

Les manuels d'écriture sont-ils des vecteurs motivationnels au niveau universitaire?

Catherine Black
Université Simon Fraser
Canada

Manuel Dias
Université d'Ottawa
Canada

La motivation à l'écrit est un problème complexe auquel sont souvent confrontés les enseignants de français langue seconde ou étrangère. Beaucoup se lamentent du manque d'intérêt qu'éprouvent les étudiants pour les cours intermédiaires et avancés dans lesquels on enseigne l'écrit puisque ce type de cours est souvent requis pour l'obtention du diplôme. Qu'on les nomme cours de composition, ateliers d'écriture, peu importe, le contenu semble graviter autour du récit, de la description, du compte rendu et du devoir argumentatif, car la plupart des manuels de l'écrit visent ces objectifs et les savoir-faire associés. Souvent, les enseignants ont peu de plaisir à enseigner ces techniques et les étudiants les trouvent fastidieuses. Pour l'étudiant, l'écriture constitue une tâche difficile avec ses règles normatives qui font ressortir ses faiblesses. Il perçoit alors l'écrit comme un exercice ingrat et décourageant où la peur de l'échec est très vivement ressentie, ce qui entraîne un manque de motivation et une tendance à se démobiliser face à la tâche à accomplir. L'enseignant doit donc composer avec ces éléments et essayer de les contourner pour que l'écriture ne soit plus perçue comme un obstacle insurmontable. Cependant pour ce dernier, l'écriture est un élément difficile à traiter en classe puisqu'il se trouve pris entre un cadre normatif rigide (défini par le CECR (Cadre européen commun de référence) ou ACTFL (pour le modèle américain)) et la présentation de l'écriture d'une manière motivante qui sortirait justement de ces cadres. Pour un rappel au sujet du Cadre Européen Commun de Référence et de l'American Consortium for the Teaching of Foreign Languages, voir l'Annexe 1.

On peut alors se demander si un tel environnement favorise ou même encourage la motivation à écrire? C'est dans cet esprit que cette étude qualitative sur le rôle motivationnel des manuels d'écriture a été conçue. Une brève revue de la littérature concernant la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde s'est avérée utile pour faire ressortir des critères motivationnels pertinents.

Revue de la littérature

Dans les années quatre-vingt, Gardner et Lambert (1972, 1985) ont publié de nombreux travaux portant sur la motivation et l'attitude dans l'apprentissage d'une langue seconde. Selon eux, il existe trois composantes principales : l'intensité motivationnelle, le désir d'apprendre la langue et les attitudes à l'égard de l'apprentissage de la langue. Pour Dörnyei (2006), la situation d'apprentissage est directement liée au cours (syllabus, matériel d'enseignement, tâches d'apprentissage), au professeur (impact motivationnel par la pratique) et au groupe (atmosphère positive en classe). De plus, il distingue trois conditions motivationnelles essentielles : *un enseignant qui éprouve du plaisir à partager ses connaissances avec un groupe homogène d'apprenants dans un environnement non menaçant*. Cette notion d'environnement non menaçant avec une atmosphère positive est vitale pour Dörnyei car elle va encourager l'apprenant à vouloir communiquer, le motiver à accomplir la tâche requise et surtout à utiliser des stratégies d'apprentissage motivantes (2006 : 19).

Cette situation d'apprentissage repose sur la capacité de l'enseignant d'expliquer clairement les buts et les objectifs du cours, puisque pour un élève apprendre quelque chose sans comprendre le but ou l'utilité de la tâche n'est guère motivant. Dörnyei affirme qu'actuellement cette notion

d'objectif est le domaine le plus actif de la recherche sur la motivation des étudiants en classe, parce qu'elle a des implications directes pour ceux-ci et leurs professeurs (2006 : 61). Citant les travaux de Pintrich et Schunk (1996) et de Dembo et Eaton (1997), il insiste sur le fait que les buts devraient être « clairs et spécifiques, mesurables, exigeants, difficiles et désirables » [(2006 : 83) Notre traduction]. Il avance même l'idée d'un contrat d'apprentissage entre enseignants et apprenants où tout serait négocié (organisation des cours, méthodes d'enseignement) et qui permettrait aux apprenants de se sentir plus engagés (2006 : 85). Tout cela contribuerait alors à une plus grande autonomie de la part de l'apprenant. Dickinson (1995) et Benson (2001) s'étaient eux aussi intéressés à ce concept d'autonomie de l'apprenant, où, en insistant sur la liberté de choix plutôt que sur la contrainte, on encourage les apprenants à prendre en charge leur propre développement. Cette idée d'autonomie exige de la part de l'enseignant une approche qui mette l'accent sur une excellente préparation (avec des attentes réalistes et des explications claires, un matériel pédagogique adéquat) mais aussi sur un soutien direct aux apprenants afin que ces derniers ne se sentent pas intimidés par la tâche à accomplir et envisagent la réussite comme étant du domaine du possible. Reprenant les travaux de McCombs et Whisler (1997), Dornes (2006 : 62-63) insiste aussi sur la pertinence du matériel pédagogique pour l'apprenant. Or, le manuel n'est jamais laissé au choix de l'apprenant, pour des raisons de logistique certes, mais aussi parce que certains enseignants tiennent à garder ce « pouvoir » du choix parce qu'ils sont convaincus que l'apprenant ne comprend pas sa valeur pédagogique. Ceci pourrait en partie expliquer le manque de motivation de l'élève qui se voit imposer un livre qui ne lui parle pas, qui ne tient pas compte de ses intérêts ou de son vécu. Cela s'inscrit tout à fait dans ce que Brophy (1998) avait montré, à savoir que les exigences des curricula imposent des choix d'activités qui souvent n'ont que peu de rapport avec ce que les apprenants aimeraient étudier.

