

CONCEPTIONS ET PRATIQUES D'ÉCRITURE DES ENSEIGNANTS DE COLLÈGE

Stéphane Colognesi, UClouvain, IPSY
Bénédicte Courty, Université de Bordeaux/LACES/EA 7437
Maurice Niwese, Université de Bordeaux/LACES/EA 7437

Introduction

Ce chapitre, comme les deux précédents, porte sur le rapport à l'écriture, à la différence qu'il est centré sur le rapport à l'écriture des enseignants : leurs conceptions, leurs pratiques personnelles d'écriture, leurs attentes vis-à-vis des élèves ainsi que leurs interventions auprès d'eux en matière d'écriture. Plus concrètement, nous cherchons à identifier, d'une part, les pratiques d'écriture déclarées des enseignants eux-mêmes et, d'autre part, ce qu'ils font écrire aux élèves ainsi que ce qu'ils attendent d'eux. Pour cela, sans reprendre les notions largement développées dans cet ouvrage, nous rappelons d'abord quelques éléments théoriques pour situer notre propos ; nous présentons ensuite les questions qui ont été posées à 44 enseignants de collèges (de SVT et de lettres) via un questionnaire écrit avant de passer aux résultats obtenus après l'analyse de contenu des réponses données. Les résultats de cette étude permettent de mettre au jour à la fois les liens qui existent entre les conceptions de l'écriture des enseignants, leurs pratiques et leurs attentes, mais aussi les convergences et divergences entre les enseignants de SVT et de lettres de notre échantillon.

Repères théoriques

Comme les précédents chapitres, celui-ci s'inscrit dans le même modèle de la compétence scripturale qui intègre le rapport à l'écriture, composante qui nous intéresse ici et qui se décline selon la théorisation en quatre ou cinq dimensions : affective, axiologique, conceptuelle, praxéologique et métascripturale (Barré-De Miniac, 2002 ; Chartrand & Blaser, 2008 ; Colin, 2014 ; Colognesi & Lucchini, 2016a ; Colognesi & Niwese, 2020). Pour situer notre propos, rappelons brièvement que la dimension affective se rapporte aux sentiments, aux émotions, voire aux passions qui entourent l'écrit, et engage le scripteur au niveau psychologique (Falardeau & Gregoire, 2006) ; la dimension axiologique renvoie aux opinions, aux valeurs et aux attitudes que peuvent avoir les personnes par rapport à l'écrit ; la dimension conceptuelle aux représentations sur l'écriture et son apprentissage ; la praxéologique aux pratiques effectives de lecture et d'écriture, et, enfin, la dimension métascripturale, à la capacité du scripteur à « dire » ses pratiques, ses démarches, ses choix, l'état de son travail, ses difficultés, etc.

Comme l'ont rappelé plusieurs auteurs repris par Colognesi (2015), la frontière entre ces cinq dimensions est loin d'être étanche. Par exemple, Chartrand et Prince (2009) font remarquer que la dimension affective du rapport à l'écrit est imbriquée dans les autres dimensions et « est susceptible d'évolution, de modifications » (p. 323). D'après ces deux auteurs, « 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 » (p. 323). En d'autres termes, une expérience d'écriture réussie peut modifier la conception que l'on a de l'écriture, de ses difficultés à écrire ainsi que son engagement dans des pratiques d'écriture et de lecture. De même, la dimension métascripturale, comme elle invite à l'explicitation, a un effet sur les quatre autres (Colognesi & Lucchini, 2016a ; Colognesi, Piret, Demorsy & Barbier, 2020).

Partant du fait que « quels que soient son âge et son parcours, tout homme a des idées sur n'importe quel sujet du monde » (Niwese, 2010, p. 54) et que, dès lors, devant toute situation d'apprentissage, les élèves ne sont jamais des « *tabula rasa* » (Reuter, 2002, p. 79), plusieurs auteurs (Abric, 1994 ; Penloup, 2000) insistent sur la nécessité de tenir compte des représentations des élèves (et de façon plus large de leur rapport aux savoirs) si l'on veut les faire entrer dans les apprentissages. En effet, comme le précise

Penloup (2000), l'apprentissage consiste à « **modifier des représentations antérieures**¹ pour en construire de nouvelles destinées à leur tour à être modifiées et ainsi de suite » (p. 21). Si, sur le plan didactique, tenir compte des représentations et des conceptions des élèves doit être une préoccupation permanente, il reste aussi nécessaire d'intégrer celles des enseignants dans le processus d'enseignement-apprentissage de tout savoir en général et de l'écriture pour ce qui nous concerne.

