

# La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois

*Suzanne-G. Chartrand & Michèle Prince*  
*Université Laval*

Comprendre le rapport à l'écrit des élèves est essentiel pour agir sur le développement de leurs capacités langagières, clé de voute du développement intellectuel, de la réussite scolaire et de l'épanouissement personnel et social. La recherche *Scriptura* sur les activités de lecture et d'écriture menées dans les classes d'histoire et de science du secondaire au Québec a exploré le rapport à l'écrit des élèves. Les réponses de 1 150 élèves à un questionnaire et d'entretiens avec sept élèves de 4<sup>e</sup> secondaire permet de décrire, du moins en partie, une des dimensions de ce rapport à multiples facettes, la dimension affective. Il ressort une nette différence entre le rapport à l'écrit des filles et celui des garçons, du moins dans sa dimension affective. Par ailleurs, le manque d'intérêt de tous les élèves pour la lecture et l'écriture en histoire et sciences est manifeste.

Mots clés : adolescence, affectivité, compétences langagières, enseignement secondaire, littéracie, rapport à l'écrit

Understanding students' relationship to writing and reading is essential to the development of their language abilities, the keystone of their intellectual growth and academic success, as well as their social and personal well-being. The *Scriptura* research project on reading and writing, which was conducted in secondary history and science classes in Quebec, studied students' relationship to writing and reading. Results from 1150 questionnaire responses, and in-depth interviews with seven tenth-grade students, allow a partial description of one of the many facets of this relationship, the affective dimension. Our study shows a significant difference between boys' and girls' relationships to writing and reading, at least in the affective aspects. Furthermore, all students show a marked lack of interest in writing and reading in history and science classes.

Key words: adolescence, affectivity, language skills, literacy, relationship to writing and reading, secondary education

Un niveau élevé de littéracie<sup>1</sup> est devenu une condition essentielle d'épanouissement personnel et social dans les sociétés développées (Barré-De Miniac, 2002; Barré-De Miniac, Brissaud & Rispaïl, 2004). Aussi, les systèmes scolaires doivent-ils s'assurer que le plus grand nombre d'élèves atteignent les capacités de lecture et d'écriture<sup>2</sup> adéquates pour réussir leurs études et s'épanouir. Dans cet article, après avoir présenté la problématique du développement des capacités langagières des élèves et du rôle qu'y joue leur rapport à l'écrit, nous définissons la notion de rapport à l'écrit et exposons plus particulièrement sa dimension affective. Par la suite, nous présentons la méthodologie du volet de la recherche *Scriptura* qui porte sur les conceptions et les pratiques de l'écrit d'élèves du secondaire québécois. Suivront l'exposé et la discussion des principaux résultats de l'analyse des questions de l'enquête menée auprès de 1 150 élèves québécois du secondaire et de sept entretiens qui permettent de décrire, du moins en partie, la dimension affective du rapport à l'écrit de ces élèves.

#### LA PROBLÉMATIQUE : CAPACITÉS LANGAGIÈRES, APPRENTISSAGE ET DÉVELOPPEMENT

Depuis très longtemps, philosophes, psychologues et pédagogues mettent en lumière le rôle déterminant du langage dans le développement cognitif. Puisant dans l'œuvre de Lev Vygotski, en particulier dans *Pensée et langage* (1997) où le langage écrit est conçu comme une fonction psychique supérieure qui modèle la cognition, des didacticiens du français développent depuis près de vingt ans des théories ou des formalisations de l'activité scripturale (Bronckart, 1996; Schneuwly, 1995, 2002), de la compétence scripturale (Chartrand & Blaser, 2008a; Dabène, 1987; Reuter, 1996, 2002) et du sujet scripteur (Barré-De Miniac, 1995; Penloup,

---

<sup>1</sup> Par littéracie (aussi orthographiée littératie), nous entendons la socialisation aux pratiques de l'écrit et une maîtrise de la lecture et de l'écriture. Pour une histoire de ce mot et de son orthographe, voir Jaffré (2004).

<sup>2</sup> Nous préférons parler de capacités langagières plutôt que de compétences, vu, entre autres la polysémie de ce terme (Bronckart, Dolz, & Pasquier, 1993; Bronckart & Dolz, 2000; Joshua, 1999).

2000). Depuis une dizaine d'années, les didacticiens du français explorent les liens entre appropriation, construction des connaissances et langage écrit, ce qui est désigné comme la fonction cognitive ou épistémique de l'écrit (Barré-De Miniac & Reuter, 2000, 2006; Blaser, 2007; Chabanne & Bucheton, 2002, Chartrand & Blaser, 2006, 2008b; Chartrand, Blaser, & Gagnon, 2006). Par ailleurs, dans le monde anglo-saxon, depuis plus de vingt-cinq ans, la reconnaissance du rôle du langage dans le processus de construction des connaissances en contexte scolaire a alimenté un important champ de recherches, dont les mouvements *Writing across the Curriculum* (Halliday & Martin, 1993; Langer & Applebee, 1987; Sutton, 1995) et *Language for academic Purposes* (Commander & Smith, 1996; McCrindle & Christensen, 1995). Sous l'influence de ces mouvements, plusieurs pratiques d'apprentissage au moyen d'activités d'écriture ont été expérimentées à tous les ordres d'enseignement aux États-Unis et en Australie, dans différentes disciplines (Ackerman, 1993; Ochsner & Fowler, 2004; Rowel, 1997). Ce champ de recherches rejoint les préoccupations des autorités scolaires de plusieurs pays occidentaux, qui, au cours des dernières années, ont réformé les curriculums scolaires.

Au Québec, depuis près de vingt ans, maints documents officiels mettent en évidence le rôle fondamental du langage écrit dans la formation scolaire et professionnelle des jeunes (Conseil supérieur de l'éducation [CSÉ], 1987, Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001) et préconisent que tous les intervenants scolaires soient responsables du développement des compétences langagières des élèves. Le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001) fait de la compétence de communication, une compétence transversale, autrement dit une compétence qui transcende le cadre d'une discipline scolaire et dont le développement doit être poursuivi dans toutes les disciplines<sup>3</sup>. Mais comment les enseignants peuvent-ils appliquer cette prescription, quelle compréhension ont-ils de cette nouvelle responsabilité, comment s'en acquittent-ils, quelle place occupe la langue, et en particulier l'écrit, dans leurs pratiques enseignantes, quelles fonctions les élèves assignent-ils à

---

<sup>3</sup> Pour une analyse critique de cette notion, voir Rey, B. (1995; 2001).

l'écrit, quelles relations entretiennent-ils avec ces pratiques culturelles? Autant de questions sur lesquelles nous manquions de données fiables. Aussi, avons-nous entrepris une recherche descriptive des pratiques de lecture et d'écriture des enseignants et des élèves du secondaire québécois et plus largement de leur rapport à l'écrit, dans le cadre de la recherche *Scriptura*.

