

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

La formation CASIS-écriture pour favoriser l'apprentissage de nouvelles pratiques pédagogiques chez les étudiants du baccalauréat en enseignement au primaire afin de favoriser la motivation et la réussite scolaire en écriture des élèves

Chercheur principal

Frédéric Guay, Université Laval

Cochercheurs

Érick Falardeau, Université Laval

Pierre Valois, Université Laval

Partenaire du milieu impliqué dans la réalisation du projet :

La direction de programme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire,
La faculté des sciences de l'éducation,
L'Université Laval

Établissement gestionnaire de la subvention

Université Laval

Numéro du projet de recherche

2015-LC-187873

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture et la lecture - Concours mars 2014

Partenaires de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Problématique

Au Québec, la qualité du français écrit est préoccupante. Plusieurs élèves du 3^e cycle du primaire obtiennent de faibles résultats (entre 60 et 69 %) en ce qui a trait à la pertinence et à la suffisance des idées, à la cohérence du texte et au vocabulaire (MELS, 2012). Ces élèves risquent d'accumuler des retards dans leur apprentissage de l'écriture et de connaître des échecs en français écrit lorsqu'ils seront au secondaire (Desrosiers & Tétreault, 2012). Puisque la maîtrise de l'écriture est au cœur de l'apprentissage des élèves et constitue un élément-clé de leur réussite, il importe d'établir les facteurs qui les aident à mieux réussir dans cette matière.

Plusieurs recherches ont relevé que la motivation revêt un rôle important pour développer les compétences des élèves dans différentes matières (Pintrich, 2003). Toutefois, selon les résultats d'une enquête de l'Institut de la statistique du Québec, la motivation à écrire des élèves du primaire décroît entre la deuxième et la troisième année du primaire (Guay et Talbot, 2010), ce qui laisse présager qu'elle pourrait diminuer tout au long de leur cheminement au primaire. Selon certains chercheurs (Hattie, 2009; Niemic & Ryan, 2009), la qualité des pratiques pédagogiques s'avère le facteur le plus important pour atténuer cette diminution, voire même à la renverser.

Selon Guthrie et coll. (2004) et Guay et coll. (2016), cinq pratiques pédagogiques sont susceptibles d'amener les élèves à développer leur motivation. Ces pratiques sont la coopération, la mise en application d'activités signifiantes, le soutien à l'autonomie, l'implication et la structuration (lesquelles forment l'acronyme CASIS). Toutefois, à notre connaissance aucun cours dans les programmes d'études en enseignement au primaire n'aborde l'ensemble de ces cinq pratiques pédagogiques. Il semble donc important, sinon

essentiel, de mieux soutenir l'enseignement du français écrit par une formation qui favorise la mise en place de ces cinq pratiques chez les étudiants¹ au baccalauréat en enseignement au primaire.

Les étudiants en enseignement expliquent leur choix de carrière par leur désir d'aider les autres, le plaisir qu'ils auront à travailler avec des enfants et des adolescents et leur volonté de contribuer au développement de la société (Richardson & Watt, 2010). Bien que ces motivations semblent bien ancrées au début de leurs études universitaires, il semblerait que celles-ci changent rapidement lorsqu'ils entrent sur le marché du travail. Selon Day et coll. (2006), l'un des facteurs les plus susceptibles de démotiver les enseignants envers leur travail dans leurs premières années de carrière est le manque de motivation de leurs élèves à apprendre en contexte scolaire. À la lumière de ce résultat, se pourrait-il que d'enseigner aux étudiants certaines pratiques pédagogiques bénéfiques à la motivation de leurs élèves leur permette de préserver voire d'augmenter leur propre motivation envers leur travail (Richardson et Watt, 2010) ? Cette possibilité fait écho à des avis internationaux. Par exemple, l'OCDE a publié en 2005 un rapport qui conclut que d'améliorer la réussite scolaire des élèves dépend, dans une large mesure, de notre capacité comme société à former des enseignants compétents qui désireront faire carrière dans l'enseignement tout au long de leur vie.

La théorie de l'autodétermination (TA; Ryan & Deci, 2009) s'est avérée utile pour mieux cerner les liens entre les pratiques pédagogiques des enseignants et les ressources motivationnelles des élèves. Plus précisément, cette théorie et les recherches qui en découlent proposent que les cinq pratiques pédagogiques mentionnées ci-dessus favorisent le développement de ressources motivationnelles chez l'élève et lui permettent en retour

¹ Le masculin est utilisé afin d'alléger le texte et ce, sans aucune intention de discrimination.

de développer ses compétences, notamment en écriture. Nous expliquons plus en détail ces cinq pratiques ci-dessous.

La collaboration implique que les élèves partagent leurs connaissances et leurs idées avec leurs pairs tout en recevant des rétroactions de la part de leur enseignant. Des résultats indiquent que la collaboration réduit la compétition et la comparaison sociale entre les élèves et permet de développer les ressources motivationnelles (Guthrie et coll., 2000). Les activités signifiantes ou authentiques 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 coll., 2000). 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), et ce, en évitant l'utilisation de pratiques dites contrôlantes : les récompenses tangibles, la compétition et les buts imposés. Des études soulignent que le soutien à l'autonomie favorise la réussite scolaire de l'élève parce qu'une telle pratique permet à l'élève de développer ses ressources motivationnelles (Deci, Ryan, & Guay, 2013) et sa capacité d'autorégulation (Sierens et coll., 2009). L'implication envers l'apprentissage des élèves consiste à démontrer un engagement soutenu dans l'ensemble de ses pratiques tout en transmettant des attentes positives aux élèves en regard du développement de leurs compétences (Connell & Wellborn, 1991). La structuration renvoie à des pratiques pédagogiques et didactiques où l'enseignant fournit des rétroactions sur le travail des élèves et où il véhicule des attentes claires au sujet des comportements qu'ils doivent adopter pour favoriser leurs apprentissages en écriture. Il propose des activités de réécriture, autant pour l'orthographe que le contenu des textes, afin que ses élèves apprennent à voir leurs erreurs

comme des outils d'apprentissage (Falardeau et Grégoire, 2006). Dans l'exercice de la rétroaction, l'enseignant offre alors un niveau de défi adapté à tous les élèves.

En accord avec les postulats de la théorie de l'autodétermination, nous évaluons les trois ressources motivationnelles suivantes chez les élèves. Nous évaluons premièrement les perceptions de la compétence, qui renvoient aux cognitions de l'élève sur ses capacités à exécuter certaines actions. À cet égard, les résultats d'une étude réalisée auprès d'élèves du primaire soulignent que les élèves de 2e année qui se perçoivent compétents dans leurs matières scolaires voient leurs notes augmenter en 3e année (Guay, Marsh, & Boivin, 2003). Nous évaluons ensuite la motivation autodéterminée qui, elle, implique que l'élève s'engage dans une activité d'apprentissage par plaisir ou encore parce qu'il la valorise (Ryan & Deci, 2009). La motivation autodéterminée est donc un processus de régulation du comportement qui n'implique aucune pression, ni interne ni externe. À l'inverse la motivation contrôlée réfère à des comportements qui sont mobilisés dans le but d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition. Elle implique aussi l'émission de comportements dans un souci d'éviter des sentiments de honte ou de culpabilité (Ryan & Deci, 2009). 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, qui ont des stratégies d'apprentissage plus adaptées et qui sont plus enthousiastes envers des activités qui représentent un défi pour eux (Guay et coll., 2008). Enfin, nous portons notre attention sur les perceptions d'appartenance sociale. Celles-ci réfèrent au sentiment d'être accepté et valorisé par une personne significative (Deci & Ryan, 2002). Dans une recension exhaustive des écrits sur les facteurs les plus efficaces pour favoriser la réussite scolaire, Hattie (2009) souligne que la qualité de la relation entre l'élève et son enseignant se situe au 11e rang parmi 138 facteurs susceptibles d'affecter la réussite scolaire.

2. Objectifs poursuivis

Les objectifs du projet de recherche découlent du modèle conceptuel présenté à la Figure 1. Selon ce modèle, la formation CASIS dispensée aux étudiants stagiaires devrait favoriser l'utilisation des cinq pratiques pédagogiques en écriture. Ensuite, une utilisation plus fréquente et régulière de ces pratiques devrait faire augmenter les ressources motivationnelles de l'élève envers les tâches d'écriture qui, à leur tour, devraient permettre à l'élève de développer ses compétences en français écrit. Enfin, le développement de cette compétence devrait consolider chez les étudiants stagiaires leur sentiment d'efficacité à utiliser les cinq pratiques. Le premier objectif évalue si la formation CASIS augmente la fréquence d'utilisation des cinq pratiques pédagogiques chez des étudiants en stage final au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire. Le deuxième objectif évalue si cette formation augmente le degré de confiance des étudiants stagiaires à pouvoir utiliser les cinq pratiques pédagogiques dans le futur. Le troisième objectif vise à vérifier si une utilisation plus fréquente des cinq pratiques pédagogiques chez les étudiants en stage produit un effet sur les ressources motivationnelles des élèves auxquels ils auront enseigné au cours de leur stage final de trois mois.

3. Hypothèses de la recherche

La première hypothèse veut qu'à la fin de leur stage, les stagiaires qui ont bénéficié de la formation CASIS (groupe CASIS) utilisent dans une plus large mesure les pratiques enseignées que les stagiaires du groupe de contrôle, qui ne bénéficient de la formation qu'après que le protocole de recherche soit terminé. La deuxième hypothèse veut les stagiaires du groupe CASIS se sentent plus confiants à la fin de leur stage dans l'utilisation des pratiques pédagogiques enseignées que les stagiaires du groupe contrôle. La troisième hypothèse propose que les élèves en contact avec un étudiant stagiaire assigné au groupe

CASIS manifestent à la fin du stage de ce dernier une plus grande motivation autodéterminée, une meilleure perception de leur compétence en écriture ainsi qu'un sentiment d'appartenance sociale plus élevé envers leur stagiaire que les élèves dont le stagiaire n'a pas bénéficié de la formation CASIS. Par ailleurs, le niveau de réussite en écriture des élèves du groupe CASIS devrait être plus élevé que celui des élèves du groupe de contrôle. Enfin, une quatrième hypothèse propose que l'effet de la formation sur le développement des ressources motivationnelles des élèves devrait se traduire par une mobilisation des cinq pratiques pédagogiques telles qu'évaluées par notre grille d'observation.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE

1. Types d'auditoire auquel s'adresse cette recherche

Bien que CASIS-écriture s'inscrive dans une programmation de recherche bien structurée, cette formation se veut avant tout un moyen pour intervenir directement auprès des stagiaires et les soutenir dans l'acquisition de nouvelles pratiques pédagogiques. En ce sens, le ministère de l'Éducation, les directions de programme dans les universités, les commissions scolaires, les directions d'école, les enseignants et même les parents peuvent être interpellés par les résultats de cette recherche qui font la démonstration, en partie, de l'efficacité de la formation CASIS-écriture.

2. Signification des conclusions de cette recherche pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants

Avant d'aborder la signification des conclusions de cette recherche, il est important de présenter brièvement le programme de formation CASIS-écriture. Ce dernier est conçu à partir de programmes d'intervention en motivation (Ames, 1992; Guthrie et al., 2004;

Reeve et al., 2004) et de résultats récents de recherche (voir Ryan & Deci, 2009). De plus, sa conception s'appuie sur un corpus de recherches portant sur le développement professionnel des enseignants. Le programme CASIS comporte quatre unités de formation qui sont offertes à des groupes de quatre à dix stagiaires. La première unité explique aux stagiaires les fondements du cadre théorique. La deuxième unité met l'accent sur les pratiques pédagogiques susceptibles de favoriser les ressources motivationnelles des élèves. Dans cette unité, nous définissons les cinq pratiques pédagogiques. Dans ces deux unités de formation, des analyses de cas sont soumises aux stagiaires afin qu'ils comprennent bien les applications des concepts abordés. La troisième unité de formation a pour objet d'identifier les difficultés auxquelles les stagiaires sont confrontés lorsqu'ils utilisent les cinq pratiques pédagogiques et de soutenir leur mise en place, par des moyens s'inspirant des approches en codéveloppement professionnel (AQCP, 2018). Par exemple, des recherches montrent qu'il est parfois ardu de soutenir l'autonomie des élèves peu motivés ou lorsque le climat de travail est stressant (Pelletier et al., 2002). La quatrième unité a pour objet de sensibiliser les étudiants stagiaires au fait qu'ils sont en mesure de développer les compétences voulues pour appliquer les cinq pratiques pédagogiques. Chacune est illustrée par l'entremise de vidéos montrant un enseignant en exercice avec son groupe d'élèves. De plus, les stagiaires sont appelés à évaluer leurs propres pratiques pédagogiques en s'observant (chacun des stagiaires est filmé lors de leur enseignement d'une période d'écriture à leurs élèves). Chaque unité de formation dure environ quatre heures pour un total d'environ 16 heures de formation. Les résultats de notre recherche permettent de tirer les **trois** conclusions suivantes :

Conclusion 1 : Notre formation destinée aux stagiaires semble avoir produit des effets bénéfiques sur l'acquisition de trois des cinq pratiques pédagogiques. Plus précisément,

c'est le cas pour la coopération, les activités signifiantes et la structuration centrée sur les objectifs. Bien que la formation ne semble pas avoir eu d'effet direct sur la motivation des élèves, il semblerait que cet effet soit indirect. En effet, la motivation intrinsèque et la motivation contrôlée seraient plus élevées au temps 2, lorsque les stagiaires ont utilisé davantage d'activités signifiantes. La motivation contrôlée serait moindre lorsque les stagiaires ont utilisé davantage la coopération, mais plus élevée quand ils utilisent des objectifs structurés. Les trois pratiques pédagogiques sont donc associées de manière plus importante à une intensité motivationnelle qu'à une motivation de qualité. Enfin, il semblerait que notre programme de formation ait un effet direct assez important sur les notes en français écrit à la première étape. Bref, le programme de formation semble produire des effets sur la motivation des élèves, mais qui sont complexes à comprendre à cause de relations positives qu'il semble entretenir (indirectement) avec toutes les formes de motivation (autodéterminées et contrôlée).