En effet, pour Chartrand et Prince (2009), « 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 » (p. 317). Pourtant, avant cela ou du moins en même temps, il semble indispensable de s'intéresser au rapport à l'écriture de leurs enseignants, étant donné que leurs croyances sur l'écriture facilitent ou non l'entrée des élèves dans l'ordre du scriptural (Bautier, 2008 ; Colin, 2014). Avec Vause (2010), nous définissons les croyances comme « un réservoir de valeurs et d'idées préconçues sur lesquelles s'appuient les enseignants pour agir en situation et pour justifier leur action » (p. 14). L'auteure identifie deux types de croyances ; celles construites individuellement à partir d'expériences éducatives marquantes (éducation familiale, scolarité, etc.) et celles qui sont partagées par certains groupes sociaux, comme les enseignants. Ces croyances puisent leur légitimité du fait qu'elles sont répandues et non contestées.

Dans sa recherche doctorale, Colin (2014) s'est intéressé aux représentations et aux conceptions de l'écriture des enseignants du cycle 3, tant de l'école primaire que du collège. De cette étude se dégagent trois conclusions majeures. Premièrement, selon ces enseignants, l'écriture est transversale et n'est pas l'exclusivité de la discipline « français ». Dans cette perspective, c'est la fonction mémorielle qui l'emporte sur la fonction épistémique. En effet, pour les enseignants, l'écriture sert essentiellement à fixer des informations à retenir. Deuxièmement, les enseignants « témoignent d'une certaine connaissance du processus d'écriture réécriture » (Colin, 2014, p. 400), mais ils semblent voir la mise en texte comme un espace de difficultés, notamment morphosyntaxiques. Troisièmement, les enseignants interrogés ont, pour la plupart, une conception phrastique de l'écriture. En conséquence, les actions d'aide apportées aux élèves ainsi que les outils qui leur sont proposés se concentrent exclusivement sur la phrase et sur la correction de la langue. Pour expliquer ce phénomène, Colin (2014) avance deux hypothèses : (i) les enseignants pourraient se sentir plus rassurés, personnellement, quant à leur maîtrise de la phrase et de ses règles que des aspects textuels et énonciatifs et (ii) il pourrait être plus aisé pour eux de « repérer un dysfonctionnement phrastique qu'un dysfonctionnement dans les processus rédactionnels » (p. 410).

Toujours, d'après Colin (2014), « les conceptions et les opinions que les enseignants révèlent dans leurs énoncés constituent le cadre conceptuel des décisions qu'ils prennent pour élaborer des situations d'enseignement et d'apprentissage, quel que soit le niveau où ils enseignent dans le cursus scolaire » (p. 397). Or, les pratiques d'enseignement ont un impact sur le rapport à l'écriture des élèves comme le montre l'étude réalisée récemment par Colognesi et Niwese (2020). C'est donc pour toutes ces raisons que nous nous intéressons aux pratiques déclarées des enseignants ainsi qu'à leurs attentes vis-à-vis des élèves.

Éléments méthodologiques

L'analyse que nous présentons dans ce chapitre s'est basée sur les données collectées via un questionnaire (A et B) qui a été renseigné par 47 enseignants de sciences ou de lettres, qui ont expérimenté dans leurs classes les dispositifs mis en œuvre dans le cadre du projet ÉCRICOL. Sur les 47 questionnaires retournés, seuls 44 ont été exploités dans la mesure où trois ont dû être écartés faute d'être suffisamment remplis. On dénombre donc 22 questionnaires complétés par les enseignants de lettres, 19 par les enseignants de SVT et trois par des enseignants d'autres disciplines (sciences physiques et enseignement intégré de sciences et technologie) que nous assimilons aux SVT, vu qu'ils enseignent aussi les SVT. Avec une moyenne de 18.5 ans d'expérience (de quatre ans d'expérience pour

¹ En gras dans le texte cité.

le plus jeune dans la profession à 32 ans pour le plus ancien), ces enseignants sont expérimentés. L'administration des questionnaires a eu lieu avant la formation des enseignants, qui a porté sur la mise en œuvre des dispositifs ÉCRICOL de production de textes, précisément aux mois de septembre/octobre 2017. La passation du questionnaire a été placée en amont de la formation, bien avant l'expérimentation, pour éviter d'influencer les conceptions des enseignants.

Comme cela a été indiqué au début de l'ouvrage, le questionnaire enseignant, dont les questions ont été empruntées à Colin (2014), est structuré en deux parties (A et B). Le questionnaire A comporte les questions qui renvoient à des « pratiques de classe », plus exactement à « ce que l'enseignant déclare que les élèves et lui-même font en classe dans le domaine de l'écriture, avec notamment une part importante donnée aux activités d'écriture et à l'accompagnement pédagogique » (Colin, 2014, p. 113). Le questionnaire B porte sur les « pratiques personnelles des enseignants », c'est-à-dire sur « ce que l'enseignant déclare faire dans le domaine de l'écriture privée (lettres, courriels, écrits littéraires, etc.) et professionnelle » (Colin, 2014, p. 115).

