

Problématique

Pendant les situations d'écriture, les élèves de 3^e année observés lèvent la main de manière spontanée et n'avancent pas leur travail. Ils demandent : « qu'est-ce que je dois écrire? », « combien de mots dois-je écrire? », « est-ce que ça compte? », « comment s'écrit ce mot », etc. Bref, les élèves ont des comportements qui témoignent de leur insécurité par rapport aux tâches d'écriture. Ensuite, ils essaient, mais ils se remettent rapidement à lever la main, les uns pour dire « j'ai fini », les autres pour dire « je ne suis pas capable ». Ils ne se sentent pas compétents pour effectuer le travail, mais ce sentiment de compétence est essentiel à la motivation intrinsèque (Deci et coll., 2011).

Question

Comment pouvons-nous intervenir afin de développer le sentiment de compétence en écriture chez nos élèves?

Cadre de référence

Théorie de l'autodétermination : Plus les besoins psychologiques fondamentaux seront comblés (autonomie, sentiment de compétence et sentiment d'appartenance), plus la motivation sera intrinsèque (autonome), c'est-à-dire qu'elle viendra de la personne elle-même. (Deci et coll., 2011).

Sentiment de compétence : Se sentir capable d'atteindre un objectif de manière efficace (Deci et Ryan, 2000).

Différenciation : En pédagogie, elle « est axée sur les élèves à qui nous enseignons, l'environnement dans lequel nous enseignons et la façon dont nous le faisons » (Tomlinson et McTighe, 2010, p.2). Il s'agit de prendre ces trois éléments en considération pour les situations d'enseignement-apprentissage.

Rétroaction : Donner des commentaires aux apprenants pour qu'ils puissent « savoir comment travailler en vue d'atteindre les objectifs pédagogiques et d'apprentissage » (McCallum, 2018, p. VII). Les bienfaits de la rétroaction résident dans « l'usage qu'en font les élèves et de l'importance qu'on parvient à lui donner » (McCallum, 2018, p.4).

Collaboration : Travailler en équipe de manière interdépendante (chaque élève apporte quelque chose d'essentiel) pour atteindre un but commun (Beaumont et coll., 2011).

Illustrations et analyse

1. **Évaluation** de la compétence en écriture de manière formative à quelques reprises en notant les forces et les défis de chaque élève et en leur donnant des commentaires écrits.

2. a) Activités en **sous-groupes de besoins** (équipes homogènes) grâce au co-enseignement, ce qui permet que les tâches soient plus adaptées à chaque élève. Ces activités se déroulent sous forme de jeux (ex. : image 1).

Il s'agit d'offrir des contextes d'apprentissage dans la zone proximale de développement, c'est-à-dire agir entre ce que l'élève est capable de faire seul et ce qu'il peut faire avec aide (Papalia et Feldman, 2014).

Ces 4 séances d'activités de différenciation ont permis aux élèves de **vivre des réussites** selon leur niveau, ce qui favorise le développement du sentiment de compétence (Deci et coll., 2011).



Image 1 : jeu de mémoire argumenté sur les GN.

2. b) À partir de leurs situations d'écriture corrigées, les élèves écrivent ce que l'on doit ajouter à leur **porte-clés d'autocorrection** en fonction des besoins (défis) et l'enseignante ajoute des cartons au porte-clés de chaque élève (ex. : image 2).

Les commentaires sur la copie de l'élève sont une **rétroaction de l'enseignant(e) à l'élève**, puis le choix des défis pour le porte-clés est une **rétroaction de l'élève à lui-même**.

L'élève est impliqué dans l'élaboration de son propre outil pour l'écriture (il a la chance de s'exprimer), ce qui développe une relation positive avec l'enseignant(e) et l'amène à **se sentir important dans la classe** (Gaudreau, 2017).



Image 2 : porte-clés d'autocorrection.

3. **Projet des contes virtuels d'hiver en équipes** : les élèves font un plan pour leur histoire, écrivent l'histoire, font un plan pour leurs illustrations, choisissent leurs costumes et leurs fonds pour l'écran vert, prennent leurs photos devant un drap vert (avec aide), puis aident l'adulte pour le montage sur *Movie Maker*.

3. a) Pour ce projet, les **équipes sont hétérogènes** (équilibrées), ce qui permet l'entraide par les pairs dans chaque équipe. Cela va répondre aux besoins de certains élèves tout en valorisant la réussite en unissant les forces de chacun (Gaudreau, 2017).

3. b) Rencontrer chaque équipe pendant que les élèves font du travail de la semaine de manière autonome en respectant leur rythme. Ils doivent cocher leur travail sur le TNI (image 3). Il y a des élèves rapides qui aident et corrigent.

