

Quelles sont les croyances, connaissances et pratiques des enseignants des cycles 3 et 4 concernant l'enseignement / l'apprentissage de l'écriture en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Auteur : Borlez, Julie

Promoteur(s) : Schillings, Patricia

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2022-2023

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/17668>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

Université de Liège
Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Mémoire en Enseignement
Master en Sciences de l'Éducation

***« Quelles sont les croyances, connaissances et pratiques des
enseignants des cycles 3 et 4 concernant l'enseignement /
l'apprentissage de l'écriture en Fédération Wallonie-Bruxelles ? »***

Mémoire présenté par **Julie BORLEZ**

en vue de l'obtention du grade de Master en
Sciences de l'Éducation à finalité spécialisée
en Enseignement.

Sous la direction de Patricia SCHILLINGS – Promotrice

Lectrices : Valérie QUITTRE et Noémie JORIS

Année académique 2022 – 2023

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier toutes les personnes qui m'ont aidée de près ou de loin à l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie particulièrement Madame Marine André pour sa disponibilité et ses précieux conseils lors des différentes relectures qui ont été réalisées.

Ensuite, je remercie ma promotrice, Madame Patricia Schillings, d'avoir accepté de suivre ce mémoire et pour l'intérêt qu'elle a porté à ce sujet d'étude.

Je tiens à témoigner toute ma reconnaissance à Madame Valérie Hurard, avec qui j'ai pris beaucoup de plaisir à travailler sur les parties communes de ce mémoire.

Merci aux nombreux enseignants qui se sont portés volontaires pour participer à cette recherche.

Enfin, je remercie ma famille et mes amis pour leur soutien et leurs encouragements durant la réalisation de ce mémoire et de ce parcours universitaire.

Table des matières

1. Introduction.....	1
2. Revue de la littérature	3
2.1. Qu'est-ce que l'écriture ?.....	3
2.1.1. Définition.....	3
2.1.2. L'écriture d'un point de vue cognitif.....	4
2.1.3. L'écriture d'un point de vue didactique.....	6
2.1.4. L'écriture littéraire.....	7
2.1.5. Les écrits des élèves : constats.....	7
2.1.6. Lien entre la lecture et l'écriture.....	8
2.2. Les pratiques relatives à l'enseignement de l'écriture à l'école primaire	9
2.2.1. Qu'est-ce qu'une pratique pédagogique ?	9
2.2.2. Que postule le nouveau Référentiel de français et langues anciennes ?	10
2.2.3. Enseigner l'écriture aux cycles 1 et 2 en Fédération Wallonie-Bruxelles.....	12
2.2.4. Enseigner l'écriture aux cycles 3 et 4.....	13
2.2.5. Résultats des évaluations externes non certificatives en production d'écrit en FW-B.....	14
2.2.6. Les pratiques reconnues comme efficaces.....	15
2.2.7. L'utilisation des manuels.....	16
2.2.8. L'évaluation des productions des élèves	17
2.3. Les connaissances, croyances et pratiques des enseignants.....	17
2.3.1. Définitions et distinction entre connaissances et croyances	18
2.3.2. Les croyances et les connaissances sont-elles modifiables ?.....	20
2.3.3. Les croyances et les connaissances des enseignants par rapport à l'écriture.....	21
2.3.4. Lien entre les pratiques des enseignants et leurs croyances, connaissances.....	22
2.3.5. La question identitaire	22
2.4. Le rapport à l'écrit des enseignants.....	23
2.4.1. Définition.....	23
2.4.2. L'influence du rapport à l'écrit sur les pratiques des enseignants.....	25
2.4.3. Le rôle de la formation initiale et continue.....	25
3. Hypothèses et question de recherche	26
4. Méthodologie (rédigée en collaboration avec Valérie Hurard)	29
4.1. Une approche quantitative.....	29
4.2. Construction du questionnaire	29
4.2.1. Type de questionnaire.....	29
4.2.2. Forme et spécificités du questionnaire	29
4.2.3. Ordre des constructs	30
4.2.4. Définition des constructs	31
4.2.5. Laboratoires cognitifs	34
4.3. Administration du questionnaire	35
4.3.1. Vigilance éthique	35
4.3.2. Mise en ligne du questionnaire	35
4.3.3. Diffusion du questionnaire	36
4.3.4. Description de la population et de l'échantillon	36
4.4. Traitement des données.....	37
4.4.1. Logiciels utilisés	37
4.4.2. Items inversés	37
4.4.3. Traitements statistiques réalisés	37
5. Présentation des résultats.....	39

6. Interprétation et discussion.....	56
7. Limites et perspectives.....	62
8. Conclusion	64
Bibliographie	66
Table des figures	73
Table des tableaux.....	74
Annexes	76

1. Introduction

À l'heure où les exigences en littératie sont très élevées, l'apprentissage de l'écrit est en crise dans de nombreux pays et les élèves écrivent sans même savoir écrire (Musset, 2011). Ce constat est inquiétant, étant donné que l'écriture joue un rôle déterminant dans l'apprentissage (Blaser, Lampron & Simard, 2015) et se révèle être cruciale au sein de sociétés où l'écrit ne peut se limiter à de la transcription, de la notation ou du stockage d'informations (Bautier, 2008). L'écriture, tout comme la lecture, est une compétence fondamentale dans le développement personnel et professionnel d'un individu et apparaît comme étant un acte d'une grande complexité (Kervyn, 2018). L'école joue un rôle majeur dans le développement de cette compétence et les activités d'apprentissage proposées peuvent être de tous types.

À l'occasion de la mise en place du nouveau Référentiel de français et langues anciennes (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022), il nous paraît important de dresser un état des lieux des pratiques des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour mener à bien leurs séquences d'apprentissage sur l'écriture. En effet, les activités d'écriture proposées aux élèves semblent être peu diversifiées (Gilbert & Graham, 2010) et ne les amènent pas toujours à se questionner sur la langue (Musset, 2011). Malheureusement, aucune étude belge n'effectue un bilan complet des pratiques des enseignants aux cycles 3 et 4 en écriture. Ce manque d'informations justifie la période d'apprentissage sélectionnée pour notre question de recherche.

De plus, certains auteurs attirent l'attention sur le fait que les connaissances et les croyances des enseignants influenceraient les pratiques des enseignants (Crahay et al., 2010 ; Vause, 2009). Certaines conceptions sont d'ailleurs parfois très répandues (Barré-De Miniac, 2002), notamment à travers les différentes formations suivies (Nadon, 2007). D'ailleurs, selon Blaser et ses collègues (2014), la formation initiale des enseignants a une influence incontestable sur les pratiques choisies par ceux-ci.

Dès lors, nous souhaitons questionner ces différents éléments qui semblent avoir un impact considérable sur l'apprentissage des élèves.

L'objet de cette étude est donc de répondre à cette problématique : « *Quelles sont les croyances, connaissances et pratiques des enseignants des cycles 3 et 4 concernant l'enseignement / l'apprentissage de l'écriture en Fédération Wallonie-Bruxelles ?* ».

L'objectif de notre recherche sera donc, d'une part, d'appréhender les pratiques déclarées des enseignants ainsi que leurs croyances et connaissances. D'autre part, il sera question d'étudier le lien qui unit ces trois notions. Par conséquent, nous nous intéresserons aux conceptions des enseignants sur l'écriture en essayant de déterminer leur rapport à l'écrit. Nous tenterons également de recueillir des informations sur ce qui est mis en place dans les classes de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Pour répondre à cette question, nous réaliserons une synthèse des points théoriques relatifs à notre thématique en parcourant la littérature. Ensuite, des hypothèses de recherche seront présentées à la suite de nos lectures. La méthodologie employée sera explicitée ainsi que la construction de notre outil de mesure : un questionnaire en ligne. Les résultats seront présentés par la suite. Toutes les réponses aux items seront exposées en suivant la structure des hypothèses préétablies. Pour terminer, nous proposerons une discussion sur les résultats obtenus en revenant sur chaque hypothèse, suivie des limites et des perspectives mises en évidence au cours de notre recherche.

2. Revue de la littérature

Les contenus abordés dans cette partie visent à expliciter certaines notions essentielles pour la compréhension de notre recherche. Tout d'abord, nous tenterons de définir l'écriture et effectuerons un état des lieux de la littérature en ce qui concerne les compétences des élèves dans ce domaine. Ensuite, nous apporterons des précisions sur les pratiques des enseignants au cycle 2 pour prendre connaissance de ce qui est fait antérieurement aux cycles 3 et 4 et nous analyserons ce qui est stipulé dans les prescrits légaux. De plus, nous exposerons certaines recommandations qui ont été faites par des études anglo-saxonnes et québécoises. Nous développerons ensuite les différentes définitions de connaissances et de croyances. Pour terminer, nous essayerons de comprendre en quoi elles influencent les pratiques des enseignants ou inversement et nous mettrons en évidence l'importance du rapport à l'écrit des enseignants.

2.1. Qu'est-ce que l'écriture ?

2.1.1. Définition

Avant de s'intéresser aux différentes pratiques mises en place par les enseignants pour travailler l'écriture et d'étudier ce que pourraient être les croyances et les connaissances de ces derniers dans ce domaine, il convient de la définir. L'écriture, au même titre que la lecture, est une compétence fondamentale dans le parcours scolaire d'un enfant, mais aussi pour son avenir autant personnel que professionnel. Il s'agit d'une compétence nécessaire et incontournable pour la vie quotidienne de l'être humain. Ce langage codé est un outil de communication entre un émetteur et un récepteur qui peuvent être éloignés dans le temps et dans l'espace (Graham & Perin, 2007). Pour pouvoir le décoder, il est essentiel que les interlocuteurs connaissent les normes calligraphiques de la langue pour être capables de transmettre et de recevoir l'information reçue. Dans la conférence de consensus « Écrire et rédiger » (2018, p.3), Nathalie Mons établit une définition du verbe « écrire » qui permet de rendre compte de la complexité de ce terme :

Ecrire c'est, tout à la fois, maîtriser un geste physique et technique (graphier), maîtriser une langue et sa construction (l'orthographe, la grammaire...), mobiliser des connaissances, construire une pensée structurée, être créatif... Autant de dimensions de l'écriture qui méritent d'être apprises, d'être pratiquées et donc d'être enseignées.

L'activité d'écrire recouvre en réalité deux dimensions (Musset, 2011). La première considère l'écriture comme un geste graphique permettant d'élaborer une lettre, un mot, une phrase ou un texte plausible en utilisant une calligraphie bien précise. La seconde renvoie à la production d'écrit, où celui-ci est porteur de sens. Par conséquent, l'écriture est un terme polysémique qui recouvre aussi bien ses dimensions graphique, lexicale et grammaticale que la production d'écrit. Cette polysémie n'est pas présente dans la langue anglaise qui distingue l'écriture avec deux notions bien distinctes : « spelling », pour l'aspect lexical, grammatical et orthographique de l'écrit ainsi que le geste graphique et « writing » pour la production de textes.

2.1.2. L'écriture d'un point de vue cognitif

Pour ce présent travail, la focale sera en grande partie positionnée sur le deuxième type d'écriture (la production d'écrit) étant donné les cycles choisis, mais aussi, car il met en œuvre différents processus (élaboration du contenu, relecture...) qui favoriseraient la progression des élèves (Cnesco, 2018). Dans cette optique, plusieurs composantes de traitement sont à exploiter lors de cette activité. Celles-ci sont articulées stratégiquement et contribuent, chacune à leur niveau, à la transformation des connaissances en une trace linguistique cohérente (Alamargot & Chanquoy, 2004).

Pour comprendre le processus cognitif mis en œuvre lors d'une tâche de production d'écrit, nous avons choisi de présenter le modèle de Hayes et Flowers, apparu en 1980 (cités par Garcia-Debanco, 1986).

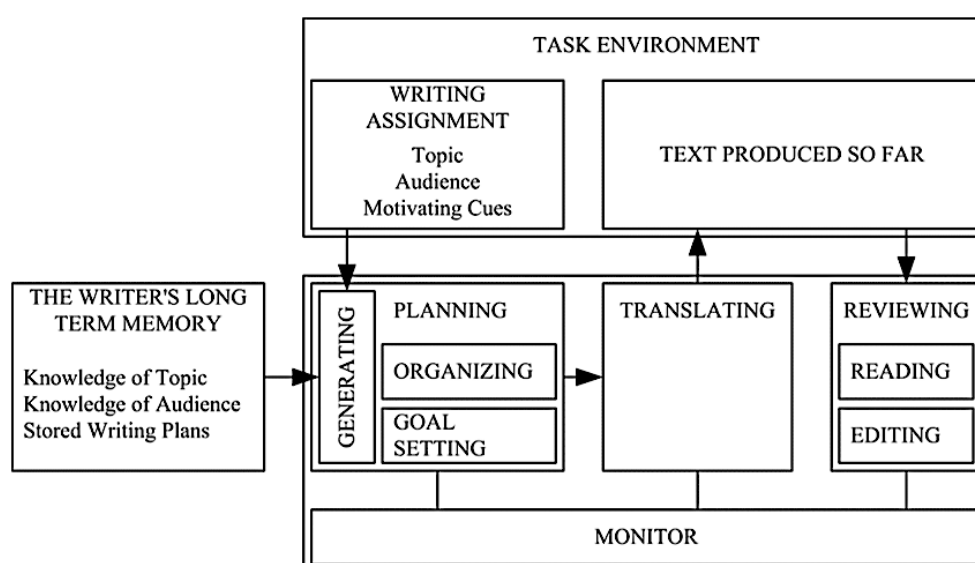


Figure 1: Modèle de Hayes et Flower (1980) sur le processus d'écriture

Même si celui-ci n'est pas des plus récents et est critiqué à certains égards, il reste le plus connu de tous et le plus utilisé en tant que référence. De nombreux prolongements de ce schéma ont vu le jour. Ce modèle américain considère le processus d'écriture comme une résolution de problèmes et présente l'activité du scripteur expert. Il expose non seulement l'activité d'écriture à proprement parler, mais aussi les composantes du contexte de réalisation de la tâche. La structure de la mémoire à long terme du scripteur y est également déclinée. Ces trois éléments sont répartis dans trois boîtes différentes. Garcia-Debanc (1986) attire l'attention sur le fait que ce schéma ne doit pas être perçu comme un enchaînement d'opérations successives dont la lecture est linéaire, mais plutôt comme la possibilité d'effectuer des allers-retours entre les différents niveaux. En effet, durant le processus d'écriture, les opérations sont répétées à plusieurs reprises et dans des ordres différents. Ces opérations sont donc désignées comme récurrentes.

La première boîte correspond à l'environnement de la tâche. Il est composé d'une consigne d'écriture que le scripteur s'est donnée ou qu'un individu lui a assignée. Cette consigne comporte un sujet sur lequel écrire. Une représentation du public à qui s'adresser (un destinataire) et la composante liée à la motivation sont également détaillées. Le texte qui a déjà été produit au cours du processus d'écriture s'y retrouve aussi au fur et à mesure de l'activité. La deuxième boîte renvoie à la mémoire à long terme du scripteur. Dans celle-ci se trouvent les connaissances de l'objet d'écriture et les éléments qui caractérisent le destinataire auquel le scripteur souhaite s'adresser. Les ressources sur les structures de textes y sont aussi proposées. Le scripteur va donc utiliser cette mémoire à long terme dans un contexte bien défini. La troisième boîte permet de s'interroger sur ce que le scripteur va opérer précisément. Il s'agit en réalité du processus d'écriture. Il y a trois sous-processus dans ce dernier. Le premier est le processus « planning » (planifier) qui est lui-même composé de trois volets. Tout d'abord, le scripteur va devoir « générer » des idées en allant chercher dans ses connaissances ce qu'il sait et ce qui pourrait correspondre à ce qui est demandé. Après cela, il va « organiser » ses idées en un plan, en fonction du but qu'il s'est assigné. De plus, il va relever tous les points qui montrent l'adéquation du texte au public cible (« goal setting »). Une fois qu'il a planifié son texte, il va mettre en mots en effectuant une « traduction ». Il passe des idées qu'il a et de l'organisation du plan à des mots réels et des phrases. Lorsqu'il a mis en mots sa première ébauche, il va « réviser son texte ». Pour ce faire, il va « se relire » pour voir si son texte correspond bien à ce qui est demandé. Il va également l'« éditer », c'est-à-dire qu'il va le

corriger pour qu'il corresponde à la langue parce qu'il va être lu par quelqu'un d'autre. Il va faire tout cela avec une fonction de contrôle et en utilisant diverses stratégies.

Le modèle de Hayes et Flower a fait l'objet de diverses critiques. En effet, il décrit l'activité du scripteur expert, mais pas son développement. Comme le soulignent Alamargot et Chanquoy (2004), peu de données sur la mise en place et l'évolution des composantes rédactionnelles du scripteur novice ont été recueillies. D'autres chercheurs, par la suite, ont toutefois cherché à complexifier ce modèle. Par exemple, Graham (2018) décline différents types de connaissances et de croyances dans la mémoire à long terme. De plus, il envisage l'activité d'écriture comme une activité sociale qui se produit dans une communauté. Un scripteur fait partie de plusieurs communautés discursives et c'est à partir de cela qu'il doit réfléchir pour produire son écrit. Graham rassemble dans son modèle aussi bien le processus d'écriture que le produit fini du scripteur. Hayes et Flower n'ont pas réellement intégré cette production dans leur modèle. Contrairement à ces deux chercheurs, Graham va également prendre en compte des modulateurs qui nuancent notre écriture : les émotions, nos relations, les traits de personnalité... Pour finir, l'attitude du scripteur serait un des facteurs incontournables de cette activité. Sa posture permettra de prendre des décisions qui engendreront l'acceptation de se mobiliser et de prendre le temps pour écrire. Cet acquiescement englobe également la conscience de la prise de risque que représente tout écrit (Barré-De Miniac, 2015).

2.1.3. L'écriture d'un point de vue didactique

Afin de proposer des formes d'évaluation de l'écriture pertinentes, Chabanne et Bucheton (2002) proposent de distinguer quatre modèles didactiques de l'écriture : le modèle de la rédaction, le modèle de l'expression écrite, le modèle de la production d'écrit et l'évaluation critériée, et enfin le modèle du sujet écrivant et des écrits intermédiaires. Chacun d'entre eux possède ses avantages et ses inconvénients. Cette simplification de la réalité permet de faire ressortir ce que l'enseignant peut mettre en place. Il est rare qu'un enseignant ne sollicite qu'un seul modèle didactique. Cette déclinaison permet de rendre visible l'idée selon laquelle l'écriture est un acte d'une grande complexité qui ne se réduit pas à la production de textes (Kervyn, 2018). La calligraphie, la copie, la dictée, la dictée à l'adulte, à un pair, la production d'écrit, la préparation ou l'anticipation de l'écrit, la relecture/modification/correction/enrichissement de l'écrit sont d'autres tâches d'écriture qui peuvent être mises en place au sein d'une classe.

