

Le rapport à l'écrit: un outil au service de la formation des futurs enseignants

Christiane Blaser *Université de Sherbrooke*

Roselyne Lampron *Université de Sherbrooke*

Erika Simard-Dupuis *Université de Sherbrooke*

En didactique du français, le concept de rapport à l'écriture est né du besoin de mieux comprendre la complexité de la relation qu'un élève ou un enseignant entretient avec l'écriture. Ce concept, qui tient compte de variables psycho-socio-affectives, fournit un cadre permettant d'avancer des hypothèses sur les problèmes d'écriture qui vont au-delà de la question de la maîtrise des aspects normés et régulés de la langue. Quant au concept de rapport à l'écrit (à l'écriture et à la lecture), il a été entre autres l'outil permettant d'établir une corrélation entre les conceptions d'enseignants du secondaire au sujet de l'écrit et leur manière d'encadrer les tâches de lecture et d'écriture en classe (Blaser, 2007). Cette corrélation est à la base de la présente recherche¹, dans laquelle nous nous sommes intéressés au rapport à l'écrit d'étudiants en formation à l'enseignement secondaire et d'étudiants en formation à l'enseignement professionnel. Nos objectifs étaient d'abord de mieux comprendre le rapport à l'écrit de ces deux publics d'étudiants, compte tenu de leur programme et de leur profil de formation, puis d'étudier comment le rapport de certains s'est transformé durant leurs années d'études et, enfin, de savoir quels sont les éléments de la formation universitaire qui ont contribué à la transformation du rapport à l'écrit. Ultimement, la recherche devrait produire des connaissances permettant d'améliorer la formation initiale des enseignants sur le plan du développement de leur compétence à écrire et à encadrer les écrits de leurs futurs élèves. C'est ce que nous présentons à la fin de cet article, sous la forme d'indicateurs qui permettront d'élaborer un outil de caractérisation du rapport à l'écrit. Mais avant, nous revenons sur le rôle de l'écriture dans l'apprentissage, élément central de la problématique générale de notre recherche; nous définissons ensuite le concept de rapport à l'écrit et son évolution en cours de recherche; puis nous présentons des éléments de la méthodologie, en particulier liés à la démarche qualitative (outil de collecte des données, traitement et analyse de celles-ci) et nous terminons en exposant les résultats de nos travaux, soit une définition opérationnelle du rapport à l'écrit qui sert de cadre à un outil de caractérisation du rapport à l'écrit dont nous présentons les indicateurs et la démarche d'élaboration.

1. UNE PROBLÉMATIQUE CENTRÉE SUR LE RÔLE DE L'ÉCRITURE DANS L'APPRENTISSAGE

Depuis les travaux de l'anthropologue Goody (1979), il est admis que l'écriture joue un rôle déterminant dans l'apprentissage. Loin d'être comparable à un canal à travers lequel couleraient les idées, l'écriture agit plutôt, selon les situations, comme un instrument d'élaboration de la pensée, car elle permet de mettre celle-ci à distance pour mieux l'examiner, la structurer, la critiquer. On pourrait dire de l'écriture qu'elle a un potentiel épistémique au sens où elle favorise l'appropriation de la connaissance et la construction des savoirs (Barré-De Miniac et Reuter, 2006; Chabanne et Bucheton, 2002; Schneuwly, 1995); elle a aussi un potentiel heuristique au sens où elle favorise la découverte, la création, l'invention. Ces fonctions sont particulièrement importantes dans le contexte scolaire, quels que soient le niveau d'enseignement, et la matière ou le métier étudiés. Cependant, toutes les tâches d'écriture n'ont pas le même potentiel épistémique ou heuristique, toutes les situations d'écriture ne favorisent pas également l'apprentissage ni la formalisation des savoirs (Chabanne et Bucheton, 2002). Il est donc de la responsabilité des enseignants (Ouellon et Bédard, 2008) de guider les élèves dans l'utilisation de l'écriture pour créer et apprendre de telle sorte qu'au terme du cheminement scolaire ou professionnel, ces derniers aient suffisamment expérimenté le potentiel épistémique et heuristique de l'écriture pour souhaiter continuer à l'utiliser dans leur vie active. Ce faisant, ils poursuivront leur développement intellectuel et langagier, car la pratique d'écriture contribue au maintien et à l'augmentation du niveau de littératie (Barré-De Miniac, Brissaud et Rispail, 2004). Toutefois, pour préparer des situations d'écriture permettant aux élèves d'apprendre, les enseignants doivent d'abord eux-mêmes être convaincus de l'importance du rôle de l'écrit dans l'apprentissage, ils doivent aussi être des scripteurs compétents et avoir de bonnes connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, puisque de leurs convictions et de leurs compétences dépendent les interventions qu'ils feront autour des tâches de lecture et d'écriture qu'ils proposeront

¹ Cette recherche a été réalisée de 2011 à 2014. Elle a été financée par le Fonds de recherche québécois société et culture (FRQSC) et menée par une équipe constituée de Christiane Blaser, chercheuse principale, de Chantale Beaucher, Mathieu Bouhon, Olivier Dezutter et Frédéric Saussez, cochercheurs. Plusieurs assistants ont collaboré aux travaux, dont Roselyne Lampron et Erika Simard-Dupuis, toutes deux étudiantes à l'Université de Sherbrooke.

à leurs élèves, ainsi que nous l'avons montré dans une précédente recherche (Blaser, 2007, 2009). Afin de connaître l'état des conceptions et des connaissances des futurs enseignants sur l'écriture et de savoir comment elles se transforment pendant les études, nous avons utilisé, dans le cadre de cette recherche, le concept de rapport à l'écrit.

