UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
ET
UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

LE RAPPORT À L'ÉCRITURE D'ADOLESCENTS AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION
ET
DU DOCTORAT EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

PAR
MARIE-EVE BOISVERT-HAMELIN

SEPTEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier les membres du jury qui ont accepté de participer à cette recherche. D'ailleurs, celle-ci n'aurait pu avoir lieu sans la précieuse participation de Camille et Mathieu[1] et de leurs parents. Mes plus sincères remerciements. Vous m'avez partagé votre expérience avec beaucoup de générosité. Je souhaite également remercier les enseignantes, les enseignants et les autres membres du personnel de leur école qui ont accepté de m'accueillir.

Cette thèse conclut plus de cinq années de doctorat qui ont mis sur mon parcours plusieurs personnes qui ont contribué à le faire avancer. Mes premiers remerciements iront à Delphine Odier-Guedj, professeure à l'UQAM, qui m'accompagne dans mon parcours universitaire depuis le début de ma maîtrise. Il y a tellement de « mercis » à t'offrir que je ne sais pas par où commencer. Merci pour ton aide, pour ta générosité, pour ta présence, pour tes encouragements, pour les discussions !

Je voudrais également remercier Charles Gardou, professeur à l'Université Lumière-Lyon 2 et codirecteur de ma thèse. Ta contribution à l'avancement de cette thèse est précieuse pour moi tout comme les échanges que nous avons pu avoir. Merci aussi pour toutes les belles rencontres que tu as permises lors de mon passage à Lyon et qui alimentent ce projet de recherche.

---

[1] Noms fictifs

J'aimerais également remercier Céline Chatenoud, Marie-Pierre Fortier et Jean Horvais qui m'ont permis de vivre plein d'expériences en recherche et en enseignement universitaire. Toutes ces expériences m'ont permis de pousser plus loin la réflexion.

Merci aussi aux personnes qui ont révisé, lu et corrigé ma thèse : Stéfanie, Caro et Élise. Merci aussi à Andréa, ma complice du doctorat, qui rend ce parcours beaucoup moins solitaire. Votre contribution m'a permis d'atteindre mes objectifs qui étaient un peu trop ambitieux !

Je terminerai par un énorme merci à ma famille et à mes ami.es à commencer par Alexandre, mon amoureux, qui m'encourage toujours à aller plus loin pour atteindre mes objectifs. Merci à mes enfants, Lucie et Adrien, dont les naissances ont rythmé cette thèse. Je vous souhaite de vivre dans un monde plus inclusif qui célèbre la différence.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ii
TABLE DES MATIÈRES iv
LISTE DES FIGURES ix
LISTE DES TABLEAUX x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES, ACRONYMES xi
RÉSUMÉ xii
TITLE OF THE THESIS, ABSTRACT AND KEYWORD xiii
INTRODUCTION 1
CHAPITRE I 4
PROBLEMATIQUE 4
1.1 L'écriture, quelques éléments de définition 5
1.2 Contexte de l'écriture au Québec. 9
1.3 Recherche sur l'écriture au Québec 14
1.3.1 Recherches qui s'appuient sur une vision de l'écriture comme compétence 15
1.3.2 Recherches qui s'appuient sur une vision sociale de l'écriture et qui incluent des aspects liés au rapport à l'écriture 16
1.4 Difficultés en écriture des personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme 19
1.5 Inclusion et situation de handicap 26
1.6. L'écriture à travers une approche non déficitaire 28
1.7. Question générale de recherche 30

CHAPITRE II 32
CADRE CONCEPTUEL 32
2.1. La personne qui écrit 32
2.1.1. La situation de handicap 33
2.1.2 Les classifications internationales : le DSM-5 33
2.1.3. L'expérience de la personne 34
2.1.4. Modèles opérationnels de la situation de handicap 37
2.1.5. Le TSA vu sous la perspective du Modèle de développement humain et Processus de production du handicap (MDH-PPH2) 39
2.1.6. Des facteurs personnels 40
2.1.7. Des facteurs contextuels 45
2.1.8 Des activités d'écriture 46
2.1.9. Synthèse 47
2.2. L'écriture 47
2.2.1. Les activités d'écriture 50
2.2.2. Les activités d'écriture à la demande 52
2.2.3. Les activités d'écriture spontanées 56
2.2.4. Le rapport à l'écriture 59
2.3. Objectifs de recherche 67
CHAPITRE III 68
METHODOLOGIE 68
3.1. Posture épistémologique 69
3.1.1. Rapport au savoir et rapport à l'écrit(ure) 70
3.1.2. Difficultés en écriture et TSA 79
3.1.3. Deux approches pour accéder aux significations 80
3.1.4. Recherches ethnographiques portant sur le rapport à l'écriture et/ou sur les personnes avec un TSA 82
3.1.5. Recherches phénoménologiques portant sur le rapport au savoir ou sur le TSA 86
3.2. Contexte de la recherche 87
3.2.1 Sélection des participants 87

3.2.2 École ... 89
3.2.3 Moment des observations ... 92
3.3 Portrait de Camille ... 93
3.3.1 Traits de personnalité ... 93
3.3.2 Diagnostics ... 94
3.3.3 Apprentissage de l'écriture ... 95
3.4 Portrait de Mathieu ... 96
3.4.1 Traits de personnalité ... 96
3.4.2 Diagnostics ... 98
3.4.3 Apprentissage de l'écriture ... 98
3.4.4 Habitudes de travail ... 99
3.4.5 Perception de l'évaluation ... 100
3.5 Collecte de données ... 100
3.5.1 Observation participante ... 101
3.5.2 Captation vidéo ... 103
3.5.3 Entretiens ... 105
3.5.4 Séquence de collecte de données ... 106
3.6 Modalité de traitement des données ... 107
3.6.1 Traitement des données issues des observations ... 108
3.6.2 Traitement des données issues des entretiens ... 108
3.7 Analyse des données ... 109
3.7.1 Analyse des données issues des observations ... 109
3.7.2 Analyse des données issues des entretiens ... 110
3.8 Synthèse du troisième chapitre ... 113
CHAPITRE 4 ... 114
RÉSULTATS ... 114
4.1 Camille ... 116
4.1.1 Description des données ... 116
4.1.2 Facteurs contextuels ... 120
4.1.3 Facteurs personnels ... 127

4.1.4 Rapport à l'écriture 144
4.1.5 Comparaison du rapport à l'écriture pour deux activités différentes 162
4.1.6 Conclusion des résultats pour Camille 173
4.2 Mathieu 176
4.2.1 Description des données 177
4.2.2 Facteurs contextuels 182
4.2.3 Facteurs personnels 191
4.2.4 Rapport à l'écriture 205
4.2.5 Conclusion des résultats pour Mathieu 222
CHAPITRE 5 226
DISCUSSION 226
5.1 Hétérogénéité des aptitudes en lien avec l'écriture au-delà des déficits ... 227
5.1.1 Créativité 228
5.1.2 Organisation des idées 231
5.1.3 Identification et résolution des problèmes d'écriture 232
5.1.4 Prise en compte du lecteur 234
5.1.5 Collaboration avec les autres 237
5.2 Le rapport identitaire à l'écriture : Donner un sens aux activités 238
5.2.1 Ponts entre les activités d'écriture à la demande et les activités d'écriture spontanées ou volontaires 239
5.2.2. Faire découvrir et se faire découvrir : le désir d'entrer en contact avec les autres 242
5.2.3 Raconter des histoires 245
5.2.4 Rapport à la norme 248
5.3 Enseigner l'écriture en tenant compte de l'expérience des apprenants 250
5.3.1 Prise en compte du rapport à l'écriture des apprenants dans différents contextes 252
5.3.2 Revoir la posture scolaire (enseignement de normes) de l'enseignement de l'écriture 260
5.4 Synthèse 267
CONCLUSION 270

ANNEXE A : RECHERCHES SUR L'ÉCRITURE AU QUÉBEC 276

ANNEXE B : RECHERCHES SUR L'ÉCRITURE CHEZ DES PERSONNES AVEC UN TSA SANS DÉFICIENCE INTELLECTUELLE OU LANGAGIÈRE (2006-2019) 287

ANNEXE C : MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT HUMAIN ET PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP (MDH-PPH2) 300

ANNEXE D : INTERACTION ENTRE LES COMPOSANTES DE LA CIF 301

ANNEXE E : LETTRE DE RECRUTEMENT - ÉCOLES 302

ANNEXE F : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PARTICIPANTS MINEURS 305

ANNEXE G : PLAN DE CLASSE - CAMILLE 311

ANNEXE H : PLAN DE CLASSE - MATHIEU 312

ANNEXE I : GRILLE DE TRAITEMENT DES DONNÉES ISSUES DES OBSERVATIONS (EXEMPLE) 313

ANNEXE J : GRILLE D'ANALYSE DE L'ÉCRIT (REUTER ET LAHANIER-REUTER, 2007) 316

ANNEXE K : GRILLE D'OBSERVATION DES PRATIQUES D'ÉCRITURE EN CLASSE (BARRÉ-DE MINIAC ET COLL., 1993) 318

ANNEXE L : TRANSCRIPTION PARTIELLE DES ENTRETIENS 319

ANNEXE M : GRILLES DE CORRECTION 325

ANNEXE N : PROPOSITION D'INDICATEURS D'ÉVALUATION (BUCHETON, 2014) 327

RÉFÉRENCES 329

LISTE DES FIGURES

Figure Page

2.1 Le Modèle de développement humain et Processus de production du handicap (MDH-PPH2) modifié de Fougeyrollas (2010) (modèle simplifié) 64

4.1 Comparaison de 2 régimes politiques, question 1 165

LISTE DES TABLEAUX

Tableau Page

3.1 Recherches sur le rapport au savoir ou à l'écrit(ure) et recherches sur l'écriture et les personnes avec un TSA 74

3.2 Comparaison des approches phénoménologique et ethnographique de recherche 81

3.3 Synthèse des méthodes des recherches retenues 85

3.4 Opérationnalisation des catégories d'analyse 112

4.1 Entretiens avec Camille 117

4.2 Activités d'écriture observées ou évoquées 118

4.3 Synthèse des aptitudes évoquées par Camille 129

4.4 Mobiles de Camille pour écrire 144

4.5 Entretiens avec Mathieu 177

4.6 Activités d'écriture observées ou évoquées 179

4.7 Synthèse des aptitudes évoquées par Mathieu 191

4.8 Mobiles de Mathieu pour écrire 205

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES, ACRONYMES

CIF	Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – 5e édition
MDH-PPH2	Modèle de développement humain et processus de production du handicap
NLS	New Literacy Studies
OMS	Organisation mondiale de la Santé
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
UNESCO	Organisation des Nations Unis pour l'éducation, la science et la culture
WISC IV	Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants – 4e édition

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objectif d'arriver à une meilleure compréhension du rapport à l'écriture d'adolescents avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA) en explorant ce qui l'influence. Pour ce faire, nous explorons les différentes activités d'écriture d'adolescents dans divers contextes, ce qu'ils disent de leurs aptitudes en lien avec l'écriture et le sens qu'ils donnent à leurs activités d'écriture spontanées et à la demande. Les participants de cette recherche sont deux adolescents avec un TSA sans déficience intellectuelle ou langagière à l'oral et qui n'ont pas de retard scolaire. Tous deux utilisent l'écriture dans différents contextes bien qu'ils vivent certaines difficultés. Une méthodologie ethnographique a permis de collecter les données en contexte naturel sur plusieurs mois, de faire des entretiens ethnographiques et d'utiliser la conversation ordinaire dans les situations partagées avec les participants, leurs parents et leurs enseignants pour collecter les données. Des écrits des élèves ont aussi été collectés et ont servi de support durant les entretiens. Cette recherche a permis de constater une diversité d'aptitudes en lien avec l'écriture qui apporte un éclairage différent sur ce qui peut être considéré comme des difficultés en écriture dans certains contextes. En outre, elle permet de cerner ce qui pousse les participants à se mobiliser et à s'investir de manière positive dans des activités d'écriture dans divers contextes. Cela permet d'identifier les ponts qu'il est possible de faire entre les écrits dans divers contextes. La recherche se conclut sur des pistes de réflexion sur les manières de tenir compte du rapport à l'écriture des apprenants dans l'enseignement de l'écriture.

Mots-clés : TSA, autisme, rapport à l'écriture, rapport au savoir, ethnographie

TITLE OF THE THESIS, ABSTRACT AND KEYWORD

Title: The relation to writing of teenagers with autism spectrum disorder

Abstract: The goal of this study was to gain a better understanding of the relation to writing of teenagers with autism spectrum disorder (ASD) by exploring the factors that influence it. To this end, we examined the different writing activities of teenagers in various contexts, what they said about their writing skills, and the meanings they gave to their spontaneous and teacher-assigned writing activities. The participants in this study were two teenagers with ASD who had no intellectual or oral language impairments and were not academically delayed. Both used writing in a variety of contexts, although they experienced certain difficulties. An ethnographic methodology was used to collect data in a natural setting over several months; ethnographic interviews were conducted and data were collected through ordinary conversation in situations shared with the participants, their parents, and their teachers. Student writings were also collected and used as support during the interviews. This study found a diversity of writing skills, shedding a different light on what might be considered writing difficulties in certain contexts. It also identified what motivated the participants to act and to engage positively in writing activities in a variety of contexts. It identified bridges that might be built between writing in various contexts. The research suggests ideas for reflection on how to take into account learners' relation to writing when teaching writing.

Key words: ASD, autism, relation to writing, relation to knowledge, ethnography

INTRODUCTION

La présente recherche participe à une réflexion sur l'éducation inclusive et sur la place que peut y prendre la parole d'adolescent[2]s avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA pour la suite du texte) sans déficience intellectuelle ou langagière. En effet, l'éducation inclusive est une prise de position éthique et politique (Carrington et coll., 2012) qui demande de tourner le dos à un paradigme déficitaire de la difficulté scolaire pour permettre la participation et la réussite de tous les élèves (Booth et Ainscow, 2011). Or, s'éloigner d'un paradigme déficitaire ne saurait être possible sans donner une place au discours des personnes qui vivent ces difficultés. Pour les personnes avec un TSA, cela est d'autant plus important et réaliste que plusieurs d'entre eux prennent déjà parole sur la place publique pour expliquer leur vécu en lien avec différentes sphères de leur quotidien.

Cette recherche a également pour visée d'alimenter la réflexion sur l'enseignement de l'écriture et la vision de l'écriture véhiculée par les programmes de formation et l'évaluation telle qu'elle se pratique au Québec. En effet, l'écriture semble souvent vue comme une discipline scolaire dont la maitrise requiert uniquement l'enseignement des normes et des exercices. Or, c'est une activité langagière complexe utilisée dans toutes

---

[2] Le masculin est utilisé pour alléger le texte.

les sphères de la vie pour favoriser la participation sociale, mais également l'expression de soi.

Ces visées sont principalement issues de préoccupations professionnelles durant mes années d'enseignement à l'école secondaire. En effet, en tant qu'orthopédagogue, je constatais des difficultés en écriture chez mes élèves avec un TSA et les réponses que je trouvais dans les recherches ne me semblaient pas satisfaisantes. Si celles-ci confirmaient que ces élèves pouvaient avoir des difficultés et proposaient des interventions pour les pallier, elles ne me permettaient pas de comprendre les difficultés. Elles ne me permettaient pas non plus de comprendre pourquoi l'écriture posait problème dans certains contextes et non dans d'autres (par exemple, pendant l'écriture de rapports en sciences). Je me retrouvais ainsi bien démunie comme ressource auprès des enseignants, de français comme d'autres disciplines, qui me demandaient conseil.

Dans le cadre de mon mémoire de maitrise, je me suis donc d'abord intéressée au rapport à l'écriture d'adultes avec un TSA (Boisvert-Hamelin, 2014). En effet, les recherches laissant la parole aux personnes avec un TSA sur le sujet étaient alors très rares, et je croyais que des adultes seraient davantage en mesure de rendre compte de leur expérience. Le discours des participants était ponctué d'aller-retour entre le présent et le passé qui laissent croire qu'il est impossible de séparer le rapport à l'écriture d'une personne de toutes les expériences qu'elle a vécues. Ce partage avec les deux participants m'a permis de constater la quantité impressionnante des textes qu'ils ont produits, et conservés, depuis l'âge scolaire. Je me suis également rendu compte de l'importance que prennent les pratiques d'écriture qu'ils utilisent spontanément lorsqu'ils ne comprennent pas les autres ou le monde qui les entoure. Or, ces deux constats détonaient avec des difficultés évoquées dans l'apprentissage de l'écriture à

l'école permettant de penser qu'une meilleure compréhension des écrits à l'extérieur de l'école pourrait alimenter la réflexion sur son enseignement. Ces pistes de réflexion, identifiées lors de la maitrise, m'ont amenée à me questionner sur le vécu des adolescents avec un TSA en lien avec l'écriture, dans toutes ses occurrences du quotidien.

Cette thèse débutera par une problématique justifiant sa pertinence, qui sera suivie du cadre conceptuel qui abordera les concepts de la personne qui écrit ainsi que du rapport à l'écriture. J'expliquerai ensuite la méthodologie ethnographique utilisée afin de comprendre, d'une part, le vécu des adolescents en lien avec l'écriture de leur propre point de vue et, d'autre part, les différents contextes dans lesquels les activités d'écriture ont lieu. Je conclurai par une discussion des résultats ainsi que des limites de cette recherche et des possibilités qu'elle ouvre.

CHAPITRE I

PROBLEMATIQUE

Qu'est-ce que l'écriture? Quelle influence ont les différentes définitions de l'écriture sur son apprentissage et son enseignement pour des élèves tout-venant et pour des élèves qui ont des différences qui peuvent influencer leur apprentissage, comme le TSA? Ces questions suscitent des réponses différentes en fonction de l'endroit, des postures épistémologiques et des raisons pour lesquelles elles sont posées. Ce premier chapitre s'amorcera donc avec une mise en contexte de l'écriture, de son enseignement ainsi que d'une synthèse des recherches que ce sujet a fait naitre au Québec. Dans une perspective d'inclusion de tous les élèves, et plus spécifiquement de ceux avec un TSA, ce chapitre se poursuivra par une synthèse des recherches consacrées aux difficultés en écriture chez les personnes avec un TSA ainsi que sur les travaux qui permettent d'éclairer une approche non déficitaire de ces difficultés et de l'enseignement de l'écriture. Le chapitre se conclura par la question générale sur laquelle porte cette recherche.

1.1 L'écriture, quelques éléments de définition

Le développement d'une théorie de l'écriture préoccupe les chercheurs de différents domaines depuis longtemps. Les définitions plus récentes utilisées dans les recherches situent l'écriture dans une vision de compétence ou dans une vision sociale. D'abord, l'écriture comme compétence conçoit cette dernière comme étant la rédaction de textes en respectant les normes orthographiques, syntaxiques, textuelles et de cohérence. Cette vision va souvent de pair avec le modèle des processus rédactionnels (Hayes et Flower, 1980) qui décrit les opérations cognitives qui ont lieu durant l'écriture (planification, mise en texte, révision). Papen (2005) souligne que cette vision de l'écriture issue des théories en psychologie et en sciences cognitives est largement utilisée en enseignement et favorise l'enseignement du code. Cette vision de l'écriture mène souvent à un discours déficitaire en lien avec l'apprentissage de l'écriture puisqu'on évaluera si les élèves connaissent et maitrisent ou non le code et les différents processus (planification, rédaction, révision) en fonction de ce qui est attendu des jeunes du même âge. D'autres auteurs, provenant notamment du courant des *New Literacy Studies* (NLS), aussi appelé anthropologie de l'écriture (Papen et Collette, 2013), soutiennent plutôt une vision sociale de l'écriture. Comme Barthes (1972) l'expliquait il y a près d'un demi-siècle, écrire consiste alors à s'approprier un objet culturel (Barthes, 1972) qui diverge selon les lieux, les moments, les cultures, etc. (Papen, 2005). Dans cette vision sociale de l'écriture, il ne s'agit alors pas de focaliser uniquement sur ce que les personnes savent, mais plutôt de contrer « un discours centré sur le déficit des personnes » (Papen et Collette, 2013, p. 135) en regardant ce qu'ils font de l'écriture (Papen, 2005). Celle-ci constitue alors un miroir de la société (Barthes, 1972 ; Bruner, 2005) ainsi qu'une vitrine sur l'expérience de la personne qui écrit (Bruner, 2005). Dans cette perspective, si l'écriture est primordiale pour la réussite scolaire et l'employabilité comme le soutiennent les organismes gouvernementaux (OCDE et Statistique Canada, 2000), elle joue surtout un rôle dans la participation

sociale, dans l'appropriation de la culture et de l'expérience ainsi que dans l'expression de soi qui ne peuvent être relégués au second plan lorsque l'on s'intéresse à son apprentissage. Dans cette perspective, une meilleure compréhension de l'écriture dans tous les contextes où l'apprenant l'utilise devient alors un outil pédagogique important pour l'enseignant (Papen, 2005). Les NLS remettent en question l'usage unique d'une perspective de l'écriture comme une compétence par le milieu scolaire arguant qu'elle ne tient pas compte des usages qu'en font les apprenants et qu'elle ne permet pas de les préparer pour son utilisation dans différents contextes quotidiens ou professionnels (Papen, 2005). En effet, selon Papen (2005) les différents textes enseignés sont issus de choix valorisés par un groupe majoritaire et ne reflètent pas l'usage quotidien, spontané, de l'écriture que l'on peut retrouver chez d'autres groupes. Cette question de la représentativité des activités spontanées d'écriture à l'école peut se poser pour les différents groupes socioculturels, mais également pour les personnes avec un TSA. En effet, O'Connell (2010) souligne, par exemple, que les textes narratifs écrits par des personnes avec un TSA brisent parfois les conventions ouvrant la voie à d'autres formes de narration que celles généralement reconnues et enseignées. Ces formes de narration, différentes des modèles dominants, pourraient avoir leur place en classe, comme ils l'ont déjà dans le milieu de l'écriture littéraire. En effet, plusieurs auteurs reconnus, notamment certains avec un TSA, publient des textes malgré qu'ils ne correspondent pas toujours aux normes textuelles reconnues (Tomlinson et Newman, 2017). Conséquemment, pour les chercheurs du courant des NLS dans le monde anglo-saxon (Pahl et Rowsell, 2012 ; Papen, 2005) et certains didacticiens de la francophonie (David, 2001 ; Penloup, 2003, 2007, 2008), il est nécessaire de s'intéresser à l'écriture dans toutes les occurrences, et non seulement à l'écriture scolaire dans la recherche, mais également dans l'enseignement de l'écriture.

À cet effet, l'écriture qui permet l'expression de soi ou qui laisse aller la créativité (journaux personnels, blogues, autobiographies, récits, etc.) semble d'ailleurs

particulièrement essentielle pour certains, dont des personnes avec un TSA. Des recherches et des témoignages soulignent que l'écriture permet d'aider la communication et de mieux comprendre le monde et les expériences, favorisant donc une plus grande participation sociale chez certaines personnes avec un TSA (Boisvert-Hamelin, 2014 ; Jackson, 2002). En outre, la grande quantité de textes produits sur le TSA par des personnes ayant elles-mêmes ce trouble semble également un indicateur de l'importance que prend ce mode d'expression pour mieux se comprendre (O'Connell, 2010) et pour mieux se faire comprendre. De même, une meilleure compréhension des activités d'écriture extrascolaires permet à l'élève de prendre conscience de celles-ci, de ses forces et difficultés, de valoriser les savoirs qu'il a acquis et de créer des ponts entre ses connaissances effectives et ses activités scolaires (Penloup, 2003). Les activités d'écriture à l'extérieur de l'école peuvent également permettre de donner du sens à celles qui ont lieu à l'école (Papen et Collette, 2013) si l'élève arrive à voir les liens entre les deux.

En concordance avec une vision sociale de l'écriture et dans une perspective non déficitaire, des chercheurs (entre autres Barré-De Miniac, 2000 ; Bucheton, 2014 ; Chartrand et Prince, 2009 ; Penloup, 2007 ; Reuter, 1996) s'entendent sur l'importance que prennent les côtés psychoaffectifs et socioculturels de l'écriture. Bucheton (2014) explique que

> À chacun des cycles d'enseignement, écrire demande de dénouer des nœuds compliqués, entrelacés entre des rapports sociaux et familiaux privés, intimes, que chacun, enfant, adolescent ou adulte, entretient avec l'écriture et les modes de penser, les normes et formes scolaires. Sont en jeu des représentations très variables des attentes de l'école en matière d'écriture, mais aussi plus profondément des rapports singuliers (identitaires ou culturels) au langage, qui pèsent sur la façon dont on s'autorise ou non à parler et à écrire pour exprimer sa pensée singulière. Il est important de caractériser certaines manifestations de ces "rapports à"

> dès lors qu'elles permettent de repérer ce qui peut empêcher le développement des compétences, ou au contraire ce qui le favorise. (Bucheton, 2014, p. 80)

Ainsi, pour comprendre les difficultés de certains élèves n'ayant pas de trouble lié à l'écriture, ces chercheurs se sont intéressés aux relations affectives et sociales à l'écriture d'élèves plutôt que de s'intéresser uniquement à leurs connaissances. Ils ont développé un champ de recherche sur le rapport à l'écriture. À partir des travaux de Charlot (1997) qui s'intéresse au rapport au savoir, le rapport à l'écriture sera défini dans cette recherche comme la relation de la personne à tout ce qui touche à l'écriture et à son apprentissage. Le rapport à l'écriture est un rapport identitaire, épistémique et social qui s'inscrit dans un rapport à soi, à l'autre et au monde (Charlot, 1997). Bautier (2002) souligne que cette définition du rapport au savoir de Charlot (1997) est applicable au rapport à des activités langagières, telles que l'écriture. Toutefois, ce concept est, somme toute, encore récent et sa définition est toujours en développement, et j'y reviendrai au deuxième chapitre.

À la lumière de ce bref portrait des différentes perspectives sur l'écriture et son apprentissage, il est nécessaire de se questionner sur le contexte québécois. En effet, on ne saurait comprendre une problématique en lien avec le rapport à l'écriture de personnes avec un TSA sans comprendre les visions de de celles-ci qui sont véhiculées dans la société québécoise.

1.2 Contexte de l'écriture au Québec.

Au Québec, la vision véhiculée de la qualité de l'écriture est teintée d'une certaine négativité qui perdure à travers le temps.

> Nos élèves parlent joual, écrivent joual et ne veulent pas parler ni écrire autrement. Le joual est leur langue. Les choses se sont détériorées à tel point qu'ils ne savent même plus déceler une faute qu'on leur pointe du bout du crayon en circulant entre les bureaux. (Desbiens, 1960, p. 17)

C'est ainsi déjà qu'en 1960 le Frère Untel, alors anonyme, décrivait la qualité du français de ses étudiants. Depuis lors, le Conseil supérieur de la langue française semble réitérer, année après année, cette critique envers le manque de maîtrise parlée et écrite de la langue française des élèves québécois. Selon Maurais (1999) et le Conseil de la langue française, le manque de scolarisation de la population jusqu'aux années 1960, le contact constant avec l'anglais ainsi que l'isolement par rapport à d'autres nations francophones ont créés des enjeux particuliers liés à l'apprentissage et à la qualité de l'expression écrite des Québécois. Cette préoccupation pour la langue d'une province francophone entourée de territoires anglophones a causé un souci particulier pour la maîtrise du français, à l'oral comme à l'écrit, qui est toujours d'actualité près de 60 ans plus tard (Conseil supérieur de la langue française, 2015).

Comme à l'époque du frère Untel, les compétences en écriture des élèves québécois sont jugées sévèrement. De 20 % à 25 % des Québécois fréquentant l'école publique (2012-2014) (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, n.d.) échouent à l'examen en écriture obligatoire à la fin de la cinquième secondaire. La publication annuelle des résultats à cet examen se solde généralement par des conclusions négatives

sur l'état de la langue française au Québec et par une montée de l'inquiétude quant aux conséquences des faiblesses en écriture, et ce, malgré des améliorations objectives à ce niveau (Conseil supérieur de la langue française, 2015). Les médias font grand cas des erreurs orthographiques commises par certains enseignants (voir par exemple Leduc, 2014) et des résultats des élèves jugés insuffisants.

Malgré ce rapport parfois conflictuel des Québécois à la langue française dans sa forme écrite, il est indéniable que cette dernière revêt un statut déterminant. L'écriture et la qualité de la langue écrite sont considérées comme étant importantes, tant au plan personnel que collectif. En effet, les organismes gouvernementaux estiment que l'écriture est nécessaire à la réussite scolaire et donc à l'employabilité et à la participation sociale de chacun (OCDE et Statistique Canada, 2000).

Cette importance accordée à l'écriture dans la réussite scolaire se traduit notamment par la place que prennent la compétence[3] à écrire et son évaluation dans les programmes de formation. En effet, l'écriture est l'une des compétences scolaires qui se retrouvent dans les programmes de formation québécois de la 1re année du primaire à la 5e année du secondaire (PFEQ, primaire, 2006, secondaire, 1er cycle, 2006, secondaire 2e cycle, 2007). À la fin du secondaire, les composantes de la compétence « Écrire des textes variés » sont : élaborer un texte cohérent, faire appel à sa créativité, réfléchir à sa pratique de scripteur et mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture (MELS, 2006). Ces composantes soulignent l'importance du code, mais également des aspects créatif et psychoaffectif de l'écriture.

---

[3] Au Québec, un programme par compétence (en opposition au précédent programme par objectif) a été déployé au courant des années 2000. Selon le PFEQ, une compétence est un *savoir-agir* qui « se manifeste dans différents contextes d'une certaine complexité et […] (dont le) degré de maîtrise peut progresser tout au long du parcours scolaire et même au-delà de celui-ci. » (Ministère de l'Éducation, 2006)

En plus d'être présente à tous les niveaux d'enseignement, l'écriture fait l'objet d'examens ministériels imposés à la 4e et à la 6e année du primaire ainsi qu'à la 2e année du secondaire[4]. Les enseignants doivent tenir compte du résultat dans leur évaluation et le ministère utilise ces résultats à des fins de statistiques. Au secondaire, il s'agit de la seule compétence en langue d'enseignement qui fait l'objet d'une telle attention gouvernementale. En effet, les compétences en lecture et en communication orale ne font pas l'objet d'examens ministériels au secondaire. De plus, une épreuve obligatoire valant 50 % de la note finale en écriture, qui a donc un poids important dans l'obtention du diplôme d'études secondaires, est administrée en 5e secondaire[5]. Cet examen consiste à rédiger une lettre d'opinion sur un sujet prédéterminé. Les élèves sont alors évalués, comme pour toutes les évaluations ministérielles en écriture au secondaire, sur leur capacité à écrire un texte adapté à la situation d'écriture (ici une lettre d'opinion sur un sujet prédéterminé) ainsi qu'à rédiger un texte cohérent, avec un vocabulaire approprié et dans un français qui respecte les règles orthographiques (orthographe d'usage et grammaticale) et syntaxiques. Ce portrait de l'évaluation de l'écriture dans le programme scolaire québécois permet de constater l'importance accordée à l'évaluation des connaissances et au respect des normes liées à différents textes ciblés. En effet, si la définition de la compétence inclut des éléments en lien avec la créativité et la réflexion sur la pratique, ce sont les connaissances des aspects normés de la langue (respect des règles textuelles, de cohérence, d'orthographe lexicale et grammaticale ainsi que de syntaxe et de ponctuation) qui sont évaluées dans toutes ces épreuves, et très rarement les aspects liés à l'utilisation, à la communication ou à la

---

[4] 4e année du primaire = CE2, 6e année du primaire = CM2, 2e secondaire = 5e, 5e secondaire = seconde.

[5] Au Québec, la note de passage pour tous les cours est de 60 %. En 5e secondaire, la compétence à écrire compte pour 50 % de la note finale du cours de français qui est nécessaire à l'obtention du diplôme d'études secondaires.

créativité qui demeurent pourtant des dimensions essentielles de l'écriture et qui lui donnent un sens.

En plus d'être nécessaire à la réussite de la compétence « Écrire des textes variés », le programme de formation au secondaire (ministère de l'Éducation, 2006 ; ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007) souligne l'importance que prend l'écriture dans d'autres disciplines scolaires. En effet, l'écriture est présente et nécessaire dans tous les domaines d'enseignement, sous la forme d'activités d'apprentissage (fonction épistémique), de méthodes d'enseignement (par exemple, apprendre en écrivant) et de modes d'évaluation (par exemple, les examens écrits dans tous les domaines). Les genres textuels étant spécifiques aux différentes disciplines, par exemple « le rapport d'expérimentation en sciences, la démonstration mathématique, la dissertation historique, le commentaire littéraire ou le résumé d'un récit » (Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006, p. 278), les élèves doivent adapter la compétence qu'ils ont développée aux différents genres de textes.

Plus récemment, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a publié un référentiel d'intervention en écriture (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017) qui s'appuie sur l'approche de la Réponse à l'intervention (RàI) développée aux États-Unis. Cette approche se base sur le dépistage précoce des difficultés pour intensifier l'enseignement. Dans la mouture québécoise qui concerne l'écriture, l'accent est mis sur le dépistage des difficultés relatives aux stratégies rédactionnelles durant la planification, la mise en texte et la révision ainsi que les problèmes de syntaxe et d'orthographe. Si la motivation est abordée, elle ne fait pas l'objet d'un dépistage et n'occupe donc pas une place aussi importante que les stratégies de rédaction ou la syntaxe et l'orthographe. De plus, le concept de motivation tel que proposé est assez restreint comparativement à celui de rapport à l'écriture qui a

été adopté par des didacticiens de l'écrit. En effet, le concept se limite à la perception que l'élève a de la valeur de la tâche, à sa capacité de l'élève à l'accomplir ainsi qu'à la contrôlabilité de celle-ci, laissant de côté notamment les aspects liés au sens que prend la tâche. Les constats sur les Programmes de formation ainsi que sur l'évaluation s'appliquent donc à ce référentiel qui donne somme toute une vision où l'intervention sur les difficultés en écriture concerne essentiellement les stratégies rédactionnelles, la syntaxe et l'orthographe, donnant l'impression que l'enseignant n'a de prise que sur ces aspects.

Comme l'explique le Conseil supérieur de l'éducation : « L'élaboration d'un curriculum est une œuvre politique, dans la mesure où il exprime ce qu'une société souhaite transmettre aux jeunes générations et la vision qu'elle a du monde. » (Conseil supérieur de l'éducation, 2014, p. 4). Ainsi, à travers les Programmes de formation, mais également des documents d'encadrement de l'évaluation, le gouvernement indique ses priorités en matière de développement de la langue écrite chez les jeunes du Québec.

Le jugement sévère posé sur la qualité de l'écriture au Québec ainsi que cette vision de l'écriture comme compétence dans le système éducatif m'ont incitée à me questionner sur la manière de définir l'écriture au Québec au niveau institutionnel. Selon le Conseil supérieur de la langue française du Québec :

> […] savoir produire un texte écrit (signifie) savoir manier une langue claire et riche en respectant les normes qui la gouvernent à l'écrit (syntaxe de l'écrit, orthographe grammaticale et orthographe lexicale, lexique associé à l'usage de la langue écrite) ; une langue qui respecte les caractéristiques des différents types de textes ainsi que les règles de cohérence textuelle. (Conseil supérieur de la langue française, 2015, p. 6)

En cohérence avec le système de l'éducation, cette définition laisse entrevoir une perspective de l'écriture comme étant une compétence et sous-entendre que savoir produire un texte relève uniquement du respect des normes, des types de textes et des règles de cohérence textuelle. Celle-ci évacue complètement les aspects sociaux ainsi que ceux liés au rapport à l'écriture de la personne. À la lumière de ce qui précède, il est possible de se questionner sur la conception de l'écriture qui est véhiculée dans les recherches qui sont faites sur le sujet au Québec.

1.3 Recherche sur l'écriture au Québec

M'intéressant ici à la production de textes écrits et non à la capacité à orthographier ou à accorder des mots ou des phrases, j'ai exclu de cette recension les recherches portant sur un aspect limité de l'écriture, comme des éléments de grammaire, leur objet n'étant pas celui de la présente recherche. Aussi s'agit-il en l'occurrence de recherches sur l'écriture de textes. J'ai également exclu les recherches relatives à l'écriture au préscolaire puisqu'à ce moment, les activités sont encore très minimales vu l'âge des enfants. À partir de ces critères, j'ai effectué la recension des articles qui portent sur l'écriture (mots clés : écrit* OR écriture) dans les revues québécoises *(Revue en sciences de l'éducation*, *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, *McGill Journal of Education* et *Éducation et francophonie*) (voir *Annexe A*). Pour dresser un portrait de ces recherches, j'ai regardé si elles semblaient définir l'écriture à la manière du Conseil supérieur de la langue française et des évaluations faites en contextes scolaires, c'est-à-dire à partir d'une vision de l'écriture comme compétence, ou si elles s'appuyaient sur une vision sociale de l'écriture, incluant des aspects liés au rapport à l'écriture ou à l'écriture dans différents contextes.

1.3.1 Recherches qui s'appuient sur une vision de l'écriture comme compétence

Les recherches du premier groupe portent sur l'écriture de textes, mais elles ne traitent que d'aspects liés aux connaissances et aux processus qui entrent en jeu dans l'écriture. Ces recherches s'intéressent majoritairement à des programmes d'interventions pour améliorer les habiletés des élèves en écriture ou aux processus d'écriture ou d'apprentissage de l'écriture plus spécifiquement.

Dans les recherches ayant pour objet d'interventions pour améliorer les habiletés en écriture, deux portent sur l'utilisation d'outils pour améliorer les productions en écriture (Beer-Toker, Huel, et Richer, 1991) et pour favoriser le développement de stratégies et de réflexions métacognitives (Lefrançois, 2000). Une autre recherche vise à déterminer les progrès des élèves en orthographe lexicale et grammaticale, dans l'emploi de la majuscule, la description des personnages et la cohérence textuelle à partir de l'utilisation de la littérature jeunesse (Morin et coll., 2006). Enfin, Blain et Lafontaine (2010) examinent les types de révision en lien avec l'orthographe lexicale et grammaticale réalisées par des élèves à la suite de commentaires émis par leurs pairs.

D'autres recherches traitent des processus d'écriture ou des processus d'apprentissage de l'écriture. Fortier et Préfontaine (1994) s'intéressent à la nature (nombre, durée, moments) et au rôle des pauses que marquent quatre étudiants universitaires pendant l'écriture et la relecture. Moffet (1995), quant à lui, étudie les processus de transfert des connaissances en écriture et les stratégies qui sont efficaces pour favoriser ce transfert chez 47 cégépiens.

Dans les recherches de ce premier groupe, les chercheurs s'intéressent donc à l'écriture en considérant exclusivement les aspects liés aux connaissances et aux processus de rédaction des élèves. Cette manière de voir l'écriture soutient une vision déficitaire de l'écriture puisqu'elle mène généralement à une comparaison à la norme ; les élèves ont développé ou non les connaissances et les processus comme attendu.

1.3.2 Recherches qui s'appuient sur une vision sociale de l'écriture et qui incluent des aspects liés au rapport à l'écriture

Au cours des vingt dernières années, plusieurs recherches ont inclus certains aspects liés au rapport à l'écriture. Ces recherches portent sur des élèves issus de différents milieux (élèves allophones, plurilingues, issus de l'immigration), de différents niveaux et dans différents contextes.

Trois d'entre elles proposent des programmes ou des interventions pour favoriser le développement des apprentissages en écriture dans une perspective qui prend en compte les aspects psychoaffectifs et socioculturels ou le rapport à l'écriture des élèves. Vatz Laaroussi et ses collaborateurs (2010) mettent en œuvre un programme d'écriture de l'histoire familiale de l'immigration pour stimuler le développement des apprentissages en écriture de 145 élèves du primaire et du secondaire. Après l'activité d'écriture, les chercheurs ont conduit des entretiens semi-directifs ainsi que des groupes de discussion avec les élèves, leurs parents, les enseignants et les représentants d'un organisme communautaire afin d'en connaître davantage sur la motivation et l'engagement des élèves en lien avec l'écriture et leur rapport à celle-ci. Guay, Falardeau et Valois (2010), quant à eux, développent et implantent un programme de formation professionnelle (CASIS-écriture) qui s'adresse à 17 enseignants de la

deuxième année du primaire. Le programme favorise la mise en place de la collaboration, d'activités signifiantes, et du soutien à l'autonomie et à l'implication des élèves. À l'aide d'enregistrements de séquences d'enseignement, de questionnaires sur la motivation des élèves (n=273) et d'une dictée, les auteurs s'intéressent aux effets de leur programme sur la motivation des élèves et leur rendement en écriture. Plus récemment, Maynard et Armand (2016) ont observé les effets positifs de la production de textes identitaires plurilingues et de l'utilisation d'ateliers d'expression théâtrale plurilingues sur le rapport à l'écriture et l'engagement d'élèves immigrants allophones du secondaire en situation de grand retard scolaire.

Les autres recherches trouvées ont pour objet différents aspects du rapport à l'écriture d'élèves dans différents contextes. Lafontaine et Legros (1995) s'intéressent aux caractéristiques de 38 étudiants postsecondaires identifiés comme faibles en écriture. Ils se questionnent sur le repérage d'erreurs et les aspects linguistiques et discursifs de la rédaction de texte, mais aussi sur les perceptions qu'ont ces étudiants de leur compétence à écrire. Viau (1995), pour sa part, détermine les profils motivationnels de 146 étudiants postsecondaires à travers des questionnaires. Beer-Token et Gaudreau (2006) testent un outil de dépistage pour décrire les représentations, les attitudes et les pratiques de littératie d'élèves allophones. Forget (2013, 2014), quant à elle, s'intéresse à la place que prend le déjà-là dans l'écriture de justifications de 15 élèves plurilingues de 12 à 14 ans. À travers l'utilisation d'entretien d'explicitation, elle propose différentes postures que peut prendre l'élève quant à la justification. Par le biais du projet de recherche *Scriptura*, plusieurs chercheurs (Chartrand et al., 2006 ; Chartrand et Prince, 2009) se sont intéressés aux rapports à l'écriture en histoire et en sciences d'élèves du secondaire aux Québec. C'est ainsi que 1150 élèves et 100 enseignants ont rempli des questionnaires sur leur rapport à l'écriture. Des séquences d'enseignement ont été filmées et des entretiens semi-directifs conduits avec certains élèves et enseignants. Dans le cadre du même projet de recherche, des étudiants ont effectué leur

mémoire de maîtrise sur le rapport à l'écriture de trois filles (El Bakkar, 2007) et sur celui de quatre élèves provenant de différents milieux socioéconomiques et socioculturels (Gilbert, 2008). Finalement, Dezutter et coll. (2017) se sont intéressés au rapport à l'écriture en français et en anglais de 30 élèves de 6e année inscrits à un programme d'anglais intensif ainsi qu'à leurs activités extrascolaires d'écriture dans les deux langues.

Ces recherches québécoises laissent supposer une tendance à englober une définition plus complète de l'écriture de textes en s'appuyant sur une vision sociale et en incluant des aspects du rapport à l'écriture, notamment dans les 15 dernières années. Elles s'éloignent ainsi d'une vision déficitaire où seuls sont considérés les connaissances et les processus. Toutefois, il est frappant de constater que si plusieurs chercheurs s'intéressent au rapport à l'écriture d'adolescents ou d'adultes tout-venant avec ou sans difficultés ou provenant de milieux socioéconomiques ou socioculturels différents, aucune de ces recherches ne s'est penchée sur cette question pour des personnes vivant avec des différences qui peuvent affecter le développement de leurs activités d'écriture comme les personnes avec un TSA. Pourtant, si le milieu socioéconomique, le sexe ou le milieu socioculturel peuvent avoir un impact sur le rapport à l'écriture, le vécu singulier de la communication, du langage et de l'interaction qui caractérise l'expérience des personnes avec un TSA (American Psychological Association, 2013) et dont témoignent des personnes vivant avec ce trouble (Luke Jackson, 2002 ; Lawson, 2011) semble aussi être susceptible de jouer un rôle important. Or, si les difficultés en écriture que peuvent vivre certaines personnes avec un TSA sont bien documentées, peu de recherches s'y sont intéressées en y incluant leur rapport à l'écriture, pourtant de plus en plus présent dans les recherches sur l'écriture chez les élèves « tout-venant ».

1.4 Difficultés en écriture des personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme

L'identification des difficultés en écriture chez des personnes avec un TSA remonte aussi loin que les débuts du diagnostic lui-même (Asperger, H., 1944/1991 dans Griswold, Barnhill, Smith Myles, Hagiwara, et Simpson, 2002). Toutefois, une recension des recherches les plus récentes sur le sujet montre que certaines d'entre elles confirment ces premières observations alors que d'autres les mettent en perspective dans le discours des personnes avec un TSA sur l'écriture (voir *Annexe B*).

Compte tenu de ce qui précède, j'ai regardé, pour chacune des recherches recensées, la vision de l'écriture véhiculée. Sur les quatorze recherches recensées qui ont été écrites dans les douze dernières années, huit font une comparaison avec des élèves sans TSA. Ces recherches s'appuient sur une vision de l'écriture comme compétence et véhiculent davantage l'idée que les capacités en écriture relèvent d'une conformité à la norme. Les résultats de six de ces huit recherches indiquent que les personnes avec un TSA sans déficience intellectuelle ont des difficultés en écriture comparativement à celles qui n'en ont pas (Brown, Johnson, Smyth et Oram Cardy, 2014 ; Brown et Klein, 2011 ; Mayes et Calhoun, 2006, 2007, 2008 ; Zrimsek, 2013) alors que les résultats de deux des recherches n'indiquent pas de différences significatives (Foley-Nicpon, Assouline, et Stinson, 2012 ; Nydén et al., 2010). La différence entre ces résultats peut d'abord s'expliquer par le fait que la recherche de Foley-Nicpon et de ses collaborateurs (2012) a été conduite auprès d'élèves considérés doués (au moins un sous-test du WISC IV plus élevé que la moyenne) ce qui aurait pu influencer les résultats. En outre, les chercheurs soulèvent la grande diversité des profils de scripteurs, certains étant bien sous la normale alors que d'autres sont bien au-dessus. En lien avec l'écriture, Nydén et ses collaborateurs (2010) s'intéressent exclusivement à l'orthographe lexicale, une composante de l'écriture qui ne semble pas nécessairement poser de problèmes si l'on

se fie aux résultats d'autres recherches à ce sujet (Mayes et Calhoun, 2006). En effet, les recherches qui rapportent des difficultés indiquent que celles-ci se situent au niveau de l'écriture de textes, voire de l'orthographe grammaticale, et non au niveau de l'orthographe lexicale (Mayes et Calhoun, 2006, 2007, 2008 ; Zrimsek, 2013). Brown et Klein (2011) ont fait l'analyse de textes narratifs et d'essais. Ils arrivent à la conclusion que les textes narratifs écrits par des personnes avec un TSA sont considérablement plus courts que ceux d'un groupe de contrôle et que leur qualité est nettement moins bonne (structure du texte, équilibre entre l'action et l'intériorité qui y est liée, le contexte présenté et la cohérence globale). De même, les essais sont aussi significativement de moindre qualité (cohérence globale et locale). Bien que le nombre de recherches soit assez limité, un portrait assez stable des difficultés rencontrées par les personnes avec un TSA se dessine dès lors que l'écriture scolaire (ou à la demande) est vue comme l'application de normes. Les recherches des douze dernières années semblent confirmer et préciser celles réalisées précédemment sur le sujet (entre autres Griswold et al., 2002 ; Myles et al., 2003).

Deux des recherches recensées cherchent plutôt à mieux comprendre les liens entre les difficultés en écriture et les déficits connus liés au TSA (Chavkin, 2008 ; Weill, 2015). Chavkin (2008) soutient que les difficultés en écriture d'un élève avec un TSA de haut niveau peuvent avoir un lien avec les déficits cognitifs (persévération, sensibilités sensorielles, inattention, rigidité, désorganisation, difficultés en calligraphie), sociaux (comportements socialement inappropriés, discours inapproprié, pas de prise en compte du lecteur) ainsi que ces déficits combinés (pragmatique du langage, difficulté avec les écrits de fiction, intérêts particuliers). Weil (2015), pour sa part, souligne trois déficits qui peuvent influencer l'écriture, soit le déficit de l'attention conjointe, une conception rigide et restrictive du processus d'écriture et une utilisation de l'écriture qui n'est pas sociale. Bien que ces recherches proposent moins de comparaisons

directes entre les écrits de personnes avec et sans TSA, elles se situent tout de même dans une perspective déficitaire en cherchant la source du déficit.

Parmi cette recension, quatre recherches trouvées se situent dans une approche non déficitaire en s'intéressant à ce que des personnes peuvent dire de l'écriture (Boisvert-Hamelin, 2014 ; Boucher, 2007 ; Starkey, 2013 ; Tomlinson et Newman, 2017) plutôt que de comparer les capacités en écriture de personnes avec un TSA avec celles de personnes sans TSA. Dans un article, Boucher (2007) rapporte une conversation sur l'écriture avec un professeur universitaire avec un TSA qui explique avoir des difficultés à accéder aux connaissances antérieures hors contexte, par exemple il ne peut pas se souvenir d'un aéroport où il va fréquemment tant qu'il n'y est pas physiquement. Il lui est aussi ardu d'accéder aux idées et de les organiser, ce qui affecte sa capacité à générer des idées en écrivant. Pour sa part, Starkey (2013), à partir de deux entretiens semi-directifs avec des collégiens avec un TSA qui sont inscrits à son cours d'écriture, indique des difficultés à bien comprendre les attentes des professeurs, à rester en cohérence et en lien avec le sujet choisi ou imposé, à prendre en considération le lecteur, à structurer les idées ainsi qu'à comprendre les règles de rédaction et leur application en situation. Toutefois, au-delà des difficultés que peuvent vivre ces étudiants, ils expliquent également qu'ils suivent un cours d'écriture dans le but de devenir de meilleurs écrivains en se pratiquant, en développant une meilleure compréhension des règles et des attentes et en collaborant avec les autres. Ils souhaitent également que le cours d'écriture les prépare à écrire dans d'autres contextes. Si ces deux recherches permettent de mieux comprendre le vécu des personnes en lien avec l'écriture, elles ne s'intéressent qu'à l'écriture dans un contexte où elle constitue une réponse à une demande extérieure. Elles n'incluent donc pas les différentes occurrences de l'écriture dans la vie de tous les jours. Dans mon mémoire de maîtrise (Boisvert-Hamelin, 2014) sur le rapport à l'écriture de deux étudiants universitaires avec un TSA, et ce, dans ses différentes occurrences au quotidien (pour soi, pour le travail et pour les

études), les participants ont témoigné d'un vécu singulier en lien avec l'écriture. Pour cette recherche, j'ai observé et filmé les participants alors qu'ils écrivaient pour différentes raisons (pour eux-mêmes, pour l'école, pour le travail). J'ai ensuite conduit des entretiens en auto-confrontation afin de mieux comprendre le sens que prennent ces activités. Cette recherche a permis de mettre en lumière d'abord l'importance que prennent l'écriture spontanées dans la vie des deux participants. En effet, pour eux, l'écriture est, depuis l'âge scolaire, un moyen pour se comprendre et de comprendre le monde qui les entoure. Cette dimension de l'écriture apparaît aussi à travers la quantité impressionnante d'activités qu'ils utilisent spontanément au quotidien dont ils font état et qui semblent essentielles à leur participation sociale. Pour les deux participants, le contexte dans lequel les activités d'écriture ont lieu semble avoir un impact important sur leur vécu. La première participante, qui est journaliste, explique que le processus d'écriture est très différent lorsqu'elle écrit pour elle-même, de manière spontanée, et lorsqu'elle écrit pour son travail, à la demande d'un employeur. Le deuxième participant travaille pour gagner sa vie en poursuivant des études universitaires. Il explique, quant à lui, que ses difficultés sont directement en lien avec les demandes et les contraintes des travaux universitaires. Paradoxalement, au travail, il lui est parfois nécessaire d'écrire sur les événements qu'il vit pour être en mesure de les comprendre et de pouvoir poursuivre sa journée de travail sereinement. Une quatrième recherche conduite par Tomlinson et Newman (2017) s'est intéressée à l'écriture dans différents contextes de 29 adultes par le biais d'un questionnaire en ligne. Les auteurs soulèvent avant tout la très grande variété des réponses montrant toute la diversité que l'on retrouve chez les personnes avec un TSA. Les auteurs soulignent que les participants utilisent différentes manières pour se faire comprendre, notamment à travers l'écriture. Ce qui est facile ou difficile diffère d'un participant à l'autre, mais plusieurs soulignent la difficulté à comprendre ce qui est attendu par la personne qui évalue le texte et de trouver les bons mots pour décrire ce qu'ils ont en tête. Les chercheurs soulignent également la diversité des processus d'écriture utilisées par les participants et les moyens développés ou adoptés pour se faciliter la tâche. Ces quatre recherches, portant

toutes sur des adultes, permettent de constater la grande diversité des expériences en lien avec l'écriture ainsi que l'importance que prend le contexte des activités d'écriture.

Une recension des écrits a aussi été effectuée sur l'écriture (et non les difficultés en écriture) et le TSA afin de m'assurer de ne pas oublier certains aspects. Les recherches trouvées traitent pour la plupart d'interventions de divers ordres pour favoriser l'apprentissage de l'écriture. D'une part, certaines recherches visent à développer ou à compenser des habiletés ou des connaissances jugées déficitaires chez l'élève par le développement de stratégies métacognitives, notamment des stratégies d'autorégulation (Allen-Bronaugh, 2013 ; Almumen, 2017 ; Asaro-Saddler, 2014 ; Asaro-Saddler, Arcidiacono et Morris Deyoe, 2017 ; Asaro-Saddler et Bak, 2012, 2014; Asaro-Saddler et Saddler, 2010; Asaro, 2008; Asaro et Saddler, 2009; Booker, 2013; Delano, 2007; L. G. Jackson, Duffy, Brady et McCormick, 2018; Lynn Jackson, 2014; King-McIver, 2016; Leakan, 2012 ; Mourgkasi et Mavropoulou, 2018 ; Rago, 2013 ; Schneider, Codding et Tryon, 2013), l'utilisation de divers outils (TIC, organisateurs graphiques, etc.) (Bishop, Sawyer, Alber-Morgan et Boggs, 2015; Briggs, 2015; Evmenova et coll., 2016 ; Fay, 2013; Harbinson et Alexander, 2009; Keiley, 2011; Kenney, 2013; King-Sears, Swanson et Mainzer, 2011; Pennington, 2010; Pennington, Stenhoff, Gibson et Ballou, 2012; Pennington, Ault, Schuster et Sanders, 2010; Schneider et coll., 2013) et le développement de stratégies d'écriture (Asaro-Saddler et al., 2017; Carnahan et Williamson, 2015; Cleveland, 2015; Lynn Jackson, 2014; Mims, Lee, Browder et Flynn, 2012; Pennington et Rockhold, 2018; Woods-groves et al., 2014, 2015; Woods-Groves et al., 2012). D'autre part, des chercheurs, moins nombreux, s'intéressent plutôt à la manière dont les programmes ou l'environnement peuvent aider les élèves ou, au contraire, les mettre en difficulté (Haskins, 2012 ; Hill, 2014 ; Moores-abdool, 2011). Ces recherches portent sur des adaptations et des modifications du programme ou de l'environnement. Finalement, d'autres auteurs analysent les écrits de personnes avec un TSA pour mieux comprendre

le trouble de leur point de vue (Brownsberger, 2015 ; Causton-Theoharis, Ashby et Cosier, 2009 ; King, 2009 ; Marinan, 2015 ; O'Connell, 2010 ; Ritchie, 2006 ; Trice, 2008). Ces recherches informent peu sur le vécu des personnes avec un TSA en lien avec l'écriture, mais peuvent donner des indications sur ce qui les pousse à écrire.

Eu égard à ce qui précède, deux problèmes se posent lorsque l'écriture est envisagée du point de vue des institutions québécoises et de la recherche sur l'écriture de personnes avec un TSA. Premièrement, force est de constater que la vision de l'écriture véhiculée est très restrictive, la limitant à une compétence plutôt qu'à une activité avant tout sociale. Pourtant, les recherches sur l'écriture au Québec et les travaux sur le rapport à l'écriture montrent bien que cette vision n'est plus suffisante pour en comprendre la complexité. Au sein même de cette vision restrictive se pose un second problème : le contexte d'écriture n'est pas considéré. D'ailleurs, les recherches qui mettent en lumière les difficultés en écriture et les liens entre ces difficultés et les caractéristiques du trouble, tout comme celles qui s'intéressent aux interventions spécifiques pour développer des habiletés ou des connaissances jugées déficitaires, se situent dans une approche déficitaire de la difficulté scolaire (et en écriture) et du handicap. Dans cette perspective, plutôt que de s'intéresser au potentiel de l'élève et à ce qu'il est possible de faire pour lui permettre de développer ses activités, ces recherches comparent l'élève avec un TSA avec les autres élèves pour identifier ce qui est différent chez lui. Ainsi, autant dans le système éducatif québécois que dans la plupart des recherches portant sur l'écriture et le TSA, une vision restrictive et déficitaire des difficultés vécues transparait. Cette vision conduit souvent à la mise en place de mesures palliatives pour favoriser la réussite des élèves. D'ailleurs, la très grande majorité des recherches recensées portant sur l'écriture et le TSA proposent des interventions pour pallier les difficultés en écriture identifiées souvent hors contexte, à l'aide de tests standardisés. En regardant plus attentivement les recherches présentées sur les difficultés en écriture, peu de recherches proposent des changements à

l'environnement d'apprentissage qui pourrait permettre une plus grande réussite de tous à l'exception de quelques recherches (Starkey, 2013 ; Tomlinson et Newman, 2017 ; Weill, 2015) qui proposent des changements aux pratiques enseignantes dans une perspective inclusive. De même, dans les recherches qui portent sur des interventions pour aider les élèves, seulement trois des 24 recherches trouvées portent sur la modification ou l'adaptation du contexte d'écriture. Toutes les autres ont pour objet des interventions pour compenser ou pallier la difficulté dite spécifique de l'élève.

Or, comme mentionné en début de chapitre, plusieurs didacticiens de l'écrit et les chercheurs des NLS défendent maintenant une vision sociale de l'écriture à travers la prise en compte des activités dans plusieurs contextes et/ou du rapport à l'écriture des apprenants. Cette vision de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture semble toutefois peiner à prendre sa place dans la recherche sur les difficultés en écriture vécues par des personnes qui vivent différentes situations de handicap qui peuvent affecter l'apprentissage de l'écriture, notamment le TSA. Pourtant, cette vision de l'écriture rejoint les accords internationaux en ce qui concerne l'inclusion sociale et scolaire des personnes en situation de handicap (UNESCO, 1994). Toutefois, les recherches mentionnées ci-haut qui proposent des avenues pour sortir d'une approche déficitaire tendent vers le paradigme de l'éducation inclusive, bien qu'elles ne se réclament pas nécessairement de ce mouvement. En effet, ces chercheuses (Starkey, 2013 ; Tomlinson et Newman, 2017 ; Weill, 2015) proposent des pratiques ou des approches d'enseignement s'appliquant à tout le groupe et qui misent sur les forces des apprenants plutôt que de cibler uniquement les déficits des élèves. Il est nécessaire ici de faire un pas en arrière pour mieux comprendre ce qu'est l'éducation inclusive et comment elle permet de répondre au besoin d'un déplacement vers une vision non déficitaire de l'écriture et de son apprentissage qui permettrait de prendre en compte le contexte des activités d'écriture ainsi que le rapport à l'écriture.

1.5 Inclusion et situation de handicap

Le paradigme inclusif est un positionnement éthique et politique visant à remettre en question l'idée que certaines personnes valent plus ou moins que les autres, qu'elles ont plus de droits que les autres, notamment parce qu'elles se retrouvent en position majoritaire (Slee, 2011). Le paradigme inclusif envisage la société

> […] comme un système de coopération dont les possibilités d'évolution dépendent de l'implication de tout un chacun et qui trouve sa cohérence dans les formes de coopération instaurées et non plus comme une dialectique mobilisant un corps social et des individus. (Ebersold, 2009, p. 61)

L'école devient alors un des points de départ, l'endroit où la diversité doit être accueillie comme une nouvelle normalité où les différences de chacun profitent à tous. En outre, l'UNESCO (2011) souligne que l'éducation gratuite, obligatoire et de qualité, répondant aux besoins de chacun, est un droit humain et que chacun devrait avoir la possibilité de recevoir cette éducation dans l'école de son quartier. Dans cette visée, l'école inclusive met en place une culture, des politiques et des pratiques (Booth et Ainscow, 2011) qui permettent à tous les élèves d'être présents dans l'école de quartier, de participer à ses activités et de réussir (Carrington et coll., 2012). Dans cette perspective, il ne s'agit plus de catégoriser les élèves en fonction de leurs différences par rapport à la norme, mais plutôt de réfléchir aux barrières à la présence, à la participation, à l'apprentissage et la réussite de tous et de mobiliser l'environnement (humain et matériel) dans le but de faire tomber ces dernières. L'inclusion scolaire est un processus continu dans lequel s'engagent tous les membres d'une école de la direction aux élèves, en passant par leurs parents et, bien sûr, les enseignants.

Si l'éducation inclusive ne se limite pas à la prise en compte de la voix des personnes vivant des situations d'exclusion, Carrington et ses collaborateurs (Carrington et coll., 2012) soulignent qu'elle pourrait commencer par une meilleure compréhension du vécu des élèves et qu'elle ne saurait être mise en place sans que l'on ne donne plus de place à la parole des personnes qui se retrouvent souvent exclues. Pour ce faire, il est nécessaire de donner la parole aux personnes qui vivent des situations de handicap pour leur permettre d'être de réels acteurs de leur situation (Gardou, 2005 ; Murphy, 1987). Ainsi, dans un paradigme inclusif, pour mieux comprendre les difficultés en écriture des personnes avec un TSA, il est nécessaire de mieux comprendre le sens que prend l'écriture vis-à-vis des différents environnements humains et matériels dans lesquels elle s'inscrit.

Comme le soulignent Carrington et coll. (2012), l'éducation inclusive va de pair avec une vision sociale du handicap. À travers des modèles tels que la CIF (Organisation mondiale de la santé, 2002) au niveau international (voir l'ANNEXE C) et le Modèle de développement humain et Processus de production (MDH-PPH2) (Fougeyrollas, 2010) au Québec (voir l'ANNEXE D), le handicap n'est plus envisagé comme une condition intrinsèque à la personne. Il s'agit maintenant de regarder la situation de handicap qui se situe dans la relation entre des caractéristiques de la personne et de son environnement. Ainsi, la difficulté ou la différence n'est plus attribuable à la personne, mais bien à la situation dans laquelle elle évolue. Conséquemment, plutôt que de regarder les difficultés en écriture comme un écart à la norme et d'identifier des interventions pour pallier celui-ci, il s'agit de comprendre la relation entre les caractéristiques de l'élève (liées ou non au TSA) et les facteurs environnementaux qui permettent ou non l'accomplissement d'activités d'écriture satisfaisantes. Contrairement à ce que proposent les recherches qui se situent dans une vision déficitaire de la différence, c'est l'exploration du rapport à l'écriture, dans toutes ses occurrences, qui permettra d'y arriver.

1.6. L'écriture à travers une approche non déficitaire

Comme vu précédemment, quelques recherches se sont intéressées à l'écriture chez les personnes avec un TSA (difficultés ou interventions) dans une perspective non déficitaire (Boisvert-Hamelin, 2014 ; Boucher, 2007 ; Haskins, 2012 ; Hill, 2014 ; Moores-abdool, 2011 ; Starkey, 2013 ; Tomlinson et Newman, 2017) en donnant la parole aux personnes. Les recherches de Boucher (2007), Starkey (2013) et Tomlinson et Newman (2017) soulèvent ce que des personnes avec un TSA rapportent sur l'écriture. Cependant, elles n'utilisent pas le concept de rapport à l'écriture, s'intéressant plutôt à ce qui est facile ou difficile ainsi qu'au processus d'écriture. En outre, les études de Boucher (2007) et de Starkey (2013) explorent un seul contexte et elles portent toutes trois sur des adultes. Mon mémoire de maîtrise portait sur le rapport à l'écriture de deux étudiants universitaires avec un TSA (Boisvert-Hamelin, 2014) dans différentes activités. Les participants de cette recherche ont évoqué une certaine dualité entre l'écriture à l'école et à l'extérieur de l'école à l'âge scolaire et le plaisir ou la nécessité d'écrire sans contraintes dans leur vie personnelle. Toutefois, bien que cette recherche permette de constater la multiplicité des activités spontanées, vécues positivement, elle ne permet pas de mieux comprendre les difficultés que peuvent vivre des élèves avec un TSA pour certaines activités d'écriture au moment de leur scolarité. De même, les participants ont esquissé une délimitation entre l'écriture spontanée, d'une part vécue favorablement à l'adolescence, et à la demande, d'autre part vécue plus difficilement durant la scolarité primaire ou secondaire. Ces aspects n'ont toutefois pas été approfondis. Cette recherche ne contribue donc pas à comprendre l'expérience d'adolescents avec un TSA ou à développer des pistes pour les aider à vivre des expériences plus positives en lien avec l'écriture. Pourtant, Saggers, Hwank et Mercer (2011) soulignent l'importance que prend une exploration approfondie de l'expérience vécue par les adolescents pour développer des pratiques inclusives d'enseignement.

Finalement, force est de constater qu'à l'heure actuelle peu de recherches en éducation s'intéressent aux difficultés scolaires ou aux situations de handicap en contexte scolaire dans une perspective inclusive. Ces dernières sont souvent vues comme intrinsèques à la personne et non comme le fruit d'une interaction entre les caractéristiques de la personne et celles de son environnement. En outre, si le rapport à l'écriture est un concept auquel recourent de plus en plus les didacticiens pour comprendre les différents enjeux liés à l'écriture et à son apprentissage, je n'ai trouvé aucune recherche s'étant intéressée à l'écriture chez des personnes avec un TSA par le biais de leur rapport à l'écriture.

À la lumière de ce qui précède, il m'apparaît qu'une recherche sur le rapport à l'écriture d'adolescents avec un TSA, dans différents contextes, permettra d'abord de mieux comprendre les particularités de l'écriture et de son apprentissage chez ces derniers. Elle permettra ensuite de déterminer le sens que peuvent prendre différentes activités d'écriture selon les contextes. Pour les adolescents participants, elle leur permettra possiblement de mieux comprendre leur propre expérience en lien avec l'écriture. Pour les enseignants, la connaissance du rapport à l'écriture de leurs élèves est une première étape pour arriver à donner du sens aux apprentissages scolaires et pour connaître les activités effectives. Il s'agit d'une étape préliminaire au développement de pratiques d'enseignement et d'évaluation qui pourraient prendre en compte la singularité du vécu de ces élèves.

1.7. Question générale de recherche

Compte tenu de ce qui précède, je constate que :

- les théories les plus récentes de l'écriture et les didacticiens dans ce domaine considèrent qu'il s'agit d'une activité sociale qui inclut des savoirs et des savoir-faire soutenus par un rapport à l'écriture et utilisée dans toutes les sphères de la vie d'une personne ;

- les modèles actuels pour penser la situation du handicap la conçoivent comme étant le résultat d'une interaction entre des caractéristiques personnelles et des facteurs environnementaux ;

- les recherches sur l'écriture chez les adolescents avec un TSA se limitent encore souvent à établir des écarts à la norme sans prendre en considération le sens que peuvent prendre différentes activités d'écriture selon les contextes.

Cette manière de concevoir l'écriture, également présente dans le système éducatif québécois, pousse d'ailleurs souvent les enseignants et les chercheurs à considérer les jeunes avec un TSA comme étant en difficulté en écriture à l'école alors qu'ils peuvent développer des activités d'écriture importantes à l'extérieur de l'école. Cependant, les recherches en didactique montrent bien l'intérêt que peut avoir la prise en compte du rapport à l'écriture pour des élèves de sexes différents ou qui proviennent de divers milieux socioéconomiques ou socioculturels. Elles considèrent que ces différentes situations peuvent influencer le rapport au savoir, au langage, aux autres et au monde qui façonnera de manière variable le rapport à l'écriture. Or, si ces diverses situations ont un impact sur le rapport à l'écriture, il devient nécessaire de se questionner sur l'impact que peut avoir le vécu différent de l'interaction, de la communication et du langage que vivent les personnes avec un TSA. En outre, sachant que l'écriture est

utilisée dans différents contextes et que le rapport à l'écriture peut changer en fonction de ceux-ci, le comprendre revient à identifier les contextes dans lesquels la personne écrit et leurs liens.

Cette recherche tentera donc de répondre à la question générale suivante :

Qu'est-ce qui influence le rapport à l'écriture d'adolescents avec un TSA dans les différents contextes dans lesquels ils écrivent ?

Les sous-questions de recherche sont :

1. Quels facteurs personnels influencent le rapport à l'écriture d'adolescents avec un TSA?
2. Quels facteurs contextuels pourraient permettre de tenir compte de leur rapport à l'écriture?
3. Quels sens donnent-ils à leurs activités d'écriture?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

J'ai déjà abordé brièvement la définition des concepts principaux dans la problématique. Toutefois, pour être en mesure de répondre à mes questions de recherche, certains concepts demandent à être expliqués plus en détail. Je m'intéresserai ici d'abord à la personne qui écrit, puis à l'écriture en y incluant le rapport à celle-ci.

2.1. La personne qui écrit

Dans cette recherche, je m'intéresserai au rapport à l'écriture d'adolescents avec un TSA sans déficience intellectuelle ou langagière à l'oral. Il est maintenant nécessaire d'apporter certaines précisions sur ces personnes qui écrivent. Cette recherche s'inscrivant dans un paradigme non déficitaire de la difficulté ou de la différence, c'est le concept de situation de handicap qui sera utilisé plutôt que celui du trouble du spectre de l'autisme. Je préciserai d'abord les différentes manières de concevoir la situation de handicap, pour ensuite m'intéresser aux modèles opérationnels qui permettent de l'étudier.

2.1.1. La situation de handicap

L'autisme est un trouble dont la définition et le diagnostic se précisent à la suite des premières observations faites par Léo Kanner au début des années 1940. Depuis, le diagnostic a beaucoup changé et fait toujours l'objet de discussions. En effet, si plusieurs s'entendent pour définir le trouble en fonction de symptômes comme le fait l'*American Psychological Association* dans le DSM-5 (American Psychological Association, 2013), d'autres proposent plutôt de le voir comme une manière différente d'*être* dans le monde. Je m'attarderai ici à ces deux visions du TSA ainsi qu'à la portée de ce choix conceptuel.

2.1.2 Les classifications internationales : le DSM-5

Dans la première assertion, le TSA se définit en fonction des critères diagnostiques du DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). Le trouble est alors caractérisé par une atteinte au niveau de la communication et des interactions sociales (réciprocité sociale ou émotionnelle, communication non verbale, établissement et maintien de la relation avec autrui) ainsi que des comportements, des activités ou des champs d'intérêt restreints et répétitifs (discours, utilisation d'objets ou mouvements stéréotypés ou répétitifs, attachement excessif à des routines, intérêts restreints et hyper- ou hyporéactivité à des stimuli sensoriels). À ces critères diagnostiques s'ajoutent généralement des informations complémentaires quant aux capacités intellectuelles et langagières à l'oral de la personne. En fonction du niveau de soutien dont elle a besoin, un niveau d'atteinte lui est attribué. Au niveau 1, on considère que la personne a besoin d'un minimum d'aide pour accomplir ses activités quotidiennes alors qu'au niveau 3,

on considère que la personne a besoin d'une assistance substantielle pour être en mesure d'accomplir les mêmes tâches.

Cette manière de considérer le TSA renvoie à une conception déficitaire du handicap qui remonte à très loin dans l'histoire occidentale (Stiker, 2013) et qui était encore d'actualité jusque dans les années 1990 alors que l'Organisation mondiale de la Santé publie la *Classification internationale des handicaps* (CIH) (1988). En effet, si ce modèle se réclamait d'une approche sociale du handicap, la position biomédicale transparaissait toujours puisque le handicap était envisagé comme produit par une maladie qui amène une incapacité ou une déficience. Cette posture est considérée comme médicale ou déficitaire puisque, comme le médecin le fera pour une maladie qu'il aura diagnostiquée, les intervenants tenteront de trouver un moyen de remédier à la situation en considérant la difficulté comme étant uniquement attribuable à la personne et non à la situation. Ils mettront en place des interventions palliatives touchant directement la personne pour tenter de réduire les effets du handicap.

2.1.3. L'expérience de la personne

À la fin des années 1990, des changements importants ont lieu dans le domaine du handicap. On les doit à certains chercheurs, mais aussi à des mouvements associatifs (soit des organismes de personnes ayant un handicap ou de parents) qui ont pris une grande place dans les débats sur le sujet ; l'histoire de ce concept est donc particulièrement politique. Ce mouvement se poursuit, entre autres aux États-Unis, depuis les 30 dernières années alors que des chercheurs présentant eux-mêmes un handicap ont permis le développement d'un nouveau champ de recherche : les

Disability Studies. Ce mouvement s'appuie sur la théorie de la situation de handicap comme étant un état de liminalité (Gardou, 2005 ; Murphy, 1987).

