

*Le rapport à l'écrit :
un outil pour enseigner
de l'école à l'université*

Suzanne-G. Chartrand et Christiane Blaser (dir.)



Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français
de l'Université de Namur

DIPTYQUE

Collection dirigée par Jean-Paul Laurent et Frank Wagner

La collection DIPTYQUE, publication des Facultés universitaires de Namur, est destinée à réunir divers travaux linguistiques ou littéraires liés à l'enseignement du français.

Elle peut accueillir aussi bien un cycle de conférences que des actes de colloques ou des études rassemblées autour d'un thème.

Cette visée synthétique en fera ainsi un complément utile à Enjeux, revue de didactique du français et de formation continuée.

Comment le **rapport à l'écriture** et, plus globalement, le **rapport à l'écrit** des élèves et des enseignants sont-ils pris en compte par l'institution scolaire? Telle est la question à laquelle tentent de répondre huit chercheuses en didactique du français de Belgique, de France, du Québec et de Suisse. Elles fournissent des pistes d'intervention prometteuses pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture et de la lecture, depuis l'école jusqu'à l'université.

© 2008, Presses universitaires de Namur
Rempart de la Vierge 13 - B-5000 Namur

ISBN : 978-2-87037-589-1
Imprimé en Belgique



9 782870 137589 1

***Du rapport à l'écriture au concept didactique
de capacités langagières :
apports et limites de la notion de rapport à l'écrit***

SUZANNE-G. CHARTRAND
Université Laval (Québec)

CHRISTIANE BLASER
Université de Sherbrooke

La présente contribution nous convie à une réflexion épistémologique : la notion de rapport à l'écriture (Ré) élaborée par Chr. Barré-De Miniac et celle de rapport à l'écrit (RÉ), que nous avons développée dans la foulée de celle de Ré, ont-elles le statut de concept ou de notion. S'agit-il de concepts (ou de notions) fondamentaux pour la didactique du français, langue première¹ ? Telles étaient les deux questions à l'origine de notre symposium. À la première question, initialement les réponses divergeaient : pour Chr. Barré-De Miniac (2007), le Ré n'est pas un concept. C'est une notion qui a servi d'outil euristique pour analyser des données de recherche en didactique du français. Quant au RÉ, il s'agit d'une construction théorique à priori établie pour bâtir des outils de cueillette et d'analyse de données d'enquête, qui a été pensée en complémentarité ou en opposition avec d'autres notions/concepts utilisés dans le domaine de la didactique du français : le rapport à l'écriture, la compétence scripturale, les capacités langagières, l'écriture, la lecture, les interactions entre la lecture et l'écriture.

¹ Nous préférons l'expression langue première plutôt que langue maternelle pour deux raisons. D'une part, l'expression langue maternelle est teintée de naturalisme (la langue est associée à la mère génitrice et à la nature, excluant par le fait même le père et la culture), d'autre part, et cela est plus important, dans nos sociétés et nos systèmes scolaires francophones, la langue de l'école n'est pas nécessairement la langue « maternelle » de tous les enfants, mais, en plus d'être la langue de l'enseignement, c'est la langue première des communautés dans lesquelles vit l'élève (l'école, la société civile et l'État).

Mais qu'est-ce qui distingue une notion d'un concept et, surtout, quand peut-on dire que telle notion/concept fait partie d'une « matrice disciplinaire » (Kuhn) et qu'elle y joue un rôle « fondamental »? Quel est le statut du Ré et du RÉ : des outils *ad hoc* pour recueillir des données, des adaptations de concepts élaborés dans d'autres sciences humaines — le rapport au savoir (Charlot, 1997), le rapport au langage (Bautier, 1995) — pour construire de nouveaux savoirs, des tentatives pour fédérer et/ou clarifier diverses notions aux contours flous et changeants dans le domaine de la didactique du français — en particulier dans le champ de l'enseignement-apprentissage de l'écriture —, comme conception, représentation, capacité ou capacité scripturale, posture, sujet écrivain, etc.?

Après avoir tenté d'apporter des éléments de réponse à ces questions, nous examinerons, d'un point de vue critique, la notion de Ré, ce qui nous permettra d'explicitier les choix opérés dans la construction de celle de RÉ. Par la suite, nous donnerons un exemple de l'intérêt de la notion de RÉ dans le cadre de notre recherche sur les activités de lecture et d'écriture en classe de sciences et d'histoire au secondaire québécois², pour ensuite en montrer les limites. Car définir une notion ou un concept, c'est aussi cerner « les questions qui l'accompagnent, les problèmes qu'il soulève, ses intérêts et ses limites » (Reuter, éd. 2007 : 6). Enfin, cette réflexion épistémologique sur le statut et les limites de la notion de RÉ débouchera sur la nécessité de construire un modèle didactique qui, dans la foulée des travaux de M. Dabène (1987, 1995, 2002), rend compte des capacités langagières écrites³.

² Il s'agit de la recherche *Scriptura*, subventionnée par le FQRSC-MELS et le CRSH (2003-2007), qui visait à connaître et à comprendre la place et le rôle de la lecture et de l'écriture dans les cours d'histoire et de sciences en 2^e et 4^e secondaires dans les écoles de différents milieux socioéconomiques du Québec. Pour ce faire, nous avons administré un questionnaire à des enseignants de sciences et d'histoire, puis à 1150 élèves. Nous avons ensuite procédé à la captation vidéo de séquences d'enseignement de quatre à huit périodes de cours dans huit classes (quatre par discipline) dans le but de valider les informations recueillies, mais surtout d'obtenir des données que les questionnaires ne pouvaient pas fournir. Enfin, nous avons procédé à des entretiens semi-directifs avec les huit enseignants filmés et huit élèves de 4^e secondaire.

³ À la suite de M. Dabène, nous aurions pu utiliser le mot compétence dans son sens commun : connaissances et expériences attestées dans un domaine. Cependant, pour éviter toute confusion sur l'orientation épistémologique sous-jacente à notre réflexion, vu le sens du mot compétence dans les systèmes éducatifs contemporains (voir Dolz & Ollagnier, dir., 2000, notamment), nous optons pour celui de capacité défini par l'école de Genève en didactique du français (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993).

1. Le rapport à l'écriture et le rapport à l'écrit

1.1. Notion ou concept ?

Les dictionnaires de langue française comme de philosophie, et d'épistémologie des sciences, plus particulièrement, définissent le terme de concept comme une représentation mentale abstraite, relativement stable d'un objet, partagée par une communauté de savoirs (par exemple, le concept de nombre en mathématiques, de verbe en linguistique, de relativité en physique) et munie d'un support verbal. Cette représentation permet de catégoriser le réel en désignant un ensemble de réalités en fonction de leurs caractéristiques communes essentielles. L'usage d'un concept se standardise à la suite d'un consensus dans une matrice disciplinaire. Ce terme désigne donc quelque chose de plus précis, de plus objectivable et de plus socialisé qu'une notion (Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy, 1997).

