

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Formation à l'accompagnement d'activités d'écriture disciplinaire :
l'influence du rapport à l'écrit sur la réception d'une proposition d'ajustement de
pratique d'enseignement

par

Roselyne Lampron

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de

Maitre ès arts, M.A.

Maitrise en sciences de l'éducation

Avril 2014

© Roselyne Lampron, 2014

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Formation à l'accompagnement d'activités d'écriture disciplinaire :
l'influence du rapport à l'écrit sur la réception d'une proposition d'ajustement de
pratique d'enseignement

Roselyne Lampron

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Florian Meyer, président du jury

Christiane Blaser, directrice de recherche

Martin Lépine, autre membre du jury

Mémoire accepté le 8 avril 2014

SOMMAIRE

Notre recherche de type descriptif s'inscrit dans un projet plus vaste (Écrits en chantier), mené par une équipe de professeurs d'université et d'enseignants du collégial, dont l'objectif est d'élaborer un dispositif de formation continue qui vise à amener des experts disciplinaires du milieu collégial, non spécialistes de la langue, à mieux encadrer leurs étudiants dans la production des écrits propres à leur discipline. C'est aux stades de conception et d'expérimentation du dispositif que nos données de recherche ont été collectées en mai 2013, dans un collège de la province de Québec, lors de la première journée de formation.

Partant de l'hypothèse que les conceptions des enseignants – et, de manière plus globale, leur rapport à l'écrit –, peuvent influencer la façon de traiter un message d'ajustement de pratique d'enseignement en lien avec l'accompagnement à l'écriture disciplinaire, les objectifs de notre recherche étaient de décrire le rapport à l'écrit des enseignants, de relever les mécanismes impliqués dans le déclenchement d'un processus de changement conceptuel et de montrer le lien entre le rapport à l'écrit des participants et la réception de la proposition d'ajustement de pratique.

En ce qui concerne la collecte des données, nous avons observé l'ensemble de la journée de formation et consigné nos réflexions dans un journal de bord. Par la suite, sur une période d'environ deux mois, des entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés avec chacun des enseignants qui se sont portés volontaires. À la suite d'une première analyse, le corpus de trois participantes a été retenu. Puis, des analyses qualitatives approfondies ont été menées sur le matériau sélectionné.

Les principaux résultats de notre recherche viennent confirmer l'hypothèse que le rapport à l'écrit des enseignants peut influencer la réception d'une proposition

d'ajustement de pratique. Cela montre ainsi l'importance d'en tenir compte lors de la conception et du déroulement d'un dispositif de formation.

Nos résultats montrent également qu'une première journée de formation au sujet de l'accompagnement des activités d'écriture disciplinaire peut amener des enseignants à prendre conscience de leur rôle à ce sujet, ouvrant ainsi la voie à des changements conceptuels prometteurs. Toutefois, des conceptions initiales résistantes peuvent entraver l'émergence de cette prise de conscience.

D'après ce qui précède, il ressort notamment de notre étude que la première séance de formation d'Écrits en chantier devrait servir à sensibiliser les enseignants au sujet de la définition de leur rôle dans l'encadrement des tâches d'écriture dans leur discipline. Elle devrait également permettre aux formateurs d'identifier et de confronter les conceptions des enseignants qui s'inscrivent en décalage avec les fondements du dispositif. Parce que sans modification significative sur le plan des conceptions, les changements superficiels s'étiolent et, à long terme, il y a de fortes chances que la formation rate sa cible...

Notre recherche contribue à l'avancement des connaissances, d'une part, dans le domaine de la didactique du français en ce qui concerne le rapport à l'écrit des enseignants du collégial et plus particulièrement leurs conceptions au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture dans leur discipline, et, d'autre part, dans le domaine de la pédagogie au postsecondaire pour ce qui est de la réception d'une proposition d'ajustement de pratique dans le contexte d'une formation continue.

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur l'influence du rapport à l'écrit d'enseignants du collégial – plus particulièrement de leurs conceptions au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture – sur la réception d'une proposition d'ajustement de pratique d'enseignement dans le cadre d'une journée de formation. Une analyse qualitative a été menée sur les données collectées à partir d'entretiens individuels semi-dirigés. Le modèle théorique de Gregoire (2003), le *Cognitive-Affective Model of Conceptual Change*, et la notion de rapport à l'écrit élaborée par Chartrand et Blaser (2008) ont guidé notre travail d'analyse. Les résultats montrent notamment que la dynamique singulière du rapport à l'écrit des enseignants (non spécialistes de l'écrit) peut influencer la façon dont ils reçoivent une proposition d'ajustement de pratique d'enseignement. Ils montrent également qu'une première journée de formation portant sur le thème de l'accompagnement des activités d'écriture disciplinaire peut amener les enseignants à prendre conscience de leur rôle à cet égard.

Mots-clés : rapport à l'écrit, conception, changement conceptuel, pratique d'enseignement, didactique du français, pédagogie de l'enseignement supérieur

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	4
RÉSUMÉ	6
LISTE DES TABLEAUX	11
LISTE DES FIGURES	12
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	13
REMERCIEMENTS	15
INTRODUCTION GÉNÉRALE	17
PREMIER CHAPITRE – PROBLÉMATIQUE	20
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	21
1.1 Littératie : développement des compétences en lecture et en écriture.....	21
1.2 État de la recherche : regard sur les États-Unis et l’Europe	23
1.2.1 États-Unis	23
1.2.2 Europe	26
1.3 Québec : collège d’enseignement général et professionnel.....	27
1.3.1 Formation générale commune et compétences scripturales	29
1.3.2 Formation spécifique et compétences scripturales	31
1.4 Mesures d’amélioration de la qualité de la langue au collégial	32
2. PROBLÈME DE RECHERCHE	34
3. QUESTION DE RECHERCHE	37
DEUXIÈME CHAPITRE – CADRE DE RÉFÉRENCE	38
1. RAPPORT À L’ÉCRITURE ET RAPPORT À L’ÉCRIT	38
2. REPRÉSENTATION ET CONCEPTION	44
2.1 Représentation	44
2.2 Conception.....	46
2.3 Étude des conceptions des enseignants	47
3. CHANGEMENT CONCEPTUEL	49
3.1 Concept de changement conceptuel	49
3.2 Explication du <i>Cognitive-Affective Model of Conceptual Change</i>	55
4. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE	59

TROISIÈME CHAPITRE – CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	60
1. TYPE DE RECHERCHE	60
2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET ÉCHANTILLON	61
2.1 Plan de formation de la phase expérimentale d’Écrits en chantier.....	61
2.2 Technique d’échantillonnage	62
3. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	64
3.1 Observation directe.....	64
3.1.1 Journal de bord.....	65
3.2 Entretien semi-dirigé	66
3.2.1 Guide d’entretien.....	67
4. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES	69
5. DÉONTOLOGIE DE LA RECHERCHE	71
QUATRIÈME CHAPITRE – ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS....	73
A) ÉDITH.....	74
1. RAPPORT À L’ÉCRIT	75
1.1 Dimension représentationnelle	75
1.2 Dimension praxéologique.....	77
1.3 Analyse de la dynamique du rapport à l’écrit.....	79
2. RÉCEPTION DE LA PROPOSITION D’AJUSTEMENT DE PRATIQUE	82
2.1 Interpellation.....	83
2.1.1 Enseignante non interpellée.....	83
2.2 Traitement superficiel de l’information.....	83
2.3 Changement conceptuel superficiel.....	83
3. RÉCEPTION DE LA PROPOSITION D’AJUSTEMENT DE PRATIQUE EN LIEN AVEC LE RAPPORT À L’ÉCRIT	84
B) TANIA.....	84
1. RAPPORT À L’ÉCRIT.....	85
1.1 Dimension représentationnelle	85
1.2 Dimension praxéologique.....	86
1.3 Analyse de la dynamique du rapport à l’écrit.....	87
2. RÉCEPTION DE LA PROPOSITION D’AJUSTEMENT DE PRATIQUE	92
2.1 Interpellation.....	93
2.1.1 Avant la formation, enseignante non interpellée.....	93
2.1.2 Pendant la formation, enseignante interpellée.....	93

2.1.3	Après la formation, enseignante interpellée	93
2.2	Perception d'un stress.....	94
2.3	Sentiment d'efficacité personnelle	94
2.3.1	Persuasion verbale.....	94
2.3.2	Expérience active de maîtrise.....	95
2.4	Ressource.....	95
2.4.1	Insuffisance des ressources.....	95
2.5	Menace	96
2.6	Traitement superficiel de l'information.....	97
2.7	Changement conceptuel superficiel.....	97
3.	RÉCEPTION DE LA PROPOSITION D'AJUSTEMENT DE PRATIQUE EN LIEN AVEC LE RAPPORT À L'ÉCRIT	98
C)	ARIANE	99
1.	RAPPORT À L'ÉCRIT.....	100
1.1	Dimension représentationnelle	100
1.2	Dimension praxéologique.....	101
1.3	Analyse de la dynamique du rapport à l'écrit.....	102
2.	RÉCEPTION DE LA PROPOSITION D'AJUSTEMENT DE PRATIQUE	105
2.1	Interpellation.....	106
2.1.1	Enseignante interpellée.....	106
2.2	Perception d'un stress.....	106
2.3	Sentiment d'efficacité personnelle	107
2.3.1	Persuasion verbale.....	107
2.3.2	Expérience active de maîtrise.....	107
2.4	Ressource.....	107
2.4.1	Suffisance des ressources	107
2.5	Défi.....	108
2.6	Traitement systématique de l'information.....	108
2.7	Changement conceptuel profond.....	109
3.	RÉCEPTION DE LA PROPOSITION D'AJUSTEMENT DE PRATIQUE EN LIEN AVEC LE RAPPORT À L'ÉCRIT	110
	CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION ET LIMITES DE LA RECHERCHE.....	112
1.	PHASE EXPÉRIMENTALE DE LA FORMATION ÉCRITS EN CHANTIER : UNE PRISE DE CONSCIENCE CHEZ LES PARTICIPANTS	112
2.	CONFRONTATION DES CONCEPTIONS INITIALES : UN LEVIER DE CHANGEMENT.....	114

3. RENFORCEMENT DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE : UNE PISTE À SUIVRE...	118
4. PORTÉE ET LIMITES DE LA RECHERCHE	120
CONCLUSION.....	122
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	125
ANNEXE A – PLAN DE FORMATION	133
ANNEXE B – JOURNAL DE BORD.....	139
ANNEXE C – GUIDE D'ENTRETIEN	147
ANNEXE D – LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (OBSERVATION)	152
ANNEXE E – LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (ENTRETIEN)	155
ANNEXE F – CERTIFICATS D'ATTESTATION DE CONFORMITÉ.....	158

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Traitement systématique ou superficiel de l’information issue d’un message persuasif.....	56
---	----

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Schéma du rapport à l'écrit.....	42
Figure 2 – <i>Cognitive-Affective Model of Conceptual Change</i> adapté de Gregoire (2003)	54
Figure 3 – Dynamique du rapport l'écrit d'Édith.	79
Figure 4 – Réception de la proposition d'ajustement de pratique, profil d'Édith.....	82
Figure 5 – Dynamique du rapport à l'écrit de Tania.....	88
Figure 6 – Réception de la proposition d'ajustement de pratique, profil de Tania.....	92
Figure 7 – Dynamique du rapport à l'écrit d'Ariane.....	103
Figure 8 – Réception de la proposition d'ajustement de pratique, profil d'Ariane.....	105

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES¹

ACFAS	Association francophone pour le savoir
CAF	Centre d'aide en français
CAMCC	<i>Cognitive-Affective Model of Conceptual Change</i>
CCDMD	Centre de développement de matériel didactique
EATAW	<i>European Association for the Teaching of Academic Writing</i>
ÉUF	Épreuve uniforme de français
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
RÉ	Rapport à l'écrit
Ré	Rapport à l'écriture
REPFRAN	Répondants en matière de valorisation du français
WAC	<i>Writing Across the Curriculum</i>
WID	<i>Writing in the Disciplines</i>

¹ Cette liste présente les abréviations utilisées dans le texte dans le but de l'alléger.

À Irène Clair...

REMERCIEMENTS

En regardant l'ampleur du chemin parcouru depuis mes premiers pas à la maîtrise, je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin au succès de mon périple.

Mes premiers remerciements vont à ma famille. À ma mère pour son amour de la langue française et son inébranlable confiance en moi. À mon père pour son esprit de grand inventeur et sa passion contagieuse pour les sciences. J'ai eu la chance de grandir dans une famille où la théorie de la relativité d'Einstein et le dernier prix Goncourt nourrissaient les discussions de tous les jours. En tant que bébé de la famille, j'ai également eu la chance d'avoir pour modèles deux frères et une sœur, tous les trois inspirants à leur façon. Un merci spécial à ma grand-mère, Irène. Précurseur de la femme québécoise d'aujourd'hui – celle que je suis et aspire à devenir –, et source inépuisable de force et d'inspiration : je lui dédie mon mémoire.

Réaliser une maîtrise aura été une expérience de vie des plus déterminantes. Je suis particulièrement reconnaissante du rôle qu'a joué ma directrice, Christiane Blaser, au cours de ces trois années d'études. Je la remercie de m'avoir accueillie dans ses projets et de m'avoir laissé autant de latitude pour que je puisse me dépasser et me découvrir une véritable passion pour la recherche. Je la remercie d'avoir été ma mentore, autant sur le plan intellectuel que sur le plan personnel. Merci pour la confiance : en moi et en la vie.

Un petit mot à Martin Lépine et à Florian Meyer : merci pour votre rigueur et votre générosité. Jeunes professeurs brillants et engagés : vous êtes de vrais modèles.

Merci aux formateurs, chercheurs, collègues étudiants et amis qui m'ont accompagnée dans la grande aventure des études de deuxième cycle. Votre écoute et

vos encouragements ont su alimenter ma motivation. Votre patience et vos conseils ont nourri ma réflexion. Je vous suis infiniment reconnaissante.

Merci aux membres d'Écrits en chantier de m'avoir si bien intégrée à leur équipe. Je souhaite féliciter le travail de chacun d'entre vous. Les efforts que vous déployez afin d'améliorer le monde de l'éducation me donnent confiance en l'avenir.

Je tiens à remercier mon chéri qui a su partager mes joies et apaiser mes angoisses. Il été un ami critique et un motivateur hors pair. Merci pour les discussions de fond, les critiques constructives et les commentaires éclairants. Tu as été le meilleur de mes publics.

Finalement, je remercie de tout cœur les enseignants qui ont accepté de participer à ma recherche. Merci pour votre générosité, votre sincérité et votre engagement auprès des jeunes.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au XXI^e siècle, la maîtrise² de l'écrit constitue l'un des facteurs essentiels de la réussite scolaire, de l'intégration sociale et de l'accès au marché du travail (Barré-De Miniac, 2003; Bernèche et Perron, 2005). Le niveau de maîtrise nécessaire pour s'épanouir tant sur les plans personnel, social et professionnel augmente au même rythme que l'importance accordée à l'écrit dans la société (Pierre, 2003). À l'heure actuelle, à tous les ordres d'enseignement, dont l'ordre postsecondaire, l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit constituent un sujet de préoccupation internationale (Foster et Russell, 2002).

Aujourd'hui, la recherche dans le domaine de l'écrit montre que le développement des compétences scripturales des étudiants³, une fois la scolarisation obligatoire terminée, est loin d'être achevé à leur entrée au collégial⁴, notamment parce que les tâches d'écriture sont plus complexes et plus spécialisées qu'au secondaire (Pollet, 2001). Par exemple, aux États-Unis et en Europe, des spécialistes de l'écrit s'intéressent actuellement à la question de l'enseignement de l'écrit arrimé à celui du contenu disciplinaire (Donahue, 2010; Deane et O'Neill, 2011; Pollet, Glorieux et Toungouz, 2010). Ce type d'enseignement exige que l'expert disciplinaire sache reconnaître et enseigner les caractéristiques linguistiques spécifiques des genres⁵ d'écrits de sa discipline (Deane et O'Neill, 2011; Donahue, 2010; Strachan, 2008).

² Ce texte adopte l'orthographe rectifiée.

³ Le terme étudiant sera utilisé afin de désigner toutes les personnes fréquentant un établissement postsecondaire (collège et université).

⁴ Cet ordre d'enseignement, spécifique au Québec, se situe entre le secondaire et l'université. Dans ce texte, le collégial (ou cégep) sera considéré comme un ordre d'enseignement postsecondaire, au même titre que l'université, étant donné que dans le reste du Canada et aux États-Unis, les études collégiales correspondent à la première année universitaire.

⁵ Pour Chartrand, Émery-Bruneau, Sénéchal et Riverin (2013), un genre peut être défini « comme un ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des

Au Québec, à l'ordre d'enseignement collégial, la préoccupation pour la qualité de la langue écrite des étudiants est également sujet d'actualité, comme en témoigne le cadre de mesures lancé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en juin 2011, visant l'amélioration de la maîtrise de la langue dans l'ensemble des collèges de la province. Depuis de nombreuses années, le réseau collégial a mis en œuvre une série de dispositifs afin d'aider les étudiants à mieux maîtriser le code linguistique (cours de mise à niveau, centre d'aide en français, matériel didactique spécialisé, etc.). Toutefois, il appert que ces mesures d'appui, bien qu'elles soient nécessaires, sont insuffisantes (Blaser, 2013). Ainsi, dans la mouvance des tendances étatsuniennes et européennes, une équipe de collaboration université-collège, financée par un programme de subvention du MELS, travaille à l'élaboration d'un programme de formation, *Écrits en chantier*, destiné aux enseignants du collégial – non spécialistes de la langue – afin de les amener à mieux encadrer leurs étudiants dans la production des écrits propres à leur discipline.

Notre recherche qualitative de type descriptif s'inscrit dans la phase expérimentale du projet de formation de l'équipe d'*Écrits en chantier*⁶. Partant de l'hypothèse que le rapport à l'écrit⁷ des enseignants, plus particulièrement sa dimension conceptuelle, joue un rôle déterminant dans la réception d'une proposition d'ajustement de pratique d'enseignement en lien avec la prise en charge des activités d'écriture disciplinaire, notre recherche vise à décrire ce rapport et à analyser son impact sur les mécanismes favorisant le déclenchement d'un processus de changement conceptuel⁸ dans le contexte d'une journée de formation. Les résultats de

caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, linguistique, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps » (p. 3).

⁶ Cette phase expérimentale consistait en une journée complète de six heures de formation intitulée *Accompagner les activités d'écriture dans ma discipline : le rapport d'intervention et le rapport de stage*. La formation s'adressait aux enseignants de programmes de techniques humaines d'un collège de la province. Le plan de la formation et le déroulement de la journée seront décrits plus en détail dans le troisième chapitre du mémoire.

⁷ Cette notion sera définie dans le deuxième chapitre.

⁸ Le concept de changement conceptuel sera défini dans le deuxième chapitre.

notre recherche fournissent des pistes pour l'amélioration de la formation afin qu'ultimement, elle mène les enseignants vers un réel changement de pratique.

Dans le premier chapitre sont exposés la pertinence de continuer à enseigner l'écrit après les études secondaires et l'état actuel de la situation au Québec en matière d'amélioration de la qualité de la langue écrite des étudiants du collégial. Le chapitre se termine par la formulation du problème et de la question de recherche.

Dans le cadre de référence sont définis les principaux concepts qui ont permis d'étudier et de répondre à la question de recherche. Les objectifs spécifiques poursuivis par le projet viennent clore ce chapitre.

Le troisième chapitre, consacré à la méthodologie, présente les grandes lignes du plan de formation Écrits en chantier, la technique d'échantillonnage privilégiée pour la sélection des trois enseignantes de programmes techniques différents, les outils de collecte de données et le type de traitement choisi, de même que les mesures prises afin de respecter les principes d'éthique de la recherche avec des êtres humains.

L'analyse et l'interprétation des données que nous avons recueillies et traitées sont présentées dans le quatrième chapitre. Cette présentation ouvre la voie au dernier chapitre qui s'articule autour d'une discussion plus générale portant sur les résultats de la recherche. Le cinquième et dernier chapitre met également en lumière quelques limites et retombées de la recherche.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Qu'il s'agisse des élèves ou des étudiants aux différents niveaux de la scolarité, ou des professionnels aux différents niveaux et types de postes, l'écriture représente un enjeu important et incontournable. Et pourtant, à tout moment peuvent intervenir des difficultés d'apprentissage, des blocages ou des abandons. Comme si, en matière d'écriture, rien n'était jamais définitivement acquis [...].
(Christine Barré-De Miniac, 2000)

La question des moyens à mettre en œuvre pour améliorer la qualité de la langue écrite des étudiants du collégial est complexe. Dans la présente recherche, elle sera abordée sous l'angle du rapport à l'écrit de trois enseignantes de programmes techniques différents (Éducation à l'enfance, Travail social et Éducation spécialisée) et particulièrement de leurs conceptions au sujet de l'enseignement de l'écrit intégré à celui des savoirs disciplinaires. Mais avant d'arriver au cœur du sujet, une mise en contexte s'impose.

Une définition de la notion de littératie⁹ ouvre le chapitre. Ensuite, les constats de spécialistes de l'écrit nourrissent une réflexion autour de la nécessité de continuer à développer les compétences scripturales des étudiants au-delà de la scolarité obligatoire. Par la suite, afin de faire la lumière sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit dans le postsecondaire, un portrait de l'état actuel de la recherche et de la pratique aux États-Unis et en Europe est dressé. Suit une description de la place accordée au développement des compétences langagières à l'ordre d'enseignement collégial au Québec. Enfin, le problème de recherche, qui s'articule autour du rapport

⁹ L'Office québécois de la langue française (2014) recommande cette graphie du mot étant donné que l'usage de la finale « -tie » serait plus fréquente que celui de la finale « -cie ».

à l'écrit des enseignants et spécialement de leurs conceptions au sujet de l'encadrement des écrits de leurs étudiants, est exposé. Le chapitre de la problématique se clôt par la formulation de la question de recherche.

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1.1 Littératie : développement des compétences en lecture et en écriture

Depuis l'invention de l'écriture en Mésopotamie environ 3400 ans avant J.-C. jusqu'à aujourd'hui, les différents phénomènes sociaux, culturels et économiques ayant transformé chaque époque de la société ont contribué à la diversification des pratiques d'écriture, à l'augmentation des exigences en matière de compétences langagières et à la complexification des savoir-faire (Barré-De Miniac, 2003). Au Québec comme dans toute société occidentale, l'omniprésence des moyens de communication et des nouvelles technologies, la spécialisation du monde du travail de même que la diversité des loisirs personnels nécessitent aujourd'hui un haut niveau de littératie pour actualiser son plein potentiel (Barré-De Miniac, 2003; Bernèche et Perron, 2005).

Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2005), la littératie désigne « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (p. 841). La littératie, comprise comme le développement continu des compétences en lecture et en écriture (Lafontaine, 2001, dans Hébert et Lépine, 2011), fait maintenant partie du vocabulaire de spécialistes de l'écrit de tous les ordres d'enseignement, de la maternelle à l'université (Barré-De Miniac et Reuter, 2006; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010).

Il apparaît nécessaire, selon différents chercheurs (Donahue, 2008; Pollet, 2001), de continuer à développer les compétences langagières des étudiants au-delà

des études secondaires, car le niveau de littératie attendu dans les institutions d'enseignement postsecondaire peut difficilement s'acquérir antérieurement. D'une part, parce que chaque niveau scolaire a ses exigences propres sur le plan des écrits à lire et à produire (Donahue, 2008) et, d'autre part, parce que chaque discipline scolaire et chaque domaine de connaissances ont leurs genres spécifiques (Pollet, 2001; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010). Defays, Maréchal et Mélon (2000) estiment que, pour répondre aux exigences des études postsecondaires, l'enseignement et l'apprentissage des habiletés langagières doivent non seulement être appréhendés dans l'esprit d'un continuum, mais également de façon spécialisée, c'est-à-dire qu'ils doivent porter « sur un discours bien particulier qui est le discours scientifique, parfois encore plus particulier quand il s'agit du discours juridique, médical, philosophique, etc. » (p. 7).

Par ailleurs, pour aller au-delà de la croyance populaire qui veut que les étudiants ne savent plus écrire, Pollet (2001) croit qu'il « faut aussi dépasser les remèdes traditionnels qui consistent le plus souvent à rejouer, encore et toujours, la carte de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire » (p. 8). Sans pour autant nier l'existence des difficultés du code écrit, la chercheuse suggère de s'intéresser aux « problèmes fondamentaux, provoqués par la nouveauté de la communication du savoir à l'université » (*Ibid.*). À cet égard, Sublet (1990), à l'instar de plusieurs spécialistes du domaine de l'écrit au postsecondaire (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010; Delcambre et Jovenet, 2002), signale que les étudiants qui arrivent à l'université

ont à lire des types de discours nouveaux (ouvrages théoriques, encyclopédies générales ou spécialisées, revues spécialisées...) dont ils ne distinguent pas toujours la destination, l'organisation textuelle, les fonctions par rapport à une approche scientifique des connaissances, les modes de lecture possibles. (dans Pollet, 2001, p. 8)

Dans notre recherche, la maîtrise de l'écrit au collégial est comprise comme le développement continu des compétences en écriture des étudiants, étant donné qu'à leur arrivée à cet ordre d'enseignement, ils sont confrontés à des genres nouveaux et à des tâches d'écriture plus complexes qu'au secondaire. De plus, le développement des compétences scripturales des étudiants est envisagé comme devant relever de la responsabilité des enseignants de chacune des disciplines, spécialistes de l'écrit ou non, étant donné qu'ils sont les mieux placés pour enseigner les caractéristiques des genres d'écrits propres à leur domaine d'expertise (Wingate, 2011).

1.2 État de la recherche : regard sur les États-Unis et l'Europe

Aux États-Unis, la recherche et les pratiques dans le domaine de l'écrit dans le postsecondaire ont plus d'un siècle d'existence (Foster et Russell, 2002). Puisque le système étatsunien représente le seul système d'éducation qui a institué, à l'échelle nationale, des cours généraux d'enseignement de l'écriture en première année de la formation universitaire, maintes recherches internationales, qui portent sur l'efficacité des programmes d'écriture universitaire, l'utilisent comme base de comparaison (*Ibid.*). Dans les lignes qui suivent, le portrait des contextes étatsuniens et européens en matière d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture au-delà des études secondaires est dressé. Un regard sur les pratiques et les recherches d'ailleurs permettra une analyse plus fine de la situation québécoise à ces égards.

1.2.1 États-Unis

En 1874, l'Université Harvard, à Boston, constatant la piètre compétence langagière de ses étudiants, instaure un cours d'initiation à l'écriture universitaire, le *First-Year Composition Course*, qui devient obligatoire pour tous (Deane et O'Neill, 2011). Au fil du temps, le cours a gagné en popularité, au point qu'à l'heure actuelle, la majorité des universités étatsuniennes l'exigent (Donahue, 2008). Quoique le contenu enseigné diffère d'un établissement à l'autre, il touche souvent les habiletés

générales d'écriture, considérées comme transversales, et les modèles de bonnes dissertations, considérés comme représentants du discours universitaire (Donahue, 2008; Deane et O'Neill, 2011). Aujourd'hui, après plus d'un siècle d'existence, de nombreux spécialistes de l'écrit doutent de l'efficacité du *First-Year Composition Course*. Donahue (2008) explique que ce cours est souvent perçu par la communauté universitaire comme une potion magique qui neutraliserait toutes les difficultés actuelles des étudiants et celles qui pourraient apparaître au fil de leur cheminement scolaire. La chercheuse indique que cela a pour conséquence de déresponsabiliser les professeurs non spécialistes de la langue qui estiment que les étudiants devant eux maîtrisent les genres de leur discipline, sans leur enseigner explicitement les caractéristiques des écrits qu'ils exigent (*Ibid.*).

Dans les années 1970, à l'ère des réformes sociales visant l'égalité des chances, devant les difficultés grandissantes des étudiants à produire les écrits universitaires exigés « et par la prise de conscience que ces difficultés constituaient en elles-mêmes un obstacle aux apprentissages » (Catel, 2001, p. 17), les universités ont dû trouver des solutions pour faciliter l'intégration et le succès du plus grand nombre (Russell, 2002; Deane et O'Neill, 2011). C'est à cette époque, notamment sous l'influence des travaux *Writing to Learn* de Britton (1970), que le mouvement *Writing Across the Curriculum* (WAC) est né (Russell, 2002; Catel, 2001). Un peu plus tard, dans la foulée des travaux du WAC, s'est créé un deuxième mouvement : le *Writing in the Disciplines* (WID) (Deane et O'Neill, 2011).

Le cadre théorique du mouvement WAC se base principalement sur deux approches pédagogiques complémentaires : l'une d'expression et l'autre de transaction (McLeod, 1992; Bazerman *et al.*, 2005). La première concerne l'utilisation de l'écriture pour soi, comme outil d'apprentissage (*writing to learn*). Selon cette approche, le savoir ne s'acquiert pas de façon passive, il se construit par l'apprenant (McLeod, 1992). L'utilisation de l'écriture pour apprendre par les étudiants se développe en les faisant écrire pour eux-mêmes, en leur demandant

d'expliquer en leurs propres mots leur compréhension des concepts (Catel, 2001). Les activités d'écriture encouragées par le WAC sont, par exemple, la rédaction d'écrits de formes et de longueurs variables s'adressant à différents types de destinataires, la tenue d'un journal d'apprentissage, l'élaboration d'un portfolio, la résolution de problèmes complexes, etc. (McLeod, 1992; Bazerman *et al.*, 2005; Strachan, 2008). La deuxième approche pédagogique du WAC, intimement liée au mouvement WID, intègre l'apprentissage de l'écriture (*learning to write*) dans les disciplines. Dans cette approche, les activités d'écriture d'expression (*writing to learn*) demeurent, mais l'accent est davantage mis sur l'enseignement de l'écrit comme l'apprentissage d'une pratique socialement négociée et construite par les membres de la communauté d'experts disciplinaires (McLeod, 1992; Bazerman, 1994, dans Donahue, 2008). Puisque le *learning to write* accorde une place de choix à cette communauté, le travail d'équipe et l'apprentissage collaboratif sont privilégiés.

Strachan (2008) explique qu'à ses débuts, le mouvement WAC promouvait une utilisation générale de l'écriture pour apprendre dans l'ensemble du cursus scolaire (peu importe le contexte), les activités proposées pouvant s'adapter à tous les cours. Plus récemment, des experts de l'écrit se sont intéressés aux particularités des différents contextes des disciplines et à leurs impacts sur l'écriture (*Ibid.*). Des études réalisées dans le domaine de l'apprentissage et de la cognition ont amené les spécialistes de l'écrit à s'intéresser moins aux habiletés générales d'écriture qu'aux habiletés spécifiques (*Ibid.*). Bien que le mouvement ne soit pas une entité uniforme et homogène, Strachan (2008) estime que le *Writing Across the Curriculum* semble maintenant évoluer vers le *Writing in the Disciplines*.

Les partisans du *Writing in the Disciplines* font une analyse minutieuse des écrits pratiqués dans les disciplines. Les conventions d'écriture, les caractéristiques générales de construction des genres d'écrits ainsi que les caractéristiques spécifiques liées à la langue sont finement identifiées et articulées afin d'intégrer leur enseignement à celui du contenu disciplinaire (Strachan, 2008). Par ailleurs, le WID

privilégie un enseignement explicite des genres (Deane et O'Neill, 2011). Dans ce mouvement, l'enseignement de l'écrit dans les disciplines relève principalement de la responsabilité de l'expert disciplinaire (Wingate, 2011). Enfin, l'un des fondements théoriques du WID est que la pensée et l'écriture sont intimement liées. Il est impossible de les dissocier du savoir disciplinaire et des genres spécifiques aux disciplines (Monroe, 2002, 2003, dans Deane et O'Neill, 2011).

1.2.2 Europe

En Europe, contrairement aux États-Unis, la préoccupation pour l'enseignement de l'écrit dans le postsecondaire est relativement récente : les premiers projets recensés, souvent isolés, ont été conçus vers le début des années 1990 (Björk *et al.*, 2003)¹⁰. Depuis, un nombre croissant d'initiatives diverses ont vu le jour, initiatives entre autres inspirées des modèles étatsuniens (*First-Year Composition Courses*, WAC, WID, étude des genres disciplinaires, centres d'écriture, etc.) (Björk *et al.*, 2003; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010). Vers le début du XXI^e siècle, des universitaires européens ont créé l'*European Association for the Teaching of Academic Writing* (EATAW). Cette association vise à rassembler tous ceux et celles, à travers le monde, qui s'intéressent à l'écrit universitaire et qui évoluent dans les domaines de la recherche, de l'enseignement, du tutorat, de la gestion et du développement de programme.

Aujourd'hui, la recherche et la pratique dans le domaine de l'écrit aux ordres d'enseignement postsecondaire aux États-Unis et en Europe s'orientent vers l'enseignement et l'apprentissage des caractéristiques linguistiques et épistémologiques des écrits disciplinaires (Deane et O'Neill, 2011; Donahue, 2010; Pollet, Glorieux et Toungouz, 2010). L'enseignement de l'écriture à l'université s'éloigne

¹⁰ Toutefois, il est à noter qu'en Angleterre, la préoccupation pour l'enseignement de l'écrit a commencé avant le reste de l'Europe, mais un peu plus discrètement qu'aux États-Unis. Ce sont notamment les travaux du Britannique Britton (1970) au sujet du langage et de l'apprentissage qui ont jeté les bases théoriques du mouvement WAC étatsunien.

d'un modèle de mise à niveau des compétences. Les modèles actuels se concentrent sur l'enseignement des écrits disciplinaires, qui implique la collaboration de tous les professeurs de la communauté universitaire, experts disciplinaires et spécialistes de l'écrit (Donahue, 2010; Strachan, 2008). L'enseignement et l'apprentissage de l'écriture sont pensés en termes de continuum, de développement progressif des compétences à tous les ordres d'enseignement.