Un autre aspect non négligeable pour maintenir l'intérêt des apprenants concerne la rétroaction. Citant les travaux de Ford (1992) sur ce *feedback*, Dörnyei (2006 : 123) montre que, sans celui-ci, l'étudiant perd sa motivation puisque tout apprenant a besoin de savoir où il en est dans sa progression personnelle. La rétroaction est importante aussi pour la confiance en soi. Pour R. E. Slavin (1995 : 60) et M.H. Dembo (2004) ces notions de confiance en soi et d'estime de soi vont de paire. On peut les renforcer dans des travaux coopératifs où chaque individu se sent valorisé parce qu'il possède des informations indispensables au groupe. C'est aussi au niveau la rétroaction corrective que le rôle de l'enseignant prend toute sa valeur, car si un apprenant reçoit un commentaire éclairé en retour, le niveau d'anxiété vis-à-vis de la tâche à accomplir va baisser et la confiance en soi va augmenter, l'encourageant ainsi à viser un plus haut niveau de compétence (Clément, 1986, Clément, Gardner et Smythe 1977, 1980, Clément et Kruidenier 1985). Cette idée de haut niveau de compétence est importante pour les apprenants de langue seconde ou étrangère qui sont souvent paralysés à l'idée de faire des erreurs. L'apprenant va avoir tendance à développer des stratégies d'évitement, telles que le fait de ne pas participer, de s'imposer des buts impossibles à atteindre, voire même d'admettre une faiblesse mineure pour éviter d'avoir à reconnaître une faiblesse plus grande telle que celle d'être incompetent, ce que Covington et Teel (1996 : 27-28) avaient appelé la stratégie de la « jambe de bois académique » (Dörnyei, 2006 : 87-88).

En somme, nous constatons combien la situation d'apprentissage est importante. Rien de nouveau ici, mais il faut tenir compte que la motivation de l'enseignant est toute aussi importante que celle des apprenants. Il faut s'assurer que le matériel pédagogique choisi soit vraiment adapté au niveau de compétence de ceux-ci. Or, si la classe n'est pas homogène, on risque de perdre l'intérêt soit des plus forts, soit des plus faibles. Il importe alors de présenter des activités qui vont stimuler l'intérêt des étudiants, peu importe leur niveau.

Méthodologie

Design

Dans un premier temps, il a fallu sélectionner les manuels qui soutiendraient cette étude qualitative et, ensuite, les critères motivationnels les plus pertinents. Pour ce, nous avons visité plusieurs sites d'universités offrant des cours d'écrit avancé et également ceux de diverses maisons d'édition connues; nous avons opté pour certains manuels que nous avons utilisés au cours des dix dernières années ou que des collègues nous avaient recommandés. Nous avons ajouté la variable du lieu de publication (Canada, France et États-Unis) afin de voir s'il existait des différences. Finalement, nous avons sélectionné onze manuels publiés entre 1999 et 2008. Deux ont été publiés au Canada (Besnard, C. et M-F. Silver, (2003). *Apprivoiser l'écrit : Techniques de l'écrit et stratégies d'auto perfectionnement*, Toronto : CSPI, 2ème édition; Dejoy, Blakeley, S. et S. Rosienski-Pellerin, (1999). *Voyage au bout de l'écrit, 2ème édition*, collection : "Les cahiers de la collection TEL n°1", Toronto : Éditions du GREF. Les six manuels provenant de France sont les suivants : Abadie, B., B. Chovelon et M-H. Morsel (2003). *L'Expression française écrite et orale*, 6ème édition, Grenoble : PUG; Chovelon, B. et M. Barthe (2003). *Expression et Style*, Grenoble : PUG.; Chovelon, B. et M-H. Morsel (2003). *Le résumé, le compte rendu, la synthèse*, T.1, collection "FLE", Grenoble : PUG; Chovelon, B. et M-H. Morsel (2005). *Lire la presse, le compte rendu, la synthèse*, T.2. Collection "FLE", Grenoble : PUG; Esteoule-Exel, M-H. et S. Regnat Ravier, (2008). *Livres Ouverts*, Grenoble : PUG; Poisson-Quinton, S. et R. Mimram, (2008). *Expression écrite*, Paris : Clé International. Enfin les deux manuels américains choisis sont : Bishop, G. et B. Haezwindt, (2005). *Developing Writing Skills in French*, Abingdon : Routledge. Étant donné que les noms de ces manuels allaient revenir régulièrement au cours de l'analyse, nous les avons identifiés par des codes de références que nous avons indiqués dans la note en fin de l'article. En ce qui concerne les critères motivationnels identifiés plus haut, nous avons retenu ceux qui nous paraissaient les plus pertinents : la présentation claire de l'objectif et des savoir-faire, la variété des tâches et du contenu, le travail collaboratif et/ou coopératif, l'autonomie, les savoir-faire fonctionnels et la rétroaction corrective incitative et ou directive.

L'étude est divisée en trois parties. La première se focalise sur la méthodologie de l'enseignement de l'écrit, telle qu'elle apparaît dans chaque manuel; la seconde s'intéresse exclusivement aux activités proposées dans les manuels choisis et la troisième donne les résultats d'une enquête effectuée auprès d'étudiants et de professeurs de français de diverses universités canadiennes et américaines portant sur les attitudes envers l'écrit.

Les participants

L'échantillon se composait de 75 étudiants universitaires inscrits dans des cours de français de niveau avancé et très avancé (ou C1 et C2 du CECR) et de 13 professeurs. Nous avons au préalable fait un survol des programmes de français au sein de diverses universités canadiennes et américaines pour dresser une liste non exhaustive des professeurs enseignant ce type de cours d'écriture à un niveau avancé ou très avancé.

Cueillette et analyse des données

Questionnaires

À partir de là, nous avons envoyé aux enseignants un descriptif en anglais de notre étude et une invitation à participer à une enquête sur la motivation à l'écrit. Suite à leur acceptation, nous avons fait parvenir à chaque groupe deux questionnaires, une lettre de consentement à faire signer à tous les élèves désireux de participer à l'enquête et un descriptif de l'étude.

Le comité d'éthique de l'université avait approuvé les questionnaires. Pour élaborer ces derniers, nous avons procédé à une nouvelle sélection des critères motivationnels afin de faire ressortir des constantes chez les enseignants et les apprenants. Nous avons opté pour un questionnaire en anglais pour les étudiants afin de nous assurer de la bonne compréhension des directives et des questions. Ce questionnaire (voir Annexe 2) contient 29 questions. La collecte des données s'est effectuée avec l'échelle de Likert qui permet à chaque répondant de classer les 29 items sur une échelle de 1 à 4 :

1. = totally agree 2. = agree 3. = partially agree 4. = totally disagree

Nous avons délibérément choisi de ne pas inclure une réponse : neither agree or disagree afin d'obtenir des résultats plus tranchés. Le questionnaire des enseignants est en français et reprend la même échelle de Likert pour classer 17 items. (Voir Annexe 3)

Méthodologie de l'enseignement de l'écrit : étude comparative

Dans cette première partie, nous avons repris un certain nombre de critères motivationnels, nous les avons appliqués à chaque manuel et nous avons comparé les manuels entre eux.