B. Schneuwly (2001) distingue les concepts définissant une discipline, « ceux qui définissent la finalité en vue de laquelle l'objet didactique est saisi » (p. 47) des concepts internes à une discipline. Ces derniers auraient comme propriétés d'être « particulièrement opérationnels, repris massivement, structurant un questionnement commun permettant l'accumulation de données ou de connaissances » (p. 48). Il ajoute que la spécificité didactique d'un concept ne réside pas tant dans le concept lui-même que dans sa « solidarisation dans un ensemble cohérent à visée pratique » (p. 48). Si les travaux de Chr. Barré-De Miniac sur le Ré et ceux qui s'en sont inspirés illustrent éloquemment que cette notion a été particulièrement féconde en didactique du français, il appert que ni le Ré ni le RÉ ne sont repris massivement par les chercheurs en didactique du français⁴, qu'ils sont même en concurrence avec plusieurs autres termes proches et que les interrelations entre ces différents termes sont loin d'être précisées et encore moins stabilisées dans un ensemble cohérent. Aussi, comme le propose Chr. Barré-De Miniac, il vaudrait mieux parler de notions que de concepts pour le Ré et le RÉ, cela d'autant plus que dans une discipline, les concepts sont des outils de théorisation de la pratique de recherche, statut que n'ont ni le Ré ni le RÉ.

1.2. La notion de rapport à l'écriture de Chr. Barré-De Miniac

Partant du postulat de M. Dabène (1987), à savoir que les « représentations » des scripteurs au sujet de l'écriture font partie intégrante de leur compétence

⁴ Que l'expression de *rapport à l'écriture* se trouve dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Reuter (éd., 2007), n'invalide pas notre propos.

scripturale, Chr. Barré-De Miniac considère que leur Ré, phénomène plus englobant, en fait également partie puisqu'il s'agit de la disposition d'un sujet envers l'écriture et pour sa mise en œuvre dans sa vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle. Le Ré est « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (Barré-De Miniac, 2002 : 29). Elle le décline en quatre dimensions : l'investissement (psychique) de l'écriture, qui concerne l'intérêt d'un individu pour l'écrit, le temps et les efforts qu'il y consacre aussi bien dans son activité professionnelle qu'en dehors de celle-ci ; les opinions et attitudes relatives à l'écriture ; les conceptions de l'écriture et de son apprentissage, et, enfin, les modes de verbalisation des procédures d'écriture (Barré-De Miniac, 2007 : 168).

Ainsi, chaque individu entretient-il un Ré singulier qui « naît de colorations multiples, conscientes et inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture » (Barré-De Miniac, 2000 : 107). Le Ré est un ensemble complexe fait d'une multitude de variables entremêlées, de facteurs imbriqués, c'est le « lieu d'interactions complexes et évolutives entre facteurs affectifs, cognitifs et linguistiques » (p. 25). Pour la chercheuse, le Ré est « une notion euristique pour la recherche didactique » (Barré-De Miniac, 2007 : 168)⁵.

1.3. La notion de rapport à l'écrit de S.-G. Chartrand et Chr. Blaser

Dans le cadre de la recherche *Scriptura* (Chartrand & Blaser, 2006 ; Chartrand, Blaser & Gagnon, 2006 ; Blaser, 2007 ; Chartrand & Prince, 2008), nous avons postulé que la compréhension des pratiques⁶ de lecture et d'écriture des élèves du secondaire et de leurs enseignants impliquait celle de leur rapport à l'écriture et à la lecture comme processus menés par les sujets, et aux écrits (les textes lus et produits). Pour explorer ce rapport, nous nous sommes principalement inspirées de l'outil euristique de Ré élaboré depuis plus de dix ans par Barré-De Miniac dans un travail associant expérimentations didactiques dans divers milieux et théorisation (2000, 2002, 2007 notamment). Mais étant donné nos objectifs et notre terrain de recherche, les pratiques de lecture ou d'écriture et la langue écrite en classe de sciences et d'histoire, et étant donné aussi les liens extrêmement étroits entre la lecture et l'écriture, au cours des premiers apprentissages et tout au long de la scolarisation (peut-on écrire sans

⁵ Voir sa contribution dans cet ouvrage.

⁶ Nous distinguons la notion de pratique utilisée dans le sens de ÉI. Bautier (1995) qui met l'accent sur le social de celle d'activité qui réfère au sujet, à son agir sur le monde (Schneuwly, 1995).

lire?) en particulier dans les disciplines scolaires autres que la discipline français, nous avons élaboré la notion de RÉ. Le RÉ est défini comme une relation de sens et de signification (au sens vygotkien du terme⁷) entre un sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social, et l'écrit (processus et produits) dans toutes ses dimensions. Ce rapport concerne donc les pratiques de lecture et d'écriture ainsi que les textes lus et écrits, qui sont des produits sociaux et culturels par excellence.

Pour le rendre opérationnel à des fins de cueillette et d'analyse de données, nous avons catégorisé le RÉ en quatre dimensions :

- la dimension affective du RÉ concerne les sentiments et les émotions, voire les passions du sujet concernant l'écrit. Elle se manifeste par l'investissement en temps, en fréquence et en énergie que le sujet dit déployer en menant des activités de lecture et d'écriture (dans différents contextes) et l'intérêt affectif porté envers les différents genres de textes lus, écrits ;
- la dimension axiologique concerne les valeurs que le sujet attribue à l'écrit pour vivre et s'épanouir dans son milieu et, dans le cas des élèves, pour réussir à l'école comme dans chaque discipline ;
- la dimension conceptuelle (idéelle⁸) renvoie aux conceptions, aux idées, aux représentations du sujet à propos de la nature de l'écrit, de sa place dans la société, de sa ou de ses fonctions dans l'apprentissage en général, dans l'apprentissage scolaire comme dans chaque discipline scolaire ainsi que des processus de lecture et d'écriture qu'ils mettent en œuvre ;
- la dimension praxéologique a trait aux 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.

⁷ Signification et sens se distinguent chez Vygotski (1997) en ceci : un mot a une ou plusieurs significations sur lesquelles les individus d'une même communauté linguistique s'entendent; les dictionnaires donnent la signification des mots. Le sens, c'est l'ensemble des faits psychologiques qu'un mot fait apparaître dans notre conscience (p. 480), il varie d'un individu à l'autre étant le fruit d'un ensemble d'expériences de tous ordres. Par exemple, le mot Marrakech désigne une ville du Maroc, c'est sa signification. L'évocation de ce même mot prend un sens particulier pour qui connaît de près ou de loin la ville de Marrakech et la seule sonorité de ce mot peut faire surgir mille-et-une impressions : couleur, odeur, lumière, saveur, bruit, etc.