Conclusion 2 : Certains stagiaires ont tendance à expliquer les difficultés que vivent leurs élèves par les caractéristiques personnelles et familiales de ces derniers. Autrement dit, une difficulté scolaire pourrait être expliquée par un manque de volonté, un comportement inadapté en classe ou un manque de suivi et d'encadrement à la maison. Les résultats de cette recherche suggèrent cependant que les pratiques pédagogiques qu'utilisent les enseignants peuvent faire une certaine différence pour soutenir la motivation autodéterminée et les perceptions de compétence des élèves. En utilisant davantage la coopération, les activités signifiantes et la structuration centrée sur les objectifs, les stagiaires créent un environnement de classe plus motivant qui permet aux élèves de mieux réussir. Bien évidemment, nous ne prétendons pas que ce programme de formation permet à des élèves ayant de sérieuses difficultés d'apprentissage en écriture de réussir aussi bien

qu'un élève doué pour cette matière. Toutefois, nous croyons qu'un tel programme de formation permet de créer un environnement qui soutient le développement du plein potentiel de chaque élève en écriture. Ces résultats rejoignent les conclusions d'autres recherches. Par exemple, selon Hattie (2009) les formations professionnelles destinées aux enseignants occupent le 19^e rang parmi 138 facteurs susceptibles de favoriser la réussite scolaire, alors que la taille de la classe occupe seulement le 106^e rang et le fait d'instaurer des activités parascolaires le 114^e rang. À la lumière de tels résultats, n'y aurait-il pas lieu que les politiques favorisent davantage le déploiement de ressources en faveur de ce type d'intervention?

Conclusion 3 : Les outils développés dans le cadre de ce projet peuvent être fort utiles pour aider les stagiaires et les enseignants en exercice à enrichir leurs pratiques pédagogiques. À titre d'exemple, les responsables de formation pratique pourraient utiliser la méthodologie du Q-sort développée dans cette recherche pour évaluer si les stagiaires utilisent ou pas les cinq pratiques CASIS lorsqu'ils enseignent l'écriture. La rétroaction qu'ils transmettraient ensuite aux stagiaires pourrait aider ces derniers à prendre conscience de leurs forces et faiblesses au plan pédagogique. Plus encore, quelques conseillers pédagogiques de la Commission scolaire de la Capitale utilisent déjà cet instrument pour évaluer quelques enseignants. En clair, le Q-sort permet de générer des discussions intéressantes entre les intervenants en ce qui a trait aux pratiques pédagogiques à privilégier en contexte scolaire. De plus, il semblerait qu'en observant leurs propres pratiques sur une bande vidéo, les stagiaires seraient mieux en mesure d'évaluer eux-mêmes la qualité de leurs pratiques pédagogiques, exercice qui pourrait les aider à développer en cours de formation les compétences pédagogiques recherchées chez les enseignants. Plusieurs stagiaires nous ont d'ailleurs témoigné que leurs perceptions de leurs

pratiques pédagogiques n'étaient pas toujours en congruence avec ce qu'ils pouvaient observer sur vidéo, ce qui générerait leur désir de modifier celles-ci. Bien que ce résultat puisse paraître anecdotique, il est lié avec ce que d'autres chercheurs ont observé (Desimone, 2009).

4. Limites

Nos résultats démontrent que la formation CASIS s'avère efficace pour favoriser chez les stagiaires une utilisation plus fréquente que de trois (coopération, activités signifiantes et structuration centrée sur les objectifs) des cinq pratiques pédagogiques visées par la formation. Par contre, les résultats démontrent que les élèves des stagiaires ayant reçu la formation CASIS ont davantage développé leur compétence en écriture que les élèves des stagiaires n'ayant pas reçu cette formation. Ce dernier résultat valide l'efficacité de la formation CASIS sans toutefois permettre d'identifier les facteurs motivationnels qui expliqueraient l'amélioration en écriture des élèves dont les stagiaires ont bénéficié de la formation CASIS. Nous nous proposons de mener des recherches futures s'intéressant au processus motivationnel par lequel cette amélioration s'est produite.

Par ailleurs, des questions importantes n'ont pu être abordées lors de ce projet : est-ce que des stagiaires ayant suivi la formation CASIS et ayant des caractéristiques particulières sont plus enclins que d'autres à utiliser les pratiques pédagogiques enseignées? Si oui, quelles sont ces caractéristiques? Une motivation plus élevée envers leurs études? À l'opposé, est-ce que certains stagiaires n'ont pas adhéré aux principes à la base de la formation CASIS en raison de certains irritants ou incompatibilités aux plans pratiques et théoriques? Dans un tel cas, une intervention supplémentaire devrait-elle être mise en place? Un accompagnement personnalisé ponctuel permettrait-il aux stagiaires éprouvant davantage de difficultés d'effectivement mettre en place les pratiques CASIS? Est-ce que

certains élèves dont les stagiaires ont participé à CASIS ont vu leur motivation demeurer stable (effet nul) ou décroître (effet iatrogène)? Si oui, qui sont ces élèves? Présentent-ils des caractéristiques qui diffèrent de celles des autres élèves? Enfin, est-ce que toutes les pratiques pédagogiques enseignées au cœur du programme de formation CASIS sont importantes pour mobiliser la motivation des élèves? Est-ce qu'une combinaison de pratiques pédagogiques est plus prometteuse qu'une autre?

De plus, le nombre limité de stagiaires et d'élèves qui ont participé à cette première recherche de même que certains aspects méthodologiques ne permettent pas de tirer des conclusions définitives. Pour valider davantage nos résultats, il serait donc important de reconduire l'étude auprès d'un échantillon plus vaste de stagiaires et d'élèves puisque nous devons nous assurer que les résultats obtenus ne sont pas attribuables aux seules caractéristiques de notre échantillon. En ce sens, cette suggestion s'inscrit dans la foulée d'autres travaux où la reproduction des résultats représente un enjeu fondamental pour l'implantation de programmes d'intervention (Brown & McPartland, 2005).

5. Les messages clés à formuler

Les étudiants en enseignement expliquent leur choix de carrière par leur désir d'aider les élèves, le plaisir qu'ils auront à travailler avec des enfants et des adolescents, ainsi que leur volonté de contribuer au développement de la société (Richardson & Watt, 2010). Bien que ces motivations semblent bien ancrées tout au début de leurs études universitaires, il semblerait que certains facteurs contextuels au métier d'enseignant les inciteraient à repenser à court terme leur choix de carrière. En effet, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2002 cité dans Karsenti & Collin, 2009) indique que 20 % des enseignants avec seulement une ou deux années d'expérience envisagent de quitter la profession (voir Makamurera & Balleux, 2013). Les coûts associés à ce départ

prématuré sont importants. Aux États-Unis, ils sont estimés à trois milliards de dollars américains (voir Karsenti & Collin, 2009). Les pertes se situent sur plusieurs tableaux, notamment sur celui des sommes consenties à la formation initiale, au recrutement et au développement professionnel. De tels chiffres n'existent pas pour le Québec, mais on peut toutefois estimer que les coûts des départs prématurés sont élevés. Comment peut-on expliquer un tel revirement de situation ? Bien que le salaire et le prestige associés à la carrière puissent être des éléments explicatifs (Richardson & Watt, 2010), il se peut que d'autres facteurs, notamment ceux reliés aux exigences du métier, soient plus importants pour expliquer ce phénomène. Selon Day et coll. (2006) l'un des facteurs les plus susceptibles de démotiver les enseignants envers leur travail dans leurs premières années de carrière est le manque motivation des élèves envers leurs apprentissages. À la lumière de ce résultat, se pourrait-il que d'enseigner aux étudiants en formation certaines pratiques pédagogiques qui pourraient motiver leurs élèves à faire les efforts nécessaires pour réussir à l'école permette de préserver voire d'augmenter la motivation des enseignants envers leur travail (Richardson et Watt, 2010) ? Notre recherche ne permet pas de répondre de manière définitive à cette question puisque les effets observés sur la motivation en écriture des élèves des stagiaires de même que sur les perceptions d'efficacité des stagiaires sont minimes. Toutefois, la formation CASIS a eu quelques effets bénéfiques sur l'utilisation des pratiques pédagogiques en classe. Lors de recherches futures, il serait également pertinent d'analyser plus finement les effets à long terme de notre formation sur l'utilisation des pratiques pédagogiques CASIS, et ce, tant pour les élèves que pour les stagiaires.

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

Nous avons recueilli nos données auprès de deux cohortes. La première cohorte (automne 2015) comporte 22 stagiaires, alors que la deuxième cohorte (automne 2016) en

comprend 13. Toutes les informations relatives au recrutement sont présentées à l'annexe 1. Les stagiaires de ces deux cohortes ont été affectés aléatoirement à la formation CASIS (n=25) ou au groupe de contrôle (n=10). Toutefois, 23 stagiaires du groupe CASIS et 9 du groupe contrôle sont retenus pour les analyses finales puisque 3 participants ont fourni des réponses incomplètes (voir Tableau 1). Les élèves des stagiaires sont au nombre de 631, dont 422 sont dans le groupe CASIS et 209 dans le groupe contrôle (voir Tableau 2). Les stagiaires ont rempli un questionnaire qui inclut des mesures de leurs perceptions de l'utilisation de récompenses ainsi que celles de leur efficacité personnelle à utiliser les 5 pratiques pédagogiques. Cette évaluation par questionnaire a eu lieu au début du stage et à la fin du stage. De plus, nous avons enregistré sur bande vidéo deux prestations données au tout début de leur stage (2 fois au cours de deux semaines) et à la fin de ce dernier (2 fois au cours de deux semaines) au cours desquelles ils enseignaient à leurs élèves les stratégies à utiliser pour développer leur compétence en écriture. À l'aide de notre grille, les vidéos ont par la suite été codifiées par deux juges en fonction de l'utilisation des cinq pratiques pédagogiques. Quant aux élèves, nous leur avons demandé de remplir des questionnaires qui évaluent leur motivation autodéterminée en écriture et celle contrôlée de même que leurs perceptions de compétence en écriture et la qualité de leur relation avec leur stagiaire. Eux aussi ont rempli ces questionnaires au début et à la fin du stage, soit à chaque captation vidéo. Enfin, l'enseignant associé a rempli, au temps 1, une grille d'évaluation du rendement en écriture. Les mesures utilisées dans cette recherche sont présentées à l'annexe 2.

PARTIE D - RÉSULTATS

Cette partie comporte trois sections : 1) la fidélité et la validité des mesures, 2) les différences sur le plan des pratiques pédagogiques et 3) le niveau d'efficacité personnelle

entre les stagiaires qui recevaient la formation CASIS et ceux assignés au groupe contrôle ainsi que 4) les différences entre les élèves assignés au groupe expérimental et ceux du groupe contrôle en regard de leur motivation en écriture, de leurs perceptions de compétence, d'appartenance sociale et de leur réussite en écriture, selon les résultats rapportés au bulletin scolaire. Enfin, 5) des analyses de régression sont menées pour vérifier si l'augmentation de l'utilisation des pratiques est associée au niveau et à la qualité de la motivation des élèves.

1-L'analyse de la fidélité et de la validité des mesures. En premier lieu, nous évaluons la fidélité des mesures administrées aux élèves. La mesure de motivation comportait trois sous-échelles. Les deux premières sous-échelles évaluaient les types de motivation autodéterminée, soit la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque par régulation identifiée. La troisième sous-échelle évaluait la motivation contrôlée. Les indices de fidélité obtenus aux deux temps de mesure sont présentés au Tableau 3. Ces indices montrent que les scores à ces sous-échelles sont assez fidèles (c.-à-d., supérieur à .70), sauf pour la motivation par régulation identifiée au Temps 2 et le concept de soi en écriture au Temps 1, où les coefficients alpha sont respectivement .69 et .68. Ces valeurs de fidélité se situent en dessous de la valeur minimale recommandée dans la littérature (0.70). Toutefois, le nombre d'items limité (3 items) pour mesurer chaque concept rend plus difficile l'obtention de coefficients alpha élevés.