Au Québec, la recherche dans le domaine de l'enseignement de l'écrit dans le postsecondaire en est à ses débuts. Bien que les politiques ministérielles actuelles manifestent un désir de concertation des efforts entre les différents acteurs du milieu collégial en ce qui concerne l'amélioration de la qualité de la langue (Cadre de mesures, juin 2011), celle-ci est encore associée au taux de réussite des étudiants à l'épreuve uniforme de français (Plan stratégique 2009-2013 du MELS), laquelle évalue la maîtrise d'un seul genre d'écrits, soit la dissertation littéraire. Certes, il est écrit dans le devis ministériel que les enseignants de toutes les disciplines sont encouragés à « favoriser le développement de stratégies de révision et de correction, spécialement à l'écrit » (Gouvernement du Québec, 2011, p. 4), mais il n'est pas précisé que l'écriture et l'apprentissage vont de pair avec la construction des connaissances, et que les habiletés d'écriture nécessitent un enseignement explicite dans toutes les disciplines de la formation.

Le contexte global étant dressé, un regard attentif sur les mesures mises en œuvre pour l'amélioration de la qualité de la langue écrite des étudiants québécois dans les collèges d'enseignement général et professionnel s'impose.

1.3 Québec : collège d'enseignement général et professionnel

Avant la réforme des années 1960, au Québec, le seul établissement scolaire qui ouvrait la voie vers les études universitaires était le collège classique. Pendant trois siècles, ce collège privé a été le lieu unique de formation des élites intellectuelles

(L'encyclopédie canadienne, 2012). En 1953, dans un contexte bouillonnant de réformes sociales visant la modernisation de la province, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement a été mise sur pied afin de réfléchir à la question de l'éducation au Québec (Beaudin, 2011). En 1967, à la suite des recommandations formulées par la commission, la grande majorité des collèges classiques a disparu, laissant leur place à de nouvelles institutions publiques, les collèges d'enseignement général et professionnel (communément appelés cégeps) (L'encyclopédie canadienne, 2012). Ces nouvelles institutions, se situant entre le secondaire et l'université, ont été créées dans le but de favoriser l'accès aux études supérieures dans différentes régions du Québec et de répondre au besoin pressant de qualification professionnelle (Gouvernement du Québec, 2010). Depuis leur création, les cégeps offrent deux volets de formation spécifique : un volet d'études préuniversitaires de deux ans, menant généralement à la poursuite d'études universitaires et un volet d'études techniques de trois ans, menant vers le marché du travail (ou éventuellement à la poursuite d'études universitaires). Notre recherche s'intéresse à trois enseignantes de la formation spécifique, œuvrant dans des programmes de techniques humaines menant vers le marché du travail.

Aujourd'hui, en 2013, la formation préuniversitaire offre un choix de neuf programmes d'études et la formation technique, un choix de 132 programmes. Quel que soit le parcours d'études, tout étudiant est tenu de réussir les cours des quatre disciplines de la formation générale commune : français, langue d'enseignement et littérature; anglais, langue seconde; philosophie; éducation physique. Les cours de la formation générale sont arrimés à ceux de la formation spécifique (préuniversitaire ou technique) de manière à favoriser « le développement de compétences nécessaires à l'ensemble des programmes d'études » (Gouvernement du Québec, 2011, p. 1).

Afin d'apporter un éclairage plus ciblé sur notre problématique de recherche, voyons maintenant à la question du développement des compétences scripturales au collégial. De quelle manière le développement de ces compétences est-il soutenu?

Les sous-sections suivantes apportent des éléments de réponse à cette question, d'abord sous l'angle d'entrée de la formation générale commune, ensuite à partir de celui de la formation spécifique (volet préuniversitaire et technique).

1.3.1 Formation générale commune et compétences scripturales

Dans la formation générale, la maîtrise des compétences langagières comme outil de communication, d'apprentissage et d'ouverture sur le monde occupe une place centrale (Gouvernement du Québec, 2011). Le Ministère encourage l'ensemble des enseignants de toutes les disciplines à participer au développement des compétences orales et écrites de leurs étudiants et à « favoriser le développement de stratégies de révision et de correction, spécialement à l'écrit » (*Ibid.*, p. 4). Pour atteindre ces objectifs, le Ministère invite tous les enseignants à proposer des activités pédagogiques qui valorisent et respectent la langue d'enseignement; à rendre accessibles la lecture et l'écriture; et à offrir aux étudiants des situations d'apprentissage qui leur permettent d'améliorer leurs habiletés langagières (Gouvernement du Québec, 2011).

Pour les étudiants qui arrivent au cégep avec une faible maîtrise de la langue écrite, des cours de mise à niveau leur sont offerts. De façon générale, ces cours portent sur l'enseignement de la grammaire et la rédaction de courts textes (Bonneville, 2007). Une fois les cours de mise à niveau réussis, les étudiants peuvent entamer le parcours régulier de formation générale dans la discipline français, langue d'enseignement. Dans l'ensemble de la province, cette discipline est constituée de trois cours de littérature : le cours 101, « Écriture et littérature »; le cours 102, « Littérature et imaginaire »; et le cours 103, « Littérature québécoise ». À la suite des trois cours de littérature se tient l'épreuve uniforme de français (ÉUF), une évaluation nationale, obligatoire pour l'obtention du diplôme d'études collégiales. Le but de cette épreuve

est de vérifier que l'élève possède, au terme des trois cours de formation générale commune en langue d'enseignement et littérature, les compétences suffisantes en lecture et en écriture pour comprendre des textes littéraires et pour énoncer un point de vue critique qui soit pertinent, cohérent et écrit dans une langue correcte. (Gouvernement du Québec, 2009a, n. p.)

Se situant généralement après l'ÉUF, un quatrième cours de français obligatoire est inscrit au cursus de l'étudiant afin de faire le pont avec son programme d'études personnel. Le contenu de ce cours varie d'une institution à l'autre, étant donné son énoncé de compétence large : « produire différents types de discours oraux et écrits liés au champ d'études de l'élève » (Gouvernement du Québec, 2011, p. 12) et la grande diversité de programmes offerts dans les cégeps de la province (Bonneville, 2007). Comme l'explique Bonneville (*Ibid.*), « le cours est tantôt un cours de communication et tantôt un cours de littérature » (p. 10).

De ce qui précède, on comprend que, dans la formation générale commune, les genres spécifiques au programme d'études de l'étudiant ne seront peu ou pas enseignés, l'écriture étant associée au domaine de la littérature ou de la communication. Par ailleurs, de façon générale, dans son plan stratégique 2009-2013, le MELS accorde une importance à l'amélioration de la qualité de la langue à l'ordre d'enseignement collégial. Toutefois, il associe essentiellement la maîtrise de l'écrit à la réussite des cours obligatoires et à celle de l'épreuve uniforme de français. Ces réussites sanctionnant la maîtrise d'un seul genre d'écrit : la dissertation littéraire. Or, dans le domaine de l'enseignement de l'écrit au postsecondaire, il est maintenant admis que les genres d'écrits sont spécifiques aux disciplines et que leur appropriation nécessite un enseignement explicite des caractéristiques langagières intégré au contenu de la discipline (Deane et O'Neill, 2011). À l'heure actuelle, il apparaît donc essentiel de s'intéresser aux moyens à mettre en œuvre dans le réseau collégial afin de favoriser le développement des compétences scripturales des étudiants en lien avec leur programme d'études.

1.3.2 Formation spécifique et compétences scripturales

Les étudiants de la formation spécifique (secteur préuniversitaire ou technique) ont à lire et à produire des textes liés à leur domaine d'études. La complexité de ces genres de textes de même que les compétences à développer en matière d'habiletés langagières varient grandement d'un programme à l'autre¹¹. Bellemare (2012), à partir de son expérience de conseiller pédagogique au collège Ahuntsic de Montréal¹², remarque que, dans les programmes de la formation spécifique, les activités d'encadrement de la langue réalisées en classe se limitent bien souvent à la correction des « fautes de français ». En matière d'enseignement de l'écriture, le conseiller pédagogique soutient qu'à l'heure actuelle, « peu ou pas de mécanismes sont prévus pour que les étudiants puissent apprendre, et [...] s'améliorer » (*Ibid.*, p. 23). Bien que « les programmes ministériels accordent presque tous une place à la qualité du français écrit pour certaines compétences de la formation spécifique : rédaction de rapports, de consignes, de procédures, de correspondance » (*Ibid.*), note-t-il, les enseignants se retrouvent démunis devant la question de la qualité de la langue écrite de leurs étudiants et ne savent pas quel rôle jouer dans l'enseignement des écrits propres à leur discipline. Bellemare explique que lorsqu'il « est question de la valorisation du français, les enseignants de la formation spécifique se font une représentation beaucoup plus précise de leur rôle comme correcteurs que comme enseignants » (*Ibid.*, p. 24).

Devant cette réalité, Bellemare estime que la question de la qualité du français dans la formation spécifique nécessite une réflexion avec les enseignants qui va au-

¹¹ Rappelons qu'il existe neuf programmes préuniversitaires et 132 programmes techniques.

¹² En 2011, Bellemare a guidé les activités du « Commando », un espace de discussion autour de la valorisation du français dans la formation spécifique du collège Ahuntsic de Montréal. Au cours de l'année 2011-2012, huit enseignants de différentes disciplines (préuniversitaires et techniques) se sont rencontrés à divers moments afin de partager leurs expériences et de réfléchir ensemble à la question de la qualité de la langue dans leur programme d'études. Le mandat du conseiller pédagogique répondait aux demandes ministérielles formulées dans le Cadre de mesures pour l'amélioration de la maîtrise du français dans les collèges de la province lancé en juin 2011.

delà du lieu commun de la correction des « fautes de français » et qui aborde la question des genres textuels spécifiques aux programmes d'études. Pour que les enseignants encadrent les activités d'écriture dans leur classe, et qu'ils participent « à l'effort collectif pour rehausser la qualité des travaux des étudiants » (*Ibid.*, p. 27), Bellemare recommande notamment de les amener à se questionner au sujet du rôle qu'ils ont à jouer auprès de leurs étudiants pour les soutenir dans le développement de leurs habiletés rédactionnelles et de les outiller pour qu'ils deviennent les spécialistes de l'enseignement des écrits de leur domaine d'expertise.

Cette recommandation rejoint l'objectif principal de l'équipe d'Écrits en chantier qui souhaite former les enseignants non spécialistes de la langue afin qu'ils deviennent les experts des écrits de leur discipline. Puisque les enseignants de la formation spécifique ont actuellement une meilleure idée de leur rôle de correcteur que de celui d'enseignant, il s'avère pertinent de s'intéresser à leurs conceptions au sujet de l'écriture, et de manière plus globale à leur rapport à l'écrit, étant donné que ces éléments pourraient influencer la façon de traiter un message d'ajustement de pratique d'enseignement (Gregoire, 2003), tel celui proposé dans le cadre de la formation Écrits en chantier.

1.4 Mesures d'amélioration de la qualité de la langue au collégial

Depuis plusieurs années, le réseau collégial a déployé une série d'initiatives pour améliorer la maîtrise de la langue des étudiants. D'abord, dans les années 1990, des centres d'aide en français (CAF) ont été créés afin d'offrir un encadrement individualisé aux étudiants en difficulté. Ces centres sont aujourd'hui présents dans la majorité des cégeps et les étudiants sont de plus en plus nombreux à les fréquenter (Portail du réseau collégial, 2012). En 1993, c'est au tour du centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) de voir le jour. Le CCDMD, géré par le collège Maisonneuve et financé par le MELS, conçoit notamment du matériel pédagogique, créé par des enseignants du collégial ou des spécialistes de l'écrit,

destiné à l'amélioration du français (CCDMD, 2012). Au cours de l'année 1995-1996, le bulletin *Correspondance, amélioration du français en milieu collégial* est fondé. Son contenu se compose de recensions d'écrits, de comptes rendus d'expériences, de résumés de recherche, etc. Affilié au CCDMD, *Correspondance* est publié trois fois l'an, diffusé en ligne et distribué gratuitement dans l'ensemble du réseau collégial (*Correspondance*, 2012).

À l'automne 2011, la communauté de pratique des répondants en matière de valorisation du français dans les collèges (REPFran) est née. L'initiative de fonder une telle communauté de pratique, maintenant soutenue par le Carrefour de la réussite, le CCDMD et *Correspondance*, provient d'un besoin de concertation ressenti par les responsables des dossiers liés à la valorisation du français dans les collèges de la province. Ce besoin a coïncidé avec l'annonce du cadre de mesures pour une augmentation de l'offre de services destinés à l'amélioration de la maîtrise de la langue proposé par le MELS en juin 2011. À l'heure actuelle, les répondants de la communauté se questionnent au sujet des mesures à prendre pour développer une culture de la langue dans les collèges de même que pour responsabiliser chaque enseignant, toutes disciplines confondues, de la qualité de sa propre langue et de celle de ses étudiants (Carle et Roberge, 2012). Enfin, au printemps 2012, des professeurs d'université et des enseignants du collégial décident de partager leurs expertises et d'aborder sous un angle nouveau la question de la maîtrise de la langue au collégial. Ils travaillent actuellement à l'élaboration d'un programme de formation, *Écrits en chantier*, pour soutenir les enseignants non spécialistes de la langue dans l'encadrement des écrits propres à leur discipline.

2. PROBLÈME DE RECHERCHE

En juin 2011, les collèges de la province recevaient une lettre de la sous-ministre adjointe à l'enseignement supérieur annonçant la création d'un cadre de mesures ayant pour objectif la « mise en place d'une offre accrue de services permettant d'améliorer la maîtrise du français dans les collèges francophones et anglophones »¹³. Le cadre de mesures, qui sera en vigueur pendant cinq ans, demande aux enseignants du collégial de toutes les disciplines de s'impliquer dans le dossier de l'amélioration de la qualité de la langue écrite des étudiants. En ce qui concerne les enseignants de la formation spécifique, Bellemare (2012) indique que c'est la première fois qu'ils sont directement concernés par le sujet. Comme mentionné précédemment, ces enseignants, non spécialistes de la langue, ne se sentent pas outillés pour encadrer la production écrite de leurs étudiants. Aussi ont-ils le réflexe de se tourner vers la correction des erreurs de langue.

Cette problématique de la prise en charge de l'enseignement de l'écrit dans les disciplines fait écho aux résultats d'une étude réalisée par Kingsbury et Tremblay (2008)¹⁴ qui portait sur le thème de l'évaluation de la compétence langagière des étudiants dans la formation spécifique. Il ressort de cette recherche que, pour la grande majorité des enseignants, les étudiants devraient sortir du secondaire avec une connaissance suffisante de la langue pour ne pas faire de fautes à l'écrit. De plus, la moitié d'entre eux estime que les étudiants, à leur arrivée au cégep, n'ont pas atteint le niveau de maîtrise nécessaire pour qu'ils « puissent se concentrer sur le contenu disciplinaire de leurs cours » (*Ibid.*, p. 9). Les chercheurs rapportent également que les enseignants qui intègrent à leur cours l'enseignement des caractéristiques langagières propres à leur domaine disciplinaire perçoivent cette

¹³ Lettre de la sous-ministre adjointe à l'enseignement supérieur envoyée le 20 juin 2011 aux directions générales des collèges publics et privés subventionnés francophones.

¹⁴ La recherche a été menée auprès de 199 enseignants de la formation spécifique provenant de sept cégeps de la province. Trente-sept enseignants ont participé à une entrevue individuelle et 162 ont rempli un questionnaire.

pratique « comme une mesure volontaire de remédiation pour pallier les faiblesses langagières des étudiants » (*Ibid.*, p. 11) qui vient empiéter « sur le temps prévu pour l'enseignement des contenus disciplinaires » (*Ibid.*).

D'après ce qui précède, il semble que, pour les enseignants de la formation spécifique, la responsabilité de l'enseignement de l'écrit incombe à leurs homologues du secondaire et l'amélioration de la qualité de la langue écrite des étudiants est comprise comme la correction des erreurs. Cependant, Pollet (2001) estime que, pour développer les compétences scripturales des étudiants, il est nécessaire de dépasser la simple correction de la langue, qui trop souvent se limite au respect du code de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire; de dépasser la conception de mise à niveau des apprentissages et de reconnaître que chaque expert disciplinaire, à tous les ordres d'enseignement, a sa part de responsabilité dans le développement des compétences langagières des étudiants. Dans un même ordre d'idées, Blaser (2013) explique que l'écriture d'un texte exige la connaissance des caractéristiques des genres disciplinaires, « car rédiger un écrit ne consiste pas seulement à appliquer les règles de la langue, c'est aussi connaître les caractéristiques du genre d'écrit dans lequel vont être appliquées ces règles » (n. p.). D'ailleurs, une récente étude menée dans plusieurs collèges de la province a montré que les genres à cet ordre d'enseignement sont nombreux et variés (argumentaire de projet, compte rendu critique, correspondance administrative, dissertation argumentative, rapport de laboratoire, rapport de stage, résumé, etc.) (Libersan, 2010, 2011, 2012).

Depuis plusieurs années, le réseau collégial a déployé une série de mesures pour aider les étudiants et les enseignants à parfaire leur maîtrise du code linguistique (CAF, CCDMD, REPFRAN, etc.). Or, peu d'outils sont actuellement disponibles dans le réseau pour aider les enseignants à encadrer la production des genres d'écrits propres à leur discipline (Libersan, Claing et Foucambert, 2010). C'est pourquoi l'équipe d'Écrits en chantier travaille à mettre sur pied un programme de formation

qui vise à outiller les enseignants afin qu'ils accompagnent de façon adéquate leurs étudiants dans la rédaction des écrits propres à leur domaine disciplinaire.

En lien avec cette formation et l'ajustement de pratique d'enseignement¹⁵ qu'elle propose, rapportons les propos de Gregoire (2003) qui mentionne que des études ont montré que les conceptions des enseignants au sujet de la discipline qu'ils enseignent représentent un obstacle à l'adoption de nouvelles pratiques qui entrent en conflit avec elles. Elle cite pour exemple de nombreuses études qui ont montré que les conceptions d'enseignants au sujet des mathématiques, de leur enseignement et de leur apprentissage influencent la manière dont les réformes sont comprises et mises en œuvre dans leur classe. Ainsi, la chercheuse appelle à une meilleure compréhension de la façon dont les conceptions influencent la réception des messages d'ajustement de pratique de même qu'à une meilleure compréhension des mécanismes impliqués dans un processus de changement conceptuel. Elle explique que sans changement significatif des conceptions, la modification des pratiques pédagogiques est superficielle, voire inexistante.

C'est pourquoi notre recherche, qui s'inscrit dans la phase expérimentale du projet *Écrits en chantier*, a pour objet l'étude des conceptions d'enseignantes de la formation spécifique, volet techniques humaines, au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écrit dans leur discipline. Puisque les conceptions se rattachent à la notion plus large et plus complexe du rapport à l'écrit, elles ont été étudiées et mises en relation avec les autres dimensions de ce rapport (Chartrand et Blaser, 2008).

¹⁵ Dans le cadre de notre recherche, la définition de l'expression « pratique d'enseignement » correspond à celle de Legendre (2005) : « Ensemble des activités de l'enseignant orienté par les savoirs et les compétences de celui-ci ainsi que par les fins et normes de la profession d'enseignant et mis en œuvre dans un milieu pédagogique particulier » (p. 1066).

3. QUESTION DE RECHERCHE

Intégrer l'enseignement de l'écrit à celui des savoirs disciplinaires représente un changement de pratique important pour les enseignantes qui ont participé à la phase expérimentale du programme de formation Écrits en chantier. D'une part, sachant que leur rapport à l'écrit et plus spécifiquement leurs conceptions peuvent être un obstacle à la compréhension et à la mise en œuvre des nouvelles méthodes pédagogiques et didactiques qui leur ont été proposées, il s'avère essentiel de les regarder de plus près afin d'identifier les éléments qui les composent. D'autre part, étant donné que le changement conceptuel représente un levier pour l'ajustement des pratiques d'enseignement (Gregoire, 2003), à l'issue de la journée de formation, notre recherche vise à identifier les mécanismes¹⁶ à l'œuvre chez les enseignantes qui pourraient les conduire vers un véritable changement conceptuel au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture dans leur discipline. Ainsi, nous cherchons à répondre à la question suivante :

Compte tenu de leur rapport à l'écrit, comment les enseignantes ont-elles reçu la proposition d'ajustement de leur pratique d'enseignement, explicitée lors de la journée de formation Écrits en chantier, au regard de la prise en charge de l'encadrement des activités d'écriture dans leur discipline?

Précisons que notre recherche porte sur l'étude du rapport à l'écrit de trois enseignantes aux profils contrastés en regard de leur réception de la proposition d'ajustement de pratique. Le modèle de Gregoire (2003), qui sera présenté dans le chapitre suivant, justifie la sélection de notre échantillon.

¹⁶ Les mécanismes sont définis dans le chapitre suivant.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le chapitre s'ouvre par la définition des notions de « rapport à l'écriture » (Barré-De Miniac, 2000) et de « rapport à l'écrit » (Chartrand et Blaser, 2008). Sont ensuite distingués les concepts de « représentation » et de « conception », puisque, d'une part, dans les écrits scientifiques, l'utilisation de ces termes peut prêter à confusion (Reuter *et al.*, 2010) et, d'autre part, l'étude du changement conceptuel nécessite *à priori* de s'intéresser à la question des conceptions antérieures et de leur rôle dans la construction de nouvelles connaissances. Ensuite, le concept de « changement conceptuel » est défini et le modèle de Gregoire (2003), qui a servi à l'analyse de la réception de la proposition d'ajustement de pratique des enseignantes, est explicité. À la lumière des différents éléments présentés, le chapitre se conclut par la formulation des objectifs spécifiques de la recherche.

1. RAPPORT À L'ÉCRITURE ET RAPPORT À L'ÉCRIT

Les notions de « rapport à l'écriture » et de « rapport à l'écrit » représentent un outil conceptuel à valeur euristique (Barré-De Miniac, 2008), qui permet au chercheur d'appréhender la relation singulière qu'entretient un individu à l'écriture.

Dabène, en 1987, élabore un modèle de compétence scripturale qui vise à permettre l'identification des composantes hétérogènes des actes de lecture et d'écriture qui renvoient « tout à la fois à des savoirs, implicites ou explicites, à des savoir-faire potentiels ou actualisés et à des représentations, motivantes ou dissuasives » (*Ibid.*, p. 38). Au sujet des représentations, Dabène émet l'hypothèse qu'elles « sont fondamentalement constitutives de la compétence scripturale » (*Ibid.*, p. 62), compétence qu'il définit comme étant un « dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux » (p. 39). Quelques années plus tard, en 2000, le concept de

représentation introduit par Dabène est repris par Barré-De Miniac qui l'intègre, tout en l'élargissant, à sa notion de rapport à l'écriture, qu'elle présente comme suit :

[Le rapport à l'écriture] désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages. (Barré-De Miniac, 2008, p. 14)

Avec l'apport de différentes disciplines des sciences humaines et sociales, et avec celui des sciences de l'éducation, Barré-De Miniac (2000) a élaboré la notion de rapport à l'écriture (Ré) qui permet au chercheur de mieux comprendre le rapport du scripteur à l'égard de l'écrit, et de sa pratique dans les sphères personnelle, culturelle, sociale et professionnelle. Pour la chercheuse, le Ré est un système complexe articulant facteurs affectifs, cognitifs et linguistiques associés à l'acte d'écrire qu'il est impossible d'appréhender « comme un enchaînement successif de causes et d'effets, mais [qui doit] être reconnu comme lieu d'interactions complexes et évolutives » (Barré-De Miniac, 2000, p. 25). Le Ré touche aux dimensions psychoaffectives, cognitives et sociales du scripteur. Son étude doit être ancrée dans le contexte social et culturel du sujet, pour permettre notamment l'appréciation des usages qu'il fait de l'écrit, des valeurs et des conceptions qu'il lui attribue (Barré-De Miniac, 2000).

Barré-De Miniac a introduit la notion de *rapport à* au domaine de la didactique du français afin d'appréhender « 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). Ces significations, tantôt individuelles, tantôt partagées par le groupe social ou culturel, sont « retravaillé [es], réorganisé [es] par un sujet unique, ce que désigne le singulier de l'expression *rapport à* » (*Ibid.*).

La chercheuse décline le Ré en quatre dimensions : 1) l'investissement de l'écriture, qui tient compte de la force et du type d'investissement; 2) les opinions et

les attitudes, qui concernent les valeurs, les attentes, les sentiments et les jugements associés à l'écriture; 3) les conceptions, qui renvoient à la représentation individuelle de l'activité d'écriture; 4) les modes de verbalisation, qui désignent la façon dont la personne parle de son expérience de scripteur, des démarches et procédures qu'elle met en œuvre lorsqu'elle écrit ou lorsqu'elle apprend à écrire.

Dans le cadre de la recherche *Scriptura* dirigée par Chartrand, la notion de Ré élaborée par Barré-De Miniac (2000) a été reprise et adaptée afin qu'elle réponde mieux aux objectifs et au contexte de la recherche. La réflexion de Chartrand et Blaser (2008) les a menées à élaborer la notion de rapport à l'écrit (RÉ) qu'elles définissent ainsi :

une relation de sens et de signification [...] entre un sujet singulier, mais aussi nécessairement culturel et social, et l'écrit (processus et produits) dans toutes ses dimensions. Ce rapport concerne [...] les pratiques de lecture et d'écriture ainsi que les textes lus et écrits, qui sont des produits sociaux et culturels par excellence. (Chartrand et Blaser, 2008, p. 110)

Afin d'opérationnaliser leur RÉ, les chercheuses Chartrand et Blaser (2008) l'ont également décliné en quatre dimensions : 1) la dimension affective, qui renvoie aux sentiments et aux émotions; 2) la dimension axiologique, qui concerne les valeurs associées à l'écriture; 3) la dimension conceptuelle, qui réfère aux conceptions du sujet à l'égard de l'écrit; 4) la dimension praxéologique, qui concerne les pratiques de lecture et d'écriture (*Ibid.*).

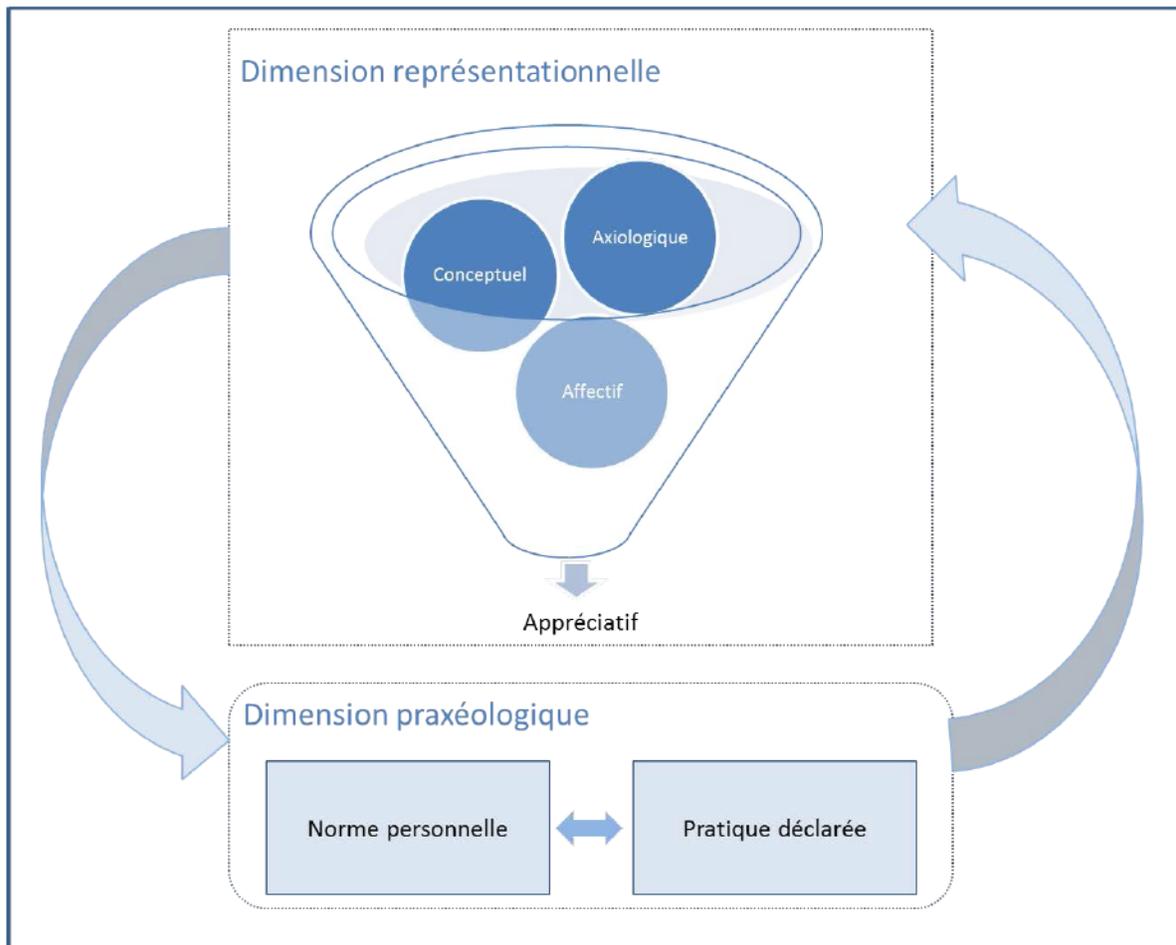
Bien que les notions de rapport à l'écriture (Ré) et de rapport à l'écrit (RÉ) semblent similaires, le RÉ des chercheuses Chartrand et Blaser (2008) se distingue du Ré de Barré-De Miniac (2000) à plusieurs égards. Alors que le Ré concerne exclusivement l'écriture, le RÉ englobe la lecture et l'écriture. Le terme « écrit » sert explicitement à désigner les deux activités de production (écriture) et de réception

(lecture) à la fois. Le RÉ comprend également une nouvelle dimension, la dimension praxéologique, qui inclut les pratiques d'écriture et de lecture du sujet.

Dans notre recherche, nous utilisons le terme générique « écrit » même si, dans la formation Écrits en chantier, il est essentiellement question d'écriture. Par ailleurs, la notion de RÉ telle que définie par Chartrand et Blaser (2008) sera reprise ici avec les derniers ajustements conceptuels proposés par Blaser, Saussez et Bouhon (2014) qui s'intéressent au rapport à l'écrit d'étudiants au baccalauréat en enseignement au secondaire et au baccalauréat en enseignement professionnel. Ajoutons que, puisque nos données ont été recueillies à partir du discours des enseignantes, notre recherche présente une analyse des éléments verbalisés de leur rapport à l'écrit et non de leur rapport à l'écrit *in stricto sensu*, puisqu'une telle analyse aurait nécessité une observation fine de leur pratique quotidienne en situation authentique d'enseignement.

Le schéma ci-dessous illustre les différents éléments constitutifs du RÉ tels qu'ils ont été étudiés dans le cadre de notre recherche.

Figure 1 – Schéma du rapport à l'écrit.



Dans notre étude, trois des quatre dimensions (axiologique, conceptuelle et affective) du RÉ de Chartrand et Blaser (2008) sont considérées comme des aspects des représentations que le sujet se fait de l'écriture. De façon plus spécifique, dans le cadre de la présente recherche, le rapport à l'écrit désigne le lieu d'interactions complexes et évolutives entre les théories personnelles que l'individu s'est construites au sujet de l'écriture (aspect conceptuel), les valeurs qu'il lui attribue (aspect

axiologique) et les sentiments qu'il éprouve pour l'écrit (aspect affectif). Théories personnelles, valeurs et sentiments façonnent des jugements (aspect appréciatif) que l'enseignant porte sur l'écriture en tant que processus ou produit, sur ses propres compétences et sur les compétences scripturales de ses étudiants.

À l'instar de Chartrand et Blaser (2008), nous considérons que les pratiques ne sont pas de l'ordre des représentations. Afin de conférer à la dimension praxéologique un statut qui lui est propre, nous l'avons dissociée de la dimension représentationnelle. Par ailleurs, l'aspect appréciatif – qui permet d'identifier dans le discours de l'individu une synthèse, formulée sous forme de jugements, des sentiments et des valeurs qu'il attache à l'écriture, de même que des théories personnelles qu'il s'est construites à son sujet – vient enrichir la dimension représentationnelle.

Les représentations influencent la dimension praxéologique du rapport à l'écrit de l'enseignant, c'est-à-dire les normes personnelles qu'il s'est construites au sujet de l'activité d'écriture, de même que ses pratiques (professionnelles et personnelles). À leur tour, les pratiques et les normes personnelles exercent une influence sur les représentations de l'enseignant au sujet de l'écriture. Notre schéma illustre cette dynamique du RÉ, c'est-à-dire les interactions possibles entre les différents éléments issus des dimensions représentationnelle et praxéologique.

Enfin, puisque le rapport à l'écrit d'une personne est singulier, nous considérons, dans le cadre de notre recherche, qu'il est possible que toutes les catégories de la notion ne soient pas représentées, et que certaines apparaissent plus influentes que d'autres. Par exemple, une personne pourrait avoir un rapport à l'écrit qui se caractérise par la forte présence des sentiments qu'elle éprouve pour l'écriture (aspect affectif) et par la quasi-absence d'éléments relatifs aux valeurs (aspect axiologique) qu'elle lui associe.

2. REPRÉSENTATION ET CONCEPTION

Afin de saisir l'importance du rôle des représentations et des conceptions dans la construction de nouvelles connaissances, cette section de notre cadre de référence présente les définitions issues des domaines des sciences humaines et sociales ainsi que des sciences de l'éducation que nous avons retenues. Par ailleurs, puisque les concepts de « représentation » et de « conception » sont souvent utilisés comme synonymes (Lord, 2012), nous formulons pour chacun la définition que nous utiliserons dans le cadre de notre recherche.