⁸ Entendu au sens large « des idées sur » et non pas seulement des concepts à propos de l'écrit.

Précisons que, dans le cadre de notre recherche, nous n'avons eu accès aux dimensions affective, axiologique et conceptuelle du RÉ des sujets (élèves et enseignants) que par leurs déclarations dans des questionnaires et dans des entretiens. Pour la dimension praxéologique, nous avons pu observer des activités de lecture/écriture en classe, mais nous n'avons que des déclarations à propos des activités extérieures à la classe.

Ré et RÉ sont donc des notions proches : la dimension affective du RÉ touche bien à l'investissement psychique des individus ; les opinions et attitudes sont souvent des indices des valeurs (dimension axiologique) ; les conceptions font bien partie de la dimension conceptuelle du RÉ. Mais ces notions sont tout de même différentes à divers égards. D'abord, il y a élargissement ; de l'écriture on passe à l'écriture/lecture et aux écrits pour les raisons évoquées plus haut. Cependant, ce qu'on a gagné en extension en passant du Ré au RÉ, pour la cueillette des données, risque de faire perdre en compréhension, car rien ne permet de supposer que le rapport à l'écriture d'un sujet soit le même que son rapport à la lecture.

En outre, si les dimensions affective, conceptuelle du RÉ coïncident en partie avec les dimensions du Ré de Chr. Barré-De Miniac, nous avons jugé bon d'ajouter une autre dimension pour saisir ce qui, dans les dires des sujets, relève de valeurs qui expliqueraient ou fonderaient leurs conceptions et leur affectivité à propos de l'écrit (processus et produits). Précisons que les valeurs évoquées spontanément ou implicitement dans les réponses aux questions et les entretiens sont rares, sans doute à cause de la maladresse de nos questions. Cependant, la dimension axiologique permet de rendre compte, par exemple, des propos d'un jeune garçon de 16 ans vivant dans un milieu culturellement et économiquement défavorisé qui affirme avec vigueur que la défense de la langue française au Québec est fondamentale et que, pour cela, il faut maîtriser la langue écrite, ajoutant que lire et écrire donnent accès à la culture et que celle-ci est la clé du bonheur et de la liberté. Chez ce sujet, culture et langue sont élevées au rang de valeurs fondamentales, au sens de principes qui guident l'action. Si la dimension axiologique est pertinente pour décrire le RÉ, son interprétation est délicate : comment distinguer la reproduction du discours doxologique de l'adhésion personnelle du sujet à une valeur étant donné l'effet de désirabilité dans une enquête ?

La différence majeure entre les notions de Ré et de RÉ réside cependant ailleurs ; elle se situe dans l'ajout de la dimension praxéologique, absente dans le Ré de Chr. Barré-De Miniac. Empruntant à Y. Chevillard l'image du phare (le

sujet) éclairant (le rapport à l'écriture) l'horizon (l'écriture), Barré-De Miniac ne considère pas que les pratiques d'écriture font partie du RÉ du sujet, pas plus que du sujet. Le sujet (et nous retrouvons cette conception aussi dans la notion de *sujet écrivant* chez J. Lafont-Terranova et M.-Cl. Penloup) y est appréhendé comme un être singulier, certes imbibé par le social, mais on postule en quelque sorte qu'il est possible de distinguer le sujet singulier du sujet social. Cette conception idéaliste est cohérente avec celle selon laquelle le rapport du sujet aux pratiques est construit par ses pulsions, ses conceptions et ses valeurs à propos de l'écrit. Les activités sont en amont (une constituante du sujet parmi d'autres) ou en aval (une conséquence du rapport) mais n'en font pas partie. Or, dans une conception ancrée dans le matérialisme historique (sans pour autant adhérer au déterminisme social), nous considérons que les activités de lecture et d'écriture des individus ne peuvent être considérées comme de simples manifestations ou émanations du RÉ ; elles contribuent à le forger. Le RÉ, bien que propre à chaque individu, est toujours un rapport social, imprégné par la culture. Faut-il rappeler en outre que le RÉ se construit dès la prime enfance dans l'interaction sociale ?

Cependant, si les activités du sujet (ce que nous avons nommé jusqu'ici la dimension praxéologique) font partie intégrante du RÉ, elles peuvent difficilement être considérées sur le même pied que les aspects constituant trois autres dimensions et entretenir avec elles le même type d'interaction que ces dernières entre elles. Par exemple, si le temps consacré à des activités de lecture et d'écriture et leur fréquence sont des indices de la dimension affective du RÉ, ils sont aussi les indices des activités réalisées (dimension praxéologique). Aussi cette dernière « dimension » serait-elle déjà présente dans la dimension affective... Rien de tel pour les deux autres dimensions ; par exemple les conceptions ou représentations de l'écrit (dimension conceptuelle) influencent les activités des sujets qui alimentent en retour leurs conceptions de l'écrit, sans pour autant que la description de la dimension conceptuelle passe par la description de la dimension praxéologique. Ainsi, si les activités doivent être appréhendées dans le RÉ, elles n'en constituent pas pour autant une dimension. Il faut donc revoir notre conceptualisation du RÉ afin de tenir compte de tous les facteurs constitutifs, mais aussi de leurs interrelations. Nous y reviendrons, mais d'abord il faut souligner l'intérêt de la notion de RÉ pour notre recherche.

2. L'opérationnalisation de la notion de RÉ

La recherche est le lieu par excellence du tâtonnement. À l'heure d'élaborer les premiers questionnaires pour l'enquête *Scriptura*, nous avons en tête plus de questions que de réponses quant au moyen à prendre pour commencer notre travail. La notion de rapport à l'écrit a été à ce moment-là d'un grand secours. Elle a été le moteur également d'une exploration statistique qui a conduit à l'élaboration d'indices visant à montrer l'interdépendance entre les dimensions du RÉ ; enfin, elle a été utile aussi dans l'analyse des discours des enseignants interviewés.

2.1. L'élaboration de questionnaires pour l'enquête *Scriptura*

Dans le cadre de *Scriptura*, nous avons élaboré deux questionnaires : l'un destiné à des enseignants de science et d'histoire de 2^e et de 4^e secondaire ; l'autre, à des élèves du secondaire. Dans cet article, il ne sera question que du questionnaire enseignant.

