

Rapport
de recherche
PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Le rapport à l'écrit des enseignants : un levier essentiel dans le développement de la compétence à écrire des élèves

Chercheure principale

Christiane Blaser, U. de Sherbrooke

Cochercheur(s)

Chantale Beaucher, U. de Sherbrooke
Olivier Dezutter, U. de Sherbrooke
Frédéric Saussez, U. de Sherbrooke
Mathieu Bouhon, Université catholique de Louvain (UCL)

Établissement gestionnaire de la subvention

U. de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

2011-ER-144420

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur l'écriture

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le Ministère de la Santé et des Services sociaux, le Centre de recherche en prévention de l'obésité, le Fonds de la recherche en santé du Québec et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

Table des matières

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	3
Problématique.....	3
Hypothèses de recherche et objectifs poursuivis	5
PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX	7
Principale retombée de la recherche : un outil de caractérisation du rapport à l’écrit	7
Le rapport à l’écrit : définition	7
Les indicateurs du rapport à l’écrit	8
Significations de la recherche pour différents acteurs	10
Limites de la recherche	11
Messages clés.....	12
PARTIE C - MÉTHODOLOGIE	13
PARTIE D - RÉSULTATS.....	14
Portraits d’étudiants du BES et du BEP	14
France, BES, profil français.....	15
Paul, BEP, enseignant de mécanique	16
Que nous apprennent ces portraits?	17
Conclusions et pistes de solution	18
Responsables de programme de formation à l’enseignement.....	19
Formateurs.....	20
Étudiants.....	21
Contribution en termes d’avancement des connaissances	21
PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE	22
PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE	23

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Problématique

L'écrit – lecture et écriture – est considéré comme un facteur essentiel de la réussite scolaire, dans toutes les disciplines et à tous les niveaux de la scolarité. Dans une société lettrée, les tâches de lecture et d'écriture sont au cœur de la plupart des activités d'enseignement et d'apprentissage. Toutes les tâches d'écriture cependant n'ont pas le même « potentiel épistémique », c'est-à-dire qu'elles n'ont pas toutes la même efficacité sur le plan de l'appropriation des connaissances. Transcrire des notes dans un cahier d'exercices à partir d'un tableau (noir, blanc ou interactif), d'un manuel scolaire ou d'un autre support est une tâche cognitive nettement moins exigeante que de trier, reformuler ou synthétiser des informations, et l'apprentissage au terme de l'une et l'autre tâche n'est pas du même ordre. Or, plusieurs recherches ont montré qu'à l'école secondaire, la majorité des tâches d'écriture demandées aux élèves consistent le plus souvent à leur faire recopier des extraits de texte et sont, de ce fait, d'un niveau taxonomique assez faible (Diet, 2002; Barré-De Miniac et Reuter, 2006; Blaser, 2007, 2009).

Puisque ce sont généralement les enseignants qui planifient les activités pédagogiques pour leurs élèves et qui déterminent aussi les tâches de lecture et d'écriture au sein de ces activités, ils ont un rôle essentiel à jouer auprès des élèves dans le développement de leurs compétences langagières. Rôle qui implique d'opérer des choix réfléchis en termes d'activités pédagogiques, desquelles vont dépendre la qualité de l'appropriation des connaissances et le

degré d'amélioration des habiletés à écrire des élèves. Des travaux montrent en effet que le développement de la compétence scripturale passe par des pratiques d'écriture nombreuses et variées (Chabanne et Bucheton, 2002; Dolz, Gagnon et Toulou 2008; Reuter, 1996). Or, pour bien choisir les tâches d'écriture, les enseignants du secondaire, quelle que soit la discipline qu'ils enseignent, devraient eux-mêmes bien comprendre le rôle de l'écrit dans les apprentissages et savoir comment encadrer les tâches d'écriture pour qu'elles soient le plus épistémiques possible, autrement dit pour qu'elles permettent aux élèves une meilleure appropriation des savoirs disciplinaires.