Le concept de liminalité provient de la théorie sur les rites de passage. Lors d'un rite de passage, la personne passe généralement d'un état social à un autre. Un exemple culturel ou religieux de ces rites de passage est celui mis en place dans certaines communautés pour que le garçon devienne un homme. L'état de liminalité est le moment, lors du rite de passage, qui se situe entre l'état initial et l'état qui devrait suivre le rite : c'est le seuil à franchir. Lorsqu'il est dans cet état liminal, le garçon, qui n'en est plus un, n'est toujours pas un homme, « […] il se trouve dans les limbes sociaux où il est maintenu en dehors du système social formel. » (Murphy, 1987, p. 184) Murphy (1987) propose un exemple moins culturel de cet état de liminalité : la maladie. La personne malade passe d'un état de bonne santé à un état liminaire, la maladie, qui mènera vers un autre état, soit le retour à la santé ou la mort. Murphy (1987), un anthropologue devenu paraplégique à la suite de problèmes de santé, développe à partir de sa propre expérience l'idée que la personne invalide est dans un état liminaire perpétuel. En effet, les personnes en situation de handicap, n'étant ni malades ni en santé, sont « […] vouées au manque de place, par incompréhension, peur, abandon ou rejet, elles sont maintenues dans une position indéterminée. […] Dans une zone où leur acceptation et leur reconnaissance restent équivoques. » (Gardou, 2005, p. 50) Comme le garçon qui est en passe de devenir un homme, la personne en situation de handicap se situe en dehors du système social, en marge. Par ailleurs, tout comme le garçon qui doit se subordonner à ses initiateurs lors du rite de passage, la personne en situation de handicap est souvent aux prises dans des situations d'inégalité avec les experts dont l'opinion est jugée plus valide que la leur (Gardou, 2005 ; Murphy, 1987).

Pour sortir les personnes de cette situation, Gardou (2005) propose de reconnaître leur rôle de sujet (qui est un sujet actif) et de repenser l'humain dans toute sa diversité. Cette reconnaissance suppose de mettre de côté des catégories déterminées par les spécialistes pour laisser la parole aux personnes qui vivent les situations de handicap (Gardou, 2005).

Compte tenu de ce qui précède, pour mieux comprendre la personne différente, il ne s'agit pas de la définir à partir des caractéristiques que lui attribuent les spécialistes, mais plutôt de mieux comprendre le processus qui la place dans une situation où sa différence devient un handicap de son propre point de vue.

Sur le thème de l'utilisation et de l'apprentissage de l'écriture, force est de constater que le vécu d'adolescents avec un TSA a été somme toute évacué des recherches jusqu'à maintenant. En effet, si quatre recherches (Boisvert-Hamelin, 2014 ; Jacques, Bouchand, et Benoit, 2013 ; Starkey, 2013 ; Tomlinson et Newman, 2017) décrites en problématique se sont penchées sur le vécu d'adultes avec un TSA, celles réalisées sur les adolescents prennent peu en compte le vécu de ces derniers.

Soutenu par la *Society for Disability Studies,* ce nouveau champ de recherche interdisciplinaire sur le handicap travaille principalement à la défense des droits des personnes en situation de handicap ainsi qu'à « […] la transformation des normes et des valeurs culturelles et sociales […] » (Fougeyrollas, 2010, p. 23). À partir de là s'amorce l'émergence de nouveaux modèles opérationnels permettant de comprendre la situation de handicap.

2.1.4. Modèles opérationnels de la situation de handicap

Au Québec, à partir de 1995, Patrick Fougeyrollas (2010) développe le concept de « situation de handicap » sous l'angle anthropologique du *Modèle de développement humain (MDH)*, en proposant que le développement d'une personne qui a un handicap ne soit pas différent de celui du reste de la population. Ainsi, il développe le *Modèle de développement et Processus de production du handicap* (MDH-PPH2 dans la suite de ce texte) (voir *Annexe C*). Son modèle a évolué dans les 20 dernières années pour refléter la réalité de différents milieux touchant à la réadaptation. Pour Fougeyrollas (2010), le handicap n'est pas intrinsèque à la personne. La situation de handicap est l'incapacité à accomplir les habitudes de vie normales (activités courantes et rôles sociaux) causée par l'interaction entre des facteurs personnels et des facteurs environnementaux. Il est à noter qu'il ne s'agit pas d'être dans une situation de handicap ou non, mais plutôt d'un continuum selon les contextes : la personne se retrouve entre la situation de handicap et la participation sociale dans l'interaction complexe entre les différents facteurs.

Dans la même lignée, en 2001, l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) propose une définition à partir d'un modèle biopsychosocial qui est largement utilisé à travers le monde. Selon la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) de l'OMS, le handicap est

> […] un terme générique pour les déficiences, les limitations de l'activité et les restrictions à la participation. Le handicap est l'interaction entre des sujets présentant une affection médicale (paralysie cérébrale, syndrome de Down ou dépression) et des facteurs environnementaux (par exemple attitudes négatives, moyens de transport et bâtiments publics inaccessibles, et soutiens sociaux limités). (Organisation mondiale de la Santé, 2015)

Dans ce modèle (voir *Annexe D*), on retrouve trois domaines de fonctionnement humain : les fonctions du corps humain et sa structure, les activités et la participation.

En somme, si les deux classifications proposées semblent similaires, toutes deux incluant le concept de « facteurs environnementaux », Ravaud et Fougeyrollas (2005) expliquent que ces dernières sont différentes sur le plan conceptuel en ce qui a trait à ces facteurs environnementaux ainsi qu'aux facteurs identitaires. La CIF propose « […] un concept de "facteurs contextuels" qui inclut à la fois les "facteurs personnels" et les "facteurs environnementaux". » (Ravaud et Fougeyrollas, 2005, p. 20) Ainsi, le problème de santé, l'organisme (fonctions organiques et structures anatomiques) et les facteurs personnels sont tous observés séparément. Au niveau conceptuel, la CIF s'éloigne de la simplicité du MDH-PPH2 qui permet de voir la personne comme une entité dans laquelle toutes les composantes (facteurs identitaires, système organique et aptitudes) sont aussi importantes dans la production de la situation de handicap. En outre, les facteurs environnementaux sont également inclus dans les facteurs contextuels alors qu'ils occupent une place centrale dans le MDH-PPH2. Finalement, dans la CIF, les notions de continuum et de temporalité sont évacuées suggérant une situation de handicap figée dans le temps, alors que le MDH-PPH2 propose qu'il s'agisse d'une situation qui est évolutive, changeante selon les moments et les contextes. Pour ces raisons conceptuelles ainsi que pour la simplicité du modèle, je propose ici de regarder la situation des élèves avec un TSA à travers le processus de production du handicap (MDH-PPH2).

Si ces modèles pour penser la différence sont maintenant reconnus dans le milieu de la réadaptation, mais aussi dans le milieu de l'éducation (Goupil, 2014), ils sont pourtant encore peu utilisés lorsque vient le temps de penser les difficultés dans le milieu

scolaire. En effet, l'école peine à développer une conception de la difficulté et de la différence qui sort d'une vision déficitaire et qui permet de voir la difficulté en termes de situation de handicap, ce qui implique de considérer autant les facteurs personnels qu'environnementaux.

2.1.5. Le TSA vu sous la perspective du Modèle de développement humain et Processus de production du handicap (MDH-PPH2)

Ce passage d'une vision déficitaire du handicap à une vision où la situation de handicap est considérée comme étant le résultat de l'interaction entre des facteurs personnels et contextuels[6] demande une redéfinition du trouble à différents niveaux. Je rappellerai d'abord que la situation de handicap, dans ce modèle, n'est pas un état fixe et stable. Le TSA en soi n'est pas une situation de handicap. Celle-ci est toujours mise en lien avec une activité de la vie courante (écrire, lire, marcher, aller à l'école, etc.) ou un rôle social (être élève, parent, travailleur, etc.) nécessaires pour être en mesure de vivre une pleine participation sociale. La situation de handicap survient lorsque la personne n'est pas en mesure d'accomplir une activité ou de remplir un rôle social. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, la situation de handicap survient lorsque la personne vit une incapacité à accomplir des activités d'écriture satisfaisantes dans un ou des un(des) contexte(s) de sa vie. Dans un modèle déficitaire, on attribuerait cette difficulté uniquement au trouble. À travers le MDH-PPH2, on considère que cette difficulté est attribuable à l'interaction entre des facteurs personnels, incluant le TSA, mais ne s'y

---

[6] Si Fougeyrollas (2010) utilise l'expression « facteurs environnementaux », j'utiliserai dans cette recherche l'expression « facteurs contextuels » pour faire le lien avec la terminologie utilisée dans les *New Literacy Studies* qui utilise l'expression « contextes » pour décrire les différentes situations dans lesquelles les activités d'écriture ont lieu (Papen et Collette, 2013).

limitant pas, et des facteurs contextuels. Je préciserai ici les différents facteurs. Toutefois, chaque personne étant unique, il me sera évidemment impossible d'identifier tous les facteurs personnels et contextuels qui pourraient avoir des répercussions sur les pratiques d'écriture. Je tenterai tout de même de dresser un portrait des facteurs qui seront probablement communs aux participants.

2.1.6. Des facteurs personnels

Si le TSA fait partie des facteurs personnels qui laisseront une empreinte sur le rapport à l'écriture de la personne, il s'agit bien d'un des facteurs et non de l'unique facteur. En gardant en tête le Modèle de développement humain et processus de production du handicap (MDH-PPH2) (Fougeyrollas, 2010) ainsi que la définition du rapport à l'écriture établie dans le cadre conceptuel, tous les facteurs personnels de la personne doivent être pris en considération lors de l'analyse des situations, soit les systèmes organiques et les aptitudes, mais également les facteurs identitaires.

Le TSA se situe généralement au niveau de l'atteinte organique et les difficultés en écriture au niveau des aptitudes. Si ces dimensions sont importantes, elles s'actualisent dans leur relation avec des facteurs identitaires qui se constituent en obstacles ou en facilitateurs. Les facteurs identitaires sont multiples et le fait de s'y intéresser soulève la question du sens du trouble et de la difficulté en écriture pour la personne.

Ainsi, à la définition du trouble du DSM-5 s'ajoute ce que les personnes peuvent dire de leur vécu sur le TSA. Leur discours est particulièrement important dans le cas du TSA d'une part parce que plusieurs chercheurs (Chamak et Cohen, 2007 ; Marinan,

2015) soulèvent aujourd'hui la place que prennent les constructions sociales et culturelles dans la définition de l'autisme et, d'autre part, parce que ce que les personnes ayant le trouble en disent est passablement différent de ce que l'on retrouve dans les définitions actuelles. En effet, si l'on conçoit souvent l'autisme comme venant avec une déficience intellectuelle et/ou langagière, il semble plutôt que moins du quart des personnes avec un TSA développeraient ce type de déficience (Mottron, 2004). Les personnes qui vivent avec le trouble sont donc en mesure de l'expliquer. C'est ainsi que plusieurs d'entre elles ont écrit des articles et des livres autobiographiques ou documentaires sur le TSA qui nous informent du vécu qu'ils ont de leur trouble.

Si le DSM-5 parle d'atteintes, les personnes avec un TSA parlent plutôt d'une cognition différente et d'un vécu singulier. Lawson (2011), par exemple, témoigne d'une « […] manière différente d'analyser les expériences […] » (Lawson, 2011, p. 3). Pour expliquer ces différences, l'autrice soulève « […] les spécificités qui régissent la vie d'une personne avec TSA au plan cognitif […] » (Lawson, 2011, p. 18). Pour cette dernière, ce qu'elle nomme la cognition autiste se caractérise par la littéralité (compréhension littérale des mots) et le monotropisme (concentration sur une information à la fois). En outre, plusieurs auteurs s'accordent pour dire que les liens entre les informations se font d'une manière différente : Ouellette (2011) explique qu'il traite les informations de manière successive plutôt que globale ; Lawson (2011) parle de difficultés à généraliser et d'un traitement différent des informations provenant des cinq sens ; Jackson (2002) explique qu'il y a une différence entre le message reçu et celui qui est produit par l'autre ; pour Page (2009), les personnes avec un TSA mettent l'accent sur des aspects différents d'une expérience de ce qui est généralement attendu. À cet effet, il raconte que lors d'un devoir dans lequel il devait relater une visite de Boston, une grande partie de son texte portait sur le trajet emprunté plutôt que sur la visite elle-même parce que c'est ce qui l'avait fasciné durant le voyage.

Compte tenu de ces témoignages, comme d'autres chercheurs (Mottron, 2004 ; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon et Sirota, 2001 ; Ochs et Solomon, 2004), je considérerai plutôt le TSA comme une manière différente d'*être* dans le monde qui s'actualise dans un vécu différent de l'interaction, de la communication et du langage. À travers le MDH-PPH2, le trouble se situe généralement au niveau du système organique. Toutefois, la manière de considérer le trouble que j'ai adoptée ici laisse supposer qu'il fait également partie des facteurs identitaires de la personne et qu'il peut devenir un facilitateur ou un obstacle dans l'accomplissement d'activités d'écriture qu'elle juge satisfaisantes.

En ce qui concerne les aptitudes en écriture, le premier chapitre faisait état de plusieurs personnes avec un TSA qui parlent de leurs difficultés liées aux activités d'écriture. Comme une approche non déficitaire de la difficulté est adoptée dans cette recherche, c'est le sens que donne la personne à sa difficulté qui m'intéresse plutôt que le fait qu'elle échoue en écriture ou qu'elle soit considérée par l'école comme étant en difficulté. Ainsi, la difficulté en écriture qui m'intéressera dans cette recherche est celle déclarée et vécue par l'élève et non déterminée par l'école. En outre, les aptitudes sont en interaction constante avec les facteurs contextuels qui facilitent ou qui font obstacle aux activités. Ces deux dimensions seront donc mises en relation pour mieux comprendre l'influence du contexte sur les activités d'écriture des adolescents.

Pour Fougeyrollas (2010), les facteurs identitaires

> […] se subdivisent en éléments ou catégories suivantes : l'âge, le sexe, le diagnostic, l'appartenance culturelle significative pour la personne (ethnique, confessionnelle), les objectifs de vie, l'histoire de vie, les valeurs, les croyances, les compétences, le degré de scolarité, le statut d'emploi, le statut socioéconomique, le statut familial, le revenu ; des causes d'apparition de problèmes de santé ; des obstacles ou des

> facilitateurs qui influencent la qualité de participation sociale ou l'exercice des droits humains. (Fougeyrollas, 2010, p. 177)

J'inclurai ainsi dans cette dimension toutes les caractéristiques des élèves qui transcendent les contextes ou qui gardent une certaine constance dans plusieurs contextes. En outre, si je conserve intacte la définition des facteurs identitaires que propose Fougeyrollas, il est essentiel d'avoir à l'esprit que les énumérations des caractéristiques identitaires présentées ne sauraient constituer une affirmation quant à l'identité de ces élèves. Mucchielli (2011) définit l'identité dans les sciences humaines comme

> […] un ensemble de significations (variables selon les acteurs d'une situation) apposées par des acteurs sur une réalité physique et subjective plus ou moins floue, de leurs mondes vécus, ensemble construit par un autre acteur. C'est donc un sens perçu donné par chaque acteur au sujet de lui-même ou d'autres acteurs. (Mucchielli, 2011, p. 10)

Ainsi, dans cette recherche l'identité se constitue d'un ensemble de significations variables en fonction des situations qui est apposé par des acteurs sur une réalité subjective plus ou moins floue. Toutefois, étant donné la posture ethnographique adoptée, cet ensemble de significations a été co-construit entre les différents acteurs (chercheuse et participants [élèves, parents, enseignants, etc.]) à travers leurs interactions. Il ne s'agit donc pas de voir les caractéristiques énumérées comme un portrait fixe et global de l'identité des participants, mais plutôt comme un ensemble incomplet de significations co-construit au fil du temps passé ensemble et les discussions avec les élèves, mais également avec les enseignants et les parents de ces adolescents.

Les facteurs identitaires incluent le fait que les participants à cette recherche sont des adolescents. Si l'adolescence est une période difficile pour beaucoup, elle implique des

enjeux particuliers pour les jeunes avec un TSA (Leroux-Boudreault, 2013). Plusieurs recherches ont pour objet les différences de vécus des adolescents avec un TSA de leur point de vue et de celui de leurs parents. D'abord, durant cette période, les difficultés liées aux habiletés sociales sont particulièrement importantes (Church, Alisanski et Amanullah, 2000) et les jeunes sont conscients de ces difficultés qui les amènent à passer beaucoup de temps en solitaire, et ce, sans que ce soit nécessairement leur désir. Ainsi, les adolescents avec un TSA semblent plus enclins à passer du temps seuls que les autres et leur mère est la personne avec laquelle ils passent le plus de temps (Orsmond et Kuo, 2011). Par ailleurs, l'anxiété est particulièrement présente chez beaucoup d'entre eux (jusqu'à 40 % des parents d'adolescents indiquant que leur jeune souffre de dépression ou d'anxiété) (McPheeters, Davis, Navarre et Scott, 2011). Ces difficultés sociales pourraient d'ailleurs avoir un impact sur les facteurs contextuels puisque, si les adolescents tendent généralement à s'éloigner de leur famille pour donner une place plus importante à leurs amis, la mère a toujours occupé, semble-t-il, une place importante pour les adolescents avec un TSA.

Font également partie des facteurs identitaires les goûts et champs d'intérêt des adolescents. Plus directement en lien avec l'écriture, les facteurs identitaires incluent ce qui pousse les élèves à écrire de manière spontanée ou à s'engager dans des activités d'écriture à la demande. À l'instar de Charlot (1997), j'utiliserai le terme de « mobiles » dans l'analyse pour parler de ce qui pousse les adolescents à se mobiliser dans une activité d'écriture. Pour les écrits spontanés, les mobiles sont probablement simplement les raisons pour lesquelles les adolescents s'engagent dans l'activité. Toutefois, dans les écrits à la demande d'autrui, notamment à l'école, les mobiles pour écrire entrent en interaction avec les facteurs contextuels, notamment avec les buts des activités d'écriture proposés par les enseignants. Ceux-ci peuvent être mentionnés par les enseignants, mais également parfois ceux perçus par les adolescents.

2.1.7. Des facteurs contextuels

Selon le MDP-PPH2 (Fougeyrollas, 2010), les facteurs contextuels sont macro-sociétaux, méso-communautaire ou micro-personnels (proximal ou domestique). Pour sa part, Bautier (2002), qui s'intéresse au rapport au langage, parle de contextes macro (socioculturel), méso (institutionnel) et micro (interactif). S'inspirant de ces deux cadres, la dimension macro dans cette recherche regroupe les facteurs sociétaux et socioculturels qui touchent l'activité des élèves. Vous retrouverez donc la vision de l'écriture, du handicap et du TSA dans la société, mais aussi des aspects culturels plus spécifiques à notre système scolaire comme le programme de formation et l'évaluation de l'écriture. La description de ces facteurs se retrouve principalement dans la problématique et ne fera pas l'objet d'une analyse en profondeur, car il n'a pas été possible de constater leur influence directe sur le rapport à l'écriture des adolescents. Les facteurs méso comprennent pour leur part tous les facteurs qui relèvent de l'école, sans directement toucher le contexte des activités. Il s'agit donc des valeurs, des politiques et des ressources mises en place dans l'école ainsi que les facteurs enseignants (valeurs, pratiques enseignantes, perception des élèves et de leurs difficultés, etc.). Les facteurs micro personnel ou interactif se composent de tous les facteurs qui touchent directement aux activités d'écriture. Il s'agit donc des buts fixés, des consignes, des pratiques pédagogiques, des interactions liées aux activités, de la relation entre le lecteur et le scripteur, des supports à l'écriture, etc. Pour Fougeyrollas (2010), ces facteurs sont importants, car ils constituent des facilitateurs ou des obstacles à l'accomplissement des habitudes de vie, ici l'écriture. Les facteurs contextuels liés à la famille ne seront pas décrits, bien qu'ils aient fort certainement une influence sur les activités d'écriture, parce que le contexte de la recherche n'a pas permis de faire un portrait assez global pour en permettre l'analyse. Une description des facteurs contextuels micro liés directement aux activités d'écriture spontanées des adolescents sera toutefois fournie lorsque j'aborderai celles-ci.

2.1.8 Des activités d'écriture

La dernière dimension du modèle d'analyse de Fougeyrollas (2010) se constitue des habitudes de vie. Selon l'auteur, « […] une "habitude de vie" s'explique comme une activité courante ou un rôle social valorisé par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques (âge, sexe, identité socioculturelle, etc.). » (Fougeyrollas, 2010, p. 159) Dans cette recherche, il s'agit donc de nous intéresser à l'activité courante *communication écrite*. En effet, la communication par écrit s'impose maintenant au quotidien comme une forme de communication essentielle (OCDE, 2015) et, comme établi en problématique, l'écriture est nécessaire à la participation sociale, à l'appropriation de la culture, à l'expression de soi et à la réussite scolaire. Pour Fougeyrollas (2010), ces habitudes de vie se situent sur un continuum allant de la pleine participation sociale à la situation de handicap totale. Les items correspondant aux habitudes de vie énoncées dans le MDH-PPH2 visant à faire un portrait global de la situation de la personne sont sommaires et quantitatifs. Or, dans le cadre de cette recherche consacrée à une analyse plus fine du rapport au savoir en lien avec certains de ces items, il est nécessaire de les définir et de les détailler qualitativement pour être en mesure de comprendre plus finement les interactions qui se jouent autour de ces activités. J'y reviendrai dans la prochaine section dédiée spécifiquement à ces dernières.

2.1.9. Synthèse

Compte tenu de ce qui précède, le TSA ne saurait être considéré comme un handicap intrinsèque à la personne, le handicap est situationnel et il est créé dans l'interaction entre des facteurs personnels et des facteurs contextuels qui empêche l'accomplissement des habitudes de vie. Le TSA fait ici partie des facteurs personnels de la situation en tant qu'atteinte du système organique, mais il est surtout nécessaire de prendre en considération qu'il s'agit d'un facteur identitaire pour la personne. Il n'est donc pas possible de s'intéresser au handicap en tant que tel, il faut le regarder en lien avec une activité courante ou un rôle social, en l'occurrence l'écriture.

2.2. L'écriture

Le développement d'une théorie de l'écriture n'est pas chose simple et il n'y a actuellement pas de consensus quant à une définition claire. Les théoriciens de l'écriture (Barthes, 1972 ; Eco, 1985 ; Goody, 1979 ; Olson, 1994 ; Vygotski, 1985) ainsi que les didacticiens qui s'intéressent au rapport à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000 ; Lahanier-Reuter et Reuter, 2006 ; Penloup, Brun, Fernandez et Plouchard, 1999 ; Reuter, 1996) s'accordent toutefois généralement sur le fait qu'il s'agit d'une activité langagière complexe et sociale qui demande la mise en œuvre de différentes composantes pour prendre forme. Dans le champ de la didactique, si l'on retrouve certaines variantes en fonction des auteurs, ces derniers semblent s'entendre sur ce qu'est l'écriture. Ainsi, Reuter (1996), reprenant les travaux de Dabène, définit l'écriture comme étant :

> […] une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné. (Reuter, 1996, p. 58)

Si, pour Reuter (1996), l'écriture est d'abord une pratique. Papen (2005) propose plutôt de parler des « activités » pour mettre l'accent sur ce que les personnes font avec l'écriture. En outre, Charlot (1997), qui a développé le concept de rapport au savoir que j'applique au rapport à l'écriture dans cette recherche, propose également de parler d'activité. Il la définit comme « […] un ensemble d'actions portées par un mobile et qui visent un but. » (Charlot, 1997, p. 62) Il explique avoir fait ce choix plutôt que d'utiliser l'expression « pratique » parce que l'activité montre un mouvement, une mobilisation interne, alors que la pratique fait plutôt référence à l'action qui est terminée, qui n'est pas en contexte. Donc, en m'appuyant sur les théories de l'activité (Béguin et Clot, 2004 ; Bronckart, 2005, 2009 ; Engeström, 2000 ; Lahire, 1998), j'utiliserai l'expression « activité d'écriture » pour garder en tête qu'il ne s'agit pas seulement de ce que la personne fait avec l'écriture, mais qu'il y a une partie cachée de l'activité qui « […] ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire dans y parvenir – le drame des échecs – ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire. » (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000, p. 2) Cette définition de l'activité englobe certaines dimensions qui se retrouvent dans les facteurs personnels et dans le rapport à l'écriture (nous y reviendrons), mais son mérite est de rappeler que l'activité d'écriture ne peut se limiter à ce que la personne écrit. En outre, ces dimensions étant imbriquées les unes dans les autres, il serait difficile de les séparer complètement.

Pour Reuter, l'écriture est sociale. Au sens large, l'écriture est une activité sociale et culturelle, c'est-à-dire qu'elle est un miroir de notre culture (Bruner, 2005). Pour

Bruner (2005), l'écriture permet de montrer et de transgresser les normes qui régissent nos sociétés. En outre, comme le lecteur existe toujours, qu'il soit soi-même ou une autre personne (Eco, 1985), Dabène propose que l'écriture est « une interaction médiatisée ». Ainsi, l'écriture est aussi une activité sociale en ce sens qu'elle permet d'entrer en interaction. La définition se poursuit sur l'idée que l'écriture est historiquement construite. L'auteur indique que l'interaction par l'écriture est impossible si le lecteur ne connaît pas le code utilisé par la personne qui écrit. L'écriture des différentes langues a changé à travers l'histoire et c'est par le partage de cette histoire et d'une culture commune qu'il est possible de comprendre l'autre. Cette définition de l'écriture se rapproche de la vision sociale décrite dans la problématique.

La deuxième partie de la définition énumère les composantes auxquelles a recours la personne qui écrit. La personne utilisera donc des savoirs sur la langue, appris à l'école ou ailleurs, qu'elle juge nécessaires à l'accomplissement de la tâche. Il ne s'agit pas ici seulement des savoirs scolaires prescrits par le programme et enseignés, mais également de tous les savoirs construits par la personne à partir de ses expériences en interaction avec le monde (Barth, 1993 ; Barth, 2002 ; Lahire, 1998 ; Schlanger, 1978). La deuxième composante de l'écriture comprend les représentations, les valeurs et les investissements liés à l'écriture. Il s'agit ici de tenir compte de la relation socioaffective liée à l'écriture. Plusieurs auteurs regroupent aujourd'hui cette composante sous le rapport à l'écriture qui sera défini plus en détail par la suite. La dernière composante de l'écriture comprend les différentes opérations que la personne utilise avant, pendant et après l'écriture. Il s'agit de ce que Hayes (1995) appelle le processus d'écriture. Les opérations comprennent la planification, la mise en texte et la révision.

Comme les questions de recherche concernent principalement le rapport à l'écriture et les activités d'écriture. Je me concentrerai exclusivement sur ces deux composantes

pour l'instant. Cela étant dit, il n'est pas exclu que les savoirs et les opérations les affectent de manière particulière. J'ai par exemple mentionné que la génération d'idées (planification et mise en texte) peut poser problème pour des personnes avec un TSA, et cette opération pourrait ainsi affecter le rapport à l'écriture ou les activités.

2.2.1. Les activités d'écriture

L'écriture est donc conçue en termes d'activités et il est possible d'en observer une partie. Dans cette recherche, je m'intéresserai aux différentes activités d'écriture d'une personne essentiellement pour en comprendre le sens, les différences, les ressemblances ainsi que les aspects liés au contexte qui peuvent les affecter. Il s'agit donc de les organiser en fonction de facteurs (personnels et environnementaux) qui les affectent. Reuter (1996) propose que les pratiques d'écriture varient en fonction notamment de quatre facteurs :

1- Les finalités de l'écriture : l'écriture comme but (production écrite à l'école, par exemple) ou l'écriture comme moyen (pour apprendre, pour mémoriser, etc.) ;
2- La légalité de l'écriture : Si l'écriture est permise ou non dans la situation (écriture de messages entre élèves durant un cours, par exemple) ;
3- La relation entre le scripteur et le lecteur : Est-ce que le lecteur est en position hiérarchique ? Est-ce qu'il est connu, inconnu, proche, éloigné, un individu, un groupe, etc. ?
4- Le type d'objet langagier exigé : type de discours, genre de texte, longueur, connaissances nécessaires, etc.

D'autres auteurs ont organisé les activités étudiées à travers le filtre de l'école (Barré-De Miniac, Cros et Ruiz, 1993 ; Penloup, 2007). Elles s'intéressent donc aux activités scolaires ou extrascolaires, voire aux deux. Dans la problématique, j'ai parfois utilisé cette nomination pour faire des liens avec les écrits qui précèdent les miens. Toutefois, il ne s'agit pas de comparer nécessairement des activités à l'école et à l'extérieur de l'école, mais plutôt de faire une exploration des différentes activités selon les contextes. Les NLS utilisent, à l'instar de Dabène (1987), les expressions « écrit de la vie ordinaire » et « écrit de l'école ». En outre, les NLS proposent de regarder l'écriture en termes de domaine et de lieu. Les domaines sont les champs auxquels appartiennent les activités (école, maison, travail) et les lieux sont les endroits où elles sont accomplies. Par exemple, un devoir est du domaine scolaire et a lieu à la maison ou à la bibliothèque. Dans le cadre de la présente recherche, cette terminologie ne permettait pas nécessairement de rendre compte de toute la diversité des activités d'écriture, notamment à l'école. Pour ne pas les limiter au lieu où elles sont accomplies et pour rendre compte de leur diversité dans le cadre scolaire, j'utiliserai les expressions activités d'écriture *spontanées*, *volontaires* et *à la demande*. Les *activités d'écriture spontanées* incluent toutes celles que la personne fait de son propre grée et qui sont sans contraintes particulières quant à la forme. Elles incluent les activités en contexte scolaire, mais non à la demande de l'enseignant, par exemple l'écriture de messages entre les élèves. L'expression « spontanée » est reprise de Penloup (2008) qui explique utiliser l'expression « écriture personnelle extrascolaire » (2008, p. 45) comme raccourci de l'expression « écriture personnelle spontanée effectuée hors de l'école » (Penloup, 2008, p. 45). Contrairement à l'autrice qui a choisi de mettre l'accent sur le fait que l'activité d'écriture a lieu à l'extérieur de l'école, j'ai choisi de mettre l'accent sur le fait qu'elle est accomplie sans contrainte ou demande de l'enseignant et qu'elle est donc *spontanée.* Les autres activités d'écriture, qui sont faites à la demande de l'enseignant, seront appelées *activités d'écriture à la demande*. Entre ces deux catégories d'activités, il peut y en avoir qui ne sont pas nécessairement spontanées puisqu'elles doivent répondre à certaines exigences, mais qui ne sont pas à la demande,

c'est notamment le cas de l'écriture dans le journal de l'école. Ces activités ont été appelées *activités volontaires d'écriture*. Dans ce qui suit, je tenterai de dresser un portrait des deux premières catégories d'activités, la dernière partageant des caractéristiques avec les deux premières.

2.2.2. Les activités d'écriture à la demande

À l'adolescence, ce sont principalement les activités d'écriture scolaires dans toutes les disciplines qui sont réalisées à la demande d'autrui, que la personne les rédige à l'école ou à l'extérieur de celle-ci. S'il est évident que j'inclus ici les compositions dans le cadre du cours de langue d'enseignement, j'y inclus également toutes les activités réalisées à la demande de l'enseignant : exercices, notes de cours, correction, etc. Je me concentre ici sur les activités d'ordre scolaire, il n'est cependant pas exclu que les participants en aient d'autres à la demande à l'extérieur de l'école, par exemple au travail ou dans la famille.

J'ai déjà mentionné dans la problématique que l'écriture scolaire est plus diversifiée que ce qui apparaît au premier regard. Ces écrits ont différentes finalités, mais l'écriture peut être une finalité en tant que telle (but) ou elle peut servir de moyen pour une fin (Reuter, 1996). Ainsi, dans les rédactions en français, l'écriture est un but en soi alors qu'elle est un moyen lorsqu'elle sert à prendre des notes de cours ou à rédiger un examen. Pour Chartrand et ses collaborateurs (2006), les activités d'écriture dans ces différents contextes s'inscrivent dans des cadres sociodiscursifs qui sont particuliers à chacune des disciplines. Les auteurs expliquent que « […] chaque discipline scolaire a élaboré ses propres genres, par exemple le rapport d'expérimentation en sciences, la

démonstration mathématique, la dissertation historique, le commentaire littéraire ou le résumé d'un récit. » (Chartrand et coll., 2006, p. 278) Ainsi, aux différentes fins de l'écriture s'ajoutent les différents genres textuels propres aux disciplines scolaires.

D'ailleurs, cette diversité de fins et d'activités est présente dans le Programme de formation de l'école québécoise au secondaire. Le programme de formation dans les différentes disciplines (MELS, 2007) indique que l'écriture est nécessaire à la construction de connaissances dans différents domaines. C'est ainsi qu'une des compétences transversales du programme est *Communiquer de façon appropriée*[7] :

> Au premier cycle du secondaire, les élèves apprennent à mieux maîtriser et exploiter les ressources de la langue orale ou écrite en portant attention au vocabulaire et aux caractéristiques propres aux langages spécialisés dont elle est le véhicule : langage mathématique, scientifique, informatique, littéraire, plastique, etc. […] Ils s'expriment en tenant compte des ressources qu'offrent les langages utilisés, respectent les conventions établies et accordent une importance particulière à la qualité de la langue orale ou écrite […]. \\ Au deuxième cycle du secondaire, les élèves apprennent à choisir parmi la diversité des langages celui qui est le plus adapté à une situation de communication donnée. […] Ils sont incités à élargir le répertoire de leurs ressources pour améliorer et nuancer leur communication. (MELS, 2007, p. 22)

Le développement des compétences transversales incombant à tous les enseignants, le développement de la compétence à écrire et l'appropriation des codes particuliers à chacune des disciplines deviennent la responsabilité de tous les enseignants.

---

[7] Dans le Programme de formation de l'école québécoise, les compétences transversales sont des compétences génériques qui serviront dans toutes les disciplines ainsi que dans la vie.

Ainsi donc, l'étude des activités d'écriture à la demande d'autrui appelle une prise en compte de ces différents éléments et quelques recherches donnent des pistes de réflexion quant à ce qu'il est possible d'étudier en lien avec cette multiplicité d'activités. Tout d'abord, Lafont-Terranova et Colin (2006) se sont penchés sur les commentaires d'enseignants sur l'écriture dans leur discipline respective. 73 enseignants (30 de français, 21 d'histoire et de géographie et 22 de mathématiques) ont répondu à un questionnaire[8] sur l'écriture dans leur classe. Si les enseignants de français considèrent que les élèves écrivent principalement à des fins de communication et d'expression, les enseignants de mathématiques, d'histoire et de géographie voient davantage le côté conceptualisant de l'écriture. En effet, les enseignants de français jugent que les élèves écrivent principalement pour « communiquer », pour « s'exprimer » et pour « construire des savoir-faire ». Les enseignants d'histoire et de géographie indiquent que leurs élèves écrivent pour « fixer des connaissances », pour « construire des connaissances » et pour « s'exprimer ». Les enseignants de mathématiques parlent de l'écriture pour « construire des savoir-faire », pour « fixer des choses… » et pour « construire des connaissances ». Dans le cours de français, on retrouve donc des activités qui ont une double finalité : elles deviennent des finalités en elles-mêmes (l'écriture étant le but) lorsqu'il s'agit par exemple de « construire un savoir-faire », mais elles sont également un moyen d'expression et de communication. Aussi est-il nécessaire de retenir que les activités d'écriture peuvent avoir différentes finalités pour les enseignants. Il reste toutefois à savoir si les élèves perçoivent les mêmes finalités que les enseignants.

Je n'ai pas, sur le sujet, repéré de recherches apportant des informations sur la perception de personnes avec un TSA. Toutefois, deux recherches, l'une au Québec et

---

[8] Les enseignants devaient mettre en ordre des fonctions de l'écriture suggérées par les chercheurs. Il ne s'agit donc pas de réponses évoquées spontanément par ces derniers.

l'autre en France, portent sur les activités d'écriture scolaires du point de vue des élèves. Au Québec, Chartrand, Blaser et Gagnon (2006) se sont intéressés aux activités d'écriture d'élèves de 2e et 4e secondaire en histoire et en sciences par le biais de questionnaires (questions fermées) pour les élèves (n=1150) et les enseignants (n=100), de séquences vidéo d'enseignement (4 à 6 périodes par classe pour 4 classes d'histoire et 4 classes de sciences) et d'entretiens avec les enseignants et quelques élèves concernés par les séquences vidéo. En ce qui concerne la fonction dominante de l'écriture, les élèves avaient le choix entre une fonction *communicative utilitaire*, *mémorielle utilitaire*, *épistémique* ou *créatrice.* La grande majorité des élèves indiquent des fonctions utilitaires, pragmatiques (communicative et mémorielle) à l'écriture (*répondre à des questions* et *noter ce qui doit être retenu*) alors que 39 % des élèves en histoire et 48 % en sciences voient la fonction épistémique de l'écriture (préciser la pensée, réfléchir). Cela s'explique peut-être par le genre de textes que les élèves rapportent écrire *assez souvent* ou *très souvent* dans ces cours. Dans les deux cours, « répondre à des questions » est le genre d'écriture le plus rapporté. À cela s'ajoute le rapport d'expérience en sciences. Ces genres de textes relèvent d'une fonction pragmatique et non épistémique. L'écriture de résumés et de recherches, qui relève davantage d'une fonction épistémique, vient loin derrière avec, en histoire, 39 % des élèves qui disent rédiger *assez souvent* ou *très souvent* des résumés et 27 % des recherches, alors qu'en sciences, le quart des élèves rapportent ces activités. En France, Lahanier-Reuter et Reuter (2006) se sont intéressés aux activités rapportées de 301 élèves français. Ainsi, 168 élèves (75 de 3e et 93 de 6e) ont rempli un questionnaire (questions fermées et ouvertes) sur l'écriture dans les cours de français, de mathématiques, d'histoire et géographie et de sciences de la Vie et de la Terre. 133 autres élèves ont rempli un questionnaire qui permet de préciser certaines réponses en fonction des disciplines. Un peu plus de la moitié (51,8 %) des élèves indiquent que l'écriture sert à communiquer ou à s'exprimer et 28,5 % des élèves rapportent que l'écriture sert à apprendre et à comprendre. Les auteurs nous mettent en garde dans l'interprétation puisqu'environ 10 % de ces derniers indiquent que l'écriture sert à

apprendre à écrire. En outre, les élèves jugent l'écriture importante ou très importante dans toutes les disciplines (99 % en français, 88 % en histoire et géographie, 80 % en mathématiques et 64 % en sciences de la Vie et de la Terre). Ainsi, pour les élèves, la fonction conceptualisante de l'écriture semble moins évidente que pour les enseignants. Dans cette recherche, il importe donc de bien prendre en compte les finalités perçues par les participants ainsi que la compréhension qu'ils ont des attentes des enseignants en lien avec ces activités.

Ces différentes recherches permettent de dresser un bref portrait des différentes activités en contexte scolaire, à l'intérieur et à l'extérieur du cours de français. Les résultats laissent aussi à penser que les activités d'écriture et leurs fonctions ne sont pas identiques dans toutes les disciplines scolaires. Pour les adolescents avec un TSA qui ont un vécu différent de l'expérience, il est possible de s'interroger sur les liens qu'ils font entre l'écriture dans le cours de français et dans les autres disciplines ainsi que sur le sens qu'ils donnent à ces activités.

2.2.3. Les activités d'écriture spontanées

L'écriture scolaire a fait couler beaucoup d'encre. Toutefois, les activités que l'on appelle extrascolaires, personnelles, spontanées ou ordinaires (entre autres Barthes, 1972 ; Bruner, 2005 ; Delory-Momberger, 2004 ; Eco, 1985 ; Lahire, 2008 ; Lejeune, 1993 ; Papen, 2005) ou créatives (OULIPO, Duchesne et Leguay, 1984 ; Frenkel, 2014 ; Rodari, 2010) ont fait l'objet de beaucoup moins d'attention dans le milieu scolaire, bien qu'elles soient documentées depuis longtemps dans d'autres disciplines. Pourtant, comme l'explique Penloup (2007), les études sur les activités d'écriture

extrascolaires « permettent de mieux saisir ce que font de l'écriture, quand rien ne les y oblige, des enfants et des adolescents. » (Penloup, 2007, p. 19) En outre, ces écrits prennent diverses fonctions importantes pour les personnes qui les utilisent : remédier aux déficits du sens commun (manque de l'autre, manque de mémoire, etc.) (Lahire, 2008), laisser une trace pour soi (Fabre, 1993), pallier le manque que laisse le silence (Altounian, 1998), faire un retour sur l'action (Lahire, 1998), prendre de la distance (Altounian, 1998 ; Dabène, 1987), transmettre son expérience ou traiter ses désirs et espoirs (Bruner, 2005), etc.

Dans une étude sur les écrits extrascolaires d'élèves du primaire, David (2001) explique qu'on ne peut pas s'intéresser uniquement aux textes en tant que tels. Il faut aussi s'intéresser aux différents supports qui sont utilisés, aux illustrations, aux différentes formes de réécriture ainsi qu'à ce que les élèves peuvent en dire. Au primaire, les écrits sont déjà très diversifiés : blagues, carnets de voyage, chansons, compte–rendus de lecture, contes, devinettes, documentaires, énoncés de problèmes, fictions à la 1re personne, fictions à la 3e personne, jeux, journaux intimes, légendes de photo, pièces de théâtre, poèmes, publicités, recettes de cuisine, récits de vie, reportages sportifs. Ces écrits sont souvent cachés des parents et des enseignants, mais peuvent circuler entre ami.es. Les supports sont divers : cahiers lignés ou à carreaux, feuilles libres assemblées, carnets, bloc-notes, cartables. Il ressort de l'étude une quantité importante d'écrits ainsi que leur diversité. David (2001) note que les écrits produits sont généralement des créations et ne relèvent pas de la copie. L'auteur mentionne que les élèves qui ont participé à sa recherche proviennent d'un milieu homogène sur le plan linguistique et qu'ils ne semblent généralement pas considérer l'écriture comme une contrainte. Il remarque que les écrits des élèves correspondent souvent à leur style d'apprentissage et que les écrits extrascolaires s'inspirent souvent des écrits scolaires. En effet, les productions des élèves à l'extérieur de l'école changent en cours d'année au fil des projets scolaires.

Dans un résumé des conclusions de différentes recherches sur l'écriture extrascolaire, Penloup (2007) explique la place qu'elle prend tant au plan qualitatif qu'au plan quantitatif. Elle rapporte une quantité importante d'activités inventées et copiées (2003). Il semble toutefois que les filles investissent davantage l'écriture que les garçons (Penloup, 2007). L'autrice souligne également l'importante diversité de ces activités : diversité qui se manifeste dans les genres de textes écrits, leurs supports, la créativité qu'ils demandent, le nombre de mains qui écrivent le texte et le niveau d'intimité investi. Paradoxalement, l'autrice (Penloup, 2003) soulève une étanchéité entre les activités scolaires et extrascolaires, tout en expliquant que les activités extrascolaires ne sont pas exemptes d'un souci pour les normes.

En linguistique, Koch et Oesterreicher (2010) proposent, pour leur part, de différencier les médiums : code graphique et code phonique d'une part et les concepts qu'ils transcrivent : concept parlé et concept écrit. Ils proposent alors de regarder les pratiques d'écriture, c'est-à-dire l'usage du code graphique, à travers un continuum qui va du concept parlé au concept écrit. Ainsi, le courriel à un proche se rapproche du concept parlé alors qu'un article scientifique se rapproche davantage du concept écrit. Cette manière de classer les pratiques d'écriture permet de faire le pont entre l'écriture à la demande et l'écriture spontanée qui peuvent toutes deux s'apparenter à une écriture proche de l'oral (concept parlé) ou à une écriture plus formelle (concept écrit).

Je retiens de ces recherches sur les activités d'écriture spontanées qu'il est nécessaire de s'intéresser aux textes produits, mais aussi à la créativité qu'ils demandent, aux supports utilisés, aux différentes formes de réécriture, aux liens entre les activités spontanées et à la demande ainsi qu'à ce que les élèves en disent. Des auteurs qui se sont intéressés plus généralement à l'écriture pour soi, ou de soi, mentionnés au début

de la présente section, je retiens qu'il est nécessaire de comprendre le sens que prennent les activités d'écriture pour la personne qui écrit. Est-ce que, comme Lahire (2008) le propose, elle écrit pour combler un vide? Ou, comme le suggère Bruner (2005), pour partager une expérience, un désir, un espoir? Cette recherche du sens de l'écriture pour la personne sera un des points de départ de la méthodologie qui sera développée. Cela est d'autant plus important que je n'ai pas trouvé de recherches qui s'intéressent spécifiquement aux activités d'écriture spontanées de jeunes ayant des difficultés dans ce domaine à l'école, mais que ces aspects ressortent tous de manière importante dans ce qu'évoquent les participants de mon mémoire de maîtrise (Boisvert-Hamelin, 2014). En outre, si ces différents facteurs personnels et contextuels s'appliquent aux écrits spontanés, il me semble aussi pertinent d'explorer les écrits à la demande à partir de ces derniers.

Si la définition adoptée de l'écriture indique que celle-ci s'observe à travers les activités d'une personne, ces dernières sont soutenues par un rapport à l'écriture qui permet de comprendre la relation entre celles-ci et les facteurs personnels et contextuels.

2.2.4. Le rapport à l'écriture

Il a déjà été mentionné que la notion de rapport à l'écriture est toujours en construction et que plusieurs définitions coexistent. Celles qui reviennent, notamment dans les études françaises et québécoises, ont été développées par Barré-De Miniac (2000, 2015) en France et dans le cadre de la recherche *Scriptura* (Chartrand et Prince, 2009) au Québec. En outre, pour étudier le rapport à certains savoirs ou à certaines activités, des auteurs (Bautier, 2002; Cappiello et Venturini, 2011) s'inspirent des travaux de Charlot (1997) sur le rapport au savoir.

Dans la lignée, entre autres, des travaux de Dabène (1987) sur la motivation-représentation en lien avec l'écriture d'adultes et de ceux de Reuter (1996) qui inclut les représentations, les valeurs et l'investissement liés à l'écriture dans sa définition des pratiques, Barré-De Miniac (2000) a développé le concept de rapport à l'écriture qui, plutôt que de s'intéresser uniquement à l'aspect personnel (cognitif et affectif), permet aussi d'intégrer les aspects socioaffectifs (Penloup, 2008).

La définition de Barré-De Miniac (2000) dresse un portrait global du rapport à l'écriture en donnant la parole aux personnes. Barré-De Miniac (2000), ayant en tête des objectifs sur le plan de la didactique, explique qu'il est nécessaire d'opérationnaliser le rapport à l'écriture ; c'est ce qu'elle fait à travers les quatre dimensions du rapport à l'écriture. Ces dimensions sont l'investissement, les opinions et les attitudes, les conceptions de l'écriture et de son apprentissage et les modes d'investissement (Barré-De Miniac, 2002). Premièrement, l'investissement comprend : (1) la force d'investissement, soit l'énergie consacrée à l'écriture, (2) les types d'investissement, soit les activités d'écriture sur lesquelles porte l'investissement, (3) le degré d'accord entre les types d'investissement, notamment entre les activités à l'école et hors de l'école, et (4) le sens de l'investissement, soit positif ou négatif. Deuxièmement, les opinions et les attitudes sont « […] des sentiments et des valeurs accordés à l'écriture et à ses usages, des avis et jugements exprimés, ainsi que des attentes à l'égard de l'écriture pour la réussite scolaire ou par la vie sociale et professionnelle. » (Barré-De Miniac, 2002, p. 33) Troisièmement, les conceptions de l'écriture et de son apprentissage touchent « […] la manière dont les élèves se représentent l'activité d'écriture et son apprentissage. Comment viennent les idées ? Les mots ? Les phrases ? Comment devient-on scripteur expert ? » (Barré-De Miniac, 2002, p. 35) Finalement, les modes d'investissement « […] désigne la manière dont les scripteurs parlent de leur écriture, et plus exactement de leurs procédures et de leurs

démarches, tant en matière d'écriture proprement dite qu'en ce qui concerne leur apprentissage de l'écrit. » (Barré-De Miniac, 2002, p. 37)

Dans la lignée des travaux de Barré-De Miniac (2000, 2015), la recherche *Scriptura* (Chartrand et Prince, 2009) définit la notion du rapport à l'écrit qui inclue le rapport à l'écriture et à la lecture comme « […] la disposition d'un sujet pour un objet social, l'écrit, historiquement construit, et pour sa mise en œuvre dans sa vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle. » (Chartrand et Prince, 2009, p. 320) Dans cette recherche (Chartrand et Prince, 2009), le rapport à l'écrit est opérationnalisé à travers quatre dimensions : affective, axiologique, idéelle et praxéologique. La dimension affective rejoint la dimension d'investissement de Barré-De Miniac (2002). En ce qui concerne les autres dimensions

> 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 en général comme dans chaque discipline. La dimension idéelle renvoie aux idées, aux conceptions, aux représentations que se fait le sujet de la place de l'écrit dans la société, de ses usages, de sa ou de ses fonctions dans l'apprentissage en général et, en particulier, dans l'apprentissage scolaire, voire dans chaque discipline scolaire. Enfin, la dimension praxéologique a trait aux activités concrètes observables des sujets en matière d'écriture et de lecture : ce qu'ils lisent et écrivent, les moments, la manière, le contexte, la finalité ainsi que l'activité métaprocédurale, et plus largement cognitive, dont ils peuvent rendre compte. (Chartrand et Prince, 2009, p. 321)

Dans ces deux définitions, les chercheuses (Barré-De Miniac, 2000; Chartrand et Prince, 2009) isolent le rapport à l'écrit(ure), Barré-De Miniac (2000) explique pourtant qu'il y a une imbrication complète entre le rapport à l'écriture, le rapport au savoir et le rapport à l'école. Dans le cadre de cette recherche exploratoire dans laquelle les participants sont des personnes qui perçoivent possiblement les expériences d'une manière différente, il semble restrictif de limiter l'analyse à ces dimensions du rapport

à l'écrit(ure). D'ailleurs, les dimensions d'analyse développée par Barré-De Miniac (2000) se sont avérées insuffisantes pour refléter le rapport à l'écriture exprimé dans une autre recherche portant sur des adultes avec un TSA (Boisvert-Hamelin, 2014). Ainsi, tout en n'excluant pas le recours aux dimensions identifiées par Barré-De Miniac (2002) ou la recherche *Scriptura* (Chartrand et Prince, 2009) lorsqu'elles apparaissent dans le discours des participants, j'ai donc choisi le cadre d'analyse plus large du rapport au savoir que propose Charlot (1997) pour rendre compte du sens que prend l'écriture pour les participants ainsi que de la relation entre les facteurs personnels et contextuels et les activités.

Si deux équipes de recherche se sont principalement intéressées au rapport au savoir (voir Beillerot et al., 2000 ; Charlot, Bautier et Rochex, 1992), j'ai choisi de me concentrer sur les travaux de l'équipe ESCOL (Charlot, 1997 ; Charlot et al., 1992) puisqu'elle donne une place importante à l'aspect socioculturel dans le rapport au savoir. Cette position s'accorde davantage avec l'importance donnée aux facteurs contextuels ainsi qu'à l'écriture dans différents contextes dans cette recherche. En effet, en adoptant le MDH-PPH2, l'accomplissement ou non des activités d'écriture est une conséquence de l'interaction entre des facteurs personnels et contextuels.

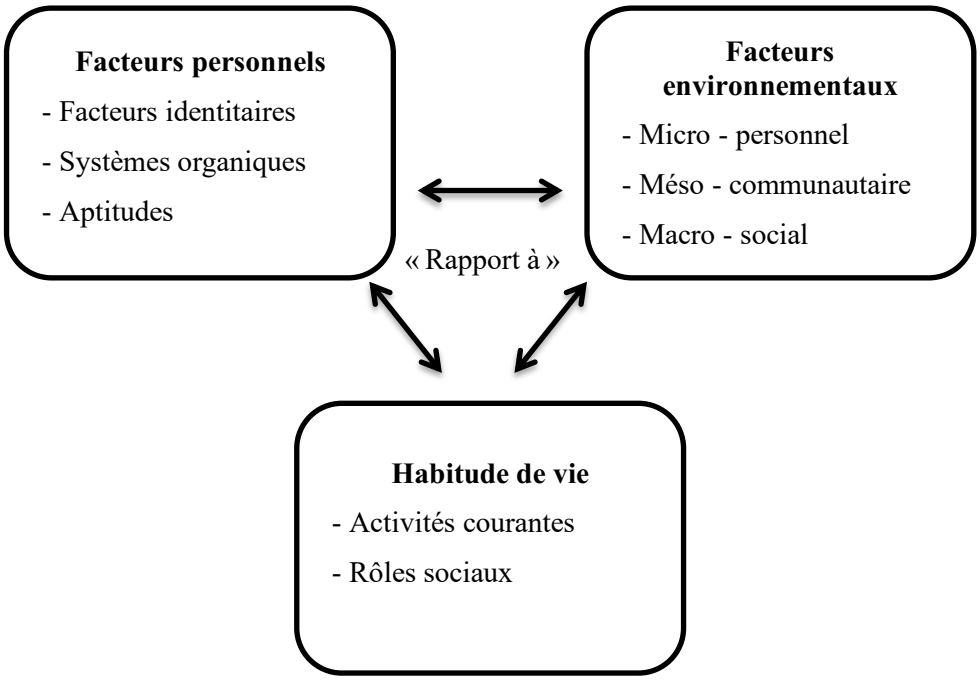
Pour définir le « rapport à », les chercheurs de l'équipe ESCOL offrent plusieurs éléments de réflexion. À partir des écrits de Schlanger (1978) qui définit le savoir dans la relation entre un sujet et un objet de savoir (quelque chose ou soi-même), Charlot (1997) considère que le savoir s'inscrit nécessairement dans un « rapport à », c'est-à-dire dans cette relation. Le « rapport à » est donc extérieur à la personne, c'est la relation qu'elle entretient avec un environnement (voire un objet) social et culturel. L'équipe ESCOL a développé la notion de « rapport à » en lien avec le rapport au savoir à travers des recherches sur l'échec scolaire en milieu défavorisé. Charlot (1997) définit

le rapport au savoir comme « […] le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre. Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de "l'apprendre" et du savoir […] » (Charlot, 1997, p. 93–94). Il y a différents rapports au savoir, soit un rapport épistémique (lié à l'apprentissage de ce savoir), un rapport identitaire et un rapport social.

Bautier (2002), qui a pris part aux recherches permettant à Charlot de développer le concept de rapport au savoir, soutient qu'il est possible d'appliquer ce concept au langage (oral, lecture, écriture) plutôt qu'au savoir sans qu'elle ne perde ses présupposés. Pour cette dernière, l'apprentissage est influencé par trois niveaux de contexte : macro (socioculturel), méso (institutionnel) et micro (interactif). Pour l'autrice, ce concept permet de prendre en considération ces trois niveaux de contexte et de mieux comprendre leur interaction. En outre, l'autrice ajoute que le rapport au langage est toujours en lien avec une activité et le sens que le sujet lui attribue.

Pour Bautier (2002), il y a donc un « rapport à » qui est la relation entre une personne et son environnement en lien avec une activité et qui implique le sens que la personne lui attribue. Si l'on superpose cette définition au MDH-PPH2 que j'ai choisi pour regarder la situation de la personne avec un TSA lorsqu'elle écrit, elle se retrouve à l'intersection entre les trois dimensions du modèle.

Figure 2.1 : Le Modèle de développement humain et Processus de production du handicap (MDH-PPH2) modifié de Fougeyrollas (2010) (modèle simplifié)



Ainsi, le rapport au savoir en écriture est l'ensemble des relations (épistémique, identitaire et sociale (Charlot, 1997)) que la personne entretient avec tout ce qui touche à l'écriture et à son apprentissage ainsi qu'aux savoirs (ne se limitant pas aux savoirs scolaires) que la personne déploie à travers son action.

Pour Charlot (1997), le rapport identitaire au savoir met en jeu les modèles, les attentes face à la vie et à l'avenir, l'image de soi, les relations aux figures parentales, etc. de l'élève. L'apprentissage donc prend sens dans cette construction de soi. Pour l'auteur, l'apprentissage prend sens pour la personne dans l'interaction entre le mobile qui la pousse vers le savoir et le but fixé à l'apprentissage de ce dernier (signification) et dans la désirabilité du savoir (ce que je désire). Selon Charlot, le mobile est la raison qui

pousse la personne à agir. Proche de la motivation, l'auteur souligne que la mobilisation implique que la personne se mobilise, elle implique un mouvement nécessairement interne à la personne. Le mobile implique un désir qui pourra être assouvi par l'apprentissage et qui permettra d'y prendre plaisir. Le but devient alors plutôt un résultat à atteindre par l'apprentissage d'un savoir. Ainsi, le sens de l'apprentissage se situe dans cette interaction entre le mobile, le désir de la personne, et le but qui sera le résultat de l'apprentissage ou de l'activité. Charlot (2017) souligne également que si la personne peut trouver un sens dans le défi intellectuel que lui procure un apprentissage. De ce fait, si un défi intellectuel adéquat est proposé à la personne, c'est-à-dire ni trop facile ni trop difficile, cette dernière pourra y trouver un sens. J'ai déjà mentionné dans les facteurs personnels identitaires que je m'intéresserai au mobile qui pousse les participants à s'engager dans une activité d'écriture. Pour mieux comprendre le rapport à l'écriture, les mobiles seront mis en relation avec les finalités des activités d'écriture. En outre, le défi sera analysé à travers une mise en relation des aptitudes des participants (facteurs personnels) et les facteurs contextuels ou les activités.

Selon Charlot (1997), on ne développe pas des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui seraient des formes de savoir différentes. On développe un rapport au savoir qui peut prendre différentes figures. Ainsi, je peux apprendre une règle de grammaire (savoir-objet), je peux apprendre à rédiger un texte (maîtrise d'un savoir) et je peux comprendre moi-même, les gens, la vie à travers l'écriture (savoir relationnel). Le rapport épistémique est le rapport aux apprentissages et les trois figures de l'apprendre décrites ci-haut amène trois idéaltypes : le rapport *objectivation-dénomination*, le rapport *imbrication du Je dans la situation* et le rapport *régulation-distanciation* intellectuelle et affective. Pour l'analyse des données du présent corpus, il ne s'agira pas nécessairement d'identifier l'idéaltype qui correspond au rapport épistémique des élèves, mais plutôt de décrire comment se manifestent les différents idéaltypes et ce qui les influence.

Le rapport *objectivation-dénomination* de l'écriture caractérise l'appropriation d'un objet de savoir décontextualisé. Ainsi, l'apprenant s'approprie un objet de savoir ce qui lui permet d'accéder à un monde de savoir organisé en discipline dans lequel il peut progresser : j'apprends les caractéristiques du genre narratif qui me permettra d'apprécier des textes, de les analyser, de les comprendre et d'en écrire. Charlot (1997) souligne que ces savoirs se retrouvent dans des objets (livres…) et dans des lieux (école…) et qu'ils sont détenus par des personnes qui ont déjà fait le chemin pour les apprendre (enseignants…).

Le rapport *imbrication du Je dans la situation* caractérise une relation dans laquelle il ne s'agit de posséder un savoir, mais plutôt de le maîtriser. Pour Charlot (1997), « […] cette maitrise s'inscrit dans le corps […] » (Charlot, 1997, p. 81). Il ne s'agit ainsi pas d'un Je réflexif, mais plutôt d'un Je engagé dans la situation.

Le rapport *régulation-distanciation* intellectuelle et affective au savoir caractérise un rapport au savoir où l'élève prend une distance quant à ce qu'il a appris pour que ces apprentissages lui permettent de réguler sa vie affective et relationnelle. Dans ce cas, l'apprentissage sert à réfléchir, à apprendre sur moi-même, les autres, le monde : à travers l'analyse de texte, la personne tire des leçons sur ses relations avec les autres, par exemple.

Dans cette dimension du rapport à l'écriture, on retrouve l'analyse de tout ce que les élèves peuvent dire en lien avec l'apprentissage de l'écriture et ce qui influence ce rapport épistémique. On retrouve également ce que les élèves peuvent dire de ce qu'ils apprennent à travers l'écriture.

Finalement, Charlot (1997) explique que « […] le rapport au savoir est un rapport social en ce qu'il exprime les conditions sociales de l'existence de l'individu. » (Charlot, 1997, p. 86) À travers les données d'une recherche sur le rapport au savoir d'élèves provenant de milieux socioéconomiques différents, il explique que la concordance entre la culture scolaire et la culture familiale ainsi que les aspirations des élèves créent divers niveaux de tension (allant d'une tension importante à l'apaisement) dans le rapport au savoir des élèves. Dans le cadre de la présente recherche, il n'a pas été possible de déterminer ces niveaux de tension. Toutefois, il a été possible d'analyser dans quelle mesure le rapport à l'écriture des participants s'inscrit dans un rapport à l'autre et au monde.

2.3. Objectifs de recherche

Les objectifs de recherche se déclinent ainsi :

1- Décrire les facteurs contextuels qui ont une influence sur le rapport à l'écriture d'adolescents avec un TSA.
2- Décrire les facteurs personnels qui ont une influence sur le rapport à l'écriture.
3- Comprendre le rapport à l'écriture de ces adolescents en lien avec leurs activités d'écriture dans différents contextes, incluant le sens qu'ils donnent aux activités.

CHAPITRE III

METHODOLOGIE

Le présent chapitre a pour objet la description et l'explication de la méthodologie utilisée pour répondre aux objectifs de cette recherche ainsi que la description du contexte de la collecte de données.

Dans le précédent chapitre, les objectifs suivants ont été identifiés :

1- Décrire les facteurs contextuels qui ont une influence sur le rapport à l'écriture d'adolescents avec un TSA.
2- Décrire les facteurs personnels qui ont une influence sur le rapport à l'écriture.
3- Comprendre le rapport à l'écriture de ces adolescents en lien avec leurs activités d'écriture dans différents contextes, incluant le sens qu'ils donnent aux activités.

Le défi méthodologique de cette recherche réside donc dans le développement d'une connaissance approfondie de ces différents objectifs tout en gardant en tête que les

participants à la recherche sont des personnes qui ont un TSA dont l'expression peut rendre leur lecture de l'expérience différente de la mienne.

Le chapitre débutera par une exploration de l'épistémologie de la recherche, puis je décrirai son contexte en traçant le portrait de l'école où les données ont été collectées et des adolescents qui ont participé à la recherche. J'exposerai finalement l'opérationnalisation et l'instrumentation de la collecte de données ainsi que la méthode d'analyse utilisée.

3.1. Posture épistémologique

En fonction des définitions des concepts qui ont été adoptées et des objectifs de la recherche, la posture épistémologique adoptée dans cette recherche doit répondre à certains critères qui permettent de la justifier.

1- Étant donné que le rapport à l'écriture d'adolescents avec un TSA est défini à travers le MDH-PPH2, la méthodologie doit permettre la description des trois dimensions du modèle (facteurs personnels, facteurs environnementaux et activités d'écriture) ;
2- Le rapport à l'écriture ayant été défini comme étant à l'intersection de ces trois dimensions, la méthodologie doit permettre d'établir des relations entre ces dimensions ;
3- Le TSA s'actualisant possiblement au travers d'un vécu différent et le rapport à l'écriture n'étant pas restreint à des dimensions prédéfinies, la méthodologie doit éviter la pré-catégorisation des idées dans la manière de susciter et de soutenir le discours des participants.

Pour déterminer la posture épistémologique qui permettra de répondre à ces critères, il est d'abord nécessaire de regarder ce que les autres chercheurs ont proposé dans le champ du rapport au savoir et du rapport à l'écriture ainsi que dans le champ de l'écriture chez les personnes avec un TSA. Je présenterai d'abord l'analyse des différentes méthodologies qui ont été utilisées pour ensuite présenter la posture épistémologique qui semble la plus appropriée aux besoins de cette recherche.

3.1.1. Rapport au savoir et rapport à l'écrit(ure)

Le tableau 3.1 (partie 1), dresse, autant que je sache, un portrait des diverses méthodes qui ont été utilisées pour décrire et/ou comprendre le rapport au savoir ou le rapport à l'écrit(ure). Deux constats s'imposent en lien avec les critères que j'ai fixés : (1) n'ayant pas souvent partagé les situations d'écriture avec les participants, les auteurs prennent connaissance des facteurs environnementaux qui influencent le *rapport à* au travers du discours des personnes et (2) en utilisant des entretiens semi-directifs ou directifs (souvent une seule rencontre), peu de recherches permettent aux participants d'aborder l'écriture selon leurs propres termes. Or, considérant que cette recherche s'intéresse à des personnes qui ont un vécu possiblement différent des expériences ainsi qu'un accès particulier au langage et à l'interaction, il semble nécessaire de trouver une méthodologie qui permettra une meilleure compréhension de leur vécu et des facteurs environnementaux qui influencent leur relation à l'écriture.

La définition du rapport à l'écriture adoptée pour cette recherche s'appuie sur les travaux de Charlot et de ses collaborateurs (1992). Dans une recherche sur le rapport

au savoir de jeunes provenant de milieux défavorisés, les chercheurs utilisent le bilan de savoirs pour comprendre le rapport à l'écriture. Ainsi, des recherches qui ont utilisé le cadre de référence du rapport au savoir de Charlot utilisent les bilans de savoir accompagnés d'entretiens pour compléter l'information recueillie. Une question est alors posée à l'écrit et l'élève y répond à l'écrit. Cette question est du type : « J'ai … ans. J'ai appris des choses chez moi, dans la cité, à l'école, ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ? » (Charlot et al., 1992). En didactique des sciences, dans une recherche qui utilise aussi le cadre de référence du rapport au savoir appliqué au rapport à la physique, cette question est devenue : « J'ai appris des choses en physique à l'école et ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant qu'est-ce que j'en attends ? » (Cappiello et Venturini, 2011) Il est donc possible de penser que la même question pourrait être utilisée pour le rapport à l'écriture. Toutefois, en raison du cadre conceptuel qui a été choisi dans la présente recherche, ce type de méthodologie ne semblait pas approprié. Premièrement, la réponse à cette question semble dépendante du contexte dans laquelle on la pose. En effet, la réponse risque d'être différente si on la pose durant un cours d'histoire, un cours de français ou à la maison. Elle permet de cerner la première chose qui vient en tête à la personne au moment où on lui pose la question, mais pas forcément d'approfondir le sens qu'elle donne à l'écriture. Deuxièmement, les mots choisis dans la question risquent de provoquer un type de réponses qui ne représente pas nécessairement ce qui est l'essentiel pour la personne. Par exemple, elle n'amène pas à l'évocation de sentiments en lien avec l'apprentissage. Il est aussi possible que la personne réponde pour un seul contexte et non pour plusieurs. De plus, la deuxième partie de la question : « qu'est-ce que j'attends ? » laisse supposer qu'il faut que le rapport au savoir s'inscrive dans un projet, que quelque chose doive suivre les apprentissages. Pourtant, cela ne semble pas évident. Bien que cette question puisse permette d'obtenir certaines réponses, le peu de connaissances que nous possédons sur l'expérience des personnes avec un TSA et sur leur rapport à l'écriture ne permet pas de penser que cette question me renseignerait suffisamment.

Finalement, au regard des participants choisis, cette méthode ne semble pas appropriée. En effet, d'une part, les participants à cette recherche n'utilisent pas du tout l'écriture pour parler d'eux-mêmes de manière spontanée, par exemple par l'écriture de journaux personnels. On peut donc se demander si ce médium est vraiment approprié pour leur permettre de s'exprimer sur ce qu'ils vivent. D'autre part, les deux élèves expriment certaines difficultés en lien avec l'écriture qui pourraient entrainer des difficultés avec les bilans de savoir. La première participante explique avoir besoin de modèles de textes pour écrire et se retrouve en difficulté lorsqu'elle ne les a pas, ce qui aurait été le cas avec le bilan de savoir. Cette pratique aurait donc pu la mettre en situation de difficulté. Le deuxième élève explique qu'il a de la difficulté à mettre tout ce qu'il a dans la tête sur papier pour certains textes. Il aurait pu se retrouver aussi en difficulté devant le bilan de savoir. En outre, durant les entretiens, les deux élèves laissent entendre qu'il leur est plus facile de raconter à l'oral qu'à l'écrit. Pour toutes ces raisons, j'ai choisi d'écarter les bilans de savoir des méthodes de collecte de données.

En présentant des données qui ont été prises sur un long cours par des personnes qui ont partagé certaines situations avec les participants, trois des recherches présentées dans le tableau 3.1 (Akkari et Perrin, 2006; Barré-De Miniac, Cros, et Ruiz, 1993; Bucheton et Bautier, 1997) ont toutefois attiré mon attention. La recherche d'Akkari et Perrin (2006) et celle de Bucheton et Bautier (1997) ont cependant été écartées, car il s'agit de recherche-actions, ce qui ne conviendrait pas à cette recherche puisqu'elle ne vise pas la modification du rapport à l'écriture, mais sa compréhension. Il reste donc la recherche de Barré-De Miniac et de ses collaboratrices (1993) qui utilise une méthode d'inspiration ethnographique. J'y reviendrai, mais je retiens pour l'instant que les auteurs ont jugé nécessaire l'utilisation d'une approche ethnographique et de l'observation en classe afin de comprendre les multiples dimensions de l'écriture scolaire. Elles jugeaient en effet que les entretiens ne seraient pas suffisants à une bonne compréhension de leur objet de recherche. Ainsi, la méthodologie adoptée doit

permettre une mise en lien entre ce que le chercheur peut observer en contexte et ce que les participants peuvent en dire.