La validité convergente et divergente des questionnaires administrés aux élèves a ensuite été évaluée par le biais d'une matrice multitraits-multiméthodes. Dans cette recherche, les traits multiples sont le concept de soi, les trois types de motivation et le sentiment d'appartenance et les méthodes multiples sont les deux moments de mesure. La validité convergente des instruments utilisés sera soutenue dans la mesure où un même

trait présentera une corrélation élevée avec le même trait mesuré à un autre moment (trait unique - méthode hétérogène), qu'à un trait non-correspondant mesuré à un autre moment (trait hétérogène - méthode hétérogène) ou à un même moment de mesure (trait hétérogène - méthode unique). Le patron de corrélations présenté au Tableau 4 appuie dans une large mesure la validité convergente et divergente de l'instrument si l'on compare les corrélations encadrées (trait unique - méthode hétérogène) à celle en gras (trait hétérogène - méthode unique) et en italiques (trait hétérogène - méthode hétérogène).

En deuxième lieu, nous avons évalué la fidélité interjuges de la mesure du Q-sort (voir l'Annexe 1 pour une description plus complète de cette mesure). La fidélité interjuges s'est avérée fort satisfaisante avec des corrélations intraclasses au-dessus de .80. Les coefficients de consistance interne (alpha), les moyennes, les écarts-types et le nombre d'énoncés par pratique pédagogique sont présentés au Tableau 5. Pour les 3 premières composantes du Q-Sort, les coefficients alpha de Cronbach se sont avérés très satisfaisants. Toutefois, pour les composantes subséquentes, l'alpha est très faible. Toutefois, il est reconnu que des biais importants peuvent survenir sur l'indice de l'alpha de Cronbach avec des petits échantillons. Aussi, nous avons évalué les corrélations entre les différentes dimensions du Q-Sort au Temps 1 et au Temps 2 pour évaluer la validité divergente et convergente de cet instrument. Les corrélations entre les pratiques sont présentées au Tableau 6. Toutefois, il est important de préciser que ces corrélations reposent sur les données d'un petit échantillon de stagiaires (n=32), ce qui nous amène à en présenter une interprétation nuancée. Premièrement, les corrélations en caractères gras nous indiquent que les cinq pratiques pédagogiques sont relativement distinctes. Les corrélations trait-unique, méthode-hétérogène vont dans le sens attendu, bien que certaines corrélations soient assez faibles et parfois négatives, par exemple la corrélation entre la mise en place d'activités significatives aux temps 1 et 2 étant

négative ($r = -.25$). En somme, les résultats ne permettent pas de tirer des conclusions définitives sur la validité de cet instrument étant donné la petite taille de l'échantillon. D'autres études réalisées auprès d'échantillons plus vastes sont donc nécessaires. Néanmoins, les résultats obtenus jusqu'à présent sont encourageants.

Troisièmement, nous avons évalué les propriétés de la mesure de perception d'efficacité personnelle à utiliser les 5 pratiques pédagogiques. Cette mesure s'est avérée fidèle (Tableau 7) ainsi que relativement valide (Tableau 8). Toutefois, cette mesure repose sur un nombre limité d'énoncés. De plus, les analyses réalisées reposent sur un petit échantillon, ce qui a pu augmenter l'erreur standard.

2- L'analyse des différences sur le plan des pratiques pédagogiques CASIS (hypothèse 1). Notre première hypothèse voulant qu'il existe des différences en faveur des étudiants stagiaires du groupe CASIS est partiellement soutenue. Plus précisément, une seule différence significative existe entre les stagiaires du groupe CASIS et ceux du groupe contrôle, et ce, en tenant compte de plusieurs covariables mesurées au temps 1 (c.-à-d., la mesure initiale de la variable dépendante, la motivation par régulation externe à enseigner, le sentiment de compétence comme stagiaire, le sentiment d'efficacité envers la gestion de la classe, le manque de respect de la part des élèves et l'utilisation de récompenses). Le choix de ces « covariables » repose sur des différences significatives à ces variables entre les groupes CASIS et contrôle au temps 1. Une fois ces variables contrôlées, les stagiaires du groupe CASIS ont utilisé dans une plus large mesure la coopération que ceux du groupe contrôle au temps 2 (voir Tableau 9 et Figure 3). La taille de cet effet est d'ailleurs appréciable ($d = .89$), car selon Cohen un d de 0.2 correspond à un effet faible, 0.5 à un effet moyen et 0.8 à un effet fort. Plus précisément, cela signifie que si on tire au hasard un stagiaire du groupe CASIS, ce dernier aura 74% de chance

d'avoir un score supérieur à un membre du groupe contrôle choisi au hasard (probabilité de supériorité ; ci-après nommée ps). Sur la base de cette grille d'analyse du d de Cohen, d'autres effets sont intéressants et toujours en faveur des stagiaires ayant reçu la formation, bien qu'ils soient non-significatifs: c'est le cas des activités signifiantes ($d = .32$, $ps = 58\%$) et de la structuration en lien avec les objectifs ($d = .49$, $ps = 64\%$). Pour la structuration en lien avec les rétroactions et l'autonomie/implication, les tailles des effets sont trop petites pour considérer que la formation a eu un effet. Le déploiement temporel des scores pour chacune des dimensions, et ce, pour chaque participant du groupe CASIS ou du groupe contrôle est présenté à la Figure 4. Dans une large mesure, ce déploiement corrobore les effets observés pour la coopération, les activités signifiantes et la structuration centrée sur les objectifs. Plus précisément, plus de participants ont vu leur score augmenter sur ces dimensions dans le groupe CASIS que pour les participants du groupe contrôle. Enfin, les stagiaires ayant bénéficié de la formation CASIS ont déclaré utiliser les récompenses dans une moindre mesure que les stagiaires du groupe contrôle, ce qui est en lien avec les principes véhiculés dans la formation. La taille d'effet est d'ailleurs assez forte, soit de $.96$ ($ps = 76\%$). Les stagiaires du groupe contrôle ont un score de 2.04 alors que ceux du groupe CASIS ont obtenu un score de 2.82 ($p=.03$; les coefficients alpha étaient de $.70$ au Temps 1 et $.74$ au Temps 2).

3- L'analyse des différences sur le plan des perceptions d'efficacité personnelle (hypothèse 2). Notre seconde hypothèse veut que les stagiaires qui ont bénéficié de la formation CASIS se sentent plus compétents à utiliser les 5 pratiques pédagogiques que ceux qui n'ont pas reçu la formation. Les résultats des analyses testant cette hypothèse sont présentés au Tableau 10 et à la Figure 5. Les covariables utilisées dans ces analyses sont les mêmes que celles utilisées dans les analyses précédentes.

L'ensemble des résultats obtenus sont non significatifs, suggérant donc qu'il n'existe pas de différence entre les groupes. Toutefois, deux tailles d'effets sont modérées ($d > .31$, $ps = 58\%$) pour le soutien à l'autonomie/implication et pour la structuration-objectif. Il semblerait que les stagiaires qui ont bénéficié de la formation CASIS se sentent plus compétents à utiliser ces pratiques comparativement à ceux qui n'ont pas reçu la formation.

4- L'analyse des différences sur le plan des ressources motivationnelles des élèves et leurs notes au bulletin (hypothèse 3). Notre troisième hypothèse veut qu'il existe des différences sur le plan de la motivation des élèves. Malheureusement, les analyses de la variance que nous avons réalisées en utilisant cinq covariables au temps 1 (la mesure initiale de la variable dépendante, l'année scolaire, ainsi que trois critères d'évaluation du rendement des élèves mesurés au Temps 1, soit la pertinence et la suffisance des idées, l'organisation appropriée du texte et la formulation adéquate du texte) soulignent peu de différences significatives entre les élèves des stagiaires du groupe CASIS et ceux des stagiaires du groupe contrôle (voir Tableau 11 et Figure 6). Une seule différence significative est toutefois ressortie : les élèves dont les stagiaires ont bénéficié de la formation CASIS rapportent une moins bonne qualité de relation avec ces derniers que ceux dont les stagiaires ont été assignés au groupe contrôle. Ce résultat est tout à fait inusité et fort difficile à interpréter. Quelques hypothèses sont possibles pour expliquer ce résultat. Dans leur volonté de bien appliquer les pratiques CASIS en classe, il se pourrait que les stagiaires aient montré des signes d'impatience aux élèves, affectant ainsi la qualité de la relation qu'ils ont avec ces derniers. Une fois cette période de mise en application passée, il est possible que les stagiaires aient développé une relation de meilleure qualité avec leurs élèves. Ces hypothèses, bien que plausibles, sont à vérifier dans de futures recherches.

En ce qui a trait aux types de motivation et aux perceptions de compétence, comment peut-on expliquer l'absence de différences significatives entre les groupes ? Se pourrait-il que la période ciblée pour obtenir un effet sur la motivation des élèves soit trop courte et probablement contaminée par les trois phases de prise en charge dans le stage ? Par exemple, au tout début du stage, la motivation en écriture des élèves peut être tributaire tant des pratiques pédagogiques de l'enseignant associé que celles mobilisées par le stagiaire. Le contexte du début de ce stage soulève ainsi certains questionnements, puisque l'enseignant et son stagiaire sont tous les deux appelés à donner des leçons d'écriture, alors que vers la fin, la motivation des élèves devrait surtout être dépendante des pratiques du stagiaire puisqu'il doit réaliser une prise en charge complète de 20 jours consécutifs. Il semble donc opérer un effet de contamination qu'il nous est impossible de contourner dans le cadre de nos analyses.

La note en écriture apparaissant au bulletin de la 1^{re} étape a également été analysée avec les mêmes covariables que dans les analyses précédentes, à l'exception de la mesure au prétest qui n'est pas disponible dans le cas présent. Les résultats démontrent que les élèves du groupe contrôle ont obtenu de moins bonnes notes que ceux du groupe CASIS. La taille d'effet est moyenne, soit de .45 ($p_s = 64\%$). Les stagiaires du groupe contrôle ont un score de 78.38 en français écrit alors que ceux du groupe contrôle ont 75.09 ($p = .0158$; voir Tableau 12).

5-Prédiction des scores de motivation à partir des pratiques pédagogiques des enseignants (hypothèse 4). Les résultats de cette analyse apparaissent au Tableau 13. Ils montrent que la motivation intrinsèque et la motivation contrôlée seraient plus élevées au temps 2, lorsque les stagiaires ont utilisé davantage d'activités significatives au temps 2 qu'au temps 1. La motivation contrôlée serait moindre lorsque les stagiaires ont

utilisé davantage la coopération au temps 2 qu'au temps 1, mais plus élevée quand ils utilisent des objectifs structurés. Ces résultats témoignent en partie du rôle que peut jouer la motivation (peu importe la forme) pour expliquer l'effet du programme et des pratiques pédagogiques sur la réussite en écriture.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

Nous avons identifié quelques limites inhérentes à cette recherche dans les sections précédentes. Il serait important de répondre aux questions de recherche soulevées dans cette section. Sans reprendre dans le détail les limites exposées, il nous apparaît important, voire fondamental, de reproduire les effets obtenus auprès d'une population plus variée d'élèves du primaire dont l'échantillon comprendrait un minimum de 100 stagiaires et de plus 2000 élèves évalués. Cet échantillon pourrait comprendre des élèves de la 1^{ère} à 6^e année fréquentant des écoles issues de quartiers de différents niveaux socioéconomiques. Nous pourrions alors vérifier si les résultats que nous avons obtenus sont similaires auprès d'élèves dont le milieu socioéconomique est faible ou élevé. Aussi, il serait possible avec un tel échantillon de vérifier si les effets observés sont les mêmes pour les filles et les garçons, en fonction du niveau initial de motivation des participants. Enfin, il serait fort intéressant d'évaluer si la formation CASIS produit des effets positifs sur le degré d'attention des élèves en classe et sur leur comportement. En effet, il se peut fort bien que les élèves dont les stagiaires ont participé à l'étude CASIS soient non seulement plus motivés et réussissent mieux en écriture, mais soient également plus attentifs et dérangent moins en classe.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self Process and Development: The Minnesota Symposia on Child Development* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. In D. McInerney, H. Marsh, R. Craven, & F. Guay (Eds.), *Theory driving research: New wave perspectives on self processes and human development* (pp. 109-133). Charlotte, NC: Information Age 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.
- Falardeau, É., & Grégoire, C. (2006). Étude des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 9(1), 31-50.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of selfdetermination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 233.
- Guay, F., Valois, P., Falardeau, E., & Lessard, V. (2016). Examining the Effects of a Professional Development Program on Teachers' Pedagogical Practices and Students' Motivational Resources and Achievement in Written French. *Learning and Individual Differences*, 45(1), 291-298. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.014>
- Guay, F. et Talbot, D. (2010). La motivation en première et deuxième année du primaire : une analyse en fonction du genre et du statut socioéconomique, In Hélène Desrosiers et Claudine Giguère, *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 8 ans*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 5, fascicule 3.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92, 331-341.