De plus, Graham et Perin (2007) suggèrent d'enseigner explicitement et systématiquement les processus et stratégies liés à l'écriture, notamment à travers la planification, la construction de phrases, le résumé et la révision (la plupart étant des moments-clés explicités dans le modèle de Hayes et Flower). Les élèves bénéficient ainsi d'une structure claire pour améliorer leurs compétences en écriture. Ils ajoutent que les enseignants devraient faire travailler les élèves de manière structurée avec des objectifs précis et accessibles. Montrer des modèles de productions finales et faire participer les élèves à des activités qui les aideront à acquérir, évaluer et organiser des idées sur leurs écrits pourraient être des pistes pour constituer un enseignement de qualité. Par conséquent, la rédaction d'un texte qui satisfait les critères habituels de lisibilité nécessite un apprentissage particulièrement long, car il requiert l'acquisition d'un ensemble varié de connaissances linguistiques et métalinguistiques (Alamargot & Chanquoy, 2004).

2.1.4. L'écriture littéraire

Au-delà des aspects didactiques et cognitifs relatifs à l'écriture, Penloup (2000, cité par Lamb et al., 2017) considère que l'écriture s'étend sur un continuum qui va du pôle désigné comme ordinaire vers un pôle littéraire. Le pôle ordinaire est singularisé par une écriture utilisée au quotidien pour des fins scolaires, professionnelles ou domestiques. En effet, cette écriture a une fonction d'expression et de communication. Le scripteur doit pouvoir se diriger vers un style d'écriture plus sophistiqué se trouvant au pôle « littéraire ». Ce dernier fait référence à l'écriture littéraire qui se caractérise par son attrait pour l'esthétique. Ce même chercheur indique qu'il ne s'agit donc plus d'être dans une démarche où le seul objectif est de permettre à l'élève de s'exprimer sans erreur. Il est plutôt question de permettre aux lecteurs du scripteur d'interpréter sa production grâce à des effets esthétiques. Cette initiative permet de stimuler l'envie d'écrire.

2.1.5. Les écrits des élèves : constats

Même si elles ciblent un contexte éducatif différent du nôtre, diverses études anglo-saxonnes ont établi un bilan sur les compétences des élèves en ce qui concerne l'écriture. Graham et Perin (2007) ont notamment repris les résultats de la National Assessment of Educational Progress pour avancer leurs arguments. Cette évaluation révèle que les compétences en écriture nécessaires à leur niveau scolaire n'ont pas été assez développées. Les deux tiers des écrits produits par les élèves de 4^{ème} (9-10 ans), 8^{ème} (13-14 ans) et 12^{ème} grade (17-18 ans) étaient inférieurs au niveau de compétences qui devait être normalement requis.

Un premier motif qui pourrait expliquer cela est que les écoles ne proposent pas un travail adéquat pour enseigner cette matière. L'acquisition de règles de grammaire et d'orthographe est au centre des méthodes de la plupart des enseignants. Ainsi, au lieu de proposer une véritable réflexion sur les enjeux de la production écrite, les activités proposées sont plutôt axées sur des éléments faciles à enseigner et à évaluer (Musset, 2011).

Deuxièmement, selon « The National Commission on Writing » (2003, citée par Gilbert & Graham, 2010), l'écriture serait prisonnière du temps. Il semblerait que peu de temps soit consacré à cette compétence complexe. À l'heure actuelle, dans l'enseignement primaire, le temps consacré à la lecture et aux activités de compréhension est nettement plus élevé que celui de l'écriture. La lecture est encore souvent considérée comme étant un apprentissage qui doit se faire avant l'écriture. Or, « les recherches montrent qu'une première approche de l'écriture permet un meilleur apprentissage de la lecture » (Cnesco, 2018, p.14).

Troisièmement, environ deux tiers des enseignants aux États-Unis déclarent avoir été peu préparés à l'enseignement de l'écriture lors de leur formation initiale (Gilbert & Graham, 2010). Dès lors, ce manque de formation pourrait engendrer l'adoption de pratiques inefficaces qui auraient un effet négatif sur les compétences des élèves.

2.1.6. Lien entre la lecture et l'écriture

Avant d'aborder les différentes pratiques sur l'enseignement de l'écriture, il est essentiel de mettre en lumière le caractère indissociable entre la lecture et l'écriture (Chartrand & Blaser, 2008). En effet, de nombreuses études ont montré que l'apprentissage de l'écriture ne peut se faire sans un travail simultané de la lecture. Il semblerait qu'écrire aide à développer une réflexion sur l'écrit et sur l'apprentissage des mécanismes de la lecture (Reuter, 1998 ; Fitzgerald & Shanahan, 2000 ; Écalte & Magnan, 2002, cités par Goigoux, 2016). Il s'agit en réalité de deux visées ayant des objets de savoirs communs (Alamargot & Morin, 2019). Il est donc impératif de les mettre en permanence en relation. Dès lors, il est préférable de ne pas suivre ce qui semble être la tradition dans l'enseignement et qui voudrait non seulement que l'apprentissage de la lecture se fasse en amont de celui de l'écriture, mais aussi que cette visée soit considérée comme différente. De plus, il serait profitable de redéfinir le rapport entre la lecture et l'écriture. L'écriture doit préférentiellement être utilisée comme outil d'analyse linguistique et métalinguistique de la langue (Fijalkow, 2003). Ce chercheur précise

que l'apprentissage de la langue écrite doit se faire avec des activités de lecture et d'écriture conjointes qui travaillent des fonctions distinctes.

Contrairement à la lecture, la maîtrise progressive de l'écriture entraîne une complexification des traitements et un allongement de l'ébauche (Scardamalia & Bereiter, 1991). Cela veut dire que comparativement à un lecteur expert, plus un élève est expert en écriture, plus sa vitesse pour produire ses écrits sera lente, car il va ajouter des éléments dans son texte. Ce niveau de maîtrise entraîne une complexification des traitements à effectuer.

2.2. Les pratiques relatives à l'enseignement de l'écriture à l'école primaire

Après avoir établi une définition de l'écriture sous différents points de vue, nous allons préciser ce qu'est une pratique pédagogique et ce qu'elle recouvre par rapport à l'enseignement de l'écriture et ce, à travers différents cycles.

2.2.1. Qu'est-ce qu'une pratique pédagogique ?

Le vocabulaire relatif à la pédagogie regroupe un grand champ lexical. Parmi celui-ci, nous distinguons la pratique pédagogique qui fait souvent l'objet d'un amalgame avec d'autres concepts (Duguet & Morlaix, 2012). Les « méthodes pédagogiques » ou « les modèles pédagogiques » et « pratiques pédagogiques » sont souvent utilisés pour désigner des éléments semblables. Morandi et La Borderie (1998, cités par Duguet & Morlaix, 2012) précisent ces termes en expliquant qu'un modèle pédagogique est le « principe conducteur » d'une activité tandis qu'une méthode pédagogique en est « son mode de réalisation ». En revanche, la notion de pratiques pédagogiques (ou d'enseignement-apprentissage) est employée pour désigner des situations « qui mettent en jeu un enseignant et un groupe d'élèves au sein d'une situation pédagogique » (Marcel, 2004, p. 14).

Ensuite, il semble également opportun de différencier les « pratiques enseignantes » des « pratiques d'enseignement ». Les pratiques enseignantes qualifient ce que font les enseignants une fois qu'ils sont dans la classe avec des élèves. Elles englobent différents types de pratiques dont celles d'enseignement-apprentissage. Mais, elles ne s'y restreignent en aucun cas (Altet, 2003). Donc, lorsque les pratiques enseignantes sont abordées, il ne s'agit pas de se centrer

uniquement sur des pratiques qui seraient mises en œuvre en situation d'enseignement, mais il faut prendre également en compte un ensemble de pratiques plus larges qui font partie du métier d'enseignant où d'autres acteurs interviennent également.

De plus, Clanet et Talbot (2012) rapportent deux types de pratiques. Le premier concerne les pratiques déclarées. Celles-ci font référence à ce que rapportent les enseignants sur leurs pratiques, qu'elles soient actuelles ou antérieures sous forme de conversation directe ou en guise d'explication sur une question posée. Dans cette optique, nous privilégions le « dire » plutôt que le « faire ». À l'inverse, les pratiques constatées représentent les éléments qui ont été observés par des chercheurs à l'aide d'instruments de récolte de données et d'un protocole bien défini.

2.2.2. Que postule le nouveau Référentiel de français et langues anciennes ?

Avant d'établir un état des lieux des pratiques des enseignants à travers la littérature, il semble pertinent d'investiguer les nouveaux référentiels présentés aux enseignants depuis la rentrée 2022. À l'heure actuelle, ces derniers ne sont pas encore en vigueur pour tous les enseignants mais ils commencent progressivement à être intégrés au sein des classes. Ces prescrits légaux, auxquels ils sont soumis, succèdent aux Socles des compétences et ont pour objectif de munir chaque enfant d'acquis communs au niveau des savoirs, des savoir-faire et de leurs compétences (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022). Il ne s'agit donc plus de présenter exclusivement des compétences, mais bien de rendre explicites les attendus et le contenu à aborder pour chaque niveau scolaire qui permettent d'arriver à celles-ci. Les référentiels adhèrent à une approche spiralaire, c'est-à-dire un processus qui rend possible une répétition assurée de ce qui a déjà été étudié, mais en proposant de les complexifier (Bruner, 1960). Étant donné que les cycles 3 et 4 seront au centre de cette recherche, nous nous concentrerons majoritairement sur les quatre années qui s'y rapportent. Nous ne traiterons pas le contenu des nouveaux programmes, car ceux-ci exposent les méthodologies de travail des référentiels proposées par chaque réseau. Nous souhaitons mettre en avant une analyse plus fine du référent commun à tous.

Tout d'abord, contrairement aux Socles de compétences, le nouveau Référentiel de français et langues anciennes (2022) fusionne les quatre visées sur lesquelles l'enseignement du français s'articule : parler, écouter, lire et écrire. Cette décision a été prise afin de rendre compte des

articulations qu'il y a entre celles-ci. Dans certaines situations, les visées sont assemblées en fonction du code qu'elles sollicitent. Si le code est oral, les visées « écouter » et « parler » seront regroupées tandis que s'il s'agit du code écrit, l'assemblage se fera avec le « lire » et l'« écrire ». Dans d'autres cas, le regroupement s'exécutera en fonction du statut de l'interlocuteur. Les tableaux reprenant les savoirs et savoir-faire permettent donc de mettre en exergue les composantes communes des diverses visées et les compétences spécifiques de chacune d'entre elles.

De plus, pour chaque année scolaire, un schéma permettant d'observer la progression d'apprentissage en écriture est rendu visible en guise d'introduction. Les auteurs du Référentiel de français et langues anciennes ont réfléchi au développement du scripteur tout au long du tronc commun ainsi qu'au pourcentage de forme correcte recommandé. Ils ont ainsi défini quatre jalons qui se succèdent et se chevauchent : le scripteur émergent, le scripteur débutant, le scripteur en transition et le cheminement vers le scripteur confirmé.

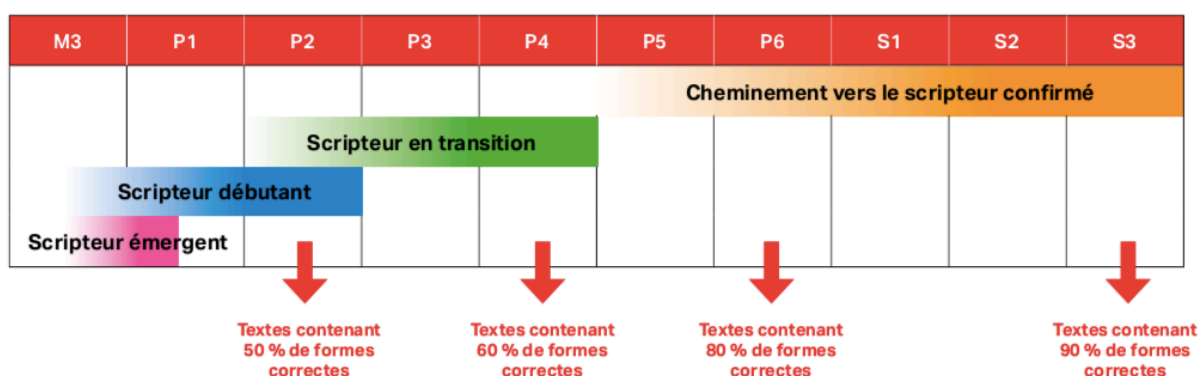


Figure 2: Progression des apprentissages en écriture (FW-B, 2022)

Ce schéma permet de mettre en évidence la progression du scripteur émergent vers le scripteur confirmé. Dès la troisième maternelle, nous remarquons que ce nouveau référentiel a pour projet d'inciter l'enfant à écrire sans que les aspects normatifs de la langue soient une entrave. Dès la deuxième primaire, il est demandé aux élèves de produire des textes contenant 50% de formes correctes avec les référentiels de la classe. Par conséquent, un travail de révision est requis pour pouvoir atteindre ce pourcentage.

Ensuite, si nous nous focalisons sur les cycles étudiés, nous pouvons constater que les élèves du cycle 3 doivent atteindre le jalon du scripteur en transition. À ce niveau, ils sont capables de calligraphier de manière lisible, de produire des petits textes variés en utilisant les composantes

de la production d'écrits, de maîtriser les facteurs d'organisation, de syntaxe et de cohérence, de produire des textes (60% de formes correctes avec les référentiels de la classe) en respectant les conventions de la langue... Ils doivent également pouvoir interroger leurs démarches, expliquer les procédures suivies et les difficultés rencontrées afin de proposer des pistes pour y remédier. La métacognition est une notion qui est davantage mise en évidence dans les nouveaux référentiels que dans les Socles de compétences.

Progressivement, les élèves doivent pouvoir atteindre le niveau du scripteur confirmé. Ce cheminement démarre au cycle 4. À ce stade, les élèves doivent pouvoir être conscients des irrégularités de la langue et de respecter de façon plus assidue ses normes orthographiques. Ils doivent pouvoir produire des textes avec 80% de formes correctes avec les référentiels de la classe, en recourant à des procédés langagiers et artistiques de plus en plus complexes. L'idée est de permettre à chaque enfant de développer, au plus tôt, un style personnel d'écriture. Par conséquent, nous observons dans ce nouveau référentiel une valorisation de la production d'écrits et ce, dès le plus jeune âge des élèves.

2.2.3. Enseigner l'écriture aux cycles 1 et 2 en Fédération Wallonie- Bruxelles

Après avoir pris connaissance des attendus du nouveau référentiel, nous allons nous attarder sur ce qui est réellement réalisé dans les classes des écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour comprendre les pratiques des enseignants aux cycles 3 et 4, il est impératif d'être conscient de ce qui est réalisé dans les années antérieures. Tout d'abord, par rapport à l'enseignement maternel, aucune donnée ne peut relater ce qui est effectué en FW-B. En revanche, le rapport français de Bouysse et ses collègues (2011) indique que la production d'écrit dans les classes maternelles est rare. De plus, les élèves ne voient presque jamais écrire les enseignants. Ainsi, le travail mental d'élaboration pour construire un texte est rendu invisible pour les enfants alors qu'il s'agit d'une activité nécessaire pour qu'ils puissent entrer dans cette tâche d'écriture. Ces mêmes auteurs ajoutent que, depuis la diffusion des travaux de recherche sur la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique, les enseignants ont tendance à proposer trop d'exercices de manipulation et de discrimination auditive de syllabes ou de phonèmes par rapport à des activités de situation d'encodage qui mettent les enfants en situation de « coder » par leurs soins des mots sur la base des savoirs acquis. Hélas, ce constat persiste également au cycle 2 (6-8 ans). Ils émettent d'ailleurs l'hypothèse que cette situation serait peut-être due au

fait que certains enseignants ne perçoivent pas que « savoir lire » et « savoir écrire » sont les deux aspects d'une même compétence.

En ce qui concerne l'enseignement primaire en FW-B, Lafontaine et Nyssen (2006) ont établi une synthèse sur l'apprentissage de la lecture et sur les pratiques des enseignants. Certaines parties de cet écrit sont dédiées à l'apprentissage de l'écriture et notamment aux activités les plus sollicitées dans ce champ par les enseignants. En première année primaire, les activités d'écriture seraient principalement consacrées à la copie et à la dictée. En effet, la copie de mots, de phrases ou de lettres seraient les activités les plus fréquentes. Il en va de même pour la dictée de mots, de phrases ou de lettres qui se situent juste après dans le classement. Seule la moitié des enseignants interrogés affirme pratiquer la dictée à l'adulte dans leur classe. Tandis que la production personnelle touche seulement 40% des élèves (annexe 1). Il est également intéressant de savoir que 3% des enseignants interrogés affirment que leurs élèves n'ont pas d'initiation à la production écrite en première année primaire. En deuxième année primaire (annexe 2), la dictée occupe une plus grande place dans les activités. La dictée et la copie sont utilisées de façon plus ou moins égale. De plus, nous remarquons que le nombre d'enseignants pratiquant des activités sur des productions personnelles va augmenter de 10% de la première à la deuxième année primaire. Ainsi, cette activité va donc concerner 50% des élèves.

2.2.4. Enseigner l'écriture aux cycles 3 et 4

Aux cycles 3 et 4, il existe peu de recherches qui expliquent les pratiques des enseignants. Dans la littérature, nous retrouverons plutôt des études dans les cycles antérieurs ou ultérieurs. Cependant, une étude anglo-saxonne (Gilbert & Graham, 2010) pointe le fait que les activités d'écriture les plus courantes du 4^{ème} (9-10 ans) et 6^{ème} grades (11-12 ans) ne sont pas des tâches assez diversifiées. Ces dernières reposent principalement sur des activités d'écriture pour répondre à des questions ou pour répondre au matériel lu. Cela peut également être des exercices pour remplir des feuilles de travail, prendre des notes ou résumer des contenus d'apprentissage. Bien que l'utilisation de ces tâches soit légitime, d'autres types d'écriture ne sont pas assez sollicités. Or, il s'agit d'un apprentissage nécessaire pour réussir à l'école et dans le monde du travail. L'écriture persuasive, l'écriture pour informer, l'écriture pour décrire et l'écriture de rapports de recherche devraient être une partie plus intégrante du programme d'écriture des enseignants (National Commission on Writing, 2004, 2005, cités par Gilbert et Graham, 2010).

2.2.5. Résultats des évaluations externes non certificatives en production d'écrit en FW-B

Pour analyser les compétences des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles, des évaluations externes non certificatives sont mises en place en 3^{ème} et 5^{ème} années de l'enseignement primaire. Nous avons choisi d'analyser les chiffres obtenus en 2016 et 2021 afin d'effectuer un bilan des compétences évaluées. Toutefois, il est impératif de rester vigilant par rapport aux éventuelles comparaisons qui pourraient être réalisées. Étant donné la différence des questions et des documents utilisés par année, il n'est guère possible de comparer les résultats. Dès lors, nous considérerons les évaluations de façon séparée.