« La présentation claire de l'objectif et des savoir-faire associés à la tâche »

D'une manière générale, nous avons constaté que les manuels ne présentent pas clairement les objectifs aux apprenants, et encore moins les savoir-faire à travailler. Certes, les objectifs sont explicitement mentionnés dans les préfaces, mais les auteurs ne s'adressent jamais directement aux apprenants. Seuls cinq manuels (DWS, V, AE, EE, TE) présentent les objectifs au début de chaque unité ou de chapitre et trois d'entre eux (EE, V, DWS) présentent à la fois les objectifs et les savoir-faire spécifiques (de manière explicite et implicite). En définitive, seulement 45% des manuels présentent et justifient leurs objectifs, un critère pourtant présenté comme essentiel dans la motivation par l'ensemble des chercheurs.

« La variété des tâches et des contenus »

Les tâches ou démarches d'apprentissage répondent aux directives établies habituellement dans les curricula. Il ressort donc une certaine uniformité dans les activités : quelques exercices sur la grammaire (63% des manuels étudiés : EFEO, EE, ES, LO, LP2, LP1, V), la compréhension et l'analyse d'un texte (exercice de lecture et de reformulation) qui précède l'exercice de composition ou d'écriture (100% des manuels).

Aucun manuel ne propose vraiment de variation dans l'élaboration des tâches, ils suivent tous un format plus ou moins identique. Toutefois, cette démarche s'inscrit dans une démarche pédagogique précise qui vise à faire travailler un ensemble de compétences définies dans la préface. Le principe est intéressant mais peut conduire à une certaine monotonie. Cependant, on pourrait dire en sa faveur que cette continuité dans le déroulement des tâches a pour but de ne pas perturber l'apprenant dans son apprentissage et de lui faire développer certains automatismes. Pour l'enseignant, cette continuité présente l'intérêt de bénéficier d'un outil fiable et facilement exploitable en cours (sans faire vraiment preuve de créativité).

En revanche, du point de vue des contenus, on observe peu cette régularité entre les manuels, car les sujets et les thèmes abordés sont en général variés. Certes, les objectifs des livres ne sont pas tous les mêmes, certains favorisent l'apprentissage de vocabulaire et du style en travaillant avec des textes modèles; d'autres préconisent la lecture à travers des thèmes ou des activités

qui doivent faire réfléchir individuellement les apprenants, alors que d'autres encore cherchent à alterner travail individuel et travail collaboratif.

« Le travail collaboratif »

Seuls deux manuels (ES, S) (18%) intègrent le travail collaboratif pour diversifier les approches pédagogiques utilisées en classe. À partir d'activités orales ou écrites qui parfois vont souvent de paire, les élèves sont amenés à interagir en petits groupes dans la phase de préparation (remue-méninges, discussions, débat), mais rarement dans la phase de rédaction où on valorise le travail individuel car il est plus facile de l'évaluer.

« L'autonomie »

D'une part, deux des manuels (DWS, V) (18%) s'intéressent plus concrètement à l'autonomie des apprenants. Ainsi, dans DWS, l'étudiant navigue seul à travers les activités étant donné que les directives sont extrêmement précises. Dans V, l'étudiant dispose de fiches de lecture pour l'inciter à aller plus loin. Bean (2001 : 137) considère que la lecture autonome permet à l'élève de devenir plus actif dans son apprentissage; ce dernier prend confiance en lui parce qu'il intègre des idées nouvelles qui alimentent ses capacités de réflexion et il s'approprie aussi certaines tournures stylistiques et lexicales. Enfin, dans DWS, G. Bishop et B. Haezwindt (2005) reprennent l'idée développée par Wenden (1991) sur la valeur de soi dans l'autonomie. Tout au début du manuel, on met l'accent sur ce que l'apprenant sait déjà (points grammaticaux spécifiques) et on l'encourage à se référer à d'autres ressources linguistiques qui ne sont pas étudiées dans le manuel. Ce livre incite donc les apprenants à réfléchir sur leur travail d'un point de vue critique et à vérifier leur production écrite, deux critères importants pour l'autonomie dans l'apprentissage.

D'autre part, l'autonomie de l'apprenant peut comprendre l'utilisation de corrigés, six manuels (EE, AE, S, LP1, DWS, V, TE) (63%) en proposent pour des exercices structuraux et/ou de composition. Si l'étudiant est sérieux, ce type de travail avec corrigés peut être productif car celui-ci peut donc s'auto-corriger, en classe ou à la maison, et obtenir un *feedback* immédiat sur les erreurs commises, l'encourageant à récrire le travail et à l'améliorer. Cependant, certains moins motivés risquent d'aller directement à la solution, manquant ainsi une étape importante dans leur développement. L'autre point relatif à l'autonomie concerne l'enseignant. En effet, on peut voir l'autonomie comme une manière de soulager le travail de correction de ce dernier, mais le problème qui se présente alors c'est qu'il risque de ne pas faire d'efforts pour sortir du cadre du manuel et trouver des exercices et des activités qui pourraient ainsi encourager les apprenants à travailler seuls.

« La rétroaction corrective »

Seul un manuel, (EE) (9%), s'intéresse à cette question. En effet, il ne s'agit pas de faire progresser l'apprenant en termes de niveau de langue, mais plutôt en termes de contenus, avec un bilan autocorrectif qui se trouve à la fin de chaque activité. Ce travail rétrospectif est très important parce qu'il incite l'étudiant à faire un retour sur son apprentissage.

Dans la plupart des manuels, le thème de la progression est complètement mis de côté. Or, ceci est regrettable car il ne s'agit pas uniquement de présenter ce qui va être étudié mais aussi de revenir ponctuellement sur ce qui vient d'être étudié pour que l'étudiant non seulement mesure l'avancée de son apprentissage, cela le conduisant à une plus grande motivation à s'améliorer, mais aussi à lui montrer s'il a acquis la matière ou non.

« Les savoir-faire fonctionnels »

Signalons que dans un souci de respect des curricula, certains manuels (EE, AE, V, LP1, DWS, TE) (54%) développent des activités d'écriture précises correspondant à des savoir-faire fonctionnels (rédaction d'un compte-rendu, d'une synthèse, d'un texte argumentatif, d'une lettre de motivation, d'un CV) qui serviront éventuellement aux apprenants dans la vie professionnelle et/ou universitaire. En cela, les auteurs de manuels visent un plus large public et espèrent encourager les apprenants avec des activités pratiques et pertinentes à leur avenir.