2. LE RAPPORT À L'ÉCRIT

Dans un précédent article (Blaser, Saussez et Bouhon, 2014), nous avons rappelé l'origine de la notion de rapport à l'écriture, aussi nous contentons-nous ici de mentionner qu'en sus des travaux fondateurs de Barré-De Miniac sur le sujet (1992, 2000, 2002), plusieurs chercheurs s'y sont intéressés dans les deux dernières décennies dont Dezutter et Thyron (2002), Chartrand et Blaser (2008), Lafont-Terranova (2008, 2009) et Colin (2014). Au début de cette recherche, nous avons emprunté la notion de rapport à l'écrit² telle que définie par Chartrand et Blaser (2008) dans la recherche Scriptura, qui portait sur les activités de lecture et d'écriture en classe de sciences et d'histoire au secondaire :

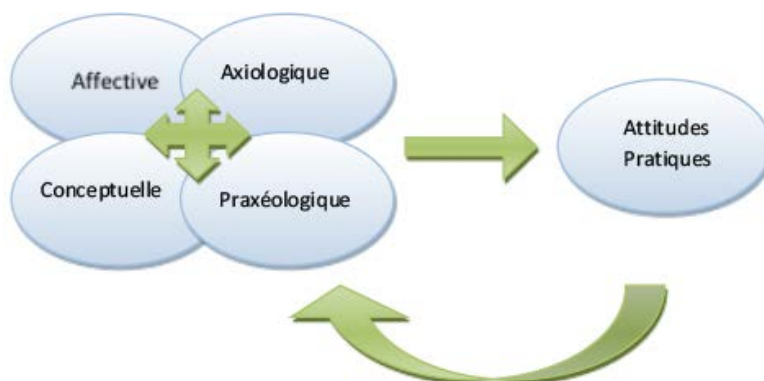
Le rapport à l'écrit est une relation de sens et de signification entre un sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social, et l'écrit (processus et produits) dans toutes ses dimensions [affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique]. Ce rapport concerne les pratiques de lecture et d'écriture ainsi que les textes lus et écrits, qui sont des produits sociaux et culturels par excellence. (p.110-111)

Précisons que, dans cette définition, la dimension praxéologique du rapport à l'écrit concernait *les activités des sujets en matière d'écriture et de lecture: ce qu'ils lisent et écrivent, le contexte, la manière (processus et outils), le moment et le temps investi dans ces activités* (p.111). Sur la base de cette définition a donc été élaboré un questionnaire servant à collecter des données quantitatives sur les différentes dimensions du rapport à l'écrit d'étudiants en formation à l'enseignement (Blaser, Saussez et Bouhon, 2014). L'analyse de ces premières données et, en particulier, des réponses à la question «Pour moi, écrire, c'est...» nous a menés à classer dans la catégorie dite «praxéologique» les termes ou expressions relevant des jugements portés par les répondants sur leur propre écriture ou son processus (par exemple, *écrire, c'est facile, complexe, plus long que penser...*). Ce changement nous a conduits à séparer clairement les discours sur les pratiques d'écriture et les pratiques elles-mêmes, et à formuler cette nouvelle définition :

Le rapport à l'écrit, c'est l'ensemble des significations construites par un individu à propos de l'écrit, de son apprentissage et de ses usages ; il est le fruit d'interactions complexes et évolutives entre les sentiments éprouvés pour l'écrit par l'individu (dimension affective), les valeurs qu'il lui attribue (dimension axiologique), ses conceptions (dimension conceptuelle) et les jugements sur ses pratiques liées à l'écrit (dimension praxéologique). Le rapport à l'écrit façonne les attitudes du sujet vis-à-vis de l'écrit et détermine ses pratiques, lesquelles, à leur tour, nourrissent les dimensions du rapport à l'écrit.

À partir de cette définition, nous avons élaboré le schéma suivant (Blaser, Saussez et Bouhon, 2014) qui met en évidence le caractère dynamique du rapport à l'écrit :

Figure 1: Schéma du rapport à l'écrit³



² Même si, dans cette recherche, nous nous intéressons à l'activité d'écriture des étudiants, nous maintenons l'expression rapport à l'«écrit», qui englobe la lecture et l'écriture, car nous considérons que ces deux actions sont toujours étroitement liées.

³ Bien qu'on retrouve ce schéma dans l'article publié en 2014, il a été élaboré entre 2011 et 2012.

C'est donc sur cette nouvelle base que nous avons bâti le guide d'entrevue, principal outil de collecte des données de la démarche qualitative de la recherche, qui, comme nous le verrons plus loin, nous a permis d'avancer encore dans la conceptualisation et l'opérationnalisation du rapport à l'écrit.

3. MÉTHODOLOGIE : DÉMARCHE QUALITATIVE

La recherche comportait une démarche quantitative et une démarche qualitative. Dans cette section, nous présentons brièvement la première démarche avant de nous concentrer sur la seconde qui nous a menés à proposer un outil de caractérisation du rapport à l'écrit. Mais d'abord, voyons les caractéristiques des étudiants auxquels nous nous sommes intéressés.

3.1 Caractéristiques des étudiants du BES et du BEP

Rappelons que deux groupes d'étudiants ont été choisis : les étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement secondaire (BES) et les étudiants du baccalauréat en enseignement professionnel (BEP). Nous avons retenu ces deux publics en tenant compte de leurs caractéristiques contrastées en termes d'âge, d'expériences professionnelles et de parcours scolaires, supposant que cela pouvait avoir un impact sur leur rapport à l'écrit. Les étudiants du BES sont généralement de jeunes gens dans la vingtaine qui, après leurs études collégiales⁴, entrent à l'université ; ils n'ont pas encore d'expérience en enseignement sinon celle qu'ils acquièrent durant leurs stages. La formation à l'enseignement secondaire dure quatre ans et offre quatre profils : français, univers social, science et technologie, mathématique. La moitié des crédits de formation (60/120) sont dispensés par les facultés disciplinaires ; l'autre moitié par la Faculté d'éducation qui est aussi responsable des stages. Formation disciplinaire, formation en éducation et stages alternent pendant les quatre ans.

