

Écrire pour réfléchir sur sa pratique : état du rapport à l'écriture d'étudiants en première année de formation à l'enseignement

Olivier Dezutter et Thérèse Doré, Centre de recherche sur l'intervention éducative de l'Université de Sherbrooke.

Dans les contextes scolaire et universitaire, l'apprentissage se réalise et se mesure en grande partie par le recours au langage et en particulier par le recours au langage écrit. La prise en compte de cette réalité devrait amener les formateurs à s'intéresser de près aux compétences de leurs étudiants dans le domaine de la lecture et de l'écriture à la fois d'un point de vue général et d'un point de vue spécifique, en distinguant ce qui relève des prérequis et ce qui doit faire l'objet d'un apprentissage dans la formation universitaire.

Dans le cadre des programmes à visée professionnalisante tels ceux mis en place dans la formation initiale des travailleurs de la santé, des ingénieurs ou des enseignants depuis une bonne dizaine d'années, les dispositifs qui amènent les étudiants à être actifs et à mener une réflexion sur leur pratique et leurs apprentissages supposent un certain nombre d'activités de lecture et d'écriture servant la réalisation de journaux d'apprentissages, de rapports de stage, de portfolio de compétences, etc. Or, dans la plupart des cas, ces opérations de lecture et d'écriture font rarement l'objet d'un apprentissage ou d'un accompagnement spécifique. L'essentiel de l'attention des formateurs est concentré bien souvent sur le produit attendu et sur les effets du processus d'engagement et de réflexion, laissant de côté le processus et les médiums utilisés pour atteindre le résultat espéré.

Engagés dans une recherche collective portant sur l'étude des conditions d'émergence et de développement de la réflexion professionnelle auprès d'étudiants en formation initiale à l'enseignement et d'enseignants expérimentés¹, et responsables, dans ce cadre, de la préparation et de l'expérimentation d'un atelier d'écriture professionnelle à visée réflexive, nous avons proposé d'inclure dans la première phase de la recherche, consistant en une enquête par questionnaire auprès des étudiants inscrits en première année dans notre université, un ensemble de questions portant sur le rapport à l'écriture.

Ce choix s'inscrit dans la perspective de nos travaux antérieurs sur la didactique de l'écriture (Dezutter et Thyron, 2001) et sur l'écriture à visée réflexive (Dezutter et Dejemepe, 2001). À travers la prise d'information réalisée dans le cadre de l'enquête, la préparation et l'expérimentation de cet atelier, nous souhaitons explorer les potentialités de l'écrit pour le développement de savoirs et de compétences professionnelles.

Des études récentes (Dufays et Thyron, 2004; Chabanne et Bucheton, 2002; Desgagné et al., 2001; Héril et Mégrier, 2000) soulignent l'intérêt du recours à l'écrit dans la démarche réflexive. Selon Lhomme (1994), l'enjeu d'un travail sur l'écrit en formation consiste à expérimenter le fait que celui-ci représente tout à la fois une occasion d'objectivation, de clarification et d'enrichissement de la pensée, de mémoire, voire de constitution de patrimoine, et enfin de construction d'une identité professionnelle. Nous pensons que ces potentialités de l'écrit ne peuvent toutefois être pleinement intégrées par les étudiants et exploitées dans le cadre de la formation que si l'on prend la peine de chercher à mieux cerner, avec les principaux intéressés, la question de leur rapport à l'écriture et le lien qu'ils ont forgé, en fonction de leurs expériences antérieures scolaires et extrascolaires, entre écriture et réflexion. L'écriture n'étant pas abordée de la même façon par tous les scripteurs (Clerc, 1999; Barré-De Miniac, Cros et Ruiz, 1993), chacun développe un rapport singulier avec celle-ci et, pour certains apprenants, un rapport négatif ou problématique peut expliquer en partie une forme de résistance aux commandes d'écriture visant le développement d'une compétence professionnelle comme la compétence réflexive.

Avant de présenter les principaux éléments qui ressortent de notre enquête et les choix que nous nous apprêtons à faire en conséquence pour la mise en place de l'atelier d'écriture, il convient de préciser ce que comporte le rapport à l'écriture que nous prétendons cerner et de présenter rapidement le contexte et les conditions de notre collecte de données.