2.1 Représentation

Dans le domaine des sciences de l'éducation, l'étude des représentations (des élèves et des enseignants) connaît depuis la fin du XX^e siècle – dans la recherche comme dans la pratique – une grande popularité (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010). Dans le champ des didactiques, le concept de représentation désigne un « système de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas » (*Ibid.*, p. 195).

Dans les années 1970, la prise en compte des représentations a transformé l'enseignement traditionnel de type transmission des connaissances (*Ibid.*). Maintenant, l'enseignement « ne peut plus être conçu comme un simple apport de nouvelles connaissances puisque l'élève intègre ces nouveaux éléments en fonction de ce qu'il connaît déjà » (*Ibid.*). Prendre en compte les représentations consiste « à amener le sujet apprenant à une réorganisation intellectuelle, c'est-à-dire à une transformation de ses modes de pensée » (*Ibid.*). Ainsi, Reuter *et al.* (2010) expliquent qu'ignorer les représentations peut entraîner des obstacles aux apprentissages, obstacles qui s'avèrent parfois durables et résistants.

Bouhon (2009) et Reuter *et al.* (2010) expliquent que le concept de représentation a connu un tel succès dans les différents champs de recherche des sciences humaines et sociales de même que dans celui des sciences de l'éducation qu'il est maintenant difficile de déterminer ses contours et d'identifier clairement tous les éléments qu'il englobe dans sa définition. Les auteurs du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* précisent que

une variété d'expression a été recensée dans les écrits de didactiques pour parler [...] [du] terme de représentation : pré-requis, pré-concepts, déjà-là conceptuel, modèles spontanés, erreurs positives, idée initiale, etc. Aucun de ces termes n'est neutre. Giordan et de Vecchi (1987), par exemple, ont pointé l'ambiguïté du terme « représentation », largement liée au fait que de nombreuses disciplines y font appel. Pour éviter les imprécisions de définition, ils ont fait le choix d'utiliser les termes de « conception » ou de « construct », ces termes ayant eu moins de succès auprès des didactiques des différentes disciplines. (Reuter *et al.*, 2010, p. 198)

Dans le domaine de la psychologie sociale, une représentation se définit comme « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (Abric, 1994, p. 13). L'étude des représentations permet au chercheur d'appréhender « l'interaction entre les processus psychologiques individuels et les contextes sociaux dans lesquels les individus évoluent » (Bouhon, 2009, p. 22). Elle permet d'identifier et de comprendre les différents éléments qui « entre[nt] en jeu dans l'adaptation sociocognitive des individus aux situations spécifiques de leur environnement social et idéologique » (*Ibid.*).

Dans le cadre de notre recherche, d'après ce qui précède et à l'instar de Lord (2012) qui s'est inspirée de la définition de Jodelet (1984), nous définissons les représentations comme étant « un ensemble d'idées, de valeurs et de croyances d'une

société qui amènent une personne à interpréter et à penser des objets et des thèmes [...] que nous pourrions qualifier de significatifs pour une population donnée » (Lord, 2012, p. 40). Les représentations possèdent un caractère englobant (voir le schéma du rapport à l'écrit) et peuvent être rattachées à l'expérience sociale de l'individu : ce que les enseignants pensent de façon générale de la qualité de la langue écrite au Québec, par exemple (Lord, 2012).

2.2 Conception

Vers la fin des années 1980, Giordan et de Vecchi (1987) et Giordan et Martinand (1988) introduisent au domaine de la didactique des sciences expérimentales le terme de « conception » afin de remplacer celui de « représentation », entre autres, parce que trop polysémique (Clément, 1994). Clément (*Ibid.*) explique que les conceptions « forment un tout où se mêlent connaissances scientifiques, croyances, idéologies, fonctionnalités sociales, dimensions rationnelles et esthétiques, émotionnelles, affectives, ... » (p. 28).

Par ailleurs, au sujet du concept de représentation sociale, Giordan et de Vecchi (1987) admettent qu'« il existe, dans une population donnée, une sorte de consensus maximal d'approche de la réalité naturelle et sociale » (*Ibid.*, p. 69). Or, ils estiment que « face aux problèmes de l'appropriation des connaissances, les apprenants ne manifestent pas tous la même attitude » (*Ibid.*). Pour Giordan et de Vecchi, dans le domaine de la didactique, l'analyse des représentations sociales ne permettrait pas au chercheur d'appréhender la dimension individuelle du processus d'apprentissage, car selon eux,

il peut exister une diversité de points de vue dans une population donnée et [...] ces variations peuvent être suffisamment importantes pour devoir être prises en compte dans la construction individuelle de la connaissance. (*Ibid.*, p. 70)

Pour les chercheurs, les conceptions réfèrent à un « processus personnel par lequel un apprenant structure au fur et à mesure les connaissances qu'il intègre » (*Ibid.*, p. 85). Ces connaissances, dans le cadre de notre recherche, sont comprises comme étant des théories personnelles ou scientifiques des participantes, construites au fil de leurs expériences de vie culturelle, sociale et professionnelle, au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture, de leur rôle à l'égard de l'encadrement des activités d'écriture dans leur discipline et des fonctions qu'elles associent à l'écriture. À l'instar de Lord (2012), nous utiliserons le terme « conception » pour désigner les « résultats du processus [individuel] de conceptualisation » (p. 41) des enseignantes.

2.3 Étude des conceptions des enseignants

D'après une recension d'écrits réalisée par Kubanyiova (2011), la recherche a montré l'importance de prendre en compte les conceptions des enseignants, voire d'étudier leur transformation, puisque les pratiques des enseignants de même que leur processus d'apprentissage – en contexte de formation continue, par exemple – sont tributaires des conceptions qu'ils ont au sujet de l'enseignement.

Selon Guskey (2002), dans le cadre d'un programme de développement professionnel, les changements significatifs sur le plan des conceptions s'observent seulement si les enseignants ont apprécié une amélioration des apprentissages chez leurs étudiants. Pour d'autres chercheurs, dont Gregoire (2003), le processus de changement des conceptions s'enclenche au moment de la réception d'un message de changement de pratique. Pour cette chercheuse, les différentes phases de ce processus peuvent mener ou non à une restructuration du réseau conceptuel des enseignants. À l'instar de Gregoire (2003), les chercheurs Buehl et Fives (2009) estiment que pour susciter un changement conceptuel dans le cadre d'un programme de formation, il est d'abord nécessaire d'identifier les conceptions initiales des enseignants et de les prendre en compte dans l'élaboration du dispositif.

Par ailleurs, notre contexte de recherche de même que notre objet d'étude s'apparentent à une recherche doctorale menée par Charlier (1998) qui portait sur les conceptions de l'apprentissage d'enseignants impliqués dans un projet de formation continue. La chercheuse s'est intéressée « aux relations entre l'apprentissage et le changement de pratique d'enseignement » (*Ibid.*, p. 15). Selon elle,

la conception de l'enseignant à propos de son apprentissage témoignerait de son intention de changement. Elle interagirait avec un processus d'apprentissage qui mènerait au résultat attendu par l'enseignant lui-même et par le formateur : un changement de pratique d'enseignement. (*Ibid.*, p. 16)

Le modèle théorique élaboré par la chercheuse pour appréhender l'évolution des conceptions n'a pas été retenu, parce qu'il ne permet pas de répondre explicitement à notre intention de recherche. Le modèle de Charlier porte sur la description et l'analyse des conceptions des enseignants au sujet de leur apprentissage et de leur intention de changement de pratique. Bien que notre recherche vise à décrire et à analyser les conceptions des enseignants, elle a également pour objectif de comprendre les mécanismes qui facilitent ou gênent le déclenchement d'un processus de changement conceptuel, sous l'influence de la réception d'une proposition d'ajustement de pratique, ce que le modèle de Gregoire (2003) permet de faire.

En résumé, notre projet de recherche ne porte pas explicitement sur la pratique des enseignants ni sur leur changement de pratique. Comme mentionné plus haut, nous nous intéressons, d'une part, à leur rapport à l'écrit – particulièrement à leurs conceptions –, et, d'autre part, aux mécanismes qui pourraient les conduire vers un processus de changement conceptuel. Notre recherche vise à décrire et à documenter ces éléments, au moment de la réception d'une proposition d'ajustement de pratique. Ces précisions étant apportées, il nous faut maintenant définir le concept de « changement conceptuel ».

3. CHANGEMENT CONCEPTUEL

Le programme de formation Écrits en chantier propose aux enseignants de changer leur pratique et d'intégrer à leur enseignement disciplinaire celui des genres d'écrits propres à leur discipline. Tel qu'explicité plus haut, ce type de changement demande de s'intéresser à leur rapport à l'écrit et plus spécifiquement à leurs conceptions au sujet de l'écriture. Or, il exige également de regarder de plus près les mécanismes à l'œuvre dans un processus de changement conceptuel, car selon Gregoire (2003), pour qu'il y ait modification de pratique, un tel changement doit préalablement avoir été réalisé. Dans cette section du chapitre, le concept de « changement conceptuel » est défini. Ensuite, le modèle de Gregoire (2003), qui a servi à l'analyse des mécanismes qui pourraient avoir mené les trois enseignantes vers un processus de changement conceptuel, est explicité.

3.1 Concept de changement conceptuel

Le changement conceptuel réfère au processus d'apprentissage qui vise à modifier les conceptions préalables des apprenants pour en construire de nouvelles (Megalakaki et Labrell, 2009). Posner, Strike, Hewson et Gertzog (1982), les fondateurs du courant de recherche qui porte sur l'étude des changements conceptuels, « se sont intéressés aux conditions nécessaires à l'évolution des conceptions des apprenants vers les connaissances scientifiques » (*Ibid.*, p. 2). Le courant de recherche initié par ces chercheurs s'inscrit dans l'approche constructiviste de l'apprentissage. Dans ses travaux, Piaget, le père du constructivisme en éducation (Legendre, 2005), a souligné l'importance de l'activité intellectuelle de l'apprenant dans sa construction de connaissances. Selon la théorie qu'il a élaborée, « l'apprenant manipule l'information provenant de l'environnement et essaie de l'intégrer à la base de connaissances déjà disponibles en mémoire de façon à créer de nouvelles connaissances via les processus d'assimilation et d'accommodation » (Megalakaki et Labrell, 2009, p. 2).

Pour Posner et ses collaborateurs (1982), un changement conceptuel s'élabore lorsque l'apprenant juge sa conception initiale inopérante (*dissatisfaction*) et les nouvelles informations intelligibles (*intelligible*), plausibles (*plausible*) et productives (*fruitful*). Selon les chercheurs, l'ajout de nouvelles informations au réseau de connaissances déjà existant réfère au concept d'assimilation, alors que la modification du réseau (voire le remplacement de conceptions) renvoie au processus d'accommodation. À l'instar du modèle théorique élaboré par Posner et son équipe (1982), dans la présente recherche, le changement conceptuel est compris comme un processus d'accommodation qui entraîne une restructuration, voire une transformation du réseau conceptuel des enseignants.

L'étude du changement conceptuel a connu deux époques : l'une qualifiée de « froide », l'autre de « chaude ». Dans les recherches réalisées à l'époque froide, le changement conceptuel est défini comme un processus purement cognitif, rationnel et scientifique. Dans celles réalisées à l'époque chaude, le changement conceptuel n'est plus strictement associé à un processus cognitif « froid ». Il est notamment compris comme un processus complexe, influencé par des facteurs affectifs, motivationnels et contextuels (Kubanyiova, 2011).

Le modèle théorique qui domine au cours de l'époque froide, de 1980 à 1990, découlant de la philosophie des sciences, est celui élaboré par l'équipe de Posner (1982), qui porte sur la façon dont les conceptions préalables des étudiants changent sous l'influence de nouvelles informations (Kubanyiova, 2011). Selon les chercheurs, le processus d'apprentissage s'apparente à la démarche scientifique de résolution de problèmes. Comme mentionné précédemment, pour Posner et ses collaborateurs (1982), un changement conceptuel se réalise lorsque l'apprenant juge sa conception initiale inopérante et les nouvelles informations intelligibles, plausibles et productives. L'ajout de nouvelles informations au réseau de connaissances déjà existant réfère au concept d'assimilation, tandis que celui d'accommodation concerne la modification ou le remplacement des conceptions préalables. Pour les chercheurs,

l'inefficacité de la conception initiale s'observe lorsqu'il y a un décalage (*anomaly*) entre celle-ci et des preuves empiriques. Ce décalage entraînera un changement conceptuel, une fois que les tentatives d'assimilation se sont avérées infructueuses, et seulement si l'apprenant comprend pourquoi la nouvelle information diffère de sa conception initiale, estime qu'il est essentiel de l'intégrer à son réseau de connaissances et souhaite réduire les incohérences (Kubanyiova, 2011).

Par ailleurs, le processus d'accommodation n'entraîne pas nécessairement un changement radical du réseau conceptuel. Pour Posner et son équipe (1982), ce processus se veut graduel, progressant au même rythme que l'apprenant élucide le sens et la signification de ses nouvelles connaissances ainsi que leurs implications (Kubanyiova, 2011).

Pour les chercheurs, les conceptions initiales agissent à titre de levier de changement conceptuel (Posner *et al.*, 1982). D'ailleurs, ils précisent que ce ne sont pas tous les concepts initiaux qui sont appelés à changer ou à être restructurés. Ils expliquent que certains seront utilisés pour guider le processus de changement conceptuel. Au fil de ce processus, il se peut que les nouvelles connaissances entrent en conflit avec des connaissances existantes et apparaissent contradictoires pour l'apprenant (Kubanyiova, 2011). Ultimement, ce conflit peut empêcher la restructuration du réseau conceptuel (*Ibid.*). Lorsque le processus d'accommodation échoue, la nouvelle information est simplement assimilée aux connaissances initiales de l'apprenant. Dans de tel cas, l'assimilation peut nuire à la compréhension du sens de la nouvelle connaissance ajoutée aux connaissances existantes, puisqu'il est probable que les conceptions initiales viennent biaiser la signification de la nouvelle information assimilée (Gregoire, 2003).

Pintrich, Marx et Boyle (1993), les pionniers de l'époque chaude qui s'échelonne de 1993 à aujourd'hui, ont critiqué le modèle de Posner et ses collaborateurs, notamment parce qu'il découle de la philosophie des sciences

(Kubanyiova, 2011). Pour eux, l'objectif d'une communauté scientifique est effectivement de trouver de nouvelles connaissances intelligibles, plausibles et productives dans le but de faire avancer la science (*Ibid.*). Or, ils estiment que la démarche scientifique ne tient pas compte des dimensions contextuelles de la salle de classe ni des aspects motivationnels et affectifs des apprenants, qui pourtant influencent le processus d'apprentissage de chacun (Gregoire, 2003; Kubanyiova, 2011).

Actuellement, selon Kubanyiova (2011), dans le domaine de l'étude du changement conceptuel chez les enseignants, l'un des modèles qui arrivent à inclure les facteurs motivationnels et affectifs suggérés par Pintrich et ses collègues est celui élaboré par Gregoire (2003) : le *Cognitive-Affective Model of Conceptual Change* (CAMCC). En plus d'inclure les facteurs motivationnels et affectifs et d'en proposer de nouveaux, le modèle élaboré par Gregoire (2003) intègre des éléments clés d'autres modèles d'analyse de changement (*Dissonance Theory Model* (Festinger, 1957; Festinger et Carlsmith, 1959); *Conceptual Change Model* (Posner *et al.*, 1982); *Dual-Process Theories of Attitude Change Model* (Chaiken *et al.*, 1980,1989; Maheswaran et Chaiken, 1991); *Cognitive Reconstruction of Knowledge Model* (Dole et Sinatra, 1998) et *Fazio's Model of the Relationship Between Attitude and Behavior* (Fazio, 1986)).

Le modèle de Gregoire (2003), illustré à la Figure 2 et explicité dans les pages suivantes, propose un cadre de référence pour comprendre les mécanismes à l'œuvre dans un processus de changement conceptuel chez des enseignants lorsqu'un message de réforme¹⁷ de pratique d'enseignement leur est présenté. Il permet d'identifier les mécanismes qui facilitent ou gênent le changement.

¹⁷ Dans le cadre de notre recherche, nous préférons l'expression « ajustement de pratique d'enseignement », étant donné que le terme « réforme » est, au Québec, dans le milieu de l'éducation, immédiatement associé au renouveau pédagogique lancé dans les années 2000 pour les ordres d'enseignement primaire et secondaire.

Enfin, ce modèle, qui accorde une place importante aux conceptions initiales des enseignants et aux buts qu'ils poursuivent, repose sur deux idées principales : d'une part, que le processus cognitif d'une personne peut entraîner un changement d'attitude face à un message d'ajustement de pratique et, d'autre part, que le sentiment d'efficacité personnelle et les ressources disponibles pour mettre en œuvre un changement de pratique influencent ce processus.

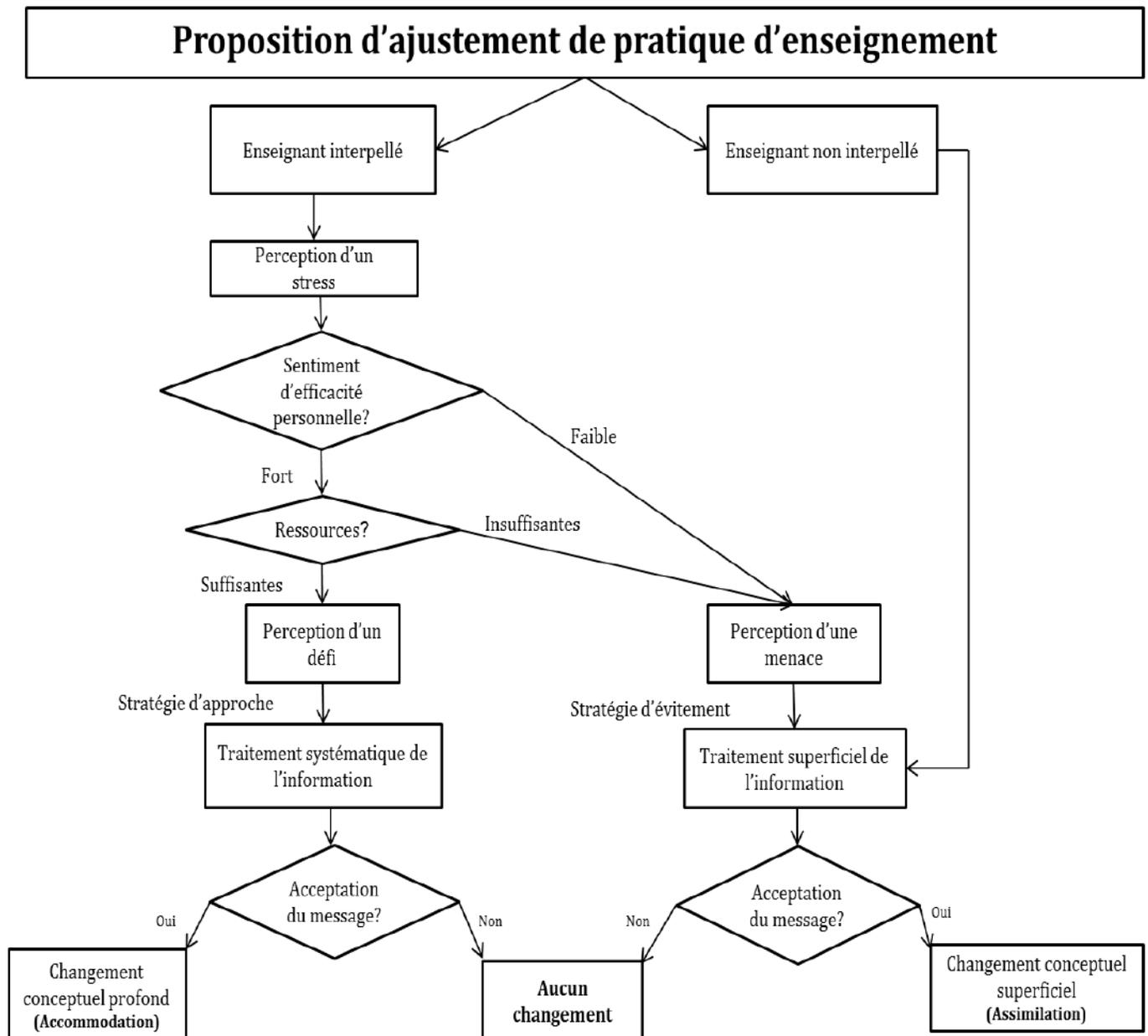


Figure 2 – *Cognitive-Affective Model of Conceptual Change* adapté de Gregoire (2003)

3.2 Explication du *Cognitive-Affective Model of Conceptual Change*

Le modèle de Gregoire (2003) permet de distinguer trois modes contrastés de réception de proposition d'ajustement de pratique d'enseignement. Dans le cadre de notre recherche, comme annoncé à la fin du chapitre de la problématique, nous nous intéressons précisément à ces trois modes de réception.

Précisons que le modèle implique qu'une proposition d'ajustement de pratique d'enseignement soit présentée à des enseignants dans un contexte particulier (par exemple, la direction d'un collège tente d'implanter une politique de valorisation de l'écriture afin de répondre aux nouvelles orientations ministérielles). Le premier élément du modèle, qui distingue le premier mode de réception des deuxième et troisième modes, concerne l'interpellation de l'enseignant.

Premier mode de réception : enseignant non interpellé

Ceux pour qui la proposition d'ajustement ne représente pas une menace (par exemple, ils estiment que leur pratique intègre déjà les nouvelles orientations ministérielles) sont susceptibles d'évaluer le message comme neutre ou positif et ne pas se sentir interpellés par le changement (section droite du modèle). Gregoire (2003) estime que ce type d'évaluation ne suscite pas la motivation nécessaire pour traiter la proposition d'ajustement de façon systématique. Elle explique que les types d'évaluation neutre ou positive mènent vers un traitement superficiel de l'information¹⁸, puisque l'enseignant n'a pas ressenti d'inconfort ou de sentiments négatifs au moment de la réception du message. Dans le modèle de Gregoire (2003), le traitement systématique de l'information est le levier qui permet au changement conceptuel de se produire.

¹⁸ Dans le Tableau 1 sont définis les deux chemins possibles de traitement de l'information (systématique ou superficiel).

Par la suite, le degré d'acceptation du message dépend des conceptions préalables de l'enseignant et de ses expériences antérieures. Si elles vont dans le même sens que la proposition d'ajustement, l'enseignant ajoutera ce qu'il retient du contenu de la formation à son réseau de connaissances déjà existantes (changement conceptuel superficiel/assimilation). Or, si la proposition d'ajustement entre en contradiction avec ses conceptions et expériences, il rejettera le message et aucun changement ne sera réalisé (aucun changement).

Tableau 1

Traitement systématique ou superficiel de l'information issue d'un message persuasif¹⁹

Traitement systématique de l'information	Traitement superficiel de l'information
Exige un effort cognitif soutenu pour un traitement en profondeur de la nouvelle information afin de formuler un jugement éclairé.	Exige peu d'effort cognitif : le traitement de l'information est filtré par les expériences antérieures. Il conduit à un jugement rapide de l'information.
Le traitement systématique de l'information conduit à des changements plus durables et plus résistants aux arguments contraires que le sont les changements résultant d'un traitement superficiel de l'information (Petty, Cacioppo, Sedikides et Strathman, 1988, dans Gregoire, 2003).	

Deuxième et troisième mode de réception : enseignant interpellé

Selon Gregoire (2003), chez plusieurs enseignants, lorsqu'ils sont confrontés à des propositions d'ajustement de pratique qui remettent en cause la validité de leur enseignement, la réception de tels messages peut provoquer un stress (perception d'un stress). La gestion d'une situation stressante est un exercice coûteux en termes

¹⁹ Les informations sont tirées de l'article de Gregoire (2003) dans la section portant sur les recherches menées sur les *dual-process* de changement d'attitude (Chaiken *et al.*, 1980, 1989; Maheswaran et Chaiken, 1991).

de temps, d'énergie et d'effort. Toutefois, ce stress n'est pas nécessairement nuisible. Appréhendé comme un défi, il peut susciter du plaisir et mener vers des apprentissages. Dans le modèle, le segment « Sentiment d'efficacité personnelle? ²⁰ » réfère à la façon dont la proposition d'ajustement de pratique est évaluée par l'enseignant. S'il détient une bonne confiance en ses capacités pour implanter le changement dans sa classe et s'il possède les ressources suffisantes (temps, connaissances, soutien des pairs, etc.) pour le faire, il percevra la proposition comme un défi et traitera le contenu de son message (stratégie d'approche) de façon systématique (traitement systématique de l'information).

Au contraire, si l'enseignant détient une faible confiance en ses capacités pour implanter le changement dans sa classe ou s'il estime manquer de ressources pour y arriver, il percevra la proposition d'ajustement comme une menace, tentera d'y échapper (stratégie d'évitement), ce qui le conduira vers un traitement superficiel de l'information.

Selon le modèle de Gregoire (2003), un changement conceptuel significatif et durable (accommodation) ne peut se produire que si l'enseignant traite de façon systématique le contenu du message d'ajustement de pratique. Un traitement superficiel mène vers l'assimilation de l'information aux connaissances antérieures, un changement conceptuel superficiel de courte durée ou aucun changement. En d'autres termes, puisque le sens du contenu du message n'aura pas fait l'objet d'un traitement systématique, l'organisation cognitive de l'enseignant au sujet de ses pratiques n'aura pas été transformée. Ainsi, la nouvelle information sera ajoutée à celle préexistante ou simplement rejetée.

²⁰ À l'instar de Gregoire (2003), dans le cadre de notre recherche, nous nous référons aux concepts d'expérience active de maîtrise (l'effet de succès ou d'échecs antérieurs sur la croyance en ses propres capacités) et de persuasion verbale (l'effet de l'opinion persuasive d'autrui sur la croyance en ses propres capacités) de Bandura (2007) pour appréhender le sentiment d'efficacité personnelle des enseignantes.

Par ailleurs, un traitement systématique de l'information n'entraîne pas automatiquement un changement conceptuel. Il ne fait qu'examiner le contenu du message en profondeur. L'acceptation de la proposition dépend d'une variété de facteurs, dont la fiabilité même du traitement effectué (Chaiken *et al.*, 1989, dans Gregoire, 2003), les connaissances et les expériences antérieures de l'enseignant (Gregoire, 2003). À l'instar de Posner et ses collaborateurs (1982), Gregoire estime que, pour que la proposition d'ajustement de pratique soit acceptée par l'enseignant, elle doit être perçue comme intelligible, plausible et productive.

4. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

Les clarifications conceptuelles présentées dans ce deuxième chapitre pavent la voie à la formulation des objectifs spécifiques de la recherche. D'une part, les travaux de Barré-De Minac (2000), de Chartrand et Blaser (2008) et de Blaser, Saussez et Bouhon (2014) nous a permis de définir la notion de rapport à l'écrit et de l'arrimer au contexte particulier de notre travail. Le recensement de quelques définitions des concepts de « représentation » et de « conception » nous a également permis de préciser le sens que nous attribuons à l'utilisation de ces termes dans le cadre de notre projet et d'éclairer notre compréhension du concept de « changement conceptuel ». D'autre part, le modèle théorique de Gregoire (2003) nous a permis d'identifier des mécanismes à l'œuvre chez les enseignants, susceptibles de les conduire ou non vers une transformation de leurs conceptions au sujet de l'encadrement des activités d'écriture disciplinaire.

À la lumière de ce chapitre, voici les objectifs spécifiques qui ont orienté les étapes subséquentes de notre recherche :

- 1) Analyser le rapport à l'écrit des enseignantes, en accordant une attention particulière à la dimension conceptuelle;
- 2) Relever les mécanismes susceptibles de mener les enseignantes vers un processus de changement conceptuel;
- 3) Montrer le lien entre le rapport à l'écrit des enseignantes et la réception de la proposition d'ajustement de leur pratique d'enseignement.

TROISIÈME CHAPITRE

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce troisième chapitre sont présentées la méthodologie retenue pour mener à bien notre recherche, les grandes lignes du plan de formation et son contexte de réalisation, ainsi que la technique d'échantillonnage choisie. De plus, trois sections portent respectivement sur la description des outils de cueillette de données sélectionnés, sur le type de traitement privilégié et sur les mesures prises à l'égard de la déontologie de la recherche.

1. TYPE DE RECHERCHE

La présente recherche de terrain visait à comprendre et à faire émerger le sens (Paillé et Mucchielli, 2010) des conceptions individuelles de trois enseignantes du collégial, non spécialistes de la langue, au sujet de l'écriture, de son enseignement, de son apprentissage et de ses fonctions. Elle cherchait également à décrire le rapport à l'écrit des enseignantes et à analyser son effet sur les mécanismes impliqués dans un processus de changement conceptuel. Il s'agit d'une recherche qualitative de type descriptif (Fortin, Côté et Filion, 2006) étant donné que ses objectifs étaient de dresser le portrait d'une situation précise ainsi que de documenter et de comprendre le fonctionnement d'un processus. En d'autres termes, le but de la présente recherche n'était pas d'évaluer l'effet de la formation ni de porter un jugement sur les enseignants et leurs pratiques pédagogiques.

Les résultats fournissent des pistes pour l'amélioration du programme de formation, afin de bonifier le dispositif notamment par la prise en compte des conceptions identifiées et d'optimiser ses paramètres pour que sa proposition d'ajustement de pratique d'enseignement soit éventuellement traitée de façon systématique par les enseignants.

2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET ÉCHANTILLON

La formation *Écrits en chantier*, intitulée *Accompagner les activités d'écriture dans ma discipline : le rapport d'intervention et le rapport de stage*, visait à outiller des enseignants de la formation spécifique d'un cégep de la province, non spécialistes de la langue, à mieux encadrer leurs étudiants dans la rédaction des écrits propres à leur discipline. Elle s'adressait à des enseignants œuvrant dans des programmes de techniques humaines qui travaillent avec les genres d'écrits « rapport d'intervention » et « rapport de stage ». Au terme de la journée de formation, les objectifs visés étaient que les enseignants 1) comprennent l'importance de leur rôle dans l'appropriation des écrits propres à leur discipline; 2) sachent reconnaître et dégager les caractéristiques de ces écrits; 3) connaissent les principes didactiques d'encadrement des tâches d'écriture; 4) adaptent ou créent du matériel spécialisé de qualité.

2.1 Plan de formation de la phase expérimentale d'Écrits en chantier

Le plan²¹ (Annexe A) de la journée de formation était composé de neuf blocs d'activités pédagogiques. D'abord, les participants²² ont été invités à réfléchir à la notion de genre et à décrire les caractéristiques des écrits propres à leur discipline. Ils ont également été invités à formuler leurs attentes en ce qui a trait à la maîtrise de l'écrit pour la rédaction des genres « rapport d'intervention » et « rapport de stage ». Ensuite, le deuxième bloc d'activités s'est réalisé autour des conceptions des enseignants au sujet de leur rôle à jouer auprès de leurs étudiants dans l'appropriation des écrits de leur discipline. Puis, trois blocs d'activités avaient été prévus afin d'amener les participants à mieux connaître les principes didactiques liés à l'enseignement de l'écrit. En fin de journée, les enseignants devaient développer un outil personnel de valorisation de l'écrit à partir des principes abordés au cours de la

²¹ Le plan de formation a été élaboré par Libersan, Boudreau et Blaser (2013).

²² Pendant la majeure partie de la journée, les enseignants étaient regroupés en équipe multidisciplinaire. La dernière activité de la journée rassemblait les enseignants d'une même discipline entre eux.

formation. Toutefois, rendus à cette étape, étant donné qu'il ne restait que peu de temps à la formation, les formateurs ont proposé aux enseignants de se regrouper par département pour discuter entre collègues de même discipline de leur pratique au sujet de l'encadrement des activités d'écriture dans leurs classes et des moyens qu'ils pourraient mettre en œuvre pour rendre leurs interventions plus efficaces. La journée s'est terminée par une mise en commun des discussions à la lumière des éléments théoriques abordés au cours de la journée.

2.2 Technique d'échantillonnage

Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'un programme de formation destiné à des enseignants non spécialistes de la langue des ordres d'enseignement postsecondaire du Québec (population cible) afin de les amener à mieux encadrer leurs étudiants dans l'écriture des genres d'écrits propres à leur discipline. Plus précisément, la phase expérimentale de la formation, qui a pris la forme d'une journée complète d'activités et au cours de laquelle la première étape de collecte de données de notre recherche a eu lieu, s'est tenue en mai 2013 dans un cégep de la province. Ce cégep a été choisi étant donné l'intérêt et l'ouverture manifestés par les enseignants et les membres de l'équipe de la direction à l'égard de la formation.

En ce qui concerne la sélection des participants, des membres d'Écrits en chantier ont réalisé une campagne de recrutement auprès des enseignants de la formation spécifique (volet technique) œuvrant dans les programmes suivants²³ : Soins infirmiers, Techniques d'éducation à l'enfance, Techniques policières, Techniques de travail social et Techniques d'éducation spécialisée. Vingt et une personnes se sont inscrites à la formation. Les enseignants de ces programmes ont été ciblés parce que le matériel que les formateurs ont utilisé pour la phase expérimentale du projet portait sur les caractéristiques linguistiques des genres d'écrits, « rapport

²³ Un enseignant de programme de Techniques juridiques d'un cégep différent s'est également joint au groupe.

d'intervention » et « rapport de stage », propres à ces domaines d'études. Les participants de la formation ont donc été choisis à partir du critère « programme » et selon une technique d'échantillonnage non probabiliste, basée sur le volontariat des enseignants (Beaud, 2011). En d'autres termes, il s'agissait d'un échantillon de convenance.