Mises à part les questions concernant l'identification des enseignants, il a été noté précédemment que le questionnaire A comptait neuf questions (nécessitant seize réponses, treize ouvertes et trois fermées), le questionnaire B huit questions (nécessitant seize réponses, douze ouvertes et quatre fermées). Dans cette contribution, nous nous sommes intéressés, d'une part, à quatre questions du questionnaire B qui portent sur les pratiques d'écriture déclarées des enseignants eux-mêmes : (i) qu'écrivent-ils ? (question 4) ; (ii) estiment-ils avoir des difficultés pour écrire ? (question 9) ; (iii) produisent-ils des brouillons en écrivant (question 7) ; (iv) éprouvent-ils le besoin de montrer leurs textes à des tiers ? Si oui pourquoi ? (question 8). Nous avons voulu, d'autre part, avec quatre questions du questionnaire A, documenter ce que les enseignants attendent et font avec les élèves sur le plan de l'écriture : (i) que font-ils écrire aux élèves ? (question 4) ; (ii) quel soutien leur proposent-ils (question 6b) ; (iii) quelles sont leurs attentes (question 6a) ; (iv) quels sont les critères d'évaluation ? (question 10).

La question 4, dans les deux questionnaires, permet de voir les types d'écrits que les enseignants produisent et ceux qu'ils font produire aux élèves ; dans le questionnaire A, les questions posées donnent la possibilité de relever les composantes de l'écriture qui ressortent le plus des déclarations des enseignants ainsi que les types d'accompagnement qui sont proposés. Comme les mêmes questions sont adressées aux enseignants de SVT et aux enseignants de lettres, il est intéressant d'observer s'il y a des convergences ou des divergences qui seraient reliées aux deux champs disciplinaires.

Comme dans les chapitres précédents qui portent sur le rapport à l'écriture des élèves, c'est une analyse de contenu (Miles & Huberman, 1994) que nous avons appliquée aux réponses des enseignants. Ainsi, pour chaque question, nous avons identifié les occurrences des thématiques récurrentes, ce qui nous a permis de déterminer leur importance. Nous avons ainsi eu accès à leurs pratiques déclarées, et pas aux activités réelles. Néanmoins, pour l'objet qui nous intéresse, les propos déclarés sont utiles à recueillir puisqu'ils amènent à accéder aux représentations, intentions, choix et décisions des personnes (Lefevre, Deaudelin & Loiselle, 2008).

Principaux résultats

Les résultats sont présentés en fonction des deux aspects investigués : (1) les pratiques d'écriture déclarées par les participants et (2) ce qu'ils attendent et font avec leurs élèves sur le plan de l'écriture, dans les cours de SVT et de français.

Les pratiques d'écriture des participants

Pour identifier les pratiques d'écriture des enseignants, nous avons analysé les réponses aux questions du questionnaire B qui portent sur leurs activités d'écriture, sur les difficultés qu'ils rencontrent pour écrire, sur leur usage du brouillon et sur le besoin de montrer leurs écrits à d'autres personnes. Nous reprenons ci-dessous les éléments saillants qui ressortent de leurs déclarations.

Le tableau 1 présente les réponses à la question où il est demandé aux enseignants de citer les activités d'écriture qu'ils pratiquent le plus fréquemment et de les classer par ordre de fréquence.

Tableau 1 - Activités d'écriture déclarées par les enseignants SVT et LT

	SVT	LT
Préparation de leçons et supports de cours	21	17
Mail (professionnels et personnels)	16	12
Annotations de copies, appréciation	4	6
Notes / compte-rendu de réunion	4	2
Sms	2	4
Mots pour les parents	4	1
Lettres administratives	3	2
Journal intime / personnel	1	3
Analyse réflexive d'activités	1	2
Notes de lecture		5
Agenda		2
Carte mentale / schéma	2	
Listes		2
Nouvelles / texte littéraire		2
Poème		1
Mémo		1
Article	1	
Avis sur... (pour forum)	1	
Chanson	1	

Au regard des éléments repris dans ce tableau, ce que ces enseignants disent produire le plus, ce sont des documents pour leur profession (préparations et supports de cours, notes et comptes rendus de réunions, lettres administratives, etc.) et des mails (personnels et professionnels). On constate aussi que les annotations dans les travaux d'élèves sont peu mentionnées et que les textes personnels, écrire pour le plaisir, sont peu évoqués, même par les enseignants de lettres. Les pratiques déclarées se rapportent davantage à la production d'écrits professionnels.

Quand on demande aux enseignants s'ils éprouvent des difficultés à produire ces différents textes, 22, la moitié donc (treize SVT et neuf LT), expriment en avoir. Dans les réponses données apparaissent deux grandes difficultés : celles liées à la maîtrise de la langue et celles en lien avec les sentiments personnels ressentis face à l'écriture.