Tableau 3.1 : Recherches sur le rapport au savoir ou à l'écrit(ure) et recherches sur l'écriture et les personnes avec un TSA

Auteurs (année)	**Objet de recherche et résultats**	**Méthode de collecte de données**	Facteurs personnels			Facteurs environne-mentaux			Habi-tudes de vie
			Identitaire	Syst. Org.	Aptitudes	École	Maison	Société	Pratiques
Partie 1 : Recherches sur le rapport au savoir ou le rapport à l'écrit(ure)									
		-							
Cardoso et Pereira (2016)	Objet : Rapport à l'écriture d'adolescents de 11 à 14 ans dans des activités d'écriture scolaires et extrascolaire. Résultats : Identification de 3 idéaux-types de rapport à l'écriture.	- Atelier d'écriture (15h) durant le cours d'écriture. - 2 entretiens avec chacun des élèves (n=17). - Atelier d'écriture *Moi, l'écriture et les autres* sur une période de 4 mois avec collecte du cahier d'écriture à chacune des séances.	é/o		o				é/o
Colognesi et Lucchini (2016)	Objet : Développement de la compétence métascripturale d'élèves de 10 à 12 ans à travers un dispositif d'écriture-réécriture. Résultats : Description de l'évolution de la dimension métascriptural des élèves (étendue et qualité des réponses) à travers la médiation métacognitive.	- Chantier d'écriture et atelier d'écriture (n = 4) - Questionnaires à l'oral auquel les élèves répondent seuls, avec un dictaphone, avant et après l'écriture. - Entretiens de 5 minutes pendant l'écriture. - Alloconfrontation avec des pairs pendant l'écriture. - Questions posées par l'enseignant à l'ensemble du groupe.	é		é	é			
Lafont-Terranova et Niwese (2016)	Objet : Évolution du rapport à l'écriture de jeunes adultes en réinsertion professionnelle et d'étudiants au Master. Résultats : Analyse des différentes dimensions du rapport à l'écriture.	- Ateliers d'écriture créatifs avec accent mis sur la réécriture, incluant analyse de l'évolution des textes et des déclarations écrites et orales des participants	é		o	o			o

Pereira et Rey (2016)	Objet : Développement des compétences en écriture d'étudiant au Master en rédaction professionnel. Résultats : Profils d'évolution de 12 étudiants dans la construction de l'*éthos* dans l'écriture.	- Collecte de 2 critiques littéraires écrites par les étudiants (n=12). - Collecte de textes analysant sa 2e critique littéraire. - Correction de 5 critiques produites par des étudiants des années antérieures.			o				o
Samson, de Saint Martin et Monceau (2016)	Objet : Analyser rapport à l'écriture à partir de la perception qu'on des étudiants de la commande d'écriture de mémoire. Résultats : Identification de 3 postures pour décrire le rapport à l'écriture.	- Entretiens individuels (semi-directifs) (n=16) et collectifs (nombre de participants =18 ; nombre d'entretiens =4) avec des étudiants - 2 Entretiens collectifs avec des tuteurs	é		é	é			é
Ben Miled (2012)	Objet : Rapport au savoir Résultats : Hétérogénéité des processus qui produisent différentes formes du rapport au savoir	- Élèves (n=16) : Entretiens directifs et consultation des documents scolaires - Mères (n=16) : Questionnaires et entretiens directifs - - Enseignants (n=2) : Entretiens directifs	é			é	é	é	é
Chartrand *et al.* (2006) et Chartrand et Prince (2009)	Objet : Rapport à l'écrit (lecture et écriture) dans les cours d'histoire et de sciences Opérationnalisation 4 dimensions : affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique	- Questionnaires : élèves (n=1150), enseignants (n=100) - Séquences vidéo (4-6 histoire et sciences) - - Entretiens semi-directifs : enseignants (n= ?) et élèves (n= ?)				o	é		é
Gilbert (2008)	Objet : Rapport à l'écrit (lecture et écriture) et milieux socioéco. et culturels différents Résultats : Profils des participants et analyse en fonction des 4 dimensions : affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique	- - Entretiens semi-directifs (n=4)	é		é	é	é	é	é
El Bakkar (2007)	Objet : Rapport à l'écrit (lecture et écriture) sur les plans affectif, conceptuel, axiologique et praxéologique. Élèves ayant des rendements scolaires différents. 7 catégories de thèmes qui ressortent. Rapport à l'écrit : résultat de plusieurs facteurs	- - Entretiens semi-directifs (n=3)	é		é	é	é	é	é

Akkari et Perrin (2006)	Objet : Rapport au savoir d'élèves en difficulté avant et après projet Résultats : Peu d'impact du projet et inadaptation de l'école	- Bilans de savoir - Construction d'un arbre généalogique de leur famille en lien avec les savoirs scolaires (projet) -	o		o	o	é	é	o/é
Penloup *et al.* (1999)	Objet : Pratiques d'écriture extrascolaires et rapport à l'écriture. Résultats : Qui écrit, ce que les jeunes écrivent et quand ils écrivent	- Questionnaires (n=1759) - - Entretiens semi-directifs (n=40)	é				é		é
Bucheton et Bautier (1997)	Objet : Pédagogie de l'écriture centrée sur la construction du sujet et rapport à l'écriture. Résultats : Identification de postures de sujet écrivant.	- Observations par les enseignants en classe - - Collecte d'artefacts	o		o	o			o
Barré-De Miniac *et al.* (1993)	Objet : Rapport à l'écriture de collégiens Résultats : Thèmes qui ressortent en lien avec le rapport à l'écriture	2 sites de recherche - Observations en classe (avec grille d'obs.) (1 semaine) - - Entretiens semi-directifs : élèves (n=16), parents (n=13), enseignants (n=11).	o			o	o		o
Charlot Bautier et Rochex (1992)	Objet : Échec scolaire et rapport au savoir Résultats : Constellations idéaltypiques des processus qui différencient les élèves en difficulté de ceux qui ne le sont pas.	- Bilans de savoir* (n=322) - Entretiens semi-directifs (n=31) *Par écrit, les participants complètent une variante de la phrase suivante: « J'ai … ans. J'ai appris des choses chez moi, dans la cité, à l'école, ailleurs. Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ? »	é			é		é	é
Dabène (1987)	Objet : 3 recherches sur l'adulte qui écrit. Résultats : (1) analyse des écrits (statut de scripteur, prise en compte du destinataire, etc) ; (2) catégories qui ressortent du discours ; (3) importance du système évaluatif	- Déclaration d'accidents (écrite en situation naturelle) - Entretiens non directifs ou semi-directifs sur les situations de scription et sur les représentations (discours évaluatif en contexte expérimental)	é				o	é	é
Partie 2 : Recherches portant sur l'écriture et les personnes avec un TSA									
Tomlinson et Newman (2017)	Objet : Identifier comment les personnes avec un TSA approchent les tâches d'écriture.	- Questionnaires en ligne : questions ouvertes et fermées.	é		é	é	é		é

	Résultats : Portrait de la diversité des réponses en lien avec l'opinion sur l'écriture, le processus rédactionnel, les mesures adaptatives que les participants mettent en place eux-mêmes et les suggestions qu'ils font aux enseignants en écriture.								
Maxwell (2015)	Objet : L'écriture comme médiation à la socialisation pour des élèves avec un TSA et une déficience intellectuelle. Résultats : Description de l'interaction à travers l'écriture n=3	- Observation participante + journal (1 semestre) - Captations vidéo et audio - Entretiens semi-directifs (parents) - Artefacts (écrits et documents scolaires)	o	o	o	o			o
Weil (2015)	Objet : Utiliser le contexte des activités d'écriture pour observer les déficits des élèves et comprendre ce qu'ils nous révèlent sur la nature du handicap et l'intérêt d'utiliser une approche socioconstructiviste de l'enseignement de l'écriture. Résultats : Identification des déficits qui influencent de manière importante l'apprentissage de l'écriture.	-Ethnographie : participation à des séances de rééducation en écriture (n=3). -Entretiens ethnographiques avec les élèves, leurs parents et des professionnels qui interviennent auprès des élèves.	o	o	o	o			o
Boisvert-Hamelin (2014)	Objet : Rapport à l'écriture et TSA Résultats : Pratiques et leurs fonctions n=2	- Observation participante + journal (3-4 heures/part.) - Entretiens d'autoconfrontation - Captations vidéo des moments d'écriture - Artefacts (écrits)	o	o	o/é	o/é	o/é		o/é
Starkey (2013)	Objet : La manière dont le TSA affecte l'expérience de classe d'étudiants du collège et leur processus d'écriture. Résultats : Identification de difficultés et de processus. Conseils pour d'autres étudiants n=5	- 2 entretiens semi-directifs individuels (environ 1h) - Captations audio des entretiens.	é			é			é
Chavkin (2008)	Objet : Processus d'écriture et TSA Résultats : Liens entre processus et TSA	- Observation participante + journal (n=1) - Entretiens semi-directifs : jeune, mère et enseignant	o	o	o	o	é	o	o/é

	n=1	- Captations audio - Artefacts (écrits, consignes, documents scolaires…)							
o = observé ; é = évoqué									

3.1.2. Difficultés en écriture et TSA

Bien qu'elles traitent d'écriture, plusieurs recherches sur les difficultés en écriture de personnes avec un TSA ont été exclues d'emblée puisqu'elles comparent les élèves avec un TSA à une norme. Pour ce faire, elles utilisent des tests standardisés de performances scolaires (Foley-Nicpon, Assouline, et Stinson, 2012; Griswold *et al.*, 2002; Mayes et Calhoun, 2003a, 2003b, 2006, 2007, 2008) ou l'analyse de phrases et de textes produits (Brown et Klein, 2011; Jurecic, 2007; Myles *et al.*, 2003). Ces recherches ne permettent pas d'identifier les différents facteurs personnels et contextuels qui peuvent influencer l'écriture ou le sens que les participants donnent à leur expérience. En outre, elles se situent dans une approche déficitaire de la situation de handicap qui ne correspond aux objectifs de la présente recherche.

D'autres recherches se sont intéressées aux personnes lorsqu'elles écrivent (Boisvert-Hamelin, 2014; Chavkin1, 2008; Maxwell, 2015; Starkey, 2013). Trois des recherches, qui sont détaillées dans le tableau 3.1 (partie 2), utilisent à divers degrés une méthodologie ethnographique. Elles permettent au chercheur d'observer les activités effectives des personnes ainsi que les facteurs environnementaux qui définissent les contextes d'écriture à travers des observations *in situ*. De plus, elles utilisent des méthodes de collecte de données telles que l'observation participante et l'entretien d'auto-confrontation qui permettent de susciter le discours à partir de situations contextualisées et non de questions prédéterminées qui pourraient influencer les réponses du participant. Elles répondent donc aux trois critères fixés.

En somme, les quatre recherches identifiées ci-haut (Barré-De Miniac *et al.*, 1993; Boisvert-Hamelin, 2014; Chavkin, 2008; Maxwell, 2015) tracent la voie vers une

méthodologie ethnographique. Je me suis toutefois questionnée sur les méthodes facilitant l'accès à l'expérience des personnes avec un TSA. Après avoir exclu les recherches post-positivistes et les recherches collaboratives parce que leurs objectifs sont trop différents de ceux de cette recherche, j'exclus également l'étude de cas qui nécessite l'identification d'un cas (délimitation claire) représentatif de l'objet de recherche, ce qui ne saurait être possible pour le rapport à l'écriture. Je me suis donc intéressée aux approches ethnographique et phénoménologique et aux possibilités qu'elles offrent de mieux appréhender l'expérience des personnes.

3.1.3. Deux approches pour accéder aux significations

Les approches ethnographique et phénoménologique s'intéressent toutes deux aux significations. L'ethnographie s'intéresse au sens que les personnes donnent à leur expérience. Le sens est dans ce cas une co-construction entre le chercheur et le participant, la réalité (y compris les phénomènes cognitifs (Streeck et Mehus, 2005)) ne peut être explorée à l'extérieur du monde (Laplantine, 2005). La phénoménologie s'intéresse au sens que les gens donnent à leur expérience pour en extraire l'essence d'un phénomène étudié ; la réalité réside dans la conscience de la personne (Deschamps, 1993). Le tableau 3.2 à la page suivante dresse un bref portrait de ces deux approches de recherche. Je m'intéresserai aux recherches dans les deux champs qui ont porté sur mon objet de recherche à la lumière des critères énoncés précédemment.

Tableau 3.2 : Comparaison des approches phénoménologique et ethnographique de recherche

	Ethnographie	Phénoménologie
Posture épistémologique	• La connaissance est une co-construction de sens du chercheur et du participant à travers des situations partagées en contexte naturel. (Laplantine, 2005; Streeck et Mehus, 2005). • La connaissance se construit dans l'intersubjectivité qui est un processus de partage de la subjectivité du chercheur et de celle du participant (Dobbert, 1982; Laplantine, 2005).	• La connaissance passe par la parole de la personne sur son vécu, *sa présence-en-personne* (Husserl, 1970). • La connaissance d'un phénomène tel qu'il se présente à la conscience de la personne (Deschamps, 1993).
Position du chercheur	• Observateur participant. • Intériorisation des significations (Laplantine, 2005).	• Premier outil de collecte de données. • Suspension du jugement du chercheur (épochè).
Position du participant	• Informateur : dans l'interaction avec le chercheur, il participe à la co-construction des connaissances.	• Co-chercheur : c'est à travers son discours que le chercheur extrait l'essence du phénomène (Deschamps, 1993).
Design de recherche	1- Planification préalable du terrain. 2- Terrain qui comprend l'observation participante (entretiens à travers le discours ordinaire) et l'écriture simultanément. • Produit une description herméneutique qui n'est pas une simple retranscription, mais une production du chercheur (Boumard, 2011; LeCompte et Preissle, 1993).	• Collecte de données (entretiens semi-directifs, observation participante, etc.). Réduction phénoménologique 1- Se faire une idée générale du phénomène. 2- Identification des « unités de signification » dans les descriptions du phénomène. 3- Approfondir le sens des « unités de signification ». 4- Identification des structures du phénomène à travers la synthèse des « unités de signification » (Deschamps, 1993).
Finalité	• Comprendre les manières de vivre, les motivations, les relations aux autres, les règles explicites et implicites des gens ainsi que le sens qu'ils donnent aux différentes formes de communication comme l'écriture (Boumard, 2011).	• La compréhension des significations liées à un phénomène (Anadón, 2006). • Comprendre le vécu d'un phénomène pour en extraire l'essence (Husserl, 1970).

3.1.4. Recherches ethnographiques portant sur le rapport à l'écriture et/ou sur les personnes avec un TSA

Pour Laplantine (2005), c'est l'observation ethnographique qui permet d'accomplir le projet anthropologique de l'étude de l'homme à travers un partage des situations avec ce dernier. Si traditionnellement l'anthropologie s'est intéressée à la description des cultures, de plus en plus d'auteurs, provenant entre autres des *Disability Studies*, s'intéressent à la situation de handicap dans une perspective anthropologique. Gardou (2015) propose d'ailleurs les balises d'une anthropologie du handicap qui « s'intéresse à ce qui se pense […] (,) ce qui se vit […] (,)[…] (et) ce qui s'organise » (Gardou, 2015, p. 11–12), et ce, à travers des observations participantes et des entretiens avec des informateurs. Six recherches qui se retrouvent dans le tableau 3.1 sont intéressées à la question du rapport à l'écriture ou à l'écriture chez les personnes avec un TSA au travers d'une approche ethnographique (Barré-De Miniac *et al.*, 1993; Boisvert-Hamelin, 2014; Chavkin, 2008; Maxwell, 2015).

La méthode ethnographique semble à même de permettre une compréhension du rapport à l'écriture tel qu'il a été défini plus haut. En effet, à travers une présence sur un long cours avec les participants ainsi que la collecte de données à travers le discours ordinaire (Althabe, 1990), je serai en mesure de mieux connaître les facteurs personnels (identitaires, systèmes organiques et aptitudes) qui caractérisent les personnes. Par ailleurs, cette méthode permettra de prendre connaissance des différents contextes dans lesquels les personnes évoluent et donc les facteurs environnementaux qui peuvent entrer en interaction avec les facteurs personnels et les activités. Je pourrai également observer les activités effectives des participants. Toutes ces observations permettront de contextualiser le discours des participants et d'explorer des activités que nous avons vécues ensemble pour mieux comprendre leur expérience en lien avec l'écriture.

Une connaissance approfondie de ces trois dimensions me permettra de décrire et d'interpréter les relations entre elles, et donc le rapport à l'écriture des participants. En outre, si la présence du chercheur a inévitablement un impact sur les participants (paradoxe de l'observateur (Labov, 1972)), ce qui est pleinement assumé à travers cette méthodologie, le fait de suivre les participants sur un long cours et de discuter de l'écriture à travers le discours ordinaire permettra d'éviter l'utilisation des entretiens hors contexte dans lesquels il est difficile d'éviter d'influencer le discours.

En ce qui concerne les critères de scientificité, il est aussi important d'être conscient de la place du chercheur dans ce type de recherche et d'assumer pleinement l'impact que le chercheur a nécessairement sur l'objet de son étude lorsque celui-ci est une personne. D'une part, le chercheur ne peut prétendre que la situation à laquelle il participe serait la même s'il n'y participait pas (Laplantine, 2005). D'autre part, la connaissance étant une co-construction de sens entre le chercheur et le participant, il est probable qu'un autre chercheur, ou le même dans une autre temporalité, n'arriverait pas aux mêmes résultats (Laplantine, 2005). Il s'agit alors pour le chercheur d'être transparent quant à ses *a priori*, de fournir une description minutieuse du contexte, de s'engager dans une réelle immersion sur le terrain et d'effectuer un aller-retour constant entre les données et la démarche de recherche au moment de l'interprétation des données (Charmillot et Dayer, 2007). C'est ainsi qu'il sera possible d'assurer la scientificité de cette recherche.

Ainsi, une méthode ethnographique semble à même de permettre de développer une vision commune, avec les participants, des différents aspects qui influencent leur rapport à l'écriture, ce qui permettra de répondre aux deux premiers objectifs de cette recherche. Comme cette méthode, déjà été utilisée pour étudier le rapport à l'écriture, semble correspondre à ce projet, les méthodes utilisées ont été examinées plus en détail

(voir tableau 3.3). L'adoption d'une approche non déficitaire du handicap à travers laquelle la place est laissée au vécu de la personne semble permettre de mieux comprendre l'expérience vécue par celle-ci si l'on veut bien comprendre les facteurs personnels et contextuels qui influencent le rapport à l'écriture.

Tableau 3.3 : Synthèse des méthodes des recherches retenues

Auteurs (année)	Objet de recherche	Collecte de données	Traitement	Analyse	Résultats
Maxwell (2015)	L'écriture comme médiation à la socialisation pour des élèves avec un TSA et une déficience intellectu-elle.	- Observation participante + journal (1 semestre) ; - Captations vidéo et audio; - Entretiens semi-directifs (parents); - Artefacts (écrits et documents scolaires).	Identification de séquences significatives (comportement et interactions) Transcription (verbale et non verbale) des séquences en fonction des tours interactionnels.	Analyse cyclique (Agar, 1986) : 1. Analyse inductive des transcriptions; 2. Triangulation avec les autres sources de données.	1. Portrait individuel; 2. Portrait transversal du groupe.
Boisvert-Hamelin (2014)	Rapport à l'écriture et TSA Résultats : Pratiques et leurs fonctions.	- Observation participante + journal (3-4 heures/part.) ; - Entretiens d'autoconfron-tation ; - Captations vidéo des moments d'écriture ; - Artefacts (écrits).	Retranscription de tous les entretiens d'autoconfrontat ion.	1. Analyse par catégories; 2. Triangulation des données des différentes sources.	Portrait individuel.
Chavkin (2008)	Processus d'écriture et TSA Résultats : Liens entre processus et TSA.	- Observation participante + journal (n=1) ; - Entretiens semi-directifs : jeune, mère et enseignant ; - Captations audio. - Artefacts (écrits, consignes,	Organisation des notes de recherche en fonction des observations et des captations audio.	Méthode par comparaison constante (Glaser et Strauss, 1987) : Analyse inductive et déductive par catégorie en fonction du cadre conceptuel sur le TSA.	Mise en évidence des catégories qui ressortent.

		documents scolaires…)			
Barré-De Miniac *et al.* (1993)	Rapport à l'écriture de collégiens.	2 sites de recherche : - Observations en classe (avec grille d'obs.) (1 semaine) ; - Entretiens semi-directifs : élèves (n=16), parents (n=13), enseignants (n=11).	Traitement séparé des données de chacune des sources. Mise en commun des entretiens pour l'analyse.	Analyse des thèmes qui ressortent sur les deux sites et identification des points communs et des divergences.	Portrait des différents sites, puis ressemblances et divergences.

3.1.5. Recherches phénoménologiques portant sur le rapport au savoir ou sur le TSA

La phénoménologie cherche à comprendre le vécu d'un phénomène pour en extraire l'essence (Husserl, 1970) à travers la suspension du jugement du chercheur (époché) et la réduction phénoménologique (Deschamps, 1993). La connaissance d'un phénomène passe par la parole de la personne sur son vécu (Husserl, 1970). Plusieurs recherches sur l'apprentissage ou sur le TSA ont utilisé une approche phénoménologique. Certaines de ces recherches s'intéressent aux facteurs identitaires des personnes (Griffith, Totsika, Nash et Hastings, 2012; Huws et Jones, 2008; Linton , 2014; Linton, Krcek, Sensui et Spillers, 2014; Nemirovsky, Rasmussen, Sweeney et Wawro, 2012; Nemirovsky, 2011; Petalas, Hastings, Nash et Duff, 2013; Punshon, Skirrow et Murphy, 2009; Ware, Ohrt et Swank, 2012), d'autres aux systèmes organiques (Assumpção, Jr., Zukauskas et Silton, 2009; Huws et Jones, 2013; Kirby, Dickie et Baranek, 2014; Williams, 2004) ou aux aptitudes (Cizeron, 2013; Nilges, 2004; Sages et Szybek, 2000; Samardzija et Peterson, 2015; Yilmaz, Filiz et Yilmaz, 2013). Ainsi,

une perspective phénoménologique permet d'avoir accès aux facteurs personnels ainsi qu'à l'évocation par le participant des facteurs contextuels et des activités, ce qui permet de compléter les deux premiers objectifs de cette recherche. Pour la présente recherche, cette perspective semble essentielle pour se départir d'un modèle déficitaire du handicap en donnant la parole aux personnes qui vivent des situations de handicap. La mise en lien des données issues des observations et du discours des personnes permet de répondre au troisième objectif de recherche. Ainsi, je retiens de l'approche phénoménologique la possibilité qu'elle offre de s'immerger dans l'expérience de la personne pour mieux comprendre les facteurs personnels de son propre point de vue ainsi que le sens qu'elle donne aux activités d'écriture.

Après la description du contexte de cette recherche et présenté ses participants, j'approfondirai l'utilisation de ses deux approches en présentant les méthodes de collecte, de traitement et d'analyse des données.

3.2. Contexte de la recherche

3.2.1 Sélection des participants

Les participants devaient être deux adolescents avec un TSA fréquentant l'école secondaire. Le nombre de participants a été choisi, d'une part, parce que, bien que l'objectif ne soit pas la comparaison, il peut être intéressant d'avoir l'apport de plusieurs participants. De plus, pragmatiquement, cela permet de prévenir la reprise complète de la recherche en cas d'abandon d'un des participants. D'autre part, la

faisabilité de la recherche demande un nombre restreint de participants à cause de la grande implication de temps que demande la méthodologie choisie. D'ailleurs, les recherches mentionnées au tableau 3.3 qui se sont intéressées à l'écriture chez des personnes avec un TSA à l'aide d'une approche ethnographique de recherche ont également trois participants et moins. Les critères de sélection des participants étaient : (1) avoir un trouble du spectre de l'autisme, (2) être un ou une adolescent.e, (3) vivre des difficultés en écriture à l'école, mais (4) utiliser l'écriture à l'extérieur de l'école. Afin d'être cohérent avec la posture non déficitaire élaborée dans les deux premiers chapitres, il est important que la situation de handicap soit vécue par la personne et non qu'elle lui soit attribuée à cause d'un écart à la norme. Ainsi, il est essentiel que ce soit l'adolescent qui se considère en difficulté et non que cette difficulté soit identifiée par les enseignants ou les parents parce qu'il n'obtient pas les notes espérées, par exemple.

Les participants ont été recrutés pour former un échantillon intentionnel. Des lettres ont été envoyées dans des écoles privées du Grand Montréal reconnues pour accueillir des élèves connaissant diverses difficultés scolaires (voir *Annexe E*). Ce choix a été fait à cause des délais supplémentaires qu'aurait engendré l'envoi de demandes à des commissions scolaires. Une école a répondu à l'appel et la directrice adjointe de l'école m'a dressé le portrait des deux élèves dont elle avait déjà sollicité la participation et l'accord des parents. Les élèves correspondaient généralement aux critères de sélection. Il s'agissait d'une adolescente et d'un adolescent, tous deux de 14 ans. Ils étaient en 2e secondaire, mais pas dans le même groupe. Tous deux n'ont pas de grandes difficultés à l'écrit, mais les discussions montrent qu'ils ont certaines difficultés. Je voulais d'abord trouver des élèves qui avaient des activités d'écriture spontanées très développées, ce qui ne s'est pas avéré possible. Les élèves choisis utilisent parfois l'écriture, surtout pour des raisons utilitaires. J'ai ensuite rencontré leurs enseignants de français et d'histoire (même enseignante dans le cas de Camille) ainsi que les parents et les adolescents concernés. Une fois obtenu le consentement écrit de ces derniers (voir

Annexe F pour un exemple du formulaire de consentement signé par les participants mineurs), j'ai demandé aux enseignants de faire signer des formulaires de consentement aux parents de tous les élèves des deux classes concernées pour la captation vidéo. Dans chacun des groupes, quelques parents ont refusé ce qui a influencé le positionnement des caméras dans les classes.

3.2.2 École

Les informations présentées dans ce portrait de l'école fréquentée par les participants ont été collectées à travers des conversations informelles lors des observations et du temps passé avec les enseignants dans la salle des enseignants ainsi qu'à travers un entretien semi-directif avec une directrice adjointe de l'école qui a été mon contact dans l'école tout au long du projet de recherche.

L'école que fréquentent les élèves participant à cette recherche est une école privée de la grande région de Montréal. C'est une école qui se donne pour mission d'accueillir des élèves qui ont des diagnostics entrainant certaines difficultés d'apprentissage. D'ailleurs, plus de 35 % des élèves ont un plan d'intervention. Pour être admis, l'école s'attend à ce que les élèves maintiennent la note de passage de 60 % dans toutes les matières, et ce, pour chacune des compétences. Lorsque les élèves échouent une compétence, l'école propose des cours d'été pour compenser le retard.

En fonction de leur(s) diagnostic(s) et de leurs besoins, les élèves ont droit à différentes mesures comme le service de soutien à l'apprentissage par une enseignante-ressource, l'orthopédagogie et des mesures adaptatives en classe consignées dans les plans

d'intervention. Les adolescents participant à cette recherche ont tous deux accès au service de soutien de l'enseignante-ressource ainsi qu'à des mesures adaptatives.

Près du tiers des élèves de 1re et 2e secondaire se prévalent du service de soutien à l'apprentissage pour le français et les mathématiques fourni par une enseignante-ressource. Ce service est offert aux élèves qui ont différents diagnostics qui affectent l'apprentissage. Tous les élèves avec un diagnostic ne sont cependant pas suivis par le service, ils sont choisis en fonction de leurs notes.

L'élève est sorti de la classe durant 45 minutes pour chacune des matières (français et mathématiques) sur un cycle de 6 jours. Durant ces périodes, l'enseignante-ressource enseigne le contenu vu en classe, mais à un sous-groupe de 5 ou 6 élèves. Selon les moments, l'enseignante-ressource peut également être en classe et soutenir les élèves et l'enseignant durant cette période. L'enseignante-ressource est aussi présente, de manière ponctuelle, dans les classes lors des productions écrites pour répondre aux questions des élèves et leur offrir du soutien. L'enseignante-ressource produit également pour ces élèves des capsules d'information sur les manières de se préparer à l'examen en écriture du ministère de l'Éducation de 2e secondaire.

Quant aux mesures adaptatives, elles sont consignées au plan d'intervention. Une description pour chacun des élèves se retrouve dans les portraits des élèves (sections 3.3 et 3.4). Ces derniers sont révisés au mois de mai de chaque année et consultés en début d'année. Les mesures sont mises en place en fonction du diagnostic des élèves. Notamment, les élèves peuvent avoir accès à un ordinateur lors des productions écrites, à des logiciels d'aide à la rédaction et à la correction, à du temps supplémentaire pour les examens, à une pré-lecture pour les examens de lecture, etc.

Il n'y a pas de particularité en lien avec le trouble du spectre de l'autisme dans l'école. Les élèves sont considérés de la même manière que les autres élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. La directrice remarque toutefois que ces élèves peuvent demander plus fréquemment d'être isolés pour les examens. La plupart des élèves avec autisme qui n'ont pas d'autres diagnostics dans l'école ont de bons résultats et n'ont pas de suivis avec l'enseignante-ressource.

Quant à la perception des enseignants en lien avec l'inclusion des élèves en difficulté, la directrice explique que les élèves ne sont pas exclus et que les enseignants sont compréhensifs. C'est d'ailleurs souvent les commentaires qu'elle entend de la part des parents. Elle explique que, comme en 1re et 2e secondaire beaucoup d'élèves ont des suivis plus particuliers à travers le programme de soutien à l'apprentissage, il y a très peu de stigmatisation. En effet, de nombreux élèves sortent de la classe pour des suivis et utilisent les ordinateurs lors des productions écrites.

En ce qui concerne les cours de français et l'enseignement de l'écriture, il n'y a pas de mesures particulières dans l'école. Pour toutes les matières, les enseignants doivent fournir des planifications annuelles et trimestrielles comprenant une planification détaillée de chaque cours et des évaluations. Les élèves et leurs parents ont accès à la planification des évaluations à partir du portail de l'école. Il y a un nombre d'évaluations prescrites par l'école pour chacune des compétences en français. L'école s'attend à ce que les enseignants d'un même niveau enseignent le même contenu et utilisent les mêmes évaluations. Un superviseur assure le suivi des planifications par des rencontres hebdomadaires (individuelles ou de groupe) avec les enseignants. Ces superviseurs sont des enseignants de la même matière qui sont libérés pour remplir ce rôle. Le superviseur joue également un rôle de mentor pour les enseignants moins

expérimentés. Ces rencontres font office de formations continues pour les enseignants de français, par exemple, puisque l'école ne fournit pas de formation continue à ce niveau.

Si l'écriture prend une place importante dans les autres cours, les élèves ne sont pas pénalisés pour la qualité de la langue à l'extérieur des cours de français et d'anglais.

Dans l'école, il existe différents comités auxquels les élèves peuvent participer et qui peuvent solliciter l'écriture, par exemple le comité des élèves, le journal de l'école et le comité énergétique. Tous ces comités sont pris en charge par les enseignants.

3.2.3 Moment des observations

Lors de l'analyse des activités d'écriture ainsi que des facteurs micro, il faut prendre en considération le fait que la collecte de données a eu lieu de janvier à juin de la 2e secondaire des élèves. L'enseignement peut avoir été influencé par l'évaluation uniforme à laquelle sont soumis tous les élèves de 2e secondaire du Québec au mois de mai. Les élèves doivent alors écrire un texte descriptif et justificatif sur un thème imposé.

3.3 Portrait de Camille

Camille est une adolescente de 14 ans qui est en 2e secondaire. Elle vit avec ses deux parents et son frère cadet. Elle aime la lecture, les arts en général et le dessin en particulier, les jeux vidéo, les mathématiques et le Japon. Elle lit beaucoup d'histoires sur Wattpad, une plateforme web de diffusion d'histoires écrites par des amateurs. À l'école, elle s'implique dans différentes activités parascolaires, dont le comité énergétique, et comme journaliste dans Secondaire en spectacle.

3.3.1 Traits de personnalité

Camille est une adolescente souriante quoi que timide lorsqu'on la rencontre. J'ai pu remarquer qu'elle s'habituait tranquillement à ma présence puisqu'elle a commencé à me saluer en classe et à me faire des sourires après quelques observations. Après le premier bloc d'observation, elle venait s'asseoir avec moi à la médiathèque de l'école lorsque j'allais y travailler. On peut constater également une évolution de notre relation dans les entretiens. Si elle répondait succinctement aux questions lors de la première rencontre, elle me parlait beaucoup plus d'une fois à l'autre. Sa mère était d'ailleurs surprise de l'entendre parler autant lors de notre dernière rencontre.

En classe, Camille ne prenait pas beaucoup de place dans le groupe. Les observations montrent que Camille restait généralement en silence à sa place. Lorsqu'elle avait un moment libre, elle lisait ou regardait son iPad. Elle n'hésitait toutefois pas à répondre à des questions posées par l'enseignante en classe. Elle répondait à des questions qui

faisaient appel à ses connaissances antérieures et donnait des réponses lors de la correction d'exercices. Toutefois, les observations indiquent qu'elle exprimait rarement une incompréhension devant le groupe, elle attendait plutôt que l'enseignante circule dans le groupe pour poser ses questions. Sa tâche dans la classe était d'aller chercher les ordinateurs pour tous les élèves qui y ont droit durant les évaluations.

Camille déclare ne pas vivre d'anxiété en lien avec l'école. Elle dit qu'elle ne comprend pas les personnes qui sont stressées avant un examen, que ça n'aide pas à réussir. Elle dit :

> déjà j'ai aucune idée de c'est quoi le sentiment d'être anxieux ou d'être stressée ça non […] moi je trouve ça stupide de stresser avant l'examen parce que tu oublies toute la matière que tu as vue en pensant que tu allais couler et tu coules donc tu te vides l'esprit tu te concentres pis les infos viennent (rencontre 4 ; 23 :10).

Toutefois, elle me parlait de la pression à réussir qu'elle ressent. Lors de notre première rencontre, elle m'a expliqué que, lors de l'apprentissage de l'écriture, elle n'aimait pas apprendre à former des lettres parce que les orthopédagogues mettaient trop de pression sur elle.

3.3.2 Diagnostics

Comme Camille a commencé à parler vers l'âge de 5 ans pour rattraper son retard autour de 10 ans, plusieurs évaluations ont été faites pour en identifier les raisons. Elle a d'abord eu des diagnostics de dyspraxie et de dyspraxie verbale à 5 ans. Puis ceux de

dyslexie, de dysorthographie, de dyscalculie et de trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité ont été posés dans les années qui ont suivi. À cause de toutes ces difficultés, le pronostic des spécialistes était qu'elle n'arriverait pas à finir son primaire. Camille semble insultée lorsque sa mère lui rappelle cela. Le diagnostic du trouble du spectre de l'autisme de niveau 1 s'est ajouté aux autres lorsque Camille avait 13 ans. C'est elle-même, en regardant des vidéos sur le sujet pour comprendre le TSA d'une personne de son entourage, qui a pu constater des ressemblances avec ce qu'elle vivait. Quand je lui ai demandé si elle pensait que l'autisme change quelque chose pour elle, elle a répondu à la blague que le diagnostic lui donne des avantages dans certaines sorties puis elle explique qu'il permet à son frère de comprendre ce qu'elle n'aime pas comme de recevoir des câlins. Dans un entretien où elle parle de ses lectures sur Wattpad, elle explique qu'elle a compris quelque chose que d'autres n'avaient pas vu, peut-être à cause de son autisme. Sinon, elle ne voit pas ce que change le fait d'avoir un trouble du spectre de l'autisme.

3.3.3 Apprentissage de l'écriture

Camille explique qu'elle se souvient difficilement de ses écrits. Quand je lui ai demandé le texte le plus ancien dont elle a le souvenir, elle m'a parlé de celui qu'elle écrit à ce moment-là en anglais et complète en disant : « niveau texte j'oublie facilement » (rencontre 1 ; 10 :00). Puis, elle a complété en disant : « Ah non non non c'est ceux du ministère » (rencontre 1 ; 10 :05), mais elle ne peut pas préciser l'examen du ministère dont elle parle. De ses premiers souvenirs liés à l'écriture, elle parle plutôt de l'apprentissage des gestes graphiques, de la formation des lettres et des chiffres. Elle se souvient d'avoir dû écrire sur des lignes pointillées. Elle se souvient davantage de ce qu'elle écrit sur Wattpad que des textes qu'elle écrit à l'école.

Elle a d'abord appris à écrire en lettres script, puis en lettres cursives. Toutefois, en 4e ou 5e année du primaire, les enseignants ont demandé à ce qu'elle écrive uniquement en script parce que sa calligraphie était difficilement lisible en écriture cursive. Maintenant, elle écrit seulement en script, sauf pour signer son nom.

Pour l'aider dans l'écriture, l'école a mis en place plusieurs mesures adaptatives : utilisation de l'ordinateur pour les productions écrites, utilisation d'un logiciel de traitement de texte, de Word Q et d'Antidote ainsi que du temps supplémentaire pour toutes les évaluations.

3.4 Portrait de Mathieu

Mathieu est un adolescent de 14 ans qui est en 2e secondaire. Il vit avec ses deux parents et il a deux sœurs plus âgées que lui qui ne vivent plus dans la maison familiale. Mathieu ne parle pas beaucoup de ses goûts, mais il raconte qu'il aime les jeux de rôle grandeur nature et que sa matière préférée à l'école est l'histoire.

3.4.1 Traits de personnalité

Lors de nos premières rencontres, j'ai pu remarquer que Mathieu est un adolescent sociable qui aime discuter. Il semble à l'aise de parler d'écriture avec moi. En classe, il est toujours à son affaire. Il fait le travail demandé et s'occupe lorsqu'il a fini. Il

discute avec ses collègues de classe avant que la cloche sonne, mais continue son travail lorsque les autres élèves du groupe deviennent plus turbulents. Mathieu ne parle pas de son anxiété, mais sa mère m'indique qu'il mâche souvent le bout de son crayon lorsqu'il est anxieux, ce qui arrive souvent en classe.

À plusieurs reprises, Mathieu indique qu'il n'aime pas se faire remarquer. Il explique que les élèves de son groupe se moquent facilement des autres et c'est pourquoi il ne veut pas attirer leur attention. Il affirme n'avoir jamais fait l'objet des moqueries de ses pairs, mais l'idée le rend tout de même anxieux. Pourtant, il a plusieurs amis dans la classe, il parle avec eux en début de cours et passe du temps avec eux à la bibliothèque lors des pauses. Il semble également vouloir créer des liens avec les élèves de son niveau scolaire. En effet, lorsqu'il a dû expliquer pourquoi il voulait organiser une journée de jeux de rôle grandeur nature pour l'école, il dit qu'il croit que ça permettrait de créer de la cohésion entre les élèves. En outre, s'il ne pose pas fréquemment des questions lorsqu'il ne comprend pas, il répond aux questions que posent les enseignants et les enseignantes. Ses incompréhensions, il les exprime plutôt à sa mère. J'ai pu observer que Mathieu parle davantage en petit groupe. En effet, lors d'une période avec l'enseignante-ressource durant laquelle seulement 6 élèves sont présents, Mathieu parlait beaucoup plus. Notamment, il allait au-delà des questions posées par l'enseignante en passant des commentaires ou en expliquant comment il procède pour rédiger une introduction, par exemple.

Mathieu a une conception de ce qui est logique ou illogique qui semble décisive dans sa manière de percevoir les situations. Par exemple, il ne comprend pas que ce qui fonctionne à l'oral ne fonctionne pas à l'écrit. Pour lui, « c'est illogique ». À l'oral, il parle très vite et les phrases sont parfois difficiles à séparer les unes des autres. Il ne voit pas pourquoi ce serait différent à l'écrit. Il écrit des phrases très longues, sans

ponctuation et il croit qu'on devrait le comprendre à l'écrit si on le comprend à l'oral. Lorsque les règles sont logiques pour Mathieu, il accepte de les suivre sans problème. Cependant, s'il ne les comprend pas, il ne semble pas tenter de les appliquer. Sa mère dit que c'est comme si son cerveau voulait tout défaire. Il connaît les règles, mais, si elles ne sont pas logiques à ses yeux, elles ne devraient pas s'appliquer. La perception de Mathieu qu'une activité est logique ou illogique semble jouer un rôle important dans la mobilisation de ce dernier. Il se mobilisera pour une activité ou une consigne logique, mais ne le fera pas s'il ne voit pas la logique. Par ailleurs, il semble assez difficile de faire changer la perception de Mathieu lorsqu'il juge que quelque chose est illogique.

3.4.2 Diagnostics

Mathieu a obtenu un diagnostic associé au TSA à 5 ans, tout juste avant de commencer la maternelle. Il a également des diagnostics de dyspraxie et de dyspraxie verbale. Quand je lui ai demandé s'il pense que le TSA change quelque chose en lien avec l'écriture, il m'a demandé ce que cela pourrait changer. Il ne voyait pas la différence.

3.4.3 Apprentissage de l'écriture

Mathieu a une bonne mémoire des textes qu'il écrit, ses histoires lui restent en tête plusieurs mois après l'écriture par exemple. Toutefois, il n'a pas vraiment de souvenir de l'apprentissage de l'écriture à part en ce qui concerne la calligraphie. Il se souvient avoir appris à écrire en lettres scripts, puis en lettres cursives pour que ses enseignants

lui demandent finalement de revenir à l'écriture script. Il n'a cependant jamais vraiment réussi et il écrit maintenant plutôt dans un mélange de lettres scripts et de lettres cursives. La mère de Mathieu m'a expliqué que l'apprentissage de la calligraphie a été très long. Pour elle, la main de Mathieu prenait du temps à comprendre le mouvement. La dyspraxie est peut-être en cause ici. À cause des difficultés à le lire, les enseignants ont demandé à ce qu'il utilise un ordinateur à partir de la fin de la 3e année du primaire alors que le passage à l'ordinateur se faisait généralement en 4e année. Depuis ce moment, il écrit ses textes à l'ordinateur, mais seulement à cause de sa calligraphie. Il n'a donc pas accès aux logiciels d'aide à l'écriture.

Par contre, la mère de Mathieu explique que son apprentissage de l'écriture a été assez rapide si elle compare avec ses deux filles. Toutefois, il a toujours eu de la difficulté avec la compréhension des règles de grammaire, selon elle.

Pour l'aider dans la rédaction de texte, l'école permet à Mathieu d'utiliser un ordinateur et lui donne du temps supplémentaire en raison de sa dyspraxie.

3.4.4 Habitudes de travail

Mathieu travaille très vite en classe, que ce soit pour des exercices ou des examens. Sa mère trouve que ça pose problème. Les observations montrent qu'il est effectivement souvent dans les premiers de la classe à finir son travail. Toutefois, ce n'est pas un problème pour Mathieu, il explique :

> moi je ne me dépêche pas […] j'ai une question des fois je la comprends des fois je ne la comprends pas je marque ma compréhension et ce que moi je marquerais dans la réponse c'est ça que je fais c'est pour ça que je termine rapidement (rencontre 2 ; 29 :30)

3.4.5 Perception de l'évaluation

Mathieu a une attitude paradoxale en lien avec les examens. Dans la première rencontre, il dit qu'il aime mieux se dire qu'il va échouer après chaque examen parce qu'il a trop souvent été déçu par les notes qu'il a eues. À notre 4e rencontre, il explique que les notes ne le stressent pas parce qu'elles ne reflètent pas tout le travail qui a été accompli. Il dit d'ailleurs que ça ne change rien pour lui si un texte est noté ou non. Il semble tout de même très content quand il me dit avoir eu 79 % dans son examen d'écriture du ministère.

3.5 Collecte de données

Comme expliqué précédemment, j'utiliserai une méthodologie qui relève principalement de l'ethnographie, tout en gardant l'approche phénoménologique en tête, pour collecter les données en lien avec cette recherche. Le défi de cette méthodologie pour étudier le rapport à l'écriture relève d'abord de la difficulté d'observer l'écriture. En effet, la recherche de Barré-De Miniac et de ses collaboratrices (1993) montre bien la possibilité d'observer l'écriture à l'école dans différents contextes. Toutefois, l'observation des activités d'écriture à la maison peut s'avérer plus complexe, bien que Chavkin (2008) ait relevé ce défi. Les choix

méthodologiques en lien avec la collecte de données ont donc été effectués en gardant ces deux aspects en tête : la méthodologie ethnographique et les contraintes liées à l'observation de l'écriture. J'ai donc choisi d'utiliser l'observation participante à l'école, la captation vidéo des moments d'observation ainsi que les entretiens avec les adolescents.

3.5.1 Observation participante

Comme pour la plupart des recherches ethnographiques, la collecte de données a été effectuée à partir de sources multiples (Delamont, 2002) après une familiarisation avec le milieu. La première phase a été une période dite « d'entrée sur le terrain » pour faire connaissance avec les familles, les enseignants et les autres élèves des classes ciblées. J'ai choisi de faire des observations dans le cours de français et dans le cours d'histoire parce que ce sont deux domaines scolaires qui demandent un recours fréquent à l'écriture, mais que les activités langagières y sont différentes (Chartrand et Prince, 2009) me donnant la possibilité d'observer une plus grande diversité d'activités d'écriture. Après une rencontre avec les enseignants, les élèves et leurs parents, j'ai effectué deux périodes d'observation dans les classes, sans les caméras, pour que tous se familiarisent avec ma présence.

Par la suite, j'ai débuté par des observations participantes dans des cours de français et d'histoire. Selon Spradley (1980), l'observation participante a deux objectifs, soit la participation à une activité appropriée à la situation et l'observation des activités, des gens et des autres aspects de la situation. Il s'agit ainsi, tout en participant autant que possible aux activités, d'être pleinement conscient de tous les éléments qui les

composent. Selon Spradley (1980), il y a différent degré de participation en fonction des terrains de recherche et des chercheurs : non-participation, participation passive, modérée, active et complète. Pour la collecte de données dans les classes, ma participation a été modérée. En effet, j'ai été en mesure d'entrer en interaction avec les enseignants et de partager différents moments avec eux, comme les pauses entre les cours et les heures de repas. Ainsi, j'ai pu participer aux échanges et interactions entre les enseignants et j'ai pu échanger avec eux dans des contextes informels. J'ai aussi pu interagir, dans les cours, avec les participants à cette recherche et parfois avec d'autres élèves curieux de ma présence. Toutefois, je n'ai pas pu réellement jouer un rôle actif durant les cours ou les moments d'écriture des élèves. En effet, les cours étant planifiés longtemps à l'avance et les évaluations étant fréquentes, il a été difficile de trouver des moments pour des activités auxquelles j'aurais pu participer. D'ailleurs, le style d'enseignement généralement magistral permettait peu la présence d'une deuxième enseignante dans la classe. Ainsi, dans chacun des groupes, je me suis assise à l'un des pupitres d'élèves vides, à l'arrière de la classe, pour pouvoir observer et prendre des notes (plan des classes, voir *Annexe G et H*). Bien qu'il aurait été souhaitable que je puisse faire mes observations en restant près des adolescents participant à la recherche, des considérations éthiques m'ont poussée à rester plus loin pour préserver l'anonymat des élèves et éviter la stigmatisation. J'ai toutefois pu circuler pendant que les élèves travaillaient individuellement ou en équipe et les enseignants venaient parfois me parler pour m'expliquer certaines interventions durant les cours. En outre, grâce à un logiciel qui permet de voir ce que les élèves font sur leur iPad en temps réel, je pouvais parfois suivre le travail des participants. Comme l'école me prêtait cet iPad, je pouvais l'utiliser lorsqu'il était disponible.

À la maison, il aurait également été souhaitable que je puisse faire des observations participantes en partageant des moments avec les familles pour bien m'imprégner de la « culture » de celles-ci. Toutefois, il m'a été impossible de le faire pour deux raisons

principales. D'une part, les participants sont des adolescents qui ont leurs activités et qui semblaient avoir peu d'intérêt à « passer du temps » avec une chercheuse en dehors des moments clairement identifiés de collecte de données. D'autre part, entre les observations à l'école et les quatre entretiens à la maison, les adolescents m'ont vue souvent entre les mois de février 2018 et de mai 2018 et il ne semblait pas réaliste de leur demander plus de temps.

En somme, cette méthode de collecte de données m'a permis de me familiariser avec les facteurs contextuels (enseignants, classe, école, activités, consignes, etc.) qui influencent les activités d'écriture des adolescents ainsi que de mieux décrire et comprendre les activités d'écriture à la demande et leur contexte (objectif 1 et 3 de cette recherche). Cette étape s'est avérée nécessaire pour alimenter la conversation avec les élèves lors des entretiens comme pour être en mesure de contextualiser le discours de ces derniers. En outre, les observations m'ont également permis d'observer certains facteurs personnels des élèves (objectif 2 de cette recherche).

3.5.2 Captation vidéo

Les observations participantes ont été complétées par des captations vidéo. Pour la plupart des observations, j'ai placé les caméras pour être en mesure de voir l'enseignant et l'adolescent participant dans la classe. Des considérations éthiques m'ont amenée à ne pas filmer uniquement le participant pour préserver leur anonymat. La caméra était placée pour voir la classe sous un grand-angle, dans lequel je pouvais voir le participant. Le refus de certains élèves de se faire filmer a également eu une influence sur le positionnement des caméras. Ces captations avaient pour principal objectif de

me permettre de compléter mes notes de terrain et de pouvoir revoir certaines séquences ou certains angles que je ne pouvais pas voir pendant les observations. Notamment, comme j'étais à l'arrière des élèves, les captations vidéo m'ont permis de voir les participants de face dans certaines séquences.

Comme mentionné précédemment, j'ai également fait la captation vidéo de certains moments d'écriture sur le iPad. Cela m'a permis de mettre en lien les demandes des enseignants et le travail des élèves.

Les captations vidéo dans les classes m'ont permis de compléter les observations des facteurs contextuels et des activités d'écriture (objectif 1 de cette recherche), d'avoir une meilleure idée des aptitudes des élèves et d'alimenter les entretiens (objectif 2 de cette recherche).

Finalement, j'ai laissé une caméra à chacun des participants pour qu'ils puissent se filmer pendant des moments d'écriture spontanée à la maison. Cette méthode de collecte de données n'a pas été efficace puisque les élèves ne l'ont pas utilisée à cette fin. Camille m'a expliqué que l'installation de la caméra lui prenait trop de temps pour se filmer écrivant quelques lignes, alors que Mathieu m'a dit ne pas avoir écrit de manière spontanée pendant qu'il avait la caméra. Les adolescents ont filmé un ou deux exercices dans lesquels ils devaient écrire, mais n'ont pas été capables de m'en dire beaucoup.

3.5.3 Entretiens

À la maison, la collecte de données a principalement eu lieu à travers les entretiens de type ethnographique. Selon Spradley (1979), l'entretien ethnographique se présente généralement sous la forme d'une conversation amicale qui contient trois éléments essentiels : (1) un objectif explicite pour le chercheur et le participant, (2) des explications constantes de la part du chercheur pour que le participant comprenne bien le processus en cours et (3) des questions ethnographiques. Les questions ethnographiques amènent le participant à décrire ses activités, ce qu'il voit, etc., à expliquer les récurrences dans les structures, par exemple sur les étapes lorsqu'il se met à écrire, ou à expliquer les différences entre les activités (Spradley, 1979). Si les entretiens ont eu lieu dans un contexte un peu plus formel que ce qui aurait été souhaité, les trois éléments de l'entretien ethnographique sont restés bien présents tout au long des entretiens.

Il faut d'abord mentionner que les entretiens ont été conduits après un premier bloc d'observations, les discussions avec les élèves ont donc été orientées en fonction des observations faites en lien avec les écrits à la demande. Différentes méthodes ont également été utilisées pour susciter davantage le discours des adolescents. Certains entretiens sur les écrits à la demande ont été faits à l'école, dans la classe des participants, pour leur permettre de se remémorer plus facilement les activités. De plus, un support visuel (séquence vidéo et textes écrits par les élèves) a été fourni à certains moments pour soutenir le discours des élèves sur des activités spécifiques. Pour les écrits spontanés, j'ai débuté par une discussion avec les adolescents et leurs parents sur ce qu'ils écrivaient à la maison, puis j'ai poursuivi avec les exemples qu'ils ont pu me montrer et les questions ethnographiques. Dans tous les cas, j'avais un souci de laisser l'adolescent diriger la conversation autant que possible et de ne pas lui mettre des mots

dans la bouche, tout en m'assurant de relancer la conversation lorsque l'adolescent n'avait rien à ajouter.

En lien avec les objectifs de cette recherche, les entretiens ethnographiques ont permis de me familiariser avec les facteurs personnels des élèves ainsi que leur perception des facteurs contextuels et des activités d'écriture. Finalement, la mise en lien entre les observations participantes, complétées des captations vidéo, et des entretiens ethnographiques m'a permis de répondre au troisième objectif qui est de comprendre le rapport à l'écriture de ces adolescents dans différents contextes.

3.5.4 Séquence de collecte de données

Dans les autres recherches du même type, les périodes d'observation participante vont d'une semaine (Barré-De Miniac *et al.*, 1993) à un semestre (Maxwell, 2015). Pour permettre une analyse des données au fur et à mesure (Delamont, 2004) et pour diminuer la charge sur les participants, j'ai séparé les observations en bloc de deux semaines à l'école et à la maison en les alternant (2 semaines d'observation à l'école, 2 semaines pour les entretiens à la maison). Selon les disponibilités de chacun, les entretiens et les observations à l'école se sont parfois superposés. J'ai fait deux cycles d'observation et d'entretiens. Pour Camille, j'ai donc conduit 8 observations dans le cours de français, 2 observations dans le cours d'histoire et 4 entretiens de 30 à 45 minutes. Pour Mathieu, j'ai conduit 7 observations dans le cours de français, 3 dans le cours d'histoire et 4 entretiens qui ont duré entre 1 h 30 à 45 minutes.

Comme le propose Delamont (2002), le travail du chercheur est de faire des inférences sur l'objet d'étude à partir des situations qu'il partage sur le terrain pour ensuite les confirmer et/ou les infirmer à travers d'autres méthodes de collecte de données (par exemple, par des entretiens) ou d'autres sources de données (par exemple, par les enseignants ou les parents). Les observations participantes et les entretiens ethnographiques ont donc été croisés, puis complétés par des discussions informelles avec les parents des participants et les enseignants. Un entretien semi-directif a aussi été réalisé avec la directrice adjointe de l'école pour mieux comprendre le contexte scolaire. Les données ont été considérées comme étant saturées lorsque j'ai été en mesure de répondre aux objectifs de cette recherche, que ces réponses ont pu être confirmées à travers la récurrence des données ou différentes sources.

3.6 Modalité de traitement des données

Le tableau 3.3 montre les différentes modalités de traitement de données qui ont été utilisées par les quatre recherches que j'ai conservées pour l'analyse. D'abord, les données des deux participants ont été traitées séparément, mais avec les mêmes outils qui ont été construits et améliorés au fil du traitement. Les données des observations, incluant des captations vidéo, et les données des entretiens ont d'abord été traitées de manières distinctes, puis mises en commun pour l'analyse des résultats (Barré-De Miniac et *al.*, 1993).

3.6.1 Traitement des données issues des observations

Les données collectées à travers les observations, soutenues par la prise de notes dans le journal de bord et les captations vidéo, ont été traitées à l'aide d'une grille permettant d'identifier et de décrire les facteurs personnels, les facteurs méso et micro (fonctions de l'écriture, approches d'enseignement, support, collaboration avec les pairs et autres) (voir *Annexe I*). Les consignes données en lien avec les différentes activités d'écriture à la demande ont également été traitées avec cette grille. La grille a été construite à partir du MDH-PPH2 (Fougeyrollas, 2010) pour répondre à mes questions de recherche, ainsi qu'en m'inspirant des grilles proposées par Reuter et Lahanier-Reuter (2007) (voir *Annexe J*) pour l'analyse de l'écrit et Barré-De Miniac, Cros et Ruiz (1993) (voir *Annexe K*) pour décrire les situations d'écriture en classe.

3.6.2 Traitement des données issues des entretiens

En ce qui a trait au traitement des données issues des entretiens, une transcription verbale a été faite des séquences les plus pertinentes à l'analyse. Ainsi, les premières écoutes ont servi à identifier des catégories d'analyse et les segments d'entretien correspondant à ces catégories ont été transcrits complètement (voir *Annexe L*).

3.7 Analyse des données

Comme le fait Maxwell (2015), j'ai procédé à l'analyse des données concernant chacun des participants de manière complètement indépendante puisque le discours est assez différent. Cette différence dans le propos est visible dans l'analyse des résultats puisqu'il n'a pas été possible d'effectuer la même analyse pour les deux adolescents. Comme le propose Delamont (2002), l'analyse se fera au fur et à mesure de la collecte de données, mais c'est vraiment une fois le travail de terrain terminé que l'analyse systématique de tout le matériel a été entamée (LeCompte et Preissle, 1993; Paillé et Mucchielli, 2012). Le tableau 3.4 résume l'opérationnalisation des catégories d'analyse issues du cadre conceptuel.

3.7.1 Analyse des données issues des observations

Une fois les données issues des observations traitées à l'aide de la grille présentée précédemment, j'ai fait une immersion dans les données de la recherche (Spradley, 1980) pour identifier les facteurs contextuels qui peuvent influencer le rapport à l'écriture et en faire une description rigoureuse (Paillé et Mucchielli, 2012). Une première étape consista donc à identifier les éléments qui composent les différentes dimensions du MDH-PPH2 en lien avec l'écriture ainsi que le sens que leur donnent les participants. Dans le MDH-PPH2, des éléments ou catégories à observer sont déjà identifiés. Ce sont les catégories que j'ai utilisées pour l'analyse tout en gardant en tête la possibilité d'une analyse inductive pour identifier d'autres catégories si ce cadre ne fonctionne pas. Une deuxième étape m'a amenée à décrire les liens que les personnes font entre les différentes dimensions et le sens qu'elles donnent à ces liens. J'ai alors

procédé de manière inductive. Les facteurs identifiés ont ensuite été mis en lien avec les données issues des entretiens.

3.7.2 Analyse des données issues des entretiens

Paillé et Mucchielli (2012) proposent que toute analyse qualitative de données d'entretien, notamment provenant de recherches ethnographiques, profiterait d'abord de ce qu'ils appellent « un examen phénoménologique » (p. 140), car cet examen permet d'appréhender l'expérience des sujets. Les auteurs expliquent que « [c]oncrètement, dans la situation d'analyse qualitative, il s'agit d'un appel à se tourner et à retourner vers les témoignages avec la volonté d'être instruits par eux avant de se les approprier » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 141).

Ainsi, la première étape de l'analyse des données a été d'« écouter » ce que les participants avaient à dire avant de tenter de les faire parler (Paillé et Mucchielli, 2012). C'est donc en faisant abstraction des catégories d'abord identifiées, des *a priori*, que cette première analyse de ce que les adolescents disent de l'écriture a été effectuée.

Une phase de catégorisation a suivi cette première analyse. Bardin (2013) propose que la catégorisation consiste en « une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différentiation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis » (p. 150). J'ai ainsi d'abord fait l'inventaire de toutes les informations recueillies pour ensuite les classer en fonction des catégories identifiées (Bardin, 2013).

La phase finale de l’analyse a été de croiser les données issues des observations et des entretiens pour établir les relations entre les activités, les facteurs personnels ainsi que les facteurs contextuels qui influencent l’expérience de l’écriture des participants.

Tableau 3.4 Opérationnalisation des catégories d'analyse

Facteurs personnels	
Aptitudes	Ce sont les capacités et les incapacités des personnes en lien avec l'écriture qui émergent des discussions avec celles-ci.
Mobiles pour écrire	Tout ce qui pousse la personne à écrire, ce qui permet à la personne de se mobiliser, de se mettre en mouvement.
Facteurs contextuels	
Méso	Ce sont les différents facteurs en lien avec l'école, les enseignants, la classe, la famille, etc., qui ne touchent pas directement l'écriture, mais qui peuvent influencer les activités d'écriture lorsqu'en interaction avec les facteurs personnels.
Micro	Ce sont les différents facteurs en lien avec les enseignants, la classe, la famille, etc., qui touchent directement les activités d'écriture et les influencent lorsqu'en interaction avec les facteurs personnels.
Activités d'écriture	
Sont inclus dans les activités d'écriture tous les moments où les élèves écrivent à la demande d'autrui, spontanément ou volontairement, que l'écriture serve de but ou de moyen.	
Rapport à l'écriture	
Rapport identitaire	
Sens	Émerge de l'interaction entre les mobiles d'une personne pour écrire et les finalités de l'activité d'écriture telles qu'elle les perçoit.
Défi	Émerge de l'interaction entre le contexte ou les activités avec les aptitudes de la personne. Lorsqu'une pratique n'a pas de sens pour la personne, le défi pourrait lui donner ce sens.
Rapport épistémique	
Objectivation-dénomination	La personne voit le savoir comme un objet qu'il possède ou qu'il ne possède pas. Elle voit le savoir comme étant à l'extérieur des situations dans lesquelles il est utilisé. Par exemple, connaître la règle de l'accord des verbes au participe passé avec l'auxiliaire être. La règle existe en dehors de la situation dans laquelle elle s'emploie.
Imbrication du Je dans la situation (maitrise)	La personne voit le savoir en termes de maitrise ou de non maitrise. Le savoir est ainsi complètement imbriqué dans la situation dans laquelle il s'emploie. Par exemple, maitriser la règle de l'accord des verbes au participe passé avec l'auxiliaire être lors de la rédaction d'un texte. L'élève doit démontrer sa maitrise en situation.
Régulation-distanciation	La personne prend une distance par rapport au savoir afin que ce savoir lui permette de réguler sa vie affective et relationnelle. Par exemple, voir

intellectuelle et affective au savoir	l'écriture comme un moyen de réfléchir sur le monde et sur nos relations avec ce dernier. L'élève apprend à travers l'écriture.

3.8 Synthèse du troisième chapitre

Ce chapitre a présenté toute la démarche méthodologique qui a été utilisée pour mener à bien cette recherche, à partir de la sélection des participants jusqu'à l'analyse des données. Tout au long de cette démarche, le principal souci a été de m'assurer de laisser la parole aux participants pour comprendre leur vécu en lien avec l'écriture, tout en contextualisant leur discours pour assurer une compréhension commune. Pour ce faire une méthodologie ethnographique a été utilisée ainsi qu'un examen phénoménologique du discours des participants.

Le chapitre suivant présentera l'analyse des données issues de cette recherche. Les résultats pour chacun des participants sont présentés séparément. D'abord les résultats concernant Camille seront présentés, puis ceux concernant Mathieu.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Dans le cadre de cette recherche qui utilise une méthodologie relevant de l'ethnographie, les résultats constituent un portrait des différents aspects du rapport à l'écriture et de ce qui l'influence pour les deux participants, et ce, pour les activités d'écriture à la demande et spontanées. Les résultats, issus des entretiens conduits avec les participants, ont été croisés avec les observations faites en classe et les conversations informelles avec leurs parents et leurs enseignants.

Pour analyser les résultats, le Modèle anthropologique du développement humain et Processus de production du handicap (MDH-PPH2) (Fougeyrollas, 2010) a été superposé à la définition du rapport à l'écriture (Bautier, 2002; Charlot, 1997). Ainsi, le rapport à l'écriture est analysé à travers l'interaction entre les facteurs personnels, le contexte et les activités d'écriture. À travers l'analyse des résultats, force a été de constater que les activités d'écriture spontanées et le rapport à l'écriture qui les soutient ne pourraient pas être analysés de la même manière que le rapport à l'écriture des activités à la demande. En effet, d'une part, je ne peux m'appuyer que sur le discours plutôt vague des adolescents en lien avec ces activités puisqu'il n'a pas été possible d'observer les contextes dans lesquels les participants écrivaient de manière spontanée

ou de voir une quantité suffisante de textes pour m'en faire une bonne idée. D'autre part, selon les dires des participants, leurs activités d'écriture spontanées sont plutôt minimales et relèvent essentiellement d'activités utilitaires. Mathieu parle de l'écriture d'histoires, mais de manière très vague. Il est d'ailleurs possible que les deux adolescents aient choisi de ne pas me donner accès à ces activités d'écriture. Ainsi, il n'a pas été possible d'analyser les facteurs contextuels en lien avec ces activités. Cependant, il a été possible d'analyser les facteurs personnels en lien avec ce que les élèves en disent. S'agissant du rapport à l'écriture, les activités d'écriture spontanées ont principalement permis d'éclairer le sens que prennent les activités d'écriture des adolescents.

Au regard de la quantité de données collectées grâce aux entretiens, les observations et les conversations informelles, j'ai fait le choix d'inclure dans ce chapitre uniquement les éléments qui servent l'analyse du rapport à l'écriture. L'analyse fine des interactions entre les facteurs personnels et les facteurs macro et méso communs aux deux élèves, comme la perception du TSA dans la société ou dans l'école, s'est révélée impossible, laissant une grande place à l'interprétation et ne pouvant pas être corroborée par le discours des participants. Ces facteurs tissent la trame socioculturelle dans laquelle les élèves évoluent, ils se retrouvent dans la problématique (voir Chapitre 1) et le contexte de la recherche (voir section 3.2). Les facteurs macro et micro qui concernent plus directement les activités d'écriture à la demande sont décrits dans ce qui suit. En ce qui concerne les facteurs personnels, les données en lien avec les facteurs identitaires et le diagnostic des participants, qui entrent en interaction de manière plus indirecte avec les autres dimensions, se retrouvent dans le portrait de chacun des élèves (voir sections 3.3 et 3.4). Seules les données en lien avec leurs aptitudes en écriture ainsi que leurs mobiles pour écrire sont abordés dans ce qui suit. Les activités d'écriture des participants se retrouvent dans la description des données pour qu'il soit possible de s'y référer facilement. Finalement, pour chacun des participants, l'analyse se conclut

sur l'analyse de l'interaction entre ces différentes dimensions pour mieux appréhender leur rapport à l'écriture. Cette analyse est faite en deux temps. Dans un premier temps, il s'agit d'étudier le rapport à l'écriture, de manière plus globale, en analysant le sens que prennent les activités, les défis qu'elles posent et l'influence de ces défis sur le sens, ainsi que la posture épistémique des élèves en lien avec l'apprentissage de l'écriture. Dans un deuxième temps, je propose une analyse plus approfondie du rapport à l'écriture en lien avec certaines activités spécifiques d'écriture ou certains thèmes qui ressortent dans le discours des participants. Toutefois, les entretiens ayant donné lieu à des discours très différents de la part des deux adolescents, les analyses spécifiques ne portent pas sur les mêmes thèmes. Je débuterai par l'analyse des résultats de Camille, pour ensuite passer à celle des résultats de Mathieu.

4.1 Camille

4.1.1 Description des données

4.1.1.1 Entretiens

Camille m'a accordé quatre entretiens en plus de notre 1re rencontre. Le premier et le dernier entretien ont eu lieu à la maison de Camille. Les deux autres entretiens ont eu lieu à l'école. C'est la mère de Camille qui a suggéré de changer de lieu quand elle a constaté que Camille semblait avoir de la difficulté à répondre à mes questions lors de la première rencontre. Elle me dit que, lorsqu'elle est à l'école, elle est plus en « mode-école » alors qu'elle est en « mode-repos » à la maison. Les entretiens ont duré de 30 à 45 minutes (voir Tableau 4.1). Ils ont eu lieu après le début des observations pour que

j'aie une bonne idée du contexte. Camille avait également mentionné qu'elle préférait commencer par les observations en classe.

Tableau 4.1 : Entretiens avec Camille

Entretien 1 20/03/18	45 minutes	À la maison avec Camille seule	Pas de support visuel	Thèmes abordés • Écriture spontanée • Apprentissage de l'écriture • Obstacles et facilitateurs lors de l'écriture.
Entretien 2 28/03/18	40 minutes	À l'école avec Camille seule	Segments des captations vidéo en classe comme support visuel	Thèmes abordés • Texte courant • Autocorrection • Support à l'écriture • Récit
Entretien 3 25/05/18	30 minutes	À l'école avec Camille seule	Textes à la demande écrits par Camille comme support visuel	Thèmes abordés • Récit policier • Texte courant en français • Texte courant en histoire • Dictée • Examen de grammaire • Écriture de réponse longue dans un examen de lecture
Entretien 4 31/05/18	45 minutes	À la maison, d'abord avec Camille seule puis la mère s'est jointe à nous	Textes spontanés écrits par Camille comme support visuel	Thèmes abordés • Questions générales sur l'écriture à l'école • Wattpad • Messages • Réseaux sociaux

4.1.1.2 Observations

J'ai fait 8 observations dans le cours de français et 2 observations dans le cours d'histoire. La plupart des périodes de cours duraient 1 h 30 à l'exception de quelques

cours de 45 minutes. Pour les deux premières observations, je n'ai pas utilisé les caméras pour donner le temps aux élèves de s'habituer à ma présence. Durant certaines des observations, je pouvais suivre et filmer ce que Camille faisait sur son iPad.

À la maison, il n'a pas été possible de faire d'observations et Camille a filmé une seule séquence dans laquelle elle faisait des exercices de grammaire. Elle disait trouver compliqué d'installer la caméra pour rédiger des commentaires sur le site web Wattpad, par exemple.

4.1.1.3 Activités d'écriture observées et évoquées

Le tableau 4.2 recense les différentes activités d'écriture qui ont été observées ou évoquées durant les rencontres ou les observations. Pour la plupart des activités qui n'ont pas été observées, il a été possible de voir les écrits une fois complétés.

Tableau 4.2 : Activités d'écriture observées ou évoquées

Activité		**Observée ou évoquée**	**Brève description**
Activité d'écriture à la demande			
Français			
Finalité de l' écriture : moyen	Annoter et souligner des notes de cours	Observée	Les élèves téléchargent les notes de cours sur leur iPad ou elles se trouvent dans le cahier d'exercices. L'enseignant indique ce qu'il faut ajouter et surligner.
	Faire des exercices	Observée	Les exercices observés étaient faits directement sur le iPad, dans le cahier d'exercices ou sur une feuille lignée. Il s'agissait d'exercices en lien avec la grammaire, le texte descriptif et justificatif ou le roman lu en classe.

	Corriger des exercices et des examens	Observée	L'enseignant donne les réponses ou questionne les élèves et ces derniers peuvent prendre des notes. Camille prend généralement en note la correction.
	Corriger les exercices d'un autre élève	Observée	À deux reprises, l'enseignante demande aux élèves d'échanger leur travail avec un collègue pour faire la correction. Les élèves doivent alors écrire les bonnes réponses.
	Rédaction d'un paragraphe au propre.	Observée	Les élèves avaient déjà utilisé la méthode d'autocorrection pour corriger leur texte (introduction) et ils devaient le transcrire au propre, à la main sur une feuille lignée.
	Planifier la rédaction d'un texte	Observée	Les élèves doivent remplir un plan de texte sur le iPad avant de rédiger leur texte sur un mets emblématique du pays de leur choix. Ils cherchent les informations sur Internet.
	Écrire sur le roman lu en classe	Observée	Lors des tests de lecture formatifs ou sommatifs, les élèves écrivent leurs réponses sur un questionnaire en papier ou sur le iPad. Ils écrivent également pour planifier une discussion lors d'un cercle de lecture et s'envoient des courriels pour discuter du roman. L'enseignant donne des balises aux élèves sur les sujets à aborder dans ces écrits.
Finalité de l' écriture : but	Rédaction d'un texte sur un mets emblématique	Évoquée	Les élèves doivent écrire un texte sur un mets emblématique d'un pays de leur choix. L'introduction et le paragraphe de description sont formatifs et le paragraphe justificatif et la conclusion sont sommatifs. À la suite de la rédaction, les élèves avaient la possibilité de cuisiner et de partager leur mets avec les autres élèves à l'occasion d'un diner commun. Les paragraphes de description servaient alors à présenter le mets aux autres élèves.
	Rédaction d'un récit policier	Évoquée	Les élèves doivent écrire un récit policier en poursuivant une situation initiale qui leur est fournie.
	Rédaction d'un texte pour l'épreuve ministérielle en écriture	Évoquée	Les élèves devaient écrire un texte sur une invention utile en décrivant l'invention et en justifiant son utilité. Des textes sur différentes inventions étaient fournis à l'avance.
Histoire			
Finalité de l' écriture : moyen	Rédaction sur la comparaison de régimes politiques	Observée	Les élèves devaient écrire un texte répondant à une question comparant les régimes politiques de la Russie tsariste et de la Révolution française. L'enseignante fournit un plan détaillé de ce que doit contenir le texte aux élèves.
	Répondre à des questions d'examen	Évoquée	Les élèves utilisent l'écriture pour répondre aux questions d'un examen. Les questions et les réponses sont dans le même document en format papier.

	Corriger des examens	Observée	L'enseignant donne les réponses ou questionne les élèves et ces derniers peuvent prendre des notes. Camille prend en note la correction.
	Mots-clés en histoire	Observée	En équipe, les élèves identifient des mots-clés qui représentent le contenu vu en classe depuis le début de l'année scolaire en histoire. Ils doivent ensuite classer les mots en fonction des thèmes abordés.
Autres activités d'écriture à la demande évoquées			
Finalité de l' écriture : but	Rédaction d'une légende urbaine en anglais	Évoquée	Les élèves devaient écrire une légende urbaine portant sur les autochtones dans le cours d'anglais.
	Rédaction d'un texte sur la malbouffe en anglais	Évoquée	Les élèves devaient écrire un texte sur la malbouffe après avoir discuté de ce sujet.
Finalité de l' écriture : moyen	Écriture en mathématiques	Évoquée	Lorsque l'on commence à parler d'écriture, Camille évoque l'écriture dans les exercices de mathématiques.
Activités d'écriture spontanées			
Finalité de l' écriture : moyen	Rédaction de commentaires sur le site Internet Wattpad	Évoquée	Après avoir lu des histoires, Camille écrit des commentaires pour les auteurs; elle pose des questions, dit qu'elle veut la suite ou qu'elle a aimé l'histoire. Elle répond également à des questions posées par certains des auteurs qu'elle lit.
	Textos	Évoquée	Camille utilise les textos avec ses parents ou son meilleur ami pour donner ou demander une information.
	Arts / bricolage	Évoquée	Camille utilise l'écriture dans des bricolages qu'elle fait à la maison. Elle me montre par exemple des cartons sur lesquels elle écrit des mots et elle dessine pour faire une chasse au trésor.

4.1.2 Facteurs contextuels

Pour être en mesure de répondre au premier objectif de cette recherche, je me suis intéressée aux facteurs contextuels susceptibles d'influencer le rapport à l'écriture de

Camille. Ces facteurs contextuels regroupent différents aspects de l'environnement scolaire de l'adolescente pouvant agir sur son rapport à l'écriture. S'il était souhaitable de pouvoir décrire les facteurs contextuels à la maison et à l'école, il n'a pas été possible de collecter suffisamment de données sur les facteurs contextuels familiaux pour en faire un portrait et identifier les influences. Je me concentre donc sur la description du contexte scolaire. Camille ayant la même enseignante pour les cours de français et d'histoire, les facteurs contextuels sont similaires pour les deux cours. Comme mentionné précédemment, les facteurs macro et certains facteurs méso, n'ayant pas été analysés en tant que tels, se retrouvent dans la section 3.2. J'aborderai dans ce qui suit les facteurs méso et micro qui pourraient influencer le rapport à l'écriture.

4.1.2.1 Facteurs contextuels méso

Les facteurs contextuels méso incluent tous les facteurs qui relèvent de l'école ou de la classe, mais qui ne touchent pas directement les activités d'écriture. Je m'intéresserai ici à l'ambiance de la classe ainsi qu'à l'approche d'enseignement généralement utilisée en classe.

4.1.2.1.1 Ambiance dans la classe

Comme l'enseignante est la même pour le cours de français et d'histoire, l'ambiance est similaire dans les deux cours, tout comme les interventions qui sont faites. Les

élèves semblent en confiance avec l'enseignante qui n'hésite pas à faire des blagues avec eux ou à sortir un peu du sujet du cours pour discuter. Le groupe de Camille est généralement assez calme. Il y a certains moments où les élèves semblent plus excités; ils parlent beaucoup, mais ils se remettent rapidement au travail lorsque l'enseignante le leur demande. C'est notamment le cas dans les moments de transition ou lorsque les élèves n'ont pas de travail à faire pendant que l'enseignante fait la vérification des devoirs.

Je n'ai pas pu observer de moments où les autres élèves de la classe interagissaient avec Camille. À part lors de moments de travail d'équipe obligatoires, elle semble rester assez seule dans la classe.