À cette étape, on peut s'interroger sur les dispositifs mis en place dans les programmes de formation initiale pour que se développent les connaissances nécessaires qui permettront aux futurs enseignants de choisir plus judicieusement les activités et d'encadrer plus efficacement les tâches de lecture et d'écriture dans les classes du secondaire. Au Québec, les programmes de formation initiale qui offrent un cours consacré à cet objectif sont plutôt rares. Il est tenu pour acquis que ces savoirs se construisent « spontanément » à travers l'expérience des stages et des premières années en fonction. Or, comme le montrent plusieurs travaux, l'écrit à l'école secondaire est loin d'être exploité comme un véritable support à l'apprentissage. Pour Diet (2002) ou Blaser (2007), les enseignants des classes dites « régulières », évitent souvent de faire lire et écrire leurs élèves sous prétexte que ces derniers ne comprennent pas les textes qui leur sont soumis ou qu'ils font trop d'erreurs lorsqu'ils écrivent, ce qui, du point de vue des enseignants, fait perdre du temps et compromet l'avancement du programme prévu. Étant donné l'importance du rôle des

enseignants du secondaire en ce qui a trait à l'écrit, et selon les premières corrélations que nous avons établies entre le rapport à l'écrit des enseignants et le type de tâches de lecture et d'écriture qu'ils font faire aux élèves (Blaser, 2007), nous avons entrepris de mener cette recherche.

Hypothèses de recherche et objectifs poursuivis

La recherche visait à vérifier les hypothèses selon lesquelles le rapport à l'écrit des étudiants du baccalauréat à l'enseignement secondaire¹ (BES) et des enseignants du baccalauréat à l'enseignement professionnelle (BEP) évolue pendant la formation universitaire et qu'au nombre des facteurs d'évolution, certains relèvent de la formation elle-même : contenus d'enseignement, pratiques scripturales, théories sur l'écriture, etc. Le projet s'inscrivait dans l'axe 6 du programme (*La formation à l'enseignement en français écrit*) et s'articulait aux priorités 6.1² et 6.2³.

Au regard de la priorité 6.1, l'objectif visé était de développer un modèle d'analyse de l'évolution du rapport à l'écrit en situation de formation et, ce faisant, de produire des connaissances qui permettront d'améliorer la formation des enseignants du point de vue de leur compétence à encadrer les élèves dans

¹ Précisons que, dans le contexte de cette recherche, nous incluons dans le BES les étudiants du baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde (BEALS) puisqu'ils suivent leurs cours de formation en pédagogie avec les étudiants du BES. Nous traitons donc le BEALS comme un profil du BES bien que ce soit en réalité un programme de formation distinct.

² Rappel de la priorité 6.1 : Identifier ou explorer les perceptions, les croyances, les représentations ou les attitudes des enseignants ou des étudiants en formation initiale à l'enseignement à l'égard de l'écriture et leurs liens avec leurs pratiques pédagogiques en classe ou en classe de stage.

³ Explorer ou identifier les contenus de formation favorisant la mobilisation des savoirs en contexte d'enseignement de l'écriture chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement ou les enseignants bénéficiant d'une formation continue.

les tâches de lecture et d'écriture. Trois objectifs spécifiques étaient visés en lien avec la priorité 6.1 :

- 1a) Décrire le rapport à l'écrit des étudiants en formation à l'enseignement secondaire et professionnel et 1b) analyser son lien avec les pratiques déclarées d'accompagnement des activités d'écriture en classe, à l'occasion des stages.
- 2) Décrire la transformation du rapport à l'écrit des étudiants du BES et du BEP et, plus particulièrement, de leur compréhension de la fonction épistémique de l'écriture.
- 3) Explorer les relations entre différents facteurs liés à la formation et à l'évolution du rapport à l'écrit.

Au regard de la priorité 6.2 du programme, la recherche visait les objectifs spécifiques suivants :

- 4) Formuler des recommandations sur les dispositifs de formation et d'enseignement qui contribuent au développement du rapport à l'écrit des étudiants du BES et du BEP.
- 5) Développer un guide de formation à l'autoanalyse du rapport à l'écrit comprenant des outils pour travailler le rapport à l'écrit des futurs enseignants et des enseignants en exercice.

Pour terminer cette première partie, précisons que nous avons maintenu l'expression « rapport à l'écrit » dans notre recherche bien que nous nous soyons concentrés sur le rapport à l'écriture des étudiants. Le terme « écrit » est toutefois employé dans un sens générique : l'écrit étant à la fois ce qui est lu et produit.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX

Principale retombée de la recherche : un outil de caractérisation du rapport à l'écrit

La recherche livre de nombreux résultats de type quantitatif et qualitatif qui nous permettent de mieux comprendre le rapport à l'écrit des étudiants du BES et du BEP (voir partie C et D). Sa principale retombée toutefois réside dans les données qui serviront à élaborer un outil de caractérisation du rapport à l'écrit. Afin que le lecteur puisse saisir l'enjeu derrière cet outil, il est nécessaire de définir le rapport à l'écrit tel que conceptualisé au terme de la recherche.