Tableau 2 . Difficultés d'écriture exprimées par les participants

		SVT	LT
Maitrise de la langue	Erreurs orthographiques	2	1
	Erreurs de syntaxe	6	
	Erreurs de conjugaison	1	
	Manque de vocabulaire	1	
	Maitriser l'ensemble des compétences pour écrire	1	
Sentiments personnels	Manque d'assurance	1	4
	Peur de créer des malentendus, de décevoir le lecteur		3
	N'aime pas écrire	1	
	Besoin de beaucoup de temps		1

Onze des treize enseignants SVT désignent leurs difficultés en mettant en avant des aspects linguistiques (morphosyntaxe, lexique, conjugaison, etc.), alors que huit des neuf enseignants LT évoquent des difficultés en lien avec les sentiments qu'ils éprouvent. Dans les réponses de ces derniers, on relève les difficultés se rapportant à des aspects psychoaffectifs du rapport à l'écriture (manque d'assurance, peur), mais aussi des enjeux socio-pragmatiques en lien avec la prise en compte du lecteur (peur de malentendus ou de décevoir le lecteur).

À la question de la production de brouillons lorsqu'ils écrivent, neuf enseignants déclarent ne pas en faire ou très rarement (huit SVT et un LT), tandis que 35 mentionnent qu'ils réalisent des brouillons (14 SVT et 21 LT), pour différentes occasions, reprises dans le tableau 3 (certains enseignants LT mentionnent plusieurs réponses).

Tableau 3. Usage du brouillon par les participants

		SVT	LT
Plutôt non	Non, jamais	4	1
	Rarement	4	
Oui	Pour les activités professionnelles (préparations de cours, comptes rendus de réunions, documents administratifs)	11	12
	Pour aider à organiser les idées, à réfléchir	2	4
	Pour tout, toujours	1	4
	Pour les textes longs, personnels (ex : nouvelle, histoire)		3
	Seulement pour les documents estimés "importants"		3
	Seulement pour les textes qui ne sont pas spontanés		1
	Seulement pour les textes de genre inhabituel		1
	Seulement quand le temps est suffisant		1
	Besoin de beaucoup de temps		1

L'usage du brouillon pour les enseignants est davantage rattaché aux écrits professionnels ou aux écrits jugés inhabituels ou importants. Le brouillon semble plus exploité par les enseignants de lettres que par ceux des SVT. Non seulement on enregistre chez ces derniers plus d'enseignants qui déclarent qu'ils n'utilisent pas le brouillon ou l'utilisent rarement (8/22 SVT contre 1/22 LT), mais également les enseignants SVT recourent aux brouillons essentiellement dans leurs écrits professionnels.

Quand on examine les raisons avancées par les enseignants pour expliquer leur non-usage du brouillon, on remarque que trois des quatre enseignants SVT disent qu'ils emploient rarement le brouillon puisqu'ils écrivent avec l'ordinateur (*rarement du fait de l'utilisation de l'ordinateur*, SVT 24). On semble lire ici une conception du brouillon qui doit se faire absolument par écrit, à la main. Partant, les différentes versions des réécritures que permettent les outils numériques ne semblent pas considérées comme des brouillons.

Toujours en lien avec leurs pratiques, les enseignants ont été invités à dire s'ils éprouvaient le besoin de montrer leurs textes à des tiers et d'expliquer ensuite pourquoi. Le tableau 5 récapitule les réponses données.

Tableau 5. Besoin de présenter ses écrits à des tiers

	SVT	LT
Oui	17	15
Parfois	2	3
Non	3	4
Pourquoi ?		
Avoir une relecture centrée sur la compréhension des idées	11	3
Avoir une relecture ciblée sur l'orthographe	9	1
Avoir du plaisir et de l'intérêt à lire les commentaires	5	7
Être rassuré	5	2
Avoir quelqu'un qui valide avant de diffuser le texte	1	1
Avoir l'avis critique global de quelqu'un d'autre		8
Pour s'améliorer		2
Avoir une relecture sur la ponctuation	1	
Échanger avec le lecteur	1	

De façon générale, une grande majorité des participants (37/44), presque autant en SVT (18) qu'en LT (19) déclarent qu'ils présentent leurs textes à d'autres personnes et ce pour des raisons variées. Si, en LT, les enseignants attendent davantage une appréciation globale de leurs textes, on voit bien que les enseignants en SVT ont peur de ne pas être compris ou de se tromper (onze réponses sur la compréhension des idées et neuf sur l'orthographe) et qu'ils souhaitent être rassurés.

Les attendus et le soutien apporté aux élèves sur le plan de l'écriture

Après les pratiques des enseignants, nous nous sommes intéressés à ce qu'ils attendent des élèves et à ce qu'ils font avec eux en matière d'écriture : (1) que leur font-ils écrire ? (2) quel soutien leur proposent-ils ? (3) qu'attendent-ils globalement de leurs écrits et (4) quels sont les critères prioritaires qu'ils utilisent quand ils les évaluent ?

Le tableau 6 présente les différents textes que les participants ont déclarés faire écrire à leurs élèves.