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scafiddi, N. T., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology, 96*, 403.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. NY: Routledge.
- Karsenti & Collin, 2009. Éditorial. L'autre décrochage scolaire. *Formation et profession, 16*(1), 2-6.
- 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.
- Makamurera, J. & Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation, *Recherche et formation, 74*, 57-70.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 133-144.
- Association québécoise du codéveloppement professionnel (2018). Le groupe de codéveloppement professionnel : ce qu'il est et comment cela peut m'aider. Repéré à <http://www.aqcp.org/a-propos-du-codeveloppement-professionnel/qu-est-ce-que-c-est->
- Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002) Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94*, 186-196.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*, 667-686.
- 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.
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. *Advances in Motivation and Achievement, 16*, 139-173.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2009). Promoting self-determined school engagement. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171-195). New York: Routledge.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 79*(1), 57-68.

ANNEXE 1

Nombres stagiaires de	En 2015	En 2016
Planifiant leur stage IV à l'Université Laval	146-78 stagiaires en région ou au préscolaire= 68	131-80 stagiaires en région ou au préscolaire= 51
Volontaires à participer à l'étude	44	40+1= 41
Retenus pour l'étude après attribution d'une classe	44-7 stagiaires au préscolaire= 37	41-26 abandons=15
Au début et en cours de stage	37-16 abandons= 21	15
Vers la fin du stage	21 stagiaires-2 abandons= 19	15

Au printemps 2015, le recrutement a été amorcé lors de la rencontre d'informations sur le stage IV des étudiants au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire de l'université Laval. Les étudiants réalisant leur stage à l'automne 2015 ont été invités à participer au projet de recherche par une courte communication rédigée par le chercheur principal. Celui-ci a explicité les objectifs de la recherche, son déroulement, ainsi que les retombées attendues. À cette étape, sur les 146 étudiants planifiant leur stage à l'automne 2015, 44 d'entre eux avaient démontré un intérêt envers l'étude. Étant donné que certains n'étaient pas encore avisés du milieu où ils réaliseraient leur stage (lieu physique, enseignant-associé et niveau d'enseignement) au moment de cette rencontre, 7 d'entre eux ont dû être retirés de l'étude après leur attribution à une classe au préscolaire ou en région, où il était difficile de réaliser le protocole de recherche. Ainsi, les 37 stagiaires restants ont fait l'objet d'une distribution aléatoire au groupe CASIS ou au groupe contrôle (E=18 et C=19). Au début et en cours de stage, plusieurs stagiaires ont préféré se retirer de l'étude pour différentes raisons. 7 abandons ont été justifiés par des difficultés éprouvées

à mobiliser les ressources nécessaires à la participation au projet, 6 abandons causés par une pression ressentie et induite par les enseignants associés, 1 abandon lié à la grève des enseignants du primaire et 2 abandons sont survenus sans que l'on sache pourquoi. Par conséquent, 21 stagiaires (E=13 et C=6) ont poursuivi le protocole de recherche, bien que 2 stagiaires aient abandonné vers la fin du stage, pour cause de fatigue liée à la surcharge de travail.

Au printemps 2016, une même rencontre d'information sur les stages était prévue, durant laquelle le chercheur principal a invité les étudiants à participer au projet de recherche se déroulant à l'automne 2016. Des 131 étudiants qui planifiaient réaliser leur stage à l'automne 2016, 40 avaient démontré un intérêt envers l'étude, formant ainsi la deuxième cohorte de stagiaires pour ce projet. Une rencontre d'information a été organisée pour eux dans la semaine suivante, afin de bien les préparer au déroulement du protocole. Également, un courriel de recrutement, acheminé par la direction du programme, visait à la fois à joindre les étudiants qui étaient absents lors de la rencontre et à informer ceux qui étaient présents de l'ajout d'une compensation financière d'un montant total de 160\$ par participant. Une invitation à consulter le site web créé au nom de la formation CASIS figurait également dans le courriel et fournissait des informations sur le projet. De plus, afin de recruter davantage d'étudiants, l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Université du Québec à Rimouski campus Lévis ont été contactées, afin de solliciter leur partenariat pour le recrutement des étudiants de leur programme d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Ces dernières ont refusé de diffuser un courriel visant à recruter leurs étudiants, car plusieurs projets de recherche impliquaient déjà le recrutement des étudiants de cette cohorte. Or, la direction de programme de l'Université du Québec à Trois-Rivières a accepté de nous laisser présenter le projet à leurs étudiants du campus de

Drummondville tout au début de septembre 2016. Un seul étudiant a démontré de l'intérêt à s'engager dans la recherche, alors que 4 étudiants de l'Université Laval avaient préféré abandonner. Après avoir été attribués à une classe, les 37 étudiants restants ont été affectés aléatoirement aux deux groupes (E=18 et C=19). D'autres abandons s'en sont suivis, juste avant que ne débute la collecte de données. Dix étudiants ont indiqué avoir peur de la surcharge et/ou être moins motivés à participer à la suite de discussion avec leur enseignant associé, 3 ont spécifié réaliser leur stage en région éloignée et 9 abandons ont été signalés pour des raisons inconnues. Ainsi, 15 stagiaires (E=10 et C=5) ont commencé et complété le protocole de recherche, puisqu'aucun étudiant n'a manifesté son désir de se retirer du projet une fois la collecte de donnée entamée. Force est de constater que les mesures de recrutement supplémentaire, incluant la compensation financière offerte, n'ont pas généré le succès espéré. Cependant, une fois l'étude débutée, aucun participant n'a abandonné le protocole, ce qui laisse croire que la compensation a permis la rétention des participants au cours du protocole.

ANNEXE 2

Nous avons utilisé 126 bandes vidéo de 45 minutes dans notre recherche afin d'évaluer un éventail de pratiques pédagogiques qui n'auraient pu survenir si nous avions filmé le stagiaire une seule fois. De plus, un stagiaire aurait pu, s'il avait été filmé une seule fois, faire montre de désirabilité sociale et utiliser des pratiques pédagogiques différentes de celles qu'il utilise habituellement. En le filmant à plusieurs reprises nous souhaitons atténuer un tel biais. La bande vidéo a été codée par deux experts à l'aide d'une grille d'évaluation de type Q-sort que nous avons développée et dont la validité et la fidélité sont adéquates. La mesure de type Q-sort développée pour cette recherche comportait une série de 23 énoncés évaluant les cinq pratiques pédagogiques : 4 énoncés pour les activités significatives, 4 énoncés pour la coopération, 9 énoncés pour le soutien à l'autonomie et l'implication, 3 énoncés pour la structuration liée aux objectifs et 3 énoncés pour la structuration liée à la rétroaction. Chaque juge est appelé dans un premier temps à visionner une bande vidéo d'une leçon d'écriture. Une fois celle-ci visionnée, le juge doit classer chacun des 23 énoncés dans l'une des cinq piles suivantes : 1) ne caractérise **pas du tout** le stagiaire, 2) ne caractérise **pas vraiment** le stagiaire, 3) caractérise **moyennement** le stagiaire, 4) caractérise **assez** le stagiaire, et 5) caractérise **vraiment** le stagiaire. Il est important de préciser que dans le cadre de cette étude, les dimensions soutien à l'autonomie et implication ont été regroupées dans un seul et même facteur, alors que la dimension structure a été scindée en deux : l'une porte sur les objectifs alors que l'autre porte sur les rétroactions.

Les ressources motivationnelles des élèves ont été évaluées par l'entremise de trois questionnaires. Le premier, développé par Bégin et Guay (2010), évalue la motivation autodéterminée et la motivation contrôlée envers l'écriture (neuf énoncés). La structure

factorielle, la validité et la fidélité de cet instrument se sont avérées satisfaisantes auprès d'élèves du primaire. Le second est constitué de la version française réduite du Academic Self-Description Questionnaire (Marsh, 1990; version française de Guay et al., 2010). Ce dernier évalue les perceptions de compétence envers l'écriture (quatre énoncés). Le troisième (Senécal et al., 1992) mesure les perceptions d'appartenance sociale des élèves envers leur enseignant (trois énoncés).

Les stagiaires ont rempli divers questionnaires qui évaluent leurs perceptions de compétence, leur motivation envers leur travail, les perceptions qu'ils ont du comportement de leurs élèves et l'utilisation de récompenses. Ces questionnaires ont été développés par d'autres chercheurs et sont réputés valides et fidèles. Ils ont surtout été utilisés pour vérifier s'il existe des différences entre le groupe CASIS et le groupe contrôle. Lorsque des différences significatives existaient entre les groupes sur le plan de ces questionnaires au temps 1, les scores ont été utilisés comme covariables dans les analyses subséquentes.

L'enseignant associé a été invité à évaluer le rendement scolaire en écriture de chacun des élèves participants en fonction des critères suivants : 1) Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire; 2) Organisation appropriée du texte; 3) Formulation adéquate; 4) Qualité de la présentation des textes; 5) Respect des contraintes de la langue; 6) Efficacité des stratégies de rédaction utilisées. L'enseignant devait indiquer, ensuite, dans quelle mesure chacun des élèves satisfait à ces critères en utilisant l'échelle suivante : 1) L'élève ne satisfait pas du tout aux attentes; 2) L'élève ne satisfait pas aux attentes; 3) L'élève satisfait aux attentes; 4) L'élève dépasse les attentes.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Caractéristiques socioprofessionnelles des stagiaires participants.	29
Tableau 2. Caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves.....	30
Tableau 3. Indices de fidélité, moyennes et écarts-types des sous-échelles utilisées avec les élèves.	31
Tableau 4. Matrice de corrélations multitraits-multiméthodes des sous-échelles utilisées avec les élèves.	32
Tableau 5. Indices de fidélité, moyennes et écarts-types des sous-échelles des pratiques pédagogiques observées chez les stagiaires (Q-sort).....	33
Tableau 6. Matrice de corrélations multitraits-multiméthodes pour les pratiques pédagogiques observées chez les stagiaires (Q-sort).....	34
Tableau 7. Indices de fidélité, moyennes et écarts-types des perceptions d'efficacité personnelle des pratiques CASIS.	35
Tableau 8. Matrice de corrélations multitraits-multiméthodes pour les perceptions d'efficacité personnelle des pratiques CASIS.	36
Tableau 9. Moyennes ajustées (ANCOVA) des pratiques pédagogiques observées chez le stagiaire par groupe (Q-sort).	37
Tableau 10. Moyennes ajustées (ANCOVA) des perceptions d'efficacité personnelle pour les pratiques CASIS par groupe.	38
Tableau 11. Moyennes ajustées (ANCOVA) des sous-échelles utilisées avec les élèves par groupe.	39
Tableau 12. Moyenne ajustée (ANCOVA) du résultat des élèves en écriture à la première étape, par groupe.	40
Tableau 13. Régressions des sous-échelles utilisées avec les élèves au Temps 2, par les différences du Temps 1 au Temps 2 des pratiques CASIS observées (Q-sort; n=481). ...	41

Tableau 1. Caractéristiques socioprofessionnelles des stagiaires participants.

	Groupe CASIS			Groupe contrôle		
	n	%		n	%	
<u>Genre</u>						
Femme	22	95.7		7	77.8	
Homme	1	4.4		2	22.2	
	23	100		9	100	
<u>Niveau d'enseignement</u>						
	n	%		n	%	
1	4	17.4		2	22.2	
2	3	13.0		2	22.2	
3	5	21.7		2	22.2	
4	3	13.0		2	22.2	
5	3	13.0		1	11.1	
6	2	8.7				
Multi-niveaux	3	13.0				
	23	100		9	100	
	n	Moy.	É-T	n	Moy.	É-T
Âge	23	24.22	2.91	9	23.89	2.80
Moyenne au baccalauréat	17	3.27	.39	6	3.04	.52

Tableau 2. Caractéristiques sociodémographiques et scolaires des élèves.