La technique d'échantillonnage non probabiliste a également été utilisée pour la deuxième étape de la collecte de données, soit la réalisation d'entretiens individuels semi-dirigés qui se sont tenus d'une semaine à deux mois et demi après la formation²⁴. Afin de documenter les mécanismes menant vers un processus de changement conceptuel, un critère de sélection s'est ajouté au premier : les candidats devaient avoir participé à l'ensemble des ateliers de la journée de formation. Ainsi, neuf enseignants ont accepté de réaliser une entrevue individuelle d'une durée approximative de 60 minutes.

En ce qui concerne le nombre minimal de participants pour assurer la validité des résultats obtenus, Boutin (1997) soutient que, dans le monde de la recherche, les opinions varient à ce sujet. Pour certains spécialistes, ce n'est pas le nombre de personnes qui importe. L'élément le plus important concernerait plutôt la rigueur de la démarche. Se référant à Seidman (1991), Boutin propose au chercheur deux critères afin de baliser sa démarche. Le premier concerne « la représentativité suffisante des éléments constitutifs d'une population donnée » et le deuxième « la saturation concernant l'information » (dans Boutin, 1997, p. 105). D'une part, Boutin précise qu'en ce qui concerne la représentativité suffisante, « il s'agit de s'assurer que les caractéristiques d'une clientèle donnée sont prises en considération » (*Ibid.*). D'autre part, pour ce qui est de la saturation de l'information, elle s'observe lorsque

²⁴ Nous souhaitons éviter qu'il ne s'écoule trop de temps entre la formation et les entretiens, car nous estimions que nos données seraient plus riches si l'expérience de la formation avait été encore fraîche à l'esprit des participants. Toutefois, nous avons dû nous ajuster à la disponibilité des enseignants.

le chercheur arrive au constat que les « données recueillies deviennent redondantes » (*Ibid.*).

Dans le cadre de notre recherche, le modèle de Gregoire (2003) nous a permis d'identifier les trois différents modes de réception d'ajustement de pratique possibles. Après une première analyse des données à l'aide des catégories du modèle, des neuf entretiens, nous en avons sélectionné trois²⁵, dont les propos recueillis représentaient suffisamment ceux des autres enseignants et couvraient, selon le mode de réception concerné, l'ensemble des catégories.

3. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Deux instruments ont servi à la collecte des données : l'observation directe et l'entretien semi-dirigé. Boutin (1997) explique que des méthodes de collecte de données telles le questionnaire fermé et le test standardisé ne permettent pas au chercheur d'accéder à certains types de données (attitude, perception, représentation, conception, etc.). À cet égard, il soutient que « l'entretien de recherche de type qualitatif [...], par son côté ouvert, permet davantage l'accès à de telles données » (p. 44). Par ailleurs, Boutin (1997), se référant à Werner et Schoepfle (1987), signale que l'entretien de recherche et l'observation constituent des méthodes de collecte de données complémentaires.

3.1 Observation directe

Lors de la journée de formation, afin de prendre le pouls de la dynamique ambiante et de collecter des données en temps réel, nous avons adopté le rôle d'observatrice. Dans le but d'éviter de perturber le déroulement normal des activités et par souci de neutralité, nous n'avons pas participé aux activités. Au cours de la journée, des notes ont été prises au sujet du lieu, du déroulement des différentes

²⁵ Les entretiens sélectionnés proviennent du discours de trois enseignantes de programmes techniques différents : Éducation à l'enfance, Travail social et Éducation spécialisée.

activités, du discours des participants, de leur comportement, etc. Ce type de collecte de données a été privilégié étant donné que nous voulions comprendre une situation sociale précise, « dont la dynamique, les processus et les composantes [étaient] à découvrir » (Laperrière, 2010, p. 317).

3.1.1 *Journal de bord*

Comme l'explique Savoie-Zajc (2011), notre question et nos objectifs de recherche nous ont fourni « une direction pour orienter [nos] observations » (p. 134). Ainsi, les comportements et discours observés ont été notés selon « la perception de leur pertinence par rapport à la recherche amorcée » (*Ibid.*). Les notes ont été consignées dans un journal de bord (Annexe B). Cet instrument « ouvert » de prise de notes a été choisi parce qu'il autorise au chercheur une plus grande flexibilité que l'utilisation d'une grille d'observation « fermée » ne le lui permet (Angers, 1996). Les extraits de différentes parties du journal de bord présentent les grandes lignes des éléments qui ont été observés. Ces éléments étaient notamment placés en ordre chronologique, suivant celui des différentes activités prévues dans le plan de formation. Comme points de repère pour guider nos observations, nous avons reproduit en miniature sur chacune des pages de notre journal de bord le modèle de Gregoire (2003). Cette stratégie nous a permis de tisser des liens entre les indicateurs prédéfinis liés à notre cadre de référence et les phénomènes observés²⁶. Le canevas du journal est volontairement incomplet, parce que, comme l'explique Savoie-Zajc (2011),

le chercheur peut préparer et amorcer son observation avec des points de repère en tête, des définitions conceptuelles, opérationnalisées, mais c'est véritablement sur le site même que le chercheur raffine son outil d'observation. (p. 134-135)

²⁶ L'Annexe B contient notamment un exemple authentique des notes que nous avons prises dans notre journal de bord.

Deux types de notes, factuel et réflexif, ont été consignés dans le journal de bord (Angers, 1996). Le premier type se veut objectif, dépourvu de tout jugement. Il vise à rendre compte le plus fidèlement possible de la situation observée. Le deuxième type est d'ordre réflexif. Il se veut personnel, lorsque les sentiments et émotions du chercheur sont rapportés, et analytique, lorsque des hypothèses en lien avec le problème de recherche sont formulées (*Ibid.*). Laperrière (2010) explique que les notes personnelles permettent au chercheur de prendre conscience de sa propre subjectivité et des biais qu'elle peut causer. En ce qui concerne les notes analytiques, elle signale qu'elles amènent le chercheur à émettre « des hypothèses et interprétations potentiellement fructueuses concernant la situation à l'étude » (*Ibid.*, p. 330).

Enfin, l'ensemble des activités de la journée de la formation a été filmé²⁷. La transcription des échanges réalisés au cours de cette journée de même que le contenu du journal de bord constituent un précieux aide-mémoire, puisqu'ils nous ont permis de valider la cohérence entre les propos des enseignants qui ont participé aux entretiens semi-dirigés et les événements qui se sont réellement déroulés lors de la formation.

3.2 Entretien semi-dirigé

Savoie-Zajc (2010) définit l'entrevue comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène étudié » (p. 339). Pour répondre aux objectifs de la recherche, les entretiens réalisés étaient de type individuel. Les phénomènes étudiés portaient spécifiquement sur le rapport à l'écrit des enseignants – en particulier sur leurs conceptions au sujet de l'écriture –, et sur leur réception de la proposition

²⁷ Étant donné les limites de l'équipement électronique utilisé, les interactions entre les participants au sein des équipes n'ont pas été enregistrées.

d'ajustement de leur pratique. Les entretiens étaient semi-dirigés, c'est-à-dire que nous nous sommes laissée « guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux que [nous] souhait[ions] explorer avec le participant à la recherche » (*Ibid.*, p. 340). Ainsi, grâce à cet échange, il nous a été possible de construire avec le participant une compréhension mutuelle du phénomène à l'étude. Pour faciliter le traitement et l'analyse des propos recueillis, avec l'accord des participants, les entretiens ont été enregistrés.

Par la suite, une transcription *verbatim* de chacun des entretiens a été réalisée. Cette transcription était accompagnée de notes prises en cours d'entrevue. Ces notes ont servi, d'une part, à contextualiser l'échange et à indiquer les éléments qui pourraient avoir eu une influence sur son déroulement. D'autre part, elles ont permis à la chercheuse de garder une trace des idées qui ont jailli pendant l'entrevue et de « mettre en évidence des éléments nouveaux de compréhension » (*Ibid.*, p. 354) qui émergeaient progressivement.

3.2.1 Guide d'entretien

Un entretien semi-dirigé se réalise avec l'aide d'un guide que le chercheur a soigneusement préparé à l'avance (Paillé, 1991). Cet outil, à la fois souple et flexible (Savoie-Zajc, 2010), lui permet d'établir les limites de l'entretien, ce qui augmente son pouvoir de contrôlabilité dans l'action; de limiter le recueil d'informations disparates, difficiles à traiter au moment de l'analyse; et d'obtenir, d'une entrevue à l'autre, des données semblables, ce qui présente un avantage au regard de la validité des résultats de la recherche (Paillé, 1991).

Notre guide (Annexe C) était composé de trois sections principales. La première concernait les informations factuelles sur le participant (nom, discipline, formation, nombre d'années d'enseignement, etc.). La deuxième portait sur son

rapport à l'écrit et particulièrement sur ses conceptions au sujet de l'écriture : ses fonctions, son enseignement et son apprentissage. Une question visant à identifier l'influence que la formation avait exercée sur les conceptions de l'enseignant terminait cette section (indices d'un changement conceptuel). La dernière section avait trait à la réception de la proposition d'ajustement de pratique et ciblait les différentes catégories du modèle de Gregoire (2003) : interpellation de l'enseignant, traitement de l'information, sentiment d'efficacité personnelle, ressources, perception de l'efficacité de l'ajustement proposé. Elle visait à documenter les mécanismes qui ont conduit ou non l'enseignant vers un processus de changement conceptuel en regard de l'encadrement des activités d'écriture dans sa classe.

Le guide d'entretien était composé de questions ouvertes, qui invitaient l'interviewé à décrire son expérience en profondeur; courtes, simples et claires, qui cernaient précisément le sujet à l'étude; neutres, afin d'éviter tout jugement de valeur; et pertinentes, c'est-à-dire qu'elles montraient au participant que son propos avait de la valeur (Savoie-Zajc, 2010). Enfin, le guide comprenait une introduction, qui visait à créer un lien de confiance avec l'interviewé, à lui présenter les objectifs de la recherche et à l'informer du déroulement de l'entretien de même que des avantages, et des inconvénients liés à sa participation. Avant de commencer l'entretien, l'enseignant devait avoir lu la lettre d'information et signé le formulaire de consentement. Le guide se terminait par une conclusion, qui invitait le participant à ajouter des éléments à son témoignage, et des remerciements.

Avant de procéder aux entrevues, nous avons fait valider notre guide d'entretien par deux professeurs et un professionnel de recherche œuvrant à la Faculté d'éducation de notre université.

4. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES²⁸

L'ensemble des données recueillies lors de l'enregistrement de la formation et des entretiens a fait l'objet d'une transcription sous forme de *verbatim*. Les propos échangés pendant la formation nous ont permis de nous assurer de la justesse du discours des enseignants et des éléments théoriques qui avaient réellement été abordés au cours de la journée. Ils ont également permis d'enrichir la description des catégories, ce qui a facilité le travail d'analyse²⁹.

D'abord, afin d'identifier les trois modes de réception d'ajustement de pratique d'enseignement, nous avons utilisé le modèle de Gregoire et catégorisé le contenu de sept entretiens³⁰ que nous avons menés avec les enseignants qui s'étaient portés volontaires. Cette première étape de traitement des données, comme l'expliquent Paillé et Mucchielli (2010), n'exige pas du chercheur qu'il effectue une analyse qualitative approfondie de son corpus. Puisque nous avons adopté un modèle théorique qui nous permettait d'appréhender un phénomène complexe – la manière dont des enseignants reçoivent une proposition d'ajustement de pratique d'enseignement dans le contexte d'une journée de formation –, notre choix a été d'appliquer chacune des catégories prédéfinies du modèle sélectionné au contenu du corpus. Le *verbatim* a donc été

examiné à partir de la grille catégorielle, ce qui signifie que chaque fois qu'une portion de témoignage sembl[ait] correspondre à l'une ou l'autre des catégories préconstruites,

²⁸ Lors de l'analyse de nos données, nous avons fait appel au chercheur Frédéric Saussez, qui s'intéresse notamment aux conceptions des enseignants à l'ordre d'enseignement postsecondaire, et à la chercheuse Christiane Blaser, spécialiste du rapport à l'écrit. À plusieurs reprises, le processus de recherche étant itératif, les chercheurs ont validé la catégorisation de notre corpus et son analyse. Ils nous ont également guidée vers des pistes d'interprétation.

²⁹ À noter que, par souci de lisibilité, la présentation des résultats et leur interprétation (quatrième chapitre) ne respecte pas l'ordre suivi pour le traitement et l'analyse des données présenté dans cette section du chapitre.

³⁰ Des neuf entretiens initiaux, deux ont été éliminés étant donné l'impossibilité de traiter leur contenu.

l'analyste appliqu[ait] la catégorie correspondante jusqu'à ce que se dégage un portrait d'ensemble. (*Ibid.*, p. 244)

Une fois les trois modes de réception identifiés, la rédaction de vignettes, accompagnées d'extraits de témoignages, de même que l'élaboration de schémas ont permis de réduire les données et de les organiser sous forme de portraits. Cette étape visait à répondre à notre deuxième objectif spécifique de recherche³¹. Par la suite, un second découpage du corpus a été effectué pour dégager le rapport à l'écrit des trois participantes sélectionnées. Ce découpage, afin de répondre à notre premier objectif de recherche³², a également conduit à la rédaction de vignettes personnalisées, accompagnées d'extraits de témoignages.

Nous avons ensuite mené une analyse qualitative approfondie du rapport à l'écrit des trois participantes. La création de catégories d'analyse au sein des dimensions prédéfinies de la notion du RÉ de même que leur mise en relation ont mené vers une théorisation originale de la dynamique singulière du rapport à l'écrit de chacune des enseignantes que nous avons illustrée à l'aide de schémas. Puis, afin de répondre à notre troisième objectif spécifique de recherche³³, ce travail de conceptualisation et de théorisation nous a amenée à tisser des liens entre le rapport à l'écrit des enseignantes et leur réception de la proposition d'ajustement de pratique.

Enfin, les analyses réalisées dans le cadre de notre recherche sont de l'ordre de l'interprétation du réel, en vue de mieux cerner l'expérience humaine et non de la mesurer (Paillé et Mucchielli, 2010). Ultimement, la théorisation élaborée vise à mettre le vécu des trois enseignantes en résonance avec celui des participants des prochaines éditions de la formation *Écrits en chantier* pour arriver à mieux anticiper

³¹ Relever les mécanismes susceptibles de mener les enseignantes vers un processus de changement conceptuel.

³² Analyser le rapport à l'écrit des enseignantes, en accordant une attention particulière à la dimension conceptuelle.

³³ Montrer le lien entre le rapport à l'écrit des enseignantes et la réception de la proposition d'ajustement de leur pratique d'enseignement.

et déjouer les obstacles qui pourraient freiner la réception de la proposition d'ajustement de pratique.

5. DÉONTOLOGIE DE LA RECHERCHE

Au cours des mois de mars et avril 2013, des membres de l'équipe Écrits en chantier avaient réalisé une campagne de recrutement³⁴ auprès des enseignants de la formation spécifique d'un cégep de la province œuvrant dans les programmes de techniques humaines suivants : Soins infirmiers, Techniques d'éducation à l'enfance, Techniques policières, Techniques de travail social et Techniques d'éducation spécialisée. Les enseignants étaient conviés à une journée complète de formation intitulée : *Accompagner les activités d'écriture dans ma discipline : le rapport d'intervention et le rapport de stage*. Au moment de leur recrutement, les enseignants avaient été avisés qu'ils participeraient à la phase expérimentale d'un programme de formation et que l'ensemble de ses activités allait être filmé en vue de l'améliorer. La sollicitation des participants pour notre recherche s'est faite le jour même de la formation. La décision de ne pas informer les participants avant cette date avait été prise afin d'éviter que les enseignants ne confondent les finalités de la formation avec celles de notre recherche.

Afin d'assurer le consentement libre et éclairé des participants, au début de la journée, nous leur avons exposé le sujet de notre étude et ses objectifs. Une lettre d'information exhaustive, comprenant un formulaire de consentement, leur a également été remise (Annexe D). Nous avons informé les participants que les propos de ceux qui ne souhaiteraient pas participer à la recherche ne seraient pas retenus lors de la transcription de l'enregistrement audio et vidéo des activités de la formation. Tous les enseignants ont été avisés que les données seraient rendues anonymes,

³⁴ Les membres de l'équipe de direction du cégep avaient été contactés avant le recrutement des participants et ils avaient donné leur aval pour que la formation se réalise dans leur établissement.

traitées de manière confidentielle et gardées en lieu sûr. L'ensemble des enseignants a accepté de participer à cette première étape de notre recherche.

En ce qui concerne les entretiens, au début de la journée de formation, nous avons informé les enseignants que nous leur enverrions un message électronique afin de les inviter à participer à un entretien individuel d'une durée maximale de 60 minutes. Neuf enseignants ont répondu positivement à l'appel. Avant l'entrevue, nous leur avons envoyé une lettre d'information (Annexe E) présentant le sujet de notre recherche, ses objectifs ainsi que les mesures de confidentialité qui seraient prises. Cette lettre était accompagnée d'un formulaire de consentement (Annexe E) explicitant les avantages et les inconvénients liés à la participation. Avant de commencer les entrevues, nous nous sommes assurée du consentement libre et éclairé de chacun des participants.

Enfin, puisque notre recherche impliquait la participation d'êtres humains, nous avons rempli et acheminé un formulaire de demande d'évaluation éthique aux comités des institutions concernées par notre projet. Les comités des deux institutions (l'Université de Sherbrooke et le cégep hôte) nous ont émis un certificat³⁵ attestant la conformité de notre recherche à leurs principes d'éthiques (Annexe F).

³⁵ Puisque le moment de la demande d'évaluation éthique a précédé celui du dépôt du mémoire, le titre de la recherche a quelque peu évolué. D'autres modifications ont été apportées au projet en cours de route, mais étant donné qu'elles étaient mineures, il n'a pas été nécessaire d'acheminer une nouvelle demande d'évaluation éthique aux comités.

QUATRIÈME CHAPITRE

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre sont présentées une analyse et une interprétation des entretiens individuels réalisés avec trois enseignantes de profils contrastés qui éclairent la réception de la proposition d’ajustement de leur pratique d’enseignement exposée dans le cadre de la journée de formation Écrits en chantier. Ces trois profils ont été dégagés à partir du modèle de Gregoire (2003) qui a permis de catégoriser les éléments du discours des enseignantes correspondant aux différents mécanismes qui semblent les avoir menées vers un changement conceptuel superficiel ou profond. En guise d’introduction au chapitre, avant de plonger dans l’analyse et l’interprétation des résultats, quelques précisions méthodologiques au regard de la sélection du corpus sont formulées.

Par la suite, le chapitre s’organise autour de trois sections correspondant aux profils individuels des trois enseignantes. D’abord est présenté le profil d’Édith (enseignante non interpellée et changement conceptuel superficiel), ensuite celui de Tania (enseignante interpellée et changement conceptuel superficiel), puis celui d’Ariane (enseignante interpellée et changement conceptuel profond). Chacune des sections commence par la description du RÉ de l’enseignante dans ses dimensions représentationnelle et praxéologique, se poursuit avec la réception de la proposition d’ajustement de pratique d’enseignement et se termine par une interprétation de la réception de proposition d’ajustement de pratique à la lumière du RÉ.

Vingt et un enseignants, provenant de six programmes disciplinaires différents³⁶, ont participé à la journée de formation Écrits en chantier. À la suite de la formation, nous avons envoyé un courriel à tous afin de les inviter à participer à une

³⁶ Soins infirmiers, Techniques d’éducation à l’enfance, Techniques policières, Techniques de travail social, Techniques d’éducation spécialisée et Techniques juridiques.

entrevue individuelle semi-dirigée. Neuf enseignants³⁷ se sont portés volontaires. Par un heureux hasard, notre échantillon comprenait au moins un enseignant de chacun des six programmes disciplinaires qui étaient représentés lors de la journée de formation.

Une fois la transcription des entretiens réalisée, nous avons procédé à la sélection du corpus. D'abord, deux entretiens nous paraissaient impossibles à traiter : les propos des enseignants manquaient de cohérence. Nous avons fait le choix de les éliminer. Par la suite, pour l'ensemble des sept entretiens restants, chacune des catégories prédéfinies du modèle de Gregoire a été appliquée au contenu du corpus. Ce traitement nous a permis d'identifier les trois modes de réception. Le contenu d'un seul entretien correspondait au premier mode. Il s'agit du profil d'Édith. Ensuite, quatre entretiens appartenaient au deuxième mode. Nous avons sélectionné le profil de Tania, puisqu'il nous apparaissait riche et significativement représentatif du discours des autres participants. Enfin, deux entretiens correspondaient au troisième mode de réception. Étant donné qu'une participante donnait des cours de rédaction disciplinaire et qu'elle était déjà en quelque sorte une spécialiste de l'écrit de sa discipline, nous avons jugé que son cas ne correspondait pas aux caractéristiques de la population cible pour qu'il puisse être pris en compte dans notre recherche. C'est la raison pour laquelle nous avons sélectionné le profil d'Ariane.

A) ÉDITH

Édith enseigne dans le programme Techniques d'éducation à l'enfance depuis 28 ans. Elle donne notamment un cours qui porte sur la relation avec les parents. Elle détient un baccalauréat en psychologie et une maîtrise en psychologie des relations humaines. L'entrevue s'est tenue à la mi-juin, deux semaines après la journée de formation.

³⁷ Un enseignant de Soins infirmiers, deux d'Éducation à l'enfance, un de Techniques policières, trois de Techniques de travail social, un d'Éducation spécialisée et un de Techniques juridiques.

1. RAPPORT À L'ÉCRIT

1.1 Dimension représentationnelle

Sur le plan axiologique, bien écrire pour Édith c'est respecter les règles orthographiques, grammaticales et syntaxiques. C'est également respecter les droits d'auteurs, c'est-à-dire inclure dans son texte les citations et les références bibliographiques des propos empruntés. Par ailleurs, Édith observe qu'il existe un fossé générationnel qui la sépare de ses étudiantes³⁸. Elle se rappelle que, lorsqu'elle avait leur âge, la langue française, qu'elle défendait avec vigueur, était étroitement liée à son identité québécoise. Aujourd'hui, elle remarque que ses étudiantes ont des valeurs différentes et qu'elles ne partagent pas la même préoccupation qu'elle pour la langue.

Sur le plan conceptuel, en éducation à l'enfance, Édith estime que l'écriture sert à communiquer (invitation, rapport, bilan) avec les collègues, les parents, les spécialistes et les organismes-ressources. Elle explique qu'entre l'enseignement de la matière et la gestion de classe, elle n'a pas de temps à consacrer à l'enseignement de l'écriture dans sa discipline. D'ailleurs, elle n'a pas le goût de le faire non plus. Pour elle, on doit apprendre à écrire au primaire et au secondaire. Édith estime qu'il serait nécessaire que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport rehausse ses exigences à l'égard de la qualité des compétences à l'écrit des élèves du primaire et du secondaire pour éviter qu'ils arrivent au postsecondaire avec d'importantes lacunes en français. Elle croit qu'au niveau postsecondaire, il est trop tard pour accompagner les étudiants dans les activités d'écriture. Elle ajoute que les cours d'appoint sont inutiles au collégial. L'étudiante qui éprouve des difficultés à l'écrit, explique Édith, demandera à son entourage (père, mère) de corriger son texte et ne fréquentera pas les services d'aide en français de son cégep.

³⁸ Les étudiants à qui enseigne Édith sont majoritairement des femmes. Cela justifie l'emploi du féminin dans cette section du mémoire.

Selon Édith, l'enseignement de l'écriture devrait motiver davantage les jeunes. Il pourrait, par exemple, être inspiré de son histoire, de son évolution (elle évoque le rôle des moines copistes du Moyen Âge). Cela permettrait de stimuler l'imaginaire des élèves dès leurs premières années d'école, explique-t-elle. En se référant à sa propre expérience d'apprentissage de l'écriture, Édith croit que l'enseignement de la langue exige une méthode systématique et que les pratiques d'avant – la dictée, par exemple – ont fait leurs preuves.

D'un point de vue appréciatif, selon Édith, une personne qui écrit bien sait synthétiser son propos pour éviter les redondances et faire preuve de rigueur intellectuelle en étayant ce qu'elle avance par des références. Dans un même ordre d'idées, bien écrire dans sa discipline, pour Édith, c'est être capable de bien « argumenter sa pensée », tout en faisant clairement la distinction entre ses propos et ceux d'autres auteurs. Dans son monde professionnel, Édith estime aussi que, pour bien écrire, il faut essentiellement faire preuve d'objectivité, car les propos objectifs assureront la qualité de la relation entre les parents, les collègues et les organismes-ressources. Édith déplore le fait que ses étudiantes ont beaucoup de difficultés à l'écrit, notamment sur le plan de l'orthographe et de la grammaire. Elle souligne que les étudiantes immigrantes (africaines, colombiennes, marocaines et malgaches) maîtrisent mieux l'écrit que les étudiantes québécoises francophones, souvent faibles à l'école. Elle raconte qu'elle doit parfois prononcer les mots écrits à haute voix pour arriver à les comprendre. Édith est d'avis que les étudiantes en éducation à l'enfance assument dès le départ qu'elles perdront dix pour cent de la note finale de tous leurs travaux en ce qui a trait à la qualité de la langue écrite.

Enfin, Édith croit que la langue française se distingue d'autres langues – l'anglais, l'espagnol et l'italien, notamment – de par sa complexité. Pour Édith, les gens ne savent plus écrire correctement et la qualité de la langue au Québec est en péril. Quand on envoie des *textos*, dit-elle, ce n'est pas « le bon français ». Elle se questionne à savoir si, dans les deux prochains siècles, la langue française sera encore

parlée au Québec, ou dans quel état elle se trouvera. Édith considère qu'il s'agit d'une belle langue et elle espère que le Québec, qui devient de plus en plus multiculturel, parviendra à la conserver.

1.2 Dimension praxéologique

Édith a des exigences minimales au sujet des travaux qui demandent aux étudiantes des compétences d'analyse et de synthèse. Elle explique que les étudiantes arrivent du secondaire avec une moyenne qui se situe autour de 60-70 %. Selon elle, étant donné leurs difficultés scolaires, elle ne peut pas leur demander des travaux trop complexes. Elle préférera donc des activités d'apprentissage plus concrètes. Elle dit également avoir des exigences moins élevées pour le respect des règles syntaxiques que pour celui des règles grammaticales et orthographiques, étant donné les difficultés scripturales des étudiantes.

Bien qu'elle en déplore l'inefficacité, Édith applique la politique départementale de son cégep en ce qui concerne le 10 % de la note accordé à la qualité de la langue (orthographe, syntaxe, ponctuation, vocabulaire). Édith et plusieurs collègues de son département, avec l'aide du conseiller pédagogique responsable du dossier de la valorisation du français au cégep, réfléchissent depuis deux ans au sujet de la politique départementale et des moyens possibles pour mettre en œuvre une pratique plus efficace et plus signifiante pour les étudiantes. Dans la poursuite de cette réflexion collective, à la prochaine rentrée scolaire, Édith corrigera peut-être directement les erreurs de langue au lieu de simplement les souligner.

Dans les cours d'Édith, les étudiantes répondent à des questions de compréhension (examen ou activité d'apprentissage), produisent des bilans de stage et rédigent des travaux de divers types (autoévaluation, analyse, critique, synthèse). Édith explique que les étudiantes ont beaucoup de travaux d'analyse à réaliser. Ces analyses peuvent concerner leur propre cheminement en tant que futures éducatrices

ou cerner les besoins particuliers d'enfants et les interventions appropriées pour y répondre. En ce qui concerne les outils qu'elle utilise pour encadrer ces écrits, elle fournit parfois aux étudiantes un guide à partir duquel elles élaborent leur texte. Pour les analyses, elle ne propose pas de modèle précis : les étudiantes réalisent le travail sous la forme qui leur convient.

Les critères d'évaluation d'Édith concernent la cohérence et l'objectivité (rédiger les faits) du propos de même que le respect des règles grammaticales et orthographiques. Selon Édith, ses étudiantes ont besoin de concret, et l'objectivité est un élément simple du discours sur lequel il est possible d'attirer leur attention. Par ailleurs, Édith se rappelle que lorsqu'elle enseignait en première année, elle permettait aux étudiantes en difficulté de consulter le centre d'aide en français du cégep. Si elles revenaient avec leurs travaux bien corrigés, leurs points pour la langue leur étaient accordés. Comme cela fait plusieurs années qu'elle enseigne en deuxième et troisième année du programme d'Éducation à l'enfance, elle n'offre plus cette possibilité à ses étudiantes.

Finalement, les étudiantes d'Édith ont beaucoup de présentations orales à réaliser et la politique départementale au sujet de la qualité de la langue s'applique également à ce type d'activité pédagogique. Édith permet à ses étudiantes de récupérer des points en identifiant les mots ou expressions fautifs qu'elles ont utilisés. Elle adopte cette pratique parce qu'elle estime qu'elle-même ne maîtrise pas l'oral et qu'elle peut, tout comme ses étudiantes, toujours s'améliorer.

1.3 Analyse de la dynamique du rapport à l'écrit

Les éléments qui apparaissent comme fondateurs de la dynamique du rapport à l'écrit d'Édith se caractérisent par sa conception de la fonction qu'elle associe à l'écriture dans sa discipline et de sa conception de l'apprentissage de l'écriture en général. À l'aide du schéma ci-dessous, nous tentons d'illustrer l'influence de ces conceptions sur les autres éléments qui composent le rapport à l'écrit de l'enseignante afin de révéler sa dynamique.

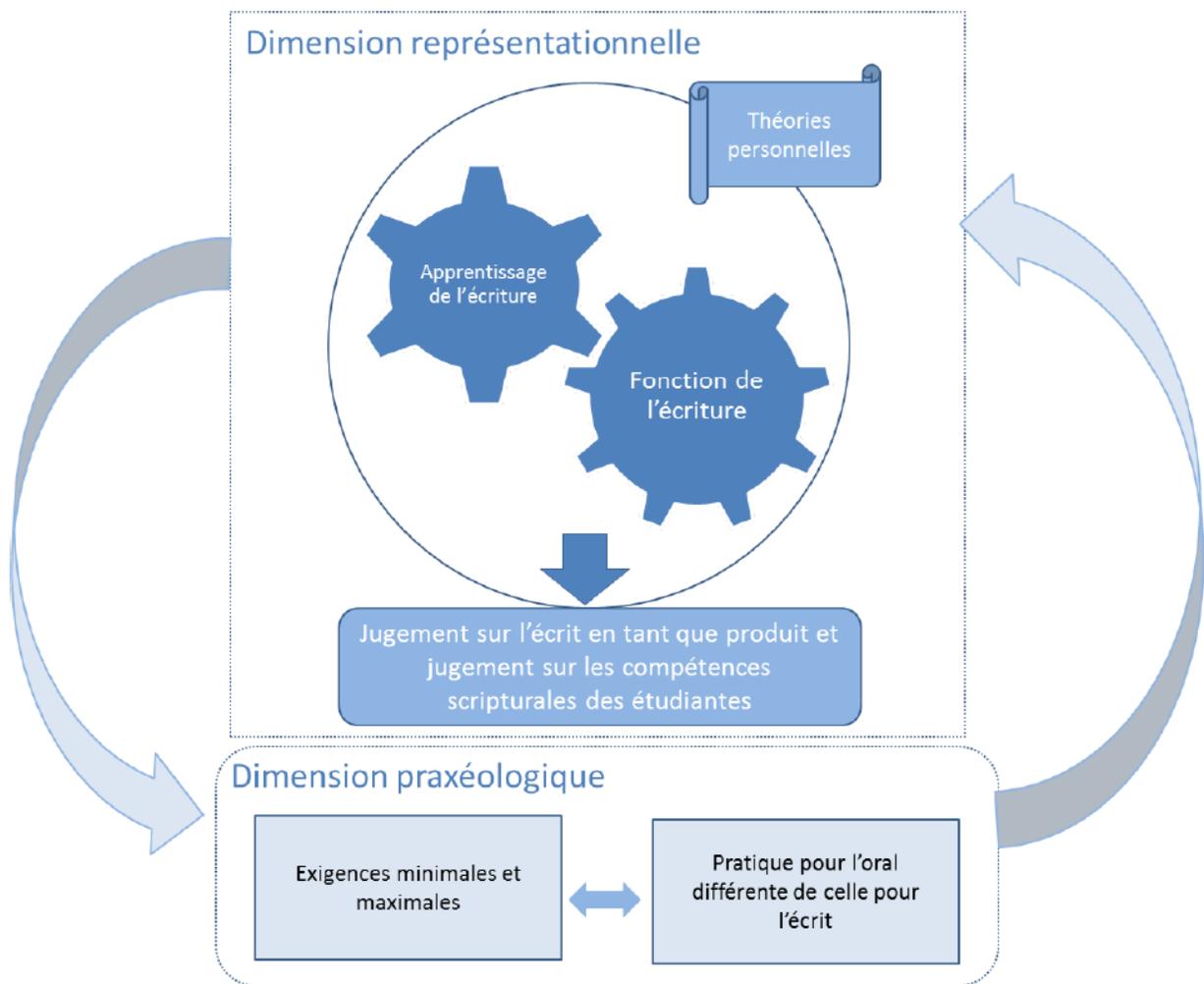


Figure 3 – Dynamique du rapport l'écrit d'Édith.

D'une part, du discours d'Édith se dégage une conception statique et temporellement déterminée de l'apprentissage de l'écriture : elle est d'avis que l'on apprend à écrire au primaire et au secondaire, et que cet apprentissage devrait être achevé lors de l'entrée au collégial. D'autre part, dans son domaine disciplinaire, Édith associe principalement l'écriture à sa fonction communicative. Selon elle, la communication entre les différents intervenants (parents, collègues et spécialistes) doit se réaliser à l'intérieur d'un discours objectif, lequel assure le maintien de l'harmonie des relations humaines.

De façon générale, sur le plan appréciatif, Édith estime que, bien écrire, c'est synthétiser son propos et argumenter de façon adéquate. Les valeurs qu'elle associe au respect des règles de la langue et à celui de la propriété intellectuelle colorent également son jugement lorsqu'elle apprécie la qualité d'un écrit. Quand il est question d'évaluer un travail dans sa classe, l'objectivité du propos devient le critère dominant.