Du côté du BEP, les étudiants, des adultes dont la moyenne d'âge dépasse la quarantaine, sont d'abord des spécialistes de métiers divers (mécanique, coiffure, hygiène dentaire, soins infirmiers, etc.). Après avoir exercé pendant plusieurs années leur activité professionnelle, ils sont recrutés par les centres de formation professionnelle (secteur d'enseignement secondaire) pour enseigner leur métier. Leur formation professionnelle remonte donc à plusieurs années, a pu être de courte durée et, souvent, a été marquée par les difficultés, entre autres, liées à l'écrit. Ce baccalauréat de 120 crédits également se déroule à temps partiel (puisque les étudiants enseignent la semaine) sur 5 à 10 ans, il est divisé en six phases⁵ ; des stages en enseignement sont également réalisés dans le milieu scolaire.

3.2 Modes de collecte des données

Pour saisir le rapport à l'écrit du plus grand nombre d'étudiants, un questionnaire a été administré aux étudiants de la première à la quatrième année du BES (N=278) et aux étudiants des phases I à VI du BEP (N=286) (Blaser, Saussez et Bouhon, 2014). L'analyse des données quantitatives, nous l'avons évoqué plus haut, a mené à une nouvelle définition du rapport à l'écrit, laquelle a constitué le cadre conceptuel d'élaboration de l'outil de collecte des données de la démarche qualitative, soit un guide d'entrevue (annexe 1). Une quinzaine d'étudiants – 8 du BES et 7 du BEP – ont participé à cette phase de la recherche. L'échantillon a été constitué à partir des résultats d'une analyse discriminante réalisée sur les données obtenues à l'aide du questionnaire et visant à identifier deux groupes contrastés d'étudiants au regard du rapport à l'écrit. Nous avons tenu compte également, dans le processus d'échantillonnage, de différentes variables telles que le sexe et la discipline ou le métier enseigné. Après avoir accepté de participer à l'entrevue, les étudiants, à la demande des chercheurs, ont envoyé deux écrits universitaires qu'ils estimaient avoir été porteurs d'apprentissages et réalisés à deux époques différentes de leur formation : l'un au début de leurs études universitaires, l'autre lors de la session durant laquelle était menée l'entrevue. Après examen des écrits, nous avons procédé à une entrevue inspirée de la technique de l'autoconfrontation simple, c'est-à-dire une situation où une personne est confrontée à des traces de son activité en présence du chercheur (Yvon et Garon, 2006). Cette méthode rend possible, d'une part, l'engagement du participant dans un questionnement relatif à une activité scripturale concrète dans laquelle il était impliqué et, d'autre part, l'explicitation du sens de son expérience en lien avec cette activité ainsi que les conditions sociosubjectives qui ont présidé à la production du texte (consignes, destinataire, état d'esprit...).

4 Au Québec, un ordre d'enseignement appelé collège ou cégep (acronyme de collège d'enseignement général et professionnel) suit le secondaire et précède l'université. On y offre une formation technique (3 ans) ou préuniversitaire (2 ans).

5 Contrairement à une session qui a une durée déterminée, une phase a une durée variable, ce qui explique que la formation des étudiants du BEP peut s'étirer sur une décennie.

L'entrevue, de type semi-dirigé⁶, a été menée comme suit : l'interviewé était d'abord invité à répondre à une même série de questions portant sur chacun de ses écrits. Dans le but de lui permettre de se replonger dans son texte, les premières questions portaient sur le contexte de réalisation (lieu, ambiance sonore, support utilisé, moment de la rédaction par rapport à la remise du travail) et la situation de communication (consigne, objectif, destinataire, etc.). Suivaient les questions sur le rapport à l'écrit proprement dit dans ses dimensions affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique. Après avoir parlé de chacun de ses écrits, l'étudiant était invité à les comparer sous différents aspects. Enfin, il lui était demandé de s'exprimer sur les changements observés dans son histoire de scripteur et les événements marquants de cette histoire (voir l'ensemble des questions dans le guide d'entrevue, annexe 1). Les entrevues, d'une durée moyenne de 75 minutes, ont fait l'objet d'une captation audio.

3.3 Traitement et analyse des données

Pour traiter et analyser les données, nous avons procédé à la transcription intégrale de chacune des entrevues. Des catégories de classement des unités de discours ont été déterminées à partir des thèmes du guide d'entrevue selon une logique inductive de niveau délibératoire, c'est-à-dire qu'à partir des catégories initiales (contexte de réalisation, changements, sentiments, valeurs, conceptions, actions), des ajustements mineurs ont été effectués sur la base des données recueillies (Anadón et Savoie Zajc, 2009). Des sous-catégories ont en effet émergé à la lecture des transcriptions (par exemple, la catégorie conceptions a été subdivisée en trois : propos sur l'écriture en général ; propos sur l'apprentissage de l'écriture et son enseignement ; propos sur les usages, le rôle et les fonctions de l'écriture). La grille d'analyse a été élaborée en équipe (chercheurs et assistantes) puis testée sur des transcriptions par trois personnes jusqu'à ce que le niveau d'accord interjuges dépasse les 90 %. Ce seuil atteint, toutes les transcriptions ont été traitées par la même assistante de recherche à l'aide du logiciel d'analyse qualitative N'Vivo.

À l'issue de l'opération de classement, nous avons 15 documents (soit un par étudiant interviewé), comptant 20 à 30 pages chacun, dans lesquels les unités de discours étaient regroupées par catégorie thématique. À ce stade, notre objectif était d'établir un portrait du rapport à l'écrit de chaque étudiant, puis de les comparer entre eux, notre hypothèse étant qu'il se dégagerait un nombre limité de profils de rapport à l'écrit. Pour ce faire, nous avons sélectionné les catégories en lien avec le rapport à l'écrit (sentiments, valeurs, conceptions, actions)⁷ puis nous avons réduit la masse des données en nous inspirant de la technique du synopsis (Schneuwly et Dolz, 2009). L'opération a été menée en deux phases. Dans la première, chaque unité de discours d'une même catégorie a été réduite à une ou deux phrases selon la longueur de l'unité (chaque catégorie regroupait de 10 à 50 unités de discours plus ou moins longues). Aucune interprétation ne devait teinter les réductions. À titre d'exemple, dans le tableau 1, sont présentées, à droite, deux unités (sur 21) issues de la catégorie « sentiment » du rapport de Paul (prénom fictif) et, à gauche, la réduction de l'unité.