L'objectif de la recherche était de connaître et de comprendre les pratiques de lecture et d'écriture des élèves et des enseignants. Postulant qu'elles étaient influencées par de multiples facteurs, nous voulions questionner les enseignants, d'une part, sur leurs pratiques de lecture et d'écriture pour l'école et en dehors de celle-ci et, d'autre part, sur leur intérêt pour la lecture et l'écriture, le temps qu'ils y consacraient, les valeurs qu'ils leur attribuaient, les conceptions qu'ils se faisaient de l'écriture sur le plan de sa fonction épistémique — c'est-à-dire l'écriture comme outil de construction de connaissances et d'élaboration de la pensée —, de son enseignement et de son apprentissage. Pour formuler les questions, nous nous sommes d'abord inspirées des catégories du Ré de Chr. Barré-De Miniac. En tentant d'adapter le Ré à nos besoins, nous en sommes arrivées à renommer ses dimensions et, surtout, à considérer que les activités de lecture et d'écriture des enseignants (et des élèves) étaient à la fois manifestation et partie du RÉ. Nous avons nommé praxéologique cette nouvelle dimension.

Le questionnaire compte une quarantaine de questions dont la plupart (33 sur 39) ont trait à l'une ou l'autre des dimensions du RÉ tel que nous l'avons défini pour les besoins de l'enquête. Le tableau suivant montre la répartition des questions dans chacune des dimensions et le thème des questions.

Tableau 1. Répartition des questions du Qens selon les dimensions du RÉ

Dimensions du RÉ	Répartition des questions par dimensions	Thèmes abordés
- affective	16 %	Questions concernant le gout pour l'écriture et la lecture ; le temps consacré à l'écriture et à la lecture.
- conceptuelle (ou idéale)	37 %	Questions sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ; sur le lien entre pensée et écriture ; sur la conception de l'objet texte et sur l'importance accordée aux différents aspects du texte.
- axiologique	5 %	Questions ouvertes sur le sens et les valeurs donnés à la lecture et à l'écriture.
- praxéologique	42 %	Questions sur les types de textes lus et écrits pour le travail et dans les moments de loisir ; sur les types d'écrits que les élèves doivent lire et écrire ; sur l'encadrement des activités de lecture et d'écriture ; sur le temps consacré à la lecture et à l'écriture en classe...

Cette façon de procéder nous a permis, d'une part, de faciliter l'élaboration du questionnaire en nous fournissant un cadre conceptuel. Les dimensions du RÉ bien cernées, il était en effet possible de formuler des questions relatives à chacune, même si, volontairement, nous avons accordé plus d'importance à certaines dimensions qu'à d'autres. Par ailleurs, au moment du traitement des questionnaires, le regroupement par dimensions pour l'analyse s'est imposé de lui-même, du moins à un premier niveau. À un deuxième niveau d'analyse, la dimension conceptuelle a été divisée en trois sous-catégories : « fonction cognitive, enseignement/apprentissage, processus/produit » ; la dimension praxéologique a également été divisée en trois : « pratiques des enseignants, pratiques en classe, formes d'étayage ». La manipulation des données du questionnaire et leur traitement par dimensions du RÉ ont renforcé une intuition qui avait germé au moment de la réception des premiers questionnaires. Cela a donné lieu à l'idée de développer un indice de rapport à l'écrit (IRÉ)⁹.

⁹ Ces investigations ont été menées dans le cadre d'une recherche doctorale intitulée *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*, réalisée par Christiane Blaser sous la direction de Suzanne-G. Chartrand à partir des données de *Scriptura*.

2.2. La production des indices du rapport à l'écrit (IRÉ) et de la fonction épistémique de l'écrit (IFÉ)

À la lecture des premières réponses des enseignants se dessinait une image des répondants. Image floue, assurément, relevant davantage de l'intuition que de l'analyse, mais image tout de même, à plusieurs facettes, composées des impressions que laissaient entre autres la calligraphie du répondant, son apparente application (ou non-application) mise à remplir le questionnaire, la présence ou l'absence de commentaires, et, surtout, la nature des premières réponses du questionnaire qui avaient trait à la dimension affective du rapport à l'écrit. On se surprenait alors à penser que celui-ci aime beaucoup écrire, tandis que celle-là semble le faire par devoir, par nécessité, etc.

Au départ, l'idée était celle-ci : constituer un indicateur permettant de mesurer la plus ou moins grande implication des enseignants de sciences et d'histoire vis-à-vis de la lecture et de l'écriture. Il nous apparaissait en effet qu'un certain nombre de questions du questionnaire pouvaient témoigner d'un rapport à l'écrit plus ou moins « positif » chez un individu¹⁰. Prises individuellement, les questions ne peuvent suffire à établir un diagnostic, mais lorsqu'elles sont combinées entre elles, suivant le principe des *échelles d'attitude*, on obtient une image globale, sous forme de résultat chiffré qui permet de faire des distinctions fines entre les répondants sur le plan de leur rapport à l'écrit. La première opération — et la plus délicate — visant à donner corps à l'intuition a été de sélectionner des questions qui discriminaient le plus sûrement possible les répondants ayant un rapport positif à l'écrit de ceux ayant un rapport négatif. Les quatre items couvrant la dimension affective ont été retenus, plus cinq items concernant la dimension conceptuelle.

¹⁰ Précisons que le choix même du terme pour qualifier le RÉ ne nous satisfaisait pas pleinement : rapport impliqué, engagé, bon rapport, facilitant, positif...? Chacun de ces termes a un pôle opposé qui fait craindre un jugement de valeur sur la personne : non impliqué, désengagé, mauvais rapport, handicapant, négatif..., qui renvoie à une approche normative.

Tableau 2 : Liste des items constituant l'IRÉ

No de Q	Contenu de la question	Échelle de réponse dans le questionnaire	Valeurs pour calculer l'IRÉ ¹¹
2	Temps consacré chaque semaine à l'écriture non professionnelle	-1h; entre 1 et 3h; entre 3 et 5h; 5h+	0; 2; 3; 5
26	Temps consacré chaque semaine à la lecture non professionnelle	-2h; entre 2 et 5h; entre 5 et 10h; 10h+	0; 2; 3; 5
3	Gout pour l'écriture	pas du tout; un peu; assez; beaucoup	0; 2; 3; 5
27	Gout pour la lecture		
4a	Écrire s'apprend par la pratique	non; plutôt non; plutôt oui; oui	0; 2; 3; 5
4d	Écrire s'apprend par l'enseignement	non; plutôt non; plutôt oui; oui	0; 2; 3; 5
4b	Écrire est un don	non; plutôt non; plutôt oui; oui	5; 3; 2; 0
8c	Les idées se précisent en écrivant	jamais; parfois; souvent; toujours	0; 2; 3; 5
8a	Des idées surgissent en écrivant		0; 2; 3; 5

Ainsi, un enseignant ayant un IRÉ « positif » est quelqu'un qui a un gout très prononcé pour l'écrit (lecture et écriture), qui y consacre beaucoup de temps chaque semaine, qui est conscient que l'écriture n'est pas un don, mais qu'elle s'apprend grâce à un enseignement et des pratiques nombreuses et variées, et qui sait que l'acte d'écrire aide à structurer et à préciser ses pensées. Soulignons que cet indice constitué pour les besoins de la recherche n'est opératoire, pour le moment, que dans ce contexte.

