

TRACES DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS SUR LA TRANSFORMATION DU RAPPORT À L'ÉCRIT D'ÉTUDIANTS QUÉBÉCOIS

EVOLUTION OF RELATIONSHIP WITH WRITING OF QUEBEC EDUCATION STUDENT TEACHERS: MARKS OF UNIVERSITY TRAINING

Chantale Beaucher*
Christiane Blaser**
Olivier Dezutter***

RÉSUMÉ: L'écriture, grâce à sa fonction épistémique, joue un rôle essentiel dans l'apprentissage: elle permet de mettre la pensée à distance pour mieux l'examiner, l'élaborer, la structurer, la critiquer (GOODY, 1979), favorisant ainsi l'appropriation de la connaissance et la construction des savoirs (BARRÉ-DE MINIAC et REUTER, 2006; CHABANNE et BUCHETON, 2002; SCHNEUWLY, 1995, 2008). Cet article rend compte de la transformation du rapport à l'écrit de deux groupes d'étudiants en formation des maîtres de l'Université de Sherbrooke, aux programmes d'enseignement professionnel et d'enseignement secondaire. Les données recueillies par entrevues semi-dirigées ont mis en évidence des éléments de leur programme d'étude ayant joué un rôle dans cette transformation, mais également des traces de leur histoire scolaire dans celle-ci, en particulier en ce qui concerne les étudiants d'enseignement professionnel.

Mots-clés: Rapport à l'écrit; formation des maîtres; formation à l'enseignement professionnel; formation à l'enseignement secondaire

ABSTRACT: Writing plays an essential role in learning. It allows individual to distance themselves from their thoughts in order to examine, develop, structure and criticize them (GOODY, 1979). Such processes enhance the appropriation of knowledge and its construction (Miniac and REUTER, 2006; CHABANNE and BUCHETON, 2002; SCHNEUWLY, 1995, 2008). This article describes the evolution of the relationship with writing of two groups of students in teacher education (high school and vocational education programs) from University of Sherbrooke (Quebec, Canada). It shows how their relationship with writing has evolved during their university training. Research data has been collected by semi-structured interviews about writings students have produced during their university training. Results indicate that some aspects of their curriculum have played a role in the evolution of their relationship with writing. Also, some aspects of individuals' previous school experiences have had an impact, especially for the vocational education student teachers.

* Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

** Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

*** Université de Sherbrooke, Québec, Canada.

Keywords: Relationship with writing; Student teachers; High school teacher's university training; Vocational teacher's university training

INTRODUCTION

En didactique du français, la compétence scripturale fait constamment l'objet d'études qui tentent de mieux la comprendre dans le but, entre autres, de proposer des modèles d'enseignement de l'écriture qui tiennent compte de la complexité de son développement. L'apport de Michel Dabène, vers la fin des années 1980, a été déterminant à cet égard, car il a montré que cette compétence ne se limitait pas à un ensemble de savoirs et de savoir-faire, mais qu'elle était composée aussi de représentations (DABÈNE, 1991). La recherche que nous présentons ici s'inspire des travaux de Michel Dabène et de ceux qui ont suivi sur le rapport à l'écriture. Elle vise précisément à identifier et comparer le rapport à l'écrit chez des étudiants de deux programmes de formation à l'enseignement – un programme de formation initiale et un programme en cours d'emploi – (BLASER, BOUHON, SAUSSEZ, 2014)⁴. De plus, nous nous sommes intéressés aux éléments qui contribuent à la transformation du rapport à l'écrit de ces étudiants durant leur passage à l'université⁵.

Tout d'abord, une enquête par questionnaire nous a permis de documenter quels sont les sentiments, les valeurs et les conceptions des étudiants vis-à-vis de l'écrit, ainsi que leurs pratiques; puis une série d'entrevues nous a amené à saisir plus finement le rapport à l'écrit d'un sous-groupe d'étudiants et à observer la transformation de ce rapport à travers différents éléments liés à l'histoire de vie des individus, en particulier aux différentes étapes de leur scolarité, dont le programme suivi au moment de notre collecte de données. C'est sur ce dernier aspect précisément que porte cet article qui suit la structure suivante: après avoir rappelé le rôle de l'écriture dans l'apprentissage, nous définissons la notion de rapport à l'écrit et présentons des éléments de la méthodologie de notre recherche. Enfin, nous livrons des résultats qui nous éclairent sur la transformation du rapport à l'écrit durant la formation à l'enseignement.