1. Le rapport à l'écriture

Pour aborder la relation qu'établit un scripteur avec l'écriture, nous avons retenu la notion de rapport à l'écriture. Empruntée aux travaux dans le domaine de la sociologieⁱⁱ, cette notion a été particulièrement développée ces dernières années dans le champ de la recherche en didactique du français. Christine Barré de Miniac (1997, 2002) la définit de la sorte : « le rapport à l'écriture sert à désigner l'ensemble des relations nouées avec l'écriture, c'est-à-dire

les images, représentations, conceptions, attentes et jugements » (1997, p.12) qu'un sujet se forge au contact de l'écriture elle-même et d'autres utilisateurs de celle-ci. Proche de la notion de représentation sociale (Jodelet, 1989), celle de « rapport à » dépasse toutefois celle-ci car elle inclut, outre les représentations, la possibilité de l'évocation ou l'observation de pratiques. L'expression « rapport à » est en outre préférée car elle permet, selon Marie-Claude Penloup (2000), de souligner l'activité, l'implication du sujet alors que la notion de représentation renvoie plutôt à un sujet passif, endossant un discours commun, qui circule déjà. En ce sens, Reuter et Delcambre (2002) estiment que le rapport à l'écriture consiste à envisager celle-ci « selon le sens qu'elle prend pour le sujet singulier qui écrit, dans le contexte singulier de la tâche d'écriture où il est engagé et dans l'histoire singulière qui est la sienne, même si une partie de ce sens et de cette histoire est socialement construite » (p. 3).

Partant de là, il faut retenir que le « rapport à l'écriture » est singulier, évolutif et qu'il peut varier en fonction des différentes tâches d'écriture et de leurs contextes de réalisation. Lorsque nous prétendons, comme c'est le cas dans notre étude, chercher à cerner le rapport à l'écriture des étudiantes et étudiants en formation initiale à l'enseignement à l'université de Sherbrooke, nous ne pouvons en fait que faire état d'une radiographie qui témoigne d'un état de rapport à l'écriture qui a sans doute déjà évolué depuis lors dans certaines de ses composantes. Cependant, en tant que formateurs et passeurs de commandes d'écriture à nos étudiants, une telle radiographie nous intéresse vivement car elle nous offre la possibilité de mieux situer ces commandes par rapport à l'état initial du rapport à l'écriture de nos étudiants au début de leur formation et d'ainsi nous donner les meilleures chances pour que nos commandes soient adaptées à notre public et servent au mieux les objectifs d'apprentissage et de développement professionnel que nous poursuivons. En outre, au-delà du caractère variable, évolutif et singulier du rapport à l'écriture, celui-ci se construit aussi autour de certains éléments plus stables, fruits de l'expérience personnelle, scolaire et extrascolaire, et est constitué de représentations qui peuvent être partagées par d'autres scripteurs. En ce sens, la dimension quantitative de notre recherche doit nous permettre de vérifier dans quelle mesure certaines tendances se dégagent au sein du groupe d'étudiants interrogés afin de nous guider dans l'élaboration du dispositif écrit de formation à la pratique réflexive que nous souhaitons expérimenter.

2. Questions de recherche

Par la partie de questionnaire soumise aux étudiants, nous cherchons à recueillir des données afin de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les pratiques scripturales courantes de nos étudiants de première année du baccalauréat en enseignement au préscolaire-primaire (BEPP), du baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) et du baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde (BEALS) tant en formation qu'en dehors de celle-ci? Comment se positionnent-ils par rapport à certaines représentations de sens commun au sujet de l'écriture? Comment perçoivent-ils les commandes d'écriture à visée réflexive qui leur sont imposées et les conditions de réalisation de ces activités écrites? Dans quelle mesure ces représentations et pratiques sont-elles partagées par une majorité d'étudiants? Ces représentations et pratiques constituent-elles un atout ou un obstacle au développement d'un dispositif écrit dans le cadre d'une formation à la réflexion professionnelle?

3. Méthodologie

Notre étude sur le rapport à l'écriture s'inscrivant dans une recherche plus large portant sur la place et le rôle de la réflexion dans la formation, les questions portant sur le rapport à l'écriture ont été intégrées dans un questionnaire plus vaste. Pour élaborer le questionnaire, nous avons procédé à deux pré-entrevues semi-dirigées auprès d'un échantillon volontaire d'étudiants de première année (quatre individus) et de deuxième année (cinq individus). Par la suite, une première version du questionnaire a été testée auprès de huit étudiants. La version finale de ce dernier a été administrée à la fin mars et au début avril 2003 auprès des étudiantes et étudiants du BEPP et du BES-BEALS, dans le cadre d'un de leurs cours de pédagogie.