	Groupe CASIS		Groupe contrôle			
	n	%	n	%		
<u>Genre</u>						
Garçon	206	51,4	106	53,0		
Fille	195	48,6	94	47,0		
d.m.	21	-	9	-		
	422	100	209	100		
<u>Niveau scolaire</u>	n	%	n	%		
1	99	23.5	42	20.1		
2	65	15.4	47	22.5		
3	74	17.6	30	14.4		
4	75	17.8	27	12.9		
5	49	11.6	54	25.8		
6	59	14.0	9	4.3		
d.m.	1	-				
	422	100	209	100		
<u>Scolarité de la mère</u>	n	%	n	%		
Sec. non compl.	13	6.1	7	6.3		
Sec. compl.	26	12.2	12	10.8		
Coll. compl.	71	33.2	41	36.9		
Univ. 1 ^{er} cycle compl.	62	29.0	37	33.3		
Univ. 2 ^e 3 ^e cycle	42	19.6	14	12.6		
d.m.	208	-	98	-		
	422	100	209	100		
<u>Revenu familial</u>	n	%	n	%		
Moins de 40 000\$	37	11.5	15	11.6		
40 000 – 69 999\$	46	19.6	23	17.8		
70 000\$ et plus	162	68.9	91	70.5		
d.m.	187	-	80	-		
	422	100	209	100		
<u>Langue parlée à la maison</u>	n	%	n	%		
Français	217	95.2	122	97.6		
Autre	11	4.8	3	2.4		
d.m.	194	-	84	-		
	422	100	209	100		
<u>Vit avec les deux parents biologiques</u>	n	%	n	%		
Oui	189	80.8	107	83.6		
Non	45	19.2	21	16.4		
d.m.	188	-	81	-		
	422	100	209	100		
<u>Rendement en écriture</u>	n	moy.	é-t	n	moy.	é-t
Idée	259	10.42	2.38	131	10.96	2.44
Organisation	236	10.15	2.30	131	10.69	2.26
Formulation	259	9.92	2.40	131	10.40	2.42
Calligraphie	277	10.91	2.65	154	10.86	2.53
Orthographe	277	9.94	2.69	131	9.63	3.45
Stratégie	259	10.41	2.31	131	10.10	2.83

Tableau 3. Indices de fidélité, moyennes et écarts-types des sous-échelles utilisées avec les élèves.

Nom de la variable	α		T1		T2	
	T1	T2	Moy.	É-T	Moy.	É-T
Motivation intrinsèque	.83	.85	3.25	.77	3.22	.85
Motivation par régulation identifiée	.71	.69	3.29	.69	3.26	.71
Motivation contrôlée	.83	.80	2.53	1.06	2.34	1.05
Sentiment d'appartenance envers l'enseignant	.75	.84	3.42	.67	3.27	.84
Concept de soi en écriture	.68	.72	3.41	.57	3.42	.62

Tableau 4. Matrice de corrélations multitraits-multiméthodes des sous-échelles utilisées avec les élèves.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Temps 1										
1. MI	-									
2. Iden	.58	-								
3. Cont	.34	.54	-							
4. Rel	.52	.51	.43	-						
5. CSE	.53	.33	.23	.36	-					
Temps 2										
6. MI	.52	.38	.19	.32	.27	-				
7. Iden	.36	.62	.39	.39	.21	.51	-			
8. Cont	.21	.43	.78	.32	.08	.26	.49	-		
9. Rel	.33	.39	.41	.60	.18	.44	.45	.41	-	
10. CSE	.28	.17	.08	.19	.43	.48	.31	.13	.23	-

Note : MI = Motivation intrinsèque ; Iden = Régulation identifiée ; Cont = Régulation contrôlée ; Rel = Sentiment d'appartenance envers l'enseignant ; CSE = Concept de soi en écriture.

Tableau 5. Indices de fidélité, moyennes et écarts-types des sous-échelles des pratiques pédagogiques observées chez les stagiaires (Q-sort).

Nom de la variable	Nb. énoncés retenus	α		T1		T2	
		T1	T2	Moy.	É-T	Moy.	É-T
Coopération	4	.79	.81	1.25	.42	1.73	.68
Activités signifiantes	4	.81	.84	2.48	.75	3.08	.80
Autonomie-implication	9	.91	.91	4.06	.42	4.01	.46
Structuration objectifs	3	-.04	.27	4.13	.25	4.10	.37
Structuration feedback	3	-.05	.27	3.49	.37	3.45	.42
Total des énoncés	23						

Tableau 6. Matrice de corrélations multitraits-multiméthodes pour les pratiques pédagogiques observées chez les stagiaires (Q-sort).

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Temps 1										
1. Coopération	--									
2. Activités significiantes	.17	--								
3. Autonomie-implication	-.05	.28	--							
4. Structuration objectifs	-.01	.20	.09	--						
5. Structuration feedback	-.13	.13	.27	.08	--					
Temps 2										
6. Coopération	.47	<i>.10</i>	<i>.14</i>	<i>.19</i>	<i>.13</i>	--				
7. Activités significiantes	<i>.18</i>	-.25	<i>.11</i>	<i>.01</i>	<i>.09</i>	.35	--			
8. Autonomie-implication	<i>.07</i>	<i>.29</i>	.71	<i>.25</i>	<i>.48</i>	.06	.29	--		
9. Structuration objectifs	<i>-.07</i>	<i>-.09</i>	<i>.14</i>	.11	<i>.28</i>	.32	.23	.08	--	
10. Structuration feedback	<i>.26</i>	<i>-.00</i>	<i>.06</i>	<i>.29</i>	.33	-.03	.45	.46	-.09	--

Tableau 7. Indices de fidélité, moyennes et écarts-types des perceptions d'efficacité personnelle des pratiques CASIS.

Nom de la variable	Nb. énoncés retenus	α		T1		T2	
		T1	T2	Moy.	É-T	Moy.	É-T
Coopération	2	.91	.84	3.29	1.10	4.43	1.14
Activités signifiantes	2	.75	.61	5.11	1.07	5.50	.83
Autonomie-implication	5	.82	.69	4.92	.99	5.55	.72
Structuration objectifs	2	.67	.76	4.53	1.01	4.93	1.12
Structuration feedback	3	.59	.75	5.23	.79	5.86	.84

Tableau 8. Matrice de corrélations multitraits-multiméthodes pour les perceptions d'efficacité personnelle des pratiques CASIS.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Temps 1										
1. Coopération	--									
2. Activités significantes	.19	--								
3. Autonomie-implication	.22	.52	--							
4. Structuration objectifs	.54	.37	.63	--						
5. Structuration feedback	.51	.20	.62	.58	--					
Temps 2										
6. Coopération	.30	-.25	-.18	.18	.14	--				
7. Activités significantes	.13	.13	.16	.24	.23	.50	--			
8. Autonomie-implication	.26	.16	.22	.34	.42	.54	.60	--		
9. Structuration objectifs	.39	.12	.24	.49	.49	.46	.65	.71	--	
10. Structuration feedback	.05	.11	-.07	.08	.18	.24	.36	.53	.60	--

Tableau 9. Moyennes ajustées (ANCOVA) des pratiques pédagogiques observées chez le stagiaire par groupe (Q-sort).

	n	Moyenne ajustée	IC 95 %	F	Degrés de liberté	p	d de Cohen
Coopération							
Gr. CASIS	23	1.90	1.63-2.18	4.79	1,24	.0386	.89
Gr. Contrôle	9	1.28	.81-1.76				
Activité signifiante							
Gr. CASIS	23	3.16	2.79-3.53	.61	1,24	.4427	.32
Gr. Contrôle	9	2.87	2.25-3.50				
Autonomie implication							
Gr. CASIS	23	4.04	3.90-4.18	.49	1,24	.4910	.28
Gr. Contrôle	9	3.94	3.70-4.18				
Structuration objectifs							
Gr. CASIS	23	4.16	3.99-4.34	1.46	1,24	.2393	.49
Gr. Contrôle	9	3.95	3.65-4.25				
Structuration feedback							
Gr. CASIS	23	3.42	3.22-3.61	.37	1,24	.5476	.25
Gr. Contrôle	9	3.54	3.20-3.89				

IC 95% : Intervalles de confiance à 95%

Tableau 10. Moyennes ajustées (ANCOVA) des perceptions d'efficacité personnelle pour les pratiques CASIS par groupe.

	n	Moyenne ajustée	IC 95 %	F	Degrés de liberté	p	d de Cohen
Coopération							
Gr. CASIS	21	4.35	3.78-4.91	.22	1,22	.6453	.19
Gr. Contrôle	9	4.63	3.66-5.60				
Activité signifiante							
Gr. CASIS	21	5.56	5.20-5.92	.35	1,22	.5618	.24
Gr. Contrôle	9	5.36	4.78-5.93				
Autonomie implication							
Gr. CASIS	21	5.64	5.37-5.92	1.30	1,22	.2673	.47
Gr. Contrôle	9	5.34	4.89-5.79				
Structuration objectifs							
Gr. CASIS	21	5.03	4.62-5.43	.58	1,22	.4538	.31
Gr. Contrôle	9	4.72	4.06-5.38				
Structuration feedback							
Gr. CASIS	21	5.79	5.38-6.20	.29	1,22	.5948	.22
Gr. Contrôle	9	6.00	5.34-6.67				

IC 95% : Intervalles de confiance à 95%

Tableau 11. Moyennes ajustées (ANCOVA) des sous-échelles utilisées avec les élèves par groupe.

	n	Moyenne ajustée	IC 95%	Degrés de liberté	p	d de Cohen
Motivation intrinsèque						
Gr. CASIS	421	3.18	3.11-3.25	1,623	.2304	.11
Gr. Contrôle	209	3.26	3.14-3.39			
Motivation par régulation identifiée						
Gr. CASIS	421	3.30	3.24-3.36	1,623	.1352	.14
Gr. Contrôle	209	3.22	3.13-3.30			
Motivation contrôlée						
Gr. CASIS	421	2.39	2.32-2.45	1,623	.2950	.10
Gr. Contrôle	209	2.32	2.21-2.43			
Concept de soi en écriture						
Gr. CASIS	421	3.40	3.34-3.46	1,623	.2469	.09
Gr. Contrôle	209	3.46	3.37-3.55			
Sentiment d'appartenance envers l'enseignant						
Gr. CASIS	421	3.24	3.17-3.31	1,623	.0177	.22
Gr. Contrôle	209	3.39	3.29-3.49			

IC 95% : Intervalles de confiance à 95%

Les données manquantes ont été remplacées par imputations multiples et le F pour les résultats agrégés n'a pu être obtenu

Tableau 12. Moyenne ajustée (ANCOVA) du résultat des élèves en écriture à la première étape, par groupe.

	n	Moyenne ajustée	IC 95 %	F	Degrés de liberté	p	d de Cohen
Résultat en écriture, 1 ^{re} étape							
Gr. CASIS	123	78.38	77.09-79.67	5.95	1,157	.0158	.45
Gr. Contrôle	40	75.09	72.80-77.38				

IC 95% : Intervalles de confiance à 95%

Tableau 13. Régressions des sous-échelles utilisées avec les élèves au Temps 2, par les différences du Temps 1 au Temps 2 des pratiques CASIS observées (Q-sort; n=481).

	T1	Δ Coopér.	Δ Activité signifiante	Δ Struct. objectifs	R ²
Motivation intrinsèque					
Beta	.52	-.04	.07	-.02	.29
<i>P</i>	<.0001	.3568	.0537	.6640	
Motivation par régulation identifiée					
Beta	.63	-.03	.05	.01	.40
<i>P</i>	<.0001	.3539	.1505	.7496	
Motivation contrôlée					
Beta	.78	-.06	.10	.05	.65
<i>P</i>	<.0001	.0236	.0002	.0611	
Concept de soi en écriture					
Beta	.44	.04	.00	.01	.20
<i>P</i>	<.0001	.3766	.9658	.8036	
Sentiment d'appartenance envers l'enseignant					
Beta	.59	.07	-.01	-.05	.36
<i>P</i>	<.0001	.0796	.7137	.2084	

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modèle conceptuel qui guide la recherche	43
Figure 2. Représentation schématique du devis de la recherche	44
Figure 3. Effets du groupe sur les pratiques pédagogiques CASIS observées au post-test (Q-sort; ANCOVA moyennes ajustées)	45
Figure 4. Déploiements temporels pour les pratiques pédagogiques CASIS (Q-sort) observées au Temps 1 et au Temps 2 pour le groupe CASIS et le groupe contrôle.	46
Figure 5. Effets du groupe sur les perceptions d'efficacité personnelle pour les pratiques CASIS mesurées au post-test (ANCOVA moyennes ajustées).	51
Figure 6. Effets du groupe sur le concept de soi en écriture, la motivation de l'élève et sa relation avec le stagiaire au post-test (ANCOVA moyennes ajustées)	52