Si nous désirons connaître<sup>4</sup> et comprendre leur rapport à l'écrit<sup>5</sup>, c'est que nous considérons que le rapport à l'écrit (RÉ) des sujets fait partie intégrante de leur compétence scripturale et lectorale, comme le montrent les travaux de didacticiens, dont ceux de Dabène (1987), de Reuter (2002) et de Barré-De Miniac (2000, 2002, 2007) et de ceux qui ont emprunté leur voie (Chartrand & Blaser, 2008b).

#### LE CADRE CONCEPTUEL : LE RAPPORT À L'ÉCRIT

La compréhension des pratiques de lecture et d'écriture des élèves du secondaire, en particulier celles sollicitées par l'école, passe par l'étude de leur rapport à l'écrit (RÉ). Par écrit, nous entendons les écrits, mais aussi les processus de lecture et d'écriture. Pour décrire ce rapport, nous nous sommes principalement inspirées d'une notion, celle de « rapport à l'écriture » élaborée par Barré-De Miniac (2000, 2002).

De façon générale, la notion de « rapport à » suggère l'idée d'une orientation ou disposition<sup>6</sup> d'une personne à l'égard d'un objet. Dans le cas du RÉ, il s'agit de la disposition d'un sujet pour un objet social, l'écrit, historiquement construit, et pour sa mise en œuvre dans sa vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle. Aussi chaque individu entretient-il un RÉ singulier. À l'instar de ce que dit Barré-De Miniac du rapport à l'écriture, nous considérons que le RÉ « naît de colorations

---

<sup>4</sup> Ce texte adopte l'orthographe rectifiée acceptée par l'Académie française en 1990.

<sup>5</sup> Cette recherche concerne aussi les enseignants, car à la suite des recherches de Dabène (1987), de Reuter (1996) et de Lafont-Terranova & Colin (2002), nous posons l'hypothèse d'une relation dialectique entre pratiques enseignantes de l'écrit et rapport à l'écrit des enseignants. Toutefois, dans cet article, il ne sera question que des élèves.

<sup>6</sup> Cette « disposition » n'est pas sans rappeler le concept bourdieusien d'*habitus*.

multiples, conscientes et inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'écriture » (Barré-De Miniac, 2000, p. 107), à laquelle nous ajoutons la lecture et l'écrit.

Le RÉ est un ensemble complexe fait d'une multitude de variables entremêlées, de facteurs imbriqués, c'est le « lieu d'interactions complexes et évolutives entre facteurs affectifs, cognitifs et linguistiques » (Barré-de Miniac, 2000, p. 25). En ce sens, le RÉ constitue un système que l'on peut modéliser en analysant ses composantes, leurs interrelations et leur évolution, à partir de l'approche systémique (Le Moigne, 1984). À cette étape de notre réflexion, le RÉ est donc défini comme une relation de sens entre un sujet et l'écrit.

Pour rendre opérationnelle cette notion, nous avons distingué quatre dimensions, bien que dans les faits elles soient intimement reliées : les dimensions affective, axiologique, idéale et praxéologique. La dimension affective concerne la sphère de l'affectivité : les sentiments et les émotions, voire les passions, entourant l'écrit. Elle se manifeste par l'investissement affectif en temps, en fréquence et en énergie que le sujet déploie en menant ces pratiques (dans différents contextes) et porte à ses produits (les genres de textes). La dimension axiologique concerne les valeurs que le sujet attribue à l'écrit pour vivre et s'épanouir dans son milieu et, dans le cas des élèves, pour réussir à l'école en général comme dans chaque discipline. La dimension idéale renvoie aux idées, aux conceptions, aux représentations que se fait le sujet de la place de l'écrit dans la société, de ses usages, de sa ou de ses fonctions dans l'apprentissage en général et, en particulier, dans l'apprentissage scolaire, voire dans chaque discipline scolaire. Enfin, la dimension praxéologique a trait aux activités concrètes observables des sujets en matière d'écriture et de lecture : ce qu'ils lisent et écrivent, le moment, la manière, le contexte, la finalité ainsi que l'activité métaprocédurale, et plus largement cognitive, dont ils peuvent rendre compte. Dans notre perspective, les pratiques sont constitutives du RÉ, elles ne sauraient être reléguées au rang de manifestations.

#### *La dimension affective du rapport à l'écrit des élèves*

« L'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière », écrit Barré-De Miniac (2000,

p. 19). Écrire, c'est se dire, se dévoiler, s'exposer, se révéler à d'autres, mais aussi à soi-même ou au contraire s'abstraire du monde (ce qui est aussi, souvent, le rôle de la lecture). De même, lire, c'est entrer en dialogue avec soi et avec les autres, se révéler à soi-même, se construire. Dans l'écriture, comme dans la lecture, les émotions, les sentiments, les désirs, les fantasmes se manifestent; le sujet peut en prendre conscience, les objectiver. L'écrit est donc un lieu d'investissements psychiques, consciemment ou pas.

La dimension affective du RÉ renvoie à l'affectivité qui, selon Godin (2004, p. 43), englobe et unifie la sphère de la sensibilité, des sentiments (état affectif assez stable et durable), des émotions (conduite réactive, généralement involontaire) et des passions (vive inclination pour un objet). Pour Sallamy (1980), l'affectivité est la base de la vie psychique : elle fonde la personnalité dans ce qu'elle a de plus intime, c'est par elle que l'individu se situe dans le monde et dans ses relations à autrui. Mais qu'est-ce que l'affectivité? Voilà une question délicate qui, selon Goleman (1998), a tardé à être étudiée sur des bases scientifiques par la psychologie, qui pendant longtemps s'est contentée de définir ce concept en opposition avec celui de rationalité, alors qu'il faudrait plutôt l'appréhender dans ses interrelations avec la raison, la cognition et l'action (Berbaum, 1996). Par exemple, Sara Pain, psychothérapeute spécialiste des troubles de l'apprentissage, a montré à quel point l'affectivité est le moteur de l'action, particulièrement chez les adolescents (Pain, 1994), les sentiments étant des régulateurs : des freins ou des facilitateurs de l'action, comme le considérait Piaget. Les psychologues insistent sur l'importance que revêt la capacité à nommer, à désigner le ressenti dans l'évolution des affects. Au cours de l'enfance, on passe progressivement d'une affectivité indistincte aux manifestations exclusivement motrices et psychologiques, à une affectivité reconnue, par la médiation du langage. Cet équilibre est remis en cause par les bouleversements biologiques et psychologiques de l'adolescence. À cet âge, l'identité est ébranlée, le jeune doit se construire en tension sur la volonté d'être soi, mais aussi comme les autres; c'est une période où l'affectivité est exacerbée, plus difficilement verbalisée (Guillaumin, 1994; Pépin, 1973).