La deuxième opération a été d'établir l'IRÉ de chaque répondant. Pour ce faire, les réponses aux neuf questions sélectionnées ont été recodées suivant la nouvelle échelle de valeurs, puis les résultats ont été additionnés pour chaque répondant. Un répondant ayant le maximum de points (5) pour chacune des neuf questions pouvait donc obtenir un score maximal de 45 (9 x 5) points, celui ayant

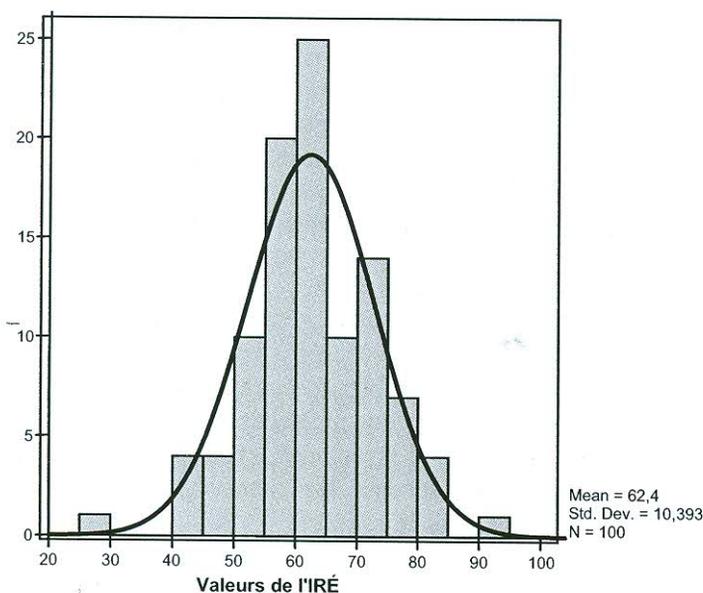
¹¹ L'ordre des valeurs attribuées correspond à l'ordre de l'échelle de réponse. Par exemple, un enseignant ayant répondu qu'il consacrait moins d'une heure à l'écriture par semaine obtient la valeur 0, celui ayant répondu entre 1 h et 3 h obtient 2, etc.

DIPTYQUE 12

le score minimal obtenait 0 point. Afin d'obtenir un IRÉ dont la valeur est comprise entre 0 et 100 %, les scores ont été convertis en pourcentage.

On constate un écart considérable (64 points) entre l'IRÉ le plus élevé, 91 %, et le plus faible, 27 %. Entre ces deux extrêmes, les valeurs de l'IRÉ se répartissent selon une courbe normale qui culmine autour de 60, ainsi que l'illustre la figure 1. La moyenne de l'IRÉ est de 62 %.

Figure 1
Fréquences des valeurs de l'IRÉ avec courbe normale



Constatant que les enseignants se distinguaient nettement entre eux quant à leur IRÉ, nous avons voulu savoir si cette différence était observable dans les réponses aux questions concernant leurs pratiques en classe, et plus particulièrement les pratiques pouvant témoigner de la compréhension du rôle de l'écrit dans la construction et l'appropriation des savoirs. Par exemple, si on admet que l'intérêt pour les écrits intermédiaires est un indice de la prise en

compte de la fonction épistémique de l'écrit, un enseignant ayant un IRÉ élevé déclare-t-il s'intéresser davantage aux écrits intermédiaires que celui ayant un IRÉ faible? Ce raisonnement nous a conduits à développer un nouvel indice regroupant onze questions qui nous paraissaient témoigner le mieux de la prise en compte de la fonction épistémique de l'écrit par les enseignants. Le tableau 3 présente les questions qui constituent l'indice IFÉ.

Tableau 3 : Liste des questions constituant l'indice de prise en charge de la fonction épistémique (IFÉ)

No de Q	Énoncé de la question	Échelle de réponse dans QE	Valeurs pour calculer l'indice IFÉ
11g	Intérêt pour les écrits intermédiaires	jamais; parfois;	0; 2; 3; 5
12a	Intérêt pour la précision des contenus	souvent ; toujours	
13e	Donner des rétroactions sur les écrits intermédiaires		
14b	Faire écrire les élèves pour qu'ils retiennent ce qu'il faut apprendre	jamais ; parfois ;	0; 2; 3; 5
14d	Faire écrire les élèves pour qu'ils comprennent et apprennent mieux la matière	assez souvent ; souvent	
15c	Faire écrire les élèves pour qu'ils fassent des recherches		
30d	Faire lire les élèves pour qu'ils préparent des recherches	jamais ; parfois ;	0; 2; 3; 5
31c	Expliquer aux élèves, avant une lecture, pourquoi ils doivent lire	assez souvent ; souvent	
31d	Attirer l'attention des élèves sur les passages difficiles		
31e	Présenter le texte aux élèves		
38	L'enseignant considère qu'il a un rôle à jouer dans le développement des compétences langagières de ses élèves ¹²	Non ; plutôt non ; plutôt oui ; oui	0; 2; 3; 5

Nous avons donc considéré qu'un enseignant qui prend en compte la fonction épistémique de l'écrit s'intéressait aux écrits intermédiaires de ses élèves et à la précision des contenus de leurs textes; qu'il faisait écrire les élèves pour qu'ils retiennent, comprennent et apprennent les contenus disciplinaires; et que cela se