Les difficultés d'écriture de ses étudiantes, qu'elle juge faibles sur le plan scolaire, découragent Édith qui a réduit au minimum ses exigences vis-à-vis des écrits qui sollicitent des compétences intellectuelles d'analyse et de synthèse. Cette norme personnelle de pratique se rattache à une conception statique de l'apprentissage de l'écriture : les attentes de l'enseignante ne sont pas élevées, car les difficultés des étudiantes à l'écrit sont trop importantes pour qu'elles puissent rédiger des synthèses et des analyses de qualité. Étant donné l'impossibilité d'apprendre à écrire au collégial, la solution est d'exiger le minimum pour la production de travaux qui font appel à des compétences de haut niveau. En ce qui concerne les exigences sur le plan de la qualité de la langue, la même logique s'applique. Les exigences d'Édith sont plus souples lorsqu'il est question de syntaxe que lorsqu'il s'agit d'orthographe grammaticale ou lexicale. Enfin, compte tenu de l'importance accordée à l'objectivité du discours dans sa discipline et des grandes difficultés à l'écrit de ses étudiantes,

Édith fait le choix de mettre l'accent sur l'utilisation d'un vocabulaire neutre, car il s'agit d'un élément concret, et ses étudiantes ont, selon elle, besoin de tangible.

En ce qui concerne sa pratique d'évaluation pour les présentations orales, Édith se dit plus flexible sur le plan des erreurs langagières. Ses étudiantes ont la possibilité de les identifier et de les corriger. Cette pratique semble traduire une conception du développement de la compétence à l'oral qui diffère de celle du développement de la compétence à l'écrit. En d'autres termes, pour Édith, au collégial, il est encore possible de s'améliorer à l'oral, alors qu'à l'écrit, le sort en est jeté.

2. RÉCEPTION DE LA PROPOSITION D'AJUSTEMENT DE PRATIQUE

La figure ci-dessous illustre les mécanismes impliqués lors de la réception du message d'ajustement de pratique dans le cadre de la formation Écrits en chantier qui ont mené Édith vers un changement conceptuel superficiel. Dans les sous-sections suivantes, chacun des mécanismes représentés est explicité.

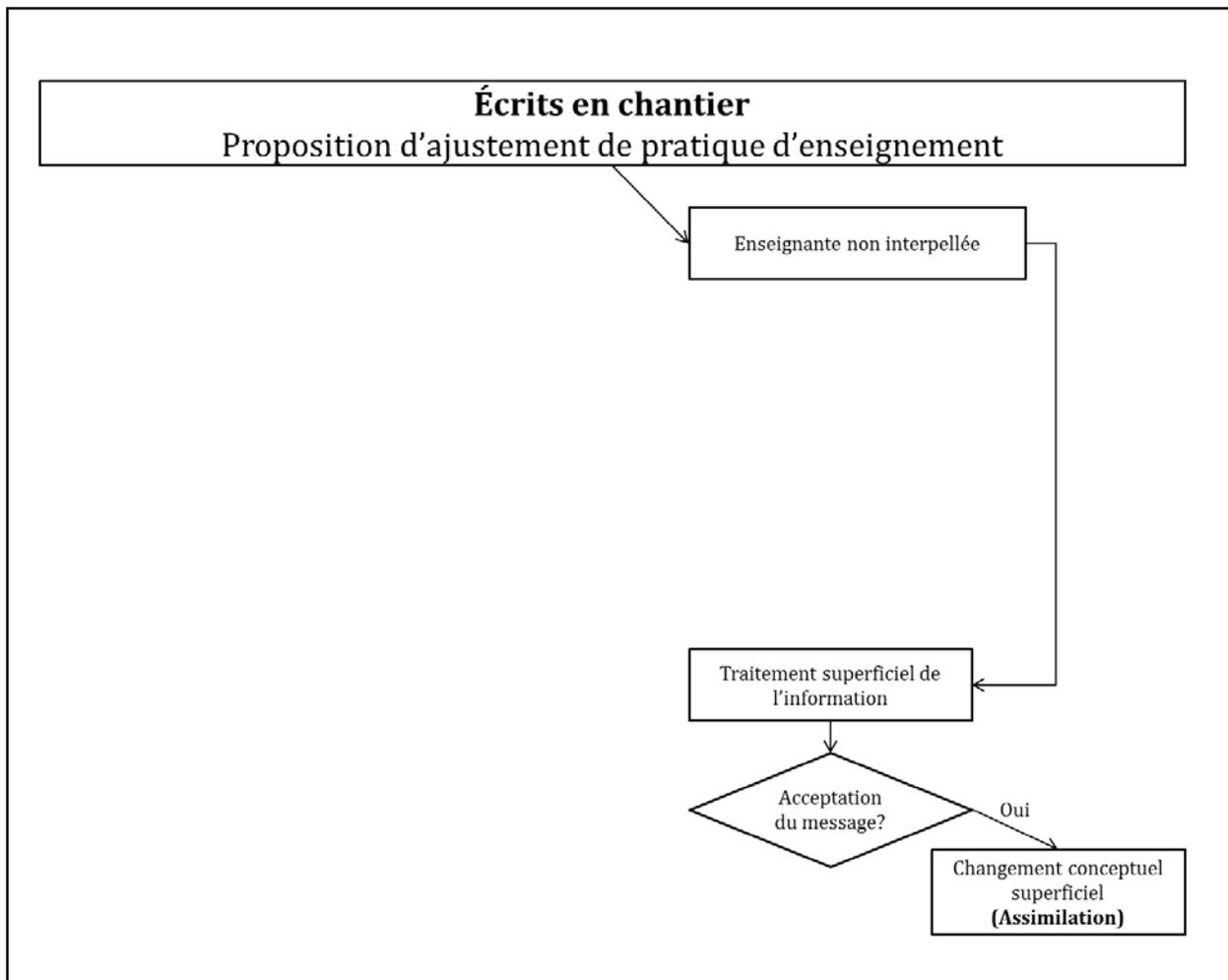


Figure 4 – Réception de la proposition d'ajustement de pratique, profil d'Édith.

2.1 Interpellation

2.1.1 Enseignante non interpellée

Édith s'est inscrite à la formation dans l'espoir de découvrir des outils, complémentaires à ceux qu'elle utilise déjà, qui pourraient lui permettre d'amener ses étudiantes à adopter un style d'écriture plus objectif lorsqu'elles écrivent des rapports d'intervention. Édith précise que, même si elle a suivi la formation Écrits en chantier, elle n'a pas le temps d'enseigner l'écriture dans sa discipline et il est irréaliste de croire qu'elle pourrait le faire. Elle dit n'avoir « aucune espérance » en ce qui concerne l'amélioration des habiletés d'écriture de ses étudiantes.

2.2 Traitement superficiel de l'information

Édith a principalement retenu de la formation le contenu qui portait sur l'objectivité du discours car, pour elle, être objectif constitue une valeur professionnelle fondamentale. À la suite de la formation, elle a fait un « petit bilan de deux pages » qu'elle compte partager avec ses collègues, qui pourront le bonifier.

De façon générale, la formation a permis à Édith de prendre connaissance de la réalité des autres départements en ce qui concerne la qualité de la langue écrite des étudiants. Les échanges anecdotiques lors de cette journée sont venus confirmer son sentiment de découragement en ce qui concerne la piètre maîtrise de l'écrit des étudiants de son cégep et renforcer l'idée selon laquelle il est impossible d'intégrer à son enseignement des stratégies d'écriture.

2.3 Changement conceptuel superficiel

Édith ne compte pas encadrer les activités d'écriture dans sa discipline. Elle utilisera le bilan qu'elle a produit après la journée de formation comme « outil supplémentaire » pour amener ses étudiantes à accorder une attention particulière à

l'objectivité de leur discours. Elle pense notamment intégrer cet outil lors des présentations orales de ses étudiantes et leur rappeler l'effet que produit un discours empreint de subjectivité. Les étudiantes pourront analyser leur discours oral et remplacer certains termes moins objectifs par d'autres, plus objectifs. Édith souhaite également se concerter avec ses collègues du département afin qu'ils adoptent tous les mêmes exigences en terme d'objectivité du discours.

3. RÉCEPTION DE LA PROPOSITION D'AJUSTEMENT DE PRATIQUE EN LIEN AVEC LE RAPPORT À L'ÉCRIT

La formation Écrits en chantier n'a pas interpellé Édith au regard de l'encadrement des activités d'écriture dans sa classe puisqu'elle est convaincue qu'au collégial, les étudiants devraient déjà maîtriser l'écrit. Par contre, les activités qui portaient sur l'adoption d'une intention d'écriture neutre ont su retenir son attention. Ces activités s'arrimaient avec sa conception de la fonction communicative de l'écriture dans sa discipline. Ce qu'elle a appris lors de la formation – les éléments qui avaient trait aux unités de la langue qui servent à structurer un propos exempt de marque de subjectivité inappropriée – constituera des outils supplémentaires qu'elle ajoutera à sa pratique, principalement lorsqu'elle encadrera les activités de production orale de ses étudiantes. Cette intention d'ajustement de pratique s'arrime avec sa conception statique et temporellement déterminée de l'apprentissage de l'écriture qui s'inscrit en décalage avec celle de l'apprentissage de l'oral.

B) TANIA

Tania a exercé la profession de travailleuse sociale pendant 27 ans et elle enseigne maintenant dans le programme Travail social depuis sept ans. Elle donne notamment un cours qui porte sur l'animation de groupe et elle est superviseure de stage. L'entrevue s'est tenue à la fin du mois de juin, trois semaines après la journée de formation.

1. RAPPORT À L'ÉCRIT

1.1 Dimension représentationnelle

Sur le plan axiologique, pour Tania, qui se définit davantage comme travailleuse sociale qu'enseignante, la précision des écrits consignés dans les dossiers (expressions adéquates et non familières) atteste de la qualité de l'acte professionnel accompli par le travailleur social. En travail social, explique Tania, les écrits revêtent un aspect légal : ils ne doivent « pas créer de préjudices envers le client ». Et lorsqu'ils sont bien rédigés, ces écrits témoignent du professionnalisme de la personne et ils contribuent à valoriser son jugement.

D'un point de vue conceptuel, écrire en milieu professionnel, comme en centre hospitalier, relate Tania, c'est « se faire comprendre » par l'équipe multidisciplinaire (travailleur social, psychologue, médecin) qui travaille sur le même dossier. En milieu communautaire, l'écriture sert à défendre des dossiers ou une opinion, à informer la population, à faire valoir sa pensée et à convaincre les décideurs politiques. L'écriture est également « un outil de mémoire, de référence » afin « d'assurer une continuité dans l'action ».

Par ailleurs, avant d'avoir suivi la formation Écrits en chantier, Tania croyait que l'enseignement de l'écriture ne concernait pas les experts disciplinaires. Pour elle, ce rôle appartenait aux enseignants du secondaire et aux enseignants de français. Ce n'était certainement pas le mien, précise-t-elle.

Sur le plan appréciatif, bien écrire, selon Tania, consiste à s'exprimer clairement, à bien décrire les concepts abordés, à bien argumenter. Un texte difficile à comprendre, explique Tania, est un texte dans lequel les mots de transition ne sont pas utilisés de façon adéquate – faisant ici référence aux écrits de ses étudiants –, et dont les phrases sont trop longues, dépourvues de signes de ponctuation. Pour Tania, une personne qui écrit bien est capable de s'adapter aux différentes situations et

intentions de communication (écrire un courriel, une lettre, un mémoire) dans une période de temps raisonnable. Tania considère bien écrire. À l'inverse, elle constate que ses étudiants ont de la difficulté à écrire des textes clairs, compréhensibles et bien structurés.

Enfin, du côté affectif, au premier abord, le français écrit n'est pas un sujet qui attire Tania : « C'est ardu le français. Il a une mauvaise presse, hein, le français. C'est la bête noire, ça nous dérange, c'est fatigant, c'est énervant, ça prend du temps. »

1.2 Dimension praxéologique

En ce qui concerne la qualité de la langue, Tania dit ne pas y accorder beaucoup d'importance lorsqu'elle évalue les travaux de ses étudiants. Elle s'efforce de la corriger parce qu'elle ressent une certaine pression autour d'elle. Sans cette pression, je ne le ferais pas, confie-t-elle. D'ailleurs, la politique départementale en ce qui concerne le 10 % des points accordés à la qualité de la langue, Tania ne l'applique à peu près pas. Elle a l'impression que la correction de la langue ne relève pas de sa responsabilité. En fait, les erreurs de langue ne dérangent pas Tania. Lorsqu'elle lit le travail d'un étudiant, elle se concentre sur le contenu. Elle explique que l'évaluation de la qualité de la langue, elle doit la faire « dans un deuxième temps ».

Dans les cours de Tania, les étudiants ont à réaliser des examens, à produire des journaux de bord, des rapports de stage, des rapports d'intervention, des guides d'animation, à analyser des problématiques sociales et à élaborer des plans d'intervention. Pour ces travaux, ses exigences portent sur la qualité du contenu : « logique, cohérence et pertinence ». Au même moment qu'elle annonce aux étudiants les consignes du travail à réaliser, Tania leur fournit sa grille de correction. Pour ceux qui ont des difficultés à l'écrit, elle les réfère au centre d'aide en français.

Enfin, Tania considère comme limité l'encadrement offert aux étudiants lorsqu'ils ont à produire des écrits disciplinaires : « Comment sont-ils accompagnés? Je pense qu'on cible les étudiants qui ont des difficultés, on les réfère au centre d'aide en français, on leur enlève des points... c'est à peu près tout. »

1.3 Analyse de la dynamique du rapport à l'écrit

Tania se définit comme travailleuse sociale avant de se définir comme enseignante. Selon notre analyse, son identité professionnelle profonde, qui teinte les valeurs qu'elle attache à l'écriture, influence la dynamique de son rapport à l'écrit. Les valeurs que Tania associe à l'écriture professionnelle viennent colorer les théories personnelles qu'elle s'est construites au sujet de l'écrit en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage. Les jugements qu'elle porte sur l'écrit en tant que produit sont également influencés par ces valeurs. Enfin, ses normes personnelles de pratique de l'écrit de même que ses pratiques déclarées découlent des représentations qu'elle détient au sujet de l'écriture sur le plan axiologique, affectif, conceptuel et appréciatif. À leur tour, les normes personnelles et les pratiques exercent une influence sur la dimension représentationnelle du rapport à l'écrit de Tania.

Le schéma de la page suivante illustre la dynamique du RÉ de Tania. Il met en lumière l'influence des valeurs qu'elle associe à l'écriture sur les autres éléments constitutifs de son rapport à l'écrit.

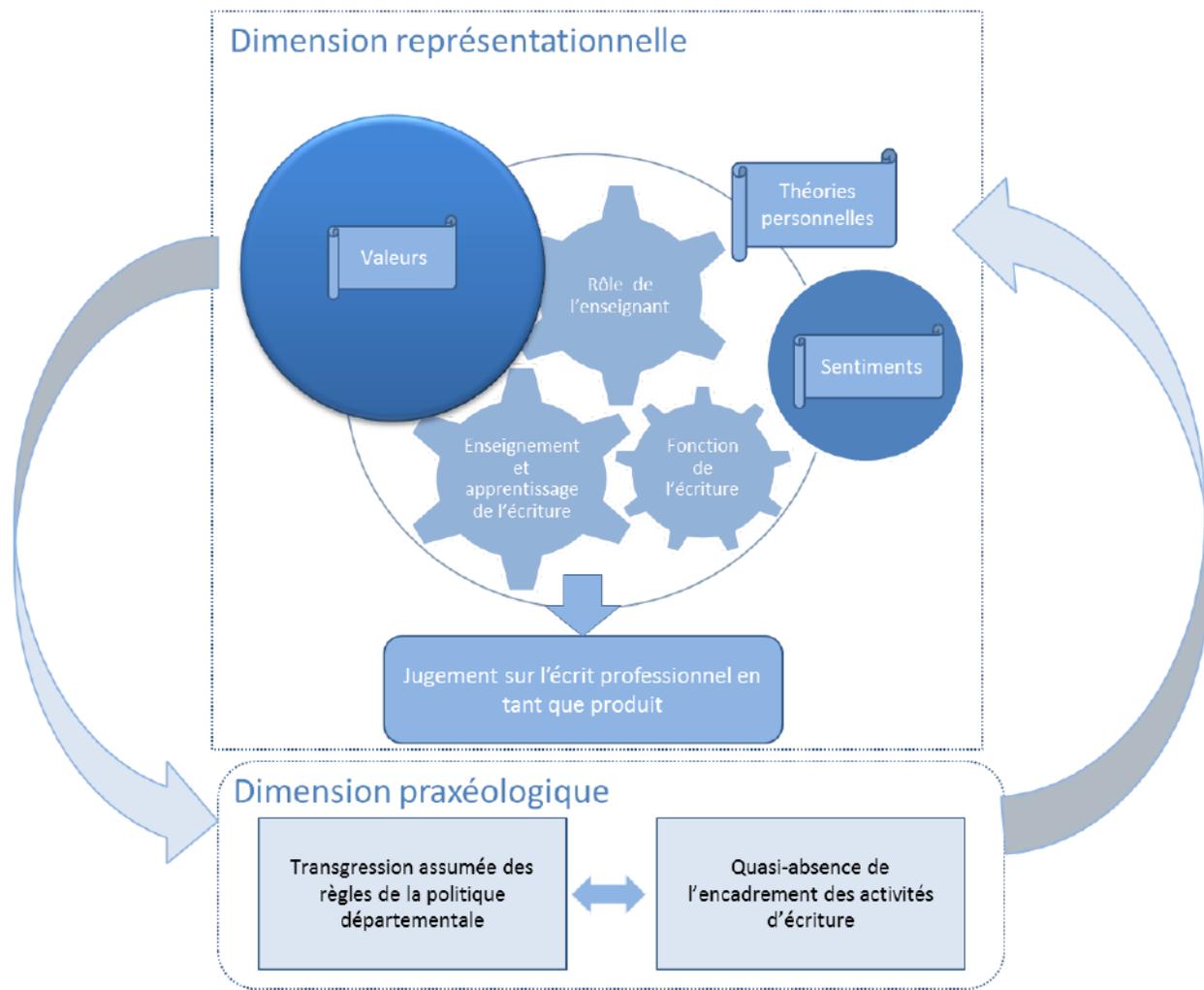


Figure 5 – Dynamique du rapport à l'écrit de Tania.

Pour Tania, les écrits en travail social doivent respecter les règles de la profession afin de ne pas porter préjudice au client. De plus, un écrit de qualité témoigne de la crédibilité du jugement professionnel de l'intervenant. De ces valeurs découle une conception de la fonction instrumentale de l'écriture dans son domaine disciplinaire. Pour Tania, l'écriture représente un outil qui permet à différents professionnels de communiquer entre eux. Cet outil sert également à défendre une

position, à informer la population, à convaincre la classe politique et à laisser des traces afin d'assurer une cohérence dans la continuité des interventions.

D'emblée, Tania ne sera pas portée à accompagner ses étudiants dans la rédaction des écrits disciplinaires étant donné que le français représente pour elle un objet d'enseignement et d'apprentissage qui la rebute. D'ailleurs, pour Tania, l'enseignement de l'écriture ne relève pas de ses responsabilités. Elle est d'avis que les étudiants devraient avoir appris à écrire au secondaire et que, s'ils ne détiennent pas les compétences nécessaires sur le plan de l'écriture, il est de la responsabilité de l'enseignant de français de remédier à cette situation. Elle explique que, depuis longtemps, elle résiste à la politique départementale qui exige des enseignants de sa discipline qu'ils corrigent la qualité de la langue écrite des travaux de leurs étudiants. Cette norme personnelle de pratique peut être mise en relation avec le rôle du travailleur social dans la société qui est, selon Tania, de défendre les droits des personnes et de promouvoir le changement social. Ne pas corriger la langue devient le symbole d'une prise de position politique au sein de son institution. Tania revendique les limites de sa tâche, laquelle est d'enseigner le travail social, et non d'enseigner la langue. Selon elle, ses compétences professionnelles doivent se limiter à son domaine d'expertise : le travail social.

Dans un autre ordre d'idées, Tania juge qu'une personne qui écrit bien sait s'adapter aux différentes situations et intentions de communication (par exemple, écrire un rapport en centre hospitalier, ou un mémoire en centre communautaire). Tania explique qu'en travail social, bien écrire, c'est s'exprimer clairement, décrire les concepts et argumenter de façon appropriée. Ces éléments d'ordre appréciatif peuvent être reliés à la fonction instrumentale de l'écriture qu'associe Tania aux écrits disciplinaires. Cette fonction instrumentale de l'écrit, se rattachant elle-même aux valeurs associées au respect des règles de la profession de même qu'à la crédibilité professionnelle de l'intervenant. En d'autres termes, Tania juge qu'un travailleur social doit savoir utiliser l'écriture de façon adéquate sur le plan légal et

sur le plan communicationnel. Il doit se conformer aux règles éthiques et déontologiques de la profession, se faire comprendre par l'ensemble des intervenants et s'adapter aux différentes situations et intentions de communication.

Sur le plan praxéologique, les valeurs professionnelles de Tania semblent la pousser à refuser d'appliquer la politique départementale qui concerne l'évaluation de la qualité de la langue écrite des travaux de ses étudiants. Malgré sa forte résistance, elle succombe à la pression de son entourage et applique partiellement la politique, tout en accordant plus d'importance à la qualité du contenu qu'à celle de la langue. Le soutien qu'elle offre aux étudiants dans la réalisation des écrits propres à sa discipline est quasiment absent : elle leur fournit sa grille de correction au même moment qu'elle leur donne les consignes de rédaction. Elle cible les étudiants en difficulté et les réfère à des spécialistes de la langue qui œuvrent au centre d'aide en français. Cette pratique est conforme à sa conception de l'enseignement de l'écriture, car selon Tania, ce sont ces spécialistes qui ont la responsabilité d'amener les étudiants à développer leurs habiletés scripturales et non les experts disciplinaires.

Enfin, les critères de Tania pour évaluer la qualité du contenu d'un travail sont universels : « logique, cohérence et pertinence ». Cette pratique révèle une représentation du genre disciplinaire comme genre unique et transversal, qui semble pousser Tania à considérer que tous les écrits en travail social présentent les mêmes caractéristiques, ce qui justifie l'adoption de critères d'évaluation universels. Selon notre analyse, cette représentation du genre disciplinaire jumelée à sa conception de l'enseignement de l'écriture professionnellement attribué aux spécialistes de la langue viendrait expliquer la quasi-absence d'encadrement des activités d'écriture dans sa classe.

Toutefois, cette représentation du genre entre en contradiction avec les critères d'appréciation de Tania qui lui permettent de juger de la compétence à écrire d'une personne. Intuitivement, elle estime en effet qu'il est nécessaire de savoir s'adapter

aux différentes situations et intentions de communication selon le genre d'écrits à produire. On aurait donc pu s'attendre à ce que les critères de correction de Tania reflètent cette nécessaire adaptation et s'ajustent aux genres de textes à rédiger puisque les caractéristiques conventionnelles des genres sont étroitement liées à l'intention et à la situation de communication.

2. RÉCEPTION DE LA PROPOSITION D'AJUSTEMENT DE PRATIQUE

La figure ci-dessous illustre les mécanismes impliqués lors de la réception du message d'ajustement de pratique dans le cadre de la formation Écrits en chantier qui ont mené Tania vers un changement conceptuel superficiel. Dans les sous-sections suivantes, chacun des mécanismes représentés est explicité.

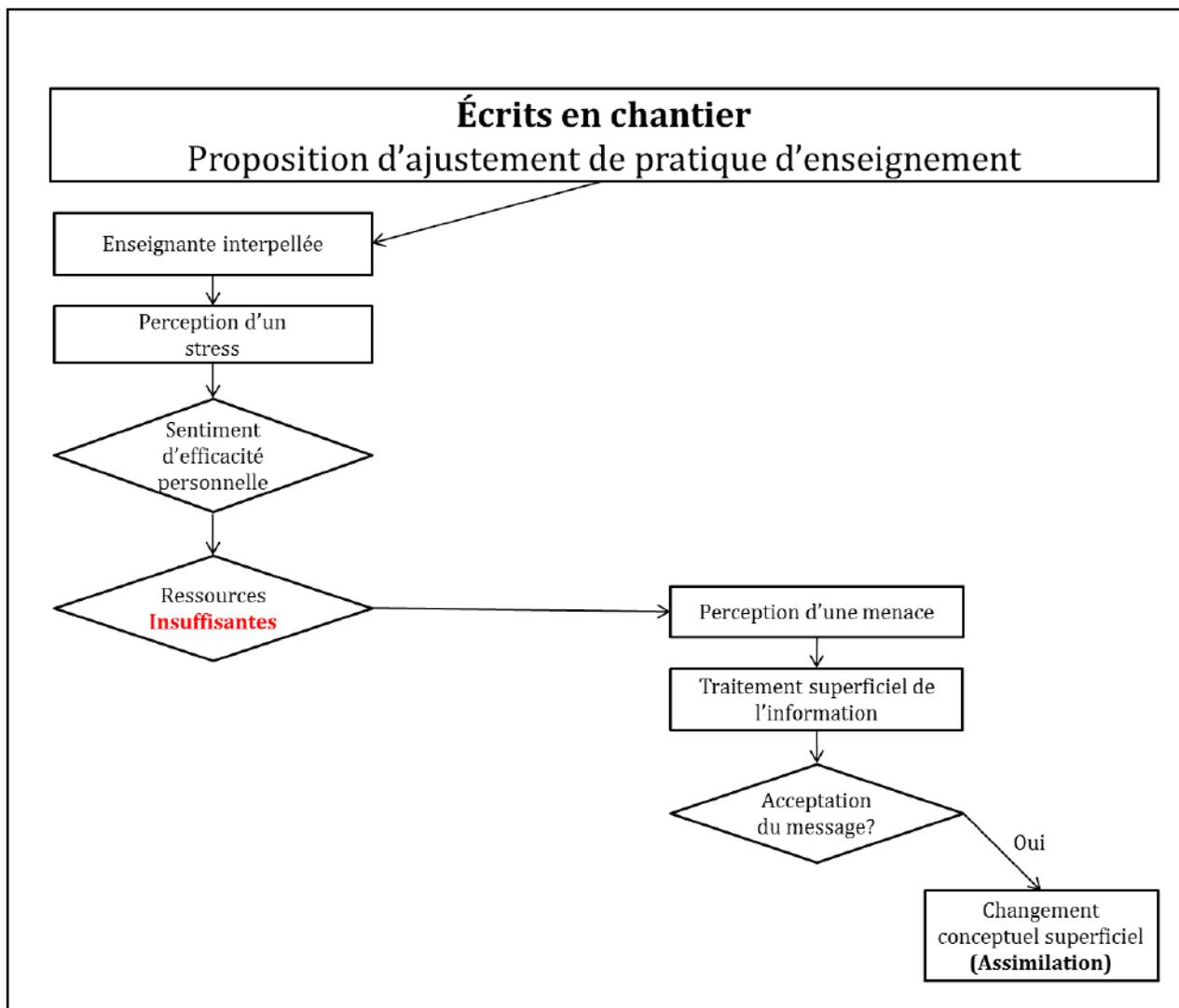


Figure 6 – Réception de la proposition d'ajustement de pratique, profil de Tania.

2.1 Interpellation

2.1.1 Avant la formation, enseignante non interpellée

En janvier 2013, la première fois qu'elle a reçu une invitation pour participer à un forum de discussion autour de la valorisation du français dans sa discipline, Tania a ignoré le message. De prime abord, réfléchir au sujet du « français » n'est pas une activité qui l'intéresse. En ce qui concerne la formation *Écrits en chantier*, c'est la sollicitation convaincante de l'une de ses collègues qui l'a incitée à s'inscrire. Tania a assisté à la formation à titre de « représentante de sa profession ».

2.1.2 Pendant la formation, enseignante interpellée

Les activités proposées lors de la formation ont rejoint Tania dans sa pratique : « Dans le fond, c'est parti de ma pratique professionnelle, [...] c'est parti du rapport d'intervention, du rapport de stage, pis je me suis dit : ah, oui, c'est vrai qu'on pourrait améliorer ça. » Et cette amélioration, selon Tania, pourrait éventuellement l'amener à devenir une « meilleure prof ». Elle a apprécié les activités de la formation, parce qu'« il n'y avait pas de côté moralisateur [...] il n'y avait pas de "il faut que". Il y avait : "à partir de ce que vous faites faire à vos étudiants, nous allons tenter d'utiliser l'écrit et des stratégies pédagogiques" ».

2.1.3 Après la formation, enseignante interpellée

Tania a vécu la formation *Écrits en chantier* comme une « invitation à réfléchir à l'importance de l'écrit ». C'était « plus une sensibilisation qu'une formation », explique-t-elle. La formation l'a amenée à réfléchir au sujet de sa double identité professionnelle et à l'efficacité de ses méthodes d'enseignement. Selon Tania, la formation était une invitation à réviser le rapport de stage et le rapport d'intervention afin qu'ils deviennent de réels outils d'apprentissage et non de simples instruments d'évaluation. Tania estime toutefois que la formation n'aura pas d'effet

direct sur la qualité des rapports d'intervention dans ses cours : « Le rapport d'intervention ne sera pas vraiment meilleur en septembre qu'il ne l'est si j'ai pris la formation ou si je n'ai pas pris la formation. » Elle explique ne pas avoir « intégré de changement ou de contenu ou de stratégie, ou de recette ou de façon de faire qui va faire en sorte que les rapports vont être plus faciles à faire ». Ce qui lui reste de la formation, « c'est plus une prise de conscience et une invitation à faire quelque chose ».

2.2 Perception d'un stress

À un certain moment au cours de la formation, se souvient Tania :

Je trouvais qu'il y avait un écart entre ce que la personne disait qu'il fallait faire ou qu'on pouvait faire, et l'état où sont nos étudiants. Je trouvais que ça manquait de réalisme par rapport à la réalité des étudiants. Puis en fait, j'ai levé ma main et je l'ai dit.

Tania explique qu'elle est « souvent dans la résistance » lorsqu'il est question de l'écriture au collégial (enseignement ou correction). Elle estime que ce n'est pas sa « job de faire ça ». Elle raconte : « J'étais à la veille de me lever pis de dire ah ce n'est tellement pas ma job de faire ça, pis de toute façon, ce n'est pas vrai que les étudiants vont être capables de le faire. »

2.3 Sentiment d'efficacité personnelle

2.3.1 Persuasion verbale

Tania se souvient que la réponse formulée par la formatrice de même que les stratégies pédagogiques qu'elle a mises en œuvre pour désamorcer la situation l'ont satisfaite :

Dans la réponse, la personne a dit : “Il est vrai qu’il y a un écart entre ce qu’on vous demande et ce que les étudiants disent”, donc elle a validé mon impression, elle a accueilli mon impression. Et après ça, elle a dit : “Oui, mais, peut-être qu’à travers les situations d’apprentissage qu’ils font, qu’on pourrait quand même les accompagner”.

Tania réfléchit :

Je pense que l’accueil et le repositionnement de dire, dans une situation d’apprentissage plus authentique, [...] on peut les accompagner, là je me suis dit : bon, OK, je vais continuer à les écouter. Je pense que c’est important d’accueillir.

2.3.2 Expérience active de maîtrise

Dans sa carrière d’enseignante, Tania a expérimenté plusieurs changements pédagogiques ou didactiques qui se sont avérés des réussites, autant pour elle que pour ses étudiants. En ce qui concerne la formation Écrits en chantier, Tania considère que l’ajustement proposé « est du même ordre » que les changements qu’elle a déjà introduits à sa pratique. Elle identifie comme aide au changement sa « motivation intrinsèque ».

2.4 Ressource

2.4.1 Insuffisance des ressources

Tania considère que la nouveauté de sa tâche et le manque de temps à la prochaine rentrée scolaire seront de possibles obstacles au changement. En ce qui concerne les types d’outils qu’elle pourrait intégrer à sa pratique, Tania n’a aucune idée. Elle dit ne se souvenir d’aucun « principe didactique d’encadrement » de l’écriture discuté au cours de la formation.

Tania ajoute : « Aussi, ce qui serait aidant, c’est de le faire avec d’autres personnes [le changement]. » Trois autres enseignants de son département ont

participé à la journée de formation. Elle réfléchit : « Je pourrais m’asseoir avec eux, mais [...] il n’y a pas beaucoup de temps pour l’innovation pédagogique. » Bien qu’elle reconnaisse des avantages au travail d’équipe, elle estime que le travail individuel « prend moins de temps que de [se] concerter avec [ses] pairs ». Or, elle précise : « Le fait que je ne me concerte pas, ça fait que j’en fais moins. » Elle estime qu’elle-même et ses collègues qui ont participé à la formation changeront « entre 5 et 10 % de leur façon de faire à l’automne ».

Enfin, Tania explique que, lorsqu’il est question d’innovation pédagogique, beaucoup de possibilités s’offrent aux enseignants. Elle donne l’exemple de deux collègues qui ont fusionné leurs cours : « Même si je leur dis que ça serait le fun de travailler l’accompagnement à l’écrit, ils vont dire : “Beau projet Tania, mais on en a déjà un”. » Actuellement, Tania ne croit pas avoir les ressources nécessaires pour ajuster sa pratique. Elle se sent « un peu seule » et elle explique qu’elle devra faire des recherches : « Ce que j’ai eu cette journée-là, c’est pas [...] des outils qui sont disponibles. »

2.5 Menace

Tania explique qu’elle ne sait pas comment elle va accompagner ses étudiants à l’écrit, parce qu’elle ressent un malaise :

Mon malaise, c’est leur enseigner quelque chose qui est trop simple... c’est ça. J’aime ça leur enseigner quelque chose qui est utile, dans lequel ils apprennent des choses. Mais leur dire comment faire une affiche, j’ai l’impression que c’est trop simple. Mais c’est là qu’il faut que je travaille. C’est peut-être pas si simple que ça pour un jeune de 18 ans. C’est ça qu’il faut que j’essaie de voir. Faire un bon guide d’animation, je ne leur dis pas comment faire, parce que je trouve que [...] c’est simple : je leur ai dit. Mais il faut que je les accompagne, et je ne sais pas comment je vais les accompagner.