En 2016, les résultats montrent que les élèves de troisième année primaire n'utilisent pas suffisamment d'outils (référentiels, supports, manuels...) pour produire un écrit à visée descriptive et argumentative. Seuls 28% des enfants ont eu recours à ceux-ci (avec 35% des élèves qui n'ont rapporté aucune information sur le sujet). Cette évaluation avait également pour but d'observer les compétences en lien avec l'utilisation des unités grammaticales et la cohérence du texte. Nous observons un score moyen de 77% en production d'écrit pour l'ensemble des élèves. Ce pourcentage révèle que les élèves maîtrisent relativement bien les compétences évaluées. Cependant, les critères sélectionnés ne peuvent permettre de représenter assidûment tous les aspects des écrits des élèves de la FW-B. En 2021, la maîtrise des savoir-faire scripturaux spécifiques et leur mise en œuvre ont été évaluées. Une analyse du contenu des productions y était privilégiée. Les tâches d'écriture proposées imposaient aux élèves de recourir à des stratégies de planification et de révision de leur texte. Un score moyen de 54% a été calculé pour les tâches d'écriture. Parmi les chiffres marquants, nous remarquons que seuls 45% des élèves arrivent à organiser leurs idées de façon à produire un texte cohérent. Dès lors, la planification semble être une tâche peu maîtrisée par les enfants, tout comme la sélection des informations en fonction de l'intention de l'auteur où 30% des élèves parviennent à cocher les bonnes informations.

Quant aux élèves de cinquième année primaire, en 2016, ils ont eu pour consigne de produire un écrit à visée persuasive. Malgré un score global de 72% pour l'ensemble de la FW-B pour la production écrite, il semblerait que cet indice ne reflète pas les compétences globales des élèves. En effet, selon le rapport exposant les résultats de cette évaluation (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2016), la nature de la tâche ne recourait pas à des exigences élevées. Lorsque la

consigne demandait de la précision et de la complétude, les résultats diminuent de façon importante. En 2021, l'évaluation portait sur la mise en œuvre et la maîtrise de savoir-faire scripturaux spécifiques tout comme les troisièmes années. À nouveau, le contenu primait sur la forme, car les élèves devaient mobiliser des stratégies de planification et de révision. Le score moyen des enfants pour cette tâche s'élève à 58% avec un écart de plus ou moins 20% entre les élèves d'écoles favorisées et défavorisées. Le respect de la ponctuation semble être une compétence qui met en difficulté les élèves, comme l'utilisation de différents types de textes. Seuls 27% des élèves ont réussi à placer correctement au moins 5 ou 6 traits verticaux pour isoler des phrases.

2.2.6. Les pratiques reconnues comme efficaces

Pour développer leurs compétences à écrire, les élèves ont besoin d'un enseignement adéquat et régulier sur l'écriture. Il est primordial que les enseignants aient recours à des pratiques reconnues comme efficaces. Le référentiel québécois d'intervention en écriture (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) propose une synthèse de la littérature sur les différentes recommandations des chercheurs par rapport aux interventions des enseignants.

Premièrement, les auteurs de ce référentiel rappellent l'importance de mettre en place des séances fréquentes d'écriture. Cette régularité est indispensable pour développer et renforcer les compétences à écrire des élèves. Ce constat est semblable à celui de la lecture. De plus, il faut tirer le meilleur parti du temps d'enseignement, c'est-à-dire qu'il serait judicieux d'enseigner plus en profondeur et en utilisant moins de notions précises (Ouellet, Wagner et Boily, 2013, cités par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).

Deuxièmement, les auteurs indiquent qu'il semble profitable d'enseigner explicitement des stratégies cognitives et métacognitives (Graham & Harris, 2003, cités par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) car elles jouent un rôle dans le développement de l'expertise rédactionnelle. Bereiter et Scardamalia (1987, cités par Alamargot & Chanquoy, 2004) définissent deux types de connaissances qui influencent les stratégies du scripteur. Le premier type rassemble les connaissances dites rapportées. Ce sont celles utilisées par le rédacteur novice pour rédiger un texte en mettant en mots ses idées sans établir une réorganisation liée au contenu conceptuel. De plus, les élèves n'effectuent pas de réflexion quant à la forme linguistique du texte. Le deuxième type concerne les connaissances

transformées qui requièrent un certain niveau d'expertise. Elles demandent de recourir de façon plus importante à des connaissances rédactionnelles. Des habiletés et des traitements de bas niveau vont être automatisés par le rédacteur. Les stratégies cognitives et métacognitives permettent de faire évoluer les connaissances rapportées en connaissances transformées.

Troisièmement, Graham et Perin (2007) mentionnent le besoin d'équilibrer l'enseignement d'écriture. Selon ces auteurs, travailler les stratégies rédactionnelles est aussi essentiel que de travailler l'orthographe. Pourtant, les enseignants ont souvent tendance à morceler la langue et donc à distinguer les apprentissages en les décontextualisant et en recourant à des exercices bien spécifiques. Or, selon Pasa et Fijalkow (2000), cette décomposition ne permet guère de rendre compte de la complexité de la langue.

Quatrièmement, les dispositifs pédagogiques devraient être conçus pour favoriser les interactions et le travail collaboratif. Proposer des activités collectives est tout aussi pertinent que d'inviter les élèves à travailler entre pairs ou individuellement (Graham & Perin, 2007). Cette initiative aura un impact significatif sur la qualité de ce que les élèves écrivent.

Cinquièmement, les chercheurs québécois insistent sur la mise en place de situations d'écriture authentiques. Les enseignants devraient proposer un enseignement autour de situations d'écritures variables.

Pour terminer, Brissaud et Cogis (2011, cités par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) proposent d'amener les élèves à se questionner sur la langue dans le but de mieux la comprendre. Pour ce faire, il faut orienter la réflexion sur la langue et sa compréhension.

2.2.7. L'utilisation des manuels

Pour accompagner leur enseignement, certains enseignants font le choix d'utiliser un manuel pour étudier la langue. Ces documents peuvent être de tous types et ont des objectifs parfois bien différents. Toutefois, le dossier de synthèse rédigé par le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (2018) mentionne que les manuels proposés pour les CM1, CM2 et 6^{ème} (4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} primaires en Belgique) ont progressé de 2000 à 2016 au niveau des occasions d'écrire. Grâce à l'analyse de dix manuels, ils ont remarqué que l'écriture n'était plus

uniquement proposée comme activité finale. Néanmoins, l'emploi de l'écriture synthèse et de l'écriture réflexive est peu mis en avant. Les élèves n'ont pas nécessairement l'occasion d'écrire pour construire leur pensée ou d'écrire pour faire un point sur leurs connaissances. De manière générale, même si certains proposent de vraies progressions en accord avec les recommandations didactiques de la recherche, la plupart d'entre eux ont pour objectif d'explicitier les notions élémentaires. Il arrive qu'ils hiérarchisent les propriétés de la langue afin de les exposer à des périodes différentes. En effet, les auteurs de ses ouvrages scolaires ont tendance à structurer la matière en effectuant une catégorisation. D'après Pasa et Fijalkow (2000), cette démarche oblige les élèves à adopter la même logique que l'adulte qui structure le contenu de l'apprentissage. Or, elle est parfois bien différente de la leur. De plus, comme expliqué précédemment, elle ne permet pas aux élèves de se rendre compte de la complexité de l'écrit.

2.2.8. L'évaluation des productions des élèves

Puisque l'évaluation fait partie intégrante des pratiques des enseignants (Tardif, 2006), nous avons tenté de recueillir des informations sur leur manière d'évaluer les productions des élèves. Il s'agit d'un processus important pour mesurer les connaissances et les compétences de ces derniers. Selon la recherche de Lavieu-Gwozdz (2013), les enseignants évaluent majoritairement les élèves sur base de critères portant sur l'aspect linguistique des productions d'écrit. Par conséquent, l'aspect créatif est peu évalué. Ils évaluent plutôt le respect des consignes. Le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (2018) complète ces arguments en affirmant que les enseignants portent leur attention particulièrement sur l'orthographe, et ce, surtout pour les écrits qui sont considérés comme de faible qualité. Il ajoute que le regard que portent les parents sur une production qui contient encore des erreurs orthographiques influence la manière de corriger des enseignants. Par conséquent, ils sont davantage susceptibles de corriger la production dans sa totalité.

2.3. Les connaissances, croyances et pratiques des enseignants

Nous venons de définir la notion d'écriture et de pratiques pédagogiques. Nous avons également étudié ce qu'elles pourraient recouvrir à travers les cycles étudiés. À présent, nous souhaitons étudier le lien que peuvent avoir ces pratiques avec les connaissances et les croyances des enseignants. Selon Vause (2009), cette relation mérite d'être traitée. Nous

commencerons donc par distinguer les notions de croyances et de connaissances. Par la suite, nous tenterons de recueillir des informations sur ce qu'elles pourraient induire par rapport à l'écriture. Pour finir, nous nous intéresserons au lien à établir entre les croyances, les connaissances et les pratiques des enseignants.

2.3.1. Définitions et distinction entre connaissances et croyances

La littérature relative aux croyances et connaissances des enseignants est fortement nuancée. Dans la partie qui va suivre, nous présenterons les éléments les plus pertinents.

2.3.1.1. Les connaissances

Plusieurs auteurs ont tenté de proposer une typologie des connaissances des enseignants. Par exemple, Shulman (1987, cité par Crahay et al., 2010) distingue sept types de connaissances : disciplinaires, pédagogiques générales, curriculaires, pédagogiques du contenu, relatives aux apprenants et à leurs caractéristiques, relatives au contexte éducatif et relatives aux finalités de l'éducation. Tandis que Vause (2009) tente de proposer deux ensembles de connaissances. Elle affirme que les connaissances des enseignants seraient en réalité constituées de connaissances dites théoriques et de connaissances dites ouvragées. Le premier type correspond à des connaissances universelles qui ont été validées scientifiquement. Elles s'acquièrent souvent au cours des études et des formations continues. Ces connaissances reposent sur les élèves ainsi que sur le contenu d'apprentissage et la manière de le transmettre. Le deuxième type de connaissances, quant à lui, rassemble les mêmes objets, mais présente un caractère idiosyncrasique, c'est-à-dire qui se rapporte aux particularités d'un individu. En outre, il s'agit de connaissances que les enseignants acquièrent grâce à leur expérience. Leinhardt (1990, cité par Vause, 2009) les qualifie de connaissances artisanales et laisse sous-entendre par cette dénomination que l'art du maître est transmis à son apprenti. L'enseignant étant souvent seul face aux élèves, la distinction entre ses propres opinions et des vérités universelles n'est pas toujours établie.

2.3.1.2. Les croyances

Dans le domaine de l'éducation, les croyances des enseignants ont été abondamment étudiées. Vause (2009, p.10) envisage les croyances des enseignants comme : « des théories implicites personnelles pouvant porter sur trois aspects : l'élève, l'enseignant, la matière ainsi que sur les

relations entre ces trois aspects ». Au fil de leurs expériences personnelles et professionnelles, les enseignants accumulent ces croyances qui semblent résister aux changements. Pour justifier leurs actions et opérer de façon adéquate, ils s'appuient sur ce réservoir de préjugés et de valeurs que constituent les croyances.

Abelson (1979, cité par Vause, 2009) propose quatre signes distinctifs qui singularisent une croyance :

- *son caractère expérientiel et personnel*, car il s'agit d'une tentative d'explication de sa propre expérience ;
- *son caractère évaluatif*, car elle enveloppe des valeurs et des jugements ;
- *sa structure épisodique* étant donné qu'elle renferme des souvenirs d'expériences dans la mémoire épisodique ou des éléments relatifs à la culture ;
- *son caractère idéal*, car elle n'attend pas de disposer de preuves de validité pour être assimilée.

2.3.1.3. *Distinction entre croyances et connaissances*

Même si les notions de connaissances (knowledge) et de croyances (beliefs) sont relativement proches, elles présentent des réalités bien différentes. Tout d'abord, Fenstemacher (1994, citée par Vause, 2009), explique qu'il existe une différence de statut épistémique entre les deux termes. Les connaissances seraient acquises grâce à un accord entre des preuves et/ou des arguments et les esprits. Ce consensus permettrait de justifier la validité et la plausibilité de la (ou des) proposition(s) établie(s) par rapport à un objet de questionnement. En revanche, les croyances souffrent d'un manque en ce qui concerne leur justification. Divers groupes sociaux les partagent en leur sein. Elles sont répandues et non contestées, ce qui permet de rendre compte de leur évidence (Crahay et Fagnant, 2007). Concrètement, les connaissances sont davantage des éléments factuels ou empiriques tandis que les croyances seraient plutôt construites grâce aux empreintes des expériences personnelles et collectives. Elles donneraient lieu à des suppositions ou idéologies (Crahay et al., 2010). Pour analyser les connaissances et les croyances d'un enseignant, l'environnement tant personnel que professionnel de celui-ci doit donc inévitablement être pris en compte.

A contrario, Kagan (1992, cité par Crahay et al., 2010) va même jusqu'à soumettre l'idée que les connaissances des enseignants sur l'acte d'enseigner devraient être considérées comme étant des croyances. En effet, il caractérise l'enseignement comme étant un domaine dépourvu de vérités absolues ou de certitudes. Ainsi, il estime que chaque enseignant se munit de sa pédagogie personnelle. Cette dernière est fondée sur des expériences propres ou des éléments empruntés à la communauté enseignante ou culturelle au sens large. Elle peut également être enrichie grâce à des théories scientifiques, psychologiques... Ce type de connaissances constituerait un sous-ensemble de croyances.

2.3.2. Les croyances et les connaissances sont-elles modifiables ?

Les auteurs ayant traité le caractère modifiable des croyances et des connaissances n'ont pas toujours le même avis sur la question (Crahay et al., 2010). Ces mêmes auteurs pensent qu'il est possible de les modifier, mais ils attirent l'attention sur le fait qu'il ne s'agit pas d'un processus qui va de soi. Kagan (1992, cité par Crahay et al., 2010) considère les croyances et les connaissances comme étant stables et faisant preuve de résistance au changement. Il évoque également l'idée selon laquelle elles sont souvent adjointes à un style d'enseignement bien spécifique.

Ensuite, Richardson et Placier (2001) affirment que les croyances et les connaissances des enseignants ne changent pas au cours de la formation initiale. Il en va de même au début de la carrière des enseignants. Ces auteurs suggèrent qu'elles ne sont pas modifiables sur du court-terme. D'ailleurs, nous notons qu'il est inhabituel de trouver des auteurs qui témoignent du contraire.

Puis, il semblerait que la traduction en actes des croyances et des connaissances des enseignants leur permettrait de les faire évoluer durant leur carrière. Il ne s'agit donc pas de changer les croyances pour avoir une vision plus juste, mais plutôt de convenir de croyances de plus en plus encapsulées dans les actions des enseignants (Crahay et al., 2010). Par conséquent, leurs actions seront de plus en plus adaptées à la situation d'apprentissage. Tardif et Lessard (1999, cités par Vause, 2009) complètent cette affirmation en soulignant que la pratique quotidienne peut permettre à l'enseignant de réviser ses interprétations par rapport à ses expériences antérieures. Les éléments abordés constituent des circonstances essentielles pour que ce changement

s'effectue. Crahay et ses collaborateurs (2010) les qualifient d'exceptionnelles au vu du caractère résistant des connaissances et des croyances.

En résumé, nous retiendrons deux conditions essentielles pour que les connaissances et les croyances des enseignants soient modifiables. Premièrement, cette opération doit s'opérer sur du long-terme et non sur du court-terme. Deuxièmement, il faut que les enseignants soient investis et qu'ils communiquent avec leurs collègues pour imaginer d'autres actions possibles.

2.3.3. Les croyances et les connaissances des enseignants par rapport à l'écriture

Après avoir défini ces deux notions, nous souhaitons à présent déterminer quelles seraient les croyances et les connaissances des enseignants aux cycles 3 et 4 de la FW-B en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. Tout d'abord, Barré-De Miniac (2002) évoque une conception qui est très répandue chez tous les acteurs (professeurs, parents, élèves...). Il s'agit de l'idée selon laquelle l'écriture est une transcription de la pensée et aide à la coder. Cette suggestion repose sur deux présupposés : avant d'être exprimée, la pensée se développe ; cette énonciation peut s'effectuer indistinctement par le canal oral ou le canal écrit. Or, ces deux affirmations sont incorrectes. L'acte d'écrire permet justement de la développer et de la structurer (Chartrand et al., 2006). Ensuite, Pasa et Fijalkow (2000) ont réalisé une étude en CP (première année primaire) sur l'influence des contextes pédagogiques dans lesquels les élèves sont plongés pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (littératie). Ces deux chercheurs ont observé des différences entre les élèves qui sont issus de contextes pédagogiques différents. Il semblerait qu'il existe un lien étroit entre la conception des enseignants sur le langage écrit et son apprentissage ainsi que les objectifs qui en découlent. Un enseignant qui considère la langue comme complexe et qui rend compte de ses fonctions sociales en mettant l'accent sur le sens, amènera ses élèves à progresser, certes de façon plus lente, mais surtout d'une manière supérieure à ceux qui apprendraient d'un enseignant axé sur les traditions de l'enseignement de l'écriture. Dès lors, ils en ont conclu que l'apprentissage des élèves sur le code n'est pas empêché par un enseignement non systématique de celui-ci.

Ensuite, comme le souligne Nadon (2007), les enseignants sont souvent portés par le type d'enseignement qu'ils ont reçu dans leur enfance. Ainsi, les enseignants ont tendance à utiliser

les traditions de l'enseignement de l'écriture où les activités d'écriture y sont peu variées, dirigées par l'enseignant en termes de temps, de thème, de longueur et de structuration. L'objectif de ces situations d'écriture est souvent de vérifier le respect des conventions linguistiques. Malheureusement, cette manière de faire ne permet pas aux élèves de faire preuve de créativité et de développer les compétences d'un vrai scripteur.

Pour finir, Fijalkow (2003) indique que les croyances des enseignants varient en fonction du pays dans lequel ils se trouvent. Par exemple, les enseignants francophones ont souvent tendance à croire que la lecture doit être première. Les pratiques pédagogiques mises en place dans les écoles sont donc, avant toute chose, axées sur la lecture avant l'écriture. Les pays anglophones considèrent, quant à eux, qu'il s'agit de deux visées bien distinctes qui se travaillent séparément. Contrairement à ces deux aires culturelles, les pays hispanophones ont l'habitude de faire écrire et lire les enfants dès leur plus jeune âge.

2.3.4. Lien entre les pratiques des enseignants et leurs croyances, connaissances

De manière générale, les expériences personnelles et professionnelles des enseignants sont considérées par la plupart des chercheurs comme un filtre pour le choix des pratiques pédagogiques. Ainsi, les programmes officiels que doivent suivre les enseignants ne sont jamais saisis ni mis en œuvre tels qu'ils sont écrits (Crahay et al., 2010).

Selon Vause (2009), nous pouvons appréhender le lien entre pratiques, connaissances et croyances de deux façons différentes. D'une part, il est possible que les connaissances et les croyances influencent les pratiques des enseignants. Cette possibilité rejoint l'idée selon laquelle les auteurs cherchent à créer leurs pratiques en fonction de leurs opinions. D'autre part, nous pourrions imaginer que les enseignants constituent leurs connaissances et leurs croyances après avoir établi un travail réflexif sur leurs actions.