La population-cible comportait 284 étudiants et le questionnaire a été rempli par 221 individus, soit 78 % de l'ensemble. De ce nombre, 127 répondants provenaient du BEPP (68% de la cohorte de première année) et 94 du BES/BEALS (96 % de la cohorte de la première année). L'échantillon comptait 178 femmes (80 %) et 43 hommes (20 %). Les femmes sont majoritaires dans les deux programmes (91 % au BEPP et 66 % au BES/BEALS). L'âge des répondants varie entre 19 et 37 ans, l'âge moyen étant de 22 ans.

La partie du questionnaire sur la réflexion comporte dix questions fermées qui concernent soit les pratiques soit les représentations en rapport avec les buts, les objets, les

contextes et les conditions favorables à la réflexion durant la formation initiale. Certains éléments relatifs à l'écriture sont inclus dans cette partie, en particulier pour ce qui touche aux contextes et conditions favorisant la réflexion. Les autres sont traités dans une partie spécifique centrée sur l'écriture. Elle comprend quatre questions fermées : deux relatives à l'existence et à la fréquence de pratiques scripturales tant à l'extérieur de la formation qu'à l'université; une troisième question sur les difficultés rencontrées en situation d'écriture et la dernière cherchant à vérifier le degré d'adhésion envers certaines représentations communes autour de l'écriture. Une question ouverte touche aux fonctions des pratiques exercées dans le cadre de la formation et deux autres aux conditions idéales en situation d'écriture imposée et en situation d'écriture réflexive.

Dans cet article, nous présentons les résultats du traitement des questions fermées et ouvertes. Plusieurs possibilités de croisement de variables ont aussi été examinées. Lorsque cela s'avère pertinent, nous signalerons donc les différences significatives relatives soit au sexe, soit au type de programme (BEPP/BES-BEALS).

4. Résultats

4.1. La place et le rôle de l'écriture dans la formation

Perception globale

Les premières questions que nous avons analysées portent sur les perceptions des répondants quant à la commande institutionnelle en matière de réflexion, d'écriture et de lecture en première année de formation. Une très nette majorité des étudiants, tous programmes confondus (environ 90 %) signalent que la demande en matière de réflexion d'une part et d'écriture d'autre part est de leur point de vue satisfaisante sur le plan de la quantité, puisque 93 % estiment qu'ils ne réfléchissent ni trop ni peu et 87 % pensent la même chose à propos de l'écriture.

En ce qui concerne la lecture, la situation diffère. En effet, plus du quart des répondants (27 %) considèrent qu'ils doivent lire trop dans le cadre de leur formation. Cette impression de surcharge est plus nette chez les étudiants en formation pour le secondaire (35 %) que chez

leurs collègues du préscolaire-primaire (21 %). Pour ces premiers éléments, aucune différence significative n'apparaît entre les sexes.

Une lecture rapide de ces chiffres nous amène à retenir que nos étudiants ne témoignent pas, dans leur grande majorité, et à ce moment de leur formation, d'un phénomène de saturation par rapport aux commandes relatives à la réflexion et à l'écriture. Ces commandes ne sont pas perçues comme excessives, ce qui constitue a priori un terrain favorable par rapport à notre projet de développement d'un atelier d'écriture professionnelleⁱⁱⁱ.

Par ailleurs, bien qu'une bonne majorité de nos répondants (environ 80 %) estiment a priori que tant le médium oral que le médium écrit sont favorables pour susciter ou partager leur réflexion, s'il leur fallait opérer un choix entre médium écrit ou oral, les deux tiers (2/3) des répondants opteraient pour l'écrit, considéré comme plus stimulant que l'oral pour susciter la réflexion. À ce sujet, aucune différence significative n'est observée selon le sexe.

Il se confirme donc qu'une majorité des étudiants, tous programmes confondus, sont favorables à l'écrit ou reconnaissent la pertinence du recours à ce médium dans une perspective réflexive.