Tableau 6. Ce que les enseignants font écrire aux élèves

	SVT	LT
Réponses à des exercices	19	16
Recopie de la synthèse de la leçon	11	8
Notes / synthèses personnelles de cours	10	8
Graphique/schéma/tableau	3	1
Rédaction / texte d'invention de type récit		21
Expliquer sa démarche, la procédure	10	
Compte rendu d'activité (visite, expérience, ...)	7	
Représentation sur (un concept, un phénomène)	6	
Compte rendu d'une lecture		6
Brouillon		3
Dictée		2
Affiche pour un exposé	1	
Opinion sur...		1
Poème		1
Préparation d'une prise de parole		1
Légende	1	

Dans les deux disciplines, les enseignants expriment faire majoritairement écrire les élèves pour répondre à des questions et pour recopier les leçons. Cette dernière activité semble aussi importante

que pouvoir faire une synthèse personnelle du contenu des cours. On observe quelques spécificités dans les activités proposées, qui sont liées aux deux disciplines : des rédactions et des textes d'invention en français et en SVT, l'explicitation de la démarche scientifique, les comptes rendus d'expériences et la formulation de représentations à propos d'un concept ou d'un phénomène.

Pour ce qui est des soutiens proposés pour accompagner la production de l'écrit, comme le montre le tableau 7, trois modalités d'intervention sont mises en œuvre : intervention en collectif pour l'ensemble de la classe, intervention individuelle auprès de chaque élève et intervention spécifique auprès de quelques élèves, notamment en difficulté.

Tableau 7. Aides proposées aux élèves pour écrire

		SVT	LT
Intervention collective pour la classe	Réexpliquer les objectifs, la consigne, les attendus	6	9
	Encourager à utiliser les outils (dictionnaire, manuels, fiches ...)	3	6
	Expliciter la démarche, expliciter des stratégies	4	1
	Fournir une banque de mots à utiliser	1	1
	Organiser un feedback des pairs		3
	Montrer des modèles, des exemples		2
	Valoriser les améliorations, encourager		2
	Faire relire les élèves		2
	Échanger des idées à l'oral avant de produire		2
	Les faire travailler seuls, puis en équipe		1
	Faire un rappel des notions théoriques		1
	Noter les productions (par une lettre)	1	
Intervention individuelle auprès de chacun	Montrer les erreurs (structure, cohérence, syntaxe, ponctuation, orthographe) en fonction des besoins	21	15
	Faire réfléchir les élèves, les questionner, les faire expliciter	4	6
	Corriger un premier jet et le rendre avec des annotations		8
Intervention individuelle auprès de quelques élèves	Faire reformuler et trouver des idées	3	6
	Faire lire à haute voix	2	4
	Fournir des déclencheurs de l'écriture		3
	Faire le scribe (dictée à l'adulte)		2
	Diminuer la peur, dédramatiser		2
	Aider à la mise en page		1

On peut analyser ces différentes interventions en s'appuyant sur la notion de gestes professionnels (Bucheton & Soulé, 2009), notamment sur sa composante d'étayage repris de Bruner (1996). Dans les interventions en collectif, on constate que plus que leurs collègues SVT, les enseignants LT diversifient les aides. Dans les deux disciplines, les enseignants indiquent ce qui est attendu et comment il faut procéder (réexpliquer les objectifs, la consigne, les attendus ; expliciter la démarche, les stratégies ; usage du dictionnaire, etc.). Chez les enseignants LT, on relève davantage la gestion de la frustration (valoriser les améliorations, encourager), le recours à la démonstration (montrer les modèles, les exemples ; faire relire les élèves ; faire un rappel de notions théoriques, etc.) et la simplification de la tâche (organiser un feedback des pairs, échanger des idées à l'oral avant de produire). Sur le plan individuel, les aides portant sur les aspects linguistiques et graphiques sont davantage déployées par les enseignants SVT que ceux de LT : *J'essaie de faire le tour de tous les cahiers, je pointe du doigt et demande des améliorations* (SVT 19) ; *Pour les écrits en classe, je signale les fautes que je peux remarquer* (LT 30). Dans les deux disciplines, l'aide apportée passe aussi par une sollicitation des explications par l'élève de ce qui est attendu (*Je pose des questions à l'élève, sur le sujet, la consigne, les mots, pour qu'il reformule* (LT 14). Contrairement aux réponses données par les enseignants SVT, on trouve uniquement dans les déclarations d'enseignants LT, l'usage du brouillon (premier jet) comme outil de dialogue entre enseignants et élèves. Pour les élèves en difficulté, on enregistre toujours plusieurs formes d'aides chez les enseignants LT, qui portent sur la simplification des tâches (fournir des éléments déclencheurs,

passage par la dictée à l'adulte, aide à la mise en page, etc.) et la réassurance (gestion de la peur). Dans les deux disciplines, les enseignants demandent aux élèves d'explicitier ce qui est attendu.