LE RÔLE DE L'ÉCRITURE DANS L'APPRENTISSAGE

L'écriture, grâce à sa fonction épistémique, joue un rôle essentiel dans l'apprentissage: elle permet de mettre la pensée à distance pour mieux l'examiner, l'élaborer, la structurer, la critiquer (GOODY, 1979), favorisant ainsi l'appropriation de la connaissance et la construction des savoirs (BARRÉ-DE MINIAC et REUTER, 2006; CHABANNE et BUCHETON, 2002; SCHNEUWLY, 1995, 2008). Le mouvement continu qui s'exerce pendant le processus d'écriture entre la pensée et

⁴ Recherche financée par le Fonds de recherche québécois pour la société et la culture (FRQSC, 2011-2014). Chercheur responsable: Christiane Blaser; cochercheurs: Chantale Beaucher, Mathieu Bouhon, Olivier Dezutter, Frédéric Saussez.

⁵ Les auteurs souhaitent souligner la remarquable contribution Roselyne Lampron et Érika Simard-Dupuis, assistantes de recherche.

sa réalisation matérielle sur le papier ou à l'écran contribue en effet au développement psychocognitif des scripteurs: «en se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie» (VYGOTSKI, 1997 [1934], p. 430-431). À côté de ses fonctions communicative ou expressive, l'écriture a donc une fonction «épistémique» qui, dans le contexte scolaire, joue un rôle déterminant dans l'apprentissage, quels que soient le niveau d'enseignement et la matière ou le métier étudiés. Cependant, toutes les tâches d'écriture n'ont pas la même efficacité, toutes les situations d'écriture ne favorisent pas l'apprentissage ni la formalisation des savoirs (CHABANNE et BUCHETON, 2002); c'est pourquoi il est de la responsabilité des enseignants (OUELLON et BÉDARD, 2008) et des formateurs universitaires de guider les élèves et les étudiants dans l'utilisation de «l'écriture pour apprendre». Cela implique toutefois que les enseignants saisissent bien la fonction épistémique de l'écrit (BLASER, 2007, 2009), ce qui relève de leurs conceptions de l'écriture, lesquelles font partie de leur rapport à l'écrit, notion au cœur de cette recherche.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons cherché à savoir comment se transforme le rapport à l'écrit des étudiants en formation à l'enseignement et quels sont les facteurs qui participent à cette possible transformation. Cela dans le but ultime de dégager des pistes d'intervention pour améliorer la formation des enseignants sur deux plans: d'une part, le développement de leur rapport à l'écrit et, d'autre part, la prise de conscience du rôle qu'ils ont à jouer auprès des élèves pour leur permettre d'exploiter pleinement les ressources de l'écriture dans leurs activités d'apprentissage.

LE RAPPORT À L'ÉCRIT: UNE NOTION EN ÉVOLUTION

La notion de rapport à l'écrit (désormais RÉ) est utilisée en didactique depuis plus d'une vingtaine d'années (BARRÉ-DE MINIAC, 2000, 2002, 2008, 2011; CHARTRAND et BLASER, 2008; DEZUTTER et DORÉ, 2006; LAFONT-TERRANOVA, 2009). Définie par Barré-De Miniac comme «l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages» (BARRÉ-DE MINIAC, 2002, p. 29), la notion de RÉ est un outil heuristique qui a pris des formes variables selon les contextes de recherche. Dans celle-ci, le RÉ concerne l'ensemble des sentiments, des valeurs et des conceptions d'un individu à propos de l'écriture et de son apprentissage, lesquels le disposent – plus ou moins selon les personnes et les contextes – à s'investir dans les tâches d'écriture et à développer ses compétences de scripteur. Le RÉ est nourri par les pratiques d'écriture de l'individu et ses actions pour améliorer sa compétence à écrire. Dans notre vision, le RÉ est à la fois contextualisé et évolutif (Dezutter, Cansigno et Sylva, 2010); il peut en effet varier en partie selon le contexte d'écriture (par exemple selon qu'il s'agit d'une activité d'écriture imposée dans le cadre scolaire ou de formation, ou d'une activité libre d'écriture), mais aussi selon les différentes expériences vécues au cours de la vie du scripteur.

Pour mieux comprendre les dimensions du RÉ et la dynamique qui en découle, nous avons choisi deux groupes d'étudiants ayant des caractéristiques contrastées: les étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement secondaire (BES), tout profil confondu⁶, et les étudiants du baccalauréat en enseignement professionnel (BEP), tout métier confondu. Tous sont inscrits à l'Université de Sherbrooke. Nous les présentons dans la section suivante.

CARACTÉRISTIQUES DES PUBLICS CIBLÉS

Les étudiants du BES sont généralement des jeunes gens – des femmes pour les deux tiers – qui arrivent du cégep⁷; ils ont en moyenne 19 ans à leur entrée dans le programme. La formation initiale en enseignement au secondaire, au Québec, dure quatre ans et compte 120 crédits répartis en quatre types d'activités imbriquées les unes dans les autres: des cours de formation générale (pédagogie, philosophie de l'éducation, sociologie de l'éducation) suivis par l'ensemble des étudiants (33 crédits); des cours de didactique et d'intégration spécifiques à chaque profil (21 crédits); des cours disciplinaires spécifiques également à chaque profil (54 crédits) et enfin des stages en milieu scolaire (21 crédits).