Malgré tout, il apparaît nécessaire de tenir compte du tiers d'étudiants qui déclarent préférer avoir recours à l'oral dans de telles circonstances. Auprès de ce public, un travail devra être effectué pour les réconcilier avec l'écrit, si celui-ci domine dans les exigences institutionnelles. Il serait aussi pertinent de prévoir, comme c'est le cas dans la recherche à laquelle nous participons, différents types de dispositifs exploitant aussi bien le médium écrit que le médium oral.

La fréquence des pratiques déclarées

Dix pratiques d'écriture exercées dans le cadre de la formation ont été identifiées. Il s'agit de pratiques courantes en formation universitaire qui peuvent être commandées ou spontanées, individuelles ou collectives. La pratique déclarée la plus fréquente (9 étudiants sur 10 disent y avoir recours parfois et souvent) est la rédaction de notes à diverses fins : l'étude d'un cours, la préparation d'une présentation orale ou la réalisation d'un projet d'équipe. Dans une moindre mesure, les résumés et les annotations de textes sont relativement fréquents

chez nos scripteurs puisque les deux tiers les pratiquent sur une base régulière pour mieux comprendre la matière. Les schémas de notions sont utilisés par un peu plus de la moitié de sujets dans le même objectif. Les échanges écrits avec un formateur représentent une pratique plus limitée puisque 38 % des sujets s'y adonnent sur une base plus ou moins régulière.

La pertinence des écrits imposés

Le recours au médium écrit dans le cadre de la formation se traduit par des commandes de formes d'écrits particuliers. Les différentes formes demandées par les intervenants dans nos programmes ont été listées : journal ou carnet de bord, autobiographie, fiche ou résumé de lecture, et échange écrit sur un site web. Pour chaque forme, les étudiants avaient à déterminer si elle leur paraissait un moyen de susciter la réflexion : prioritaire, important, assez important ou peu important. La forme qui retient presque unanimement (90 %) la faveur de tous les répondants est le journal de bord, ce qui ne nous surprend pas, ce dernier étant fortement valorisé et utilisé en formation. L'autobiographie retient aussi l'intérêt puisque 86 % des étudiants lui accordent une importance relative.

L'échange en ligne sur un site web fait intervenir un nouveau support pour le médium écrit. Les pratiques réelles ne sont pas encore généralisées à ce propos. Au moment de l'enquête, la cohorte du BES-BEALS avait été initiée à cette façon de procéder dans le cadre de la supervision accompagnant le premier stage d'observation, alors que ce n'était pas le cas pour la cohorte du BEPP. Ceci explique sans doute en partie que, dans nos résultats globaux, près des trois quarts des répondants estiment cette forme et ce support peu ou pas favorables. Au BEPP, la proportion de personnes qui partagent cet avis grimpe à 84 % alors qu'elle se situe à 57 % pour le BES-BEALS.

Le dernier moyen suggéré porte sur la fiche ou le résumé de lecture qui est bien perçu par une bonne majorité, puisque 71 % des répondants lui accordent une importance relative.

De manière générale, il apparaît que les formes d'écrit exigées par les formateurs en première année retiennent l'intérêt de la plupart des étudiants qui les considèrent comme pertinentes dans le contexte d'une démarche réflexive. Malgré cela, les étudiants ont une idée claire des conditions qui pourraient rendre encore plus intéressantes et pertinentes les différentes tâches d'écriture imposées et en particulier les activités d'écriture à visée réflexive.

Des conditions idéales pour écrire en formation

Pour tenter de mieux cerner les facteurs qui faciliteraient leur travail d'écriture, nous avons demandé aux sujets, par le biais d'une question ouverte, d'identifier les conditions idéales entourant une tâche d'écriture imposée.

Près de la moitié des étudiants qui ont répondu à cette question souhaiteraient des consignes plus claires ou un format plus souple relativement à la tâche. Près de 40 % des répondants aimeraient écrire sur des sujets plus intéressants et stimulants. Plusieurs indiquent leur désir de comprendre davantage l'utilité de la tâche pour se sentir plus motivés à la réaliser. Le désir de voir les formateurs modifier leurs façons de faire est exprimé par 20 % de nos sujets. Dans ce cas, les modifications souhaitées concernent prioritairement les contextes et conditions d'évaluation. Enfin, 15 % des répondants se disent prêts à suivre des cours pour améliorer leur écriture. Plusieurs d'entre eux ayant suivi un parcours scolaire antérieur en anglais font état de difficultés à rédiger en français.