Tableau 1 : Synthèse du contenu thématique

CONTENU THÉMATIQUE (SENTIMENT) (EXTRAITS DE LA TRANSCRIPTION)	RÉDUCTION
UNITÉ 1	
Paul : les gens [enseignants] vont nous... nous faciliter la vie en nous disant : « Là j'exige 10 pages, mais si vous, au bout de 6 pages, vous n'êtes plus capable d'écrire... » tsé, on, on, on rend ça moins lourd, parce qu'au début c'était épeurant de dire : « Je m'attends à 3 devoirs de 3 pages puis un devoir de 10 pages à la fin », juste ça, c'était, c'était épeurant pour quelqu'un qui n'écrit pas.	Au début du bac, inquiétude devant une tâche d'écriture trop longue.
UNITÉ 2	
Paul : Présentement, ça ne me fait pas peur, donc je, je rentre dans une formation, et j'ai hâte d'y aller, j'ai hâte d'acquérir de nouvelles connaissances, ça ne m'inquiète pas d'être capable ou non de le faire, et j'ai la capacité de m'améliorer moi-même. Mais au début, ce n'était pas possible...	Se dit impatient de faire de nouveaux apprentissages, a confiance dans sa capacité de s'améliorer.

⁶ Bien que comportant de nombreuses questions, les entrevues étaient semi-dirigées dans le sens où une réponse pouvait déborder largement la question posée et en recouvrir plusieurs autres. L'intervieweur devait alors s'adapter à la situation. Notons que 14 des 15 entrevues ont été menées par la même personne, ce qui a assuré une cohérence à l'ensemble du processus d'entrevue.

⁷ Les deux catégories restantes – contexte de réalisation et évolution – ont été analysées indépendamment et ont fait l'objet d'un autre article (Beaucher, Blaser et Dezutter, 2014).

Dans la seconde phase, à partir des réductions des unités thématiques, nous avons rédigé un compte rendu descriptif reprenant les éléments réduits, mais en supprimant les redondances, car les unités pouvaient se recouper, voire se répéter. Voici un extrait du compte rendu descriptif de la catégorie «sentiment» de Paul.

Paul se souvient qu'au début de sa formation universitaire, il était inquiet en apprenant qu'il devrait réaliser une tâche d'écriture de plusieurs pages. Maintenant qu'il a davantage confiance en lui, ça ne lui fait plus peur, il est au contraire impatient de commencer de nouveaux cours, quels que soient les écrits à produire, car il est impatient de faire de nouveaux apprentissages et il sait qu'il est capable de réaliser les tâches d'écriture. Toutefois, il n'a pas encore atteint le stade de s'exprimer par écrit publiquement (dans les journaux par exemple) comme il le voudrait, mais c'est son objectif, il dit éprouver ce besoin.

Au terme de l'analyse des entretiens, nous avons donc obtenu quinze comptes rendus descriptifs (que nous nommons «portraits») d'une à deux pages chacun comportant quatre rubriques correspondant aux quatre catégories retenues. Précisons, en terminant cette section, qu'au cours de l'élaboration de ces portraits et plus encore au moment de l'analyse finale de ceux-ci, nous avons compris que notre hypothèse de voir se dégager un nombre limité de profils de rapport à l'écrit n'était pas fondée ; une autre piste toutefois s'est dessinée, que nous exposons dans la section des résultats.

4. RÉSULTATS : FAIRE DU RAPPORT À L'ÉCRIT UN OUTIL POUR LA FORMATION

Pour cerner des «prototypes» de rapport à l'écrit, il eût fallu trouver assez de points communs entre les portraits d'étudiants, et cela sous plusieurs aspects, pour procéder à des regroupements et dégager les caractéristiques de profils communs. Or, le rapport à l'écrit de chaque individu est à ce point singulier que cette investigation s'est avérée une fausse piste. Cependant, la comparaison des portraits a mis en évidence, dans les dimensions conceptuelle et praxéologique, une variété de conceptions ou d'actions qui semblent autant d'indicateurs permettant de caractériser le rapport à l'écrit des enseignants⁸ ou futurs enseignants. Pour chacune des dimensions, ces indicateurs peuvent se situer sur un continuum qui va, pour la dimension conceptuelle, des conceptions de sens commun aux conceptions scientifiques et, pour la dimension praxéologique, du faible contrôle au fort contrôle sur la tâche d'écriture (Vygotski, 1997). Ces constats nous ont menés à redéfinir et à schématiser une fois de plus le concept et, sur cette nouvelle base, à concevoir un outil de caractérisation du rapport à l'écrit que nous espérons utile pour la formation des enseignants. Nous présentons ci-dessous le schéma et la définition du rapport à l'écrit, puis les indicateurs qui constitueront le socle de l'outil de caractérisation du rapport à l'écrit.

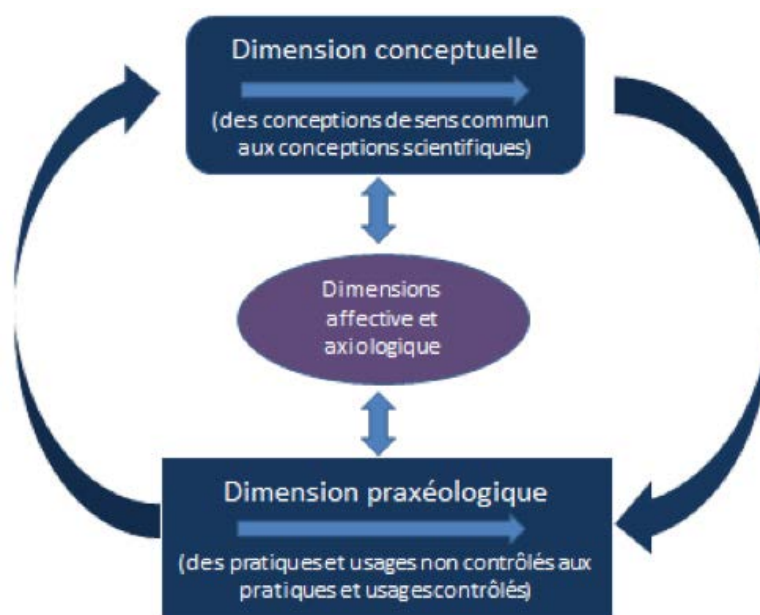


Figure 2 : Schéma du rapport à l'écrit d'enseignants ou de futurs enseignants

⁸ Rappelons que les étudiants du BEP sont des enseignants en exercice qui font une formation en cours d'emploi.