Les étudiants du BEP, de leur côté, sont d'abord des experts de métiers (mécanique, fleuristerie, hygiène dentaire, etc.) qui, après avoir exercé pendant plusieurs années leur activité professionnelle, sont recrutés par les centres de formation (secteur d'enseignement secondaire) pour enseigner leur métier. Ils ont en moyenne 45 ans. Leur formation initiale remonte donc à plusieurs années, a souvent été de courte durée et, dans de nombreux cas, marquée par les difficultés, entre autres, liées à la maîtrise de l'écrit. Ce baccalauréat de 120 crédits se déroule à temps partiel parallèlement à leur emploi dans un centre de formation sur une durée de 5 à 10 ans; il est divisé en six phases. Des stages en enseignement sont réalisés dans le milieu d'enseignement et permettent également une démarche réflexive sur les apprentissages.

Que ce soit au BES ou au BEP, pour obtenir leur brevet d'enseignement, les étudiants doivent démontrer qu'ils ont suffisamment développé les douze compétences jugées essentielles pour former un professionnel de l'enseignement par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MEQ, 2001). Parmi les compétences, il en est une qui concerne la langue: «Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante». Divers moyens sont mis en œuvre dans chacun des programmes pour aider les étudiants à développer cette compétence, et un test de certification, le TECFÉE⁸,

⁶ À l'Université de Sherbrooke, les étudiants en formation à l'enseignement secondaire peuvent s'inscrire dans l'un des profils suivants: français langue d'enseignement, mathématiques, univers social, sciences et technologies.

⁷ Cégep est l'acronyme de collège d'enseignement général et professionnel. Il désigne au Québec un ordre d'enseignement qui suit le secondaire et précède l'université et offrant une formation technique (3 ans) ou préuniversitaire (2 ans).

⁸ TECFEE: Test de certification en français écrit pour l'enseignement.

leur est imposé. Au BES, deux cours (DFT 200: Communication écrite à l'école et réussite scolaire et DFT 201: Communication orale et profession enseignante) visent explicitement le développement de la compétence à communiquer chez tous les futurs enseignants, quel que soit leur profil de formation. Les étudiants du BES-profil français suivent aussi des cours d'approfondissement en langue et linguistique, mais pas ceux des autres profils, à moins d'y être contraints après un échec au TECFÉE. Au BEP, les trois cours de perfectionnement en langue sont clairement orientés vers la préparation du TECFÉE, car la réussite de ce test représente pour de nombreux étudiants de ce programme un énorme défi et un stress important, l'obtention du brevet d'enseignement et le maintien en emploi en dépendant.

ÉLÉMENTS DE MÉTHODOLOGIE

La recherche de laquelle découle cet article vise à vérifier l'hypothèse selon laquelle le rapport à l'écrit des étudiants en formation à l'enseignement secondaire (BES) et des enseignants en formation professionnelle (BEP) se transforme pendant la formation universitaire et qu'au nombre des facteurs de changement, certains relèvent de la formation elle-même: contenus d'enseignement, pratiques scripturales, théories sur l'écriture, etc. Deux démarches de collecte de données ont été réalisées: l'une, quantitative, a rejoint 565 étudiants (278 au BES et 287 au BEP) par questionnaire et l'autre, qualitative, a consisté à rencontrer 15 étudiants (8 du BES, 7 du BEP) dans le cadre d'entrevues individuelles semi-dirigées. Les résultats présentés dans cet article sont issus des entrevues. Les participants interviewés ont été choisis sur la base des résultats d'une analyse discriminante conduite sur les données obtenues à l'aide du questionnaire visant à identifier deux groupes contrastés d'étudiants au regard du rapport à l'écrit. Dans la mesure du possible, nous avons tenu compte, dans le processus d'échantillonnage, de différentes variables telles que le sexe et la discipline ou le métier enseigné (dans le cas des étudiants du BEP, dont les métiers enseignés sont très variés).

Dans une visée rétrospective, les participants ont été invités à fournir deux écrits professionnels qu'ils jugeaient significatifs pour leur apprentissage – l'un ayant été réalisé au début de la formation, l'autre, peu avant l'entrevue – et que nous qualifions d'écrits authentiques au sens où ils ont été produits dans le cadre d'une activité de formation en lien avec l'apprentissage de la profession d'enseignant. Chacun des participants a été interviewé dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée visant reconstruire le rapport à l'écrit à l'œuvre au moment de la rédaction des deux productions. Pour ce faire, les étudiants devaient d'abord, pour chacun des textes: décrire le contexte de réalisation et la situation de communication; répondre à des questions concernant le processus de planification, de mise en texte et de révision; parler des sentiments éprouvés pendant la rédaction, du niveau de satisfaction vis-à-vis de chacun des textes et du rôle joué par l'écriture pendant la rédaction. Ensuite, en comparant les deux écrits, les participants se prononçaient en termes de ressemblances et de différences, puis de préférence pour l'un des écrits. Enfin,

dans une dernière partie de l'entrevue, dont nous rendons compte dans cet article, ils étaient interrogés sur les moments marquants de leur histoire de scripteur; sur la place de l'université dans le développement de leur compétence à écrire; sur les éléments qui, selon eux, avaient joué un rôle dans ce développement.