La question du format domine aussi la liste des souhaits relatifs aux conditions entourant une tâche d'écriture à visée réflexive. Près de 40 % des étudiants font des suggestions à ce sujet. Pour plusieurs, il serait intéressant d'offrir une grande liberté quant aux types d'écrits attendus et d'éliminer le maximum de contraintes, l'important résidant dans la démarche réflexive. Malgré tout, 22 % des répondants se déclarent désireux de disposer de déclencheurs efficaces : de courts textes ou des débats permettant de dégager des pistes de réflexion préalables par exemple. 16 % des étudiants expriment un souci relatif au lieu d'écriture, spécifiant que ce lieu, qu'il soit la classe ou la maison, doit surtout permettre l'introspection et empêcher les distractions. Pour 14 % de notre échantillon, le fait de partager la réflexion entre pairs ou avec un formateur représente une aide appréciable.

Aux yeux des étudiants, l'activité d'écriture en formation gagnerait à être moins normative et à permettre plus d'appropriation personnelle. Il importe toutefois que le sens de cette activité soit apparent et les consignes claires. Une juste voie est à trouver entre la liberté de forme et le guidage du processus.

4.2. La place et le rôle de l'écriture en dehors de la formation

Le rapport à l'écriture se construit à la fois par les expériences vécues dans le contexte scolaire et extrascolaire. Les recherches en didactique de l'écriture s'intéressent de plus en plus aux pratiques d'écriture ordinaires ou domestiques. Barré de Miniac, Cros et Ruiz (1993) ont répertorié un éventail de pratiques extrascolaires auprès de collégiens français, ce qui leur a permis de constater l'existence de deux univers distincts – scolaire et extrascolaire –, voire étanches qui n'ont parfois de commun que le scripteur. Une enquête de Penloup et autres (1999) a fait ressortir une présence marquée de l'écriture dans le quotidien de collégiens et une grande diversité de leurs pratiques scripturales extrascolaires. Une question de notre étude touche à la continuité de ces pratiques chez les étudiants de l'université. Le traitement des réponses à cette question fait apparaître que trois pratiques extrascolaires se distinguent des autres par leur haut taux de fréquence : plus de huit répondants sur dix déclarent se servir (parfois et souvent) de notes dans leur agenda et de listes de toutes sortes pour s'y référer ultérieurement, et la même proportion de notre échantillon affiche une pratique courante de l'écriture épistolaire pour communiquer avec leurs parents et amis. Mis à part les notes dans l'agenda, le niveau de fréquence de la pratique des listes et du courrier se rapproche des résultats de l'étude de Penloup et autres (1999) dans laquelle ces types d'écrits occupent les deux premiers rangs des écrits les plus répandus auprès des scripteurs adolescents, ce qui indique une forme de permanence dans le recours à ces pratiques d'écriture.

Nos résultats indiquent aussi que l'écriture à finalité mémorielle (notes, listes, copies) se situe au même taux de fréquence que l'écriture à finalité communicationnelle (correspondance et clavardage), plus de huit sujets sur dix déclarant y avoir recours fréquemment. L'écriture à finalité cognitive centrée sur la compréhension (annotation de textes et schémas) occupe également une place non négligeable dans les activités extrascolaires des répondants puisque près de deux sujets sur trois disent y avoir recours de temps à autre.

Les pratiques d'écriture extrascolaires relevées sont, dans l'ensemble, plus fréquentes chez les femmes, ce qui confirme les travaux qui ont montré à quel point l'écriture privée, domestique ou extrascolaire est investie par les femmes (Fabre, 1993 ; Lahire, 1993 ; Penloup et autres, 1999). Dans notre étude, le constat vaut aussi pour une bonne partie des pratiques d'écriture en formation (notes pour l'oral, journaux de stage, plans de leçon, schémas de notions), que les femmes semblent investir davantage que les hommes.

4.3. Les représentations de sens commun relatives à l'écriture

Plusieurs recherches (Barré de Miniac, Penloup, Reuter) ont montré que certaines représentations de sens commun peuvent faire obstacle à un véritable développement des compétences en écriture et empêcher l'exercice de l'écriture dans toutes ses potentialités. Sonder des représentations par des questions fermées limite grandement l'interprétation qu'on peut faire des résultats puisqu'aucun sujet ne peut expliciter son choix. Malgré cela, nous avons cherché à cerner les grandes tendances au sein de notre échantillon.