Au terme de notre recherche, le rapport à l'écrit – et nous précisons: d'enseignants ou de futurs enseignants – peut donc être défini comme la relation évolutive et complexe qu'un individu entretient avec l'écrit, son enseignement, son apprentissage et ses usages. Le rapport à l'écrit est constitué d'une dimension conceptuelle et d'une dimension praxéologique (pratiques d'écriture, actions pour améliorer sa compétence de scripteur...). La dimension conceptuelle dispose plus ou moins favorablement l'individu à écrire et à poursuivre le développement de ses compétences de scripteur, tandis que les pratiques et autres actions en lien avec l'écriture construisent et nourrissent les conceptions. Le rapport à l'écrit évolue selon le développement de chacune de ces deux dimensions qui vont, l'une, des conceptions de sens commun aux conceptions scientifiques, l'autre, du faible contrôle au contrôle sur la tâche d'écriture. Il se complexifie selon les sentiments et les valeurs de l'individu pour l'écrit, lesquels sont nourris par les conceptions et les actions et les influencent à leur tour.

La différence entre la définition de 2012 et celle-ci réside principalement dans la désignation des dimensions et de leur contenu. Dans la première, le rapport à l'écrit était constitué de quatre dimensions en interaction les unes avec les autres (affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique) qui «façonnaient» les attitudes et «déterminaient» les pratiques. Il ressort toutefois, après l'analyse des entrevues, que les différentes dimensions du rapport à l'écrit ne sont pas du même ordre si on les considère d'un point de vue didactique: on peut agir sur le développement des conceptions et des pratiques pendant la formation, mais il est plus difficile d'agir explicitement sur les valeurs et les sentiments pour l'écrit. Nous avons d'ailleurs constaté que, sur le plan des valeurs, les enseignants ou futurs enseignants déclarent tous que l'écrit est important, qu'il est un facteur de réussite scolaire et sociale essentiel, qu'un enseignant doit être un modèle pour ses élèves sur le plan de l'écrit, etc. Et sur le plan des sentiments, il ressort qu'un même étudiant peut aimer ou détester écrire selon la tâche qu'il a à réaliser⁹. C'est pourquoi, dans la définition actuelle, nous mettons en avant les dimensions conceptuelle et praxéologique, la première recouvrant les idées et théories personnelles sur l'écriture, son apprentissage et ses usages, et la seconde, les pratiques personnelles, scolaires et professionnelles d'écriture et les actions réalisées pour développer les compétences à écrire. Les sentiments et les valeurs font bel et bien partie du rapport à l'écrit et contribuent à sa complexité. Par ailleurs, dans cette définition, les relations entre les dimensions du rapport à l'écrit sont de nature différente selon leur direction: les conceptions «disposent plus ou moins favorablement» l'individu à écrire, à enseigner et à apprendre à écrire tandis que les pratiques d'écriture et les apprentissages «construisent et nourrissent» les conceptions. Il nous semble que, formulé ainsi, le caractère dynamique du rapport à l'écrit ressort plus clairement et on saisit mieux le rôle déterminant des conceptions sur les pratiques personnelles et professionnelles. Surtout, ainsi défini, le rapport à l'écrit devient le cadre conceptuel à partir duquel nous pouvons élaborer un outil permettant de caractériser ses dimensions conceptuelle et praxéologique, dans le but de mettre le concept au service de la formation des futurs enseignants. Voyons maintenant quels sont les indicateurs issus de l'analyse des données qualitatives qui nous serviront à élaborer cet outil.

4.1 Des conceptions de sens commun aux conceptions scientifiques: quels indicateurs?

Sur le plan de la dimension conceptuelle, nous avons relevé dans l'analyse des entrevues des indices qui témoignent chez les répondants de conceptions plus ou moins scientifiques du rôle de l'écrit, de son enseignement et de son apprentissage. Nous utilisons l'adjectif «scientifique» dans le sens que lui donne Vygotski pour distinguer les concepts dits quotidiens (ou spontanés) des concepts scientifiques (ou non spontanés). Les premiers se développent sans intervention extérieure volontaire et ne font pas l'objet d'un apprentissage explicite tandis que les deuxièmes se développent de manière volontaire, dans le contexte d'un processus éducatif, avec la collaboration d'un plus expérimenté que soi (Vygotski, 1997, p.274). Par exemple, plusieurs étudiants semblent convaincus qu'écrire, c'est traduire des idées déjà clairement formulées et syntaxiquement organisées; pour eux, l'écriture agirait donc comme le miroir de la pensée. Cette conception de sens commun s'oppose à la conception voulant que l'écriture révèle un «déjà-là» opaque, voire pas de «déjà-là» (Lafont-Terranova et Colin, 2006), c'est-à-dire que si les idées préexistent, l'écriture contribue à leur clarification, voire en suscite de nouvelles. Pour un enseignant ou futur enseignant, comprendre le potentiel épistémique de l'écriture est un enjeu majeur, car, nous l'avons vu, cela aura une influence sur sa manière d'encadrer les écrits de ses élèves. Il est intéressant cependant de relever que tous les étudiants interviewés

⁹ Tous nos sujets, y compris ceux qui déclarent ne pas aimer écrire, citent au moins un genre d'écrit qu'ils apprécient (les messages textes par exemple) même si, à leurs yeux, ce n'est pas vraiment de l'écriture...

dans le cadre de la recherche témoignent d'une compréhension plutôt claire du rôle de l'écriture dans leur propre apprentissage : ils déclarent, sous une forme ou une autre, que l'écriture les aide à réfléchir et leur permet d'approfondir un sujet, d'analyser, de mémoriser, de laisser des traces, etc. Dans ce sens, il ne fait pas de doute que la formation universitaire leur donne de multiples occasions d'expérimenter la fonction épistémique de l'écrit, mais cela ne semble pas suffire à transformer chez certains d'entre eux la conception bien ancrée selon laquelle l'écriture traduit la pensée.