OBSERVATIONS DÉCOULANT DE L'ANALYSE

Dès les premières étapes de traitement des données quantitatives issues des questionnaires, des différences ont été observées entre les deux groupes d'étudiants. Certaines nous apparaissaient en cohérence avec les caractéristiques distinctes des deux groupes alors que d'autres sont apparues sur des aspects inattendus. L'étonnement est particulièrement venu du fait que nous avions imaginé que la conception autour de la fonction épistémique de l'écriture serait plus prononcée chez les étudiants du BES que chez ceux du BEP, les premiers ayant généralement un parcours scolaire moins chaotique que les seconds et étant réputés plus à l'aise en français que leurs collègues de l'autre programme. Or, les analyses statistiques tendaient plutôt à révéler que la compréhension de la fonction épistémique de l'écriture était plus développée chez les étudiants du BEP que chez ceux du BES, ce que semblent confirmer les entrevues. De celles-ci se dégagent des différences significatives quant à la manière dont chacun des groupes d'étudiants parle de leur RÉ, en particulier de sa transformation au fil du temps et du rôle joué – ou non – par leur programme de formation dans ces changements.

En cours de traitement et d'analyse des données, nous avons voulu explorer davantage ces pistes qui nous semblaient porteuses de sens. Ce sont donc les aspects particuliers liés à la transformation du RÉ chez les étudiants des deux programmes interviewés qui sont présentés dans cet article.

TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES

- Les données recueillies lors des entrevues constituent un corpus riche, qui s'ajoute à celui formé des données recueillies par questionnaire à la première étape de la recherche. L'analyse s'est déroulée en plusieurs étapes non complètement successives:
- Lectures répétées des entrevues transcrites dans une visée de familiarisation avec le corpus de données.
- Constitution d'une grille d'analyse à partir de catégories préexistantes (issues du cadre théorique et du canevas d'entrevue) et émergentes.
- Va-et-vient entre les verbatim et la grille afin d'assurer la validité des catégories et sous-catégories et la justesse de leurs descriptions.

- Validation inter juges de la grille d'analyse (deux chercheuses et deux assistantes de recherche).
- Catégorisation des verbatim.
- Constitution de profils individuels.
- Schématisation de l'évolution du parcours de chaque répondant.

Au moment de la construction de la grille d'analyse puis de la catégorisation des verbatim (à l'aide du logiciel NVIVO), notre attention s'est portée sur certaines catégories tournant autour de l'idée de transformation du RÉ, de changements et d'évènements marquants vécus par les répondants. Il nous semblait que des différences émergeaient progressivement entre les deux groupes d'étudiants. La piste d'une différence d'appréhension du RÉ entre les deux groupes étant déjà apparue lors de l'analyse des questionnaires, il nous semblait pertinent de l'explorer plus avant.

CONSTITUTION DE SCHÉMAS DE L'ÉVOLUTION DES PARCOURS

Des tableaux synthèses des parcours de chacun des individus ont été dressés pour en faciliter la visualisation. Puis, ces tableaux ont été traduits en schémas individuels permettant le repérage rapide des éléments et une perception dynamique des parcours. Au fil de la construction des schémas, les catégories se sont affinées et ont été réorganisées, donnant ainsi lieu à de multiples versions, jusqu'à ce que nous parvenions à une version finale satisfaisante et porteuse de sens. Les données ont été traitées de façon visuelle, dans des schémas et à l'aide d'un logiciel de Mind Mapping, Mindjet. Dans la section suivante, ce sont ces données schématisées qui sont décrites.

RÉSULTATS DESCRIPTION DES DONNÉES

À la lumière de la première étape de catégorisation des données tirées des entrevues avec les 15 étudiants du BEP et du BES, une schématisation des parcours a été réalisée dans l'objectif de mettre en évidence des indices de la transformation de leur rapport à l'écrit, d'une part, et d'établir des éléments particulièrement significatifs liés à cette transformation, d'autre part. Dans le même temps, les aspects touchant les effets perçus – ou l'absence d'effets perçus – de la formation sur leur rapport à l'écrit et son évolution ont été relevés. Ce sont les éléments que nous décrivons dans cette portion de l'article.