La lecture des préfaces et celle des guides qui accompagnent généralement les manuels ainsi qu'une lecture approfondie de l'organisation des divers chapitres ont permis de bien cerner comment les auteurs concevaient l'écriture. Cela a aussi permis de confirmer que les manuels (dans leurs objectifs) n'étaient pas ignorants des critères motivationnels mentionnés par les chercheurs, mais que (dans la pratique), ces critères n'étaient pas systématiquement exploités. C'est pourquoi il est apparu important de faire une analyse plus poussée des activités elles-mêmes afin de déterminer lesquelles semblaient stimuler davantage l'intérêt des étudiants. Pour ce, nous avons repris certains des critères mentionnés dans la revue de la littérature et nous en avons rajouté d'autres qui nous paraissaient pertinents pour donner envie de bien écrire aux apprenants.

Analyse des activités d'écriture

L'intérêt de cette seconde étape étant de faire ressortir des liens entre certains critères et les activités d'écriture proposées, nous avons sélectionné neuf des onze manuels mentionnés dans la première étape de l'étude. Deux des manuels se concentraient sur des savoir-faire fonctionnels qui, motivants en soi, ne laissaient pas une grande part à l'écriture plus créative. Les critères que nous avons repris sont les suivants : la rétroaction corrective, l'autonomie, le travail collaboratif (réflexif). À ceux-là nous avons rajouté la référence au vécu de l'apprenant, l'imagination / la créativité et l'écriture pour un public autre que le professeur.

La réflexion personnelle, la rétroaction corrective, la référence au vécu de l'apprenant et l'imagination apparaissent de manière récurrente dans presque tous les manuels. La première inclut la réflexion personnelle s'effectuant à des degrés variables. Ainsi EE présente au début des travaux axés sur une compétence particulière avec des directives précises (lettre à terminer ou à composer), mais plus on avance dans le manuel, moins les directives sont systématiques. Elles ont tendance à être plus globales, comme dans le cas de l'essai argumentatif où l'on se contente de proposer le sujet : citation à commenter, problème social à discuter, extrait littéraire à commenter. Par contre dans DWS, la réflexion personnelle est stimulée avec une variété d'activités sortant des sentiers battus telles que la rédaction fictive d'une argumentation, destinée à un public d'adolescents, qui est reprise ensuite pour un public d'adultes. De plus, si l'enseignant saisissait cette occasion de faire partager le travail terminé de ses étudiants avec un autre groupe, cela rentrerait dans la catégorie de l'écriture pour un autre public. Écrire pour un autre public permet à l'apprenant de se relire et de réfléchir aux modifications à apporter au texte original. Écrire pour l'autre fait ainsi partie de l'apprentissage expérientiel, mais c'est une autre question.

La rétroaction corrective, qu'elle soit incitative ou directive est bien suivie dans deux manuels (DWS, S) grâce à un certain nombre d'exercices de relecture ou de correction (individuelle et/ou collective). Il faut souligner ici que les auteurs de S insistent sur ce travail de correction alternant avec une relecture collective munie d'une grille d'évaluation remplie par un partenaire. Cette relecture est suivie d'une révision individuelle à partir des remarques du professeur et de celles d'un partenaire. Le fait de pratiquer ce travail de correction en groupe avec un système de grilles d'évaluation devrait permettre de développer chez l'apprenant des

mécanismes d'autocorrection. Cependant, cette pratique doit être répétée et proposée systématiquement si on veut qu'elle devienne automatique et efficace.

En ce qui concerne l'imagination / la créativité et la référence au vécu, disons que tous les manuels les présentent souvent dans des activités qui les lient. Par exemple, si on désire travailler le style journalistique, on va demander à l'apprenant de partir d'une histoire /aventure qui lui est vraiment arrivée et d'en faire un fait divers. Il va devoir utiliser son imagination combinée aux caractéristiques du fait divers pour faire revivre sous une autre forme son vécu.

La réflexion collective apparaît de manière très ponctuelle dans trois manuels : S (à l'oral pour se préparer à l'écrit), ES (travail oral sur un dialogue écrit à mimer), AE (fait divers à raconter et compléter). Seul un manuel (S) s'appuie sur un travail collaboratif de réflexion à travers des jeux de rôles. Cela exige une participation active des apprenants et des efforts plus largement consentis pour que le projet de groupe soit un succès. Dans ce manuel (S), le travail collaboratif passe avant tout par l'oral pour l'élaboration de scénarios écrits qui sont ensuite pratiqués en classe sous forme de jeux de rôles. (S) fait travailler les apprenants sur un projet très spécifique : l'écriture d'un polar dans lequel chaque groupe produit un chapitre. Cette activité laisse une certaine autonomie à l'apprenant et à l'enseignant qui gèrent le travail à leur façon.

En ce qui concerne la créativité/imagination, certaines des activités proposées dans cinq des manuels (par exemple imaginer un décor, écrire un polar, partir d'un dicton pour élaborer une histoire) se sont montrées assez créatives. En effet, les apprenants doivent faire preuve d'imagination, mais aussi faire appel à leur vécu ou aller faire des recherches pour s'assurer de la validité des faits présentés dans les contextes exigés.

En somme, au sein des manuels identifiés, nous avons constaté que la diversité des activités est assez grande, mais qu'aucun des livres choisis n'incorpore tous les critères identifiés motivationnels. À ce point, il devenait impératif de connaître le point de vue des enseignants et des apprenants sur l'utilisation des manuels d'écriture en classe et de voir dans quelle mesure le recours à un manuel était déterminant et motivant dans un travail d'écriture.

Enquête auprès des étudiants et des enseignants

Analyse des questionnaires d'étudiants

Le questionnaire destiné aux étudiants a été conçu dans l'optique de faire ressortir leurs points de vue sur l'importance qu'ils accordent à l'écriture. Pour l'analyse, notre critère de sélection des questions portait essentiellement sur la motivation à écrire et nous avons observé les tendances dans les choix de réponses sur un échantillon de soixante-quinze questionnaires.

Pour les réponses données à la question 4 : *Acquiring writing skills is important to learn a foreign language*, on constate une forte valeur intégrative (sur 98% des étudiants qui considèrent que l'écriture est importante pour l'apprentissage de la langue, 59% étant tout à fait d'accord et 39% d'accord). Ce résultat démontre une attitude positive, peut-être due au fait que ces étudiants avancés ont eu de nombreux professeurs qui leur ont inculqué la nécessité d'écrire pour améliorer leurs compétences linguistiques. Le 1% correspondant à la question 4 (pas du tout d'accord) peut faire référence à une expérience d'immersion totale où l'écrit n'a pas joué un rôle important, ou bien il se pourrait que ce soit une erreur de compréhension de la question.