2.3.5. La question identitaire

Nous voudrions mettre en évidence l'idée selon laquelle les connaissances et croyances constituent des indicateurs pour se définir en tant qu'enseignant. Ces concepts mettent en

lumière ses convictions pédagogiques et ce qu'il est en tant que tel. Ils reflètent le sens qu'il donne à sa profession et les valeurs qu'il voudrait prôner (Vause, 2009).

2.4. Le rapport à l'écrit des enseignants

Le rapport à l'écrit et à l'écriture est notamment un élément identitaire qui est à prendre en compte lorsque nous analysons les pratiques des enseignants. En effet, Lafont-Terranova et Colin (2002) ont d'ailleurs émis l'hypothèse selon laquelle les représentations que les enseignants se font vis-à-vis de leur écriture, de celle de leurs élèves et de leur rapport à l'écriture orientent et déterminent l'efficacité de leur enseignement. Par conséquent, nous souhaitons définir ce qu'englobe cette notion de rapport à l'écrit et analyser les effets qu'il peut avoir sur les pratiques des enseignants.

2.4.1. Définition

Au départ, Barré-De Miniac (2000, p.13) suggérait de parler du rapport à l'écriture. Elle proposait de le définir comme tel :

« Le rapport à l'écriture désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grandes distances, de plus ou moins grandes implications, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages ».

Il s'agit d'un concept qui va au-delà des représentations relatives à l'écriture. Il permet d'appréhender la totalité du lien qui est établi entre un individu et l'écriture (Penloup & Liénard, 2008). De plus, Falardeau et Grégoire (2006) mettent en évidence la déclinaison de Barré-De Miniac de quatre dimensions relatives au rapport à l'écriture : l'investissement de l'écriture (la manière dont le sujet va s'impliquer dans la tâche d'écriture), les opinions, les attitudes et les attentes face à l'écriture et de son usage, les conceptions de l'écriture et de son apprentissage (la façon dont l'individu s' imagine la tâche d'écriture) et les modes d'investissement (la manière dont le sujet présente ses démarches d'écriture).

Toutefois, Chartrand et ses collègues (2006) considèrent qu'il faut élargir cette notion en utilisant le terme de rapport à l'écrit. Ainsi, ce concept permet de prendre en compte le caractère indissociable entre l'écriture et la lecture. Ils le définissent comme l'ensemble des significations que construit un sujet par rapport à l'écrit (la lecture et l'écriture). Plus précisément, Blaser et

ses collaborateurs (2015) ajoutent qu'il est le résultat d'interactions complexes et évolutives entre les valeurs qu'il lui attribue (dimension axiologique), les sentiments éprouvés pour l'écrit par l'individu (dimension affective), ses conceptions (dimension conceptuelle) et les jugements sur ses pratiques liées à l'écrit (dimension praxéologique). Par conséquent, ces quatre dimensions permettent de comprendre ce que cette notion implique. Blaser et ses collègues (2014) ont réalisé un schéma afin de rendre compte du caractère dynamique du rapport à l'écrit (annexe 3). Ces chercheurs expliquent que les attitudes des individus par rapport à l'écrit déterminent leurs pratiques. Cette association conditionne à son tour les quatre dimensions relatives au rapport à l'écrit.

Néanmoins, des travaux plus récents (Blaser et al., 2015) ont montré que la dimension praxéologique et la dimension conceptuelle sont les deux aspects du rapport à l'écrit qui le font réellement évoluer. Le schéma suivant illustre les changements effectués par rapport à la figure précédente.

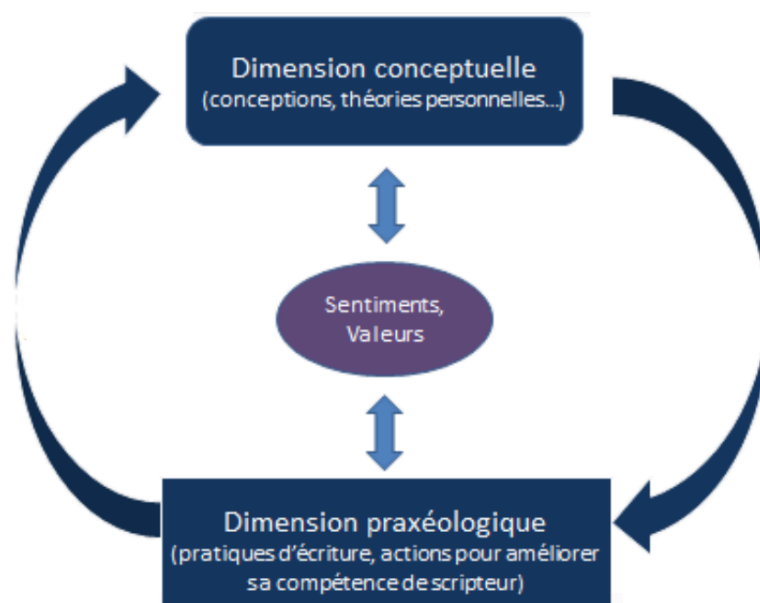


Figure 3: Schéma du rapport à l'écrit d'enseignants ou de futurs enseignants (Blaser et al., 2015)

Tandis que la dimension praxéologique leur permet de transformer et d'alimenter leurs conceptions, la dimension conceptuelle propose aux individus de se mettre dans de bonnes conditions pour écrire et pour poursuivre le développement de leurs capacités de scripteur. Ces deux dimensions évoluent selon les sentiments et les valeurs accordées à l'écrit. Ces deux facteurs se développent à leur tour selon ces deux dimensions. D'après ces auteurs, il ne s'agirait plus de quatre dimensions en interaction, mais plutôt de quatre dimensions qui ne sont

pas, d'un point de vue didactique, du même ordre étant donné la complexité de vouloir agir sur les valeurs et les sentiments pour l'écrit. La dimension praxéologique et la dimension conceptuelle sont les seules sur lesquelles il est possible d'intervenir explicitement.

2.4.2. L'influence du rapport à l'écrit sur les pratiques des enseignants

Le rapport à l'écrit des enseignants est un indice phare pour analyser leurs pratiques par rapport à l'écriture. En effet, « Le rapport à l'écrit façonne les attitudes du sujet vis-à-vis de l'écrit et détermine ses pratiques, lesquelles, à leur tour, nourrissent les dimensions du rapport à l'écrit » (Blaser et al., 2015, p.52). Beaucher et ses collègues (2014) ajoutent qu'une dévaluation de l'acte d'écrire peut survenir en raison d'un rapport à l'écrit négatif, conflictuel ou douloureux. Cette situation peut être caractérisée par un désinvestissement et des opinions négatives à l'égard de l'acte d'écrire. L'individu fera en sorte de limiter ce genre de tâches ou tout simplement les éviter. Cette disposition ne peut permettre à celui-ci d'améliorer ses productions ou bien d'enrichir ses compétences. À l'inverse, les enseignants qui se sentent à l'aise et expérimentés vis-à-vis des compétences lire et écrire vont davantage transmettre leur affection et intérêt pour celles-ci (Lamb et al., 2017 ; Blaser et al., 2015). Leurs gestes professionnels sont influencés par ce rapport à l'écrit.

2.4.3. Le rôle de la formation initiale et continue

En tenant compte de l'importance des différents éléments théoriques relatifs au rapport à l'écrit, il semble crucial que les formateurs, superviseurs et professeurs chargés de cours pour les futurs enseignants réfléchissent davantage à ce qu'ils mettent en place lors de leurs séquences d'apprentissage ou des échanges qu'ils établissent avec leurs apprenants. Les pratiques d'écriture à fort potentiel épistémique doivent être favorisées pour que les enseignants soient conscients des enjeux et du rôle de l'écriture sur l'appropriation des savoirs (Blaser et al., 2014). Leurs interventions auront inévitablement un impact sur les pratiques que proposeront les futurs enseignants. Ils doivent donc prendre en compte le développement du rapport à l'écrit de ceux-ci et leur permettre de le faire évoluer.

3. Hypothèses et question de recherche

Sur la base des différentes recherches scientifiques parcourues, nous avons pu constater qu'il existe peu de travaux qui relatent les pratiques des enseignants quant à l'apprentissage et à l'enseignement de l'écriture aux cycles 3 et 4. De surcroît, les activités proposées aux élèves de ces deux niveaux d'enseignement sont désignées comme peu diversifiées (Gilbert & Graham, 2010) et semblent être influencées par le rapport à l'écrit des enseignants (Blaser, 2007 ; Blaser et al., 2014 ; Chartrand et al., 2006). De ces constats, nous avons pu mettre en évidence notre question de recherche : « *Quelles sont les croyances, les connaissances et les pratiques des enseignants des cycles 3 et 4 concernant l'enseignement / l'apprentissage de l'écriture en Fédération Wallonie-Bruxelles ?* ».

Par cette question de recherche et grâce à la méthodologie détaillée ci-dessous, nous désirons analyser les différentes pratiques déclarées ainsi que les différentes croyances et connaissances des enseignants concernant la compétence d'écriture. De plus, nous souhaitons observer les éventuels liens qui peuvent être établis entre ces dimensions. Pour répondre à cette question, nous avons émis quatre hypothèses. Ces dernières ont été élaborées grâce aux différents éléments théoriques recueillis à travers la littérature.

Hypothèse 1 (H1) : De manière générale, les enseignants des cycles 3 et 4 ont une conception traditionnelle de l'écrit.

Nous avons constaté que certaines croyances étaient très répandues chez les enseignants et qu'elles évoluaient à travers le temps (Chabanne & Bucheton, 2002). Il semblerait que les traditions de l'enseignement restent ancrées dans les esprits (Nadon, 2007 ; Blaser, 2007). Par exemple, la lecture est souvent considérée comme un apprentissage qui doit s'effectuer avant d'apprendre à écrire. Pourtant, le rapport d'activité Cnesco (2018) postule qu'il faut faire écrire les élèves et ce, dès l'école maternelle. D'autres indiquent que l'apprentissage de l'écriture ne peut se faire sans un travail simultané avec la lecture, car il permet de se questionner sur la langue et sur les mécanismes de la lecture (Goigoux, 2016). De plus, il apparaît que les croyances des enseignants varient en fonction du pays dans lequel ils se trouvent (Fijalkow, 2003). Enfin, il semblerait que les enseignants pensent que l'écriture code la pensée et qu'elle ne permet pas de structurer ou de développer celle-ci (Barré-De Miniac, 2002).

Hypothèse 2 (H2) : Les enseignants des cycles 3 et 4 mettent en œuvre plus souvent des pratiques qui morcellent la langue au détriment de celles qui permettent de mettre en avant la complexité de l'écrit.

Nous émettons cette hypothèse sur la base d'une étude de Gilbert et de Graham (2010) qui montre que les activités d'écriture les plus courantes aux cycles 3 et 4 (4^{ème} et 6^{ème} grades) ne sont pas des tâches assez diversifiées. Elles seraient d'ailleurs axées sur l'acquisition de règles de grammaire et d'orthographe (Musset, 2011). Nous proposerons de vérifier cette hypothèse en analysant deux volets.

- ***H2.A : Les enseignants ont tendance à morceler la langue et à distinguer les apprentissages en les décontextualisant et en recourant à des exercices bien spécifiques.***
-

Premièrement, Pasa et Fijalkow (2000) indiquent que les enseignants ont souvent tendance à morceler la langue en distinguant les apprentissages, en les décontextualisant et en recourant à des exercices bien spécifiques. Or, il serait plus profitable d'amener les élèves à se questionner sur la langue dans le but de mieux la comprendre (Brissaud & Cogis, 2011, cités par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017), notamment en mettant en place des situations d'écriture authentiques. En d'autres termes, il serait judicieux d'enseigner plus en profondeur et moins de notions précises (Ouellet, Wagner et Boily, 2013, cités par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). De surcroît, les manuels choisis sont également à prendre en considération lorsqu'il faut étudier les pratiques des enseignants. En effet, même si l'écriture n'y est plus proposée que comme activité finale, la plupart d'entre eux n'offrent pas suffisamment la possibilité de mobiliser une écriture synthèse et/ou réflexive (Cnesco, 2018).

- ***H2.B : Les enseignants évaluent plus souvent les productions des élèves au niveau de la forme qu'au niveau du sens et de la créativité.***
-

Deuxièmement, selon les dires de Lavieu-Gwozdz (2013), l'aspect créatif des productions écrites est peu évalué. En effet, les enseignants prennent plutôt l'habitude d'évaluer la forme de la production et le respect des consignes.

Hypothèse 3 (H3) : Il existe une relation entre le rapport à l'écrit des enseignants des cycles 3 et 4 et le choix des pratiques qu'ils déclarent mettre en place en classe.

Cette hypothèse résulte de la recherche de Pasa et Fijalkow (2000) qui avancent qu'un enseignant qui considère la langue comme complexe et qui rend compte de ses fonctions sociales en mettant l'accent sur le sens, amènera ses élèves à progresser d'une manière supérieure à ceux qui auraient un enseignant axé sur les traditions. De plus, un enseignant qui se sent à l'aise avec cette compétence transmettra davantage son affection, son intérêt pour celle-ci et se sentira plus confortable vis-à-vis des écrits (Lamb et al., 2017 ; Blaser et al., 2015). Pour vérifier cette hypothèse, nous l'avons décomposée en trois sous-hypothèses :

- ***H3.A : Plus un enseignant a un rapport à l'écrit positif, plus il proposera des activités qui rendent compte de la complexité de l'écrit.***

- ***H3.B : Plus un enseignant a un rapport à l'écrit positif, moins il mettra en place en classe des pratiques qui morcellent la langue en décontextualisant les apprentissages et en recourant à des exercices bien spécifiques.***

- ***H3.C : Plus un enseignant se sent à l'aise et expérimenté vis-à-vis de sa compétence à écrire, plus il proposera des activités qui mettent les élèves dans une démarche de production de texte, d'auteur.***

H4 : Les enseignants des cycles 3 et 4 qui considèrent leur formation initiale comme inadéquate mettent davantage à jour leurs connaissances sur l'apprentissage de la langue.

Nous considérons les formations initiales et continues comme faisant partie intégrante des pratiques des enseignants. En effet, les enseignants ont la responsabilité de mettre à jour leurs connaissances et de faire évoluer leurs compétences pour pouvoir proposer un enseignement de qualité. Aux États-Unis, plus de deux tiers des enseignants déclarent avoir été peu préparés à l'enseignement de l'écriture (Gilbert & Graham, 2010). Dès lors, nous voudrions analyser la perception que les enseignants ont de leur formation initiale et de leur formation continue et observer si elles ont un impact sur leur façon de mettre à jour leurs connaissances.

4. Méthodologie (rédigée en collaboration avec Valérie Hurard)

La méthodologie de cette recherche a été réfléchiée en collaboration avec Valérie Hurard, étudiante en Master en Sciences de l'Éducation. Un document décrivant les contributions respectives se trouve en annexe 4. Étant donné le lien indéniable entre la lecture et l'écriture, il nous a semblé opportun de proposer un outil commun pour la récolte de données. Tandis que nous nous sommes concentrée sur l'analyse des croyances, des connaissances et des pratiques des enseignants par rapport à l'écriture, Valérie s'est focalisée sur la lecture.

4.1. Une approche quantitative

Puisque l'objectif de la recherche est de dresser un état des lieux des croyances, des connaissances et des pratiques des enseignants ainsi que d'observer les liens éventuels entre ces concepts, nous avons construit un questionnaire à diffuser à large échelle. La version finale de ce questionnaire avec les items numérotés se trouve en annexe 5. La numérotation des items utilisée dans l'ensemble de ce travail écrit correspond à celle de cette annexe. L'utilisation de cette enquête a donc impliqué une approche quantitative, basée sur la précision et l'exactitude (Cohen et al., 2007), qui a sollicité des traitements statistiques des données quantifiées.

4.2. Construction du questionnaire

4.2.1. Type de questionnaire

Lors de la récolte des données, nous avons choisi d'utiliser un questionnaire structuré et fermé pour pouvoir l'implémenter à large échelle (Scheaffer et al., 2012). L'objectif était d'obtenir des données numériques à partir des réponses des enseignants et d'effectuer des analyses statistiques pour dégager des tendances.

4.2.2. Forme et spécificités du questionnaire

Cet outil de mesure a été administré aux enseignants en ligne. En effet, vu la facilité d'accès, cette initiative a permis d'élargir notre échantillon.

Pour réagir aux items, les enseignants ont été amenés à se positionner sur une échelle d'évaluation de Likert. Ce modèle d'items est très utile pour le chercheur car il incorpore un

certain degré de sensibilité et une différenciation de la réponse tout en générant des chiffres (Cohen et al., 2007). Nous avons également choisi un nombre pair d'échelons pour éviter la tendance centrale. Plus précisément, notre échelle comporte quatre échelons, ce qui a permis aux répondants de nuancer davantage leurs réponses puisqu'il y a une tendance à l'évitement des pôles extrêmes. Plusieurs types d'échelons ont été employés, selon les réponses désirées par catégorie d'items : le but était que le répondant déclare soit son degré d'accord quant à un énoncé, soit sa fréquence de pratique quant à un item ciblé. Les différents échelons ont été réfléchis dans le but de faciliter l'élaboration de significations et la compréhension des répondants.

De plus, des items inversés sont présents dans le questionnaire afin de contrer la tendance à l'acquiescement et de maintenir la vigilance du participant. En outre, certains chercheurs ont décelé chez les sujets un autre biais, appelé désirabilité sociale, à savoir une tendance à vouloir donner des réponses socialement désirables (Paulhus, 2002). Nous avons également veillé à ne pas proposer des questions orientées, déplaisantes ou trop complexes. Notre souhait était de récolter un maximum d'informations qui exposent finement les comportements observables. Enfin, une attention particulière a été accordée à la disposition des items pour éviter que l'ordre de présentation ait un effet sur les réponses des sujets.

4.2.3. Ordre des constructs

Comme le préconisent Lafontaine et ses collègues (2021), l'opérationnalisation d'un questionnaire passe par la transformation de buts généraux en champs concrets de recherche. Ainsi, nous avons identifié cinq *constructs* qui ont été le fil rouge de notre instrument de mesure. Ensuite, nous avons réfléchi à l'ordre dans lequel nous allions les proposer. Nous avons choisi d'introduire le questionnaire par quelques questions contextuelles à choix multiples (en s'assurant que les catégories soient discrètes et exhaustives) afin de définir précisément la composition de notre échantillon. Après cela, il nous a semblé pertinent de poursuivre avec le rapport à l'écrit, les croyances et les connaissances des enseignants vis-à-vis de la lecture et de l'écriture. De cette manière, les enseignants ont eu l'occasion de rentrer petit à petit dans le vif du sujet. Les pratiques concernant ces deux domaines ont été relevées par la suite. Pour terminer, nous avons proposé quelques items afin de connaître l'avis des répondants sur la formation initiale et sur la formation continue qu'ils ont reçues ou aimeraient recevoir à propos de ces deux compétences.

4.2.4. Définition des constructs

Comme expliqué, plusieurs constructs ont été définis pour être pris en compte durant la conception du questionnaire. Ceux-ci ont été élaborés sur la base de nos hypothèses et de nos recherches respectives. Ces derniers nous ont permis d’orienter et de structurer les différents items. Pour l’élaboration de cet outil de récolte de données, nous avons constamment gardé à l’esprit notre question de recherche, les éléments théoriques relevés et les objectifs fixés. Un tableau reprenant la justification référencée du choix des constructs et des items se trouve en annexe 6 et permet d’expliquer leur pertinence.

Construct	Nombre d’items	Construct	Nombre d’items
A. Données contextuelles	8	D. Pratiques déclarées sur l’enseignement de la lecture	28
B. Rapport à l’écrit, renommé “Dimensions axiologique, affective et praxéologique”	9	E. Pratiques déclarées sur l’enseignement de l’écriture	23
C. Croyances et connaissances par rapport à l’enseignement de la lecture et de l’écriture, renommées “Dimension conceptuelle”	13	F. Formation initiale et formation continue	8

Tableau 1 : Nombre d’items par construct

Ce tableau reprend les noms des constructs et le nombre d’items pour chacun de ceux-ci. Les constructs B et C ont changé d’intitulé par rapport à leur dénomination dans l’enquête, ce qui permet d’être plus précis et en lien avec la revue de la littérature pour le rapport à l’écrit, évalué par ces deux constructs.

4.2.4.1. Rapport à l’écrit : dimensions axiologique, affective et praxéologique

Ce premier construct permet de prendre en compte le caractère indissociable de la lecture et l’écriture (Chartrand et al., 2006). Avant d’établir un état des lieux des pratiques mises en œuvre, il nous semblait essentiel de connaître l’ensemble des significations que construisent les enseignants par rapport à l’écrit (la lecture et l’écriture). En effet, cette notion influencerait de façon significative les pratiques que mettent en place les enseignants (Blaser, 2007). Dès lors, nous souhaitons comprendre la complexité de la relation qu’un sujet peut entretenir avec ces

deux compétences. Comme nous l'avons expliqué, Blaser et ses collègues (2014) relèvent quatre dimensions en interaction complexe qui constituent le rapport à l'écrit. D'un point de vue didactique, la dimension praxéologique et la dimension conceptuelle sont les deux aspects du rapport à l'écrit sur lesquels il est réellement possible d'agir explicitement (Blaser et al., 2015). La formulation de nos items a nécessité une clarification de chaque dimension, mais aussi une délimitation de leurs frontières. Nous tenons à signaler que cette partie du questionnaire ne s'intéresse qu'à certaines facettes de cette notion. Elle traite majoritairement les volets relatifs à l'affectif et au praxéologique. Un tableau a été réalisé afin de mettre en lumière les différentes dimensions sollicitées selon les items choisis.

Dimensions	Items
<i>Axiologique</i>	B1. Je pense que la lecture et l'écriture sont des compétences essentielles pour vivre et s'épanouir en société.
<i>Affective</i>	B2. Je trouve que c'est intéressant de lire. B3. Je lis pour le plaisir. B5. Je trouve que c'est intéressant d'écrire. B6. Je prends du plaisir à écrire. B7. J'écris uniquement quand cela est nécessaire. B8. Je trouve que c'est facile d'écrire.
<i>Praxéologique</i>	B4. Je lis des types et genres de textes variés dans la vie quotidienne. B9. J'écris des types de textes variés dans la vie quotidienne.

Tableau 2 : Classement des items selon trois des dimensions du rapport à l'écrit.

Les items de cette section questionnent essentiellement les enseignants sur leurs occupations personnelles quant à la lecture et l'écriture et sur ce qu'ils ressentent vis-à-vis de celles-ci. Seule une question vise, quant à elle, à éclairer des aspects de la dimension axiologique.

En outre, lors de la construction des items, nous avons distingué le domaine de la lecture et de l'écriture. Nous pensons que les enseignants ont des opinions, des pratiques ou des conceptions différentes sur ces deux compétences. Comme l'indiquent Chartrand et Blaser (2008, p. 112), en considérant l'écrit sous toutes ses dimensions, il y a un « risque de faire perdre en compréhension, car rien ne permet de supposer que le rapport à l'écriture d'un sujet soit le même que son rapport à la lecture ». Ainsi, ne pas les différencier donne une fausse idée des conceptions des enseignants et notamment de la dimension affective de leur rapport à l'écrit.

4.2.4.2. *Rapport à l'écrit : dimension conceptuelle*

Ensuite, nous souhaitons sonder les participants sur leurs croyances et leurs connaissances en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture. Notons que ce construct est lié à la section précédente étant donné qu'il relève également du rapport à l'écrit, mais nous voulions davantage mettre en évidence les représentations que peuvent avoir les enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage de ces deux compétences. De plus, nous avons décidé de regrouper les questions sur les croyances et les connaissances des enseignants dans le même onglet du questionnaire en ligne.

4.2.4.3. *Pratiques déclarées sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture*

En parcourant la littérature internationale lors de nos recherches théoriques, nous avons constaté que les pratiques mises en place dans les classes ne sont pas assez diversifiées (Gilbert & Graham, 2010). Elles semblent être souvent axées sur des tâches réalisées dans d'autres disciplines ou sur des activités évaluées comme la lecture d'un texte et des questions à son propos, une expression écrite... Nous voulions dès lors dresser un état des lieux des différentes pratiques déclarées être mises en œuvre par les enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles aux cycles 3 et 4. Pour élaborer nos items, des recommandations de différentes revues et des constatations d'articles scientifiques (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017 ; Graham & Perin, 2007 ; Martel et al., 2012 ; Thériault & Laurin, 2016) ont été utilisées.

Ce point est en réalité subdivisé en deux dans le questionnaire : une page concerne les items liés à la lecture et l'autre ceux relatifs à l'écriture. Les items commencent tous par *Je propose à mes élèves...* La suite de chaque phrase précise alors différents types d'activités et de pratiques concrètes. Les répondants devaient situer la fréquence de leurs pratiques selon quatre échelons (jamais ou presque jamais - une à deux fois par mois - une à deux fois par semaine - chaque jour ou presque). Les données récoltées sont désignées comme *pratiques déclarées* étant donné qu'elles font référence à ce que rapportent les enseignants sur leurs pratiques actuelles (Clanet & Talbot, 2012).

4.2.4.4. *Formation initiale et formation continue des enseignants*

Ce point est la dernière partie du questionnaire. Selon Blaser et ses collègues (2014), la formation initiale des enseignants a un impact incontestable sur les pratiques qu'ils mettent en place dans leur classe. En outre, les formateurs des futurs enseignants doivent impérativement

prendre en compte le rapport à l'écrit des apprenants dès le début de leur cursus étant donné qu'il influence leurs convictions et les activités qu'ils mettront en place. De plus, cette formation initiale doit permettre à chaque étudiant de prendre conscience du rôle essentiel de la lecture et de l'écriture. Dès lors, nous désirions connaître la perception que les enseignants ont de leur formation initiale, mais aussi continue. Pour ce faire, les enseignants ont dû déterminer leur degré d'accord quant aux différents items, qui portent sur la qualité de leur formation continue à propos de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture. Certains items portent également sur l'autoformation : il leur a été demandé de déterminer s'ils ont choisi des formations continues portant sur les deux thématiques qui nous intéressent et s'ils mettent leurs connaissances à jour via la consultation d'écrits sur le sujet. Le questionnaire se termine par une question ouverte dans laquelle les enseignants peuvent écrire les manques et les besoins qu'ils ressentent par rapport à l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture.

4.2.5. Laboratoires cognitifs

Après que la première version de notre questionnaire fut terminée, nous avons mené deux laboratoires cognitifs. Cette démarche avait pour but de connaître les processus mentaux mis en œuvre par les répondants à travers la verbalisation en cours de passation. Pour les mener à bien, le rapport technique de Zucker et ses collègues (2004) a été une véritable source d'inspiration. Cette méthode a pour objectif de vérifier qualitativement la compréhension des items et de recueillir les différentes représentations des sujets par rapport aux éléments abordés dans le questionnaire. Pour ce faire, nous avons rencontré individuellement une jeune enseignante du cycle 3 et une seconde du cycle 4, dans le but de lire attentivement l'enquête et de questionner chaque énoncé séparément pour repérer et éviter toute ambiguïté. Le choix des sujets n'est pas anodin : nous voulions échanger avec une personne de chaque cycle afin de rassembler des informations provenant de profils divers. Nous avons donc interrogé la perception globale et la compréhension plus fine des enseignants pour chacun des items. Ainsi, nous avons pu réviser notre outil de mesure en vérifiant la cohérence entre les items proposés et les objectifs que nous nous étions assignés.

Outre ces laboratoires cognitifs, la nouvelle version de l'enquête a été testée par deux enseignantes sur la plateforme en ligne, en situation réelle. Cette démarche nous a permis de vérifier si son déroulement n'excédait pas le timing préalablement fixé, mais également

d'obtenir deux avis supplémentaires sur les items et la structure. En outre, à plusieurs reprises au fil de ces démarches, le questionnaire a été relu par Madame Marine André, notre superviseuse, qui nous a prodigué divers conseils.

Grâce à toutes ces interventions, l'enquête s'est largement améliorée entre sa version initiale et sa version finale. L'évolution du questionnaire est rendue visible à travers ses différentes versions (annexe 7) : la version initiale, la version intermédiaire (après la relecture par notre superviseuse) et la version finale (après les laboratoires cognitifs et plusieurs relectures). L'ordre des items a parfois changé d'une version à l'autre du questionnaire.

4.3. Administration du questionnaire

4.3.1. Vigilance éthique

L'obtention de l'accord du Comité d'Éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation (FPLSE) de l'Université de Liège était une étape indispensable avant de lancer la récolte de données sous forme d'une enquête en ligne. Nous avons eu l'opportunité de pouvoir joindre nos perspectives de recherches respectives à un projet de recherche en cours. Nous avons obtenu l'accord du Comité d'Éthique et nous avons complété les documents nécessaires pour disposer d'une assurance dans le cadre de notre recherche. Nous avons également pris soin de prendre connaissance du dossier introduit au Comité d'Éthique afin d'être bien au clair avec les éléments convenus.

En outre, les participants devaient marquer leur consentement lors de l'ouverture du questionnaire. Pour ce faire, nous avons inclus dans l'introduction une phrase à cocher stipulant que les répondants exprimaient leur accord sur l'utilisation des données. Nous avons également précisé que les réponses étaient anonymes et que le participant pouvait choisir d'arrêter de répondre au questionnaire à tout moment.

4.3.2. Mise en ligne du questionnaire

Une fois l'obtention de l'accord favorable du Comité d'Éthique, notre questionnaire a été mis en ligne au moyen de la plateforme d'enquête de l'Université de Liège. Les enseignants ont eu accès à celui-ci grâce à un lien hypertexte. Avant de consulter les différents items, une page reprenant des informations par rapport au questionnaire était proposée en guise d'introduction.

Les objectifs de la recherche, les informations sur la confidentialité et la réception des données ainsi que les droits et les critères de sélection des répondants y étaient déclinés.

4.3.3. Diffusion du questionnaire

Dans un premier temps, le questionnaire a été envoyé à notre entourage afin qu'il le partage à son tour à des connaissances dans le milieu scolaire. Dans un second temps, nous avons contacté différentes directions pour qu'elles puissent relayer notre enquête à leur équipe éducative. Une relance a été nécessaire afin d'obtenir suffisamment de répondants. En annexe se trouvent des captures d'écran des mails envoyés (à nos connaissances et aux directions) pour la diffusion du questionnaire et sa relance (annexe 8).

4.3.4. Description de la population et de l'échantillon

La population que nous avons interrogée regroupe des enseignants de la troisième à la sixième année primaire. La récolte de données s'est effectuée en Fédération Wallonie-Bruxelles dans l'enseignement ordinaire.

D'une part, l'échantillon est constitué de 119 enseignants provenant de la population décrite, dont 17 sont des hommes (14 %) et 102 femmes (86 %). Les indicateurs de l'enseignement (FW-B, 2021) mettent en avant que le personnel enseignant en primaire en FWB est à 84 % féminin. La proportion hommes-femmes de l'échantillon est donc assez similaire à celle de la population. D'autre part, 56 instituteurs enseignent au cycle 3 et 63 instituteurs au cycle 4.

En outre, 97 % d'entre eux ont obtenu le diplôme de Bachelier Instituteur primaire alors que les quelques autres ont une formation d'instituteur maternelle ou détiennent un autre diplôme. Seulement 3 % sont diplômés du Master en Sciences de l'Éducation.

Un quart des instituteurs interrogés sont en début de carrière (5 ans d'expérience au plus) alors qu'un autre quart de ceux-ci ont plus de 25 ans d'expérience. La moitié restante se situe dès lors entre 6 et 25 ans d'expérience.

Ensuite, les enseignants composant l'échantillon travaillent dans des écoles de niveaux socioéconomiques variés : un quart de ceux-ci déclarent professer dans un milieu défavorisé (indice socioéconomique (ISE) inférieur à 7), tandis que les milieux moyen (ISE entre 7 et 15) et favorisé (ISE supérieur à 15) se partagent équitablement les trois autres quarts. Par ailleurs,

les classes sont pour la moitié composées de 21 à 25 élèves et pour 39 % de 16 à 20 élèves. Les classes comportant moins de 11 élèves ou plus de 25 élèves sont rares.

Que ce soit pour l'enseignement de la lecture ou de l'écriture, en moyenne 15 % des enseignants de l'échantillon affirment utiliser un manuel pour les élèves ou un guide destiné à l'enseignant.

Plus de détails concernant la composition de l'échantillon, en lien avec la partie contextuelle du questionnaire, se trouvent en annexe 9.

4.4. Traitement des données

4.4.1. Logiciels utilisés

Pour ce qui est des traitements statistiques, les données récoltées ont été exportées au format Microsoft Excel. Ce logiciel nous a permis d'effectuer différents tests statistiques. Le logiciel Jamovi a également été utilisé pour certaines analyses.

4.4.2. Items inversés

Pour permettre des analyses quantitatives cohérentes, un traitement particulier a été accordé aux items inversés lors de l'encodage : l'échelle a été retournée avant d'effectuer les traitements statistiques.

Items inversés	
<i>Rapport à l'écrit : dimension affective</i>	B7 - B8
<i>Rapport à l'écrit : dimension conceptuelle</i>	C2 - C4 - C5 - C6 - C10

Tableau 3 : Items inversés dans l'enquête

4.4.3. Traitements statistiques réalisés

4.4.3.1. Alphas de Cronbach

Nous avons mesuré le coefficient alpha de Cronbach pour vérifier la consistance interne du questionnaire et donc, la validité de l'échelle, avant d'approfondir les analyses statistiques. En effet, ce procédé permet d'évaluer la qualité et la pertinence de chaque item en fonction de sa visée initiale. Les données sont présentées de telle sorte que les items dont la suppression engendrerait une augmentation de l'alpha ressortent (fond coloré).

Comme l'expliquent Tavakol et Dennick (2011), le coefficient alpha de Cronbach repose sur la corrélation moyenne entre les items et permet de mettre à l'épreuve la fidélité du questionnaire. Cette dimension se définit comme étant la capacité d'un outil psychométrique à mesurer des résultats identiques quel que soit le contexte (Touzani & Salaani, 2000). Il s'agit donc de vérifier si le questionnaire mesure bien la dimension ciblée. Ce coefficient peut varier de 0 à 1 en valeur absolue. Notons qu'un questionnaire est considéré comme fiable lorsque son alpha vaut au moins 0,7 (Cohen et al., 2007). Une analyse plus poussée a été réalisée pour connaître l'alpha du construct selon la suppression de chaque item et mettre éventuellement de côté les items dont la suppression fait augmenter l'alpha du construct.

4.4.3.2. Analyses factorielles

Nous avons également réalisé des analyses factorielles exploratoires (AFE). Cette méthode permet de vérifier la validité de construction du questionnaire (Achim, 2020). Elle met donc en exergue des possibles sous-catégories qui pourraient exister au sein de l'outil en examinant les relations internes entre certains items.

4.4.3.3. Moyennes et écarts-types

Pour poursuivre, différentes moyennes, accompagnées de leurs écarts-types, ont été calculées dans le but d'obtenir un indice de réponse moyen des enseignants. Tous les indices varient de 1 à 4 et sont comparés au milieu de l'échelle qui se situe à 2,5. L'écart-type nous permet quant à lui de connaître la dispersion de l'ensemble des données par rapport à la moyenne (Cohen et al., 2007).

4.4.3.4. Fréquences

Ensuite, nous avons approfondi les statistiques descriptives en calculant des fréquences relatives pour chaque item. Par moments, des fréquences cumulées ont été calculées.

4.4.3.5. Corrélations

Par la suite, des corrélations ont été élaborées afin de déterminer s'il existe bel et bien des relations significatives entre les différentes variables. Nous n'avons pas pris en compte que les données utiles et qui suscitent une discussion. Notons que ce type de traitement statistique ne prouve en rien une causalité. Par conséquent, s'il existe un lien entre deux variables, cela ne signifie pas inévitablement qu'il y a une relation de cause à effet entre elles (Cohen et al., 2007).

5. Présentation des résultats

Cette partie constitue la synthèse des résultats obtenus par le biais de notre outil de recueil de données, le questionnaire. Afin de proposer une analyse pertinente, nous avons fait le choix d'exposer chaque hypothèse l'une à la suite de l'autre en proposant les items du questionnaire qui y correspondent ainsi que les traitements statistiques adéquats. Étant donné que ces hypothèses nous permettent de brasser l'ensemble des affirmations présentes dans le questionnaire, nous pensons qu'il s'agit de la structure la plus appropriée. Un tableau est disponible en annexe 10 pour exposer la répartition des items en fonction des hypothèses et leur justification. Afin d'exposer les réponses des enseignants pour chaque item de notre questionnaire, nous proposons un tableau les reprenant ainsi que les fréquences relatives qui y sont associées en annexe 11. Nous invitons nos lecteurs à garder ce tableau à proximité lors de l'exposition des résultats, car nous y ferons de temps en temps référence.

Hypothèse 1 (H1) : De manière générale, les enseignants des cycles 3 et 4 ont une conception traditionnelle de l'écrit.

- ***Analyse descriptive des données***

Cette hypothèse a été testée sur base d'une analyse de fréquences dans le but d'en apprendre davantage sur leurs croyances. Elle avait pour but de questionner les croyances des enseignants en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture et plus particulièrement en essayant d'analyser si les croyances relevées sont en accord avec les croyances provenant des traditions de l'enseignement de l'écriture. Nous avons donc sélectionné les items les plus pertinents pour pouvoir vérifier cette hypothèse. Les résultats des autres croyances se trouvent en annexe 11.

Tout d'abord, nous avons analysé les réponses des enseignants à l'item C1. Cet item demandait aux enseignants de se positionner par rapport à l'affirmation suivante : « *Savoir écrire est possible avant de savoir lire* ».

<i>Item</i>	<i>Intitulé de l'item</i>	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
C1	Savoir écrire est possible avant de savoir lire.	13%	45%	34%	8%

Tableau 4 : Réponses des enseignants concernant l'item C1

Pour notre échantillon, nous pouvons constater que les avis sont mitigés vis-à-vis de cette affirmation. Mais, la majorité des enseignants (58%) semble ne pas être d'accord avec l'idée selon laquelle savoir écrire peut s'effectuer avant de savoir lire. D'ailleurs, la moyenne des réponses se trouve à 2,37, ce qui est en dessous de la valeur centrale de 2,5 et notre écart-type s'élève à 0,82, ce qui correspond à une majorité de réponses 2 et 3 avec un penchant vers la gauche (pas d'accord).

Ensuite, il nous semblait également opportun d'observer les résultats de l'item C2. En effet, nous voudrions savoir si les enseignants pensent que d'autres compétences sont à acquérir avant d'apprendre à lire et à écrire.

<i>Item</i>	<i>Intitulé de l'item</i>	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
C2	Maitriser les connaissances grammaticales et orthographiques est une compétence qui doit être acquise avant d'apprendre à lire et à écrire.	33%	61%	3%	3%

Tableau 5 : Réponses des enseignants concernant l'item C2

Nous remarquons que la grande majorité des enseignants (94%) de notre échantillon semble être contre l'idée selon laquelle la maîtrise des connaissances grammaticales et orthographiques est une compétence nécessaire à acquérir avant d'apprendre à lire et à écrire. Au niveau de la moyenne, nous obtenons une moyenne de 1,76 et un écart-type de 0,637. Cet indice est bien inférieur à la valeur centrale (2,5) avec un écart-type faible.

En ce qui concerne la structuration des idées, nous avons proposé aux enseignants de situer leur niveau d'accord par rapport à cet item : « Pouvoir relire et corriger ses écrits améliore la structuration de ses idées ».

<i>Item</i>	<i>Intitulé de l'item</i>	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
C12	Pouvoir relire et corriger ses écrits améliore la structuration de ses idées.	1%	2%	58%	39%

Tableau 6 : Réponses des enseignants concernant l'item C12

En analysant les fréquences relatives, nous observons que les enseignants sont plutôt d'accord avec cette affirmation (97%). Nous obtenons d'ailleurs une moyenne de 3,34 et un écart-type de 0,574. Les réponses des enseignants ne sont donc pas fortement dispersées par rapport à la moyenne, au contraire, ils semblent être plutôt du même avis. Nous pensons que cet item aurait été plus adéquat si nous l'avions formulé autrement. En effet, après coup, nous trouvons cela

regrettable qu'il ne se focalise que sur le processus de révision. Nous sommes d'avis qu'il aurait été plus opportun de le formuler comme tel : « Écrire permet de structurer ses idées » ou bien de façon inversée : « Écrire est une simple technique de codage d'une pensée ». Cette démarche aurait permis de considérer le processus d'écriture dans son ensemble et aurait peut-être suscité d'autres réactions de la part des enseignants.

Pour finir, nous avons fait le choix d'explorer les réponses de l'item C13. Cette croyance nous aide à déterminer si les enseignants ont conscience de la complexité du processus d'écriture.

<i>Item</i>	<i>Intitulé de l'item</i>	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
C13	Produire des textes s'apparente à une résolution de problèmes linguistiques et orthographiques complexes.	1%	12%	51%	36%

Tableau 7 : Réponses des enseignants concernant l'item C13

Il s'avère que 87% des enseignants sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec cette affirmation. Seuls 13% de notre échantillon pensent que produire des textes ne s'apparente pas à une résolution de problèmes linguistiques et orthographiques complexes. La moyenne des réponses est de 3,23 (avec un écart-type de 0,68).

Hypothèse 2 (H2) : Les enseignants des cycles 3 et 4 mettent en œuvre plus souvent des pratiques qui morcellent la langue au détriment de celles qui permettent de mettre en avant la complexité de l'écrit.

Pour commencer, nous avons analysé les pratiques déclarées des enseignants en ce qui concerne les activités proposées en classe. Ensuite, nous avons regardé si les enseignants utilisent un manuel pour mener à bien leurs séquences. Enfin, nous avons pris soin de caractériser les différents types d'évaluations proposés pour évaluer les productions d'écrit des élèves.

- ***H2.A : Les enseignants ont tendance à morceler la langue et à distinguer les apprentissages en les décontextualisant et en recourant à des exercices bien spécifiques.***

Les activités proposées

Nous avons entamé cette analyse en classant les différentes activités en deux catégories : celles qui permettent aux élèves d'utiliser la langue dans sa complexité et celles qui ne le permettent

pas. Nous avons ainsi sélectionné les items les plus pertinents pour différencier ces deux modalités. Pour vérifier que nos items reflètent bien les deux catégories prédéfinies, nous avons calculé l'alpha de Cronbach pour chaque échelle et fait ressortir un indice à la suite de cette analyse. Cet indice est en réalité la moyenne des réponses pour l'ensemble des items. Le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus pour chaque item, mais aussi pour l'ensemble des items (en dessous de la barre noire épaisse).

	Moyenne	Écart-type	α pour chaque item retiré
<i>Je propose ...</i>			
E2 - des activités où ils peuvent individuellement produire des textes sur un sujet personnel (en fonction de leurs centres d'intérêt).	1.86	0.75	0.860
E3 - de réaliser des écrits collectifs (avec l'ensemble de la classe).	1.60	0.74	0.858
E4 - des activités d'échanges dans le but d'analyser le contenu et la forme des productions écrites.	1.66	0.72	0.856
E11 - de produire des textes courts.	2.33	0.65	0.859
E12 - des activités d'écriture de différents types de textes.	1.97	0.68	0.859
E13 - des activités qui les conscientisent sur l'utilité de l'écriture dans la vie quotidienne.	1.85	0.87	0.859
E14 - de planifier leur production écrite dans le but de réfléchir à un chantier d'écriture (élaboration d'un plan sur une feuille de brouillon).	1.87	0.77	0.858
E15 - de réviser leurs écrits dans le but de reformuler leurs idées, de se questionner sur la langue et de la comprendre.	1.97	0.83	0.852
E16 - de consulter des outils ou des référents en classe pour améliorer leurs productions.	2.98	0.86	0.878
E17 - de publier ou d'afficher à l'extérieur de la classe leurs écrits.	1.46	0.66	0.859
E18 - de verbaliser la démarche qu'ils suivent pour écrire.	1.67	0.80	0.859
E19 - des moments où je verbalise devant eux mes pensées et mes démarches cognitives pour écrire.	1.90	0.89	0.860
Moyenne	1,93	0,50	0,870

Tableau 8 : Coefficient de l'alpha de Cronbach pour l'échelle « Fréquence des pratiques qui rendent compte de la complexité de l'écrit » et pour chaque item retiré, moyennes et écarts-types

L'alpha obtenu pour cette échelle s'élève à 0,870, ce qui est une valeur très satisfaisante. Nous pouvons donc dire que les items mesurent fidèlement la mise en place de pratiques qui rendent compte de la complexité de l'écrit. De plus, la moyenne de 1,93 de cette échelle nous indique

que les enseignants proposent de façon peu régulière ce type d'activités (jamais ou presque jamais – une à deux fois par mois).

Au niveau de la production d'écrit, les élèves sont peu souvent amenés à produire des textes selon un sujet personnel ou de façon collective. Nous observons la même chose sur le plan des démarches cognitives. La moitié des enseignants déclarent ne jamais (ou presque jamais) amener leurs élèves à verbaliser la démarche suivie pour écrire. L'enseignant semble le faire lui-même plus fréquemment devant ses élèves, mais cette initiative reste tout de même marginale. A contrario, nous constatons que la moyenne des items E16 (2,98) et E11 (2,33) est plus élevée que les autres. Une grande partie des enseignants (69%) encouragent les enfants au moins une fois à deux fois par semaine à avoir recours à des référents dans la classe, tandis que 37% des enseignants proposent au moins une à deux fois par semaine de produire des textes courts. Ensuite, nous avons effectué la même procédure pour les pratiques qui sont reconnues comme morcelant la langue.

	Moyenne	Écart-type	α pour chaque item retiré
<i>Je propose ...</i>			
E5 - des activités de copie de mots, de phrases ou de textes à partir du tableau ou d'un autre support.	3.03	0.88	0.637
E6 - des dictées .	2.67	0.76	0.600
E9 - des activités d'écriture visant l'acquisition de l'orthographe lexicale (en mémorisant des mots irréguliers, en apprenant les régularités orthographiques).	2.52	0.81	0.489
E10 - des activités d'écriture visant l'application de règles de grammaire ou de conjugaison .	2.82	0.77	0.541
Moyenne	Écart-type		α de Cronbach
2,76	0,56		0,638

Tableau 9 : Coefficient de l'alpha de Cronbach pour l'échelle « Fréquence des pratiques qui morcellent la langue » et pour chaque item retiré, moyennes et écarts-types

Tout d'abord, l'alpha de Cronbach s'élève à 0,638. Cette valeur est reconnue comme marginalement acceptable. Nous observons qu'aucun item retiré ne nous permet de la faire augmenter. Dès lors, nous devons être vigilants lors de l'interprétation des résultats, car la consistance interne de cette échelle n'est pas hautement fiable.

De plus, nous obtenons une moyenne de 2,76. Les réponses moyennes des enseignants se situent donc entre « une à deux fois par mois » et « une à deux fois par semaine ». Nous pouvons

constater que la copie, la dictée et les exercices spécifiques sur la grammaire et la conjugaison sont les activités les plus souvent mises en place dans les classes des enseignants de notre échantillon. En effet, 39% des enseignants déclarent soumettre 1 à 2 fois par semaine des activités de copie et 34% affirment le faire chaque jour. Pour les dictées, 57% des enseignants proposent des dictées à leurs élèves une à deux fois par semaine et 50% d'entre eux donnent des exercices spécifiques visant l'application de règles de grammaire et de conjugaison au moins une à deux fois par semaine.

L'utilisation d'un manuel

Ensuite, nous avons également analysé les réponses des enseignants sur l'utilisation d'un manuel pour enseigner l'écriture aux élèves. Les réponses obtenues sont présentées dans le tableau suivant.

<i>Item</i>	<i>Intitulé de l'item</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
A8	Pour l'enseignement de l' écriture , suivez-vous un manuel pour les élèves ou un guide destiné à l'enseignant ?	14%	86%

Tableau 10 : Fréquences relatives sur l'utilisation d'un manuel

Pour l'apprentissage de l'écriture, les enseignants de notre échantillon sont très peu nombreux à utiliser un guide ou un manuel. En effet, seuls 14% des enseignants y ont recours. De plus, nous désirions analyser de façon plus approfondie les manuels utilisés. Un tableau reprenant les titres de ces supports didactiques ainsi que le nombre de personnes qui s'en servent est à consulter en annexe 12. Le manuel scolaire *Élan* (Van In) est utilisé par quatre enseignants et les manuels *Ça s'écrit et ça se lit aussi* (Érasme) et *Azimuts* (Plantyn) sont employés par trois enseignants chacun. Nous présenterons brièvement ces supports dans la partie interprétation et discussion des résultats.

- **H2.B : Les enseignants évaluent plus souvent les productions des élèves au niveau de la forme qu'au niveau du sens et de la créativité.**

Les évaluations font partie des pratiques que les enseignants peuvent mettre en place. Ainsi, nous avons interrogé la manière dont ces derniers évaluent les productions des élèves. Nous avons donc rassemblé les items qui traitent le sujet de l'évaluation. Pour cette partie, nous n'avons pas créé d'indice global pour l'analyse des résultats. Nous privilégions une analyse de fréquences relatives.

<i>Item</i>	<i>Intitulé de l'item</i>	<i>Jamais ou presque jamais</i>	<i>Une à deux fois par mois</i>	<i>Une à deux fois par semaine</i>	<i>Chaque jour ou presque</i>
<i>Je propose à mes élèves...</i>					
E20	des évaluations de leurs productions au niveau de la forme (en utilisant comme critères d'évaluation l'orthographe, la grammaire et la conjugaison).	18%	62%	16%	4%
E21	des évaluations de leurs productions au niveau sens .	16%	65%	17%	2%
E22	des évaluations de leurs productions au niveau de l'originalité .	30%	58%	10%	2%
E23	de différencier les consignes en fonction des éléments repérés lors des évaluations (formatives ou autres).	36%	45%	14%	5%

Tableau 11 : Fréquences relatives sur l'évaluation des productions d'écrit

Premièrement, nous observons que les enseignants ne réalisent pas fréquemment ce genre d'évaluation. En effet, une grande partie d'entre eux indiquent le faire une à deux fois par mois, voire jamais. Ainsi, une tendance vers la gauche du tableau est visible pour chaque item. L'item E22 présente notamment un plus grand nombre de réponses vers la gauche. 88% des enseignants soulignent qu'ils proposent des évaluations au niveau de l'originalité au maximum une à deux fois par mois. Nous remarquons donc que les évaluations des productions sont un peu plus souvent axées sur le sens et la forme que sur l'originalité. En effet, 30% des enseignants indiquent ne jamais évaluer l'originalité des productions de leurs élèves contre 16% et 18% pour les évaluations au niveau du sens et de la forme.

Deuxièmement, ces résultats sont en adéquation avec les fréquences observées pour les pratiques sur la production d'écrits. Rappelons que les enseignants de notre échantillon proposent de façon peu régulière ce type d'activités (jamais ou presque jamais – une à deux fois par mois). En toute logique, nous n'aurions pas pu observer une tendance vers la droite étant donné le peu d'activités d'écriture proposées. Si nous devions formuler une critique, cela serait de dire que l'échelle proposée n'était pas adéquate pour cette analyse. Nous aurions dû opter pour des degrés d'accord afin de dissocier les réponses. De telles propositions de réponses nous auraient permis de connaître l'avis général des enseignants sans que la fréquence de telles pratiques ne soit prise en compte.

Pour terminer, au niveau de la différenciation, nous constatons que les enseignants ne varient pas souvent les consignes en fonction de ce qu'ils ont observé dans les évaluations formatives ou autres effectuées.

Hypothèse 3 (H3) : Il existe une relation entre le rapport à l'écrit des enseignants des cycles 3 et 4 et le choix des pratiques qu'ils déclarent mettre en place en classe.

• *Alpha de Cronbach du rapport à l'écrit*

Pour commencer, nous avons calculé l'alpha de Cronbach de l'ensemble des items contenus dans les parties « rapport à l'écrit » et « croyances et connaissances » du questionnaire. Nous sommes consciente du poids que l'aspect praxéologique et l'aspect conceptuel ont sur le rapport à l'écrit, mais nous prenons la décision de prendre en compte les deux autres aspects étant donné qu'ils l'influencent également, mais de moindre façon. Ainsi, nous avons rassemblé toutes les dimensions du rapport à l'écrit pour pouvoir en faire ressortir un indice.

Items		α pour chaque item retiré
B1	Je pense que la lecture et l'écriture sont des compétences essentielles pour vivre et s'épanouir en société.	0.460
B2	Je trouve que c'est intéressant de lire.	0.451
B3	Je lis pour le plaisir.	0.424
B4	Je lis des types et genres de textes variés dans la vie quotidienne.	0.401
B5	Je trouve que c'est intéressant d'écrire.	0.404
B6	Je prends du plaisir à écrire.	0.423
B7	J'écris uniquement quand cela est nécessaire.	0.476
B8	Je trouve que c'est facile d'écrire.	0.516
B9	J'écris des types de textes variés dans la vie quotidienne.	0.406
C1	Savoir écrire est possible avant de savoir lire.	0.471
C2	Maîtriser les connaissances grammaticales et orthographiques est une compétence qui doit être acquise avant d'apprendre à lire et à écrire.	0.463
C3	Partager mon plaisir de lire avec mes élèves peut avoir un impact sur leur goût de la lecture.	0.464
C4	Identifier les mots écrits est suffisant pour comprendre ce qui est lu.	0.482
C5	Apprendre à identifier les mots écrits doit se faire avant d'apprendre à les comprendre.	0.504
C6	Lire un texte narratif mobilise les mêmes compétences que lire un texte informatif.	0.490
C7	Enseigner des stratégies de lecture permet de viser l'autonomie des élèves.	0.449
C8	Écrire devant les élèves est un facteur important pour leur apprentissage de l'écriture.	0.444
C9	Produire des écrits est plus difficile que les autres tâches scolaires, toutes matières confondues.	0.504
C10	Faire produire des textes aux élèves sert à évaluer leurs connaissances sur le vocabulaire, mais aussi sur la grammaire, l'orthographe et la conjugaison.	0.523
C11	Enseigner l'écriture, c'est montrer aux élèves comment utiliser une stratégie d'écriture avant de les laisser écrire.	0.501
C12	Pouvoir relire et corriger ses écrits améliore la structuration de ses idées.	0.439
C13	Produire des textes s'apparente à une résolution de problèmes linguistiques et orthographiques complexes.	0.470

Tableau 12 : Alphas de Cronbach obtenus pour chaque item supprimé (rapport à l'écrit)

Dans le tableau ci-dessus, nous avons obtenu un alpha de 0,476. Ce score n'est pas suffisant pour être considéré comme acceptable. Par conséquent, nous avons regardé quels items posaient un problème. Nous présentons chaque item avec le score de l'alpha s'il était supprimé du questionnaire. Les items mis en gras et soulignés ont été inversés avant de commencer nos traitements statistiques.

Nous remarquons que la suppression de quatre items (B8, C5, C9 et C10) permettrait à l'alpha d'atteindre un score plus élevé. En calculant l'alpha de cette échelle sans ces quatre items, nous obtenons une valeur de 0,624. Nous choisissons donc de supprimer ces quatre items pour la suite de notre analyse. Bien que ce changement permette une hausse de la valeur de l'alpha, celui-ci reste toujours marginalement fiable, car il est en dessous de 0,70 qui est la valeur minimale pour considérer l'alpha comme fiable. Nous ne pouvons donc pas affirmer avec certitude que ces items sont suffisamment cohérents les uns avec les autres pour mesurer l'indice du rapport à l'écrit des enseignants. Nous devons donc rester vigilants par rapport aux interprétations qui seront exécutées lors des analyses suivantes.

De surcroît, nous avons tenté d'effectuer une analyse factorielle exploratoire pour vérifier que les quatre sous-dimensions sont bien représentées à travers tous les items du rapport à l'écrit. Cette analyse se trouve en annexe 13. Nous avons également calculé un alpha pour chaque sous-dimension du rapport à l'écrit en annexe 14. Les résultats liés à ces deux annexes sont peu exploitables. En effet, l'analyse factorielle met en évidence des sous-échelles qui n'ont pas nécessairement de sens, mais qui, pourtant, entraînent des valeurs acceptables. De plus, les alphas pour chaque sous-dimension du rapport à l'écrit ne sont pas assez élevés que pour affirmer que nos items sont cohérents. Pour nos analyses, nous tiendrons compte du fait que les items ne sont pas assez fiables que pour tirer des conclusions évidentes et significatives. Nous resterons prudents lors de l'interprétation des résultats.

Ensuite, nous avons calculé la moyenne des scores de cette dimension en tenant compte des items supprimés afin de faire ressortir un indice du rapport à l'écrit des enseignants. La moyenne est de 3,23. Les 119 enseignants de cet échantillon ont donc, en moyenne, un rapport à l'écrit plutôt positif étant donné que le milieu se trouve à 2,5 (il varie de 1 à 4). Ils se situent donc vers la droite de notre échelle d'accord avec nos propositions. Plus un enseignant se situe vers la droite avec la moyenne de ses réponses et plus son rapport à l'écrit est positif. L'écart-type de 0.235 nous indique d'ailleurs qu'il y a une dispersion faible autour de la moyenne.

- **Comparaison du rapport à l'écrit et du rapport à l'écriture**

Puisque le rapport à l'écrit n'est pas nécessairement le reflet du rapport à l'écriture des enseignants, nous avons également calculé l'alpha de Cronbach en ne prenant en compte que les items concernant l'écriture ainsi que l'item permettant de rendre compte de sa dimension axiologique (B1). Nous obtenons un alpha de 0,596. Ce score est proche de 0,6 et n'est pas suffisant pour considérer les items comme très fiables. Le tableau suivant présente chaque item avec le score de l'alpha s'il était supprimé du questionnaire.

Items		α pour chaque item retiré
B1	Je pense que la lecture et l'écriture sont des compétences essentielles pour vivre et s'épanouir en société.	0.590
B5	Je trouve que c'est intéressant d'écrire.	0.534
B6	Je prends du plaisir à écrire.	0.504
B7	J'écris uniquement quand cela est nécessaire.	0.574
B9	J'écris des types de textes variés dans la vie quotidienne.	0.497
C1	Savoir écrire est possible avant de savoir lire.	0.629
C8	Écrire devant les élèves est un facteur important pour leur apprentissage de l'écriture.	0.559
C11	Enseigner l'écriture, c'est montrer aux élèves comment utiliser une stratégie d'écriture avant de les laisser écrire.	0.615
C12	Pouvoir relire et corriger ses écrits améliore la structuration de ses idées.	0.552
C13	Produire des textes s'apparente à une résolution de problèmes linguistiques et orthographiques complexes.	0.618

Tableau 13 : Alphas de Cronbach obtenus pour chaque item supprimé (rapport à l'écriture)

Les trois items mis en gris permettent d'augmenter l'alpha ($\alpha = 0,690$). Cependant, nous estimons qu'il s'agit d'items essentiels pour pouvoir vérifier nos hypothèses. Seul l'item C11 peut être supprimé sans compromettre la suite des analyses. Ainsi, nous prenons la décision de supprimer uniquement celui-ci. Le score de l'alpha s'élève donc à 0,615.

De surcroît, la moyenne de cette dimension est de 3,07 et l'écart-type de 0,339. Comparativement au rapport à l'écrit, nous soulignons que l'indice du rapport à l'écriture des enseignants est légèrement plus faible que celui du rapport à l'écrit. De plus, les enseignants de cet échantillon semblent être moins en accord concernant les affirmations sur l'écriture que sur l'écrit en général.

Pour terminer, nous avons également étudié le lien entre le rapport à l'écrit et à l'écriture et le lien entre le rapport à l'écriture et à la lecture. Ces analyses sont à retrouver en annexe 15. Nous retenons de celles-ci que le rapport à l'écriture des enseignants semble plus faible que le rapport à la lecture des enseignants. La corrélation entre ces deux variables est de 0,25** ($p < 0,01$), ce qui représente un lien significatif et faible. Nous avons 1% de chance d'obtenir des résultats différents pour un autre échantillon sélectionné. Le rapport à l'écriture et à l'écrit, quant à eux, présentent une corrélation très forte (0,862***) étant donné la redondance des items.

H3.A : Plus un enseignant a un rapport à l'écrit positif, plus il proposera des activités qui rendent compte de la complexité de l'écrit.

Pour vérifier cette hypothèse, une analyse corrélationnelle a été élaborée afin de connaître l'indice de liaison entre le rapport à l'écrit des enseignants de notre échantillon et les pratiques qu'ils mettent en place. Nous avons utilisé le coefficient Rho de Spearman qui varie de -1 à +1, car il permet de mesurer le degré d'association entre deux variables ordinales (Cohen et al., 2007). Pour ce faire, nous avons sélectionné les mêmes items que pour l'hypothèse 2.A (E2, E3, E4, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19).

Ensuite, nous avons calculé la somme des réponses pour chaque individu afin d'en faire ressortir un indice. Nous avons effectué le même procédé avec leurs réponses aux items censés évaluer leur rapport à l'écrit en tenant compte des modifications qui nous ont permis d'augmenter l'alpha de Cronbach. Une corrélation de 0,015 a été observée. Cette valeur n'est pas significative et s'avère être très faible, voire nulle.

Pour finir, une analyse du rapport à l'écrit et de chaque item a été effectuée pour discerner un éventuel lien avec une pratique particulière, mais aucun des coefficients de corrélation ne s'est révélé être fortement positif ou négatif (annexe 16). Le lien entre toutes ces variables semble être nul et non significatif. Nous ne pouvons donc pas valider cette hypothèse.

H3.B : Plus un enseignant a un rapport à l'écrit positif, moins il mettra en place en classe des pratiques qui morcellent la langue en décontextualisant les apprentissages et en recourant à des exercices bien spécifiques.

Pour cette sous-hypothèse, nous avons effectué la même analyse que la précédente. Nous avons utilisé les items E5, E6, E9 et E10 (hypothèse 2.A) pour créer un indice. Le coefficient Rho de Spearman est de -0,04. Cette valeur négative n'est pas significative et est également très faible, voire nulle. De plus, les corrélations entre chaque pratique avec l'indice du rapport à l'écrit des enseignants n'expriment aucune relation (annexe 16). Nous pouvons conclure de cette analyse corrélationnelle que nous n'observons pas de lien entre le rapport à l'écrit des enseignants de l'échantillon et ce qu'ils mettent en place dans leur classe.

H3.C : Plus un enseignant se sent à l'aise et expérimenté vis-à-vis de sa compétence à écrire, plus il proposera des activités qui mettent les élèves dans une démarche de production de texte, d'auteur.

En supplément des résultats précédents, nous souhaitons tester la relation entre une sous-dimension du rapport à l'écrit et la mise en place de certaines pratiques. Nous avons dû recalculer un alpha de Cronbach afin de vérifier que les items mesuraient bien la dimension que nous voulions solliciter : « perception des compétences en écriture ». Il s'agit en réalité des items des sous-dimensions « praxéologique » et « affective » du rapport à l'écrit en ce qui concerne l'écriture uniquement.

- ***Alpha de Cronbach et construction d'indice***

Pour pouvoir calculer un indice « perception des compétences en écriture », nous avons commencé par calculer l'alpha de Cronbach de cette sous-dimension. Pour ce faire, nous avons sélectionné les items en lien avec celle-ci.

	Moyenne	Écart-type	α pour chaque item retiré
B5 – Je trouve que c'est intéressant d'écrire.	3,53	0,565	0,699
B6 - Je prends du plaisir à écrire.	3,09	0,689	0,571
B7 – J'écris uniquement quand cela est nécessaire.	2,38	0,902	0,668
B9 – J'écris des types de textes variés dans la vie quotidienne.	2,45	0,831	0,659
Moyenne	Écart-type	α de Cronbach	
2,86	0,556	0,714	

Tableau 14 : Coefficient de l'alpha de Cronbach pour l'échelle « Perception des compétences en écriture » et pour chaque item retiré, moyennes et écarts-type

L'alpha s'élève à 0,714, ce qui est une valeur acceptable pour pouvoir affirmer que les items sont cohérents entre eux. En effet, l'alpha révèle une bonne consistance interne. De plus, la moyenne de 2,86 montre que les enseignants de cet échantillon sont partagés vis-à-vis de ces affirmations. En moyenne, leur degré d'accord oscille entre la réponse 2 (pas d'accord) et la réponse 3 (d'accord). Nous remarquons que les enseignants sont plus partagés lorsqu'ils doivent se situer vis-à-vis de l'item B7 (« J'écris uniquement quand cela est nécessaire »). La dispersion autour de la moyenne est assez élevée. Les enseignants ont un degré d'accord parfois bien différent pour cette affirmation. Les résultats pour l'item B9 dévoilent le même constat.

- *Analyse descriptive des pratiques proposées*

Avant d'effectuer une analyse corrélacionnelle entre les différentes variables, il nous semble pertinent de mettre en évidence les différentes fréquences relatives à la production d'écrit. Nous avons ainsi sélectionné les items en lien avec ce domaine.

<i>Item</i>	<i>Intitulé de l'item</i>	<i>Jamais ou presque jamais</i>	<i>Une à deux fois par mois</i>	<i>Une à deux fois par semaine</i>	<i>Chaque jour ou presque</i>
<i>Je propose ...</i>					
E1	des activités d'écriture individuelles avec une consigne d'écriture.	11%	49%	34%	6%
E2	des activités où ils peuvent individuellement produire des textes sur un sujet personnel (en fonction de leurs centres d'intérêt).	33%	52%	12%	3%
E3	de réaliser des écrits collectifs (avec l'ensemble de la classe).	53%	37%	8%	2%
E11	de produire des textes courts.	8%	55%	35%	2%

Tableau 15 : Fréquences relatives sur la production d'écrit

Grâce à ces données, nous observons que les enseignants de notre échantillon proposent davantage de produire des textes courts et avec une consigne que des activités permettant d'élaborer un texte sans consigne ou collectif. Parmi les chiffres les plus marquants, notons que plus de la moitié des enseignants (53%) indiquent ne jamais ou presque jamais proposer d'écrire collectivement un texte. 63% des enseignants affirment qu'ils proposent de produire un texte court qu'une à deux fois par mois ou jamais.

- *Analyse corrélationnelle*

Nous avons tenté de repérer s'il existe un lien entre la perception des enseignants de leurs compétences en écriture et la mise en place de pratiques qui permettent aux élèves de se mettre dans une posture d'auteur (production d'écrit et toutes les étapes qui en découlent).

	<i>Rho de Spearman</i>
<i>Je propose ...</i>	
E2 - des activités où ils peuvent individuellement produire des textes sur un sujet personnel (en fonction de leurs centres d'intérêt).	0,180*
E11 - de produire des textes courts.	0,056
E12 - des activités d'écriture de différents types de textes.	0,092
E14 - de planifier leur production écrite dans le but de réfléchir à un chantier d'écriture (élaboration d'un plan sur une feuille de brouillon).	0,114
E15 - de réviser leurs écrits dans le but de reformuler leurs idées, de se questionner sur la langue et de la comprendre.	-0,002
E16 - de consulter des outils ou des référents en classe pour améliorer leurs productions.	0,061
E17 - de publier ou d'afficher à l'extérieur de la classe leurs écrits.	0,147
E18 - de verbaliser la démarche qu'ils suivent pour écrire.	0,072

Tableau 16 : Corrélations entre perception des compétences en écriture et les items H.3.C.

* : *corrélation significative au niveau 0,05.*

Nous constatons que la plupart des corrélations sont proches de 0 et sont non significatives. La seule valeur qui semble être significative ($p < 0,05$) est la corrélation entre la perception des compétences en écriture et l'item E2. Cette donnée est faible. De manière générale, nous pouvons affirmer qu'il n'existe pas de lien entre les deux variables. La seule exception est l'association entre le fait de demander aux élèves de produire un texte sur un sujet personnel et les compétences en écriture de l'enseignant. Ce lien est positif, significatif, mais faible. Il est important de rappeler aux lecteurs qu'une analyse corrélacionnelle ne nous permet pas d'aborder une causalité. Nous ne pouvons guère donner un sens au lien qui est mis en évidence. Nous ne pouvons donc pas quantifier ni énoncer l'influence qu'une variable a sur l'autre.

H4 : Les enseignants des cycles 3 et 4 qui considèrent leur formation initiale comme inadéquate mettent davantage à jour leurs connaissances sur l'apprentissage de la langue.

Pour vérifier cette hypothèse, nous procéderons à une analyse de fréquences. Ensuite, nous tenterons de dégager des indices après avoir vérifié la consistance interne des échelles sélectionnées.

- ***Analyse descriptive des données***

D'un point de vue descriptif, ce tableau met en lumière les fréquences relatives des réponses pour chacun des items liés à la formation des enseignants en ce qui concerne l'écriture. De plus, nous trouvons cela intéressant de mettre également en évidence les fréquences en lien avec la formation initiale sur la lecture pour pouvoir comparer les avis des enseignants.

<i>Item</i>	<i>Intitulé de l'item</i>	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
F1	Lors de ma formation initiale, j'ai reçu une préparation adéquate pour enseigner la compréhension à la lecture.	23%	46%	28%	3%
F2	Lors de ma formation initiale, j'ai reçu une préparation adéquate pour enseigner la production d'écrits.	33%	52%	15%	0%
F4	J'ai choisi des formations continues pour en apprendre davantage sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture.	13%	29%	41%	17%
F5	Je mets mes connaissances à jour en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture et de la compréhension en lecture (blogs, revues, sites, livres...)	4%	18%	56%	22%
F6	Je consulte des articles scientifiques validés par des chercheurs pour connaître les recommandations données par ces derniers et pour mettre mes connaissances à jour sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture et de l'écriture.	30%	35%	25%	10%

Tableau 17 : Fréquences relatives des réponses sur la formation des enseignants

	<i>Intitulé de l'item</i>	Oui	Non
F7	J'estime avoir des manques et des besoins dans ma formation sur l'enseignement/apprentissage de la lecture.	50%	50%
F8	J'estime avoir des manques et des besoins dans ma formation sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture.	59%	41%

Tableau 18 : Fréquences relatives des réponses sur les manques et les besoins par rapport à la formation

Nous constatons que les enseignants de cet échantillon estiment ne pas avoir reçu une formation adéquate pour enseigner la production d'écrits (85%). Notons qu'ils semblent être légèrement plus partagés lorsqu'il s'agit de l'enseignement de la compréhension à la lecture. D'ailleurs, un plus grand nombre d'enseignants affirment avoir des manques et des besoins par rapport à l'enseignement/l'apprentissage de l'écriture (59%) comparativement à la lecture (50%), mais cette différence n'est pas élevée. De plus, nous constatons qu'ils utilisent en grande partie des blogs, des revues ou des sites internet pour mettre leurs connaissances à jour au détriment de sources validées par des chercheurs.

Au niveau des manques et des besoins, nous proposons un tableau récapitulatif qui reprend les différents points abordés et le nombre de personnes ayant énoncé ceux-ci en annexe 17. L'évaluation des écrits a été relevée par douze enseignants, tandis que les méthodes pour enseigner la production d'écrit et la différenciation pédagogique ont été soulignées respectivement par sept enseignants. Notons que toutes les personnes n'ont pas répondu à cette question et qu'un individu pouvait proposer plusieurs points.

- *Alpha de Cronbach*

Ensuite, nous avons calculé l'alpha de Cronbach de l'échelle « perception de l'enseignant par rapport à sa formation continue » avec l'intention d'utiliser l'ensemble des items pour faire le calcul de la moyenne des réponses.

	Alpha pour chaque item retiré	
F3 – J’ai choisi des formations continues pour en apprendre davantage sur l’enseignement et l’apprentissage de la compréhension à la lecture.	0,626	
F4 – J’ai choisi des formations continues pour en apprendre davantage sur l’enseignement et l’apprentissage de l’écriture.	0,671	
F5 – Je mets mes connaissances à jour en ce qui concerne l’enseignement et l’apprentissage de l’écriture et de la compréhension en lecture (blog, revues, sites, livres...).	0,729	
F6 – Je consulte des articles scientifiques validés par des chercheurs pour connaître les recommandations données par ces derniers et pour mettre mes connaissances à jour sur l’apprentissage et l’enseignement de la lecture et de l’écriture.	0,734	
Moyenne	Écart-type	α de Cronbach
2,59	0,680	0,751

Tableau 19 : Alphas de Cronbach pour chaque item supprimé et alpha général sur « Perception de l'enseignant par rapport à sa formation continue »

L'alpha de Cronbach est de 0,751, ce qui est une valeur acceptable pour désigner ces items comme fiables. Nous pouvons nous permettre de calculer un indice pour désigner la perception des enseignants vis-à-vis de leur formation continue. La moyenne étant de 2,59 (entre la réponse 2 et 3) et l'écart-type de 0,680, nous pouvons affirmer que les enseignants de cet échantillon ont un avis plutôt partagé quant à la formation continue qu'ils suivent.

- **Analyse corrélacionnelle**

Nous avons calculé la corrélation entre l'item F2 et l'indice de perception de la formation continue des enseignants.

	<i>Rho de Spearman</i>
<i>Je propose ...</i>	
F2 – Lors de ma formation initiale, j'ai reçu une préparation adéquate pour enseigner la production d'écrits.	-0,160

Tableau 20 : Corrélation entre la perception de la formation continue et la formation initiale

Nous observons un coefficient de corrélation négatif, faible et non significatif. Nous pouvons donc avancer que la relation entre ces deux variables est très faible. Nous avons également testé la corrélation entre chaque item de l'indice de perception de la formation continue de l'enseignant. Nous souhaitons nous assurer qu'il n'existe pas un lien inapparent dans cette analyse entre deux variables en particulier. Aucune corrélation ne se révèle être proche de -1 ou +1 et significative. Parmi les personnes interrogées, nous ne pouvons donc pas assurer qu'il existe un lien entre leur perception vis-à-vis de leur formation initiale et de leur volonté de progresser par une formation continue.

6. Interprétation et discussion

Les résultats fournis grâce à l'analyse des données du questionnaire nous amènent à la discussion de ceux-ci. Dans cette partie, nous reviendrons individuellement sur chaque hypothèse de recherche formulée au départ de la littérature scientifique. Nous tenterons de mettre en évidence les différents éléments découverts et nous les mettrons en lien avec la revue de la littérature présentée au début de ce travail.

Hypothèse 1 (H1) : De manière générale, les enseignants des cycles 3 et 4 ont une conception traditionnelle de l'écrit.

Tout d'abord, nous avons constaté qu'un peu plus de la moitié des enseignants (58%) pensent que savoir écrire n'est pas possible avant de savoir lire. Ce résultat rejoint la recherche de Fijalkow (2003) qui indique que les croyances des enseignants varient en fonction du pays dans lequel ils se trouvent et que les enseignants francophones ont souvent tendance à croire que la lecture doit être première. Le fait de croire que le savoir écrire n'est pas possible avant le savoir lire ne permet pas aux enseignants d'avoir conscience de l'importance de l'écriture avant d'apprendre à lire. En effet, nous avons vu qu'écrire aide à développer une réflexion sur l'écrit et sur l'apprentissage des mécanismes de la lecture (Reuter, 1998 ; Fitzgerald & Shanahan, 2000 ; Écalte & Magnan, 2002, cités par Goigoux, 2016). Cette compétence est un véritable outil d'analyse linguistique et métalinguistique de la langue (Fijalkow, 2003) et doit se travailler en relation avec des activités de lecture. Un enseignant qui pense qu'il faut d'abord apprendre à lire avant d'apprendre à écrire risquerait de ne pas nécessairement proposer de telles activités.