La dimension affective du RÉ de chaque sujet se décline selon plusieurs paramètres : la pratique volontaire ou non de la lecture et/ou de

l'écriture et leur but; le lieu social où ces activités sont menées; le contexte où elles se déroulent (dans le cas de l'école : la discipline, la tâche, le projet, etc.); le temps (disponible ou exigé); la fréquence (choisie ou imposée); le genre de textes lu ou produit, leur support; l'effet de l'activité (avec bénéfique objectif ou symbolique). Un même sujet peut ressentir des émotions et des sentiments différents en fonction de la configuration de ces paramètres. Par exemple, il peut aimer écrire pour soi certains genres de textes et détester écrire les mêmes genres dans une situation de contraintes, balisée par autrui. La dimension affective du RÉ est donc multifactorielle. De plus, comme elle est imbriquée dans les autres dimensions du RÉ (les dimensions axiologique, idéale et praxéologique), elle n'intervient jamais seule. Les représentations qu'on se fait d'une activité de lecture ou les valeurs qu'on y attribue, par exemple, ont un effet direct sur elle. Enfin, cette dimension du RÉ, comme le RÉ lui-même, est aussi susceptible d'évolution, de modifications : un sentiment positif et l'expérience d'émotions agréables lors de la lecture ou de l'écriture augmentent ou soutiennent la motivation à mener ces pratiques et incitent à surmonter les difficultés qui peuvent surgir. Comment avons-nous tenté de cerner le RÉ des élèves?

#### LA MÉTHODOLOGIE

Les données présentées ici proviennent d'une recherche plus vaste, la recherche *Scriptura*<sup>7</sup>, qui a porté sur les activités de lecture et d'écriture, dans les cours d'histoire et de sciences du secondaire québécois, comme outil de médiation dans l'apprentissage et plus globalement sur le rapport à l'écrit des élèves et enseignants de ces disciplines scolaires. Celles-ci ont été choisies, d'une part, parce qu'au moment de l'enquête, elles s'enseignaient à chaque cycle du secondaire québécois (en 2<sup>e</sup> secondaire, élèves de 13-14 ans, pour le premier cycle et en 4<sup>e</sup> secondaire, élèves de 15-16 ans, pour le 2<sup>e</sup> cycle) et, d'autre part, parce qu'on postulait que les activités de lecture et d'écriture qu'on y menait mettent en jeu des capa-

---

<sup>7</sup> Cette recherche a fait l'objet d'un financement du Fonds québécois pour la société et la culture (FQRSC-MELS) et du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) de 2003 à 2007. Pour plus d'informations, voir Blaser, 2007; Chartrand et Blaser (2006, 2008b); Chartrand, Blaser et Gagnon (2006); El Bakkar (2007); Gilbert (2008).

cités langagières différentes étant donné que les écrits dans ces disciplines présentent des particularités génériques (discursives, textuelles, linguistiques et graphiques) relativement distinctes (Astolfi, 1986; Astolfi, Peterfalvi, & Vérin, 1991; Audigier, 1998; Leroy, Gemenne & Romainville, 1998; O'Toole, 1996).

*L'enquête par questionnaire auprès des élèves québécois de 2<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaire*

Un premier volet de la recherche *Scriptura* auprès des élèves a été une enquête par questionnaire pour obtenir un grand nombre d'informations auprès d'une large population. Compte tenu des caractéristiques de nos sujets (des jeunes de 13 à 16 ans), de la nécessité de pouvoir analyser statistiquement nos données avec les ressources à notre disposition et, enfin, de la complémentarité des autres outils de l'enquête (questionnaire enseignants, séquences de classe filmées et entrevues de huit enseignants et de sept élèves), nous avons opté pour un questionnaire combinant des questions fermées à choix multiple et des questions à échelle. L'expérience montre que les élèves sont plus enclins à répondre à un questionnaire demandant peu de temps et d'efforts de rédaction. De plus, le traitement de données issues de questions fermées est plus simple, plus rapide et moins coûteux que celui de données recueillies à l'aide de questions ouvertes (Grawitz, 2001; Kornhauser & Sheatsley, 1977). Gauthier (1984) soutient que les questions fermées, lorsqu'elles sont formulées avec soin, apparaissent tout aussi (et même parfois plus) valables que les questions ouvertes, sans compter que les deux autres instruments d'investigation utilisés permettront d'atténuer les inévitables faiblesses inhérentes aux questions fermées et d'enrichir les données.

Le questionnaire élèves (QÉI) a connu diverses versions, dont les dernières ont été révisées à l'aide d'une grille inspirée de celle de Kornhauser et Sheatsley (1977). Il a été ensuite soumis à la critique de six spécialistes d'expertise et une dizaine d'adolescents. Puis, revu, il a été administré pour validation à six groupes d'élèves (165 élèves) de 2<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaire provenant de deux écoles secondaires. La validation a permis d'effectuer des modifications à la structure, à l'ordre des questions et à la langue utilisée dans le QÉI.



Nous avons administré le questionnaire à partir du protocole suivant : l'enseignant quittait la salle de classe après avoir introduit les deux membres de l'équipe de recherche qui effectuaient ensemble la passation. Ces derniers procédaient à une présentation de la recherche en insistant sur l'importance de la contribution des élèves à l'avancement de la science, sur la confidentialité des réponses et sur le fait qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses (Cook, Selltiz, & Wrightsman, 1977; Grawitz 2001). Les chercheurs aidaient les élèves à remplir la fiche de renseignements personnels (âge, sexe, degré, programme) et faisaient la lecture des consignes. La passation durait entre 20 et 30 minutes. La plupart des élèves ont pris la tâche au sérieux et rares sont ceux qui semblent l'avoir bâclée. Les questionnaires recueillis ont été codés, saisis, puis traités avec le logiciel de statistiques SPSS. La principale mesure retenue, après le tri croisé habituel, a été celle du  $\chi^2$  qui permet de vérifier le caractère représentatif des différences constatées. Elle a été appuyée d'un certain nombre d'autres mesures, dont seule la valeur du V de Cramer s'est avérée réellement intéressante<sup>8</sup>. Trois variables ont été prises en compte : le degré scolaire, la discipline et le sexe des élèves<sup>9</sup>. Toutes les questions à choix multiple ont été mises en relation avec chacune de ces variables de manière à identifier non seulement les grandes tendances, mais également les corrélations entre les variables.

Nous avons recueilli les questionnaires de 1 150 élèves (617 filles et 533 garçons) de sept écoles de différents milieux socioéconomiques et culturels, offrant des programmes d'études variés dans les régions administratives de Québec et de Chaudière-Appalaches. Cette population

---

<sup>8</sup> Ainsi le logiciel fournit systématiquement les mesures de  $\phi$  et du coefficient de contingence, l'une comme l'autre permettant surtout de vérifier la fiabilité du résultat. De plus, pour certaines questions, lorsque la création de sous-populations était possible, soit du fait du nombre important de choix proposés, soit par le croisement de variables, une analyse de la variance a également été tentée. Toutefois, par suite du caractère vraiment trop artificiel des populations ainsi constituées ou de leur faiblesse numérique, cette recherche s'est avérée non pertinente.