2.6 Traitement superficiel de l'information

Tania a retenu de la formation qu'il existe « une diversité dans les genres » d'écrits et qu'il y a « une intention dans chacun des genres ». Elle a également retenu « qu'il fallait accompagner les étudiants ».

2.7 Changement conceptuel superficiel

Avant la formation, Tania explique qu'elle était « dans la résistance » par rapport à l'enseignement de l'écriture dans sa discipline et qu'elle le restera encore un petit peu. Pour elle, enseigner l'écriture disciplinaire, « ça n'existait pas ». Tania raconte que la formation l'a amenée à réaliser

que les étudiants doivent apprendre à écrire. [...] Parce qu'en fait on leur demande des choses, mais on leur dit : voici il faut que tu fasses ça, mais on ne leur dit pas comment. Alors leur dire comment, c'est vraiment, c'est au niveau de l'écrit. [...] C'est comme si on tient pour acquis que l'écrit, ils le savent... ils doivent le savoir. Mais dans le monde professionnel, ils ne le savent pas. Donc, il faut les accompagner dans l'apprentissage... Ça, c'est majeur.

Cette prise de conscience est « un acquis qui est plus durable que si j'avais amélioré mon rapport d'intervention », explique Tania. Elle précise :

La formation, ce qu'elle m'a permis de voir, c'est que je peux accompagner l'étudiant dans ses apprentissages de l'écrit, dans ses situations d'écriture propres à son monde professionnel, et même que ça, ça me donne un plaisir que d'imaginer que je pourrais introduire ça. Ça l'a un sens. Mais corriger les fautes, ça n'a jamais eu de sens pour moi.

3. RÉCEPTION DE LA PROPOSITION D'AJUSTEMENT DE PRATIQUE EN LIEN AVEC LE RAPPORT À L'ÉCRIT

Tania s'est inscrite à la formation Écrits en chantier grâce à la sollicitation de l'une de ses collègues. Spontanément, elle ne s'y serait pas inscrite, car le français, appréhendé comme objet d'enseignement et d'apprentissage, est un sujet qui la rebute. Au début de la formation, elle estimait que les ajustements de pratique proposés par les formateurs étaient en décalage par rapport à la réalité qu'elle vivait dans sa classe. L'attitude de la formatrice et ses arguments pédagogiques ont convaincu Tania de la pertinence d'encadrer l'écriture dans sa classe. Pendant la formation, les activités proposées concernant les genres d'écrits – le rapport d'intervention et le rapport de stage – ont rejoint Tania dans sa pratique de travailleuse sociale et d'enseignante.

Elle s'est sentie interpellée parce qu'elle demande à ses étudiants de produire ces genres d'écrits et elle a reconnu la pertinence d'intégrer à sa pratique l'enseignement de stratégies d'écriture dans des situations authentiques, propres à son monde professionnel. Dans sa classe, lorsqu'elle évalue les travaux de ses étudiants, elle met davantage l'accent sur la qualité du contenu, au détriment de celle de la langue. La formation l'a amenée à prendre conscience que l'écriture professionnelle est étroitement liée au contenu disciplinaire.

Par ailleurs, Tania estime que la correction des erreurs de langue ne relève pas de sa responsabilité. La formation est venue lui confirmer que son rôle n'est pas de l'ordre de l'enseignement des règles du français, mais bien de celui de l'enseignement des caractéristiques des genres d'écrits de sa discipline. Avant la formation, l'encadrement des activités d'écriture dans sa classe était quasiment absent. La formation l'a amenée à prendre conscience que ses étudiants ont besoin d'un accompagnement pour les soutenir dans la production des genres de textes propres au travail social. Ce qu'elle a retenu de la formation – qu'il existe une variété de genres d'écrits et que ces genres possèdent une intention de communication – s'arrime avec

sa conception instrumentale de la fonction de l'écriture dans sa discipline de même qu'à ses critères d'appréciation qui lui permettent de juger de la compétence à écrire d'une personne.

Finalement, Tania estime ne pas détenir les ressources nécessaires pour réaliser les ajustements proposés dans le cadre de la formation. Bien qu'elle reconnaisse l'importance d'accompagner ses étudiants dans la production des écrits propres à sa discipline (changement conceptuel superficiel), elle ne sait pas encore comment elle les accompagnera. D'ailleurs, elle ressent un certain malaise à propos de l'encadrement des écrits dans sa classe. Plusieurs éléments associés à la dimension représentationnelle de son rapport à l'écrit pourraient expliquer ce malaise et freiner l'ajustement de sa pratique : les sentiments négatifs qu'elle éprouve envers le français comme objet d'enseignement et d'apprentissage, la prédominance de son identité de travailleuse sociale qui l'amène à revendiquer les limites de son rôle d'enseignante, et sa représentation du genre disciplinaire comme genre unique et transversal qui commande l'adoption de critères de correction universels.

C) ARIANE

Depuis 12 ans, Ariane exerce la profession de psychoéducatrice. Elle détient un baccalauréat et une maîtrise en psychoéducation. Elle vient de commencer une maîtrise en enseignement collégial. Au printemps 2013, Ariane terminait sa première session d'enseignement collégial. Elle enseigne en première et en deuxième année du programme d'Éducation spécialisée. Elle supervise des stages et donne notamment un cours qui porte sur les troubles du comportement en milieu scolaire. L'entrevue s'est tenue au mois d'août, deux mois et deux semaines après la journée de formation.

1. RAPPORT À L'ÉCRIT

1.1 Dimension représentationnelle

Sur le plan axiologique, pour Ariane, un texte de bonne qualité représente une marque de respect. Elle appréciera notamment un texte exempt de fautes d'orthographe. En éducation spécialisée, explique-t-elle, les rapports doivent respecter les règles de l'établissement. Étant donné que les écrits peuvent avoir un impact déterminant sur la vie d'autrui, ils doivent respecter les règles éthiques et déontologiques de la profession. Aussi la qualité d'un écrit témoigne-t-elle de la crédibilité du jugement professionnel de l'éducateur.

Sur le plan conceptuel, dans sa vie personnelle comme professionnelle, pour Ariane, écrire sert à se faire comprendre. En tant qu'enseignante, elle estime que son rôle est d'être un modèle sur le plan de la maîtrise de l'écrit et de montrer à ses étudiants à ne pas faire de fautes. Par ailleurs, plusieurs étudiants, relate Ariane se remémorant sa propre expérience d'étudiante, ne voient pas la pertinence d'accorder une attention particulière à la qualité de la langue écrite dans les cours disciplinaires. Elle considère l'enseignement des règles de la langue dans sa discipline comme un discours moralisateur.

Du point de vue appréciatif, Ariane estime que l'écriture occupe une place de choix dans la société actuelle et dans la vie de tout un chacun. De façon générale, pour cette enseignante, bien écrire c'est être capable de synthétiser son propos. Selon elle, un texte de qualité est clair et concis. Bien écrire dans sa discipline, explique-t-elle, c'est utiliser un vocabulaire précis, être objectif, rapporter fidèlement les faits et adopter un langage disciplinaire commun, qui assure la compréhension mutuelle entre les différents intervenants concernés.

Ariane observe que beaucoup de ses étudiants vivent avec des troubles d'apprentissage (dyslexie et dysorthographe), ce qui influence la qualité de leur

écriture. Elle croit aussi que les nouvelles technologies, par exemple la rédaction de *textos*, ont un effet négatif sur la compétence à écrire des jeunes.

Par ailleurs, Ariane, après avoir échoué au test écrit d'admission du personnel enseignant du cégep, réalise qu'elle surévaluait peut-être ses compétences scripturales. Elle prend conscience qu'elle s'est tranquillement éloignée de ses standards d'écriture depuis la fin de ses études à la maîtrise en psychoéducation.

1.2 Dimension praxéologique

Au sujet de ses pratiques d'écriture, Ariane observe une différence entre écrire pour soi et écrire en tant que professionnelle (enseignante ou éducatrice spécialisée). Dans sa vie personnelle, elle écrit de façon plus impulsive que dans sa vie professionnelle. Par ailleurs, dans ses cours, les étudiants ont notamment à produire des notes évolutives, des plans d'intervention, des rapports d'observation et des rapports de stage. Pour Ariane, un travail de qualité respecte l'intention de communication initiale, est objectif et présente les faits dans un langage disciplinaire approprié. Elle précise qu'un texte sans erreurs de langue n'est pas nécessairement synonyme de bon travail.

Lorsqu'elle corrige les travaux de ses étudiants, Ariane souligne toutes les fautes d'orthographe, formule des commentaires dans les marges (qui portent sur les conventions d'écriture propres aux genres d'écrits de sa discipline) et accorde 10 % des points à la qualité de la langue (politique départementale). En ce qui concerne les difficultés de ses étudiants sur le plan de l'écriture, elle dit adopter une pédagogie différenciée, adaptée à leurs besoins particuliers.

1.3 Analyse de la dynamique du rapport à l'écrit

Le respect, la principale valeur qu'Ariane attache à l'écriture dans son monde professionnel, semble avoir une importance capitale sur la dynamique des éléments verbalisés de son rapport à l'écrit. Pour Ariane, un écrit de qualité est une marque de respect et de crédibilité professionnelle. Dans sa profession, elle accorde une grande importance au respect des règles éthiques et déontologiques, de même qu'au respect des règles de rédaction spécifiques à l'institution pour laquelle travaille l'éducateur spécialisé.

Selon notre analyse, la valeur du respect influence les théories personnelles d'Ariane au sujet de son rôle en regard de l'encadrement des activités d'écriture dans sa classe. Il influence également les théories qu'elle s'est construites au sujet de la fonction qu'elle attribue à l'écriture professionnelle, à son enseignement et à son apprentissage. Valeur et théories personnelles colorent ensuite les jugements qu'elle porte sur l'écriture en tant que produit. Chez Ariane, l'importance du respect associé à l'écriture disciplinaire se traduit sur le plan praxéologique par des exigences au sujet des conventions d'écriture propres aux genres d'écrits professionnels et des pratiques d'évaluation qui s'inscrivent en cohérence avec cette norme personnelle de l'écrit.

Le schéma de la page suivante illustre la dynamique du rapport à l'écrit d'Ariane qui sera explicitée dans les lignes qui suivent.

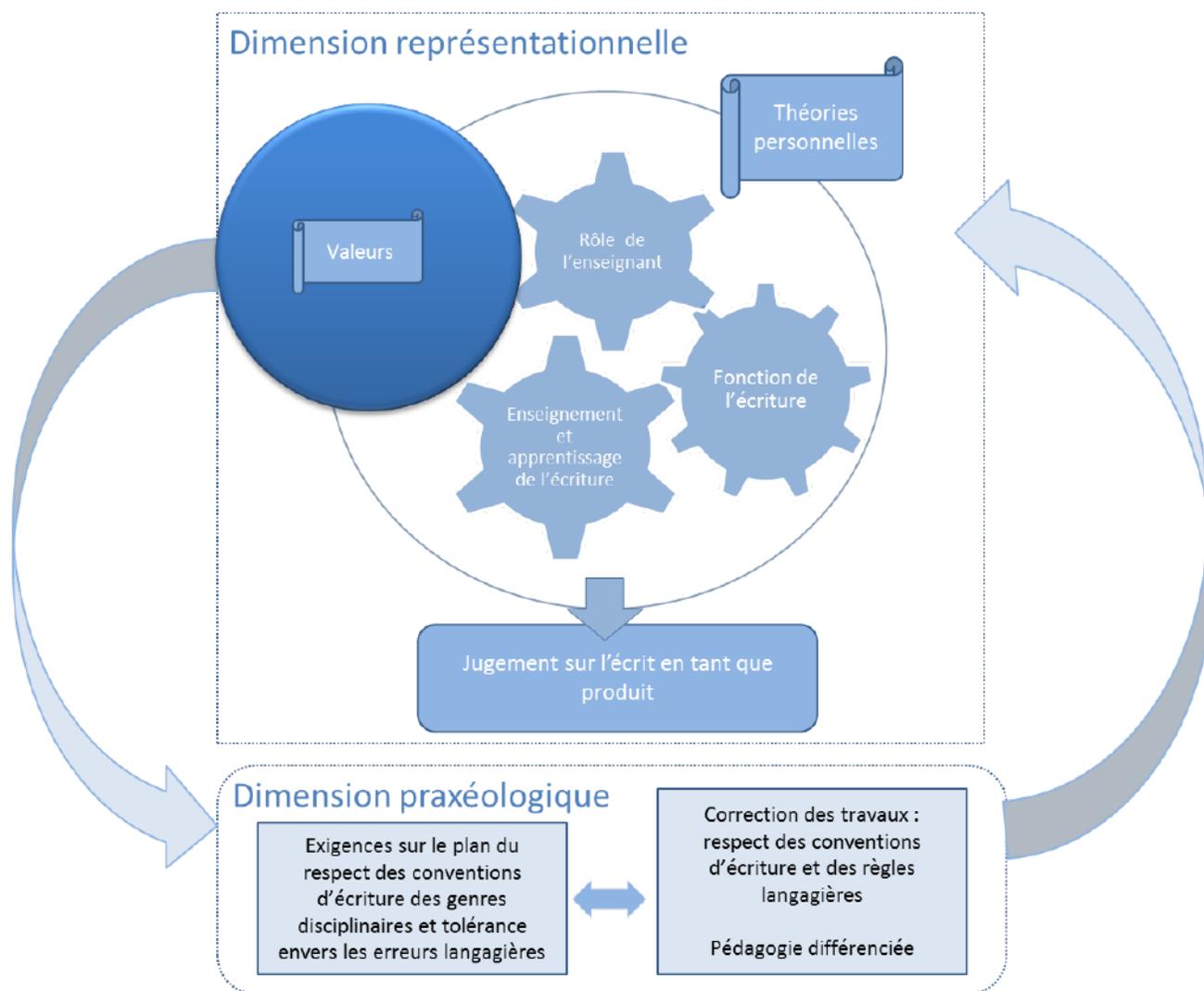


Figure 7 – Dynamique du rapport à l'écrit d'Ariane.

D'une part, en tant qu'éducatrice spécialisée, Ariane incarne un modèle professionnel pour ses étudiants. Sur ce plan, le respect des règles d'écriture disciplinaires et institutionnelles lui permet de valoriser sa profession : les écrits de qualité témoignant de la crédibilité des interventions menées par l'éducateur spécialisé. D'autre part, en tant qu'enseignante de cégep, elle estime représenter un modèle pour la société, particulièrement sur le plan de la maîtrise de l'écrit. Cet aspect de son identité d'enseignante vient renforcer la valeur du respect, ici associée à

celui des règles de la langue et des conventions d'écriture propres aux genres de textes à produire dans sa classe.

Ariane est sensible à la question du développement de ses propres compétences scripturales – qu'elle tente d'améliorer – de même qu'à celui de ses étudiants, pour qui elle dit adopter une pédagogie différenciée selon leur degré de difficulté à l'écrit. Dans sa pratique de correction, Ariane déclare indiquer sur les copies de ses étudiants toutes les erreurs de langue qu'elle repère et formuler en marge des commentaires en lien avec les exigences linguistiques liées aux écrits professionnels. Par ailleurs, Ariane ne voit pas la pertinence d'enseigner les règles de grammaire dans sa classe, car pour elle, un bon travail n'est pas nécessairement exempt de « fautes d'orthographe ». Elle est donc plus tolérante sur le plan du respect du code linguistique que sur celui des conventions disciplinaires, quoiqu'elle souligne toutes les erreurs langagières qu'elle détecte. Ces éléments illustrent une théorie personnelle de l'apprentissage de l'écrit compris comme une compétence qui se développe de façon progressive à travers le temps, dans des contextes particuliers – notamment scolaires, disciplinaires ou professionnels –, et à un rythme qui varie selon les individus. Bien qu'il soit important pour Ariane, le respect des normes de la langue n'éclipse pas celui des conventions d'écriture propres aux genres de textes à produire dans sa discipline.

En éducation spécialisée, selon Ariane, les écrits servent à communiquer. Ils doivent mener vers la compréhension mutuelle d'une situation précise. Puisque la crédibilité professionnelle d'un intervenant se constate notamment à l'écrit, Ariane juge que bien écrire dans sa discipline, c'est utiliser le langage disciplinaire adéquat et respecter les conventions d'écriture propres aux genres de textes à produire. C'est pourquoi ses normes personnelles de même que ses pratiques s'orientent vers le respect des caractéristiques linguistiques des genres de textes que les étudiants ont à rédiger dans sa discipline, afin qu'à leur tour, ils deviennent des éducateurs spécialisés professionnels, voire des modèles.

2. RÉCEPTION DE LA PROPOSITION D'AJUSTEMENT DE PRATIQUE

La figure ci-dessous illustre les mécanismes impliqués lors de la réception du message d'ajustement de pratique dans le cadre de la formation Écrits en chantier qui ont mené Ariane vers un changement conceptuel profond. Dans la sous-section suivante vient la description de chacun des mécanismes représentés.

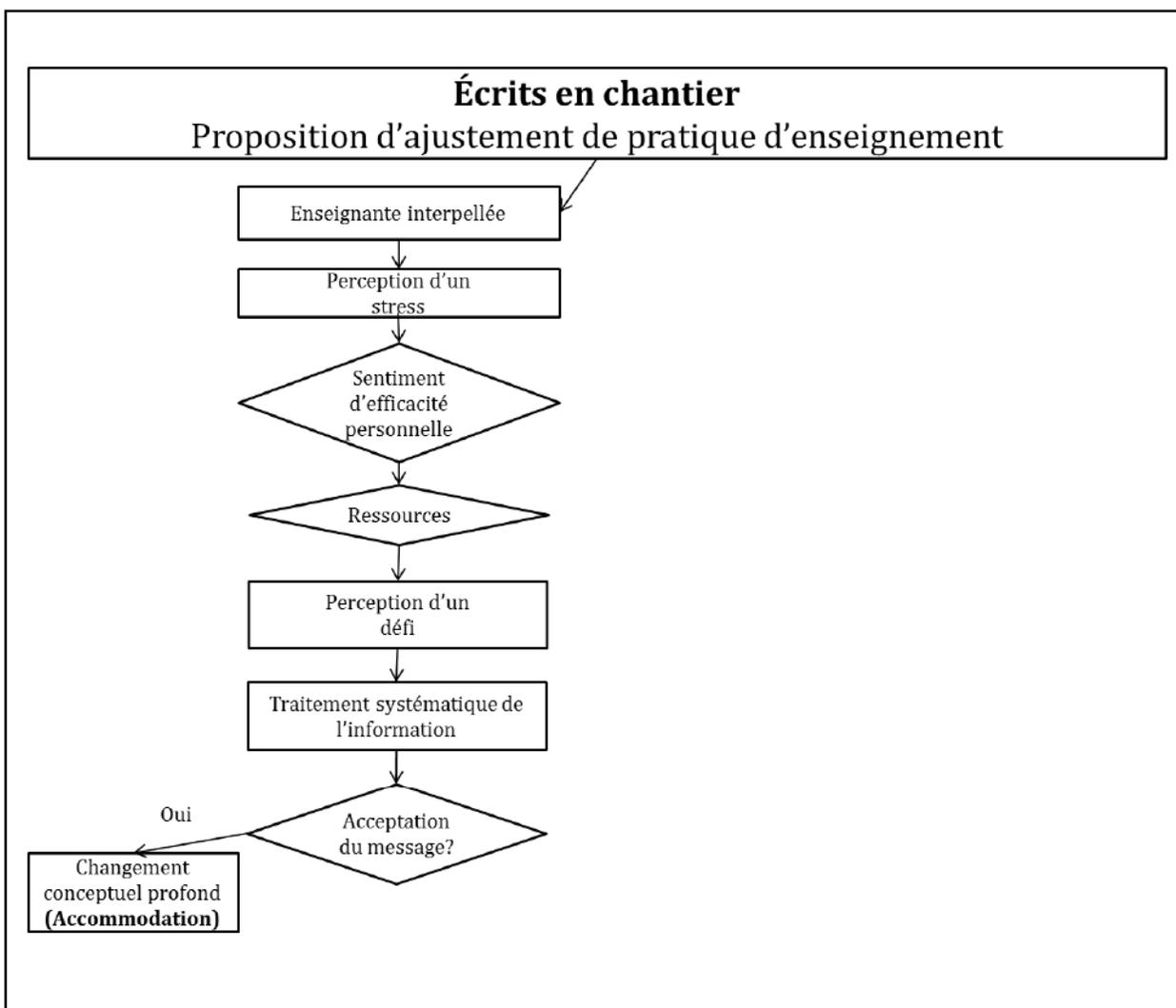


Figure 8 – Réception de la proposition d'ajustement de pratique, profil d'Ariane.

2.1 Interpellation

2.1.1 Enseignante interpellée

L'échec à son examen d'admission du personnel enseignant du cégep a fortement incité Ariane à s'inscrire à la formation Écrits en chantier. D'ailleurs, elle explique que la notion de genre abordée au cours de la formation l'a particulièrement rejointe étant donné que son échec est dû à une mauvaise compréhension de la consigne d'écriture.

Au cours de la journée de formation, Ariane s'est rendu compte qu'elle accompagnait déjà ses étudiants dans la production des écrits propres à sa discipline et qu'elle avait une connaissance intuitive des conventions d'écriture reliées à son domaine disciplinaire. Elle explique que, dans les commentaires qu'elle écrivait en marge des travaux de ses étudiants, « il n'y avait pas de notions de français, de règles grammaticales [...] c'était beaucoup plus relié à l'importance des qualités d'un texte en éducation spécialisée ».

2.2 Perception d'un stress

Pour Ariane, la formation l'a amenée à réaliser qu'elle s'était éloignée de ses « exigences par rapport à la langue française écrite », qu'elle avait fait preuve de laxisme ces dernières années en ce qui concerne la qualité de sa prose, qu'elle était « devenue moins claire ». Pour elle, la formation lui a permis de remettre « les morceaux aux bonnes places » pour ce qui est du métalangage et des caractéristiques linguistiques des genres propres à sa discipline.

2.3 Sentiment d'efficacité personnelle

2.3.1 Persuasion verbale

Ariane espère participer à d'autres séances de formation parce que « j'ai besoin de me le faire répéter encore », explique-t-elle, « pour avoir le sentiment que je vais pouvoir [encadrer l'écriture dans ma discipline] ».

2.3.2 Expérience active de maîtrise

Ariane explique que l'échec du test écrit d'admission du personnel enseignant de son cégep n'a pas été un frein à sa participation à la journée de formation Écrits en chantier. Au contraire, il a été une source de motivation : « Je veux devenir meilleure, je veux savoir de quoi je parle. » En tant que nouvelle enseignante, Ariane estime que la formation lui a permis d'apprendre son rôle dans l'accompagnement de ses étudiants à l'écrit. Elle explique : « J'ai l'impression que ça va faire partie de mon identité d'enseignante au collégial. » Elle estime qu'elle va intégrer à sa pratique les principes didactiques discutés lors de la formation. Bien qu'il ne sera pas « inné » pour elle d'utiliser le métalangage approprié, elle compte l'apprendre en même temps qu'elle l'enseignera.

2.4 Ressource

2.4.1 Suffisance des ressources

Ariane estime que les stratégies pédagogiques et didactiques présentées au cours de la journée de formation représentent des outils simples et accessibles. Elle dit détenir le matériel nécessaire pour ajuster sa pratique dès la prochaine rentrée scolaire (automne 2013).

Elle explique que l’ajustement de pratique proposé par les formateurs d’Écrits en chantier n’interpellerait probablement pas l’ensemble des enseignants de son département. Elle estime que chacun a un niveau de compétences langagières différent et que chacun n’attache pas la même importance à l’écriture dans sa discipline. Toutefois, optimiste, elle croit que s’ils sont « une majorité à transmettre le même message, forcément ça va découler sur la minorité ».

2.5 Défi

Ariane explique qu’elle se sent peu compétente en ce qui concerne l’utilisation du métalangage approprié. Mais elle considère qu’avec le temps, l’expérience et les ressources nécessaires, elle s’appropriera le vocabulaire adéquat. La formation a suscité chez elle un grand enthousiasme : « Moi je suis ressortie très optimiste, pour vrai, de la formation. Vraiment emballée. »

2.6 Traitement systématique de l’information

Ariane retient de la formation l’utilité d’encadrer les activités d’écriture en adoptant une approche par les genres d’écrits propres à sa discipline. Pour elle, la notion de genre vient faire le pont entre les connaissances grammaticales acquises au secondaire et l’écriture professionnelle. Selon Ariane, il s’agit d’un élément de motivation très important :

Parce que je pense que si on parle juste de notions en français au secondaire, là, je ne pense pas que ça soit *winner*, pis je ne pense pas non plus que si on dit juste : “fais attention à ton français dans tes écrits parce que c’est important” [...] c’est moralisateur. Je pense qu’il faut ramener l’utilité des deux. Dans la formation, les documents, c’était vraiment ça. C’était vraiment la capacité de faire un lien entre ce que tu as appris quand tu étais au secondaire, pis que ça ne te branchait pas tant, et ce que tu vas faire comme métier.

2.7 Changement conceptuel profond

À l'issue de la journée de formation *Écrits en chantier*, Ariane a une idée précise des stratégies didactiques et pédagogiques qu'elle intégrera à sa pratique d'enseignement (formulation d'attentes claires, visite du site Internet du CCDMD, utilisation des fascicules *Stratégies d'écriture dans la formation spécifique*, présentation d'exemples et de contre-exemples, élaboration de mises en situation d'enseignement-apprentissage variées, etc.).

Avant la formation, Ariane estime qu'elle avait une connaissance intuitive des conventions d'écriture des genres d'écrits propres à sa discipline. Elle croit que la formation lui a donné les outils nécessaires pour ajuster sa pratique. Selon elle, la première session au collégial est un moment clé pour encadrer les activités d'écriture dans sa discipline : « On est conscient que les premiers travaux qu'ils remettent, ce n'est pas toujours facile, mais c'est là qu'il faut prendre cette situation [...] pour insérer la langue française dans notre discipline. »

Par ailleurs, Ariane est d'avis que l'encadrement des activités d'écriture permet un certain allègement de la tâche pour l'enseignant :

Puis c'est de l'ouvrage de moins pour nous aussi. Je ne veux pas être égoïste, mais ça fait partie [...] des avantages aussi. [...] Un texte qui est juste à point est beaucoup plus agréable à corriger qu'un texte qui est structuré tout croche.

Enfin, Ariane reconnaît le rôle des experts disciplinaires en ce qui concerne le soutien des activités de productions écrites dans leurs classes. Elle estime que l'enseignant de français (ou de littérature) ne peut pas enseigner les spécificités linguistiques propres aux programmes techniques, notamment parce qu'elles lui sont inconnues. Elle appelle donc à un partage des responsabilités entre tous les formateurs du collégial en ce qui concerne l'encadrement des tâches d'écriture :

Je pense que ça devrait être indispensable de partager ces responsabilités-là, puis d'officialiser ce partage-là pour éviter justement qu'on s'en lave les mains, un peu, là, avec le temps. [...] Et que ce ne soit pas juste les enseignants dans une discipline de français qui portent l'ensemble du poids de tout ça sur leurs épaules. En même temps, s'ils avaient été volontaires pour le faire, c'est impossible qu'ils soient capables de rendre les spécificités de chacune des techniques.

3. RÉCEPTION DE LA PROPOSITION D'AJUSTEMENT DE PRATIQUE EN LIEN AVEC LE RAPPORT À L'ÉCRIT

L'échec à l'examen écrit d'admission du personnel enseignant de son cégep a motivé Ariane à s'inscrire à la formation Écrits en chantier, entre autres parce qu'elle considère qu'elle peut toujours améliorer ses compétences scripturales et parce qu'elle estime qu'elle doit être un modèle sur le plan de la maîtrise de l'écrit pour ses étudiants. Au cours de la formation, la notion de genre l'a interpellée, car son échec était principalement dû à une mauvaise compréhension de la consigne qui commandait une intention de communication particulière liée au genre d'écrit concerné. Par ailleurs, au fur et à mesure de la journée de formation, elle s'est rendu compte qu'elle avait une connaissance intuitive des conventions d'écriture propres aux genres de sa discipline et que sa pratique d'enseignement était compatible avec les ajustements que proposaient les formateurs.

Dans un autre ordre d'idées, étant donné qu'elle commence sa carrière au collégial, Ariane estime que la formation lui a donné des outils pour définir son rôle d'enseignante et intégrer à sa pratique l'enseignement de stratégies d'écriture. Toutefois, elle ressent le besoin de participer à d'autres formations du même type afin de se sentir plus compétente. Ce besoin fait écho à sa conception de l'apprentissage de l'écriture comme une compétence toujours perfectible, qui se développe progressivement à travers les années et dans des contextes particuliers, en l'occurrence dans le domaine de l'enseignement au collégial. D'ailleurs, pour Ariane, la formation est venue faire le pont entre les cours de français du secondaire

(décontextualisés) et l'écriture professionnelle (contextualisée) qu'elle valorisait déjà dans sa classe. Le métalangage et les règles de la langue prenant ainsi tout leur sens dans une situation d'écriture authentique, liée au futur monde professionnel de ses étudiants.

Finalement, Ariane est d'avis qu'il relève de la responsabilité de tous les enseignants, toutes disciplines confondues, d'encadrer les activités d'écriture dans leurs classes, étant donné que ce sont eux qui connaissent le mieux les spécificités linguistiques de leur domaine d'expertise. Cette conception du rôle des enseignants rejoint la valeur du respect qu'attache Ariane à l'écriture dans son monde professionnel. Comme la qualité d'un écrit témoigne de la crédibilité professionnelle de l'éducateur spécialisé, il revient à l'enseignant (modèle professionnel et modèle de société) d'encadrer les écrits dans sa discipline : les conventions d'écriture s'enseignent par celui qui les maîtrise et les respecte. Par ailleurs, il est également possible de tisser un lien avec la conception que s'est construite Ariane au sujet de l'apprentissage de l'écriture comme une compétence qui se développe de façon progressive et contextualisée, puisqu'elle admet qu'il est nécessaire d'encadrer les activités d'écriture à l'ordre d'enseignement collégial et que cet encadrement doit se réaliser de façon contextualisée, c'est-à-dire dans tous les cours de la formation.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Ce cinquième et dernier chapitre présente une discussion fondée sur les résultats de notre recherche. Le chapitre s'ouvre par une synthèse des résultats, mettant en lumière des éléments de ressemblance et de dissemblance entre les profils des trois enseignantes. Puis, des hypothèses au sujet des retombées possibles de notre travail sont formulées de même que des recommandations en ce qui concerne l'ingénierie pédagogique du dispositif de formation Écrits en chantier. Enfin, l'identification des principales limites de la recherche et de sa portée vient clore le chapitre.

1. PHASE EXPÉRIMENTALE DE LA FORMATION ÉCRITS EN CHANTIER : UNE PRISE DE CONSCIENCE CHEZ LES PARTICIPANTS

Grâce à la formation, Tania et Ariane ont pris conscience de leur rôle dans l'encadrement des écrits de leur discipline. Ariane semble être en mesure d'intégrer le changement à sa pratique, même si certaines connaissances et compétences lui font encore défaut. Nos résultats indiquent qu'Ariane semble avoir entamé un processus de changement conceptuel profond au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage de l'écriture dans sa discipline. Par contre, Tania, bien qu'elle reconnaisse la nécessité d'accompagner ses étudiants à l'écrit, se retrouve démunie devant la question des actions à mettre en œuvre. Selon le modèle de Gregoire, Tania aurait amorcé un processus de changement conceptuel superficiel, étant donné qu'elle n'a pas traité le contenu de la proposition d'ajustement de façon systématique et qu'elle semble en n'avoir assimilé qu'une partie. Enfin, la formation semble avoir laissé Édith de marbre, ne l'ayant pas suffisamment interpellée. Elle a traité le contenu de la proposition de façon superficielle et a ajouté à son réseau de connaissances déjà existant uniquement les nouvelles informations qui concordaient avec ses conceptions initiales.

Nos résultats tendent à montrer qu'une journée de formation serait un espace de temps trop restreint pour amener des enseignants à comprendre l'importance de leur rôle dans l'appropriation des écrits propres à leur discipline, savoir reconnaître et dégager les caractéristiques de ces écrits, connaître les principes didactiques d'encadrement des tâches d'écriture, adapter ou créer du matériel spécialisé de qualité³⁹. Les objectifs de la formation Écrits en chantier étaient peut-être trop ambitieux... Il apparaît donc que cette première séance de formation devrait avoir pour principal objectif la sensibilisation des enseignants au sujet de leur rôle dans l'encadrement des activités d'écriture dans leur discipline. Les séances suivantes devraient également tenir compte des conceptions ancrées des enseignants afin d'éviter qu'elles ne se perpétuent et d'identifier les leviers possibles de changement.

À cet égard, nous sommes d'avis que le modèle de Gregoire pourrait s'avérer d'une aide précieuse lors des moments de planification et d'évaluation du dispositif. Les trois profils contrastés étudiés dans le cadre de notre recherche nous renseignent sur les modes de réception possibles à l'égard d'une proposition d'ajustement de pratique d'enseignement, compte tenu, entre autres, de la dynamique particulière du rapport à l'écrit de chaque personne.