Par ailleurs, au sujet de l'apprentissage de l'écriture, plusieurs indices révèlent des conceptions de sens commun chez les étudiants. Ainsi, certains conçoivent que l'apprentissage de l'écriture passe par la lecture ; que bien écrire, c'est ne pas faire d'erreurs ; que l'utilisation d'un correcteur d'orthographe empêche d'apprendre à écrire ; qu'un « vrai » texte, c'est un texte avec une introduction, un développement, une conclusion ; que les élèves d'aujourd'hui écrivent « au son », etc. Si ces conceptions ne sont pas en toutes circonstances nuisibles, elles sont du moins bien insuffisantes pour des enseignants ou des futurs enseignants amenés à intervenir auprès d'élèves sur le plan de l'écrit.

4.2 Du faible contrôle au contrôle sur la tâche d'écriture: quels indicateurs ?

La dimension praxéologique recouvre les pratiques d'écriture personnelles et professionnelles ou scolaires, les moyens et les stratégies utilisés autour de ces pratiques ainsi que les actions entreprises pour améliorer sa compétence de scripteur. Rappelons que, dans les entrevues, en lien avec cette dimension, nous avons interrogé les étudiants sur les actions posées avant, pendant et après la réalisation de deux écrits rédigés par eux dans le cadre de la formation. Pour chacune de ces phases, nous avons identifié un indicateur et nous en avons repéré diverses manifestations dans les entrevues qui nous permettent d'illustrer la variété des comportements ou des actions. Précisons que nous considérons, en nous basant sur les connaissances actuelles en didactique de l'écriture (Paradis, 2012), que, selon leur nature, ces actions témoignent d'un plus ou moins grand contrôle sur la tâche et sur l'instrument sémiotique qu'est l'écriture (Vygotski, 1997 ; Schnewly, 1995).

Ainsi, l'indicateur retenu pour la phase « avant l'écriture » a trait au mode de planification de la tâche et à la gestion du temps, et les indices qui témoignent du degré de contrôle sur la tâche se rapportent entre autres au temps que l'étudiant s'accorde pour exécuter la tâche compte tenu de son ampleur : plus il commence tard, moins le contrôle sur la tâche est grand. En effet, si l'on se fie à différents modèles de processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980 ; Hayes, 1996 ; Plane, 2006 ; Dolz, Gagnon et Toulou, 2008), plusieurs étapes précèdent celle de la rédaction proprement dite, surtout dans le contexte universitaire : recherche d'information, reconnaissance du genre à produire et identification de ses caractéristiques, planification, prise en compte de la situation de communication, etc. Bref, sauf exception, cela ne peut se faire à la dernière minute sans que la qualité du travail en pâtisse ou sans perdre le contrôle sur la tâche. Les indices trouvés dans les entrevues révèlent divers comportements allant de la personne qui commence son travail peu avant la date limite – en précisant qu'elle sait que la qualité ne sera alors pas au rendez-vous – à celle qui s'y prend sitôt les consignes reçues. D'autres disent accorder plus ou moins de temps à une tâche d'écriture selon le nombre de points attribués au travail. Dans l'outil de caractérisation, les questions en lien avec cette phase du processus d'écriture consisteront à vérifier chez les étudiants leur compréhension de cette phase et à sonder le temps qu'ils lui accordent selon différents contextes d'écriture.

Pour la phase « pendant l'écriture », les indices témoignant du contrôle sur la tâche d'écriture ont trait à la linéarité de l'activité de mise en texte : un bon contrôle se manifeste à travers un processus de rédaction non linéaire qui laisse place à l'émergence de nouveaux contenus. Les scripteurs experts, outre qu'ils consacrent plus de temps que les scripteurs novices à chaque étape du processus d'écriture, ont aussi la capacité de passer aisément d'une étape à l'autre (Paradis, 2012).

Il ressort de l'analyse des entrevues trois types de comportements qu'on pourrait qualifier de linéaire, semi-linéaire et non linéaire en ce qui concerne la mise en texte. Plusieurs étudiants disent rédiger leur texte de manière strictement linéaire. Ils vont de l'introduction à la conclusion en s'efforçant de ne pas s'écarter du plan proposé en introduction afin de ne pas devoir y retoucher à la fin ou très peu. Une étudiante note que cette attitude constitue un « blocage » pour elle dans la mesure où elle va aller jusqu'à rejeter de nouvelles idées pour rester conforme à son introduction. Elle dit travailler de cette façon parce que c'est ce qu'elle a appris à l'école secondaire, elle ajoute d'ailleurs être incapable de faire autrement. D'autres étudiants se situent dans la catégorie « semi-linéaire ». L'un par exemple va organiser

ses données avant de commencer, se faire un plan et rédiger de manière linéaire tout en adaptant son plan au fur et à mesure de l'avancement de son travail. Un autre dit faire un plan si c'est obligatoire, puis il rédige de manière linéaire en commençant par l'introduction, mais n'hésite pas à déplacer des paragraphes et à revenir sur l'ensemble du texte à la fin. Enfin, quelques étudiants vont travailler de manière non linéaire. L'un dit rédiger un travail section par section, dans l'ordre qui lui convient le mieux; s'il fait un plan, il ne le suit pas forcément. Un autre déclare lancer d'abord ses idées pêle-mêle puis se relire, se corriger, ajouter, enlever, retravailler ses phrases. Il ne fait pas forcément l'introduction en commençant, car il dit préférer avoir déjà rédigé le texte pour trouver plus facilement comment amener le sujet, le poser et le diviser. Interrogé dans l'entrevue au sujet de cette division formelle (et scolaire) de l'introduction, il déclare que c'est toujours ainsi qu'on leur demande de rédiger à l'université, ce qui paraît pour le moins étonnant et qui soulève des questions quant à l'encadrement des écrits dans les études postsecondaires.