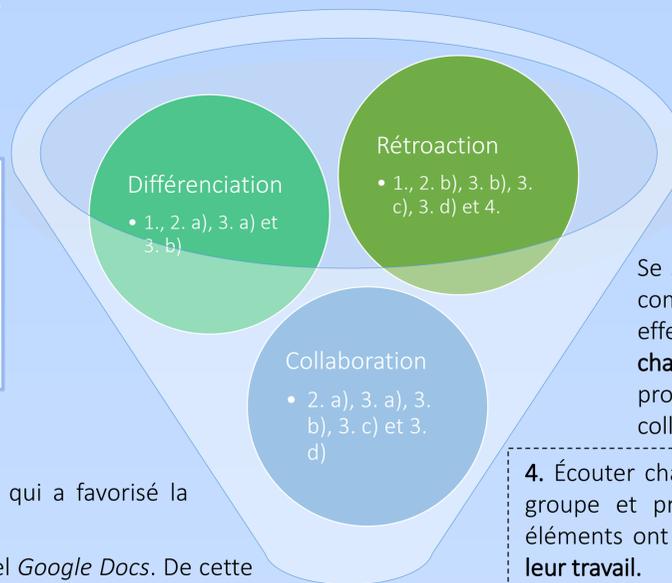
	ZZ	TT	TT	ZZ	ZZ	Mon	De	TT	ZZ	TT
	p 10-11	p 8 à 11	p 12-13	p 14-15	p 20-21	10h	11h	p 15 à 17	p 24-25	p 19 à 21
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										

Image 3 : suivi du travail de la semaine sur le TNI.

Il s'agit d'une **gestion des ressources** (Gaudreau, 2017) qui a favorisé la rétroaction pour le plan et l'avancement du projet

3. c) L'écriture se fait en équipe directement sur le logiciel *Google Docs*. De cette façon, l'enseignant(e) peut **donner des commentaires** en marge (image 4) pour enrichir le projet d'écriture. L'idée est de modéliser avec les élèves le principe du lecteur qui n'est pas dans leur tête : « je suis le lecteur, alors, je vais vous indiquer ce que vous devez préciser pour que je comprenne mieux votre texte ».

3. d) Après chaque période d'écriture, il y a un **retour sur le travail en équipe** afin d'améliorer la collaboration. Le but est de partager des stratégies de travail efficaces.



Exemple de **propos d'un élève** pour aider une équipe qui dit que c'est toujours la même personne qui fait tout le travail : « *Moi, je suis le meilleur pour écrire, donc c'est moi qui m'en occupe. Lui, c'est notre machine à idées et elle, c'est la pro pour savoir comment écrire les idées [comment formuler les phrases]* ». Il y a donc une forme de **rétroaction entre les élèves**, ce qui représente un apprentissage autonome (McCallum, 2018).

Se sentir utile au sein d'une équipe afin d'atteindre un objectif commun favorise le développement de l'estime de soi. « En effet, le travail collaboratif permettrait de **reconnaître l'apport de chacun** des membres ainsi que l'identité distinctive qui lui est propre » (Beaumont et al., 2011, p.9). En ce sens, la collaboration développe le sentiment de compétence.

4. Écouter chaque conte, faire un retour sur les apprentissages en grand groupe et présenter tous les contes aux parents. Ces trois derniers éléments ont permis aux élèves de **prendre conscience et d'être fiers de leur travail**.

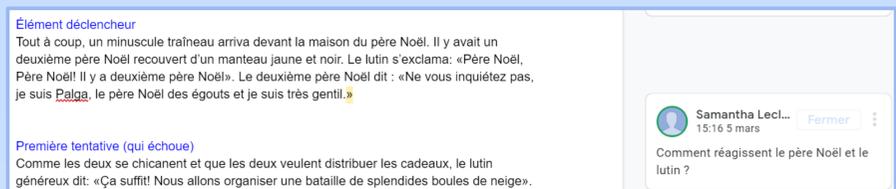


Image 4 : exemple de commentaires sur Google Docs.

Sentiment de compétence

Résultats et conclusion

Les résultats de ce projet sont qualitatifs, car on ne peut pas mesurer le sentiment de compétence. Lors de la dernière situation d'écriture individuelle (après ce projet), les élèves observés mobilisaient davantage les ressources mises à leur disposition. Le phénomène des mains levées a énormément diminué, même s'il n'a pas complètement disparu. Je pouvais davantage me concentrer sur les élèves en difficulté, car les autres étaient plus autonomes. Ce projet a constitué une expérience d'apprentissage positive qui favorisera le développement du sentiment de compétence des élèves. Finalement, pour soutenir le développement du sentiment de compétence, il faut que les attentes soient claires, que les tâches soient adaptées à chacun et qu'elles contiennent un défi surmontable, « donner des encouragements, trucs, conseils pour progresser », donner des rétroactions positives régulièrement et « aider à expliquer les succès/échecs en termes de causes internes, contrôlables et instables » (Deci et col., 2011, p.307). Évidemment, le sentiment de compétence se développe et se modifie tout au long de la vie, et non seulement dans un projet, mais **nous pouvons permettre à nos élèves de se sentir compétents dans notre classe**.

Bibliographie

Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2011). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire. [PDF]. Repéré à : https://crises.ulaval.ca/sites/default/files/guide_sec_nouvelle_version.pdf; Deci, E.L., Pelletier, L., Sarrazin, P.G. et Ryan, R.M. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. Dans *ResearchGate*. Repéré à <https://www.researchgate.net>; Deci, E. L. et Ryan, R.M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations : classic definitions and new directions. Dans *Academic Press*. Repéré à <http://www.idealibrary.com>; Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec; McCallum, D. (2018). *La rétroaction au cœur de la classe : pour favoriser les apprentissages, les habiletés sociales et le développement des élèves*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation; Papalia, D. E. et Feldman, R. D. (2014). *Psychologie du développement humain*. Québec, Canada : Chenelière Éducation; Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Québec, Canada : Chenelière Éducation.