Le rapport à l'écrit : définition

Rappelons d'abord qu'en didactique du français, le concept de rapport à l'écrit (ou à l'écriture) (Barré-De Miniac, 2000, 2002; Deschepper et Thyron, 2008; Dezutter et Thyron, 2002; Lafont-Terranova, 2008, 2009; Chartrand et Blaser, 2008) est né du besoin de mieux comprendre la complexité de la relation qu'un individu 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 maîtrise des aspects normés et régulés de la langue. Le concept de rapport à l'écrit s'est transformé au fil des recherches en didactique; au terme de notre recherche, nous le définissons ainsi : un système d'influences évolutif et complexe entre, d'une part, les conceptions d'un individu construites au sujet de l'écriture, de son enseignement et de son apprentissage (dimension conceptuelle) et les activités personnelles et professionnelles de l'individu en lien avec l'écriture (dimension praxéologique). À cette double influence s'ajoute celle qu'exercent les sentiments

et les valeurs sur les dimensions conceptuelle et praxéologique, et réciproquement. Le schéma suivant illustre la définition.

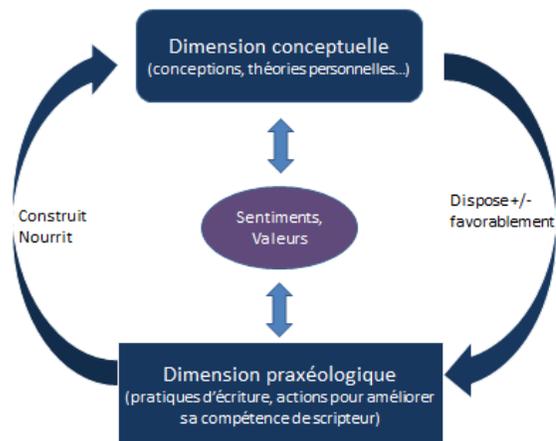


Figure 1 : Schéma du rapport à l'écrit

Les indicateurs du rapport à l'écrit

L'analyse des données qualitatives de notre recherche a fourni des indicateurs⁴ et des indices⁵ permettant de caractériser les dimensions conceptuelle et praxéologique du rapport à l'écrit; cela constitue, nous semble-t-il, un avancement significatif des connaissances en didactique de l'écriture. Ainsi, à travers les propos d'étudiants, il ressort que les conceptions peuvent être plus ou moins scientifiques, au sens vygotkien du terme (Vygotski, 1934/1997), c'est-à-dire que certains étudiants ont des conceptions au sujet de l'écriture, de son enseignement et de son apprentissage qui ne dépassent pas le sens commun tandis que d'autres ont des conceptions plus élaborées, dites scientifiques. Par exemple, d'aucuns imaginent que l'écriture est une affaire de talent : on est doué pour écrire ou on ne l'est pas. Étant donné le rôle déterminant des

⁴ L'indicateur, dans ce contexte, est une variable qui permet de mesurer ou d'apprécier un état.

⁵ L'indice, dans ce contexte, est un signe apparent qui indique avec probabilité qu'une chose existe.

conceptions sur les pratiques d'écriture, son enseignement et son apprentissage, on comprend qu'il est important, en contexte de formation, d'enseigner explicitement aux étudiants ce que veut dire écrire. Le tableau 1 présente d'autres indicateurs et indices retenus pour caractériser la dimension conceptuelle du rapport à l'écrit.

Tableau 1 : Données pour caractériser la dimension conceptuelle du rapport à l'écrit

Dimension	Continuum	Indicateurs	Indices
Conceptuelle	Des concepts de sens communs aux concepts scientifiques	Conceptions sur le rôle de l'écriture	L'écriture : un « déjà-là » ; Fonction euristique 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...

Quant à la dimension praxéologique, elle se caractérise, chez les étudiants, par un contrôle – toujours au sens vygotkien – plus ou moins grand sur les tâches d'écriture. Nous avons relevé des indicateurs de contrôle en lien avec la planification d'une tâche d'écriture, la mise en texte et la révision. Par exemple, les recherches en didactique nous permettent d'avancer qu'un étudiant qui choisit de commencer un travail universitaire peu de temps avant sa remise exerce moins de contrôle sur sa tâche que celui qui prend plus de temps; le premier ignore – volontairement ou non – la complexité du processus d'écriture tandis que le second en tient compte.

Tableau 2 : Données pour caractériser la dimension praxéologique du rapport à l'écrit

Dimension	Continuum	Indicateurs	Indices
Praxéologique	Vers le contrôle de la tâche ou du projet et de	Planification et gestion du temps	Moment de la production du texte par rapport à la remise d'un travail ; Stratégies de planification
		Processus de	Linéarité du processus ;

	l'instrument d'écriture	mise en texte	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...