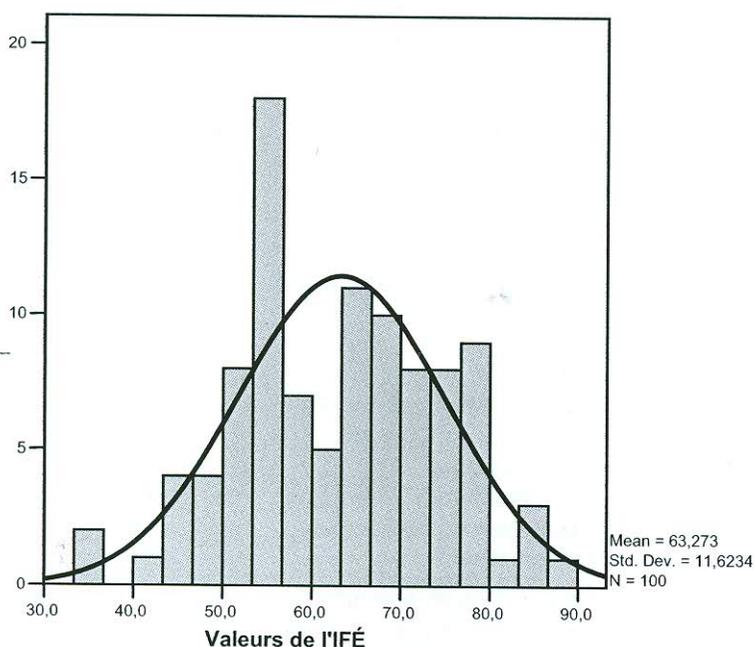
¹² Cette question est la seule qui ne soit pas d'ordre praxéologique, et, avec le recul, nous considérons qu'elle ne devrait pas faire partie des indicateurs constituant l'IFÉ.

DIPTYQUE 12

manifestait par la diversité des écrits demandés et l'encadrement ou l'étayage des activités de lecture et d'écriture.

Pour obtenir l'IFÉ, nous avons procédé de la même façon que précédemment pour l'IRÉ. Les résultats montrent qu'entre le plus fort IFÉ, 87 %, et le plus faible, 35 %, l'écart est de 52 points. Comme pour l'IRÉ, les enseignants se distinguent assez nettement entre eux. La moyenne de l'IFÉ est de 63 %. La figure 2 présente la répartition des valeurs obtenues et la courbe normale.

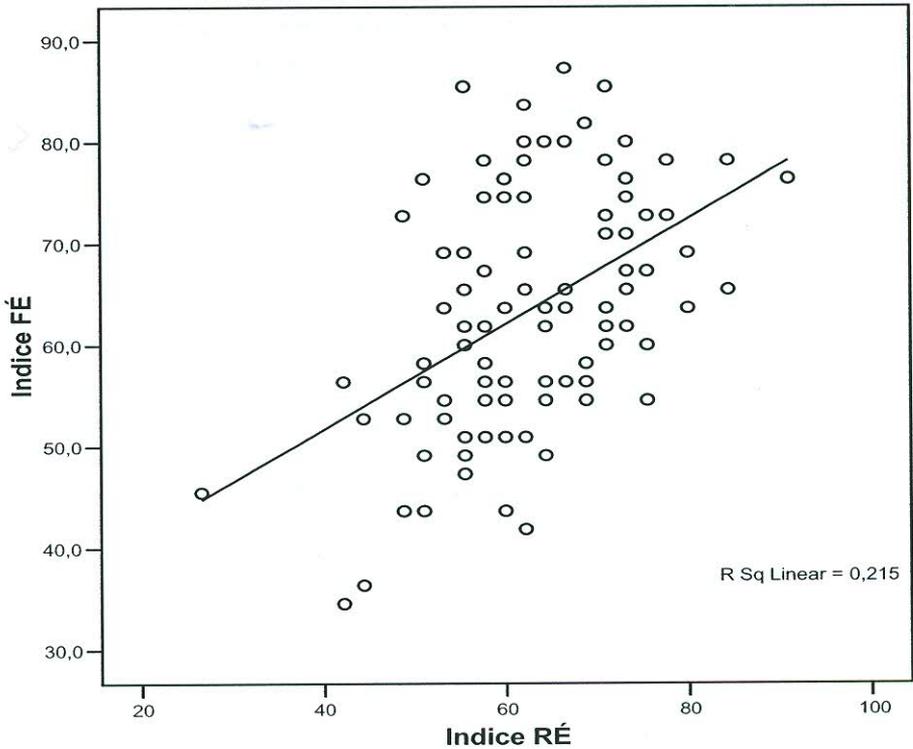
Figure 2
Fréquence des valeurs de l'IFÉ et courbe normale



S'imposait alors la question de la corrélation entre les indices : y a-t-il un lien entre l'IRÉ et l'IFÉ? Une image valant mille mots, c'est au moyen d'un diagramme de dispersion qu'on obtient la réponse la plus éloquente (Figure 3). L'axe des x

représente IRÉ, l'axe des y, IFÉ. Chaque point est le lieu de convergence des axes x et y. Par exemple, le premier point visible en bas à gauche du tableau indique que le répondant a un IRÉ de 27 % et un IFÉ de 45 %; le point le plus à droite indique que le répondant a un IRÉ de 91 % et un IFÉ de 76 %.

Figure 3 : Diagramme de dispersion pour la prise en charge de la fonction épistémique de l'écrit selon le rapport à l'écrit (avec droite de régression) pour l'ensemble des enseignants



Équation de la droite : $Y = 30,910 + 0,519 X$; $r = 0,464$; $p. = 0,000$; $N = 99$

La forme du diagramme de dispersion montre clairement une relation entre l'IRÉ et l'IFÉ : les points sont regroupés et forment un nuage qui s'étend de la partie inférieure gauche à la partie supérieure droite, la relation est donc positive. Autrement dit, *grosso modo*, les scores les plus faibles de la variable

indépendante (IRÉ) sont associés aux scores les plus faibles de la variable dépendante (IFÉ)¹³, et les scores les plus élevés de l'IRÉ sont associés aux scores les plus élevés de l'IFÉ. Donc plus négatif serait le rapport à l'écrit des enseignants, moins prononcée serait leur prise en charge de la fonction épistémique de l'écrit ; plus « positif » serait le rapport à l'écrit des enseignants, plus prononcée serait leur compréhension de la fonction épistémique de l'écriture.

La droite de régression permet de confirmer que l'IRÉ a un effet positif sur l'IFÉ. Le coefficient de régression non standardisé de 0,519 indique que l'IFÉ augmente d'un demi-point environ lorsque l'IRÉ augmente d'un point. Ainsi, pour une augmentation de 10 % de l'IRÉ, on peut prédire une augmentation de 5 % environ de l'IFÉ. Ajoutons que le coefficient de corrélation r est de 0,464 et qu'il est statistiquement significatif au seuil 0,000, ce qui signifie que la probabilité de découvrir une relation entre l'IRÉ et l'IFÉ dans notre échantillon sans que celle-ci existe dans la population est négligeable. On peut donc considérer que la relation observée entre les indices IRÉ et IFÉ n'est pas le fruit du hasard¹⁴.

