



*NOUVEAUX C@HIERS DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION*

**APPEL DE PROPOSITIONS**

NUMÉRO THÉMATIQUE

**Rapport à l'écrit(ure) et contextes de formation**

**Corédacteurs invités de la revue**

Christiane Blaser  
Université de Sherbrooke

Didier Colin  
Université de Paris-Est Créteil

Jacqueline Lafont-Terranova  
Université d'Orléans

Sous la responsabilité du rédacteur en chef, l'évaluation des articles sera assujettie au même processus rédactionnel que tous les articles soumis à la revue. La procédure de soumission d'articles et les normes éditoriales des *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation* sont disponibles sur le site de la revue à l'adresse suivante: [www.usherbrooke.ca/ncre/](http://www.usherbrooke.ca/ncre/).

**Argumentaire:**

La didactique du français, partie intégrante des sciences de l'éducation, a peu à peu établi un cadre théorique solide en s'appuyant sur les apports de nombreuses disciplines telles la linguistique, les sciences de la littérature, la psychologie, les sciences sociales, l'anthropologie, etc. Les apports de ces différents courants de pensée ont ainsi permis de formaliser l'acte d'écrire et de construire une didactique de l'écriture qui s'appuie sur un bilan critique de «l'enseignement traditionnel» (Reuter, 1996). Lafont-Terranova (2009, p. 78-103), dans son inventaire de vingt années de travaux sur l'enseignement de l'écriture, a souligné l'importance des travaux de Dabène (1987 et 1991). En effet, ce chercheur, en réfléchissant aux conditions d'un véritable enseignement de l'écriture, a proposé «un modèle didactique de la compétence scripturale» pertinent. Il a défini cette compétence «comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural» (Dabène, 1991, p. 14). L'accent mis sur les représentations par tout un courant didactique (Reuter, 1996; Barré-De Miniac, 2000; Penloup, 2000; Chartrand et Blaser, 2008; Niwese, 2010; Lafont-Terranova, 2013; Colin, 2014) a permis de dépasser la façon dont sont habituellement abordées les difficultés des scripteurs, notamment en termes de maîtrise

linguistique et textuelle, pour tenir compte des relations singulières et complexes que chacun entretient avec l'écriture. Ces relations sont tributaires d'un grand nombre de paramètres personnels et sociaux, dont les représentations que les scripteurs se font de l'écriture, mais aussi des situations de production et des types d'écrits.

Plus particulièrement, les travaux de recherche sur le rapport à l'écrit/écriture se sont appuyés sur la théorie des représentations sociales de Moscovici (1961) comme l'indiquent les synthèses faites sur la question des représentations (Barré-De Miniac, 2000, p. 57-58; Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 502-505; Cohen-Azria, 2007, p. 197-202; Petitjean, 1998, p. 26-29). À partir de ce concept qui prend tout son sens et sa pertinence dans une perspective socioconstructiviste, les didacticiens introduisent le concept de «représentations» dans le champ de la didactique, mais en mettant davantage l'accent sur le sujet. Ainsi, Penloup (2000, p. 19) définit-elle les «représentations» comme «des liens que le sujet établit avec le monde pour le rendre intelligible» et Petitjean (1998, p. 26) comme «un mixte [personnel] d'éléments informatifs, cognitifs, normatifs, de savoirs, d'opinions et de valeurs». La mise au jour de ce que Dabène appelle des «motivations-représentations» (1987) ou des «représentations individuelles» (1991) permet de mieux comprendre les attitudes et les comportements des scripteurs. Les représentations non seulement organisent le réel à travers des images mentales, mais elles organisent également un savoir de connaissance et un savoir de croyance qui permettent à l'individu de se construire et de juger la réalité (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 504), d'où leur importance. Petitjean (1998, p. 26) insiste ainsi sur le fait que les élèves ne sont pas les seuls à avoir des représentations sur les savoirs enseignés, mais qu'elles sont également présentes chez les enseignants. Les connaissances qu'ils ont ou qu'ils n'ont pas, autant que les représentations qu'ils en ont, influencent la façon dont ils vont enseigner et celle dont ils voudraient voir les élèves évoluer (Cohen-Azria, 2007, p. 199). Qu'elles concernent les apprenants ou les enseignants, qu'elles guident les uns dans leur apprentissage, les autres dans leur enseignement, les représentations qui fournissent à chacun un ancrage identitaire et un cadre interprétatif (Petitjean, 1998, p. 26) puisent aux mêmes sources ordinaires: elles sont notamment construites par la famille, le groupe social, les médias, la scolarité, la formation professionnelle, les pratiques culturelles et les trajectoires individuelles, comme les sociologues le montrent (Lahire, 1993). La prise en compte des représentations en matière d'écriture (Penloup, 2006, p. 85; Lafont-Terranova, 2009, p. 81) remet en cause l'enseignement traditionnel en posant la question du sujet-écrivain: elle «centre la réflexion, au-delà de la question des savoirs (et savoir-faire) indispensables pour la maîtrise de l'écriture, sur les conditions de leur appropriation» (Lafont-Terranova, 2009, p. 81). La nécessité de considérer comme essentiel le fait que «l'apprenant n'arrive pas vierge devant une situation d'apprentissage» (Penloup, 2000, p. 21) et donc de réfléchir aux conditions d'un véritable apprentissage de l'écriture a ainsi amené les didacticiens à s'intéresser non seulement au résultat de l'écriture, c'est-à-dire à l'écrit produit, mais à tout le processus d'écriture. «Les apports [...] de la linguistique, qui permettent de penser le texte comme "acte de discours"» ainsi que ceux de la génétique textuelle (Grésillon, 1994), ont contribué à favoriser cette évolution et «à mettre l'accent sur l'écriture comme processus et à poser la question de la réécriture désormais envisagée comme faisant partie intégrante de l'écriture» (Lafont-Terranova, 2009, p. 79-80).

Dans le prolongement des travaux menés sur les représentations, Barré-De Miniac (2000 et 2002) et Penloup (2000) ont mis en lumière la notion de «rapport à l'écriture». Ce «rapport à» n'est pas seulement la façon dont l'apprenant se représente l'activité d'écriture. Lafont-Terranova (2009, p. 85) précise que, dans un premier temps, les deux expressions, «représentations» et «rapport à» ont été utilisées concurremment ou de façon complémentaire pour désigner la relation complexe que le sujet entretient avec l'écriture. Puis l'expression

«rapport à» s'est imposée, notamment parce que «le singulier de l'expression ("le rapport" vs les "représentations") insiste sur la synthèse unique qu'opère chaque scripteur des multiples liens qui l'unissent à l'écriture» (Barré-De Miniac, 2002, p. 157). Plus largement, cette notion, déclinée par Barré-De Miniac (2002) en termes de dimensions désigne les multiples liens psychoaffectifs, cognitifs, sociaux et culturels qui l'unissent à cette activité (*Idem*). Pionnières dans cette approche, ces deux chercheuses ont fait du «rapport à l'écriture» une notion centrale pour tout un courant de recherche de la didactique. La notion de «rapport à l'écriture» (Barré-De Miniac, 2000 et 2002; Penloup, 2000) a permis de mieux comprendre la complexité des relations qu'un individu entretient avec l'écriture. S'appuyant sur ces travaux, d'autres chercheurs (Chartrand et Blaser, 2008; Deschepper et Thyron, 2008) ont introduit celle de «rapport à l'écrit» qui prend en compte aussi bien la réception que la production et le produit. **Les contributions de ce numéro des NCRE pourront questionner ces deux notions<sup>1</sup> dans le champ de la didactique de l'écrit et dans le champ des «littéracies», qui s'est développé dans l'espace francophone dans le prolongement des *Literacy Studies* (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012, p. 7). Elles pourront aussi interroger les relations qu'elles entretiennent entre elles, au point parfois de fusionner dans le syntagme «rapport à l'écrit(ure)» et analyser les enjeux sous-jacents à l'emploi de l'une ou l'autre de ces expressions. Peut-on parler d'une seule notion, de plusieurs notions, voire d'une «archi-notion»? Quelle est la place des représentations, peu à peu et assez souvent assimilées aux «conceptions» (Colin, 2014, p. 86; Blaser, Saussez, Bouhon, 2014; Lampron, 2014), dans le rapport à l'écrit(ure)? C'est également une question qu'il nous paraît utile de poser dans ce numéro.**

Le «rapport à l'écrit(ure)», par la prise en compte de variables psycho-socio-affectives, fournit un cadre pour avancer des hypothèses sur les difficultés rencontrées par le sujet, qui vont au-delà de la question de la maîtrise des «aspects normés et régulés de la langue<sup>2</sup>». Parler de «rapport à», c'est ne pas réduire le sujet-apprenant à un sujet cognitif en introduisant des aspects psychologiques intimes qui renvoient notamment à la question du sens (Penloup, 2000, p. 52 et 2006, p. 84): sens de l'école, de l'acte d'apprendre, sens du savoir, de l'écrit(ure). Sans nier les effets de l'origine sociale sur la relation qu'un individu entretient avec un objet de savoir, l'approche didactique en termes de «rapport à» ne le réduit pas à un sujet déterminé mécaniquement par son milieu social. Les trajectoires individuelles peuvent s'écarter notablement des prévisions fondées sur des statistiques établies à partir de l'origine sociale comme le montrent les travaux de l'équipe ESCOL (Bautier, 2001; Charlot, 1997; Rochex et Crinon, 2011). Puisque «ce rapport naît de colorations multiples, conscientes ou inconscientes, qui dirigent le sujet» (Barré-De Miniac, 2000, p. 107), «tous les scénarios, y compris ceux de la réussite, sont possibles» (Colin, 2014, p. 81).

Dans les deux dernières décennies, plusieurs chercheurs ont mené des travaux visant à explorer le rapport à l'écriture des enseignants et/ou des apprenants dans des contextes variés: le monde de l'école (Colin, 2014), le monde universitaire (Dezutter et Doré, 2006; Lafont-Terranova, 2009, 2013, 2014a et 2014b; Lafont-Terranova et Niwese, 2012, 2015 et sous presse; Lafont-Terranova, Niwese et Colin, à paraître) et celui de la formation d'adultes en difficulté et publics en réinsertion (Niwese, 2010 et 2012). Dans le même esprit, d'autres chercheurs ont exploré le rapport à l'écrit – lequel englobe lecture et écriture – dans des contextes également institutionnels et disciplinaires variés: la formation des enseignants

<sup>1</sup> Ces notions n'étant pas encore stabilisées, les didacticiens de l'écrit(ure) préfèrent généralement parler à leur propos de *notion* plutôt que de *concept* (Barré-De Miniac, 2008 ; Chartrand et Blaser, 2008).

<sup>2</sup> Nous reprenons ici une «distinction établie par S.-G. Chartrand et M.-Cl. Boivin (2005) entre "phénomènes régulés" et "phénomènes normés"» (Chartrand, 2006).

(Blaser, Saussez et Bouhon, 2014; Blaser, Lampron et Simard-Dupuis, 2015; Lampron, 2014), l'enseignement secondaire (Blaser, 2007; Chartrand et Blaser, 2008, Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006; Chartrand et Prince, 2009), l'université (Thyrion et Dezutter, 2002; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010; Deschepper et Thyrion, 2008; Deschepper, 2010). Certains de ces travaux, comme ceux de Lafont-Terranova (2013 et 2014b), de Niwese (2010 et 2012), de Lafont-Terranova et Niwese (2012, 2015 et sous presse) renvoient à des expérimentations qui permettent d'étudier les effets sur les productions écrites de dispositifs didactiques conçus pour favoriser l'évolution du rapport à l'écriture des scripteurs. Les travaux de Bucheton (1995 et 2014) vont également dans ce sens, son dernier ouvrage montrant de manière particulièrement éclairante comment l'évolution des relations que le scripteur entretient avec l'écriture va de pair avec la complexification linguistique de ses productions: les développements linguistique, cognitif et identitaire sont indissociables (Bucheton, 2014, p. 58). **Ce point pourra être abordé dans les contributions. Dans le prolongement de cette approche, il sera essentiel de poser la question des liens entre les différentes dimensions du rapport à l'écrit(ure) et leur prise en compte dans différents contextes de formation.**

Dans le cadre de ce numéro thématique, qui fait suite au symposium sur le sujet proposé par C. Blaser et F. Saussez lors du dernier colloque du CRIFPE<sup>3</sup>, nous nous intéresserons précisément à l'influence des différents contextes de formation sur le rapport à l'écrit(ure). Il s'agira, en multipliant tout à la fois les contextes institutionnels et disciplinaires, et les trajectoires individuelles, de décrire et de comprendre les processus à travers lesquels les relations que chaque scripteur entretient avec l'écrit(ure) sont susceptibles de se transformer et de lui ouvrir la possibilité de prendre la main sur son expérience scripturale. **Les contributions pourront ainsi présenter des pratiques de formation qui visent à faire évoluer ce rapport.**

### Échéancier

30 novembre 2015	Date limite de réception des résumés (500 mots)
18 décembre 2015	Envoi des réponses aux auteurs
4 avril 2016	Remise des textes complets par les auteurs

### Bibliographie

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture: une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-39.

<sup>3</sup> Deuxième colloque international en éducation, *Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante*, Montréal, 30 avril-1<sup>er</sup> mai 2015.

- Barré-De Miniac, C. (2008). Rapport à l'écrit/rapport à l'écriture: concept fondamental pour la didactique du français. In S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur: Presses universitaires de Namur – CEDOCEF.
- Bautier, É. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue Française de Pédagogie*, 137, 117-161.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse non publiée, Université Laval, Québec.
- Blaser, C., Lampron, R. et Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l'écrit: un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure, ABLF Asbl* (3), 51-63.
- Blaser, C., Saussez, F. et Bouhon, M. (2014). Développement d'un modèle d'analyse de la transformation du rapport à l'écrit en situation de formation à l'enseignement. In M. Morisse et L. Lafortune (dir.), *L'écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation* (p. 125-142). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bucheton, D. (1995). *Écriture réécritures, récits d'adolescents*. In B. Schneuwly et D. Hameline (dir.), Berne: Peter Lang, Collection Exploration Recherches en sciences de l'éducation.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris: Retz
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (dir.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Chartrand, S.-G., Blaser, C. et Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans des classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 275-293.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (dir.) (2008). *Le rapport à l'écrit: Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur: Presses universitaires de Namur — CEDOCEF.
- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 317-343.
- Cohen-Azria, C. (2007). Représentations. In Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 197-202). Bruxelles: De Boeck.
- Colin, D. (2014). *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants: enjeux didactiques*. Thèse de doctorat, Université d'Orléans, France.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.

- Delcambre et Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. In C. Blaser et M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 11-42). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Delcambre et Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires: Présentation. *Pratiques*, 153-154, 3-19.
- Deschepper, C. (2010). Acculturation aux discours universitaires. Poser les variables de l'intervention didactique. In C. Blaser et M.-C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (p. 93-126). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Deschepper, C. et Thyron, F. (2008). L'entrée dans le supérieur et l'accès aux discours universitaires: opérationnaliser la notion de rapport à l'écrit dans un projet de formation. In S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit: Un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 61-86). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Dezutter, O. et Dore, T. (2006). Écrire pour réfléchir sur sa pratique. État du rapport à l'écriture d'étudiants de première année de formation à l'enseignement. Document téléaccessible à l'adresse [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium\\_Dezutter/Dezutter-Dore.pdf](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Dezutter/Dezutter-Dore.pdf).
- Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique: lire les manuscrits modernes*. Paris: PUF
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire à l'école, comme sujet-écrivain: l'apport des ateliers d'écriture*. Namur: Presses universitaires de Namur — CEDOCEF.
- Lafont-Terranova, J. (2013). Atelier d'écriture-réécriture et génétique textuelle: le scripteur face à son texte. In V. Houdart-Mérot et C. Mongenot (dir.), *Pratiques d'écriture littéraire à l'université* (p. 341-357). Paris: Champion.
- Lafont-Terranova, J. (2014a). Des ateliers d'écriture en expression-communication: quels ateliers, pour quels effets? In M. Nouailler (dir.), *L'enseignement de l'Expression-Communication dans les IUT. Fondements théoriques, représentations, réalités* (p. 117-132). Paris: Éditions L'Harmattan.
- Lafont-Terranova, J. (2014b). *La construction du sujet-écrivain: approches linguistiques et didactiques*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches (vol.1). Université d'Orléans, France.
- Lafont-Terranova, J. et Niwese, M. (2012). Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture. *Pratiques*, 153-154, 115-128.
- Lafont-Terranova, J. et Niwese, M. (2015). L'apport de la génétique textuelle dans une expérience de formation à l'écriture de recherche. In C. Beudet, et Rey-Lafay (dir.), *Écritures expertes en questions* (p. 187-198). Aix-en-Provence: Presses universitaires de Provence (Aix-Marseille Université).

- Lafont-Terranova, J. et Niwese, M. (sous presse). Faire écrire pour construire des connaissances: accompagner la construction d'une posture d'apprenti-chercheur. In S. Plane, C. Bazerman, C. Donahue et F. Rondelli. *Recherches en écritures – Actes du colloque international «Writing across Borders III»*. Metz: Éditions du CREM (Université de Lorraine).
- Lafont-Terranova, J., Niwese, M. et Colin, D. (à paraître). Développer des dispositifs d'acculturation à l'écriture de recherche: un enjeu pour la recherche et la professionnalisation des (futurs) chercheurs, des (futurs) enseignants et des formateurs. *Pratiques, L'écriture professionnelle*.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Lampron, R. (2014). *Formation à l'accompagnement d'activités d'écriture disciplinaire: l'influence du rapport à l'écrit sur la réception d'une proposition d'ajustement de pratique d'enseignement*. Mémoire de maîtrise non publié, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Niwese, M. (2010). L'atelier d'écriture: un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation. Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain, Belgique.
- Niwese, M. (2012). Balises pour un atelier d'écriture adapté à un public adulte en difficulté. *Lidil*, 45, 123-137.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses universitaires de France (première édition 1961).
- Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire: Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Paris: Didier.
- Penloup, M.-C. (2006). Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques. In J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit: La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 81-104). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97-98, 7-34
- Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire. Paris: ESF.
- Rochex, J.Y. et Crinon J. (dir.) (2011). La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Thyrion, F. et Dezutter, O. (2002). Le rapport à l'écrit d'(es) étudiants en lettres romanes. État des lieux et propositions. *Enjeux*, 53, 138-152.