4.1.2.1.2 Approche d'enseignement

L'enseignante étant la même pour les cours de français et les cours d'histoire, des approches d'enseignement similaires sont utilisées. Les pratiques de l'enseignante relèvent généralement davantage d'une approche cognitive de l'enseignement (Altet, 2006) que de toutes autres approches. En effet, l'enseignante commence généralement par un retour sur les connaissances antérieures des élèves, elle leur présente ensuite les notions à apprendre à travers la lecture de notes de cours. Cette présentation est bimodale puisque les notes sont données aux élèves qui peuvent suivre et poser des questions pendant que l'enseignante présente le contenu. En présentant les notes de cours, l'enseignante donne des exemples et pose des questions aux élèves. Ensuite, individuellement ou en équipe, les élèves font des exercices sur les notions abordées.

L'enseignante modélise parfois la démarche en amont des activités ou lorsqu'elle voit que les élèves peinent à les faire.

4.1.2.2 Facteurs contextuels micro

Seuls les facteurs contextuels micro en lien avec les activités d'écriture à la demande seront décrits ici pour les raisons évoquées précédemment. Les facteurs contextuels qui touchent directement les activités d'écriture comprennent d'abord les fonctions de l'écrit, qu'elles soient annoncées ou non par l'enseignante. Ils comprennent également les modèles d'enseignement de l'écriture et les pratiques pédagogiques liées à la rédaction de textes et à la grammaire. En outre, il s'agit des supports à l'écriture ainsi que de la place de l'apprentissage par les pairs.

4.1.2.2.1 Finalités de l'écriture

Les écrits à la demande, en histoire ou en français, ont différentes finalités (Reuter, 1996). En français comme en histoire, l'écriture est un moyen (Reuter, 1996). En effet, dans le tableau 4.2 présentant les activités d'écriture, il est possible de constater que les élèves l'utilisent pour prendre des notes de cours, pour répondre à des questions, pour apprendre, pour rappeler en mémoire les connaissances antérieures et pour corriger des exercices.

En français, l'écriture a également une fonction de but (Reuter, 1996), c'est-à-dire que les élèves écrivent pour pratiquer ou démontrer leur compétence à écrire lors de la rédaction de parties de textes ou de textes complets. L'enseignante mentionne fréquemment la fonction d'évaluation ou de pratiques en vue de l'évaluation en lien avec les activités. Par exemple, lorsqu'elle commence l'enseignement en lien avec le texte courant, elle mentionne aux élèves qu'ils le font pour se préparer à l'examen en écriture du ministère à la fin de l'année.

4.1.2.2.2 Enseignement en lien avec l'écriture et pratiques pédagogiques

Pour l'enseignement de l'écriture, l'enseignante utilise essentiellement deux modèles d'enseignement : la didactique des types de textes issus de Bronckart et al., 1985 et le modèle des processus rédactionnels issu de Hayes et Flower, 1980 (Bucheton, 1997) qui amène une vision de l'écriture comme compétence (Papen, 2005). Ainsi, lorsque les élèves se mettent à la tâche pour pratiquer la rédaction d'un texte courant avec une séquence descriptive et une séquence justificative, l'enseignante insiste particulièrement sur les parties que l'on doit retrouver dans l'introduction : sujet amené, sujet posé, sujet divisé. Elle insiste également sur l'importance de respecter le nombre de mots demandés ainsi que sur l'utilisation d'organisateurs textuels en début de paragraphe. Dans les cours subséquents, l'enseignement porte sur les procédés justificatifs qui doivent se retrouver dans les textes des élèves.

Lors de la rédaction de textes complets, le processus rédactionnel est imposé aux élèves. Ils doivent remplir un plan (canevas remis par l'enseignante), rédiger leur brouillon, faire la correction avant de rédiger le texte final. Camille, écrivant à

l'ordinateur, ne rédige qu'une seule fois son texte et le corrige directement à l'ordinateur.

Le contenu d'enseignement est organisé de manière à ce que certaines séquences portent sur la grammaire et d'autres séquences portent sur la rédaction de textes. La grammaire est enseignée à l'aide d'un cahier d'exercices : elle est donc décontextualisée. Il n'a pas été possible d'observer de moment où l'enseignement de la grammaire est intégré à l'enseignement lié à la rédaction de textes, par exemple.

Les consignes données pour les activités d'écriture sont généralement précisées dans le plan de texte demandé, bien qu'une certaine flexibilité soit possible. Cette flexibilité se retrouve dans le choix du sujet du texte, par exemple. À un moment, l'enseignante accepte également que les élèves écrivent deux aspects dans un paragraphe de développement descriptif plutôt que trois. Finalement, le rythme de travail des élèves est également assez flexible lorsqu'il s'agit d'exercices. Les observations montrent que les élèves peuvent généralement aller à leur rythme et finir le travail en devoir, si nécessaire.

Concernant le soutien apporté, l'enseignante est toujours disponible pour répondre aux questions des élèves. Elle leur répond autant pendant la présentation magistrale d'une notion que durant les exercices. L'enseignante circule constamment dans la classe pendant que les élèves travaillent pour s'assurer de la compréhension de chacun. Après plusieurs exercices en classe ou en devoir, l'enseignante explique qu'il est de leur

responsabilité de solliciter de l'aide pendant les périodes de récupération[9] s'ils éprouvent encore de la difficulté avec une notion.

4.1.2.2.3 Ressources et mesures adaptatives mises à la disposition de Camille

Camille a le droit à certaines mesures de soutien qui se retrouvent à son plan d'intervention. Elle reçoit le soutien d'une enseignante-ressource en français (voir section 3.2.2), qui est généralement présente lors des productions écrites pour aider les élèves. Camille a également le droit à différentes aides technologiques telles que l'ordinateur, le logiciel de traitement de textes, Word Q et Antidote. Elle peut également prendre du temps supplémentaire pour compléter tous ses examens.

4.1.2.2.4 Support à l'écriture

Dans la classe, les élèves écrivent généralement sur leur tablette électronique personnelle. Camille n'a pas de clavier, elle écrit avec son doigt directement sur l'écran. Les élèves écrivent également dans un cahier d'exercices en français et en histoire, dans un cahier de notes de cours ainsi que sur des feuilles lignées. Pour la rédaction de textes, en examen ou non, Camille et quelques autres élèves de son groupe utilisent l'ordinateur et un logiciel de traitement de texte.

---

[9] Les périodes de récupération sont des moments durant lesquels les élèves peuvent consulter leurs enseignants à l'extérieur des heures de classe.

4.1.2.2.5 Collaboration avec les pairs

Il n'a pas été possible d'observer une grande diversité de moments de collaboration avec les pairs. Les élèves ont dû travailler avec un ou deux autres élèves de leur choix pour une activité d'activation des connaissances antérieures dans laquelle ils devaient identifier des mots-clés sur les thèmes déjà abordés en histoire. En outre, la collaboration entre pairs a également été utilisée pour la relecture d'une introduction d'un texte courant que les élèves avaient rédigé. Ils devaient lire l'introduction rédigée par un de leurs pairs, identifier les différentes parties (sujet amené, sujet posé, sujet divisé) et donner leurs commentaires à l'auteur de l'introduction.

4.1.3 Facteurs personnels

Pour être en mesure de répondre au deuxième objectif de cette recherche, je me suis intéressée aux facteurs personnels de Camille qui pourraient avoir une influence sur son rapport à l'écriture. Plusieurs facteurs personnels, essentiellement en lien avec les facteurs identitaires et les diagnostics, ont été présentés dans le portrait de Camille (voir section 3.3). Dans ce qui suit, il sera donc question de ces facteurs qu'il a été possible de mettre en lien avec les facteurs contextuels pour mieux comprendre le rapport à l'écriture de Camille. Je débuterai par les aptitudes de l'adolescente en lien avec l'écriture pour ensuite aborder ses mobiles pour écrire.

4.1.3.1 Aptitudes en lien avec l'écriture

Les différentes aptitudes de Camille en lien avec l'écriture décrites dans cette section sont celles qu'elle a évoquées durant les entretiens et qui sont ressorties de l'analyse de contenu. S'il avait également été possible d'observer certaines aptitudes de Camille, j'ai choisi de me limiter à son point de vue sur ces aptitudes en cohérence avec la posture non-déficitaire défendue précédemment. En effet, il ne s'agit pas d'identifier l'ensemble des difficultés de Camille en la comparant à ce qui est attendu par exemple, mais plutôt de comprendre les difficultés qu'elle évoque et juge importantes en lien avec l'écriture. J'ai déjà mentionné que l'interaction entre les aptitudes de l'élève et le contexte dans lequel s'expriment ces aptitudes peut créer un défi à l'élève dans l'écriture. Selon Charlot (2017), ce défi peut avoir une influence sur le sens que prend l'écriture pour une personne et donc sur son rapport à l'écriture.

Pour simplifier l'analyse subséquente du rapport à l'écriture, les aptitudes seront d'abord décrites. Puis, si l'aptitude pose un défi, j'ai regardé dans quelle mesure Camille identifie des facteurs contextuels qui permettent de diminuer le défi et donc son influence sur son rapport à l'écriture. Le tableau 4.3 présente une synthèse des aptitudes de Camille en fonction des défis qu'elles posent et des solutions trouvées à ces défis à travers la mise en place de certaines mesures (facteurs contextuels). Les aptitudes évoquées par Camille concernent différents moments de l'écriture : en amont de l'écriture, pendant l'écriture ou pendant la révision. Dans ce qui suit, je présenterai ce que Camille évoque en lien avec ces différentes aptitudes. Je débuterai par celles qui, aux dires de Camille, ne posent pas de défi, pour ensuite me concentrer sur celles dont le défi est réduit pas des facteurs contextuels. Je conclurai par les aptitudes qui posent un défi qui perdure. Dans la section sur le rapport à l'écriture qui suivra (voir

section 4.1.4), j'analyserai exclusivement les défis qui peuvent avoir une influence sur celui-ci.

Tableau 4.3: Synthèse des aptitudes évoquées par Camille

Aptitudes qui ne posent pas de défi	**Aptitudes qui posent un défi qui est réduit par les facteurs contextuels**	**Aptitudes qui posent un défi qui perdure**
En amont de l'écriture		
• Choisir le sujet d'un texte • Trouver des idées pour écrire	• Être attentive en classe	• Planification d'un texte en fonction de la situation d'écriture
Pendant l'écriture		
• Écrire en fonction du sujet d'un texte • Mettre ce qu'elle a dans la tête sur papier • Rédaction • Travailler avec ses pairs	• Écrire à la main	• Aptitude à identifier des problèmes d'écriture
Révision et correction linguistique		
• Révision des textes	• Correction de ses textes	

4.1.3.1.1 Aptitudes à choisir le sujet d'un texte

Camille parle brièvement du choix du sujet pour ses textes en disant essentiellement qu'elle se base sur la facilité pour choisir. Par exemple, pour un texte sur un mets emblématique qu'elle devra ensuite cuisiner pour un repas collectif, elle dit avoir choisi le mets qui est le plus simple à cuisiner parmi deux idées qu'elle avait. Pour ce qui est d'un texte en histoire comparant deux régimes politiques dans lequel elle devait choisir une des deux questions proposées, elle dit avoir choisi le « moins pire », ne précisant

pas ce qu'elle voulait dire. Ainsi, même lorsque le sujet ne l'intéresse pas comme dans ce dernier texte, le choix du sujet ne semble pas poser de défi particulier, elle arrive tout de même à écrire le texte demandé.

4.1.3.1.2 Aptitudes à trouver des idées pour écrire un texte

Camille dit avoir beaucoup d'imagination que ce soit pour inventer des histoires ou écrire des textes courants. Alors que je lui demande de comparer l'écriture du texte descriptif et du texte narratif en ce qui concerne les idées, elle dit que c'est aussi facile de trouver les idées pour les deux textes. Elle dit toutefois : « un il faut que je réfléchisse un petit peu plus parfois on a par exemple le texte exemple qu'on raconte une histoire il y a certaines contraintes c'est ce temps-là » (rencontre 2; 30 :00). Ainsi, Camille note une différence dans le temps de réflexion dans l'écriture de différents textes.

Lorsqu'elle a moins d'inspiration, elle utilise ce qu'elle a vu dans des émissions de télévision ou ce qu'elle a lu dans des livres. Elle dit que l'écriture d'histoires fantastiques, d'aventures et de science-fiction est plus facile parce qu'elle lit des histoires de ce type. Elle dit que ça va alors plus vite pour écrire. Elle explique que dans ces cas, elle tire de ses lectures certaines inspirations et idées générales, mais rarement les personnages. Ainsi, Camille a développé ses propres moyens pour réduire le défi que pourrait poser un manque d'inspiration.

4.1.3.1.3 Aptitudes à écrire en fonction du sujet du texte

Camille explique qu'elle est généralement capable d'écrire, peu importe le sujet qu'on lui impose. Toutefois, certains sujets lui posent plus de défis que d'autres. Elle explique que la planification s'avère plus rapide lorsque les enseignants la laissent libre du sujet tout en lui donnant un thème. Elle explique : « quand c'est plus rapide c'est quand on a un sujet libre, mais avec un thème précis » (rencontre 2; 17 :20). Lorsqu'on lui demande de faire un texte sans aucune direction, elle explique : « quand c'est lousse c'est plus difficile de tout concentrer pis de mettre mes idées dedans » (rencontre 4; 19 :50), tout en expliquant qu'elle est tout de même capable de le faire. Il en va de même lorsque le sujet est restreint, par exemple avec un début d'histoire à compléter « le début c'est un petit peu plus difficile parce que mon cerveau est comme ok il faut que je m'adapte à ça ok on laisse tomber l'imagination extravagante ça restreint l'imagination quand on a un début » (rencontre 4; 20 :00). Elle explique également que lorsque le sujet est imposé, elle écrit facilement si elle connait le sujet, mais qu'il faut qu'elle réfléchisse plus longtemps si elle doit inventer quelque chose. Ainsi, si les contraintes imposées amènent des défis différents dans ces situations, ces défis ne semblent pas assez importants pour empêcher l'écriture.

4.1.3.1.4 Aptitudes à mettre ce qu'elle a en tête sur papier

Camille explique qu'elle arrive à transposer tout ce qu'elle a dans la tête sur le papier sans difficulté. Quand elle parle de la différence entre raconter une histoire et écrire une histoire, elle fait toutefois une distinction :

> oui parce qu'il y a certains mots que je dirais quand je la raconte que je ne dirais pas quand je l'écris […] parce qu'il y a certains mots que je ne sais pas comment les écrire pis il y a d'autres fois que en même temps dans mes histoires je mets beaucoup de dialogues et à l'écrit ils veulent pas vraiment qu'on mette des dialogues (rencontre 4; 15 :45).

Quand je lui demande comment elle fait ce passage entre ce qu'elle a dans la tête et ce qu'elle va écrire sur la feuille, elle dit :

> ben quand je le dis à l'oral ça vient tout seul pis c'est à la tête pis je prends le contexte que je sais à l'oral quand je suis à l'écrit mon cerveau se met en mode il faut le faire comme si on écrivait un texte donc pas de dialogues pis sans trop de blabla pis en plus dans un texte c'est toujours restreint donc je vais faire le plus court possible parce que parfois dans ma tête sa fait hahahah (rencontre 4; 16 :35).

Elle déclare donc que ce passage se fait automatiquement dans sa tête. Ainsi, en fonction du contexte, elle arrive à imaginer une histoire répondant aux contraintes qu'on lui impose à l'écrit ou qu'elle s'impose elle-même en ce qui concerne les mots dont elle ne connait pas l'orthographe. Le passage des idées qu'elle a dans la tête vers l'écriture ne semble donc pas poser de défi à Camille.

4.1.3.1.5 Aptitudes à rédiger un texte

La rédaction, en tant que telle, ne semble pas poser de problèmes à Camille, et ce, pour la plupart des textes ou des contextes. Camille explique qu'elle n'a pas de problème pour rédiger suffisamment de mots lors de productions écrites et qu'elle reste rarement

bloquée lorsqu'elle écrit. Si cela advient, elle explique que c'est parce qu'elle a une idée en tête, mais qu'elle se dit que ça ne va pas fonctionner parce que c'est trop long.

Toutefois, cette capacité à laisser aller son imagination dans l'écriture dépend tout de même un peu de son intérêt. Elle explique :

> quand le sujet m'intéresse pas je fais le strict minimum […] quand le sujet m'intéresse je fais wouhou (mouvement de bras vers le haut) pis quand le sujet m'intéresse pas je fais le strict minimum parfois le sujet m'intéresse pas pis je peux partir loin […] wouuuu (fait un arc-en-ciel avec sa main) je peux arriver plus loin c'est quand même dur de faire le strict minimum moi je fais plus que le strict minimum (rencontre 4 ; 22 :05).

Elle raconte d'ailleurs généralement écrire, sans effort, plus de mots que ce qui est demandé. La rédaction elle-même ne pose donc pas de défi pour Camille.

4.1.3.1.6 Aptitudes à travailler avec ses pairs

Il est assez difficile de bien saisir la capacité de Camille à travailler avec ses pairs en lien avec des situations où elle doit écrire. En entretien, elle évoque l'écriture d'un texte avec une coéquipière en disant qu'elle apprécie cette coopération. Elle ne semble pas percevoir de défis à cette tâche.

4.1.3.1.7 Aptitudes en lien avec la révision de ses textes

Il faut d'abord mentionner que Camille semblait parfois dire ce qu'elle croyait devoir dire en lien avec la révision. Par exemple, lorsque je lui demande comment elle s'y prend pour réviser un texte, elle dit d'abord qu'elle fait une lecture vite fait, puis se reprend en disant qu'elle relit comme il faut. Il est donc difficile de départager ce qu'elle croyait devoir dire, en raison de ce qui est enseigné en classe, de ce qu'elle fait réellement.

Elle explique tout de même qu'elle se relit généralement une fois après avoir écrit tout son texte pour voir s'il « sonne bien » à la lecture et moins pour s'assurer que toutes les informations sont présentes, par exemple. Elle explique : « hum hum c'est plutôt pour le sens, mais moins pour les informations le sens de la phrase si ça sonne bien » (rencontre 4; 14 :50). Elle explique d'ailleurs qu'elle préfère une relecture dans sa tête qu'une lecture faite par le logiciel Word Q trouvant la voix trop peu naturelle. En somme, Camille ne perçoit pas ce défi en lien avec la révision de ses textes.

4.1.3.1.8 Aptitudes à être attentive en classe

Camille explique qu'il lui est difficile de se concentrer sur les présentations de contenu dans le cours de français, elle explique :

> en français, il y a beaucoup beaucoup de théorie, mais en maths le prof donne la théorie pis après ça il fait un exemple après ça on part donc c'est

> comme humhumhum […] [lors des explications de la théorie en français] la plupart du temps j'étais dans la lune j'écoutais je tombais dans la lune j'écoutais je retombais dans la lune (rencontre 1; 18 :45).

Ainsi, il est compliqué, semble-t-il, pour Camille de suivre les explications en étant inactive, ce qui est souvent le cas lorsque l'enseignante explique la théorie en français.

Influence des pratiques enseignantes

Si Camille perçoit un défi à bien écouter, elle juge que les enseignantes font en sorte que ce défi ne pose pas de problèmes en classe. En effet, elle explique qu'elle arrive à faire les exercices, même si elle n'est pas toujours attentive parce que les enseignants et enseignantes répètent généralement ce qui doit être fait.

4.1.3.1.9 Aptitudes à écrire à la main

Il est déjà mentionné dans le portrait de Camille qu'elle explique avoir de la difficulté à écrire à la main de longs textes parce qu'elle a mal à la main. Elle dit avoir des douleurs à la main si elle écrit très longtemps sur une feuille ou à la main sur le iPad (elle n'utilise pas de clavier).

Influence des mesures adaptatives et du support à l'écriture

Camille écrit toutes ses productions écrites à l'ordinateur, incluant les pratiques, parce qu'elle a des diagnostics de dyslexie / dysorthographie et de dyspraxie. Elle explique que l'ordinateur réduit ce défi qu'elle vit : « à l'ordi c'est comme t'écris t'écris t'écris

t'as pas mal à la main après avoir écrit à l'ordi c'est facile d'écrire beaucoup […] ça fait mal à la main sinon » (rencontre 3; 6 :50). En revanche, les examens de lecture et de mathématiques sont rédigés à la main. Si ses douleurs aux mains ont le potentiel de constituer un défi, l'utilisation de l'ordinateur vient le réduire.

4.1.3.1.10 Aptitudes à faire la correction linguistique de ses textes

La correction linguistique des textes prend une place importante dans les discussions que j'ai eues avec Camille. Camille connaît certaines difficultés avec l'orthographe lexicale et la grammaire. En outre, elle s'investit peu dans la correction linguistique de ses textes.

<u>Aspects de la langue qui posent des défis</u>

Camille identifie l'orthographe comme une difficulté principale en écriture. Au contraire, elle est très confiante dans ses capacités à corriger la ponctuation, bien qu'elle dise parfois avoir de la difficulté avec l'utilisation de la virgule. La grammaire semble également assez difficile. Quand je lui demande si elle utilise les règles de grammaire lorsqu'elle écrit, elle me dit : « je me rappelle pas de l'avoir déjà je me rappelle pas d'habitude parfois à l'ordi je suis comme j'écris j'écris j'écris je pense à rien je fais juste écrire » (rencontre 2; 22 :30). D'ailleurs, durant l'entretien suivant, elle affirme ne pas voir l'utilité de connaitre les règles de grammaire pour se corriger.

Correction

Comme Camille écrit essentiellement ses textes à l'ordinateur, j'aborderai uniquement la correction lorsqu'elle utilise celui-ci. Elle compare à plusieurs reprises l'écriture à l'ordinateur et l'écriture à la main en lien avec la correction. Elle dit :

> c'est quand même facile <sourire> comparativement à sur papier hein eux ils doivent réfléchir chaque mot (pointe successivement des mots invisibles sur sa table) on peut s'imaginer en deuxième année où que tu peux même faire des fautes dans les déterminants ça doit comme exemple moi j'en ai eu en troisième année en troisième année tu peux encore faire quelques fautes dans les déterminants dont ça montre tout eux ils doivent regarder chaque mot moi c'est comme ah une faute là regardons (rencontre 2; 31 :00)

Ainsi, Camille délègue une grande part de la responsabilité de la correction à l'ordinateur. Elle explique : « mais niveau mettre des majuscules pis des points hum pis la ponctuation ça j'y vais je suis bonne niveau correction pis orthographe l'ordi le fait (elle rit) » (rencontre 2; 19 :10). Elle réitère à plusieurs reprises que c'est l'ordinateur qui doit faire le travail de trouver les fautes. Elle affirme : « ça veut dire que l'ordi ne fait pas sa job si je fais des fautes d'orthographe » (rencontre 4; 54 :35). Elle prend ainsi très peu de responsabilités en lien avec les fautes qu'il peut y avoir dans son texte. Elle semble d'ailleurs inclure la grammaire dans les erreurs que l'ordinateur devrait corriger seul.

Or, si elle semble utiliser l'ordinateur et Word Q de manière assez optimale, les explications qu'elle donne montrent qu'elle est plus limitée dans l'utilisation d'Antidote. En effet, elle utilise uniquement le dictionnaire du logiciel Antidote sur son iPad sans utiliser les fonctions de correction lors de productions écrites. Elle explique :

> « parce que j'ai le goût pis aussi parce qu'il dit il faudrait changer ça par ça je lis c'est trop long lire […] pour moi antidote ça donne les réponses, mais en même temps pas ça donne les réponses ça corrige les mots en t'expliquant pourquoi je m'en fous totalement pis aussi Antidote peut extrêmement me déranger sur l'ordi […] je peux passer à peu près 10 minutes dans mon examen à regarder des statistiques […] au primaire j'avais souvent du retard à cause de ça j'ai perdu tout mon tiers temps à cause de ça (parlant des statistiques) » (rencontre 4; 26 :12)

Ainsi, Camille n'utilise pas Antidote parce qu'elle trouve ça trop long, que ça lui demande de réfléchir sur les raisons de ses erreurs, mais également parce qu'elle a tendance à aller consulter la section « statistiques » et à perdre son temps à regarder l'information que ça lui donne. Lorsque je lui demande si quelqu'un lui a appris à utiliser le correcteur, elle répond qu'elle a appris par elle-même avec un peu d'aide de l'orthopédagogue qu'elle voyait en privé durant son primaire.

Finalement, elle dit qu'elle ne voit pas de différence à écrire un texte dont l'orthographe sera corrigée ou non. Dans les deux cas, elle l'écrira et le révisera de la même manière. Elle dit que c'est plutôt l'utilité qu'elle attribue au texte qui aura une influence sur l'écriture.

<u>Influence des mesures adaptatives et des pratiques d'enseignement</u>

Si Camille soulève quelques difficultés en lien avec la correction, elle ne perçoit pas complètement ce défi. Deux facteurs contextuels pourraient influencer son point de vue. D'une part, elle donne toute la responsabilité de la correction à l'ordinateur. D'autre part, il est possible qu'un enseignement décontextualisé de la grammaire renforce la déresponsabilisation de Camille en lien avec la correction. En effet, les moments d'enseignement de la grammaire observés en classe se font généralement à travers des exercices dans un cahier et non à partir de productions des élèves, par exemple. Or, si depuis plusieurs années, l'enseignement de la grammaire que Camille

reçoit est décontextualisé, il devient peut-être difficile pour Camille d'en voir l'utilité lors de la rédaction de textes. En outre, son impression que la correction relève de la responsabilité de l'ordinateur ne l'aide pas à voir l'utilité de la grammaire puisqu'elle considère qu'elle n'a pas besoin de l'utiliser pour réussir. Ainsi, si Camille voit ses difficultés en lien avec la correction de textes, elle ne semble pas voir l'amélioration de ses aptitudes à la correction comme un défi puisqu'elle se fie sur l'ordinateur pour le faire à sa place. Il est donc possible de croire qu'elle juge que les mesures mises en place sont suffisantes pour réduire le défi vécu.

4.1.3.1.11 Aptitudes à planifier des textes en fonction de la situation d'écriture

En général, Camille ne semble pas vivre de défi particulier en lien avec la planification des textes en fonction des situations d'écriture. Elle explique qu'elle fait rarement des plans et, si les observations indiquent qu'elle les fait en classe, on peut penser que cela indique que Camille fait des plans lorsqu'on le lui demande, mais qu'elle ne juge pas que ce soit nécessaire.

Pour les deux textes décrits plus bas, Camille se fie beaucoup sur les schémas de rédaction qu'elle a appris. Cependant, elle dit ne pas voir l'importance d'être en mesure d'identifier le genre de textes on lui demande d'écrire. Elle dit : « c'est pas important de savoir quel type de textes » (rencontre 3; 20 :00). Elle semble se fier aux indications qui se retrouvent dans la tâche ou au plan que son enseignante lui remet qui semble généralement très complet.

Planification de textes courants

Les observations montrent que Camille complète le plan de son texte lorsque c'est demandé. Elle n'est pas impulsive dans l'écriture; elle prend le temps de regarder ses documents de références (textes, cahiers d'exercices, livres) ou de faire ses recherches sur Internet.

Une fois le sujet choisi, Camille réfléchit à ce qu'elle va écrire et elle fait un plan dans sa tête. Elle dit planifier des idées générales et non des phrases complètes, sauf pour la première phrase qu'elle doit avoir en tête pour commencer, ce qui est assez facile. À propos d'un texte sur le mets emblématique, elle explique : « Je le vois vite fait dans ma tête je me dis quels points je vais prendre pis c'est parti » (rencontre 3; 14 :10). Elle ne juge pas que le plan est davantage nécessaire lorsqu'elle doit aller chercher de l'information dans différentes sources pour écrire son texte. Elle dit : « c'est dans ma tête dans les textes pis j'écris » (rencontre 3; 15 :00).

Ce processus d'écriture est assez aisé aux dires de Camille, ce qui m'a surpris d'abord puisque les moments de planification observés en classe semblaient assez longs. Par exemple, lors de la planification du texte sur le mets emblématique, elle prend du temps pour choisir un troisième sous-aspect. Il semble donc qu'elle ne considère pas le temps dont elle a besoin comme indicateur d'une difficulté.

Planification de textes narratifs

En parlant du processus d'écriture pour le récit, elle dit : « j'y vais comme ça mon imagination part » (rencontre 2; 29 :30) et « bah je commence à réfléchir un petit peu pis je commence à écrire » (rencontre 2; 29 :35). Quand je lui demande si l'utilisation

du schéma narratif est aidante ou, au contraire, contraignante, naturelle ou pas, elle hausse les épaules et me dit que c'est naturel.

Toutefois, alors qu'on discute des difficultés qu'elle a eues à écrire un récit policier, elle raconte : « parce qu'ils nous ont juste dit écrivez un texte policier on avait juste fait une pratique avant pis mon cerveau il a fait à l'aide je suis habituée qu'on me décrive tout comment faire pis tout ça pis mon cerveau a fait hein attendez à l'aide » (rencontre 3; 9 :45). Elle juge qu'elle n'a pas été suffisamment préparée pour la rédaction par son enseignante. Elle explique qu'on lui a dit d'utiliser le schéma du texte narratif et le schéma actanciel, mais qu'il fallait y ajouter des indices et qu'elle ne savait pas comment le faire.

Influence des pratiques d'enseignement

Ainsi, en général, Camille n'identifie pas de défis en ce qui concerne la planification des textes. Or, la place que prennent les attentes en lien avec la forme des textes semble toutefois entrainer un certain défi. Si ce modèle d'enseignement fonctionne généralement bien pour Camille, elle semble en être dépendante et cela la place en situation de difficulté lorsqu'elle n'arrive pas à faire le lien entre ce qu'on lui demande et la forme des textes qu'elle connait. Ainsi, ce défi pourrait avoir une influence sur le rapport à l'écriture.

4.1.3.1.12 Aptitudes à identifier des problèmes d'écriture

De prime abord, à l'exception de l'orthographe de certains mots, Camille dit ne pas avoir de difficulté en écriture. Lorsque sa mère me dit que l'écriture et l'oral restent difficiles pour elle, à cause de ces différentes difficultés, elle rétorque que c'est faux, que c'est seulement l'anglais qui est difficile. Camille identifie donc généralement peu de problèmes en lien avec l'écriture.

Au gré de nos conversations, elle évoque tranquillement certaines difficultés qu'elle a vécues pour certains textes. En cas de difficultés, Camille ne semble pas en mesure de les identifier efficacement sur le moment. Elle explique qu'elle réalise souvent après, en y repensant, qu'elle n'a pas compris quelque chose. Elle dit ne pas avoir l'impression de poser beaucoup de questions en lien avec l'écriture. Elle précise qu'elle sollicite de l'aide de son enseignante à l'extérieur des heures de cours lorsqu'elle en a besoin, mais qu'elle réalise souvent ses difficultés trop tard. Camille a également accès à une enseignante-ressource en français et en mathématique, mais elle n'en parle pas. Lorsque je lui demande si l'enseignante-ressource l'aide durant les productions écrites, par exemple, elle dit qu'elle ne s'en souvient pas.

<u>Influence des pratiques enseignantes et des ressources mises à sa disposition</u>

Comme je l'ai mentionné dans les facteurs contextuels micro en lien avec l'enseignement de l'écriture, l'identification de ses propres difficultés est une responsabilité de l'élève. Lorsque l'élève voit qu'il ne comprend pas, il doit poser des questions ou se présenter en récupération, ce qui semble assez difficile pour Camille. Toutefois, elle reçoit le soutien de l'enseignante-ressource qui fait une partie de ce travail. En effet, durant une pratique de production écrite, les observations montrent

qu'elle va voir tous les élèves avec qui elle travaille, dont Camille, pour regarder leur plan et les aider. Ainsi, même si Camille ne la sollicite à aucun moment durant les observations, l'enseignante-ressource s'assoit avec elle durant la planification d'un texte pour voir si Camille a bien compris ce qu'elle devait faire. Cependant, l'identification de ses difficultés semble rester un défi pour Camille qui dit s'en rendre compte après les évaluations.

4.1.3.2 Mobiles pour écrire

Bien que les facteurs identitaires comportent généralement tout le portrait de la personne, je me limiterai à décrire les aspects identitaires de l'élève qui serviront ensuite à l'analyse pour faciliter la lecture. Un portrait plus complet de Camille se retrouve dans la section 3.3. Il est en de même pour ce qui touche ses diagnostics qui ne servent pas directement à l'analyse du rapport à l'écriture.

Le tableau qui suit présente ce qui pousse Camille à écrire, ce qui la mobilise à écrire. Il s'agit donc des mobiles pour écrire qui permettront ensuite d'analyser le sens qu'elle donne aux activités d'écriture. J'ai inclus ce que Camille dit sur l'utilité des activités d'écriture à l'école, mais également les mobiles qui peuvent être déduits de ses activités spontanées. En effet, si j'ai d'abord tenté d'analyser les écrits spontanés de la même manière que les écrits à la demande pour comprendre leur sens, les défis qu'ils posent et le rapport épistémique qui les soutient, force a été de constater l'impossibilité de la tâche. En effet, comme le montre le tableau 4.2, Camille ne parle pas d'activités d'écriture spontanées qui pourraient lui poser un défi ou la mettre dans une posture d'apprentissage, l'écriture est essentiellement un moyen d'arriver à un objectif. En

outre, il n'y a pas de buts qui pourraient se distinguer des mobiles de Camille pour l'écriture, permettant ainsi d'analyser le sens qu'elle donne à ces activités. Par conséquent, l'analyse des données m'a permis de constater que les activités spontanées, dans le cas de Camille, informent principalement sur ce qui pousse l'élève à écrire en dehors des demandes scolaires, sur ses mobiles pour écrire. Ces derniers seront repris plus en détail et mis en lien avec les buts de l'écriture perçus pour différentes activités dans la section portant sur le sens qu'elles prennent (voir section 4.1.4.1).

Tableau 4.4: Mobiles de Camille pour écrire

Mobiles évoqués	Mobiles déduits
• Découvrir et faire découvrir • Raconter des histoires • Profiter de ce qui est beau • Donner ou obtenir des informations, s'organiser	• Donner son opinion / parler d'elle-même

4.1.4 Rapport à l'écriture

Comme mentionné précédemment, la définition de Charlot (1997) est celle qui est utilisée pour analyser le rapport à l'écriture dans cette recherche. Selon l'auteur, le rapport à l'écriture comprend le sens que la personne donne à son activité, les défis vécus et sa posture épistémique. Le tout est soutenu par un rapport social, un rapport à soi, à l'autre et au monde. L'analyse qui suit portera sur ces différentes dimensions du rapport à l'écriture. À travers l'analyse croisée des facteurs contextuels, des facteurs personnels et des activités d'écriture, je répondrai également aux trois objectifs de cette recherche.

4.1.4.1 Sens que prennent les activités d'écriture

Le sens donné à une activité selon Charlot (1997) se situe dans l'interaction entre les mobiles de la personne pour entreprendre cette action, ce qui la mobilise, et les finalités de l'activité tels que perçu par celle-ci. En effet, dans le cas d'une activité scolaire d'écriture, par exemple, l'enseignante peut avoir des finalités qui ne sont pas perçues ou prises en considération par l'élève. Ainsi, l'élève donne un sens à une activité d'écriture en fonction des liens qu'il est en mesure de faire avec ses propres mobiles pour écrire.

Camille est capable de nommer différents mobiles qui donnent du sens aux activités d'écriture et d'autres mobiles peuvent être déduits de ce qu'elle affirme durant les entretiens. Ainsi, Camille écrit pour découvrir et faire découvrir, pour raconter des histoires, pour donner son opinion, pour demander des informations ou s'organiser et pour profiter de l'esthétisme. Ces différents mobiles s'inscrivent dans un rapport à soi, à l'autre et au monde. En outre, elle est en mesure d'expliquer ce qui se passe lorsqu'elle voit le sens d'une activité et dans le cas contraire.

4.1.4.1.1 Écrire pour découvrir et (se) faire découvrir

Camille explique d'abord que l'écriture sert à découvrir et faire découvre un sujet. Elle voit une utilité à l'écriture lorsqu'une activité lui permet de découvrir quelque chose sur un sujet ou de faire découvrir quelque chose au lecteur. Pour ce faire, il faut aller chercher des informations dans différentes sources et les mettre ensemble.

À propos d'un texte sur le *mets emblématique,* elle explique : « pis aussi c'est parce que ça fait découvrir quelque chose on fait ça pas pour rien en plus faut ramener plein d'informations ça (pointe le texte sur la Russie) c'est comme plus simple de savoir les différences » (rencontre 3; 22 :22). Camille parle ici de l'utilité que peut avoir un texte pour permettre de découvrir des informations sur un sujet en assemblant des informations provenant de différentes sources. Elle explique également que cette pratique est utile puisqu'elle permet de faire découvrir quelque chose aux autres. Ainsi, les situations d'écriture dans lesquelles Camille peut faire découvrir quelque chose à un certain public ont du sens pour elle.

Dans nos discussions, elle met cette activité d'écriture en opposition avec d'autres qu'elle juge inutiles ou dont l'utilité est « tirée par les cheveux » selon elle. C'est le cas d'un texte comparant deux régimes politiques qui fera l'objet d'une analyse spécifique dans la section 4.1.5.1 et des examens du Ministère de l'Éducation en écriture. Camille explique que les situations qui leur sont proposées par le Ministère sont « tirées par les cheveux ». Elle met également l'accent sur l'importance de découvrir et de faire découvrir à travers l'écriture lorsqu'elle explique qu'elle n'aime pas écrire sur un sujet qui a été abondamment traité. Elle donne un exemple en anglais où un texte sur la malbouffe devait être rédigé après avoir passé plusieurs cours à discuter de ce sujet. On peut en effet penser qu'il reste peu d'éléments nouveaux à explorer lorsqu'un sujet a été abordé de manière exhaustive avant l'écriture d'un texte.

Ce mobile qui pousse Camille à s'investir dans des activités à la demande se retrouve également dans celles qui sont spontanées. En effet, de manière spontanée Camille utilise l'écriture pour donner son opinion. Sur Wattpad, elle donne son opinion de deux manières. D'une part, elle fait des commentaires sur les histoires qu'elle lit. Elle

explique qu'elle envoie généralement un commentaire à la fin de sa lecture pour dire : « je veux la suite ou c'est bon » (rencontre 1; 39 :30).

D'autre part, elle répond à des questions que les auteurs soumettent à leurs lecteurs. Par exemple, une autrice demande si elle continue une histoire qu'elle a déjà commencée ou si elle en commence une autre. Camille lui répond qu'elle aimerait qu'elle poursuive son histoire.

Autrice :
Ba comme dans le titre
MOI, ALIZÉ ou ÉDLISSE AND THE DEAD?
En gros, soit je continue moi, Alizé ou soit je commence édlisse and the dead.
Merci de répondre vite!
Camille :
Moi, Alizé!

Ainsi, à travers ces deux exemples, on peut constater que Camille montre que de donner son opinion, et par le fait même se faire découvrir, est un mobile pour écrire.

4.1.4.1.2 Écrire pour raconter une histoire

Camille explique également qu'elle trouve utile d'écrire pour raconter des histoires. Elle dit, à différents moments, aimer écrire des histoires et son vocabulaire indique un investissement positif en lien avec la rédaction d'histoires. Elle dit, par exemple : « en

anglais on est en train d'écrire une belle légende » en parlant d'une légende qu'ils doivent inventer en lien avec l'histoire des pensionnats dans lesquels ont été placés les autochtones au Québec. En outre, lorsqu'elle explique qu'elle ne comprend pas l'utilité d'écrire un texte, elle le compare à un récit policier qu'elle a écrit en disant : « il fallait écrire ça rapport à une histoire ok » (rencontre 3; 22 :00). On voit ainsi que, pour Camille, l'écriture d'un récit est un objectif évident d'écriture. D'ailleurs, ses activités d'écriture spontanées concernent souvent des histoires qu'elle lit sur Wattpad. Toutefois, si elle semble apprécier écrire des récits à l'école, elle n'en écrit pas à la maison. Elle n'envisage pas d'en écrire pour la plateforme Wattpad. Cette importance qu'elle donne à l'écriture d'histoires n'est probablement pas étrangère au fait qu'elle semble lire beaucoup dans ses temps libres.

4.1.4.1.3 Écrire pour demander ou donner des informations ou s'organiser

Les activités d'écriture spontanées de Camille montrent également qu'elle l'utilise pour demander ou donner des informations ou pour s'organiser, à travers des textos, par exemple. En effet, Camille explique ne pas vraiment utiliser les textos pour discuter, elle les utilise pour envoyer des choses, demander les devoirs, demander à ses parents s'ils viennent la chercher, etc. Voici un exemple.

Camille :
L'appui est terminée
Maman?
Mère :
Je viens te chercher

Camille :

Ok

Mère :

Je suis arrivé

Dans le même ordre d'idées, elle parle à plusieurs reprises d'une conversation qu'elle a eue avec une autrice sur Wattpad. Cette conversation portait sur l'organisation d'une partie de jeu vidéo à distance. Elle dit qu'elle ne poursuit « presque jamais » les conversations avec les auteurs et elle ne donne que l'exemple de la conversation portant sur l'organisation de la partie de jeu vidéo. D'ailleurs les questions ou les commentaires sur les textes que j'ai pu voir sur Wattpad sont plutôt fermés. Il n'y a pas d'ouverture à la discussion. Voici un exemple.

Camille :

Je ne comprends pas un truc. Akémie est une loup-garou, mais comment est-t-elle devenu une loup-garou?

Autrice :

Grâce à la flèche

Camille :

Ha ok. Merci.

Autrice :

De rien

Si ces interventions sur la plateforme Wattpad sont principalement des commentaires sur des textes, Camille répond également à différentes questions posées par les auteurs à leurs lecteurs sur eux-mêmes. À travers cette pratique, il est possible d'entrevoir un désir de partager sur soi, de se faire découvrir. Il y a peut-être également un désir de partager avec une communauté. Voici un exemple :

Autrice : *De quel pays lisez-vous ce livre?* Camille : *Canada, Québec*

Ainsi, s'il ne s'agit pas d'un mobile qu'elle évoque spontanément, il est possible de constater que Camille écrit également pour demander ou donner des informations ou pour s'organiser. Le fait qu'elle désire partager des informations sur elle-même peut également être mis en lien avec le fait qu'elle aime faire découvrir des choses. En effet, dans l'exemple du mets emblématique, Camille avait décidé de faire découvrir une pâtisserie japonaise qu'elle aime beaucoup, le *melon pan*. Il est possible que l'idée de faire découvrir quelque chose qu'elle aime aux autres soit un autre mobile qui ait donné du sens à cette pratique.

4.1.4.1.4 Profiter de ce qui est beau

En plus des aspects liés aux finalités des activités d'écriture, le fait que l'enseignante laisse une liberté à l'esthétisme semble également donner du sens à certaines activités d'écriture. En effet, lorsqu'elle a à écrire des mots-clés sur les thèmes qui ont été couverts au courant de l'année en histoire, les observations montrent que Camille choisit d'écrire ces mots sur une application de collage (ce qui ne fait pas partie de la consigne) et qu'elle prend son temps pour choisir le fond sur lequel elle veut écrire ainsi que sur la calligraphie à utiliser. Elle utilise d'ailleurs la calligraphie pour différencier les noms propres des autres mots-clés. Il faut dire que Camille demande la

permission à l'enseignante pour utiliser une application de collage pour faire cette activité; celle-ci acquiesce à la demande, mais elle ramène Camille à la tâche lorsqu'elle réalise qu'elle passe beaucoup de temps sur l'esthétisme. Lorsque je la questionne sur le sujet, elle me répond : « quand on peut on en profite » (rencontre 2; 24 :10). Elle me dit aussi que c'est pour profiter de l'esthétisme et que c'est plus attrayant. Elle acquiesce lorsque je lui demande si c'est alors plus amusant d'écrire. Elle explique que ce plaisir qu'elle a entre toutefois en compétition avec les contraintes imposées sur le format des productions écrites. Camille explique que ce serait trop compliqué de répondre aux demandes de son enseignante tout en mettant le texte sur un support plus beau. Lorsque je lui demande si elle aimerait faire ces productions écrites comme ça, elle me répond : « non ça prendrait trop de temps à cause des types d'écriture il y a trop de choses à respecter des fois c'est double interligne il y a tellement de choses c'est compliqué. » (rencontre 2; 28 :00)

Il m'a été possible de constater ce goût pour le beau à deux autres occasions, l'une dans l'écriture à la demande et l'autre dans l'écriture spontanée. En effet, lors d'un test de lecture sur une feuille lignée, elle écrit les chiffres des questions en couleur et les réponses à la mine. À la maison, elle aime bien colorier et elle me montre des cartons sur lesquels elle a peint des mots et des images pour une chasse au trésor qu'elle prépare pour la fête des Pères.

Il n'a pas été possible d'observer d'autres moments comme celui-là, mais il est possible que Camille aime laisser libre cours à sa créativité dans l'esthétisme lorsque l'activité d'écriture ne fait pas nécessairement appel à la créativité, comme dans le cas de l'écriture de mots-clés sur différents thèmes en histoire.

4.1.4.1.5 Rapport à soi, à l'autre et au monde

À travers les différents sens que prend l'écriture, Camille se positionne dans un rapport à soi, à l'autre et au monde. D'abord, Camille aime écrire pour découvrir et faire découvrir, voire se faire découvrir. Découvrir et faire découvrir se situent dans un rapport à soi puisque c'est elle qui est transformée par la découverte ou qui transforme l'autre en lui faisant découvrir. De même, se faire découvrir se situe dans un rapport à soi puisque c'est une partie d'elle-même qu'elle laisse à voir. Ce mobile pour écrire est également tourné vers l'autre puisqu'on fait découvrir autrui. Il s'agit également d'un rapport au monde puisque c'est un aspect du monde qui l'intéresse que Camille choisit de faire découvrir ou de découvrir.

Dans le même ordre d'idées, lorsqu'elle raconte une histoire, Camille se retrouve dans un rapport à soi, puisque cette histoire vient d'elle et dit quelque chose sur elle-même. Les personnages semblent particulièrement importants pour elle puisqu'elle explique qu'elle reprend parfois les idées des autres, mais jamais les personnages. Racontant ses histoires à quelqu'un, elle se situe également dans un rapport à l'autre. En outre, lorsque l'on raconte une histoire, cette histoire parle du monde dans lequel on vit, il s'agit d'une vitrine sur le monde tel qu'il est vu par Camille. Il s'agit donc également d'un rapport au monde. Camille démontre bien qu'elle apporte son propre point de vue bien unique sur le monde lorsqu'elle parle d'une légende écrite en anglais sur les pensionnats autochtones. Elle dit avoir voulu rendre l'histoire plus positive qu'elle ne l'a été en ramenant les enfants à leur famille, montrant sa propre vision de cette histoire.

En ce qui concerne l'esthétisme en lien avec l'écrit, Camille semble également se retrouver dans un rapport à soi, mais aussi à l'autre. Lorsque Camille dit qu'elle aime

profiter de l'esthétisme quand c'est permis, elle parle d'un rapport à elle-même. Elle aime rendre beaux les écrits qu'elle fait seulement pour elle. Elle m'a également montré un collage qu'elle a fait pour la fête de son père. Elle ne lui avait pas simplement offert son cadeau ou écrit une carte, elle avait pris le temps de peindre en couleurs les différents mots qui lui permettrait de découvrir son cadeau. On peut donc penser que ce désir d'esthétisme se retrouve également dans un rapport à l'autre : elle veut que ce soit beau pour l'autre.

4.1.4.1.6 Synthèse

Le premier et le deuxième objectif de cette recherche consistent à décrire les facteurs contextuels et personnels qui permettent de répondre au troisième objectif de cette recherche, soit de comprendre le rapport à l'écriture de Camille. Un premier élément de réponse qu'il est possible de déduire de ce qui précède est que les finalités des activités d'écriture et ses propres mobiles pour écrire ont une influence sur le sens que Camille donne à ces dernières. Effectivement, lorsque les textes à la demande ont pour but de faire découvrir quelque chose ou de raconter une histoire, Camille arrive facilement à faire le lien avec ses propres mobiles pour écrire. D'ailleurs, ce sont pour ces mobiles qu'il est possible de faire des liens entre les activités d'écriture à la demande et celles qui sont spontanées. Inversement, lorsqu'elle ne voit pas ce qu'il y a découvrir ou à faire découvrir à travers un texte, ce dernier perd de son sens et l'expérience de Camille en est affectée.

Or, il est intéressant de constater que Camille arrive à identifier elle-même des finalités qui lui permettent de faire des liens avec ses mobiles pour écrire et ainsi de donner un

sens à plusieurs activités d'écriture. Cela étant dit, lorsqu'elle n'arrive pas à donner un sens à une activité, Camille profiterait d'une explication des finalités de celle-ci qui lui permettrait de faire des liens avec ses propres mobiles pour écrire.

En outre, le goût pour la beauté de Camille et les possibilités qui lui sont offertes d'exprimer ce goût sont également des facteurs personnels et contextuels qui ont une influence sur le sens qu'elle donne à l'écriture. Cependant, alors que les finalités perçues d'une activité peuvent entrainer une perte de sens de cette dernière, les possibilités esthétiques sont plutôt vues comme des bonus qui augmentent son plaisir à faire l'activité.

4.1.4.2 Défi

Si l'interaction entre les mobiles et les finalités des activités d'écriture donne un sens aux expériences liées à l'écriture, Charlot (2017) propose que le défi puisse faire de même. En effet, selon l'auteur lorsque la personne n'arrive pas à trouver un sens à l'activité, le défi en soi pourrait lui donner un sens. Il est également possible de se demander si le défi a une influence sur le sens que donne déjà l'élève à une activité. À travers les différentes dimensions du modèle d'analyse utilisé, le défi se traduit par l'interaction entre les aptitudes de l'élève et les facteurs contextuels ou les activités d'écriture.

Pour Camille, les défis ne semblent pas affecter le sens que prennent les activités d'écriture. En effet, l'analyse précédente des aptitudes montre que Camille considère

avoir des difficultés à écrire en fonction de certaines situations d'écriture lorsqu'elle n'arrive pas à faire le lien entre le texte demandé et les schémas de textes qu'elle connait ainsi qu'à identifier ses difficultés en écriture. Or, ces deux défis qu'elle perçoit ne paraissent pas avoir d'influence sur le sens que prennent les activités. Le récit policier est un bon exemple de texte qui a posé un défi pour Camille et qui a gardé son sens. Camille explique qu'elle juge que l'enseignement n'a pas été suffisant pour lui permettre de bien comprendre comment intégrer les éléments propres aux récits policiers aux schémas narratif et actanciel. Elle explique :

> [L'enseignante de français] a presque rien expliqué je crois qu'elle a pensé bon on a lu beaucoup de textes policiers disons ok c'est correct mon cerveau il a fait déjà que dans le texte policier il faut trouver les indices et c'est difficile demande moi pas d'en écrire un (rencontre 3; 9 :45)

Pourtant, comme je le mentionne dans la section 4.1.4.1.2, cette pratique a du sens pour Camille, elle voit son utilité. Ainsi, un défi que Camille juge trop grand n'a pas affecté le sens qu'elle donne à l'activité.

Or, il semble que l'inverse ait davantage d'influence. En effet, le manque de défi semble influencer le sens qu'elle donne à une activité. Camille indique elle-même qu'elle a besoin d'un certain défi pour se mobiliser dans une tâche. Sur une pratique dont elle ne voit pas le sens, elle dira : « c'est comme plus simple de savoir les différences » (rencontre 3; 22 :27) ou « tout le monde peut le faire » (rencontre 3; 22 :08). Indiquant que le manque de défis diminue le sens d'une pratique.

4.1.4.2.1 Rapport à soi, à l'autre et au monde

Face à ces défis, Camille semble se retrouver dans un rapport à elle-même et à l'autre. En effet, lorsqu'elle parle de la simplicité d'une pratique qui est trop facile, elle n'évoque pas réellement les autres, elle ne se compare pas. Elle dit seulement que l'activité est trop facile comparativement à une autre, par exemple. Toutefois, lorsqu'elle évoque la difficulté d'une activité, elle attribue sa difficulté principalement à l'autre, l'enseignante en l'occurrence. Elle ne semble pas ressentir le pouvoir qu'elle pourrait avoir par rapport à la difficulté. Il devient alors intéressant de se questionner sur les raisons de ce sentiment.

4.1.4.2.2 Synthèse

Ainsi, un autre élément de réponse aux trois objectifs de cette recherche réside dans le défi qu'offrent les activités d'écriture. Le défi a été défini comme se situant dans l'interaction entre les aptitudes de la personne et le contexte ou l'activité d'écriture. Or, il semble qu'un manque de défi influence le sens des activités d'écriture plutôt qu'un défi trop grand.

Quant aux facteurs personnels, il semble le manque d'un sentiment de contrôle de Camille face à ses difficultés n'ait pas d'influence directe sur le sens que Camille donne à une activité d'écriture. Cependant, ce sentiment semble tout de même avoir une influence sur l'expérience vécue puisque le discours est négatif comparativement à

celui en lien avec d'autres activités. J'y reviendrai dans la section sur la posture épistémique.

4.1.4.3 Posture épistémique

Pour Charlot (1997), la posture épistémique à un savoir est une posture en lien avec l'apprentissage de ce savoir. Dans le cas de l'écriture, la personne adopte une posture quant à l'apprentissage de l'écriture en tant que telle, mais également à l'apprentissage à travers l'écriture, sur différents sujets, par exemple.

Nous avons vu que les activités spontanées d'écriture de Camille sont peu nombreuses et se limitent à de courtes conversations dans lesquelles elle répond à des questions, en pose ou passe un commentaire. Il est difficile de déceler des apprentissages tant sur la langue que sur un sujet qui fait l'objet d'un texte. En outre, Camille n'a pas évoqué d'autres activités qui auraient pu ressembler à des expérimentations avec l'écriture à la maison. Il n'a pas non plus été possible d'en observer. Ceci étant, il est possible que ces activités existent et que Camille ait choisi de les garder pour elle.

Ce sont donc les activités d'écriture à la demande qui feront l'objet d'une analyse dans ce qui suit. Camille parle peu de l'apprentissage en lien avec l'écriture, que ce soit les apprentissages liés directement à l'écriture ou les apprentissages à travers l'écriture. Au travers de son discours, nous pouvons toutefois envisager certaines hypothèses quant aux postures qu'elle adopte selon la situation.

D'après Charlot (1997), il y a trois postures épistémiques : l'objectivation-dénomination, l'imbrication du Je dans la situation et la régulation-distanciation intellectuelle et affective au savoir. Camille semble généralement adopter une posture d'imbrication du Je dans la situation et, plus rarement, une posture d'objectivation-dénomination. Il n'a pas été possible d'identifier des situations dans lesquelles elle prend une posture de régulation-distanciation intellectuelle et affective.

4.1.4.3.1 Imbrication du Je dans la situation

Si Camille évoque certains apprentissages en écriture comme des savoirs-objets en dehors de la maitrise de ces derniers, son discours sur les apprentissages liés à l'écriture démontre généralement qu'elle voit l'écriture comme une habileté maitrisée.

<u>Rédaction de textes</u>

Lors de la planification et de la rédaction d'un texte, Camille se fie beaucoup aux schémas de textes (courant, narratif, actanciel) qu'elle a appris avec son orthopédagogue ou ses enseignants. Lorsqu'elle parle de ces schémas, elle ne parle pas de leur apprentissage en termes d'objet de savoir en dehors d'elle, mais plutôt comme d'un savoir intériorisé. Par exemple, lorsque l'on parle de l'utilisation du schéma narratif, elle répond que c'est quelque chose de naturel pour elle. En effet, une fois les savoirs intégrés, Camille semble naturellement faire appel à certains modèles dans l'écriture. D'ailleurs, lorsqu'elle parle des étapes de la rédaction pour elle, son discours reflète l'utilisation des schémas de textes de manière automatique. Par exemple, elle dit que lorsqu'elle écrit un texte courant, elle commence par réfléchir aux aspects dont elle va parler.

Camille ne parle pas vraiment de l'apprentissage de ces modèles, mais plutôt de la difficulté dans laquelle elle se retrouve lorsqu'elle ne peut pas faire appel à ces schémas ou lorsqu'elle n'arrive pas à faire le lien entre le texte demandé et les modèles qu'elle connait. Par exemple, lorsqu'elle parle du récit policier qu'elle a eu à écrire, elle explique qu'elle n'a pas eu assez de matière, qu'elle n'a appris la méthode. Ce manque de connaissances sur le sujet semble nuire à sa maitrise. Elle explique le manque de connaissances :

> on n'a pas eu beaucoup de matière comment écrire un texte policier […] qu'on nous dise exemple des méthodes comment faire pis exemple qu'on nous dise faites tel ordre ou telle chose pour faire un bon texte policier ou des bases de exemple faites telle chose introduisez telle chose ou telle chose (rencontre 1; 33 :05)

Dans un autre entretien, sur le même sujet, elle dit : « on n'avait pas vraiment eu de schémas sur quoi faire » (rencontre 2; 31 :10). Camille est donc à la recherche de modèle sur lesquels se baser pour l'écriture du texte. Elle explique que les notions apprises ne lui ont pas permis de maitriser ce savoir.

Camille semble donc montrer ici qu'elle se place dans une posture par rapport à ces savoirs dans laquelle elle cherche un certain niveau de maitrise et non à accumuler des savoirs qu'elle ne sera pas en mesure d'utiliser.

<u>La correction</u>

Que ce soit lorsqu'elle parle de la correction des mots ou du texte plus généralement, Camille parle en termes qui rappellent davantage la maitrise que le savoir objectivé.

Pour la correction de mots, elle parle des stratégies qu'elle utilise pour se corriger. L'ordinateur identifie généralement le mot qui n'est pas correctement orthographié. Si le dictionnaire de l'ordinateur ou Word Q ne lui donne pas l'orthographe correcte, elle essaie les méthodes qu'elle connait pour se corriger, soit essayer différentes graphies pour le même phonème ou doubler les consonnes qui sont généralement doubles. Si cela ne lui permet pas de trouver, elle regarde dans le dictionnaire d'Antidote.

Pour ce qui est de la correction de textes, elle n'identifie pas vraiment de savoir ou de stratégies qu'elle aurait appris. Quand je lui demande si elle pense aux fautes quand elle écrit, elle me répond :

> ça y va tout seul […] les mots que y'a des fautes l'ordi me le dit donc c'est pas comme les gens qui sont sur papier qui doivent réfléchir beaucoup pour éviter qu'ils fassent des fautes pis qu'ils vérifient chaque mot moi à l'ordi faut juste que je vérifie la ponctuation parce qu'il ne le dit pas toujours je vérifie ça pis merci merci (rencontre 2; 19 :52).

Dans son discours, on voit donc qu'elle s'imbrique dans la situation.

4.1.4.3.2 Objectivation-dénomination

Si elle adopte plus généralement une posture d*'imbrication du Je dans la situation*, Camille prend une posture *objectivation-dénomination* au regard de certains savoirs. C'est notamment le cas pour les savoirs liés à la grammaire et pour certains apprentissages faits à travers l'écriture.

Grammaire

Paradoxalement, alors qu'elle parle de la correction en termes de maîtrise, Camille parle généralement de la grammaire comme des savoirs-objets. Elle dit : « par exemple moi j'écris un texte exemple savoir qu'un mot c'est une préposition ou non mon cerveau est comme j'm'en fous » (rencontre 3; 27 :50). En ne voyant pas l'utilité de l'apprentissage, Camille ne semble pas voir le savoir en termes de maitrise, mais plutôt comme des savoirs-objets isolés qui n'ont pas de lien les uns entre les autres. Elle utilise sensiblement les mêmes termes lorsqu'elle parle d'un examen de grammaire. Elle dit qu'elle est bonne parce qu'il faut le faire, mais qu'elle ne voit pas l'utilité.

Dans l'écriture de textes, lorsque la maitrise de ces apprentissages pourrait être sollicitée, Camille ne voit pas l'utilisation qu'elle fait de la grammaire. D'ailleurs, il a déjà été mentionné qu'elle rejette la presque entière responsabilité de la correction grammaticale à l'ordinateur.

Apprentissages faits à travers l'écriture

Comme mentionné précédemment, les apprentissages liés à l'écriture sont également les apprentissages qui sont faits à travers l'écriture. Camille ne parle pas beaucoup de ces apprentissages, mais elle semble généralement plutôt dans une posture de maitrise en lien avec ces derniers. Toutefois, une analyse plus spécifique de l'une des activités d'écriture faite montre que Camille semble parfois prendre une posture plus distanciée par rapport à ces apprentissages. Ce qui suit dans la section 4.1.5 présente l'analyse de deux activités plus en profondeur et s'attardera sur cette idée.

4.1.4.3.3 Synthèse

En définitive, Camille adopte généralement une posture de maitrise dans l'apprentissage en lien avec l'écriture, sauf à quelques exceptions. La posture qu'elle adopte ne semble pas être en lien avec le défi que représente une activité, mais plutôt en lien avec le sens qu'elle lui donne. En effet, pour les activités qu'il a été possible d'analyser, elle prend une posture qui implique la maitrise lorsqu'elle voit le sens de cette dernière, alors qu'elle prend une posture d'objectivation-dénomination lorsqu'elle ne voit pas le sens. Ainsi, les buts de l'activité qu'elle perçoit et ses propres mobiles pour écrire prennent une place plus importante dans sa posture épistémique que ses aptitudes, par exemple. L'analyse comparative pour deux activités d'écriture permettra d'illustrer cette idée.

4.1.5 Comparaison du rapport à l'écriture pour deux activités différentes

Pour illustrer de manière plus précise ce qui influence le rapport à l'écriture de Camille, j'ai fait une analyse plus spécifique de deux activités d'écriture. Ce sont deux textes courants, l'un rédigé pour le cours d'histoire, l'autre pour le cours de français. Pour ces deux activités d'écriture, on retrouve dans ce qui suit une description de l'activité et les facteurs contextuels qui la concernent ainsi qu'une analyse du rapport à l'écriture de Camille.

4.1.5.1 Activité d'écriture 1 : Comparaison de deux régimes politiques

4.1.5.1.1 Activité d'écriture et facteurs contextuels

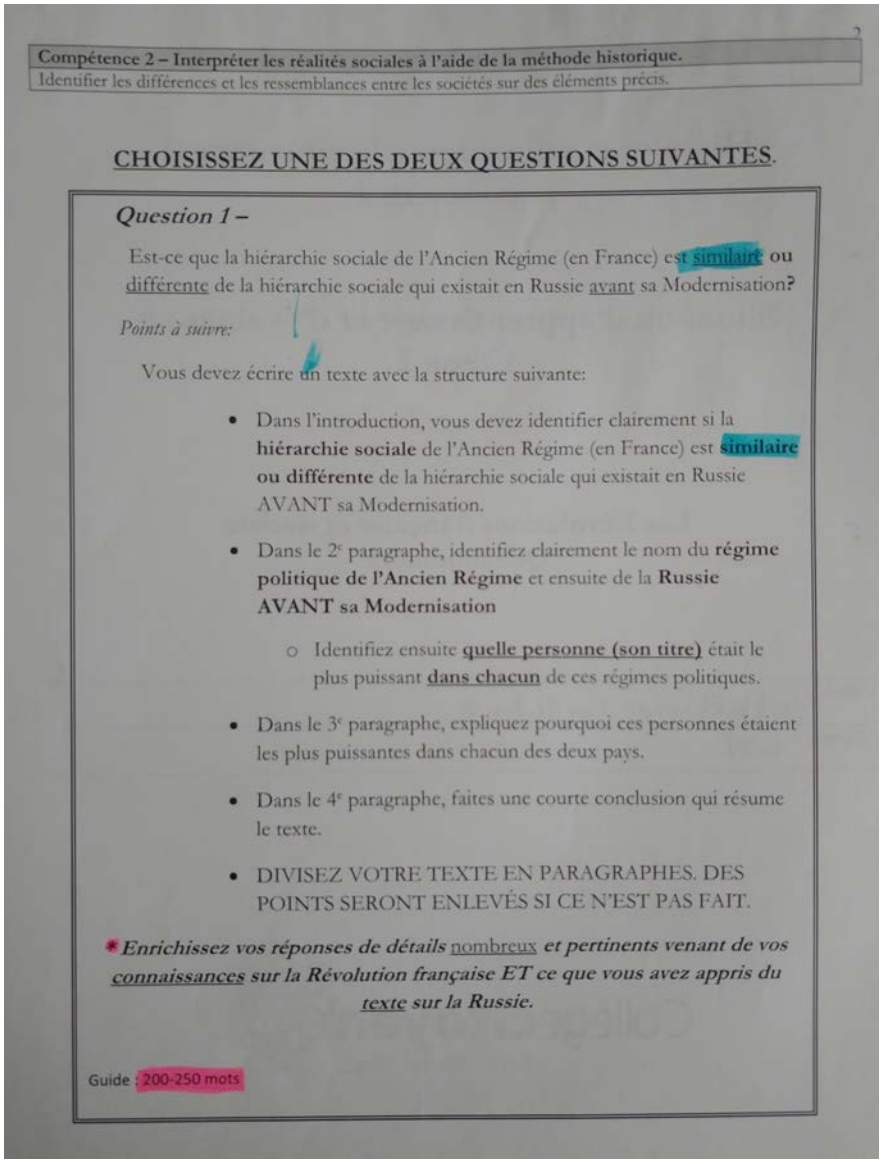
Les élèves ont écrit ce texte dans le cadre du cours d'histoire. Ils devaient rédiger un texte courant comparant les régimes politiques de la Révolution française et de la Russie tsariste. Deux questions étaient proposées aux élèves et ils devaient choisir l'une des deux. La question 1, choisie par Camille, est présentée à la figure 4.1. Pour accomplir cette activité, les élèves pouvaient consulter un texte sur la Russie tsariste qu'ils avaient déjà lu et annoté ainsi que leur cahier d'exercices d'histoire.

Au travers de cette activité, une des finalités de l'enseignante est d'amener les élèves à comparer deux mouvements politiques en utilisant les informations mises à leur disposition (textes). L'écriture est donc utilisée comme un moyen et non un but; elle sert à montrer ses connaissances, à informer autrui ainsi qu'à développer des idées. D'ailleurs, durant les explications, l'enseignante a précisé aux élèves qu'il n'y a pas nécessairement une bonne réponse, qu'ils doivent justifier leur position. Le destinataire du texte est l'enseignante. Camille a droit à toutes les ressources généralement mises à sa disposition pour écrire. Dans les cours précédents, une pratique avait été faite sur le thème des autochtones.

En ce qui concerne les interventions de l'enseignant en amont de la rédaction, celle-ci a pris le temps de lire l'entièreté du document d'évaluation avec les élèves, de leur expliquer le choix qu'ils doivent faire ainsi que de répondre à toutes leurs questions. Avant de rédiger leur texte, les élèves devaient obligatoirement faire un plan-brouillon,

c'est-à-dire un plan assez complet avec des phrases. Cette étape semblait assez nouvelle pour les élèves qui ne comprenaient pas s'ils devaient faire un plan ou un brouillon. Une fois cette étape complétée, les élèves devaient rédiger leur texte directement au propre sur papier, sans faire de brouillon. Comme quelques autres élèves de la classe, Camille rédige son texte à l'ordinateur.

Figure 4.1 : Comparaison de deux régimes politiques, question 1



Compétence 2 – Interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique.
Identifier les différences et les ressemblances entre les sociétés sur des éléments précis.

CHOISISSEZ UNE DES DEUX QUESTIONS SUIVANTES.

Question 1 –

Est-ce que la hiérarchie sociale de l'Ancien Régime (en France) est similaire ou différente de la hiérarchie sociale qui existait en Russie avant sa Modernisation?

Points à suivre:

Vous devez écrire un texte avec la structure suivante:

- Dans l'introduction, vous devez identifier clairement si la **hiérarchie sociale** de l'Ancien Régime (en France) est **similaire ou différente** de la hiérarchie sociale qui existait en Russie AVANT sa Modernisation.
- Dans le 2e paragraphe, identifiez clairement le nom du **régime politique de l'Ancien Régime** et ensuite de la **Russie AVANT sa Modernisation**
  - Identifiez ensuite **quelle personne (son titre)** était le plus puissant **dans chacun** de ces régimes politiques.
- Dans le 3e paragraphe, expliquez pourquoi ces personnes étaient les plus puissantes dans chacun des deux pays.
- Dans le 4e paragraphe, faites une courte conclusion qui résume le texte.
- DIVISEZ VOTRE TEXTE EN PARAGRAPHES. DES POINTS SERONT ENLEVÉS SI CE N'EST PAS FAIT.

* ***Enrichissez vos réponses de détails*** nombreux ***et pertinents venant de vos connaissances sur la Révolution française ET ce que vous avez appris du texte sur la Russie.***

Guide : 200-250 mots

Pour cette activité, les élèves étaient évalués uniquement sur les compétences en histoire liées au contenu du texte. Si la forme ne devait pas être évaluée dans cette production écrite, force est de constater qu'elle est tout de même prédominante sur d'autres aspects de l'écriture, comme la créativité des justifications, la clarté des idées, etc. En effet, les élèves répondaient à une question en histoire en utilisant la forme du texte courant. Les consignes fournies quant à la forme du texte étaient très précises; elles indiquaient en détail les informations qui devaient se trouver dans chacun des paragraphes (voir Figure 4.1) et l'enseignante avait écrit au tableau les différents éléments que l'on devrait retrouver dans un texte courant (introduction avec sujet amené, sujet posé et sujet divisé, développement et conclusion avec une fermeture et une ouverture).

En insistant ainsi sur la forme, l'enseignante d'histoire (même enseignante qu'en français dans le cas de Camille) souhaitait probablement travailler de manière interdisciplinaire sur le texte courant étudié en français pour préparer l'examen ministériel de la fin de l'année scolaire. En somme, si la forme n'était pas évaluée, elle contraignait tout de même l'écriture. Cette façon de présenter la tâche montre la place que joue la norme dans l'enseignement de l'écriture dans la classe.

Pour appréhender le rapport à l'écriture de Camille pour cette activité d'écriture spécifiquement, je m'intéresserai au sens qu'elle prend pour Camille, au défi qu'elle pose et à la posture épistémique adoptée par Camille. En ce qui concerne les mobiles pour l'écriture ainsi que les aptitudes de Camille, je me réfère aux informations qui se retrouvent dans la section 4.1.3.2.

4.1.5.1.2 Sens que prend l'activité d'écriture

Tout d'abord, le sens d'une activité réside dans l'interaction entre la finalité de l'activité d'écriture et le mobile de l'auteur. Pour cette activité, la finalité consistait à rédiger un texte permettant de comparer deux régimes politiques; l'écriture sert à montrer ses connaissances, à informer, à donner son opinion et à développer de nouvelles connaissances. Pourtant, Camille a l'impression qu'on lui demande seulement de retranscrire des informations qui se retrouvent déjà dans les textes. Elle n'arrive pas à faire le lien entre cette finalité qu'elle perçoit et ces propres mobiles pour écrire, voire pour aimer le cours d'histoire. Pour elle, cette activité ne lui permet pas de découvrir quelque chose. Elle dit : « en histoire mon cerveau aime apprendre des choses, mais pas » (rencontre 3 ; 20 :40) identifier la différence entre deux choses. Elle n'arrive donc pas à inscrire cette pratique dans un rapport à soi qui lui permettrait d'en tirer des bénéfices. En outre, elle ne lui permet pas de faire découvrir, elle dit :

> ma tête disait ça sert à quoi de savoir la différence entre les deux c'est deux endroits totalement différents à plusieurs milliers de km de différence (…) on s'en fout de savoir leurs différences on va pas leur envoyer un texte leur montrant c'est quoi leurs différences (rencontre 2 ; 20 :48)

Elle laisse ici entendre que le destinataire n'a pas de sens pour elle. Elle n'arrive pas à s'inscrire dans un rapport à l'autre à travers cet apprentissage. Ainsi, Camille n'arrive pas à trouver le sens de cette activité puisqu'elle ne lui permet pas de faire des liens avec ses propres mobiles pour écrire. Elle dit : « ça je le fais juste parce qu'il faut le faire » (rencontre 3 ; 22:30).

Ce manque de sens de l'activité entraine un investissement négatif et une impression de difficulté. Elle hoche d'abord de la tête quand je lui demande si c'est plus difficile

en disant qu'elle n'avait pas d'inspiration. Ainsi, alors que Camille a toutes les aptitudes pour rédiger ce texte et qu'elle arrive à avoir une bonne note, son expérience reste négative.

4.1.5.1.3 Défi

Interaction entre les aptitudes de Camille et l'activité proposée

Charlot (1997) propose que si la personne ne trouve pas de sens dans l'assouvissement d'un désir, elle peut également trouver un sens dans le défi que propose l'activité. Or, Camille juge que cette activité ne représente pas un défi suffisant pour elle. La comparant à l'écriture d'un texte sur un mets emblématique, elle explique : « tu as juste à avoir deux textes sur les deux regarder ah ok c'est bon tout le monde peut faire ça » (rencontre 3 ; 22:00). Il est vrai que Camille a les aptitudes pour faire cette activité, mais elle pourrait tout de même vivre un défi en travaillant sur la justification de ses propos. Ce procédé d'écriture est généralement assez nouveau en deuxième secondaire. Toutefois, elle ne voit pas qu'une des finalités de l'activité est d'amener les élèves à expliquer ce qu'ils affirment.

Interaction entre les aptitudes de Camille et les consignes

Par ailleurs, certaines des consignes qui ont probablement été déterminées pour faciliter la tâche des élèves sont inutiles, voire nuisibles, pour que Camille arrive à donner un sens à l'activité. D'abord, les choix offerts quant à la question à laquelle les élèves doivent répondre ne semblent pas avoir permis à Camille de trouver un sujet d'écriture qui l'intéresse. Elle explique qu'elle a simplement choisi le « moins pire » des deux.

Ainsi, Camille ne semble pas trouver un sens dans le défi que pourrait représenter cette activité.

4.1.5.1.3 Posture épistémique

Dans cette activité, Camille semble négliger ce que l'écriture d'une comparaison entre deux régimes politiques pourrait apporter à sa réflexion, les aspects nouveaux de cette comparaison qui pourraient émerger de l'écriture et le fait qu'elle puisse donner son opinion. Il semble que le manque de sens perçu, de liens entre la tâche et ses mobiles pour écrire, ainsi que le manque de défi l'amènent à prendre une distance avec l'activité. Pour elle, on lui demande simplement de comparer les deux régimes, ce qui aurait pu se faire seulement en mettant en évidence les éléments communs des régimes dans les textes. Elle fait un geste comme si elle surlignait les éléments communs en donnant cette explication. En négligeant le rôle qu'elle peut jouer dans le développement de cette comparaison, elle se retrouve dans un rapport *objectivation-dénomination.* Camille semble considérer que le savoir - ressemblances et différences entre deux régimes politiques - existe et il est inutile de chercher à aller plus loin que ce que les textes lus en disent. Elle ne conçoit pas que cette activité aurait pu lui permettre de maitriser la comparaison ainsi que les procédés justificatifs qui pourraient lui permettre de réfléchir à travers l'écriture.

4.1.5.2 Activité d'écriture 2 : Le mets emblématique

4.1.5.2.1 Activité d'écriture et facteurs contextuels

L'enseignante présente le texte sur un mets emblématique comme une pratique de l'évaluation ministérielle d'écriture qui a lieu à la fin de la 2e secondaire. L'évaluation ministérielle demande aux élèves d'écrire un texte courant dans lequel ils auront à présenter un évènement, un objet, une personne, etc., et à justifier son importance à l'aide de textes fournis. Ainsi, pour la situation d'écriture concernant un mets emblématique, les élèves devaient décrire un mets emblématique du pays de leur choix, et justifier son caractère emblématique dans ce pays. Le texte était rédigé en deux temps, l'un formatif (introduction et paragraphe de description) et l'autre sommatif (paragraphe de justification et conclusion). Après la rédaction, tous les élèves de 2e secondaire pouvaient participer à un diner commun où ils apportaient une portion à partager du mets emblématique qu'ils avaient choisi. Ce dernier devait être accompagné de sa description (premier paragraphe de développement) pour informer les autres élèves.

Les finalités de l'écriture pour cette pratique sont doubles. D'une part, l'écriture est un moyen pour informer les autres élèves sur un mets emblématique d'un pays de leur choix. D'autre part, l'écriture est le but en soi puisque ce texte sert de pratique en vue de l'évaluation ministérielle en écriture à la fin de la 2e secondaire.

Les modèles d'enseignement relèvent de la didactique des types de texte et des processus rédactionnels. En effet, l'enseignante fait un rappel des connaissances

notamment sur le schéma du texte courant, sur les procédés justificatifs et sur l'utilisation des organisateurs textuels. On leur présente également une marche à suivre pour rédiger le texte demandé en suivant un plan qui devait être rédigé à l'avance.

Plusieurs mesures de soutien sont accessibles durant les deux temps du travail. Durant la première partie formative, Camille pouvait écrire sur son iPad ou sur son ordinateur à la maison (finir en devoir), elle pouvait utiliser tous ses outils technologiques d'aide et l'enseignante-ressource a regardé avec elle le plan de son texte. Elle peut d'ailleurs compléter son texte à la maison si elle n'a pas fini en classe. Pour la partie sommative, les conditions d'écriture sont celles d'un examen. Elle écrit en classe, à l'ordinateur, et elle a le droit aux outils technologiques d'aide.

4.1.5.2.2 Sens que prend l'activité d'écriture

Lorsqu'elle aborde ce texte, Camille ne parle pas du tout du fait qu'il s'agit d'une pratique de l'examen du ministère. Elle ne parle d'ailleurs presque pas de la partie évaluée de cette production écrite; elle insiste plutôt sur la partie dans laquelle elle doit présenter le mets qu'elle a choisi aux autres. Camille voit le sens de cette pratique parce qu'elle doit faire découvrir quelque chose à ses pairs. Elle dit en pointant le texte : « ça c'était pour aider à découvrir quelque chose ok je comprends » (rencontre 3; 21 :50). Les mobiles de Camille pour écrire atteignent donc les finalités de ce texte. À travers ce texte, Camille s'inscrit dans un rapport à soi, à l'autre et au monde. En effet, elle fait découvrir (rapport à soi) à ses pairs (rapport aux autres) un mets qu'elle apprécie (rapport au monde), le *melon pan*.

4.1.5.2.3 Défi

Camille ne dit pas que ce texte l'amène à relever un défi. Toutefois, les observations montrent que l'écriture de ce texte lui demande un certain travail. En outre, elle compare ce texte à celui sur la Russie tsariste en expliquant que ce dernier était trop simple. Elle semble donc considérer que le texte sur le mets emblématique constitue un défi. Notamment, elle doit choisir un mets et prendre le temps de faire des recherches pour identifier les informations qu'elle veut partager avec les autres élèves dans la description du mets. Cependant, les défis vécus n'affectent pas le sens que prend l'activité pour Camille.

4.1.5.2.4 Posture épistémique

Dans l'écriture de ce texte, Camille n'objective pas le savoir comme elle le fait dans le texte sur la Russie tsariste. Lorsqu'elle écrit sur le *melon pan*, Camille parle davantage de sa maitrise de l'écriture. Elle explique que pour écrire ce texte, elle se dit les points qu'elle veut aborder et qu'elle se lance. Elle indique également qu'elle s'est inspirée de la description qu'elle avait faite du mets pour justifier son statut de mets emblématique dans le deuxième paragraphe de développement. Elle explique également que, lorsqu'elle n'a pas toute son idée en tête, elle la crée tout en écrivant. Ainsi, lorsqu'elle parle de ce texte, on voit que Camille s'implique dans l'écriture et développe ses idées dans l'écriture. Elle se situe donc dans une posture *d'imbrication du Je dans la situation.*

4.1.5.3 Synthèse pour ces deux activités

Les données qui précèdent permettent de voir, pour ces deux activités, dans quelle mesure l'interaction entre les facteurs personnels et les facteurs contextuels liés à la tâche influence le rapport à l'écriture de Camille. D'une part, les facteurs identitaires vont influencer le sens que prendra le savoir, et donc sa désirabilité. N'étant pas en mesure de voir le lien entre la finalité de l'activité et ses propres mobiles pour écrire, Camille ne trouve pas d'attraits au texte sur les régimes politique de la révolution française et de la Russie tsariste. Au contraire, pour le texte sur le mets emblématique, le fait d'être en mesure de faire découvrir un mets qui l'intéresse à ses pairs donne tout son sens à l'activité.

D'autre part, les aptitudes de Camille ainsi que son point de vue sur la finalité de la tâche influencent le défi que pourrait représenter l'activité. Dans le cas du texte sur les régimes politique de la révolution française et de la Russie tsariste, comme l'activité ne présente pas un défi particulier pour elle, elle perd de son sens. L'activité dépourvue de sens pour Camille, elle se distancie du savoir à développer, le confinant à un savoir-objet en dehors d'elle-même. Le texte sur le mets emblématique, bien que n'offrant pas un réel défi, représente toutefois un enjeu suffisant pour qu'elle s'engage. Ce défi, conjugué avec le sens qu'elle attribue à l'activité, semble l'amener à en parler davantage en termes de maitrise.

4.1.6 Conclusion des résultats pour Camille

4.1.6.1 Les facteurs contextuels

Le premier objectif de cette recherche est de décrire les facteurs contextuels qui ont une influence sur le rapport à l'écriture de Camille. D'abord, l'analyse montre que certains facteurs contextuels ont une influence sur les aptitudes de Camille. En effet, dans le discours de Camille, il est possible de voir que les mesures adaptatives, le fait de permettre à Camille d'écrire à l'ordinateur ainsi que plusieurs pratiques enseignantes, permettent de réduire le défi que pourraient poser certaines aptitudes. S'il est difficile de voir l'influence directe de ces facteurs sur le rapport à l'écriture de Camille, le discours de Camille laisse entendre qu'ils contribuent à une expérience positive lors des activités d'écriture.

D'autres facteurs contextuels ont une influence plus directe sur le rapport à l'écriture de Camille. En effet, les finalités des activités d'écriture ont une influence sur le sens que prennent les activités, comme, dans une moindre mesure, le plaisir esthétique. En outre, le défi qui est proposé à travers les activités d'écriture a également une influence. Camille perd ainsi son intérêt lorsque l'activité proposée n'offre pas un défi suffisant à ses yeux.

4.1.6.2 Les facteurs personnels

Le deuxième objectif de cette recherche est de décrire les facteurs personnels qui influencent le rapport à l'écriture de Camille. À travers le discours de Camille, il a été possible de décrire son point de vue sur ses aptitudes et ce qui la pousse à écrire, ses mobiles pour écrire. L'analyse montre que les mobiles pour écrire ont une influence importante sur son rapport à l'écriture. En effet, les activités prennent leur sens lorsqu'elle arrive à voir le lien entre ses propres mobiles pour écrire et les finalités des activités proposées.

En ce qui concerne les aptitudes, il faut noter que Camille ne considère pas avoir de difficultés importantes en écriture. Son discours montre qu'elle a généralement confiance en ses aptitudes et en l'aide que lui apportent certaines mesures mises en place et certaines pratiques enseignantes. Toutefois, en ce qui concerne des difficultés qu'elle a vécues en lien avec l'écriture d'un récit policier ou en lien avec la grammaire, elle ne semble pas avoir un sentiment de contrôle sur ses difficultés. En effet, elle attribue alors la responsabilité sur l'enseignante ou sur l'ordinateur.

Les difficultés vécues en lien avec l'écriture semblent avoir deux types d'influence sur le rapport épistémique à l'écriture de Camille lorsqu'elles ne sont pas résolues à travers les facteurs contextuels. D'un côté, Camille adoptera une posture épistémique de maitrise, en indiquant qu'elle ne maitrise pas l'activité. D'un autre côté, elle adoptera plutôt une posture d'objectivation-dénomination en gardant les savoirs à apprendre à distance.

4.1.6.3 Comprendre le rapport à l'écriture de Camille

Le troisième objectif de cette recherche est de comprendre le rapport à l'écriture de Camille dans différents contextes, soit le sens qu'elle donne à ces activités, l'influence des défis vécus ainsi que la posture épistémique qu'elle adopte en lien avec l'apprentissage de l'écriture. Le rapport à l'écriture de Camille étant étroitement imbriqué avec les facteurs personnels et les facteurs contextuels, plusieurs aspects qui permettent une compréhension de celui-ci sont déjà mentionnés dans ce qui précède. Certains aspects restent toutefois à préciser.

Le premier aspect du rapport à l'écriture traité est le sens que Camille donne à ses activités d'écriture. Ainsi, Camille voit le sens d'une activité d'écriture lorsqu'elle la juge utile. Découvrir et faire découvrir quelque chose, raconter une histoire, donner son opinion et demander ou fournir des informations sont des finalités que Camille juge utiles. En outre, Camille apprécie également pouvoir ajouter une touche d'esthétisme à ses écrits. L'analyse des données permet de constater que Camille n'a pas toujours besoin que le lien entre ses mobiles pour écrire et les finalités d'une activité soit mis en évidence pour elle, elle arrive à trouver ce lien elle-même. Cependant, lorsqu'elle n'y arrive pas, son expérience en lien avec l'écriture est négative et les exemples dont nous avons discuté montrent qu'elle peut alors avoir tendance à prendre une posture épistémique d'objectivation-dénomination en mettant à distance les apprentissages qu'elle pourrait faire.

Quant à la place que joue le défi, il semble qu'un certain défi donne du sens aux activités d'écriture. En effet, Camille explique qu'une activité n'a pas de sens si tout le monde peut l'accomplir ou si elle est trop simple. Cependant, l'inverse n'est pas

nécessairement vrai, une activité trop difficile ne perd pas de son sens. Si Camille adopte généralement une posture épistémique de maitrise de l'activité, elle parlera alors de son manque de maitrise des savoirs qui lui permettraient de l'accomplir.

Finalement, et comme mentionné ci-haut, pour les activités analysées, Camille adopte généralement une posture épistémique de maitrise, s'imbriquant complètement dans la situation d'apprentissage. Cependant, lorsque l'activité n'a pas de sens pour elle, qu'elle n'en voit pas l'utilité, elle semble alors prendre une posture épistémique d'objectivation-dénomination, en gardant une distance avec le savoir.

4.2 Mathieu

La structure d'analyse des résultats de Mathieu est similaire à bien des égards à celle utilisée pour Camille. Les sections décrivant les facteurs contextuels (section 4.2.2) et personnels (section 4.2.3) permettent de répondre aux premiers et deuxièmes objectifs de cette recherche, et la section sur le rapport à l'écriture (section 4.2.4) répond au troisième objectif. Pour éviter les répétitions, je ne reprendrai pas intégralement les explications de chacune des sections qui se retrouvent dans l'analyse des résultats de Camille. Toutefois, le type d'entretien conduit a suscité des réponses assez différentes chez Camille et Mathieu. Si j'ai été en mesure d'identifier les facteurs contextuels et personnels de manière assez similaire, l'analyse du rapport à l'écriture est différente. Les différences seront expliquées dans les sections concernées.

4.2.1 Description des données

4.2.1.1 Entretiens

Mathieu m'a accordé quatre entretiens dans le cadre de cette recherche en plus de notre première rencontre qui a eu lieu à l'école avec sa mère (voir tableau 4.5). Les deux premiers entretiens ainsi que le dernier ont eu lieu à la maison. Les deux premiers en présence de sa mère, qui y participait, et le dernier seul. Le premier entretien a duré 1 h 30 parce que Mathieu et sa mère avaient planifié de faire une activité d'écriture devant moi et que nous avons ensuite discuté. Les trois autres entretiens ont pris environ 45 minutes. Seul le troisième entretien a été fait avec le support d'écrits de Mathieu, les autres se sont faits sans support. Mathieu n'avait aucun problème à se souvenir de ses écrits qu'on soit à la maison ou à l'école.

Tableau 4.5 : Entretiens avec Mathieu

Entretien 1 21/02/18	1 h 30	À la maison avec Mathieu et sa mère	Mathieu remplit un formulaire pour un projet	Thèmes abordés • Écriture spontanée • Difficultés avec les activités d'écriture à l'école
Entretien 2 01/03/18	45 minutes	À la maison avec Mathieu et sa mère	Pas de support visuel	Thèmes abordés • Apprentissage de l'écriture • Difficultés en écriture • Importance de comprendre la logique pour appliquer une règle • Écriture à la main versus écriture à l'ordinateur
Entretien 3 24/05/18	45 minutes	À l'école avec Mathieu seule	Textes à la demande écrits par Mathieu comme support visuel	Thèmes abordés • Textes narratifs • Textes courants • Correction et autocorrection

				• Facilité et difficulté en lien avec l'écriture
Entretien 4 16/07/18	40 minutes	À la maison avec Mathieu seul	Pas de supports visuels, mais Mathieu me montre des textes écrits pour le journal de l'école	Thèmes abordés • Différence entre l'écriture à la main, à l'ordinateur ou sur le IPad • Différence entre l'oral et l'écrit • Écriture d'un article pour le journal de sa municipalité. • Autres formes d'écriture spontanée

4.2.1.2 Observations

J'ai fait 10 observations en tout dans le groupe de Mathieu : sept dans le cours de français, dont une avec l'enseignante-ressource, et trois dans le cours d'histoire. La plupart des périodes ont une durée de 1 h 30 à l'exception de quelques cours de 45 minutes. Pour les deux premières observations, je n'ai pas utilisé les caméras, seulement l'enregistrement audio, pour donner le temps aux élèves de se familiariser avec ma présence. J'ai pu suivre et filmer ce que Mathieu faisait sur son iPad durant quelques périodes.

À l'exception du premier entretien, il n'a pas été possible de faire des observations d'activités d'écriture à la maison. Mathieu a filmé une seule séquence dans laquelle il planifiait, à l'école, l'écriture d'une légende en anglais avec l'aide d'une élève plus avancée que lui.

4.2.1.3 Activités d'écriture observées et évoquées

Le tableau 4.6 recense les différentes activités d'écriture qui ont été observées ou évoquées durant les rencontres ou les observations. Pour la plupart des activités qui n'ont pas été observées, il a été possible de voir les écrits. Pour Mathieu, une catégorie de textes s'est ajoutée à celles que j'avais préalablement prévues : les activités d'écriture volontaire. En effet, Mathieu utilise l'écriture dans le cadre scolaire, mais pour des activités qu'il choisit. Aussi ces activités n'entrent-elles pas complètement dans celles à la demande et, comme il doit tout de même se soumettre à un cadre, elles ne sont pas réellement spontanées.

Tableau 4.6: Activités d'écriture observées ou évoquées

Activité		**Observée ou évoquée**	**Brève description**
Histoire			
Finalité de l' écriture : moyen	Rédaction sur la comparaison de régimes politiques	Observée	Dans le cadre d'une SAE, les élèves devaient écrire un texte répondant à une question comparant les régimes politiques de la Russie tsariste et de la Révolution française. L'enseignante fournit un plan détaillé de ce que doit contenir le texte aux élèves.
	Mots-clés en histoire	Observée	En équipe, les élèves identifient des mots-clés qui représentent le contenu vu en classe depuis le début de l'année scolaire en histoire. Ils doivent ensuite classer les mots en fonction des thèmes abordés.
	Correction d'exercices	Observée	À différents moments, les élèves écrivent pour corriger des exercices notamment.
	Répondre à des questions	Observée	Les élèves répondent à des questions dans leur cahier d'exercices.
	Notes de cours	Observée	Les élèves retranscrivent ce que l'enseignante écrit au tableau
Français			

Finalité de l' écriture : moyen	Annoter des notes de cours	Observée	Les élèves téléchargent les notes de cours sur leur iPad et l'enseignant indique ce qu'il faut ajouter et surligner.
	Faire des exercices	Observée	Les exercices observés étaient faits directement sur le iPad.
	Corriger des exercices et des examens	Observée	L'enseignant donne les réponses ou questionne les élèves et ces derniers peuvent prendre des notes. Mathieu en prend peu.
	Répondre à des questions d'examen de lecture ou écrire sur un roman	Observée	Lors des tests de lecture formatifs ou sommatifs, les élèves écrivent leurs réponses sur un questionnaire en papier ou sur le iPad. Ils écrivent également pour planifier une discussion lors d'un cercle de lecture et s'envoient des courriels pour discuter du roman. L'enseignant donne des balises aux élèves sur les sujets à aborder dans ces écrits.
	Écrire la dictée phrase du jour[10]	Observée	Les élèves écrivent la phrase du jour ainsi que pour se corriger dans un cahier de dictées.
	Corriger l'orthographe et la syntaxe	Observée et évoquée	Les élèves corrigent leurs textes sur papier ou sur le iPad. Mathieu écrit également sur une grille qu'il a en format papier pour identifier les verbes et les homophones dans un texte et les corriger.
Finalité de l' écriture : but	Rédaction d'un texte sur un mets emblématique	Évoquée	Les élèves doivent écrire un texte sur un mets emblématique d'un pays de leur choix. L'introduction et le paragraphe de description sont formatifs et le paragraphe justificatif et la conclusion sont sommatifs.
	Rédaction d'un récit policier	Évoquée	Les élèves doivent écrire un récit policier en poursuivant une situation initiale qui leur est fournie.
	Rédaction d'un texte courant sur Stonehenge	Évoquée	Pour se préparer à la planification d'une présentation orale sur un phénomène inexpliqué, les élèves doivent écrire un texte courant sur Stonehenge.
	Rédaction d'un texte pour l'épreuve ministérielle en écriture	Évoquée	Les élèves devaient écrire un texte sur une invention utile en décrivant l'invention et en justifiant son utilité.
Autres activités d'écriture à la demande évoquées			

[10] Dans ce type de dictée, l'enseignant dicte une phrase aux élèves qui la retranscrivent. Puis, mot par mot, il demande aux élèves l'orthographe qu'ils ont utilisée. Il écrit toutes les hypothèses au tableau et demande aux élèves de justifier leur choix. Finalement, il garde au tableau uniquement les mots bien orthographiés.

Finalité de l' écriture : but	Rédaction dans le *Descriptive journal* en anglais	Évoquée	Mathieu en parle peu, mais ça semble être un journal où les élèves abordent différents sujets.
	Rédaction d'une légende urbaine en anglais	Évoquée	Les élèves devaient écrire une légende urbaine portant sur les autochtones dans le cours d'anglais.
Activité d'écriture volontaire			
Finalité de l' écriture : moyen	Remplir un formulaire pour soumettre un projet au comité entrepreneurial de l'école	Observée	Avec l'aide de sa mère, Mathieu remplit un formulaire pour proposer au comité entrepreneurial d'organiser une journée de jeu de rôle grandeur nature. Ce n'est pas fait dans le cadre d'un cours, mais ce projet pourrait compter pour le cours d'entrepreneuriat s'il était accepté.
	Écrire un article pour le journal de sa municipalité	Évoquée	Il a écrit un article pour le journal de sa municipalité pour présenter un projet de l'école sur l'efficacité énergétique.
	Écrire des articles pour le journal de l'école	Évoquée	Mathieu écrit généralement un article par année pour le journal de l'école. Durant sa première secondaire, il avait écrit un article sur une visite à l'aquarium de Toronto. Durant sa deuxième année du secondaire, il a publié dans le journal de l'école le même article que celui paru dans le journal de sa municipalité.
Activités d'écriture spontanées			
Finalité de l' écriture : moyen	Rédaction d'un livre de médecine pour les jeux de rôle grandeur nature	Évoquée	Mathieu a écrit un livre de médecine pour l'organisme qui organise les jeux de rôle grandeur nature.
	Écrire des textos	Évoquée	Mathieu écrit principalement des textos avec son beau-frère.
Finalité de l' écriture : but	Rédaction d'histoires	Évoquée	Mathieu écrit des récits médiévaux fantastiques à la maison.

4.2.2 Facteurs contextuels

4.2.2.1 Facteurs contextuels méso

Les facteurs contextuels méso, décrits dans cette section, concernent uniquement l'école et précisent le contexte déjà décrit dans la méthodologie (voir section 3.2). Comme Mathieu n'a pas les mêmes enseignants pour le cours de français et le cours d'histoire, les facteurs méso sont différents pour les deux cours.

4.2.2.1.1 Rôle de la mère de Mathieu dans l'école

La mère de Mathieu travaille à la médiathèque de l'école. Elle est ainsi en contact fréquent avec les enseignants et les enseignantes de Mathieu. J'ai pu assister à quelques conversations de sa mère avec l'enseignante-ressource, notamment concernant l'endroit où Mathieu est assis dans la classe, son anxiété ainsi que ses difficultés à corriger ses textes. Elle voit également Mathieu à plusieurs reprises dans la journée puisqu'il semble passer une grande partie de ses temps libres à la médiathèque. Sa mère explique qu'elle l'accompagne dans plusieurs sphères de sa vie pour l'aider à comprendre les situations. Par exemple, elle accompagne Mathieu à l'occasion de fins de semaine de jeux de rôle grandeur nature[11].

---

[11] Selon la Fédération Française des Jeux Grandeur Nature, il s'agit de « Rencontre entre des personnes, qui à travers le jeu de personnages, interagissent physiquement, dans un monde fictif. » (Fédération Française des Jeux Grandeur Nature, n.d.)

4.2.2.1.2 Local de classe

Les cours ont normalement lieu dans la classe de Mathieu, mais ils ont été déplacés à deux reprises. Les cours avec l'enseignante-ressource se donnent dans la cafétéria de l'école. Il s'agit d'un grand espace avec des tables pour manger, des divans et des tables de babyfoot. Il y a un coin aménagé pour des cours avec un écran, un projecteur et un tableau. Il n'y avait personne d'autre que les élèves avec l'enseignante-ressource pendant la période de travail.

À un autre moment, le cours d'histoire a été déplacé à la médiathèque parce qu'un autre groupe avait un examen dans le local de cours normalement utilisé. La médiathèque est également équipée d'un écran avec projecteur et d'un tableau.

4.2.2.1.3 Ambiance dans la classe et approche d'enseignement

L'enseignant et l'enseignante que j'ai observés gardent généralement un climat assez calme dans la classe tout en prenant parfois le temps de faire des blagues avec les élèves.

Mathieu explique que les élèves de son groupe sont souvent agités. Ils parlent beaucoup et j'ai pu observer l'enseignant donner des avertissements ou des retenues à des élèves parce qu'ils parlaient lorsque ce n'était pas le temps. Ils rient également beaucoup, faisant des blagues que les enseignants ne peuvent pas toujours comprendre.

Cependant, pendant les évaluations, le groupe était généralement assez calme et les élèves travaillaient en silence.

L'enseignant de français semble porter une attention particulière aux transitions en expliquant aux élèves ce qu'ils doivent faire lorsqu'ils ont fini le travail. Par exemple, ils peuvent finir un travail ou s'avancer dans la lecture du roman lu pour le cours de français.

Dans le cours d'histoire, les observations laissent croire que l'enseignante prend beaucoup de temps à discuter avec les élèves du contenu qui est vu. Elle explique les faits historiques, puis demande aux élèves les conséquences de ces faits. Les élèves prennent beaucoup de place dans le cours, en ce sens qu'ils sont fréquemment sollicités pour donner leurs idées. Par exemple, lors de la prise de notes de cours, l'enseignante donne des explications, questionne les élèves puis écrit au tableau les notes de cours que les élèves doivent recopier dans leur cahier de notes. Si l'enseignement reste plutôt magistral lors des observations faites, beaucoup d'élèves du groupe sont très actifs pendant l'enseignement. En outre, l'enseignant félicite souvent les élèves en leur disant qu'ils sont « bons » et qu'elle est impressionnée par leurs connaissances.

Si Mathieu trouve que les élèves de sa classe se moquent beaucoup des autres, j'ai pu observer des élèves généralement respectueux des réponses des autres. Par exemple, lors de l'activité la *Phrase du jour*, durant laquelle les élèves doivent épeler des mots, les élèves s'expriment sans que les autres élèves jugent leurs erreurs.

4.2.2.2 Facteurs contextuels micro

Comme pour l'analyse des résultats de Camille et pour les raisons évoquées précédemment, seuls les facteurs contextuels micro en lien avec les activités d'écriture à la demande seront décrits ici.

Les facteurs contextuels qui touchent directement les activités d'écriture comprennent d'abord les fonctions de l'écrit, qu'elles soient annoncées ou non par l'enseignante. Ils comprennent également les pratiques d'enseignement liées à la rédaction de texte et la grammaire. En outre, il s'agit des supports à l'écriture ainsi que de la place de l'apprentissage par les pairs. Nous allons conclure les facteurs contextuels micro avec les demandes faites par la mère de Mathieu en lien avec l'écriture.

4.2.2.2.1 Les finalités de l'écriture

<u>Histoire</u>

En histoire, bien que l'écriture soit utilisée de différentes manières, elle est toujours un moyen. Lors de la rédaction d'un texte comparant deux régimes politiques, de réponses dans le cahier d'exercices et de mots-clés, elle sert à apprendre et à démontrer des connaissances. En effet, si l'écriture permet à l'enseignant de constater ce qui a été appris, voire compris, elle permet également à l'élève d'apprendre de nouvelles choses. En histoire, on retrouve également l'écriture sous la forme de notes de cours qui sont alors une copie de ce que l'enseignante écrit au tableau. L'écriture sert alors à

apprendre, si l'on considère que le fait d'entendre et d'écrire l'information peut aider l'élève à la garder en mémoire, et à garder des traces de ce qui a été vu pour les examens. Les autres activités deviennent également des traces de ce qui a été appris en classe.

Français

En français, l'écriture joue le rôle de moyen et de but. En ce qui concerne l'écriture comme moyen, je n'ai pas observé les élèves prendre des notes de cours, elles étaient fournies dans des documents que les élèves téléchargeaient sur leur iPad. Toutefois, l'écriture sert à compléter ou annoter ces notes de cours. L'écriture sert également à faire des exercices sur les notions vues en classe. Aussi, l'écriture sert comme moyen de montrer ce que les élèves ont compris des lectures faites (romans ou textes). Ainsi, les élèves répondent à des questions sur différents textes, ils envoient des courriels à d'autres élèves sur le roman, ils planifient leurs interventions pour les cercles de lecture et pour corriger les différents exercices. A travers une dictée *Phrase du jour* et les traces de la méthode d'autocorrection laissées sur les brouillons, l'écriture est également utilisée comme un moyen de pratiquer la correction de textes. En outre, Mathieu écrit dans une grille de correction pour se corriger.

En plus d'être un moyen, l'écriture est également un but en soi, les élèves écrivent pour s'entrainer à écrire différentes parties du texte courant ou pour être évalués. Notamment, ils devaient écrire des introductions sur différents sujets et un paragraphe descriptif sur un autre sujet. Il devait également écrire un texte sur un mets emblématique dont une partie descriptive était évaluée de manière formative et une partie justificative était évaluée de manière sommative.

4.2.2.2.2 L'enseignement en lien avec l'écriture et pratiques pédagogiques

Histoire

En histoire, l'enseignante semble utiliser l'écriture de manière considérable pour l'apprentissage comme pour permettre aux élèves de démontrer leurs connaissances. En effet, pour la révision de tout ce qui a été fait depuis le début de l'année, l'enseignante demande d'abord aux élèves d'écrire tous les mots qui leur viennent en tête. En outre, elle leur fait faire une production écrite à titre d'évaluation sur des régimes politiques étudiés en classe.

J'ai pu observer l'écriture d'un seul texte en histoire et ce type d'exercices est assez rare aux dires de Camille[12]. Il s'agissait d'un texte pour comparer deux régimes politiques qui a déjà été décrit dans l'analyse de Camille (voir section 4.1.5.1.1). Les élèves devaient répondre à l'une des deux questions qui leur étaient proposées. Pour répondre à la question, ils devaient suivre le plan fourni. S'ils suivaient ce plan, les élèves arrivaient à un texte courant répondant à la question posée. L'enseignante a comparé ce plan à une recette qu'ils doivent suivre avec les ingrédients qu'on leur a déjà donnés. Ainsi, l'enseignant a lu les consignes aux élèves, a précisé certaines parties et a expliqué qu'ils doivent commencer par un plan brouillon puis écrire leur texte au propre. L'enseignante a pris le temps de dire aux élèves qu'ils sont prêts pour cet examen puisqu'ils se sont déjà exercés. Pendant toute l'évaluation, l'enseignante circulait entre les élèves et répondait à leurs questions. L'enseignante-ressource a

[12] Comme indiqué dans la section 3.2 sur le contexte, les enseignants et enseignantes de Mathieu et de Camille partagent la même planification. C'est le cas pour tous les cours d'un même niveau dans l'école.

également passé un peu de temps dans la classe pour s'assurer que les élèves qu'elle suivait arrivaient à faire le travail. Elle allait les voir un à un.

Français

Comme les enseignants d'un même niveau partagent la même planification, les modèles d'enseignement étaient sensiblement les mêmes pour le groupe de Mathieu et pour le groupe de Camille. Ainsi, l'enseignement de l'écriture relève essentiellement des deux approches décrites dans les résultats de Camille (voir section 4.1.2.2.2), soit la didactique des types de texte et le modèle des processus rédactionnels. Cependant, l'enseignant de français de Mathieu est assez critique de ces approches. Lors d'une conversation informelle, il m'a expliqué qu'il trouvait que l'enseignement du texte courant était très rigide à cause des attentes du ministère de l'Éducation lors de l'examen de la fin de l'année. Il expliquait souhaiter pouvoir enseigner autrement.

En ce qui concerne les séquences d'enseignement en lien avec l'écriture, l'enseignant de français commençait généralement par un rappel des connaissances antérieures en questionnant les élèves. Puis, il présentait le nouveau contenu. Il ne semblait pas toujours s'appuyer sur les notes de cours, y allant d'exemples pour montrer quelque chose de nouveau. Lors des exercices, il laissait parfois une certaine liberté aux élèves. Par exemple, il laissait les élèves choisir le sujet sur lequel ils allaient s'exercer à écrire une introduction. Pour l'enseignement portant sur le paragraphe descriptif, il expliquait les éléments qui étaient essentiels, notamment de commencer par une phrase qui rappelait l'aspect qui serait abordé et d'utiliser des indices de lieux pour faciliter la compréhension du lecteur.

Pour la grammaire, j'ai pu observer différentes manières d'enseigner. D'abord, l'enseignant a utilisé la dictée *Phrase du jour*, une dictée métacognitive qui amène les élèves à avoir des discussions autour des décisions grammaticales qu'ils prennent. Il a également utilisé le discours métacognitif et la modélisation pour montrer aux élèves la méthode d'autocorrection qu'il leur recommande.

4.2.2.2.3 Support de l'écriture

En français comme en histoire, les élèves écrivaient sur différents supports qui permettaient généralement de conserver leurs écrits.

En histoire, ils écrivaient dans leur cahier de notes, dans le cahier d'exercices et sur leur iPad. Lors d'une révision, l'enseignante demandait également aux élèves d'écrire leurs réponses au tableau. Pour les évaluations, certains élèves avaient le droit d'écrire à l'ordinateur si la mesure était inscrite au plan d'intervention comme pour Mathieu.

En français, les élèves écrivaient souvent sur leur iPad. Lors d'évaluation en lecture, ils écrivaient sur papier. Les dictées se font dans un cahier de dictées. Mathieu écrivait ses textes sur l'ordinateur, mais il remplissait la grille de correction sur papier pour ensuite faire les corrections sur son texte.

Hormis la rédaction de texte, les deux enseignants laissaient Mathieu écrire sur le support qu'il préfère, soit à la main pour les exercices et les notes de cours et à l'ordinateur pour les textes.

4.2.2.2.4 Collaboration avec les pairs

J'ai pu observer plusieurs travaux faits en équipe. Dans certains cas, les élèves choisissaient les membres de leur équipe, dans d'autres, les équipes sont imposées. Dans toutes les observations que j'ai pu faire dans le cours de français, les équipes étaient imposées par l'enseignant en fonction de l'endroit où les élèves étaient assis.

4.2.2.2.5 Demande de la mère de Mathieu en lien avec l'écriture

J'ai déjà mentionné que la mère de Mathieu est une employée de l'école. Cela lui permet de discuter avec les enseignants et les enseignantes pour la mise en place de mesures pour Mathieu. En ce qui concerne plus spécifiquement l'écriture, la mère de Mathieu a demandé à son enseignant de français de rappeler à Mathieu de souligner les informations importantes dans les questions et elle lui a suggéré de lui donner une grille pour faire la correction de ses textes (décrit dans la section 4.2.3.1.7). Ces mesures ont été mises en place par l'enseignant.

4.2.3 Facteurs personnels

4.2.3.1 Aptitudes en lien avec l'écriture

Les facteurs personnels incluent les aptitudes de l'élève qui entrent en interaction avec les activités et les pratiques enseignantes pour influencer le rapport à l'écriture de l'élève. Je présenterai donc dans ce qui suit les différentes aptitudes de Mathieu en lien avec l'écriture qui ont été évoquées, et ce, pour les mêmes raisons que dans le cas de Camille. Puis, si l'aptitude pose un défi pour Mathieu, j'ai regardé dans quelle mesure les facteurs contextuels permettent de diminuer le défi et donc son influence sur le rapport à l'écriture de la personne. Dans la section sur le rapport à l'écriture qui suivra, je pourrai donc analyser exclusivement les défis qui peuvent avoir une influence sur celui-ci.

Le tableau 4.7 présente une synthèse de ces aptitudes. Certaines aptitudes abordées ne posent pas du tout de problèmes à Mathieu. Toutefois, la plupart des aptitudes qui constituent un défi semblent peu ou pas influencées par les facteurs contextuels actuels, selon Mathieu. Ces défis restent donc importants pour ce dernier.

Tableau 4.7: Synthèse des aptitudes évoquées par Mathieu

Aptitudes qui ne posent pas de défi	**Aptitudes qui posent un défi qui est réduit par les facteurs contextuels**	**Aptitudes qui posent un défi qui perdure**
En amont et pendant l'écriture		
• Écriture de textes courants • Travailler en équipe	• Écrire à la main	• Écriture de textes narratifs • Tenir compte des contraintes • Résoudre ses difficultés
Corrections linguistiques		

		• Aptitude à corriger ses textes

Les aptitudes de Mathieu sont assez différentes pour les textes courants et les textes narratifs, les informations relatives à ces textes ont donc parfois été séparées dans les sections qui suivent.

4.2.3.1.1 Aptitudes en lien avec l'écriture de textes courants

Pour le texte courant, Mathieu explique planifier le texte en lisant les documents d'information. Il planifie tout dans sa tête, mais surtout les idées : « j'ai fait mon texte du ministère tout dans ma tête pendant que je lisais le document j'ai tout réussi à faire à dire ce que je voulais faire […] je lis je me dis OK ça va être là ça ça va être là » (rencontre 3; 14 :15). Il planifie également la formulation de certaines phrases : « c'est plus comme OK ces mots-là ils marchent bien ensemble je peux faire une bonne formulation » (rencontre 3; 15 :15). Il explique toutefois qu'il n'a pas besoin d'avoir tout le texte dans sa tête avant de commencer, il peut avoir juste l'introduction et le reste vient.

Mathieu explique également que le fait de pouvoir lire sur un sujet avant d'écrire un texte courant facilite le passage entre ce qu'il a dans sa tête et le papier. Toutefois, lors de l'écriture du projet de jeu de rôles grandeur nature, la mère de Mathieu a fait imprimer au préalable des documents d'information pour aider Mathieu à trouver des idées. Finalement, Mathieu n'utilise pas les documents en disant qu'il y en a trop. Comme il s'agit d'un sujet qu'il connait bien, on peut aussi penser qu'il n'en avait pas

nécessairement besoin. En somme, Mathieu ne semble pas vivre de défi particulier en lien avec le texte courant.

4.2.3.1.2 Aptitudes en lien avec l'écriture de textes narratifs

Mathieu parle davantage de l'écriture des textes narratifs que des textes courants, possiblement parce qu'ils lui posent un plus grand défi. En effet, il explique que les textes courants sont naturels pour lui, alors qu'il lui est plus difficile d'écrire des textes narratifs.

Les idées pour la rédaction d'un texte narratif se présentent sous la forme d'un film qu'il voit dans sa tête. Il dit se voir davantage comme un producteur que comme un écrivain. S'il avait le choix, il utiliserait le théâtre pour raconter ses histoires. Il explique voir son histoire en images. Il serait donc plus aisé de produire une pièce de théâtre que de retranscrire la description de ce que fait le personnage dans le décor. Il explique qu'il a de la difficulté à retranscrire ce qu'il a dans sa tête sur le papier et que cela entraine parfois un manque de progression dans ses textes. Il raconte :

> [j']imagine toute l'histoire dans ma tête comme un film mais je ne sais pas comment l'écrire alors je fais comme un scénario […] je m'imagine la voix des personnages, je vois tout dans ma tête […] comment je vais l'écrire et quels mots je vais utiliser (rencontre 3; 5 :35)

Il dit qu'il est facile pour lui de trouver les idées et qu'il se souvient habituellement du schéma narratif et actanciel qu'il doit suivre. Lorsqu'il manque d'idées, il utilise

souvent ses lectures pour s'aider. Il utilisera alors l'univers des livres qu'il lit ainsi que le début des histoires parce que c'est une partie difficile à inventer pour lui. Il dit :

> souvent oui si j'ai pas d'inspiration je fais souvent une sorte de pas de copier-coller mais je m'inspire extrêmement des histoires […] heu l'univers souvent heu des introductions parce que dans les romans dans les textes narratifs j'ai beaucoup plus de complications avec les introductions … […] oui j'aime mieux partir directement de l'histoire l'élément déclencheur pis finir que mettre l'ambiance et tout ça mais même là ça dépend de qu'est-ce qu'on parle et tout ça (rencontre 4; 15 :05)

Cependant, il n'utilise jamais les personnages parce qu'il a de la facilité à les inventer.

Si les idées ne posent pas de problèmes, le passage de ce qu'il a dans sa tête vers le papier n'est pas nécessairement facile. Dans un premier temps, il affirme qu'il arrive à tout écrire ce qu'il a dans sa tête. Toutefois, un peu plus tard, il explique plutôt : « j'essaie juste de mettre en brouillon […] j'essaie de le modifier, mais j'y arrive pas […] déjà que c'est difficile de passer de ce qu'il a dans ma tête au brouillon… je ne sais pas » (rencontre 3; 7 :45). Il indique ainsi la difficulté que peut poser le processus.

Grâce à nos échanges, il est possible de comprendre que Mathieu fait un plan et un brouillon pour l'écriture de récits, mais qu'il est difficile d'ajuster le film qu'il voit dans sa tête à toutes ces étapes et que certaines idées ne se rendent pas sur le papier. Dans l'extrait précédent, il parle du brouillon et il dit quelque chose de similaire en lien avec le plan : « si j'écrivais un texte narratif ça suivrait la même logique parce que j'écris un plan pis j'ai besoin parce que mon cerveau fait un film dans ma tête donc c'est encore plus compliqué de le mettre » (rencontre 2 ; 36 :55). Mathieu exprime ainsi les difficultés vécues dans l'écriture d'une histoire, mais également l'intérêt que peut avoir la rédaction d'un plan et d'un brouillon.

Plus précisément à propos d'un récit policier qu'il a écrit, Mathieu donne un exemple de sa difficulté à mettre tout ce qu'il a dans sa tête dans son texte. Il déclare : « oui ce paragraphe-là j'ai bogué et j'ai oublié de mettre des choses je m'en suis souvenu après ». Mathieu explique le paragraphe qu'il avait en tête qui est beaucoup plus détaillé que ce qui est écrit dans le texte, il aborde davantage les états d'âme du personnage et l'action est plus détaillée. Ces ajouts auraient donné plus de sens à ce paragraphe qui était, sinon, plutôt inutile dans son histoire. Il explique qu'il n'arrivait pas à écrire ce qu'il avait en tête et que c'est très frustrant pour lui.

Influence des facteurs contextuels

Ainsi, Mathieu vit un défi important dans l'écriture d'histoires qu'il est capable d'expliquer, mais aucun facteur contextuel ne semble en mesure de lui venir en aide. Lorsque je lui demande s'il serait plus facile pour lui de raconter ses histoires de vive voix, il explique que ce serait plus difficile : « non ça va être plus difficile étant donné que je vais encore plus chercher mes mots donc c'est comme il faudrait que j'écrive en format pièce de théâtre pis qu'ensuite les personnes la jouent pour que ce soit plus facile » (rencontre 3; 6 :45). Il s'agit donc d'un défi qui reste à surmonter.

4.2.3.1.3 Aptitudes à travailler en équipe

J'ai pu observer plusieurs travaux en équipe, imposés ou libres, où Mathieu devait travailler avec différents groupes d'élèves. À chaque occasion, Mathieu se mettait

rapidement en équipe et participait au travail. Il consultait les autres élèves, donnait son opinion et ses idées et écoutait les autres.

Cependant. Mathieu a parfois de la difficulté à travailler en équipe, il parle d'un travail qu'il doit faire en équipe pour un cours d'entrepreneuriat et qui ne se passe pas comme il voudrait parce qu'il se sent inutile et qu'il trouve que les autres élèves ne sont pas assez sérieux dans le travail. Comme il manque souvent le cours pour aller en suivi en mathématiques, il ne s'est pas beaucoup impliqué dans le projet.

Lorsque, de manière plus générale, je lui pose la question, Mathieu explique que ça n'arrive pas souvent que les élèves aient l'opportunité d'écrire en équipe, mais que c'est facilitant pour lui. Les élèves peuvent alors partager leurs idées. Ainsi, le travail en équipe ne semble pas un défi important pour Mathieu.

4.2.3.1.4 Aptitudes à écrire à la main ou à l'ordinateur

S'il doit écrire ses textes à l'ordinateur depuis le primaire, Mathieu a une opinion très précise sur ce qu'il aime écrire à l'ordinateur et ce qu'il préfère écrire à la main. Pour lui, l'ordinateur devrait exclusivement servir à écrire des textes. Pour les textes, l'écriture à la main est trop difficile pour Mathieu : « non à la fois parce que c'est long et à la fois parce que je me tanne à force d'écrire donc j'écris de plus en plus mal » (rencontre 4; 6 :05). Toutefois, pour répondre à des questions, faire des exercices, faire des résumés, écrire des idées ou prendre des notes dans certaines matières, il préfère écrire à la main. Il donne deux raisons à cela. D'abord, il trouve trop compliqué d'écrire

à l'ordinateur. Il dit : « c'est ben trop compliqué il faut tout le temps faire nanana à la main t'a juste à faire parfais je tourne la page nanana je surligne quand […] oui à la main c'est comme facile c'est tout au même endroit au lieu de partir à deux trillions de kilomètres » (rencontre 2; 22 :30). Ensuite, il explique prendre plus son temps lorsqu'il fait des exercices à la main : « oui à l'ordi c'est comme une sorte de vite fait je trouve à la main c'est je dois faire plus de temps à soigner mes choses et tout ça qu'à l'ordi » (rencontre 2; 23 :40). Il explique également :

> si je fais un texte j'aime mieux écrire à l'ordi mais si je fais un travail j'ai toujours l'impression de plus bâcler quand je suis en numérique qu'à l'écrit […] je ne le sais pas (pourquoi) c'est une impression que j'ai […] je fais en numérique je fais beaucoup plus vite mes devoirs que quand je suis à l'écrit j'ai pu le confirmer rapidement au primaire parce qu'ils nous obligeaient à faire nos cahiers au numérique et donc ça m'a lassé […] étant donné qu'ils nous obligeaient j'ai eu une sorte de ça me gossait donc je m'obligeais à bâcler donc c'est resté (rencontre 4; 6 :25)

Ainsi, il pense qu'il a gardé cette habitude de bâcler le travail à l'ordinateur.

En classe, beaucoup d'exercices se font sur le iPad. Quand je lui demande ce qu'il en pense, Mathieu dit :

> sur le iPad c'est à la fois c'est plus compliqué au niveau des touches que ce soit sur ordi ou n'importe quoi même si c'est plus facile sur iPad étant donné que t'as moins de contrôle (touche contrôle) nanani […] mais sur un ordi comme ma mère a on sait même pas comment faire certaines lettres (rencontre 4; 7 :45)

Ainsi, le iPad est plus simple pour lui parce qu'il a son clavier qu'il connait bien et qui est simple.

La mère de Mathieu complète ses explications en disant qu'elle a toujours demandé aux enseignants que Mathieu écrive à la main sauf pour les textes. Mathieu acquiesce en précisant : « la principale cause que j'ai un ordi […] c'est pour écrire un texte c'est pas pour les autres c'est pour écrire un texte on l'a toujours dit au primaire t'a un ordi pour écrire des textes parce que à la main t'es pourri » (rencontre 2; 25 :10). Mathieu semble donc avoir adopté cette posture.

Influence des pratiques enseignantes

La plupart des enseignants acceptent qu'il écrive à la main quand il le désire, sauf une. Ainsi, Mathieu ne semble pas vivre de défi important en lien avec cette aptitude et les pratiques mises en place par ses enseignants semblent diminuer les défis qu'il pourrait vivre.

4.2.3.1.5 Aptitudes à tenir compte des contraintes imposées

Mathieu n'a pas nécessairement de difficultés avec les contraintes s'il les comprend et en voit la logique. Toutefois, il relève certains moments où les contraintes peuvent lui poser problème. Il parle notamment des titres de textes qui sont déjà difficiles à trouver et qui le sont encore davantage s'il y a des contraintes.

Influence des pratiques d'enseignement

Les pratiques enseignantes ont une influence sur la capacité de Mathieu à tenir compte de certaines contraintes. D'une part, Mathieu explique qu'il est facile pour lui de répondre aux attentes lorsqu'elles sont très précises. Il donne l'exemple de

l'enseignante d'histoire qui leur demande d'écrire comme si elle ne savait absolument rien d'un sujet. Sans parvenir à préciser davantage ce qui l'aide, il explique qu'il arrive à bien répondre à ses demandes.

D'autre part, il explique qu'il est difficile pour lui de tenir compte des contraintes si elles sont trop vagues. Il donne l'exemple d'un texte sur la santé mentale qui devait être écrit pour des enfants de 5 à 12 ans. Pour lui, ce n'est pas la même chose d'écrire pour des enfants de 5 ans ou de 12 ans alors il ne comprenait pas ce qui était attendu de lui. Il donne également l'exemple d'un texte qu'il devait écrire en anglais. Lorsque l'enseignante demande d'écrire dans le *descriptive journal*, il utilise la même structure que pour le texte descriptif en français. Il trouve frustrant que ce ne soit pas ce que l'enseignante veuille. Il déclare : « en structure dans nos *journal entry* (en anglais) je faisais en plein la structure que pour le texte descriptif mais Mme C. nous disait vous n'avez pas besoin de décrire la chose vous avez juste besoin de nous dire » (rencontre 2; 34 :05). Il explique ensuite ne pas avoir compris ce que l'enseignante voulait dire. Ainsi, en fonction des contextes, cette aptitude pose un défi important à Mathieu.

4.2.3.1.6 Aptitudes à identifier et à résoudre des difficultés

Dans nos discussions, Mathieu semble penser ne pas avoir de pouvoir sur ses difficultés. Par exemple, lorsque sa mère lui dit qu'il va trop vite pendant les examens et qu'il fait beaucoup d'erreurs, il lui répond que ses erreurs sont dues aux questions qui ne sont pas assez claires. Il explique : « oui si les questions étaient extrêmement claires extrêmement précises je pourrais à la fois le faire très rapidement et avoir de meilleures notes » (rencontre 2; 30 :30). Il attribue ainsi ses difficultés davantage à la

tâche ou aux enseignants qu'à ses propres capacités suggérant qu'il n'a pas le sentiment d'avoir le pouvoir de changer cette situation. Il rejette alors cette responsabilité sur les enseignants en disant : « moi je rends la faute de mes incompréhensions aux autres qui n'arrivent pas à comprendre que j'ai besoin d'une explication différente des autres c'est pas de ma faute c'est de votre faute ça toujours été ça ma philosophie » (rencontre 1 vidéo 2; 32 :15). Dans ces cas, il fait le travail « parce qu'il faut le faire » (rencontre 1 vidéo 2; 27 :15) même s'il ne comprend pas.

S'il exprime ses incompréhensions et pose beaucoup de questions à sa mère pour comprendre ce qui se passe autour de lui, il ne le fait pas à l'école. Nous avons déjà vu que cela est, en partie du moins, dû au fait qu'il a peur qu'on se moque de lui s'il exprime des incompréhensions devant les autres. En outre, il explique qu'il n'arrive pas à expliquer ce qu'il ne comprend pas, alors il lâche prise avec les enseignants qui comprennent moins bien ses besoins.

Toutefois, pour les textes en français, les observations montrent que Mathieu n'hésite pas à demander à son enseignant de valider ce qu'il a écrit ou à demander des conseils. Il explique apprécier qu'une autre personne lise ce qu'il écrit pour lui donner son avis, cela l'aide et le sécurise :

> oui pour me donner des conseils et tout ça oui oui […] oui pour avoir un feedback parce que sinon ça me stress parce que je sais pas si je respecte encore la tâche si je devrais ajouter quelque chose voilà […] est-ce que vous pouvez le lire et me dire ce que je dois faire et tout ça habituellement [l'enseignant de français] il le fait quand même même quand il devrait pas vraiment mais c'est comme logiquement parce que l'école est censée expliquer la vie au lieu d'inculquer des informations en n'en plus savoir parce que c'est des informations qu'on s'en fiche totalement si je peux me permettre et techniquement dans la vie il y a toujours une personne qui va te donner des conseils (rencontre 4; 35 :15)

Influence des pratiques enseignantes

En définitive, Mathieu semble en mesure d'identifier certaines de ses difficultés, mais plusieurs restent non résolues. Bien qu'il ne demande pas d'aide devant la classe, Mathieu semble en mesure d'en demander en lien avec l'écriture de textes aux enseignants qu'il juge capables de lui expliquer ses erreurs de manière à ce qu'il comprenne. Ainsi, la capacité de Mathieu à résoudre ses difficultés est intimement liée aux pratiques des enseignants.

4.2.3.1.7 Aptitudes à corriger ses textes

Mathieu dit qu'il déteste la grammaire et qu'elle se retrouve partout quand on parle d'écriture. Selon lui, il aimerait davantage écrire s'il n'y avait pas de grammaire. Il semble ici inclure l'orthographe d'usage, la grammaire ainsi que la ponctuation. Selon la mère de Mathieu, cette difficulté a toujours été présente.

Aspects de la langue qui posent des défis

Il dit que ses principales difficultés concernent les exceptions en lien avec les accords de certains noms (utilisation du « s » ou du « x » pour indiquer le pluriel, par exemple) et les homophones. Une nouvelle grille de correction pour l'aider à se corriger développée par son enseignant de français se concentre toutefois davantage sur l'accord des verbes et les homophones. L'accord des verbes semble donc également lui poser problème. Mathieu explique que s'il ne voit pas la logique derrière les règles de

grammaire, il va avoir de la difficulté à les mettre en application. Lorsque je lui demande quelles règles ne sont pas logiques selon lui, il répond :

> les « ses » les homophones surtout les homophones je déteste les homophones les « s » les « z » les « x » les « w » je pourrais me passer des règles de grammaire pis je pourrais écrire ma propre façon de parler tellement que je m'en fiche […] rajouter des « s » rajouter des « x » pourquoi il y a une différence pourquoi ils ont pas fait aille c'est inutile tout le monde va se tromper pourquoi on fait pas la chose la plus simple (rencontre 2; 12 :15)

Lorsque je lui demande s'il applique les règles qu'il connait, par exemple l'accord des participes passés avec l'auxiliaire avoir, il répond :

> je vais les savoir c'est juste que le pourquoi il faudrait aller au CD pour aller nanani si ça fait laid dans la phr je vais surtout aller avec la beauté du mot est laid à l'origine pis que moi je le trouve beau à ma façon je vais aller à ma façon si je me souviens pas de l'autre c'est comme un mélange de tout et y'a pas de règles c'est n'importe quoi (rencontre 2; 14 :00).

Il semble donc y aller en fonction de ses préférences.

En ce qui concerne l'orthographe d'usage, la mère de Mathieu explique qu'il écrit beaucoup aux sons, mais que s'il connait l'orthographe d'un mot, c'est acquis pour de bon. Pour sa part, Mathieu explique qu'il n'arrive pas à déceler les erreurs d'orthographe dans ses textes, il y va de manière plutôt intuitive en se demandant si le mot est beau. S'il n'est pas beau, il va le chercher dans le dictionnaire.

La ponctuation semble également difficile pour Mathieu. Sa mère explique qu'il a appris à lire sans faire les intonations liées aux points et aux virgules et qu'il reproduit la même chose à l'écrit. D'ailleurs, il explique qu'il ne comprend pas pourquoi les gens

le comprennent lorsqu'il parle sans mettre les intonations aux bons endroits et qu'ils ne le comprennent pas à l'écrit.

Correction

Mathieu explique posséder certaines stratégies pour corriger ses textes. Principalement, il change la formulation d'une phrase s'il ne sait pas comment l'écrire ou il regarde dans le dictionnaire s'il ne peut pas changer la formulation.

En classe, les élèves ont appris une méthode pour faire la correction de leurs textes et les traces de cette correction sont parfois notées. Dans ce cas, Mathieu explique qu'il met des traces pour avoir les points, mais qu'il corrige seulement quelques fautes.

Plutôt que de lui demander la même méthode de correction que le reste du groupe, son enseignant lui demande maintenant de remplir une grille de correction pour les verbes et les mots mal orthographiés (comprenant les homophones) (voir *Annexe M*). Il utilise plus sérieusement cette nouvelle grille de correction. La grille semble assez longue à remplir puisque Mathieu doit y inscrire tous les verbes et tous les mots qui pourraient être mal orthographiés dans son texte, mais il a généralement le temps puisqu'il finit toujours très rapidement les exercices et examens qu'il fait en classe. Dans tous les cas, cette méthode semble bien lui correspondre puisqu'il l'applique et affirme que c'est une aide pour lui. Il explique qu'avec cette méthode « j'ai moins besoin de passer par la Chine pour aller à Québec » (rencontre 3; 19 :05).

Mathieu ne parle pas vraiment de la révision des idées ou de la cohérence de son texte. Lorsque je lui demande spécifiquement, il me dit : « je lis je regarde s'il a des mots qui

à mon œil sont laids pis ensuite je fais la correction avec la feuille » (rencontre 3; 24 :15). Il fait ici plutôt référence à l'orthographe des mots.

Influence des pratiques d'enseignement

La correction comme la révision des idées dans ses textes sont des défis soulevés par Mathieu. En effet, il explique que la grammaire est sa principale difficulté et il explique sa difficulté à mettre toutes ses idées sur papier lors de l'écriture de textes narratifs.

Pour ce qui est de la correction, les cours de grammaire[13], par exemple, semblent avoir une place assez importante dans la classe. En outre, l'enseignant utilise la modélisation et le discours métacognitif pour permettre aux élèves de faire le lien entre les règles et leur utilisation. Toutefois, Mathieu considère qu'il n'a « pas les moyens de faire le transfert » (rencontre 3; 31 :15). Ainsi, malgré l'emploi de plusieurs stratégies d'enseignement, Mathieu vit toujours des défis importants dans le passage entre la théorie et la pratique. La grille de correction semble l'aider pour la correction des verbes, mais moins pour la correction des homophones. Il semble donc que les facteurs contextuels diminuent seulement en partie le défi que pose la correction des textes.

[13] Je n'ai pas été en mesure d'observer des cours de grammaire dans le groupe de Mathieu, mais ils ont été plus fréquents dans la classe de Catherine. Les deux enseignants ayant l'obligation de donner le même contenu de cours, il est possible d'assumer que Mathieu a eu des cours équivalents que je n'ai pas pu observer.

4.2.3.2 Les mobiles pour écrire

Les facteurs identitaires se retrouvent majoritairement dans le portrait de l'élève (voir section 3.4), je présenterai dans le tableau qui suit uniquement ce qui pousse Mathieu à écrire, ses mobiles dans l'écriture. J'ai inclus dans le tableau 4.8 les mobiles évoqués par Mathieu, mais également les mobiles qu'il a été possible de déduire par ses activités d'écriture volontaires et spontanées. Il faut dire que les mobiles pour écrire sont moins clairs que dans le cas de Camille qui en nomme plusieurs. Pour Mathieu, il s'agit davantage de facteurs ou de raisons qui le poussent à se mobiliser dans une activité d'écriture. Ces mobiles seront repris plus en détail et mis en lien avec les finalités de l'écriture perçues pour différentes activités dans la section portant sur le sens que prennent les pratiques d'écriture (voir section 4.2.4.1).

Tableau 4.8: Mobiles de Mathieu pour écrire

Mobiles évoqués	**Mobiles déduits**
Écrire de belles formulations	Écrire des histoires
Écrire lorsqu'il voit la logique derrière la demande	Faire découvrir
Écrire sur des sujets qui l'intéressent ou dans des matières scolaires qui l'intéressent.	

4.2.4 Rapport à l'écriture

Dans ce qui suit, j'analyserai le rapport à l'écriture de Mathieu en m'intéressant au sens qu'il donne à ses activités, au sens que peuvent apporter les défis que Mathieu vit et à la posture épistémique qu'il adopte dans l'écriture. Ensuite, j'analyserai plus

particulièrement les différences dans son rapport à l'écriture pour le texte courant et le texte narratif.

4.2.4.1 Sens que prennent les activités d'écriture

Mathieu est capable de nommer certaines raisons qui le mobilisent dans l'écriture. Il dit se mobiliser pour écrire lorsqu'il voit la logique derrière la situation d'écriture, il aime mettre les mots ensemble pour faire de belles formulations, et il aime écrire sur des sujets qui l'intéressent. En plus de ces mobiles qu'il évoque, il est possible de déduire certains mobiles à travers ce qu'il dit, mais également à travers l'analyse de ses écrits spontanés. Ainsi, il semble aimer écrire des histoires et écrire pour faire découvrir.

4.2.4.1.1 Écrire lorsqu'il voit la logique derrière la demande

Lorsque je pose directement la question à Mathieu, il m'explique que c'est la logique derrière une activité qui aura une influence sur son expérience. Mathieu a une conception de ce qui est logique et de ce qui est illogique qui semble décisive dans sa manière de percevoir différentes situations. Par exemple, il ne comprend pas que ce qui fonctionne à l'oral ne fonctionne pas à l'écrit. Pour lui, c'est illogique. À l'oral, il parle très vite et les phrases sont parfois difficiles à séparer les unes des autres et tout le monde le suit. Il ne voit pas pourquoi ce serait différent à l'écrit. Il écrit des phrases

très longues, sans ponctuation et se dit que, si on le comprend à l'oral, on devrait le comprendre à l'écrit. Lorsque les règles sont logiques pour Mathieu, il accepte de les suivre sans problème. Cependant, s'il ne les comprend pas, il ne semble pas tenter de les appliquer. Sa mère dit que c'est comme si son cerveau voulait tout défaire. Il connait alors les règles, mais elles ne fonctionnent pas selon lui.

En ce qui concerne l'écriture de textes courants en classe, Mathieu trouve que le schéma demandé est tout à fait logique. Il explique :

> ça c'est normal parce qu'il y a une suite logique et normale aux choses on donne le goût au lecteur d'y aller (sujet amené) on dit au lecteur de quoi ça va parler (sujet posé) pis on explique au lecteur ce qu'il va y avoir (sujet divisé) pis on fait nos choses on fait reprise de l'information dans les paragraphes pour faire un souvenir au lecteur premièrement deuxièmement ou n'importe quoi ce qui est logique pis dans la conclusion on finit on dit bref en conclusion ou n'importe quoi d'autre là aussi c'est logique on fait un rap-up de tout (fermeture) et on lance sur autre chose pour dire c'est terminé vous savez tout passez à autre chose (ouverture) c'est logique (rencontre 2; 14 :30)

Ainsi, les contraintes liées à la structure ne lui posent pas de problèmes parce qu'il les comprend et qu'il trouve logique la progression des informations.

Au contraire, il a davantage de difficulté à comprendre la logique derrière les demandes en lien avec les textes narratifs. Sans se contredire, son discours sur le sujet change un peu pendant nos rencontres. Ainsi, durant les deux premiers entretiens qui ont eu lieu à la maison en présence de sa mère, Mathieu explique qu'on ne devrait pas imposer un modèle dans l'écriture de récits. Il déclare : « mais si on part dans le schéma narratif pourquoi il y aurait une logique à cela il ne devrait pas y avoir de logique c'est à l'imagination de l'auteur c'est juste ça qui m'énerve » (rencontre 2; 15 :20). Or, dans

le troisième entretien que nous avons fait seuls, à l'école, Mathieu explique que le schéma narratif n'est pas contraignant, mais le fait qu'il fasse un film dans sa tête complique les choses.

Dans tous les cas, Mathieu affirme être capable de suivre le schéma de texte enseigné: « je le suis quand même je comprends qu'il faut faire un dénouement et tout ça je m'en souviens mais en même temps c'est comme je vous ai dit je me fais un film dans ma tête je suis un producteur pas un écrivain » (rencontre 2; 37 :30). Ainsi son opinion sur la nécessité d'utiliser le schéma narratif est peut-être influencée par sa difficulté à s'y conformer.

4.2.4.1.2 Écrire de belles formulations

Lorsque l'on parle du texte portant sur la comparaison entre deux régimes politiques en histoire, Mathieu dit spontanément qu'il a adoré écrire ce texte. Il donne différentes raisons, dont le fait qu'il aime écrire des textes pour faire de belles formulations. Il explique : « j'aime ça écrire des textes comme tout mélanger les mots pour en faire des belles formulations et tout ça » (rencontre 3; 25 :25). Cet aspect de l'écriture semble un mobile qui pourrait s'appliquer à beaucoup de textes. L'interaction avec les buts de l'écriture est assez indirecte ici en ce sens que la beauté des formulations ne prend pas nécessairement une place importante dans les finalités des enseignants en lien avec les activités d'écriture, mais elle reste importante.

4.2.4.1.3 Écrire sur des sujets qui l'intéressent

Mathieu aborde peu ce mobile pour écrire, mais, il explique qu'il a adoré écrire le texte comparant deux régimes politiques parce que c'est en histoire et que c'est sa matière préférée. Le sujet semblait donc l'intéresser. En outre, sa mère raconte dans le premier entretien que Mathieu s'intéresse à tout et qu'il a une mémoire phénoménale, il est donc possible de croire qu'il doit trouver son compte pour des textes qui portent sur des sujets divers. Il est également possible de mettre en lien ce mobile pour écrire et les articles qu'il écrit dans le journal de l'école. En effet, il explique que les élèves peuvent écrire sur le sujet de leur choix pour le journal, on peut donc penser qu'il écrit sur des sujets qui l'intéressent. Par conséquent, lorsque le sujet l'intéresse, Mathieu arrive à voir le sens de l'activité puisqu'elle rejoint un de ses mobiles pour écrire.

4.2.4.1.4 Faire découvrir

Ce mobile va de pair avec le mobile précédent. En effet, si Mathieu n'évoque pas ce mobile pour écrire, il est possible de croire que s'il aime écrire sur des sujets qui l'intéressent et s'il écrit dans le journal de l'école, c'est qu'il a un certain désir de faire découvrir différents sujets à ses pairs. S'il n'avait pas ce désir, il est probable qu'il n'aurait pas choisi de prendre part au journal de l'école. D'ailleurs, il confirme qu'il a décidé d'écrire un article sur l'efficacité énergétique pour le journal de sa municipalité parce que c'est un sujet important pour lui et que tout le monde oubliait l'existence du comité énergétique.

4.2.4.1.5 Écrire des histoires

Mathieu donne plusieurs indications qu'il aime écrire des histoires. D'abord, il dit écrire des histoires médiévales fantastiques en dehors du cadre scolaire. Il dit toutefois que cette activité n'est pas fréquente et je n'ai pas pu consulter de textes parce qu'il dit les effacer lorsqu'il n'arrive pas à continuer l'histoire parce qu'il n'a plus d'idées ou parce que le texte ne fait plus de sens. En outre, à notre dernière rencontre, il explique qu'il a adoré écrire une légende comme s'il racontait une histoire sur le bord d'un feu de camp.

Lorsque je lui demande quelles histoires il préfère écrire, il répond :

> les fables […] je trouve ça l'fun surtout de faire parler des heu des animaux pour comme montrer une morale ou juste faire parler des animaux entre eux je trouve ça agréable ou même les textes de chevalerie j'aime bien le genre j'aime en écrire [met le mot écrire entre guillemets avec ses doigts] mais j'arrête tout le temps par manque d'in heu d'idée ou parce que ça commence à faire plus de sens parce que mon film intérieur il est trop fou ou bien des textes policiers […] c'est comme mes trois préférés (rencontre 3; 30 :00)

Il explique qu'il ne sait pas pour les autres textes narratifs parce que ce sont ces trois-là qui ont été vus à l'école. Il semble donc dire qu'il aime écrire tous les types de récits qui ont été vus à l'école. Ainsi, lorsque les finalités de l'écriture sont d'écrire des histoires, les activités semblent avoir du sens pour Mathieu puisqu'elles rejoignent ses propres mobiles pour écrire.

4.2.4.1.6 Rapport à soi, à l'autre et au monde

À travers ces différents sens que Mathieu donne à l'écriture, il se positionne dans un rapport à lui-même essentiellement, mais également à l'autre et au monde. Lorsqu'il parle d'écrire de belles formulations, de corriger son texte lorsque les mots sont laids, de ce qu'il trouve logique et de sa satisfaction à écrire sur des sujets qui l'intéressent, Mathieu se situe plutôt dans un rapport à lui-même. En effet, lorsqu'il aborde les belles formulations qu'il aime écrire, il ne semble pas viser le lecteur, il semble essentiellement vouloir que ce soit beau pour lui-même. Il en est de même concernant la correction des mots qu'il juge laids. Il est probable que le lecteur apprécierait davantage que Mathieu respecte les règles liées aux différents aspects de la langue plutôt que d'écrire les mots pour qu'il les trouve lui-même beaux. C'est cependant ce critère qui semble prévaloir contre les normes. En ce qui a trait à ce qu'il trouve logique ou illogique, Mathieu semble également se retrouver dans un rapport à lui-même en ce sens qu'il a un désir de défier les normes qu'il juge illogiques. Il semble peu se soucier de ce que les autres en pensent. En outre, Mathieu se situe également dans un rapport à lui-même lorsqu'il explique qu'il aime écrire sur des sujets qui l'intéressent. Il ne cherche pas nécessairement ce qui intéressera l'autre.

Toutefois, lorsqu'il écrit pour faire découvrir, Mathieu se situe alors davantage dans un rapport à l'autre et au monde. En effet, s'il écrit dans le journal de l'école, par exemple, c'est probablement avec le désir de faire découvrir aux autres des choses qui l'intéressent sur le monde.

Dans l'écriture d'histoires, il semble se situer dans un rapport à lui-même, mais également dans un rapport à l'autre. En effet, s'il efface presqu'automatiquement ses

textes sans les faire lire, il raconte sa déception lorsque l'enseignante d'anglais ne choisit pas son texte pour le lire à toute la classe.

4.2.4.1.7 Synthèse

Certains mobiles de Mathieu peuvent être mis en lien avec les finalités des activités, qui sont des facteurs contextuels, comme écrire sur un sujet qui l'intéresse, faire découvrir ou écrire des histoires. À ce niveau, il est possible de voir des liens entre les activités d'écriture à la demande et volontaires de Mathieu. Le fait d'être en mesure de faire de belles formulations semble également pouvoir être mis en lien avec les finalités de l'écriture, mais plutôt dans le sens créatif et esthétique. En effet, on peut penser qu'une des finalités de l'écriture est d'agencer des mots qui traduiront de manière élégante ce que l'on souhaite dire. Toutefois, d'autres facteurs contextuels que les finalités des activités semblent également avoir une influence sur le sens qu'elles prennent. Notamment, les consignes et les contraintes liées aux activités qui sont logiques pour Mathieu et qui permettent aux élèves de comprendre ce qui est attendu d'eux. Pour Mathieu, si les contraintes et les consignes ne permettent pas de voir la logique derrière la demande, le sens de l'activité sera affecté par un investissement plus négatif.

4.2.4.2 Défi

Le défi se situe dans l'interaction entre les aptitudes de la personne et les différents facteurs contextuels. J'ai mentionné précédemment que le défi peut donner un sens à une activité si elle n'en a pas en soi.

Or, si Mathieu est conscient de certains de ses défis, notamment en ce qui concerne l'écriture de récits et dans la correction de ses textes, ces derniers ne semblent pas donner du sens à ses activités. Au contraire, lorsqu'on l'écoute parler, toutes les demandes faites à Mathieu en lien avec l'écriture semblent être logiques pour lui, à l'exception de ce qui est difficile. En effet, les deux aspects liés à l'écriture qui ne semblent pas logiques pour lui sont (1) l'obligation de suivre le schéma prescrit pour l'écriture de textes narratifs et (2) la correction des différents aspects de la langue dans ses textes. Or, ce sont les principales difficultés dans l'écriture qu'il est en mesure d'identifier. Il a de la difficulté à se conformer au schéma du texte narratif parce que les histoires qu'il voit dans sa tête ne lui correspondent pas et il a de la difficulté à apprendre et à respecter les règles de grammaire dont il ne semble pas voir l'utilité. Ses difficultés semblent donc entrainer une perte de sens et non l'inverse.

Selon Mathieu, et ce que confirment les observations, ces difficultés ne l'empêchent pas nécessairement d'écrire. En parlant de la correction de ses textes, il explique : « non parce que pis en plus étant donné que ça me gosse que ça existe si on veut je me force à ne pas les voir pour juste en faire abstraction pour que je puisse continuer d'écrire » (rencontre 3; 37 :00). Il exprime cependant sa déception devant certaines erreurs qu'il fait :

> pis des fois il y a certaines erreurs ça s'est un peu partout dans n'importe quel examen mais souvent dans les textes d'écriture les tests d'écriture c'est comme une erreur extrêmement banale que quand je revois l'examen après j'ai juste envie de mourir tellement que c'est ridicule (rencontre 3; 37 :25)

Ainsi, Mathieu semble vivre des sentiments quelque peu mitigés face à ses erreurs. Pourtant, si ce n'est qu'il accepte d'utiliser la nouvelle grille de correction proposée par son enseignant de français, Mathieu ne donne pas d'indication que ses difficultés sont des défis à surmonter nécessairement. Même avec l'utilisation de la grille, il explique qu'il ne corrigera pas les homophones qui lui posent problème parce qu'il faudrait qu'il dispose d'une feuille avec tous les homophones et les explications et qu'il ne l'a pas. Il semble avoir accepté ses difficultés comme un état de fait.

En ce qui concerne l'écriture de récits, il est paradoxal que ce soit un mobile pour écriture tout en étant un défi important, comme mentionné dans la section sur les aptitudes. En classe, malgré ses difficultés, Mathieu répond aux demandes au mieux de ses capacités. Il ne semble pas vraiment voir le sens des demandes en lien avec le schéma narratif, mais voit le sens à écrire des histoires. Toutefois, à la maison, l'écriture semble plus limitée puisqu'il explique écrire des débuts d'histoire, mais ne pas les finir. Ainsi, le défi n'entraine pas une perte complète du sens puisqu'il persévère. Toutefois, il semble que le défi décourage Mathieu à aller plus loin dans l'écriture d'histoires lorsqu'il n'est pas obligé de le faire. Je n'ai pas été en mesure de voir les récits qu'il écrit à la maison, mais il serait intéressant de voir s'il essaie de se conformer au schéma narratif dans ses récits à la maison ou s'il se laisse la liberté de les écrire comme il l'entend.

4.2.4.2.1 Rapport à soi, à l'autre et au monde

À travers ces défis, Mathieu se situe dans un rapport à soi, à l'autre et au monde. En effet, s'il est capable d'identifier ses difficultés, il les attribue essentiellement, non pas à lui-même, mais aux demandes qui manquent de logique. Ainsi, s'il constate qu'il a certains défis à surmonter dans les activités d'écriture (rapport à soi), il situe ses difficultés en lien avec les demandes qui viennent de l'extérieur (rapport à l'autre). En outre, nous y reviendrons plus loin dans l'analyse, mais Mathieu compare sa situation à celle d'auteurs qui écrivent dans des contextes qui ne sont pas scolaires, se situant ainsi dans un rapport au monde.

4.2.4.2.2 Synthèse

Pour répondre au deuxième objectif de recherche sur l'influence des facteurs personnels sur le rapport à l'écriture, selon le discours de Mathieu sur les défis qu'il vit, ses difficultés ne semblent pas donner de sens aux activités. Au contraire, ses difficultés ont une influence plutôt négative puisqu'elles entrainent une certaine perte de sens dans les activités. En outre, comme Camille, Mathieu ne semble pas penser avoir de pouvoir sur ces difficultés. Pour la grammaire, il a tendance à abandonner alors qu'il tente de se conformer sans vraiment chercher à comprendre lors de l'écriture de récits.

4.2.4.3 Posture épistémique

La posture épistémique de la personne est la posture qu'elle adopte face à l'apprentissage d'un savoir. Mathieu parle peu de l'apprentissage de l'écriture en tant que telle. Toutefois, à travers son discours, on peut voir qu'il parle essentiellement des différents aspects de l'écriture en termes de maîtrise ou de non-maîtrise et peu en termes de savoirs objectivés. En outre, à aucun moment il ne semble prendre une posture de régulation-distanciation intellectuelle et affective au savoir.

4.2.4.3.1 Imbrication du Je dans la situation (maîtrise et non-maîtrise)

<u>Apprentissage en lien avec le texte courant et le texte narratif</u>

Lorsqu'il parle de l'écriture de textes en classe, Mathieu en parle essentiellement en termes de maîtrise et de non-maîtrise. En effet, s'il précise qu'il connait la théorie, son discours tourne essentiellement sur sa capacité à utiliser cette théorie.

Sur le texte courant, il explique :

> ça c'est normal parce qu'il y a une suite logique et normale aux choses on donne le goût au lecteur d'y aller on dit au lecteur de quoi ça va parler pis on explique au lecteur ce qu'il va y avoir pis on fait nos choses on fait reprise de l'information dans les paragraphes pour faire un souvenir au lecteur premièrement deuxièmement ou n'importe quoi ce qui est logique pis dans la conclusion on finit on dit bref en conclusion ou n'importe quoi d'autre là aussi c'est logique on fait un rap-up de tout et on lance sur autre

> chose pour dire c'est terminé vous savez tout passez à autre chose c'est logique (rencontre 2; 14 :30)

Il est possible de constater dans le discours de Mathieu qu'il ne fait pas seulement décliner des savoirs objectivés, il fait un lien direct entre le savoir et les situations dans lesquelles il les utilise. Il explique sa propre manière d'utiliser ce savoir.

Pour les textes narratifs, Mathieu explique qu'il connait la théorie. Il dit : « je le suis quand même je comprends qu'il faut faire un dénouement et tout ça je m'en souviens » (rencontre 2; 37 :30). Cependant, il explique sa difficulté à appliquer ce qu'il connait parce qu'il se fait un film dans sa tête et qu'il a de la difficulté à faire entrer ce film dans le schéma de texte prescrit. Il parle alors d'un manque de maitrise dans l'utilisation de ses connaissances.

La correction

Mathieu a un discours similaire en lien avec les différents aspects de la langue qui sont utilisés pour la correction. Il explique qu'il n'a pas le sentiment d'être en mesure de maîtriser ce qu'il apprend : « non étant donné que j'ai comme pas les moyens pour le faire [..] surtout avec les homophones que ça vient en premier lieu dans ma tête j'ai pas les trucs donc je bogue c'est pas marqué dans le dictionnaire donc je laisse ça comme ça » (rencontre 3; 31 :15). Même pour des règles de grammaire qu'il semble connaitre, Mathieu explique sa difficulté à les mettre en application en termes de non-maîtrise, il explique en parlant de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir : « je vais aller à ma façon si je ne me souviens pas de l'autre » (rencontre 2; 14 :10). Il parle donc des savoirs en situation et non de manière décontextualisée.

4.2.4.3.2 Synthèse

Pour les activités d'écriture dont il a été question durant la collecte de données, il semble ainsi que Mathieu prenne une posture d'*imbrication du Je dans la situation*, et ce, peu importe les défis vécus ou les facteurs contextuels. Si ces différents facteurs ont une influence sur le sens que prend l'activité et les défis vécus, il n'a pas été possible de voir une influence sur la posture épistémique de Mathieu.

4.2.4.4 Comparaison du rapport à l'écriture pour les textes courants et les textes narratifs

S'il a été possible de faire l'analyse plus fine de certaines activités d'écriture pour Camille parce qu'elle en parle beaucoup durant les entretiens, Mathieu ne va pas aussi loin dans ses explications. Même lorsque je lui parle de textes précis que l'on regarde ensemble (avec supports visuels), ses explications restent plutôt générales. Il revient à plusieurs reprises sur la différence entre texte courant et texte narratif. Pour cette raison, l'analyse comparative présentée ici s'intéresse plus largement aux différences dans le rapport à l'écriture de Mathieu en fonction de ces derniers.

Dans les sections précédentes, j'ai déjà abordé plusieurs éléments en lien avec le sens que prennent les textes courants et narratifs ainsi que les défis qu'ils peuvent poser respectivement. D'abord, Mathieu voit le sens des activités d'écriture dans les deux cas. En effet, les textes courants sont logiques pour lui parce qu'ils correspondent à sa manière de présenter les choses. En outre, ils permettent d'écrire sur des sujets qui

l'intéressent et de faire découvrir des choses aux autres. Mathieu semble également en mesure de donner un certain sens à l'écriture d'histoires bien qu'il trouve illogique l'imposition d'un plan de rédaction. Nous y reviendrons. Ensuite, j'ai abordé la question du défi. En résumé, l'analyse permet de constater que les textes courants semblent poser peu de défis à Mathieu alors que les textes narratifs peuvent poser des défis importants. Finalement, la posture épistémique de Mathieu est similaire dans les deux cas. En effet, il semble généralement adopter une posture qui s'apparente plutôt à « l'imbrication du Je dans la situation » dans les différentes situations que nous avons abordées.

Parallèlement à ces différents aspects du rapport à l'écriture, l'analyse du discours de Mathieu sur ses activités d'écriture en lien avec les textes courants et les textes narratifs laisse entrevoir un rapport particulier et parfois conflictuel à la norme. C'est ce rapport à la norme pour différents genres de textes qui fera l'objet d'une analyse plus spécifique ici.

4.2.4.4.1 Rapport à la norme

Il est d'abord nécessaire de préciser que, dans les faits, Mathieu accomplira les activités en lien avec les textes narratifs et en lien avec les textes courants sans s'opposer en classe. Compte tenu du travail qu'il fait en classe, il est fort probable que les enseignants ne soient pas conscients de ce rapport parfois conflictuel à la norme que Mathieu entretient. Toutefois, dans le discours de Mathieu sur les activités d'écriture, on peut constater que son vocabulaire est complètement différent lorsqu'il parle des normes en lien avec l'écriture de textes courants ou de textes narratifs.

Textes courants

D'abord, lorsqu'il parle des textes courants, le vocabulaire utilisé suggère un investissement généralement positif et indique une manière naturelle de faire les choses. Il dira par exemple que c'est « une suite logique et normale aux choses » (rencontre 2; 14 :30). Il explique également que la manière de présenter les choses correspond à la manière qu'il aime présenter un sujet. Il dit : « normal c'est une suite logique des évènements pis de comment j'aime » (rencontre 2; 36 :45). Il explique également que le texte courant est plus facile : « c'est pour ça que c'est beaucoup plus facile de faire un texte descriptif quand c'est beaucoup plus linéaire » (rencontre 3 : 13 :55). Ce vocabulaire qu'il utilise indique un rapport positif à la norme en lien avec les textes courants.

Textes narratifs

En ce qui concerne les textes narratifs, le vocabulaire utilisé par Mathieu indique un investissement plus négatif et empreint d'une certaine frustration. D'une part, il souligne que ça ne correspond pas au processus d'écriture d'un auteur réel et cela le dérange. Il explique : « mais si on part dans le schéma narratif pourquoi il y aurait une logique à cela il ne devrait pas y avoir de logique c'est à l'imagination de l'auteur c'est juste ça qui m'énerve » (rencontre 2; 15 :20). Il utilise également un vocabulaire qui indique la difficulté et peut-être l'ennui qu'il vit en disant : « le fait qu'il faut que je le fasse avec une structure mon cerveau est comme endormez-moi quelqu'un je suis plus capable » (rencontre 2; 37 :15).

D'ailleurs, il s'oppose à la norme en indiquant qu'il est prêt à la mettre de côté lorsqu'elle ne fonctionne pas avec les idées qu'il a en tête. Il explique : « si moi je le

vois pas comme ça ou si mon idée ne marche pas je vais détruire les règles pour faire à ma façon pis la plupart des personnes auteurs connus ils font la même chose c'est comme ça qui m'énerve » (rencontre 2; 15 :20).

Paradoxalement, Mathieu ne le précise pas, mais on peut se demander s'il n'essaie pas d'utiliser ces mêmes normes lorsqu'il écrit des récits à la maison. En effet, il explique à propos des textes médiévaux fantastiques qu'il dit écrire parfois à la maison :

> les trois quarts des textes que j'écris je les efface parce qu'ils n'ont plus de bon sens après même pas un paragraphe […] parce que moi quand j'écris un texte je l'imagine dans ma tête mais ça marcherait mieux si c'était un film ou une pièce de théâtre que si c'était un texte (rencontre 1 vidéo 2; 3 :10)

Ainsi, malgré la frustration qui l'anime, il est possible que Mathieu ne se donne pas la liberté d'écrire ses récits comme il le souhaite, et ce, même à la maison.

En somme, la différence de vocabulaire qu'utilise Mathieu montre qu'il est en mesure d'être critique face aux normes qu'on tente de lui imposer lorsque celles-ci ne fonctionnent pas avec sa manière de concevoir les activités d'écriture, sans que cela le pousse nécessairement à s'opposer à toutes les normes. Il est disposé à se soumettre aux normes qu'il juge fonctionner pour lui. Ainsi, les normes deviennent un facteur contextuel important dans le rapport à l'écriture de Mathieu.

4.2.5 Conclusion des résultats pour Mathieu

4.2.5.1 Facteurs contextuels

Le premier objectif de cette recherche est de décrire les facteurs contextuels qui ont une influence sur le rapport à l'écriture de Mathieu. À travers le discours de Mathieu, force est de constater que les facteurs contextuels mis en place ont peu d'influence sur les aptitudes pour lesquelles il juge avoir de la difficulté. En effet, si la possibilité d'écrire à l'ordinateur l'aide en ce qui a trait à la rédaction de textes, aucune mesure ne semble l'aider, à ce jour, à mettre sur papier ses idées lorsqu'il écrit un récit ou à sentir qu'il est en mesure de surmonter ses difficultés en orthographe et en grammaire. En outre, le contexte dans lequel Mathieu évolue ne semble pas lui permettre de vivre un sentiment de contrôle face à ses difficultés.

Si le discours de Mathieu laisse entendre que les facteurs contextuels ont peu d'influence sur ses aptitudes, leur influence sur son rapport à l'écriture est plus importante. En effet, Mathieu parle principalement de cette influence en termes de logique. Pour lui, une activité a du sens lorsqu'il voit la logique. Dans les exemples qu'il donne, je constate que ce sont principalement les contraintes, les consignes ainsi que les normes sous-tendues qui lui permettent de voir la logique derrière une activité. En outre, certaines finalités des activités d'écriture, comme écrire sur des sujets qui l'intéressent et raconter des histoires, lui permettent également de leur donner un sens.

4.2.5.2 Facteurs personnels

Le deuxième objectif de cette recherche est de décrire les facteurs personnels qui ont une influence sur le rapport à l'écriture de Mathieu. À travers l'analyse des résultats, il a été possible de constater que Mathieu se mobilise principalement lorsqu'il saisit la logique d'une activité. Lorsqu'il ne comprend pas la logique, Mathieu la fera tout de même, mais son expérience semble alors plus difficile. Plus généralement, Mathieu se mobilise également à écrire parce qu'il aime faire de belles formulations, qu'il peut écrire sur des sujets qui l'intéressent et les faire découvrir aux autres ou qu'il peut raconter des histoires.

En ce qui concerne ses aptitudes, si Mathieu n'a pas de graves difficultés en écritures, il semble que ses difficultés peuvent avoir une influence sur son rapport à l'écriture. En effet, à travers son discours, il est possible de remarquer qu'il trouve souvent illogique ce qui est difficile. Ainsi, sans pouvoir confirmer si l'activité est illogique parce qu'elle est difficile ou si elle est difficile parce qu'elle est illogique, la difficulté semble enlever du sens aux activités.

4.2.5.3 Comprendre le rapport à l'écriture

Le troisième objectif de cette recherche est de comprendre le rapport à l'écriture de Mathieu à travers l'analyse de l'interaction entre les facteurs contextuels, les facteurs personnels et les activités d'écriture. Tous les facteurs étant imbriqués les uns avec les autres, plusieurs éléments de compréhension du rapport à l'écriture ont été évoqués ci-

haut. Je vais toutefois les reprendre pour mieux comprendre le sens que prennent les activités, l'influence des défis vécus ainsi que la posture épistémique de Mathieu face aux apprentissages en écriture.

Les premiers aspects du rapport à l'écriture sont le sens et le défi en lien avec les activités. Mathieu voit généralement le sens d'une activité lorsqu'elle est logique pour lui. Cette logique se construit dans l'interaction entre des facteurs contextuels (finalités, contraintes, consignes, normes) et des facteurs personnels (mobiles et aptitudes). Pour Mathieu, le sens et le défi semblent complètement imbriqués puisque les activités qui sont logiques sont généralement celles qui ne sont pas trop difficiles et celles qui sont illogiques sont souvent celles qui représentent un défi important.

Deux éléments ressortent de l'analyse du discours de Mathieu concernant ce qu'il trouve logique ou illogique. D'une part, il a développé un rapport singulier aux normes imposées dans certaines activités d'écriture qui semble influencer son rapport à l'écriture. En effet, son expérience est plus négative en lien avec les normes qui touchent le texte narratif, qu'il juge illogiques, qu'avec les normes qui touchent le texte courant, qu'il juge logiques. D'autre part, il est possible de se demander si le manque d'un sentiment de pouvoir sur ses difficultés n'influence pas ce manque de sens des activités qu'il juge souvent illogiques, activités dont les contraintes ou les consignes sont difficiles à respecter.

Finalement, le dernier aspect du rapport à l'écriture analysé est la posture épistémique. Il est intéressant de constater que Mathieu semble adopter une posture de maitrise des apprentissages dans toutes les activités d'écriture dont nous avons discuté ensemble, et ce, peu importe le sens ou le défi qu'elles représentaient.

Dans le prochain chapitre, les différents résultats en lien avec les facteurs contextuels et personnels ainsi que le rapport à l'écriture de Camille et de Mathieu seront repris plus en détail et mis en discussion. Il s'agira alors de les mettre en perspective avec les résultats de recherche portant sur des élèves tout-venant ou des personnes avec un TSA également.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce chapitre de discussion permettra de revenir sur certains aspects des résultats qui peuvent éclairer différemment les recherches précédentes sur l'écriture et les personnes avec un TSA ou sur le rapport à l'écriture. Les discours de Camille et de Mathieu étant différents et n'ayant pas été dirigés par un questionnaire, il n'est ni possible ni souhaitable de dégager des similitudes. En outre, avec seulement deux participants, il ne s'agit pas nécessairement de relever des similitudes et des différences puisqu'il ne s'agit pas d'un échantillon représentatif, mais plutôt d'explorer les enjeux qui émergent, en lien avec l'écriture. Dans ce qui suit, il sera donc question de l'éclairage qu'apportent Camille et Mathieu sur les aptitudes en lien avec l'écriture ainsi que sur le rapport à celle-ci. Le chapitre se conclura sur des pistes pédagogiques et didactiques pour prendre en compte le rapport à l'écriture singulier dans une perspective d'éducation inclusive.

5.1 Hétérogénéité des aptitudes en lien avec l'écriture au-delà des déficits

Pour répondre au deuxième objectif de recherche concernant les facteurs personnels qui ont une influence sur le rapport à l'écriture des adolescents participants, le chapitre de résultats donne un portrait de ce qu'ils disent en lien avec leurs aptitudes. Cette recherche se situant dans un paradigme non déficitaire, le choix a été fait d'appréhender leurs aptitudes à partir de leur discours plutôt qu'en les comparant à une norme. Conséquemment, il ne s'agissait pas de déterminer les difficultés que peuvent vivre les participants en lien avec une norme établie, mais plutôt de comprendre leur expérience en lien avec les activités d'écriture et les obstacles qu'ils rencontrent. Le portrait qu'ils dressent de leurs aptitudes vient compléter celui déjà entamé par d'autres chercheurs qui se sont intéressés à ce que disent des adultes avec un TSA. La présente recherche vient jeter un éclairage sur ces aptitudes à partir du point de vue d'adolescents qui sont toujours en apprentissage de l'écriture. Parallèlement, le discours des participants donne aussi un éclairage nouveau sur certains résultats qui ressortent des recherches portant sur l'écriture chez des jeunes avec un TSA, mais qui comparent ces derniers à la norme. En effet, la comparaison de textes écrits par des jeunes avec un TSA avec ceux de jeunes tout-venant et l'observation d'adolescents alors qu'ils écrivent a permis à certains auteurs de relever des déficits, sans toutefois apporter une compréhension que permet une lecture en positif (Charlot, 1997) de l'expérience. Les recherches identifiant des déficits à travers la passation de tests standardisés ont été exclues, car elles portent sur l'évaluation d'aspects très limités de l'écriture qu'il n'est pas possible de mettre en lien avec le discours des participants de la présente recherche.

5.1.1 Créativité

L'aptitude à créer des idées et à les utiliser se manifeste de différentes manières chez les participants de cette recherche. La créativité s'exprime principalement par le développement d'idées et la capacité à mettre celles-ci sur papier pour les faire connaitre. Les deux adolescents participant à cette recherche ne soulèvent pas de difficultés particulières en lien avec la création d'idées. Tous deux expliquent ne pas avoir de problème à imaginer des histoires ou à trouver des idées pour l'écriture de texte courant. Mathieu explique avoir de l'imagination pour inventer des histoires et les voir comme un film dans sa tête. Toutefois, il trouve difficile de mettre en mots ses histoires et de les faire entrer dans le schéma narratif prescrit dans le cours de français. Les recherches qui rapportent le discours de personnes avec un TSA soulignent la diversité des vécus en lien avec la créativité. D'un côté, des recherches rapportent des défis à ce niveau alors que d'autres voient des forces. Ainsi, Boucher (2007), qui rapporte les propos d'un adulte avec un TSA, explique que ce dernier a généralement une bonne idée de ce qu'il veut dire, mais qu'il lui est difficile d'accéder à ses idées lors de l'écriture d'articles scientifiques. Boucher (2007) associe alors ce défi à la créativité et semble faire écho à ce qui vit Mathieu.

Toutefois, Tammet (2009), ayant lui-même un TSA, suggère que l'hyperconnectivité dans le cerveau des personnes avec un TSA entraine une plus grande créativité. Pour celui-ci, elle n'amène toutefois pas à suivre les règles, mais plutôt à les dépasser pour créer quelque chose de nouveau. Ces deux discours ne sont pas contraires, mais indiquent que le contexte peut avoir une influence sur la créativité. En effet, Boucher (2007) indique les difficultés de son participant à accéder à ses idées dans le contexte très précis de l'écriture de textes scientifiques qui sont généralement rédigés sur le même format. Compte tenu de ce que propose Tammet (2009), il est possible de se

demander si le participant de Boucher (2007) a une difficulté avec sa créativité ou avec le fait de devoir suivre des règles d'écriture assez stricte pour exprimer ses idées. En effet, Tammet (2009) souligne que la créativité l'amène à vouloir dépasser les règles pour en créer des nouvelles. Ainsi, lorsque le contexte encarcane les idées, la créativité s'en trouve affectée. Or, Mathieu raconte que, dans certains contextes, il connait les règles, mais qu'elles ne lui conviennent pas alors il préfère les briser. Lorsqu'il s'agit de l'écriture de récits, il ne semble pas avoir trouvé de moyen de briser les règles puisqu'il a de la difficulté à les écrire même lorsqu'il s'agit de récits fantastiques médiévaux qu'il écrit pour lui-même, sans avoir à se conformer au format scolaire. O'Connell (2010), dans une analyse d'autobiographies écrites par des personnes avec un TSA, décrit d'ailleurs également cette difficulté ajoutant que les auteurs avec un TSA semblent souvent choisir la nouvelle ou la poésie pour s'exprimer, ces formats permettant peut-être une plus grande liberté que le récit dans son format classique. Au contraire de Mathieu, Camille semble plutôt avoir appris à se conformer aux règles. En effet, elle explique que les histoires qu'elle invente contiennent beaucoup de dialogues et de mots dont elle ne connait pas l'orthographe. Lorsqu'elle doit écrire une histoire dans un contexte scolaire, son cerveau se met automatiquement en mode scolaire en enlevant les dialogues et en choisissant des mots dont elle connait l'orthographe. Elle explique également qu'elle doit mettre de côté les idées extravagantes pour s'adapter à la situation d'écriture si on lui donne le début d'une histoire, par exemple. Selon l'activité, elle limitera donc sa créativité pour répondre à la demande.

Concernant la création de personnages, Camille et Mathieu soulignent la facilité avec laquelle ils arrivent à les inventer sans toutefois arriver à expliquer davantage. Cet aspect n'est pas abordé dans les recherches portant sur l'écriture narrative de personnes avec un TSA. Toutefois, O'Connell (2010) souligne que les personnages inventés par les personnes avec un TSA sont différents de ceux que l'on retrouve dans d'autres

récits. Elle émet l'hypothèse que les personnes avec un TSA écrivent sur leur expérience du monde à travers ces personnages.

Du côté des recherches identifiant des déficits en lien avec l'écriture chez des adolescents avec un TSA, elles n'abordent pas la créativité en tant que telle, mais certaines se sont intéressées à la quantité et à la qualité des informations fournies dans les textes par leurs participants. Brown et coll. (2014), qui étudient l'écriture de textes justificatifs, expliquent que les textes des adolescents avec un TSA fournissent moins d'informations contextuelles[14] au lecteur et contiennent moins de mots ainsi que des phrases plus courtes et plus simples que ceux écrits par les jeunes tout-venant. Ces résultats sont corroborés par la recherche de Zrimsek (2013) qui souligne que les élèves ayant un syndrome d'Asperger écrivent des textes généralement plus courts que les élèves tout-venant. Pour Camille et Mathieu, cet aspect de l'écriture ne semble pas vécu comme un problème. Camille explique qu'elle n'a jamais de problème à rédiger le nombre de mots demandés. Mathieu explique qu'il préfère écrire des textes courts qui reflètent bien son idée en comparant un de ses propres textes à ceux écrits par d'autres élèves. Il explique que les textes trop longs sont « plates » et qu'on perd l'idée initiale. La différence entre ces résultats implique d'une part que Camille ne vit pas apparemment les difficultés rapportées en termes de longueur de texte. D'autre part, si Mathieu rédige possiblement des textes plus courts que d'autres élèves, il juge que cela n'est pas un problème, car il peut y avoir beaucoup d'informations inutiles dans les textes trop longs. Ainsi, il est possible de remettre en question l'importance accordée au nombre de mots écrits ou à la longueur des phrases, et sur la place qu'il serait plutôt possible de donner au développement des idées.

---

[14] L'évaluation porte sur la qualité des informations contextuelles fournies, à travers plusieurs arguments permettant de soutenir la position du participant. Les arguments doivent être multiples, bien développés et soutenus par des informations pertinentes.

5.1.2 Organisation des idées

Camille et Mathieu semblent tous deux trouver qu'ils ont de la facilité à organiser leurs idées. Les deux participants n'évoquent pas de difficultés à rester sur le sujet original du texte ou à organiser leurs idées. Toutefois, Mathieu explique avoir de la difficulté à les mettre sur papier en écrivant un récit et il explique qu'il est ardu d'organiser ses idées pour qu'elles correspondent au modèle de texte demandé. Il s'agit d'une difficulté qui revient dans les autres recherches rapportant le discours d'adultes avec un TSA. En effet, Boucher (2007) souligne la difficulté vécue par un adulte avec un TSA dans l'organisation de ses idées. En outre, Starkey (2013) rapporte des difficultés similaires quant à l'organisation et la structuration des idées, mais également sur la capacité des étudiants à maintenir le sujet du texte tout au long de la rédaction. O'Connell (2010) explique, pour sa part, que les personnes avec un TSA peuvent avoir de la difficulté à raconter une histoire complète qui restera cohérente du début à fin et à organiser leurs idées. Chavkin (2008) souligne avoir observé des difficultés à organiser les idées pour planifier et rédiger un texte. Au contraire, Brown et coll. (2014) ainsi que Hilvert, Davidson et Scott (2019) n'ont pas été en mesure de voir une différence significative entre les textes écrits par des jeunes avec un TSA et ceux écrits par de jeunes tout-venant à ce niveau. Ainsi, si certaines personnes avec un TSA éprouvent de telles difficultés, cela ne se reflète pas nécessairement dans les textes.

En somme, Camille et Mathieu n'évoquent pas les difficultés à organiser leurs idées pour écrire, comme le font certains adultes avec un TSA. Plusieurs hypothèses pourraient expliquer cette différence dans les résultats. D'abord, le nombre de participants des recherches étant restreint, il est possible que les vécus en lien avec l'organisation des textes soient simplement différents. En outre, il semble que les adolescents de la présente recherche ne posent pas leur regard sur cet aspect de

l'écriture. En effet, lorsque j'aborde la révision des textes avec eux, les deux participants me parlent uniquement de la correction lexicale, grammaticale et syntaxique ou de l'impression que leur donne la lecture (« si ça sonne bien »). L'organisation du texte ou la clarté du propos ne semblent pas les préoccuper outre mesure. Cela peut possiblement être attribué à l'enseignement qu'ils reçoivent et qui s'attarde essentiellement aux normes en lien avec l'écrit. Au contraire, à la lumière de la recherche de Starkey portant sur des adultes inscrit à des cours de rédaction, il est probable que leur enseignant attire davantage leur attention sur l'organisation de leurs textes.

5.1.3 Identification et résolution des problèmes d'écriture

Au travers de l'analyse des résultats de Camille et Mathieu, force est de constater que les deux adolescents ont développé peu de moyens pour faire face à leurs difficultés. En outre, ils ne semblent pas avoir acquis un sentiment de contrôle sur ces difficultés qui pourrait leur permettre de trouver comment faciliter l'écriture comme semblent l'avoir fait des étudiants plus âgés (Boisvert-Hamelin, 2014 ; Starkey, 2013 ; Tomlinson et Newman, 2017). Si Camille, elle, indique peu de difficultés en lien avec l'écriture, elle explique également qu'elle se rend généralement compte trop tard de ses incompréhensions. Elle donne l'exemple du récit policier pour lequel elle n'avait pas compris la manière d'intégrer les éléments propres au récit policier au schéma narratif qu'elle connaissait déjà. Elle explique s'être rendu compte de sa difficulté après la rédaction du texte. En outre, en rejetant cette incompréhension sur l'enseignante, elle montre le peu de contrôle qu'elle ressent. Quant à Mathieu, il mentionne plusieurs difficultés en lien avec la correction de ses textes et l'écriture de récits, sans arriver à trouver de moyens pour se faciliter la tâche. Comme Camille, son discours sur le sujet

semble indiquer qu'il ressent peu de contrôle sur ces difficultés. Ainsi, pour les deux participants à cette recherche, le manque de contrôle sur les difficultés ne les aide pas à trouver des moyens efficaces pour les surmonter.

Les recherches rapportant le discours d'adultes avec un TSA soulignent leur capacité à identifier des difficultés en lien avec l'écriture (Starkey, 2013 ; Tomlinson et Newman, 2017). D'ailleurs, les adultes qui ont participé à la recherche de Tomlinson et Newman (2017) expliquent avoir développé différents moyens pour faciliter leur processus d'écriture, indiquant leur capacité à identifier les difficultés. Par exemple, un participant explique jouer un jeu de « Et puis ? »[15] pour enlever les informations qui n'ont pas leur place dans son texte alors qu'un autre explique voir l'écriture pour des lecteurs différents un peu comme écrire dans différentes langues, chaque type de lecteurs ayant une langue unique. Pour leur part, les étudiants universitaires participant~~s~~ à la recherche de Starkey (2013) soulignent l'importance de demander de l'aide et de clarifier les attentes avec les enseignants. Ces différents moyens qui ont été développés ou adoptés par les auteurs impliquent qu'ils sont en mesure d'identifier leurs difficultés et qu'ils ressentent un contrôle face à celle-ci.

Ce sentiment de manquer de contrôle sur les activités n'apparait pas dans les recherches sur l'écriture recensées en problématique ou dans celles portant sur le point de vue d'élèves avec un TSA (Saggers et coll., 2011). Chavkin (2008) souligne une difficulté à demander de l'aide chez l'adolescent qui fait l'objet de sa recherche, mais elle ne semble pas le questionner sur les raisons, l'attribuant plutôt à un comportement socialement inadéquat. En outre, dans les recherches relatives aux interventions mises en place pour que les élèves développent des stratégies métacognitives qui auraient pu

[15] En anglais, le jeu du « So What? »

avoir pour but d'augmenter le sentiment de contrôle des élèves, les auteurs s'appuient plutôt sur des déficits (rigidité, théorie de l'esprit, cohérence centrale) plutôt que sur le vécu des élèves dans une approche non déficitaire qui pourrait permettre de mieux comprendre ce qu'ils disent de ce manque de contrôle. Il semble qu'une lecture en positif du vécu des participants en lien avec cette difficulté amène une nouvelle piste d'exploration pour comprendre certaines difficultés vécues qui pourraient être en lien avec un manque de contrôle par rapport aux activités scolaires d'écriture proposées.

5.1.4 Prise en compte du lecteur

Les participants de la présente recherche abordent peu le rôle du lecteur en tant que tel, mais leur discours indique un certain souci. Mathieu explique qu'il trouve utile de demander à ses enseignants de relire ses textes avant de les remettre pour s'assurer qu'il respecte toujours la tâche. Il laisse ainsi entendre qu'il n'est pas toujours certain de bien répondre aux critères d'évaluation alors il valide avec ses enseignants. Ce type de préoccupations est présent chez plusieurs participants adultes d'autres recherches qui indiquent qu'ils ont de la difficulté à comprendre l'évaluation qui sera faite de leurs textes (Starkey, 2013 ; Tomlinson et Newman, 2017). Certains étudiants universitaires expliquent passer beaucoup de temps à tenter de cerner les attentes du professeur en lien avec une tâche d'écriture et avoir de la difficulté à dire quand leur texte est assez satisfaisant pour être remis (Starkey, 2013). Chavkin (2008), pour sa part, attribue le non-respect des consignes de l'adolescent qu'elle observe à une difficulté à tenir compte du lecteur. Lors d'une pratique d'un examen d'écriture qui a lieu à la fin du secondaire aux États-Unis, le participant à sa recherche choisit de barrer une partie de la question et de ne répondre dans son texte qu'à la partie qu'il n'a pas barrée. Pour l'autrice, l'élève ne réalise pas que les évaluateurs n'auront pas la question devant eux

et qu'ils ne pourront pas comprendre pourquoi il ne répond qu'à une partie de la question. La chercheuse attribue à un déficit de la théorie de l'esprit cette difficulté à tenir compte du lecteur. Dans cette recherche, l'élève n'est toutefois pas questionné sur les raisons qui le poussent à agir ainsi. À la lumière des résultats des autres recherches, dont la présente, il aurait été intéressant de voir si cet élève ne barre pas la question parce qu'il ne comprend pas les attentes, par exemple. Il ne semble pas évident que ce comportement soit causé par un déficit de la théorie de l'esprit. Ainsi, la préoccupation de bien comprendre les attentes de la personne qui lira le texte semble présente chez plusieurs participants aux recherches portant sur l'écriture et pourrait peut-être expliquer que certaines personnes aient du mal à y répondre.

Un souci pour le lecteur apparait également dans la difficulté à transposer dans un texte qui sera compréhensible pour le lecteur les idées qui apparaissent en image. En effet, Mathieu explique trouver difficile de mettre en mots les idées qu'il voit en image lorsqu'il rédige un récit. Il explique d'ailleurs la différence entre l'écriture de récits et de textes courants à ce niveau ; les textes courants ne semblant pas poser problème. Contrairement aux données collectées dans d'autres recherches, Mathieu explique voir seulement les récits en images et non les textes courants. Cette différence en fonction du genre de texte n'est pas du tout abordée dans les autres recherches recensées. En effet, plusieurs étudiants (Tomlinson et Newman, 2017) indiquent avoir de la difficulté à trouver les bons mots pour transmettre leurs idées et donc à se faire comprendre par le lecteur. Un des participants explique penser en images et avoir de la difficulté à mettre ces images en mots alors que d'autres ont leurs idées en tête, mais trouvent difficile de trouver les mots pour bien les transmettre (Tomlinson et Newman, 2017). Le participant à la recherche de Chavkin (2008) indique également qu'il pense en images et qu'il peut être difficile de mettre ces images en mots. Plusieurs auteurs d'autobiographies rapportent le même phénomène (O'Connell, 2010). Si cette aptitude à voir les textes en images avant de les écrire semble revenir dans les recherches portant

sur des adolescents et des adultes avec un TSA, tous ne semblent pas avoir la même expérience. Cependant, les participants aux différentes recherches démontrent le souci de transposer ce qu'ils voient dans leur tête pour que leurs idées soient intelligibles pour les autres.

Finalement, dans les activités d'écriture spontanées et volontaires de Camille et Mathieu, la place du lecteur transparait dans les médias utilisés ainsi que dans les mobiles qui les poussent à écrire. D'abord, en ce qui concerne les médias, Mathieu démontre son intérêt pour le lecteur lorsqu'il choisit d'écrire pour le journal de l'école. Son activité est alors tournée vers un lecteur potentiel. Pour Camille, l'écriture de textos et de commentaires sur Wattpad est également mue par le désir d'entrer en contact avec un lecteur. Plusieurs des mobiles qui poussent les deux adolescents à écrire sont tournés vers l'autre : faire découvrir, raconter une histoire, donner son opinion, etc. Cet aspect de l'écriture, tournée vers le lecteur à travers les médiums utilisés et les mobiles poursuivis, n'apparait pas dans les autres recherches sur le sujet possiblement parce qu'elles n'abordent pas l'écriture à l'extérieur de l'école. La recherche de Tomlinson et Newman (2017) aborde le sujet, mais les questions ne permettent pas d'avoir une idée de l'ensemble des activités d'écriture des participants ; elles concernent principalement un texte qu'ils doivent identifier et qui a été important pour eux dans les derniers temps. Ainsi, les autres recherches ne permettent pas d'avoir une idée plus exhaustive des médias utilisés pour écrire ou des mobiles qui poussent les participants à s'engager dans une activité d'écriture.

5.1.5 Collaboration avec les autres

Pour Camille et Mathieu, le travail d'équipe est considéré comme aidant pour partager des idées. En évoquant ce désir de partager des idées avec les autres, Camille et Mathieu démontrent un désir d'en tenir compte. Bien que Mathieu évoque certaines difficultés avec le travail d'équipe, ni Camille ni Mathieu n'expriment de l'anxiété comme c'est le cas pour plusieurs étudiants universitaires participant à la recherche de Starkey (2013). La collaboration avec les pairs en lien avec l'écriture semble amener des réactions différentes chez les personnes avec un TSA ; certaines l'appréciant, alors que d'autres, pas du tout (Starkey, 2013). Dans les autres recherches, cet aspect de l'écriture scolaire est peu évoqué, mais certaines mentionnent des déficits liés à l'autisme qui indiqueraient plutôt une difficulté à partager les idées avec les autres. Notamment, Weil (2015) explique que, durant l'écriture, les participants n'arrivaient pas à discuter avec elle du texte. Elle attribue cette difficulté à un déficit de l'attention conjointe qui les pousse à porter leur attention sur les mauvais stimuli. Il est difficile de comparer ce que disent Camille et Mathieu et ce qui se retrouve dans les autres recherches parce que le sujet n'y est pas développé en profondeur. Toutefois, les caractéristiques diagnostiques du TSA laissent entrevoir des difficultés importantes au niveau des interactions sociales, comme l'indique une des caractéristiques du TSA (American Psychological Association, 2013). Ce critère diagnostique entraine souvent les professionnels travaillant avec des personnes avec un TSA à penser qu'elles préfèrent la solitude aux contacts avec les autres (Causton-Theoharis et coll., 2009). Causton-Theoharis et coll. (2009) soulignent d'ailleurs qu'il s'agit d'un des premiers critères utilisés par Leo Kanner pour décrire l'autisme. Or, les deux participants ont un discours positif sur le travail d'équipe, ce qui remet en question l'idée que les personnes avec un TSA vivent nécessairement des difficultés à travailler avec les autres.

5.2 Le rapport identitaire à l'écriture : Donner un sens aux activités

Le troisième objectif de cette thèse est de mieux comprendre le rapport à l'écriture des deux adolescents, incluant le sens qu'ils donnent aux activités d'écriture, et ce, dans différents contextes. Le sens donné aux activités selon Charlot (1997) se situe dans l'interaction entre les mobiles qui poussent la personne à agir et les buts fixés dans l'activité. C'est le sens qu'elle attribue à l'activité qui permet à la personne de se mobiliser pour accomplir celle-ci. Le sens fait partie du rapport identitaire à l'écriture. Pour Camille et Mathieu, le rapport identitaire aux activités d'écriture, y compris celles à la demande, semble particulièrement important et influence le sens de l'investissement des adolescents dans les activités (vécu positif ou négatif) (Barré-De Miniac, 2002). En d'autres mots, le sens que les adolescents donnent aux activités semble être décisif dans la perception positive ou négative de l'activité d'écriture. Comme l'explique Bucheton (2014), « L'élève est une personne qui écrit, parle pour dire des choses sensées et très sérieuses sur le monde et sur lui-même […] » (2014, p. 24), ce qui montre l'importance de prendre en considération ce qui pousse une personne à écrire.

Bien que le rapport épistémique à l'écriture soit également abordé dans le chapitre de résultats et que les participants parlent parfois de l'apprentissage de l'écriture, ce thème reste peu exploré. En outre, et comme le remarquent également Cardoso et Pereira (2015) dans leur recherche sur le rapport à l'écriture scolaire et extrascolaire, le rapport épistémique à l'écriture est peu présent dans les activités extrascolaires et « […] l'acte réflexif est très limité […] » (Cardoso et Pereira, 2015, p. 40). Comme un des objectifs de cette recherche est de comprendre le rapport à l'écriture des adolescents dans différents contextes, j'ai choisi de me concentrer sur les liens qu'il est possible de faire,

par le biais du rapport identitaire à l'écriture, entre les activités d'écriture dans différents contextes. Des recherches portant sur les liens qu'il est possible de faire entre le rapport à l'écriture dans et hors école chez des adolescents tout-venant permettent de mettre en perspective les résultats de la présente recherche. À l'exception de mon mémoire de maitrise (Boisvert-Hamelin, 2014), je n'ai pas trouvé de recherche consacrée à l'écriture dans différents contextes portant sur des personnes avec un TSA en particulier.

Dans ce qui suit, il sera d'abord question des ponts qu'il est possible de faire entre les activités d'écriture dans différents contextes, à travers le sens qu'elles prennent. J'aborderai ensuite les principaux mobiles qui poussent les participants à cette recherche à se mobiliser dans une activité d'écriture.

5.2.1 Ponts entre les activités d'écriture à la demande et les activités d'écriture spontanées ou volontaires

Les résultats de la présente recherche indiquent qu'il y a des ponts à établir en ce qui concerne le rapport identitaire à l'écriture entre les activités d'écriture à la demande qui ont du sens pour Camille et Mathieu et les activités spontanées ou volontaires. En effet, les deux élèves ont des mobiles pour écrire qui traversent les frontières des contextes d'écriture. Concernant Camille, elle trouve utile d'écrire pour découvrir, faire découvrir et se faire découvrir dans les activités à la demande, mais également dans ses activités d'écriture spontanées. En outre, elle trouve utile d'écrire pour raconter des histoires. Or, si elle n'écrit pas d'histoires à la maison, une grande part de ses activités d'écriture spontanées tournent autour de celles-ci puisqu'elle écrit des commentaires ou pose des questions sur celles qu'elle lit sur la plateforme Wattpad. Quant à Mathieu,

il écrit également sur des sujets qui l'intéressent dans ses activités à la demande, mais aussi dans ses activités volontaires, notamment pour le journal de l'école. Malgré certaines difficultés, il explique également aimer écrire des histoires lorsque les cours de français ou d'anglais le demandent, et dit faire des tentatives à la maison.

De manière générale, les recherches qui se sont intéressées au rapport à l'écriture en mettant en relation les écrits à l'école et à l'extérieur de celle-ci s'entendent sur la relative étanchéité entre les deux. Penloup (2003) souligne que

> Tous les travaux concordent, par ailleurs, pour évoquer l'étanchéité des pratiques d'écriture extrascolaires et des pratiques d'écriture scolaires. On dit l'ignorance de l'école quant à ces pratiques, mais les élèves eux-mêmes, qui sembleraient pourtant bien placés pour établir des liens, les dissocient au contraire complètement. (2003, p. 216)

Or, s'il est vrai que Camille et Mathieu ne parlent pas de liens qu'il est possible de faire entre les activités qu'ils font à la demande, spontanément et volontairement, il n'en reste pas moins que l'analyse des mobiles qui les poussent à écrire permet de voir des liens assez forts et de possibles ponts entre les activités dans différents contextes. D'ailleurs, spontanément, Camille identifie des mobiles lors d'écrits à la demande qui correspondent à ses mobiles pour écrire spontanément, même si ce ne sont pas les finalités énoncées par l'enseignante. Elle arrive à trouver ses propres mobiles pour se mobiliser et s'investir positivement dans les activités. Ainsi, contrairement aux conclusions de Cardoso et Pereira (2015), les participants à la présente recherche ne semblent pas « […] se détach(er) identitairement de l'activité scripturale scolaire […] » (Cardoso et Pereira, 2015, p. 40) de façon à compromettre le sens de l'écriture scolaire. Au contraire, Camille et Mathieu semblent entretenir un rapport identitaire qui donne un sens (ou non) à certaines activités d'écriture à la demande et qui a une influence sur le sens de l'investissement (positif ou négatif) dans l'activité.

Pour sa part, Barré-De Miniac (2002) parle de « la dualité de l'écriture » alors que les élèves doivent faire des choix entre l'écriture scolaire et extrascolaire. Les activités dans ces deux contextes s'opposent alors, notamment en ce qui a trait au temps que les adolescents arrivent à investir dans les différentes activités. Si Gilbert (2008), qui s'est intéressé au rapport à l'écriture d'élèves de 4e secondaire provenant de différents milieux socioéconomiques, arrive à cette même conclusion, ce n'est pas le cas dans la présente recherche. D'une part, les adolescents n'indiquent à aucun moment manquer de temps pour les activités issues d'un des contextes analysés. D'autre part, les participants n'indiquent pas qu'ils doivent ou qu'ils ont eu à faire des choix entre leurs activités d'écriture spontanée ou volontaire et leurs obligations scolaires. Bien que le nombre d'activités d'écriture qui ne sont pas à la demande soit assez restreint, les activités d'écriture des participants semblent plutôt complémentaires.

En s'intéressant aux sens que prennent les activités d'écriture à la demande, spontanées et volontaires des élèves, la présente recherche amène donc un éclairage nouveau sur les ponts qu'il est possible de faire entre les activités dans ces différents contextes. Là où l'on pourrait voir une étanchéité entre les activités, je constate plutôt une perméabilité qui pourrait être exploitée par les enseignants pour permettre aux élèves de voir le sens que pourraient prendre les activités d'écriture à la demande. Les deux sections qui suivent apportent des précisions sur les mobiles qui permettent de faire des ponts entre plusieurs contextes chez les deux participants de cette recherche.

5.2.2. Faire découvrir et se faire découvrir : le désir d'entrer en contact avec les autres

Chez Camille comme chez Mathieu, le désir de faire découvrir, voire de se faire découvrir, se manifeste de différentes manières dans les activités d'écriture spontanées et volontaires et se confirme à travers leur discours sur les écrits à la demande. Ainsi, à travers l'écriture sur Wattpad pour Camille et le journal de l'école pour Mathieu, les deux adolescents démontrent leur désir de faire découvrir et de se faire découvrir. En effet, Camille communique avec des auteurs sur Wattpad en donnant son opinion, en posant des questions sur les histoires qu'elle lit et en répondant à des questions. À travers ces interventions, Camille choisit de donner des informations sur elle-même. Camille confirme ce mobile pour écrire dans son discours sur les activités d'écriture à la demande. Elle explique que ces activités ont du sens pour elle si elle peut faire découvrir quelque chose aux autres. Quant à Mathieu, sa participation au journal de l'école démontre également son désir de faire découvrir des sujets qui l'intéressent aux autres. En faisant découvrir ce qu'il aime, il se laisse également découvrir. Ces mobiles ne sont pas uniques aux participants de la présente recherche ; ils sont également mentionnés par les participants de la recherche de Starkey (2013). En effet, les participants mentionnent aimer écrire notamment pour s'exprimer, ce qui rejoint sensiblement les mobiles de Mathieu et Camille. Cependant, comme ce thème est peu développé dans la recherche de Starkey (2013), les parallèles sont difficiles à établir. Toutefois, il est possible de penser que ce mobile démontre un désir de se faire entendre et d'entrer en contact avec les autres. Bref, qu'ils s'inscrivent dans un rapport aux autres.

Ce désir d'aller vers l'autre va plutôt à l'encontre de ce que l'on conçoit du TSA si l'on se fie au premier critère diagnostique du trouble qui est un déficit de la communication et de l'interaction sociale qui entraine l'impression d'un intérêt diminué pour les

interactions sociales (American Psychological Association, 2013). D'ailleurs, les travaux de Weil (2015) et Chavkin (2008) qui se sont intéressés aux déficits du TSA qui causent des difficultés en écriture pour des jeunes de la fin du primaire et du secondaire vont également dans ce sens. En effet, Weil (2015) juge que les participants à sa recherche ont une conception rigide de l'écriture et qu'ils ont une incompréhension du rôle social qu'elle peut jouer. À travers l'analyse de moments de co-écriture, l'auteur explique qu'ils perçoivent l'écriture comme l'action de mettre des lettres sur une feuille, comme le fait de faire un dessin, ce qui représente un intérêt restreint et répétitif ou comme une activité qui n'est utilisée qu'à l'école. Pour l'auteur, ces jeunes ne voient pas l'aspect communicationnel de l'écrit, ils l'utilisent uniquement pour des activités qui n'ont pas de visées sociales. Chavkin (2008) arrive à des conclusions similaires au sujet des difficultés en écriture d'un adolescent avec un TSA, mais les explications qu'elle donne permettent de penser que l'adolescent souhaite s'exprimer à travers l'écriture. En effet, il est déjà mentionné précédemment, en lien avec la prise en compte du lecteur, que Chavkin (2008) considère que le participant à sa recherche ne tient pas compte de celui-ci lorsqu'il écrit. Pourtant, elle donne des exemples de moments où l'adolescent semble empressé de partager ce qu'il écrit dans son journal de bord quotidien. Or, alors que l'adolescent devait illustrer une expression connue, il décide plutôt de donner son opinion sur la présence d'élèves avec un TSA sévère dans son école. Si les propos du participant semblent avoir surpris les adultes présents à ce moment-là, il semble indéniable que son intervention relève d'un désir de partager son opinion sur ce sujet. Ainsi, si la chercheuse juge que l'adolescent ne tient pas compte du lecteur, il est possible de croire qu'il écrit tout de même pour entrer en contact avec les autres, donner son opinion et exprimer ses idées.

Les recherches sur les difficultés en écriture d'adolescents avec un TSA mentionnées ci-haut n'envisagent pas vraiment l'écriture comme un moyen d'aller vers les autres. Or, certains chercheurs qui se sont intéressés au contenu d'autobiographies écrites par

des personnes avec TSA soulignent le réel désir de vivre des interactions sociales qui ressort des autobiographies. Causton-Theoharis, Ashby et Cosier (2009) se sont intéressées spécifiquement à ce que sept auteurs d'autobiographies avec un TSA disent de leur désir d'entrer en contact avec les autres. Elles soulignent que ces auteurs d'autobiographies expriment leur sentiment de solitude et leur désir d'entrer en contact avec les autres, mais également les difficultés qu'ils vivent en le recherchant. À travers le temps passé avec Camille et Mathieu ainsi que nos discussions, il est possible de constater cette dualité entre le désir d'entrer en contact avec les autres et les obstacles rencontrés. En effet, Camille a très peu de contacts avec les autres élèves dans la classe. Lors des moments d'observation, elle parle très rarement aux autres élèves. Le seul moment où elle entre en interaction avec les autres est lors de travaux d'équipe, mais c'est l'enseignante qui doit lui attribuer un coéquipier parce qu'elle ne va pas vers les autres. Par contre, une fois en équipe, elle discute avec l'autre élève pour connaitre son opinion et donner la sienne. Si elle ne semble pas aller vers les autres en classe, elle le fait sur la plateforme Wattpad lorsqu'elle donne son opinion ou pose des questions sur un récit qu'elle a lu et lorsqu'elle répond aux questions des auteurs. Mathieu, pour sa part, semble avoir plus de facilité à aller vers les autres. Il a plusieurs amis dans sa classe et va vers les autres lorsque c'est le moment de travailler en équipe. Cependant, Mathieu et sa mère expliquent qu'il a souvent de la difficulté à comprendre les interactions sociales et qu'il préfère ne pas attirer l'attention sur lui par peur de subir les moqueries de ses pairs. Or, Mathieu aime partager ses intérêts. Par exemple, lors de notre premier entretien, il avait rédigé un projet pour organiser une journée de jeux de rôle grandeur nature (GN) pour les élèves de 2e secondaire. Toutefois, il souhaite que sa participation au projet se limite à le créer pour qu'il soit ensuite pris en charge par les autres. Il désire pouvoir s'effacer, rester en arrière-plan de son projet. Il est donc possible de se demander si sa participation au journal de l'école ne lui permet pas de répondre à ce besoin d'entrer en contact avec les autres et de faire découvrir ce qu'il aime, tout en restant à l'arrière-plan et en évitant de vivre les interactions sociales directes qu'il trouve parfois difficiles à comprendre.

Cette analyse rejoint également les conclusions de Baker-Rogers (2017) qui s'intéresse aux relations sociales de personnes avec un TSA à travers l'analyse de blogues, de vidéos en ligne et d'autobiographies publiées. Cette chercheuse souligne le désir de socialiser et de se faire des amis qui ressort des propos analysés, mais également les difficultés que les personnes avec un TSA éprouvent à socialiser de la même manière que les personnes sans TSA. L'autrice (Baker-Rogers, 2017) conclut qu'une conception normalisante de la socialisation, c'est-à-dire de considérer qu'il y a qu'une seule bonne manière, constitue une barrière sociale importante à la socialisation des personnes avec un TSA. Il est donc possible que des adolescents comme Camille et Mathieu trouvent des moyens différents de s'exprimer et d'entrer en contact avec les autres.

5.2.3 Raconter des histoires

Un deuxième mobile qui pousse Camille et Mathieu à écrire est la possibilité de raconter une histoire. Les deux participants indiquent apprécier écrire des histoires malgré les difficultés qu'ils rencontrent parfois. Camille éprouve des difficultés à intégrer certains éléments du récit policier au schéma narratif qu'elle connait déjà alors que Mathieu explique sa difficulté à modifier l'histoire qu'il a en tête pour la mettre sur papier. En outre, Mathieu essaie d'écrire des histoires à la maison. Même s'il dit ne pas réussir, ceci démontre une mobilisation de sa part. Peu de recherches abordent cet intérêt des jeunes avec un TSA pour l'écriture de récits. Pourtant, sans arriver à expliquer pourquoi, Camille et Mathieu laissent croire qu'il est évident pour eux que l'écriture de récits est une finalité qui donne du sens à l'écriture. Comme Bruner

(Bruner, 2005) l'explique : « Nous avons une intuition si parfaitement implicite, si profondément inaccessible de la manière dont nous construisons ou comprenons une histoire que nous éprouvons la plus grande difficulté à expliquer pourquoi nous écrivons des histoires. » (2005, p. 7)

Cet intérêt pour les récits est plutôt contraire à ce que l'on retrouve dans les autres recherches portant sur le sujet et jette un nouvel éclairage sur ce que l'on considère comme une difficulté chez les personnes avec un TSA. Les recherches rapportant le discours d'adultes avec un TSA n'abordent pas spécifiquement la question de l'écriture de récits avec les participants (Starkey, 2013 ; Tomlinson et Newman, 2017). Toutefois, Chavkin (2008) rapporte que l'adolescent participant à sa recherche n'apprécie pas les histoires en général. Lorsqu'il doit lire un roman, il dit à son enseignant que les histoires de fiction ne sont pas pertinentes. Lorsque la chercheuse lui demande s'il écrit des histoires, il répond qu'il n'est pas capable parce qu'il ne pense pas en mots, mais en images, comme un film. Ainsi, cet élève semble vivre des difficultés similaires à celles que rencontre Mathieu en ce qui concerne la difficulté à mettre en mots ce qu'il voit dans sa tête. Toutefois, contrairement à Mathieu et à Camille, le participant à la recherche de Chavkin (2008) n'arrive pas à voir le sens qu'il peut y avoir à écrire des histoires. Dans une autre recherche où 12 élèves avec un TSA (11 à 14 ans) ont été interviewés en lien avec ce qui est difficile dans le cours d'anglais (Harbinson et Alexander, 2009), trois des participants parlent de leur difficulté à écrire ou à lire des histoires. Comme le participant de Chavkin (2008), ils ne voient pas le sens, et un élève spécifie même avoir l'impression de mentir lorsqu'il écrit de la fiction (Harbinson et Alexander, 2009). Ces recherches ayant abordé ce thème de manière assez superficielle avec les participants, il est difficile de comprendre ce qui explique les différences. Est-ce que la difficulté fait perdre son sens à l'activité ou le manque de sens entraine une mobilisation moins grande et une expérience plus négative? On peut également se questionner sur l'influence de la rigidité des normes d'écriture sur

l'expérience des participants. En effet, analysant les propos de Tammet (2009) rapportés dans la section 5.1.1 sur la créativité, O'Connell (2010) suggère que les personnes avec un TSA pourraient développer une forme de narration qui est différente de ce qui est attendu en fonction des normes établies et qui correspond davantage à leur manière de voir le monde.

À ce propos, Bruner (2005) suggère que le récit sert « […] à informer l'expérience quotidienne […] » (2005, p. 11). Pour l'auteur, il s'agit du

> […] moyen dont nous disposons pour affronter les surprises, les hasards de la condition humaine, mais aussi pour remédier à la prise insuffisante que nous avons sur cette condition. Les histoires font que ce qui est inattendu nous semble moins surprenant, moins inquiétant […] (Bruner, 2005, p. 79).

Vu sous cet angle, le récit semble une façon tout indiquée pour les participants à cette recherche d'appréhender le monde qui les entoure. Or, il est possible de se demander si l'écriture de récit peut remplir cette fonction lorsque les normes qui la régissent ne permettent pas à des personnes avec un TSA de rendre compte de leur expérience telle qu'ils la vivent. Prenons l'exemple des personnages. Camille et Mathieu expliquent tous les deux ne pas emprunter les personnes de leurs récits à ce qu'ils lisent ou voient à la télévision parce qu'il est facile pour eux de les inventer. Or, O'Connell (2010), par exemple, souligne que les difficultés liées à la socialisation peuvent entrainer une difficulté à créer des personnages émotionnellement complexes et Brown et Klein (2011) soulignent qu'il y a une différence significative en ce qui concerne la complexité et la finesse des descriptions de l'intériorité des personnages. Si le récit sert à informer l'expérience quotidienne et à affronter une prise insuffisante sur la condition humaine, il pourrait être intéressant de se questionner sur ce que les personnes avec un TSA disent de leur expérience à travers les personnages qu'ils créent plutôt que de s'attendre

à ce qu'ils décrivent l'intériorité de leurs personnages de la même manière qu'une personne sans TSA.

5.2.4 Rapport à la norme

En plus des mobiles mentionnés précédemment, le chapitre 4 montre que le sens que donne Mathieu à ses activités d'écriture est souvent tributaire de son rapport à la norme. En effet, il semble que sa capacité à comprendre et à respecter les normes ait une influence importante sur les activités qu'il juge logique ou illogique. Pour Mathieu, ce rapport particulier à la norme semble s'inscrire dans un rapport identitaire à l'écriture puisqu'il influence le sens que prennent les activités. En effet, pour lui, les activités jugées illogiques à cause des normes imposées perdent de leur sens. Camille, pour sa part, se conforme aux normes sans qu'elles affectent le sens qu'elle donne aux activités, mais ces dernières la limitent parfois lorsqu'elle ne parvient pas à faire le lien entre les normes qu'elle connait et la tâche demandée, ce qui entraine un investissement plus négatif.

Parmi les recherches qui portent sur l'écriture et les personnes avec un TSA recensées, aucun participant n'indique une opposition aussi marquée que Mathieu en lien avec les normes. Par contre, Chavkin (2008) explique qu'il arrive fréquemment que le participant à sa recherche ne respecte pas les normes établies ou les attentes de son enseignant pendant les activités d'écriture. Par exemple, il décidera d'écrire un texte d'opinion sur un sujet qui l'intéresse, plutôt que d'illustrer l'idiome du jour dans son journal ou de barrer une partie de la question à l'examen d'écriture pour répondre seulement à la partie qu'il n'a pas barrée. Bucheton (2014) soutient que :

> […] les erreurs d'orthographe, de syntaxe, voire celles qui relèvent d'une grammaire du texte, ne sont pas seulement la marque de manques de savoirs mais plus fréquemment, à partir du cycle 3, la trace de savoirs en construction ou d'un rapport problématique aux normes. (Bucheton, 2014, p. 126)

Il est possible de penser que cet élève, sans nécessairement s'opposer verbalement aux normes, juge qu'elles n'ont pas de sens pour lui puisqu'il choisit de ne pas s'y soumettre.

Dans les autres recherches qui s'intéressent aux discours d'adultes avec un TSA (Starkey et Tomlinson et Newman), les auteurs ne soulèvent pas une opposition aux normes. Toutefois, le discours des participants étant tourné vers l'écriture comme une compétence à améliorer plutôt que vers une vision sociale, le respect des normes revient dans le discours des participants. Les étudiants collégiaux interviewés par Starkey (2013) expliquent donc qu'ils ont de la difficulté à saisir les attentes des enseignants, qu'ils veulent comprendre les règles et savoir quand les utiliser. La chercheuse souligne qu'il faut en effet enseigner les règles, mais qu'il faudrait également encourager les étudiants à écrire pour eux-mêmes. Le discours est un peu plus nuancé chez les participants de Tomlinson et Newman (2017), deux participants soulignent tout de même leur difficulté à déterminer si ce qu'ils écrivent est correct ou non et expliquent trouver difficile de savoir si ce qu'ils écrivent sera considéré comme cohérent par des personnes sans TSA. Ces participants laissent entendre qu'il y a une manière correcte et une manière incorrecte d'écrire qui ramène à l'idée de la norme. En outre, lorsque les auteurs demandent aux participants leurs suggestions pour des enseignants en écriture, plusieurs proposent de fournir des modèles de textes attendus pour que les étudiants puissent s'y référer. Comme Camille et contrairement à Mathieu, les participants adultes de ces recherches semblent avoir accepté le fait que l'écriture de texte est régie par des règles qu'ils doivent respecter.

5.3 Enseigner l'écriture en tenant compte de l'expérience des apprenants

Ce qui précède permet d'appréhender une part du vécu en lien avec l'écriture de deux adolescents avec un TSA. Ce discours amène un éclairage différent sur certaines aptitudes de ces adolescents et permet d'appréhender le sens qu'ils donnent à leurs activités d'écriture dans différents contextes ainsi que les ponts qui existent dans le sens qu'ils donnent à ces activités. En effet, si les similitudes entre les activités d'écriture à la demande, spontanées et volontaires ne sont pas nécessairement évidentes, c'est le sens qu'ils donnent à ses activités qui les lie. Lorsque l'on dresse un portrait de ce que les personnes avec un TSA disent de l'écriture à travers la présente recherche et celles qui l'ont précédée, il en ressort une grande hétérogénéité des aptitudes et des rapports à l'écriture. La question reste maintenant de déterminer les facteurs contextuels, en classe, qui pourraient permettre la prise en compte du discours des adolescents avec un TSA sur ce qui affecte le sens qu'ils donnent aux activités à la demande. À ce chapitre, l'hétérogénéité des expériences force à remettre en question la pertinence de mettre en place des mesures qui viseraient à aider uniquement certains élèves comme ce que proposent les recherches recensées au point 1.4. En s'inscrivant dans une perspective déficitaire dans laquelle on cherche à remédier à une difficulté, ces mesures ne permettent pas le développement d'un rapport singulier à l'écriture et demandent la mise en place de mesures individualisées spécifiques à chacune des difficultés des élèves. Ces dernières devraient plutôt laisser la place à d'autres, plus flexibles, qui peuvent convenir à une grande diversité d'élèves tout en tenant compte de la singularité de chacun. Concernant l'écriture plus spécifiquement, ces mesures doivent permettre la prise en compte de l'expérience de la personne qui écrit et donc du sujet-écrivant (Bucheton, 2014 ; Delcambre et Reuter, 2002 ; Penloup, 2003) et du sens qu'il donne à ses activités. Dans une perspective inclusive, quelques approches sont proposées pour permettre la participation, l'apprentissage et la réussite de tous les

élèves en classe. Ces approches peuvent généralement être utilisées de manière transversale dans toutes les disciplines scolaires. C'est notamment le cas de la *conception universelle de l'apprentissage* et des mesures proposées par l'*Index for Inclusion*, par exemple. Très brièvement, la *conception universelle de l'apprentissage* s'appuie sur trois principes fondamentaux :

> Le premier principe, *Recourir à plus d'une méthode de présentation de l'information et des concepts*, favorise diverses façons d'acquérir de l'information et de développer des savoirs. Le second principe, *Offrir des voies alternatives de participation et des chemins différents pour s'engager dans les tâches*, invite à proposer aux élèves un éventail de possibilités pour faire la démonstration de leurs savoirs, et ce, dans diverses situations. Enfin, le troisième principe, *Favoriser une variété de moyens d'expression faisant appel aux habiletés et aux intérêts des élèves*, veut inciter les élèves à relever des défis et à développer leur motivation à apprendre et à s'engager davantage dans les activités pédagogiques. (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011, p. 95)

Il s'agit de grands principes qui peuvent guider la planification des activités de classe pour favoriser la participation et la réussite de tous, mais Tomlinson et Newman (2017) suggèrent de privilégier cette piste pour reconnaitre la neurodiversité des apprenants de l'écriture avec un TSA ou non. Le *Index for Inclusion* (Booth et Ainscow, 2011), pour sa part, guide les institutions scolaires qui veulent s'engager dans un processus d'inclusion en développant une culture inclusive, des politiques inclusives ainsi que des pratiques inclusives. Il s'agit également de lignes directrices qui peuvent s'appliquer de manière générale à l'école et aux classes des différentes disciplines. Or, les résultats de cette recherche indiquent que, si ces approches pouvaient amener une plus grande flexibilité dans la classe, elles ne permettraient pas nécessairement, à elles seules, de tenir compte de l'expérience en lien avec l'écriture des participants. Leur mise en place doit donc être soutenue par ce que peuvent nous apprendre les élèves de la classe parce que l'écriture ne peut s'enseigner de la même manière qu'un concept en histoire, par exemple.

Dans les lignes suivantes, il sera question d'abord de la prise en compte du sens des activités d'écriture spontanées et volontaires pour donner du sens aux activités à la demande. Puis, je m'intéresserai aux facteurs qui permettent de prendre en considération un rapport singulier à la norme et les difficultés qui peuvent survenir en lien avec un enseignement de l'écriture qui favorise les normes au détriment de ses autres aspects.

5.3.1 Prise en compte du rapport à l'écriture des apprenants dans différents contextes

À travers l'analyse des résultats des facteurs contextuels scolaires qui ont une influence sur le rapport à l'écriture des participants, il a été possible de constater que les finalités des activités d'écriture ont une influence sur le sens que les deux adolescents leur donnent et donc sur leur rapport identitaire à l'écriture dans les différents contextes. Cette influence est particulièrement importante chez Camille puisque le manque de sens d'une activité entraine un investissement négatif chez elle. Bien que les finalités prennent une place moins importante dans le discours de Mathieu, son discours indique également un investissement plus positif dans les activités dont les finalités rejoignent les mobiles qui le poussent à écrire à l'extérieur de l'école.

Les liens qu'il est possible d'établir entre les activités d'écriture dans différents contextes rappellent l'idée que l'écriture ne peut être vue uniquement comme une compétence à acquérir à l'école, coupée de l'usage que la personne en fait. C'est pour cette raison que les New Literacy Studies (NLS), qui se caractérisent par une

conception sociale de l'écriture, proposent de s'éloigner de l'écriture en contexte scolaire pour s'intéresser à l'utilisation et au sens que prennent ces activités au quotidien, et ce, à travers les activités scolaires d'écriture. Pour Papen (2005), il est nécessaire de s'intéresser aux activités quotidiennes d'écriture pour comprendre ce qui se passe dans la classe. Dès lors que l'enseignant veut aller dans ce sens, il est nécessaire d'abord qu'il se questionne sur les meilleures façons d'identifier les activités d'écriture spontanées et volontaires de ses élèves ainsi que le sens qu'ils donnent à ces activités. Ensuite, il doit amener les élèves à faire des liens entre les activités en classe et à l'extérieur de la classe. Finalement, pour prendre en compte le sens que les élèves donnent aux activités d'écriture, certains changements ne peuvent être mis en place au niveau de la classe, parce qu'ils concernent davantage le programme de formation.

5.3.1.1 Identification des activités spontanées et volontaires

Une première étape pour prendre en compte les mobiles qui poussent des adolescents à écrire est de répertorier toutes les activités d'écriture qu'ils ne se font pas à la demande d'autrui ainsi que ce qui les incite à se mobiliser pour ces activités. Évidemment, le meilleur moyen pour y arriver semble être de leur poser directement la question. Toutefois, l'expérience vécue dans le cadre de la présente recherche, mais également dans certaines qui l'ont précédée et portant sur des élèves tout-venant (Chartrand et Prince, 2009 ; Gilbert, 2008), montrent que les adolescents peuvent avoir des préconceptions de ce que sont des activités d'écriture et en exclure si on leur demande uniquement d'identifier les moments où ils écrivent à l'extérieur de l'école. D'un autre côté, si l'enseignant leur fournit une liste d'activités d'écriture en leur demandant d'indiquer celles qu'ils pratiquent, il risque d'oublier certaines activités

importantes pour l'adolescent. Ces oublis pourraient renforcer chez l'adolescent l'idée que certaines activités d'écriture sont davantage valorisées (Papen, 2005) et l'amener à omettre des activités qui prennent de l'importance pour lui.

Ainsi, pour mieux comprendre ce que les apprenants font avec l'écriture, Papen et Collette (2013) proposent de s'inspirer d'une approche ethnographique, en classe, pour amener les élèves à identifier leurs usages de l'écriture. Si les autrices se concentrent principalement sur les activités qui impliquent un support numérique, l'approche proposée fonctionne également avec les activités qui n'impliquent pas le numérique. Ainsi, elles les incitent les élèves à

> […] tenir une sorte de journal pendant un ou deux jours, où ils noteront tout ce qu'ils exercent en tant qu'activité d'écriture et de lecture. […] Si, ensuite, ils arrivent en classe avec leur journal et présentent leurs activités médiatiques liées à la lecture-écriture pendant une journée, ils peuvent commencer à comparer leurs pratiques, à les analyser avec l'enseignant. (Papen et Collette, 2013, p. 148)

Cette analyse passe par des discussions sur les raisons qui poussent les élèves à se mobiliser dans les activités d'écriture identifiées. Les autrices spécifient que

> C'est l'idée d'engager les élèves dans des analyses de leurs propres pratiques, d'amorcer la réflexion, pour pouvoir mieux comprendre de quoi il retourne dans ces pratiques de l'écrit médiatique, mais aussi pour essayer de voir ensemble s'il y a des liens avec des pratiques scolaires. (Papen et Collette, 2013, p. 148)

L'expérience vécue dans la présente recherche me pousse à croire qu'il faut qu'un lien de confiance existe entre l'enseignante et ses élèves et entre les élèves eux-mêmes pour être en mesure d'identifier les activités d'écriture, mais également ce qui pousse les apprenants à s'engager dans ces activités. En effet, malgré le temps passé ensemble et

des discussions sur des sujets assez personnels pour les participants à cette recherche, Camille et Mathieu ont probablement choisi de garder pour eux certaines de leurs activités. Tous deux ont mentionné à certains moments des activités d'écriture sans vouloir approfondir le sujet. Il faut garder en tête que le sens que les apprenants donnent aux activités fait partie de leur rapport identitaire à l'écriture et qu'il s'inscrit dans un rapport à soi, à l'autre et au monde que les élèves peuvent vouloir garder pour eux. Ainsi, il ne faut pas nécessairement que les enseignants s'attendent à identifier toutes les activités d'écriture de leurs élèves, mais qu'ils tirent profit de ce que les élèves acceptent de leur livrer. D'ailleurs, Papen (2005) invite les chercheurs qui s'intéressent à l'apprentissage de l'écriture à conduire plus de recherches ethnographiques qui permettraient de mieux comprendre les activités d'écriture à l'extérieur de la classe. Maintenant, au-delà de l'analyse des activités d'écriture à travers la discussion, les auteurs suggèrent des moyens concrets d'utiliser l'information recueillie sur les activités d'écriture qui ne sont pas faites à la demande d'autrui.

5.3.1.2 Créer des ponts entre les activités d'écriture utilisées dans différents contextes

Comme probablement beaucoup d'enseignants, ceux de Camille et Mathieu semblent bien conscients que leurs élèves utilisent différents supports numériques pour leurs activités d'écriture à l'extérieur de l'école. D'ailleurs, ils semblent essayer de créer des ponts entre ces activités et celles qu'ils proposent en classe. Par exemple, pour évaluer la compréhension d'un roman de classe, les enseignants demandent aux élèves d'échanger, par courriels, sur l'histoire qu'ils lisent. Les échanges sont ensuite remis aux enseignants. Cette idée d'amener les supports utilisés pour effectuer ces activités revient dans plusieurs recherches qui s'intéressent aux liens entre les activités d'écriture scolaires et extrascolaires (Pahl et Rowsell, 2012a). Si ces activités

permettent possiblement aux élèves de faire des ponts entre les activités d'écriture à la demande et celles qui sont spontanées ou volontaires, elle ne permet pas nécessairement de leur donner du sens. Si l'on reprend l'exemple du courriel, il faudrait donc également se demander si les élèves se mobilisent pour discuter d'un roman ou donner leur opinion à travers l'écriture. En effet, si certains auteurs se sont intéressés aux ponts qu'il est possible de faire avec les supports que les apprenants utilisent à l'extérieur de l'école, il ne faut pas oublier que ce n'est pas nécessairement ceux-ci qui donnent du sens à l'activité. Ainsi, il importe de se questionner sur les moyens de faire des ponts entre les mobiles qui poussent les élèves à écrire. Comme Penloup (2003) le propose, il s'agit de « […] créer des liens entre deux cultures, établir entre elles des passerelles apparaît alors comme un moyen […] d'aider à construire du sens. » (Penloup, 2003, p. 219) L'autrice propose de s'interroger sur les différents genres littéraires qui pourraient permettre de faire des ponts avec les activités extrascolaires. Elle propose par exemple de relier les listes écrites par les élèves au genre littéraire de l'inventaire. La séquence qu'elle imagine débute par la distribution d'un corpus de listes que les élèves seraient susceptibles d'écrire à l'extérieur de la classe et de discuter avec le groupe « […] sur ces productions, à en questionner les enjeux, à dégager les critères de constitution mis en place, à évoquer, le cas échéant, des pratiques semblables. » (Penloup, 2003, p. 219) Il s'agit d'amener les élèves à identifier ce qui les motive à rédiger des listes pour qu'ils comprennent le sens du genre littéraire de l'inventaire. Cet exemple est intéressant puisqu'il montre bien que les mobiles qui poussent à écrire peuvent être les mêmes pour des activités d'écriture différentes. Il ne s'agit pas de reproduire les mêmes activités que celles auxquelles les élèves s'adonnent à la maison, mais de leur permettre de faire des liens.

Des auteurs du mouvement des NLS (Pahl et Rowsell, 2012b ; Papen, 2005) se sont également intéressés aux ponts possibles entre les mobiles pour écrire dans les différents contextes d'écriture et les finalités des activités à la demande. Une première

proposition est d'inviter les apprenants à entreprendre des activités qui nécessitent réellement l'écriture pour favoriser la participation sociale, la participation politique, le développement personnel ou le divertissement (Papen, 2005) s'inscrivant ainsi dans un rapport identitaire. Ce faisant, les apprenants peuvent développer un rapport identitaire plus fort à ces activités.

En continuité avec cette première proposition, plusieurs auteurs s'entendent également sur la nécessité d'intégrer une approche critique de l'écriture (Brueggemann, 2001 ; Pahl et Rowsell, 2012a ; Papen, 2005) qui peut amener des discussions sur le pouvoir de l'écriture dans leur quotidien et aux rapports de force qui s'installent à travers les textes. Il s'agit alors pour les apprenants de questionner ce que sous-entendent les demandes qui leur sont faites à travers les activités d'écriture et les idées qui transcendent ce qu'eux-mêmes écrivent. Une telle approche est pertinente pour permettre de faire les liens entre les mobiles qui les poussent à écrire et les finalités derrière les demandes scolaires puisqu'elle amène les apprenants à réfléchir au-delà de l'activité qui leur est proposée. En outre, elle oblige les enseignants à réfléchir aux demandes qu'ils font à leurs élèves et à se questionner sur ce qui les sous-tend. Mathieu et Camille expliquent bien cette idée lorsqu'ils parlent du sujet de l'évaluation obligatoire en écriture qui a lieu à la fin de la deuxième secondaire. Cette évaluation portait sur une invention (parmi un choix d'inventions imposées) que les élèves devaient présenter en indiquant son utilité. Or, Mathieu explique que l'évaluation demande que les élèves écrivent leur opinion, mais qu'il s'agit d'une opinion « préconçue » puisque l'invention ne pouvait pas être inutile. Les élèves devaient nécessairement justifier l'utilité de l'invention. Sur le même sujet, Camille explique que les textes demandés sont « tirés par les cheveux ». Ainsi, il semble que pour les deux élèves, l'activité perdait de son sens probablement parce qu'ils ne pouvaient pas réellement donner leur opinion sur un sujet qui les intéressait. Prend alors tout son sens

la nécessité de présenter aux élèves des activités qui demandent réellement le recours à l'écriture et qui leur permettent de s'inscrire dans un rapport identitaire.

Pour intégrer à la classe ce que l'on apprend des mobiles qui poussent les élèves à écrire, une approche participative est également à prôner (Papen, 2005). Pour Papen (2005), il s'agit alors de permettre aux élèves de prendre part à la planification et à la mise en place du cours d'écriture. Le programme doit refléter les réalités vécues par les apprenants, leurs besoins et leurs aspirations. Peu de chercheurs semblent s'être intéressés à cette idée en lien avec le TSA, voire plus généralement la situation de handicap ou tout simplement les différences. En effet, Papen (2005) qui s'intéresse à l'alphabétisation des adultes, par exemple, soulève des activités d'écriture que des adultes doivent utiliser dans leur vie de tous les jours. Pahl et Rowsell (2012a) et Penloup (2008) qui s'intéressent notamment au rapport à l'écriture en contexte multilingue soulèvent la possibilité d'utiliser plusieurs langues dans le même texte pour donner plus de sens à l'écriture. Ces deux approches permettent aux apprenants de participer à la planification de l'enseignement. Cependant, elles ne peuvent pas nécessairement être transférées aux personnes vivant avec une différence. Or, Brueggemann (2001) utilise ce qu'elle appelle la « *enabling pedagogy* » à travers laquelle elle présente des œuvres qui ont été créées par des personnes qui vivent des situations de handicap ou des différences pour enseigner l'écriture et pour sensibiliser les étudiants aux différentes réalités. En prenant plus largement le thème de la différence, cette approche semble particulièrement porteuse dans l'enseignement de l'écriture à des adolescents qui, pendant cette période de leur vie, vivent nombre de changements qui les amènent à se sentir différents des autres, que ce soit à cause d'un diagnostic, de leur culture, de leur identité sexuelle, etc. Il s'agit alors d'utiliser la différence, la sienne et celle des autres, comme moteur de l'écriture.

5.3.1.3 Changements au niveau des programmes de formation

Si certaines mesures peuvent être mises en place dans la classe, les enseignants restent limités par le programme de formation qu'ils doivent respecter. L'enseignant de français de Mathieu résume d'ailleurs bien cette situation lorsqu'il explique qu'il aimerait enseigner autrement le texte courant, mais qu'il doit montrer aux élèves ce que le ministère de l'Éducation attend d'eux. Sans nécessairement offrir des solutions, Papen (2005) soulève des questions intéressantes sur ce qui pousse les programmes de formation à valoriser certains textes plutôt que d'autres. Elle soutient que les textes inclus dans les programmes de formation sont ceux qui sont valorisés par une classe dominante de la société et qu'ils ne reflètent pas l'usage quotidien qu'en fait la majorité. En outre, ils ne reflètent pas ce que la plupart des apprenants auront à écrire plus tard, par exemple dans le cadre de leurs activités professionnelles ou pour une plus grande participation sociale. Bucheton (2014) ajoute que

> […] ce rôle puissamment réflexif de l'écriture, qui permet le développement de la pensée, l'objectivation des raisonnements, l'ajustement aux diverses formes discursives des multiples disciplines, n'est pas l'objet d'enseignement et reste un impensé des programmes. (2014, p. 9)

J'ajoute que l'importance accordée au respect des normes de l'écrit au détriment du développement de la créativité ou de l'écriture pour apprendre sur soi ou sur le monde n'amènera pas nécessairement les apprenants à utiliser l'écriture pour leur développement personnel. La section qui suit abordera d'ailleurs un changement dans la posture scolaire en lien avec l'enseignement de l'écriture.

5.3.2 Revoir la posture scolaire (enseignement de normes) de l'enseignement de l'écriture

Comme mentionné précédemment, si les finalités de l'écriture prennent une place importante dans le discours des participants à cette recherche, un rapport singulier à la norme revient également. Pour Mathieu, ce rapport à la norme se traduit par une opposition importante quant à certaines normes et un investissement négatif (récits) ou une forme de démission (homophones, par exemple) lorsqu'il doit s'y soumettre. Quant à Camille, elle ne s'oppose pas aux normes, semblant plutôt se fier à des « recettes » apprises pour comprendre les attentes des enseignants. Toutefois, celles-ci semblent parfois la limiter puisqu'elle se retrouve en difficulté si elle ne parvient pas à y intégrer les demandes des enseignants comme c'est le cas pour le récit policier. Si elle ne s'y oppose pas, l'importance mise sur les normes liées à l'écriture reste un problème. Dans les classes de Mathieu et de Camille, les normes attendues sont expliquées, décortiquées, et les élèves peuvent s'exercer lorsqu'une nouvelle notion est intégrée. Une modélisation de ce qui est attendu semble également présentée par les enseignants. Dans le cas des récits, par exemple, Camille explique qu'ils ont lu plusieurs récits policiers pour en identifier les particularités. En outre, les élèves sont invités à solliciter de l'aide durant les périodes de récupération s'ils ne comprennent pas ce qui est attendu d'eux dans la rédaction de textes. Camille comme Mathieu font également partie des élèves qui reçoivent l'aide d'une enseignante-ressource durant le cours de français. Malgré ces mesures mises en place à l'échelle de la classe ou de l'école, le vécu en lien avec certaines normes liées à l'écriture de ces adolescents reste négatif.

Il a déjà été mentionné que beaucoup des recherches qui s'intéressent à l'écriture et aux personnes avec un TSA proposent des moyens pour développer ou compenser des habiletés jugées déficitaires à cause du TSA (voir point 1.4). En outre, cette perspective

déficitaire est également présente dans les propositions pédagogiques qui résultent de recherches visant à mieux comprendre les difficultés en écriture. Les chercheurs proposent alors d'enseigner en mettant l'accent sur la structure de textes qui devrait être adoptée (Brown et coll., 2014), d'identifier les défis pour mettre en place des interventions palliatives spécifiques à l'élève (Zrimsek, 2013) ou de se concentrer sur le développement des processus cognitifs déficitaires selon la littérature (Starkey, 2013). D'ailleurs, les apprenants adultes questionnés sur ce qui pourrait, ou aurait pu, les aider dans l'apprentissage de l'écriture oscillent entre des propositions qui laissent supposer un désir (ou la nécessité) de se conformer, et celui qu'on reconnaisse leur diversité. En effet, d'une part, les participants à ces recherches proposent de donner des exemples de ce qui est attendu, voire de définir explicitement un bon texte et un mauvais texte, et de donner des consignes très détaillées (Tomlinson et Newman, 2017). D'autre part, ils soulignent l'importance d'encourager les apprenants en leur montrant que leurs textes ne sont pas moins bons que ceux des autres, qu'ils sont simplement différents de la norme attendue (Tomlinson et Newman, 2017) et de prendre le temps de discuter avec les étudiants avec un TSA pour mieux comprendre leur expérience en lien avec l'écriture ou leurs difficultés (Starkey, 2013). Au regard de la place que prend souvent le respect des différentes normes lié à l'écriture dans le cours d'écriture, il n'est pas surprenant que les personnes avec un TSA émettent des propositions pour faciliter leur respect. Toutefois, il est intéressant de constater qu'ils font valoir une certaine légitimité aux différences qui peuvent se retrouver dans les textes qu'ils écrivent et qu'ils se positionnent comme des sujets-écrivant en revendiquant une certaine singularité.

Certains auteurs qui se sont intéressés à l'écriture et au TSA ou au rapport à l'écriture d'élèves tout-venant proposent également certaines manières de tenir compte de la singularité que peuvent vivre des personnes avec un TSA en lien avec leur rapport à la norme et à l'écriture.

5.3.2.1 Remettre en question les notions d'échec et de succès

Dans le champ de la recherche sur l'écriture chez les personnes avec un TSA (Starkey, 2013) comme dans ceux du rapport à l'écriture (Bucheton, 2014) et des *New Literacy Studies* (Papen, 2005), les auteurs s'entendent sur l'idée qu'il est temps de remettre en question les modèles dominants de qui est attendu en termes de textes dans les cours portant sur l'écriture. En effet, Bucheton (2014) suggère de remettre en question la notion de « maitrise de la langue » (Bucheton, 2014, p. 11) en soulignant que

> Poser la question de l'évaluation sous l'angle des *représentations* et *rapports à* vise à se demander si l'évaluation académique des textes écrits mesure les compétences réelles de tous les élèves, ou simplement celles qui permettent de sélectionner les *happy few* des classes moyennes et favorisées […] (Bucheton, 2014, p. 83)

L'autrice remet ainsi en question ce que l'on entend lorsque l'on dit, par exemple, qu'un élève a une bonne maitrise de la langue.

Rejoignant les propos de Bucheton (2014), Starkey (2013) se questionne sur la place que peut prendre le cours d'écriture dans la remise en question des modèles dominants et de notre conception de ce qu'est un bon élève. Si la chercheuse limite sa réflexion aux comportements de l'élève qui sont attendus dans la classe, c'est-à-dire qu'il regarde l'enseignante et prend des notes durant le cours d'écriture, cette réflexion pourrait également s'appliquer à ce qui est attendu dans les textes remis. Comme mentionné précédemment, O'Connell (2010) suggère qu'il serait possible de voir les récits produits par des personnes avec un TSA comme une nouvelle forme de narration plutôt que de tenter d'imposer une manière de concevoir les textes qui devrait s'appliquer à

tous. Cette manière d'envisager les récits pourrait d'ailleurs probablement s'appliquer à d'autres textes. Ainsi, une plus grande reconnaissance de la diversité des écrivains, notamment en situation de handicap, pourrait conduire à une remise en cause de ce qui est considéré comme « normal » ou « anormal » en lien avec les activités d'écriture (Brueggemann, White, Dunn, Heifferon et Cheu, 2001). En attendant cette réinterrogation de la norme, les adultes avec un TSA interrogés par Tomlinson et Newman (2017) suggèrent d'encourager les apprenants en leur montrant que leurs textes ne sont pas moins « bons » que les autres, qu'ils sont simplement différents de la norme généralement acceptée.

Pour l'enseignant du cours d'écriture, il importe alors essentiellement de changer de posture pour créer des conditions qui permettront ces remises en question. Starkey (2013) explique que c'est possible à travers une meilleure communication avec les apprenants. Elle suggère qu'il est essentiel que l'enseignant explique ses décisions et ses actions et qu'il ouvre la discussion avec l'ensemble du groupe sur ces explications. Ainsi, il est possible de connaitre différents points de vue sur les demandes.

Bucheton (2014), pour sa part, suggère que l'enseignant doit adopter une posture « curieuse et bienveillante » (Bucheton, 2014, p. 25) lors de la lecture des premières versions d'un texte plutôt que de chercher les erreurs, un peu comme lorsqu'on lit le livre publié. En effet, l'autrice souligne que les premières lectures du texte d'un élève devraient servir à chercher ce que l'élève veut dire et les commentaires de l'enseignant devraient l'aider en ce sens. Le brouillon devrait amener l'élève à développer sa pensée, ses idées, sa voix et non à lui indiquer s'il répond correctement aux critères d'évaluation. Bucheton explique que :

> La pratique dominante de l'évaluation reste en effet celle des *écrits*, c'est-à-dire le contrôle du produit fini avec une centration excessive voire exclusive sur les normes, qu'elles soient orthographiques, phrastiques, discursives ou textuelles (comme le montrent les grilles d'évaluation utilisées dans les classes). (Bucheton, 2014, p. 79)

Or, cette centration sur les normes ne saurait permettre à tous les élèves de développer leur propre voix à travers l'écriture. Il ne s'agit évidemment pas d'évacuer toutes les normes, mais plutôt, comme mentionné précédemment, de redonner ses différentes fonctions (sociale, communication, expression de soi) à l'écriture, pour ensuite permettre à l'élève de s'approprier certaines d'entre elles.

5.3.2.2 Repenser la place de l'évaluation

Pour Bucheton (2014), remettre en question la notion de « maitrise de la langue » implique de repenser la place de l'évaluation tout en favorisant l'utilisation ce qu'elle appelle « les écrits intermédiaires ». Ces écrits sont ceux qui ont lieu avant que la version finale soit rédigée, c'est-à-dire les brouillons. En effet, les brouillons semblent avoir un rôle assez limité pour les élèves comme pour les enseignants qui ont participé à cette recherche. Pour les élèves, ils servent uniquement à corriger les erreurs d'orthographe grammaticale et lexicale et de syntaxe et à déterminer si le texte « sonne bien ». Du côté des enseignants, s'ils leur donnent une certaine importance, celle-ci est minimisée lorsque, par exemple, les élèves ne sont pas obligés de rédiger un brouillon, car l'orthographe et la syntaxe ne font pas l'objet d'une évaluation comme c'est le cas pour le texte comparant les deux régimes politiques en histoire. L'importance des écrits intermédiaires est également minimisée lorsque les élèves qui écrivent à l'ordinateur n'ont pas la possibilité d'imprimer ce qu'ils écrivent pour retravailler leur texte.

Bucheton (2014) croit que le développement des compétences en écriture passe notamment par une meilleure utilisation des brouillons et par le temps laissé aux élèves pour les travailler. J'ajoute que l'utilisation du temps de rédaction du brouillon comme d'un moment pour permettre à l'apprenant de développer ses idées lui permettrait de mieux comprendre le rôle réflexif que peut avoir l'écriture. En effet, pour certains, il peut être difficile de comprendre que l'écriture peut servir à développer des idées ou à s'exprimer lorsqu'ils doivent écrire directement leur texte final, ce qui ne les incite pas à revenir sur leurs idées. Le discours de Camille et Mathieu démontre ce type d'attitude en lien avec les brouillons ; ils ne semblent pas y voir de sens, Camille se disant même chanceuse de ne pas avoir à en faire.

En ce qui concerne l'évaluation de ses brouillons, Bucheton (2014) propose quatre indicateurs qui permettent d'observer la progression des différents écrits intermédiaires et qui permettent d'aller au-delà de la correction des normes. Nous aborderons les trois indicateurs qualitatifs que propose Bucheton (2014), le premier étant l'augmentation du nombre de lignes écrites entre les versions. Il a déjà été mentionné que cette mesure pourrait être remise en question puisque ce n'est pas nécessairement le nombre de lignes qui indique la qualité d'un texte. Les trois autres dimensions sont :

> - **les dimensions énonciatives et pragmatiques** : la manière dont l'élève se positionne dans son écrit ;
> - **la dimension sémantique et symbolique** : de quoi parle le texte, quels sont ses enjeux et ses valeurs? ;
> - **la construction du rapport aux normes** : comment évolue la prise en compte des normes. (Bucheton, 2014, p. 114)

Une description plus détaillée des dimensions ainsi que des indicateurs possibles se retrouve à l'*Annexe M*. Leur analyse montre qu'il ne s'agit pas complètement d'évacuer les normes, mais plutôt que donner un espace aux autres dimensions de l'écriture, notamment celles relevant de l'expression de soi et des idées.

La première dimension est essentiellement liée au positionnement énonciatif de l'élève. Il s'agit ici de permettre à l'élève de développer les positionnements énonciatifs qu'il adopte à travers ses textes. Pour les participants à la présente recherche, il pourrait être intéressant de pousser cette idée plus loin pour voir si l'on peut permettre aux adolescents de développer leur propre voix, singulière, et qui pourrait offrir une vitrine sur leur expérience. Cela pourrait permettre, comme le propose O'Connell (2010), de construire une nouvelle forme de narration.

La deuxième dimension proposée, la dimension sémantique et symbolique, semble particulièrement intéressante pour faire le pont entre les activités d'écriture à la demande et celles qui sont spontanées ou volontaires. En effet, en se questionnant sur ce que le texte dit, les enseignants pourraient appréhender ce qui pousse Camille et Mathieu à écrire et faire des liens avec la tâche qu'ils proposent.

Finalement, à travers la dernière dimension qui est la construction du rapport aux normes, il s'agit de voir les erreurs liées aux normes comme des signes du rapport de l'apprenant à ces dernières plutôt que de voir des déficits. Il s'agit également de se questionner sur l'importance que l'on accorde à certaines normes et au sens qu'elles peuvent prendre pour certains groupes d'apprenants. En effet, si l'intelligibilité d'un texte demande le respect des normes orthographiques, il est possible de contester l'importance que l'on accorde aux normes textuelles en tant que forme valorisée (ou représentant les écrits valorisés par un groupe dominant), mais non unique, d'écrire.

5.4 Synthèse

Ce chapitre a permis la mise en lien des résultats de la présente recherche avec ceux des recherches portant sur l'écriture et les personnes avec un TSA ou sur le rapport à l'écriture. Un premier point abordé est celui des aptitudes en lien avec l'écriture. Les résultats de la présente recherche viennent appuyer les résultats de certaines recherches qui laissent la place à la parole des personnes avec un TSA et viennent en nuancer d'autres. Concernant la créativité, le discours de Camille et Mathieu vient appuyer l'hypothèse que ce n'est pas la créativité qui fait défaut, mais que c'est peut-être le cadre trop rigide qui empêche l'expression de cette créativité. En ce qui concerne les difficultés dans l'organisation des idées qui reviennent dans différentes recherches, elles ne trouvent pas écho dans le discours de Camille et Mathieu. L'analyse des aptitudes des participants à identifier et à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent en lien avec l'écriture amène un questionnement sur le sentiment de contrôle vécu par les participants à cette recherche. En effet, ils semblent tous deux ressentir peu de contrôle face à leurs difficultés et ce sujet ne semble pas avoir été l'objet d'une attention particulière des chercheurs jusqu'à maintenant. Finalement, comme le soulignent d'autres recherches laissant la place à la parole sur l'écriture, les résultats de la présente recherche laissent supposer une prise en compte du lecteur dans l'écriture et la capacité des jeunes avec un TSA à collaborer avec leurs pairs dans l'écriture, bien que cela puisse parfois entrainer des difficultés ou des incompréhensions.

Un deuxième sujet abordé dans ce chapitre est le rapport identitaire à l'écriture. À ce propos, il a été possible de constater que l'analyse de ce dernier en termes de sens donné à l'activité permet de voir qu'il est possible de faire des ponts entre les activités d'écriture à la demande et les activités d'écriture spontanées ou volontaires. Les différents contextes semblent complémentaires et non en opposition. En ce qui

concerne les mobiles qui poussent des personnes avec un TSA à écrire, le manque de recherche portant sur ce sujet rend les comparaisons assez difficiles. Par contre, il semble que l'idée de s'exprimer, de faire connaitre revienne pour plusieurs personnes. D'ailleurs, la quantité importante d'écrits autobiographiques publiés par des personnes avec un TSA laisse supposer que s'exprimer et se faire connaitre sont des mobiles qui poussent les auteurs à écrire. En ce qui concerne l'écriture pour raconter des histoires, trop peu de recherches se sont penchées sur le sujet pour être en mesure de faire des parallèles. Finalement, le discours de Mathieu amène un éclairage nouveau sur le rapport aux normes liées à l'écriture. En effet, si les normes prennent beaucoup de place dans le discours des personnes interrogées dans le cadre des autres recherches et semblent une préoccupation importante pour les participants, aucune ne s'oppose aux normes comme le fait Mathieu.

La complémentarité des activités à la demande avec celles qui sont spontanées ou volontaires ainsi que la place que prennent les normes dans les recherches donnant la parole à des personnes avec un TSA m'ont amené à me questionne sur les facteurs contextuels qui pourraient permettre la prise en compte de ces deux aspects du rapport à l'écriture. D'abord, en ce qui concerne la prise en compte des activités d'écriture spontanées et volontaire dans l'enseignement de l'écriture, les résultats de cette recherche donnent à penser qu'il serait important de faire des liens avec ce qui pousse les apprenants à écrire à l'extérieur de la classe et non seulement aux supports qu'ils utilisent. Pour ce faire, il faut d'abord identifier les activités qui ont lieu à l'extérieur de la classe et comprendre le sens qu'elles prennent pour les apprenants. Ensuite, il s'agit de créer des ponts, dans la classe, pour que les apprenants puissent donner du sens aux activités à la demande. Peu de recherches se sont intéressées à la manière d'établir ces ponts, mais trois pistes d'action ont été relevées : (1) se questionner sur les liens qu'il est possible de faire entre les textes vus en classe et les mobiles qui poussent les élèves à écrire, (2) utiliser l'approche critique de l'écriture et (3) intégrer

la *enabling pedagogy* dans le cours d'écriture. En ce qui concerne le programme de formation, il serait intéressant de questionner ce qui pousse le programme à mettre de l'avant certains textes plutôt que d'autres qui sont possiblement plus proches du quotidien des apprenants.

En ce qui concerne la prise en compte d'un rapport à la norme qui peut parfois être difficile, deux pistes d'actions apparaissent pertinentes. D'abord, il est nécessaire que les enseignants, voire les décideurs en éducation, remettent en question la notion de succès et d'échec pour tenir compte de la diversité des apprenants qui se retrouvent dans les classes. En outre, il serait opportun de repenser l'évaluation en cours d'écriture, afin de mieux appréhender le sens que l'apprenant donne aux activités d'écriture et de considérer les erreurs comme un indicateur de leur rapport à la norme et donc comme des tremplins pour modifier celui-ci.

CONCLUSION

Dans la lignée de travaux de plus en plus nombreux dans le champ de l'éducation inclusive, cette recherche avait pour objectif d'aborder les difficultés en écriture identifiées chez les adolescents avec un TSA à travers une lecture en positif. En effet, si plusieurs travaux se sont attaqués à cette problématique sous un angle déficitaire, en comparant les jeunes ou leurs textes à la norme, peu d'entre eux se sont penchés sur ce que des personnes avec un TSA disent de leur vécu en lien avec l'écriture. En outre, les recherches recensées s'intéressent essentiellement à la parole d'adultes et non d'adolescents, ce qui ne permet pas l'accès au vécu de ces élèves. Elles déterminent leurs zones de difficultés ou d'aisance, mais n'abordent pas réellement la relation que les personnes entretiennent avec l'écriture. Dans les deux dernières décennies, pour mieux comprendre l'expérience en lien avec l'écriture des apprenants, les didacticiens de l'écrit ont développé un champ de recherche et d'interventions sur le rapport à celle-ci. Ce champ permet de mieux comprendre les aspects cachés des activités d'écriture au-delà des processus cognitifs, psychoaffectifs notamment. Dans la lignée des travaux de Charlot (1997) et de Bautier (2002), le rapport à l'écriture est défini dans la présente recherche comme la relation entre une personne et son environnement en lien avec une activité, en l'occurrence, d'écriture et qui implique le sens qu'elle attribue à celle-ci. Selon Charlot (1997), le sens d'une activité se situe dans l'interaction entre ce qui pousse la personne à agir (mobile) et les finalités d'une activité (résultat). Si, pendant longtemps, le diagnostic du TSA seul pouvait expliquer les difficultés en écriture, les

modèles sociaux du handicap, notamment le *Modèle de développement humain et processus de production du handicap* (MDH-PPH2) (Fougeyrollas, 2010), défendent maintenant l'idée que c'est l'interaction entre les facteurs personnels et contextuels et une activité qui crée la difficulté. La notion de rapport à l'écriture permet d'appréhender ces différents facteurs et de les mettre en lien avec des activités pour mieux le comprendre ainsi que ce qui l'influence. Ainsi, la présente recherche tente de répondre à la question générale : qu'est-ce qui influence le rapport à l'écriture d'adolescents avec un TSA dans les différents contextes dans lesquels ils écrivent?

Pour répondre à cette question, trois objectifs de recherche ont été fixés :

1- Décrire les facteurs contextuels qui ont une influence sur le rapport à l'écriture d'adolescents avec un TSA.
2- Décrire les facteurs personnels qui ont une influence sur leur rapport à l'écriture.
3- Comprendre le rapport à l'écriture de ces adolescents en lien avec leurs activités d'écriture dans différents contextes, incluant le sens qu'ils donnent aux activités.

Pour remplir ces objectifs, la participation de deux adolescents de 14 ans avec un TSA, Camille et Mathieu, a été sollicitée. Les participants n'ont pas de déficiences intellectuelle ou langagière ni de retard scolaire. Ces adolescents utilisent l'écriture dans différents contextes (scolaire, parascolaire et à la maison), mais indiquent avoir des difficultés avec certaines de ses dimensions. Ils fréquentent la même école, mais des classes différentes, et ils ont des enseignants différents pour les cours de français et d'histoire qui ont été inclus dans cette recherche. Pour mieux comprendre le vécu de ces adolescents, une approche ethnographique a été utilisée et les données ont été

collectées à travers des entretiens ethnographiques et des observations participantes filmées.

Les résultats de la présente recherche donnent deux portraits singuliers du rapport à l'écriture des participants. En réponse au premier objectif, il est possible de constater que les mesures uniformes mises en place dans l'école et dans les classes et une pédagogie similaire bien que les enseignants soient différents ont une influence différente chez les deux adolescents. En effet, si plusieurs mesures semblent aider Camille à surmonter les difficultés qu'elle pourrait vivre, celles vécues par Mathieu trouvent moins souvent de réponse. En lien avec le deuxième objectif, il a également été possible de constater que les aptitudes des participants sont également différentes. Cette différence laisse supposer que des mesures uniformes pour soutenir les élèves ne peuvent satisfaire les besoins de tous. Finalement, en réponse au troisième objectif, les deux adolescents ont divers mobiles qui les pousse à écrire dans différents contextes : certains sont similaires et d'autres non. Pour les deux participants, on peut faire des ponts entre ce qui les pousse à se mobiliser dans des activités d'écriture spontanée ou volontaire et à la demande. En lien avec les mobiles d'écriture, un résultat inattendu de la présente recherche est la place importante que prend le rapport à l'autre chez les deux adolescents. Chacun démontre, à sa manière, que plusieurs activités d'écriture spontanées ou volontaires semblent mues par un désir d'aller vers l'autre et de se faire connaitre d'autrui. Ce résultat détonne avec certaines conceptions communes sur le TSA et les relations sociales.

L'interprétation de ces résultats à la lumière de la littérature antérieure permet de faire deux constats principaux. Premièrement, il y a une grande hétérogénéité des aptitudes en lien avec l'écriture et les adolescents avec un TSA qui jette un éclairage nouveau sur ce que l'on considère comme des difficultés. Deuxièmement, les recherches sur le

rapport à l'écriture soulèvent généralement des oppositions importantes entre les écrits scolaires et extrascolaires. Les résultats de la présente recherche montrent que les oppositions semblent beaucoup moins grandes entre les activités d'écriture spontanée et volontaire et celles qui sont faites à la demande lorsque l'on s'intéresse au sens que lui donne les adolescents. Ainsi, il devient possible pour les enseignants de créer des ponts entre les activités d'écriture dans différents contextes. Pour cela, il est essentiel de tenir compte du sens que les activités prennent pour les adolescents et non seulement des supports utilisés (ordinateur, tablette électronique, etc.).

Ces deux constats m'amènent à suggérer des pistes de réflexion quant à l'enseignement de l'écriture. Ces pistes s'inscrivent dans une approche inclusive qui vise à diminuer les obstacles à la participation, à l'apprentissage et à la réussite de tous les élèves de la classe. D'une part, il est nécessaire de mieux comprendre ce qui pousse les élèves à écrire, et ce, dans différents contextes pour être en mesure de créer des ponts entre ce qui les pousse vers l'écriture de manière spontanée ou volontaire et les activités en classe. D'autre part, il est nécessaire de revoir l'enseignement de l'écriture en remettant en question les notions de succès et d'échec et en repensant la place de l'évaluation pour tenir compte de la diversité des vécus en lien avec l'écriture.

La présente recherche comporte certaines limites. La première, et la plus importante, est l'impossibilité de recueillir autant de données sur les facteurs contextuels sur les familles que ce qui était prévu. En effet, s'il a été possible de faire des observations participantes filmées dans les classes, cela n'a pas été possible dans les familles en raison peut-être de l'âge des participants. En effet, à 14 ans, les moments passés en famille ne sont pas les mêmes que lorsqu'on est enfant. En outre, malgré la caméra que j'ai laissée dans chacune des maisons, les deux participants ont filmé peu de séquences d'écriture. Ainsi, il n'a pas été possible d'observer les facteurs contextuels en lien avec

les écrits spontanés et volontaires ou avec les écrits à la demande réalisés à la maison. Ces informations sur les facteurs contextuels à la maison auraient pu compléter le portrait de ce qui influence l'écriture. Une plus grande période de temps passé avec les familles aurait d'ailleurs également permis d'en savoir davantage sur les participants et donc d'approfondir les facteurs personnels. Si les entretiens et les observations à l'école m'ont permis de me faire une idée du portrait des adolescents, ce n'est pas la même chose que de passer du temps avec eux dans un autre environnement. Il aurait peut-être alors été possible d'aller un peu plus en profondeur dans l'analyse d'autres facteurs personnels que les aptitudes.

Une deuxième limite qui est liée à la première est le manque d'accès à certaines activités d'écriture spontanés chez les deux élèves. À différents moments, les deux adolescents ou leurs parents ont évoqué rapidement des activités d'écriture que les jeunes n'ont pas voulu aborder davantage. Il est donc possible de croire qu'ils ont choisi de garder certaines d'entre elles pour eux, ce qui laisse des zones d'inconnu dans les mobiles qui les poussent à écrire.

Je me dois également de mentionner les limites inhérentes à la méthodologie choisie. Ainsi, il est certain que ma présence dans le quotidien des adolescents sur une période d'environ six mois a pu avoir une influence sur les activités et le rapport à l'écriture des deux participants. Il est possible qu'ils aient constaté certaines choses ou modifié leurs habitudes sans le vouloir. En outre, ma présence dans les classes a aussi pu avoir une influence sur les enseignants, le groupe et les participants. Un des enseignants m'a demandé ce que je pensais de ce qu'il faisait en classe, laissant entendre qu'il se sentait observé. Il en est de même pour les deux participants et les autres élèves des groupes observés qui ont pu modifier leur comportement pour la même raison. Toutefois, les enseignants et les parents des participants m'ont assuré à plusieurs reprises que ma

présence ne semblait pas déranger la classe et que tous semblaient agir comme à l'habitude. Bien que la méthodologie ait été développée pour éviter d'influencer le discours des participants, mon propre rapport à l'écriture peut avoir déteint sur mes questions ainsi que l'analyse des résultats. Finalement, le petit nombre de participants qu'il a été possible d'inclure dans cette recherche ne permet évidemment pas de généraliser à une plus grande population. Les résultats permettent cependant de jeter un éclairage différent sur le sujet et amènent des pistes de réflexion pour de futures recherches.

Les idées pour de futures recherches sont donc multiples. D'abord, n'ayant pu trouver d'autres travaux portant sur le discours de jeunes avec un TSA sur l'écriture, il semble essentiel de poursuivre dans cette voie. En effet, les adolescents apportent un éclairage différent des adultes sur divers thèmes. À ce sujet, un premier axe pourrait être de s'intéresser davantage aux activités d'écriture à l'extérieur de la classe, et au sens que les jeunes donnent à ces activités, ainsi qu'à leur point de vue sur leurs aptitudes et sur les facteurs contextuels qui influencent leur rapport à l'écriture. Concernant les aptitudes des jeunes avec un TSA, en savoir davantage sur leur point de vue permettrait de remettre en perspective ce que l'on considère comme des difficultés lorsque l'on compare simplement les élèves ou leurs textes à la norme. Quant aux facteurs contextuels, force est de constater que plusieurs mesures mises en place n'ont pas d'influence sur le vécu des élèves, il s'avère donc nécessaire d'explorer ce sujet plus en profondeur. Finalement, dans une perspective inclusive, une meilleure compréhension des facteurs contextuels qui influencent les aptitudes et le rapport à l'écriture des adolescents avec un TSA contribuerait à permettre de diminuer les obstacles à leur participation et à leur réussite.

ANNEXE A : RECHERCHES SUR L'ÉCRITURE AU QUÉBEC

	Auteur.es (année)	Types de textes	Participants	Objets de recherche	Méthodologie	Conclusions
	Articles qui incluent uniquement les savoirs et les processus qui entrent en jeu dans l'écriture					
Interventions	Blain et Lafontaine (2010)	Article	— 72 élèves de 4e année du primaire au Québec et au Nouveau-Brunswick.	Implantation de groupes de révision rédactionnelle auprès de 72 élèves de 4e année du primaire pour connaître les types de commentaires (orthographe lexicale et grammaticale et grammaire du texte) qui font l'objet de révision.	Recherche collaborative Rédaction de 6 textes Enregistrement des moments de travail en groupe.	— Les commentaires oraux qui touchent l'orthographe lexicale et grammaticale se retrouvent plus souvent sous forme de révisions dans la copie finale que les suggestions formulées pour la grammaire du texte. — Les élèves sont capables de transférer les connaissances apprises en groupe lorsqu'ils rédigent seuls. — Les rétroactions verbales des pairs semblent avoir un effet positif sur le transfert des connaissances en contexte majoritaire et minoritaire.
	Morin *et coll.* (2006)	Article	— 93 élèves de 1re année.	Vérifier l'impact d'une approche intégrée du langage écrit qui implique le recours à la littérature jeunesse autour d'un thème unificateur	Pour l'écriture : — dictée et production de texte ; — évaluation en écriture (orthographe et production de texte) lors d'un prétest et d'un post-test avec un	— Progression notable du groupe expérimental en dictée et en production de textes. — Les progrès sont aussi constatés chez des élèves à risque.

					groupe expérimental et un groupe contrôle.	
	Lefrançois (2000)	Article		Décrire un environnement pédagogique pour accompagner des élèves dans la démarche d'écriture.	Évaluation par des experts de l'enseignement de l'écriture.	— L'environnement mise sur l'utilisation d'un logiciel qui accompagne les élèves ainsi que sur des approches coopératives et interdisciplinaires. — L'objectif de l'environnement est le développement de stratégies et de réflexions métacognitives. — Les experts jugent que l'environnement pédagogique développé pourrait aider les élèves à développer leurs habiletés en écriture.
	Beer-Toker, Huel et Richer (1991)	Article	— 11 élèves du primaire en difficulté d'apprentissage	Connaître les effets de l'implantation d'une approche pédagogique pour améliorer et développer la production écrite à travers la démarche « chaise de l'auteur » et le traitement de texte.	Recherche-action Analyse quantitative et qualitative des productions écrites des élèves. 3 aspects analysés : — le degré de recours à l'approche implantée ; — le nombre de transformations faites sur le texte qui résulte de l'intervention ; — le nombre et la pertinence des transformations personnelles.	— 'implantation des pratiques pédagogiques a permis le développement d'attitudes positives dans l'apprentissage et l'engagement en lien avec le processus d'écriture.

Processus	Lefebvre et Deaudelin (2001)	Article	— 16 élèves — 5e année primaire (4 équipes) — Écoles différentes	Examiner l'interaction d'élèves placés en situation d'apprentissage coopératif soutenu par ordinateur (travail à distance) et leur performance en l'écriture.	— Collecte de toutes les traces écrites des échanges entre les élèves. — Correction des articles en fonction des critères du MELS.	Analyse des résultats en fonction du modèle sur les processus d'écriture de Hayes — les interactions de type social/émotif sont les plus présentes ; — les interactions liées à l'apprentissage diminuent au fil du travail. Elles sont principalement présentes durant l'étape de réflexion ; — aucune tendance liée à la performance n'a pu être établie.
	Moffet (1995)	Article	— 47 étudiants du Cégep.	Comprendre les processus de transfert de connaissances en écriture (transfert rapproché [cours de français] et éloigné [autres cours]) et identifier les stratégies qui sont efficaces pour favoriser ce transfert.	— Modèle d'enseignement sur la connaissance des structures de textes, le développement de la métacognition et pour favoriser le transfert des habiletés en écriture. — Rédaction d'un texte exigé et d'un journal de bord. — Grille de corrections.	— Les connaissances conditionnelles sont importantes parce qu'elles permettent le transfert des habiletés et favorisent le développement de la métacognition. — Il est nécessaire de tenir compte de toutes les composantes de l'écriture (Hayes et Flowers, 1980) pour améliorer la qualité des textes des élèves. — La connaissance par les étudiants des critères de correction peut aider la réussite des élèves.

	Fortier et Préfontaine (1994)	Article	— 4 étudiants universitaires	Décrire la nature (nombre, durée et moments) et le rôle des pauses dans le processus de mise en texte.	Enregistrement vidéo de la production écrite et verbalisation rétrospective.	— Il y a un grand écart quant au nombre et à la durée des pauses dans le processus de mise en texte. — Lorsque le scripteur rédige un plan, il ne fait pas moins de pauses, mais elles sont moins longues. — Les pauses sont de plus en plus fréquentes durant la rédaction. 5 catégories de pauses : — organisation conceptuelle ; — organisation séquentielle ; — relecture ; — relecture avec consultation du plan ; — relecture avec consultation des directives.
Articles qui incluent les savoirs et les processus ainsi que des aspects du rapport à l'écriture						
Interventions	Maynard et Armand (2016)	Article	8 élèves immigrants allophones au secondaire en situation de grand retard scolaire (groupe exp. n=4 ; groupe cont. n=4)	Observer les effets de la production de textes identitaires plurilingues sur le rapport à l'écriture.	Recherche-action à travers la participation à des ateliers d'expression théâtrale plurilingues et la production de textes identitaires plurilingues. — Entretiens individuels semi-dirigés; — Observations participantes.	Comparativement à l'enseignement traditionnel en écriture, l'approche proposée permet le développement plus positif des différentes dimensions du rapport à l'écriture et par un engagement plus grand de la part des élèves.
	Guay, Falardeau	Rapport de	— 17 enseignants	Développement et implantation du programme de formation	Collecte de données : Enregistrement vidéo des enseignants lors de	— Augmentation de la motivation intrinsèque et de la perception de compétence chez les élèves dont

	et Valois (2010)	recherche	— 273 élèves	professionnelle CASIS-écriture (collaboration, activités signifiantes, soutien à l'autonomie, implication et structuration) chez des enseignants de la 2e année du primaire. Évaluation des effets sur la motivation et la réussite des élèves.	l'enseignement en écriture (6 prises par enseignants). Questionnaire sur la motivation des élèves. Dictée pour le rendement des élèves.	les enseignants ont suivi la formation. — Meilleur rendement à une dictée pour les élèves dont l'enseignant a suivi le programme.
	Vatz Laaroussi *et coll.* (2010)	Rapport de recherche	— 145 élèves — Enseignants — Parents — Intervenants d'un organisme communautaire	L'écriture de l'histoire familiale de migration d'élèves immigrants pour le développement des apprentissages en écriture.	— Entretiens semi-directifs menés avant, pendant et après le projet avec les enseignants, les jeunes, leurs parents et un organisme communautaire. — 3 groupes de discussion et 97 entrevues semi-directives. — Collecte de données sur l'appréciation du projet, le rapport à l'écriture en français (représentations), motivation à apprendre le français, stratégies pédagogiques développées, l'engagement des acteurs.	Le projet a permis : — le développement identitaire des jeunes et de leur apprentissage par une plus grande confiance en soi et dans les autres ; — une augmentation de la motivation à écrire et de la persévérance dans l'apprentissage ; — l'instauration d'un dialogue entre l'école, la famille et la communauté ; — le fait de laisser aux élèves une forme de liberté dans l'écriture a permis de développer des apprentissages et des compétences en écriture.
Aspects du rapport à	Dezutter et coll. (2017)		30 élèves (6 par classe) de 6e année dans le programme d'anglais intensif	1. Déterminer le rapport à l'écriture d'élèves suivant le programme d'anglais intensif en français et en anglais. 2. Déterminer le niveau de performance des élèves en	- Test de performance en écriture (WIAT-II) à trois moments dans l'année scolaire (début, milieu et fin). - Mini-entretiens à 3 moments de l'année	— Les élèves ont différentes pratiques d'écriture en français en dehors des textes demandés à l'école et ces pratiques changent au courant de l'année. — Au courant de la partie de l'année en anglais intensif,

				écriture en français et en anglais. 3- Explorer la relation entre les pratiques enseignantes et le rapport à l'écriture et la performance des élèves.	scolaire (début, milieu et fin).	certains élèves ont développé des pratiques d'écriture extrascolaires en anglais — La majorité des élèves s'engage positivement dans les pratiques scolaires d'écriture dans les 2 langues, à certaines conditions. Plusieurs élèves développent des habiletés métalinguistiques qui leur permettent de voir la différence entre les deux langues.
	Forget (2014)	Thèse	— 15 élèves plurilingues de 12 à 14 ans provenant de trois classes d'une école d'un milieu défavorisé.	« Mieux comprendre comment, du point de vue d'élèves plurilingues, les déjà-là relatifs à la justification acquis à l'école et ailleurs entrent en jeu lors de pratiques d'écriture de justifications. » p. 5	— Entretiens d'explicitation. — Analyse par théorisation ancrée.	L'auteur identifie 3 postures (rapport à) qui influencent la justification 1- posture scolaire : texte peu adapté au contexte d'écriture (situation et destinataire) et dépendance aux consignes et aux critères de l'enseignant ; 2- posture première : texte qui révèle une affirmation de soi, mais sans distance critique et prise en compte ni du destinataire ni des exigences de l'enseignant ; 3- posture seconde : forte prise en compte du destinataire et du contexte de la situation.
	Boisvert-Hamelin (2014)	Mémoire de maîtrise	— 2 étudiants universitaires ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA).	Comprendre le rapport à l'écriture d'étudiants universitaires ayant un TSA	— Observation participante de moments d'écriture. — Entretiens en autoconfrontation.	— Récits ethnographiques des pratiques d'écriture des deux participants. — Les deux participants ont un grand nombre de pratiques d'écriture dans différents contextes.

						— Les pratiques d'écriture personnelles des deux participants leur permettent de mieux se comprendre et de comprendre les autres et le monde. Ces pratiques d'écriture permettent ainsi une plus grande participation sociale des participants.
	Forget (2013)	Article	— 15 élèves plurilingues de 12 à 14 ans provenant de trois classes d'une école d'un milieu défavorisé.	Comprendre « comment les élèves contextualisent les situations d'écriture de justification qui leur sont soumises en classe et comment cette contextualisation influence leurs manières d'élaborer leur justification à l'écrit. » p. 36	— Entretiens d'explicitation. — Analyse par théorisation ancrée.	— Il est difficile pour les élèves de contextualiser les situations d'écriture de justification. — Les élèves qui arrivent à contextualiser la situation fictive d'apprentissage arrivent davantage à tenir compte de la situation dialogique que demande la justification. — Les élèves qui se concentrent davantage sur les exigences scolaires que sur la situation d'écriture qui leur est proposée ont plus de difficultés à tenir compte de la situation dialogique.
	Chartrand et Prince (2009)	Article	— 1150 élèves de 2e et 4e secondaire	Comprendre le rapport à l'écrit (lecture et écriture) d'élèves de 2e et 4e secondaire en histoire et en sciences (dimension affective)	— Questionnaire (n=1150) — Entretiens (n=7 élèves de la 4e secondaire)	— Dans la dimension affective, il y a une nette différence entre le rapport à l'écrit des garçons et des filles, les filles étant plus investies dans l'écrit que les garçons. — Il y a un manque d'intérêt pour la lecture et l'écriture en histoire et en sciences. — La plupart des élèves jugent que l'écriture est importante pour réussir dans la vie.

						— Pour les filles, pratiques extrascolaires de l'écrit, rapport à l'écrit positif et réussite scolaire vont de pair.
	Gilbert (2008)	Mémoire de maîtrise		Comprendre le rapport à l'écrit (lecture et écriture) de 4 élèves de 4e secondaire provenant de différents milieux socioculturels.		— Il y a imbrication des différentes dimensions du rapport à l'écrit. — Le milieu socioéconomique est peu déterminant dans la construction du rapport à l'écrit. — Pour les dimensions affectives et praxéologiques, le milieu scolaire semble plus déterminant que le milieu socioéconomique (milieu scolaire favorisé vs défavorisé). — Le milieu socioculturel a davantage d'influence sur les dimensions affectives et praxéologiques du rapport à l'écrit que l'école. — Pour la dimension conceptuelle, elle est peu influencée par le milieu socioculturel.
	El Bakkar (2007)	Mémoire de maîtrise	— 3 adolescentes de 4e secondaire	Comprendre le rapport à l'écrit (lecture et écriture) sur les plans affectif, conceptuel, axiologique et praxéologique.	Entretiens semi-directifs.	— Le rapport à l'écrit est le résultat de l'imbrication entre des facteurs familiaux, sociaux, scolaire et individuel, et ce, de l'enfance à l'adolescence. — Si les parcours des participants présentent des similarités, la volonté et la détermination de la

						personne influencent son rapport à l'écriture. — Les pratiques personnelles de lecture et d'écriture sont importantes pour le rapport à l'écrit et un rapport à l'écrit positif se manifeste à travers les pratiques personnelles. — Les pratiques personnelles de lecture et d'écriture favorisent la réussite scolaire.
	Chartrand, Blaser et Gagnon (2006)	Article	— 100 enseignants — 1150 élèves de 2e et 4e secondaire	Connaître les pratiques en lecture et en écriture dans la classe d'histoire et de sciences d'élèves du secondaire.	Questionnaire pour les enseignants et les élèves.	— Les pratiques de l'écriture et d'écriture sont peu fréquentes. — Les pratiques les plus fréquentes répondent à des besoins communicationnels et sont produites sur support informatique. — Les élèves perçoivent peu la fonction épistémique de la lecture et de l'écriture dans les cours d'histoire et de sciences. — Les participants rapportent que la lecture et l'écriture ont des fonctions utilitaires uniquement (noter ce qui doit être fait, apprendre pour les examens…). — L'importance de l'écriture diminue entre la 2e et la 4e secondaire.

	Beer-Toker et Gaudreau (2006)	Article	— 150 enfants allophones de 10 à 12 ans	Proposer un outil qui décrit les représentations, attitudes et pratiques de littéracie, et qui contribuerait au dépistage des élèves à risque au sein d'une population allophone.	Collecte de données : 12 questionnaires. Analyse : Étude corrélationnelle des liens entre certains aspects de la littéracie et le rendement en lecture et écriture.	Choix de 40 questions réparties sur 2 questionnaires, un en lecture et un en écriture. Les aspects de l'écriture qui ont une influence sur le rendement sont la perception du progrès général, la perception de soi comme scripteurs en comparaison avec les pairs, la rétroaction sociale et les représentations de la nature de la tâche d'écriture. Il y a aussi un lien entre le rendement en écriture et certaines pratiques familiales de lecture.
	Viau (1995)	Article	— 146 étudiants	Identifier le profil motivationnel d'étudiants du collège et de l'université, en écriture.	Questionnaire	— Les étudiants plus faibles ont tendance à attribuer leurs difficultés à leur manque de connaissances et d'attention et leur succès à leur effort. — Les élèves plus faibles jugent qu'ils ont une compétence moyenne en écriture. — Les étudiants les plus faibles se jugent les plus compétents dans la rédaction de texte en français et dans la planification du texte. Ils se jugent moins compétents pour corriger leurs textes. Pourtant, ils valorisent davantage la correction de textes que la planification.
	Lafontaine et Legros (1995)	Article	— 38 étudiants	Caractéristiques des étudiants et étudiantes du postsecondaire	Collecte de données : test de repérage d'erreurs (mini-turbo), verbalisation	3 profils : — Les sujets se jugent compétents.

				diagnostiqués comme particulièrement faibles en français écrit.	durant la rédaction d'un texte, questionnaire sur la motivation Analyse : repérage d'erreurs, rédaction (linguistique et discursif) et perception.	— Les sujets passent peu de temps sur la planification et font la rédaction et la révision simultanément. — Les sujets utilisent une grande quantité de trucs pour l'orthographe, avec plus ou moins de succès.

ANNEXE B : RECHERCHES SUR L'ÉCRITURE CHEZ DES PERSONNES AVEC UN TSA SANS DÉFICIENCE INTELLECTUELLE OU LANGAGIÈRE (2006-2019)

	Auteur.es (année)	Types de textes	Participants	Objets de recherche	Méthodologie	Conclusions en lien avec les habiletés en écriture
Comparaison avec des personnes sans TSA	Hilvert, Davidson et Scott (2019)	Article	TSA, 8 à 14 ans, n = 24 avec TSA, n = 28 sans TSA	Étudier les habiletés en écriture de textes descriptifs d'élèves ayant un TSA comparativement à celles d'élèves sans TSA et explorer l'influence des fonctions exécutives sur les différences entre les textes des élèves avec et sans TSA.	Analyse de textes au niveau de : - La productivité (nombre de mots et de phrases et longueur des phrases) ; - La complexité syntaxique ; - La complexité lexicale ; - La fréquence des erreurs grammaticales ; - Le respect des conventions (ponctuation, orthographe lexicale et majuscules) ; - La qualité générale du texte.	Les élèves ayant un TSA performent moins bien dans : - La productivité ; - Les erreurs grammaticales. Il n'y a pas de différence dans : - La diversité des mots ; - La fréquence des mots longs ; - Le respect des conventions ; - La qualité globale. Les élèves ayant un TSA performent mieux dans : - La fréquence d'utilisation de mots rares.
	Brown et coll. (2014)	Article	TSA de haut niveau (n exp. = 25, n contrôle = 22)	Comparer les textes argumentatifs d'élèves ayant un TSA de haut niveau sans troubles de	Analyse de textes au niveau de : - La productivité ;	- Les élèves ayant un TSA ont obtenu des résultats inférieurs sur la qualité globale, leurs textes comportaient des

				langage avec ceux d'élèves tout-venant.	- La complexité grammaticale ; - La richesse du vocabulaire ; - La cohésion ; - Le respect des conventions pour le texte argumentatif ; - La qualité générale du texte.	phrases plus courtes et plus simples.
	Zrimsek (2013)	Mémoire de maîtrise	Syndrome d'Asperger (SA), 13 à 18 ans, n = 5	Comparer les textes d'adolescents ayant un SA avec ceux d'adolescents du même âge et du même genre sans SA.	- Analyse d'échantillon de textes narratifs et courant.	- Les textes des adolescents ayant un SA sont significativement moins bons sur divers aspects : cohérence du texte, cohésion, énonciation, orthographe grammaticale. - Pas de différences significatives au niveau de l'orthographe d'usage.

	Foley-Nicpon, Assouline et Sintson (2012)	Article	Autisme de haut niveau et syndrome d'Asperger (jeunes doués) 6 à 16 ans n= 18 A-HN et 21 SA	Identifier et comparer les profils cognitifs et scolaires d'élèves ayant un autisme de haut niveau et un syndrome d'Asperger.	- ADI-R (autisme) - ADOS (autisme) - WISC-IV (habiletés cognitives) - WJIII ACH[16] (habiletés scolaires : lecture, mathématiques, écriture, oral)	- Il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes d'élèves au niveau des habiletés scolaires. - Les profils sont très différents d'un enfant à l'autre, certains ayant de très bons résultats et d'autres beaucoup de difficultés.

[16] Dans le WJIII ACH, le sous-test sur l'écriture évalue l'épellation de mots, la fluidité de l'écriture, la composition de phrases.

	Brown et Klein (2011)	Article	Autisme de haut niveau et syndrome d'Asperger 17 à 42 ans n= 16 A-HN ou SA et 16 sans TSA	Comparaison des productions écrites d'adultes ayant un TSA de haut niveau et d'adultes sans TSA. Étude de l'influence d'un déficit de la théorie de l'esprit sur les compositions.	- Vocabulary subtest of the WAIS-III (pour que les groupes soient équivalents). - Écriture de deux textes, un essai et l'autre narratif, à partir d'un vidéo sur le thème « Des problèmes entre les personnes » (analyse de la longueur, de la mécanique du texte et de sa qualité, du pourcentage de phrase ayant un mot lié à l'affect et de phrases faisant référence à des causes ou des motivations). - Social Attribution Task (théorie de l'esprit).	Les personnes ayant un autisme de haut niveau : - écrivent des textes narratifs considérablement plus courts ; - écrivent des textes narratifs d'une qualité significativement moins bonne (structure du texte, équilibre entre le contexte des actions et l'affect qui y est lié, le contexte présenté, la qualité et la cohérence globale) ; - écrivent des essais d'une qualité significativement moins bonne (cohérence globale et cohérence locale).

	Nydén et coll. (2010)	Article	Syndrome d'Asperger Adultes n= 18 avec dysfonction non verbale et 26 sans.	Étudier si les personnes ayant un SA avec une dysfonction non verbale ont aussi d'autres difficultés qui accompagnent généralement la dysfonction non verbale	- C-D, learning words (apprentissage et mémoire). - RCFT (apprentissage et mémoire). - Digit Span du WAIS-R (attention et fonctions exécutives). - TOVA (attention et fonctions exécutives). - Vitesse de lecture, compréhension, épellation: tests et résultats scolaires. - Sous test du WAIS (arithmétique)	- Pas de différence entre les deux groupes en lecture, en écriture et en arithmétique. - Les participants des deux groupes n'avaient pas de difficultés particulières en lecture ou en écriture.
	Mayes et Calhoun (2008)	Article	Autisme de haut niveau, 6-14 ans, n = 54	- Comprendre l'influence de l'autisme sur le développement intellectuel et le profil cognitif. - Identifier les forces et les faiblesses des enfants avec autisme de haut niveau pour développer des interventions appropriées. - Déterminer si les résultats du WISC-IV peuvent prédire le rendement scolaire d'enfants avec autisme de haut niveau.	- WISC-IV (tous les tests). - WIAT-II (profils scolaires et trouble d'apprentissage).	- Les habiletés en écriture sont significativement plus bas que pour les autres habiletés (lecture et mathématiques) et que la normale attendue chez les enfants tout-venant. - 63 % des participants ayant un TSA ont un trouble d'apprentissage en écriture.

	Mayes et Calhoun (2007)	Article	TDA/H, TSA, anxiété, dépression, trouble de l'opposition - 6 à 16 ans - n=886 (plus 149 pour le contrôle)	Comparer les profils d'apprentissage, attentionnels, en écriture et en vitesse de traitement pour des élèves ordinaires et des élèves ayant un TDA/H, un TSA, de l'anxiété, un trouble dépressif ou d'opposition.	- WISC-III ou WISC-IV (IQ, attention, habiletés graphomotrices, vitesse de traitement). - WIAT, WIAT-II ou WIAT-III[17] (profil scolaire, trouble d'apprentissage). - Gordon Diagnostic System (attention). - Developmental Test of Visual-Motor Integration (VMI) (habiletés graphomotrices).	- 64 % des participants ayant un TSA ont un trouble d'apprentissage en écriture. - 78 % des participants ayant un TSA ont un déficit de l'attention. - 50 % des participants ayant un TSA ont une dysorthographie.

[17] Dans le WIAT-III, le sous-test sur l'écriture évalue l'orthographe d'usage et l'expression écrite. L'expression écrite comprend, dépendamment du niveau scolaire de l'élève, l'écriture chronométrée des lettres de l'alphabet, la combinaison de phrases proposées, la composition de phrases à partir d'un mot, écriture d'un texte sur son jeu favori incluant 3 raisons explicatives.

	Mayes et Calhoun (2006)	Article	Troubles neurodéveloppementaux (TSA, TDA/H, anxiété, etc.) - 6 à 16 ans - n=949	Identifier la fréquence des troubles d'apprentissage en lecture, mathématiques et écriture d'élèves ayant un trouble ou une déficience.	- WISC-III (IQ). - WIAT Basic Reading, Reading Comprehension, Numerical Operations, or Written Expression subtest.	- 67 % des jeunes ayant un TSA ont un trouble d'apprentissage. - 60 % des jeunes ayant un TSA ont un trouble d'apprentissage en écriture. - Chez l'ensemble des élèves, les troubles d'apprentissage en écriture sont au moins deux fois plus fréquents que les autres types de troubles d'apprentissage. - Les troubles d'apprentissage touchent davantage la composition de textes que l'orthographe d'usage.

Lien en écriture et déficits liés au TSA	Weil (2015)	Thèse de doctorat	TSA (un avec déficience langagière et intellectuelle légère, un avec TSA de haut niveau et un trouble de langage modéré, un TSA trouble de langage), 7 à 10 ans (n=3).	- Comprendre comment des élèves ayant un TSA voient l'acquisition et l'utilisation de l'écriture dans un contexte d'écriture avec un mentor. - Déterminer comment les déficits principaux observés chez les élèves ayant un TSA se manifestent dans le processus d'écriture.	Étude ethnographique - Observation participante à travers des séances de coécriture.	- Trois déficits liés au TSA ont une influence sur l'écriture : - un déficit de l'attention conjointe ; - une conception rigide et restrictive du processus d'écriture ; - une utilisation de l'écriture qui n'est pas sociale. - une approche socioconstructiviste de l'écriture pourrait permettre de pallier ses difficultés.

	Chavkin (2008)	Thèse doctorale	Autisme de haut niveau Adolescent n=1	Impact du TSA sur les processus d'écriture.	- Observation participante (école et maison). - Entretiens (élève, mère, enseignant). - Captations audio. - Consultation d'artefact (écrits, consignes, documents scolaires, etc.).	- Difficultés à respecter la norme et les attentes des situations d'écriture. - L'auteur identifie des « zones d'inquiétude » qui ont un impact sur la situation de Sam lorsqu'il écrit, soit cognitives (persévération, sensibilités sensorielles, inattention, rigidité, désorganisation, difficultés en calligraphie), sociales (comportements socialement inappropriés, discours inapproprié, pas de prise en compte du lecteur) ou cognitives et sociales (pragmatique du langage, difficulté avec les écrits de fiction, intérêts particuliers).

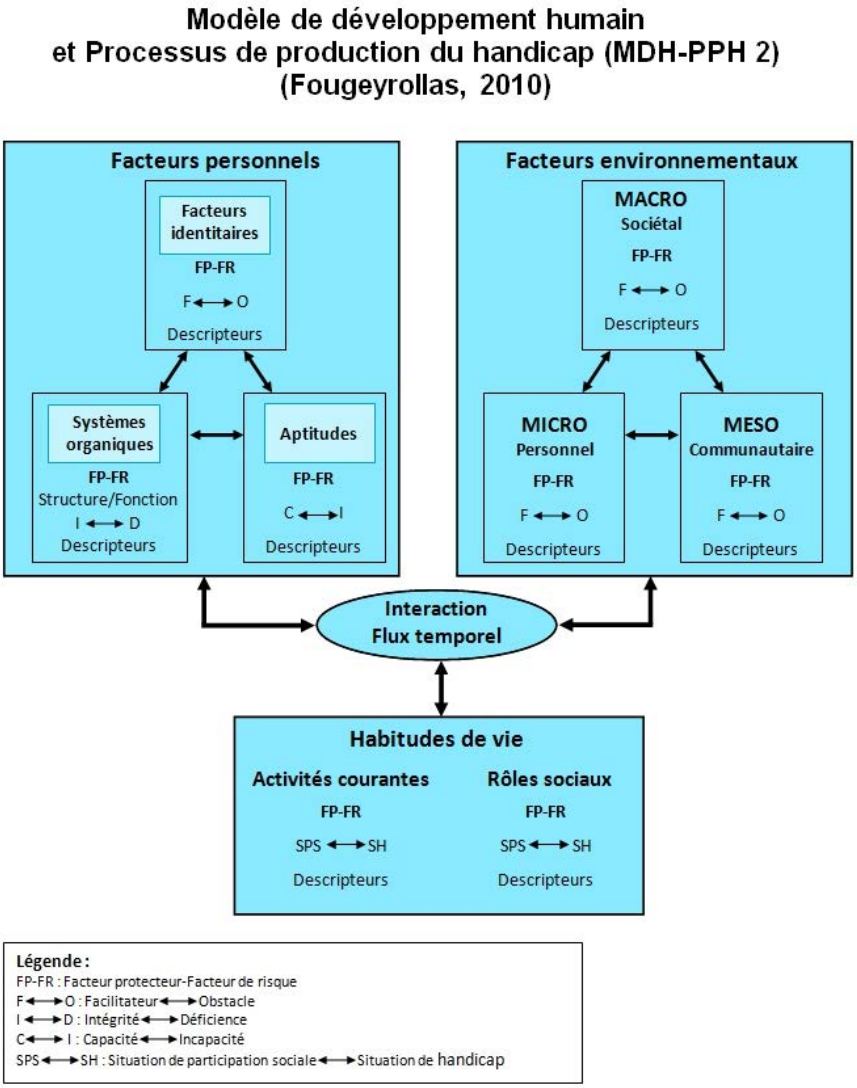
Discours de personnes ayant un TSA sur l' écriture	Tomlinson et Newman (2017)	Article	TSA de haut niveau, adultes qui utilisent l'écriture (n = 29)	- Comprendre comment des adultes ayant un TSA de haut niveau abordent les tâches d'écriture.	Questionnaire en ligne (questions ouvertes et questions fermées).	- Que ce soit en lien avec les opinions liées à l'écriture ou au processus d'écriture, les réponses sont très diversifiées chez les participants. - Une approche relevant du design universel de l'apprentissage pourrait permettre de faciliter les tâches d'écriture. - Reconnaitre le TSA comme faisant partie de la neurodiversité plutôt que comme un déficit.
	Boisvert-Hamelin (2014)	Mémoire de maîtrise	2 étudiants universitaires ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA).	Comprendre le rapport à l'écriture d'étudiants universitaires ayant un TSA	- Observation participante de moments d'écriture. - Entretiens en autoconfrontation.	- Récits ethnographiques des pratiques d'écriture des deux participants. - Les deux participants ont un grand nombre de pratiques d'écriture dans différents contextes. - Les pratiques d'écriture personnelles des deux participants leur permettent de mieux se comprendre, de comprendre les autres et le monde. Ces pratiques d'écriture permettent ainsi une plus grande participation sociale des participants.

	(Starkey, 2013)	Thèse doctorale	TSA de haut niveau et syndrome d'Asperger Collège n=5	Étudier la manière dont le TSA affecte l'expérience de classe d'étudiants du collège ainsi que leur processus d'écriture dans un cours d'introduction à l'écriture.	2 entretiens semi-directifs individuels (environ 1 h) Captations audio des entretiens. (Les questionnaires sont présentés à partir de la p. 60)	**Cours d'écriture** - Anxiété durant les travaux d'équipe alors que d'autres sont contents de travailler avec d'autres et de partager leurs écrits. - Importance de demander de l'aide, demander des clarifications. - Difficultés dans les travaux d'équipe pour certains, difficultés dans les relations sociales. - Difficultés à rester sur le sujet. - Passent beaucoup de temps à tenter d'identifier ce que sont les attentes du professeur (réponse qui revient). - Difficultés à écriture pour un public. - Difficulté à structurer les idées. - Permet de comprendre les règles, leurs raisons et la manière de les appliquer (réponse qui revient). **Les participants donnent aussi des conseils pour aider d'autres personnes**

						ayant un TSA. - Prendre des rendez-vous réguliers avec les professeurs. - Faire des rappels. - Ne pas présumer. - Les professeurs doivent signifier leur disponibilité et leur désir d'aider. - Prendre le temps de discuter avec les personnes ayant un TSA et d'essayer de les comprendre. **Processus d'écriture** - Processus différents pour chacun des participants. - Difficultés à faire la différence entre assez bon et parfait, ils sont très perfectionnistes. **Sur l'importance de l'écriture** - Plusieurs indiquent l'importance pour le futur parce qu'on utilise l'écriture dans plusieurs circonstances.

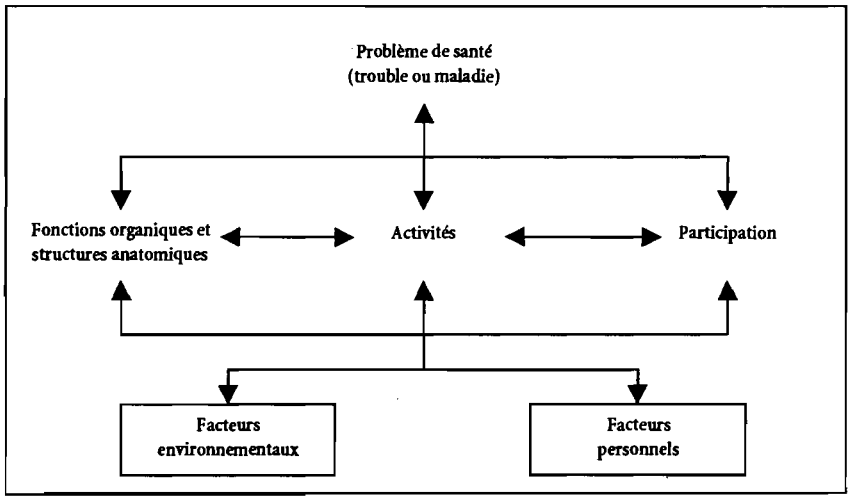
	Boucher (2007)	Article – témoignage et essai	Syndrome d'Asperger Adulte n=1	1- Relater une conversation sur la mémoire et l'écriture créative avec un adulte ayant un SA. 2— Proposition d'hypothèse sur la relation entre mémoire et créativité.		- Difficulté à accéder aux connaissances antérieures hors contexte. - Difficulté à accéder au matériel (idées) dont il a besoin pour écrire. - Difficulté à organiser l'information (idées) qu'il veut utiliser.

ANNEXE C : MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT HUMAIN ET PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP (MDH-PPH2)



Source : Réseau international sur le Processus de production du handicap (2016). *Modèle de développement humain et Processus de production du handicap.* Récupéré le 3 octobre 2016 de http://www.ripph.qc.ca/fr/mdh-pph/mdh-pph

ANNEXE D : INTERACTION ENTRE LES COMPOSANTES DE LA CIF



Source : Organisation mondiale de la santé (2002). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Paris: CTNERHI, p. 19.

ANNEXE E : LETTRE DE RECRUTEMENT - ÉCOLES

Date

Objet : Recherche de participants dans le cadre d'une recherche sur l'écriture chez des adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme

Cette lettre vous est remise dans le but de solliciter votre participation au projet de recherche que je mets en place dans le cadre de mon doctorat en éducation à l'UQAM et à l'Université Lumière-Lyon 2. Ma recherche porte sur les difficultés en écriture que peuvent vivre des élèves du secondaire avec autisme ou syndrome d'Asperger. Je suis donc à la recherche d'une école qui accueille des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme ou un syndrome d'Asperger et qui serait prête à participer à cette recherche durant quelques mois de ___(mois, année)___ à ___(mois, année)__.

<u>Présentation de la responsable de la recherche</u>

Après avoir enseigné pendant près de 5 ans comme enseignante en adaptation scolaire au secondaire à la CSDM, j'ai décidé de suspendre ma carrière en enseignement pour me consacrer à la recherche ainsi qu'à la formation des futurs enseignants en adaptation scolaire et sociale. À travers la recherche, je m'intéresse principalement au développement de la compétence à écrire d'élèves avec autisme ainsi qu'à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap.

<u>Présentation de la recherche</u>

Les objectifs principaux de cette recherche sont de mieux comprendre les différentes pratiques d'écriture d'adolescents avec autisme, d'identifier les contextes de chacune des pratiques pour comprendre ce qui les influence et de comprendre le sens que prennent les pratiques pour les adolescents. L'idée étant de comprendre pourquoi les élèves arrivent à utiliser l'écriture de

manière efficace dans certaines circonstances et qu'ils éprouvent tout de même de la difficulté avec l'écriture scolaire. Le but est de favoriser leur réussite scolaire en écriture et dans les différentes disciples où elle est utilisée.

Procédure et tâche à accomplir

Dans cette recherche, les données seront principalement collectées à travers mes observations et des discussions informelles, à l'école et à la maison. Il pourrait aussi y avoir des entretiens semi-directifs pour préciser certaines observations.

Si votre école souhaite participer à la recherche, la première étape sera de solliciter la participation des élèves avec autisme de votre école et de leur famille. La recherche demande la participation de deux élèves et de certains de leurs enseignants. Pour chacun des élèves participants, j'aurai aussi besoin de pouvoir faire des observations des pratiques d'écriture dans le cours de français et dans un autre cours, si possible.

Ensuite, après une période d'entrée dans le milieu pour que les enseignants et les élèves s'habituent à ma présence dans la classe, les observations se feront par blocs de deux semaines par milieu (école et maison) suivi d'une semaine de pause. Cela donnera donc : deux semaines d'observation à l'école, deux semaines d'observation à la maison à raison d'une ou deux soirées par semaine, une semaine de pause, et ainsi de suite jusqu'à ce que les données soient complètes. Ce qui veut dire que je serai dans les classes identifiées à temps plein (si possible) deux semaines par bloc de 5 semaines. Si l'on juge que cela est possible et nécessaire, certains moments d'écriture pourraient être filmés. Toutes les autorisations devront être obtenues au préalable dans ce cas. Les observations et les séquences filmées pourront être complétées par des entretiens avec les enseignants, les élèves participants et les familles. Des copies des écrits de l'élève seront collectées si nous avons l'autorisation des parents.

Si vous êtes intéressés ou pour toutes questions, n'hésitez pas à me contacter.

Marie-Eve Boisvert-Hamelin

514-602-6755

boisvert-hamelin.marie-eve@uqam.ca

Étudiante au doctorat en éducation

Université du Québec à Montréal (UQAM)

Université Lumière-Lyon 2

Direction : Delphine Odier-Guedj

Co-direction : Charles Gardou

Titre du projet : Le rapport à l'écriture d'adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme

ANNEXE F : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PARTICIPANTS MINEURS

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant mineur)

Le rapport à l'écriture d'adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Marie-Eve Boisvert-Hamelin

Programme d'enseignement : Doctorat en éducation

Adresse courriel : boisvert-hamelin.marie-eve@uqam.ca

Téléphone : 514-602-6755

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Votre enfant est invité à prendre part à ce projet visant à mieux comprendre les raisons des difficultés en écriture que peuvent vivre des élèves du secondaire ayant un trouble du spectre de l'autisme. Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'une thèse de doctorat sous la direction de Delphine Odier-Guedj, professeure du département d'éducation et de formation spécialisées de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'UQAM. Elle peut être jointe au (514) 987-3000 poste 3081 ou par courriel à l'adresse :odier-guedj.delphine@uqam.ca.

La direction de l'école de votre enfant ainsi que son professeur(e), _____ ont également donné leur accord à ce projet.

La contribution de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine de l'apprentissage scolaire.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES À VOTRE ENFANT

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, votre enfant sera observé pendant qu'il écrit dans différentes situations de la vie courante, pour l'école et à la maison. Sa tâche principale sera donc de faire comme à l'habitude. Après une période où il apprendra à mieux connaître le responsable de la recherche, les observations se feront par blocs de deux semaines par milieu (école et maison) suivi d'une semaine de pause. Cela donnera donc : deux semaines d'observation à l'école, deux semaines d'observation à la maison à raison d'une ou deux soirées par semaine, une semaine de pause, et ainsi de suite jusqu'à ce que les données soient complètes. S'il n'est pas possible d'observer des moments d'écriture à la maison, une caméra sera laissée à la disposition de votre enfant pour qu'il puisse se filmer lui-même lorsqu'il écrit. Les observations et les séquences filmées pourront être complétées par des entretiens avec votre enfant. Des copies des écrits seront aussi collectées.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

En plus de permettre à votre enfant de participer au développement de nouvelles connaissances sur l'écriture et sur le trouble du spectre de l'autisme, la participation à cette recherche pourra lui permettre de mieux comprendre ses difficultés en écriture ce qui pourrait l'aider à les surmonter.

Pour votre enfant, le principal risque lié à la participation à cette recherche est l'anxiété que pourrait provoquer sa participation à la recherche. Pour limiter l'anxiété, vous et votre enfant serez avisés fréquemment des prochaines étapes de la recherche.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seuls le responsable du projet, et les deux directeurs de recherche auront accès aux enregistrements audio ou vidéo et aux transcriptions, aux journaux de recherche et aux copies des écrits. L'ensemble du matériel

de recherche sera conservé sur un serveur informatique sécurisé à l'UQAM. À l'exception des extraits conservés à des fins de formation, les enregistrements (audio/vidéo), les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 10 ans après la soutenance de la thèse. Le responsable du projet souhaiterait pouvoir diffuser des extraits audio ou vidéo dans le cadre de conférences scientifiques ou à des fins de formation.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

COMPENSATION

Votre enfant ne sera pas compensé directement. Sa contribution est offerte à titre gratuit. Les résultats de la recherche vous seront expliqués lorsque celle-ci sera complétée. Sur demande, un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable pour des questions additionnelles sur le déroulement du projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroulera la participation de votre enfant et de ses droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 3359 ou par courriel à : (covanti.veronique@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de , je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer un membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'accepte que le responsable de la recherche contact l'école de

mon enfant pour solliciter sa participation au projet de recherche OUI NON

J'accepte que l'école partage les informations nominatives confidentielles nécessaires à la recherche avec le responsable de la recherche OUI NON

J'accepte que mon enfant soit filmé en classe : OUI NON

J'accepte que mon enfant soit filmé à la maison : OUI NON

J'accepte que le responsable de la recherche fasse des copies des écrits de mon enfant OUI NON

J'accepte que mon enfant soit rencontré éventuellement pour une entrevue individuelle OUI NON

J'accepte que des extraits audio ou vidéo où apparaît mon enfant soient diffusés dans le cadre de rencontres scientifiques et dans le cadre de formation OUI NON

Signature de l'enfant : Date :

Signature du parent/tuteur légal : Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

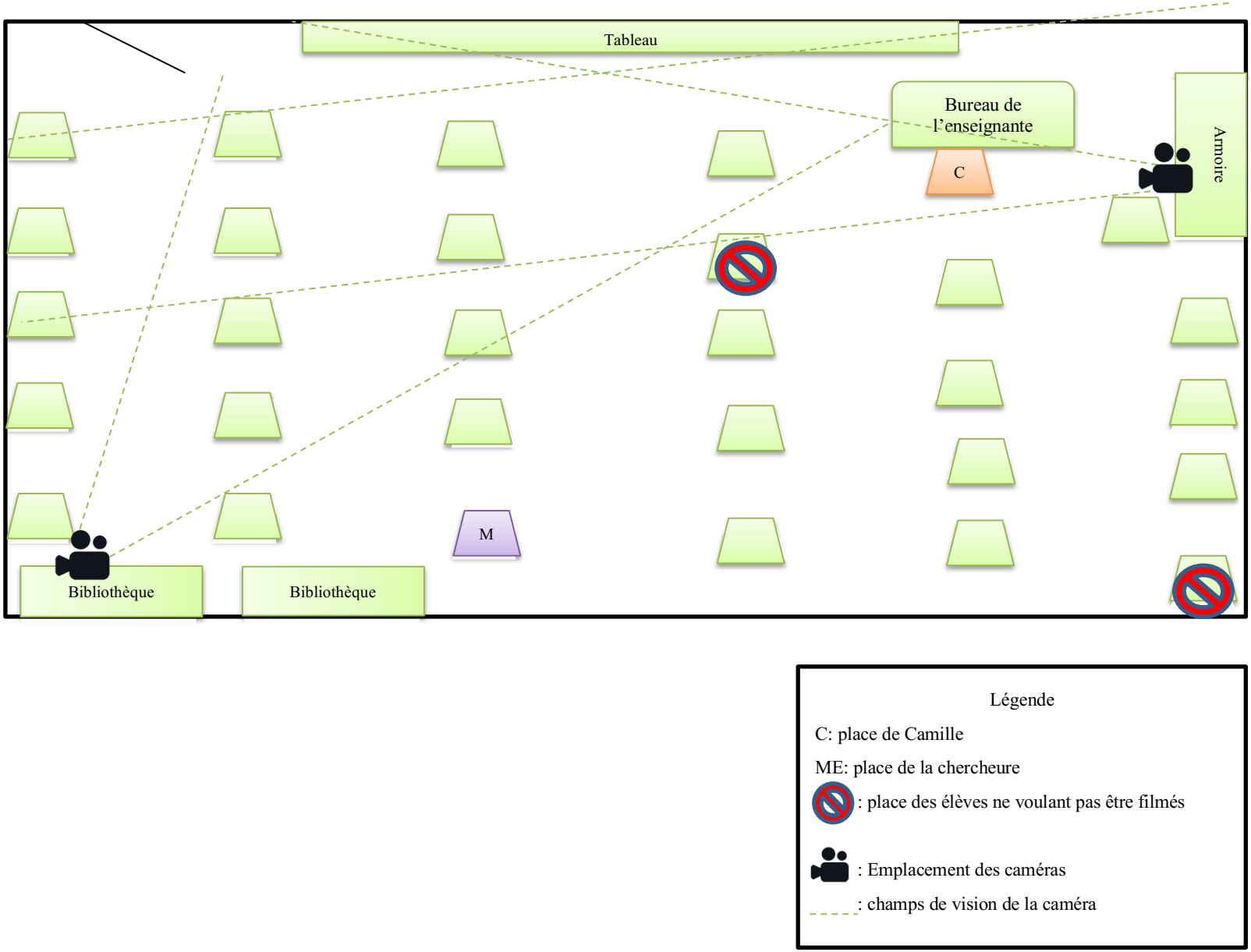
Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet : Date :

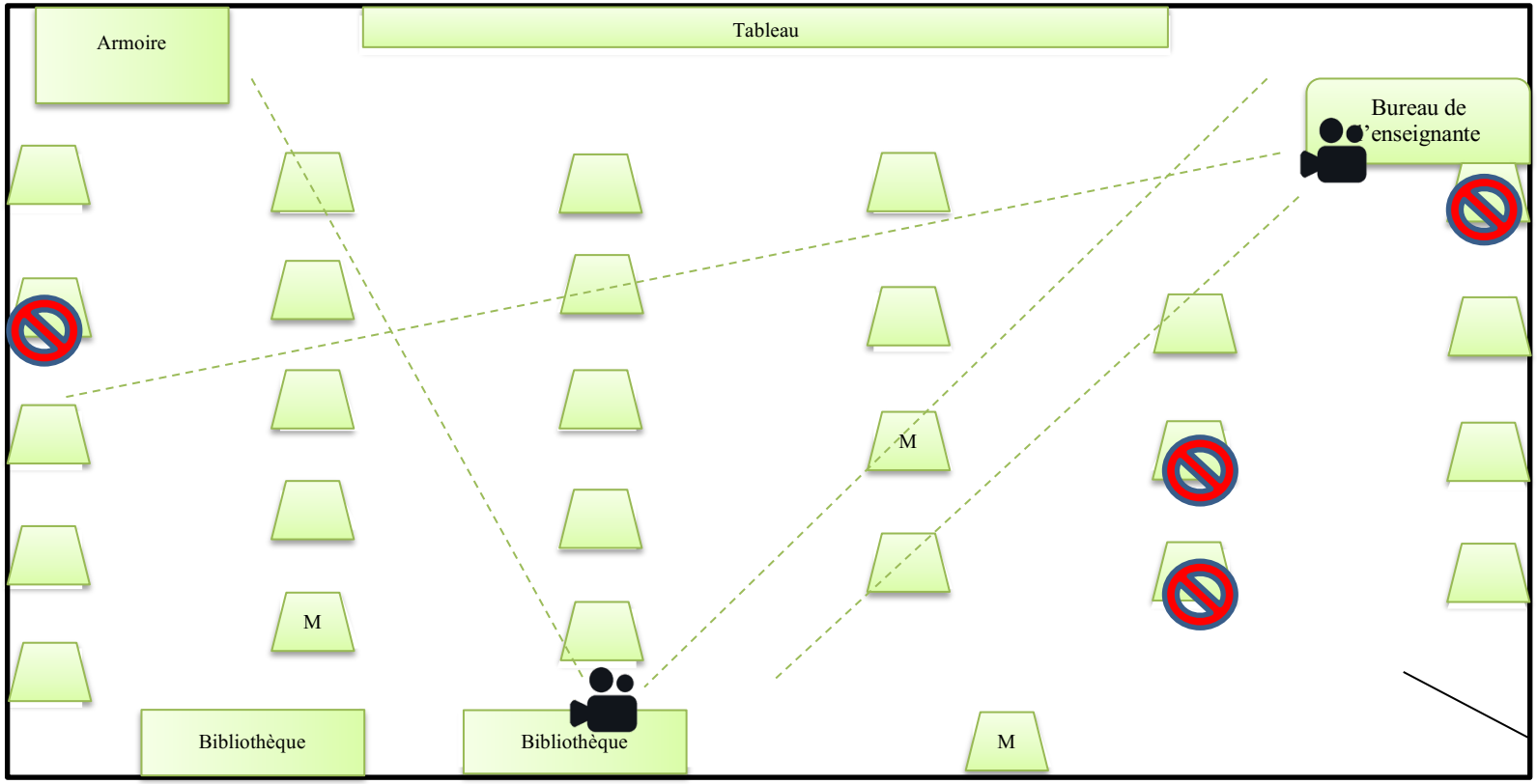
Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

ANNEXE G : PLAN DE CLASSE - CAMILLE



ANNEXE H : PLAN DE CLASSE - MATHIEU



Légende

M : place de Mathieu (M1 et M2 indique un déplacement de la place de Mathieu durant les observations, grande majorité des observations en M1)

ME: place de la chercheure

: place des élèves ne voulant pas être filmés

: Emplacement des caméras

: champs de vision de la caméra

ANNEXE I : GRILLE DE TRAITEMENT DES DONNÉES ISSUES DES OBSERVATIONS (EXEMPLE)

Mathieu Observation 5 – 08/02/18 Cours d'histoire -1h30 Activités sur les mots-clés des thèmes abordés précédemment dans le cours et notes de cours							
Vidéo / séquences	Ajout aux facteurs personnels	Facteurs méso	Facteurs micro				
			Fonctions de l'écriture	Approche d'enseignement	Support	Collaboration avec les pairs	Autres
Cam arrière 1; 4 :20 à 9 :30	Donne son opinion sur la classe inversée.		Pas d'écriture				L'enseignante demande aux élèves ce qu'ils ont apprécié sur le projet de classe inversée.
9 :30 à 23 :00	Il écrit rapidement des mots sur son iPad. Il consulte les autres élèves et donne ses idées. Il écrit tous les mots les uns à la suite des autres sur une page blanche. Pose des questions à l'enseignante		Écrire des mots-clés pour réviser les chapitres vus en classe depuis le début de l'année.	Rappelle des connaissances antérieures. « on jette des mots tout ce dont vous vous rappelez depuis le mois de septembre » L'enseignante écoute les réponses des élèves et répète les mots qui sont bons.	iPad	Les équipes sont choisies par les élèves. Mathieu se met en équipe rapidement avec deux autres élèves.	

	pour s'assurer qu'il prend des notes sur les bons chapitres. Il ne consulte pas le cahier de notes.						
23 :00 à 25 :00	Il écrit les chiffres pour identifier les périodes historiques pour les mots-clés écrits. Pose des questions à l'enseignante s'il ne connait pas une réponse.		Écrire des chiffres pour classer les mots-clés selon la période historique.	Les élèves sont actifs et tentent des réponses, puis l'enseignante les valide.	iPad		
25 :00 à Cam arrière 2; 1 :00	Va au tableau écrire ses réponses.	Tous les élèves vont au tableau écrire des réponses	Écrire au tableau les mots pour les classer en fonction des périodes historiques	L'enseignante fait une ligne du temps au tableau. Elle demande aux élèves d'organiser les mots en fonction des périodes historiques.	Tableau		
1 :00 à 17 :00	Ne vérifie pas ses réponses, son iPad n'est pas ouvert. Il suit la correction. Il donne les réponses à voix haute sans lever la main avec les autres et il lève la main pour répondre à	Les élèves sont très actifs et participent.	Écrire pour corriger des réponses (pas Mathieu).	L'enseignante donne des réponses et valide la compréhension des élèves des concepts en les questionnant. L'enseignante demande aux élèves de prendre une photo du tableau, en expliquant que ce sera peut-être pratique pour			

	certaines questions.			l'examen de fin d'année.			
17 :00 à 39 :40	Sort son cahier de notes. Écrit à la main. Lève sa main pour répondre à des questions et pour poser des questions pour en savoir davantage.	Les élèves se mettent tranquillement au travail. Les élèves sont respectueux des réponses des autres élèves. Les élèves parlent beaucoup.	Écrire des notes de cours.	Demande aux élèves de sortir leur cahier de notes. L'enseignante donne des explications en questionnant les élèves puis elle écrit les notes de cours au tableau. Les élèves doivent copier les notes.	Cahier de notes		
39 :40 à 50 :45	Suit la lecture. Surligne avant que l'enseignante ne le demande.	Les élèves lisent les notes.	Surligner les informations importantes	Un élève ou l'enseignante lit les notes dans le cahier d'exercices et l'enseignante indique ce qu'il faut souligner. Elle explique aussi certaines parties	Cahier d'exercices.		
50 :45 à la fin	Il a déjà fait les exercices demandés.	Les élèves se mettent au travail en silence.	Écrire pour répondre à des questions.	Les élèves doivent répondre à des questions dans le cahier d'exercices.			

ANNEXE J : GRILLE D'ANALYSE DE L'ÉCRIT (REUTER ET LAHANIER-REUTER, 2007)

		Critères d'analyse
ÉCRITS	Fixes Mobiles	Catégories Quantité/variété Places Auteurs Sphères d'origine Sources Fonctions Utilisations Imposition/autonomie Statisme/évolution Répartition disciplinaire
SUPPORTS DE TRAVAIL	Permanents Ponctuels Tableau Ardoise	Catégories Quantité/variété Contenus Dénomination Auteurs Sphère d'origine Sources Fonctions Utilisations Imposition/autonomie Répartition disciplinaire Rapport à l'erreur
OUTILS	Pour inscrire Pour effacer	Quantité/variété Utilisations Imposition/autonomie Répartition disciplinaire Rapport à l'erreur
ACTIVITÉS		Catégories

Quantité
Répartition disciplinaire
Auteurs
Destinataires
Formes
Fermeture/ouverture
Imposition/autonomie
Collectif/Individuel
Coopération/compétition
Courte durée/Longue durée
Punir
Passer le temps
Répondre à ses intérêts
Développer l'imaginaire, le gout, la culture
Réguler la vie collective
Réguler le travail
Valoriser
Socialiser le travail
Inscrire dans une histoire
S'exprimer/communiquer
Mettre en place le savoir
Institutionnaliser le savoir
Appliquer/s'entrainer
Corriger
Améliorer
Évaluer
Réfléchir sur son travail
Servir de recours

Source : Reuter, Y. et Lahanier-Reuter, D. (2007). L'analyse de la discipline: Quelques problèmes pour la recherche en didactique. In É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Eds.), *La didactique du français: Les voies actuelles de la recherche* (pp. 27–40). Lévis: Les Presses de l'Université Laval, p. 41-42.

ANNEXE K : GRILLE D'OBSERVATION DES PRATIQUES D'ÉCRITURE EN CLASSE (BARRÉ-DE MINIAC ET COLL., 1993)

ANNEXE 1

GRILLE D'OBSERVATION (GUIDE)

DIMENSION	ACTEUR(S) CONCERNÉ(S)	DÉFINITION
OUTIL	Élèves Professeurs sur un support	Tout objet tenu en main en vue de laisser une trace
SUPPORT	Élèves Professeurs	Tout ce sur quoi l'on peut écrire
CONSIGNES	Professeurs	Types d'incitations et de point de départ à l'activité d'écriture
NATURE DES TÂCHES	Élèves	Catégories *a posteriori*
DURÉE	Élèves	Temps scolaire d'écriture quelle que soit la tâche
POSTURES PHYSIQUES	Élèves Professeurs	Position des différentes parties du corps et déplacements

Source : Barré-De Miniac, C., Cros, F. et Ruiz, J. (1993). *Les collégiens et l'écriture: Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris: ESF éditeur, p.163.

ANNEXE L : TRANSCRIPTION PARTIELLE DES ENTRETIENS

Temps	Verbatim sommaire	Analyse
0 :50 à 4 :35	*Camille me montre Wattpad. Elle montre les histoires qu'elle lit sur la plateforme parce qu'elle écrit parfois des commentaires pour les auteurs.* *Elle me dit qu'elle a déjà eu une grosse conversation avec une auteure (conversation pour jouer une partie d'un jeu vidéo).*	
4 : 35 à 4 :55	*Je lui demande si ça ne lui tente pas d'écrire elle-même des récits sur Wattpad. Elle me dit qu'elle aime mieux les lire et parfois les commenter pour demander la suite de l'histoire.*	
5 :00 à 6 :35	M : est-ce qu'il y a d'autres choses que tu écris à la maison C : pas vraiment M : la dernière fois, ton père m'avait montré des post-its avec des dessins et des écrits C : oui mais c'est juste comme ça... ça arrive mais c'est rare de ce temps-ci je dessine plus ces temps-ci *Elle explique qu'elle colorie plutôt en ce moment qu'elle dessine réellement.* *Elle dessine depuis longtemps. Elle parle des dessins qu'elle fait lorsqu'elle s'ennuie chez sa grand-mère.*	
6 :35 à 7 :10	*Écriture de message texte sur le iPad. Elle écrit à sa mère, son père et Christopher (meilleur ami).* *C'est quelque chose qui est facile pour elle.*	
7 :10 à 9 :30	M : est-ce que tu peux me raconter ce que tu te rappelles de quand tu as appris à écrire C : qu'il y avait un cahier avec des pointillés et qu'il fallait écrire par-dessus les pointillés c'est tout ce dont je me rappelle M : est-ce que tu aimais ça C : non surtout que les orthopédagogues nous mettaient de la pression constamment *Elle explique qu'elle n'a pas aimé les orthopédagogues au primaire à part une en 2e année.* *Elle me parle des enseignants du primaire et du terrain de son école primaire.*	
9 :30 à 10 :00	M : à part la calligraphie suivre les lettres est-ce que tu te souviens d'autre chose C : les lettres carrées non mais en 5e année ou en 4e année les enseignants ont demandés dans le plan d'intervention que je n'écrive plus en lettres attachées parce que c'est illisible Maintenant, elle écrit en lettes script	
10 :00 à 10 :55	M : est-ce que tu te souviens du premier texte que tu as écrit C : non M : quel est le texte le plus loin dont tu te rappelles C : le plus loin c'est celui que je suis en train d'écrire en anglais M : en ce moment	

	C : niveau texte j'oublie facilement Ah non non non c'est ceux du Ministère M : lesquels C : je ne sais plus peut-être de 6e année sinon je me souviens des chiffres et des lettres que j'ai écrites en 1re *Elle ne sait pas si c'était facile ou difficile.*	
10 :55 à 12 :05	M : et en ce moment en écriture, comment ça va C : bien en math j'ai des bonnes notes je suis la meilleure de ma classe *Elle me parle du fait qu'elle réussit très bien en math.* *Parle du service d'aide aux élèves qu'elle utilise durant les cours de français et de mathématiques, mais elle ne voit pas l'orthopédagogue sur l'heure du midi ou durant les cours d'arts.*	
12 :05 à 12 :40	*Textes courants* C : on n'a pas encore écrit de textes complets mais en anglais on est en train d'écrire une légende C : j'aime ça je finis aujourd'hui	
12 :40 à 14 :30	*Plus rapide l'écriture pour ceux qui écrivent à l'ordinateur que pour ceux qui écrivent sur papier.* C : pas de faire un brouillon et un propre juste un brouillon slash propre C : j'écris ah une faute je corrige *Thème des autochtones sur les jeunes pour les...* *Elle me raconte un peu son histoire, puis elle fait le lien entre ce qu'elle a écrit et un film qu'elle a écouté.*	
14 :30 à 15 :30	M : en français est-ce que vous avez écrit des histoires C : non M : vous avez écrit un récit policier C : ah oui je ne me souviens plus C : je me rappelle que c'est un inspecteur ou une inspectrice et qu'il y avait un chien aussi c'est la seule affaire dont je me rappelle C : je me rappelle qu'en ce moment on est en train de lire un livre qui parle de … *Elle me parle d'un moment où elle a lu, mais pas du livre.*	
15 :30 à 15 :55	M : là en français est-ce que tu te souviens de ce que vous allez écrire C : on va écrire une conclusion	
15 :55 à 17 :55	M : est-ce qu'il y a des choses qui sont plus difficiles dans ces écritures-là C : non à part les mots que je pense savoir l'écriture et que non *Elle m'explique comment elle tente de se corriger. Lorsque l'ordinateur souligne un mot qui est mal écrit, elle essaie toutes les méthodes pour corriger un mot qu'elle connait, aller au son, doubler les lettres qui peuvent se doubler.* C : si ça ne fonctionne pas je vais voir dans le dictionnaire	

	Elle parle du fait qu'elle trouve que la banque de mots de Word Q en dictée, c'est de la triche donc elle ne l'utilise pas. Elle utilise donc les fonctionnalités de l'ordi qui est probablement de la triche aussi peut-être plus de la triche que Word Q *Elle explique que Word Q est vraiment efficace pour elle parce qu'elle écrit généralement correctement le début du mot, alors Word Q lui donne la fin. C'est de la triche.*	
17 :55 à 18 :45	M : est-ce qu'il y a autre chose que tu trouves difficile C : quand il y a beaucoup de questions et qu'il faut que j'écrive à la main surtout en examen de lecture C : j'écoute les questions à l'ordi mais j'écris les réponses C : en math aussi il y a beaucoup d'écriture mais c'est moins pire parce que j'oublie la douleur parce que j'aime les math et parce qu'il n'y a pas de temps à perdre	
18 :45 à 19 :50	M : tu aimes les math comparativement au français C : oui parce que je suis meilleure pis aussi parce que en français il y a beaucoup beaucoup de théorie mais en maths le prof donne la théorie pis après ça il fait un exemple après ça on part donc c'est comme humhumhum […] (lors des explications de la théorie en français) la plupart du temps j'étais dans la lune j'écoutais je tombais dans la lune j'écoutais je retombais dans la lune M : comment ça se passe quand tu dois faire les exercices C : (les profs réexpliquent toujours au cas où certains n'auraient pas compris) alors je le fais et je comprends vite.	
19 :50 à 20 :35	M : est-ce qu'il y a autre chose qui peut être difficile pendant que tu écris que tu restes bloqué C : il faut mettre une virgule quand tu ne sais pas s'il faut mettre une virgule ou non	
20 :35 à 22 :00	M : Est-ce qu'il y a des choses plus faciles ou que tu aimes plus C : les maths, les animaux et les arts *Elle parle ensuite de sa facilité en maths.*	
22 : 00 à 23 :00	*La mère de C me dit qu'elle a demandé à C de se filmer.* *Je demande à C s'il est possible qu'elle filme lorsqu'elle écrit sur le Wattpad.* *Elle me dit que c'est juste pour une phrase et que c'est beaucoup d'installation pour elle pour une phrase ou 3 – 4 mots seulement.*	
23 :00 à 24 :00	*Je reviens sur le Wattpad.* *Elle écrit de temps en temps, pas souvent. Les auteurs répondent.*	
24 :00 à 31 :10	*La mère de C m'explique comment ça s'est passé au début pour l'apprentissage de l'écriture.* *C recommence à parler des orthopédagogues. C trouve que c'était stressant et sa mère dit que ça se passait bien.* *Elle m'explique ensuite comment les ressources langages fonctionnaient au primaire de C.* *La mère de C explique aussi que les spécialistes disaient qu'elle ne finirait jamais son primaire. C réagit fortement à ce moment.* *La mère de C dit que parler et l'écriture resteront toujours difficile pour C. C n'est pas d'accord, elle dit que c'est l'anglais. Elle ne voit pas sa difficulté en oral et en écriture.*	

31 :10 à 31 :25	*Je demande à C si elle voit ce qui est plus difficile.* *Elle me dit qu'à l'oral oui, mais pas en écriture.*	
31 :25 à 32 :40	*Je lui demande si elle peut me dire ce qu'elle trouve le plus facile à écrire.* *Elle me répond les maths.* C : sinon c'est l'imagination à écrire C : j'ai beaucoup d'imagination pour trouver des idées *Je lui demande si c'est donc plus facile pour elle d'utiliser son imagination pour écrire des histoires que pour écrire des textes courants, par exemple.* *Elle dit qu'elle a aussi beaucoup d'idées pour écrire les textes courants.*	
32 :40 à 36 :00	*La mère de C dit que les notes sont un peu moins bonnes cette année, que c'est probablement que l'enseignante est plus sévère dans la correction.* *Je demande à C ce qu'elle en pense.* *Elle ne voit pas de différence entre les deux. Elle a l'impression qu'elle a fait de beaux textes.* *Elle explique ensuite par contre qu'au 2e bulletin, les sujets demandés dans les textes étaient plus difficiles.* C : ouiiii c'est juste que dans le deuxième bulletin on a eu des textes que les sujets j'étais comme wuoo ME : comme quoi C : comme les textes policiers on nous a pas vraiment donné beaucoup de trucs pour nous aider ME : qu'est-ce que tu veux dire C : on n'a pas eu beaucoup de matière comment écrire un texte policier Mère : pense à District 31 *C fait un air découragé* ME : avez-vous lu beaucoup de récits policiers avant d'écrire le texte C : oui a su beaucoup de savoir comment faire des questions dans des examens de lecture sur les textes policiers <u>mais pas d'écrire des textes policiers</u> (voix plus aiguë) ME : […] qu'est-ce qui t'aurait aidée C : qu'on nous dise comme comment qu'on nous dise exemple des méthodes comment faire pis exemple nous dire faites tel ordre ou telle chose pour faire un bon texte policier ou des bases de exemple faites telle chose introduisez telle chose ou telle chose là ils nous ont dit faites un texte policier avec tel truc ME : quel truc C : avec comme hum le schéma ME : le schéma narratif C : le schéma narratif pis un autre truc qu'on a appris j'sais plus c'est quoi ME : ok C : ettt ettt faites un texte faites un texte policier même pas avec le schéma narratif même pas avec quel type de truc faut écrire ils nous donnaient un thème pis le schéma quoi actanciel	

	ME : ok avec le schéma actanciel C : ils nous donnaient ça pis ils nous disaient écrivez un texte policier Mère : mais C dans tous ses autres types de textes parce qu'on avait été en orthopédagogie en privé au Cime pis euh D l'orthopédagogue y donnait toute une recette pour chaque sorte de textes faque elle elle a probablement l'attente d'avoir la recette pis la méthodologie à faire pis les derniers textes que j'ai vus la méthodologie est encore là intégrale donc là si elle n'a plus de recette pour le roman policier pas de recette c'est plus difficile ME : ouin est-ce que tu vois que le roman policier ça ressemble à un autre type de texte que tu as déjà écrit ou non pour toi c'est complètement différent C : (fait non de la tête) ça ressemble aux textes des histoires mais y'a tellement de trucs faut foutre des preuves faut mettre telle chose telle chose telle chose c'est comme aidez nous dites-nous un ordre dites nous quoi il faut introduire par exemple où c'est comme les preuves on n'a pas je crois qu'à un moment donné on a dû écrire un texte où qu'il y avait des preuves on avait comme le début je crois je sais plus (lève la voix) ME : t'avais le début du texte C : ben je crois qu'on avait le début ou la fin il fallait écrire les preuves ou pis la fin je sais pu là c'est comme les preuves à l'aide je sais pas (lève la voix)	
36 :00 à 37 :45	*Sa mère lui demande si elle demande de l'aide lorsqu'elle ne comprend pas.* *Je lui demande ce qu'elle fait lorsqu'elle a ce type de problème.* *Elle me dit qu'en examen, elle ne peut pas vraiment poser de questions.* *Je lui demande ce qu'elle fait lorsqu'elle n'est pas en examen.* *Elle me dit qu'elle n'a pas l'impression de poser beaucoup de questions en lien avec l'écriture. Elle se rend souvent compte après qu'elle ne comprend pas quelque chose. Par après, lorsqu'elle repense au texte, elle réalise la difficulté.* *Lorsqu'elle réalise une difficulté, elle ne va pas poser de questions par après. Elle dit que souvent l'examen est déjà passé.* *Il n'y a pas d'autres types de textes dans lesquels elle rencontre des problèmes comme dans le récit policier.*	
37 :45 à 38 :15	*Je lui demande si elle vit des difficultés similaires dans le texte courant.* *Elle ne se souvient pas du texte que je lui mentionne où elle devait écrire un paragraphe de développement.*	
38 :15 à 39 :20	*Je lui demande s'il y a d'autres choses qu'elle oublie de cette manière.* *Elle me répond les réponses à ses examens de maths. Dès qu'on passe à une nouvelle matière, elle ne s'en souvient plus.* *Je lui demande si c'est la même chose pour les textes qu'elle écrit sur le Wattpad.* *Elle dit qu'elle s'en souvient un peu plus puisque c'est court.*	
39 :20 à 40 :05	*Lorsqu'elle veut dire quelque chose à un auteur sur Wattpad, est-ce qu'elle écrit systématiquement?* C : des fois oui des fois non	

	Elle écrit généralement « je veux la suite » ou « c'est bon ». Une fois elle a posé une question pour préciser un personnage et l'auteur lui a répondu.	
40 :05 à 41 :45	*Je lui demande s'il y a autre chose qu'elle pourrait me dire sur l'écriture.* *Elle me dit qu'en histoire, ils écrivent beaucoup. C'est principalement des notes de cours.* *Je lui demande s'ils écrivent souvent des textes plus longs comme celui sur la Russie tsariste. Elle dit que c'est assez rare.* *Je lui demande à quel type de texte elle associe ce texte.* *Elle me dit que ça ressemble au texte courant.* *Je lui demande si c'est plus facile ou plus difficile en histoire qu'en français.* *Elle me répond que dans un texte informatif, il faut avoir les données. C'est aussi facile quand j'ai les informations.*	
	Pour finir, je transfère sur mon ordinateur ce qu'elle a filmé durant la semaine et je lui demande si elle veut que je lui laisse la caméra pour qu'elle puisse encore essayer de se filmer. Elle me dit qu'elle va essayer. *Sa mère me dit qu'elle s'est filmée dans le salon parce qu'elle était gênée que je vois l'état de sa chambre.* *Pendant que je transfère les dossiers, C poursuit la lecture de son manga sur son iPad.* *Je lui dis que la prochaine semaine, on pourrait faire une autre rencontre pour regarder davantage ses écrits sur Wattpad et sur messages.*	
46 :30 à la fin	*La mère de C me montre son bulletin et me dit que les notes ont un peu baissé. Elle dit qu'elle n'a plus tout le service d'aide cette année à l'extérieur des heures de français. Elle dit qu'elle en aurait peut-être besoin.* *C dit que non parce que c'est le midi ou durant les cours d'arts et que c'est en maths ou en français et qu'elle n'en a pas besoin en maths.* *C recommence à lire pendant que sa mère me montre le bulletin.* *J'essaie de voir avec C s'il y a autre chose qu'elle écrit. Il ne semble pas y avoir autre chose qu Wattpad et Messages.*	

ANNEXE M : GRILLES DE CORRECTION

Tableau d'autocorrection

Verbes (attention aux participes passés!)

Verbe dans le texte	Verbe à l'infinitif	Temps	Sujet	Bonne conjugaison	Vérifié dans le texte?
est	être	Présent	thé	est	✓
sont	être	Présent	intérieurs	sont	✓
est situé	situer	PP	Angleterre	située	✓
entouré	entourer	PP	Pic	entourée	✓
pêchés	pêcher	infini	—	pêcher	✓
veulent	vouloir	Présent	Filles	veulent	✓
appartenait	appartenir	CP	cela	appartenait	✓
illustre	illustrer	imp	cela	illustrez	✓
font	faire	Présent	Lorsque	font	✓
affirmé	affirmer	Présent	ici	affirmez	✓
est	être	Présent	plat	est	✓
connaissez	connaître	Présent	vous	connaissez	✓

Mots douteux (ai/é, double consonnes, o/au/eau, homonymes)

Mot douteux	Orthographe dictionnaire	Changé dans le texte?
Presiize	Prestise	Presiize ✓

Surligner les adjectifs et vérifier le mot donneur d'accord. Accorder en genre et en nombre.

Placer les virgules adéquatement pour le CP en tête de phrase, le complément du nom quand c'est un GN, les organisateurs textuels, l'incise, l'apostrophe et l'énumération.

ANNEXE N : PROPOSITION D'INDICATEURS D'ÉVALUATION (BUCHETON, 2014)

DIMENSIONS ÉVALUÉES	INDICATEURS POSSIBLES
Dimension énonciative	**L'énonciation**
Le choix d'une voix	je? Il? Ils? Nous? On? Hésitations, ruptures, inadéquations
Gestion de la voix des autres Installer la polyphonie du texte	Ponctuation et signes graphiques permettant la différenciation des discours Introduction des idées des autres : quelles marques?
Implication de l'élève par le développement d'un point de vue singulier et la prise en compte de l'autre	Utilisation de modalisations, de verbes assertifs
Construction de l'espace et du temps	Tâtonnements dans l'usage des déictiques, des temps et aspects verbaux, articulation local/global; instantané/durée; antériorité/postériorité
Rapport à la tâche	Diversification et adéquation des postures d'écriture
Dimension sémantique et symbolique	**Contenus et enjeux**
De quoi parle le texte? Où va-t-il? Qu'est-ce qui est en germe et peut se développer?	Le lexique traduit le choix, la pertinence, la quantité, la variété des matériaux travaillés : *thèmes, univers, concepts, figures symboliques, valeurs, problèmes humains…*
Épaississement de la pensée	Complexification des notions abordées : *tâtonnements, prise de risques, inadéquations lexicales ou syntaxiques liées à l'emploi d'un concept nouveau* Problématisations Questionnements Articulation général/particulier
Comment l'auteur du texte convoque-t-il les formes de structuration textuelles ou conceptuelles? Comment les fait-il évoluer?	Champs sémantiques Systèmes de relations Formes de raisonnement et d'opérations cognitives sur les contenus :

	Nomination Classement Comparaison et analogies Hiérarchisation Catégorisation…
Construction d'un rapport à la norme	**Indicateurs de contrôle et réinvestissement**
Rapport aux normes élémentaires	Graphie, mise en page, segmentation du texte, degré de contrôle orthographique
Emprunts et transformations	Traitement des citations, des éléments de cours, des lectures, des documents, des apports du groupe
Prises de risques, inventivité linguistique, fictionnelle, intellectuelle	Erreurs liées à la prise de risques : inventions ou erreurs orthographiques et lexicales, phrases longues à syntaxe mal maîtrisée
Densification textuelle	Complexification de la syntaxe : parataxe/hypotaxe Des éléments éparpillés dans des versions intermédiaires sont articulés dans une même unité linguistique

Source : Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris: Retz, p. 115-116.

RÉFÉRENCES

Akkari, A. et Perrin, D. (2006). Le rapport au savoir: Une approche féconde pour reconstruire l'école et la formation des enseignants. *McGill Journal of Education*, *41*, 49–75. Récupéré de http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/article/view/509/420

Allen-Bronaugh, D. (2013). *The effects of self-regulated strategy development on the written language performance of students on the autism spectrum* (Thèse de doctorat). George Mason University. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Almumen, H. A. (2017). *Technologically supported SRSD and PMI: The impact of an intervention package on the expository writing performance of students with autism spectrum disorder* (Thèse de doctorat). State University of New York. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (10283360)

Altet, M. (2006). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: Presses universitaires de France.

Althabe, G. (1990). Ethnologie du contemporain et enquête de terrain. *Terrain*, *14*, 126–131. https://doi.org/10.4000/terrain.2976

Altounian, J. (1998). Écriture de soi à travers les options de l'autre: À être en dette de texte à ceux qui furent sans "papier." Dans J.-F. Chiantaretto (Dir.), *Écriture de soi et Trauma* (pp. 97–111). Paris: Anthropos.

American Psychological Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)* (5e éd.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, *26*(1), 5–31. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero26(1)/manadon_ch.pdf

Asaro-Saddler, K. (2014). Self-regulated strategy development: Effects on writers with autism spectrum disorders. *Education & Training in Autism & Developmental Disabilities*, *49*(1), 78–91. Récupéré de http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=94627545&lang=it&site=ehost-live%5CnAsaro-Saddler 2014 - Self-Regulated Strategy Development.pdf

Asaro-Saddler, K., Arcidiacono, M. B. et Morris Deyoe, M. (2017). Instructional practice for students with autism spectrum and related disorders: Exploring the

teaching of writing in two self-contained classrooms. *Reading & Writing Quarterly*, *33*(2), 171–186. https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1145561

Asaro-Saddler, K. et Bak, N. (2012). Teaching children with high-functioning autism spectrum disorders to write persuasive essays. *Topics in Language Disorders*, *32*(4), 361–378. https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318271813f

Asaro-Saddler, K. et Bak, N. (2014). Persuasive writing and self-regulation training for writers with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education*, *48*(2), 92–105. https://doi.org/10.1177/0022466912474101

Asaro-Saddler, K. et Saddler, B. (2010). Planning instruction and self-regulation training : Effects on writers with autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, *77*(I), 107–124. https://doi.org/10.1177/1053451208330895

Asaro, K. (2008). *The effects of planning instruction and self-regulation training on the writing performance of young writers with autism spectrum disorder* (Thèse de doctorat). University at Albany. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (3322411)

Asaro, K. et Saddler, B. (2009). Effects of planning instruction on a young writer with asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic*, *44*(5), 268–275. https://doi.org/10.1177/1053451208330895

Assumpção, Jr., F. B., Zukauskas, P. R. et Silton, N. (2009). Temporality and asperger's syndrome. *Journal of Phenomenological Psychology*, *40*(1), 85–106. https://doi.org/10.1163/156916209X427990

Baker-Rogers, J. (2017). *Autism , sociality and friendship : A qualitative enquiry* (Thèse de doctorat). Sheffield Hallam University. Récépéré de ProQuest Dissertation & Theses. (10904657)

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Paris: Presses universitaires de France.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion.

Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques: Linguistique, Littérature, Didactique*, (113–114), 29–40. https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943

Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture: Aspects théoriques et didactiques* (2e éd.). Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion.

Barré-De Miniac, C., Cros, F. et Ruiz, J. (1993). *Les collégiens et l'écriture: Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris: ESF éditeur.

Barth, B. M. (1993). *Le savoir en construction: Former à une pédagogie de la*

compréhension. Paris: Retz.

Barth, F. (2002). An anthropology of knowledge. *Current Antropology*, *43*(1), 1–18.

Barthes, R. (1972). *Le degré zéro de l'écriture* (2e éd.). Paris: Seuil.

Bautier, É. (2002). Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques*, (113/114), 41–54.

Beer-Toker, M. et Gaudreau, A. (2006). Représentations, attitudes et pratiques de littératie chez des élèves allophones : construction d'un outil de dépistage des difficultés en matière de littératie. *Revue des sciences de l'éducation*, *32*, 345. https://doi.org/10.7202/014412ar

Beer-Toker, M., Huel, C. et Richer, R. (1991). La chaise de l'auteur et le traitement de texte : Leurs effets sur le processus d'écriture d'élèves en difficulté. *Revue des sciences de l'éducation*, *17*(3), 465–484. https://doi.org/10.7202/900710ar

Béguin, P. et Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivités*, *1*(2), 35–49. Récupéré de http://www.activites.org/v1n2/beguin.fr.pdf

Beillerot, J., Berdot, P., Blanchard-Laville, C., Bronner, A., Carré, P., Hatchuel, F., Laot, F., Mosconi, N., Poulette, C. et Rinaudo, J.-L. (2000). *Formes et formation du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.

Ben Miled, A. (2012). *Éducation familiale et rapport au savoir chez des garçons et des filles tunisiens de première année d'école primaire: une approche interactionniste sociale* (Thèse de doctorat). Université Toulouse le Mirail. Récupéré de http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00727300.

Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : Au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, *39*(2), 87–104.

Bishop, A. E., Sawyer, M., Alber-Morgan, S. R. et Boggs, M. (2015). Effects of a graphic organizer training package on the persuasive writing of middle school students with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *50*(3), 290–302.

Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : Une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, *36*(2), 469–491. https://doi.org/10.7202/044486ar

Boisvert-Hamelin, M.-E. (2014). *Le rapport à l'écriture de deux étudiants universitaires ayant un trouble du spectre de l'autisme* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré de https://archipel.uqam.ca/8127/1/M13671.pdf

Booker, L. M. (2013). *Using self-regulated strategy development with at-risk writers*

with Asperger syndrome (Thèse de doctorat). University of Nebraska. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (3568473)

Booth, T. et Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, Angleterre: Center for Studies on Inclusive Education.

Boucher, J. (2007). Memory and generativity in very high functioning autism: A firthand account, and an interpretation. *Autism*, *11*(3), 255–264.

Boumard, P. (2011). *Des ethnologues à l'école*. Paris: Téraèdre.

Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Bronckart, J.-P. (2009). Apprentissage et développement dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif. Dans *Séminaire International de l'AIESEP* (pp. 5–22). Besançon.

Brown, H. M., Johnson, A. M., Smyth, R. E. et Oram Cardy, J. (2014). Exploring the persuasive writing skills of students with high-functioning autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *8*(11), 1482–1499. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.07.017

Brown, H. M. et Klein, P. D. (2011). Writing, asperger syndrome and theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*, 1464–1474.

Brownsberger, D. (2015). *The ethos and identity formation of autistic writers: A rhetorical analysis of online advocacy narratives* (Thèse de Doctorat). Récupéré de ProQuest Dissertations & Theses. (3724657)

Brueggemann, B. J. (2001). An enabling pedagogy : Meditations on writing and disability. *JAC*, *21*(4), 791–820.

Brueggemann, B. J., White, L. F., Dunn, P. A., Heifferon, B. A.et Cheu, J. (2001). Becoming visible : Lessons in disability. *College Composition and Communication*, *52*(3), 368–398.

Bruner, J. (2005). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle* (2e éd.). Paris: Pocket.

Bucheton, D. (1997). Intérêt, limites des grands courants fondateurs de la didactiques de l'écriture. Dans D. Bucheton et É. Bautier (Dir.), *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel* (pp. 34–47). Conté-sur-Noireau, France: CRDP de l'académie de Versailles.

Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris: Retz.

Bucheton, D. et Bautier, É. (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*. Conté-sur-Noireau, France: CRDP de l'académie de Versailles.

Cappiello, P. et Venturini, P. (2011). Usages de l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences : Étude comparatiste. *Carrefours de l'éducation*, *31*(1), 237. https://doi.org/10.3917/cdle.031.0237

Cardoso, I. et Pereira, L. Á. (2015). Le rapport à l'écriture extrascolaire et scolaire : Une étude menée auprès d'adolescents. *Revue canadienne de linguistique appliquée/ Canadian Journal of Applied Linguistics*, *18*(2), 28–44.

Carnahan, C. R. et Williamson, P. (2015). Systematically teaching students with autism spectrum disorder about expository text structures. *Intervention in School and Clinic*, *51*(5), 293–300. https://doi.org/10.1177/1053451215606695

Carrington, S., MacArthur, J., Kearney, A., Kimber, M., Mercer, K. L., Morton, M. et Rutherford, G. (2012). Towards an inclusive education fo all. Dans S.Carrington et J. MacArthur (Dir.), *Teaching in Inclusive School Communities* (pp. 3–38). Milton, Qld: John Wiley & Sons.

Causton-Theoharis, J., Ashby, C. et Cosier, M. (2009). Islands of loneliness: Exploring social interaction through the autobiographies of individuals with autism. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *47*(2), 84–96. https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.84

Chamak, B. et Cohen, D. (2007). Transformations des représentations de l'autisme et de sa prise en charge. *Perspectives Psy*, *46*(3), 218–227. https://doi.org/10.1051/ppsy/2007463218

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris: Anthropos.

Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Col

Charlot, B., Reis, R. et da Silva, V. A. (2017). Rapport au savoir et contradictions de l'apprendre à l'école. *Le sujet dans la cité*, *2*(8), 239–250.

Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : Clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, *hors série*(3), 126–139.

Chartrand, S.-G., Blaser, C. et Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires: Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, *28*(2), 275–293.

Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadan Journal of Education*, *2*(2), 317–344.

Chavkin, T. M. (2008). *Where writing and autism intersect: A study of literate practices in children with high-functioning autism and asperger syndrome*

(Thèse de doctorat). University of California. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (3347594)

Church, C., Alisanski, S. et Amanullah, S. (2000). The social, behavioral, and academic experiences of children with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *15*(1), 12–20.

Cizeron, M. (2013). *Du savoir à l'activité : La supervision active et le guidage des apprentissages en éducation physique et en sport*. Université Blaise Pascal. Récupéré de http://hal.archives-ouvertes.fr/tel-001121442.

Cleveland, J. S. (2015). *Cognitive function and the administration of a writing strategy compendium incorporating autobiographical recall and art* (Thèse de doctorat). University of Southern Mississippi. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (3687748)

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: Une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, *2*(1), 1–7.

Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Rapport su l'état et des l besoins de l'éducation 2012-2014 sommaire: Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études*. Québec: Gouvernement du Québec

Conseil supérieur de la langue française. (2015). *Rehausser la maitrise du français pour raffermir la cohésion sociale et favoriser la réussite scolaire*. Québec

Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture: Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles: de Boeck.

David, J. (2001). Écriture et réécriture extrascolaires: Aspects linguistiques et cognitifs. *Repères*, *23*, 33–53.

Delamont, S. (2002). *Fieldwork in educational settings: Methods, pitfaills and perspectives* (2e éd.). New York: Routledge.

Delamont, S. (2004). Ethnography and participant observation. Dans C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium et D. Silverman (Dir.), *Qualitative Research Practice* (pp. 217–229). London: SAGE Publications.

Delano, M. E. (2007). Use of strategy instruction to improve the story writing skills of a student with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *22*(4), 252–258.

Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, (113–114), 7–28.

Delory-Momberger, C. (2004). *Les histoires de vie: De l'invention de soi au projet de formation* (2e éd.). Paris: Anthropos.

Desbiens, J.-P. (1960). *Les insolences du Frère untel*. Montréal: Les Éditions de l'Homme ltée, 128e mille.

Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal: Guérin, éditeur.

Dezutter, O., Lamoureux, K., Thomas, L., Lau, S. M. C. et Sabatier, C. (2017). Le rapport à l'écriture d'élèves de sixième année du primaire suivant un apprentissage intensif d'une langue seconde. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *20*(2), 4–23. https://doi.org/10.7202/1053586ar

Dobbert, M. L. (1982). *Ethnographic research: Theory and application for modern schools and societies*. New York: Praeger Publishers.

Duchesne, A. et Leguay, T. (1984). *Petite fabrique de littérature*. Paris: Magnard.

Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, (61), 71–83.

Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris: Éditions Grasset et Fasquelle.

El Bakkar, A. (2007). *Le rapport à l'écrit d'élèves québécois de sexe féminin de 4e année de secondaire* (Mémoire de maitrise). Université Laval. Récupéré de http://hdl.handle.net/20.500.11794/18794

Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, *43*(7), 960–974. https://doi.org/10.1080/001401300409143

Evmenova, A. S., Regan, K., Boykin, A., Good, K., Hughes, M., MacVittie, N., Sacco, D., Ahn, S.Y. et Chirinos, D. (2016). Emphasizing planning for essay writing with a computer-based graphic organizer. *Exceptional Children*, *82*(2), 170–191. https://doi.org/10.1177/0014402915591697

Fabre, D. (1993). *Écritures ordinaires*. Paris: POL/BPI - Centre Georges Pompidou.

Fay, R. (2013). *To what extend does smart board technology increase motivation and participation during writing lessons for a student with autism?* (Mémoire de maitrise). Caldwell College. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (1555473)

Fédération Française des Jeux Grandeur Nature. (n.d.). Qu'est-ce que le GN? Récupéré le 6 novembre, 2019, de http://www.fedegn.org/le-gn/qu-est-ce-que-le-gn

Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G. et Stinson, R. D. (2012). Cognitive and academic distinctions between gifted students with autism and asperger syndrome. *Gifted Child Quaterly*, *56*(2), 77–89.

Forget, M.-H. (2013). Processus de contextualisation et développement de la compétence scripturale de justification d'élèves du premier cycle du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *16*(2), 29.

https://doi.org/10.7202/1029141ar

Forget, M.-H. (2014). *Pratiques d'écriture de justifications d'élèves plurilingues du 1er cycle du secondaire: Entre savoirs d'expérience et apprentissage en classe de français* (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke. Récupéré de https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5373

Fortier, G. et Préfontaine, C. (1994). Pauses, relecture et processus d'écriture. *Revue des sciences de l'éducation*, *20*(2), 203–220. https://doi.org/10.7202/031707ar

Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile: Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Frenkel, P. (2014). *109 jeux d'écriture*. Lyon: Chronique sociale.

Gardou, C. (2005). *Fragments sur la handicap et la vulnérabilité: Pour une révolution de la pensée et de l'action*. Ramonville Sainte-Agne: Éditions érès.

Gardou, C. (2015). L'imaginaire, cet héritage commun. Dans C. Gardou (Dir.), *Le handicap dans notre imaginaire culturel: Variations anthropologiques 2* (pp. 9–25). Toulouse: Éditions érès.

Gilbert, A. (2008). *Le rapport à l'écrit de quatre élèves du secondaire provenant de milieux socioculturels contrastés* (Mémoire de maitrise). Université Laval. Récupéré de https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/19796

Goody, J. (1979). *La raison graphique: La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4e éd.). Montréal: gaëtan morin éditeur.

Griffith, G. M., Totsika, V., Nash, S. et Hastings, R. P. (2012). "I just don't fit anywhere": Support experiences and future support needs of individuals with asperger syndrome in middle adulthood. *Autism*, *16*(5), 532–546. https://doi.org/10.1177/1362361311405223

Griswold, D. E., Barnhill, G. P., Smith Myles, B., Hagiwara, T. et Simpson, R. L. (2002). Asperger syndrome and academic achievement. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *17*(2 (été)), 94–102.

Guay, F., Falardeau, É. et Valois, P. (2010). *Évaluer l'efficacité et l'impact du programme d'intervention "CASIS-écriture" pour augmenter la motivation d'élèves du primaire en écriture* (Rapport de recherche 136915). Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/partenariat/nos-resultats-de-recherche/histoire/evaluer-l-efficacite-et-l-impact-du-programme-d-intervention-casis-ecriture-pour-augmenter-la-motivation-d-eleves-du-primaire-envers-l-ecriture-ptwu83lq1425326754946

Harbinson, H. et Alexander, J. (2009). Asperger syndrome and the English

curriculum: Addressing the challenges. *Support for Learning*, *24*(1), 11–18. https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2009.01392.x

Haskins, T. M. (2012). *Influence of choice on motivation to learn for students with autism: Effect on student interest, writing achievement, latency, and behavior* (Mémoire de maitrise). Eastern Michigan University. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Hayes, J. R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (Dir.), *La production de textes: Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 49–72). Montréal: Les Éditions Logiques.

Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organisation of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (Dir.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3–3). Hilldale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hill, D. Y. (2014). *Wrong planet no more: Rhetorical sensing for the neurodiverse college composition classroom* (Thèse de doctorat). University of Arizona. Récupéré de http://hdl.handle.net/10150/338684

Hilvert, E., Davidson, D. et Scott, C. M. (2019). An in-depth analysis of expository writing in children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*(8), 3412–3425. https://doi.org/10.1007/s10803-019-04057-2

Husserl, E. (1970). *L'idée de la phénoménologie*. Paris: Presses universitaires de France.

Huws, J. C. et Jones, R. S. (2013). "I'm really glad this is developmental": Autism and social comparisons - an interpretative phenomenological analysis. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, *19*(1), 84–90. https://doi.org/10.1177/1362361313512426

Huws, J. C. et Jones, R. S. P. (2008). Diagnosis, disclosure, and having autism: an interpretative phenomenological analysis of the perceptions of young people with autism. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *33*(2), 99–107. https://doi.org/10.1080/13668250802010394

Jackson, L. G., Duffy, M. Lou, Brady, M. P. et McCormick, J. (2018). Effects of learning strategy training on the writing performance of college students with asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(3), 708–721. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3170-9

Jackson, Luke. (2002). *Freaks, geeks and asperger syndrome: A user guide to adolescence*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Jackson, Lynn. (2014). *The effect of learning strategy training on the writing performance of college students with Asperger's syndrome* (Thèse de doctorat). Florida Atlantic University. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses.

(3691800)

Jacques, M.-H., Bouchand, J. et Benoit, H. (2013). Handicap, l'école, et après... Ruptures et continuité des parcours. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de La Scolarisation*, *3*(63), 344 Récupéré de http://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2013-3-page-9.htm

Jurecic, A. (2007). Neurodiversity. *College English*, *69*(5), 421–442. Récupéré de http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/stable/25472229

Keiley, D. A. (2011). *A case study using literacy assessment portfolios with students identified with disabilities* (Thèse de doctorat). University of New Mexico. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (3504303)

Kenney, S. H. (2013). *The impact of using assistive technology on writing productivity of young writers with autism* (Thèse de doctorat). George Mason University. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (3564281)

King-McIver, J. M. (2016). *Incorporating self-regulated strategy development for narrative writing in the english language arts class of an adolescent with autism spectrum disorder* (Thèse de doctorat). Cardinal Stritch University. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (10106267)

King-Sears, M. E., Swanson, C. et Mainzer, L. (2011). TECHnology and literacy for adolescents with disabilities. *Journal of Adolescence and Adult Literacy*, *54*(8), 569–578. https://doi.org/10.1598/JA

King, J. (2009). *The rhetorics of online autism advocacy* (Thèse de doctorat). Texas Christian University. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (3378401)

Kirby, A. V., Dickie, V. A. et Baranek, G. T. (2014). Sensory experiences of children with autism spectrum disorder: In their own words. *Autism*, 1–11. https://doi.org/10.1177/1362361314520756

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Lafont-Terranova, J. et Colin, D. (2006). Les enseignants de collège et l'écriture: des représentations à la formation. Dans C. Barré-De Miniac et Y. Reuter (Dir.), *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines* (pp. 59–84). Paris: Institut national de recherche pédagogique.

Lafont-Terranova, J. et Niwese, M. (2016). Le rapport à l'écriture au coeur de deux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *19*(2), 10–32. https://doi.org/10.7202/1042847ar

Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). Profils linguistiques, cognitifs et motivationnels d'étudiants du postsecondaire faibles en français écrit. *Revue des sciences de l'éducation*, *21*(1), 121–144. https://doi.org/10.7202/502006ar

Lahanier-Reuter, D. et Reuter, Y. (2006). Discours de collégiens sur l'écriture et les disciplines scolaires. Dans C. Barré-De Miniac et Y. Reuter (Dir.), *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines* (pp. 23–58). Paris: Institut national de recherche pédagogique.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel: Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.

Lahire, B. (2008). De la réflexivité dans la vie quotidienne : Journal personnel, autobiographie et autres écritures de soi. *Sociologie et sociétés*, *40*(2), 165. https://doi.org/10.7202/000652ar

Laplantine, F. (2005). *La description ethnographique*. Paris: Armand Colin.

Lawson, W. (2011). *Comprendre et accompagner la personne autiste*. Paris: Dunod.

Leakan, C. S. (2012). *Empowering young writers with disabilities: The impact of teaching a writing strategy using self-regulated strategy development* (Thèse de doctorat). Widener University. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (3532683)

LeCompte, M. D. et Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2e éd.). Californie: Academic Press.

Leduc, L. (2014). Comment enseigner quand on a du mal à écrire? *La Presse*.

Lefebvre, S. et Deaudelin, C. (2001). Les interactions et la performance à l'écrit d'élèves du primaire dans une situation d'apprentissage avec les pairs soutenu par ordinateur. *Revue des sciences de l'éducation*, *27*(3), 621–648. https://doi.org/10.7202/009967ar

Lefrançois, P. (2000). Apprendre à écrire à la fin du primaire : Là où processus cognitifs, interdisciplinarité, coopération et hypermédia se rejoignent. *Revue des sciences de l'éducation*, *26*(2), 325–346. https://doi.org/10.7202/000125ar

Lejeune, P. (1993). *Le journal personnel*. Paris: Centre de Recherches Interdisciplinaires sur les Textes Modernes de l'Université Paris-X.

Leroux-Boudreault, A. (2013). L'adolescence. Dans N. Poirier et C. des Rivières-Pigeon (Dir.), *Le trouble du spectre de l'autisme: État des connaissances* (pp. 159–178). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Linton F., K. (2014). Clinical diagnoses exacerbate stigma and improve self-discovery according to people with autism. *Social Work in Mental Health*, *12*(4), 330–342. https://doi.org/10.1080/15332985.2013.861383

Linton, K. F., Krcek, T. E., Sensui, L. M. et Spillers, J. L. H. (2014). Opinions of people who self-identify with autism and asperger's on DSM-5 criteria. *Research on Social Work Practice*, *24*(1), 67–77. https://doi.org/10.1177/1049731513495457

Marinan, J. J. (2015). *Autistic texts and textual accounts of autism: The interdependence of 20th and 21st century science and literature through the rhetorical phenomenon of sutism* (Thèse de doctorat). Northern Illinois University. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (3723881)

Maurais, J. (1999). *La qualité de la langue: un projet de société*. Québec: Conseil de la langue française.

Maxwell, J. M. (2015). *An investigation of how school age children with autism spectrum disorders use writing as a socio-cultural tool in the context of a meaning based literacy environment* (Thèse de doctorat). University of Louisiana at Lafayette. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (10002469)

Mayes, S. D. et Calhoun, S. L. (2003a). Ability profiles in children with autism: Influence of age and IQ. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, *6*(4), 65–80.

Mayes, S. D. et Calhoun, S. L. (2003b). Analysis of WISC-III, Stanford-Binet: IV, and Academic Achievement Test Scores in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *33*(3), 329–341.

Mayes, S. D. et Calhoun, S. L. (2006). Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and Individual Differences*, *16*, 145–157.

Mayes, S. D. et Calhoun, S. L. (2007). Learning, attention, writing, and processing speed in typical children and children with ADHD, autism, anxiety, depression, and oppositional-defiant disorder. *Child Neurology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, *13*(6), 469–493.

Mayes, S. D. et Calhoun, S. L. (2008). WISC-IV and WIAT-II profiles in children with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*, 428–439.

Maynard, C. et Armand, F. (2016). Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *19*(2), 134–160. https://doi.org/10.7202/1042853ar

McPheeters, M. L., Davis, A., Navarre, J. R. et Scott, T. A. (2011). Family report of ASD concomitant with depression or anxiety among US children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*(5), 646–653. https://doi.org/10.1007/s10803-010-1085-9

MELS. (2006). *Programme de formation Français langue d'enseignement (Deuxième cycle)*. Québec: MELS

MELS. (2007). Compétences transversales. Dans *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle* (pp. 1–22). Québec:

MELS. Récupéré de http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/3-pfeq_chap3.pdf

Mims, P. J., Lee, A., Browder, D. M. et Flynn, S. (2012). Effects of a treatment package to facilitate english / language arts learning for middle school students with moderate to severe disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 47*(December), 414–425.

Ministère de l'Éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, Premier cycle, secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation. https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, Deuxième cycle, secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (n.d.). Résultats aux épreuves uniques juin 2014. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/examens-et-epreuves/resultats-aux-epreuves-uniques-de-juin-2014/tbleau-9/

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Québec: Gouvernement du Québec.

Moffet, J.-D. (1995). Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, *21*(1), 95–120. https://doi.org/10.7202/502005ar

Moores-abdool, W. (2011). *The use of curriculum modifications and instructional accomodations to provide access for middle school students with autism to the general curriculum* (Thèse de doctorat). Florida International University. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (3472033)

Morin, M.-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *9*(2), 135–145. https://doi.org/10.7202/1016878ar

Mottron, L. (2004). *L'autisme: Une autre intelligence*. Montréal: Mardaga.

Mourgkasi, V. et Mavropoulou, S. (2018). Story composition, mental state language and self-regulated strategy instruction for writers with autism spectrum conditions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *18*(1), 36–49. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12391

Mucchielli, A. (2011). *Identité*. Paris: Presses universitaires de France.

Murphy, R. F. (1987). *The body silent: A journey into paralysis*. New York: Henry

Holt.

Myles, B. S., Rome-Lake, M., Barnhill, G. P., Huggins, A., Hagiwara, T. et Griswold, D. E. (2003). Written language profile of children and youth with Asperger syndrome: From research to practice. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *38*(4), 362–369.

Nemirovsky, R. (2011). Episodic feelings and transfer of learning. *Journal of the Learning Sciences*, *20*(2), 308–337. https://doi.org/10.1080/10508406.2011.528316

Nemirovsky, R., Rasmussen, C., Sweeney, G. et Wawro, M. (2012). When the classroom floor becomes the complex plane: Addition and multiplication as ways of bodily navigation. *Journal of the Learning Sciences*, *21*(2), 287–323. https://doi.org/10.1080/10508406.2011.611445

Nilges, L. M. (2004). Ice can look like glass: A phenomenological investigation of movement meaning in one fifth-grade class during a creative dance unit. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *75*(3), 298–314. https://doi.org/10.1080/02701367.2004.10609162

Nydén, A., Niklasson, L., Sthlberg, O., Anckarsäter, H., Dahlgren-Sandberg, A., Wentz, E. et Rstam, M. (2010). Adults with asperger syndrome with and without a cognitive profile associated with "non-verbal learning disability." A brief report. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *4*(4), 612–618. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.12.004

O'Connell, J. (2010). *Narrative representations of Asperger's syndrome* (Thèse de doctorat). Drew University. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

OCDE. (2015). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013: Premiers résultats de l'évaluation des compétences des adultes*. Récupéré de http://dx.doi.org/10.1787/9789264235465-fr

OCDE et Statistique Canada. (2000). *La littératie à l'ère de l'information: Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*.

Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. et Sirota, K. G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development*, *10*, 399–419. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00172

Ochs, E. et Solomon, O. (2004). Introduction: Discourse and autism. *Discourse Studies*, *6*(2), 139–146.

Olson, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Melbourne, Australie: Cambridge University Press.

Organisation mondiale de la santé. (1988). *Classification international des handicaps: déficiences, incapacités et désavantages. Un manuel de*

classificationdes conséquences des maladies. Paris: OMS/CTNERRHI/Les Éditions INSERM.

Organisation mondiale de la santé. (2002). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Paris: CTNERHI.

Orsmond, G. I. et Kuo, H.-Y. (2011). The daily lives of adolescents with an autism spectrum disorder: Discretionary time use and activity partners. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, *15*(5), 579–599. https://doi.org/10.1177/1362361310386503

Pahl, K. et Rowsell, J. (2012a). Navigating new literacies for new times : Shaping curriculum and pedagogy. Dans K. Pahl et J. Rowsell (Dir.), *Literacy and Education : Understanding the New Literacy Studies in the Classroom* (pp. 137–173). Londre: SAGE Publications Ltd.

Pahl, K. et Rowsell, J. (2012b). The new literacy studies and teaching literacy : Where we were and where we are going. Dans K. Pahl et J. Rowsell (Dir.), *Literacy and Education: Understanding the New literary Studies in the Classroom* (pp. 1–24). Londre: SAGE Publications Ltd.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris: Armand Colin.

Papen, U. (2005). *Adult literacy as social practice: More than skills*. New York: Routledge.

Papen, U. et Collette, K. (2013). Dialogue réflexif sur les études québécoises de la littératie , le regard des New Literacy Studies. *Globe*, *16*(1), 133–157.

Penloup, M.-C. (2003). Pratiques langagières scolaires /non scolaires: La question se pose aussi pour l'écrit. *Études de Linguistique Appliquée*, *2*(130), 211–222.

Penloup, M.-C. (2007). Une écriture personnelle effervescente: Regards sur des aspects ignorés de la compétence scripturale des élèves. Dans M.-C. Penloup (Dir.), *Les connaissances ignorées: Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves* (pp. 17–44). Paris: Institut national de recherche pédagogique.

Penloup, M.-C. (2008). L'écriture extrascolaire, indice du rapport à l'écriture des apprenants: L'exemple de l'alternance codique dans les écrits personnels. Dans C. Blaser et S.-G. Chartrand (Dir.), *Le rapport à l'écrit: Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 43–60). Namur: Presses Universitaires de Namur.

Penloup, M.-C., Brun, I., Fernandez, D. et Plouchard, P. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens: Des constats aux perspectives didactiques*. Paris: ESF éditeur.

Pennington, R. C. (2010). *Using simultaneous prompting and computer-assisted instruction to teach narrative writing skills to students with autism spectrum*

disorders (Thèse de doctorat). University of Kentucky. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Pennington, R. C., Ault, M. J., Schuster, J. W. et Sanders, A. (2010). Using simultaneous prompting and computer-assisted instruction to teach story-writing to students with autism. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, *7*(1), 24–38.

Pennington, R. C. et Rockhold, J. (2018). Brief report: An evaluation of an instructional package for teaching sentence construction to students with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*(1), 301–306. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3309-8

Pennington, R. C., Stenhoff, D. M., Gibson, J. et Ballou, K. (2012). Using simultaneous prompting to teach computer-based story writing to a student with autism. *Education and Treatment of Children*, *35*(3), 389–406.

Petalas, M. A., Hastings, R. P., Nash, S. et Duff, S. (2013). Typicality and subtle difference in sibling relationships: Experiences of adolescents with autism. *Journal of Child and Family Studies*, 1–12. https://doi.org/10.1007/s10826-013-9811-5

Punshon, C., Skirrow, P. et Murphy, G. (2009). The not guilty verdict: Psychological reactions to a diagnosis of Asperger syndrome in adulthood. *Autism : The International Journal of Research and Practice*, *13*(3), 265–283. https://doi.org/10.1177/1362361309103795

Rago, D. J. (2013). *Investigating the effects of a sentence-writing strategy and a self-monitoring procedure on the writing performance of students with autism spectrum disorder* (Thèse de doctorat). University of Nevada. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (3601600)

Ravaud, J. et Fougeyrollas, P. (2005). La convergence progressive des positions franco-québécoises. *Santé, société et solidarité*, (2), 13–27.

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

Reuter, Y. et Lahanier-Reuter, D. (2007). L'analyse de la discipline: Quelques problèmes pour la recherche en didactique. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Dir.), *La didactique du français: Les voies actuelles de la recherche* (pp. 27–40). Lévis: Les Presses de l'Université Laval.

Ritchie, S. B. (2006). *Autobiographical account of autism: Implications for instructional leaders* (Thèse de doctorat). University of Alabama. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (3236796)

Rodari, G. (2010). *Grammaire de l'imagination: Introduction à l'art d'inventer des histoires* (2e éd.). Voicins-le-Bretonneux: Rue du Monde.

Sages, R. et Szybek, P. (2000). A phenomenological study of students' knowledge of biology in a Swedish comprehensive school. *Journal of Phenomenological Psychology*, *31*(2), 155–187. Récupéré de http://www.springerlink.com/index/H078268674810248.pdf

Saggers, B., Hwang, Y.-S. et Mercer, K. L. (2011). Your voice counts: Listening to the voice of high school students with autism spectrum disorder. *Australasian Journal of Special Education*, *35*(2), 173–190. https://doi.org/10.1375/ajse.35.2.173

Samardzija, N. et Peterson, J. S. (2015). Learning and classroom preferences of gifted eighth graders: A qualitative study. *Journal for the Education of the Gifted*, *38*(3), 233–256. https://doi.org/10.1177/0162353215592498

Schlanger, J. (1978). *Une théorie du savoir*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin.

Schneider, A. B., Codding, R. S. et Tryon, G. S. (2013). Comparing and combining accommodation and remediation interventions to improve the written-language performance of children with asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *28*(2), 101–114. https://doi.org/10.1177/1088357613475811

Slee, R. (2011). *The irreagular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Oxon, Angleterre: Routledge.

Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. États-Unis: Holt, Rinehart and Winston.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Starkey, C. J. (2013). *A cognitively enabling approach: Cognitive diversity in composition studies* (Thèse de doctorat). Wayne State University. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Stiker, H.-J. (2013). *Corps infirmes et sociétés* (3e éd.). Paris: Dunod.

Streeck, J. et Mehus, S. (2005). Microethnography: The study of practices. Dans K. L. Fitch et R. E. Sanders (Dir.), *Handbook of Language and Social Interaction* (pp. 381–404). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Tammet, D. (2009). *Embrasser le ciel immense: le cerveau des génies*. Paris: Les Arènes.

Tomlinson, E. et Newman, S. (2017). Valuing writers from a neurodiversity perspective: Integrating new research on autism spectrum disorder into composition pedagogy. *Composition Studies*, *45*(2), 91–112.

Trice, N. C. (2008). *Reading autistic experience* (Thèse de doctorat). Georgia State University. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (3308464)

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque. cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*.

UNESCO. (2011). *The hidden crisis: Armed conflict and education*. Paris.

Vatz Laaroussi, M., Armand, F., Kanouté, F., Rachedi, L., Steinbach, M. et Stoica, A. (2010). *Écriture et histoires familiales de migration: Une recherche action pour promouvoir les compétences à écrire des élèves allophones immigrants et réfugiés dans les écoles primaires et secondaires du Québec* (Rapport de recherche 136813). Récupéré de http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449040/PT_VatzM_rapport+2014_compétences+écriture+immig/9093a0c4-fb1f-4e25-9dc0-409ecdc9850c

Viau, R. (1995). Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit. *Revue des sciences de l'éducation*, *21*(1), 197–215. https://doi.org/10.7202/502009ar

Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris: Éditions sociales.

Ware, J. N., Ohrt, J. H. et Swank, J. M. (2012). A phenomenological exploration of children's experiences in a social skills group. *The Journal for Specialists in Group Work*, *37*(2), 133–151. https://doi.org/10.1080/01933922.2012.663862

Weill, C. P. (2015). *An investigation into the manifestations of the core deficits of autism spectrum disorders in the writing process of individuals with this disorder* (Thèse de doctorat). University of Louisiana at Lafayette. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (10002407)

Williams, E. (2004). Who really needs a "theory" of mind?: An interpretative phenomenological analysis of the autobiographical writings of ten high-functioning individuals with an autism spectrum disorder. *Theory & Psychology*, *14*(5), 704–724. https://doi.org/10.1177/0959354304046180

Woods-groves, S., Hua, Y., Therrien, W. J., Kaldenberg, E. R., Hendrickson, J. M., Lucas, K. G. et McAninch, M. J. (2014). An investigation of strategic writing instruction for post-secondary students with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *49*(June), 248–262.

Woods-groves, S., Hua, Y., Therrien, W. J., Kaldenberg, E. R., Kihura, R. W. et Hendrickson, J. M. (2015). An investigation of strategic writing instruction for post-secondary students with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *50*(1), 95–108.

Woods-Groves, S., Therrien, W. J., Hua, Y., Hendrickson, J. M., Shaw, J. W. et Hughes, C. A. (2012). Effectiveness of an essay writing strategy for post-secondary students with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *47*(2), 210–222.

Yilmaz, K., Filiz, N. et Yilmaz, A. (2013). Learning social studies via objects in museums: Investigation into turkish elementary school students' lived experiences. *British Educational Research Journal*, *39*(6), 979–1001. https://doi.org/10.1002/berj.3018

Zrimsek, C. (2013). *The Writing of Students with Asperger's Syndrome* (Thèse de doctorat). University of New Hampshire. Récupéré de ProQuest Dissertation & Theses. (1524447)