Figure 1. Modèle conceptuel qui guide la recherche

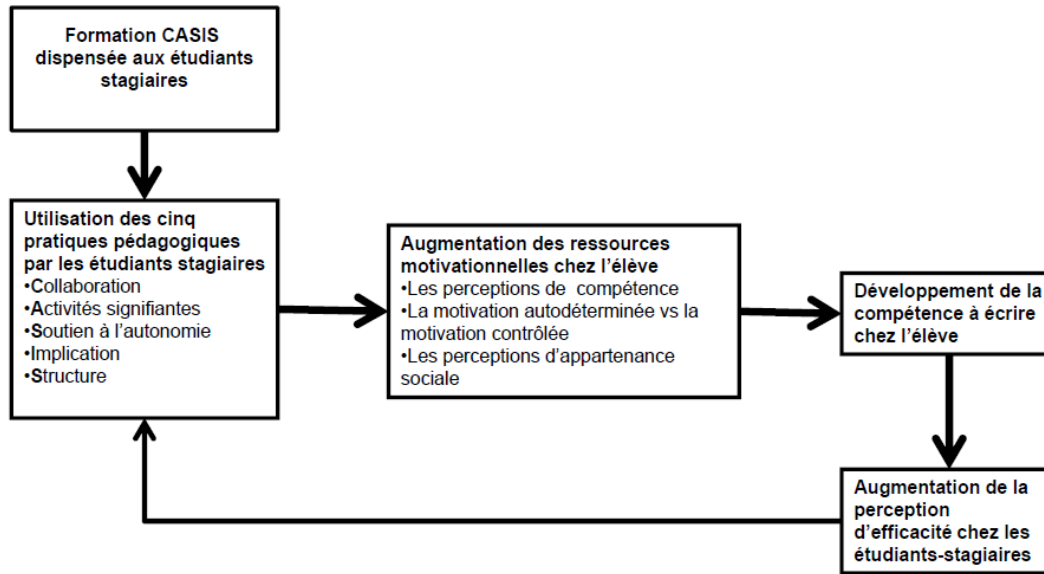


Figure 2. Représentation schématique du devis de la recherche

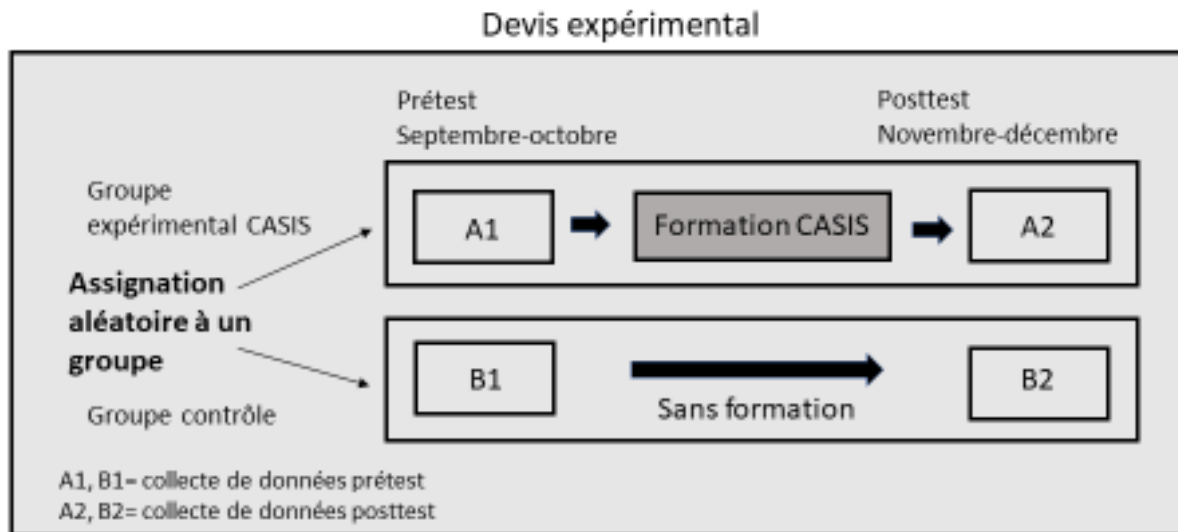


Figure 3. Effets du groupe sur les pratiques pédagogiques CASIS observées au post-test (Q-sort; ANCOVA moyennes ajustées)