<sup>9</sup> Nous ne disposons pas de données sur le milieu socioéconomique et culturel des élèves, car nous ne jugions pas réaliste de demander aux élèves de cet âge de nous fournir des données valables sur cette question complexe dans un questionnaire rempli en classe.

est toutefois relativement représentative de l'ensemble des élèves du secondaire québécois pour quatre variables : l'âge et le sexe des élèves, le programme scolaire suivi et le milieu socioéconomique (d'urbain à rural; de favorisé à défavorisé), mais, compte tenu de la région de l'enquête, il ne représente pas la variété ethnolinguistique de la population scolaire du Québec.

Treize des 27 questions du questionnaire administré aux élèves concernent la dimension affective du RÉ. Quatre aspects de cette dimension ont été analysés : l'investissement volontaire; les préférences exprimées quant aux disciplines scolaires et aux supports en matière de lecture et d'écriture; les efforts consentis; les difficultés ressenties en lecture et écriture dans les deux disciplines qui font l'objet de la recherche.

#### *Des entretiens semi-directifs d'élèves*

Comme nous ne voulions pas limiter notre étude à l'aspect quantitatif, comme aussi le questionnaire ne pouvait tenir compte de la variable du milieu socioculturel et économique et comme enfin nous étions convaincues de la complexité du RÉ, nous avons procédé à des entretiens individuels afin de mieux comprendre, de compléter et de nuancer les résultats de l'enquête par questionnaire. Deux études explorent le RÉ d'élèves par des entretiens approfondis, l'une avec trois jeunes filles de 4<sup>e</sup> secondaire (El Bakkar, 2007) et l'autre (Gilbert, 2008) avec deux jeunes filles et deux jeunes hommes de milieux socioculturels et économiques contrastés (indice de défavorisation de l'école fréquentée et informations sur le milieu socioculturel et économique des familles sur trois générations des élèves interviewés)<sup>10</sup>.

Selon Blanchet et Gotman (1992), l'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques [...], lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. (p. 27)

---

<sup>10</sup> Ces études ont été réalisées par Amina El Bakkar et Annik Gilbert dans le cadre de la production d'un mémoire de maîtrise en didactique.

Pour laisser une place à la liberté des répondants, nous avons préféré « l'entretien de type semi-structuré » (Boutin, 2006) à l'entretien directif. En suivant les idées du répondant, l'enquêteur respecte « l'expression spontanée de la personne interviewée » (p. 36) et en le guidant à travers ses réponses, il permet d'éviter les dérives et de couvrir l'ensemble des thèmes déterminés. Les entretiens suivaient un guide d'entretien élaboré suivant la démarche proposée par Gauthier (2003) et préalablement validé. Un guide implique « la formulation d'une consigne, la constitution d'un guide thématique et la planification de stratégies d'écoute et d'intervention » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 62). Il était structuré selon quatre thèmes : les écrits personnels extrascolaires des élèves et les fonctions qui y sont rattachées; les écrits scolaires dans toutes les disciplines et leurs fonctions, entre autres la fonction épistémique de l'écrit; le milieu socioculturel, l'environnement des élèves et leurs pratiques culturelles; l'entrée dans l'écrit, les premières expériences et les premiers apprentissages des élèves en lecture et en écriture (Bautier, 1995, 2002). L'ordre choisi vise à commencer l'entretien par ce qui est le plus proche de l'élève, ses pratiques actuelles de l'écrit, sans aborder trop rapidement des questions d'ordre plus privé. La durée des entretiens a varié de 60 à 100 minutes. Chaque entretien a été enregistré au format audio, a été transcrit à l'aide du logiciel *Transana* et a été analysé en associant chaque élément thématique à l'une des dimensions du rapport à l'écrit, ce qui a permis de dégager des portraits de chaque élève. Voyons ce que nous apprend ce volet de l'enquête *Scriptura*.

#### QUELQUES RÉSULTATS SUR LA DIMENSION AFFECTIVE DU RÉ DES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS

Trois aspects de la dimension affective du RÉ ont été étudiés : l'investissement volontaire des sujets en lecture et en écriture; les préférences exprimées quant aux activités de lecture et d'écriture à l'école; les efforts consentis et les difficultés ressenties dans les tâches scolaires de lecture et d'écriture.

*La fréquence des activités de lecture/écriture non scolaires et le temps qui y est consacré*

Pour décrire la dimension affective du RÉ des élèves, la variété des écrits qu'ils lisent et produisent et le temps qu'ils consacrent à ces pratiques pour répondre à un besoin ou à un désir personnels, en dehors de toute obligation scolaire, sont des indices majeurs. Aussi, nous les avons questionnés sur la fréquence de ces pratiques pour un certain nombre de genres de textes qui leur sont familiers (tableaux 1 et 2) et sur le temps hebdomadaire passé volontairement soit à lire, soit à écrire que ce soit sur papier ou à l'ordinateur.

Tableau 1 : Pratiques de lecture hors de l'école d'élèves québécois de 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire selon le sexe (du genre le plus souvent lu au genre le moins souvent lu)

En dehors de ce qui t'est demandé à l'école, à quelle fréquence lis-tu...		Ensemble des cas (%)	Sexe (%)		V de Cramer
			Filles	Garçons	
<b>Clavardage</b>	Jamais	13	10	16	0,146***
	Parfois	16	14	18	
	Assez souvent	22	20	25	
	Très souvent	49	56	41	
<b>Courriel</b>	Jamais	8	4	12	0,225***
	Parfois	24	20	29	
	Assez souvent	33	32	34	
	Très souvent	35	44	25	
<b>Revue, magazine</b>	Jamais	5	2	8	0,295***
	Parfois	32	24	42	
	Assez souvent	40	43	37	
	Très souvent	23	31	13	
<b>Romans, récits</b>	Jamais	22	12	33	0,284***
	Parfois	40	40	40	

	Assez souvent	19	23	16	
	Très souvent	19	25	12	
<b>Chansons, poèmes</b>	Jamais	32	19	48	0,351***
	Parfois	33	33	33	
	Assez souvent	21	28	13	
	Très souvent	14	20	6	
<b>Bande dessinée</b>	Jamais	44	55	31	0,278***
	Parfois	39	36	43	
	Assez souvent	12	7	18	
	Très souvent	5	2	8	
<b>Livres docu- mentaires</b>	Jamais	44	48	39	0,178***
	Parfois	45	45	45	
	Assez souvent	9	6	12	
	Très souvent	2	1	4	