En ce qui concerne les réponses à la question 8 : *Writing is a good way to demonstrate my proficiency in French*, on peut sentir une certaine pression exercée par le curriculum ou le professeur (valeur intégrative). Les 2% qui ont répondu pas du tout d'accord peuvent provenir aussi de l'immersion où seul l'oral permet de montrer l'aisance en français. Par contre, il était

assez surprenant de constater que 88% des étudiants considèrent que l'écrit permet de mettre en avant leurs aptitudes dans la langue (29% tout à fait d'accord et 57% d'accord). Ceci semble paradoxal dans la mesure où les travaux écrits mettent souvent en évidence un certain laxisme de la part des étudiants en ce qui concerne la langue.

Dans le cas de la question 15 : *Reading regularly in French will help the writing process*, il était intéressant de voir que 96% des étudiants considèrent que la lecture joue un rôle important dans leurs travaux d'écriture (67% sont tout à fait d'accord et 29% d'accord), alors que dans la réalité la lecture semble peu importante à leurs yeux si on leur demande s'ils lisent en dehors des cours. Les 3% qui se sont exprimés négativement pourraient ne pas voir la relation entre la lecture et l'écrit surtout s'ils n'aiment pas lire.

Avec la question 20 : *Expressing personal opinions encourages me to write in French*, on constate que 80% des étudiants s'accordent pour dire que la référence à leur vécu les encourage davantage à s'exprimer par écrit (39% sont tout à fait d'accord et 41% d'accord). Seul 1% n'est pas du tout d'accord, et on peut alors se demander si deux facteurs tels la timidité et la culture ethnique ne jouent pas un rôle important dans leur réponse. Il aurait été intéressant d'avoir une question à ce propos pour vérifier l'impact de la culture familiale sur l'expression d'opinions personnelles.

Avant d'analyser les réponses de la question 21 : *Reproducing a model is an effective way to learn how to write properly*, il faudrait revenir sur cette notion de modèle. Dans les manuels consultés, les auteurs partent souvent d'un texte pour travailler une structure précise (portrait, narration, compte rendu etc.). Le texte est présenté en fonction de son organisation et du style qui lui est propre. Les étudiants peuvent imiter la structure du texte modèle et faire en quelque sorte un pastiche; cela a l'avantage d'être plus sécurisant, de ne pas demander trop d'effort d'imagination et de conserver une structure correcte.

En réponse à la question 21, 68% des étudiants considèrent qu'il est important de pouvoir disposer d'un modèle (avec texte d'auteur ou simplement un cadre formel) pour écrire (15% sont tout à fait d'accord et 53% d'accord). Cependant 29% expriment un avis partagé. Cela qui peut démontrer une certaine lassitude quant à ces activités imitatives, si ce sont les seules proposées.

Les questions 22 et 23, respectivement : *Using an outline assures better writing* et *I need to order my ideas before writing*, mettent en évidence le rôle des professeurs qui répètent plus ou moins systématiquement l'importance d'avoir un plan avant d'écrire. Ainsi sur les 77% des étudiants qui considèrent que le plan détaillé est indispensable pour s'améliorer et préciser le propos à l'écrit, 33% sont tout à fait d'accord et 44% d'accord. On retrouve sensiblement les mêmes résultats pour la question 23 : 36% sont tout à fait d'accord et 41% d'accord.

Les questions 24 et 27 concernent la révision de texte. Avec la question 24 : *Revising my text should be included in the writing process*, on remarque une nouvelle fois que le message transmis par l'enseignant sur l'importance de la relecture a été compris par les étudiants puisque 96% en reconnaissent ses bienfaits (60% sont tout à fait d'accord et 36% d'accord). Cependant ce 96% est tout de même surprenant puisque, dans la pratique, on remarque souvent que beaucoup d'apprenants ne prennent pas le temps de bien se relire. Les réponses à la question 27 : *For me, the content is more important than accuracy* confirment ce que nous avons observé dans la question 24, à savoir que les étudiants sont conscients du fait que leurs enseignants exigent la précision grammaticale et/ou syntaxique, alors qu'eux s'intéressent plus au contenu qu'à la précision de langue. Notons quand même les avis assez partagés : 32% sont d'accord sur ce principe, mais 53% ne sont pas vraiment d'accord, alors que seulement 4% estiment être tout à

fait d'accord contre 10% qui ne sont pas du tout d'accord. Les avis sont donc assez partagés au sujet de la révision de texte.

La question 28, *Spelling mistakes are acceptable in the writing process*, veut montrer que la correction est pertinente, et signale ainsi une nouvelle fois que le rôle de l'enseignant dans la transmission de cette idée est bien intégrée par les étudiants. Pour 58% de ceux-ci, l'orthographe est importante, mais 38% expriment tout de même un avis partagé. Seuls 20% considèrent que les fautes d'orthographe sont inadmissibles, contre 8% qui affichent un point de vue totalement opposé. Donc, malgré le fait que les enseignants insistent sur la précision orthographique, 41% des étudiants trouvent normal de faire ce type d'erreurs à l'écrit (8% sont tout à fait d'accord et 33% d'accord). Cela tendrait à indiquer une fois de plus le laxisme déjà mentionné plus haut.

Analyse des questionnaires des enseignants

À la question 1 : *L'enseignement de l'écriture demande des compétences particulières chez l'enseignant*, par compétences particulières, nous entendons une bonne connaissance de la grammaire, de la syntaxe et de la stylistique. A cette question, 84% des enseignants considèrent que l'enseignement d'un cours d'écriture demande des compétences particulières (77% s'estimant être tout à fait d'accord, 7% d'accord). Seuls 15% ne sont pas de cet avis. On peut se demander si ces 15% ne voient pas dans l'enseignement de l'écriture quelque chose de trivial! Nous avons souvent entendu des collègues affirmer que : « Tout le monde sait écrire dans sa langue maternelle, alors cela n'exige pas de compétences spéciales pour écrire en L2 ».

Avec la question 2 : *L'enseignement de l'écriture demande un trop gros investissement en temps*, on remarque que pour 53% des enseignants, un cours d'écriture n'exige pas trop de temps (38% ne sont pas vraiment d'accord et 15% pas du tout d'accord). Cette réponse, un peu surprenante peut s'expliquer peut-être par le fait que certains des enseignants ont enseigné un cours d'écriture depuis plusieurs années et ont développé des stratégies pour s'en accommoder le mieux possible (devoirs plus courts, élaboration de grilles de correction; l'expérience permet aussi d'anticiper certaines erreurs et d'en parler avant que les apprenants ne commencent leurs travaux). Toutefois, ils sont aussi 46% à considérer que le cours d'écriture demande plus de travail (23% s'estiment être tout à fait d'accord sur cette idée et 23% sont d'accord). On peut comprendre ce résultat si l'enseignant exige systématiquement deux ou trois versions avant la copie finale !