D'après ce qui précède, nous formulons l'hypothèse que mieux connaître le rapport à l'écrit des enseignants lors d'une première séance de formation pourrait amener les formateurs à proposer des activités adaptées qui tiennent compte des principales caractéristiques des RÉ identifiés et de leur dynamique. Cette stratégie pourrait favoriser l'interpellation des participants et les guider vers un processus de changement conceptuel profond en regard de l'ajustement proposé.

³⁹ Il s'agit des quatre objectifs que visait la formation Écrits en chantier.

2. CONFRONTATION DES CONCEPTIONS INITIALES : UN LEVIER DE CHANGEMENT

Selon notre analyse, les conceptions des enseignantes au sujet de l'apprentissage et de l'enseignement de l'écriture semblent être le point nodal de la réception de la proposition d'ajustement de pratique. Avant la formation, pour Édith et Tania, l'enseignement de l'écriture ne relève pas de la responsabilité de l'expert disciplinaire. Cependant, à la suite de la formation, Tania semble avoir révisé cette conception. Maintenant, elle considère qu'elle peut « accompagner l'étudiant dans ses apprentissages de l'écrit, dans ses situations d'écriture propres à son monde professionnel ».

Quant à Édith, à la suite de la formation, sa conception ne s'est guère transformée. Elle semble avoir traité la proposition d'ajustement de pratique à travers le prisme de ses conceptions, ce qui a eu pour effet de les renforcer et de confirmer son sentiment de découragement à l'égard des piètres compétences scripturales de ses étudiantes : « Les commentaires des autres professeurs ont juste confirmé ce qu'on vit ici, là, dans le département. [...] Qu'on est découragés, les professeurs. »

Ariane, avant la formation, encadrait déjà les activités d'écriture dans sa classe. Écrits en chantier lui a donné la confirmation qu'elle avait une connaissance intuitive des conventions d'écriture des genres propres à sa discipline et qu'elle pouvait maintenant adopter une démarche plus systématique pour soutenir ses étudiants dans le développement de leurs compétences scripturales : « Est-ce que je faisais des correctifs par rapport à ça, inconsciemment? Oui. [...] Je n'aurais pas pu expliquer tant que ça, à ce stade-là, pourquoi, mais après la formation, je sais que j'ai les outils. »

L'expérience du stress que Tania a vécu pendant la formation semble avoir déclenché chez elle une réflexion critique au sujet de son rôle en regard de l'enseignement de l'écriture dans sa discipline. De la travailleuse sociale qui résiste à

l'imposition d'une politique linguistique et qui revendique les limites de sa tâche, elle semble devenir l'enseignante, la pédagogue, qui envisage d'accompagner ses étudiants dans leur apprentissage de l'écriture professionnelle. Pour Ariane, le stress ressenti se situait plutôt à l'égard de ses compétences scripturales et de ses connaissances au sujet des conventions d'écriture des genres d'écrits de sa discipline. La formation Écrits en chantier, jumelée à une expérience professionnelle déterminante, semble l'avoir convaincue qu'elle doit encore développer ses propres compétences scripturales et qu'elle peut améliorer sa pratique afin de mieux accompagner ses étudiants. Selon notre analyse, Ariane conçoit l'apprentissage de l'écriture comme une compétence qui se développe de façon progressive à travers le temps et dans des contextes particuliers. Cette conception a certainement eu une influence positive sur la réception de la proposition d'ajustement.

D'après ce qui précède, nous pourrions avancer l'hypothèse que l'élément sur lequel porte le stress ressenti dépend notamment de la dynamique du rapport à l'écrit de la personne. Par exemple, la formation a davantage confronté Tania dans la définition de son rôle que dans l'ajustement de ses pratiques pédagogiques entourant l'écrit. Elle semble avoir assimilé une partie du contenu de la formation, c'est-à-dire l'idée qu'il relève de la responsabilité de tous les experts disciplinaires d'encadrer les activités d'écriture dans leur classe, mais elle demeure sans réponse devant la question des interventions concrètes qu'elle pourrait mettre en œuvre pour accompagner ses étudiants.

De son côté, Ariane encadrerait déjà les activités d'écriture dans sa classe. Elle a vécu un certain stress parce qu'elle s'est rendu compte qu'elle devait s'appropriier le métalangage et les connaissances linguistiques nécessaires pour guider ses étudiants de façon adéquate et pour améliorer ses propres compétences à l'écrit. Chez Ariane, ses intuitions à l'égard de l'encadrement des activités d'écriture dans sa classe ont été confirmées et son rôle d'enseignante défini. Ayant une idée claire des types d'interventions qu'elle réalisera dans sa classe (même si elle ne se sent pas encore

tout à fait compétente), elle semble avoir traité le contenu de la proposition d'ajustement de façon systématique.

Édith n'a vécu aucun stress. Elle a traité la proposition d'ajustement de pratique de façon superficielle, notamment guidée par sa conception statique et temporellement déterminée de l'apprentissage de l'écriture. Étant donné qu'elle croit que ses étudiantes ne peuvent pas s'améliorer sur le plan de la langue écrite, dans sa classe, elle a décidé de concentrer ses efforts sur un élément « concret » du discours et essentiel à sa discipline : l'objectivité. Elle s'est inscrite à la formation dans l'intention d'améliorer ses outils pédagogiques à l'égard de cet élément précis. La formation est venue légitimer sa pratique et lui donner quelques stratégies pour continuer à travailler l'objectivité du discours avec ses étudiantes. Elle est donc ressortie de la formation avec les mêmes conceptions qu'au départ, mais a enrichi sa pratique de quelques nouvelles stratégies pédagogiques. La formation aurait-elle été plus profitable pour Édith si le groupe avait été uniquement constitué d'enseignants du programme de Techniques d'éducation à l'enfance? Nous avançons l'hypothèse que, dans ce contexte, les formateurs auraient pu offrir des exemples plus concrets, qui auraient peut-être davantage interpellé cette participante...

Dans un autre ordre d'idées, le cas d'Édith semble indiquer que certaines conceptions seraient particulièrement tenaces. Notre observation rejoint l'hypothèse partagée par plusieurs chercheurs tels que Richardson (1996, dans Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron, 2010) qui estime que « certaines [conceptions] [...], les plus centrales, seraient plus résistantes au changement que d'autres » (p. 28). D'après Kagan (1992, dans Crahay *et al.*, 2010), il est nécessaire d'amener les enseignants à expliciter leurs conceptions initiales avant d'entamer un travail qui vise à les modifier. Crahay et ses collaborateurs (2010) rapportent que le formateur qui ignore l'influence des conceptions initiales « court le risque de voir se perpétuer des conceptions et des pratiques d'enseignement obsolètes ou inefficaces » (p. 31). Dans le cas d'Édith, on peut penser que la confrontation de ses conceptions initiales aurait

peut-être pu l'amener à vivre un stress fécond, qui aurait pu déboucher sur une réflexion critique, voire une prise de conscience éclairée au sujet du développement progressif et continu de la compétence à écrire. Cette prise de conscience aurait peut-être abouti à une reconfiguration de la définition de son rôle en regard du soutien qu'elle pourrait offrir à ses étudiantes lorsqu'elles sont en situation de rédaction...

De ce qui précède, dans l'optique d'améliorer l'efficacité du dispositif de formation Écrits en chantier, nous formulons les recommandations suivantes :

- Tenir compte des conceptions initiales des enseignants au début de la formation et tout au long de son déroulement;
- Amener les enseignants à verbaliser leurs conceptions au sujet de l'enseignement de l'écriture, de son apprentissage et de ses fonctions;
- Confronter les conceptions des enseignants qui s'inscrivent en contradiction avec les principes de base de la formation (l'écriture est une habileté qui se développe de façon progressive, dans toutes les disciplines et à tous les niveaux de la scolarité, les enseignants de la formation spécifique sont les mieux placés pour enseigner les caractéristiques des genres d'écrits propres à leur discipline, etc.);
- Tenir compte des réticences au sujet du métalangage utilisé et fournir un aide-mémoire aux participants pour faciliter son appropriation.

3. RENFORCEMENT DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE : UNE PISTE À SUIVRE⁴⁰

Les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter. Cette orientation résolue augmente l'intérêt et l'implication dans les activités (Albert Bandura, 2007)

En cohérence avec le modèle de Gregoire (2003), il apparaît qu'un fort sentiment d'efficacité personnelle constitue un levier pour la réception d'une proposition d'ajustement de pratique. Ariane appréhende la proposition de façon positive, car elle est convaincue qu'elle possède ce qu'il faut pour réussir à intégrer l'enseignement de stratégies d'écriture à sa pratique. Elle compte persévérer devant les difficultés que cette adaptation occasionnera et apprendre les spécificités de son rôle en même temps qu'elle l'exercera. Pour Tania, les succès passés en ce qui concerne les tentatives de renouvellement de ses pratiques pédagogiques l'amènent à juger de façon favorable ses propres capacités vis-à-vis de l'ajustement proposé. Elle croit en ses capacités et l'idée du changement suscite chez elle une motivation intrinsèque. Nos résultats semblent indiquer qu'il suffirait de peu pour que Tania entame un processus de changement conceptuel profond...

Par ailleurs, il semble que partir de la pratique des enseignants, valoriser leurs connaissances intuitives, les persuader qu'ils sont les experts des écrits de leur domaine, aurait également des effets positifs sur leur sentiment d'efficacité personnelle. Partir de la pratique authentique des enseignants semblerait être un moyen à privilégier pour aboutir à de meilleurs résultats qu'imposer une nouvelle méthode pédagogique décontextualisée de la réalité professionnelle des enseignants, telle l'imposition d'une politique institutionnelle.

⁴⁰ Le profil d'Édith est absent de cette section, car le modèle de Gregoire suppose que l'enseignant non interpellé n'est pas concerné par les mécanismes « stress », « sentiment d'efficacité personnelle », « ressource » et « menace ».

Pour Ariane et Tania, la formation Écrits en chantier était une invitation à réviser ou définir leur rôle en ce qui concerne l'encadrement des activités d'écriture dans leur classe et à réfléchir à des solutions fécondes pour améliorer leur pratique d'enseignement. Leurs expériences antérieures, la force de persuasion des formateurs et leur attitude positive à l'égard du changement ont représenté des aides à la réception de la proposition d'ajustement.

Ariane semble avoir assez de ressources pour appréhender la proposition comme un défi et traiter de façon systématique son contenu. Par contre, Tania déclare manquer de temps, de connaissances et de soutien de la part de ses collègues pour envisager de mettre en œuvre les changements proposés. Selon le modèle de Gregoire, l'insuffisance des ressources mène l'enseignant à percevoir l'ajustement comme une menace. À la lumière de l'analyse du rapport à l'écrit de Tania, nous pourrions émettre l'hypothèse que la dimension représentationnelle de son RÉ – laquelle s'organise notamment autour des sentiments négatifs qu'elle éprouve envers le français comme objet d'enseignement et d'apprentissage, la prédominance de son identité de travailleuse sociale (qui l'amène à revendiquer les limites de son rôle d'enseignante) et sa représentation du genre disciplinaire comme genre unique et transversal (qui commande l'adoption de critères de correction universels) – pourrait également être impliquée dans cette perception de menace et avoir contribué à freiner le traitement systématique du contenu de la proposition.

4. PORTÉE ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Nous sommes consciente que le dispositif même de la formation, la taille et la composition de l'échantillon (trois enseignantes d'un même cégep) ainsi que le devis de recherche qualitative choisi ne nous permettent pas de prétendre à la généralisation de nos résultats.

Un processus de changement conceptuel prend du temps (Vosniadou et Ioannides, 1998, dans Gregoire, 2003) et une implantation juste des nouvelles méthodes pédagogiques est plus susceptible de se produire si les enseignants ont l'occasion de mettre en pratique les changements qui leur sont proposés et de recevoir des rétroactions d'experts (Gregoire, 2003). Le contexte et la durée de notre recherche se limitant à la phase expérimentale de la formation *Écrits en chantier*, il n'a été documenté dans le cadre de notre projet que la réception de la proposition d'ajustement de pratique inhérente à la journée de formation. Les données recueillies ne nous permettent pas de documenter l'évolution proprement dite des conceptions et du rapport à l'écrit des participantes. Toutefois, il nous a été possible d'identifier certains indices qui annoncent le déclenchement d'un processus de changement conceptuel chez les trois enseignantes. Un changement conceptuel superficiel dans le cas d'Édith et de Tania et plus profond dans le cas d'Ariane.

Par ailleurs, il serait intéressant de réaliser une autre recherche pour valider si la prise en compte des dimensions du RÉ des participants favorise chez les enseignants un traitement systématique du contenu d'une proposition d'ajustement de pratique dans le cadre d'une formation. Il serait également intéressant de réaliser une recherche similaire à la nôtre avec des enseignants du volet préuniversitaire de la formation spécifique ou de la formation générale commune pour voir si les trois modes contrastés de Gregoire conviennent dans ce contexte et si des tendances se dessinent à l'égard du rapport à l'écrit des enseignants. La description de ces tendances pourrait aboutir à une caractérisation de prototypes de RÉ chez les

enseignants du collégial, ce qui permettrait aux formateurs d'enseignants de planifier l'ingénierie pédagogique de leur dispositif de formation en conséquence.

Finalement, les concepteurs d'Écrits en chantier ont prévu un processus d'évaluation de l'efficacité du dispositif (phase expérimentale et phases suivantes). Notre étude apportera de précieuses informations pour ce processus d'évaluation, pour l'élaboration des phases subséquentes de la formation de même que pour leur mise à l'essai.

CONCLUSION

De façon générale, l'énoncé de la problématique a permis de situer notre objet d'étude dans le domaine de l'enseignement de l'écriture au niveau postsecondaire. Plus précisément, il a permis de dresser le contexte actuel en regard du dossier de l'amélioration de la qualité de la langue au collégial. Les initiatives du réseau, le cadre de mesures du MELS de même que le projet de collaboration interordres Écrits en chantier ont conduit à la mise en exergue du problème de recherche auquel nous nous sommes intéressée. Par la suite, ont été présentés dans le cadre de référence les outils conceptuels et théoriques nécessaires pour mener à bien notre recherche. La notion de rapport à l'écrit et le modèle d'analyse de changement conceptuel de Gregoire (2003) constituent la fondation sur laquelle ont reposé les étapes de la collecte et de l'analyse des données.

En ce qui concerne la méthodologie de la recherche, nous avons d'abord observé l'ensemble de la journée de formation Écrits en chantier. Ces observations ont été consignées dans un journal de bord (Annexe B). Par ailleurs, l'ensemble de la journée a été filmé. Aussi avons-nous transcrit tous les échanges enregistrés. Par la suite, des entretiens individuels semi-dirigés ont été menés avec neuf enseignants volontaires qui avaient participé à toutes les activités de la journée. Une première analyse du corpus de l'ensemble des entretiens nous a permis d'identifier et de sélectionner trois profils contrastés correspondant aux trois modes de réception d'ajustement de pratique d'enseignement du modèle de Gregoire (2003). Une deuxième analyse, plus systématique, a été réalisée pour réduire et organiser les données autour des catégories du modèle. Enfin, une troisième analyse a été conduite sur les données afin de décrire le rapport à l'écrit de chacune des trois participantes. Lors de l'analyse des données, à plusieurs reprises, nous avons fait appel à deux chercheurs chevronnés pour valider notre démarche.

Grâce au modèle d'analyse de changement conceptuel de Gregoire (2003), les résultats de notre recherche nous ont permis de brosser le portrait de trois enseignantes aux profils contrastés en ce qui concerne leur réception de la proposition d'ajustement de pratique d'enseignement à l'égard de l'encadrement des activités d'écriture dans leur discipline. L'analyse de la dynamique de leur rapport à l'écrit a montré l'influence que le RÉ exerçait sur la réception d'une proposition d'ajustement de pratique et a confirmé la pertinence d'en prendre compte dans l'élaboration d'un dispositif de formation, tel celui d'Écrits en chantier.

Comme le soulignent Bellemare (2012) et Pollet (2001), pour favoriser le développement des compétences scripturales des étudiants aux ordres d'enseignement postsecondaire, il s'avère notamment essentiel d'élever le dialogue au-delà des lieux communs associés aux « fautes de français » et de reconnaître la part de responsabilité qui revient à chaque expert disciplinaire. Les résultats de notre recherche montrent qu'une première journée de formation au sujet de l'accompagnement des activités d'écriture disciplinaire peut amener des enseignants à prendre conscience de leur rôle à cet égard. En cohérence avec les écrits recensés pour notre cadre de référence, les résultats montrent également que des conceptions ancrées peuvent faire obstacle à cette prise de conscience. Par exemple, l'analyse du cas d'une de nos participantes révèle que son expérience de la formation n'a aucunement ébranlé ses conceptions initiales : elle les a renforcées. Il apparaît donc essentiel pour les formateurs d'être sensibles au RÉ des participants, particulièrement à leurs conceptions, afin de les interpeller et de les guider vers une réflexion critique, qui les distancie de leurs idées préconçues, souvent stériles.

D'après notre analyse, la première séance de formation d'Écrits en chantier devrait avoir pour objectif principal la sensibilisation des enseignants au sujet de leur rôle dans l'accompagnement des activités d'écriture dans leur classe. Parions que si ce premier objectif n'est pas atteint, les enseignants ne feront qu'ajouter les nouvelles stratégies pédagogiques à leur pratique actuelle, cela sans l'examiner en profondeur et

sans réviser la définition qu'ils se font de leur rôle. Comme le soutiennent Gregoire (2003) de même que Posner et ses collègues (1982), un simple ajout ne conduit pas vers un véritable changement conceptuel. Et sans modification significative sur le plan des conceptions, les pratiques obsolètes ou inefficaces demeurent et se perpétuent. Malheureusement, dans ces conditions, le développement des compétences scripturales des étudiants reste un vœu pieux.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou : Les Éditions CEC.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (Trad. par J. Lecompte). Bruxelles : De Boeck Université.
- 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. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 107-120.
- Barré-De Miniac, C. (dir.) et Reuter, Y. (dir.) (2006). *Apprendre au collège dans les différentes disciplines*. Paris : INRP.
- Barré-De Miniac, C. (2008). Le rapport à l'écriture : une notion à valeur euristique. In S.-G. Chartrand (dir.) et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 11-24). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Bazerman, C. (éd.), Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. et Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, IN : Parlor Press.
- Beaud, J.-P. (2010). L'échantillonnage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 251-284). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Beaudin, É. (2011). *Site de l'Assemblée nationale du Québec*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.fondationbonenfant.qc.ca/>>. Consulté le 29 octobre 2012.
- Bellemare, R. (2012). Voir plus loin que la correction des « fautes ». *Correspondance*, 18(1), 22-27.

- Bernèche F. et Perron, B. (2005). *La littératie au Québec en 2003 : faits saillants. Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L. et Jörgensen, P.S. (2003). Teaching Academic Writing in European Higher Education : An Introduction. In L. Björk (éd.), G. Bräuer (éd.), L. Rienecker (éd.) et P.S Jörgensen (éd.), *Teaching Academic Writing in European Higher Education* (p. 1-15). New York, NY, Boston, MA, Dordrecht, London, Moscow : Kluwer Academic Publishers.
- Blaser, C. (2013). Un « Chantier 3 » pour soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université. *Correspondance*, 18(3). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ccdmd.qc.ca/>>.
- Blaser, C., Saussez, F. et Bouhon, M. (À paraître, 2014). Développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement. In F. Cros (éd.), M. Morisse (éd.) et L. Lafortune (éd.), *Écritures réflexives professionnalisantes : Approches épistémologiques et méthodologiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bonneville, J. (2007). Description des cours obligatoires de littérature au collégial. *Lettres québécoises : la revue de l'actualité littéraire*, 126, 9-10.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement*. Thèse de doctorat en psychologie et en sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Britton, J. (1970). *Language and learning*. New York, NY : Penguin.
- Buehl, M.M. et Fives, H. (2009). Exploring Teachers' Beliefs About Teaching Knowledge: Where Does It Come From? Does It Change? *The Journal of Experimental Education*, 77(4), 367-408.
- Carle, S. et Roberge, J. (2012). La nécessité de créer un réseau de répondants en français. *Correspondance*, 17(3). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ccdmd.qc.ca/>>.
- Catel, L. (2001) Écrire pour apprendre? Écrire pour comprendre? État de la question. *Aster*, 33, 17-47.

- Centre collégial de développement de matériel didactique (2012). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.ccdmd.qc.ca/>>. Consulté le 20 novembre 2012.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières à écrire et à lire : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. In S.-G. Chartrand (dir.) et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 107-129). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., K. Sénéchal (coll.) et P. Riverin (coll.) (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Québec : Didactica.
- Chaiken, S. (1980). Heuristic versus Systematic Information Processing and the Use of Source versus Message Cues in Persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 752-766.
- Chaiken, S., Liberman, A. et Eagly, A. H. (1989). Heuristic and Systematic Information Processing Within and Beyond the Persuasion Context. In J.S. Uleman (éd.) et J.A. Bargh (éd.), *Unintended Thought* (p. 212-252) New York, NY : Guilford Press.
- Clément, P. (1994). Représentations, conceptions, connaissances. In A. Giordan (dir.), Y. Girault (dir.) et P. Clément (dir.), *Conceptions et apprentissages* (p. 15-46). Berne : Peter Lang.
- Correspondance. Amélioration du français en milieu collégial (2012). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/>>. Consulté le 20 novembre 2012.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. et Laduron, I. (2010). Fonction, structuration et évolution des croyances des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 85-129.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Deane, M. et O'Neill, P. (2011). Writing in the Disciplines: Beyond Remediality. In M. Deane (éd.) et P. O'Neill (éd.), *Universities into the 21st century. Writing in the Disciplines* (p. 3-13). Hampshire : Palgrave Macmillan.

- Defays, J.-M. (éd.), Maréchal, M. (éd.) et Mélon, S. (éd.) (2000). *La maîtrise du français. Du niveau secondaire au niveau supérieur*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Delcambre, I. et Jovenet, A.-M. (dir.) (2002). Lire-écrire dans le supérieur. *Spirale*, 29.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'études dans les pratiques de l'écrit. In C. Blaser (coord.), M.-C. Pollet (coord.) et P. Erpelding-Dupuis (coll.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 11-42). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dole, J. A. et Sinatra, G. M. (1998). Reconceptualising Change in the Cognitive Construction of Knowledge. *Educational Psychologist*, 33, 109-128.
- Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université : analyse comparée en France et aux États-Unis*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Donahue, C. (2010). L'écrit universitaire et la disciplinarité : perspectives états-uniennes. In C. Blaser (coord.), M.-C. Pollet (coord.) et P. Erpelding-Dupuis (coll.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 43-60). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Ebert, E.K. et Crippen, K. J. (2010). Applying a Cognitive-Affective Model of Conceptual Change to Professional Development. *Journal of Science Teacher Education*, 21, 371-388.
- Fazio, R. H. (1986). How do attitudes guide behavior? In R.M. Sorrentino (éd.) et E. T. Higgins (éd.), *Handbook of Motivation and Cognition : Foundations of Social Behavior* (p. 204-243). New York, NY : Guilford Press.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Evanston, IL : Row, Peterson and Company.
- Festinger, L. et Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive consequences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203-210.
- Foster, D. (éd.) et Russell, D. R. (éd.) (2002). *Writing and Learning in Cross-National Perspective: Transitions from Secondary to Higher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fortin, M.-F., Côté, J. et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Giordan, A. et de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- Gouvernement du Québec (2009a). *But et durée de l'épreuve uniforme*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/eprv_uniforme/but-duree.asp>. Consulté le 20 novembre 2012.
- Gouvernement du Québec (2009b). *Plan stratégique 2009-2013 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Plan stratégique 2009-2013 de la Commission consultative de l'enseignement privé*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2010). *Révolution tranquille, 50 ans, un courant d'inspiration*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.revolution-tranquille.gouv.qc.ca/index.php?id=83>>. Consulté le 29 octobre 2012.
- Gouvernement du Québec (2011). *Formation générale commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2014). *Office québécois de la langue française. Le grand dictionnaire terminologique*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/>>. Consulté le 6 mars 2014.
- Gregoire, M. (2003). Is It a Challenge or a Threat? A Dual-Process Model of Teachers' Cognition and Appraisal Processes during Conceptual Change. *Educational Psychology Review*, 15(2), 147-179.
- Guskey, T.R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3-4), 381-391.
- Hébert, M. et Lépine, M. (2011). Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie. In *Actes de la 17e Conférence européenne sur la lecture/Proceedings of the 17th European Conference on reading* (p. 48-57). Mons : Belgique.
- Kingsbury, F. et Trembaly, J.Y. (2008). *Pistes d'actions pour favoriser une évaluation optimale de la compétence langagière par les professeurs de l'enseignement collégial*. PAREA, Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy.
- Kubanyiova, M. (dir.) (2011). *Teacher Development in Action*. Hampshire : Palgrave Macmillan.
- Laperrière, A. (2010). L'observation directe. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 311-336). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin Éditeur.
- L'encyclopédie canadienne (2012). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.thecanadianencyclopedia.com/>> Consulté le 29 octobre 2012.
- Libersan, L. (2010). Stratégies d'écriture dans la formation spécifique : pourquoi une approche par genres? *Correspondance*, 16(1), 6-10.
- Libersan, L. (2011). Stratégies d'écriture dans la formation spécifique : recherche préalable et principes pédagogiques. *Correspondance*, 16(2), 7-10.
- Libersan, L. (2012). Stratégies d'écriture dans la formation spécifique : le matériel. *Correspondance*, 17(2), 15-19.
- Libersan, L. Claing, R. et Foucambert, D. (2010). *Stratégies d'écriture dans la formation spécifique*. Rapport 2009-2010. Montréal : CCDMD, Collège Ahuntsic. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.ccdmd.qc.ca/media/doc_theo_div_Rapport_Formation_specifique.pdf>. Consulté le 20 novembre 2012.
- Lord, M.-A. (2012). *L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français*. Thèse de doctorat en didactique, Université Laval, Québec.
- Maheswaran, D. et Chaiken, S. (1991). Promoting Systematic Processing in Low-Motivation Settings: Effect of incongruent information on processing and judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 13-25.
- Megalakaki, O. et Labrell, F. (2009). Les conceptions naïves : connaissances organisées, bases des changements conceptuels. *Psychologie française*, 54, 1-9.
- McLeod, S. H. (1992). Writing Across the Curriculum : An Introduction. In S. H. McLeod (éd.) et M. Soven (éd.), *Writing Across the Curriculum : A Guide to Developing Programs* (p. 1-8). Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication présentée au congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue française de linguistique appliquée*, VIII(1), 121-137.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Pollet, M.-C., Glorieux, C. et Toungouz, K. (2010). Pour un continuum dans l'appropriation d'une littéracie universitaire. In C. Blaser (coord.), M.-C. Pollet (coord.) et P. Erpelding-Dupuis (coll.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 61-92). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Portail du réseau collégial (2012). *Centre d'aide en français au Collège de Valleyfield des moniteurs qui ont la cote!* Document téléaccessible à l'adresse <http://www.lescegeps.com/nouvelles/2012-10-05_centre_daide_en_francais_au_college_de_valleyfield_des_moniteurs_qui_ont_la_cote>. Consulté le 20 novembre 2012.
- Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W. et Gertzog, W.A. (1982). Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change. *Science Education*, 66(2), 211-227.
- Reuter, Y. Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Russell, D. (2012). The Writing Across the Curriculum Movement : 1970-1990. In T. M. Zawaki et P. M. Rogers, *Writing Across the Curriculum: A Critical Sourcebook* (p. 15-45). New-York, NY : Bedford/St. Martin's.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti (dir.) et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd.) (p. 123-147). Saint-Laurent : ERPI.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd.) (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Strachan, W. (2008). *Writing-Intensive: Becoming W-faculty in a New Writing Curriculum*. Logan, UT : State University Press.
- Thyrion F. et Deschepper, C. (2011). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires. Opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. In F. Thyrion, *Les voies du discours. Recherches en sciences du langage et en didactique du français* (p. 169-186). Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Wingate, U. (2011). A Comparison of Additional and Embedded Approaches to Teaching Writing in the Disciplines. *In* M. Deane (éd.) et P. O'Neill (éd.), *Universities into the 21st century. Writing in the Disciplines* (p. 65-87). Hampshire : Palgrave Macmillan.

ANNEXE A – PLAN DE FORMATION

Projet de collaboration université-collèges Écrits en chantier⁴¹ **Plan de la journée de formation (28 mai 2013)**

0. INTRODUCTION GÉNÉRALE (30 min)

Il s'agit ici de prendre contact avec les participants et de présenter le projet de formation.

- Tour de table
- Écrits en chantier :
 - L'origine (problématique)
 - Quelques bases théoriques
 - La formation (le contexte de cette formation expérimentale)

1. LA NOTION DE GENRE (40 min)

Objectif : amener les participants à décrire les caractéristiques des genres d'écrits propres à leur discipline

Étape 1 : Formuler une **définition générale** de la notion de « genre de texte »

- a) Proposer une définition (par ex., Chartrand, 2008)
- b) Faire remarquer que les genres possèdent des caractéristiques qui leur sont propres, qui sont culturellement reconnues et sans lesquelles il serait difficile de communiquer (Bakhtine, 1984)
- c) Faire remarquer que les conventions d'écriture propres aux différents genres peuvent être une source de difficultés pour les élèves

Étape 2 : Dégager les **caractéristiques générales** du rapport d'intervention et du rapport de stage

- a) Proposer deux exemples : un rapport d'intervention et un extrait d'un rapport de stage
- b) Questions aux participants :
 - Qu'ont en commun les policiers, les infirmières, les éducateurs spécialisés, les éducatrices en service de garde lorsqu'ils écrivent des rapports?
 - Situation de communication
 - Locuteur
 - Destinataire
 - Contenu

⁴¹ Document préparé par Lucie Libersan, Jean-Philippe Boudreau et Christiane Blaser (mars 2013).

- Posture énonciative
- Qu'ont en commun les élèves de toutes les disciplines techniques lorsqu'ils écrivent des rapports de stage?
 - Situation de communication
 - Locuteur
 - Destinataire
 - Contenu
 - Posture énonciative

Étape 3 : Inviter les participants à décrire leurs attentes en ce qui a trait à la maîtrise de l'écrit dans le rapport d'intervention et dans le rapport de stage

Questions aux participants :

- Sur le plan de la maîtrise du code orthographique et grammatical, vos attentes sont-elles semblables ou différentes pour ces deux genres? Le cas échéant, quelles sont ces différences?
- Sur le plan du style, de la clarté, de la cohérence, de la position énonciative, vos attentes sont-elles semblables ou différentes pour ces deux genres? Le cas échéant, quelles sont ces différences?
- Le cas échéant, pour quelle raison les attentes diffèrent-elles pour l'un ou l'autre de ces genres?

2. LA CONCEPTION DU RÔLE DES ENSEIGNANTS DANS L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉCRIT (20 min)

Objectif : amener les participants à mieux comprendre leur rôle auprès de leurs élèves dans l'appropriation des écrits propres à leur discipline

Nous nous inspirerons des données du questionnaire utilisé à l'occasion des « forums » afin d'animer la discussion; nous adapterons les pistes de discussion selon les résultats que nous aurons obtenus au terme de ces « forums ».

a) Questions aux participants :

- Selon vous, la tâche d'accompagner vos élèves dans le développement des compétences à l'écrit relève-t-elle de vos responsabilités?
- Accompagner, ça veut dire quoi pour vous?
 - Remettre des grilles d'autocorrection en laissant aux élèves le soin de les utiliser de manière autonome?
 - Indiquer aux élèves des outils de référence à utiliser au besoin?
 - Fournir des consignes de rédaction claires? (Corollaire : qu'est-ce qu'une consigne de rédaction claire?)
 - Revoir la consigne de rédaction avec les élèves, et, au besoin, les inviter à la reformuler afin de s'assurer qu'ils la comprennent?

- Fournir des textes exemplaires aux élèves afin qu'ils s'en inspirent?
- À l'occasion des retours de correction, inviter les élèves à comparer leurs textes aux textes exemplaires?
- Développer avec les élèves des stratégies d'utilisation des outils de référence?
- Aider les élèves à identifier leurs principales faiblesses sur le plan du code orthographique et grammatical ou des conventions d'écriture propres aux genres?
- Aider les élèves à développer des stratégies de révision-correction, sur le plan du code orthographique et grammatical ou sur le plan des conventions propres aux genres?

b) Synthèse : à quel niveau les enseignants peuvent-ils ou souhaitent-ils intervenir pour soutenir le développement des compétences à l'écrit?

Pause (15 min)

3. MISE À L'ESSAI DE MESURES D'ACCOMPAGNEMENT COURANTES (45 min)

Objectif : amener les participants à mieux connaître les principes didactiques d'encadrement des tâches d'écriture (1)

Trois mises en situation pour montrer, par la pratique, les lacunes de certaines mesures d'accompagnement couramment utilisées en classe. Les mises en situation seront faites à partir d'exemples forgés, pour éviter que les participants se sentent « jugés » dans leurs pratiques.

a) Le dictionnaire

Recommander d'utiliser le dictionnaire sans en guider l'utilisation, est-ce efficace? Les participants seront invités à évaluer cette « mesure » en la mettant à l'essai sur un court texte.

Procédure :

- Distribuer un extrait d'un rapport d'intervention (environ 5 lignes) dans lequel il y aura des erreurs pragmatiques (ex. : adjectifs axiologiques, verbes attributifs) et des erreurs d'orthographe
- Fournir un dictionnaire à chaque participant
- Demander aux participants de trouver, dans le dictionnaire, la marche à suivre pour corriger les erreurs présentes dans l'extrait
- Recueillir les impressions des participants

b) Les recommandations normatives

Dans le même esprit, nous inviterons les participants à constater les limites des recommandations normatives (soyez clair, objectif, concis, etc.).