\*\*\* p &lt; 0,01

Tableau 2 : Pratiques d'écriture hors de l'école d'élèves québécois de 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire selon le sexe (du genre le plus souvent pratiqué au genre le moins souvent pratiqué)

	En dehors de ce qui t'est demandé à l'école, à quelle fréquence écris-tu...	Ensemble des cas (%)	Sexe (%)		V de Cramer
			Filles	Garçons	
<b>Clavardage (Chat)</b>	Jamais	12	10	15	0,149***
	Parfois	15	13	18	
	Assez souvent	23	21	25	
	Très souvent	50	56	42	
<b>Courriel</b>	Jamais	9	6	13	0,241***
	Parfois	29	23	35	
	Assez souvent	32	32	32	
	Très souvent	30	39	20	

<b>Lettres</b>	Jamais	34	14	58	0,487***
	Parfois	45	54	34	
	Assez souvent	15	22	7	
	Très souvent	6	10	1	
<b>Chansons, poèmes</b>	Jamais	59	48	72	0,245***
	Parfois	24	30	17	
	Assez souvent	11	14	7	
	Très souvent	6	8	4	
<b>Journal sonnel</b>	Jamais	67	44	94	0,534***
	Parfois	23	37	5	
	Assez souvent	7	13	1	
	Très souvent	3	6	0	
<b>Récits</b>	Jamais	73	67	79	0,136***
	Parfois	21	26	16	
	Assez souvent	4	4	4	
	Très souvent	2	3	2	

\*\*\* p < 0,01

Les écrits qui l'emportent chez le plus grand nombre d'élèves – aussi bien en lecture qu'en écriture – sont les écrits électroniques. Soixante-douze pour cent des élèves disent clavarder *assez* et *très souvent*, et les 2/3 disent lire et écrire à la même fréquence des courriels. Les filles manifestent plus d'intérêt pour ce type d'écrits, mais la différence entre les sexes, bien que statistiquement significative, est de faible intensité.

Pour la lecture, un support se distingue nettement des autres : les revues et magazines. Plus de 60 % des élèves disent en lire *assez souvent* et *très souvent*; les filles se différenciant des garçons : 31 % disent en lire *très souvent* contre 13 % des garçons. Les genres littéraires (romans et récits, chansons et poèmes) sont lus fréquemment (*assez* et *très souvent*) par 35 % de l'ensemble des élèves; les filles se démarquent encore nettement des

garçons<sup>11</sup>. La lecture de bandes dessinées (BD) et de livres documentaires est peu fréquente : seulement 17 % des élèves disent lire fréquemment des BD et 11 %, des livres documentaires. Signalons que la BD est le seul genre pour lequel les garçons manifestent plus d'intérêt que les filles.

La production d'écrits sur papier n'est pas très populaire : moins de 20 % de l'ensemble des répondants disent écrire *assez ou très souvent* des lettres, des chansons et des poèmes et moins de 10 %, un journal personnel et des récits. La correspondance et la tenue d'un journal personnel sont des pratiques presque exclusivement féminines, comme le montrent les valeurs du V de Cramer dans le tableau n° 2. De même, on constate la différence entre garçons et filles en ce qui concerne l'écriture de chansons ou de poèmes et de récits, même si cette pratique reste occasionnelle pour tous. Cependant, la prudence s'impose dans l'interprétation de ces données statistiques, Penloup (2000) montre que les collégiens français s'adonnent à des pratiques « massives » et « diversifiées » (p. 41), mais qu'elles ne se limitent pas aux genres socialement valorisés à l'école et en dehors de l'école. À cet égard, la liste de genres d'écrits de notre enquête semble trop limitée.

En ce qui concerne le temps passé à lire et à écrire chaque semaine en dehors de l'école, il ressort, en toute cohérence, que les pratiques les plus investies sont la lecture à l'écran et l'écriture à l'ordinateur : 45 % des élèves disent passer plus de trois heures à lire à l'ordinateur et 39 % disent en passer autant à écrire. Concernant la lecture sur papier, on peut diviser les répondants en trois groupes à peu près égaux : ceux qui lisent moins d'une heure par semaine, ceux qui lisent entre une heure et trois heures et ceux qui lisent plus de trois heures par semaine. Les filles sont plus nombreuses à lire plus de trois heures par semaine. Si on cumule le nombre de filles qui disent lire et écrire *très souvent*, à raison de plus de

---

<sup>11</sup>À l'âge adulte, selon les chiffres publiés en France en 2003 par l'INSEE, 62 % de femmes contre 37 % d'hommes lisent régulièrement des romans. (Peras, 2006, p. 28).

cinq heures par semaine, on atteint 22 %. Si on ajoute celles qui affirment lire et écrire entre trois et cinq heures par semaine et mènent *assez souvent* ces activités, on obtient 41 %.

La comparaison de ces résultats à ceux d'autres enquêtes fait apparaître des points communs et des différences. L'enquête de Lebrun (2004) montre que 16 % des élèves du secondaire disent lire de trois à cinq heures par semaine (nos chiffres étant de 17,5 %) et 69 % consacrent moins de deux heures par semaine à la lecture de loisir, alors que 26 % n'y consacrent jamais de temps (Lebrun, 2004). Ces résultats confirment une baisse de la lecture de livres constatée dans la population québécoise en général, et particulièrement chez les jeunes, depuis vingt ans (Garon, 2004; Lebrun, 2004), constat aussi fait en France (Baudelot, Cartier, & Detrez, 1999). Par contre, nos résultats pour les deux années du secondaire sondées ne montrent aucune corrélation statistiquement significative entre le temps consacré à des activités de lecture ou d'écriture et le degré scolaire. Au contraire, ni les deux années de scolarité ni les différents programmes scolaires ne semblent changer quoi que ce soit aux pratiques des élèves.

Comment expliquer la raréfaction des pratiques de lecture et d'écriture hors celles menées à l'ordinateur pour la communication immédiate? Par des raisons culturelles, sans doute, par des raisons psychologiques aussi — liées à ce besoin des adolescents d'être en contact perpétuel avec d'autres, alors que la lecture de livres et l'écriture sont des activités solitaires —, par des raisons scolaires, enfin. Toutefois, pour comprendre le RÉ des élèves dans sa complexité, il faut aller au-delà des statistiques homogénéisantes. En effet, des sept adolescents interviewés, seule celle qui vit de sérieuses difficultés scolaires a diminué ses pratiques de lecture/écriture, les autres au contraire les ont renforcées et diversifiées au cours de l'adolescence, de la 2<sup>e</sup> à la 4<sup>e</sup> secondaire.