En ce qui concerne la question 5 : *L'enseignement de l'écriture doit s'appuyer sur un modèle*, 62% des enseignants estiment que c'est vrai, car le modèle représente un cadre sécurisant pour l'apprenant. De plus, il offre aux enseignants la possibilité de disposer de travaux relativement organisés (31% s'estiment être tout à fait d'accord et 31% d'accord). Néanmoins, 38% ne sont pas vraiment d'accord sur cette question du modèle d'écriture, mais c'est tout de même un avis partagé. Cette idée se concrétise par le fait que personne n'a choisi le 4^e critère (pas du tout d'accord) qui aurait mis en évidence un avis contraire. De manière générale, les enseignants partent du principe que l'écriture ne peut être entièrement conçue de manière libre et créative. Ce résultat est intéressant, car dans le contexte de cette étude, nous ne parlons pas d'étudiants débutants ou faux débutants. Il semble d'ailleurs assez révélateur de la conception du travail d'écriture que se font souvent les enseignants.

La question 7, *les sujets doivent être discutés en classe*, est intéressante, car on peut envisager trois façons différentes de comprendre le terme « discutés ». Soit on propose un sujet et l'ensemble de la classe parle des différentes façons de l'aborder. (Exemple : Le thème de l'égalité dans *Robin Hood*), soit on propose plusieurs sujets sur le roman *Robin Hood*, (Exemple : Le rôle du système féodal dans *Robin Hood*; le rôle de la femme dans le roman), soit encore, on

propose un thème et les étudiants choisissent librement la façon de l'aborder (Exemple : Soutenir une juste cause clandestine.) Pour 84% des enseignants, les sujets doivent être discutés en classe, mais il faut bien garder en tête les trois variantes possibles qui peuvent mener à des écrits très différents. Cela laisse aussi apparaître trois visions du rôle de l'enseignant auquel Dörnyei s'est intéressé en proposant un contrat d'apprentissage entre l'instructeur et ses étudiants. En effet, ce contrat constitue un dialogue ouvert où l'intérêt des étudiants est pris en considération comme l'ont montré 61% des enseignants qui sont tout à fait d'accord et les 23% qui sont d'accord.

En ce qui concerne la question 8 : *Les étapes du travail d'écriture doivent être notées*, les avis sont partagés. La moitié des enseignants est dans l'ensemble d'accord avec l'idée de noter les différentes étapes d'un travail (38% sont tout à fait d'accord et 15% sont d'accord). Mais 46% ne sont pas vraiment de cet avis. Peut-on envisager que la charge de travail qu'exigerait la notation de toutes les étapes soit un facteur décisif? Si l'on fait un retour à la question 2, on constate que les résultats se recourent avec ceux de la question 8.

Les réponses à la question 9 : *Le travail d'écriture doit être relu par l'apprenant avant d'être corrigé*, sont unanimes, 100% des enseignants considérant que l'apprenant doit toujours relire son travail. C'est un principe acquis (85% sont tout à fait d'accord et 15% d'accord). Toutefois, il ne faut pas oublier que même si les enseignants considèrent cette étape indispensable, les apprenants ne la font pas systématiquement, comme on l'a vu dans les résultats des questionnaires d'étudiants.

La question 12 : *Il est préférable de faire les travaux d'écriture en étapes* montre que les enseignants s'accordent pour dire que le travail en étape permet d'obtenir de meilleurs résultats. En effet 54% des professeurs sont tout à fait d'accord et 15% d'accord. Mais il faut quand même souligner que 30% des enseignants sont partagés sur cette question, car selon eux tout dépend de la nature de l'activité écrite proposée. Certains travaux sont plus importants, plus difficiles que d'autres et nécessitent plus de préparation. Pourtant, on relève la même tendance que celle observée dans les questions 2 et 8, concernant la charge de travail. On pourrait y voir peut-être un lien justifiant ces résultats.

La question 15 : *Le processus d'écriture est efficace si l'étudiant peut imaginer, créer* se démarque un peu des autres questions axées plus sur le côté formel de l'écriture. Pour 76% des enseignants, l'imagination occupe une place prépondérante dans l'écriture et ils considèrent qu'elle peut inciter les apprenants à s'exprimer davantage dans une langue étrangère. Par contre, 7% ne sont pas du tout d'accord sur cette idée. Il se pourrait ici que ces derniers utilisent un manuel à contenu spécifique pour obtenir des compétences précises dans un cadre particulier, comme par exemple le monde des affaires. Une autre explication possible serait que les enseignants eux-mêmes manquent d'imagination et de créativité, ce qui entraverait leur compréhension de ce type de travail.

Selon nous, la question 16 : *L'écriture est plus efficace si elle est pratiquée en collaboration* renforce la notion que le travail collaboratif permet aux étudiants d'aller plus loin dans leur réflexion, dans leur processus de négociations pour arriver à une solution optimale acceptable par tous. Au niveau de l'écriture, on observe la recherche du mot juste, une meilleure syntaxe et un vocabulaire riche, précis et contextualisé. Si on regarde les résultats, on remarque que 46% des enseignants considèrent que l'écriture est plus efficace si elle est pratiquée en groupe (16% sont tout à fait d'accord et 30% sont d'accord). Néanmoins, 30% des enseignants sont plutôt partagés sur cette question et 23% expriment un franc désaccord. La tendance générale est quand même équilibrée puisque presque 50% des enseignants considèrent que l'écriture collaborative est un moyen efficace de renforcer la pratique de l'écrit. Chez les 23% qui expriment leur désaccord, on pourrait y voir l'opinion d'un groupe d'enseignants peut-être plus

traditionnels qui considèrent l'acquisition d'un savoir-faire comment étant mécanique et individuel. Cette attitude pourrait aussi provenir en partie de la conception des manuels qui préconisent un matériel d'apprentissage préétabli et transmis de manière systématique, avec des exercices individuels. Or, il est vrai que dans certains contextes, le travail collaboratif ne s'applique pas, car on s'attend à ce que l'individu présente un travail personnel (exemple : la rédaction d'un CV, d'une lettre de motivation, d'une dissertation littéraire).

Enfin, avec la question 17 : *L'écriture permet aux étudiants de renforcer leurs compétences en français*, les enseignants sont unanimes. L'écriture est un exercice difficile qui intègre un grand nombre de compétences pour acquérir un savoir-faire étendu (meilleure maîtrise de la lecture, de la langue avec l'acquisition de vocabulaire, de structures de phrases, etc.).