Nous allons donc, à partir des indicateurs et indices relevés, élaborer un questionnaire qui, administré au début de la formation universitaire, permettra aux étudiants de réfléchir à leur rapport à l'écrit et de travailler plus efficacement à son développement. Le questionnaire sera l'outil principal du guide de formation à l'autoanalyse du rapport à l'écrit, tel que visé par le cinquième objectif de la recherche. Ce guide (en format électronique), dans un premier temps, aura la forme d'un ensemble d'articles portant sur l'écriture, son enseignement et son apprentissage. Selon les réponses données au questionnaire, l'étudiant sera dirigé vers un ou plusieurs articles. Il est clair toutefois qu'un accompagnement sera nécessaire de la part des formateurs universitaires.

Significations de la recherche pour différents acteurs

Nos résultats devraient intéresser, en premier lieu, la communauté des didacticiens de l'écrit puisque la recherche aboutit à une opérationnalisation inédite du concept de rapport à l'écrit. Une fois élaboré et validé, l'outil de caractérisation du rapport à l'écrit pourra être expérimenté dans différents contextes et, ensuite, mis au service de la formation des enseignants. Dans ce sens, il devrait intéresser les responsables de divers programmes de formation à l'enseignement et les personnes qui donnent les cours de didactique de toutes

les disciplines (chargés de cours et professeurs). Idéalement, l'outil devrait être utilisé dans le cadre d'un cours d'appropriation des écrits universitaires offert lors de la première année de formation en enseignement. Le cours pourrait commencer par l'auto-diagnostic, par les étudiants, de leur rapport à l'écrit grâce à l'outil de caractérisation; s'ensuivraient des interventions ciblées en fonction des résultats obtenus. Un tel cours serait un atout majeur dans le développement des compétences langagières des étudiants et contribuerait assurément à en faire des enseignants plus conscients du rôle essentiel de l'écrit dans l'apprentissage, de même que des enseignants qui sauraient mieux encadrer les écrits de leurs futurs élèves, contribuant ainsi à un meilleur apprentissage chez ces derniers.

Limites de la recherche

Dans le devis initial de la recherche, nous devions administrer le premier questionnaire à l'ensemble des étudiants du BES et du BEP. La grève des étudiants de l'hiver 2012 nous a toutefois empêchés d'atteindre notre objectif. Ainsi, plutôt que d'obtenir un N d'environ 1200, nous en avons un de 565. Nous avons malheureusement eu peu de répondants en troisième et quatrième année du BES, ce qui ne nous a pas permis d'atteindre l'objectif 1b, à savoir analyser le lien entre le rapport à l'écrit des étudiants et leurs pratiques déclarées d'accompagnement des activités d'écriture en classe, à l'occasion des stages, car la majorité des étudiants du BES ayant répondu au questionnaire en 2012 étaient en première et deuxième année (environ 210 sur les 278 répondants).

Par ailleurs, dans le devis méthodologique initial, nous prévoyions de suivre un sous-groupe d'étudiants sur une période de 18 mois (plan longitudinal

de la recherche). L'élaboration du questionnaire ayant pris plus de temps que prévu, nous nous sommes retrouvés limités dans le temps et avons renoncé à suivi. Toutefois, nous avons cherché à compenser ce problème en faisant des entrevues sur la base d'écrits produits à des moments différents de la formation.

Messages clés

La qualité de la langue chez les futurs enseignants fait souvent l'objet de critiques et alerte les autorités ministérielles, les responsables de programmes, les professeurs en général. À juste titre. Toutefois, s'il est important de consentir des efforts à tous les niveaux de la scolarité pour contribuer au développement des compétences langagières des élèves et des étudiants, il est aussi important de rappeler que **ce développement n'en sera que meilleur et plus durable si, à tous les niveaux de la scolarité, on tient compte du rapport à l'écrit des individus**. Car, pour bien écrire, il faut bien sûr connaître les règles de la langue, mais cela ne suffit pas, surtout dans les milieux où l'écrit ne fait pas partie de la culture familiale. Tenir compte du rapport à l'écrit, c'est par exemple pour un enseignant du secondaire, savoir que, quels que soient les élèves, ils peuvent améliorer leur compétence scripturale (conception de l'écriture), que les écrits scolaires sont des genres qui ont des caractéristiques propres à chaque discipline qui doivent être explicitées, que la révision d'un texte fait partie du processus d'écriture, etc. C'est pourquoi, durant la formation des enseignants, ces questions doivent être abordées de manière explicite.