Huit représentations de sens commun ont été soumises aux répondants, qui devaient, selon une échelle de Lickert, exprimer leur accord ou désaccord par rapport à chaque énoncé. En général, nous avons constaté peu de différence significative entre les sexes. C'est plutôt les étudiantes et étudiants du baccalauréat en français qui se distinguent des autres par rapport à certaines représentations.

La première représentation interrogée porte sur le fait que l'écriture serait un don. Les répondants se montrent plutôt partagés par rapport à cet énoncé.

Une bonne moitié des répondants (57 %) ne pensent pas qu'écrire relève du don : chez les étudiants en enseignement du français, ce pourcentage grimpe à 84 %. Retenons donc que pour un peu plus d'un étudiant sur deux, l'écriture ne relève pas d'un cadeau du ciel mais peut faire l'objet de certains apprentissages. Pour la petite moitié restante, l'image du don qui est ancrée gagnerait à être en partie déconstruite si on souhaite rendre possible une véritable didactique de l'écriture professionnelle.

En ce qui concerne les autres représentations, nous n'allons nous attarder qu'à celles relatives aux liens entre écriture et réflexion. Le second énoncé qui retient notre attention est le suivant : « Quand on écrit, on pense d'abord et ensuite on transcrit notre pensée. »

Une nette majorité de personnes interrogées à ce propos dans d'autres enquêtes (Delcambre et Reuter, 2002 ; Dezutter et Dejemeppe, 2001) voient l'écriture comme une simple opération de transcription de la pensée. Nos résultats vont dans le même sens car 88% des répondants se sont montrés relativement en accord avec cet énoncé. En ce sens, nos répondants ne sont pas conscients ou n'ont pas encore fait l'expérience de ce que nous

appellerions l'écriture effervescente ou de ce que Alain André appelle l'écriture inventive, associant la démarche d'écriture professionnelle au travail de l'écrivain : « L'écrivain, en quelque sorte, écrit ce qu'il ignore ; c'est l'écriture en somme qui mène pour lui l'enquête. L'écriture littéraire à mon sens n'a pas le monopole de cette inventivité. Elle se manifeste aussi dans le domaine de l'écriture professionnelle, et théorique a fortiori, où elle constitue un adjuvant précieux dès qu'il s'agit d'élaborer une pensée personnelle ». Et André ajoute : « Écrire, en somme, c'est transformer : transformer le texte, transformer sa façon de penser – se transformer – et transformer le monde, même modestement » (André, 1993, p. 105).

L'enjeu d'un travail sur l'écriture en formation consiste principalement à permettre à nos étudiants de découvrir cette valeur ajoutée de l'écriture, mais cela ne peut se réaliser que dans certaines conditions sur lesquelles nous reviendrons en finale.

Même si nos étudiants attribuent très majoritairement une fonction transcriptive à l'écrit, ils reconnaissent pourtant tout aussi majoritairement (91 % d'accord ou tout à fait d'accord) que l'acte d'écriture aide à la réflexion. Dans ce cas, ce sont sans doute principalement les fonctions de clarification et d'objectivation citées par Lhomme (1994) qui sont les plus manifestes comme le laissent entendre ces deux passages extraits de nos entrevues préparatoires au questionnaire :

« C'est comme si je voyais mes propres pensées devant moi, comme je ne fais pas très confiance aux vis-à-vis, enfin confiance pas au sens péjoratif, donc il faut que je voie mes propres idées » (Adèle)

« Ça permettrait de synthétiser disons mes idées. Dire bon ça, j'ai telle idée. À l'oral, j'aurais pu perdre mes idées ou tu as ton sujet qui est ça mais finalement tu pars sur une ligne. Puis il y a quelqu'un qui pose une question, puis là tu pars sur cette question-là. Tu te perds dans ce que tu voulais amener finalement. Je pense que par écrit, ça clarifie. Oui, ça peut-être utile dans ce sens-là côté réflexion. C'est ça ! » (Albert)

La représentation contraire, à savoir si l'écriture aide à réfléchir, obtient un taux d'accord similaire : 91 % sont relativement d'accord avec cet énoncé. Ajoutons que les futures enseignants de français abondent dans le même sens, et même que 65 % d'entre eux se disent tout à fait d'accord pour dire qu'écrire aide à réfléchir.