Pour ce qui est de la troisième phase – après la mise en texte – l'indicateur choisi concerne la révision. À cette étape, un scripteur expert est conscient que la révision-corrrection d'un texte fait partie du processus d'écriture et il réserve un temps suffisant à cette tâche; il est conscient aussi qu'un regard externe sur son texte est toujours bienvenu. Il prend donc divers moyens pour améliorer son travail sur le plan formel, par exemple utiliser un correcteur d'orthographe, du vocabulaire, etc. et surtout mettre en œuvre des stratégies de révision-corrrection : lire plusieurs fois son texte avec une intention différente, relire en commençant par la fin pour ne pas se laisser distraire par le contenu, prendre une distance en revenant sur son texte plusieurs jours après l'avoir écrit, etc. (Chartrand, 2013). Les indices trouvés dans les portraits d'étudiants illustrent différentes attitudes : d'aucuns tiennent à travailler seuls, et une étudiante va jusqu'à refuser d'utiliser un correcteur, convaincue que c'est un outil qui nuit au développement de la compétence orthographique. D'autres vont se corriger au fur et à mesure de l'avancement du travail et se servir d'un correcteur à la toute fin. Plusieurs enfin n'hésitent pas à demander l'aide de pairs – à condition d'avoir le temps – pour relire leur texte et utilisent aussi un logiciel de correction orthographique et grammaticale (Antidote).

D'autres indicateurs pourraient sans doute témoigner du degré de contrôle sur la tâche d'écriture, mais ceux-ci nous semblent suffisants pour élaborer une première version de l'outil de caractérisation. Au terme de cette section, nous présentons un tableau récapitulatif dans lequel sont dégagés les thèmes à partir desquels nous formulerons les questions de l'outil de caractérisation du rapport à l'écrit.

Tableau 2 : Matériau pour l'élaboration de l'outil de caractérisation du rapport à l'écrit

DIMENSION	CONTINUUM	INDICATEURS	THÈMES DES QUESTIONS
Conceptuelle	Des concepts de sens commun aux concepts scientifiques	Conceptions sur le rôle de l'écriture	L'écriture: un « déjà-là » ; Fonction heuristique et épistémique de l'écriture
		Conceptions sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture	L'écrit: inné ou acquis; Place de l'orthographe dans l'apprentissage de l'écriture; Stratégies d'apprentissage; Caractéristiques d'un texte; Genre de discours...
Praxéologique	Vers le contrôle de la tâche et de l'instrument d'écriture	Planification et gestion du temps	Moment de la production du texte par rapport à la remise d'un travail; Stratégies de planification
		Processus de mise en texte	Linéarité du processus; Rôle de l'introduction; Stratégies de mise en texte.
		Révision-corrrection	Moment de la révision: détection d'erreurs ou de dysfonctionnements textuels et moment de la correction; Stratégies de correction: utilisation d'un correcteur; demande d'aide à des pairs...

PISTES CONCLUSIVES

Le questionnaire de caractérisation du rapport à l'écrit nous semble un outil prometteur pour la formation des enseignants. Après qu'il aura été construit, validé et expérimenté auprès d'un nombre significatif de sujets, il pourra être utilisé auprès de publics variés d'étudiants en formation à l'enseignement (primaire, secondaire, professionnel) et d'enseignants en formation continue dans différents buts. Par exemple, administré au début du parcours universitaire, l'outil aura pour objectif de faire prendre conscience aux étudiants de la complexité du rapport à l'écrit, que ce soit le leur ou celui de leurs futurs élèves. Ce faisant, ils auront un point d'appui pour mettre en question leurs conceptions et réfléchir à leurs pratiques en lien avec l'écriture. Cela implique toutefois qu'un dispositif de formation soit élaboré pour encadrer les démarches de réflexion et, plus encore, viser le développement du rapport à l'écrit en amenant les étudiants, d'une part, à passer des conceptions de sens commun à des conceptions scientifiques sur l'écriture, son enseignement et son apprentissage, et, d'autre part, à leur permettre d'atteindre un plus grand contrôle sur l'instrument que constitue l'écrit. Leur formation universitaire n'en sera que plus profitable et, surtout, en tant qu'enseignants, ils devraient être plus à l'aise dans l'élaboration et l'encadrement d'activités d'écriture qu'ils proposeront à leurs élèves, ce qui, nous l'espérons, aura un impact sur l'augmentation du niveau de littératie de ces derniers.

BIBLIOGRAPHIE

- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction : L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Barré-De Miniac, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Bulletin du CERTEIC* (Université de Lille III), 13, 99-113.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-40.
- Barré-De Miniac, C., Brissaud C. et Rispaïl, M. (dir.) (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Barré-De Miniac, C. et Reuter, Y. (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon : INRP.
- Beaucher, C., Blaser, C. et Dezutter, O. (2014). Traces de la formation des enseignants sur la transformation du rapport à l'écrit d'étudiants québécois, *Raido*, 16(8), 141-155.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse de doctorat en didactique, Université Laval, Québec.
- Blaser, C. (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveau cahier de la recherche en éducation (NCRE)*, 12(1), 117-129.
- Blaser, C., Saussez, F. et Bouhon, M. (2014). Développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement. In M. Morisse (éd.) et L. Lafortune (éd.), *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation* (p.125-142). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chabanne, J.-P. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial, *Correspondance*, 18(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ccdmd.qc.ca/>>.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières à écrire et à lire : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. In S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p.107-129). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Colin, D. (2014). *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques. Analyse de déclarations d'enseignants de CM² et de 6^e*. Unpublished Thèse, Université d'Orléans, Orléans.
- Dezutter, O. et Thyron, F. (2002). Le rapport au scriptural des étudiants en langues et littératures romanes à l'UCL : état des lieux et propositions. *Enjeux*, 53, 138-152.
- Dolz, J., Gagnon, R. et Toulou, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Université de Genève : Carnet des Sciences de l'Éducation.
- Goody, J. (1979). La raison graphique. *La domestication de la pensée sauvage* (Trad. par J. Bazin et A. Bensa). Paris : Éditions de Minuit.
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing : Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (p.1-27). Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Lafont-Terranova, J. et Colin, D. (2006). Les enseignants de collège et l'écriture : des représentations à la formation. In C. Barré De Miniac et Y. Reuter (dir.), *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines* (p. 59-84). Lyon : INRP.
- Lafont-Terranova, J. (2008). Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain. In S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Ouillon, C. et Bédard, M.-A. (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Paradis, H. (2012). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural*. Mémoire de maîtrise en didactique du français, Université Laval, Québec.