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

Compte tenu de la nature des données nécessaires pour décrire la transformation du rapport à l'écrit, nous avons adopté une **démarche mixte de recherche**, à la fois quantitative (enquête par questionnaire) et qualitative (entrevues et analyse d'écrits authentiques). La recherche ayant pour objet un phénomène longitudinal, elle présentait un défi de taille. Trois solutions complémentaires ont été retenues pour le relever et analyser le phénomène dans la durée : l'adoption d'un plan transversal (associé à la démarche quantitative), et d'un plan rétrospectif et longitudinal (associés à la démarche qualitative).

D'abord, nous avons élaboré et administré un questionnaire (Annexe A) visant à collecter des données sur le rapport à l'écrit : 565 étudiants y ont répondu (278 du BES, 287 du BEP). La plupart de ces données ont été traitées à l'aide d'un logiciel d'analyses statistiques (SPSS), mais une question (Pour moi, écrire, c'est...) a fait aussi l'objet d'un traitement qualitatif. L'enquête par questionnaire avait une visée transversale puisque nous collections des données auprès d'étudiants de la 1^{re} à la 4^e année du BES dans un même laps de temps. Idem pour les étudiants du BEP. Soulignons que l'équipe de recherche comptait des chercheurs maîtrisant bien le traitement des données quantitatives et à l'aise avec le logiciel SPSS. Les données quantitatives ont permis de préciser la définition du rapport à l'écrit et sont à la base de la grille d'entrevue élaborée (Annexe B) pour l'étape suivante.

Sur le plan qualitatif, des entrevues semi-directives ont été menées auprès de 15 étudiants (8 du BES, 7 du BEP) en lien avec deux écrits authentiques produits par les répondants à des moments différents (plan rétrospectif). Les

données enregistrées ont été transcrites puis analysées à l'aide d'une grille de classement élaborée en équipe jusqu'à l'atteinte d'un accord inter-juge dépassant 90 %. L'objectif était de dresser un portrait fin du rapport à l'écrit de chaque étudiant en vue de dégager un nombre limité de profils. L'analyse des portraits a plutôt conduit à l'identification des indicateurs et indices permettant de caractériser le rapport à l'écrit.

PARTIE D - RÉSULTATS

Il ressort de cette recherche que le rapport à l'écrit des étudiants du BES et du BEP se transforme durant les années d'études et que l'université joue un rôle important dans cette transformation. Les données quantitatives nous avaient fourni de premiers indices à ce sujet, les données qualitatives les ont confirmés. Dans cette quatrième partie, nous présentons d'abord, à titre d'illustration des résultats, les portraits contrastés d'une étudiante du BES et d'un étudiant du BEP à partir desquels nous montrons les points communs et les divergences entre ces deux groupes d'étudiants. Nous en tirons des conclusions et des pistes de solution et nous terminons en évoquant la contribution de la recherche à l'avancement des connaissances.

Portraits d'étudiants du BES et du BEP

Les quinze portraits réalisés durant la phase qualitative de la recherche montrent que, sur le plan du rapport à l'écrit, il y a bel et bien un « avant » et un « après » l'entrée à l'université et que le parcours de scripteurs des étudiants est jalonné de moments marquants. L'analyse des données montre aussi des différences entre étudiants du BES et du BEP. Pour souligner ce contraste, nous

présentons le portrait de France⁶, jeune vingtaine, étudiante au BES, profil français; et de Paul, fin trentaine, étudiant au BEP, enseignant de mécanique. Rappelons que les entrevues ont été menées en questionnant les étudiants sur différentes dimensions du rapport à l'écrit en lien avec deux textes qu'ils avaient rédigés, l'un au début de leur formation; l'autre, peu avant l'entrevue. Des questions visaient également à rappeler les moments marquants dans leur histoire de scripteur (Annexe B pour la grille d'entrevue).

France, BES, profil français

Quand elle évoque la période avant l'université, France se remémore le cégep où, dit-elle, elle ne savait pas quelles étaient les attentes sur le plan de l'écrit, où elle manquait de modèle et ignorait comment faire des analyses littéraires. À l'université, grâce aux lectures d'articles professionnels et scientifiques, elle se dit à l'aise d'écrire et se sent capable d'adapter son écriture en fonction des demandes. Elle observe qu'à chaque niveau scolaire, elle progresse sur le plan de l'écrit et acquiert de la maturité. Elle réalise qu'à force d'écrire, elle s'améliore sur le plan des méthodes de travail, de la structure, de l'argumentation, du vocabulaire... Au nombre des facteurs déterminants dans les changements de son écriture entre le premier et le deuxième texte qu'elle a soumis pour l'entrevue, elle souligne l'apport des cours de rédaction suivis à la Faculté de lettres et sciences humaines et ses cours de didactique suivis à la Faculté d'éducation.