TRANSFORMATION DU RAPPORT À L'ÉCRIT

Les éléments repérés dans les données analysées permettant de caractériser un processus évolutif dans le parcours des étudiants sont au nombre de cinq: état antérieur, état postérieur, point tournant, moments marquants, constantes (tableau I). Ainsi, nous avons relevé toutes les références à des événements liés au parcours scolaire, y compris ceux concernant le programme de formation à l'enseignement, puis nous avons repéré parmi ces évocations les indices qui témoignent d'une permanence ou d'une transformation. Ces éléments peuvent concerner le programme en général, un cours en particulier et même un professeur. Ils sont parfois nommés comme point tournant dans le parcours, mais peuvent également avoir simplement été mentionnés, sans qu'une valeur aussi forte y soit accolée.

Éléments retenus	Exemples d'indices recherchés
Les éléments suggérant un état antérieur dans le parcours de l'étudiant	Avant, j'étais...
Les éléments suggérant un état postérieur	Après, je suis devenu...
Le ou les points tournants dans le parcours	Ça a changé quand...
Les moments marquants dans l'histoire de scripteur des étudiants	Quand j'étais au primaire, il y a eu cette enseignante...
Les éléments qui s'inscrivent dans la durée, qui constituent une constante dans l'histoire du répondant	J'ai toujours été comme ça... Là-dessus, c'est toujours pareil...

Les prochaines lignes décrivent les données recueillies pour chacune de ces catégories.

L'AVANT

Les répondants rendent compte d'un état «initial» en divers termes que l'on peut découper, bien que de façon un peu artificielle, entre expérience positive et négative, relevant donc d'une dimension affective. Ils portent ainsi un regard rétrospectif qui se traduit par la difficulté à maîtriser certains aspects de la langue (grammaire, structure) ou par un jugement sur leur compétence: «je n'étais pas bon en français». Le cas de figure inverse est également visible, soit celui où des répondants traduisent un jugement positif sur leur compétence en langue. Soulignons en outre que leur jugement concerne principalement l'écriture vue comme le respect d'une norme et de règles.

L'APRÈS

Les propos des répondants relatant un nouvel état se regroupent, grosso modo, en deux grandes catégories: un état final et un état «en cours de déploiement». Les termes utilisés pour refléter l'un et l'autre de ces états rendent compte de deux réalités distinctes.

D'abord, certains participants parlent des apprentissages réalisés, des nouvelles connaissances, des éléments maîtrisés en termes de produit fini. Ainsi, que ce soit au regard de la grammaire, de la structure, du vocabulaire, ils sont abordés comme étant désormais acquis: «Je fais des phrases plus claires et plus concises (Flora⁹, BES, profil français)»

Dans l'autre figure de cas, le déploiement des nouveaux apprentissages est encore en cours. Les répondants parlent alors en des termes soulignant des progrès en train de se réaliser: «Je *commence* à voir mes fautes (Patricia, BEP)». Dans cette situation se retrouvent presque uniquement des étudiants du BEP.

Par ailleurs, quelques participants abordent leur situation actuelle en des mots qui sont davantage de l'ordre de l'émotion, de l'affectif. Ils expliquent qu'ils se sont, par exemple, débarrassés (du moins en partie) de leur honte, de leur gêne, qu'ils apprécient désormais l'écriture: «Si on m'avait dit que j'aimerais écrire un jour, je ne l'aurais pas cru»(Paul, BEP). Ce sont dans la majorité des cas, des étudiants du BEP.

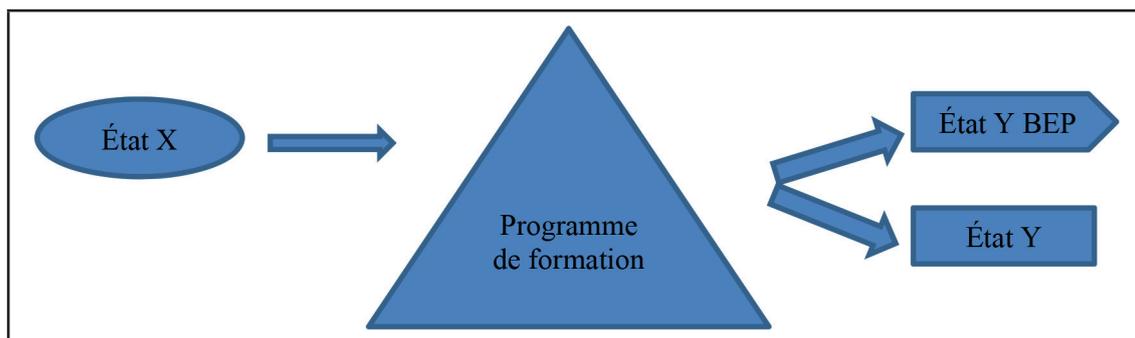
LE POINT TOURNANT ET LES MOMENTS MARQUANTS

Les éléments marquants relatés par les répondants concernent surtout des cours suivis à l'université et dans une moindre mesure, au cégep. Certaines personnes, en particulier au BEP, identifient précisément un enseignant comme ayant eu une influence majeure sur le développement de leur compétence de scripteur: «Line [chargée de cours en français au BEP], elle est très inspirante, agréable. Ses deux cours, c'est merveilleux! Ça secoue!» (Patricia, BEP). Les autres éléments relevés pour cette catégorie ont trait à des échecs, des prises de conscience relatives aux exigences (répondre à la consigne) ou à l'importance de la langue écrite pour eux-mêmes, leur carrière ou aux yeux des autres.