D'où provient le plus fort investissement déclaré des filles par rapport à celui des garçons en lecture et en écriture en dehors des médias électroniques? Pourquoi les filles sont-elles plus attirées par les écrits qui laissent place à l'imaginaire ou à leur besoin d'expression (intérêt pour les genres littéraires, les revues et magazines et peu d'appétence pour les genres documentaires). Ces écrits leur permettent-ils d'assouvir un rêve d'identification (aux héros des romans, aux vedettes de la chanson, aux



images de mode des magazines, etc.)? Y a-t-il, comme l'affirment certains sociologues, une explication historique : longtemps exclues de la scolarité, plus longtemps analphabètes que les hommes, les femmes auraient développé un attachement plus fort à l'écrit (Horellou-Lafarge, 2003)? Des études montrent que dans les sociétés développées les femmes lisent plus que les hommes, qu'il existe une division sexuelle du travail d'écriture domestique (Lahire, 1996). L'écriture privée serait constitutive de la construction sociale de l'identité sexuelle des filles, d'une certaine culture de l'intériorité (Fabre, 1993; Horellou-Lafarge, 2003; Lahire, 2004).

Les jeunes filles interrogées ont des pratiques intimes d'écriture qu'elles motivent par des raisons affectives (El Bakkar, 2007). On retrouve la fonction de médiation symbolique du langage dans la description que font ces adolescentes de leurs activités d'écriture intime; elles « se défoulent », se « libèrent » de leurs émotions ou de pensées non exprimées dans leur journal personnel ou leurs poèmes : « tous les sentiments que j'avais dedans moi, dit l'une d'entre elles, je vais les sortir. Donc, j'écris, je me sens beaucoup mieux après ». L'écriture est ici fusionnelle, l'activité fortement investie affectivement remplit pour ces jeunes filles une fonction quasi cathartique. On est bien loin de la posture distanciée nécessaire aux écrits socialement valorisés, ceux liés aux diplômes et à la profession exercée (Lahire, 1993).

En somme, si l'investissement volontaire dans la lecture et l'écriture est un indice de la dimension affective du RÉ, on constate qu'il y a un fort investissement dans ces activités à partir des médias électroniques et un faible dans les médias traditionnels (livres, revues, cahiers, etc.). Aussi ce qui semble devoir être interrogé, c'est la fonction de l'écrit dans la vie affective des jeunes : pour la plupart, la fonction communicationnelle primerait sur la fonction expressive, cathartique, existentielle. Cependant, ce qui prédomine dans le cadre des entretiens, c'est justement la fonction existentielle de la lecture et de l'écriture.

*Dans quelles disciplines est-il plus agréable et plus important de lire et d'écrire?*

Chaque discipline scolaire ayant ses genres propres, on pouvait penser que les élèves aient des préférences pour l'une ou l'autre quand il s'agit de lire et d'écrire. Nous leur avons demandé dans quel(s) cours il était plus agréable de lire et d'écrire et nous les avons interrogés sur la disci-

plaine où lire et écrire leur semblait plus important afin de savoir si leurs préférences reposent surtout sur un goût personnel ou dépendent de la valeur sociale accordée à l'écrit dans chaque discipline.

Pour 38% des répondants qui ont indiqué une préférence pour une discipline, c'est le « français » qui est la discipline où il est plus agréable de lire et d'écrire. C'est là surtout, selon eux, que ces activités ont le plus d'importance. Cette dernière donnée va dans le sens de celle relevée dans une enquête menée dans huit classes de collèges en France (168 élèves) dans laquelle 88 % des répondants jugeaient que c'est en français qu'il est important d'écrire (Lahanier-Reuter & Reuter, 2002). Par ailleurs, l'enquête *Scriptura* montre le peu de variété et d'ampleur des écrits à réaliser (écriture de mots, de syntagmes, de courtes phrases, copie sous la dictée de l'enseignant) ou à lire dans les cours de sciences et d'histoire (Blaser, 2007). Seul le cours de français permet l'écriture de textes complets et la lecture d'une grande variété de textes, dont certains d'une bonne ampleur. Serait-ce pour cela que le cours de français est le plus apprécié? Impossible de l'affirmer, mais c'est ce que disent six des sept élèves interviewées qui se rappellent leur apprentissage scolaire de la lecture et de l'écriture comme une expérience agréable, qui nomment au moins un enseignant de français comme figure marquante de leur vie scolaire et qui associent pratiques autonomes de lecture et d'écriture et un bon rendement scolaire, en particulier en français. Que le cours de français soit celui où il est plus agréable de lire et d'écrire ne peut cependant pas être interprété comme un signe indubitable d'un intérêt affectif personnel des élèves pour les pratiques de l'écrit dans cette discipline. Il serait alors difficile de comprendre le peu d'intérêt constaté par les mêmes personnes pour la lecture de textes littéraires et documentaires hors de l'école. Les analyses statistiques nous invitent plutôt à penser que c'est en comparaison avec les autres cours que le « français » est apprécié, plutôt que pour lui-même, et pour les pratiques de l'écrit qui s'y déroulent, mais surtout que les élèves reconnaissent l'importance de l'écrit dans cette discipline comme une donnée incontournable. Il semble que les élèves ont avant tout une attitude pragmatique.

La variable sexe est ici encore significative : parmi ceux qui expriment un choix, environ 50 % des filles contre 30 % des garçons préfèrent le français autant en lecture qu'en écriture. Elles sont plus nombreuses

(19 %) à exprimer plusieurs choix, parmi lesquels figure toujours le français, alors que près de la moitié des garçons n'expriment aucune préférence : 40 % pour la lecture et 60 % pour l'écriture. Leurs choix sont également plus dispersés : pour la lecture, l'histoire s'équilibre avec le français (27 % pour 29 %) et pour l'écriture, c'est l'anglais (25 % pour 30 %).

*Les efforts consentis et les difficultés ressenties en histoire et en sciences*

Pour cerner la relation affective que les élèves entretiennent avec l'écrit en sciences et en histoire, nous avons testé l'hypothèse voulant qu'une relation affective positive se manifeste par le souci de bien comprendre les textes lus dans ces disciplines et de produire des textes bien présentés et qui ont fait l'objet d'une révision et d'une correction. Nos données sont révélatrices du peu d'intérêt que les élèves ont pour la qualité de la langue dans leurs écrits scolaires. Toutefois, les filles disent fournir des efforts de correction et de présentation de leurs textes beaucoup plus réguliers que les garçons (+ 20 % environ de réponses « toujours » quel que soit l'enjeu), ce qui confirme un investissement plus grand dans l'écriture pour plus de filles. Pour des raisons historiques et sociales, les filles seraient plus disposées à fournir un plus grand effort et seraient de ce fait plus assidues, plus appliquées, plus « scolaires » (Bourdieu, 1998; Lahire, 1996). Soulignons qu'en général, lorsque les élèves produisent des textes pour l'école, ils ne sont pas invités à constater leurs acquis et leurs faiblesses ni à les réécrire pour les améliorer après la correction de l'enseignant. Comment alors peuvent-ils être conscients de leurs lacunes et de la nécessité d'un retour réflexif systématique sur leurs écrits?