En plus des types d'aides que les enseignants apportent aux élèves, nous avons cherché à cerner les leurs attentes lorsqu'ils les font écrire. Leurs réponses sont regroupées dans le tableau 8 dont le découpage s'inspire des différents niveaux d'analyse de textes qu'à la suite de Dabène (1987, 1991) et de ses continuateurs (Colognesi, 2015 ; Colognesi & Lucchini, 2016b ; Lord, 2009 ; Niwese & El Hajj, 2020), présentés dans les chapitres précédents de cet ouvrage. Il s'agit des niveaux socio-pragmatiques, génériques, linguistiques, textuels et graphiques auxquels nous ajoutons un niveau de l'ordre personnel, celui du sujet-scripteur.

Tableau 8. Attendus des élèves par les enseignants

		SVT	LT
Aspects socio-pragmatiques	Correspondance avec la consigne	3	6
	Adapté au destinataire, aux circonstances	2	8
	Respect des critères de qualité		3
Aspects génériques	Propos argumentés, développés	4	
	Liens avec les contenus du cours	3	
	Hypothèses explicatives	1	
	Originalité du propos		1
Aspects linguistiques et textuels	Propos structurés	4	1
	Propos compréhensibles	2	4
	Marqueurs de cohérence entre les phrases	10	11
	Phrases bien construites	11	9
	Vocabulaire précis et adapté	3	2
	Temps adaptés	1	1
	Ponctuation adaptée		3
Aspects (extra)graphiques	Orthographe correcte	7	7
	Lisibilité et soin	7	4
Sujet scripteur (et autres)	Dépassement des blocages, oser		7
	Prendre du plaisir en écrivant		2
	Constater son évolution au fil des réécritures		2
	S'investir dans les réécritures		2
	Dépasser les compétences ciblées		1

Les éléments fournis dans le tableau 8 permettent de noter que les attendus des enseignants portent principalement sur les aspects linguistiques, textuels et graphiques, (45 occurrences en SVT et 42 en LT). Suivent les éléments en lien avec les aspects socio-pragmatiques incluant, entre autres, le respect de la consigne et la prise en compte du lecteur. On peut même considérer que ce que nous avons regroupé sous la composante générique peut correspondre à la composante socio-pragmatique dans la mesure où le genre attendu peut concerner le respect ou non de la consigne. Dans ce sens, l'argumentation et les hypothèses explicatives feraient partie du texte explicatif en sciences, tout comme l'originalité du propos serait liée au texte créatif. Alors que l'on semble avoir des éléments en lien avec les genres de textes produits en SVT, de telles informations sont absentes dans les déclarations des enseignants LT. Une autre différence notoire se manifeste sur le plan de la prise en compte du sujet-scripteur dans sa relation avec l'écriture, qui est présente dans les déclarations des enseignants LT et absente dans celles des enseignants SVT. Dans les deux déclarations suivantes, on voit bien que les enseignants LT 12 et 14 veulent que leurs élèves osent écrire, s'investissent et dépassent leurs angoisses, ce qui leur permettra de finir par améliorer leurs productions : *qu'ils écrivent, qu'ils se lancent dans l'écriture, qu'ils écrivent avec*

plaisir, qu'ils réécrivent pour s'améliorer (LT 12) ; J'attends que l'élève dépasse son blocage face à l'écriture, qu'il puisse y parvenir (LT 14).

Pour ce qui est des principaux critères d'évaluation, le tableau 9 présente, dans la même logique que celle du tableau précédent, les résultats obtenus.

Tableau 9. Critères d'évaluation des productions d'élèves

		SVT	LT
Aspects socio-pragmatiques	Correspondance avec la consigne	10	15
	Adapté au destinataire, aux circonstances		1
Aspects génériques	Originalité		5
	Idées personnelles (pas recopiées)	1	
Aspects linguistiques et textuels	Propos structurés	1	1
	Propos compréhensibles et développés	13	12
	Exactitude des idées		3
	Logique / cohérence entre les phrases		1
	Phrases syntaxiquement et sémantiquement correctes	14	16
	Vocabulaire adapté et précis	9	3
Aspects (extra)graphiques	Orthographe	10	8
	Lisibilité et soin	3	2
Sujet-scripteur	Critères adaptés en fonction de la progression de l'élève et du genre à produire		6

Les critères d'évaluation donnés par les enseignants montrent que ces derniers s'appuient principalement sur les aspects relevant de la maîtrise de la langue. La syntaxe, le lexique et l'orthographe sont en tête du classement (36 occurrences pour les SVT, contre 29 pour les LT). Suivent ensuite les aspects en lien avec le sens (treize pour les SVT et douze pour les LT) et le respect de la consigne (quinze pour les LT et dix pour les SVT). Ces résultats montrent une fois de plus que les enseignants SVT apportent plus d'attention aux aspects de la langue (avec une attention particulière sur le lexique) que leurs collègues LT. On remarque aussi que l'on a chez les enseignants LT des éléments en lien avec le sujet-scripteur qui se manifeste dans la prise en compte de la progression de l'élève et des difficultés qu'il peut rencontrer en fonction du genre à produire.