LES CONSTANTES

Cette catégorie révèle les éléments suggérés par les répondants comme s'inscrivant dans la durée ou dans l'habitude. Ils sont introduits par des mots comme «toujours, jamais, souvent, c'est facile de...». Ainsi, certains étudiants rapportent des difficultés récurrentes«Souvent, quand j'ai un travail à faire, je vais le retarder à cause du français.» (Patricia, BEP) ou à l'inverse des aspects particulièrement faciles pour eux «J'ai toujours eu un niveau de français plus élevé que la moyenne». (Pascale, BEP), d'autres signalent des éléments de contexte ou des modalités qui facilitent «Je fais souvent relire mes textes» (Anne, BES) ou rendent difficile l'écriture, de façon générale et dans la durée: «Les conditions perdantes: du bruit, une limite de temps et un manuscrit.» (Pierre, BEP)

⁹ Les prénoms sont fictifs.



L'état Y représenté dans le schéma pour les étudiants du BEP et du BES témoigne d'un changement provoqué par un passage par le programme de formation. Des variations sont visibles dans les propos des étudiants du BEP qui ciblent plus souvent une personne en particulier plutôt qu'un sigle de cours («le cours de Line¹⁰»), mais également, ils identifient plus souvent le programme ou l'université dans sa globalité comme étant sources de changement :

«C'est l'université qui m'a permis de développer mes aptitudes en français (Paul, BEP)»

«L'université, c'est ce qui m'est arrivé de plus beau après mes enfants! (Pierre, BEP)»

Les étudiants du BES, de leur côté, vont plutôt désigner, pour rendre compte des causes de leur progrès, des cours précis, par leur titre, leur sigle, le sujet traité et même de façon plus étroite encore, une tâche d'écriture ou un travail particulier qu'ils ont eu à réaliser: «Mon cours de rédaction, à la FLSH¹¹», «INT 401¹²».

Cependant, ce qui est le plus significatif, nous semble-t-il, c'est que les propos des uns et des autres témoignent de l'impression d'un nouvel état «final» «stable» ou «encore en évolution». Ce sont les étudiants du BES qui s'expriment en des termes sentiment de connaissances acquises au sens de quelque chose de «complété» alors que leurs collègues du BEP semblent davantage encore en processus.

«Je suis capable de synthétiser mes propos.» (Flora, BES, profil français)

«Mes textes sont plus structurés et plus facilement accessibles.» (Hugo, BES, profil univers social)

«J'essaie de m'améliorer.» (Patricia, BEP)

«Pis là, ça s'en vient mieux.» (Pierre, BEP)

¹⁰ Il s'agit d'une chargée de cours du BEP qui dispense les trois cours de perfectionnement en français du programme. Ces cours permettent le développement des compétences en français et préparent au test de français obligatoire pour tous les étudiants en enseignement du Québec.

¹¹ Faculté des Lettres et sciences humaines.

¹² INT401 : cours de dernière année qui consiste à produire un mémoire professionnel à partir d'une recherche-action menée par les étudiants durant leur stage.

Concrètement, les étudiants du BEP vont, à l'image des deux extraits présentés ci-haut, expliquer qu'ils «sont en train de...» ou qu'ils «commencent à...» alors que ceux du BES vont dire «je suis capable de...» ou «mes textes sont plus structurés». Ceci est cohérent avec le fait que les étudiants du BEP vivent un retour aux études après une scolarisation courte remontant à plusieurs années alors que leurs pairs du BES sont, pour la plupart, en processus de formation ininterrompue depuis leur entrée au primaire.

Il faut ici référer au parcours professionnel et scolaire des deux groupes pour bien éclairer cette particularité, avant d'en tirer quelques conclusions pour les programmes de formation. En effet, les étudiants du BEP ont derrière eux en moyenne 13 ans d'exercice d'un métier (BALLEUX et LOIGNON, 2004), ils ont pour la plupart fait des études courtes. Leur expérience du français écrit, pour plusieurs, est loin d'être facile et continue d'être éprouvante au baccalauréat :

«Souvent quand j'ai un travail à faire, c'est ça qui va faire que je vais le retarder [le français]. Parce que ça me demande beaucoup d'efforts à ce niveau-là (Patricia, BEP)».