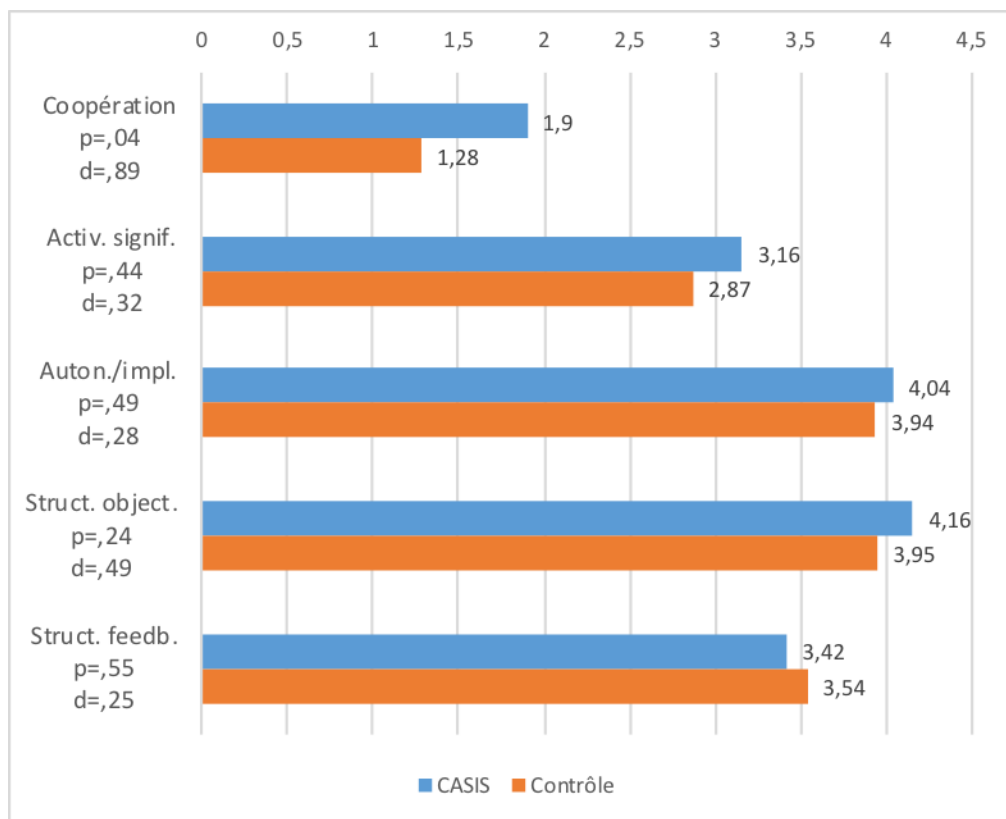
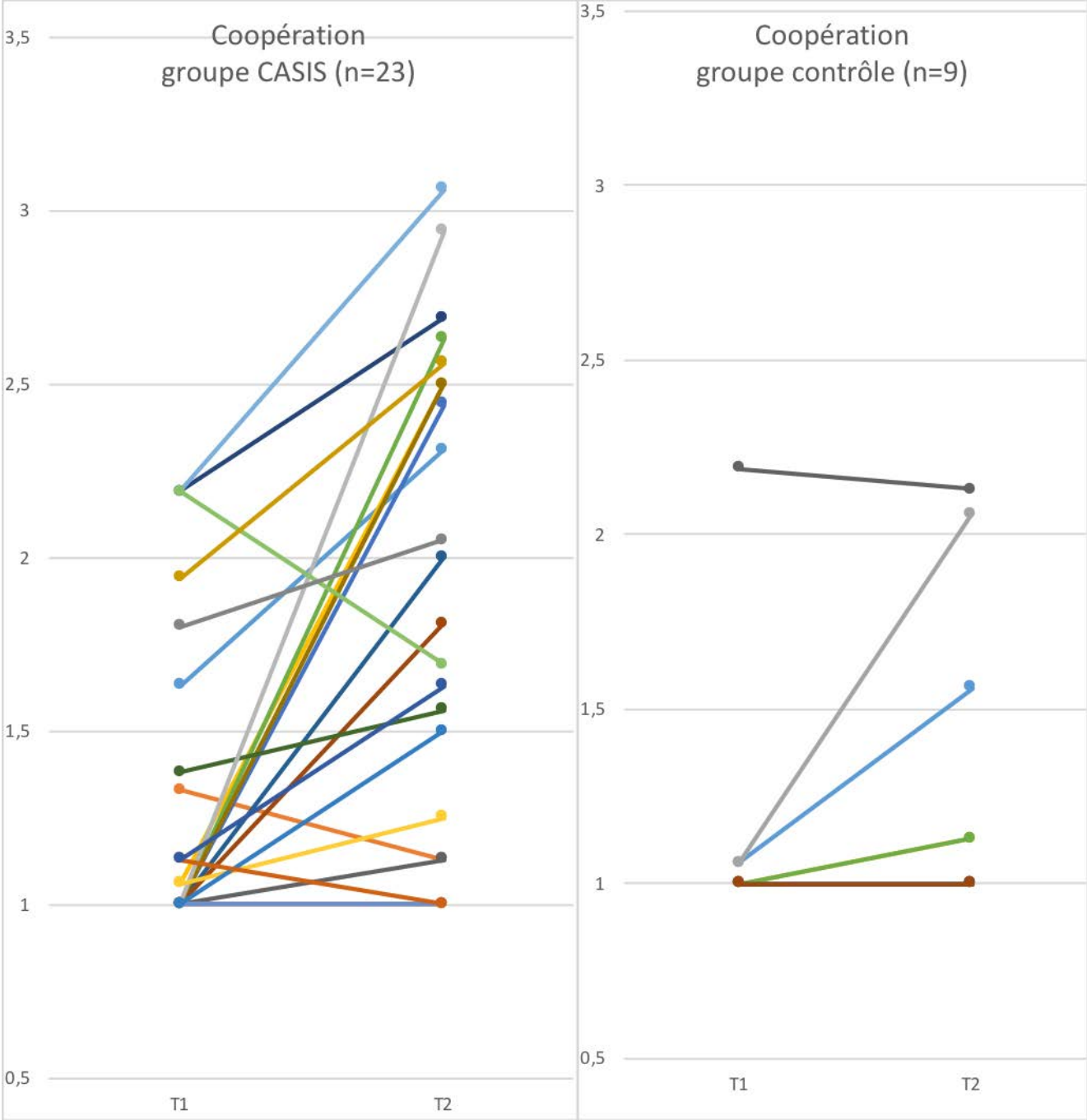
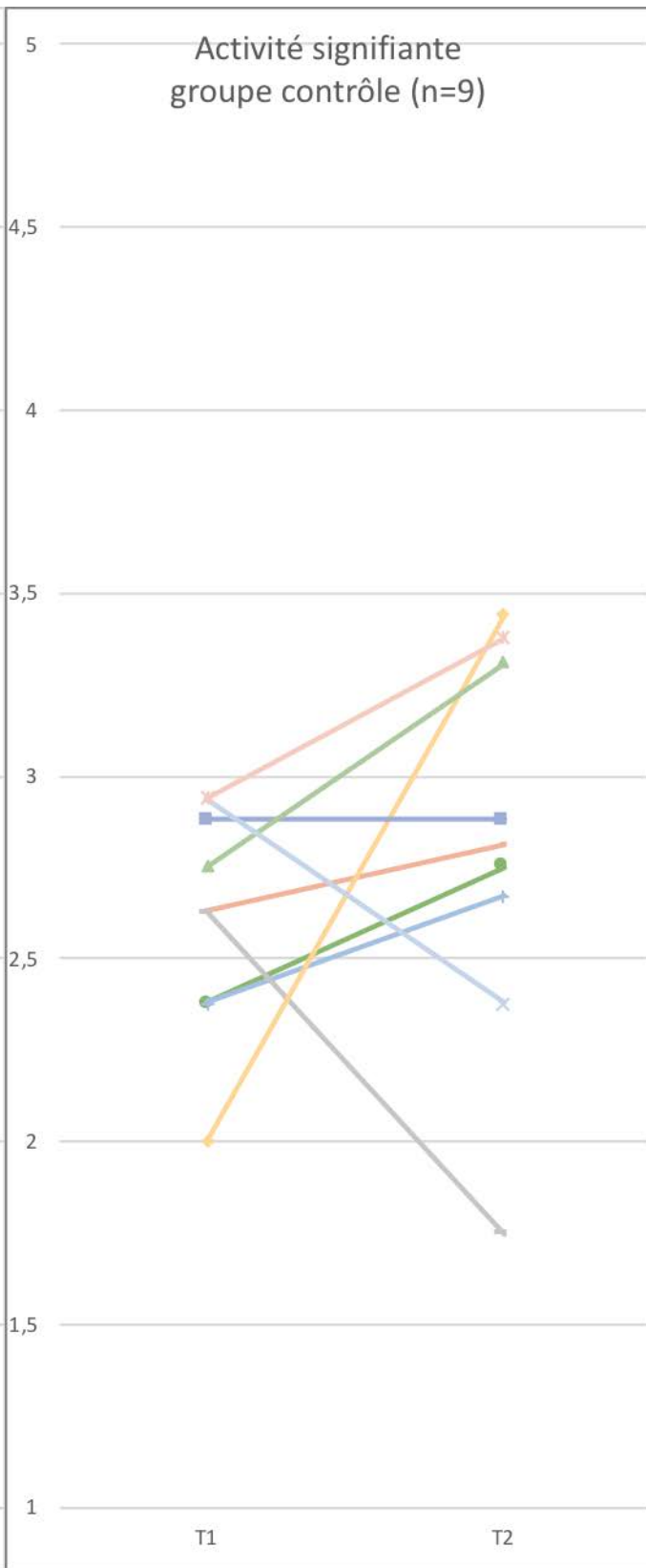
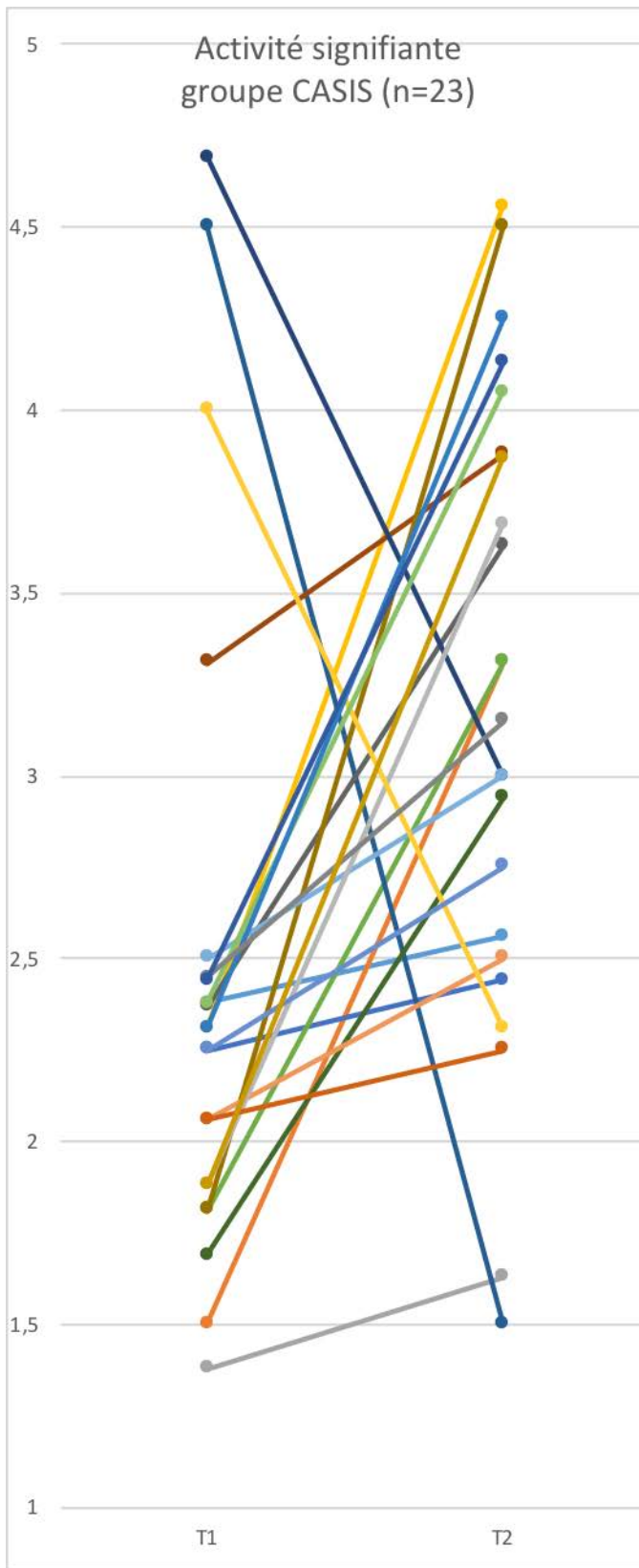
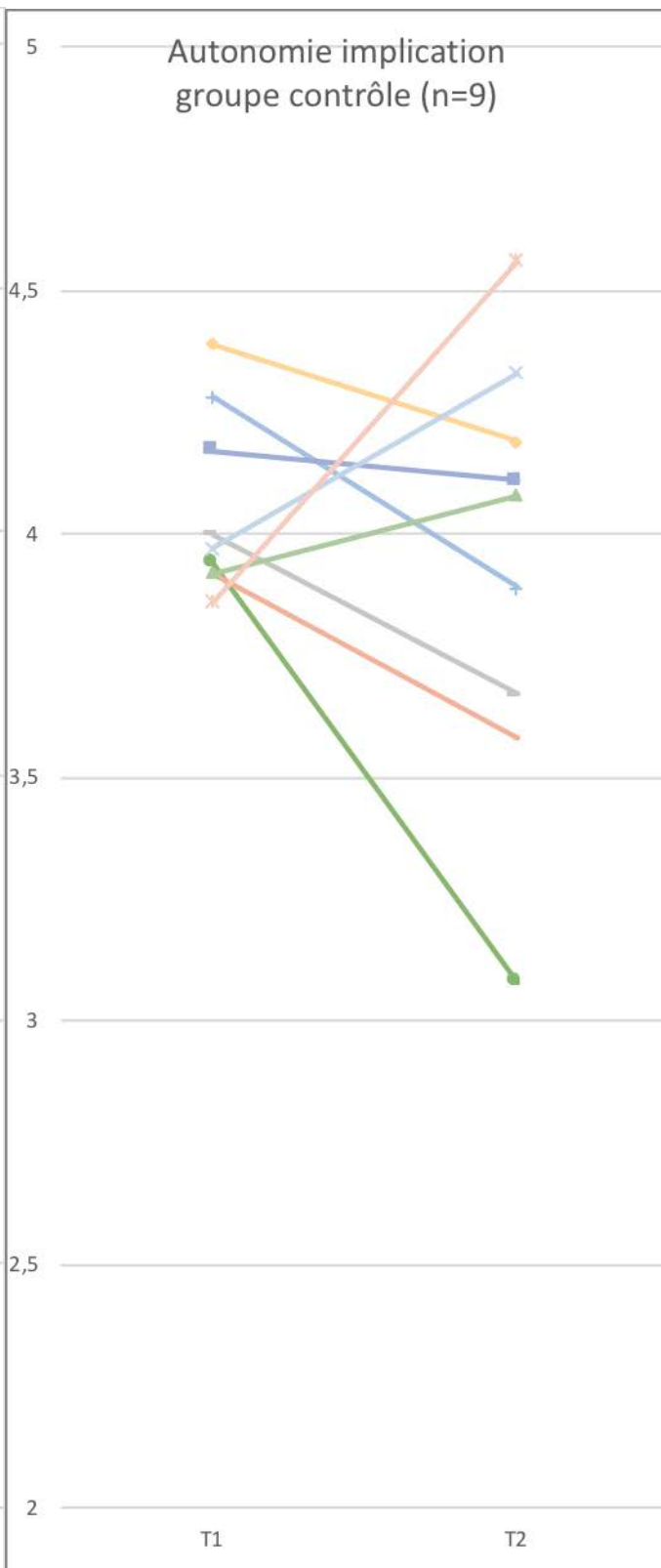
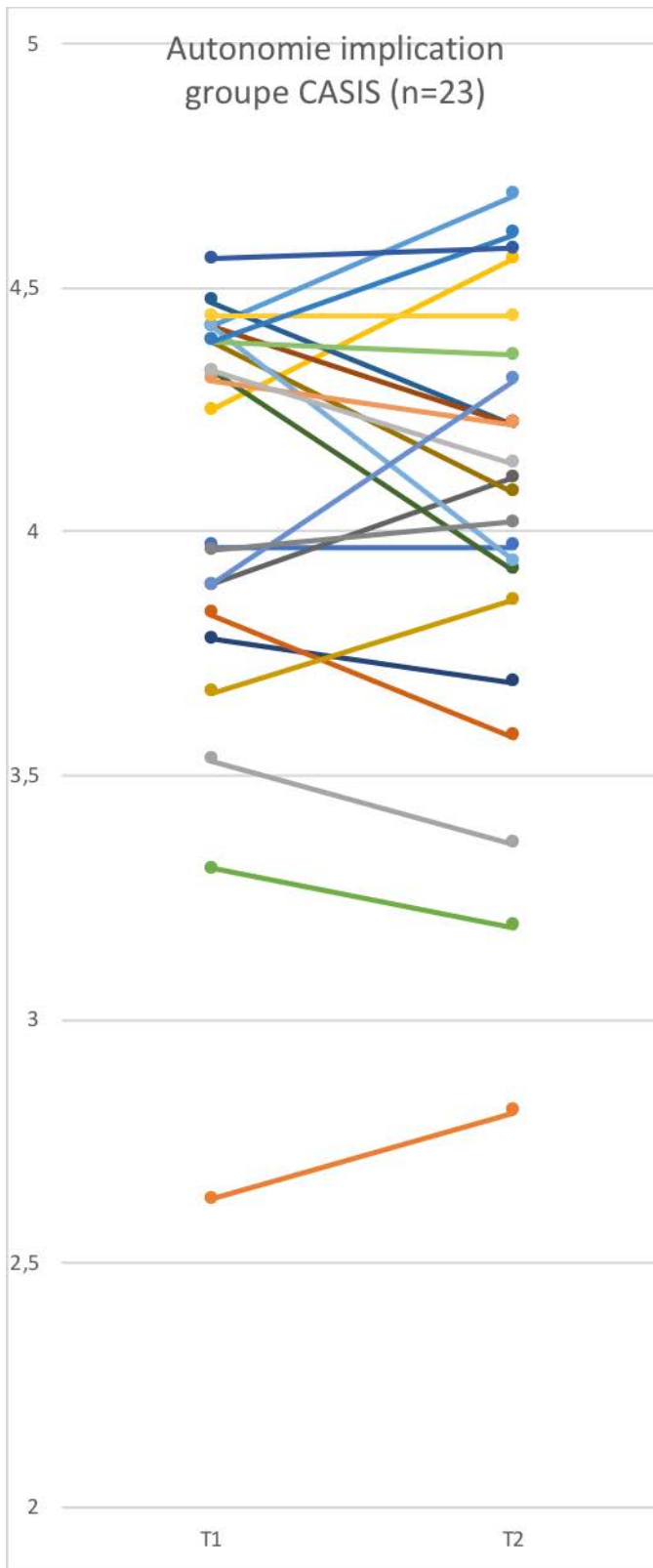
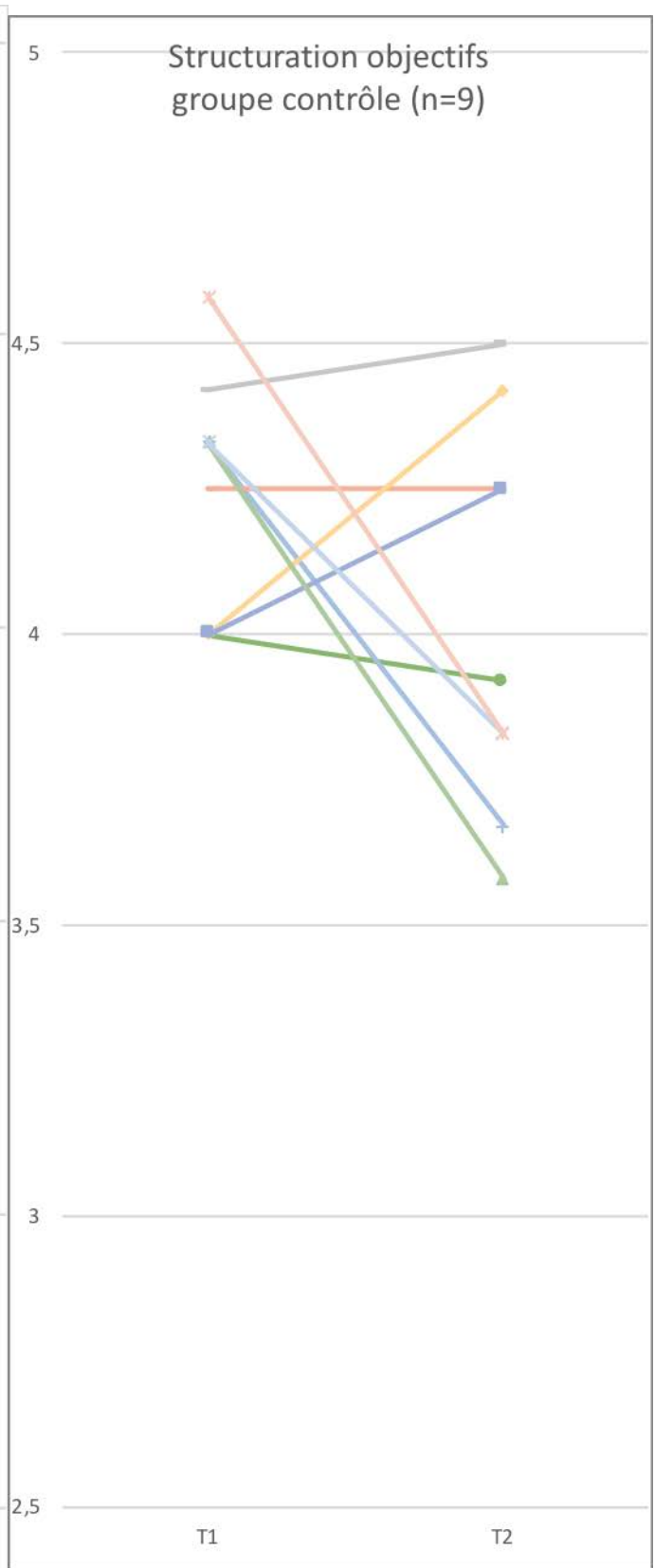
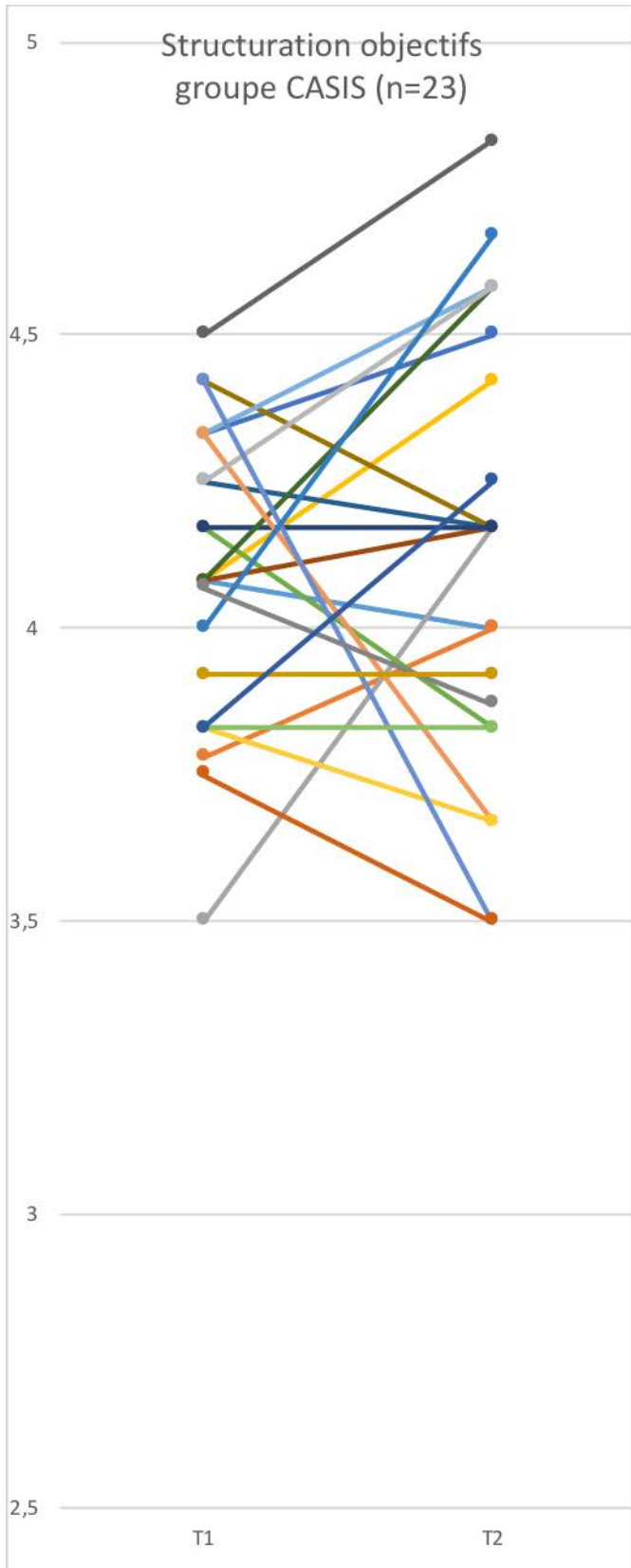