Discussion et conclusion

Nous voulions montrer, dans cette contribution, ce que déclarent les enseignants de leurs pratiques d'écriture et de ce qu'ils attendent de leurs élèves sur ce plan. Et ce, en tentant de voir si des différences de fonctionnement allaient apparaître entre les enseignants de SVT et de lettres que nous avons questionnés.

Premièrement, en ce qui concerne les activités déclarées, il ressort que ce que les enseignants de notre échantillon disent produire le plus, ce sont des documents pour leur travail (préparations et supports de cours, notes et comptes rendus de réunions, lettres administratives, etc.) et des mails (personnels et professionnels). Que les écrits professionnels dont les mails soient cités en tête des activités d'écriture pratiquées par les enseignants n'est pas une nouveauté. Se référant aux travaux de Cros, Lafortune et Morisse (2009), Torterat (2015) note que « la correspondance courrielle s'est considérablement accrue ces dernières années, y compris dans les secteurs de l'éducation, de la formation et du travail social » (p. 131). Cependant, ce qui reste frappant, c'est que ces écrits semblent ne laisser que peu de place à l'écriture pour le plaisir.

La moitié des enseignants ont exprimé avoir des difficultés pour écrire. Les enseignants de lettres prennent davantage en considération le sujet-scripteur dans ses relations complexes avec le texte et avec le lecteur réel ou potentiel de son texte que leurs collègues de SVT. Ces derniers mentionnent majoritairement des difficultés relevant des niveaux linguistiques et graphiques. Ces aspects font échos aux travaux de Colin (2014) qui avait déjà mis en évidence que les participants voient la mise en texte comme un espace de difficultés, notamment - et pour certains exclusivement - morphosyntaxiques. À noter aussi qu'en ce qui concerne le processus d'écriture / réécriture, les enseignants LT emploient plus les brouillons que leurs collègues SVT. Par ailleurs, la grande majorité des participants estime important d'avoir une relecture d'autrui pour s'améliorer, tant on sait que le feedback des pairs peut avoir un effet important sur les réécritures suivantes (Colognesi & Deschepper, 2018 ; Turgeon, Tremblay & Gagnon, 2020).

Deuxièmement, sur le plan des activités et interventions à destinations des élèves, les enseignants participants à l'étude ont exprimé faire majoritairement écrire les élèves pour recopier les leçons et pour répondre à des questions. Ces déclarations vont aussi dans le même sens que celles recueillies par Colin (2014) auprès des enseignants de son enquête : l'écriture, considérée dans sa fonction mémorielle, sert à fixer des informations à retenir. Elle est aussi utilisée dans une optique d'évaluation des connaissances et savoir-faire locaux par le biais d'exercices.

De surcroît, les attendus de la majorité des enseignants de notre étude portent principalement sur les aspects linguistiques, textuels et graphiques. Ces aspects réaffirment la conception phrastique de l'écriture que peuvent avoir certains enseignants, déjà mise en évidence par Colin (2014). Ce phénomène est appuyé par les critères d'évaluation que les praticiens évoquent : il y est question essentiellement des aspects relevant de la maîtrise de la langue. On voit donc encore bien les liens entre les croyances et les pratiques pédagogiques et évaluatives (Beswick, 2012 ; Girardet & Berger, 2016 ; Hanin, Colognesi, Cambier, Bury & Van Nieuwenhoven, 2020).

Dans le même ordre d'idées, les enseignants SVT, contrairement à leurs collègues LT, ont tendance à privilégier les aspects linguistiques et graphiques lorsqu'ils mettent en œuvre des aides. Les enseignants SVT n'envisagent pas le brouillon (qu'eux-mêmes ne font pas nécessairement) comme outil d'accompagnement dans la production de l'écrit. À l'opposé, les enseignants LT diversifient et intègrent le sujet-scripteur dans le processus d'accompagnement de la production de textes et dans l'évaluation de ceux-ci.

En fin de compte, les résultats obtenus montrent un certain lien entre, d'une part, les pratiques et les conceptions de l'écriture des enseignants et, d'autre part, leurs attentes vis-à-vis de leurs élèves ainsi que les types de soutien qu'ils leur apportent. Ce constat renforce la nécessité pour l'enseignant d'être au clair avec non seulement ce qu'est le rapport à l'écrit/ure sur le plan théorique, mais aussi sur son propre rapport à l'écrit ; « faute de quoi le processus inconscient de projection risque fort de lui faire prêter à ses élèves ses propres représentations » (Barré-De Miniac, 2002, p. 15).