Si des travaux sur les indices devaient être prolongés, la procédure inverse devrait être suivie : il faudrait d'abord définir précisément les indices en se demandant quelles devraient être les caractéristiques d'un enseignant ayant un rapport à l'écrit « positif » et comment devrait agir un tel enseignant — selon les connaissances que nous avons, en didactique de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit à l'école — en vue d'aider les élèves, d'une part, à mieux apprendre, d'autre part à améliorer leurs capacités langagières. Les résultats des investigations menées dans le cadre de *Scriptura* seraient d'un apport précieux; il serait par exemple beaucoup plus facile de poser des questions précises et discriminantes pour constituer des échelles d'attitude. Après l'élaboration des questions viendrait la mise au point des dispositifs

¹³ Bien que nous choissions IRÉ comme variable indépendante dans nos calculs, nous n'en admettons pas moins que la dépendance entre IRÉ et IFÉ est à double sens : le rapport à l'écrit nourrit les pratiques qui, à leur tour, transforment le rapport à l'écrit.

¹⁴ Des diagrammes de dispersion pour chacune des variables sexe, discipline et groupe d'âge (non illustré) ont montré qu'il y a de légères différences quant à la relation entre IRÉ et IFÉ selon que les répondants sont hommes ou femmes, qu'ils enseignent l'histoire ou les sciences ou qu'ils appartiennent au groupe d'âge des 40 ans et moins ou des 41 ans et plus. Des tests plus avancés montrent cependant que les différences ne sont pas statistiquement significatives.

(questionnaire, entretiens ou autres) visant à récolter de nouvelles données, puis le traitement des résultats en vue de constituer les indices.

On peut se demander toutefois s'il est utile et nécessaire de prolonger les travaux, car, tout exploratoire qu'ait été l'investigation menant aux indices IRÉ et IFÉ, elle aboutit au constat, statistiquement vérifié, qu'un gout prononcé pour la lecture et l'écriture chez les enseignants combiné à de nombreuses heures de pratiques, à une bonne connaissance du processus d'apprentissage de l'écrit et de sa fonction épistémique, a une influence positive sur les activités de lecture et d'écriture que font faire en classe les enseignants de sciences et d'histoire. Autrement dit, il nous apparaît maintenant que les investigations sur les indices confirment statistiquement ce que tout spécialiste de l'écrit sait déjà.

Avons-nous besoin de plus de preuves pour mettre ces résultats au service de la formation des enseignants par exemple ? Ne vaudrait-il pas mieux chercher du côté des moyens d'améliorer le rapport à la lecture et à l'écriture des enseignants et futurs enseignants ? Les étudiants en éducation ont la réputation de lire peu, et leurs piètres performances à l'écrit font régulièrement la une de l'actualité. Or, jusqu'ici, dans les universités québécoises, les cours qui devraient viser l'amélioration des capacités langagières des futurs enseignants de toutes les disciplines, en les aidant à s'appropriier des écrits universitaires¹⁵, sont essentiellement des cours de rattrapage en français écrit, donc des cours de grammaire. Peu d'activités visent à développer leur intérêt pour la lecture ou à leur présenter l'écrit sous des facettes moins rébarbatives et moins utilitaires. Par ailleurs, sauf exception, les étudiants en formation à l'enseignement des disciplines autres que le français n'ont pas d'occasions formelles, pendant leur baccalauréat, de réfléchir à l'importance du rôle de la lecture et de l'écriture dans les apprentissages disciplinaires, à l'importance aussi de leur propre rôle dans le développement des capacités langagières de leurs futurs élèves ; bref, la formation initiale en enseignement ne leur offre ni la possibilité de remettre explicitement en question leurs conceptions de la lecture et de l'écriture, ni de développer de nouvelles pratiques, ni d'apprendre comment guider des activités de lecture et d'écriture. Pourtant, ils devront faire lire et écrire leurs élèves!

2.3. L'utilité du RÉ dans l'analyse du discours des enseignants

Après les enregistrements, les enseignants filmés ont été interviewés pour clarifier certains aspects des séquences filmées et, surtout, pour nous

¹⁵ Ce qui implique le développement de capacités cognitives de haut niveau (conceptualisation, problématisation).

permettre de mieux comprendre leur RÉ. Le guide d'entrevue, conçu à partir du questionnaire enseignant en tenant compte des dimensions du RÉ, comptait des questions visant à recueillir des informations personnelles (âge, expérience, formation initiale) et des questions couvrant les dimensions affective, conceptuelle et praxéologique du RÉ. Les entrevues, d'une durée de 60 à 90 minutes, étaient semi-dirigées ; elles ont été transcrites puis elles ont fait l'objet d'une analyse qualitative. Les propos des enseignants ont été regroupés en fonction des dimensions du RÉ.

3. Du rapport à l'écrit aux capacités scripturale et lectorale

3.1. Les leçons didactiques du RÉ

La notion de RÉ a été un outil précieux pour mieux comprendre la complexité de la relation que des élèves et des enseignants de sciences et d'histoire au Québec entretiennent avec la lecture et l'écriture. Mais, comme nous l'avons montré, telle que nous l'avons élaborée, elle ne nous apparaît pas opératoire pour la didactique du français puisque, d'une part, juxtaposant la dimension praxéologique aux dimensions affective, conceptuelle et axiologique, cet outil euristique ne permet de penser ni l'articulation ni la hiérarchisation des dimensions du RÉ et que, d'autre part, amalgamant la lecture et l'écriture, elle ne permet pas de tenir compte des spécificités de la lecture et de l'écriture autant comme pratiques sociales que comme activités langagières. Car bien que l'écriture et la lecture présentent de multiples points communs et qu'elles soient très souvent en interaction, notamment dans les disciplines scolaires autres que le français, elles sont des activités cognitives et sociales distinctes (Reuter, 2004).

La réflexion critique des notions de Ré et de RÉ nous ramène au projet de M. Dabène et à son entreprise de modéliser la compétence scripturale dans le cadre de la didactique du français. Y prenant appui, nous esquisserons dans les lignes qui suivent un modèle des capacités scripturale et lectorale qui intègre ces notions.

3.2. La modélisation de la capacité scripturale et celle de la capacité lectorale

Pour la recherche comme pour l'intervention en didactique du français dans le cadre de l'institution scolaire, du préscolaire à l'université, le travail de conceptualisation et de modélisation est indispensable. Rappelons toutefois que concept et modèle sont toujours des outils euristiques transitoires qui dépendent du point de vue du chercheur et de ses objectifs. Dans ces

conditions, comment définir de façon opératoire la capacité à lire et celle à écrire que vise à construire et à développer l'école, plus particulièrement par la classe de français ?