Procédure :

- Distribuer une consigne d'écriture dans laquelle apparaissent des recommandations normatives
- Distribuer un extrait d'un rapport d'intervention qui aurait pu être écrit à partir de cette consigne et qui contient des erreurs pragmatiques
- Demander aux participants de décrire une démarche de révision-correction à partir de la consigne
- Recueillir les impressions des participants

c) La grille de révision linguistique

Nous inviterons les participants à réfléchir à l'utilité d'une grille de révision linguistique couvrant l'ensemble des notions orthographiques et grammaticales.

Procédure :

- Distribuer un extrait d'un rapport d'intervention dans lequel il y aura des fautes d'orthographe et de syntaxe, en plus de quelques erreurs pragmatiques
- Distribuer une grille de révision couvrant les principaux aspects de la morphosyntaxe et du vocabulaire
- Demander aux participants de réviser le texte à l'aide de la grille
- Recueillir leurs impressions

4. ASTUCES POUR RENDRE LES MESURES D'ACCOMPAGNEMENT PLUS STRATÉGIQUES (45 min)

Objectif : amener les participants à mieux connaître les principes didactiques d'encadrement des tâches d'écriture (2)

Suite de l'activité précédente, avec les mêmes textes exemplaires.

a) Le dictionnaire

Astuces :

- Guider l'utilisation du dictionnaire en accompagnant la consigne d'écriture d'une liste de mots « à proscrire »
- Lire, dans une définition, les indices permettant de détecter les termes axiologiques (contexte d'emploi, exemples, registre de langue, connotation, synonymes, etc.)

b) Les recommandations normatives :

Astuces :

- Proposer des « stratégies d'écriture » en lien avec les recommandations : éviter les verbes attributifs pour éviter l'emploi des adjectifs axiologiques; remplacer les tournures attributives par des tournures transitives, avec des verbes d'action...

- Faire voir une stratégie dans le fascicule « rapport d'intervention »

c) La grille de révision linguistique

Astuces :

- Sélectionner les éléments pertinents en fonction du genre étudié
- Réduire le nombre d'éléments à réviser
- Faire remarquer que toutes les erreurs ne sont pas nécessairement prévues dans une grille de révision linguistique (ex. : erreurs pragmatiques)

DÎNER

5. MISE EN COMMUN DES DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT ET DES CONSIGNES SUR LE RAPPORT DE STAGE (45 min)

Objectif : amener les participants à mieux connaître les principes didactiques d'encadrement des tâches d'écriture (3)

Pendant cette période, les participants seront invités à présenter leurs consignes d'écriture et leurs documents d'accompagnement sur le rapport de stage (qu'ils nous auront transmis auparavant). Ce sera pour eux l'occasion de reconnaître leurs « bons coups » et les éléments à améliorer.

6. PRÉSENTATION DU FASCICULE SUR LE RAPPORT DE STAGE (30 min)

7. DÉVELOPPEMENT D'UN OUTIL PERSONNEL DE VALORISATION DE L'ÉCRIT (1 h)

Les participants seront invités à élaborer le plan d'une mesure d'accompagnement pour le rapport d'intervention ou le rapport de stage, inspirée des fascicules ou des principes vus pendant l'atelier.

Ils pourront, selon leurs besoins :

- mettre au point des textes exemplaires (ou des contre-exemples) adaptés à une discipline particulière;
- sélectionner, dans un fascicule, des stratégies adaptées à une discipline particulière et mettre au point une grille de révision à partir de ces stratégies;
- modifier certaines stratégies selon des besoins spécifiques.
- ...

8. MISE EN COMMUN DES PROJETS PERSONNELS (15 min)

9. SYNTHÈSE DE LA JOURNÉE (30 min)

ANNEXE B – JOURNAL DE BORD

Formation Écrits en chantier, mai 2013

Journal de bord des observations Document préparé par Roselyne Lampron, étudiante à la maîtrise Université de Sherbrooke

Identification des participants	p. 2-3	Activité 4 (astuces mesures stratégiques)	p. 18-21
Aménagement des lieux	p. 3	Activité 5 (mise en commun doc. d'accompagnement)	p. 22-26
Activité 0 (introduction générale)	p. 4-6	Activité 6 (présentation fascicule rapport de stage)	p. 27-30
Activité 1 (notion de genre)	p. 7-10	Activité 7 (développement outil personnel)	p. 31-37
Activité 2 (conception rôle)	p. 11-13	Activité 8 (mise en commun outil personnel)	p. 38-41
Activité 3 (mise à l'essai mesures)	p. 14-17	Activité 9 (synthèse de la journée)	p. 42-45

		Réflexions (notes)	
Identification des participants	Description des participants (mots-clés)	Analytiques	Personnelles
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
...	...		

Aménagement des lieux (croquis)

Extrait du journal de bord : Activité 1

LA NOTION DE GENRE

Objectif : Décrire les caractéristiques des genres d'écrits propres aux disciplines **(OF) (PS)**

Étape 1 : Formuler une **définition générale** de la notion de « genre de texte »

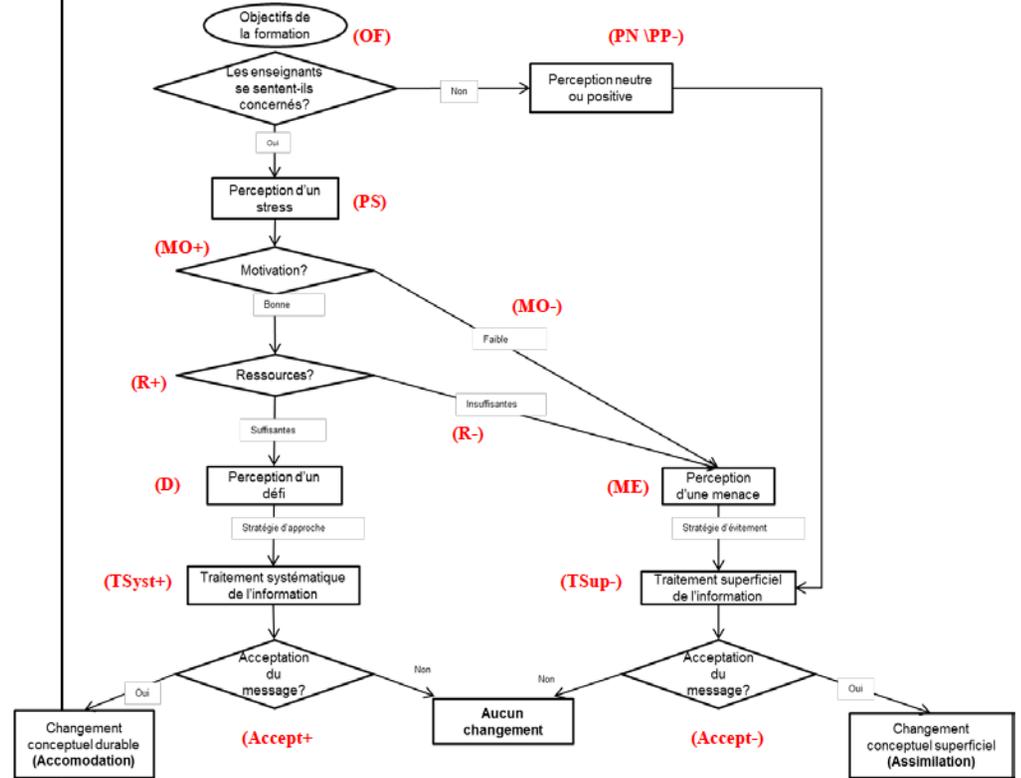
a) Proposer une définition

b) Faire remarquer que les genres possèdent des caractéristiques qui leur sont propres, qui sont culturellement reconnues, qui sont liées à la situation de communication et à l'intention du locuteur... et sans lesquelles il serait difficile de communiquer (Bakhtine, 1984)

c) Faire remarquer que les conventions d'écriture propres aux différents genres peuvent être une source de difficultés pour les élèves (l'exemple du procès-verbal)

Notes analytiques

Notes personnelles



Indicateurs issus du modèle de Gregoire (2003)

Gregoire, M. (2003). Is It a Challenge or a Threat? A Dual-Process Model of Teachers' Cognition and Appraisal Processes during Conceptual Change. *Educational Psychology Review*, 15(2), 147-179.

Objectifs de la formation (OF)

Force persuasive du message

Confronte les pratiques conventionnelles d'enseignement, leur inefficacité (cette confrontation peut toutefois être source de résistance au changement)

Perception d'un stress (PS+)

Identité professionnelle menacée

Sentiment d'anxiété (nositif)

Motivation (Mo+)

- **Sentiment d'auto-efficacité** : le stress est une **menace** ou un **défi** ? :
Expérience active de maîtrise; Expérience vicariante (indirecte);
Persuasion verbale; États physiologiques et émotionnels

- Normes subjectives (l'influence des pairs)

- Expériences antérieures positives

Formation : rétroaction d'experts et assistance pour la création (pratique) de matériel (plus efficace que seule la persuasion verbale)

Ressources (capacity, ability) (R+)

Temps

Collègue

Direction

Matériel

Connaissances

Compétences

Croyances épistémologiques (nature du savoir et apprentissage)

Défi (D)

Stratégie d'approche

Traitement systématique (T-Sys+)

Effort cognitif soutenu, jugement éclairé

Acceptation du message (Accep+)

Expériences antérieures et conceptions :

Si + : changement profond

Si - : pas de changement

- Perception du message : intelligible, plausible et productif pour améliorer apprentissage des étudiants

- Les enseignants doivent être convaincus de l'efficacité des nouvelles méthodes pédagogiques

Perception neutre ou positive (PN\PP-)

Identité professionnelle non menacée (vs ou intègre déjà le changement)

Motivation (Mo-)

Anxiété et peur non maîtrisées par un fort sentiment d'auto-efficacité

Ressources (R-)

Menace (Me)

Stratégie d'évitement

Traitement superficiel (T-sup-)

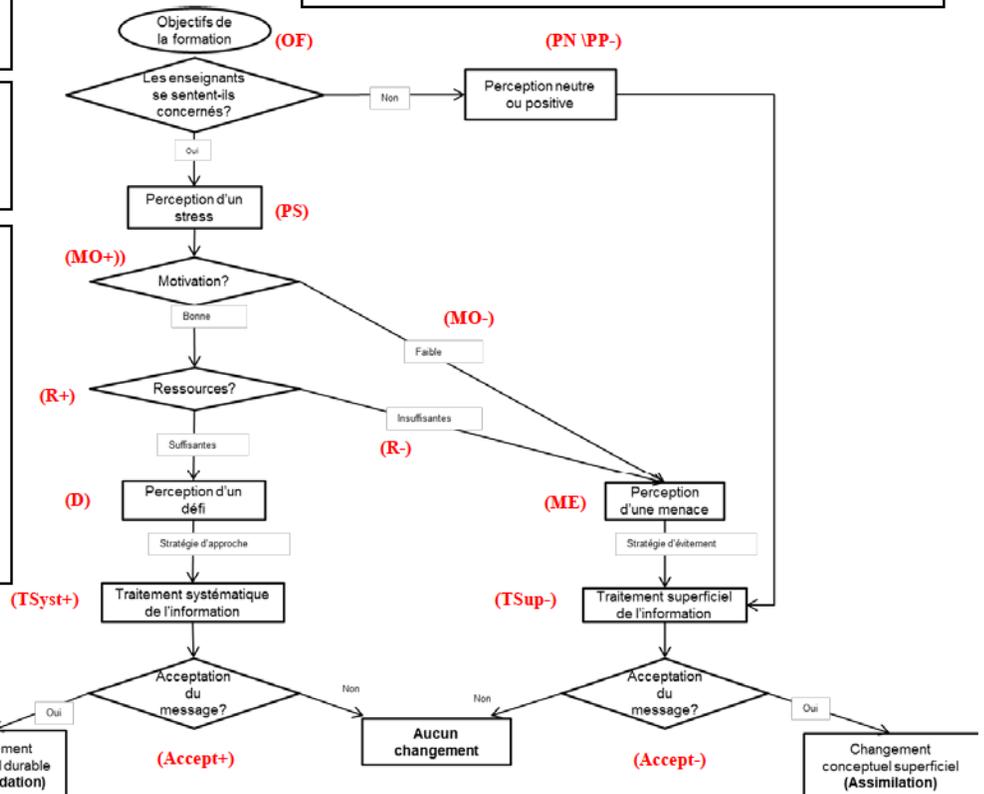
Réponse préprogrammée, jugement rapide et superficiel (but, motivation, émotions et expériences antérieures)
Économie cognitive

Refus/sélection du message (Refus-)

Expériences antérieures et conceptions :

Si + : changement superficiel

Si - : pas de changement

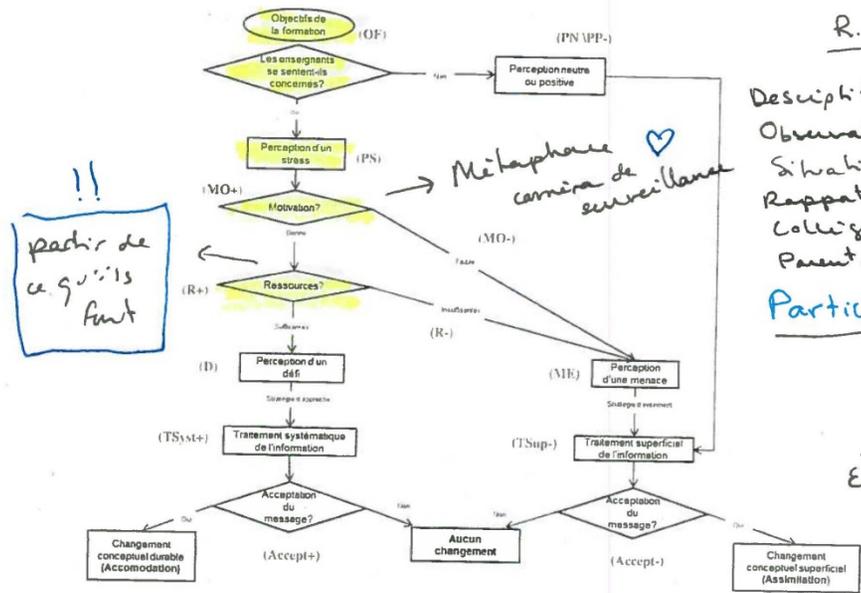


Étape 2 : Dégager les caractéristiques générales du rapport d'intervention et du rapport de stage (PS) (Mo+) (R+)

a) Proposer deux exemples : un rapport d'intervention et un extrait d'un rapport de stage (lire à voix haute)

b) Questions aux participants :

- Qu'ont en commun les policiers, les infirmières, les éducateurs spécialisés, les éducatrices en service de garde et les travailleurs sociaux lorsqu'ils écrivent des rapports d'intervention?
 - Situation de communication
 - Locuteur
 - Destinataire
 - Contenu
 - Posture énonciative
- Configurations d'unités de la langue propres à ce genre : passé composé, emploi de la première personne, fréquence des marqueurs spatio-temporels (rareté des connecteurs logiques), fréquence des verbes d'action (rareté des verbes attributifs, des adjectifs appréciatifs)...
- Qu'ont en commun les élèves de toutes les disciplines techniques lorsqu'ils écrivent des rapports de stage?
 - Situation de communication
 - Locuteur
 - Destinataire
 - Contenu
 - Posture énonciative



Intervention

(PS)

TANIA

Réaliser, un réel écart entre

ce que j'observe dans la pratique

Traduction de la pensée avant de l'objectivité

- manque de clarté
- préciser
- diff. langagière trop grande

TANIA

10:02-10:06

12

> STRESS?
de fi



Accompagnement
Attentes

Formateurs 2

- Trajectoire de vie

Par quel bout on va le prendre?
Attentes...

Diff.

(PARTICIPANTE X) / Formateurs 3

Structure de la pensée.

↓
attentes (explicitées)

Écart (transcription sec/ciper)

PARTICIPANTEZ → (Rappats d'intervention)

Diff. à écrire
et grand écart entre
écrites faibles et fortes >

diff. supp. de l'enseignant

10:15 (D)

!!!
(Apprendre à écrire dans des sit.
authentique (avant-propos))

10:25

ce que je me rends compte ou n'enseigne & vraiment le rapport de stage...

Rappat d'intervention = enseigner pq d'autres vont le lire

ANNEXE C – GUIDE D'ENTRETIEN

Guide d'entretien

1. ACCUEIL

Remerciements, rappel de la recherche et de ses objectifs

Objet de recherche : La recherche s'inscrit dans le cadre du programme de formation Écrits en chantier et porte sur les conceptions d'enseignants de la formation spécifique au collégial au sujet de l'enseignement de l'écriture disciplinaire.

But de la recherche : La recherche vise à mieux comprendre la réalité et les besoins des enseignants à l'issue de la journée de formation suivie et à améliorer le programme de formation.

Votre participation : La participation des enseignants permettra d'améliorer le programme de formation et de faire avancer la réflexion au sujet de l'enseignement de l'écrit dans le postsecondaire au Québec.

Droits des participants (se retirer en tout temps/ demander d'arrêter l'enregistrement...)

Aucun risque

Inconvénient de temps : 60 minutes

Consentement éclairé (signature avant de commencer l'entrevue)

Expliquer le déroulement et la forme de l'entretien (question, semi-dirigé... pas de bonnes ou de mauvaises réponses... certaines questions peuvent paraître redondantes, mais c'est pour comprendre le mieux possible votre réalité)

2. INFORMATIONS FACTUELLES SUR LE PARTICIPANT

Nom

Discipline d'enseignement

Nombre d'années d'enseignement (sessions)

Nombre d'années de pratique professionnelle autre que l'enseignement

Formation antérieure (études collégiales, études universitaires)

3. RAPPORT À L'ÉCRIT ET CONCEPTIONS AU SUJET DE L'ÉCRITURE (sa maîtrise, ses fonctions, son enseignement et son apprentissage)

<p>La maîtrise de l'écrit (rapport à l'écrit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bien écrire en général - Bien écrire dans votre discipline - Bien écrire dans le monde professionnel - Valorisation 	<ul style="list-style-type: none"> - Que signifie pour vous bien écrire? <ul style="list-style-type: none"> ○ Une personne qui écrit bien... - Que signifie pour vous bien écrire : <ul style="list-style-type: none"> ○ dans votre discipline? ○ dans le monde professionnel de votre discipline? - Ces jours-ci dans le réseau collégial, on entend souvent parler de la valorisation du français. Que signifie cette expression pour vous?
<p>Conception au sujet de la fonction de l'écriture</p> <ul style="list-style-type: none"> - En général - Dans l'apprentissage des savoirs disciplinaires 	<ul style="list-style-type: none"> - Selon vous, à quoi sert (quelles sont les fonctions que vous associez à) l'écriture dans votre discipline?
<p>Conception au sujet de l'enseignement de l'écriture</p> <ul style="list-style-type: none"> - En général et dans votre discipline 	<ul style="list-style-type: none"> - Quels genres de textes faites-vous écrire à vous étudiants? - Que pensez-vous de l'enseignement de l'écriture dans votre discipline? - Quelles sont vos pratiques d'accompagnement? - Selon vous, quel est votre rôle dans l'encadrement des écrits de votre discipline? - Quelles sont vos attentes par rapport à la maîtrise de l'écrit de vos étudiants?
<p>Conception au sujet de l'apprentissage de l'écriture</p> <ul style="list-style-type: none"> - En général et dans votre discipline 	<ul style="list-style-type: none"> - Selon vous, comment un étudiant du cégep peut-il développer ses compétences en écriture dans votre discipline?

Au terme de cette première série de questions au sujet de l'écriture – **de sa maîtrise, de ses fonctions, de son enseignement et de son apprentissage dans votre discipline** – est-ce que l'idée que vous vous en faisiez était différente avant la formation Écrits en chantier? Si oui, en quoi votre idée a-t-elle changé? Pourquoi?

4. **FORMATION** (réception de la proposition d'ajustement de pratique et processus de changement conceptuel)

<p>Interpellation de l'enseignant : réception des objectifs de la formation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intention de départ • S'est senti concerné (oui/non) • A ressenti un certain stress 	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles raisons vont ont incité à vous inscrire à la journée de formation? - À quel point vous sentiez-vous concerné pendant la formation? Pourquoi? - Pendant la formation, y a-t-il eu un moment particulièrement marquant par rapport à l'idée que vous vous faites de votre rôle dans l'accompagnement de vos étudiants à l'écrit? (défi/menace) <ul style="list-style-type: none"> ○ De vos attentes par rapport à leur maîtrise de l'écrit? - Dans quelle mesure est-ce que la formation a correspondu ou n'a pas correspondu à vos besoins/réalité/intérêt de départ?
<p>Traitement de l'information</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compréhension théorique (objectifs) • Apprentissage • « Transfert » possible dans la pratique 	<ul style="list-style-type: none"> - Avant d'avoir suivi la formation, quelle idée vous faisiez-vous de votre rôle dans l'accompagnement de l'écrit dans votre discipline? <ul style="list-style-type: none"> ○ Quelles étaient vos pratiques? - Maintenant, en vous référant à la formation que vous avez suivie, comment est-il possible d'accompagner (rôle, moyens) vos étudiants dans la production des écrits propres à votre discipline? - S'il y a lieu, quels sont les apprentissages que vous avez réalisés au cours de la journée de formation? (Que retenez-vous principalement?) - À la prochaine rentrée scolaire, envisagez-vous intégrer à votre pratique quelques principes didactiques et linguistiques proposés par la formation Écrits en chantier? Si oui, lesquels et comment? Si non, pour quelles raisons?
<p>Sentiment d'efficacité personnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expériences antérieures de changement de pratique • Capacité 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans votre carrière d'enseignant, avez-vous déjà expérimenté un changement de pratique (majeur, important, significatif)? (stratégie pédagogique, nouveau programme, nouveaux savoirs...) - Comment avez-vous vécu cette expérience? (Réussite/échec, obstacles/facilitateurs...) - En regard de la formation suivie, vous sentez-vous capable de mettre en pratique les ajustements proposés par l'équipe d'Écrits en chantier? De changer votre pratique...

<p>Ressources</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matériel • Collègue • Temps • Connaissances et compétences 	<ul style="list-style-type: none"> - Selon vous, dans votre cégep/département, quels seraient les obstacles et les facilitateurs qui vous empêcheraient/aideraient à adapter votre enseignement par rapport à l'encadrement des écrits dans votre discipline? <ul style="list-style-type: none"> ○ Obstacles... ○ Facilitateurs... - Pensez-vous détenir le matériel et le temps nécessaires pour adapter votre pratique d'enseignement aux principes didactiques et linguistiques discutés lors de la formation Écrits en chantier? Pourquoi? Exemples... - Pensez-vous que TOUS vos collègues seraient prêts à réviser leur pratique d'enseignement et à l'adapter selon les principes discutés lors de la formation Écrits en chantier? Pourquoi? Exemples... - À l'heure actuelle, pensez-vous détenir les connaissances et les compétences nécessaires pour ajuster votre pratique aux stratégies linguistiques et didactiques discutées dans le cadre de la journée de formation? <ul style="list-style-type: none"> ○ Si oui, dans quelle mesure? ○ Si non, pour quelles raisons?
<p>Perception de l'efficacité de l'ajustement proposé</p> <ul style="list-style-type: none"> - Savoirs/stratégies intelligibles, plausibles et productifs pour améliorer les apprentissages des étudiants 	<p>Dans quelle mesure est-ce que le contenu de la formation est intelligible (compréhensible)?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans quelle mesure l'approche par l'enseignement des genres d'écrits préconisée par les formateurs d'Écrits en chantier peut-elle être considérée comme crédible (dans votre enseignement/discipline)? - Selon vous, l'accompagnement à l'écrit de vos étudiants peut-il favoriser leur apprentissage? Est-ce que l'ajustement de votre pratique peut les aider à mieux performer?

5. REMERCIEMENTS ET CLÔTURE

Merci beaucoup de votre intérêt et de votre précieuse participation.

Voulez-vous ajouter d'autres éléments? Avons-nous oublié quelque chose sur quoi vous souhaiteriez revenir?

**ANNEXE D – LETTRE D’INFORMATION ET
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
(OBSERVATION)**



Lettre d'information et formulaire de consentement

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

La formation continue à l'enseignement de l'écriture disciplinaire : conceptions d'enseignants du collégial

Roselyne Lampron, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke

Christiane Blaser, directrice d'études, professeure agrégée au département de pédagogie, Université de Sherbrooke

Madame,
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. Le principal objectif de notre projet, qui s'inscrit dans le cadre du programme de formation continue **Écrits en chantier**, est de mieux connaître les **conceptions** d'enseignants de la formation spécifique au sujet de l'enseignement de l'écriture disciplinaire.

En quoi consiste la participation au projet?

Dans un premier temps, au cours de la journée de formation, nous souhaitons observer l'ensemble des activités auxquelles vous participerez. Par ailleurs, puisque la formation sera filmée pour des fins d'évaluation du dispositif, nous souhaitons avoir accès à cet enregistrement pour étayer nos observations. Dans un deuxième temps, quelques jours après la fin de la formation, nous souhaitons réaliser des entretiens individuels, d'une durée maximale de 60 minutes (juin 2013). Les questions qui vous seront posées concerneront l'enseignement de l'écrit au collégial et dans votre discipline. Vous serez invité à partager vos pratiques, opinions, sentiments et attitudes à l'égard des activités d'écriture dans votre classe. Ultimement, les résultats de notre recherche serviront à formuler des pistes pour l'amélioration du programme de formation auquel vous aurez participé.

Toutes les activités de recherche se dérouleront au [REDACTED]. Vous êtes libre de vous retirer de la recherche en tout temps. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit environ 60 minutes. Lors de l'entretien, est possible que vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées. Le cas échéant, vous êtes libre de refuser de répondre.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par l'utilisation de noms fictifs et par la suppression de toute information qui pourrait permettre l'identification des participants. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés sous la forme d'un mémoire de fin d'études, d'articles dans des revues spécialisées et de communications dans des colloques thématiques. Les données recueillies seront conservées dans un classeur sous clé (notes d'observation) et sur l'ordinateur portable de l'étudiante chercheuse, propriété de l'Université de Sherbrooke. Les seules personnes qui auront accès aux données sont l'étudiante responsable du projet, Roselyne Lampron, et sa directrice d'études, la professeure Christiane Blaser. Les données seront détruites, au plus tard, à l'automne 2018 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. La décision de participer ou non à cette étude n'affectera en rien votre participation au programme de formation continue **Écrits en chantier**.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des inconvénients mentionnés jusqu'ici (malaise par rapport à certaines thématiques abordées et inconvénient de temps) l'étudiante-chercheuse considère que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances dans le domaine de la didactique du français de même que la réflexion autour de l'amélioration de la



qualité de la langue dans votre collège et dans votre classe sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec Roselyne Lampron, l'étudiante responsable du projet de recherche, ou avec Christiane Blaser, sa directrice d'études, aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Un grand merci pour votre précieuse collaboration!
Cordialement,

_____ Date : _____

_____ Date : _____

Roselyne Lampron
Étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation,
Université de Sherbrooke
Étudiante responsable du projet de recherche
Téléphone : 819-821-8000, poste 66437
Courriel : Roselyne.Lampron@USherbrooke.ca

Christiane Blaser
Professeure agrégée au département de pédagogie,
Université de Sherbrooke
Directrice d'études
Téléphone : 819-821-8000, poste 62809
Courriel : Christiane.Blaser@USherbrooke.ca

J'ai lu et compris le document d'information au sujet de la recherche « La formation continue à l'enseignement de l'écriture disciplinaire : conceptions d'enseignants du collégial ». J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement d'y participer.

Veillez indiquer ci-dessous les volets de la recherche auxquels vous acceptez de participer

-
- J'accepte que ma participation aux activités de la formation soit observée*
- J'accepte que l'enregistrement vidéo de ma participation soit utilisé à des fins de recherche*

**S.V.P., veuillez signer les deux copies.
Conservez une copie et remettez l'autre à l'étudiante chercheure.**

Participante ou participant (nom en lettres moulées) : _____

Signature : _____ Date : _____

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à : ethique.ess@usherbrooke.ca.

En ce qui concerne le [REDACTED], pour toute question relative aux aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez joindre Alexandre Genest, président du Comité d'éthique de la recherche du [REDACTED] (819-564-6350 poste 4392) ou Louise Bouchard, secrétaire du Comité d'éthique de la recherche (819-564-6350 poste 5172).

**ANNEXE E – LETTRE D’INFORMATION ET
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
(ENTRETIEN)**

Lettre d'information et formulaire de consentement

Invitation à participer et formulaire de consentement pour la deuxième étape du projet de recherche de Roselyne Lampron

La formation continue à l'enseignement de l'écriture disciplinaire : conceptions d'enseignants du collégial

Roselyne Lampron, étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke

Christiane Blaser, directrice d'études, professeure agrégée au département de pédagogie, Université de Sherbrooke

Madame,
Monsieur,

Le 28 mai dernier, vous avez participé à la journée de formation **Écrits en chantier** au [REDACTED]. Lors de cette journée, vous nous avez donné l'autorisation d'observer l'ensemble des activités auxquelles vous participiez et d'avoir accès à leur enregistrement vidéo. Comme nous vous l'avions annoncé lors de cette occasion, nous sollicitons maintenant votre participation pour la réalisation de la deuxième étape de notre projet de recherche.

En quoi consiste la participation à la deuxième étape du projet de recherche?

Pour la deuxième étape de notre projet, nous souhaitons réaliser avec vous une entrevue individuelle d'une durée maximale de 60 minutes afin de comprendre ce que vous avez retiré de la formation **Écrits en chantier**. Ultiment, les résultats de notre recherche serviront à formuler des pistes pour améliorer cette formation.

Précisons que vous êtes libre de vous retirer en tout temps de la recherche. Les questions qui vous seront posées lors de l'entrevue concerneront l'enseignement de la langue au collégial et dans votre discipline. Vous serez invité à partager vos pratiques, votre opinion, vos sentiments et attitudes à l'égard des activités d'écriture dans votre classe et celles proposées dans le cadre de la formation **Écrits en chantier**. Le seul inconvénient lié à votre participation est le temps consacré à la deuxième partie de notre projet de recherche, soit environ 60 minutes. Il est possible que vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées. Le cas échéant, vous êtes libre de refuser de répondre.

Qu'est-ce que la chercheuse fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par l'utilisation de noms fictifs et par la suppression de toute information qui pourrait permettre l'identification des participants. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés sous la forme d'un mémoire de fin d'études, d'articles dans des revues spécialisées et de communications dans des colloques thématiques. Les données recueillies seront conservées sur l'ordinateur portable de l'étudiante chercheuse, propriété de l'Université de Sherbrooke. Les seules personnes qui auront accès aux données sont l'étudiante responsable du projet, Roselyne Lampron, et sa directrice d'études, la professeure Christiane Blaser. Les données seront détruites, au plus tard, à l'automne 2018 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à ce projet de recherche se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Nous considérons que ce projet de recherche ne présente aucun risque. Le seul inconvénient est lié à la durée de l'entrevue (60 minutes). La contribution à l'avancement des connaissances dans le domaine de la didactique du français de même que la réflexion autour de l'amélioration de la qualité de la langue dans votre collège et dans votre discipline sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec Roselyne Lampron, l'étudiante qui mène le projet de recherche, ou avec Christiane Blaser, sa directrice d'études, aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Nous vous remercions chaleureusement pour votre précieuse collaboration!

Cordialement,

_____ Date _____ Date _____

Roselyne Lampron
Étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation,
Université de Sherbrooke
Étudiante responsable du projet de recherche
Téléphone : 819-821-8000, poste 66437
Courriel : Roselyne.Lampron@USherbrooke.ca

Christiane Blaser
Professeure agrégée au département de pédagogie,
Université de Sherbrooke
Directrice d'études
Téléphone : 819-821-8000, poste 62809
Courriel : Christiane.Blaser@USherbrooke.ca

J'ai lu et compris le document d'information au sujet de la recherche « La formation continue à l'enseignement de l'écriture disciplinaire : conceptions d'enseignants du collégial ». J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement d'y participer.

S'il vous plaît, veuillez indiquer si vous acceptez ou non de participer à la deuxième étape du projet de recherche

J'accepte de participer à une entrevue individuelle

Oui Non

**S.V.P., veuillez signer les deux copies.
Conservez une copie et remettez l'autre à l'étudiante chercheure.**

Participante ou participant (nom en lettres moulées) : _____

Signature : _____ Date : _____

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Serge Striganuk, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819-821-8000 poste 62644, ou par courriel à : ethique.ess@usherbrooke.ca.

En ce qui concerne le [REDACTED], pour toute question relative aux aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez joindre Alexandre Genest, président du Comité d'éthique de la recherche du [REDACTED] (819-564-6350 poste 4392) ou Louise Bouchard, secrétaire du Comité d'éthique de la recherche (819-564-6350 poste 5172).

**ANNEXE F – CERTIFICATS D’ATTESTATION DE
CONFORMITÉ**

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Conceptions d'enseignants du collégial – non spécialistes de la langue – au sujet de la fonction de l'écriture dans l'apprentissage des savoirs disciplinaires

Roselyne Lampron

Étudiante, Maîtrise en sciences de l'éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Serge Striganuk, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Chantale Beaucher, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Mirela Moldoveanu, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et primaire

Gerardo Restrepo, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

Christina St-Onge, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine

Eric Yergeau, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,



Serge Striganuk, 28 février 2013



Certificat d'éthique

Le présent certificat atteste que le projet de recherche

Numéro : 2013-06,

intitulé : Conceptions d'enseignants du collégial – non spécialistes de la langue – au sujet de la fonction de l'écriture dans l'apprentissage des savoirs disciplinaires

a reçu l'approbation du comité d'éthique de la recherche (CÉR) dont le mandat est de s'assurer que les projets menés par les chercheurs affiliés au  respectent les principes et les règles régissant la recherche avec des sujets humains.

Le projet a été évalué lors de la réunion tenue le 19 mars 2013 en présence des membres suivants:

- Alexandre Genest, président
- Louise Bouchard, secrétaire

Émis à  ce 19 mars 2013



Alexandre Genest, président du comité