Plane, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit. L'écriture comme traitement de contraintes. Dans J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit. Construction des savoirs et sujet-écrivain* (p.33-54). Namur : Presses universitaires de Namur.

Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et Raymond, P. (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 73-100). Montréal : Les Éditions Logiques.

Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (Trad. par F. Sève). Paris : La Dispute (1^{re} éd.1934).

Yvon, F. et Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.

ANNEXE 1

Guide d'entrevue post validation

THÈME	QUESTIONS
Introduction	Brève présentation de la recherche
Contexte de réalisation	<ol style="list-style-type: none">1. Où avez-vous écrit ce texte ? (maison, université, lieu public...)2. Dans quelles conditions physiques ? (niveau sonore...)3. Sur quel support ? (papier, ordi, tablette...)4. Moment de la rédaction par rapport à la remise du texte
Situation de communication	<ol style="list-style-type: none">5. Pour quel cours a été rédigé ce texte ? (si info non disponible)6. Quelle était la consigne de rédaction ? (consigne écrite, orale ; degré de précision)<ul style="list-style-type: none">› Comment l'avez-vous prise en compte (vous l'avez respectée scrupuleusement, c'est une inspiration seulement, vous en tenez plus ou moins compte?...)› Avez-vous demandé des précisions au responsable de cours ?7. Quel était l'objectif du texte ?8. À qui devait s'adresser le texte ?9. Dans quelle position vous placiez-vous en l'écrivant ? (étudiant, futur enseignant, autre?)
Ré (dimension praxéologique)	<ol style="list-style-type: none">10. Quelle a été votre façon de procéder pour écrire votre texte ? Par exemple :<ul style="list-style-type: none">› Vous en avez discuté avec quelqu'un› Vous y avez réfléchi quelque temps avant de vous mettre à la rédaction› Vous l'avez commencé peu de temps avant la remise› Vous avez fait un plan› Vous avez consulté des exemples de texte de ce genre› Vous avez rassemblé des documents utiles à la rédaction11. Une fois lancé,<ul style="list-style-type: none">› Vous écrivez d'un seul jet› Vous produisez une première version et vous y revenez ensuite› Si vous avez un plan, vous le suivez› Vous faites d'abord l'introduction12. À quel moment avez-vous révisé le texte ? (tout au long, après seulement ; pas du tout ; avec du recul)13. Comment avez-vous révisé ce texte (une lecture systématique, une lecture pour la langue, une autre pour la cohérence... ; faites-vous réviser par qqn d'autre?)14. Quelles difficultés avez-vous éprouvées en écrivant ce texte ?<ul style="list-style-type: none">› Comprendre les consignes, l'objectif› Trouver la motivation, les idées› Appliquer les règles de la langue› Organiser les idées› Vous donner du temps› Vous adapter au destinataire

<p>Ré (dimension affective, axiologique, conceptuelle)</p>	<p>15. Comment vous sentiez-vous en écrivant ce texte ? (intéressé, motivé, pressé, passionné...)</p> <p>16. A-t-il été satisfaisant d'écrire ce texte, si oui pourquoi ? Sinon pourquoi ?</p> <p>17. Qu'est-ce que l'écriture de ce texte vous a permis de faire, d'exprimer, de découvrir ?</p> <p>18. Qu'est-ce que vous auriez voulu faire en écrivant ce texte que vous n'avez pas pu faire ? (insatisfaction formulée par rapport au texte soumis)</p> <p>19. Qu'est-ce que le fait d'écrire ce texte vous a apporté dans votre formation d'enseignant ?</p> <p>20. Pourriez-vous décrire l'expérience qu'a été pour vous l'écriture de ce texte ?</p> <p>21. Comment le fait d'écrire ce texte vous a-t-il permis d'apprendre quelque chose ?</p>
<p>Comparaison entre les textes</p>	<p>22. Après coup, comment vous situez-vous par rapport à l'écriture de ces deux textes ? Quel regard portez-vous sur ces deux textes ?</p> <p>23. Quels sont les liens entre les deux ?</p> <p>24. Quelles sont les ressemblances, les différences ? (par exemple, manière de faire une introduction ou une conclusion, emploi des marqueurs de relation...)</p> <p>25. Lequel préférez-vous ? Pourquoi ?</p> <p>26. Dans lequel vous reconnaissez-vous le mieux ? Pourquoi ?</p> <p>27. Quand vous relisez ce passage, sur le plan de l'écriture, qu'en pensez-vous aujourd'hui ?</p> <p>28. Quelles sont pour vous les qualités d'un bon texte (dans votre discipline ?, à l'université ?)</p>
<p>Facteurs de changement</p>	<p>29. Dans votre histoire de « scripteur », y a-t-il des moments particulièrement marquants par rapport à votre compétence à écrire (grand avancement, grand découragement, etc.) ?</p> <p>30. Comment se situe l'université par rapport aux autres niveaux scolaires dans le développement de votre compétence à écrire ?</p> <p>31. Quels sont les éléments du programme ou les expériences que vous avez vécues dans le cadre du programme qui pourraient avoir modifié votre façon d'écrire ? (effets du programme)</p> <p>32. Y a-t-il des cours qui ont été déterminants sur le plan de l'écrit ?</p> <p>33. Comment voyez-vous le rôle de l'écrit dans votre formation (apprentissage) maintenant ?</p> <p>34. Ce rôle de l'écriture a-t-il changé depuis le début de la formation ?</p> <p>35. Comment utilisez-vous l'écriture dans votre pratique enseignante ?</p> <ul style="list-style-type: none"> › Avant, pendant, après › Sur quel aspect attirez-vous l'attention des élèves ?