«J'étais le plus poche [faible] de ma classe de français.» (Pierre, BEP)

À l'inverse, les répondants du BES ont plutôt un parcours linéaire, c'est-à-dire qu'ils sont arrivés à l'université en franchissant toutes les étapes de la scolarité – primaire, secondaire, cégep, université – et cela, la plupart du temps, sans interruption. Ils n'ont pour la majorité pas relaté de difficultés en français au cours de ce cheminement.

Il est ainsi plausible que les étudiants du BEP aient une impression d'avoir encore du chemin à faire dans le développement de leur compétence en français alors que leurs pairs du BES se sentent davantage en phase de «fignolage» de leur compétence. Par ailleurs, le contexte des étudiants du BEP et celui des étudiants du BES se distinguent du fait que les premiers sont déjà enseignants. Ils sont donc continuellement confrontés à «la vraie vie» de la profession enseignante et au regard des élèves sur leur propre compétence de scripteur et des difficultés de leurs élèves.

«Au début, en enseignement, il y a eu une adaptation à faire. Faut que j'essaie de ne pas faire de faute. Avant, c'était pas important, mais là, ça l'est devenu tout d'un coup. Je m'en sors bien, je pense.» (Patrick, BEP)

«Je peux en faire bénéficier mes élèves, de mes apprentissages sur l'écriture. Maintenant, je les fais écrire, ils apprennent en écrivant.» (Pétunia, BEP)

De leur côté, les étudiants du BES, s'ils font des stages régulièrement, ont d'abord et avant tout un statut d'étudiant, et la confrontation quotidienne avec les élèves est différée. Il est alors plausible que l'urgence d'une amélioration de sa compétence de scripteur se fasse sentir davantage chez les étudiants du BEP. D'ailleurs, dans les propos des répondants à l'entrevue, la préoccupation de sa compétence de scripteur perçue par les élèves est évidente chez les étudiants du BEP alors que ceux du BES sont

plus discrets à cet égard. Le discours de cette étudiante d'enseignement professionnel est particulièrement significatif à cet égard :

«De plus en plus, j'écris au tableau. Mais encore là, je fais attention parce que j'aime pas ça faire des fautes. Fait que là, j'essaie de me corriger ou j'écris des mots que je connais vraiment. Mais je me suis aperçue que bon, avec les années, je vous dirais que depuis deux ans peut-être, j'écris beaucoup plus au tableau. Je vais donner plus de feuilles aussi plus de choses, là, des petites notes. Souvent je vais écrire des petites notes. » (Patricia, BEP).

Il apparaît donc que la transformation du rapport à l'écrit des étudiants des deux groupes adopte des formes contrastées, comme le sont leurs caractéristiques. C'est notamment au regard de la façon de décrire l'état postérieur à la formation qui diffère, les uns annonçant une démarche de perfectionnement en cours, les autres un produit fini. D'autre part, l'aspect affectif semble plus prégnant dans les propos des étudiants du BEP que dans ceux des étudiants du BES.

CONCLUSION

Cet article découle d'une recherche sur le rapport à l'écrit de deux groupes d'étudiants en enseignement de l'Université de Sherbrooke, aux programmes d'enseignement secondaire et d'enseignement professionnel. Nous nous sommes attardés à la transformation de ce rapport à l'écrit au fil de leur histoire de vie des répondants, et plus particulièrement lors de leur passage dans leur programme de formation à l'enseignement.

Les données de nature qualitative ont été recueillies au moyen d'entrevues semi-structurées auprès d'un sous-échantillon de 15 étudiants (8 du baccalauréat en enseignement secondaire et 7 du baccalauréat en enseignement professionnel). L'analyse des données a permis de dégager cinq grandes catégories qui constituent autant de jalons dans la transformation du rapport à l'écrit des étudiants rencontrés : une description d'un état antérieur dans le parcours de l'étudiant; une description d'un état postérieur; un ou des points tournants dans le parcours; les moments jugés marquants dans l'histoire de l'étudiant; les constantes dans l'histoire de l'individu.

L'analyse a mis en évidence une diversité d'expériences, lesquelles, toutefois, comportent des ressemblances dans leur trame. L'un des points communs les plus évidents se situe dans la façon dont les étudiants de l'une et l'autre des programmes discutent de leur compétence de scripteur. En effet, les étudiants du BEP abordent plus souvent le sujet en des termes rappelant un processus, une démarche encore en cours alors que chez leurs collègues du BES, les propos annoncent davantage une compétence «atteinte», «complétée».

Ce constat soulève des questions importantes, notamment pour les formateurs universitaires qui accompagnent ces étudiants. L'une d'entre elles, au sujet des étudiants du BEP principalement, pourrait se formuler comme suit : «quel est l'impact d'une perception de compétence «atteinte» chez de futurs enseignants sur leur engagement dans leur formation?» Et dès lors, «comment attirer l'attention de ces étudiants sur l'importance de la fonction épistémique de l'écriture pour eux-mêmes, mais surtout pour leurs futurs élèves?»