Dans un premier temps, distinguons pour mieux les articuler les notions suivantes : pratiques langagières comme pratiques sociales, d'une part, et activité langagière, d'autre part. Les pratiques langagières impliquent des dimensions sociales, cognitives et linguistiques, elles « sont le lieu de manifestations de l'individuel et du social dans le langage » (Bautier, 1995 : 203). Les sujets sont en contact avec un certain nombre de ces pratiques ; ils en produisent, en comprennent, en interprètent, en mémorisent... par « des mécanismes de construction interne de ces expériences » (Dolz et Schneuwly, 1997 : 27) qui rendent possible l'activité langagière.

Aussi peut-on se représenter sommairement la capacité scripturale ou lectorale du sujet considéré dans toute sa complexité ou « épaisseur » d'être physique, psychologique, épistémique, social et culturel comme ce « système d'actions » qui implique qu'il puisse s'adapter au contexte et au référent, mobiliser des modèles discursifs et maîtriser des opérations psycholinguistiques et des unités linguistiques (Dolz et Schneuwly, 1997 : 28-29). En psychologie cognitive, on désigne par *processus* ce système d'actions que le sujet met en œuvre dans une activité de lecture ou d'écriture ; il dépend de nombreux facteurs que nous regroupons en deux ensembles.

Le premier ensemble, qu'on peut nommer *rapport à l'écriture* ou *à la lecture*, est fait du sens construit par le sujet à propos des pratiques/produits sociaux de lecture ou d'écriture ; il comprend trois sphères : celle de l'affectivité (émotions, sentiments, passions), celle des représentations (idées, jugements, opinions, etc.) et celle des valeurs (sociale, morale, esthétique). Ces trois sphères (trois des dimensions de notre RÉ) sont intimement liées et elles ont un impact sur la motivation à lire ou à écrire tel ou tel texte dans le cadre d'un projet ou d'une tâche d'écriture ou de lecture. Elles influencent profondément l'activité langagière qui, en retour, les transforme, d'où le caractère dialectique de la relation entre elles et le système d'actions du sujet. Ainsi l'investissement émotif, cognitif et matériel dans ces activités langagières contribue-t-il à modifier le rapport à l'écriture ou à la lecture, lequel devient à son tour un levier plus ou moins puissant susceptible d'induire l'engagement du sujet dans l'une ou l'autre de ces activités.

DIPTYQUE 12

Le deuxième ensemble regroupe les outils (au sens vygotkien du terme) sémiotiques et matériels sans lesquels les activités ne peuvent se réaliser. Il s'agit des connaissances :

- sur la langue comme système (lexique, syntaxe, ponctuation et orthographe pour l'écriture) ;
- sur le texte : mécanismes de cohérence et de progression ;
- sur le genre textuel : but du texte, contrat communicatif entre les coénonciateurs, mode de mise en discours (type discursif et structure compositionnelle, dont font partie les séquences textuelles [Adam, 1996/2005] et les spécificités rhétoriques et langagières) ;
- sur la mise en page (intitulés, marques graphiques, iconographie, etc.) ;
- sur la situation de communication et ses enjeux (but, lieu social et contexte de production/réception, coénonciateurs, normes communicationnelles) ;
- sur le référent (savoirs encyclopédiques).

Mais ces connaissances ne suffisent pas, il faut aussi la capacité de les traduire en actions ; nous parlerons alors de savoir-faire, d'habiletés et de stratégies.

Pour produire un texte, il faut planifier (se représenter les paramètres pragmatiques et les caractéristiques du genre à produire, déterminer les contenus à élaborer, choisir un mode de structuration et une stratégie discursive) ; mettre en texte, réviser (relire, détecter des dysfonctionnements et des erreurs, corriger, réécrire) et mettre en page. Pour comprendre /interpréter un texte, il faut planifier la lecture (se constituer une intention de lecture, survoler le texte, en repérer les caractéristiques génériques, situer le lieu social de production/réception, etc.) ; (re)construire le sens du texte (décoder, segmenter le texte, construire des inférences, se représenter la macrostructure, interpréter les liens entre le texte et le paratexte, débusquer l'implicite, reconnaître les traces de l'intertextualité) et interagir avec le texte (évaluation affective, intellectuelle, esthétique, etc.). Autant de capacités qui se construisent et se développent différemment, bien que selon certaines constantes chez chaque sujet. Enfin, pour se réaliser, l'activité d'écriture ou de lecture a besoin d'outils matériels (supports, outils de scription) ; leur choix et leur maîtrise varient aussi selon les sujets.

Affects, conceptions, valeurs, connaissances, habiletés à propos de la lecture ou de l'écriture et outils matériels influent sur l'activité du sujet, pour qui, en retour, se modifie d'une façon particulière chacune de ces composantes dans une incessante dynamique. Ainsi, dans cette représentation théorique, pour l'instant

très schématique, activité langagière du sujet et pratiques langagières se rencontrent dans une relation dialectique chargée de sens, médiatisée par des affects, des conceptions, des valeurs, des connaissances, des habiletés et des outils, et ce, lors de chaque activité particulière.

Pour favoriser le développement des capacités lectorale et scripturale des élèves ou des étudiants, il faut intervenir sur toutes ces composantes, mais aussi sur leurs interrelations. Dans le contexte collectif de l'enseignement-apprentissage, cela rend l'opérationnalisation didactique particulièrement délicate, puisque si c'est au groupe-classe qu'il s'adresse, l'enseignant ne peut toutefois faire fi des sujets singuliers, chacun ayant construit des capacités différentes.

En outre, comme le souligne M. Dabène (1995 : 164), les modèles de la capacité scripturale et de la capacité lectorale devraient être pensés en référence à un modèle de l'oral, puisque tout lecteur ou scripteur est aussi imprégné d'oralité et qu'un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture — et de la lecture, ajouterons-nous — est « un modèle second de production langagière » (p. 161).

En guise de conclusion

Il apparaît que la didactique du français n'a pas encore produit tous les concepts nécessaires à la recherche et à l'intervention didactique pour l'enseignement-apprentissage de la lecture ou de l'écriture en classe de français et, par ricochet, pour la formation des futurs enseignants. Les notions de Ré et de RÉ ont permis de mettre en lumière des aspects longtemps ignorés par l'institution scolaire et peu théorisés par la didactique du français, mais il faut les opérationnaliser dans des modèles plus complexes, tâche urgente de la communauté des chercheurs. Car, pensons-nous, l'objectif premier et central de la classe de français langue première est de développer les capacités scripturale et lectorale des élèves, ce qui implique que les maîtres actuels et futurs élargissent leur conception de ces capacités pour y intégrer d'autres dimensions que les seuls savoirs et savoir-faire, et investissent d'autres lieux d'intervention didactique avec leurs élèves.