En ce qui concerne son rapport à l'écrit, dans sa dimension conceptuelle, on relève que France manifeste une bonne compréhension de la fonction

⁶ Les prénoms sont fictifs

épistémique de l'écriture, mais une conception de sens commun de la langue qui se résume au respect des règles d'orthographe et de syntaxe; sur le plan des pratiques (dimension praxéologique), France respecte scrupuleusement les consignes et n'hésite pas à aller voir ses formateurs pour s'assurer qu'elle est sur la bonne voie. Quand elle rédige un texte, elle procède de manière linéaire, en commençant par l'introduction. Sur le plan des valeurs, elle exprime clairement son souhait de faire précisément ce qui est attendu d'elle, et d'être un modèle langagier pour ses élèves. Sur le plan affectif, France est une étudiante qui éprouve du plaisir à écrire et qui s'investit dans la tâche, à condition d'être motivée.

Paul, BEP, enseignant de mécanique

Paul a retardé le moment de devenir enseignant parce qu'il avait honte de son niveau en français et qu'il ne pouvait s'imaginer devant des élèves à cause de cette faiblesse. Pour lui, le français, avant d'entrer à l'université, « c'était impossible ». Aujourd'hui, il sait qu'il a encore des « barrières », mais elles sont moins hautes et il en est conscient; il est capable de réviser lui-même ses textes (avec beaucoup de temps et d'effort) et a moins besoin du soutien de ses proches. Paul identifie clairement que ce sont les cours de français suivis à l'université qui lui ont permis de s'améliorer. Non seulement ces cours ont eu un effet sur sa compétence scripturale, mais aussi sur sa confiance en lui. Il est d'ailleurs très reconnaissant à la chargée de cours qui a su le convaincre qu'il n'était pas aussi mauvais en français qu'il le croyait et grâce à qui il s'est mis au travail.

En ce qui concerne le rapport à l'écrit, on note que Paul, sur le plan de la dimension conceptuelle, attribue à l'écriture des vertus épistémiques : en effet, pour lui écrire sert à retenir, mémoriser, intégrer, faire des liens, comprendre, apprendre, structurer sa pensée, etc. Écrire sert aussi à développer sa confiance en soi et à prendre sa place dans le monde. Sur le plan des pratiques, Paul travaille énormément ses textes pour les corriger, conscient que c'est une manière pour lui de continuer à progresser. Il manifeste beaucoup d'autonomie en témoignant de sa capacité à adapter des outils à ses besoins (cartes conceptuelles par exemple). Sur le plan des valeurs, il veut être un modèle pour ses élèves sur le plan de l'écrit, aussi s'efforce-t-il de bien préparer ses cours pour ne pas faire d'erreurs devant eux. Sur le plan affectif, la fierté et la confiance en soi ont remplacé la honte.

Que nous apprennent ces portraits?

On ne saurait dire que France et Paul sont représentatifs de l'ensemble des étudiants de leur programme sur le plan de leur rapport à l'écrit, car ce dernier est à ce point singulier que nous avons échoué, nous l'avons mentionné plus haut, dans notre tentative de configurer, à partir de l'ensemble des quinze portraits d'étudiants, un nombre limité de profils de rapport à l'écrit. Toutefois, on retrouve chez France et Paul certains éléments qui semblent caractéristiques des différences entre ces deux populations d'étudiants : se confirme par exemple que les étudiants du BES arrivent à l'université mieux outillés que leurs collègues du BEP pour faire face aux exigences en matière d'écrit. Cela ne veut pas dire qu'ils n'ont pas besoin de soutien dans ce domaine, car s'ils ont une meilleure confiance en eux que les étudiants du BEP sur le plan de l'écrit, on constate que,

sur le plan des pratiques en lien avec l'écriture, leur parcours scolaire continu les a parfois enfermés dans des carcans qui nuisent à l'appropriation des écrits universitaires : c'est surtout chez les étudiants du BES qu'on retrouve des propos manifestant une connaissance limitée au sujet des genres textuels (par exemple, tous les textes devraient être construits sur le même modèle, soit introduction, développement, conclusion; on doit forcément commencer son texte par l'introduction, etc.).