Conclusion

Cette étude a d'abord permis de montrer qu'on retrouve dans certains manuels d'écriture quelques critères motivationnels essentiels dans l'apprentissage d'une langue étrangère et seconde. Ensuite, l'analyse des questionnaires des enseignants et des étudiants a fait ressortir certaines constantes dans la conception que les enseignants et les apprenants se font du travail d'écriture. Les premiers préfèrent partir d'un support (un texte) parce qu'ils considèrent que cela facilite leur tâche en donnant un ensemble de paramètres à leurs étudiants. Pour les seconds, un support leur apporte un certain réconfort et une structure sur laquelle ils peuvent se reposer, ce qui atténue quelque peu le côté intimidant du procédé d'écriture.

On a aussi remarqué une attention particulière accordée au travail de révision à la fois chez les enseignants et les étudiants. Les enseignants le considèrent en effet comme une étape importante qui va déterminer le degré de précision à l'écrit des étudiants; de leur côté, les étudiants ont intégré ce principe comme étant un élément facilitateur de l'acquisition de compétences écrites. Dès lors, les étudiants adoptent une attitude positive à l'égard du travail de révision, mais qui dans la pratique n'est pas toujours respectée. On a aussi constaté que le travail en étapes est également un processus important qui facilite la révision et la rétroaction corrective, mais tout dépend de la nature du travail exigé (dissertation, narration, devoir argumentatif etc.). Au niveau de l'importance accordée au contenu ou à la forme, les étudiants sont assez partagés même si une faible majorité admet que les fautes d'orthographe ne sont pas acceptables dans un travail écrit. Ils reconnaissent l'importance d'un plan, mais cette réponse est à mettre en parallèle avec la question relative à l'importance du travail de révision, où les recommandations répétées des enseignants semblent intégrées (de façon abstraite) par les étudiants mais rarement appliquées. Les enseignants s'intéressent aux deux critères, mais également au style de l'étudiant, ce qui constitue également une source de crainte (Bean, 2001, 9-11) puisque l'enseignement d'un cours d'écriture exige des compétences particulières chez l'enseignant. En somme, cette enquête a montré des similitudes au niveau des réponses des enseignants et celles des étudiants; celles-ci pourraient être mises sur le compte de directives précises et répétées pour adopter des stratégies de travail claires et planifiées.

Discussion

Par conséquent, la question de la motivation dans les manuels d'écriture est complexe comme on s'y attendait, étant donné que de nombreux facteurs entrent en ligne de compte. Tout d'abord, le curriculum influence le contenu du cours et c'est à l'enseignant de faire preuve de discernement pour adopter une position consciente et réfléchie sur sa pratique, mais aussi sur le choix du manuel. Si l'enseignant est capable de composer avec ces éléments imposés et de les associer aux intérêts des étudiants, alors son cours aura de bonnes chances de les motiver. Or, un manuel d'écriture qui propose un contenu fonctionnel avec la rédaction d'un CV ou d'une lettre de motivation peut être tout aussi motivant pour des étudiants qui recherchent des compétences

précises. Donc, il nous semble que, de manière générale, les étudiants *subissent* en quelque sorte ces manuels aux activités souvent répétitives et parfois ennuyeuses; les enseignants, pour leur part, ont tendance à suivre le contenu du livre plutôt que d'opérer une sélection des parties intéressantes, car c'est plus facile et cela exige moins de temps. On ressent chez certains une crainte de sortir des recommandations du curriculum, de ne pas évoluer dans un cadre défini sécurisant. Ceci conduit donc à une certaine uniformité dans les pratiques qui rendent l'exercice d'écriture réellement insipide.

Même si nous avons sélectionné pour cette étude certaines questions plus pertinentes à notre propos, il ressort de toutes les réponses une certaine négativité vis à vis l'enseignement de l'écrit, mais nous croyons que cette attitude est assez représentative de la conception que les enseignants et les étudiants se font des cours d'écriture, souvent requis pour l'obtention des diplômes en français dans la plupart des universités. Selon nous, la question de la motivation à écrire dans les manuels d'écriture reste épineuse, car il ne s'agit pas seulement d'intégrer l'ensemble des critères motivationnels identifiés et prouvés dans des manuels. Il faut, en fait, repenser la conception des moyens, livres ou programmes informatisés, destinés à enseigner l'écriture en proposant non seulement des tâches spécifiques faisant intervenir les diverses compétences telles qu'identifiées par le CECR et ACTFL, mais aussi en prenant en considération ce qui motive les étudiants du XXI^{ème} siècle. Le manuel d'écriture n'est pas prêt de disparaître puisqu'il permet assez facilement de contrôler les compétences à acquérir, tout en restant dans une zone de confort pour certains enseignants et étudiants. Toutefois, si on veut vraiment capter l'attention des apprenants, il faut envisager d'autres façons de développer ces mêmes compétences. Il faut sortir du moule, faire preuve de créativité en incorporant plus les nouvelles technologies et les médias sociaux dans des activités misant sur l'expérientiel. Si l'on veut vraiment motiver les apprenants à écrire, il va falloir sérieusement repenser nos approches pédagogiques.

Notes

¹AE= Apprivoiser l'écrit; EFEO = Expression française écrite et orale; TE= Techniques de l'écrit et stratégies d'auto-perfectionnement; DWS= Developing Writing Skills in French; ES= Expression et Style; LP1= Le résumé, le compte rendu, la synthèse; LP2= Lire la presse, le compte rendu, la synthèse ; V= voyage au bout de l'écrit; LO= Livres ouverts; S= Scénarios; EE= Expression écrite.

Références

- Abbadie, B., B. Chovelon et M.-H. Morsel. 2003. *L'expression française écrite et orale, Exercices pour étudiants étrangers de niveau avancé*, 6^{ème} éd., Grenoble : PUG.
- Bean, J. C. 2001. *Engaging Ideas, The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Benson, P. 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow : Longman.
- Besnard, C., et M.-F. Silver. 2003. *Apprivoiser l'écrit : Techniques de l'écrit et stratégies d'auto-perfectionnement*, Toronto : Canadian Scholars' Press, 2^{ème} éd.
- Bishop, G., et B. Haezwindt. 2005. *Developing Writing Skills in French*, Abingdon : Routledge.
- Brophy, J.E. 1998. *Motivating Students to learn*. Boston, MA : McGraw-Hill.
- Chovelon, B., et M. Barthe. 2003. *Expression et style, Français de perfectionnement*, Grenoble : PUG.

