitives, à s'engager davantage dans leurs apprentissages et à se questionner dans un contexte plus signifiant. Cela susciterait aussi l'attention et l'intérêt des élèves qui désirent aller plus loin dans leur compréhension.

En somme, les activités signifiantes ont pour objet d'amener les élèves à avoir des expériences d'apprentissage en lien direct avec des tâches de la vie courante. Des études suggèrent que de telles activités augmentent l'attention, suscitent des questions et rendent l'élève plus autonome dans ses apprentissages (Guthrie *et al.* 2000).

3. LE SOUTIEN À L'AUTONOMIE

Le soutien à l'autonomie est une pratique pédagogique qui permet de satisfaire le besoin d'autonomie, et donc une motivation plus autodéterminée. Soutenir l'autonomie d'un élève, c'est lui offrir des choix dans un contexte de classe structuré dans lequel ses opinions sont considérées. Par exemple, on peut travailler un genre donné (le récit d'aventure, le conte merveilleux) et laisser à l'élève la liberté de choisir son univers, ses personnages, le thème de la quête, etc. C'est aussi lui permettre de concevoir le bien-fondé de ses apprentissages en justifiant les choix de contenu et d'enseignement en lien avec le développement de ses compétences et de ses apprentissages. Par exemple, un enseignant justifie l'apprentissage des sons en expliquant que cela permettra aux élèves d'écrire de plus en plus de mots par eux-mêmes. Un enseignant qui soutient l'autonomie favorise aussi la prise d'initiatives chez l'élève et l'amène à être proactif dans la résolution des problèmes qu'il éprouve. Par exemple, l'enseignant guide l'élève vers les stratégies de correction apprises plutôt que de lui indiquer directement la bonne façon d'accorder son mot.

Adopter un style d'enseignement qui favorise l'autonomie semble engendrer des conséquences positives pour l'élève (Sarrazin, Trouilloud 2006); son engagement, sa persévérance, son apprentissage et ses performances à l'école augmenteraient (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, Deci 2004). De plus, les élèves ayant des enseignants qui soutiennent leur autonomie se sentiraient plus compétents, plus créatifs, désireraient accomplir des tâches qui présentent un défi pour eux et auraient des émotions plus positives envers l'école (Sarrazin, Tessier, Trouilloud 2006). Ils utiliseraient aussi de meilleures stratégies pour apprendre (Patrick *et al.* 1993). À l'opposé, il semblerait qu'un style d'enseignement contrôlant puisse avoir pour effet d'entraver la motivation autodéterminée de l'élève, ce qui créerait chez ce dernier des sentiments plus négatifs envers l'école, en raison peut-être du fait que l'élève ressentirait une pression externe et pourrait craindre l'échec et vivre davantage d'anxiété; il serait alors plus enclin à éviter la tâche ou à utiliser des stratégies défensives (Guay *et al.* 2008).

Comme le mentionnent Reeve et ses collègues (1999), un des problèmes qui se poseraient à l'école est que plusieurs tâches scolaires ne sont pas très intéressantes. Puisque toutes les tâches ne peuvent être intéressantes, la question est de savoir comment amener les élèves à s'y engager de façon plus autonome tout en évitant d'utiliser un contrôle externe. Soutenir l'autonomie des élèves semble une pratique pédagogique à privilégier.

Le contrôle

Malgré les recherches montrant que le style d'enseignement le plus avantageux pour l'élève est le soutien à l'autonomie, les pratiques des enseignants sont, selon les recherches, plutôt contrôlantes. Plusieurs raisons peuvent expliquer l'adoption de ce style. D'abord, Pelletier *et al.* (2002) ont mis en évidence que les pressions externes comme le programme de formation, l'administration, la direction, les évaluations et les demandes de rendement amèneraient l'enseignant à adopter un style d'enseignement contrôlant. De plus, la motivation de l'élève serait elle-même un facteur qui influence le degré de contrôle de l'enseignant. Lorsque l'élève est démotivé, l'enseignant se sent contraint à utiliser un contrôle externe pour le « forcer » à agir. Contrairement à l'effet recherché, cela aurait l'effet de diminuer encore plus la motivation de l'élève (Ryan, Connel 1989).

Plusieurs enseignants utilisent un système de récompenses pour maintenir la motivation et le bon comportement des élèves. L'effet immédiat d'une directive externe et d'une récompense conforte l'idée selon laquelle un système basé sur le contrôle est efficace. Cependant, l'effet sur le niveau de motivation de l'élève est discutable. L'adoption d'un style contrôlant crée une dynamique dans laquelle le comportement de l'élève est entièrement régulé de façon externe. Cela fait en sorte que lorsque la pression externe est retirée (lorsqu'il n'y a plus de récompense ou de conséquence immédiate), le comportement n'est plus maintenu. En écriture, ce contrôle s'incarne le plus souvent dans les points accordés à chacune des étapes du travail : des points pour le plan, des points pour la révision de l'orthographe, pour le travail de réécriture en équipe, etc. Ainsi conditionné par un système de récompenses, l'élève ne développe pas une motivation autodéterminée envers les différentes étapes du processus d'écriture. En revanche, lorsque le style soutenant l'autonomie est adopté, l'effet sur la motivation et les comportements désirés est progressif, mais durable et très bénéfique, car l'élève intègre le comportement et l'adopte de façon autonome. Comment les enseignants peuvent-ils mieux soutenir l'autonomie des élèves ? Quatre moyens peuvent permettre d'atteindre cet objectif.

Reconnaitre les sentiments, opinions et perspectives de l'élève

Pour favoriser l'autonomie de l'élève, il semble nécessaire de prendre en considération la perspective de l'élève, c'est-à-dire par exemple de l'écouter, de prendre en compte ses opinions et d'accepter à la fois ses sentiments positifs et négatifs. C'est à ce prix que peut être créé un environnement où l'élève se sent à l'aise de s'exprimer sur les stratégies qu'il utilise, ses désirs et ses émotions.

Prendre en considération le point de vue de l'élève, c'est par exemple l'écouter et lui permettre de s'exprimer. Cela signifie que l'enseignant regarde l'élève, lui donne le temps de formuler ses idées, l'encourage à poser des questions et tente de

comprendre sa façon de penser (Reeve, Halusic 2009). L'enseignant pose aussi davantage de questions aux élèves sur leur façon de voir les choses, leurs stratégies et leurs intérêts personnels. Il se met à la place de l'élève et se pose des questions qui lui permettent de mieux le comprendre : « Qu'est-ce que mon élève choisirait dans cette situation ? Quelle stratégie cognitive utiliserait-il pour résoudre ce problème ? Quel obstacle l'empêcherait-il de poursuivre ? » Le questionnement ne porte pas alors sur la recherche de bonnes réponses, mais sur le processus qui amène l'élève à s'engager dans une tâche, le sens qu'il y trouve. L'activité de l'élève est alors davantage valorisée que ses réussites ou ses échecs dans la construction de son texte, sa maîtrise de l'orthographe, etc.

Favoriser la prise d'initiatives et la réflexion chez l'élève

Entre le besoin d'aller plus vite pour terminer une activité planifiée et les demandes des autres élèves, il n'est pas évident de laisser du temps à l'élève pour répondre à une question ou finir une tâche. Lorsqu'un élève pose une question, il est plus rapide de donner la réponse immédiatement ou de simplement lui mentionner de « réfléchir ». Or favoriser l'autonomie de l'élève c'est aussi lui apprendre à réfléchir et à organiser sa pensée. Guider l'élève dans sa réflexion, c'est l'amener à ce qu'il trouve lui-même les réponses à ses questions ou la solution à son problème. Par exemple, lorsqu'un élève utilise un mot erroné, l'enseignant peut l'interroger sur les outils et les stratégies dont il dispose pour corriger son erreur. Le renvoyer au dictionnaire ne suffit pas, car les élèves du primaire – comme ceux du secondaire – doivent être accompagnés pour apprendre à chercher le sens des mots dans le dictionnaire et à construire des combinaisons lexicales justes. Le soutien à l'autonomie passe notamment par une plus grande maîtrise des stratégies cognitives et métacognitives (Graham, Harris 2005).

Offrir des choix aux élèves

Offrir des choix aux élèves, c'est leur permettre de sentir qu'ils ont un pouvoir sur leurs actions et qu'ils sont à l'origine de leurs actes. Les choix offerts aux élèves peuvent être d'ordre organisationnel (Reeve *et al.* 1999) ou cognitif (Assor *et al.* 2002).

Divers choix organisationnels peuvent être proposés aux élèves : choix du genre de texte à produire pour travailler la définition d'un personnage, choix de l'univers du récit, de la réalité à décrire, des mots à étudier dans un ensemble donné, des sons à apprendre ; choix d'un partenaire de travail ; choix du moyen par lequel l'information écrite sera diffusée (papier, ordinateur, Internet, pancartes, etc.). Des choix cognitifs peuvent également être proposés aux élèves : offrir des choix de stratégies cognitives à utiliser pour planifier l'écriture d'un texte ou pour la révision ; favoriser les initiatives dans la résolution d'un problème (résoudre par exemple une incohérence dans un récit) ; favoriser les initiatives dans la recherche d'informations (choix sur le plan des ressources à utiliser et sur la manière de procéder) ; favoriser un raisonnement personnel.

Justifier la pertinence et la valeur des activités d'apprentissages

Justifier la pertinence et la valeur d'une activité d'apprentissage en lien avec les objectifs de l'élève, c'est lui permettre de mieux comprendre la raison qui le pousse à s'engager dans la tâche. Cela peut lui permettre de comprendre que cette tâche est utile pour lui et l'amène à s'investir en ayant un objectif mieux défini.

La justification serait particulièrement profitable lorsque l'élève doit réaliser une tâche qu'il trouve peu intéressante. Justifier une tâche en faisant appel à des raisons autodéterminées (par ex. en expliquant l'utilité de la tâche dans la vie courante ; en expliquant que l'activité permettra de devenir meilleur en écriture, de mieux comprendre, d'avoir des outils et d'être autonome pour une activité ultérieure ; pour atteindre un objectif pédagogique) peut générer un meilleur apprentissage, plus de persévérance et des performances plus élevées chez les élèves (Vansteenkiste *et al.* 2004). Justifier une tâche en faisant appel à des raisons plus contrôlées (par ex. en soulignant que la réussite de la tâche permettra à l'élève d'obtenir un collant, d'avoir une bonne note, de faire plaisir à quelqu'un, de ne pas décevoir, etc.) détournerait au contraire l'élève de ses apprentissages et l'amènerait à focaliser sur des indicateurs externes de réussite.

Ainsi, le soutien à l'autonomie renvoie à des pratiques où l'enseignant prend en considération la perspective des élèves et leur offre la possibilité de choisir des activités d'apprentissage (p. ex. choisir le genre de texte à produire), en évitant l'utilisation de pratiques dites contrôlantes comme les récompenses tangibles, la compétition et les buts imposés.

4. L'IMPLICATION

Dans le but de satisfaire le besoin fondamental d'appartenance, l'élève doit se sentir accepté, respecté et uni à des personnes significatives. Dans le contexte scolaire, pour que l'élève s'engage dans une tâche et reconnaisse sa valeur, il doit d'abord se sentir accepté et considéré par son enseignant. L'élève qui ressent un fort sentiment d'appartenance envers son enseignant sera plus engagé, consacrera plus d'efforts à ses travaux et sera plus persévérant. Selon l'étude de Furrer et Skinner (2003), le fait l'élève se sente accepté et valorisé par son enseignant aurait une influence plus grande sur l'engagement scolaire des garçons que sur celui des filles. Cet aspect est important à souligner puisque la réussite scolaire des garçons est un sujet préoccupant dans le contexte scolaire actuel, notamment en ce qui a trait à l'écriture (Lévesque, Lavoie, Chénard 2007). Skinner et Edge (2002) établissent que la satisfaction du besoin d'appartenance s'établit à partir d'un continuum allant du désengagement à l'implication. Un comportement désengagé de la part de l'enseignant entrave le besoin d'appartenance sociale alors que l'implication satisfait ce besoin. Un enseignant impliqué est chaleureux, disponible et empathique envers ses élèves.

Disponibilité de l'enseignant

La perception qu'a l'élève de la disponibilité de son enseignant est un aspect important dans la qualité de leur relation. Un enseignant impliqué accordera du

temps et de l'énergie dans ses interactions avec l'élève (Skinner, Edge 2002 ; Sarrazin, Tessier, Trouilloud 2006).

Il peut être nécessaire de planifier des moments fixes dans l'horaire pour rencontrer individuellement les élèves. Le travail coopératif est une organisation qui permet des rencontres individuelles alors que les autres élèves de la classe travaillent en équipe. L'enseignant, dans ces moments de rencontre, peut prendre le temps de discuter du texte de l'élève, de ses choix, des raisons qui l'ont amené à faire subir telle épreuve à ses personnages, à choisir telle fin, etc. Dans un tel contexte de discussion, l'élève se sentirait considéré, estimé, parce que l'enseignant ne s'intéresse pas qu'au produit noté de son travail d'écriture, mais à sa démarche personnelle, à son engagement affectif et cognitif dans le travail scolaire.

L'enseignant peut aussi rendre son aide et son soutien perceptibles par les élèves. Un élève qui demande de l'aide doit savoir que son enseignant répondra à son besoin. Pour ce faire, des moyens concrets peuvent être privilégiés tels qu'encourager la demande d'aide, verbaliser sa disponibilité à aider en cas de besoin et établir une procédure claire de demande d'aide.

L'enseignant qui prend le temps de porter attention à ses élèves augmenterait ainsi leur engagement dans leurs apprentissages. Une étude de Skinner et Belmont (1993) a montré que l'influence entre l'engagement des élèves dans les tâches scolaires et l'implication de l'enseignant était réciproque. En effet, un élève plus engagé susciterait une plus grande implication de la part de l'enseignant, qui lui accorderait ainsi plus d'attention. Un élève passif et peu engagé amènerait l'enseignant à le négliger davantage ou même à adopter des comportements négatifs envers lui. Il est primordial d'identifier la présence de cette dynamique entre un élève et l'enseignant afin de trouver des moyens de briser ce cercle d'interactions.

Manifester des marques d'affection et de respect

Afin d'établir une relation positive et chaleureuse avec les élèves, il semblerait important que l'enseignant manifeste des marques d'affection envers chacun d'eux. Ces marques d'affection peuvent être exprimées à l'oral ou à l'écrit aussi bien que par des gestes (sourire, clin d'œil, regard, etc.). Skinner et Belmont (1993) mentionnent qu'il est important que les marques d'affection soient facilement détectables par les élèves. Il semble donc important de prodiguer des remarques ou des gestes sincères.

La relation avec certains élèves est parfois plus difficile et engendre des comportements plus négatifs de la part des enseignants (Skinner & Belmont, 1993). Afin d'être authentique, l'enseignant qui désire augmenter ses marques d'affection envers un de ses élèves peut débiter par lui adresser des remarques sur des comportements observables. Par exemple : « Tu as bien écrit ce mot », « Tes idées sont originales », etc. On peut espérer alors que la relation se développe et que les marques d'affection deviennent plus personnelles: « C'est agréable de lire ton texte », « J'ai aimé ta façon de participer à l'activité de vocabulaire », etc.

Afin que l'élève se sente respecté, il semble important que l'enseignant montre qu'il accepte ses difficultés, en encourageant ses efforts malgré les échecs et en lui donnant une rétroaction positive même lorsqu'il y a présence d'erreurs. La

rétroaction ne peut alors pas porter que sur le texte produit – les éléments maîtrisés ou les erreurs ; elle doit aussi considérer la démarche de l'élève, les stratégies qu'il a utilisées, les choix qu'il a effectués, etc. Alors l'élève peut sentir que c'est sa personne qui est considérée, pas seulement le texte produit qui révèle son niveau de compétence.

Enfin, réellement s'intéresser aux élèves, c'est les connaître. Skinner et Belmont (1993) mentionnent que l'un des facteurs de l'implication est la connaissance qu'un enseignant a de ses élèves. Des moyens concrets permettent d'en apprendre davantage sur les élèves, tels que : consigner leurs écrits, explorer leur portfolio de l'année précédente, passer des questionnaires sur leurs champs d'intérêts, observer leurs dessins libres, découvrir leur choix de livres par l'implantation de partages de critiques littéraires lors des cercles de lecture, etc.

L'implication envers l'apprentissage des élèves a donc trait aux pratiques où l'enseignant est intéressé par les apprentissages de l'élève tout en ayant des attentes positives au regard du développement de ses compétences (Connell, Wellborn 1991).

5. LA STRUCTURATION

La structuration de l'enseignement est un élément important pour nourrir le besoin de compétence des élèves. Pour que les élèves s'engagent dans leurs apprentissages et y investissent de l'énergie, ils doivent sentir qu'ils sont en mesure de réussir la tâche présentée et qu'ils peuvent développer leur compétence. Ils doivent percevoir qu'ils ont les ressources pour réussir. Pour ce faire, l'enseignant doit mettre en place un niveau de structure élevé dans la classe.

Il est d'abord essentiel de faire la différence entre la structure et le contrôle, ces deux processus étant bien distincts. Dans une classe où le contrôle est élevé, l'élève a une faible autonomie. Un haut niveau de structuration est présent lorsque le cadre instauré par l'enseignant permet à l'élève d'apprendre et de progresser en se sentant compétent et autonome. À l'inverse, un faible niveau de structure amène la désorganisation (Reeve *et al.* 2004). Le cadre idéal consiste à créer un environnement où le contrôle est faible, pour accorder le plus d'autonomie possible aux élèves tout en instaurant une structure élevée pour combler leur besoin de compétence. Dans une structure qui soutient l'autonomie et comble le besoin de compétence, l'enseignant établit des limites tout en offrant des choix à ses élèves (Tessier 2006). Plus précisément, un enseignement structuré implique l'établissement d'objectifs clairs lors des activités d'écriture, la mise en place d'activités qui représentent un défi adapté pour chaque élève et la présence de rétroactions qui permettent le progrès des élèves.

Donner un défi adapté à chaque élève

Certaines caractéristiques de la tâche et de son organisation sont susceptibles de faire en sorte qu'elle représente un défi pour l'élève. Miller (2003) a réalisé une recherche sur l'engagement des apprenants dans différentes tâches représentant un défi élevé par rapport à des tâches représentant peu de défi. Les tâches représentant

un défi élevé se sont avérées bénéfiques pour la motivation et la performance des élèves. Par exemple, l'écriture de mots ou de phrases détachées représente un défi faible pour les élèves, parce qu'elle ne mobilise pas de connaissances textuelles, notamment la progression, la cohérence, etc. En revanche, l'écriture de textes simples mobilise un ensemble de connaissances qui dépassent largement l'orthographe et la syntaxe ; il s'agit là d'un défi élevé. Les tâches présentant un défi peu élevé ont tout de même leur place dans l'apprentissage de l'écriture – comme l'apprentissage des sons, des listes de mots – car elles permettent de consolider des connaissances nécessaires à la réalisation de défis plus élevés.

Proposer un défi adapté aux capacités de chaque élève fait référence à la différenciation pédagogique. Il s'agit donc, pour l'enseignant, d'adapter les activités d'écriture afin que tous les élèves se sentent compétents en les réalisant – en variant par exemple la longueur des textes à produire, la complexité des intrigues attendues, des explications demandées, etc. Certains enseignants peuvent être réticents à varier le niveau de difficulté des tâches selon la compétence des élèves par crainte que les élèves ayant des difficultés se sentent diminués de faire des tâches qui sont plus faciles que celles accomplies par leurs pairs. Au contraire, être capable d'effectuer des activités adaptées à son niveau d'habileté peut encourager davantage la confiance en soi que lorsque l'élève n'arrive pas à faire une tâche plus difficile donnée à toute la classe (Stipeck 2010). Tous les élèves peuvent être fiers de leur réussite si l'enseignant crée un climat dans lequel la persévérance, l'effort et le succès sont récompensés, peu importe le niveau de compétence que requiert la tâche qui leur est assignée.

Présenter des objectifs clairs

Il semble que l'engagement de l'élève dans la tâche est favorisé quand les objectifs poursuivis dans l'apprentissage sont explicités et que les attentes sont détaillées. L'élève peut bénéficier d'un haut niveau d'autonomie dans la tâche tout en connaissant spécifiquement les attentes de l'enseignant et l'objectif à atteindre. Ainsi, l'enseignant peut s'assurer que les élèves savent ce qu'ils ont à faire et où ils peuvent trouver les ressources et le matériel dont ils ont besoin pour accomplir la tâche d'écriture. Il est possible de leur faire connaître à quel ou quels moments ils pourront travailler sur cette tâche et du temps qu'ils disposeront pour la réaliser. À cet égard, la clarification des caractéristiques du genre de texte attendu semble être très structurante : connaître le contexte et l'intention de communication, le destinataire, la structure du genre à produire, le mode énonciatif à adopter, etc. peut contribuer à renforcer la motivation des élèves envers la tâche, parce qu'ils en maîtrisent mieux la réalisation.

Nicol et Macfarlane (2006) ont relevé cinq stratégies qui permettent à l'enseignant de clarifier les buts poursuivis, ainsi que les attentes dans une situation d'apprentissage. Les stratégies ont été modifiées en fonction des élèves du primaire :

1. Écrire, schématiser ou dessiner les critères de réussite et l'objectif poursuivis ;
2. Définir la performance attendue, donner un exemple de performance ou de réalisation demandée ;

3. Discuter et susciter la réflexion sur l'objectif à atteindre et sur les critères de réussite ;
4. Engager les élèves dans l'évaluation de productions écrites ou de travaux afin qu'ils comprennent davantage les objectifs et les critères ;
5. Identifier l'objectif avec les élèves et bâtir les critères de performance avec eux – les critères de réalisation du genre à produire notamment.

Donner des rétroactions efficaces

Dans le but d'augmenter la capacité de l'élève à s'autoréguler et à évaluer la progression de ses apprentissages, l'utilisation de rétroactions efficaces semble avoir des effets positifs. La rétroaction est une information donnée après que l'élève ait répondu à une instruction, dans laquelle l'apprenant peut confirmer, ajouter, ajuster ou restructurer l'information en mémoire.

Selon Hattie et Timperley (2007), le but principal de la rétroaction est de réduire l'écart entre la performance actuelle et la performance attendue. Cet écart peut être réduit lorsque l'enseignant prodigue une rétroaction qui répond à différents critères : clarifier l'objectif à atteindre et les critères de réussite ; informer l'élève sur sa performance actuelle en termes directs et concrets et le guider vers l'atteinte de l'objectif (suggestions de stratégies, explications plus précises de l'objectif, modelage, etc.) ; encourager la réflexion de l'élève en lui offrant davantage de possibilités d'apprendre. Il peut s'agir de lui donner un défi plus grand, d'autoévaluer sa performance pour augmenter sa capacité d'autorégulation, d'utiliser d'autres stratégies pour atteindre ses objectifs, etc.

Pour que l'enseignant donne une rétroaction qui encourage l'élève à poursuivre ses objectifs et qui le motive à s'engager dans la tâche, il peut valoir la peine d'encourager les efforts et les progrès, peu importe les résultats ou le niveau d'atteinte. Un élève qui a réussi deux mots sur vingt dans sa dictée a fait des progrès s'il n'était pas en mesure d'écrire un seul mot en début d'année. C'est précisément sur ce point qu'il faut valoriser l'élève. La rétroaction doit mentionner cette progression et guider l'élève dans celle-ci.