Sur le plan de la dimension conceptuelle, certains étudiants du BEP manifestent une compréhension plus fine que les étudiants du BES quant au rôle de l'écriture dans l'appropriation des connaissances. On peut se demander toutefois si cela est dû à l'expérience de vie – rappelons que ces étudiants ont en moyenne une quarantaine d'années – ou au fait qu'ils doivent fournir plus d'effort pour écrire. Cela dit, dans un cas comme dans l'autre, rares sont les étudiants qui évoquent l'importance de l'écrit dans l'appropriation des connaissances des élèves du secondaire. Selon les étudiants du BEP, dans la formation professionnelle, les élèves ont beaucoup de difficultés avec l'écrit et il ne faut pas trop leur en demander sur ce plan. Au BES, le manque d'expérience en enseignement des étudiants peut expliquer qu'ils ne se positionnent pas sur cette question ou alors de manière convenue.

Conclusions et pistes de solution

Au terme de cette recherche sur le rapport à l'écrit des étudiants en formation à l'enseignement secondaire et à l'enseignement professionnel, il ressort que l'université est un moment clé dans le développement du rapport à l'écrit des étudiants puisqu'on observe que celui-ci se transforme durant les

études, et pour cause : à ce haut niveau de leur scolarité, les étudiants sont amenés à produire des travaux longs qui les mettent en situation d'expérimenter la fonction épistémique de l'écriture; ils sont nombreux à en témoigner, soit dans le cadre de l'enquête par questionnaire, soit dans les entrevues. On relève cependant qu'à l'université aussi, tous les types d'écrits ne permettent pas d'apprendre. Le cas du cyberfolio de compétences, chez les étudiants du BES, est un exemple éloquent d'un écrit qui passe à côté de sa visée réflexive puisque 80 % des étudiants considèrent qu'il a une fonction communicative.

Le principal apport de cette recherche demeure toutefois l'outil de caractérisation du rapport à l'écrit, car non seulement il va permettre de diagnostiquer le rapport à l'écrit des étudiants, mais il va surtout déboucher sur des moyens pour mieux le développer durant la formation. Cela nous amène à évoquer les pistes de solution pour faire en sorte que les étudiants en formation à l'enseignement deviennent des enseignants plus conscients du rôle de l'écriture dans l'appropriation des connaissances de leurs futurs élèves et qu'ainsi, ils travaillent au développement de compétences les amenant à mieux accompagner les élèves dans les tâches d'écriture, favorisant ainsi les apprentissages dans toutes les disciplines scolaires. Les pistes de solutions visent principalement trois catégories de personnes : les responsables de programme de formation à l'enseignement, les formateurs d'enseignants (en contexte de formation initiale ou continue) et les étudiants en formation à l'enseignement.

Responsables de programme de formation à l'enseignement

Idéalement, l'outil de caractérisation du rapport à l'écrit devrait être utilisé dans un contexte de formation. Nous avons montré dans une précédente

recherche (Blaser et Erpelding-Dupuis, 2010) que les étudiants en formation à l'enseignement secondaire se sentent démunis devant les nouveaux genres d'écrits à produire à l'université et qu'ils déplorent le manque d'accompagnement de la part de leurs formateurs sur ce plan. Nous proposons alors la mise sur pied d'un cours d'appropriation des écrits en première année de formation. Hélas, les programmes de formation à l'enseignement étant très chargés, il est difficile d'y ajouter des cours en dehors des périodes de réforme des programmes (ce qui se produira prochainement au BES à l'Université de Sherbrooke). Il nous semble donc plus opportun que jamais d'offrir un tel cours aux étudiants, axé sur le développement des dimensions conceptuelle et praxéologique du rapport à l'écrit.

Formateurs

Dans le cadre d'un projet de collaboration cégeps-universités⁷ (Blaser, 2013), nous avons élaboré un programme de formation pour amener les enseignants de la formation post-secondaire à mieux accompagner les étudiants à lire et à produire les écrits propres à leur discipline. Jusqu'ici, nous avons expérimenté la formation auprès des enseignants de cégep, mais nous visons également, à moyen terme, les formateurs universitaires car, à ce niveau également, ceux-ci ont un rôle important à jouer auprès des étudiants pour les aider à s'approprier les écrits dans leur discipline. Les résultats de cette recherche vont alimenter le programme de formation.

⁷ Projet financé par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Technologie du Québec et intitulé « Soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université » (2012-2015).