D'autre part, les données analysées laissent apparaître une transformation évidente du rapport à l'écrit des enseignants du BEP. Leur histoire scolaire est pour plusieurs, marquée de difficultés en français écrit et celles-ci ont des échos importants dans leur parcours universitaire. Les progrès réalisés ne le sont pas sans douleur, mais également de façon très significative, dans la fierté. En ce qui les concerne plus spécifiquement, les questions qui restent en suspens au terme de cette analyse touchent le transfert possible –ou non- vers les élèves à qui ils enseignent. Si plusieurs des répondants expriment d'une façon ou d'une autre que l'écriture leur permet d'apprendre, cette conception a-t-elle au final des retombées dans la classe ou demeure-t-elle plutôt confinée au cadre de leur apprentissage en contexte universitaire? Comment les formateurs universitaires peuvent-ils les accompagner dans le transfert de cette conception en classe?

Cet article soulève donc d'autres pistes d'analyse et de recherche, mais a également des retombées en formation à l'enseignement secondaire et en formation à l'enseignement professionnel. Certaines avenues seront explorées dans la suite des analyses du corpus de données recueillies dans le cadre de la recherche présentée ici, alors que d'autres restent en suspens.

BIBLIOGRAPHIE

BALLEUX, A. ; LOIGNON, K. *Rapport de recherche sur l'identité des enseignantes et des enseignants en formation professionnelle – quitter le métier... pour l'enseignement*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke (document non publié), 2004.

BARRÉ-DE MINIAC, C. Le rapport à l'écriture: une notion heuristique ou un nouveau concept ? *In.*: DAUNAY, B. ; ; REUTER, Y. ; B. SCHNEUWLY (Éd.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur: Presses universitaires de Namur, 2011, p. 175-194.

_____. Le rapport à l'écriture: une notion à valeur euristique. *In.*: CHARTRAND, S.-G. et C. BLASER (Dir.). *Le rapport à l'écrit : Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur: Presses universitaires de Namur, Diptyque, 12, 2008, p.11-23.

_____. Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, n. 113-114, p. 29-40, 2002.

_____. *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille: Presses universitaires du Septentrion, 2000.

_____. ; REUTER, Y. *Apprendre au collège dans les différentes disciplines*. Paris: INRP, 2006.

BLASER, C. Le synopsis: un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveau cahier de la recherche en éducation (NCRE)*. v.12, n. 1, p. 117-129, 2009. En ligne sur: http://ncre.educ.usherbrooke.ca/articles/v12n1/07_NCre12_1Bla.pfg.>.

_____. *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. 2007. 279f. Thèse. (Thèse de doctorat en Didactique). Université Laval, 2007.

_____.; SAUSSEZ, F.; BOUHON, M. Développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement. Dans: MORISSE, M.; L. LAFORTUNE (Dir.). *L'écriture réflexive*. Objet de recherche et de professionnalisation. P. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2014, p.125-142.

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

CHARTRAND, S.-G. ; BLASER, C. Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières à écrire et à lire: apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. In. : CHARTRAND, S.-G. ; C. BLASER (Dir.). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*, v. 12, Namur: Diptyque, 2008.

DABÈNE, M. Le modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*(4), p. 9-22, 1991.

DEZUTTER, O.; DORÉ, T. Le rapport à l'écriture des étudiants en formation initiale à l'enseignement à l'Université de Sherbrooke : atout ou obstacle au développement d'une réflexion professionnelle. In.: DESJARDINS, J., HENSLER, H., DEZUTTER O. ,A. BEAUCHESNE (Dir.). Développer des compétences en enseignement. Quelle place pour la réflexion professionnelle? *Cahiers scientifiques de l'ACFAS*, 108, p. 69-86, 2006.

_____. ; CANSIGNO, Y. ; SILVA, H. Un cadre théorique pour penser le développement de la compétence scripturale en langue seconde ou étrangère. In.: CANSIGNO, Y., DEZUTTER, O., SILVA, H., BLEYS, F. (Dir.). *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en français langue seconde ou étrangère à l'université*. Mexico: Presses de l'UAM-Azcapotzalco, 2010, p. 21-33.

GOODY, J. *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Traduction par J. BAZIN et A. BENSAN. Paris: Éditions de Minuit, 1979.

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

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: MEQ, 2001.

OUELLON, C. ; BÉDARD, M-A. *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire: rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports, 2008.

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

SCHNEUWLY, B. Le rapport à l'écrit: une notion – deux dimensions en interaction dynamique (postface). *In.* : CHARTRAND, S.-G. ; BLASER, C. (Eds.). *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur: Dyptique, 2008, p. 129-138.

VYGOTSKI, L. *Pensée et langage*. Traduction par F. SÈVE. Paris: La Dispute, 1997 [1934].