Par rapport au dispositif écrit dont nous envisageons la mise en place, les informations recueillies laissent penser que ce dernier devrait recevoir un accueil favorable des étudiantes et étudiants, puisque pour eux, l'écriture peut à la fois servir à transcrire une pensée déjà toute

faite ou encore leur servir à en élaborer une. Si nos répondants semblent réceptifs à un dispositif écrit, il leur arrive cependant de rencontrer des obstacles de taille et qui concernent tant le processus d'écriture comme tel que les conditions dans lesquelles il s'exerce.

4.4. Les obstacles reliés à l'écriture

Nous avons listé dix-sept difficultés que rencontrent les scripteurs et qui nous ont été inspirées par notre recension des écrits. Ces difficultés peuvent être regroupées en quatre sous-ensembles. Le tableau suivant expose notre regroupement ainsi que toutes les difficultés soumises aux répondants.

Sous-ensemble de difficultés	Difficultés soumises aux répondants
Difficultés en langue	Je manque de vocabulaire pour m'exprimer. Je ne sais jamais comment utiliser la ponctuation correctement. J'éprouve des problèmes avec mes tournures de phrases. J'ai de la difficulté avec l'orthographe et la grammaire.
Difficultés de cohérence textuelle/structure	Mes idées s'entrechoquent, c'est difficile de les mettre en ordre. Je perds le fil conducteur après quelques paragraphes. J'ai de la difficulté à synthétiser, à être concis.
Difficultés relatives à la pénibilité de la tâche	J'ai de la difficulté à mettre la première idée sur papier. Écrire me prend du temps, je dois m'y reprendre plusieurs fois. J'ai tendance à écrire comme je parle. Je trouve cela difficile de réviser mes textes. Écrire me demande un gros effort.
Difficultés relatives aux conditions externes	J'ai de la difficulté à écrire quand je ne comprends pas l'utilité de la tâche. Le fait d'être évalué(e) me dérange. Le format imposé me bloque (nombre de pages ou de lignes minimum, points à traiter obligatoires).

	<p>Je suis mal à l'aise d'écrire avec un ordinateur.</p> <p>Je ne me sens pas motivé(e) à écrire si je soupçonne que mon texte ne sera pas lu ou lu trop rapidement.</p>
--	--

Les tableaux de fréquences nous indiquent que près de la moitié des répondants estiment ne pas avoir de problème en langue ni en cohérence textuelle. En fait, quand on regarde en détail ces deux sous-ensembles, on constate que l'orthographe d'usage et grammaticale est le principal problème de langue (26 % l'identifient comme un problème) et que pour la cohérence textuelle, il s'agit presque autant des idées entrechoquées (24 %) que de la difficulté à synthétiser (26 %). En ce qui concerne le processus d'écriture proprement dit (planification – mise en texte – révision), 76 % identifient un problème sur ce point. Plus particulièrement, 51 % des répondants ont un problème avec leur première idée à coucher sur papier et 31 % accusent un problème de révision de leurs textes. Quant aux conditions externes, il s'agit surtout de problèmes avec l'utilité de la tâche (39 %) et le format imposé (37 %).

Lorsqu'on jette un coup d'œil à la difficulté identifiée comme majeure, il ressort que 27% des répondants classent au premier rang la difficulté de mettre leur première idée sur papier, 17 % voient la question de l'utilité de la tâche comme étant leur difficulté principale, et 13 % déclarent avoir surtout des problèmes avec l'orthographe.

Les résultats obtenus à propos des difficultés identifiées par les étudiants rejoignent les observations de Reuter et Delcambre (2002, p. 12) qui indiquent que selon les étudiants universitaires français qu'ils ont interrogés, « l'écriture apparaît difficile quand on n'a pas d'idée, quand on n'en comprend pas bien le sens des normes imposées, quand on a des problèmes de style, d'orthographe, de grammaire, quand il est ardu de trouver les mots " justes " ».

Ces statistiques nous indiquent que, pour notre dispositif écrit, il faudra veiller à justifier les tâches écrites qui seront présentées aux participants et à leur donner des moyens pour faciliter la mise en texte.