Chovelon, B., et M.-H. Morsel. 2003. *Le résumé, le compte rendu, la synthèse, Guide d'entraînement aux examens et concours*, T.1, coll. « FLE », Grenoble : PUG.

---. 2005. *Lire la presse, le compte rendu, la synthèse*, T.2, Grenoble : PUG.

Clement, R., Z. Dörnyei, et K.A. Noels. 1994. Motivation, Self-confidence and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning* 44, 417-448.

Dejy-Blakeley, S., et S. Rosiensi-Pellerin. 1999. *Voyage au bout de l'écrit, De l'exploitation à la production de textes, Niveaux intermédiaire et avancé*, 2^{ème} éd., coll. « Les cahiers de la collection TEL n°1 », Toronto : Editions du GREF.

Dembo, M.H. 2004. *Motivation and Learning Strategies for College Success: a Self Management Approach*, Mahwah, NJ : Laurence Erlbaum Associates.

Dembo, M-H. et M.J Eaton. 1997. Differences in the Motivational beliefs of Asian American and Non-Asian Students. *Journal of Psychology*, 89 (3), 1997, 433-440.

Dickinson, L. 1995. Autonomy and Motivation: A Literature Review. *System*, 23, 165-174.

Dörnyei, Z., et E. Ushioda. 2009. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol : Multilingual Matters.

Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*, Harlow: Pearson Education Limited.

---. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Esteoule-Exel, M.-H., et S. Regnat Ravier. 2008. *Livres ouverts*, Grenoble : PUG.

Ford, M.E. 1992. *Motivating Humans: Goals, Emotions and Personal Agency, Beliefs*. Newbury Park, CA : Sage Publishing Inc.

Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and motivation*. Baltimore, MD: Edward Arnold.

---. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Lessard-Hébert, M., G. Goyette, et G. Boutin. 1996. *La recherche qualitative, Fondements et pratiques*, 2^{ème} éd., Montréal : Éditions Nouvelles.

Magnin, M., et V. Flambard-Weisbart. 2007. *Scénarios, Pédagogies du virtuel, Atelier de lecture et d'écriture*, Boston : Thomson.

McCombs, B.L. et J.S. Whistler. 1997. *The Learner-centered Classroom and School : Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. San Francisco, CA: Jossey -Bass.

McIntyre, P., R. Clément et K. Noels. 2007. Affective Variables, Attitude and Personality in Context. *French Applied Linguistics*, 270-298.

Pintrich, P.R. et D.H. Schunk. 1996. *Motivation in Education: Theory, research, and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Poisson-Quinton, S., et R. Mimran. 2008. *Expression écrite*, Paris : Clé International.

Slavin, R. E. 1995. *Cooperative Learning* (2nd ed.). Needham Heights: Allyn and Bacon.

Tremblay, P. F. et R.C. Gardner, R.C. 1995. Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *Modern Language Journal*, 79, 505-520.

Annexe 1

Le Cadre Européen Commun de Référence

Le Cadre Européen Commun de Référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examen, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. Pour plus de renseignements, consulter le site d'où est extraite la définition ci-dessus :

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

ACTFL (The American Consortium for the Teaching of Foreign Languages)

Pour une description détaillée des compétences langagières (lecture, écriture, compréhension aurale et production orale) telles qu'énoncées par ACTFL consultez le site suivant :

<http://www.sil.org/lingualinks/languagelearning/otherresources/actflproficiencyguidelines/TheACTFLGuidelines.htm>

Annexe 2

Questionnaire destiné aux étudiants

This anonymous questionnaire will not impact your final grade in any way.

Please, answer the following questions on a scale of 1 to 4. The number 1 is for **I totally agree**, 2 is for **I agree**, 3 is for **I partially disagree** and 4 is for **I totally disagree**.

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Learning French is really great. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Studying French will allow me to talk to French speakers. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Writing well in French will give me better professional opportunities. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Acquiring writing skills is important to learn a foreign language. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. The writing process in French is very challenging. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Writing shows my weaknesses. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Writing can be creative. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Writing is a good way to demonstrate my proficiency of French. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Writing with the help of the instructor is a way to improve my skills in French. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. When I have a problem understanding something in my class, I always ask my classmate for help. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. When I have a problem understanding something in my class, I always ask my instructor for help. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 12. I tend to give up and not pay attention when I don't understand my instructor's explanations. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Writing with partners will improve my skills. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Writing alone is more efficient than writing collaboratively. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Reading regularly in French will help the writing process. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. It is relevant to have a written task in exam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. The writing should be done at home. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. The teacher should impose the subjects. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. The teacher should discuss the choice of subjects in class. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Expressing personal opinions encourages me to write in French. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Reproducing a model is an effective way to learn how to write properly. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Using an outline assures a better writing. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. I need to order my ideas before writing. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Revising my text should be included in the writing process. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Revising my assignments is a waste of time. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Revising my assignments when I get them back from my teacher is a waste of time. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. For me, the content is more important than accuracy. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Spelling mistakes are acceptable in the writing process. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. When I am studying French, I ignore distractions and pay attention to my task. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Annexe 3

Questionnaire destiné aux enseignants

Répondez aux questions suivantes à l'aide de l'échelle suivante : le chiffre 1 est pour **Je suis tout à fait d'accord**, le 2 pour **Je suis d'accord**, le 3 pour **Je ne suis pas vraiment d'accord** et le 4 pour **Je ne suis pas du tout d'accord**.

| | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. L'enseignement de l'écriture demande des compétences particulières chez l'enseignant. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. L'enseignement de l'écriture demande un trop gros investissement en temps. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Il est important de revoir des points de grammaire avant de faire un travail d'écriture. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. L'enseignement de l'écriture doit être guidé. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. L'enseignement de l'écriture doit s'appuyer sur un modèle. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Les sujets doivent être imposés aux élèves. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Les sujets doivent être discutés en classe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Les étapes du travail d'écriture doivent être notées. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Le travail d'écriture doit être relu par l'apprenant avant d'être corrigé. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Les processus de révision doivent être notés. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Il est préférable de faire les travaux d'écriture en classe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Il est préférable de faire les travaux d'écriture en étapes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Le devoir sur table est plus important que le devoir à la maison. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Le processus d'écriture est efficace s'il est fait uniquement en classe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Le processus d'écriture est efficace si l'étudiant peut imaginer, créer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. L'écriture est plus efficace si elle est pratiquée en collaboration. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. L'écriture permet aux étudiants de renforcer leurs compétences en français. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |