

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE RAPPORT À L'ÉCRITURE LITTÉRAIRE ET SON ENSEIGNEMENT :
PRATIQUES DÉCLARÉES D'ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE AU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
VIRGINIE LAMB
FÉVRIER 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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

La rédaction de ce mémoire n'aurait jamais abouti sans le soutien et l'aide de personnes remarquables.

Mes premières pensées vont à ma directrice, Ophélie Tremblay, et à ma codirectrice, Isabelle Plante, qui ont rendu la réalisation de ce projet possible. Au-delà de votre professionnalisme, de vos judicieux conseils et du temps précieux que vous m'avez consacré, je retiens surtout la confiance que vous m'avez témoignée et les nombreux encouragements que vous m'avez prodigués et sans lesquels il aurait été beaucoup plus difficile de mener à terme cette recherche. Ophélie, tu as non seulement su me transmettre ton enthousiasme, mais ta rigueur, teintée par une indéniable touche de douceur, ont fait de ce long processus une expérience des plus enrichissantes et agréables. Isabelle, tu as apporté une contribution inestimable à ce projet de recherche qui n'aurait tout simplement pas été le même sans ton aide. Je n'aurais pu souhaiter meilleures mentores pour faire mes premiers pas dans le monde de la recherche.

Je tiens également à remercier les enseignantes et les enseignants qui ont pris le temps de participer à cette recherche malgré leur horaire chargé.

Je remercie aussi chaleureusement Marie-Christine Beaudry et Catherine Turcotte qui ont accepté de former mon jury et d'éclairer de leurs judicieux commentaires le fruit de mon travail.

Sur le plan personnel, je tiens d'abord à remercier ma mère qui m'a inculqué dès mon plus jeune âge le souci de l'excellence, de la persévérance et de la rigueur. Maman, ta passion pour la littérature a, en toute vraisemblance, été contagieuse, alors que ton courage et ta détermination hors du commun ont contribué à faire de moi la femme, l'enseignante et la mère que je suis devenue. Tu avais mille fois raison : ce que j'ai dans la tête ne pourra jamais m'être repris. J'espère que mes propres filles le comprendront également.

Je remercie aussi, du plus profond de mon cœur, mon amoureux. Xavier, sans ton soutien indéfectible, la réalisation de cette maîtrise aurait simplement été impossible. Merci pour les innombrables soupers que je n'ai pas cuisinés et pour toutes ces soirées que tu as accepté de passer seul alors que je rédigeais. Merci pour tes encouragements et pour ton amour. J'espère sincèrement que nous saurons transmettre à nos adorables fillettes notre désir constant de nous dépasser et cette passion que nous partageons pour le savoir et la littérature. Plus encore, je nous souhaite de leur transmettre notre grande résilience et notre talent pour le bonheur.

Pour conclure, j'ai une pensée empreinte d'émotions pour mes deux petites filles, qui ont vu le jour au cours de ce processus de maîtrise. Violette et Laure, du haut de vos trois pommes, vous avez partagé l'attention de votre maman avec ses travaux et son ordinateur portable, bien calées dans le maman-kangourou ou attendant patiemment mon retour dans les bras rassurants de votre papa. J'espère de tout cœur vous transmettre mon amour fervent du littéraire et vous faire découvrir la lumière qu'il sème dans un monde parfois trop sombre. Lisez, écrivez et soyez heureuses, mes deux amours.

*À Violette et Laure, que
j'aime à la folie furieuse*

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ.....	x
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 L'écriture, un apprentissage complexe.....	3
1.1.2 L'enseignement de l'écriture: une route semée d'embuches.....	4
1.2 L'écriture littéraire : un concept à mieux définir.....	6
1.2.1 Un nécessaire changement de posture.....	6
1.2.2 L'écriture littéraire dans les programmes de formation ministériels.....	7
1.3 Problème spécifique : le rapport à l'écriture littéraire, un concept peu documenté.....	10
1.4 Objectif général de la recherche : une meilleure compréhension du concept de rapport à l'écriture littéraire.....	14
1.5 Objectifs spécifiques de la recherche.....	15
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE.....	16
2.1 L'écriture.....	17
2.1.1 L'écriture : un acte complexe et spécifique.....	17
2.1.2 L'écriture : un acte multidimensionnel.....	19
2.1.2.1 Aspect cognitif.....	20
2.1.2.2 Aspect social.....	20
2.1.2.3 Aspect affectif.....	22
2.2 L'écriture littéraire.....	23

2.2.1 Lecture et écriture littéraires : des pratiques interreliées	25
2.2.2 Les dimensions de l'écriture littéraire.....	28
2.2.3 L'imaginaire et la créativité au cœur de l'écriture littéraire	29
2.2.4 Développer une posture auctoriale.....	31
2.2.4.1 Une posture difficile à construire.....	34
2.2.5 Réécrire pour construire une posture auctoriale.....	35
2.2.6 L'écriture littéraire : un apprentissage au caractère social.....	37
2.3 Le rapport à l'écrit.....	40
2.3.1 Les dimensions du rapport à l'écrit.....	42
2.3.1.1 L'investissement ou la dimension affective.....	43
2.3.1.2 Les opinions et les attitudes ou la dimension axiologique.....	43
2.3.1.3 Les conceptions de l'écriture ou la dimension conceptuelle.....	44
2.3.1.4 Les modes de verbalisation ou la dimension praxéologique.....	45
2.3.2 Le rapport à l'écriture littéraire.....	46
2.3.2.1 Penloup et « la tentation du littéraire »	46
2.3.2.1.1 Le passage à l'écriture.....	47
2.3.2.1.2 Les finalités de l'écriture littéraire	49
2.4 Synthèse des définitions entourant le concept de rapport à l'écriture littéraire	52
2.4.1 Les dimensions du rapport à l'écriture littéraire sur le plan personnel.....	53
2.4.1.1 Dimension conceptuelle.....	53
2.4.1.2 Dimension affective	55
2.4.1.3 Dimension esthétique.....	56
2.4.1.4 Dimension sociale.....	57
2.4.1.5 Des dimensions personnelles du rapport à l'écriture littéraire aux pratiques didactiques	58
2.4.2 La mise en œuvre de pratiques didactiques de lecture et d'écriture de type littéraire et non littéraire.....	59
2.5 Rappel des objectifs	62

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	62
3.1 Participants et procédure de recrutement	62
3.2 Élaboration du questionnaire et procédure.....	64
3.3 Mesures des indicateurs personnels du rapport à l'écriture et examen de leurs qualités psychométriques	66
3.3.1 Dimension conceptuelle.....	67
3.3.1.1 Les conceptions évolutives ou figées des enseignants à l'égard de l'écriture littéraire	67
3.3.1.2 Les conceptions relatives à l'utilité de l'écriture littéraire des enseignants	68
3.3.2 Dimension affective.....	69
3.3.2.1 Les sentiments des enseignants à l'égard de l'écriture littéraire	69
3.3.2.2 Les sentiments des enseignants à l'égard de la lecture littéraire.....	69
3.3.2.3 Investissement personnel dans des activités d'écriture	70
3.3.2.4 Investissement personnel dans des activités de lecture (dimension affective)	70
3.3.3 Dimension esthétique.....	71
3.3.3.1 L'importance accordée par les enseignants aux aspects littéraires et non littéraires de leurs écrits littéraires	71
3.4 Mesure des pratiques didactiques relatives à la lecture et à l'écriture de type littéraire et non littéraire des enseignants	73
 CHAPITRE IV RÉSULTATS	 76
4.1 Le rapport à l'écriture littéraire des enseignants du primaire	76
4.2 Les pratiques didactiques d'écriture et de lecture littéraires et non littéraires déclarées par les enseignants	78
4.3 Les liens entre le rapport à l'écriture littéraire et les pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture littéraires et non littéraires des enseignants.....	80
4.3.1 Les liens entre le rapport à l'écriture des enseignants et les pratiques d'écriture littéraires	81
4.3.2 Les liens entre le rapport à l'écriture littéraire des enseignants et les pratiques d'écriture non littéraires.....	85

CHAPITRE V DISCUSSION.....	89
5.1 Un rapport à l'écriture littéraire plutôt positif.....	89
5.2 Des pratiques didactiques partagées... ..	92
5.3 Les liens entre les indicateurs personnels du rapport à l'écriture littéraire des enseignants et les pratiques didactiques littéraires et non littéraires	94
5.3.1 La dimension conceptuelle et les pratiques didactiques	95
5.3.2 La dimension affective et les pratiques didactiques.....	97
5.3.3 La dimension esthétique et les pratiques didactiques	100
CONCLUSION.....	103
ANNEXE A TABLEAUX DES ANALYSES EN COMPOSANTES PRINCIPALES.....	106
APPENDICE A FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	120
APPENDICE B QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE.....	122
APPENDICE C CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE	123
RÉFÉRENCES	140

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Répartition des participants selon les régions administratives du Québec.	63
3.2 Détails relatifs à la mesure des indicateurs ciblés pour mesurer le rapport à l'écriture littéraire des enseignants.	72
3.3 Items retenus pour la mesure des pratiques didactiques littéraires et non littéraires ciblées.	74
4.1 Statistiques descriptives et résultats univariés de l'ANOVA évaluant les différences entre le type de rapport à l'écrit (littéraire ou non littéraire) pour chacun des indicateurs ciblés. ...	77
4.2 Statistiques descriptives et résultats univariés de l'ANOVA évaluant les différences entre les pratiques didactiques déclarées ciblées selon le type (littéraire ou non littéraire).	79
4.3 Résultats des corrélations entre le rapport à l'écriture des enseignants et les pratiques d'écriture littéraires.	84
4.4 Résultats des corrélations entre le rapport à l'écriture des enseignants et les pratiques d'écriture non littéraires.	88

RÉSUMÉ

Malgré les critiques qu'il engendre (Reuter, 1996 ; Halté, 1999 ; Lebrun, 2007), il semble que le modèle traditionnel de l'enseignement de l'écriture, qui se caractérise, entre autres, par un enchaînement de situations d'écriture peu diversifiées et un contrôle dominant de la part de l'enseignant (Reuter, 1996), soit encore bien présent dans les classes (Nadon, 2007). Une tendance plus récente consiste à placer la littérature, le sujet écrivant et l'acte d'écrire au cœur de l'enseignement de l'écriture (Lebrun, 2007). Cette approche, appelée *écriture littéraire*, privilégie, entre autres, la créativité (Sève et Tauveron, 2005) et se distingue ainsi d'un enseignement plus traditionnel de l'écriture. Constatant que le modèle de l'enseignement traditionnel de l'écriture semble encore très présent dans les classes du primaire du Québec, nous avons jugé nécessaire de documenter sérieusement les pratiques enseignantes en écriture littéraire.

La présente étude visait donc à décrire le rapport à l'écriture littéraire d'enseignants du primaire et à comparer la mise en œuvre de certaines pratiques d'enseignement de l'écriture et de la lecture. Pour ce faire, 92 enseignants québécois ont répondu à un questionnaire autorapporté évaluant leur rapport à l'écriture littéraire et non littéraire, d'une part, et leurs pratiques de la lecture et de l'écriture littéraire et non littéraire, d'autre part. Des analyses de variance ont révélé que les enseignants entretiennent un rapport à l'écriture littéraire généralement positif. De plus, bien que certaines pratiques témoignent d'une préoccupation pour l'aspect littéraire de l'écriture, les enseignants rapportent faire peu écrire leurs élèves des textes de type littéraire. Enfin, des analyses de corrélation ont révélé plusieurs liens entre les indicateurs personnels du rapport à l'écriture littéraire des enseignants, surtout ceux qui relèvent de la dimension affective, et les pratiques didactiques de lecture et d'écriture qu'ils disent mettre en œuvre. Ces résultats soulignent non seulement la nécessité d'un renouvellement des pratiques d'enseignement de l'écriture, mais également le rôle potentiel du rapport à l'écrit dans les pratiques de lecture et d'écriture littéraires.

Mots clés : Rapport à, Écriture littéraire, Enseignement primaire, Pratiques d'enseignement, Lecture littéraire, Didactique de l'écriture littéraire

INTRODUCTION

Notre expérience professionnelle nous a amenée à nous questionner sur les pratiques en cours dans les classes primaires du Québec en ce qui a trait à l'enseignement de l'écriture et particulièrement à celui de l'écriture littéraire, une pratique peu courante dans notre milieu de travail. En effet, nous avons remarqué que les élèves écrivent peu et que lorsqu'ils le font, leur activité scripturale est assujettie à des consignes contraignantes et rigides auxquelles ils sont forcés de se soumettre. Les conventions linguistiques étant placées au cœur de l'acte scriptural, la peur de l'erreur paraît également omniprésente, voire paralysante, chez plusieurs enfants. En ce sens, un enseignement fondé sur les principes de l'écriture littéraire, avec ce qu'elle implique d'imaginaire, de créativité et de souci de l'esthétisme, pourrait se révéler un moyen de sortir de ce paradigme de la faute, en plus d'accroître le plaisir et la motivation à écrire et de favoriser le développement de cette compétence.

La recherche actuelle démontre que le rapport à l'écrit des enseignants et leurs pratiques personnelles d'écriture, constitutives de ce rapport, sont liés à leurs pratiques professionnelles, leurs choix didactiques et la réussite de leurs élèves (Fearn et Farnan, 2007; Graves, 1993, Grossman, Valencia, Evans, Thompson, Martin et Place, 2000, Murray 1990, cités dans Tremblay, 2015; McDonald, Buchanan et Sterling, 2004; Whyte, Lazarte, Thompson, Ellis, Muse et Talbot, 2007). Nous avons donc conclu qu'il convenait non seulement de nous attarder aux pratiques enseignantes en écriture littéraire au Québec, mais qu'il était aussi nécessaire de documenter le rapport à l'écriture littéraire des enseignants. La présente recherche vise donc à dresser le portrait du rapport à l'écriture littéraire des enseignants du primaire au Québec, en plus d'analyser les pratiques déclarées d'enseignement de

l'écriture et de la lecture littéraires et non littéraires. Nous espérons ainsi contribuer à développer une meilleure compréhension du concept de rapport à l'écriture littéraire et, éventuellement, à mieux comprendre les choix didactiques et pédagogiques effectués par les enseignants en matière d'écriture littéraire. De plus, les résultats de notre recherche pourraient mener à la formulation de pistes didactiques qui permettraient de revitaliser l'enseignement de l'écriture littéraire.

Dans la prochaine section, nous exposerons la problématique relative à l'enseignement de l'écriture littéraire et au rapport à l'écriture littéraire des enseignants, ainsi que l'importance de ces concepts pour les apprentissages et la réussite des élèves. Par la suite, dans la section consacrée au cadre théorique, nous présenterons, d'une part, diverses théories concernant l'écriture et son enseignement, en accordant une importance particulière aux principes qui sous-tendent l'écriture littéraire. D'autre part, nous présenterons les théories liées aux concepts de rapport au savoir et de rapport à l'écrit, avant de proposer, en dernier lieu, une synthèse des différentes définitions du rapport à l'écriture littéraire. Nous expliciterons ensuite la méthode utilisée pour répondre aux objectifs fixés, avant de consacrer une section à la présentation des résultats. Puis, nous discuterons lesdits résultats en mettant en relief les données les plus pertinentes. En conclusion, nous présenterons les portées et les limites de cette étude, et nous proposerons des pistes pour des recherches ultérieures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous expliquerons les raisons qui nous poussent à affirmer qu'une étude plus approfondie du rapport à l'écriture littéraire des enseignants du primaire s'avère essentielle dans le contexte de recherche actuel en didactique du français. Pour ce faire, nous présenterons d'abord le contexte scientifique et social dans lequel s'inscrit notre recherche. Puis, nous exposerons le problème général de notre étude en donnant d'abord un aperçu de ce en quoi consiste l'écriture littéraire, en précisant sa place dans le Programme de formation de l'école québécoise (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2006), dans la Progression des apprentissages au primaire (MELS, 2009) et dans les pratiques d'enseignement et en explicitant de façon concise le concept de rapport à l'écriture littéraire. Par la suite, nous présenterons le problème spécifique de notre recherche, avant d'en énoncer les objectifs.

1.1 L'écriture, un apprentissage complexe

Plusieurs chercheurs s'entendent sur le caractère complexe de l'apprentissage de l'écriture (par ex., Barré-De Miniac, 2000, 2002, 2008; Dabène, 1987; Reuter, 1996). En effet, il implique la mise en œuvre de nombreuses connaissances et compétences, en plus de représentations, d'attitudes et de prises de décision constantes (Barré-De Miniac, 2000). Dans un tel contexte, Tauveron et Sève (2005) soutiennent

« [qu'] apprendre à écrire, c'est consentir à travailler sur le variable, le mouvant, l'indécidable [...] et le complexe » (Ibid., p. 12). Cette grande complexité fait de l'écriture un véritable « terrain anxigène » (Reuter, 1996): tout scripteur, expert ou non, enfant ou adulte, vivrait un certain degré d'anxiété face à une tâche d'écriture. De plus, l'apprentissage de l'écriture est multidimensionnel et exige de nombreuses années de travail et d'effort soutenu : selon Barré-De Miniac (2000), il implique une prise de risque « qui va de pair avec la capacité d'analyse des situations de production, et des enjeux, personnels, sociaux, professionnels ou institutionnels qui y sont associés » (Ibid., p. 12). Il va ainsi bien au-delà de la maîtrise des règles de fonctionnement de la langue. De même, l'écriture peut être un moyen de communication permettant de transmettre un message, mais elle peut également avoir des visées littéraires et devenir source de créativité (Sorin, 2005).

1.1.2 L'enseignement de l'écriture: une route semée d'embuches

L'écriture ne devrait pas seulement être évaluée, mais devrait faire l'objet d'un véritable enseignement (Whyte *et al.*, 2007). Cette affirmation qui paraît toute simple, voire incontestable, ne semble pas si évidente à appliquer dans les classes. Reuter (1996) affirme d'ailleurs que l'écriture n'est pas enseignée, mais que son apprentissage est plutôt perçu comme « une synthèse *magique* des autres enseignements » (Ibid., p. 15). D'autres chercheurs affirment que l'écriture pose problème non seulement aux élèves, mais également aux enseignants. Ne maîtrisant pas le métalangage qui leur permettrait une meilleure articulation de leurs connaissances liées à l'écrit, plusieurs enseignants vivraient une grande insécurité quant à la perspective d'enseigner le processus d'écriture en plus d'éprouver de l'anxiété relativement à l'acte d'écrire (Fleischer, 2004; Glasswell, Parr et McNaughton, 2003; Labbo, Hoffman et Roser, 1995).

De plus, malgré les passions que soulèvent de façon générale les compétences scripturales des élèves, l'enseignement de l'écriture ne jouirait pas de la même attention en classe que celui de la lecture. En effet, en Europe, plusieurs chercheurs ont observé que la priorité est généralement accordée à la lecture plutôt qu'à l'écriture et que, traditionnellement, le temps consacré à l'enseignement de l'écriture est moins important que celui qui est accordé à la lecture (Barré-De Miniac, 2006; Halté, 1999; Lebrun 2007). On peut ainsi présumer que l'enseignement de la lecture a bénéficié de ce surplus d'intérêt et que les pratiques qui en découlent ont évolué plus rapidement que dans le domaine de l'écriture (Chénard-Guay, 2010).

Par ailleurs, l'enseignement en général, mais celui de l'écriture tout particulièrement, est grandement marqué par la tradition : les enseignants ont ainsi fortement tendance à reproduire le type d'enseignement de l'écrit qu'ils ont reçu (Nadon, 2007; Schneuwly, 2002). Les nombreuses recherches scientifiques menées dans le domaine de la didactique de l'écriture au cours des dernières années semblent donc avoir du mal à se frayer un chemin jusque dans les classes. On constate la persistance d'un modèle traditionnel de l'enseignement de l'écriture, que l'on peut décrire par un enchaînement de situations d'écriture peu diversifiées, par une importance prépondérante accordée à l'enseignement et au respect des conventions linguistiques et par un contrôle dominant exercé par l'enseignant. Ce dernier devient alors le maître du temps, du sujet, de la longueur du texte, de sa structure, du style ou de tout autres éléments de la situation d'écriture (Nadon, 2007; Reuter, 1996).

1.2 L'écriture littéraire : un concept à mieux définir

À l'heure actuelle, il n'existe pas de consensus autour d'une définition théorique de l'écriture littéraire, ce qui ne facilite pas la mise en place d'une réelle didactique de l'écriture littéraire dans les classes (Perrin, 2009). Certains chercheurs, dont Dabène (1991) et Penloup (2000), décrivent l'écriture comme une activité hautement complexe qui se déploie sur un continuum : du « pôle ordinaire », caractérisé par une fonction d'expression et de communication, le scripteur peut se déplacer vers le « pôle littéraire », qui se distingue par ses visées d'ordre esthétique (Penloup, 2000). L'écriture littéraire s'inscrit évidemment dans ce dernier pôle. En plaçant la littérature, le sujet écrivain et l'acte d'écrire au cœur de l'enseignement de l'écriture, et en mettant l'accent sur les effets esthétiques créés par le scripteur et consciemment insérés dans son texte dans le but d'aviver l'activité interprétative du lecteur, l'écriture littéraire pourrait permettre de sortir du paradigme de la faute paralysant pour tant d'élèves, en plus de favoriser le développement de la compétence à écrire (Sorin, 2005; Lebrun 2007).

1.2.1 Un nécessaire changement de posture

La mise en œuvre de pratiques d'enseignement de l'écriture littéraire nécessite un réel changement de posture autant chez les élèves que chez les enseignants. Les élèves doivent être conduits à développer une posture d'auteur, aussi appelée posture auctoriale, et les enseignants, eux, une posture de lecteur (Tauveron et Sève, 2005). Si les textes produits en classe sont systématiquement reçus et lus par les enseignants dans un contexte purement évaluatif, les élèves ne parviendront pas à jouer le jeu de l'écriture littéraire. D'une posture évaluative et sommative, l'enseignant, qui exerce

une réelle influence sur la créativité de ses élèves (Lavieu-Gwozdz, 2013), pierre angulaire de l'écriture littéraire, est ainsi encouragé à se glisser lui-même dans la posture auctoriale, afin de paver la voie à ses élèves et de recevoir leurs textes comme il recevrait ceux de n'importe quel auteur légitime.

Néanmoins, la pratique d'enseignement de l'écriture littéraire demeure méconnue (Perrin, 2009; Sorin, 2005). Le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) (MELS, 2006) et la Progression des apprentissages au primaire (MELS, 2009) y accordent eux-mêmes peu de place.

1.2.2 L'écriture littéraire dans les programmes de formation ministériels

Une étude attentive du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006) nous permet de constater la place très timide qu'y occupe l'écriture littéraire. Cette dernière n'y est d'ailleurs jamais nommée. Avant de s'attarder à l'écriture, le PFEQ définit d'abord la langue comme un véhicule d'apprentissage et un outil de communication, tout en soulignant l'importance de l'activité langagière, orale ou écrite, dans l'élaboration et la structuration de la pensée. L'accent est mis sur le développement d'une langue de qualité et sur la maîtrise du code. Malgré cette insistance sur l'apprentissage et la maîtrise des règles de la langue, et qui semble se refléter dans les pratiques enseignantes, le PFEQ mentionne tout de même l'importance de recourir aux livres dans la perspective d'ouvrir l'élève sur le monde et sur la culture. On indique de façon claire l'interrelation entre les quatre compétences : lire des textes variés, écrire des textes variés, communiquer oralement et apprécier des œuvres littéraires. Or, depuis l'année scolaire 2011-2012, la quatrième compétence n'est plus inscrite au bulletin scolaire, ce qui a pour effet,

selon nous, de diminuer, au moins en apparence, la place du littéraire dans le programme scolaire.

Bien que l'on retrouve des traces des principes qui sous-tendent l'écriture littéraire dans la description de la compétence « écrire des textes variés », par exemple lorsque l'écriture est définie comme une activité servant à des fins de création, ou encore lorsque le texte mentionne l'importance d'amener les élèves à personnaliser leur démarche d'écriture, en prenant graduellement conscience de ses lecteurs potentiels, l'accent est tout de même essentiellement mis sur la forme du texte et sur les conventions linguistiques : « il [l'élève] constate que l'articulation et la cohérence des idées et des phrases, le choix des mots, une syntaxe correcte, des phrases reliées, variées et bien ponctuées facilitent la compréhension d'un texte et suscitent l'intérêt de ses destinataires » (MELS, 2006, p. 76). Les critères d'évaluation sont axés sur le recours aux stratégies d'écriture et sur les connaissances liées au code et abordent très peu le caractère imaginaire ou créatif des écrits, ni l'étape incontournable de la réécriture. Par conséquent, la place accordée à l'écriture littéraire en classe demeure encore méconnue.

En ce qui concerne la Progression des apprentissages en français, langue d'enseignement (MELS, 2009), qui a pour objectif de préciser les connaissances que les élèves doivent acquérir au cours de leur parcours scolaire, on prend soin d'y préciser, en introduction, que ce document porte une attention particulière aux connaissances liées à l'écriture. La compétence « écrire des textes variés » est présentée en mettant l'accent sur la nécessité « [d']apprendre à utiliser des connaissances, des stratégies, des moyens, des techniques, des procédures et des savoir-faire qui prennent en compte les mots, les phrases et les textes » (MELS, 2009, p. 5). On mentionne que la construction des concepts énoncés dans la Progression permettra aux élèves « [d']écrire correctement et avec aisance [et de développer] un

métalangage qui leur permettra d'utiliser les mots appropriés pour exprimer une réflexion ou un questionnement sur leurs pratiques, leurs écrits et leurs apprentissages » (Ibid.). Aucune référence n'est faite aux concepts d'imaginaire et de créativité. De plus, dans chacune des sections consacrées à la compétence « écrire des textes variés », dans le volet traitant de « l'utilisation des connaissances en écriture », on prend soin de mettre en évidence les différentes étapes du processus d'écriture (planification, rédaction, révision et correction), ce qui pourrait laisser entendre que ces étapes se retrouvent systématiquement dans tout projet d'écriture réalisé en classe. On précise toutefois que ces apprentissages doivent se faire par le biais de pratiques d'écriture fréquentes et par l'observation de textes d'experts et de non-experts, faisant ainsi appel à une pratique réflexive de l'écriture.

On peut donc conclure que l'écriture littéraire est pratiquement absente du Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006) et de la Progression des apprentissages au primaire (MELS, 2009), principaux documents sur lesquels les enseignants québécois fondent leur pratique. Cette situation est problématique puisqu'elle signifie, d'une part, que tout un volet de l'apprentissage de l'écriture est pour ainsi dire absent des programmes scolaires. D'autre part, cet accent mis sur le respect et l'enseignement des conventions linguistiques, en plus de contribuer à l'anxiété inhérente à l'acte d'écrire, pourrait également teinter les perceptions des enseignants à l'égard des principes qui sous-tendent l'écriture littéraire et, par conséquent, leur rapport à l'écriture littéraire. Or, selon Barré-De Miniac (1992), le rapport à l'écrit influence la façon dont les enseignants perçoivent leur rôle auprès de leurs élèves.

1.3 Problème spécifique : le rapport à l'écriture littéraire, un concept peu documenté

Plusieurs recherches mettent en évidence le fait que les enseignants ont besoin d'écrire pour être en mesure d'enseigner efficacement l'écriture (Graves, 1993; Grossman *et al.*, 2000, Murray, 1990, cités dans Tremblay, 2015; McDonald *et al.*, 2004). Ainsi, l'investissement en temps et en énergie que l'on consacre à une activité dans la vie personnelle et professionnelle fait partie intégrante du rapport que l'on développe face à l'écrit, ce terme désignant à la fois l'écriture et la lecture de tout type de texte (Barré-De Miniac, 2002; Chartrand et Prince, 2009). La recherche démontre également que le rapport à l'écrit de l'enseignant influence la perception qu'il a de son rôle auprès de ses élèves ainsi que ses pratiques d'enseignement (Barré-De Miniac, 1992). Or, plusieurs enseignants vivaient une grande insécurité quant à la perspective d'enseigner le processus d'écriture en plus d'éprouver de l'anxiété relativement à l'acte d'écrire lui-même (Fleischer, 2004; Glasswell *et al.*, 2003; Labbo *et al.*, 1995).

Malgré ces constats qui témoignent de son indéniable importance, le rapport à l'écriture littéraire, contrairement au rapport à l'écrit au sens plus large, demeure un concept très peu documenté, conséquence, peut-être, du flou qui entoure encore la définition de l'écriture littéraire. Pourtant, nous considérons primordial de nous y attarder. En effet, nous croyons qu'il pourrait être déterminant dans l'adoption d'une posture auctoriale tant chez les enseignants que chez leurs élèves, et par le fait même, dans la mise en place d'un enseignement fondé sur les principes de l'écriture littéraire.

Le rapport à l'écrit, qui concerne « 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), a fait l'objet de plusieurs recherches au cours des dernières années, alors que le rapport à l'écriture littéraire, qui s'inscrit dans le rapport à l'écrit et qui porte plus précisément sur le rapport qu'entretient un individu avec l'écriture littéraire de façon plus particulière, demeure peu documenté. Penloup (1995, 1999, 2000) semble, pour l'heure, être la seule chercheuse à avoir mené une enquête sur le sujet. Pourtant, l'étude du rapport à l'écriture littéraire pourrait nous permettre d'améliorer notre compréhension des attitudes et des choix des individus, enseignants ou élèves, à l'égard de cette matière. Reuter (1996) va plus loin en affirmant qu'ignorer les représentations et les sentiments des apprenants et des enseignants risque grandement de créer des résistances persistantes dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Dans le même ordre d'idées, Lebrun (2007) soutient que le fait de prendre en compte le rapport à l'écrit est bénéfique tant pour les élèves que pour les enseignants : il s'avère essentiel au développement des compétences scripturales des premiers et des compétences didactiques des seconds. En outre, considérer le rapport à l'écriture littéraire des enseignants permet de jeter un regard différent sur les pratiques mises en place dans les classes et sur les difficultés vécues tant par les enseignants que par leurs élèves.

Au Québec, dans le cadre de la recherche *Scriptura*, débutée en 2004, Chartrand et son équipe se sont penchés sur le rapport à l'écrit des élèves et des enseignants du secondaire comme d'autres chercheurs l'avaient fait en Europe avant eux (par ex., Barré-De Miniac, 1992, 1997, 2000, 2002, 2006, 2008; Delcambre et Reuter, 2002; Reuter, 1996). Il en ressort, entre autres, que les récentes recherches menées sur l'écriture et la lecture n'ont eu que peu d'impact sur les conceptions des enseignants du secondaire (Blaser, 2007). En effet, nombre d'entre eux croient qu'il est aisé de

transcrire sur papier sa pensée, alors que l'écriture devrait plutôt être perçue comme un outil qui permet de structurer et de construire la pensée (Tolchinsky, 2006). De plus, la recherche Scriptura a montré que près du tiers des enseignants interrogés affirment que l'écriture est un don (Blaser, 2007), ce qui ne fait que renforcer l'idée que l'écriture n'est réservée qu'à quelques élus et qu'elle ne peut que difficilement être apprise et enseignée. Or, les écrivains *légitimes* interrogés dans le cadre des recherches de Penloup (1999, 2000) affirmaient eux-mêmes que l'écriture était un acte ardu qui nécessitait un travail soutenu et que l'inspiration soudaine relevait du mythe.

Faute de recherches scientifiques assez nombreuses sur le sujet, nous ne pouvons que spéculer sur les raisons qui expliquent cette apparente imperméabilité du milieu scolaire aux innovations dans le domaine de l'enseignement de l'écriture et à la persistance de certaines représentations. Schneuwly (2002) affirme toutefois que les enseignants seraient assujettis à des influences provenant de l'extérieur même de l'école. Ces représentations, fortement ancrées dans la société en général, leur dicteraient au moins en partie ce à quoi devraient correspondre l'écrit et son enseignement (Schneuwly, 2002). Leur rapport à l'écrit en général, et celui à l'écriture littéraire en particulier, en seraient donc influencés et affecteraient à leur tour leurs pratiques enseignantes. Routman (2009) met elle aussi en évidence l'effet possible des représentations des enseignants sur leurs pratiques et soutient que si les pratiques n'évoluent pas de façon durable, c'est sans doute parce que les représentations mêmes des enseignants sont difficiles à changer.

En Europe, les travaux de Barré-De Miniac (1993, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008) lui ont permis de définir le rapport à l'écriture selon quatre dimensions que nous détaillerons dans le chapitre consacré à notre cadre théorique (investissement, opinions et attitudes, conceptions ou représentations, modes de verbalisation). Cette

chercheuse a, par ailleurs, mis en lumière la dualité vécue par les élèves de 11 à 15 ans entre l'écriture scolaire et l'écriture extrascolaire, cette dernière étant généralement vécue plus librement et positivement que la première (Barré-De Miniac, 1997). En 1992, Barré-De Miniac s'était intéressée au rapport à l'écriture des enseignants, ciblant des enseignants de collège œuvrant dans diverses disciplines littéraires ou scientifiques. Adoptant un devis de recherche qualitatif, elle les a observés en salle de classe en plus de les questionner sur leurs pratiques professionnelles liées à l'écriture, leurs pratiques en matière d'écriture vis-à-vis leurs propres enfants et leurs pratiques personnelles d'écriture. Cette recherche a permis de conclure en l'existence de trois types de discours dominants entourant l'écriture : celle-ci peut être perçue comme une technique purement scolaire, comme une activité intimement liée au sujet qui la pratique ou plutôt comme une activité qui se distancie du sujet, mais qui en minimise le caractère scolaire.

Penloup (1999, 2000), quant à elle, s'est penchée sur le rapport à l'écriture littéraire d'apprenants du collège, en France, et a démontré, entre autres choses, que nombre d'entre eux pratiquaient l'écriture extrascolaire de façon régulière. Elle a également établi que les non-écrivains, dont faisaient partie des collégiens de 3^e, des étudiants en lettres et des enseignants de lettres, présentent des discours très variés sur l'écriture et forment ainsi un groupe très hétérogène, contrairement aux écrivains qui jouissent d'un sentiment de légitimité face à la pratique de l'écriture littéraire. Elle a mis en relief l'existence de « points de contact » entre le rapport à l'écriture littéraire des écrivains et celui des non-écrivains, ce qu'elle appelle la « tentation du littéraire ». Les non-écrivains ressentiraient de façon plus ou moins marquée l'interdit implicite, mais bien ancré, de passer au littéraire, c'est-à-dire de s'autoriser la pratique de l'activité d'écriture littéraire. Ils associeraient également à cette dernière des finalités différentes, qui se rapprochent ou s'éloignent de celles qu'attribuent les écrivains à l'acte d'écrire. Certains non-écrivains y voient, par exemple, la possibilité de fuir le

monde, alors que d'autres, à l'instar des écrivains, considèrent l'écriture comme une fin en soi, comme la possibilité de creuser le monde et d'explorer l'inconnu (Penloup, 2000).

À notre connaissance, en plus du nombre restreint de recherches portant spécifiquement sur le rapport à l'écriture littéraire, aucune recherche n'a permis de décrire le rapport à l'écriture littéraire des enseignants du primaire. Ce type de recherche semble également rare ailleurs dans la francophonie ou en Amérique du Nord et aucun chercheur ne semble, à notre connaissance, s'être penché sur le rapport à l'écriture littéraire des enseignants qui œuvrent auprès des enfants qui font leurs premiers pas dans le monde de la littérature.

1.4 Objectif général de la recherche : une meilleure compréhension du concept de rapport à l'écriture littéraire

La mise en œuvre d'une didactique de l'écriture littéraire n'est pas aisée et doit prendre en considération, entre autres, l'importance de développer chez les élèves une posture auctoriale afin de faciliter l'apprentissage de l'écriture littéraire et de favoriser le développement d'un rapport positif à l'écriture littéraire. Le développement d'une telle posture ne peut se faire sans un véritable sentiment de légitimité face à l'acte d'écrire des textes littéraires. Or, un tel sentiment de légitimité ne peut apparaître sans le concours de l'enseignant, ce dernier exerçant une influence réelle, entre autres, sur la créativité des apprenants (Lavieu-Gwozdz, 2013). Il faut également considérer le fait que l'octroi de ce sentiment de légitimité par l'enseignant ne peut se faire sans un véritable changement de posture didactique chez ce dernier. Il doit ainsi recevoir les écrits de ses élèves non pas sous un angle purement évaluatif,

mais bien sous un angle littéraire, acceptant de lire et de considérer ces textes de la même façon qu'il considèrerait les écrits de tout auteur *légitime*. Finalement, ce changement de posture didactique chez l'enseignant ne peut avoir lieu sans que ce dernier ait développé un rapport positif à l'écriture littéraire, qui s'inscrit lui-même plus largement dans un rapport positif à l'écrit et à l'écriture littéraire en particulier. À la lumière de ces faits, l'objectif général de notre recherche consiste donc à développer une meilleure compréhension du concept de rapport à l'écriture littéraire.

1.5 Objectifs spécifiques de la recherche

Comme nous l'avons constaté, les quelques recherches s'étant intéressées au rapport à l'écriture littéraire ont permis de recueillir principalement des données qualitatives qui concernaient des élèves ou des enseignants œuvrant au niveau secondaire (ou l'équivalent en Europe). Considérant, d'une part, le peu de données quantitatives concernant le rapport à l'écriture littéraire chez des sujets non européens au niveau du primaire et, d'autre part, le rôle crucial des enseignants dans le développement d'un rapport positif à l'écrit chez les élèves, la présente étude entendait : 1) Décrire le rapport à l'écriture littéraire des enseignants du primaire au Québec, 2) Comparer la mise en œuvre de certaines pratiques d'enseignement de l'écriture et de lecture littéraires et non littéraires ayant cours dans les classes du primaire au Québec, et 3) Examiner les liens entre le rapport à l'écriture littéraire et les pratiques d'enseignement de l'écriture et de la lecture littéraires et non littéraires des enseignants du primaire au Québec.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le chapitre précédent a mis en lumière les raisons pour lesquelles nous jugeons primordial de faire avancer la recherche sur le rapport à l'écriture littéraire. Comme nous l'avons mentionné, une étude approfondie de ce concept et une recension des pratiques enseignantes en écriture littéraire au primaire sont essentielles à une meilleure compréhension des attitudes des enseignants à l'égard de l'écriture littéraire et au renouvellement des pratiques dans cette matière. Dans ce deuxième chapitre, nous établissons les bases théoriques sur lesquelles repose notre travail de recherche.

Le cadre conceptuel est divisé en quatre parties. La première propose un survol des recherches ayant permis de définir l'activité scripturale. Elle met en évidence le caractère spécifique et complexe de cette activité. Dans la deuxième partie, nous nous pencherons de façon plus précise sur la question de l'écriture littéraire, en explicitant d'abord les liens étroits qui l'unissent à la lecture littéraire. Nous nous pencherons également sur les impacts qu'a cette relation sur la définition même du concept d'écriture littéraire. Puis, nous clarifierons les concepts de créativité, d'imaginaire, de posture auctoriale et de réécriture, ainsi que la dimension sociale de l'apprentissage de l'écriture littéraire. Ces concepts sont essentiels à une meilleure compréhension de ce qu'est véritablement l'écriture littéraire. La troisième partie de notre cadre théorique explicitera le concept de rapport à l'écriture littéraire. Finalement, nous clôturerons le cadre théorique en proposant une synthèse des données issues de la littérature scientifique au sujet du rapport à l'écriture littéraire, synthèse qui nous a

permis d'opérationnaliser ce concept et qui a servi à l'élaboration de notre questionnaire de recherche.

2.1 L'écriture

L'écriture, son enseignement et son apprentissage ont fait l'objet de plusieurs recherches, qui ont contribué à mettre en évidence son caractère à la fois complexe, spécifique et multidimensionnel.

2.1.1 L'écriture : un acte complexe et spécifique

Plusieurs chercheurs soulignent le caractère très complexe de l'activité scripturale (par ex., Barré-De Miniac 2000; Coker, 2007; Flower et Hayes, 1980; Lebrun, 2007; Penloup, 1994; Reuter, 1996; Torrance et Galbraith, 2006). En effet, écrire ne va pas de soi : cet acte implique des compétences, des attitudes et des prises de décision constantes qui peuvent créer une surcharge cognitive chez l'apprenant. Ainsi, les nombreux processus impliqués dans l'acte scriptural entrent ni plus ni moins en compétition entre eux pour s'appropriier les ressources cognitives disponibles (Torrance et Galbraith, 2006).

Flower et Hayes (1980) décrivent l'écriture comme un processus dynamique qui implique que le scripteur gère de façon simultanée une grande quantité de demandes et de contraintes. Ce processus nécessite l'intégration d'éléments variés et nombreux, qui ne peuvent être isolés les uns des autres comme on a souvent tendance à le faire

dans les classes (Coker, 2007). En guise d'exemple, un enseignant pourrait entraîner ses élèves à séparer un texte en paragraphes, puis, lors d'une autre période d'apprentissage, à lier ceux-ci au moyen de marqueurs de relation. Or, un processus d'écriture authentique exige que l'apprenant intègre ces apprentissages de façon simultanée, tout en s'attardant à une foule d'autres contraintes et éléments, tels que la pertinence des idées, les conventions linguistiques (orthographe lexicale et grammaticale, syntaxe, ponctuation, etc.), la prise en compte du destinataire, etc. Les efforts inhérents à cette intégration ne peuvent être sous-estimés.

La complexité inhérente à l'acte scriptural est particulièrement apparente chez les plus jeunes élèves qui doivent consacrer des efforts considérables à la réalisation du geste graphomoteur, en plus de découvrir les conventions liées à l'écrit (écrire de gauche à droite, de haut en bas, à l'horizontale, etc.) et les signes graphiques servant à représenter les sons de la langue. Ils doivent également développer leurs connaissances liées aux différents genres textuels et apprendre à écrire de manière à exprimer clairement leurs idées (Coker, 2007; McCutchen, 2006).

En plus des nombreuses compétences qui doivent être mobilisées lors de la production d'un texte, des attitudes sont également impliquées dans ce processus complexe. Le scripteur doit ainsi accepter de s'engager dans le processus et de prendre des risques, ce qui implique qu'il soit disposé à analyser la situation de production, ainsi que les enjeux qui y sont associés (Barré-De Miniac, 2000). Penloup (2000) résume bien le caractère hautement complexe du défi auxquels sont confrontés les jeunes scripteurs en affirmant que ces derniers « sont noyés face à l'immensité de la tâche » (Ibid., p. 23).

L'écriture revêt également un caractère spécifique, ce qui ne fait qu'en accroître la complexité. Ainsi, les connaissances et les compétences acquises et développées en lecture et en communication orale ne sont pas directement transférables à l'écrit. Autrement dit, il ne suffit pas de savoir parler et de savoir lire pour savoir écrire. Dabène (1987) a mis en lumière le caractère spécifique de l'ordre du scriptural, bien distinct de celui de l'oral. Contrairement à l'oral, direct et étroitement lié à l'émetteur, le scriptural est distancié de celui qui le produit. Les travaux de ce chercheur l'ont mené à conclure que les adultes considèrent généralement le scriptural comme « le lieu d'une absence » (Dabène, 1987, p. 24). En effet, contrairement à l'émetteur impliqué dans une situation de communication orale de nature transactionnelle, le scripteur ne peut compter que sur lui-même, n'ayant pas accès aux rétroactions directes d'un interlocuteur ni, dans la plupart des cas, à celles du lecteur (Dabène, 1987; McCutchen, 2006; Penloup, 1994).

L'écrit se distingue aussi fondamentalement des autres sources de discours par la production de traces. La permanence de celles-ci par rapport au caractère éphémère de la lecture, du chant ou de toute autre forme de langage oralisé est un aspect essentiel de l'écriture (Tolchinsky, 2006). Cette pérennité permet une distanciation spatiale et temporelle entre le scripteur et sa production (Olson, 1996; Tolchinsky, 2006).

2.1.2 L'écriture : un acte multidimensionnel

L'acte scriptural revêt plusieurs dimensions qui contribuent à son caractère complexe. En effet, l'écriture comprend des aspects cognitifs, sociaux et affectifs qui entrent tous en jeu dans son apprentissage.

2.1.2.1 Aspect cognitif

Selon Tolchinsky (2006), il serait très réducteur de percevoir l'écriture comme un simple outil de transmission du savoir : elle doit plutôt être considérée comme une réelle source de savoir permettant de conjuguer langage et pensée. Écrire permet ainsi de construire des connaissances, et ce, quelle que soit la discipline au sein de laquelle elle s'exerce (Delcambre et Reuter, 2002). Véritable outil de structuration de la pensée, l'activité scripturale fait donc partie intégrante du processus d'apprentissage (Odell, 1980) et se définit, entre autres, par sa fonction cognitive, également appelée fonction épistémique de l'écrit (Barré-De Miniac et Reuter, 2000; Blaser, 2007; Chabanne et Bucheton, 2002, Chartrand et Blaser, 2006, 2008; Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006). En aucun cas l'écriture ne s'avère être la transcription pure et simple d'une pensée préalablement construite (Delcambre et Reuter, 2002). Au contraire, comme nous venons de le mentionner, c'est par l'activité d'écriture que la pensée se développe et se structure. Ainsi, en tant qu'acte cognitif, l'écriture implique des processus inférentiels et décisionnels, en plus de constituer une véritable situation de résolution de problèmes (McCutchen, 2006).

2.1.2.2 Aspect social

L'écriture se définit comme une pratique sociale productrice de sens, influencée par l'histoire personnelle et sociale des individus la pratiquant (Barré-De Miniac, 2000; Reuter, 1996). Elle est également « socialisée et socialisante » (Reuter, 1996, p. 59) et elle est présente dans les sphères personnelle, scolaire et professionnelle des individus et de la société en général. Elle est également empreinte des représentations des

scripteurs, ces représentations variant en fonction des expériences et du vécu de chacun d'entre eux (Barré-De Miniac, 2000; Reuter, 1996).

Le scripteur est également influencé par des caractéristiques externes sur lesquelles il n'a pas ou peu de contrôle, soit l'environnement physique et social dans lequel s'inscrit l'acte scriptural. Il peut s'agir, par exemple, du type de destinataire, de la présence ou de l'absence de celui-ci, ou du contexte d'enseignement auquel il est assujéti (Hayes, 1996). Dans un contexte d'enseignement plus traditionnel de l'écriture, les élèves écrivent généralement pour un destinataire unique, l'enseignant, qui aura préalablement imposé le sujet de la tâche écrite. Le but réel ou perçu de la tâche se résume souvent à évaluer et à sanctionner la compétence des élèves. En pareil cas, de nombreux chercheurs affirment que les apprenants ne sont pas incités à développer leurs propres buts d'apprentissage et qu'ils sont contraints, en raison de l'environnement scolaire, de démontrer leur savoir préexistant, sans avoir la possibilité réelle, comme ce serait le cas dans un contexte plus authentique, de prendre des risques et de pousser plus loin leurs compétences (Cameron et Moshenko, 1996, Cameron, Hunt et Linton, 1996, Graves, 1983, Scardamalia, Bereiter et Lamon, 1994, cités dans McCutchen, 2006).

Des recherches suggèrent qu'un moyen d'enseigner plus efficacement l'écriture chez les jeunes élèves consisterait à favoriser la collaboration entre pairs, ce qui permettrait de rendre plus concrète la relation implicite et généralement virtuelle qui unit un auteur à son lecteur (Boscolo et Ascorti, 2004, Graves, 1983, cités dans McCutchen, 2006). Des études indiquent d'ailleurs que les élèves écrivent des textes plus complexes lorsqu'on leur permet de discuter ainsi de leurs écrits et de leur processus d'écriture (Daiute, 1986, Daiute et Dalton, 1993, cités dans McCutchen, 2006).

2.1.2.3 Aspect affectif

Si l'écriture revêt un aspect social, il s'agit également d'une activité qui engage fortement l'affectivité du scripteur (McCutchen, 2006). Barré-De Miniac (2000) affirme à ce sujet que « l'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière » (Ibid., p.19). Chartrand et Prince (2009), qui se sont penchées, entre autres, sur la dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves et d'enseignants du secondaire, au Québec, dans les cours d'histoire et de sciences, considèrent que l'activité scripturale permet autant de se dévoiler et de s'exposer aux autres qu'à soi-même, alors qu'elle peut aussi représenter le moyen de s'abstraire du monde. Toujours selon ces chercheuses, l'objectivation et la prise de conscience de ses émotions que permet l'acte scriptural peuvent conduire à des sentiments agréables qui influenceront positivement le degré de motivation du scripteur et qui le pousseront à s'investir plus à fond dans cette activité. Il va de soi que des expériences négatives liées à l'écriture auront l'effet contraire.

En résumé, l'écriture revêt un caractère complexe, spécifique et multidimensionnel. Ces caractéristiques contribuent à placer les apprenants en situation de surcharge cognitive et l'acte scriptural devient alors source d'anxiété pour un grand nombre d'entre eux (Reuter, 1996). En plus d'être influencée par des facteurs internes et externes, l'écriture implique la mobilisation simultanée de nombreuses compétences, habiletés et attitudes. Si les aspects cognitifs, affectifs et sociaux font de l'écriture, au sens large, un acte des plus complexes, il en va tout autant de l'écriture littéraire, qui présente des caractéristiques qui lui sont propres.

2.2 L'écriture littéraire

Avant les années 1980, on considérait généralement qu'il suffisait d'un contact répété avec des textes d'auteurs pour qu'il y ait apprentissage de l'écriture (Tauveron et Sève, 2005). On privilégiait alors l'apprentissage de l'écriture par l'imprégnation. Qui savait lire devait donc logiquement savoir écrire. Les années 1980 et la décennie qui les a suivies marquent un changement de perspective : l'écriture peut s'apprendre et donc, s'enseigner. On privilégie alors l'observation méthodique de textes d'auteurs, que l'on qualifie d'experts. On découpe l'acte d'écrire en étapes et en critères à respecter. On met l'accent sur le schéma et l'organisation textuels. Dans cette représentation systémique et pragmatique de l'écriture, écrire devient un réel processus de résolution de problèmes (Tauveron et Sève, 2005).

Tauveron et Sève (2005) affirment qu'en dépit des avancées que les recherches de ces deux décennies ont permis de réaliser dans l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture, le pragmatisme qui en découle a « trop fortement [mis] l'accent sur les normes textuelles » (Ibid., p.13) délaissant, par le fait même, les aspects stylistiques. Vers la fin des années 1990, avec l'émergence des approches psycholinguistiques en didactique de l'écriture, les chercheurs se sont attardés à ce pan délaissé de l'écriture et ont tourné leur attention vers l'apprenant (Reuter, 1996; Sorin, 2005). Ils ont alors pris davantage en considération les aspects affectif et socioculturel relatifs à l'activité du scripteur, tels que les sentiments relatifs à l'acte scriptural, la motivation à écrire et le rôle du lecteur dans la construction du texte. Cette nouvelle façon d'appréhender l'écriture, en mettant davantage l'accent sur les caractéristiques du sujet écrivant que sur celles du produit textuel, a conduit certains chercheurs à accorder une plus grande attention à l'imaginaire et à la créativité (Sorin, 2005; Weiss Schimmel, 2007; Wood et Lieberman, 2000).

C'est dans ce contexte que des chercheurs se sont intéressés à l'écriture littéraire et ont tenté de la définir. Toutefois, avant de s'attarder à cette définition, il serait pertinent d'éclaircir brièvement la notion de littéarité¹. En effet, comment peut-on définir le littéraire ? Un peu à l'image de l'écriture littéraire, qui ne jouit pas d'une définition précise faisant l'unanimité auprès des chercheurs, la littéarité demeure « un concept flou, subjectif et complexe » (Beaudry, 2009, p. 268). En outre, la littéarité d'une œuvre peut être évaluée par de nombreux critères, certains étant intrinsèques et relevant du texte lui-même, tels que les critères fondés sur les qualités esthétiques du style et de la langue (Lacelle, 2009), et d'autres étant extrinsèques et provenant d'instances qu'il convient de qualifier de « lieu[x] de pouvoir » (Dubois, 1983, cité dans Beaudry, 2009). Ces diverses instances, dont font partie, entre autres, les milieux littéraires et artistiques, les enseignants et les intervenants de la sphère médiatique (Saint-Jacques, 2000, cité dans Beaudry, 2009), n'octroient pas toujours la même valeur littéraire à une œuvre donnée, ce qui témoigne de la complexité et de la subjectivité du concept de littéarité. La valeur littéraire d'une œuvre « résulte donc de la conjugaison de valeurs esthétiques, éthiques, marchandes, cognitives[...] qui varient selon les milieux » (Beaudry, 2009, p. 30).

L'écriture littéraire, quant à elle, est décrite par Sorin (2005), entre autres, comme un « mode particulier de production textuelle » (Ibid., p. 69) qui met l'accent sur les aspects esthétique et créatif du texte. Elle implique non seulement le développement d'une posture d'auteur chez l'élève, mais également un changement de posture chez l'enseignant, qui doit s'efforcer de ne plus recevoir le texte de l'élève uniquement d'un point de vue évaluatif, mais d'abord et avant tout d'un point de vue de lecteur

¹ La littéarité peut évidemment faire l'objet d'une définition beaucoup plus complète que celle qui est présentée dans le présent mémoire, mais étant donné les objectifs et la teneur de notre recherche, nous préférons demeurer concise et mettre l'accent sur la définition de l'écriture littéraire.

authentique, qui interagit avec le texte et qui en apprécie les effets (Sorin, 2005; Tauveron et Sève, 2005). Le texte de l'élève fait alors « l'objet d'une attention esthétique » (Tauveron et Sève, 2005, p. 20). Sur la base de la littérature disponible, cinq éléments permettent, à notre avis, de caractériser et de définir avec plus de précision l'écriture littéraire. Il s'agit de l'interrelation entre la lecture littéraire et l'écriture littéraire, de l'imaginaire et de la créativité, de la posture auctoriale, de la réécriture et de la dimension sociale de l'apprentissage de l'écriture littéraire. Chacun de ces éléments sera défini dans les prochaines sections.

2.2.1 Lecture et écriture littéraires : des pratiques interreliées

Pour comprendre le concept d'écriture littéraire et ce qui le distingue de l'écriture au sens plus large, il faut d'abord définir le concept de lecture littéraire, auquel il est fortement relié, « chacune des deux pratiques se trouv[ant] non seulement mutuellement enrichie, mais également transformée au contact l'une de l'autre » (Sorin, 2005, p. 68).

La lecture littéraire est un concept récent : jusqu'à la fin des années 1970, en lecture, ce sont les théories du texte qui prévalaient. Ces théories mettaient l'accent sur le contexte d'énonciation et, comme leur nom l'indique, sur le texte, considérant ce dernier comme étant doté d'un sens canonique et définitif, se suffisant à lui-même. L'activité interprétative du lecteur n'était donc pas considérée, le rôle de ce dernier se limitant à retrouver le sens prédéterminé et caché dans le texte (Dufays, Gemenne et Ledure, 2005). La fin des années 1970 fut marquée par l'émergence des théories de la lecture littéraire. Pour l'ensemble des théoriciens ayant pris part au développement de cette nouvelle conception de la lecture (Iser, 1985; Jauss, 1978, 1988; Riffaterre,

1971, 1982), le texte n'est plus perçu comme un objet achevé. Il est constitué d'un ensemble d'indéterminations et ne se concrétise réellement qu'avec l'activité du lecteur, qui participe activement à la construction du sens du texte. C'est cette interaction entre le texte et son lecteur que Picard (1986), théoricien de la lecture littéraire, appelait le « *playing* » ou le « jeu ». Pour ce chercheur et pour plusieurs autres (Dufays 1997; Dufays *et al.*, 2005; Eco, 1985; Jouve, 2004), le sens ne réside plus uniquement dans le texte, il n'est pas prédéterminé : il est plutôt construit par l'interaction que le lecteur entretient avec le texte, le lecteur n'étant plus enfermé dans un mode de réception passive. Il interagit avec l'auteur, par le biais du produit textuel, d'où l'importance, pour l'écrivain, de prendre en compte son lecteur potentiel.

Certaines de ces théories, appelées « théories de l'effet » (Iser, 1985), ont mis également l'accent sur le texte, mais s'intéressaient plutôt « à la manière dont celui-ci influencerait, voire déterminerait, l'activité de ses récepteurs » (Dufays *et al.*, 2005). D'autres se sont centrées sur le lecteur et sur son activité réceptive. Iser (1985) les a qualifiées de « théories de la réception ». Qu'ils adhèrent à l'un ou l'autre de ces types de théories, tous les auteurs concernés reconnaissent l'existence de deux postures de lecture. La première, qui se rattache aux théories de l'effet et à des enjeux rationnels, est appelée tour à tour « distanciation » (Dufays, 1997), « lecture herméneutique » (Riffaterre, 1971, 1982), « lecture intensive » (Gervais, 1993) ou « lecture attentive » (Barthes, 1973). Tous ces termes renvoient à une représentation de la lecture comme d'une activité critique et approfondie, au cours de laquelle le lecteur se distancie du texte et évite de sombrer dans ce que Riffaterre (1982) appelle « l'illusion référentielle ». Cette expression renvoie à la seconde posture de lecture, qualifiée de posture participative, et suppose l'implication psychoaffective, consciente ou non, du lecteur dans les référents du texte. Elle implique, chez le lecteur, le recours à l'imagination, la passion et la subjectivité (Dufays, 2002). Cette

posture se rattache donc aux théories de la réception et à des enjeux passionnels. Elle est qualifiée, entre autres, de « lecture euristique » (Riffaterre, 1971), de « lecture rapide » (Barthes, 1973), de « lecture intensive » (Gervais, 1993) ou de « participation » (Dufays, 1994).

Certains auteurs (par ex., Dufays *et al.*, 2005; Picard, 1986) définissent la lecture littéraire non pas par le biais de l'un ou l'autre des deux pôles représentés par les postures précitées, mais bien par l'interaction existant entre ces pôles, c'est-à-dire par le va-et-vient dialectique entre une lecture participative et une lecture distanciée (Dufays *et al.*, 2005). Par exemple, il en va ainsi pour un lecteur qui analyse la complexité remarquable de la structure syntaxique d'un passage de l'œuvre de Proust et qui s'amuse, quelques secondes plus tard, des remarques hautaines de la tante Léonie, délaissant, pour un instant, toute réflexion sur la maîtrise de la langue ou sur la structure du récit.

Des parallèles peuvent être faits entre les postures de lecture littéraire et l'écriture littéraire. Sorin (2005), pour sa part, définit l'écriture littéraire comme un « jeu », faisant ainsi référence au « *playing* » de Picard (1986). Dans le même ordre d'idées, Tauveron et Sève (2005) qualifient le lecteur de « partenaire » plutôt que de simple consommateur de texte, affirmant que la particularité du texte littéraire réside dans le fait qu'il permet au lecteur de s'inscrire au cœur de son dispositif. Le texte littéraire n'est pas limpide : il peut être fait de blancs, de non-dits ou de sous-entendus (Tauveron et Sève, 2005), ce qui implique la participation active du lecteur dans la construction du sens du texte. L'auteur doit alors être conscient de l'interaction qui aura lieu entre son texte et son lecteur potentiel afin de ménager des effets littéraires qui susciteront l'activité interprétative du lecteur.

L'auteur, tout comme le lecteur, peut se retrouver en situation plus ou moins distanciée, bien que les concepts de participation et de distanciation en écriture littéraire ne soient pas en tous points équivalents à ceux de la lecture littéraire. Afin de comprendre ces distinctions, il convient de s'attarder aux dimensions de l'écriture littéraire telles que décrites par Sorin (2005).

2.2.2 Les dimensions de l'écriture littéraire

S'inspirant des travaux sur la lecture littéraire de Dufays (1997) et de Canvat (1999), Sorin (2005) conceptualise l'écriture littéraire autour de ses dimensions axiologique, interprétative et culturelle.

La dimension axiologique réfère au système de valeurs invoqué, chez l'individu, par l'activité d'écriture. Elle convoque également le jugement esthétique, éthique et émotionnel. L'auteur engagé dans une posture d'écriture participative fait donc appel à des enjeux passionnels et aux aspects émotifs et psychologiques de l'écriture littéraire. Il exprime alors sur papier sa perception du monde en faisant appel à son imaginaire, à sa créativité et à son affectivité (Sorin, 2005).

L'écriture distanciée, quant à elle, relèverait à la fois d'une dimension interprétative et d'une dimension culturelle. Bien qu'elle fasse tout de même appel à une part d'imaginaire, l'écriture distanciée, par le biais de la dimension interprétative, est plus rationnelle. L'auteur est alors plus conscient des effets qu'il veut susciter chez le lecteur par le biais du travail qu'il fait sur la langue et par la création d'effets qui vivifieront l'activité interprétative du lecteur (Sorin, 2005). La dimension culturelle, quant à elle, implique le concept d'intertextualité (Sorin, 2005), qui consiste en la

capacité qu'a un auteur de s'approprier et de transformer les textes qu'il a lus. Ces derniers, qualifiés d'hypotextes, constituent une forme de socle littéraire, à partir duquel l'auteur créera à son tour de nouvelles œuvres littéraires (Houdart-Mérot, 2006). Dans cette perspective, le lecteur n'est plus uniquement confiné à son rôle de consommateur de texte, mais devient lui-même un producteur de textes en s'inspirant de son bagage de lecture pour enrichir son activité scripturale, ce processus lui permettant de saisir les mécanismes intérieurs de l'écriture littéraire (Barthes, 1973; Houdart-Mérot, 2006).

En résumé, lecture et écriture littéraires ont ainsi en commun d'engager le lecteur-scripteur dans des postures distanciée et participative. Passant tour à tour de l'une à l'autre, le lecteur peut se laisser happer par des enjeux passionnels liés au texte (posture participative) ou exercer une lecture plus critique en mettant à profit ses capacités d'interprétation (posture distanciée). De son côté, l'auteur fait à la fois appel à des enjeux émotionnels, psychologiques, éthiques et affectifs (posture participative) en ayant recours à son imaginaire et en exprimant sur papier sa perception du monde, tout en ayant soin, par le travail plus rationnel qu'il fait sur la langue, de créer des effets littéraires (blancs, ellipses, etc.) qui aviveront l'activité interprétative de son lecteur potentiel (posture distanciée).

2.2.3 L'imaginaire et la créativité au cœur de l'écriture littéraire

Comme nous venons de le mentionner, les concepts d'imaginaire et de créativité sont étroitement liés à l'écriture littéraire. Reuter (1996) considère l'imaginaire comme un « matériau culturel relativement commun [...] que chacun actualise à sa façon » (p. 138), alors qu'il nomme *créativité* « tout ensemble de mécanismes de pensée et de

génération d'idées qui vont permettre de construire des problèmes nouveaux, de déplacer des points de vue, de trouver des solutions originales, etc. » (p. 139). Le concept de créativité permet donc, en quelque sorte, d'opérationnaliser celui d'imaginaire par le biais de divers mécanismes intellectuels.

Le concept d'imagination, quant à lui, regroupe les deux concepts précédents. Il revêt d'ailleurs, selon Rodari (2010/1973), des fonctions créatrices et cognitives présentes chez tout être humain. Cet écrivain italien, pédagogue de la créativité, affirme qu'au départ, chaque être humain naît avec un potentiel d'imagination qui s'effrite ensuite au contact, entre autres, de l'éducation et de la société. Selon Reuter (1996), la créativité a d'ailleurs été sous-estimée en didactique du français, car elle était perçue comme étant réservée à l'art. Certains y ont aussi vu un concept qui s'opposait aux recherches cognitives et qui manquait de rigueur (Rodari, 2010/1973), ce à quoi Reuter (1996) rétorque que la créativité fait partie « d'un courant de recherche solide, ancien et toujours très vivace, qui considère que la créativité fait partie intégrante des mécanismes cognitifs » (Ibid., p. 139). Sorin (2005) confirme elle aussi le rôle crucial du concept d'imaginaire dans l'écriture littéraire, affirmant qu'il s'agit d'un « matériau culturel structuré et structurant [qui] nourrit l'écriture littéraire autant dans sa dimension culturelle (notamment par les jeux intertextuels qu'il engendre) que dans sa dimension axiologique (notamment par l'expérience sensible que sa mise en mots et en images suscite) » (Ibid., p. 70).

Les concepts d'imaginaire et de créativité, constitutifs de l'imagination, sont au cœur du processus de création littéraire, en ce qu'ils permettent de construire et de résoudre des problèmes, d'enrichir les jeux intertextuels et de mettre en action des mécanismes cognitifs permettant, entre autres, la transposition en mots d'images mentales suscitées par l'imaginaire (Reuter, 1996; Rodari, 2010/1973, Sorin, 2005). Cet élan créatif, initié et permis par l'imagination, sera sans nul doute indispensable au

scripteur désireux de développer une posture auctoriale dans la mesure où il devra prendre en compte à la fois, comme nous le verrons ci-dessous, des instances réelles et virtuelles (Tauveron, 2004).

2.2.4 Développer une posture auctoriale

Le développement d'une posture d'auteur, également appelée posture auctoriale, constitue la pierre angulaire d'une démarche authentique d'écriture littéraire. Selon Lebrun (2007), la posture auctoriale est « une position assumée plus ou moins explicitement par un scripteur qui se porte garant de ses écrits à effet littéraire dans la mesure où il envisage le contexte de réception et qu'il ménage des effets sur son lecteur » (Ibid., p. 384).

Encore une fois, un retour sur la lecture littéraire s'avère nécessaire à la compréhension de cette notion. La lecture littéraire est faite d'une instance réelle, le *Lecteur réel* ou *empirique*, et d'une instance virtuelle, le « lecteur modèle supposé par le texte » (Tauveron, 2004, p. 2), celui qui est en quelque sorte programmé ou prévu par l'auteur du texte. Le *Lecteur réel* efficace est celui qui parvient à découvrir le *Lecteur modèle* visé par le texte et les stratégies textuelles mobilisées et, par le fait même, qui arrive à percevoir la « source à l'origine de cette stratégie » (Tauveron, 2004, p. 3) qu'Eco (1985) appelle l'*Auteur modèle*.

Selon Tauveron (2004), les instances réelles et virtuelles impliquées dans l'activité d'écriture entretiennent des relations de nature différente de celles que l'on retrouve dans la lecture et s'avèrent encore plus complexes. Selon cette chercheuse, l'interaction entre la lecture et l'écriture ne se limite pas à appliquer des moyens

techniques empruntés à nos lectures. La posture d'auteur peut alors se définir ainsi : l'*Auteur réel* (c.-à-d. l'*Écrivain*) se forge une représentation de son acte auctorial et de l'*Auteur modèle*, sorte d'idéal à atteindre, qui est apte à réaliser le produit textuel souhaité. À partir de cette conception, l'*Auteur réel* tente de produire le texte en prenant en considération le *Lecteur modèle* hypothétique. La prise en compte de ce lecteur invite à la prise de risques, puisque le *Lecteur modèle* est une instance hautement virtuelle et abstraite, qui n'existe pas encore au moment de l'écriture, ce qui fait dire à Eco (1985) que « cette figure hypothétique est plus difficile à construire en écriture qu'en lecture » (p. 80). Cela exige une décentration de la part du scripteur, convoquant ainsi une posture distanciée (Tauveron, 2004). Plus le *Lecteur réel* est près du *Lecteur modèle* visé, plus la relation est optimale. Il en va de même si la représentation que se fait l'*Auteur réel* de l'*Auteur modèle* correspond de près à l'*Auteur modèle* perçu par le *Lecteur réel*, « quand, au travers du discours produit, les lecteurs reconnaissent à son énonciateur le statut d'auteur (revendiqué), maître de son langage, de son univers et de ses effets » (Tauveron, 2004, p. 4). Autrement dit, la relation entre les différentes instances est optimale lorsque le *Lecteur réel* accorde à l'auteur la légitimité d'écrire.

Lebrun (2007), de son côté, s'est intéressée au rapport à l'écriture littéraire sous l'angle du développement d'une posture auctoriale. Elle s'est appuyée, entre autres, sur les recherches de Reuter (1996), Penloup (2000) et Barré-De Miniac (2000, 2004) qui ont démontré la prédominance de deux conceptions liées à l'écriture : l'écriture considérée comme un don et l'écriture réduite à une simple technique de codage d'une pensée préalablement construite. Nous expliciterons d'ailleurs ces conceptions plus en détail dans la section 2.3 du présent cadre théorique.

En 2007, Lebrun a publié les résultats d'une étude concernant, entre autres, les représentations des élèves au sujet de l'écriture et de son apprentissage. Elle cherchait également à expliquer le rôle joué par le rapport à l'écrit et à son enseignement-apprentissage sur la construction d'une posture auctoriale. Pour ce faire, elle a procédé à l'analyse de données obtenues à partir de questionnaires écrits et d'entretiens menés auprès d'élèves à la fin de l'école primaire en France.

Sa recherche lui a permis de tirer plusieurs conclusions. D'une part, les élèves qui ont développé un rapport positif à l'écriture littéraire évoluent généralement dans une classe formant une communauté de lecteurs et d'auteurs. Ils sont en mesure de mettre en évidence les interactions entre la lecture et l'écriture en faisant un retour réflexif poussé sur leurs expériences de production et de réception, ce qui n'est pas sans rappeler les modes de verbalisation de Barré-De Miniac (2002) et la dimension praxéologique de Chartrand et Prince (2009) que nous expliciterons plus tard. En effet, Lebrun (2007) conclut que les projets de lecture et d'écriture littéraires ont un impact indéniable sur la capacité des sujets à verbaliser des conceptions évoluées de l'écriture, ce qui fait également référence à la dimension conceptuelle du rapport à l'écrit (Barré-De Miniac, 2002; Chartrand et Prince, 2009). Lebrun (2007) donne en exemple le fait que la conception de l'écriture comme don n'apparaît pas chez ces élèves, malgré leur jeune âge, alors qu'elle est bien présente chez des adolescents ayant été exposés à des pratiques traditionnelles d'enseignement de l'écriture et de la lecture. Ceux-ci déclareront alors que « lire, c'est répondre à des questions de compréhension (Guernier, 1998) et [qu']écrire suppose de connaître l'orthographe et la grammaire, d'avoir du vocabulaire, de l'inspiration, des idées (Bucheton, 1997; Halté, 1999; Penloup, 1999 et 2000) » (Lebrun, 2007, p. 394). Cette vision de la lecture et de l'écriture exclut toute notion de production de sens et ne permet pas d'envisager la fonction euristique de l'écriture. Finalement, les travaux de Lebrun (2007) l'amènent à conclure que « la diversification et la multiplication des situations

d'écriture littéraire favorisent l'émergence d'une prise de conscience du pouvoir d'écrire qui génère le plaisir et la motivation pour développer les compétences scripturales et un rapport positif et ouvert à l'écriture » (Ibid., p. 393).

2.2.4.1 Une posture difficile à construire

Selon Tauveron (2004), la construction, avec des enfants, d'une posture auctoriale est plus complexe que la construction d'une posture de lecteur. En effet, l'élaboration de la posture auctoriale suppose un travail de représentation sur le travail d'auteur, ce qui n'est pas aisé, *l'Auteur réel* demeurant généralement inaccessible au lecteur. *L'Auteur réel* et le *Lecteur réel* n'entrent ainsi jamais en relation lors de la lecture. Le travail de l'*Écrivain* demeure donc un concept très difficile à construire et ne peut découler directement et exclusivement des expériences de lecture.

Tauveron (2004) affirme que l'adoption d'une posture auctoriale découle d'abord et avant tout d'une *intention artistique*. Pour cette chercheuse, il s'agit de « construire une image de soi dans son discours, revendiquer, tout en narrant le statut d'auteur » (Tauveron, 2004, p. 4). L'élève ayant adopté une posture d'auteur écrit donc avec une « intention artistique » dans le but de mobiliser une « attention esthétique » chez le lecteur qui perçoit l'intention que sous-tend le texte (Sève, 2006).

Les termes « intention artistique » et « attention esthétique » sont empruntés à Genette (1997), pour qui une œuvre d'art, pour être considérée comme telle, doit répondre à deux critères : d'une part, elle doit avoir été créée avec une intention artistique. D'autre part, le récepteur de l'œuvre doit lui reconnaître cette intention et lui porter une attention esthétique. Genette (1997) illustre ses propos par l'exemple du

manteau : objet à la base purement utilitaire, il peut devenir une œuvre d'art s'il a été créé à partir d'une intention artistique et si cette dernière est reconnue par le public. Ces notions doivent être prises en considération dans la mesure où elles soulignent toute l'importance du regard que le créateur et le récepteur, en l'occurrence l'écrivain et le lecteur, portent sur le texte. La posture d'auteur se distingue donc de celle qu'adopte l'élève qui, en contexte scolaire, a pour principal souci et préoccupation le fait de devoir produire un texte à des fins purement évaluatives, ce qui fait dire à Tauveron (2004) qu'

encore faut-il que l'élève se sente autorisé à adopter une telle posture et que dans un second temps ses productions soient lues par l'enseignant et par ses pairs comme sont lues les productions des auteurs légitimes, dans leur éventuelle singularité d'univers, de style et de ton, c'est-à-dire soient l'objet d'une attention esthétique (Ibid., p. 4).

L'enseignant est donc le premier à devoir modifier sa posture, en passant de celle d'évaluateur à celle de lecteur de textes littéraires, puisque en raison de son statut d'autorité, il est souvent le seul à pouvoir offrir cette légitimité au texte de l'élève. Ce faisant, il amènera les élèves à modifier eux-mêmes leur posture et à lire les textes de leurs pairs de la même façon qu'ils liraient tout autre texte d'auteurs reconnus. L'importance qu'il choisira d'accorder aux effets littéraires dans son enseignement de l'écriture et l'accent qu'il mettra sur le processus créatif plutôt que sur les conventions linguistiques contribueront de façon notable à poser les jalons d'une posture auctoriale chez ses élèves.

2.2.5 Réécrire pour construire une posture auctoriale

De nombreux chercheurs placent la réécriture au cœur même du processus d'écriture, tant chez les experts que chez les apprenants (Oriol-Boyer, 1990, Séguy, 1994, Bucheton, 1995, 2000, Garcia-Debanc et Trouillet, 2000, cités dans Falardeau et Grégoire, 2006). En effet, ce processus itératif que constitue la réécriture permet à l'auteur de structurer sa pensée et de modifier sa perception du processus d'écriture (Falardeau et Grégoire, 2006), ce qui fait dire à Reuter « [qu'] écrire, c'est réécrire » (1996, p. 170). La réécriture va donc bien au-delà de la révision et de la correction d'un texte. Il s'agit d'une métaprocedure qui concerne les « opérations de reprises et de modifications textuelles qu'un auteur effectue sur son propre texte » (Le Goff, 2006, p. 134) et par laquelle le scripteur « appren[d] à se jouer des normes [et] à tirer un parti littéraire de l'erreur » (Tauveron, 1996, p. 199). Cette procédure fait partie intégrante non seulement de l'écriture littéraire, mais de l'acte d'écrire en général et implique la production, pour un même projet d'écriture, d'écrits multiples (Le Goff, 2006.).

Les procédés de réécriture contribuent au développement d'une posture d'auteur (Le Goff, 2006). Ils permettent, entre autres, de remettre en question des conceptions courantes au sujet de l'écriture, qu'il s'agisse de la propension à percevoir l'écriture comme la transcription d'une pensée déjà construite, de la tendance à réduire l'écriture à l'application de normes et de conventions bien établies ou du fait de la concevoir comme le fruit d'un don ou d'une inspiration soudaine. La réécriture permet également d'expérimenter tout le travail que sous-tend l'acte d'écrire et de l'envisager en termes de processus, plutôt que de mettre l'accent uniquement sur le résultat final (Le Goff, 2006).

Dans le cadre de sa thèse doctorale, les données obtenues par Le Goff (2006), en France, témoignent de la rareté des pratiques de réécriture au lycée, plus du trois quarts des enseignants répondants affirmant ne jamais proposer ce type de pratiques ou ne le faire qu'en de rares occasions. Le Goff (2006) explique ces résultats par le fait que la réécriture ne soit que peu présente dans les Instructions Officielles et qu'elle ne soit donc pas perçue comme une pratique prioritaire dans le milieu scolaire. Le temps nécessaire à la mise en œuvre de ces pratiques en classe semble également être un facteur déterminant.

Pour que la réécriture soit efficace, elle doit faire l'objet d'un enseignement, ce qui implique que les élèves doivent vivre une variété de situations de production et de réception, véritables situations de résolution de problèmes d'écriture, qui se résoudront grâce aux interactions entre pairs. L'objectif est de susciter la réflexion et le développement d'un métalangage qui contribueront à la construction d'une posture d'auteur (Fabre-Cols, 2000; Le Goff, 2006).

2.2.6 L'écriture littéraire : un apprentissage au caractère social

Comme nous venons de le constater, les pratiques de réécriture impliquent une dimension sociale, puisqu'elles prennent particulièrement leur sens lors des interactions entre pairs (Fabre-Cols, 2000; Le Goff, 2006). Ces interactions entre apprenants peuvent également faciliter l'appropriation des concepts complexes que constituent les instances réelles et virtuelles impliquées dans la construction d'une posture auctoriale. En effet, Sève (2006) constate que les échanges entre les enfants au moment des activités d'écriture littéraire permettent à ces derniers de pousser plus loin la création d'effets littéraires et facilitent aussi une prise de distance réflexive des

élèves avec leurs écrits, deux facteurs qui contribuent indéniablement à une meilleure appropriation des instances inhérentes au développement des postures d'auteur et de lecteur.

Pour que ces interactions sociales soient profitables, Tauveron (2002) insiste sur la nécessité de modifier le contrat didactique habituellement mis en place dans les classes. Lors des échanges entre les élèves, l'enseignant doit veiller à ce que ces derniers développent une relation esthétique plutôt qu'une relation critique et doit aussi s'assurer qu'aucune référence à un quelconque mode d'évaluation n'interfère dans le processus (Tauveron, 2004). Les échanges sur les écrits des élèves doivent donc dépasser le stade du simple conseil ou du commentaire, ce qui revient, encore une fois, à accorder une attention esthétique aux écrits des apprenants. Ces textes doivent alors être considérés comme de véritables textes d'auteurs, ce qui ne saurait se faire sans l'octroi, par l'enseignant, d'un réel sentiment de légitimité. Les interventions des élèves et de l'enseignant devraient donc prendre la forme de réactions d'ordre esthétique et « décrire le processus cognitif que l'activité de lecture a ou n'a pas généré » (Tauveron, 2002, p. 209).

Selon Tauveron (2002), il est possible qu'un texte d'auteur soit plus ou moins apprécié d'un lecteur, mais si légitimité il y a, jamais cet écrit ne sera considéré d'emblée comme porteur de dysfonctionnements. Confronter l'auteur à de véritables lecteurs, à un public réel, qu'il soit adulte ou enfant, permet non seulement de faciliter la compréhension des instances en jeu dans le développement d'une posture auctoriale, mais également « de tester l'effet produit de son écriture » et « de mieux conscientiser ce qu'il a fait ou devrait faire » (Tauveron, 2002, p. 209), ce qui revient à se distancier de sa production littéraire.

Tout ce processus permet de favoriser le caractère social de l'apprentissage de l'écriture littéraire et de développer une communauté d'auteurs en mettant à l'avant-plan la coopération entre l'auteur et son lecteur, ce qui correspond aux principes fondamentaux de l'écriture et de la lecture littéraires voulant que ces deux activités soient profondément interreliées et s'enrichissent mutuellement (Sorin, 2005). La création d'une communauté d'auteurs permet aussi aux élèves de remettre en question la conception courante voulant que l'écriture soit un don, ceux-ci prenant peu à peu conscience de tout le travail qu'implique le processus créatif. Finalement, tous ces échanges contribuent à l'enrichissement des univers créatifs des élèves, ceux-ci étant autorisés à se servir du travail des autres comme tremplin à leur propre démarche créative, réinvestissant ainsi les stratégies intertextuelles développées lors de l'observation et de l'analyse d'œuvres littéraires d'auteurs reconnus (Taveron 2004).

Pour résumer, nous pouvons affirmer que l'écriture littéraire favorise l'investissement du sujet dans son propre texte selon un continuum allant d'enjeux passionnels à rationnels, autrement dit d'une écriture participative à une écriture plus distanciée. L'écriture et la lecture littéraires s'enrichissent mutuellement dans une relation de type transactionnel (Sorin, 2005) : l'auteur a le souci du lecteur et prend soin de créer des effets de divers ordres, notamment d'ordre esthétique, afin d'aviver l'activité du lecteur. Bien que l'auteur écrive avec une intention (faire rire, émouvoir, raconter, etc.), il ne peut inscrire entièrement le sens dans son texte, puisque c'est le lecteur qui activera celui-ci lors de sa lecture. De plus, l'élève ayant adopté une posture d'auteur écrit avec une « intention artistique » dans le but de mobiliser une « attention esthétique » chez le lecteur qui perçoit l'intention que sous-tend le texte (Sève, 2006). L'écriture littéraire va donc bien au-delà du respect méthodique, voire mécanique, d'un schéma narratif prédéterminé et imposé par l'enseignant. L'enseignant qui reconnaît que le texte d'un élève est créé à partir d'une intention artistique sera plus enclin à accorder une valeur littéraire à ce texte, en ne considérant pas d'emblée

celui-ci comme étant truffés de maladresses et de dysfonctionnements. Il amènera ses élèves à développer le même regard en créant une réelle communauté d'auteurs en classe, au sein de laquelle les apprenants échangeront sur leur processus créatif en mettant l'accent sur les aspects esthétiques. Ces échanges favorisent à la fois le sentiment de légitimité se développant peu à peu chez les apprenants et permettent à ces derniers de s'inspirer du processus créatif de leurs pairs afin d'enrichir le leur.

En résumé, un enseignant bien au fait des principes qui sous-tendent l'écriture littéraire et soucieux d'en tenir compte dans sa pratique professionnelle décloisonnera l'enseignement de la lecture et de l'écriture littéraires et proposera des scénarios didactiques qui mettront l'accent sur l'interrelation existant entre ces deux activités. Il insistera sur l'aspect esthétique de l'écriture littéraire, en valorisant et en favorisant le recours à la créativité chez ses élèves. Il suscitera des discussions dans sa classe autour de la littérature et des écrits littéraires de ses élèves. Il privilégiera des échanges témoignant d'une attention esthétique, c'est-à-dire des échanges axés sur l'appréciation, l'interprétation, la prise de distance réflexive avec les productions textuelles et sur la création d'effets littéraires visant à aviver l'activité interprétative du lecteur. L'enseignant adoptera lui-même une posture de lecteur authentique, recevant les textes de ses élèves comme il recevrait des textes d'auteurs légitimes plutôt que comme des productions textuelles truffées d'erreurs et d'approximations. Ce faisant, il est susceptible de favoriser l'adoption d'une posture auctoriale chez ses élèves et le développement d'un rapport positif à l'écriture de type littéraire.

2.3 Le rapport à l'écrit

Les notions de rapport à l'écrit et de rapport à l'écriture littéraire font partie des concepts plus larges de *rapport à* et de rapport au savoir, qui permettent d'améliorer notre compréhension des relations existant entre les apprenants, le savoir et les divers objets d'apprentissage.

Le rapport au savoir se rapporte au sens que l'individu attribue à toute forme de savoir, incluant le langage et l'écrit. Il varie en fonction de la singularité de l'individu, de son vécu personnel, social et scolaire et de la façon dont il interprète les situations d'apprentissage auxquelles il est confronté (Barré-De Miniac, 2000; Bautier, 2002; Charlot, 1997). Le rapport au savoir est important dans la mesure où il peut favoriser ou nuire à l'apprentissage, l'individu pouvant être plus ou moins disposé face à un contenu selon qu'il ait développé un rapport positif ou négatif face audit contenu (Bautier, 2002).

Le concept de rapport à l'écrit est constitutif du concept rapport au savoir et fait l'objet de plusieurs recherches et écrits scientifiques depuis quelques années (par ex., Barré-De Miniac, 2000, 2002, 2007, 2008; Chartrand et Blaser, 2008; Chartrand et Prince, 2009; Delcambre et Reuter, 2002; Lebrun, 2007; Penloup, 1994, 2000; Reuter, 1996). Il est d'une importance capitale dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture, car il joue un rôle à la fois dans le développement des compétences didactiques des enseignants et dans celui des compétences scripturales des élèves (Lebrun, 2007).

Barré-De Miniac (1992) est l'une des premières à s'être penchée sur le concept de rapport à l'écrit en s'attardant spécifiquement au rapport à l'écriture. Elle définit celui-ci comme « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (2002, p. 29). Ces significations peuvent être propres à un individu ou partagées par un groupe social ou culturel et se construisent au fil des rencontres, concluantes ou non, positives ou négatives, scolaires ou extrascolaires, de l'individu avec l'écriture (Barré-De Miniac, 2000; Lebrun, 2007). La notion de rapport à l'écrit permet de s'intéresser à l'activité du sujet, en considérant le sens que ce dernier accorde aux activités d'écriture. Il permet aussi d'évaluer les modes et les degrés de l'implication du sujet dans l'activité d'écriture (Penloup, 2000).

Le rapport à l'écrit concerne aussi les sentiments du sujet à l'égard de l'activité d'écriture (Barré-De Miniac, 2000), sentiments qui peuvent refléter l'attraction ou la répulsion, ou une confusion entre ces deux pôles. En effet, le sujet peut être partagé entre le désir de s'exprimer et la crainte de s'exposer à autrui. Il pourra alors se voir empêcher d'écrire ou n'être tenté d'écrire que sur certains sujets et d'une certaine manière dans le but d'échapper au jugement social ou scolaire (Reuter, 1996; Dabène, 2008). Barré-De Miniac (2002) et Chartrand et Prince (2009) ont permis de clarifier le concept de rapport à l'écrit en définissant les dimensions qui le composent.

2.3.1 Les dimensions du rapport à l'écrit

Selon Barré-De Miniac (2002), l'étude des degrés d'implication, mentionnés précédemment, qu'elle appelle les « dimensions du rapport à l'écriture », permet une plus grande adéquation entre les interventions didactiques et les besoins des élèves au

sujet de l'écriture et de son apprentissage. Cette chercheuse a identifié quatre dimensions du rapport à l'écriture : l'investissement, les opinions et les attitudes, les conceptions et les modes de verbalisation (Barré-De Miniac, 2002).

De leur côté, Chartrand et Prince (2009) ont élargi le concept de rapport à l'écriture élaboré par Barré-De Miniac (2000, 2002), qu'elles nomment plutôt « rapport à l'écrit », puisqu'elles souhaitent inclure la compétence lectorale des sujets dans leurs recherches, compétences, selon elles, indissociable de la compétence scripturale. S'inspirant des travaux de Barré-De Miniac pour mener leurs propres recherches, ces chercheuses ont elles aussi proposé de diviser le rapport à l'écrit en quatre dimensions, soit les dimensions affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique. Bien qu'il existe des distinctions entre les conceptualisations de Barré-De Miniac et de Chartrand et Prince, les recouvrements et les parallèles sont suffisamment importants pour que nous définissions simultanément les dimensions élaborées par ces chercheuses.

2.3.1.1 L'investissement ou la dimension affective

Selon Barré-De Miniac (2002), l'investissement fait référence à l'intérêt affectif que démontre une personne pour l'écriture et à l'énergie qu'elle consacre à cette activité. Cet investissement peut être de différents types : il varie selon l'individu, les situations, les contextes d'écriture (scolaire ou extrascolaire) et les types d'écrits.

Pour Chartrand et Prince (2009), le concept d'investissement fait partie de la dimension affective du rapport à l'écrit, qui concerne les sentiments et les émotions suscités par l'écrit, qu'ils soient négatifs ou positifs. Selon ces chercheuses, ces

sentiments se manifestent par l'investissement affectif, c'est-à-dire par le temps, la fréquence et l'énergie déployés par les sujets afin d'accomplir les activités liées à l'écrit.

2.3.1.2 Les opinions et les attitudes ou la dimension axiologique

Selon Barré-De Miniac (2002), les opinions et les attitudes désignent les « sentiments et [les] valeurs accordées à l'écriture et à ses usages, [les] avis et jugements exprimés, ainsi que [les] attentes à l'égard de l'écriture pour la réussite scolaire ou pour la vie sociale et professionnelle » (Ibid., p. 33). Les opinions et les attitudes sont des concepts provenant de la psychologie sociale et se distinguent l'un de l'autre : les premières se rapportent aux discours, alors que les secondes sont liées aux comportements du sujet. Les relations qui les unissent peuvent être de natures diverses : une opinion peut sous-tendre une attitude particulière, l'influençant de façon favorable ou non dans le cadre d'une situation d'apprentissage. Une attitude n'est toutefois pas nécessairement reliée à une opinion ou, au contraire, peut être le fruit de plusieurs d'entre elles (Barré-De Miniac, 2002). Chartrand et Prince (2009) parlent plutôt de la dimension axiologique, qui réfère aux valeurs qu'un sujet attribue à l'écrit et à son usage dans différents contextes. Dans le contexte scolaire, cette dimension se définit principalement par les valeurs qui sont attribuées à l'écrit pour réussir dans une discipline particulière ou sur le plan académique dans son ensemble.

2.3.1.3 Les conceptions de l'écriture ou la dimension conceptuelle

Selon Barré-De Miniac (2002), les conceptions de l'écriture se rapportent aux représentations qu'ont les élèves d'une activité d'écriture. Le concept de représentation a retenu l'attention de plusieurs chercheurs œuvrant dans diverses disciplines (par ex., Astolfi, 1992; Barré-De Miniac, 1997, 2000, 2002; Chartrand et Blaser, 2008; Chartrand et Prince, 2009; Delcambre et Reuter, 2002; Lebrun, 2007; Penloup, 2000; Perrin, 2009; Reuter, 1996).

Les représentations constituent des schèmes préexistants à l'enseignement d'un concept, qu'il faut déconstruire et transformer afin qu'il y ait apprentissage véritable et durable (Astolfi, 1992). Selon Astolfi (Ibid.), qui s'est intéressé à ce concept particulièrement en mathématiques et en sciences, « apprendre, c'est ainsi transformer son réseau de représentations » (Op. cit., p. 100). De son côté, Reuter (1996) définit les représentations comme « des idées, mêmes vagues, accompagnées de valeurs et d'investissements, à propos de n'importe lequel des objets du monde, des savoirs, des compétences, etc. » (Ibid., p. 93) que chaque individu possède.

Chartrand et Prince (2009) ont une définition très similaire de la dimension conceptuelle du rapport à l'écrit. Elles l'associent aussi aux représentations et aux idées que se fait le sujet de la nature de l'écrit et de la place que cette activité occupe dans la société. En plus de concerner les fonctions sociales de l'écrit, la dimension conceptuelle renvoie également aux fonctions de cette activité dans l'apprentissage en général, dans l'apprentissage scolaire, et dans l'apprentissage de chacune des disciplines scolaires en particulier.

2.3.1.4 Les modes de verbalisation ou la dimension praxéologique

Selon la conceptualisation de Barré-De Miniac (2002), la dernière dimension du rapport à l'écriture, les modes de verbalisation, réfère à 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 » (Ibid., p. 37). Cette dimension renvoie à l'activité métalangagière des sujets qui prennent consciemment une distance par rapport à leur acte d'écriture. Chartrand et Prince (2009) incluent l'activité métalangagière dans ce qu'elles appellent la dimension praxéologique. Celle-ci concerne toutes les « activités concrètes observables des sujets en matière d'écriture et de lecture : ce qu'ils lisent et écrivent, le moment, 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).

2.3.3 Le rapport à l'écriture littéraire

Le rapport à l'écriture littéraire, plus spécifique et constitutif du rapport à l'écrit, a fait l'objet d'un moins grand nombre de recherches et ne jouit donc pas d'une définition aussi précise que le rapport à l'écrit. Penloup (1994, 1995, 1999, 2000) et Lebrun (2007) sont parmi les chercheurs ayant le plus étudié cette question.

2.3.3.1 Penloup et « la tentation du littéraire »

Penloup s'est longuement penchée sur le rapport à l'écriture littéraire dans le cadre, entre autres, d'études doctorales (Penloup, 1995). Sa recherche visait à vérifier l'existence de liens entre la nature du rapport à l'écriture littéraire et le degré d'expertise du scripteur. Autrement dit, elle cherchait à déterminer s'il existait un clivage entre le rapport à l'écriture littéraire des écrivains reconnus et celui des non-écrivains (des collégiens d'une classe de 3^e, des étudiants détenant un diplôme en études universitaires générales de lettres et des professeurs de lettres).

Au cours de cette recherche, Penloup s'est particulièrement intéressée au concept de représentation de l'écriture littéraire chez les participants, ce qui n'est pas sans rappeler la dimension conceptuelle élaborée, par la suite, par Barré-De Miniac (2002) et Chartrand et Prince (2009). En effet, formulant l'hypothèse d'un interdit culturel fortement intégré au sujet de l'écriture littéraire chez les sujets considérés comme des non-écrivains, Penloup a choisi de collecter ses données, chez ces derniers, par le biais d'une production textuelle (« Écrire c'est... ») et par des entrevues portant sur cette production. L'analyse des données recueillies lors de cette recherche de type qualitatif a permis à la chercheuse de décliner le rapport à l'écriture littéraire selon deux grandes dimensions : le passage à l'écriture et les finalités de l'écriture littéraire.

2.3.3.1.1 Le passage à l'écriture

La première dimension dégagée par Penloup (2000) concerne le « passage à l'écriture », qui implique les notions de sécurité et d'insécurité scripturales définies

par Dabène (1987) et qui réfèrent à la prise de risque que comporte toute situation de communication écrite et à la peur d'être jugé. Cette dimension implique donc non seulement les conceptions développées par le scripteur au sujet de l'écriture, mais également les sentiments impliqués dans l'activité scripturale et auxquels font référence Barré-De Miniac (2002) et Chartrand et Prince (2009) lorsqu'elles font état des opinions, des attitudes et de la dimension affective qui entrent en jeu lors de l'écriture. Penloup (2000) inclut aussi, dans la dimension du passage à l'écriture, les représentations qui consistent à réduire l'écriture à un acte purement utilitaire ou à considérer cette activité en termes d'inspiration ou de don. Cette dernière représentation est d'ailleurs l'une des plus courantes au sujet de l'écriture (Barré-De Miniac, 2000, 2004; Lebrun; 2007; Reuter, 1996). En outre, Penloup (2000) affirme qu'il est nécessaire, mais très ardu pour les non-écrivains « de s'affranchir d'un interdit implicite à passer au littéraire » (Ibid., p. 141).

L'analyse des discours des non-écrivains permet d'identifier, en premier lieu, des difficultés réelles à faire émerger les pratiques personnelles d'écriture chez ceux-ci, ces derniers ne se sentant pas autorisés à pratiquer l'écriture littéraire, contrairement aux écrivains qui jouissent d'un tout autre sentiment de légitimité. L'interdit culturel est donc bien présent et fortement ancré chez les non-écrivains, et ce, tant chez les collégiens que chez les professeurs de lettres. L'âge et le degré de scolarité ne semblent pas être des facteurs déterminants. De leur côté, les écrivains parlent librement et avec une certaine aisance de leurs pratiques personnelles d'écriture, ce qui témoigne du sentiment de légitimité ressenti par ce groupe de sujets.

Une autre distinction entre écrivains et non-écrivains concerne l'occurrence du mot « travail » et de ses dérivés sémantiques. Ces termes, en effet, apparaissent beaucoup plus fréquemment dans le discours des écrivains. Pour eux, l'écriture est une lutte, un travail acharné. Elle devient aussi travail de soi et travail sur soi. L'inspiration

n'existe que par moments et que parce qu'il y a préalablement eu véritable labeur. Or, seule une minorité de textes d'élèves, d'étudiants et d'enseignants de lettres évoque ce concept de travail. Certains textes nient même complètement cette notion, parlant de l'écriture comme d'un acte facile, quoique ne leur étant pas légitimement destiné, reprenant ainsi la représentation courante d'écriture en termes de don. Chez les non-écrivains, lorsqu'il est abordé, le concept de travail est parfois associé exclusivement à une activité scolaire. L'écriture des écrivains est même considérée, par les non-écrivains, comme un acte de plaisir qui leur est inaccessible. Dans sa conceptualisation du rapport à l'écriture littéraire, Penloup (2000) oppose donc l'écriture en termes de travail, tel que décrite par les écrivains, à l'écriture comme source d'attente de l'inspiration chez les non-écrivains, cette inspiration quasi mythique étant règle générale associée à un don ou à un talent qui n'est l'apanage que de certains individus choyés.

Les écrivains évoquent également la « gravité » de l'écriture : écrire n'est pas chose futile (Penloup, 2000). L'écriture est alors associée à une quête de l'absolu. Pour ce groupe de sujets, cette activité n'est pas un choix : elle s'est imposée à eux et fait partie de leur destin. Les adultes non-écrivains semblent partager cette vision des choses, faisant de ce groupe un ensemble de sujets plus hétérogènes que celui des écrivains. En effet, chez les adultes non-écrivains, l'écriture relève d'une dimension existentielle : elle est décrite comme une urgence, un moyen de survie. Comme chez les écrivains, elle est aussi associée à une recherche de l'absolu. Elle est souvent évoquée « comme une activité permettant au sujet de convaincre et de se convaincre de sa propre existence » (Penloup, 2000, p. 128). Elle permet de laisser sa trace dans le temps et dans le monde en devenant une forme de signature. C'est ce que Penloup (2000) appelle « l'évidence ontologique » de l'écriture.

Chez les collégiens, toutefois, l'écriture est plutôt réduite à un acte essentiellement utilitaire, bien que certains d'entre eux fassent aussi référence à son caractère existentiel. Il est à noter que chez ce groupe spécifique, la place qu'occupe l'écriture dans leur vie diffère grandement d'un sujet à l'autre. Le rapport à l'écriture littéraire des collégiens est donc particulièrement complexe (Penloup, 2000).

2.3.3.1.2 Les finalités de l'écriture littéraire

La seconde dimension du rapport à l'écriture littéraire tel que défini par Penloup (2000) concerne les finalités que le scripteur attribue à cette activité. Cette dimension ne se retrouve pas à proprement parler dans les travaux de Barré-De Miniac, de Chartrand et Prince ou de Blaser et, par conséquent, permet de mieux distinguer le rapport à l'écriture littéraire du rapport à l'écrit ou du rapport à l'écriture. En effet, Chartrand et Prince (2009) indiquent que la dimension conceptuelle du rapport à l'écrit comprend les idées que se fait le scripteur de la nature de l'écrit, alors que Barré-De Miniac (2002) parle des valeurs accordées à l'écriture et à ses usages. Toutefois, Penloup va plus loin en précisant que pour un auteur, l'écriture littéraire peut se suffire à elle-même ou, au contraire, servir à exprimer un certain contenu. Elle peut aussi permettre de creuser le monde et être source d'implication pour l'auteur ou, à l'opposé, être l'occasion de fuir et devenir un outil d'expression personnelle.

Pour les écrivains, l'écriture est une fin en soi. Il s'agit d'un acte « intransitif » (Barthes, 1973; Penloup, 2000) qui permet à qui le pratique de creuser le monde et d'aller vers l'inconnu. Barthes (1973) allait dans le même sens lorsqu'il mentionnait que « le matériau deven[ait] en quelque sorte sa propre fin » (Ibid., p. 1278). Selon cet auteur, « l'écrivain interroge le monde, sur le sens des choses, en s'absorbant dans

le comment écrire » (Op. cit., p. 1278). Cette dimension du rapport à l'écriture littéraire exprimée par les écrivains revient ainsi à accorder une grande importance à l'aspect esthétique de l'écriture, tout en rejoignant des éléments de la première dimension mise en lumière par Penloup (2000) et qui ont trait à la quête de l'absolu que suscite l'écriture littéraire chez certains sujets. Chez les non-écrivains, Penloup (2000) observe encore une fois une plus grande hétérogénéité dans les réponses analysées. En effet, certains partagent cette vision de l'écriture comme étant une fin en soi, alors que d'autres, au contraire, la perçoivent comme une façon de fuir le monde, plutôt que de le creuser, et comme un moyen d'exprimer le contenu, c'est-à-dire de mettre l'accent sur le message et sur les conventions de la langue, accordant du même coup moins d'importance à la dimension esthétique de l'écriture.

Penloup (2000) a également mis en lumière le fait que les non-écrivains accordent une grande importance à l'expression personnelle dans le cadre de l'activité d'écriture. Pour ce groupe de sujets, écrire, c'est se raconter, s'exprimer, se dévoiler, sans avoir trop à craindre les réactions d'autrui. Il considère le destinataire comme n'étant pas totalement absent : sa présence est plutôt différée. Le risque de jugement est présent, mais la distance entre l'auteur et le lecteur permet, à leurs yeux, une plus grande liberté dans le discours écrit que dans le discours oral. Ce type de propos relatif à l'écriture comme moyen d'expression personnelle est quasi-inexistant chez les écrivains. Selon Penloup (2000), cela ne signifie pas pour autant que l'écrivain ne s'exprime pas par l'écriture. Élisabeth Bing (citée par Penloup, 2000), écrivaine particulièrement connue pour ses travaux autour des ateliers d'écriture et interrogée dans le cadre de la recherche de Penloup (2000), insiste d'ailleurs sur le fait que l'écriture littéraire et l'implication du sujet, à savoir celle de l'auteur, vont de pairs. Pour Penloup (2000), toutefois, implication et expression ne sont pas synonymes. S'exprimer consiste à « traduire du connu » (Penloup, 2000, p. 98), à mettre en mots ce qui est ressenti, alors que les écrivains cherchent plutôt à « découvrir ce qu'ils ne

savent pas encore » (Ibid, p. 98), d'où le clivage précité entre l'écriture comme expression de soi, mentionnée par les non-écrivains, et l'implication de l'auteur dans son œuvre dont parlent les écrivains. Pour d'autres sujets faisant partie du groupe des non-écrivains, finalement, l'écriture est considérée purement et simplement comme une activité technique dépourvue de toute source de plaisir.

Cette hétérogénéité dans les réponses fournies par le groupe des non-écrivains fait dire à Penloup (2000) que bien que tous les écrivains interrogés présentent des discours semblables et forment ainsi un groupe plutôt homogène, il en va autrement pour le groupe formé par les non-écrivains. Ceux-ci se situeraient plutôt sur un continuum, se rapprochant ou s'éloignant du discours des écrivains. Penloup (2000) parle ainsi de « points de contact » entre écrivains et non-écrivains. Certains, parmi ces derniers, seraient davantage « tentés » que d'autres par le littéraire. Elle conclut, en outre, qu'il est impossible d'établir un lien entre le degré d'expertise d'un scripteur et son rapport à l'écriture. En guise d'exemple, certains collégiens présentent un discours et un rapport à l'écriture littéraire plus similaires à celui des écrivains que certains enseignants de lettres. De plus, ses recherches lui permettent d'affirmer que les métadiscours sur l'écriture et sur ses abstractions ne sont pas l'apanage des experts, plusieurs collégiens et étudiants étant en mesure de présenter de telles réflexions.

Plusieurs recherches ont donc étudié le rapport à l'écrit (par ex. Barré-De Miniac, 2002; Chartrand et Prince 2009) et certaines d'entre elles ont mis l'accent sur le rapport à l'écriture littéraire (Penloup, 1995, 2000; Lebrun, 2007), ce qui a permis une meilleure compréhension de ces concepts. C'est en continuité avec ces travaux et en nous inspirant de ceux-ci que nous proposons, dans les pages qui suivent, une synthèse des définitions existantes au sujet du rapport à l'écrit, du rapport à l'écriture

et du rapport à l'écriture littéraire. Cette synthèse nous permettra d'opérationnaliser le rapport à l'écriture littéraire et d'en observer les manifestations chez les enseignants.

2.4 Synthèse des définitions entourant le concept de rapport à l'écriture littéraire

En dépit de travaux théoriques à propos du rapport à l'écrit et de l'écriture dite littéraire, les travaux disponibles permettent difficilement d'en circonscrire les manifestations observables chez les enseignants. Pour pallier ce manque, il nous est apparu important de faire une synthèse des définitions proposées dans la littérature scientifique au sujet du rapport à l'écrit et du rapport à l'écriture littéraire. Nous nous sommes inspirées principalement des travaux de Chartrand et Prince (2009) et Barré-De Miniac (2002, 2006, 2008) sur le rapport à l'écrit, de ceux de Sorin (2005) sur l'écriture littéraire et, finalement, de ceux de Penloup sur le rapport à l'écriture littéraire (2000). Ces auteures ont clarifié le concept de rapport à l'écrit en définissant les dimensions qui le composent. Celles-ci correspondent globalement aux aspects affectif, axiologique, conceptuel et métalangagier de l'activité d'écriture. Étant donné les nombreux recoupements dans la terminologie employée dans les divers travaux de ces chercheuses, nous les avons synthétisés en quatre dimensions du rapport à l'écriture littéraire, soit les dimensions conceptuelle, affective, esthétique et sociale. Notons que dans le cadre de notre recherche, seules les trois premières dimensions ont été mesurées. En effet, comme nous cherchions d'abord à décrire le rapport à l'écriture littéraire des enseignants dans leur vie personnelle, avant d'examiner les liens existant entre celui-ci et les pratiques didactiques des répondants, la dimension sociale n'a pas été évaluée, puisque celle-ci réfère principalement au fait d'écrire pour être lu ou pour être évalué, une dimension moins pertinente chez les enseignants et plus facilement mesurable chez les élèves. Pour chacune des quatre dimensions, nous

avons identifiés des indicateurs personnels observables qui permettront d'examiner le rapport à l'écriture littéraire d'enseignants. Après avoir identifié des indicateurs personnels relatifs à chacune des dimensions retenues, nous avons précisé les pratiques pédagogiques littéraires et non littéraires liées à ces dimensions.

2.4.1 Les dimensions du rapport à l'écriture littéraire sur le plan personnel

Nous appuyant sur les écrits scientifiques au sujet du rapport à l'écrit et du rapport à l'écriture littéraire, nous proposons, dans la présente section, la description des quatre dimensions du rapport à l'écriture littéraire, soit les dimensions conceptuelle, affective, esthétique et sociale, qui se déclinent toutes selon des indicateurs personnels du rapport à l'écriture littéraire.

2.4.1.1 Dimension conceptuelle

La dimension conceptuelle, telle que définie par Chartrand et Prince (2009), concerne les représentations que toute personne développe au sujet de l'écriture littéraire et fait également référence à la notion de conception dont parle Barré-De Miniac (2002). Dans les écrits scientifiques, notamment ceux des chercheuses précitées, les termes *représentation* et *conception* sont souvent utilisés comme synonymes. Dans la suite de ce mémoire, le terme *conception* sera retenu. Certaines conceptions sont particulièrement présentes dans la littérature scientifique et chez les sujets eux-mêmes. Deux d'entre elles consistent à concevoir l'écriture comme étant évolutive ou, au contraire, figée. L'écriture peut également être considérée comme un outil de transmission de l'information ou, plutôt, comme un outil de création. L'individu qui

conçoit l'écriture comme étant évolutive sera d'avis qu'elle peut faire l'objet d'un apprentissage et, par conséquent, d'un enseignement. D'un autre côté, celui qui la considère comme étant figée croira plutôt que l'écriture relève d'un don et ne peut donc pas faire l'objet d'un réel apprentissage. Cette façon de concevoir l'écriture est particulièrement courante, comme le relèvent plusieurs chercheurs (Barré-De Miniac, 2000; Lebrun, 2007; Penloup, 2000; Reuter, 1996). Une autre représentation de l'écriture concerne l'utilité attribuée à l'écriture et consiste à concevoir celle-ci comme étant une simple technique de codage ou de transmission de l'information, consistant en la transcription d'une pensée préalablement construite (Barré-De Miniac, 2000, 2002; Lebrun, 2007; Penloup, 2000; Reuter, 1996). Cette représentation laisse peu de place à tous les aspects créatifs de l'écriture littéraire, contrairement à celle qui consiste à concevoir l'écriture comme un outil de créativité. En effet, en plus d'amener le sujet à produire du sens et à structurer sa pensée (Barré-De Miniac, 2000; Odell, 1980, Reuter, 1996), l'écriture lui permet aussi d'explorer l'inconnu en ayant recours à son imaginaire et à sa créativité (Penloup, 2000). Or, pour explorer l'inconnu, il faut d'abord admettre que l'écriture n'est pas qu'un simple outil permettant d'encoder une pensée déjà construite, mais qu'elle constitue plutôt un moyen d'explorer des horizons que l'auteur n'avait peut-être même pas envisagés avant de se plonger dans le processus d'écriture.

2.4.1.2 Dimension affective

La dimension affective, terminologie également empruntée à Chartrand et Prince (2009), concerne les sentiments éprouvés à l'égard de l'écriture littéraire ou de la lecture de textes littéraires et l'intérêt affectif de l'individu par rapport à l'activité d'écriture ou de lecture. Ainsi, les sentiments du sujet à l'égard de l'écriture ou de la lecture peuvent refléter l'attraction ou la répulsion, ou une confusion entre ces deux

pôles (Barré-De Miniac, 2000). Par exemple, le sujet peut être partagé entre le désir de s'exprimer et la crainte de s'exposer à autrui. Il pourra alors se voir empêché d'écrire ou n'être tenté d'écrire que sur certains sujets et d'une certaine manière dans le but d'échapper au jugement social ou scolaire (Dabène, 2008 ; Reuter, 1996). D'ailleurs, pour Chartrand et Prince (2009), l'acte scriptural permet une objectivation et une prise de conscience de ses émotions pouvant conduire à des sentiments agréables qui influenceront positivement le degré de motivation du scripteur et qui le pousseront à s'investir plus à fond dans cette activité. Il va de soi que des expériences négatives liées à l'écriture ou la lecture devraient procurer l'effet contraire. Reuter (1996) affirme d'ailleurs qu'ignorer les sentiments des apprenants et des enseignants risque grandement de créer des résistances persistantes dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture.

En plus des sentiments des enseignants à l'égard de l'écriture et de la lecture, la dimension affective du rapport à l'écriture littéraire se manifeste par l'intérêt affectif des enseignants envers l'écriture ou la lecture. Celui-ci se traduit principalement par l'investissement des sujets dans leurs activités d'écriture littéraire ou de lecture littéraire (Barré-De Miniac, 2002; Chartrand et Prince, 2009), soit du temps et de l'énergie qu'ils y consacrent.

2.4.1.3 Dimension esthétique

La dimension esthétique, quant à elle, fait partie intégrante de la construction d'une réelle posture auctoriale chez le scripteur. Bien que les travaux de recherche que nous avons consultés ne fassent pas textuellement mention d'une telle dimension, ils insistaient, en des termes différents, sur le rôle crucial que joue la créativité dans le

développement d'un rapport positif à l'écriture littéraire. Sorin (2005) décrit d'ailleurs l'écriture littéraire comme un « mode particulier de production textuelle » (p. 69) qui met l'accent sur les aspects esthétiques et créatifs du texte. Penloup (2000) parle de l'écriture littéraire comme d'un acte *intransitif*, ayant sa propre fin, ou comme d'un outil permettant, d'une part l'expression du connu et, d'autre part, la découverte de l'inconnu, selon la finalité qui lui est attribuée.

Notons que la définition de l'esthétisme, en littérature, varie selon les époques et les penseurs (Beaudry, 2009). Elle réfère à une expérience subjective liée à des émotions et à un plaisir esthétique éprouvés par le lecteur (Riffaterre, 1979) et « qui repose, entre autres, sur la connaissance qu'a le lecteur des procédés auxquels recourt l'auteur. L'appréciation esthétique ne résulte donc pas uniquement des propriétés du texte littéraire, mais également de la relation que le lecteur entretient avec lui » (Beaudry, 2009, p.42). À l'instar de Sorin (2005), qui souligne l'importance des aspects esthétiques et créatifs du texte en écriture littéraire, et étant donné les liens étroits qu'entretiennent la lecture et l'écriture littéraires, nous croyons que l'expérience esthétique concerne non seulement le lecteur, mais également l'auteur qui accepte de jouer le jeu de l'écriture littéraire. Il s'attardera alors aux procédés littéraires qu'il peut mettre en œuvre afin d'aviver l'activité interprétative du lecteur. Il portera notamment une attention particulière au choix des mots, au rythme et à la fluidité des phrases et à la structure du récit. Dans le contexte scolaire, une attention accrue à la dimension esthétique de l'écriture permettra de détourner un tant soit peu le regard et l'attention des conventions linguistiques. À la lumière de ces faits, nous définissons donc la dimension esthétique par l'opposition entre deux pôles² : un premier correspondant au fait d'accorder une grande importance au respect des conventions

² Nous sommes consciente que le concept d'esthétisme ne peut se réduire à la définition présentée dans ce mémoire. Toutefois, nous avons choisi de le représenter ainsi dans un souci d'efficacité, étant donné les objectifs de notre recherche et le fait que nous nous intéressons particulièrement à l'enseignement de l'écriture littéraire au niveau primaire, où cette notion d'esthétisme est moins élaborée, auprès des élèves, qu'au niveau secondaire.

linguistiques, c'est-à-dire au fait de se conformer aux codes qui régissent le langage écrit, et un second correspondant plutôt au fait de mettre l'accent sur le processus créatif. Bien sûr, accorder de l'importance aux conventions linguistiques n'empêche pas un individu de s'intéresser également aux aspects créatifs de l'écriture. Toutefois, dans un contexte d'enseignement, nous émettons l'hypothèse qu'un enseignant qui consacre énormément de temps et d'énergie à l'enseignement de ces conventions pourrait être tenté de négliger les aspects relevant de l'imaginaire et de la créativité.

2.4.1.4 Dimension sociale

L'écriture littéraire, tout comme l'écriture en général, est un acte socialisé et socialisant (Reuter, 1996). En ce sens, deux facettes de la dimension sociale peuvent être considérées. La première consiste à embrasser le caractère social de l'apprentissage de l'écriture littéraire par la création d'une communauté d'auteurs en classe (Vopat, 2009), ou encore par le fait d'encourager les élèves à écrire en s'adressant à différents types de destinataires, et non pas uniquement à l'enseignant. Ce type de pratique place alors l'enseignant dans une posture de lecteur plutôt qu'une posture d'évaluateur et fait en sorte que les élèves écrivent dans le but d'être lus plutôt que dans le but d'être uniquement évalués. L'enseignant encourage alors les échanges entre les élèves à toutes les étapes du processus d'écriture et il leur rappelle de prendre leur destinataire en compte. La seconde position consisterait à négliger la dimension sociale de l'écriture littéraire en faisant en sorte que les apprenants réalisent seuls chacune des étapes, avec peu ou pas de rétroactions de la part des élèves ou de l'enseignant, qui considérerait chacune des situations d'écriture comme l'occasion d'évaluer et de sanctionner la compétence à écrire de ses élèves.

Le rapport à l'écriture littéraire des enseignants devrait se traduire par des pratiques d'enseignement davantage axées sur les aspects littéraires ou encore non littéraires de l'écrit. Sur la base de la littérature scientifique disponible (Le Goff, 2006; Sorin, 2005; Tauveron, 2002) une classification simple pour illustrer l'opposition entre des pratiques littéraires et non littéraires de l'écriture concerne la prise en compte de la dimension esthétique du rapport à l'écriture littéraire. Ainsi, des pratiques axées sur la créativité et sur l'aspect esthétique de l'écriture reflètent le caractère littéraire de l'écriture alors que des pratiques axées sur les conventions de la langue témoignent davantage d'une préoccupation non littéraire. Bien sûr, un même individu peut naviguer d'un pôle à l'autre en fonction de divers facteurs, tels que le contexte dans lequel se déroule l'activité scripturale.

2.4.1.5 Des dimensions personnelles du rapport à l'écriture littéraire aux pratiques didactiques

Nous avons synthétisé les diverses définitions du rapport à l'écrit, du rapport à l'écriture et du rapport à l'écriture littéraire et dégagé quatre dimensions du rapport à l'écriture littéraire qui se déclinent selon des indicateurs personnels de type littéraire et non littéraire. Il est présumé que chaque indicateur personnel littéraire et non littéraire est associé à des pratiques du même type. Ainsi, en ce qui concerne la dimension affective, il est possible que des sentiments positifs, tels que l'amusement ou la passion, favorisent la mise en œuvre, en classe, de pratiques d'écriture plus littéraires que non littéraires. En outre, il est attendu qu'un investissement personnel accru dans des activités d'écriture et de lecture de textes littéraires sera associé à des pratiques d'enseignement de l'écriture littéraire plus fréquentes. En contrepartie, il est également à prévoir qu'un investissement plus prononcé dans des activités d'écriture et de lecture non littéraires favorisera la mise en œuvre de pratiques d'enseignement

de l'écrit non littéraires, davantage axées sur les conventions de la langue. En ce qui a trait à la dimension esthétique, l'enseignant qui en tient compte serait plus susceptible de considérer ses élèves comme des auteurs. Il leur permettrait ainsi de faire des choix tout en leur proposant par moment des contraintes d'écriture, qui peuvent également être source de créativité. Il ferait alors en sorte de réduire l'écart entre l'écriture scolaire traditionnelle et l'écriture littéraire véritable, telle qu'elle est pratiquée par les écrivains.

2.4.2 La mise en œuvre de pratiques didactiques de lecture et d'écriture de type littéraire et non littéraire

En nous appuyant, entre autres, sur les travaux et les instruments de mesure développés respectivement par Blaser (2007) et Le Goff (2006), nous avons dégagé sept catégories de pratiques didactiques que nous avons subdivisées selon leur caractère littéraire ou non littéraire.

Dans le cadre de ses études doctorales qui portaient, entre autres, sur l'écriture d'invention et son actualisation dans les classes de lycées, en France, Le Goff (2006) a construit un questionnaire auquel ont répondu 116 enseignants de français. Le Goff cherchait ainsi à décrire la façon dont l'écriture d'invention, autre appellation de l'écriture littéraire, était appliquée dans les classes de seconde et de première (ce qui correspond à la fin du secondaire au Québec). Il s'est intéressé, entre autres, à la fréquence avec laquelle les enseignants présentaient certains types d'activités d'écriture à leurs élèves et aux intentions pédagogiques sous-jacentes à ces activités. Il s'est également penché sur la façon dont les enseignants interviennent auprès de leurs élèves à chacune des étapes des activités d'écriture.

De son côté, au Québec, Blaser (2007) s'est intéressée aux pratiques de lecture et d'écriture dans les classes d'histoire et de sciences au secondaire. De façon plus précise, elle cherchait à décrire de façon qualitative et quantitative le type d'activités de lecture et d'écriture menées dans les classes et les interventions que font les enseignants avant, pendant et après ces activités. Cette recherche a également permis de mesurer le rapport à l'écrit des enseignants et leur compréhension de la fonction épistémique de l'écrit. Les travaux de Blaser (2007), qui s'inscrivaient dans le cadre du projet Scriptura dirigé par Chartrand (2007), a nécessité l'élaboration et la validation d'un questionnaire s'adressant aux enseignants d'histoire et de sciences de 2^e et 4^e secondaire.

Ces deux recherches nous semblaient particulièrement intéressantes, puisqu'elles se penchaient sur le rapport à l'écrit des enseignants (Blaser, 2007) et sur les pratiques enseignantes déclarées en matière d'écriture et de lecture (Blaser, 2007; Le Goff, 2006), ce qui nous a permis d'identifier les pratiques que nous devons cibler dans notre propre recherche afin d'examiner les manifestations observables du rapport à l'écriture littéraire des enseignants du primaire et les pratiques déclarées de l'enseignement de l'écriture littéraire.

Les deux premières catégories de pratiques que nous avons retenues concernent respectivement les pratiques d'écriture et les pratiques de lecture des élèves et évaluent la fréquence avec laquelle les élèves écrivent et lisent des textes littéraires et non littéraires en classe. Évaluer la fréquence avec laquelle les enseignants déclarent faire lire et écrire des textes littéraires et non littéraires par leurs élèves permet de mesurer le degré d'investissement en lecture et en écriture littéraire et non littéraire, cet investissement étant l'un des indicateurs de la dimension affective du rapport à

l'écriture littéraire (Barré-De Miniac, 2002; Chartrand et Prince, 2009). Les troisième et quatrième catégories concernent les intentions pédagogiques des enseignants lorsqu'ils proposent des activités de lecture et d'écriture de textes de type créatif à leurs élèves. Le fait de mesurer ces intentions permet, selon Le Goff (2006), d'examiner les finalités attribuées par les enseignants à l'écriture et à la lecture littéraires. La cinquième catégorie de pratiques didactiques ciblées concerne les interventions des enseignants au moment où les élèves rédigent un texte littéraire, ce qui nous permet de considérer l'attention que l'enseignant accorde ou non à l'aspect créatif lors de telles activités (Le Goff, 2006). L'avant-dernière catégorie touche le processus de révision d'un écrit littéraire en classe et cherche à mesurer si l'attention est mise sur un procédé de réécriture, partie intégrante de l'écriture littéraire (Le Goff, 2006), ou sur des aspects jugés non littéraires, telle que la longueur du texte. Cette dernière pratique est jugée non littéraire, car en énonçant une consigne portant sur un nombre de mots minimal ou maximal à respecter, consigne souvent émise lors des situations d'évaluation en classe, l'attention du scripteur n'est plus centrée sur les aspects créatifs de l'écriture, mais plutôt sur le respect de cette contrainte. Qui plus est, le respect d'un certain nombre de mots n'est pas garant de la qualité de la production textuelle. Notons qu'une contrainte de longueur peut, en soi, représenter un exercice d'écriture littéraire intéressant. Toutefois, lorsque cette consigne est émise dans le but, par exemple, de faire en sorte que les élèves commettent moins de fautes ou lorsqu'elle est associée à l'idée qu'un bon texte est un texte long, elle relève davantage du pôle non littéraire de l'écriture. La septième et dernière catégorie retenue dans la présente recherche concerne les types de commentaires formulés par l'enseignant et visant ou bien la réécriture et l'amélioration du texte, ou bien les conventions linguistiques.

2.5 Rappel des objectifs

Cette synthèse des définitions entourant le rapport à l'écriture littéraire et l'identification de pratiques enseignantes précitées avaient pour but de répondre aux objectifs fixés dans la présente recherche, soit de : 1) Décrire le rapport à l'écriture littéraire des enseignants du primaire au Québec, 2) Comparer la mise en œuvre de certaines pratiques d'enseignement de l'écriture et de lecture littéraires et non littéraires ayant cours dans les classes du primaire au Québec, et 3) Examiner les liens entre le rapport à l'écriture littéraire et les pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture littéraires et non littéraires des enseignants du primaire au Québec.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Afin de répondre aux objectifs de la présente recherche, nous avons opté pour un devis de recherche quantitatif permettant la participation d'un vaste échantillon de participants et de participantes et le recours à des analyses inférentielles. Ce troisième chapitre présente les participants qui ont pris part à l'étude, la procédure de collecte de données de l'étude et les instruments utilisés. De plus, il expose les différentes mesures retenues pour évaluer les construits ciblés ainsi que les indices de la qualité psychométrique des mesures utilisées. Ainsi, les résultats d'analyses en composantes principales et de fiabilité, provenant des items issus du questionnaire, sont présentés.

3.1 Participants et procédure de recrutement

Afin de répondre aux objectifs fixés, des enseignants titulaires principaux d'une classe du primaire au Québec (de la première à la sixième année) et détenant au moins une année d'expérience ont été ciblés pour l'étude. Ces critères d'inclusion ont permis d'éviter que des enseignants n'ayant que peu d'expérience ou œuvrant à l'extérieur du Québec, ou que des suppléants, susceptibles d'avoir un rapport à l'écrit ou des pratiques didactiques peu représentatifs de l'ensemble des enseignants du Québec, ne participent à l'étude. En accord avec les normes d'éthique en vigueur à l'UQAM, seuls les enseignants qui ont donné leur accord pour participer à l'étude y ont pris part. Le formulaire de consentement est d'ailleurs présenté dans l'appendice

A du présent mémoire. Ainsi, 92 participants (hommes = 2 ; femmes = 90), du premier ($n = 38$), du deuxième ($n = 22$) ou du troisième ($n = 31$) cycle, ont pris part à l'étude. Une participante a omis de mentionner à quel cycle elle travaillait. Tel qu'indiqué dans le tableau 3.1, les participants provenaient de 13 des 17 régions administratives du Québec et seules les régions de la Côte-Nord, de la Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine, de la Mauricie et du Nord-du-Québec ne sont pas représentées (tableau 3.1). Les participants avaient entre deux et 32 ans d'expérience en enseignement (moyenne = 12,88; écart-type = 6,90) et étaient âgés de 25 à 56 ans (moyenne = 37,76; écart-type = 8,21).

Tableau 3.1 : Répartition des participants selon les régions administratives du Québec

Régions administratives	Nombre de participants
Abitibi-Témiscamingue	6
Bas-Saint-Laurent	1
Capitale-Nationale	4
Centre-du-Québec	2
Chaudière-Appalaches	6
Côte-Nord	-
Estrie	5
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	-
Lanaudière	7
Laurentides	4
Laval	4
Mauricie	-
Montérégie	28
Montréal	18
Nord-du-Québec	-
Outaouais	4
Saguenay-Lac-Saint-Jean	3
Total	92

3.2 Élaboration du questionnaire et procédure

Un questionnaire autorapporté, présenté dans l'appendice B du présent mémoire, a permis de répondre aux objectifs de la recherche. Le questionnaire utilisé dans le cadre de notre recherche a été inspiré, avec la permission des chercheuses concernées, d'un outil de collecte de données utilisé dans le cadre de la recherche Scriptura dirigée par Suzanne-G Chartrand entre 2003 et 2007. L'outil retenu pour cette étude s'appuie également sur le questionnaire de Le Goff (2006), qui portait sur l'écriture d'invention au lycée. En conformité avec les objectifs de l'étude, et prenant appui sur la synthèse des définitions du rapport à l'écriture littéraire présentée dans le cadre théorique, le questionnaire comprend deux principales sections, évaluant 1- le rapport à l'écriture littéraire sur le plan personnel et 2- la mise en œuvre de pratiques didactiques de lecture et d'écriture de type littéraire et non littéraire.

En ce qui a trait à la mesure du rapport à l'écriture littéraire sur le plan personnel, trois dimensions ont été évaluées, soit les dimensions conceptuelle, affective et esthétique. Il est à noter que la dimension sociale n'a pas été évaluée puisqu'elle est peu pertinente et difficilement observable chez les enseignants. Pour chacune des dimensions ciblées, sept construits se déclinant chacun selon un pôle littéraire et un pôle non littéraire ont été évalués, soit les conceptions de l'écriture évolutive et figée, les conceptions relatives à l'utilité de l'écriture, les sentiments associés à l'écriture littéraire, les sentiments associés à la lecture littéraire, l'investissement personnel dans des activités d'écriture et dans des activités de lecture, ainsi que l'importance accordée à la créativité ou aux conventions linguistiques dans les écrits personnels. Pour ce faire, 38 items ont été retenus, en se fondant sur les outils disponibles dans la littérature scientifique. La mesure finale de ces construits a été raffinée suite à

l'examen des qualités psychométriques dont les résultats sont présentés dans les prochaines sections. Quant aux pratiques didactiques de lecture et d'écriture, sept construits ont été évalués, conformément aux écrits consultés.

Afin de s'assurer que les items étaient conformes aux construits théoriques ciblés évaluant les indicateurs personnels du rapport à l'écriture littéraire et les pratiques didactiques de lecture et d'écriture de type littéraire et non littéraire, des analyses factorielles en composantes principales avec rotation Oblimin des facteurs ont été menées. Les rotations Oblimin sont suggérées lorsque les facteurs sont corrélés entre eux (Field, 2005; Tabachnick & Fidell, 2007). Ces analyses visaient à vérifier si les items pouvaient être divisés selon le fait qu'ils évaluent des pratiques littéraires, d'une part, ou non littéraires, d'autre part. Advenant que le résultat de ces analyses ait été conforme aux a priori théoriques, des analyses de fiabilité ont été menées pour obtenir le degré de consistance interne des regroupements d'items utilisés, révélé à l'aide de coefficients alpha de Cronbach.

Les analyses factorielles et de fiabilité sont très répandues et considérées comme étant classiques et efficaces pour évaluer la validité empirique d'un questionnaire (Laveault et Grégoire, 2002). L'analyse factorielle permet de vérifier si les items se divisent en différents facteurs qui correspondent effectivement aux variables que l'on prétend mesurer. L'alpha de Cronbach est un coefficient de fiabilité qui mesure le degré de cohérence interne d'une échelle construite à partir de différents items. Le nombre de coefficients à calculer est donc équivalent au nombre de dimensions ou variables mesurées (Hogan, 2007). Bien qu'il n'existe pas de seuil spécifique permettant de retenir ou de rejeter un regroupement d'items, les chercheurs estiment généralement que pour une étude exploratoire, un coefficient alpha de Cronbach de 0,65 est nécessaire pour conclure que les items mesurent adéquatement le construit ciblé (Field, 2005). Le détail des résultats issus des analyses factorielles et de fiabilité

est présenté dans les prochaines sections, séparément pour les construits relatifs au rapport à l'écriture littéraire sur le plan personnel, d'une part, et pour les pratiques didactiques relatives à la lecture et à l'écriture de type littéraire et non littéraire des enseignants, d'autre part.

3.3 Mesures des indicateurs personnels du rapport à l'écriture et examen de leurs qualités psychométriques

La mesure des construits retenus pour évaluer les indicateurs personnels du rapport à l'écriture a été réalisée à l'aide d'échelles de mesure comprenant entre trois et cinq items. Ainsi, pour chacun des items évaluant les différents construits ciblés, les participants devaient indiquer leur degré d'accord à l'aide d'une échelle de Likert. Ce type d'échelle est particulièrement répandu pour la mesure autorapportée d'attitudes variées (Kline, 1998; Vallerand, 2006), telles les différents indicateurs du rapport à l'écriture littéraire. Dans la présente étude, une échelle de réponse en six points, allant de « fortement en désaccord » (0) à « fortement en accord » (5), était proposée pour les items mesurant les conceptions de l'écriture, les sentiments associés à l'écriture et à la lecture, ainsi que l'importance accordée à l'écriture. De plus, une échelle de réponse à sept entrées, allant de « jamais » (0) à « plusieurs fois par jour » (6), était proposée pour les items mesurant l'investissement personnel en écriture et en lecture.

Puis, comme mentionné précédemment, nous avons d'abord examiné les qualités psychométriques des mesures ciblées, en réalisant d'abord des analyses en composantes principales. Des tableaux incluant les coefficients de saturation des items inclus dans ces analyses sont présentés dans l'annexe A. Dans un deuxième

temps, des analyses de fiabilité procurant un coefficient alpha de Cronbach ont été menés, advenant que les analyses factorielles en composantes principales aient produit des résultats conformes aux hypothèses. Lorsque le coefficient alpha de Cronbach s'est avéré inférieur à 0,65, les regroupements d'items n'ont pas été considérés pour les analyses subséquentes ; dans ce cas, un seul item—celui qui représente le mieux, à notre avis, le construit ciblé—a été retenu pour les analyses ultérieures. Les résultats sont présentés séparément pour chacun des construits ciblés et sont regroupés selon la dimension du rapporté à l'écriture littéraire à laquelle ils réfèrent.

3.3.1 Dimension conceptuelle

3.3.1.1 Les conceptions évolutives ou figées des enseignants à l'égard de l'écriture littéraire

Les résultats de l'analyse en composantes principales pour les items relatifs aux conceptions évolutives ou figées des enseignants à l'égard de l'écriture littéraire n'ont pas procuré de coefficient de saturation correspondant aux catégories attendues, en l'occurrence des conceptions positives et négatives. Par conséquent, nous avons retiré ces variables des analyses subséquentes et, comme présenté dans le tableau 1 (Annexe A, p. 106), nous avons retenu un item de type littéraire et un item de type non littéraire pour la mesure de ce construit, soit respectivement « Écrire des textes de type créatif s'apprend par l'enseignement. » et « Écrire des textes de type créatif est un don ».

3.3.1.2 Les conceptions relatives à l'utilité de l'écriture littéraire des enseignants

Les résultats de l'analyse en composantes principales pour les items relatifs aux conceptions concernant l'utilité que les enseignants attribuent à l'écriture littéraire ont procuré deux facteurs distincts correspondant respectivement à des conceptions de type littéraire, d'une part, et non littéraire, d'autre part. Ainsi, pour sept des huit items, les résultats ont révélé un coefficient de saturation supérieur à 0,40 dans la catégorie attendue. Cependant, l'item évaluant la conception « écrire pour se défouler » a plutôt produit un coefficient de saturation dans la catégorie opposée (buts de type non littéraire). Par conséquent, cet item a été retiré des analyses subséquentes.

Une deuxième analyse en composantes principales a été menée avec les sept items retenus relativement aux conceptions liées à l'utilité attribuée par les enseignants à l'écriture littéraire. Les résultats ont procuré deux facteurs correspondant aux catégories attendues et incluant les items prévus. Ces facteurs présentent des valeurs propres de 1,77 et 2,84 et expliquent respectivement 25,25 et 40,63 % de la variance. Le tableau 2 (Annexe A, p. 107) expose les coefficients de saturation de chacun des items relativement à chacun des deux facteurs extraits.

3.3.2 Dimension affective

3.3.2.1 Les sentiments des enseignants à l'égard de l'écriture littéraire

Les résultats de l'analyse en composantes principales pour les items relatifs aux

sentiments que ressentent les enseignants à l'égard de l'écriture littéraire (annexe A, p. 108) ont procuré deux facteurs distincts correspondant respectivement à des sentiments positifs, d'une part, et négatifs, d'autre part. Ainsi, pour les huit items, les résultats ont révélé un coefficient de saturation supérieur à 0,40 dans la catégorie attendue. Ces facteurs présentent des valeurs propres de 4,78 et 1,29 et expliquent respectivement 59,69 et 16,17 % de la variance. Le tableau 3 (Annexe A, p. 108) expose les coefficients de saturation de chacun des items relativement à chacun des deux facteurs extraits.

3.3.2.2 Les sentiments des enseignants à l'égard de la lecture littéraire

Les résultats de l'analyse en composantes principales pour les items relatifs aux sentiments que ressentent les enseignants à l'égard de la lecture littéraire ont procuré deux facteurs distincts correspondant respectivement à des sentiments positifs, d'une part, et négatifs, d'autre part. Ainsi, pour les huit items, les résultats ont révélé un coefficient de saturation supérieur à 0,40 dans la catégorie attendue. Ces facteurs présentent des valeurs propres de 1,47 et 4,67 et expliquent respectivement 18,37 et 58,32 % de la variance. Le tableau 4 (Annexe A, p. 109) expose les coefficients de saturation de chacun des items relativement à chacun des deux facteurs extraits.

3.3.2.3 Investissement personnel dans des activités d'écriture

Les résultats de l'analyse en composantes principales pour les items relatifs aux écrits personnels des enseignants ont procuré deux facteurs distincts correspondant

respectivement à des écrits personnels de type littéraire, d'une part, et non littéraire, d'autre part. Ainsi, pour neuf des dix items, les résultats ont révélé un coefficient de saturation supérieur à 0,40 dans la catégorie attendue. Cependant, l'item évaluant l'écriture personnelle d'articles a plutôt produit un coefficient de saturation dans la catégorie opposée (écrits personnels de type littéraire). Par conséquent, cet item a été retiré des analyses subséquentes.

Une deuxième analyse en composantes principales a été menée avec les neuf items retenus relativement aux écrits personnels des enseignants. Les résultats ont procuré deux facteurs correspondant aux catégories attendues et incluant les items prévus. Ces facteurs présentent des valeurs propres de 1,56 et 3,00 et expliquent respectivement 17,38 et 33,28 % de la variance. Le tableau 5 (Annexe A, p. 110) expose les coefficients de saturation de chacun des items relativement à chacun des deux facteurs extraits.

3.3.2.4 Investissement personnel dans des activités de lecture (dimension affective)

Les résultats de l'analyse factorielle en composantes principales pour les items relatifs aux pratiques personnelles de lecture des enseignants n'ont pas procuré de coefficient de saturation correspondant aux catégories attendues, en l'occurrence des pratiques personnelles littéraires et non littéraires. Par conséquent, nous n'avons pas retenu ces deux regroupements d'items pour les analyses subséquentes (tableau 6, annexe A, p. 111).

3.3.3 Dimension esthétique

3.3.3.1 L'importance accordée par les enseignants aux aspects littéraires et non littéraires de leurs écrits littéraires

Les résultats de l'analyse en composantes principales pour les items relatifs à l'importance que les enseignants accordent à divers aspects de leurs écrits littéraires n'ont pas procuré de coefficient de saturation correspondant aux catégories attendues, en l'occurrence des aspects de type littéraire et des aspects de type non littéraire. Par conséquent, nous avons retiré ces variables des analyses subséquentes (tableau 7, annexe A, p. 112).

Dans certains cas, le degré de consistance interne issu des regroupements d'items proposés s'est avéré inférieur au seuil minimal fixé à 0,65 (Field, 2005). Par conséquent, un seul item a été retenu pour la mesure de ces construits. Le tableau 3.2 présente les indicateurs retenus et expose, pour chacun d'eux, un exemple d'item ou l'item retenu, ainsi que le coefficient alpha de Cronbach, témoignant de la consistance interne des échelles de mesure utilisées.

Tableau 3.2: Détails relatifs à la mesure des indicateurs ciblés pour mesurer le rapport à l'écriture littéraire des enseignants

Construit évalué (nombre d'items)	Alpha	Exemple d'item ou item retenu
Conceptions de l'écriture évolutive/figée		

Évolutive (1)	N/A	Selon vous, écrire des textes de type créatif s'apprend par l'enseignement.
Figée (1)	N/A	Selon vous, écrire des textes de type créatif est un don.
Conceptions relatives à l'utilité de l'écriture		
Outil de création (4)	0,66	En général, pour vous, en termes de but, écrire des textes de type créatif c'est créer.
Outil de transm. de l'info. (3)	0,85	En général, pour vous, en termes de but, écrire des textes de type créatif c'est informer.
Sentiments associés à l'écriture littéraire		
Positifs (4)	0,90	En général, pour vous, en termes de sentiment, écrire des textes de type créatif c'est agréable.
Négatifs (4)	0,85	En général, pour vous, en termes de sentiment, écrire des textes de type créatif c'est pénible.
Sentiments associés à la lecture de textes littéraires		
Positifs (4)	0,89	En général, pour vous, en termes de sentiment, lire des textes de type créatif c'est amusant.
Négatifs (4)	0,90	En général, pour vous, en termes de sentiment, écrire des textes de type créatif c'est angoissant.
Investissement personnel dans des activités d'écriture		
Littéraire (4)	0,81	Depuis deux ans, à quelle fréquence écrivez-vous le type de textes suivants : chansons ou poèmes ?
Non littéraire (1)	N/A	Depuis deux ans, à quelle fréquence écrivez-vous le type de textes suivants : clavardage, forums de discussion, médias sociaux ?
Investissement personnel dans des activités de lecture		
Littéraire (1)	N/A	Depuis deux ans, à quelle fréquence lisez-vous le type de textes suivants : récits, romans ?
Non littéraire (4)	0,69	Depuis deux ans, à quelle fréquence lisez-vous le type de textes suivants : clavardage, forums de discussion, médias sociaux ?
Importance accordée		
Créativité (1)	N/A	Dans un texte de type créatif que vous auriez écrit et dont vous seriez satisfait(e), vous accorderiez de l'importance au fait que vous ayez fait appel à votre imaginaire ou à votre créativité.
Conventions (1)	N/A	Dans un texte de type créatif que vous auriez écrit et dont vous seriez satisfait(e), vous accorderiez de l'importance au fait que vous ayez respecté les règles de la langue.

3.4 Mesure des pratiques didactiques relatives à la lecture et à l'écriture de type littéraire et non littéraire des enseignants

Tel que mentionné précédemment, sept catégories de pratiques didactiques ont été examinées chez les enseignants, chacune étant subdivisée en deux pratiques didactiques représentatives d'un type littéraire ou axé sur la créativité, d'une part, ou d'un type non littéraire ou axé sur les conventions de la langue, d'autre part. Chacune des 14 pratiques littéraires et non littéraires retenues a été mesurée à l'aide d'un ensemble d'items, ce qui reflète le grand nombre d'items présents dans le questionnaire présenté dans l'appendice B. Tel que précité, des analyses factorielles ont d'abord été menées. Cependant, comme en témoignent les tableaux présentés en annexe A (p. 113 à 119), les résultats des analyses en composantes principales pour les items relatifs aux variables faisant partie des pratiques didactiques relatives à la lecture et à l'écriture de type littéraire et non littéraire ne permettent pas de conclure que les items se répartissent selon les catégories prévues. Par conséquent, ces regroupements d'items prévus n'ont pas été retenus pour les analyses subséquentes. L'item retenu pour mesurer chacune des pratiques didactiques littéraires et non littéraires ciblées est présenté dans le tableau 3.3. Pour les items relatifs aux pratiques d'écriture et de lecture des élèves, les participants devaient indiquer la fréquence d'utilisation de la pratique ciblée, à l'aide d'une échelle de Likert en sept points allant de « jamais » (0) à « plusieurs fois par jour » (6). Pour les items examinant les intentions pédagogiques des enseignants en écriture et en lecture, les interventions pédagogiques durant les périodes d'écriture des élèves, le processus de révision des élèves et les commentaires émis pour donner suite aux écrits des élèves, les participants devaient indiquer leur degré d'accord en se référant à une échelle de Likert en six points allant de « fortement en désaccord » (0) à « fortement en accord » (5).

Tableau 3.3 : Items retenus pour la mesure des pratiques didactiques littéraires et non littéraires ciblées

Pratiques pédagogiques	Type	Items retenus
Pratiques d'écriture des élèves	Littéraire	En classe, à quelle fréquence vos élèves produisent-ils des poèmes (vers libres, calligrammes, chansons, sonnets, etc.) ?
	Non littéraire	En classe, à quelle fréquence vos élèves produisent-ils des textes courants (argumentatifs, informatifs, rapport de recherche ou autres) ?
Pratiques de lecture des élèves	Littéraire	En classe, à quelle fréquence les élèves lisent-ils eux-mêmes des poèmes ou des recueils de poésie ?
	Non littéraire	En classe, à quelle fréquence les élèves lisent-ils eux-mêmes des pages d'un manuel ou d'un cahier d'exercices ?
Intentions d'écriture	Littéraire	En général, lorsque vous faites écrire des textes de type créatif à vos élèves, votre intention pédagogique consiste à développer leur créativité.
	Non littéraire	En général, lorsque vous faites écrire des textes de type créatif à vos élèves, votre intention pédagogique consiste à évaluer leur compétence en écriture.
Intentions de lecture	Littéraire	En général, lorsque vous faites lire des textes de type créatif à vos élèves, votre intention pédagogique consiste à développer leur imaginaire et enrichir leurs propres textes.
	Non littéraire	En général, lorsque vous faites lire des textes de type créatif à vos élèves, votre intention pédagogique consiste à évaluer leur compétence en lecture.
Interventions durant l'écriture	Littéraire	En classe, lorsque les élèves rédigent des textes de type créatif, vous trouvez important de leur rappeler d'être créatifs.
	Non littéraire	En classe, lorsque les élèves rédigent des textes de type créatif, vous trouvez important de leur rappeler de faire attention à la langue dans leur texte.
Processus de révision d'un écrit	Littéraire	En général, après avoir fini la mise en texte, les élèves relisent et améliorent leur texte (ajouts, retraits, reformulations, etc.).

	Non littéraire	En général, après avoir fini la mise en texte, les élèves comptent le nombre de mots.
Commentaires sur les écrits des élèves	Littéraire	Généralement, lorsque vous formulez des commentaires oraux ou écrits à propos des textes de vos élèves, ils portent sur l'originalité ou la créativité du texte.
	Non littéraire	Généralement, lorsque vous formulez des commentaires oraux ou écrits à propos des textes de vos élèves, ils portent sur la longueur du texte.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

En conformité avec les objectifs de l'étude, les résultats sont divisés en trois sections. La première permet de décrire le rapport à l'écriture littéraire des enseignants. Les pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture déclarées par les enseignants sont examinées et comparées, dans la deuxième section. Finalement, les liens entre le rapport à l'écriture littéraire et les pratiques d'enseignement de l'écriture et de la lecture littéraires et non littéraires des enseignants sont examinés dans la troisième section.

4.1 Le rapport à l'écriture littéraire des enseignants du primaire

En réponse au premier objectif de l'étude, qui consistait à décrire le rapport à l'écriture littéraire des enseignants du primaire au Québec, des statistiques descriptives ont été produites pour les différents indicateurs personnels du rapport à l'écriture. Puis, une analyse de variance (ANOVA) a été effectuée pour vérifier si les indicateurs d'un rapport à l'écriture littéraire étaient plus saillants que les indicateurs d'un rapport à l'écriture non littéraire. Le résultat de cette analyse a révélé un effet significatif du rapport à l'écrit selon le type (littéraire ou non littéraire), pour l'ensemble des indicateurs ($F(7,84) = 181,76; p < 0,001, \eta^2 = 0,94$). Par conséquent, les résultats univariés ont été examinés pour déterminer à quel(s) indicateur(s) les

effets s'appliquent. Le tableau 4.1, présenté ci-dessous, expose la moyenne et l'écart-type pour chacun des indicateurs personnels mesurés, ainsi que les résultats univariés de l'ANOVA qui indiquent si les différences observées entre l'aspect littéraire et non littéraire de chacun des indicateurs sont statistiquement significatives ou pas.

Tableau 4.1 : Statistiques descriptives et résultats univariés de l'ANOVA évaluant les différences entre le type de rapport à l'écrit (littéraire ou non littéraire) pour chacun des indicateurs ciblés

Indicateurs du rapport à l'écrit	Type (littéraire ou non littéraire)	Moyenne (écart-type)	Résultats de l'ANOVA
Conception de la nature de l'écriture	Évolutive	3,67 (1,02)	F (1,90) = 44,45; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,33$
	Figée	2,38 (1,44)	
Conception de l'utilité de l'écriture	Création	3,92 (0,82)	F (1,90) = 91,51; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,50$
	Transmission de l'info.	2,57 (1,13)	
Sentiments associés à l'écriture	Positifs	3,80 (1,24)	F (1,90) = 177,98; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,66$
	Négatifs	1,13 (0,92)	
Sentiments associés à la lecture	Positifs	4,53 (0,59)	F (1,90) = 1110,47; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,93$
	Négatifs	0,45 (0,75)	
Investissement dans l'écriture	Littéraire	0,91 (0,93)	F (1,90) = 196,18; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,67$
	Non littéraire	3,69 (1,83)	
Investissement dans la lecture	Littéraire	3,40 (1,56)	F (1,90) = 0,79; $p = 0,378$, $\eta^2 < 0,01$
	Non Littéraire	3,24 (0,86)	
Importance accordée à la (aux)	Créativité	4,66 (0,52)	F (1,90) = 8,89; $p = 0,004$, $\eta^2 = 0,09$
	Conventions	4,33 (1,00)	

À la lumière des données et des résultats présentés dans le tableau 4.1, on remarque d'abord que les conceptions de l'écriture évolutives des enseignants sont significativement plus saillantes que leurs conceptions figées. Dans le même ordre d'idées, ils considèrent que l'écriture sert davantage à créer qu'à transmettre de l'information. Il est également intéressant de constater que les enseignants manifestent des sentiments positifs à l'égard de l'écriture et de la lecture beaucoup

plus prononcés que de sentiments négatifs. En dépit de ces résultats, qui suggèrent un rapport à l'écriture littéraire positif, les enseignants sont significativement plus enclins à s'investir dans l'écriture de textes non littéraires que littéraires. De plus, le type de textes (littéraire ou non littéraire) que les enseignants lisent dans leur vie personnelle ne diffère pas significativement. Enfin, même si les enseignants disent s'investir peu dans l'écriture littéraire, ils rapportent accorder davantage d'importance aux aspects littéraires de leurs textes qu'aux conventions de la langue.

4.2 Les pratiques didactiques d'écriture et de lecture littéraires et non littéraires déclarées par les enseignants

En réponse au deuxième objectif de l'étude, soit de comparer la mise en œuvre de certaines pratiques d'enseignement d'écriture et de lecture littéraires et non littéraires déclarées par les enseignants du primaire québécois, des analyses descriptives et une ANOVA ont été menées. Le résultat de cette ANOVA a révélé un effet significatif selon le type de pratique (littéraire ou non littéraire), pour l'ensemble des pratiques ($F(7,76) = 117,92; p < 0,001, \eta^2 = 0,92$). Par conséquent, les résultats univariés ont été examinés pour déterminer à quelle(s) pratique(s) les effets s'appliquent. La moyenne et l'écart-type, pour l'ensemble des pratiques didactiques de la lecture et de l'écriture mesurées, ainsi que les résultats de l'ANOVA, qui révèlent si les pratiques littéraires ou non littéraires sont significativement plus représentées que les autres, sont exposés dans le tableau 4.2.

Tableau 4.2 : Statistiques descriptives et résultats univariés de l'ANOVA évaluant les différences entre les pratiques didactiques déclarées ciblées selon le type (littéraire ou non littéraire)

Pratiques pédagogiques	Type (littéraires ou non littéraires)	Moyenne (écart-type)	Résultats de l'ANOVA
Pratiques d'écriture des élèves (poésie)	Axées sur créativité	0,84 (0,57)	F (1,82) = 19,64; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,19$
	Axées sur conventions	1,35 (0,97)	
Pratiques de lecture des élèves (poésie)	Axées sur créativité	0,87 (0,62)	F (1,82) = 386,91; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,83$
	Axées sur conventions	4,36 (1,49)	
Intentions d'écriture	Axées sur créativité	4,65 (0,57)	F (1,82) = 39,13; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,32$
	Axées sur conventions	4,04 (0,82)	
Intentions de lecture	Axées sur créativité	4,82 (0,42)	F (1,82) = 129,92; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,61$
	Axées sur conventions	3,53 (1,02)	
Interventions durant l'écriture	Axées sur créativité	4,23 (0,97)	F (1,82) = 1,34; $p = 0,251$, $\eta^2 = 0,02$
	Axées sur conventions	4,08 (0,84)	
Processus de révision d'un écrit	Axé sur créativité	4,19 (0,96)	F (1,82) = 55,44; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,40$
	Axé sur conventions	2,37 (1,92)	
Commentaires sur les écrits des élèves	Axés sur créativité	4,10 (1,02)	F (1,82) = 125,51; $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,61$
	Axés sur conventions	2,20 (1,25)	

Le tableau 4.2 révèle d'abord que les pratiques d'écriture des élèves, telles que perçues par les enseignants participants, tant littéraires que non littéraires, sont peu fréquentes, avec des moyennes qui sont inférieures à 2, indiquant qu'ils écrivent moins d'une fois par mois ces types de texte. Les pratiques de lecture littéraires sont également très peu fréquentes, avec un score qui signifie que les élèves lisent des poèmes moins de quelques fois par année. En contrepartie, la lecture de textes non littéraires, un construit mesuré ici par la lecture de manuels scolaires, est beaucoup plus répandue. Cela dit, tant en ce qui a trait aux pratiques d'écriture que de lecture, le type non littéraire, axé sur les conventions de la langue, est significativement plus répandu que le type littéraire, axé sur la créativité. Par ailleurs, malgré des pratiques

d'écriture et de lecture littéraires peu répandues, les enseignants rapportent que lorsqu'ils font écrire ou lire aux élèves des textes littéraires, ils ont davantage l'intention de travailler avec eux la créativité que d'évaluer leur compétence en écriture. Le type d'intervention des enseignants, axé sur la créativité ou sur les conventions, pendant que les élèves écrivent des textes créatifs, ne diffère pas significativement. En ce qui concerne le processus de révision des écrits en classe, toutefois, les résultats diffèrent de façon significative. Ainsi, les enseignants encouragent davantage un processus créatif, telle la relecture du texte dans le but de l'améliorer, qu'un processus axé sur les conventions qui consiste à compter le nombre de mots. Enfin, lorsque les enseignants demandent aux élèves d'écrire un texte de type créatif, ils disent émettre davantage de commentaires à propos de l'originalité et de la créativité des textes de leurs élèves qu'à propos d'éléments liés aux conventions de la langue, comme la longueur du texte.

4.3 Les liens entre le rapport à l'écriture littéraire et les pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture littéraires et non littéraires des enseignants

En réponse au troisième objectif de l'étude, qui consistait à examiner les liens entre le rapport à l'écriture littéraire et les pratiques d'écriture et de lecture des enseignants, des analyses corrélationnelles ont été menées entre les différents indicateurs personnels du rapport à l'écriture littéraire et les pratiques didactiques littéraires et non littéraires mises en œuvre. Pour faciliter la lecture des résultats, les corrélations entre les indicateurs du rapport à l'écriture littéraire des enseignants et les pratiques didactiques ciblées sont présentées séparément pour les pratiques de type littéraire et non littéraire. Ainsi, les corrélations entre le rapport à l'écriture littéraire et les

pratiques didactiques littéraires sont présentées dans le tableau 4.3 alors que les corrélations entre le rapport à l'écriture littéraire des enseignants et les pratiques didactiques non littéraires sont présentées dans le tableau 4.4.

4.3.1 Les liens entre le rapport à l'écriture des enseignants et les pratiques d'écriture littéraires

Les résultats des corrélations révèlent d'abord que les conceptions des enseignants à propos de l'écriture, qu'elles soient évolutives ou figées, sont peu reliées aux pratiques didactiques mises en œuvre. En effet, les seules corrélations significatives observées indiquent que le fait de concevoir l'écriture comme étant de nature évolutive, soit qu'elle s'apprend par l'enseignement, est associé à des intentions accrues d'amener les élèves à développer leur créativité lors de la lecture de textes littéraires ($r = 0,27, p < 0,01$) et à relire leur texte dans le but de l'améliorer lors de la révision d'un écrit littéraire ($r = 0,22, p < 0,05$). Enfin, des conceptions évolutives de l'écriture sont associées de façon marginale à des pratiques de lecture littéraire ($r = 0,19, p < 0,10$). De plus, seuls quelques liens significatifs ont été observés entre les conceptions relatives à l'utilité de l'écriture et les pratiques didactiques de type littéraire. Ainsi, la croyance que l'écriture constitue un outil de création est marginalement associée à des intentions d'amener les élèves à développer leur créativité lors de la lecture de textes créatifs ($r = 0,20, p < 0,10$) ainsi qu'à des interventions pour encourager les élèves à être créatifs lors de la mise en texte ($r = 0,21, p < 0,10$). De façon inattendue, le fait de concevoir l'écriture comme un outil de transmission de l'information est positivement relié à des intentions d'amener les élèves à être créatifs lorsqu'ils écrivent un texte littéraire ($r = 0,24, p < 0,05$).

Par ailleurs, il s'avère que les sentiments des enseignants à l'égard de l'écriture et de la lecture, qu'ils soient positifs ou négatifs, sont associés à plusieurs pratiques didactiques littéraires. En effet, le fait d'éprouver des sentiments positifs par rapport à l'écriture est significativement ou marginalement associé à l'ensemble des pratiques d'écriture et de lecture littéraires ciblées, sauf pour les processus de révision littéraire. Des sentiments négatifs accrus à propos de l'écriture sont quant à eux négativement associés à des intentions de développer la créativité chez les élèves lorsqu'ils écrivent ($r = -0,24, p < 0,05$) ou lorsqu'ils lisent des textes littéraires ($r = -0,27, p < 0,01$) ainsi qu'à des interventions visant à inciter les élèves à être créatifs lorsqu'ils s'apprêtent à écrire un texte ($r = -0,24, p < 0,05$). De façon similaire, le fait d'éprouver des sentiments positifs à l'égard de la lecture est corrélé à l'ensemble des pratiques littéraires mesurées, si ce n'est des interventions incitant à la créativité lors de la mise en texte d'un écrit des élèves et du processus de révision littéraire préconisé par l'enseignant. De plus, les enseignants qui manifestent davantage de sentiments négatifs relativement à la lecture sont moins susceptibles d'avoir l'intention de développer la créativité de leurs élèves lorsqu'ils lisent des textes littéraires en classe ($r = -0,23, p < 0,05$).

À l'issue des corrélations obtenues, on remarque que l'investissement personnel des enseignants dans des activités d'écriture de type littéraire se reflète dans leurs pratiques didactiques de l'écriture et de lecture. En effet, l'écriture littéraire sur le plan personnel est marginalement corrélée avec le fait d'amener les élèves à écrire des textes littéraires ($r = 0,20, p < 0,10$) et avec des intentions visant à développer leur créativité lorsqu'ils écrivent ($r = 0,20, p < 0,10$). Qui plus est, les enseignants qui pratiquent l'écriture littéraire sur le plan personnel font davantage d'interventions pour susciter la créativité de leurs élèves lorsque ceux-ci écrivent ($r = 0,28, p < 0,01$), sont plus susceptibles de commenter l'aspect créatif des textes de leurs élèves ($r = 0,21, p < 0,05$) et incitent davantage leurs élèves à mettre en œuvre un processus de

révision littéraire de leurs textes ($r = 0,29, p < 0,01$). Par ailleurs, il est surprenant de constater qu'à une exception près, l'investissement personnel des enseignants dans l'écriture non littéraire ou dans la lecture de textes littéraires ou non littéraires ne se traduit pas par des pratiques didactiques d'écriture et de lecture plus présentes, comme le révèlent les corrélations non significatives obtenues.

Tel qu'attendu, le fait d'accorder de l'importance à la créativité littéraire sur le plan personnel est significativement associé avec l'intention d'amener les élèves à développer leur créativité tant en lecture ($r = 0,55, p < 0,001$) qu'en écriture ($r = 0,35, p < 0,001$), d'une part, et marginalement associé avec des interventions ($r = 0,19, p < 0,10$) et des commentaires ($r = 0,20, p < 0,10$) portant sur la créativité des textes des élèves. Enfin, les corrélations obtenues révèlent que les enseignants qui accordent davantage d'importance aux conventions de la langue commentent davantage la créativité des textes de leurs élèves ($r = 0,22, p < 0,01$), un résultat pour le moins surprenant et difficile à expliquer.

Tableau 4.3 : Résultats des corrélations entre le rapport à l'écriture des enseignants et les pratiques d'écriture littéraires

	Pratiques d'écriture littéraires (poésie)	Pratiques de lecture littéraires (poésie)	Intentions d'écriture littéraires (créativité)	Intentions de lecture littéraires (créativité)	Interv. écriture littéraires (créativité)	Comment. écriture littéraires (créativité)	Proc. de révision littéraire (réécriture)
Conc. écrit. évolutive	0,10	0,19 ^t	0,18	0,27**	0,17	0,13	0,22*
Conc. écrit. figée	0,09	0,08	-0,12	-0,13	-0,13	-0,14	-0,12
Écriture – création	0,14	0,06	0,14	0,20 ^t	0,09	0,21 ^t	0,02
Écriture – transm. info.	0,01	0,06	0,24*	0,16	0,11	0,15	0,18
Sentiments positifs écrit.	0,20 ^t	0,18 ^t	0,36***	0,29**	0,34**	0,29**	0,19
Sentiments négatifs écrit.	0,03	0,05	-0,24*	-0,27**	-0,24*	-0,17	-0,13
Sentiments positifs lect.	0,27**	0,25*	0,37***	0,29**	0,17	0,24*	0,19
Sentiments négatifs lect.	-0,14	-0,03	-0,15	-,23*	0,09	-0,02	-0,11
Investissement écrit. litt.	0,20 ^t	0,16	0,20 ^t	0,13	0,28**	0,21*	0,29**
Investissement écrit. non litt.	0,05	0,09	0,15	0,18	-0,03	0,16	0,15
Investissement lect. litt.	0,15	0,09	0,20	-0,06	-0,11	0,06	0,27**
Investissement lect. non litt.	0,01	0,04	0,12	0,01	0,09	0,16	0,10
Importance créativité	0,01	0,11	0,35***	0,55***	0,19 ^t	0,20 ^t	0,12
Importance conventions	0,02	0,05	0,06	0,17	0,15	0,22*	0,09

^t = $p < 0,10$, * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$

4.3.2 Les liens entre le rapport à l'écriture littéraire des enseignants et les pratiques d'écriture non littéraires

À la lumière des corrélations obtenues, on remarque d'abord que relativement peu de liens significatifs (ou marginalement significatifs) ressortent entre les indicateurs personnels du rapport à l'écrit des enseignants et les pratiques didactique de l'écriture et de la lecture non littéraires ciblées. Les résultats des corrélations entre les indicateurs personnels du rapport à l'écriture des enseignants et les pratiques d'écriture non littéraires sont présentés dans le tableau 4.4. Plus spécifiquement, le fait de concevoir l'écriture comme un aspect évolutif qui s'apprend par l'enseignement n'est associé avec aucune des pratiques d'écriture et de lecture ciblées. De plus, des conceptions figées de l'écriture ne sont pas reliées avec les pratiques pédagogiques non littéraires ciblées, hormis avec des intentions de lecture non littéraires ($r = 0,25, p < 0,05$), qui consistent à évaluer la compétence des élèves lorsqu'ils lisent un texte créatif. Concevoir l'écriture comme un outil de création est positivement associé avec davantage de commentaires sur la créativité à propos des textes des élèves et, de façon moins prévisible, avec l'écriture de textes non littéraires chez les élèves ($r = 0,21, p < 0,05$). En contrepartie, le fait de concevoir l'écriture comme un outil de transmission de l'information, ce qui est typiquement associé avec les textes de type non littéraire, est marginalement associé avec l'intention d'évaluer la compétence des élèves lorsqu'ils lisent un texte créatif, soit une intention de type non littéraire ($r = 0,18, p < 0,10$).

De plus, le fait que les enseignants éprouvent des sentiments positifs à l'égard de l'écriture est non seulement associé avec des pratiques d'écritures de textes littéraires chez les élèves ($r = 0,20, p < 0,10$), tel que mentionné précédemment, mais également de textes non littéraires ($r = 0,25, p < 0,01$). Ainsi, des sentiments positifs à l'égard de

l'écriture semblent se traduire par davantage d'écriture chez les élèves, tant de type littéraire que non littéraire. Des sentiments négatifs à l'égard de l'écriture sont quant à eux marginalement corrélés avec des commentaires relatifs à des aspects non littéraires du texte des élèves ($r = 0,20, p < 0,10$). Par ailleurs, alors qu'une corrélation marginale et négative a été obtenue entre les sentiments positifs à l'égard de la lecture des enseignants et les pratiques de lecture non littéraires des élèves ($r = -0,18, p < 0,10$), les sentiments négatifs entretenus par les enseignants relativement à la lecture sont positivement associés à la lecture de textes non littéraires chez les élèves ($r = 0,27, p < 0,01$), à des commentaires portant sur les conventions de la langue à propos des textes des élèves ($r = 0,25, p < 0,05$) et, de façon marginale, à des interventions relatives aux conventions de la langue durant l'écriture de textes créatifs ($r = 0,20, p < 0,10$).

L'investissement personnel des enseignants en écriture, qu'il soit de type littéraire ou non littéraire, a relativement peu de lien avec leurs pratiques d'écriture et de lecture non littéraires en classe. De façon peu prévisible, les enseignants qui pratiquent de l'écriture littéraire sur le plan personnel font davantage écrire des textes non littéraires à leurs élèves ($r = 0,32, p < 0,01$) et les incitent à utiliser un processus de révision axé sur les conventions ($r = 0,23, p < 0,05$), soit le fait de compter le nombre de mots de leurs textes. Hormis ces deux liens qui vont à l'encontre des hypothèses postulées, aucun lien significatif n'est observé entre les pratiques personnelles en écriture (littéraire ou non littéraire) des enseignants et leurs pratiques didactiques non littéraires. En ce qui a trait à l'investissement personnel des enseignants en lecture, que la lecture concerne des textes littéraires ou non littéraires, à nouveau, relativement peu de liens ont été observés entre les pratiques personnelles des enseignants et leurs pratiques en classe. Spécifiquement, la lecture de textes littéraires est associée à des commentaires moins fréquents à propos des conventions de la langue sur les écrits des élèves ($r = -0,22, p < 0,01$), alors qu'aucune autre pratique

non littéraire n'est associée avec les pratiques de lecture littéraires des enseignants. De plus, l'investissement des enseignants envers la lecture d'œuvres non littéraires est marginalement et négativement associé à des intentions pédagogiques axées sur les conventions de la langue lorsque les élèves écrivent ($r = -0,19, p < 0,10$) ainsi qu'à significativement moins d'interventions à propos des conventions lors de la mise en texte ($r = -0,25, p < 0,05$). Même si ces résultats peuvent sembler, à première vue, contre-intuitifs, ils pourraient refléter le fait que des pratiques de lecture accrues, même s'il s'agit de la lecture de textes non littéraires, tendraient à réduire la tendance à mobiliser des pratiques d'écriture axées sur les conventions de la langue.

Enfin, si l'importance accordée à la créativité n'est associée qu'à une seule pratique enseignante, soit aux intentions d'écriture non littéraires ($r = 0,23, p < 0,05$), un résultat difficile à comprendre, l'importance que les enseignants accordent aux conventions est sans contredit l'indicateur personnel qui est lié avec le plus grand nombre de pratiques didactiques non littéraires ciblées. Ainsi, l'importance accordée aux conventions de la langue est associée à des pratiques de lecture non littéraires plus fréquentes ($r = 0,41, p < 0,001$), à des intentions d'écriture ($r = 0,28, p < 0,01$) et de lecture axées sur les conventions ($r = 0,59, p < 0,001$), à des interventions qui soulignent l'importance des conventions de la langue ($r = 0,48, p < 0,001$) et, de façon marginale, à des pratiques qui encouragent un processus de révision des écrits axés sur les conventions de la langue ($r = 0,20, p < 0,10$).

Tableau 4.4 : Résultats des corrélations entre le rapport à l'écriture des enseignants et les pratiques d'écriture non littéraires

	Pratiques d'écriture non litt. (textes courants)	Pratiques de lecture non litt. (cahiers/manuels)	Intentions d'écriture non litt. (évaluation)	Intentions de lecture non litt. (évaluation)	Interv. écriture non litt. (conventions)	Comment. écriture non litt. (longueur)	Proc. de révision non litt. (nb mots)
Conc. écrit. évolutive	0,07	-0,06	0,14	0,17	0,04	-0,16	0,02
Conc. écrit. figé	-0,02	0,08	0,11	0,25*	0,03	0,10	0,08
Écriture – création	0,21*	-0,04	0,10	0,10	0,15	-0,28**	0,04
Écriture – transm. info.	0,14	-0,08	0,04	0,18 ^t	0,15	0,12	0,06
Sentiments positifs écrit.	0,25**	-0,01	0,15	0,05	0,17	-0,09	0,05
Sentiments négatifs écrit.	-0,06	0,06	-0,11	0,08	-0,01	0,20 ^t	0,09
Sentiments positifs lect.	0,10	-0,18 ^t	0,17	0,09	-0,05	-0,11	0,00
Sentiments négatifs lect.	0,15	0,27**	-0,03	0,18	0,20 ^t	0,25*	0,11
Investissement écrit. litt.	0,32**	-0,05	0,06	0,00	-0,03	0,12	* 0,23
Investissement écrit. non litt.	0,06	0,01	0,13	-0,07	-0,05	-0,08	0,08
Investissement lect. litt.	-0,05	-0,14	-0,12	-0,05	-0,16	-0,22**	0,07
Investissement lect. non litt.	0,00	-0,07	-0,19 ^t	-0,04	-0,25*	-0,06	0,05
Importance créativité	0,17	0,04	0,23*	0,09	0,07	0,09	0,05
Importance conventions	0,13	0,41***	0,28**	0,59***	0,48***	0,14	^t 0,20

^t = $p < 0,10$, * = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$, *** = $p < 0,001$

CHAPITRE V

DISCUSSION

Au cours de ce chapitre, les résultats seront discutés au sein d'une perspective plus globale relative au rapport à l'écriture littéraire et non littéraire des enseignants, des pratiques didactiques dites littéraires et non littéraires et des liens qui les unissent.

5.1 Un rapport à l'écriture littéraire plutôt positif

En réponse au premier objectif de notre recherche, qui consistait à décrire le rapport à l'écriture littéraire des enseignants du primaire au Québec, les résultats obtenus suggèrent que les enseignants présentent un rapport à l'écriture littéraire généralement positif. En effet, les enseignants semblent être sensibles à l'aspect créatif de l'écriture, en déclarant concevoir davantage l'écriture comme un acte créatif que comme un moyen de transmission de l'information. Ils déclarent aussi accorder plus d'importance aux aspects littéraires de leurs textes qu'aux conventions de la langue, ce qui témoigne d'un souci pour la dimension esthétique de l'écriture. De plus, les enseignants accordent une plus grande importance aux conceptions littéraires de l'écriture plutôt qu'aux conceptions non littéraires. Ainsi, ils sont plus enclins à affirmer que l'écriture peut s'apprendre par l'enseignement plutôt que de considérer cette activité comme étant réservée à certains individus privilégiés.

Dans le cadre de la recherche Scriptura menée auprès d'enseignants d'histoire et de sciences du secondaire, Blaser (2007) a montré qu'une majorité des enseignants interrogés considéraient que l'écriture pouvait s'apprendre par la lecture et la pratique, d'une part, et par l'enseignement, d'autre part. Par ailleurs, moins de la moitié des enseignants interrogés affirmaient que l'écriture est un don (Blaser, 2007). Nos résultats concordent avec ceux de Blaser. En effet, il semble que bien que les conceptions figées de l'écriture soient bel et bien présentes, les conceptions littéraires de l'écriture sont d'autant plus présentes chez les enseignants du primaire. Ces résultats pourraient refléter le fait que les enseignants du primaire sont à même, dans leur pratique professionnelle, de confronter leurs conceptions et leurs perceptions au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture, les amenant ainsi à entretenir l'idée que l'écriture est un processus évolutif, qui s'apprend par l'enseignement. En outre, l'enseignement de l'écriture fait partie intégrante de la tâche professionnelle des enseignants du primaire, ce qui pourrait expliquer qu'ils entretiennent une conception évolutive de l'écriture.

Un autre aspect qui témoigne du rapport positif que les enseignants entretiennent face à l'écriture littéraire concerne leurs sentiments à l'égard de la lecture et de l'écriture de textes créatifs. Ces résultats sont particulièrement intéressants, puisqu'ils sont, à notre avis, les premiers à mesurer de façon empirique, à l'aide d'échelles de mesure qui procurent des indices psychométriques satisfaisants, les sentiments des enseignants à l'égard de l'écriture et de la lecture, une composante pourtant reconnue du rapport à l'écriture littéraire (Chartrand et Prince, 2009). Qui plus est, les sentiments négatifs semblent particulièrement peu prononcés, un résultat encourageant considérant la place de la lecture et de l'écriture au primaire.

Le rapport positif face à l'écriture littéraire se traduit également par l'importance que les enseignants accordent à la créativité dans leurs textes de type créatif. Les concepts

d'imaginaire et de créativité font partie intégrante du processus de création littéraire, en ce qu'ils permettent de construire et de résoudre des problèmes, d'enrichir les jeux intertextuels et de mettre en action des mécanismes cognitifs permettant, entre autres, la transposition en mots d'images mentales suscitées par l'imaginaire (Rodari, 2010/1973, Sorin, 2005). Dans l'ensemble, ces résultats sont encourageants puisqu'ils sont susceptibles de contribuer au développement d'une posture auctoriale tant chez l'enseignant que chez ses élèves.

Malgré ces résultats, qui indiquent un rapport positif à l'écriture littéraire, les enseignants ne déclarent pas lire davantage de textes littéraires que non littéraires. De plus, il semble qu'ils s'investissent particulièrement peu dans l'écriture de textes littéraires. Bien que notre recherche n'ait pas permis d'identifier les raisons qui expliquent ce manque d'investissement en écriture littéraire dans la vie personnelle des enseignants, quelques hypothèses peuvent être avancées. L'une d'elles consiste en la lourdeur de la tâche enseignante. Considérant que cette réalité peut conduire à l'abandon professionnel (Karsenti, Collin et Dumouchel, 2013), il est légitime de croire que les enseignants disposent de peu de temps à consacrer à l'écriture littéraire dans leur vie personnelle.

Une autre hypothèse qui pourrait expliquer ce faible investissement en écriture littéraire concerne le fait que cette activité peut être source d'anxiété. En effet, cette activité est particulièrement complexe et implique la mise en œuvre de nombreuses connaissances et compétences, en plus de représentations, d'attitudes et de prises de décision constantes (Barré-De Miniac, 2000). Cette grande complexité fait de l'écriture un véritable « terrain anxigène » (Reuter, 1996). Dans un contexte où les enseignants n'auraient que peu de temps libre à accorder à des loisirs ou à des intérêts personnels, il serait concevable qu'ils choisissent de s'investir dans des activités potentiellement moins exigeantes. En contrepartie, l'écriture non littéraire mise en

œuvre sur les médias sociaux ou toute autre plateforme électronique est sans doute moins anxiogène, ce qui pourrait expliquer que les enseignants déclarent la pratiquer davantage. Les résultats démontrent en effet que les enseignants sont plus enclins à s'investir dans l'écriture de textes non littéraires qui ciblait l'écriture dans le cadre de clavardage, de forums de discussion et de médias sociaux.

En plus de présumer que l'écriture liée aux médias sociaux, aux courriels ou à tout autre type de plateforme électronique est moins anxiogène que l'écriture de textes littéraires, la tendance plus prononcée à écrire ce type de texte pourrait également s'expliquer par l'omniprésence des nouvelles technologies dans la vie personnelle des individus et dans la société en général (Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations, à l'aide des technologies de l'information et de la communication (CEFRIO), 2014). Ainsi, s'il est réaliste de croire qu'un individu n'écrive jamais de textes littéraires dans ses temps libres, il est beaucoup moins concevable, de nos jours, qu'une personne s'abstienne d'écrire des courriels ou des messages sur les nombreux médias sociaux qui sont à sa disposition.

5.2 Des pratiques didactiques partagées...

En réponse au deuxième objectif de notre recherche, l'analyse des résultats démontre d'abord que, selon les déclarations des enseignants, la poésie est presque inexistante des classes du primaire, tant sur le plan de la lecture que de l'écriture. Selon ces résultats, l'aspect créatif de l'écrit occupe une place timide dans les classes du primaire, bien que la créativité ne soit pas l'apanage de la poésie. En effet, la dimension créative de l'écrit peut être abordée de diverses façons en classe. Or, les données recueillies auprès des enseignants révèlent également que les élèves écrivent

très peu, qu'il s'agisse de textes de type littéraire ou non littéraire. Cela peut s'expliquer, entre autres, par la lourdeur que peut représenter la tâche de correction, notre expérience du milieu nous démontrant que les enseignants ont tendance à vouloir corriger tous les écrits des élèves. Quoi qu'il en soit, il est pour le moins préoccupant de constater qu'aux dires des enseignants, les pratiques d'écriture des élèves, littéraires ou non, sont si peu fréquentes.

Une autre explication de ces résultats concerne le fait que les enseignants pratiquent très peu l'écriture littéraire dans leur vie personnelle. Il est possible que ce faible investissement explique que la poésie et l'écriture littéraire en général fassent peu partie de leurs pratiques professionnelles. La recherche actuelle démontre, d'ailleurs, que les pratiques personnelles d'écriture des enseignants ainsi que leur rapport à l'écriture influencent leur pratique professionnelle, leurs choix didactiques et la réussite de leurs élèves (Graves, 1993, Grossman *et al.*, 2000, Murray 1990, cités dans Tremblay, 2015; McDonald, Buchanan & Sterling, 2004; Fearn & Farnan, 2007; Whyte *et al.*, 2007), allant même jusqu'à constater que dans les classes d'enseignants qui écrivent eux-mêmes dans leur vie personnelle et qui ont un rapport positif à l'écriture, les élèves réussissent mieux (Fearn & Farnan, 2007; Whyte *et al.*, 2007).

De plus, les cahiers et les manuels comme outil d'enseignement de la lecture occupent toujours une place prédominante dans les classes, ce qui suggère que les pratiques traditionnelles sont encore bien ancrées au primaire. Tel qu'évoqué dans la problématique du présent mémoire, ce constat tend à suggérer que l'enseignement de l'écrit est grandement marqué par la tradition : les enseignants ont ainsi fortement tendance à reproduire le type d'enseignement de l'écrit qu'ils ont eux-mêmes connu étant élèves (Nadon, 2007; Schneuwly, 2002). En outre, les pratiques enseignantes, sans être immuables, évoluent lentement (Holt-Reynolds, 1992; Nishino, 2012).

Malgré des pratiques d'écriture et de lecture littéraires peu répandues dans les classes, les enseignants disent formuler davantage de commentaires à propos de l'originalité et de la créativité des textes de leurs élèves qu'à propos d'éléments liés aux conventions de la langue, comme la longueur du texte. Ils déclarent aussi avoir des intentions pédagogiques davantage liées à la créativité qu'à l'évaluation de la compétence en écriture, en plus d'encourager davantage un processus de révision axé sur la créativité et la réécriture, plutôt que sur les conventions. Toutefois, les types d'intervention axés sur la créativité ou sur les conventions lors des activités d'écriture de textes créatifs ne diffèrent pas de façon significative. Il est possible de présumer que les enseignants, bien qu'éprouvant une préoccupation pour la créativité, ont de la difficulté à l'actualiser dans des pratiques plus concrètes, par manque de formation à cet égard ou par manque de ressources. Par exemple, le fait que l'écriture littéraire soit pratiquement absente du PFEQ et de la Progression des apprentissages, soit les deux principaux outils sur lesquels les enseignants peuvent se fonder pour élaborer leurs pratiques, pourrait être en cause.

5.3 Les liens entre les indicateurs personnels du rapport à l'écriture littéraire des enseignants et les pratiques didactiques littéraires et non littéraires

Le troisième objectif de recherche consistait à examiner les liens entre le rapport à l'écriture littéraire des enseignants et les pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture littéraires et non littéraires. Sur la base des résultats obtenus, plusieurs liens sont ressortis entre le rapport à l'écriture littéraire des enseignants et les pratiques didactiques de type littéraire. Toutefois, relativement peu de liens significatifs (ou marginalement significatifs) sont ressortis entre les indicateurs

personnels du rapport à l'écriture littéraire des enseignants et les pratiques didactiques de l'écriture et de la lecture non littéraires ciblées.

5.3.1 La dimension conceptuelle et les pratiques didactiques

L'analyse des résultats relatifs à la dimension conceptuelle a révélé peu de liens entre les conceptions liées à l'écriture littéraire des enseignants et les pratiques didactiques mises en œuvre dans les classes. Ce constat s'applique tant aux conceptions évolutives et figées, qu'au fait de concevoir l'écriture comme une source de créativité ou comme un simple outil de transmission de l'information. Autrement dit, il appert que les pratiques didactiques mises en œuvre dans les classes du primaire ne sont que peu liées aux conceptions entretenues par les enseignants au sujet de l'écriture littéraire. Ces résultats sont pour le moins étonnants. En effet, de nombreux chercheurs ont insisté sur le rôle primordial des conceptions dans le rapport à l'écriture des individus, soulignant le fait que de concevoir l'écriture en termes de don était l'une des conceptions les plus courantes au sujet de l'écriture (Barré-De Miniac, 2000, 2004; Lebrun, 2007; Penloup, 2000; Reuter, 1996). Lebrun (2007) avait d'ailleurs démontré que la mise en place d'une communauté de lecteurs et d'auteurs en classe permettait de développer, chez les élèves, des conceptions évoluées de la lecture et de l'écriture. Elle avait notamment observé que les élèves exposés à ce type de pratiques didactiques étaient moins enclins à concevoir l'écriture comme le fruit d'un don ou d'une inspiration soudaine (Lebrun, 2007). Il est donc surprenant de constater que si certaines pratiques didactiques, comme l'instauration de communautés de lecteurs et d'auteurs, semblent influencer les conceptions des apprenants à l'égard de l'écriture (Lebrun, 2007), les conceptions des enseignants ne sont que très peu liées à la mise en place de pratiques didactiques de type littéraire ou non littéraire, ce que semblent indiquer les résultats de la présente recherche.

Il est toutefois possible d'énoncer certaines hypothèses qui pourraient expliquer ces résultats. En effet, il est possible que les enseignants du primaire aient le désir de faire écrire davantage de textes à leurs élèves, et en particulier des textes littéraires, les résultats ayant par ailleurs démontré qu'ils étaient sensibles à cet aspect de l'écriture, mais que certains facteurs les en empêchent. Ainsi, les enseignants ont peut-être du mal à prendre leur distance avec des méthodes plus traditionnelles d'enseignement de l'écriture, en raison, notamment, du cadre scolaire perçu comme étant trop rigide (citons, en exemple, les critères précis d'évaluation lors des examens d'écriture exigés par le ministère). De plus, le fait que les enseignants déclarent ne pratiquer l'écriture littéraire que très peu dans leur vie personnelle fait peut-être en sorte qu'ils se sentent peu outillés pour mettre en place de telles pratiques auprès de leurs élèves.

En somme, des recherches subséquentes seraient nécessaires afin d'obtenir des éclaircissements sur l'importance de la conception de l'écriture en termes de don et ses répercussions sur les pratiques didactiques. En plus des hypothèses formulées précédemment, il est fort probable que les résultats obtenus au cours de la présente étude soient imputables au fait que d'autres facteurs influencent les choix didactiques des enseignants, tels que l'accessibilité de certaines ressources humaines et matérielles, les contraintes de temps ou la composition des groupes d'élèves. Il serait aussi intéressant d'étudier d'autres conceptions liées à l'écriture, notamment le fait de concevoir l'écriture comme un simple outil de codage d'une pensée préalablement construite, une autre conception particulièrement répandue (Barré de Miniac, 2004; Lebrun, 2007; Penloup, 2000; Reuter, 1996).

5.3.2 La dimension affective et les pratiques didactiques

En ce qui concerne la dimension affective du rapport à l'écriture littéraire, un regard porté sur les résultats obtenus nous permet de constater que les sentiments des enseignants à l'égard de l'écriture et de la lecture littéraires sont associés à plusieurs pratiques didactiques littéraires. Ces résultats indiquent que plus les enseignants ont un affect positif à l'égard de la lecture et de l'écriture littéraires, plus ils accordent de l'importance à la créativité et plus ils exposent leurs élèves à des textes de type littéraire, tant dans leurs pratiques de lecture que d'écriture.

Ces résultats paraissent particulièrement importants, considérant la faible fréquence des activités d'écriture au primaire et la place importante accordée à la lecture de cahiers et de manuels. Ceci dit, bien que les sentiments positifs des enseignants soient associés à des pratiques de lecture et d'écriture littéraires accrues, le niveau moyen des pratiques de lecture et d'écriture en classe demeure peu élevé. Ces pratiques peu répandues de lecture et d'écriture, en dépit de sentiments positifs y étant associés, suggèrent qu'en plus de l'aspect affectif que les enseignants y accordent, d'autres facteurs sont impliqués dans la mobilisation des pratiques didactiques des enseignants. Ainsi, des facteurs liés, entre autres, à la tâche des enseignants ou à la formation initiale et continue, pourraient être pris en considération et faire l'objet de recherches futures.

Par ailleurs, en conformité avec les a priori théoriques de cette recherche, les résultats démontrent que de façon générale, des sentiments négatifs au sujet de la lecture et de l'écriture littéraires sont associés à une moins grande préoccupation pour l'aspect créatif de ces deux activités. La prise en compte de l'aspect créatif se traduit par la mobilisation plus fréquente de diverses pratiques didactiques de l'écriture et de la

lecture littéraires. Ces résultats tendent à confirmer l'importance des sentiments non seulement dans le rapport à l'écriture en général, et dans le rapport à l'écriture littéraire en particulier, mais également dans les pratiques didactiques des enseignants. Des recherches précédentes, notamment celles menées par l'équipe Scriptura (Blaser, 2007, Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006; Chartrand et Prince, 2009), s'étaient intéressées à la dimension affective du rapport à l'écrit des élèves. Chartrand et Prince (2009) avaient ainsi démontré que les sentiments éprouvés par les apprenants à l'égard de l'écrit étaient associés à leur degré de motivation et d'investissement lors des activités d'écriture.

Dans le prolongement de l'étude de Chartrand et Prince (2009), qui concernait les apprenants, la présente étude a montré que les sentiments des enseignants au sujet de la lecture et de l'écriture littéraires sont associés positivement à leurs choix et pratiques didactiques déclarées dans ce domaine. Les résultats obtenus confirment ainsi l'hypothèse voulant que des sentiments positifs soient susceptibles de favoriser la mise en œuvre de l'écriture littéraire en classe, à travers des pratiques didactiques plus littéraires que non littéraires. Ces résultats témoignent aussi de l'importance, dans le cadre du développement de la didactique de l'écriture en général et de l'écriture littéraire en particulier, de prendre en considération les sentiments des enseignants à l'égard de la lecture et de l'écriture littéraires. Il est donc possible d'avancer, tout comme Reuter (1996) l'avait fait auparavant, que faire fi des sentiments des enseignants au sujet de l'écrit risquerait de créer de grandes résistances dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture, surtout si l'on considère le rôle crucial que jouent ces intervenants dans le parcours scolaire des élèves. L'analyse des résultats confirme également que l'écriture n'est pas neutre (Barré-De Miniac, 1992) et met en exergue le caractère social de l'écriture littéraire et l'importance d'en tenir compte afin de réussir la mise en œuvre de pratiques didactiques innovantes dans ce domaine.

L'intérêt affectif des enseignants envers l'écriture ou la lecture littéraires se traduit principalement par leur investissement dans des activités d'écriture ou de lecture littéraires (Chartrand et Prince, 2009), c'est-à-dire par le temps et l'énergie qu'ils y consacrent. À ce sujet, les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche indiquent que l'investissement personnel des enseignants dans des activités d'écriture littéraire se reflète dans leurs pratiques didactiques de type littéraire de l'écriture et de la lecture. De façon surprenante, l'écriture littéraire sur le plan personnel est associée avec le fait d'amener les élèves à écrire non seulement des textes littéraires mais également des textes non littéraires. L'investissement personnel des enseignants en écriture littéraire est donc associé positivement à davantage d'écriture chez les élèves en classe, quel qu'en soit le type. Les pratiques personnelles d'écriture littéraire des enseignants sont également associées avec des intentions, des interventions et des commentaires axés sur la créativité lors des activités d'écriture littéraire en classe.

Ces résultats sont particulièrement importants car, d'une part, ils vont dans le même sens que les conclusions d'autres recherches qui révélaient que les pratiques personnelles d'écriture des enseignants influençaient leurs pratiques professionnelles, leurs choix didactiques et la réussite de leurs élèves (Fearn & Farnan, 2007; Graves, 1993, Grossman *et al.*, 2000, Murray 1990, cités dans Tremblay, 2015; McDonald, Buchanan et Sterling, 2004; Whyte *et al.*, 2007). D'autre part, considérant le fait que les élèves du primaire écrivent très peu et que les enseignants pratiquent eux-mêmes très peu l'écriture dans leur vie personnelle, ces résultats démontrent qu'il est essentiel de se pencher plus avant sur la dimension affective du rapport à l'écrit des enseignants afin d'améliorer les pratiques didactiques en écriture et, par le fait même, de favoriser la réussite des élèves.

Contrairement à ce qui était attendu, l'investissement personnel des enseignants en lecture, qu'il s'agisse d'écrits littéraires ou non littéraires, est relativement peu lié aux

pratiques didactiques en classe. Les résultats semblent tout de même indiquer qu'un enseignant qui lit davantage dans sa vie personnelle, peu importe le type de textes, aurait moins tendance à mobiliser des pratiques didactiques d'écriture non littéraires. Néanmoins, contrairement aux pratiques personnelles d'écriture littéraire, les pratiques personnelles de lecture, quel qu'en soit le type, semblent jouer un rôle limité dans les choix et les pratiques didactiques mises en place dans les classes, que ce soit sur le plan de la lecture ou de l'écriture.

Ces résultats peuvent sembler, à première vue, surprenants, puisque plusieurs chercheurs (Fearn & Farnan, 2007; Graves, 1993, Grossman *et al.*, 2000, Murray 1990, cités dans Tremblay, 2015; McDonald, Buchanan et Sterling, 2004; Whyte *et al.*, 2007) avançaient que le fait d'écrire dans la vie personnelle influençait positivement la réussite des élèves. Il était donc logique de croire que les pratiques personnelles de lecture aient un impact similaire. Cela dit, il y a également lieu de penser que plusieurs raisons peuvent inciter les enseignants à lire sur le plan personnel, sans que ces raisons soient associées à l'attrait pour l'aspect créatif des textes. En outre, la variété des profils et intérêts des enseignants qui lisent le plus dans leur vie personnelle pourrait donc expliquer le peu de liens observés entre les pratiques personnelles de lecture et d'écriture des enseignants et les pratiques didactiques mises en œuvre.

5.3.3 La dimension esthétique et les pratiques didactiques

Les résultats relatifs à la dimension esthétique indiquent que le fait d'accorder de l'importance à la créativité sur le plan personnel est significativement associé avec diverses pratiques didactiques de la lecture et de l'écriture littéraires, un résultat qui était attendu. Il serait logique de croire que la dimension affective soit impliquée dans

ces résultats. En effet, les sentiments positifs à l'égard de la lecture et de l'écriture littéraires étant significativement liés à de nombreuses pratiques didactiques étudiées dans le cadre de notre recherche, il est fort probable que les enseignants présentant de tels sentiments seraient plus enclins à accorder de l'importance aux aspects créatifs de la lecture et de l'écriture littéraires dans le cadre de leurs pratiques didactiques. De façon similaire, l'importance accordée aux conventions linguistiques dans les écrits littéraires personnels des enseignants est liée avec presque toutes les pratiques didactiques non littéraires ciblées.

Ainsi, dans l'ensemble, les résultats relatifs à la dimension esthétique semblent indiquer une grande préoccupation pour les conventions linguistiques dans les pratiques personnelles d'écriture littéraire, ce qui se reflète dans les pratiques didactiques non littéraires mises en place en classe, tant en lecture qu'en écriture littéraires. Quoique les liens soient moins nombreux entre l'importance accordée à la créativité et l'instauration de pratiques didactiques littéraires, les résultats tendent généralement à indiquer que les enseignants qui accordent une plus grande importance à l'aspect créatif de leurs textes littéraires auront tendance à faire de même dans les écrits de leurs élèves. La présence dominante des méthodes traditionnelles d'enseignement de l'écriture, centrée sur l'apprentissage et le respect des conventions linguistiques, serait donc liée, entre autres, à la place respective que les enseignants accordent à la créativité et aux conventions linguistiques dans leurs pratiques personnelles d'écriture littéraire.

Ces résultats suggèrent que le fait d'amener les enseignants à considérer davantage l'importance de la créativité pourrait contribuer à recourir davantage à des stratégies didactiques littéraires tout en mettant de côté les méthodes d'enseignement traditionnelles. Conjuguées au fait que les instructions officielles (MELS 2006, 2009) ne font elles-mêmes que peu de place aux aspects créatifs et esthétiques de l'écriture,

ces données permettent de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les pratiques d'enseignement innovantes et fondées sur les principes qui sous-tendent l'écriture littéraire ont du mal à se tailler une place dans les classes (Reuter, 1996; Schneuwly, 2002; Nadon, 2007). En dernier lieu, si l'on considère le rôle prédominant des enseignants dans le développement de la créativité de leurs élèves (Lavieu-Gwozdz, 2013), il apparaît d'autant plus important de s'attarder à la place qu'ils accordent à la créativité dans leurs pratiques personnelles d'écriture littéraire.

CONCLUSION

Cette recherche portait sur le rapport à l'écriture des enseignants et sur les liens qui l'unissent à leurs pratiques didactiques de la lecture et de l'écriture littéraires et non littéraires. Dans la présente conclusion, nous ferons état des points forts et des limites de la présente étude, en plus de proposer quelques pistes en vue de recherches futures dans le domaine.

Contributions théoriques et pratiques, limites et pistes de recherche futures

Bien que de nombreux chercheurs se soient intéressés au rapport à l'écriture des enseignants sur le plan théorique, relativement peu d'études ont permis de le documenter de façon empirique. En examinant le rapport à l'écriture littéraire de façon quantitative auprès d'un échantillon d'enseignants québécois présentant des caractéristiques variées, la présente étude a permis de combler un manque important dans le champ de la didactique du français et de la didactique de l'écriture littéraire plus spécifiquement. En effet, à notre connaissance, aucune étude n'avait jusqu'à maintenant mesuré le rapport à l'écriture littéraire de façon quantitative, de façon à obtenir un portrait représentatif du rapport à l'écriture littéraire des enseignants du Québec. Pour y parvenir, la présente étude a requis le développement d'un modèle du rapport à l'écriture littéraire afin de permettre l'opérationnalisation de ce concept. Cet effort de synthèse fondé sur la littérature disponible représente en soi une contribution théorique non négligeable. Notre étude a également examiné des pratiques didactiques déclarées de l'écriture et de la lecture littéraires et non littéraires, un autre élément relativement peu documenté dans la littérature scientifique.

Les données obtenues dans le cadre de notre recherche sont susceptibles d'avoir des retombées importantes pour les milieux pratiques ainsi que pour guider la formation initiale et continue des enseignants en formation ou en exercice. Ainsi, les résultats ont révélé qu'en dépit d'un rapport à l'écriture plutôt positif, qui se manifeste notamment à travers les conceptions et les sentiments à l'égard de l'écriture ainsi qu'à travers l'importance accordée aux aspects littéraires de l'écriture, les enseignants s'investissent relativement peu dans la lecture de textes littéraires et non littéraires et ils écrivent peu de textes créatifs. Ces données suggèrent que le fait d'inciter les enseignants à lire et à écrire davantage de textes littéraires pourrait favoriser un rapport à l'écriture littéraire encore plus positif et un renouvellement des pratiques didactiques.

Par ailleurs, les résultats obtenus en lien avec le type de pratiques didactiques mises en œuvre suggèrent que les enseignants ont le souci d'adopter des pratiques de type littéraire. Cependant, il semble que cette préoccupation pour l'aspect littéraire de la lecture et de l'écriture ne se transpose pas dans la fréquence des activités de lecture et d'écriture de textes littéraires en classe avec les élèves. Sur la base de ces résultats, il paraît important de faire la promotion de la lecture et de l'écriture de textes littéraires, particulièrement intéressants pour les élèves, et susceptibles de favoriser le développement de compétences en lecture et en écriture.

Malgré les contributions identifiées, la présente étude comporte certaines limites qu'il importe de prendre en considération pour l'interprétation des résultats et pour la réalisation d'études ultérieures dans le domaine. D'une part, il convient ici de souligner que l'ensemble des données obtenues est autorapporté. En particulier pour le cas des pratiques didactiques, certains biais reconnus sont susceptibles d'altérer les perceptions des individus à propos des comportements qu'ils mobilisent. Ainsi, en plus des biais de désirabilité sociale (Vallerand, 2006) qui pourraient inciter les

enseignants à rapporter des pratiques plus positives que celles qui sont réellement mobilisées, il est possible que les enseignants aient l'impression de mettre en œuvre certaines pratiques, mais que leurs pratiques effectives ne reflètent pas ces impressions (Nisbett et Wilson, 1977). À cet effet, des observations en classe permettraient d'obtenir un portrait plus juste et objectif des pratiques didactiques de lecture et d'écriture de textes littéraires réellement mises en œuvre dans les classes du Québec.

Une autre limite de la présente étude concerne la mesure des pratiques didactiques évaluées, qui ciblaient des pratiques aux deux extrémités d'un continuum, tels le recours à la poésie pour l'écriture littéraire, et l'usage des cahiers et manuels pour les pratiques non littéraires. Ainsi, le fait de s'intéresser au continuum des pratiques allant du très littéraire, au non littéraire, permettrait de dresser un portrait plus nuancé du type de pratiques didactiques déployées. L'examen du rapport à l'écriture littéraire et des pratiques didactiques de lecture et d'écriture mobilisées par les enseignants œuvrant au secondaire constituerait également une avenue intéressante pour des études ultérieures dans le domaine.

Une dernière limite de la présente étude concerne la nature corrélationnelle du devis adopté. Ainsi, pour identifier plus précisément les *effets* du rapport à l'écriture des enseignants sur la mise en œuvre de pratiques didactiques littéraires, des études requérant à des interventions de type expérimental devront être menées. Qui plus est, une mesure directe des pratiques enseignantes, par le biais d'observations en classe, serait susceptible de fournir un portrait plus juste des pratiques de lecture et d'écriture littéraires mises mobilisées dans les classes du Québec.

ANNEXE A

TABLEAUX DES ANALYSES EN COMPOSANTES PRINCIPALES

Tableau 1 : Matrice des composantes après rotation (a) pour les items relatifs aux conceptions des enseignants à l'égard de l'écriture littéraire

	Composantes*	
	Type littéraire	Type non littéraire
Écrire des textes créatifs n'est réellement réservé qu'aux vrais écrivains	0,43	0,51
Écrire des textes créatifs s'apprend par l'enseignement	-0,62	
Écrire des textes créatifs s'apprend en lisant	-0,65	
Écrire des textes créatifs n'est pas donné à tous		0,83
Écrire des textes créatifs s'apprend par la pratique	-0,85	
Écrire des textes créatifs est un don		0,84

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 2 itérations.

* Tel que suggéré par Stevens (1992), seuls les coefficients de saturation supérieurs à 0,40 ont été retenus. Les coefficients de saturation qui sont dans le type (littéraire ou non littéraire) attendu sont en gras.

Tableau 2 : Matrice des composantes après rotation (a) pour les items relatifs aux conceptions relatives à l'utilité de l'écriture, chez les enseignants

	Composantes*	
	Type littéraire	Type non littéraire
Créer	0,87	
Défendre des idées		0,82
Se divertir	0,82	
Exprimer ce que l'on sait déjà		0,82
Informé		0,88
Se lancer dans l'inconnu	0,60	
Retenir l'information		0,81

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 2 itérations.

* Tel que suggéré par Stevens (1992), seuls les coefficients de saturation supérieurs à 0,40 ont été retenus. Les coefficients de saturation qui sont dans le type (littéraire et non littéraire) attendu sont en gras.

Tableau 3 : Matrice des composantes après rotation (a) pour les items relatifs aux sentiments des enseignants à l'égard de l'écriture littéraire

	Composantes*	
	Sentiments positifs	Sentiments négatifs
agréable	0,95	
amusant	0,95	
angoissant		0,73
désagréable		0,88
passionnant	0,88	
pénible		0,84
ennuyant		0,81
relaxant	0,71	

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 1 itération.

* Tel que suggéré par Stevens (1992), seuls les coefficients de saturation supérieurs à 0,40 ont été retenus. Les coefficients de saturation qui sont dans le type (positif et négatif) attendu sont en gras.

Tableau 4 : Matrice des composantes après rotation (a) pour les items relatifs aux sentiments des enseignants à l'égard de la lecture littéraire

	Composantes*	
	Sentiments positifs	Sentiments négatifs
agréable	0,94	
amusant	0,94	
désagréable		0,95
angoissant		0,82
passionnant	0,84	
pénible		0,86
ennuyant		0,88
relaxant	0,76	

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 1 itération.

* Tel que suggéré par Stevens (1992), seuls les coefficients de saturation supérieurs à 0,40 ont été retenus. Les coefficients de saturation qui sont dans le type (positif et négatif) attendu sont en gras.

Tableau 5 : Matrice des composantes après rotation (a) pour les items relatifs à l'investissement personnel dans les activités d'écriture

	Composantes*	
	Type littéraire	Type non littéraire
blogue		0,42
chanson, poème	0,82	
clavardage, forums de discussion, médias sociaux		0,73
courrier électronique		0,74
écrits divers (recettes, légendes de photos, mémos, etc.)		0,64
journal personnel	0,76	
lettre, carte postale, carte de vœux		0,40
notes de lecture	0,73	0,53
récits (conte, histoire, nouvelle, etc.)	0,83	

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 2 itérations.

* Tel que suggéré par Stevens (1992), seuls les coefficients de saturation supérieurs à 0,40 ont été retenus. Les coefficients de saturation qui sont dans le type (littéraire ou non littéraire) attendu sont en gras.

Tableau 6 : Matrice des composantes après rotation (a) pour les items relatifs à l'investissement personnel dans les activités de lecture

	Composantes*	
	Type littéraire	Type non littéraire
Albums illustrés	0,86	
Articles de journal, de magazine, de revue (en ligne ou sur papier)		0,53
Bandes dessinées	0,67	0,48
Blogues, médias sociaux	0,39	0,34
Ouvrages ou articles liés à votre domaine professionnel	0,31	0,65
Ouvrages documentaires		0,80
Pièces de théâtre		0,67
Poésie		0,66
Récits, romans	0,51	

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 2 itérations.

* Tel que suggéré par Stevens (1992), seuls les coefficients de saturation supérieurs à 0,40 ont été retenus. Les coefficients de saturation qui sont dans le type (littéraire ou non littéraire) attendu sont en gras.

Tableau 7 : Matrice des composantes après rotation (a) pour les items relatifs à l'importance accordée par les enseignants aux aspects littéraires et non littéraires de leurs écrits créatifs

	Composantes*	
	Type littéraire	Type non littéraire
Vous accorderiez de l'importance au fait que vous ayez bien organisé votre texte	0,71	
... que vous ayez créé des effets littéraires	0,47	
... que vous ayez employé un vocabulaire riche et varié	0,84	
... que vous ayez recouru à vos lectures antérieures comme sources d'inspiration		0,69
... que vous ayez exprimé clairement votre pensée	0,61	
... que vous ayez fait appel à votre imaginaire ou à votre créativité	0,55	
... que vous ayez rédigé un texte suffisamment long		0,83
... que vous ayez respecté les règles de la langue	0,56	0,63
... que vous ayez respecté les règles du genre auquel appartient le texte	0,54	0,73
... que vous ayez soigné la présentation	0,61	0,45
... que vous ayez tenu compte de votre lecteur potentiel	0,56	

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 1 itération.

* Tel que suggéré par Stevens (1992), seuls les coefficients de saturation supérieurs à 0,40 ont été retenus. Les coefficients de saturation qui sont dans le type (littéraire et non littéraire) attendu sont en gras.

Tableau 8 : Matrice des composantes après rotation (a) pour les items relatifs aux pratiques d'écriture des élèves en classe

	Composantes*	
	Type littéraire	Type non littéraire
Bandes dessinées	0,45	
Contes ou histoires en ayant recours au schéma narratif	0,77	
Contes ou histoires sans avoir recours à un schéma narratif précis	0,63	
Écrits divers (affiches, recettes, légendes de photos, mémos, etc.)	0,45	-0,73
Journaux personnels		-0,77
Lettres		-0,67
Notes de lecture	0,43	-0,72
Poèmes	0,57	
Textes courants	0,59	

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 2 itérations.

* Tel que suggéré par Stevens (1992), seuls les coefficients de saturation supérieurs à 0,40 ont été retenus. Les coefficients de saturation qui sont dans le type (littéraire ou non littéraire) attendu sont en gras.

Tableau 9 : Matrice des composantes après rotation (a) pour les items relatifs aux pratiques de lecture des élèves en classe

	Composantes*	
	Type littéraire	Type non littéraire
Albums illustrés		0,71
Articles de revues, de journaux	0,70	
Bandes dessinées	0,75	
Documents trouvés sur Internet	0,68	
Notes de cours	0,69	
Ouvrages documentaires	0,44	0,70
Pages d'un manuel ou d'un cahier d'exercices		-0,53
Pièces de théâtre	0,43	
Poèmes		
Romans	0,83	

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 2 itérations.

* Tel que suggéré par Stevens (1992), seuls les coefficients de saturation supérieurs à 0,40 ont été retenus. Les coefficients de saturation qui sont dans le type (littéraire ou non littéraire) attendu sont en gras.

Tableau 10 : Matrice des composantes après rotation (a) pour les items relatifs aux intentions pédagogiques des enseignants lors des activités d'écriture littéraire en classe

	Composantes*	
	Type littéraire	Type non littéraire
Apprendre à créer des effets littéraires	0,50	0,70
Développer le plaisir d'écrire	0,80	
Évaluer la compétence en écriture		0,77
Évaluer la maîtrise des règles de la langue		0,92
Apprendre à écrire différents genres de textes	0,47	0,51
Développer la créativité	0,77	
Exprimer, sur papier, sa perception du monde, ses émotions	0,78	
Mieux comprendre le travail d'auteur	0,68	

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 2 itérations.

* Tel que suggéré par Stevens (1992), seuls les coefficients de saturation supérieurs à 0,40 ont été retenus. Les coefficients de saturation qui sont dans le type (littéraire ou non littéraire) attendu sont en gras.

Tableau 11 : Matrice des composantes après rotation (a) pour les items relatifs aux intentions pédagogiques des enseignants lors des activités de lecture littéraire en classe

	Composantes*	
	Type littéraire	Type non littéraire
Développer le plaisir de lire		0,91
Développer l'imaginaire		0,90
Évaluer la compétence en lecture	0,65	
Observer des liens entre les textes lus	0,79	
Apprendre à lire différents genres de textes	0,71	
Mieux comprendre comment créer des effets littéraires	0,77	
Mieux comprendre le travail d'auteur	0,64	

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 2 itérations.

* Tel que suggéré par Stevens (1992), seuls les coefficients de saturation supérieurs à 0,40 ont été retenus. Les coefficients de saturation qui sont dans le type (littéraire ou non littéraire) attendu sont en gras.

Tableau 12 : Matrice des composantes après rotation (a) pour les items relatifs aux interventions des enseignants lors des activités d'écriture littéraire en classe

	Composantes*	
	Type littéraire	Type non littéraire
Rappeler de faire attention à la langue	0,62	
Rappeler d'être créatifs		0,80
Rappeler de respecter le temps alloué pour terminer la tâche	0,70	
Rappeler de tenir compte des personnes qui liront le texte	0,56	
Aucune intervention	-0,63	
Aider les élèves qui éprouvent des difficultés		0,80

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 2 itérations.

* Tel que suggéré par Stevens (1992), seuls les coefficients de saturation supérieurs à 0,40 ont été retenus. Les coefficients de saturation qui sont dans le type (littéraire ou non littéraire) attendu sont en gras.

Tableau 13 : Matrice des composantes après rotation (a) pour les items relatifs aux processus de révision des écrits littéraires en classe

	Composantes*	
	Type littéraire	Type non littéraire
Compter le nombre de mots	0,77	
Corriger les fautes	0,75	
Faire lire le texte à un pair		0,73
Mettre le texte au propre	0,74	
Relire et améliorer le texte		0,69
Faire lire le texte à l'enseignant		0,69

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 2 itérations.

* Tel que suggéré par Stevens (1992), seuls les coefficients de saturation supérieurs à 0,40 ont été retenus. Les coefficients de saturation qui sont dans le type (littéraire ou non littéraire) attendu sont en gras.

Tableau 14 : Matrice des composantes après rotation (a) pour les items relatifs aux commentaires des enseignants au sujet des écrits littéraires de leurs élèves

	Composantes*	
	Type littéraire	Type non littéraire
Vos commentaires portent sur les effets littéraires	0,41	
... la longueur du texte		0,82
... l'organisation du texte	0,63	
... l'originalité ou la créativité	0,79	
... la présentation	0,59	0,54
... la qualité des idées	0,84	
... le nombre d'idées		0,85
... les règles de la langue	0,62	

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser.

a. La rotation a convergé en 2 itérations.

* Tel que suggéré par Stevens (1992), seuls les coefficients de saturation supérieurs à 0,40 ont été retenus. Les coefficients de saturation qui sont dans le type (littéraire ou non littéraire) attendu sont en gras.

APPENDICE A

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

UQAM

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant majeur)

«Une analyse du rapport à l'écriture littéraire et des pratiques déclarées d'enseignants au primaire

IDENTIFICATION

Étudiante responsable du projet : Virginie Lamb
Programme d'enseignement : Maîtrise en didactique des langues, profil langue première
Adresse courriel : lamb.virginie@courrier.uqam.ca
Téléphone : 450-339-3293

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité(e) à prendre part à un projet visant à dresser le portrait des pratiques d'enseignement de l'écriture littéraire (textes de type créatif) au primaire. Il vise aussi à comprendre le rapport qu'entretiennent les enseignants du primaire avec l'écriture littéraire. Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Ophélie Tremblay, professeure au département de didactique des langues de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM et la codirection de Isabelle Plante, professeure au département d'éducation et formation spécialisée de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM. Ophélie Tremblay : (514) 987-3000 poste 2436

tremblay.ophelie@uqam.ca, Isabelle Plante : (514) 987-3000 poste 8554 plante.isabelle@uqam.ca.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à répondre à un questionnaire dans lequel il vous sera demandé de décrire, par le biais d'items à cocher ou à ordonner, votre rapport à l'écrit sur le plan personnel (vos pratiques personnelles de lecture et d'écriture, vos sentiments et vos perceptions à l'égard de l'écrit) et sur le plan didactique (vos pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture de textes de type créatif). Ce questionnaire est enregistré numériquement avec votre permission et prendra environ 25 minutes de votre temps.

AVANTAGES et RISQUES

En participant à cette recherche, vous contribuerez à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques déclarées dans le domaine de l'enseignement de l'écriture littéraire au primaire. À notre connaissance, il n'existe aucun risque d'inconfort important associé à cette recherche. En effet, la participation à notre étude implique uniquement de remplir un questionnaire à propos des pratiques enseignantes. De plus, il est à noter que le but de cette recherche n'est pas de porter un jugement sur les pratiques enseignantes, mais bien de faire un recensement. Vous pouvez donc être assuré qu'en aucun temps de tels jugements ne seront portés par les responsables de la recherche.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis par le biais de ce questionnaire sont confidentiels et que seules, la responsable du projet et ses directrices de recherche, Ophélie Tremblay et Isabelle Plante, auront accès à votre questionnaire. Les données permettant de vous identifier seront scrupuleusement conservées sous clé ou protégées par mot de passe. De plus, lors de toutes les phases d'analyse et de diffusion de la recherche, les données confidentielles seront codées numériquement afin de préserver votre identité. En aucun temps celle-ci ne sera donc dévoilée. L'étudiante responsable du projet conservera une copie numérique de toutes les données protégée par un mot de passe sur son ordinateur personnel pour la durée du projet de recherche. Une autre copie numérique, sur système de clé usb, sera conservée sous clé dans le bureau de la directrice de recherche (local N-4770). Les questionnaires seront détruits au plus tard 5 ans après la fin des publications associées au projet.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et que vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront

détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que la responsable du projet utilise les renseignements recueillis à des fins de diffusion scientifique et professionnelle à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (450) 339-3293 pour des questions additionnelles. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche Ophélie Tremblay des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche. Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au 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 la Présidente du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPE), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Signature du participant :

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 :

APPENDICE B

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Une analyse du rapport à l'écriture littéraire et des pratiques déclarées des

Formulaire de consentement

Étudiante responsable : Virginie Lamb, maîtrise en didactique des langues, 450-339-3293,
lamb.virginie@courrier.uqam.ca

Directrices de recherche: Ophélie Tremblay,(514) 987-3000 poste 2436,tremblay.ophelie@uqam.ca, Isabelle Plante,(514)
987-3000 poste 8554 plante.isabelle@uqam.ca, Faculté des sciences de l'éducation, UQAM

Ce projet vise à dresser le portrait des pratiques d'enseignement de l'écriture de textes de type créatif au primaire et à comprendre le rapport qu'entretiennent les enseignants du primaire avec ce type d'écriture. Votre participation consiste à répondre à un questionnaire vous permettant de décrire votre rapport à l'écrit sur les plans personnel et didactique. Ce questionnaire sera enregistré numériquement et prendra de 25 à 30 minutes de votre temps.

En participant à cette recherche, vous contribuerez à l'avancement des connaissances au sujet de l'enseignement de l'écriture littéraire au primaire. À notre connaissance, il n'existe aucun risque d'inconfort important associé à cette recherche. À noter que le but de cette recherche n'est pas de porter un jugement sur les pratiques enseignantes, mais bien d'en faire un recensement. Vous pouvez donc être assuré qu'en aucun temps de tels jugements ne seront portés par les responsables de la recherche.

Ce questionnaire est confidentiel. Seules la responsable du projet et ses directrices de recherche auront accès à votre questionnaire. Les données permettant de vous identifier seront conservées sous clé ou protégées par mot de passe. De plus, lors de toutes les phases d'analyse et de diffusion de la recherche, les données confidentielles seront codées numériquement afin de préserver votre identité. L'étudiante responsable du projet conservera une copie protégée par un mot de passe sur son ordinateur personnel pour la durée du projet. Une copie de secours, sur système de clé usb, sera conservée sous clef dans le bureau de Mme Ophélie Tremblay (local N-4770). Les questionnaires seront détruits au plus tard 5 ans après la fin des publications associées au projet.

Votre participation à ce projet est volontaire. Vous acceptez donc de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure et vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps sans avoir à vous justifier. Votre accord implique également que vous acceptez que la responsable du projet utilise les renseignements recueillis à des fins de diffusion scientifique et professionnelle. Votre participation à ce projet est offerte gratuitement.

Vous pouvez contacter la responsable du projet pour des questions additionnelles. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche Ophélie Tremblay des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche. Ce projet a été approuvé au 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 la Présidente du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : (savard.josee@uqam.ca).

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

1. Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que je peux mettre fin à ma participation en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.



Je consens à participer à cette recherche.

Renseignements d'ordre personnel et professionnel

Une analyse du rapport à l'écriture littéraire et des pratiques déclarées des

2. Indiquez vos nom, prénom et adresse courriel professionnelle.

Nom:

Adresse e-mail:

3. Quel est votre sexe ?

Homme

Femme

4. Quel âge avez-vous ?

5. Durant l'année scolaire 2013-2014, dans quelle région du Québec enseigniez-vous (Ile de Montréal, Montérégie, Laurentides, etc.) ?

6. Durant l'année scolaire 2013-2014, à quel niveau du primaire enseigniez-vous ?

7. Indiquez votre nombre d'années d'expérience en enseignement depuis la fin de vos études, quel que soit le niveau enseigné.

8. Quelle est votre formation initiale ?

Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire

Autre (veuillez préciser)

9. S'il y a lieu, indiquez le type de formation continue complétée ou en cours et le titre du programme (certificat, maîtrise, D.E.S.S., programme court, etc.)

10. Avez-vous déjà assisté à une formation portant sur l'écriture, la lecture ou la création littéraire ? Si oui, précisez le contexte (dans votre milieu de travail, à l'université, avec un écrivain, etc.).

non

oui (précisez le contexte)

Une analyse du rapport à l'écriture littéraire et des pratiques déclarées des

Qu'entend-on par "texte de type créatif" ?

À noter que dans le présent questionnaire, l'appellation « textes de type créatif » réfère à tous textes de fiction (contes, récits, nouvelles, histoires en tous genres et autres textes narratifs) ou textes poétiques (vers libres, sonnets, acrostiches, calligrammes, chansons, etc.), par opposition aux textes courants (textes argumentatifs, incitatifs ou informatifs, lettres, rapports de recherche, etc.)

Rapport à l'écrit sur le plan personnel

Dans cette section, les questions visent à définir votre rapport à l'écrit (écriture et lecture) sur le plan personnel.

Dans les questions qui suivent, pour chacun des énoncés, sélectionnez la réponse qui correspond le mieux à la fréquence de chaque activité.

11. Depuis deux ans, quels genres d'écrits produisez-vous par intérêt personnel ?

	jamais	quelques fois par année	une fois par mois	une fois par semaine	plusieurs fois par semaine	chaque jour	plusieurs fois par jour	s. o.
article ou texte pour des journaux, des revues, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
blogue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
chanson, poème	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
clavardage, forums de discussion, médias sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
courrier électronique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
écrits divers (recettes, légendes de photos, mémos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
journal personnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lettre, carte postale, carte de vœux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
notes de lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
récits (conte, histoire, nouvelle, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autre (précisez ci-dessous)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autre (veuillez préciser)

Rapport à l'écrit sur le plan personnel

Une analyse du rapport à l'écriture littéraire et des pratiques déclarées des

12. Depuis deux ans, quels genres d'écrits lisez-vous par intérêt personnel ?

	jamais	quelques fois par année	une fois par mois	environ une fois par semaine	plusieurs fois par semaine	chaque jour	plusieurs fois par jour	s. o.
albums illustrés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
articles de journal, de magazine, de revue (en ligne ou sur papier)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bandes dessinées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
blogues, médias sociaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ouvrages ou articles liés à votre domaine professionnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ouvrages ou articles documentaires de toutes sortes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pièces de théâtre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
poésie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
récits, romans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autre (précisez ci-dessous) :	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autre (veuillez préciser)

Rapport à l'écrit sur le plan personnel

Dans les questions suivantes sélectionnez la réponse qui reflète le mieux ce que vous pensez pour chacun des énoncés.

13. En général, pour vous, en termes de sentiment, écrire des textes de type créatif c'est...

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Fortement d'accord
agréable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
amusant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
angoissant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
désagréable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ennuyant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
passionnant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pénible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
relaxant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Une analyse du rapport à l'écriture littéraire et des pratiques déclarées des

14. En général, pour vous, en termes de but, écrire des textes de type créatif c'est...

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Fortement d'accord
créer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
défendre des idées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
se défouler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
se divertir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exprimer ce que l'on sait déjà	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
informer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
se lancer dans l'inconnu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
retenir l'information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rapport à l'écrit sur le plan personnel

15. En général, pour vous, en termes de sentiment, lire des textes de type créatif c'est...

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Fortement d'accord
agréable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
amusant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
angoissant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
désagréable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ennuyant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
passionnant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pénible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
relaxant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. En général, pour vous, en termes de but, lire des textes de type créatif c'est...

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Fortement d'accord
s'évader du quotidien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
plonger dans un autre univers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
faire des liens avec d'autres œuvres que j'ai lues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
observer la façon dont l'auteur a créé son œuvre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
se laisser happer par l'intrigue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
chercher à mieux comprendre le travail d'auteur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Une analyse du rapport à l'écriture littéraire et des pratiques déclarées des

Rapport à l'écrit sur le plan personnel

17. Selon vous, écrire des textes de type créatif...

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Fortement d'accord
n'est réellement réservé qu'aux vrais écrivains	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s'apprend par l'enseignement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s'apprend en lisant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n'est pas donné à tous	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s'apprend par la pratique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
est un don	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rapport à l'écrit sur le plan personnel

Une analyse du rapport à l'écriture littéraire et des pratiques déclarées des

18. Dans un texte de type créatif que vous auriez écrit et dont vous seriez satisfait(e), vous accorderiez de l'importance au fait que vous ayez :

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Fortement d'accord
bien organisé votre texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
créé des effets littéraires (comparaisons, métaphores, énumérations, sonorités, gradations, répétitions, etc.) dans le texte afin de susciter l'intérêt du lecteur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
employé un vocabulaire riche et varié	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
recouru à vos lectures antérieures comme sources d'inspiration	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exprimé clairement votre pensée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fait appel à votre imaginaire ou à votre créativité pour écrire votre texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rédigé un texte suffisamment long	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
respecté les règles de la langue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
respecté les règles du genre auquel appartient le texte (conte, légende, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
soigné la présentation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tenu compte de votre lecteur potentiel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rapport à l'écrit sur le plan didactique

Les questions qui suivent portent sur vos pratiques d'enseignement de l'écriture de textes de type créatif.

Nous vous rappelons que le but de cette recherche n'est pas de porter un jugement sur les pratiques enseignantes, mais bien d'en faire un recensement. Vous pouvez donc être assuré qu'en aucun temps de tels jugements ne seront portés par les responsables de la recherche.

Dans les questions qui suivent, sélectionnez la réponse qui indique le mieux la fréquence de chaque activité pour chacun des énoncés.

Une analyse du rapport à l'écriture littéraire et des pratiques déclarées des

19. En classe, quels genres de textes vos élèves produisent-ils et à quelle fréquence ?

	jamais	quelques fois par année	une fois par mois	environ une fois par semaine	plusieurs fois par semaine	chaque jour	plusieurs fois par jour	s. o.
bandes dessinées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
contes ou histoires en ayant recours au schéma narratif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
contes ou histoires sans avoir recours à un schéma narratif précis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
écrits divers (affiches, recettes, légendes de photos, mémos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
journaux personnels (écrits pour soi ou pour être lus)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lettres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
notes de lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
poèmes (vers libres, calligrammes, chansons, sonnets, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
textes courants (argumentatifs, informatifs, rapport de recherche ou autres)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autre (précisez ci-dessous)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autre (veuillez préciser)

Rapport à l'écrit sur le plan didactique

Une analyse du rapport à l'écriture littéraire et des pratiques déclarées des

20. En classe, quels genres de textes lisez-vous à voix haute à vos élèves et à quelle fréquence ?

	jamais	quelques fois par année	une fois par mois	environ une fois par semaine	plusieurs fois par semaine	chaque jour	plusieurs fois par jour	s. o.
albums illustrés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
articles de revues, de journaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bandes dessinées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
documents trouvés sur Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ouvrages documentaires (albums, encyclopédies, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pages d'un manuel ou d'un cahier d'exercices (consignes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pièces de théâtre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
poèmes ou recueils de poésie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
romans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
autre (précisez ci-dessous)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autre (veuillez préciser)

Une analyse du rapport à l'écriture littéraire et des pratiques déclarées des

21. En classe, quels genres de textes vos élèves lisent-ils eux-mêmes et à quelle fréquence ?

	jamais	quelques fois par année	une fois par mois	environ une fois par semaine	plusieurs fois par semaine	chaque jour	plusieurs fois par jour
albums illustrés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
articles de revues, de journaux	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bandes dessinées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
documents trouvés sur Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
notes de cours que vous leur remettez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ouvrages documentaires (albums, encyclopédies, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pages d'un manuel ou d'un cahier d'exercices*	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pièces de théâtre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
poèmes ou des recueils de poésie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
romans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rapport à l'écrit sur le plan didactique

Dans les questions suivantes, sélectionnez la réponse qui reflète le mieux ce que vous pensez pour chacun des énoncés.

Une analyse du rapport à l'écriture littéraire et des pratiques déclarées des

22. En général, lorsque vous faites lire des textes de type créatif à vos élèves, votre intention pédagogique consiste à...

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Fortement d'accord
développer le plaisir de lire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
développer leur imaginaire et enrichir leurs propres textes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
évaluer leur compétence en lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
faire observer des liens entre les textes lus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leur apprendre à lire différents genres de textes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mieux comprendre comment créer des effets littéraires dans leurs propres textes (comparaisons, métaphores, énumérations, sonorités, gradations, répétitions, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mieux comprendre le travail d'auteur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Une analyse du rapport à l'écriture littéraire et des pratiques déclarées des

23. En général, lorsque vous faites écrire des textes de type créatif à vos élèves, votre intention pédagogique consiste à...

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Fortement d'accord
apprendre à créer des effets littéraires (comparaisons, métaphores, énumérations, sonorités, gradations, répétitions, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
développer le plaisir d'écrire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
évaluer leur compétence en écriture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
évaluer leur maîtrise des règles de la langue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leur apprendre à écrire différents genres de textes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
développer leur créativité	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leur permettre d'exprimer sur papier leur perception du monde, leurs émotions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mieux comprendre le travail d'auteur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rapport à l'écrit sur le plan didactique

Dans les question qui suivent, ordonnez les items par ordre de priorité (1, le plus fréquent, 2, 3, ...)

24. En classe, dans le cadre d'une activité d'écriture de type créatif, les élèves écrivent un texte :

	1 (le plus fréquent)	2	3	4 (le moins fréquent)
qui sera lu par vous et par les autres élèves de la classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
qui sera lu uniquement par l'élève lui-même	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
qui sera lu uniquement par vous	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
qui sera lu par des personnes à l'extérieur de la classe (autres enseignants, élèves d'une autre classe, direction, éducateurs, secrétaire, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Une analyse du rapport à l'écriture littéraire et des pratiques déclarées des

Rapport à l'écrit sur le plan didactique

25. En classe, à quelle fréquence présentez-vous les types de sujets d'écriture suivants :

	1 (le plus fréquent)	2	3	4 (le moins fréquent)
sujets inspirés d'une œuvre littéraire (album, roman, poème, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sujets que vos élèves choisissent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sujets que vous choisissez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sujets tirés de ressources diverses (manuels, SAÉ, examens du ministère des années précédentes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rapport à l'écrit sur le plan didactique

26. En classe, lors de l'étape de la planification de l'écriture d'un texte de type créatif, les élèves:

	1 (le plus fréquent)	2	3 (le moins fréquent)
sont encouragés à demander l'aide d'un pair	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
travaillent en équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
travaillent seuls	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. En classe, lors de la mise en texte (brouillon d'un texte de type créatif), les élèves:

	1 (le plus fréquent)	2	3 (le moins fréquent)
sont encouragés à demander l'aide d'un pair	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
travaillent en équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
travaillent seuls	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. En classe, lors de la révision et de la correction d'un texte de type créatif, les élèves:

	1 (le plus fréquent)	2	3 (le moins fréquent)
sont encouragés à demander l'aide d'un pair	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
travaillent en équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
travaillent seuls	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rapport à l'écrit sur le plan didactique

Une analyse du rapport à l'écriture littéraire et des pratiques déclarées des

29. En classe, lorsque les élèves rédigent des textes de type créatif, vous leur demandez de :

	1 (le plus fréquent)	2	3	4 (le moins fréquent)
choisir eux-mêmes l'ordre dans lequel placer les éléments du texte (pas de schéma narratif imposé)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'écrire spontanément sans se censurer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
faire un plan avant de rédiger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
respecter le schéma narratif (situation initiale, élément déclencheur, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rapport à l'écrit sur le plan didactique

Dans les questions qui suivent, sélectionnez la réponse qui indique le mieux ce que vous pensez pour chacun des énoncés.

30. En classe, lorsque les élèves rédigent des textes de type créatif, vous trouvez important:

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Fortement d'accord
de leur rappeler de faire attention à la langue dans leur texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de leur rappeler d'être créatifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de leur rappeler de respecter le temps alloué pour terminer leur tâche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de leur rappeler de tenir compte des personnes qui liront leur texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de ne pas intervenir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d'aider les élèves qui éprouvent des difficultés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rapport à l'écrit sur le plan didactique

Une analyse du rapport à l'écriture littéraire et des pratiques déclarées des

31. En général, que font les élèves après avoir fini la mise en texte:

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Fortement d'accord
ils comptent le nombre de mots	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ils corrigent leurs fautes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ils font lire leur texte à un pair afin d'avoir des commentaires et de l'améliorer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ils mettent leur texte au propre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ils relisent et améliorent leur texte (ajouts, retraits, reformulations, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ils vous font lire leur texte afin d'avoir des commentaires et de l'améliorer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rapport à l'écrit sur le plan didactique

32. Généralement, lorsque les élèves vous ont remis leur texte de type créatif:

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Fortement d'accord
vous commentez oralement ou par écrit la version finale (le propre) du texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vous commentez oralement ou par écrit les écrits intermédiaires (plan, schéma, brouillon, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vous faites des commentaires généraux au groupe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vous remettez les travaux sans les commenter (ni à l'oral ni à l'écrit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vous rencontrez les élèves ayant eu des difficultés lors de l'activité d'écriture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Une analyse du rapport à l'écriture littéraire et des pratiques déclarées des

33. Généralement, lorsque vous formulez des commentaires oraux ou écrits, ils portent sur :

	Fortement en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Fortement d'accord
les effets littéraires présents dans le texte (comparaisons, métaphores, énumérations, sonorités, gradations, répétitions, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la longueur du texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l'organisation du texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l'originalité ou la créativité du texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la présentation du texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la qualité des idées contenues dans le texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la quantité d'idées contenues dans le texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les règles de la langue (grammaire, orthographe, syntaxe, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

APPENDICE C

CERTIFICAT DE DÉONTOLOGIE

UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation

CÉRPÉ-3

UQÀM | Faculté des sciences

CERTIFICAT N° 2013-131A

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : Une analyse du rapport à l'écriture littéraire et des pratiques déclarées d'enseignants au primaire

Responsable du projet : Virginie Lamb
Programme: Maîtrise en didactique des langues, profil langue première (3123)

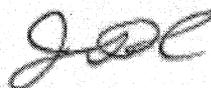
Superviseur : Ophélie Tremblay, professeure

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM». Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains.

Membres du Comité		
NOM	TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Grenier, Johanne	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Fortier, Marie-Pierre	Professeur	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Laforest, Louise	Professeur	Informatique, Faculté des sciences
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	

19 août 2014

Date



Jérôme Proulx
Président du Comité

RÉFÉRENCES

- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Barré-De Miniac, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Études de Communication*, 13.
- Barré-De Miniac, (1997). *La famille, l'école et l'écriture*. Paris, France : INRP.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, (113/114), 29-39.
- Barré de Miniac, C. (2004). L'écriture des collégiens : constats de recherche et perspectives pour l'enseignement. *L'École des lettres*, 13, 7-17.
- Barré-De Miniac, C. (2006). Les pratiques de littératie des adolescents et des jeunes adultes. Dans L. Pasa, S. Ragano et J. Fijalkow (dir.). *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. (p. 49-66). Paris : ESF.
- Barré-De Miniac, C. (2008, 15 octobre). *Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant*. Récupéré le 16 octobre 2011 du site *Recherches & éducations*, section *Revue Éduquer-no* 2 : <http://rechercheseducations.revues.org/index283.html>.
- Barré-De Miniac, C. et Reuter, Y. (2000). Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège (Présentation d'une recherche en cours). *La lettre de la DFLM*, 26, 18-23.
- Barthes, R. (1973), *Le Plaisir du texte*, Paris, France : Seuil.
- Bautier, É. (2002). Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés ou de didactique ? *Pratiques*, (113/114), 41-54.

- Beaudry, M.-C. (2009). « Enseigner les stratégies de lecture littéraire au secondaire: une recherche développement autour du roman Nikolski de Nicolas Dickner ». Thèse de doctorat, Montréal : Université de Montréal.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blaser, C. (2007). Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire. Thèse de doctorat, Québec : Université Laval.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Duculot.
- Centre facilitant la recherche et l'innovation dans les organisations, à l'aide des technologies de l'information et de la communication (CEFRIO). (2014). Les médias sociaux, au coeur du quotidien des Québécois [En ligne]. Repéré à <http://www.cefrio.qc.ca/netendances/medias-sociaux-coeur-quebecois/utilisation-medias-sociaux/>
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris, France: PUF.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992), *Rapport au savoir et rapport à l'école dans les zones d'éducation prioritaires*, Paris, France : université Paris VIII.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris, France: Economica.
- Chartrand, S. et Blaser, C. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Revue Suisse Des Sciences de L'éducation*, 28, 275–293.
- Chartrand, S. G. et Blaser, C (dir.). (2008). *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur, Belgique : Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français de l'Université de Namur.
- 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 au secondaire québécois. *Revue suisse de l'éducation*, 28(2), 275-293.
- Chartrand, S. G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 2, 317–344.

- Chénard-Guay, C. (2010). « Écrire à la manière d'un auteur au premier cycle du primaire: pratiques et impacts ». Mémoire de maîtrise, Montréal : Université de Montréal.
- Coker, D. (2007). Writing instruction for young children: methods targeting the multiple demands that writers face. (101-118). Dans *Best practices in writing instruction*. New York, États-Unis: The Guilford Press.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, (4), 9-22.
- Dabène, M. (2008). Écriture, écrits : un monde contrasté de pratiques et de représentations. (7-10). Dans Blaser, C. et Chartrand, S. G. (dir.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur, Belgique : Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français de l'Université de Namur.
- Delcambre, I. et Reuter, Y. (dir.). (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, 113-114.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Coll. « Philosophie et langage ». Liège: Mardaga.
- Dufays, J.-L. (1997). Stéréotypes et didactique du français. Histoire et état d'une problématique. *Études de linguistique appliquée*, (107), 315-328.
- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires: évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19, 5-16.
- Dufays, J.-L. Gemenne, L. et Ledure, D. (2005). *Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe*. 2^e édition. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris, France : Grasset.
- Fabre-Cols, C. (dir.). (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Falardeau, É. et Grégoire, C. (2006). Étude des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 9(1), 31-50.

- Fearn, L. et Farnan, N. (2007). The Influence of Professional Development on Young Writers' Writing Performance. *Action in Teacher Education*, 29(2), 17–28.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Fleischer, C. (2004). Professional Development for Teacher-Writers, 62(2), 24–28.
- Flower, L. S. et Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing*, États-Unis, Lawrence Erlbaum, 31-51.
- Genette, G. (1997). *L'oeuvre de l'art : la relation esthétique*. Paris, France : Seuil.
- Gervais, B. (1993). *À l'écoute de la lecture*. Montréal : VLB éditeur.
- Glasswell, K., Parr, J. et McNaughton, S. (2003). Four ways to work against yourself when conferencing with struggling writers. *Language Arts*, 80(4), 291–298.
- Halté, J.-F. (1999). L'écriture dans les instructions officielles. Dans A. Petitjean et J.-M. Privat (dir.), *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*. Actes du colloque de Metz. Metz : Université de Metz.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans M. Levy et S. Ransdell (éds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*, Erlbaum: Mahwah, NJ: Erlbaum, 1-27.
- Hogan, T. P. (2007). *Psychological Testing: a practical introduction* (2nd ed.). New-Jersey : Wiley.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Beliefs as Relevant Personal History-Based Prior Knowledge in Course Work. *American Educational Research Journal*, 29(2), 325–349.
- Houdart-Mérot, V. (2006). L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire. *Le Français aujourd'hui*, 2(153), 25-32.
- Iser, W. (1985). *L'acte de lecture: théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles, Belgique: Pierre Mardaga.
- Jauss, H.R., 1978, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, France : Gallimard.

- Jauss, H.R., 1988, *Pour une herméneutique littéraire*, Paris, France : Gallimard.
- Jouve, V. (2004). La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. Dans A. Rouxel et G. Langlade (éds.), *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 105-114.
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549–568.
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2è éd.). London, UK: Routledge.
- Labbo, L. D., Hoffman, J. V., et Roser, N. L. (1995). Ways to unintentionally make writing difficult. *Language Arts*, 72(3), 164-170.
- Lacelle, N. (2009). « Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'oeuvre littéraire et de son adaptation filmique ». Thèse de doctorat, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Laveault, D. & Grégoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation* (2e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Lavieu-Gwozdz, B. (2013). Évaluation et production d'écrits. *Le Français Aujourd'hui*, (181), 83–93.
- Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383–399.
- Le Goff, F. (2006). « Écriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature ». Thèse de doctorat, Metz : Université de Metz.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive Factors in the Development of Children's Writing. Dans C. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (éds.), *Handbook of writing research*, New York: Guilford Press, 115-130.
- McDonald, J. P., Buchanan, J. et Sterling, R. (2004). The National Writing Project: Scaling up and scaling down. Dans T. K. Glennan, S. J. Bodilly, J. R. Galegher, et K. A. Kerr (éds.), *Expanding the reach of education reform: Perspectives from leaders in the scale-up of educational interventions*, Santa Monica, CA: Rand, 81-106.

- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec (MELS). (2006). Le programme de formation de l'école québécoise. Québec : gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec (MELS). (2009). Progression des apprentissages au primaire : français, langue d'enseignement. Québec : gouvernement du Québec.
- Nadon, Y. (2007). *Écrire au primaire : réflexions et pratiques*. Montréal : Chenelière-Éducation.
- Nisbett, R., & Wilson, T. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84(3), 231-259.
- Nishino, T. (2012). Modeling Teacher Beliefs and Practices in Context: A Multimethods Approach. *Modern Language Journal*, 96(3), 380-399.
- Odell, L. (1980). The Process of Writing and the Process of Learning. *College Composition and Communication*, 31(1), 42-50.
- Olson, D. R. (1996). Literate mentalities: Literacy consciousness of language, and modes of thought. Dans D. R. Olson (dir.), *Modes of thought*, Cambridge: Cambridge University Press, 141-151.
- Penloup, M.-C. (dir.). (1994). *La rature n'est pas un raté : plaidoyer pour le brouillon*. Rouen, France : Académie de Rouen.
- Penloup, M.-C. (1995). « Le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire ». Thèse de doctorat, Rouen : Université de Rouen.
- Penloup, M.-C. (1999). *L'écriture extra-scolaire des collégiens*. Paris, France : ESF.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire: essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Paris, France : Didier.
- Perrin, D. (2009). Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention créatrice. *Repères*, 40, 9-36.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu : essai sur la littérature*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, France : ESF.

- Riffaterre, M. (1971). *Essais de stylistique structurale*. Paris, France : Flammarion.
- Riffaterre, M. (1982). L'illusion référentielle. Dans R. Barthes *et al.* (dir.) *Littérature et réalité*, Paris, France : Seuil, p. 91-118.
- Rodari, G. (2010/1973). *Grammaire de l'imagination : introduction à l'art d'inventer des histoires*. France : Rue du monde. (Ouvrage original publié en 1973 sous le titre *Grammatica della fantasia*. Turin, Italie : Einaudi).
- Routman, R. (2009). *Enseigner l'écriture : Revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière éducation)
- Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. *Éléments de synthèse. Pratiques*, (115-116), 237-246.
- Sève, P. (2006). Écrire de la littérature à l'école primaire : un exemple de dispositif. *Le Français aujourd'hui*, 2(153), 43-51.
- Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 65-78.
- Stevens, J. P. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (2e éd.). New York, NY: Academic Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5e éd.). Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tauveron, C. (1996). Des pratiques d'évaluation aux pratiques de révision: quelle place pour l'écriture littéraire ? *Repères*, (13), 191-210.
- Tauveron, C. (2002). L'écriture littéraire: une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique. *Repères*, (26-27), 203-215.
- Tauveron, C. (2004). De la lecture littéraire à l'écriture à l'intention littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école. Dans *Actes du 9e colloque de l'AIRDF*. Québec, Canada. Récupéré le 16 octobre 2011 sur le site de l'Université Laval, *Actes du 9e colloque de l'AIRDF* : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/>
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire : ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris, France : Hatier.

- Tolchinsky, L. (2006). The Emergence of Writing. Dans C. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (éds), *Handbook of writing research*, New York: Guilford Press, 83-95.
- Torrance, M. et Galbraith, D. (2006). The Processing Demands of Writing. Dans C. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (éds), *Handbook of writing research*, New York: Guilford Press, 67-82.
- Tremblay, O. (2015). *L'impact d'un dispositif pédagogique sur l'évolution du rapport à l'écriture et à la créativité chez de futurs maitres au primaire*. Communication présentée dans le cadre du 2^e Colloque international en éducation : Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante. Montréal, 30 avril et 1^{er} mai 2015.
- Vallerand, R.J. (Ed.). (2006). *Les fondements de la psychologie sociale* (2e édition). Montréal: Gaëtan Morin.
- Vopat, J. (2009). *Writing Circles: kids revolutionize workshop*. Portsmouth: Heinemann.
- Weiss Schimmel, T. (2007). "How do proficient intermediate grade writers perceive writing in school?" Thèse de doctorat, Florida: University of South Florida.
- Wood, D. R., & Lieberman, A. (2000). Teachers as authors: the National Writing Project's approach to professional development. *International Journal of Leadership in Education*, 3(3), 255-273.
- Whyte, A., Lazarte, A., Thompson, I., Ellis, N., Muse, A., et Talbot, R. (2007). The National Writing Project, Teachers' Writing Lives, and Student Achievement in Writing. *Action in Teacher Education*, 29(2), 5-16.