Plusieurs perspectives de recherche peuvent être mises en évidence à la suite de cette contribution, notamment en lien avec ses propres limites. Premièrement, comme notre échantillon était restreint, il semble pertinent d'investiguer plus avant le rapport à l'écrit des enseignants à plus large échelle. Deuxièmement, puisque nous sommes centrés sur les pratiques déclarées des individus, une étude en milieu naturel, dans les classes et par l'observation même des pratiques des professionnels pourrait nous en apprendre davantage sur les liens entre leurs conceptions et les mises en acte et attentes qu'ils ont envers leurs élèves. Troisièmement, nous avons ici investigué uniquement les propos d'enseignants du collège de SVT et de LT en France. Comme la formation à l'écriture des enseignants n'est pas identique partout, et parfois pas identique au sein d'un même pays (Blaser, Colin, Colognesi & Gagnon, 2019), il semble opportun à présent d'élargir l'échantillon à d'autres niveaux, d'autres disciplines et d'autres territoires. L'ambition pouvant être, au final, de mieux comprendre ce que pensent et font les professionnels pour faciliter leurs pratiques d'accompagnement de l'écriture.

Bibliographie

Abric, J.-C., (dir.) (1994). Pratiques sociales et représentations. Paris : PUF.

Barré-De Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Éduquer* 2. <https://doi.org/10.4000>

Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation, Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 137, p. 117-161.

Beswick, K. (2012). Teachers' beliefs about school mathematics and mathematicians' mathematics and their relationship to practice. *Educational Studies in Mathematics*, 79 (1), 127–147.

Blaser, C., Colin, D., Colognesi, S., & Gagnon, R. (2019). Former les enseignants du primaire à l'écriture : qu'en est-il en Belgique, en France, au Québec et en Suisse ? In M. Niwese, M. Jaubert & J. Lafont-Terranova (Éds.) *Écrire dans l'enseignement post obligatoire : enjeux, modèles et pratiques innovantes*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Bruner, J. (1996). Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire. Paris : PUF.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures des enseignants dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Didactiques et éducation*, 3 (3), 29-48.

Chartrand, S.-G. & Blaser, C. (2008). Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université (pp. 107-127). Namur : Presses universitaires de Namur. PUN, Dyptique-12.

Chartrand, S. G., & Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 317-343.

Colin, D. (2014). Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants (Thèse de doctorat). Université d'Orléans.

Colognesi, S. (2015). Faire évoluer la compétence scripturale des élèves (Thèse de doctorat). Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.

Colognesi, S., Piret, C., Demorsy, S., & Barbier, E. (2020). Teaching writing: with or without metacognition? An exploratory study of 11- to 12-year-old students writing a book review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(5), 459-470.

Colognesi, S., & Deschepper, C. (2018). La relecture collaborative comme levier de réécriture et de soutien aux corrections des textes. *Le français aujourd'hui*, 203(4), 63-72. <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0063>.

Colognesi, S., & Lucchini, S. (2016a). Le rapport à l'écrit des élèves : focalisation sur la dimension métascripturale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 33–52. <https://doi.org/10.7202/1042848ar>

Colognesi, S., & Lucchini, S. (2016b). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire. *Enfance*, 2016(2), 193-215. <https://doi.org/10.4074/S0013754516002032>.

- Colognesi, S. & Niwese, M. (2020). Do effective practices for teaching writing change students' relationship to writing? Exploratory study with students aged 10-12 years. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-25. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.05>
- Cros, F., Lafortune, L. & Morisse, M. (2009). Les écritures en situations professionnelles. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dabène, M. (1987). L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle. Paris : Editions universitaires.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères* 4, 9-22.
- Falardeau, É., & Grégoire, C. (2006). Étude des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 9(1). 31-50.
- Girardet, C., & Berger, J.-I. (2016). Motivation, sentiment de responsabilité et styles de gestion de classe. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21, 287-309.
- Hanin, V., Colognesi, S., Cambier, A-C., Bury, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2020). Décris-moi ta conception de l'intelligence et je te dirai quelle(s) pratique(s) évaluative(s) tu as tendance à préconiser. Évaluer. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(2), 45-71.
- Lefebvre, S., Deaudelin, C., & Loïselle, J. (2008). Pratiques d'enseignement et conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage d'enseignants du primaire à divers niveaux du processus d'implantation des TIC. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie* 34(1). <https://doi.org/10.21432/T27W2W>
- Lord, M.-A. (2009). Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 2(1), 1-9.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Niwese, M. & El Hajj, K. (2020). Réécriture et développement de la compétence scripturale des étudiants allophones. *Travaux de didactique du FLE*, 76, 1-35. https://doi.org/10.34745/numerev_1294
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire*. Paris : Didier.
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Torturat, F. (2015). Les courriels : des écrits de travail ? Une démarche collaborative en milieu institutionnel. In C. Beaudet & V. Rey (Éds). *Écritures expertes en questions* (pp.131-143). Aix-Provence. Presses universitaires de Provence.
- Turgeon, E., Tremblay, O., Gagnon, B. (2020). Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs : regard sur la compétence à réviser d'élèves de 6^{ème} année. *Revue hybride de l'éducation*, 2, 53-72.
- Vause, A. (2010). L'approche vygotkienne pour aider à comprendre la pensée des enseignants. *Cahier de Recherche en Education et Formation*, 81, 1-24.