Par ailleurs, on sait que les difficultés réelles ou présumées à mener des tâches scolaires nuisent à la motivation, facteur affectif important pour l'apprentissage. Aussi, nous voulions savoir si les élèves considéraient que les activités de lecture et d'écriture qu'ils devaient accomplir en sciences et en histoire présentaient des difficultés pour eux. La réponse est claire : non. Ils disent éprouver très peu de difficultés de lecture et d'écriture en histoire et en sciences, sauf pour ce qui est de remettre un texte bien présenté et exempt d'erreurs. Dans les deux disciplines, les filles affirment massivement n'avoir *jamais* ou seulement *parfois* des difficultés (85%), contrairement aux garçons (67%), et leurs réponses sont assez fortement corrélées à leurs réponses à la question concernant les

efforts fournis même « si ça ne compte pas » », c'est-à-dire si le travail n'est pas noté (50% contre 30%). Rappelons qu'en France, 76 % des collégiens affirment qu'il est plutôt facile d'écrire, quelle que soit la discipline (Lahanier-Reuter & Reuter, 2002)!

Phénomène relevé dans maintes enquêtes : les élèves ont tendance à sous-évaluer leurs lacunes et difficultés (Lebrun, 2004). Les perceptions des élèves contredisent les réponses des enseignants au questionnaire de l'enquête *Scriptura* : 80 % de ces derniers déclarent que les élèves ont *souvent* ou *toujours* du mal à remettre un texte relativement bien orthographié et ponctué. Comment expliquer cette différence de perception? Serait-ce que les attentes des enseignants outrepasseront toujours ce que les élèves jugent satisfaisant de fournir en matière de qualité d'écrit, ou les élèves ne reçoivent-ils pas de message clair, de tous leurs enseignants, concernant la piètre qualité de leurs écrits?

#### CONCLUSION

Ces résultats sont peu surprenants pour qui a fréquenté des élèves de 13 à 16 ans ou a étudié la population des élèves du secondaire dans les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE. Il ne faut toutefois pas minimiser leur intérêt. Au lieu de s'appuyer sur des observations éparses, voire de simples impressions, on dispose aujourd'hui, dans le contexte québécois, de données précises et d'une grande cohérence qui étayent ces intuitions et recourent d'autres recherches ou enquêtes tant canadiennes qu'européennes.

Premier constat : les différences importantes et significatives entre les déclarations des garçons et des filles du même âge et sensiblement du même milieu. L'investissement dans l'écrit scolaire et extrascolaire est beaucoup plus intense chez les filles que chez les garçons. De plus, comparativement aux adolescents de leur âge, elles s'investissent fortement dans tous les genres : conversationnel, informationnel et ceux valorisés culturellement (romans, chansons, poèmes, journal personnel). Elles disent aussi fournir systématiquement des efforts de correction et de présentation de leurs textes scolaires, que « cela compte » ou non. L'écrit fait donc partie de leur vie et elles le valorisent. Enfin, si elles considèrent, comme le font les garçons, que pour réussir dans la vie une *très bonne maîtrise* de l'écrit est nécessaire (53% et 43%), les trois quarts des filles

estiment que, pour avoir une vie satisfaisante dans le monde d'aujourd'hui, il est *très important* de bien savoir lire et écrire. Si l'écrit est *important* pour tous, la raison et l'intensité de cet investissement sont très différentes : les filles accordent massivement à l'écrit une valeur intrinsèque, sans lien avec la réussite, là où les garçons semblent ne pas faire de différence. Pourtant – paradoxe – il est reconnu que la persévérance et la réussite scolaire sont davantage le fait des filles (Peyton Young & Brozo, 2001). Pour les adolescentes interviewées, pratiques extrascolaires de lecture/écriture, rapport positif à l'écrit et réussite scolaire vont de pair, ce qui rejoint diverses études (Anderson, Wilson, & Fielding, 1988; Bintz, 1993; Landreville, 1995).

On doit aussi souligner deux résultats inquiétants. Premièrement, le manque d'intérêt des élèves pour la lecture et l'écriture en histoire et sciences est manifeste. La majorité de leurs enseignants d'histoire et de sciences étant peu conscients de la fonction épistémique de l'écrit, comme le révèle la recherche *Scriptura* (Blaser, 2007; Chartrand & Blaser, 2006; 2008a; Chartrand, Blaser & Gagnon, 2006), on peut penser que lire et écrire ne peuvent pas être vécus par les élèves comme des activités essentielles dans ces disciplines. Deuxièmement, tout se passe comme si deux années de scolarité n'avaient aucune incidence sur l'augmentation des pratiques de lecture et d'écriture, leur diversification et sur la conscience des élèves de leurs lacunes et de la nécessité de corriger leurs textes, quelle que soit l'incidence sur leur résultat scolaire.

Nos indicateurs de la dimension affective du RÉ des élèves (investissement, préférences pour une discipline scolaire et des supports, efforts consentis et difficultés) nous ont permis de la décrire, mais cette dimension doit être mise en relation avec les autres puisque le RÉ est, nous l'avons dit, multifactoriel et que ses dimensions sont entremêlées. Enfin, la relation entre l'affectivité que les sujets investissent dans l'écrit et leurs pratiques et choix déclarées est dialectique : les pratiques des élèves seraient à la fois cause et conséquence du RÉ.

Nous sommes bien conscientes que ces données ne suffisent pas à présenter une description exhaustive de la dimension affective du RÉ des élèves québécois, aussi poursuivrons-nous les investigations empiriques autour de la notion de rapport à l'écrit qui s'avère un outil euristique pour la recherche en didactique (Chartrand et Blaser, 2008b), mais

aussi pour l'intervention didactique à propos de l'écrit dans toutes les disciplines, ce qui, de toute évidence, est urgent.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ackerman, P. T. (1993). The promise of writing to learn. *Written Communication*, 10(3), 334-370.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285-303.
- Astolfi, J.-P. (1986). Les langages et l'élaboration de la pensée scientifique. *Le français aujourd'hui*, 74, 51-57.
- Astolfi, J.-P., Peterfalvi, B., & Vérin, A. (1991). *Compétences méthodologiques en sciences expérimentales*. Paris : INRP.
- Audigier, F. (1998). La description dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie au plus près du réel. In Y. Reuter (Ed.), *La description : théories, recherches, formation, enseignement* (pp. 229-246). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, 113, 93-133.
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille : Presses Universitaires 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., Brissaud, C., & Rispaïl, M. (2004). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- Barré-De Miniac, C., & Reuter, Y. (2000). Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège. Présentation d'une recherche en cours. *La lettre de l'Association DFLM*, 26, 18-23.
- Barré-De Miniac, C., & Reuter, Y. (2006). (Eds.). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon : INRP.
- Baudelot, C, Cartier, M., & Detrez, C. (1999). *Et pourtant, ils lisent...* Paris : Seuil.

- Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, É. (2002). Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique? *Pratiques*, 113-114, 41-54.
- Berbaum, J. (1996). Cognitif et affectif. *Cahiers Binet Simon*, 2/3, 139-150
- Bintz, W. P. (1993). Resistant readers in secondary education : Some insights and implications. *Journal of Reading*, 36(8), 604-615.
- Blanchet, A., & Gotman A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan université.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada. Retrieved February 15, 2009, from <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/uid/984ed73d-af4a-4458-aa3c-d1d4cfcdbbc2>
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : PUQ.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P., & Dolz, J. (2000). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? *Raisons éducatives*, 2, 27-44.
- Bronckart, J.-P., Dolz, J., & Pasquier, A. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses. *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chartrand, S.-G., & Blaser, C. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires: prolégomènes à un champ de recherches. In B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen (Eds.), *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné. Le cas du français langue première* (pp. 179-194). Bruxelles : De Boeck.
- Chartrand, S.-G., & Blaser, C. (2008a). 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 & Chr. Blaser (Eds.), *Le rapport à*

- l'écrit, un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp. 107-127). Namur : CEDOCEF/Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G., & Blaser, C. (Eds.). (2008b). *Le rapport à l'écrit, un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : CEDOCEF/Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G., Blaser, C., & Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2/3, 275-293.
- Commander, N., & Smith, B. D. (1996). Learning logs : A tool for cognitive monitoring. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39, 446-453.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1987). *La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cook, S. W., Selltiz, C., & Wrightsman, L. S. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal: Éditions HRW.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck.
- El Bakkar, A. (2007). *Le rapport à l'écrit d'élèves québécois de sexe féminin de 4<sup>e</sup> année du secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Québec, Canada.
- Fabre, D. (Ed.). (1993). *Écritures ordinaires*. Paris : POL/Centre Georges Pompidou.
- Garon, R. (2004). 20 ans de lecture de livres au Québec. In B. Dallaire (Ed.), *États des lieux du livre et des bibliothèques* (pp. 247-267). Québec: Institut de la statistique du Québec et Observatoire de la culture et des communications du Québec
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec : PUQ.
- Gilbert, A. (2008). *Le rapport à l'écrit de quatre élèves du secondaire provenant de milieux socioculturels contrastés*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec, Québec, Canada.
- Godin, C. (2004). *Dictionnaire de philosophie*. Paris : Fayard / Éditions du temps.
- Goleman, D. (1998). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Éditions J'ai lu.
- Grawitz, M. (1990). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.



- Guillaumin, J. (1994). Le destin de l'affect de l'enfant à l'adulte. *Cahiers Binet-Simon*, 639, 25-47
- Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London: Falmer.
- Horellou-Lafarge, C. (2003). *Sociologie de la lecture*. Paris: La Découverte.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effet d'un concept. In Barré-De Miniac, C. Brissaud, C., & Rispaïl, M. (Eds.). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21-41). Paris : L'Harmattan.
- Joshua, S. (1999). La popularité de la notion de compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure? *Raisons éducatives*, 1-2, 115-128.
- Kornhauser, A., & Sheatsley, P. B. (1977). L'élaboration des questionnaires et les techniques d'interview. In S. W. Cook, C. Selltitz, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal: Éditions HRW.
- Lahanier-Reuter, D., & Reuter, Y. (2002). Écrits et apprentissages. Premières approches dans quatre disciplines au collège. *Pratiques*, 113-114, 113-134.
- Lahire B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieu populaire*. Lille : PUL
- Lahire B. (1996). Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit. In C. Barré-De Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 115-128). Bruxelles : De Boeck.
- Lahire B. (2004). *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte
- Landreville, F. (1995). Étude descriptive des facteurs qui ont éveillé le goût de la lecture chez les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Langer, J., & Applebee, A. (1987). *How writing shapes thinking*. Urbana, IL: NCTE.
- Lebrun, M. (Ed.). (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy : Éditions Multimondes.
- Le Moigne, J.-L. (1984). *La théorie du système général*. Paris: PUF.

- Leroy, A., Gemenne, L., & Romainville, M. (1998). Écrire pour apprendre : activités d'éveil et de sciences. *Cahiers du SEGEC*, 9.
- Loubet Del Bayle J.-L. (2000). *Introduction aux méthodes des sciences sociales*. Paris : l'Harmattan.
- McCrinkle, A. R., & Christensen, C. A. (1995). The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance. *Learning and Instruction*, 5, 167-185.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ochsner, R., & Fowler, J. (2004). Playing devil's advocate: Evaluating the literature of the WAC/WID movement. *Review of Educational Research*, 74(2), 117-124.
- O'Toole, M. (1996). Science, schools, children and books: Exploring the classroom interface between science and language. *Studies in Science Education*, 28, 113-143.
- Pain, S. (1994). *La fonction de l'ignorance*. Berne : Peter Lang.
- Penloup, M.-C. (2000). *L'écriture extrascolaire des collégiens - des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF.
- Pépin, L. (1973). *La psychologie des adolescents*. Toulouse : Privat.
- Peras, D. (2006). Les femmes et le roman. *Lire*, 345. Retrieved February 15, 2009, from <http://www.lire.fr/enquete.asp/idC=49969>
- Peyton Young, J., & Brozo, W. C. (2001). Boys will be boys, or will they? Literacy and masculinities. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 316-325.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Reuter, Y. (2002). Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français. *Pratiques*, 115-116, 29-35.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales*. Paris : ESF.
- Rey, B. (2001). Y a-t-il un fondement psychologique à l'interdisciplinarité? In Y. Lenoir, B. Rey & I. Fazenda (Eds.), *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement* (pp. 135-146). Sherbrooke : CRP.
- Rowell, P. M. (1997). Learning in school science: The promise and practices of writing. *Studies in Science Education*, 30, 19-56.
- Sallamy, N. (Ed.). (1980). *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*. Paris : Bordas.

- Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, & P. Raymond (Eds.), *La production de textes* (pp. 73-100). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. *Éléments de synthèse. Pratiques*, 115-116, 237-246.
- Sutton, C. R. (1995). Quelques notions sur l'écriture et la science : une vue personnelle d'outre-Manche. *Repères*, 12, 37-52.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. 3<sup>e</sup> édition. Paris : La dispute.

#### Notices biographiques

*Suzanne-G. Chartrand* est didacticienne du français. Elle mène des recherches dans les champs de l'enseignement de la langue, de l'écriture et de l'argumentation. Elle est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

*Michèle Prince* a été formatrice d'enseignants et de formateurs, coordonnatrice d'équipes de recherche-action en France. Elle mène une recherche doctorale en didactique du français à l'Université Laval.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.