Figure 4. Déploiements temporels pour les pratiques pédagogiques CASIS (Q-sort) observées au Temps 1 et au Temps 2 pour le groupe CASIS et le groupe contrôle.









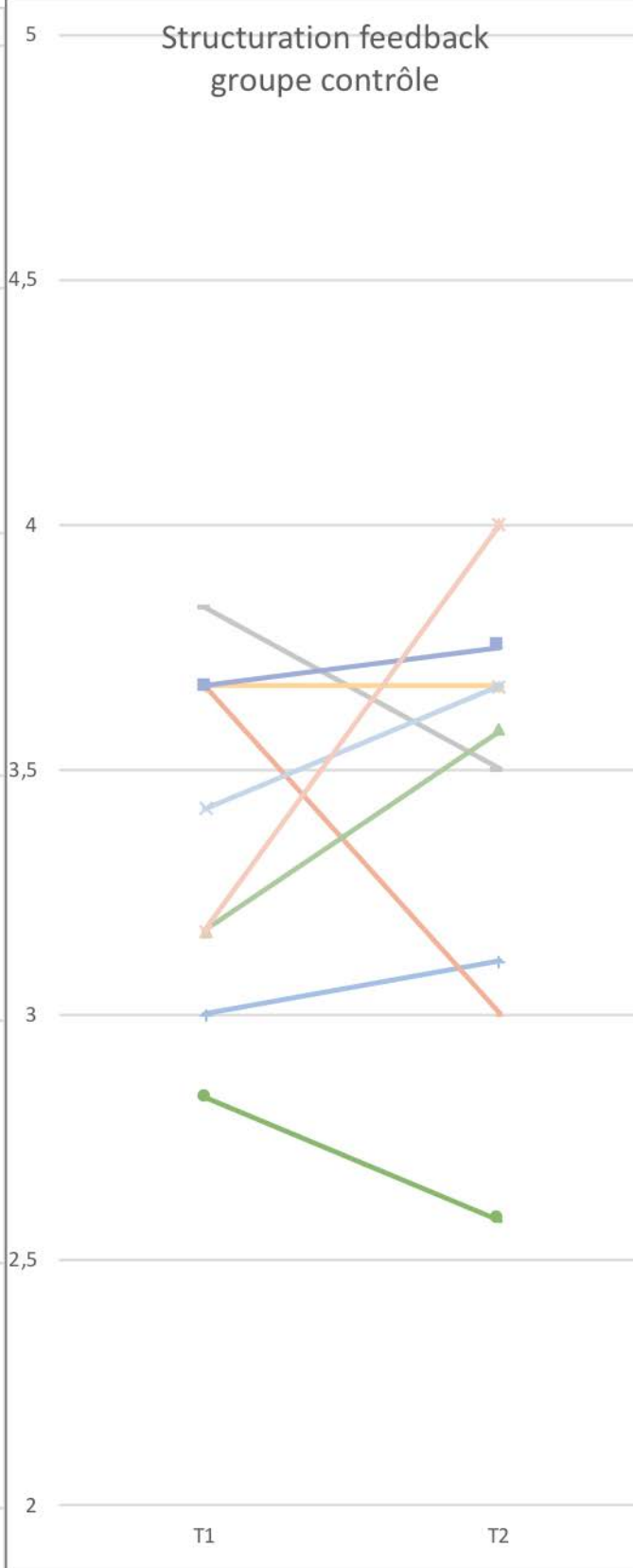
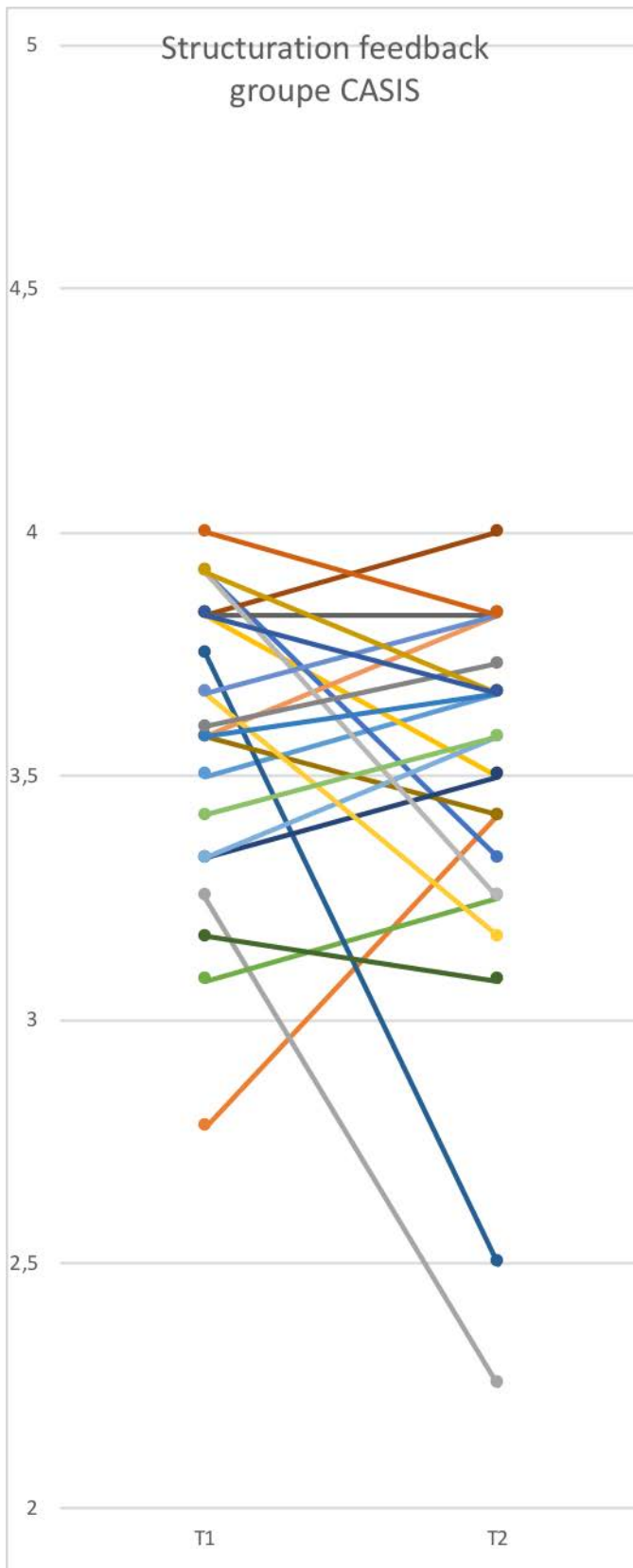


Figure 5. Effets du groupe sur les perceptions d'efficacité personnelle pour les pratiques CASIS mesurées au post-test (ANCOVA moyennes ajustées).

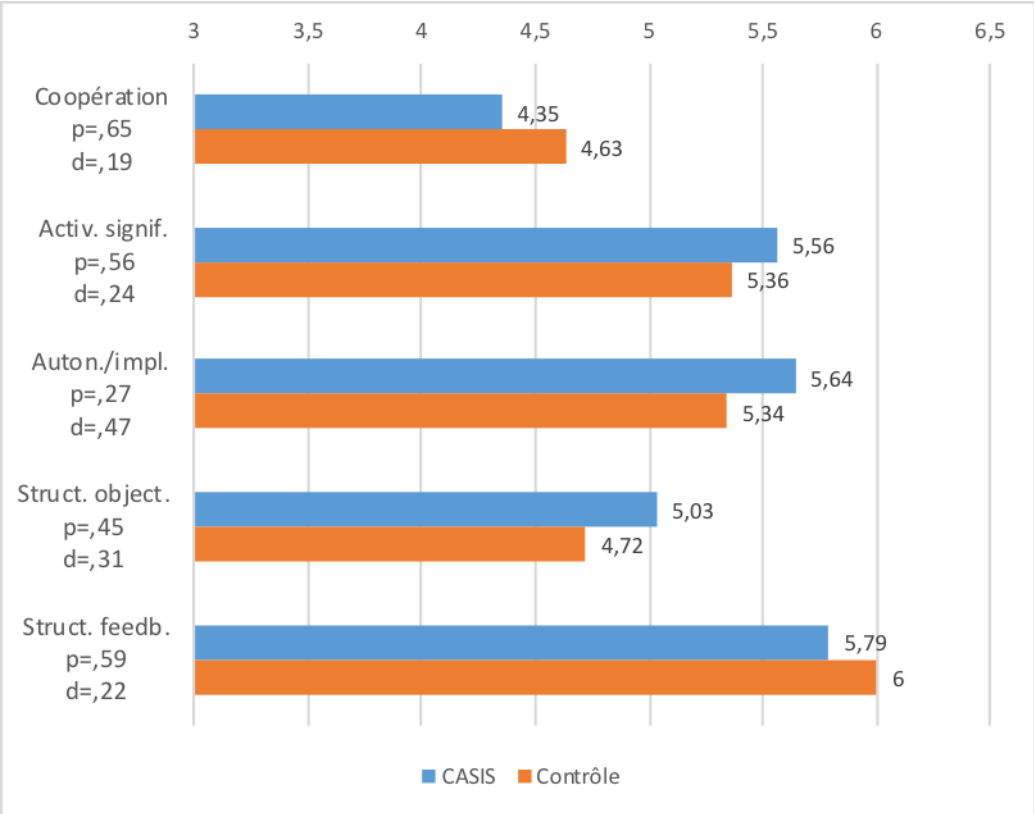


Figure 6. Effets du groupe sur le concept de soi en écriture, la motivation de l'élève et sa relation avec le stagiaire au post-test (ANCOVA moyennes ajustées)