Cette valorisation des efforts et des progrès mène à un climat de classe centré sur la maîtrise des apprentissages au lieu de viser le seul but de la performance (Ames *et al.* 1992). Lorsque l'élève poursuit un but de maîtrise, il est plus engagé dans son apprentissage, choisit et développe de meilleures stratégies pour apprendre et sélectionne des tâches présentant un défi pour lui (Sarrazin, Tessier, Trouilloud 2006).

Par ailleurs, selon Hattie (2009), l'efficacité d'une rétroaction sur la progression des apprentissages varie en fonction de l'objet visé par cette rétroaction. La rétroaction peut donc se faire à différents niveaux. D'abord, l'enseignant peut rétroagir sur la tâche, c'est-à-dire sur le degré de compréhension et de réussite de l'élève pour une tâche précise. Il s'agit alors de faire des commentaires qui spécifient concrètement ce que l'élève a accompli dans la tâche. Par exemple, « Bravo, tu as écrit sept mots correctement sur les dix mots demandés. Tu pourrais te trouver une stratégie pour bien écrire les trois autres mots. » Ensuite, l'enseignant peut donner une rétroaction qui touche les processus requis pour comprendre et réaliser la tâche. Par exemple : « Tu as utilisé ta banque de mots pour corriger ton

texte. Pour arriver à bien accorder tes noms et tes déterminants, que pourrais-tu utiliser ? »

Lorsque la rétroaction de l'enseignant porte sur l'autorégulation, elle permet à l'élève de mieux gérer et évaluer ses actions et son apprentissage. Ce type de rétroaction amène l'élève à être plus confiant pour s'engager davantage dans la tâche. Par exemple, « Tu sais déjà comment écrire les sons "ail" et "ouille". Vérifie dans tes phrases si tu as utilisé cette connaissance. »

Enfin, l'enseignant peut donner une rétroaction plus personnelle à l'élève. À ce moment, il évalue l'élève en tant que personne. Ce type de rétroaction comprend le plus souvent des commentaires positifs et des encouragements, tels que « Bravo champion ! », « Tu es intelligent. », « Super ! ». Ces commentaires sont fréquents dans les classes, mais malheureusement, rarement efficaces pour faire progresser l'élève ou développer sa capacité d'autorégulation (Hattie 2009 ; Ferris 1997).

En somme, la rétroaction peut se faire sous forme orale ou écrite. Elle doit être concise tout en donnant assez d'informations à l'élève pour qu'il comprenne sur quoi porte la rétroaction et comment progresser pour atteindre ses objectifs. Il est aussi fortement recommandé d'enseigner systématiquement aux élèves à faire de telles rétroactions afin qu'ils puissent commenter les textes de leurs pairs et s'entraider lors des activités d'écriture. Les travaux de recherche ont montré que la rétroaction des pairs en écriture peut contribuer au progrès des élèves (voir Secrétariat de la littératie et de la numératie 2010).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Les cinq pratiques pédagogiques présentées dans cet article ont été intégrées au programme de formation professionnelle CASIS-Écriture, destiné aux enseignants du primaire. Ainsi, la création d'activités d'écritures signifiantes et structurées où l'enseignant laisse place à la collaboration, soutient l'autonomie et démontre son engagement envers les élèves devraient permettre à ces derniers de développer une motivation plus autodéterminée envers l'écriture et de mieux réussir dans cette matière.

Nos résultats de recherche, comme ceux d'autres études (p. ex. Hattie 2009), suggèrent que les pratiques pédagogiques qu'utilisent les enseignants peuvent favoriser la motivation des élèves et leurs acquis en écriture. Il importe par ailleurs de ne pas tomber dans le piège d'attribuer les difficultés de motivation vécues en classe aux seules caractéristiques des élèves.