Étudiants

En attendant qu'un cours d'appropriation des écrits universitaires soit mis sur pied, l'outil de caractérisation du rapport à l'écrit pourra être utilisé par les étudiants en formation à l'enseignement dans le cadre d'activités déjà existantes dans leur programme (cours de didactique par exemple ou cours de communication). Après avoir auto-diagnostiqué leur rapport à l'écrit, les étudiants pourront se référer au guide d'accompagnement de l'outil, cela sous la supervision de leur formateur.

Contribution en termes d'avancement des connaissances

De manière générale, une meilleure connaissance du rapport à l'écrit des étudiants en formation à l'enseignement secondaire et à l'enseignement professionnel constitue déjà un avancement des connaissances dans le domaine de la didactique de l'écrit. Sur le plan conceptuel, cette recherche a permis de préciser le concept de rapport à l'écrit en lien avec un public en particulier : les enseignants et futurs enseignants. Par ailleurs, l'outil de caractérisation – qui constitue une opérationnalisation concrète du concept de rapport à l'écrit – pourrait être utile à différents moments de la formation et contribuer significativement au développement du rapport à l'écrit des étudiants en formation à l'enseignement et, ainsi, à en faire des enseignants mieux outillés pour contribuer au développement de la compétence scripturale des élèves du secondaire.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

Au terme de cette recherche, nous avons en main tout ce qu'il faut pour bâtir une première version de l'outil de caractérisation du rapport à l'écrit et élaborer le guide qui l'accompagnera. Ces outils pourront être expérimentés dans un premier temps auprès d'un public restreint d'étudiants en formation à l'enseignement, à l'Université de Sherbrooke. Nul doute que l'expérimentation suscitera de nombreuses questions (par exemple : À quel moment utiliser l'outil? Pourrait-on adapter l'outil à d'autres publics d'étudiants? Comment accompagner les étudiants après qu'ils ont obtenu un diagnostic sur leur rapport à l'écrit? Etc.). Ces questions nous mettront assurément sur la piste de nouvelles recherches. Par ailleurs, à court terme, le guide d'accompagnement de l'outil de caractérisation aura la forme d'un recueil de textes (en format électronique) constitués d'articles existant sur l'écriture, son apprentissage et son enseignement. Nous envisageons toutefois, à moyen terme, de rédiger un ouvrage en collaboration avec des collègues québécois et européens qui fera écho plus précisément aux différents aspects abordés dans l'outil de caractérisation. Car si les écrits scientifiques ne manquent pas pour documenter des aspects liés à la dimension praxéologique de l'écrit (Comment apprendre à écrire et à faire apprendre à écrire? Qu'est-ce que l'écriture? Etc.), la question des conceptions sur l'écriture est nettement moins abordée. De plus, les articles visent en général les futurs enseignants de français alors que notre outil devra s'adresser à tous les futurs enseignants puisqu'ils sont également responsables d'accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences langagières.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

BARRÉ-DE MINIAC, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques* (113-114), 29-40.

BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Lille: Presses universitaires du Septentrion.

BARRÉ-DE MINIAC, C. et Reuter, Y. (2006). Apprendre au collège dans les différentes disciplines. Paris: INRP.

BLASER, C. (2013). Un "chantier 3" pour soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université. *Correspondance*, 18(2), 18-20

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. (2007). Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire. Thèse. Université Laval, Québec.

BLASER, C. et ERPELDING-DUPUIS, P. (2010). Cours d'appropriation des écrits universitaires: de l'analyse des besoins à la mise en œuvre. Dans C. Blaser et M.-C. Pollet (Dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (Vol. 18). Namur: Diptyque.

CHABANNE, J.-P. et BUCHETON, D. (2002). Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs. Paris: PUF.

CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (2008b). 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*. Namur: Diptyque.

DESCHEPPER, C., et THYRION, F. (2008). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires: opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (Dir.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur Diptyque.

DEZUTTER, O. et THYRION, F. (2002). Le rapport au scriptural des étudiants en langues et littératures romanes à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve: état des lieux et propositions. *Enjeux*, n° 53, p. 138-152.

DIET, G. (2002). *Apprendre en écrivant : en sciences de la vie et de la Terre, en physique-chimie, en mathématiques, en histoire-géographie*. Lyon CRDP de Lyon.

DOLZ, J., GAGNON, R. et TOULOU, S. (2008). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: Université de Genève.

GOODY, J. (1979). La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage (J. B. A. Bensa, Trans.). Paris: Éditions de Minuit.

LAFONT-TERRANOVA (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain: l'apport des ateliers d'écriture*. Namur: Diptyque.

LAFONT-TERRANOVA, J. (2008). Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (Dir.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur: Presses de l'Université de Namur.

REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.

VYGOTSKI, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trans.). Paris: La Dispute.