Conclusion

Les divers éléments présentés convergent tous vers le même constat : a priori, les résultats de l'enquête relatifs aux représentations de nos étudiants à propos de la place et du rôle de l'écriture dans la formation laissent apparaître un terrain favorable à l'installation de notre projet d'atelier d'écriture professionnelle à visée réflexive, la plupart des répondants ne manifestant pas une réticence forte par rapport aux usages de l'écriture qui leur sont imposés. Malgré cela, il apparaît essentiel de prendre en compte un certain nombre de conditions pour que cette situation ne se détériore pas et pour que le groupe d'étudiants minoritaires qui affichent un rapport à l'écriture moins favorable découvre les intérêts du « passage par l'écriture ».

Pour aller dans ce sens, dans le cadre de l'atelier en préparation, nous veillerons à :

- donner du sens aux activités d'écriture imposées et à négocier au besoin le sens attaché aux tâches avec les étudiants;
- revoir les pratiques d'évaluation des écrits, en étant attentif à fournir plus de rétroaction;
- ne pas figer les formes attendues en laissant de la place à la créativité, en n'imposant pas de normes trop strictes en matière de format par exemple, et en exploitant des formes bien connues par les étudiants comme les listes, les schémas ou encore l'écriture épistolaire ;
- prévoir d'accompagner le processus d'écriture, ce qui est au cœur du principe de l'atelier d'écriture, et ne pas se focaliser uniquement sur le produit fini ;
- envisager d'associer au sein de dispositifs à visée réflexive des activités basées sur le recours autant à l'écriture qu'aux échanges oraux ;
- travailler explicitement le rapport à l'écriture en permettant aux étudiants de questionner leurs représentations et leurs pratiques dès le début et tout au long de l'atelier.

Notes

¹ Cette recherche triennale (2002-2005) financée par le Centre de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) est réalisée par une équipe de professeurs de la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, sous la direction de la professeure Hélène Hensler. Les membres professeurs-chercheurs de l'équipe de recherche sont André Beauchesne, Julie Desjardins, Olivier Dezutter et Céline Garant, assistés de Thérèse Doré, étudiante à la maîtrise.

². On pense aux travaux fondateurs de Jacky Beillerot (1989) et Bernard Charlot sur le rapport au savoir (1989, 1992, 1997).

³. Étant donné la diversité et le nombre élevé de formateurs intervenant dans les programmes concernés par notre enquête, nous n'avons pas pu, jusqu'à présent, déterminer exactement ce que sont les commandes effectives tant en écriture qu'en lecture. Ainsi, par exemple, la quantité exacte de pages à lire dans le cadre de telle ou telle activité nous étant actuellement inconnue, il est difficile de conclure quoi que ce soit, sinon qu'une augmentation du nombre de lectures obligatoires en première année risque de rencontrer des résistances chez certains étudiants.

Bibliographie

Barré-De Miniac, C. (1997). *La famille, l'école et l'écriture*. Paris : INRP, coll. Textes et documents de recherche.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Éditions du Septentrion.

Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-40.

Barré-De Miniac, C., Cros F. et Ruiz, J. (1993). *Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris : INRP.

Beillerot, J. et al. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires.

Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Charlot, B. (1989). *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.

Delamotte R., Gippet F. et al. (2000). *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : PUF, coll. Éducation et formation.

Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche. *Spirale*, 29, 7-27.

- Desgagné, S., Gervais, F. et Larouche, H. (2001). L'utilisation du récit de pratique : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. In Beauchesne, A. et al. (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 203-223.
- Dezutter, O. et Tyrion, F. (2001). D'une production écrite au rapport à l'écriture : promesse ou impasse? *Enjeux*, 51.
- Dezutter, O. et Dejemepe, X. (2001). Quels écrits réflexifs autour des stages professionnels? *Recherche et formation*, 36, 89-111.
- Dufays, J.-L. et Thyron, F. (éd.) (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- Fabre, D. (éd.) (1993). *Écritures ordinaires*. Paris : POL-Centre Georges Pompidou.
- Hénil, A. et Mégrier, D. (2000). *Ateliers d'écriture pour la formation d'adultes*. Paris : Retz.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec» scolaire à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lhomme, R. (1994). Écrire ses pratiques en atelier, une expérience de la démocratie. *Éducation permanente*, 120, 15-21.
- Penloup, M.-C. et al. (1999), *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactique*. Paris : ESF.
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire: essai sur le rapport à l'écriture du scripteur ordinaire*. Paris : Didier.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
-