RÉFÉRENCES

- Ames, C., (1992). Classroom : goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Assor, A., Kaplan, H., Roth. G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent : Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students'

- engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Connell J. P., Wellborn J. G. 1991. Competence, autonomy, and relatedness : a motivational analysis of self-system processes. In M Gunnar, La Sroufe (dir.). *Minnesota Symposia on Child Psychology* (p. 43-77). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Desrosiers, H., Tétreault, K. (2012). Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d’horizon. Institut de la statistique du Québec.
- Duke, N. K., Purcell-Gates, V., Hall, L. A., Tower, C. (2006). Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. *The Reading Teacher*, 60, 344-355.
- Falardeau, É., Grégoire, C. 2006. Étude des traces du rapport à l’écrit dans une activité de réécriture. *Revue canadienne de linguistique appliquée*. 9 (1), p. 31-50.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315-339.
- Furrer, C., Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Graham, S. Harris, K. R. (2005). *Writing better. Effective strategies for teaching students with Learning difficulties*. Baltimore : Paul H. Brookes Pub. Co.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Chanal, J. (2008). Optimal Learning in Optimal Contexts : The Role of Self-Determination in Education. *Canadian Psychology*, 49, 233-240.
- Guthrie, J. T., Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, 95-105.
- Guthrie, J. T., Cox, K. E., Knowles, K. T., Buehl, M., Mazzoni, S. A., Fasulo, L. (2000). Build- ing toward coherent instruction. In L. Baker, M. J. Dreher, J. T. Guthrie (dir.). *Engaging young readers : Promoting achievement and motivation* (p. 1-16). New York : Guilford.
- Guthrie, J. T., McRae, A., Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42, 237-250.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning : A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York : Routledge.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Johnson D. W., Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone : Cooperative, competitive, and individualistic learning* [4th Ed]. Boston : Allyn & Bacon.
- Lévesque, J., Lavoie, N., Chénard, M. (2007) *La réussite scolaire des garçons en lecture et en écriture*. Rimouski, Québec : Université du Québec à Rimouski.

- Miller, D. S., (2003). How high- and low- challenge tasks affect motivation and learning : implications for struggling learners. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 39 - 57.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (MELS, 2012). *Évaluation du Plan d'action pour l'amélioration du français : suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010), deuxième rapport d'étape*. Gouvernement du Québec.
- Mueller, C. M., Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
- Nicol, D., Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning : A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199 -218.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., Connell, J. P. (1993). What motivates children's behaviour and emotion ? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791.
- Pelletier, L., Séguin-Lévesque, C. Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviours. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196.
- Reeve, J., Bolt, E., Cai, Y. (1999). Autonomy supportive teachers : How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.
- Reeve, J., Halusic, M. (2009). How K-12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education*, 7, 145-154.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Rouiller, Y., Howden, J. (2009) *La pédagogie coopérative. Reflets de pratiques et approfondissements*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Ryan, R. M., Connel, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization : Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. In K. R. Wentzel A. Wigfield (éds), *Handbook of Motivation at School* (p. 171-195). New York : Routledge.
- Sarrazin, P., Tessier, D., Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 57, 147-177.
- Sarrazin, P., Trouilloud, D., Tessier, D., Chanal, J., Bois, J. (2005). Attentes de motivation et comportements différenciés de l'enseignant d'éducation physique et sportive à l'égard de ses élèves : une étude en contexte naturel d'enseignement. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 55, 111-120.
- Secrétariat de la littératie et de la numératie (2010). Faire la différence... De la recherche à la pratique : Améliorer l'expression écrite des élèves grâce à la rétroaction des enseignants (monographie n° 29). Récupéré du site du Gouvernement de l'Ontario : www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/whatWorks.html

- Skinner, E. A., Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom : Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Skinner, E. A., Edge, K. (2002). *Parenting, motivation, and the development of children's coping. Agency, motivation, and the life course*. The Nebraska symposium on motivation, vol. 48 (p. 77-143). Lincoln, NE : University of Nebraska Press.
- Stipek, D. (2010). *Motivation to learn : Integrating theory and practice*, Allyn and Bacon, 3^e édition, 301p.
- Tessier, D. (2006). *Le climat motivationnel en éducation physique et sportive : étude des antécédents des comportements contrôlants de l'enseignant et formation au soutien des besoins psychologiques des élèves*. Thèse, Université Joseph-Fourier, Grenoble 1, Sciences et Géographie.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance and persistence : The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.