En ce qui concerne la maîtrise des connaissances grammaticales et orthographiques, une grande majorité d'enseignants pensent qu'il ne s'agit pas d'une compétence préalable pour pouvoir apprendre à lire et à écrire (94%). Ce résultat est encourageant étant donné que Ouellet et ses collègues (2013, cités par le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) recommandent d'enseigner l'écriture plus en profondeur et en utilisant moins de notions précises. C'est d'ailleurs pour cela que le nouveau Référentiel de français et langues anciennes paru en 2022 met davantage l'accent sur l'articulation des quatre visées (Parler, écouter, lire et écrire) et sur la métacognition. Il propose d'interroger les élèves sur leurs démarches et d'expliquer les procédures suivies ainsi que les difficultés rencontrées.

Ensuite, les enseignants sont presque tous d'accord pour dire que « pouvoir relire et corriger ses écrits améliore la structuration de ses idées ». Ils semblent donc avoir conscience qu'un travail de révision et de correction sur les productions permet de développer et de structurer la pensée. Mais comme nous l'avons déjà expliqué, cette croyance aurait mérité d'être formulée autrement. En effet, l'acte d'écrire en lui-même permet de structurer la pensée (Chartrand et al., 2006).

Pour finir, le dernier item analysé nous permet d'avancer qu'une grande partie des enseignants (87%) pensent que produire des textes s'apparente à une résolution de problèmes linguistiques et orthographiques complexes (Hayes & Flowers, 1980, cités par Garcia-Debanc, 1986). Par ces chiffres, nous pouvons dégager le fait que les enseignants ont l'air d'avoir conscience de la complexité de l'acte d'écrire et plus particulièrement de l'activité de production de textes.

Les résultats obtenus au sein de notre échantillon ne confirment pas, dans l'absolu, l'hypothèse 1. En effet, les résultats ne sont pas assez évidents que pour pouvoir prétendre que les enseignants ont des croyances qui suivent la tradition de l'enseignement. Nous sommes tout à fait consciente que ces quatre items ne peuvent pas à eux seuls nous permettre de proposer une réponse concluante. Mais, nous y avons tout de même répondu sur base des informations récoltées. Nous pensons qu'il aurait été plus prudent de proposer des items supplémentaires pour obtenir une analyse plus fine quant aux croyances traditionnelles que peuvent avoir les enseignants.

→ L'hypothèse 1 n'est pas validée.

Hypothèse 2 (H2) : Les enseignants des cycles 3 et 4 mettent en œuvre plus souvent des pratiques qui morcellent la langue au détriment de celles qui permettent de mettre en avant la complexité de l'écrit.

- ***H2.A : Les enseignants ont tendance à morceler la langue et à distinguer les apprentissages en les décontextualisant et en recourant à des exercices bien spécifiques.***

Nous avons récolté différentes informations sur les pratiques que les enseignants assurent mettre en place. Il s'agit donc de pratiques déclarées qui ne reflètent pas nécessairement ce qui est réellement proposé aux élèves (Clanet & Talbot, 2012). Cependant, nous pouvons affirmer que les enseignants interrogés indiquent mettre davantage en place des activités qui morcellent

la langue et qui ne permettent pas nécessairement de rendre compte de la complexité de l'écrit. Cette approche se fait au détriment des activités qui permettent aux élèves de se mettre dans une posture d'auteur et d'être conscients de la tâche complexe que l'écriture représente. L'activité la plus souvent proposée semble être la copie de mots, de phrases ou de textes à partir du tableau ou d'un autre support. Ce phénomène n'est pas étonnant étant donné que le caractère épistémique de l'écriture (Chartrand et al., 2006). Les élèves ont besoin d'écrire au quotidien dans toutes les disciplines. Ensuite, les activités d'écriture visant l'acquisition de l'orthographe lexicale se trouvent en deuxième position en ce qui concerne la fréquence de leur mise en place. De manière générale, ces données rejoignent les propos de Musset (2011) et de Pasa et Fijalkow (2000) qui affirment que les pratiques proposées sont plus souvent axées sur l'acquisition de règles de grammaire et d'orthographe. Ces activités morcellent la langue et décontextualisent les apprentissages. De surcroît, nous observons que les enseignants amènent peu souvent les élèves à se questionner sur la langue et à verbaliser leurs démarches cognitives et métacognitives. Or, ce sont des activités importantes pour pouvoir comprendre la langue et pour le développement de l'expertise rédactionnelle (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017). L'enseignant prend plus souvent la parole que les élèves pour décrire sa propre démarche cognitive, mais cela reste toutefois peu fréquent.

Ensuite, nous avons interrogé les enseignants sur l'utilisation d'un manuel. Il s'avère que la grande majorité des enseignants n'y ont pas recours. En ce qui les concerne, nous ne les avons pas sondés sur la progression envisagée des apprentissages, ni sur les autres supports employés. De plus, les manuels peuvent être utilisés à différents moments de la démarche d'apprentissage, mais nous n'avons pas recueilli ce type d'informations. Ces paramètres doivent être pris en compte pour pouvoir tirer des conclusions assurées. Mais, nous avons dû faire des choix et nous avons préféré ne pas nous attarder sur le sujet étant donné le peu d'informations recueillies. Toutefois, voici l'analyse que nous pouvons tout de même en retirer.

Tout d'abord, le fait de ne pas avoir recours à un manuel peut être considéré comme positif si les manuels ne sont pas choisis avec précaution. Nous avons vu qu'une grande partie des manuels n'offraient pas la possibilité de mobiliser une écriture synthèse/ réflexive (Cnesco, 2018) et qu'ils hiérarchisaient souvent la matière selon un ordre de priorité (Pasa & Fijalkow, 2000). Lafontaine et Nyssen (2006) proposent donc de plutôt s'inspirer de plusieurs manuels pour éviter de tomber dans les travers que peut engendrer un manuel désigné comme « miracle ».

Par conséquent, faire preuve d'éclectisme au niveau du choix des manuels serait bénéfique pour leurs pratiques. Ensuite, nous avons continué notre analyse en effectuant des recherches sur les manuels les plus utilisés : *Élan*, *Ça s'écrit et ça se lit aussi* et *Azimuts*. Après avoir consulté ces ouvrages, nous retiendrons que le premier de ces manuels est axé, selon les auteurs, sur la production de textes en articulant la lecture et l'écriture et en contextualisant de façon signifiante les outils de la langue (grammaire, orthographe...). Le deuxième (*Ça s'écrit et ça se lit aussi*) vise le développement des qualités rédactionnelles et littéraires des élèves en proposant différents types de textes. La lecture et l'écriture y sont également travaillées conjointement. Le manuel *Azimuts*, quant à lui, semble plus orienté sur les outils de la langue. Ceux-ci sont abordés dans une optique de production d'écrit final. Certaines stratégies de lecture sont également mobilisées. Ces caractéristiques ont été recueillies grâce aux informations données par les auteurs de ces manuels. Dans le cadre d'une autre recherche, il serait intéressant de questionner de façon plus approfondie ces différents supports. Néanmoins, nous estimons que ceux abordés par les enseignants interrogés ne vont pas fondamentalement à l'encontre des recommandations didactiques de la recherche. D'ailleurs, le manuel *Élan* semble se rapprocher le plus de ces dernières.

- ***H2.B : Les enseignants évaluent plus souvent les productions des élèves au niveau de la forme qu'au niveau du sens et de la créativité.***

Au niveau des évaluations, nous avons remarqué que les enseignants se focalisent plus souvent sur le sens et sur la forme que sur l'originalité lorsqu'ils doivent évaluer des productions d'écrit. Ces résultats sont en adéquation avec ceux de Lavieu-Gwozdz (2013) qui indiquent que l'aspect créatif des productions des élèves est peu évalué. Toutefois, il faut rester vigilant vis-à-vis de cette interprétation car l'échelle choisie ne permet pas de faire ressortir de façon optimale ce qui est réellement mis en place. Comme indiqué dans la partie *résultats*, il aurait été plus judicieux d'utiliser des degrés d'accord qui nous auraient permis d'obtenir un avis sur les évaluations à la place d'une fréquence de réalisation.

De manière générale, nous pouvons donc valider cette hypothèse étant donné que les pratiques des enseignants interrogés sont plus souvent axées sur des activités qui ne permettent pas de rendre compte de la complexité de l'écrit. Les évaluations semblent également suivre cette tendance.

→ **L'hypothèse 2 est validée.**

Hypothèse 3 (H3) : Il existe une relation entre le rapport à l'écrit des enseignants des cycles 3 et 4 et le choix des pratiques qu'ils déclarent mettre en place en classe.

La recherche menée nous a permis de constater qu'il n'existe pas de lien entre le rapport à l'écrit des enseignants et les activités d'écriture proposées par ces derniers. Nous ne pouvons donc pas valider cette hypothèse. Ce résultat peut être interprété de différentes façons.

Premièrement, au vu des alphas de Cronbach obtenus, nous ne pouvons pas affirmer que les items proposés ont mesuré ce qu'ils étaient censés évaluer. En effet, la valeur de l'alpha pour le rapport à l'écrit était de 0,624 après suppression de certains items, mais lorsque nous calculons l'alpha pour chaque sous-dimension du rapport à l'écrit, nous observons que les alphas sont beaucoup plus faibles. Le rapport à l'écrit étant multidimensionnel, nous souhaitons observer si chaque sous-dimension était correctement représentée. Les items en lien avec le rapport à l'écrit ont été créés sur base de la revue de la littérature et n'ont pas été extraits d'un questionnaire validé par la recherche. Par conséquent, les items mériteraient d'être retravaillés pour une recherche ultérieure.

Deuxièmement, nous pensons que l'indice calculé pour le rapport à l'écrit n'est pas représentatif de ce que pensent réellement les enseignants. En effet, nous avons vu que le rapport à l'écrit des enseignants interrogés est en moyenne positif. Nous estimons que ce constat est dû au fait qu'il serait mal vu pour un enseignant d'affirmer qu'il n'aime pas lire et/ou écrire ou qu'il ne trouve pas cela intéressant alors qu'il est censé maîtriser ces diverses compétences pour pouvoir les enseigner. Nous pensons donc qu'ils ont été soumis à un biais de désirabilité sociale. L'indice récolté ne reflète donc peut-être pas le rapport à l'écrit authentique des enseignants.

Troisièmement, s'il s'avère que l'indice recueilli représente fidèlement le rapport à l'écrit des enseignants, ce résultat est très intéressant. Cela voudrait dire que ce n'est pas parce qu'un enseignant a des conceptions, des sentiments ou des attitudes fortement positives ou négatives envers l'écriture que cela va influencer ce qui sera réalisé en classe. Les enseignants peuvent agir sur l'un et sur l'autre, sans qu'il y ait un impact sur l'un de ces deux points. Ces résultats iraient donc à l'encontre de ce que suggèrent Pasa & Fijalkow (2000). En effet, ils indiquent que la perception des enseignants envers l'écrit joue un rôle sur ce qu'ils mettent en place en classe.

D'autres chercheurs (Lamb et al., 2017 ; Blaser et al., 2015), quant à eux, insistaient sur la perception qu'ont les enseignants de leurs compétences en écriture. Se sentir confortable par rapport au fait d'écrire leur permettrait d'être plus à l'aise face aux écrits des enfants. La moyenne obtenue (2,86) pour cette échelle montre que les enseignants sont partagés vis-à-vis de leurs compétences en écriture (pas d'accord – d'accord). Pourtant, nous pensons que les enseignants tireraient avantages de se mettre régulièrement en situation d'écriture, car ils pourraient comprendre ce que leurs élèves rencontrent comme difficultés que ça soit au niveau des attitudes, des sentiments ou des difficultés d'apprentissage liées à l'acte d'écrire. De plus, nous avons observé une faible relation entre la perception des enseignants de leurs compétences en écriture et le fait de mettre en place des activités d'écriture sur un sujet personnel. Ce lien était d'ailleurs significatif.

→ L'hypothèse 3 n'est pas validée.

H4 : Les enseignants des cycles 3 et 4 qui considèrent leur formation initiale comme inadéquate mettent davantage à jour leurs connaissances sur l'apprentissage de la langue.

Cette quatrième hypothèse permettait de questionner l'opinion des enseignants vis-à-vis de leur formation initiale et de leur formation continue. En effet, ces deux types de formation permettent de doter les enseignants d'un bagage théorique sur les contenus d'apprentissage et sur la manière de les transmettre (Vause, 2009).

Ensuite, même si la formation initiale ne permet pas de modifier les croyances des enseignants sur du court-terme (Richardson & Placier, 2001), il est évident qu'elle joue un rôle essentiel dans les pratiques que mettront en place les futurs enseignants pour l'apprentissage de l'écriture (Blaser et al., 2014). Nous remarquons que la grande majorité des enseignants (85%) estiment ne pas avoir été préparés de manière adéquate pour enseigner la production d'écrits. Ce pourcentage nous rappelle les résultats obtenus par une étude américaine où à peu près deux tiers des enseignants aux États-Unis déclarent avoir été peu préparés à l'enseignement de l'écriture lors de leur formation initiale (Gilbert & Graham, 2010). D'ailleurs, parmi les manques et les besoins identifiés grâce à cette recherche, nous retrouvons l'évaluation des écrits, les méthodes pour enseigner la production d'écrits et la différenciation pour remédier aux difficultés des élèves.

De surcroît, ces résultats nous amèneraient à penser que les enseignants qui ne se sentent pas bien préparés à l'enseignement de l'écriture font en sorte de se former davantage. Or, selon les analyses effectuées, il existe un lien faible, voire négligeable, entre ces deux variables. L'hypothèse n'est donc pas confirmée étant donné que notre coefficient de corrélation est trop faible. Dès lors, pour notre échantillon, il n'existe pas de lien significatif entre la formation initiale des enseignants et leur volonté de formation continue. Un enseignant qui estime ne pas avoir reçu une bonne formation initiale n'aura pas nécessairement tendance à mettre ses connaissances à jour.

→ L'hypothèse 4 n'est pas validée.

7. Limites et perspectives

Avant de clôturer ce travail, il est nécessaire de mettre en évidence les limites de cette recherche et les perspectives de prolongement qui en découlent.

Limites

Tout d'abord, même si les réponses au questionnaire ont été nombreuses, notre échantillon reste limité. Il se compose de 119 enseignants qui ont accepté de répondre à nos questions. Malgré notre volonté de vouloir utiliser les résultats de notre recherche pour essayer de comprendre ce qui se passe dans la population définie, nous ne pouvons pas généraliser ceux-ci. Nous pensons qu'il aurait été opportun d'augmenter le nombre de participants pour pouvoir recueillir des informations sur un panel plus représentatif des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles aux cycles 3 et 4. Notons également que notre questionnaire était en ligne, ce qui pourrait attirer plus largement les enseignants qui se sentent à l'aise avec les outils numériques.

De plus, nous pensons qu'il aurait été préférable de consacrer plus de temps à la construction du questionnaire notamment, en privilégiant des questionnaires déjà validés par la recherche pour obtenir des alphas de Cronbach plus fiables. Bien que les items aient été construits en consultant des travaux réalisés par des chercheurs confirmés, nous avons remarqué un manque d'étude en Belgique en ce qui concerne les pratiques d'écriture aux cycles 3 et 4. Nous avons donc utilisé des recherches provenant de différents pays pour essayer de recueillir des informations sur ce qu'elles pourraient être en Belgique. Au niveau des sous-dimensions du

rapport à l'écrit, les items ont été restreints, étant donné le temps imparti pour répondre aux questionnaires. Or, il aurait été plus rentable d'augmenter le nombre d'items pour les aspects axiologiques, affectifs et plus particulièrement l'aspect praxéologique afin d'obtenir un indice plus fiable et un plus grand équilibre entre les affirmations. En ce qui concerne les croyances des enseignants, « l'écriture est un don » n'a pas été abordée dans le questionnaire. Or, cette croyance a été relevée par Barré-De Miniac (2002) et semble très répandue. Elle aurait eu le mérite d'être soulignée dans la partie conceptuelle.

Pour finir, malgré l'anonymat des réponses aux questionnaires, nous pensons que la désirabilité sociale a joué un rôle dans la prise de position des enseignants, notamment au niveau de leur rapport à l'écrit.

Perspectives

Nous avons identifié les prolongations possibles de cette recherche. Tout d'abord, étant donné le lien indéniable entre la lecture et l'écriture, une recherche englobant ces deux compétences pourrait nous donner davantage d'informations sur leur mise en lien au sein des classes. Cette recherche était davantage axée sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, mais nous pensons que proposer un questionnaire en incluant la lecture et l'écriture de façon plus incorporée permettrait d'en apprendre sur la manière dont les enseignants les mettent en relation dans leur classe.

Ensuite, il serait profitable de proposer une analyse plus poussée des manuels utilisés par les enseignants pour enseigner l'écriture. Même si peu d'enseignants suivent un manuel dans notre échantillon, il est possible qu'ils y aient recours pour piocher différentes activités. Ils font partie des pratiques des enseignants, étant donné qu'ils façonnent leurs choix didactiques. Dès lors, une analyse plus fine des habiletés cognitives ciblées, du genre des tâches proposées, des avantages et des inconvénients de chaque support semble être une piste pour pouvoir améliorer les pratiques des enseignants pour qu'elles soient plus efficaces. Les enseignants pourraient être conscients des limites que chacun peut générer.

8. Conclusion

Ce travail de recherche avait pour objectif d'effectuer un état des lieux des croyances, des connaissances et des pratiques des enseignants des cycles 3 et 4 en ce qui concerne l'écriture et d'étudier les liens entre celles-ci. En effet, compte tenu du niveau insatisfaisant des écrits des élèves (Musset, 2011), nous voulions analyser les pratiques didactiques mises en place par les enseignants car elles ont un impact direct sur les compétences des élèves et ce qui pourrait les influencer. Ces différents points ont fait l'objet d'un questionnaire destiné à vérifier quatre hypothèses de recherche identifiées à partir de la littérature. Cet outil de mesure a été soumis à un échantillon de 119 enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles. À travers cette méthodologie, nous avons pu dégager différents constats.

Il ressort de l'analyse des résultats que les enseignants interrogés n'ont pas nécessairement des conceptions traditionnelles de l'écriture. Ils semblent être conscients que l'écriture est un acte d'une grande complexité. La plupart d'entre eux considèrent d'ailleurs que cette compétence fondamentale consiste en une résolution de problèmes linguistiques et orthographiques complexes. Toutefois, la croyance selon laquelle savoir écrire n'est pas possible avant de savoir lire semble être encore très répandue chez les enseignants.

De plus, même si une grande majorité des enseignants interrogés ne pensent pas que la maîtrise des connaissances grammaticales et orthographiques doit être acquise avant d'apprendre à lire et à écrire, nous avons remarqué qu'ils avaient tout de même tendance à proposer des activités qui sont orientées exclusivement sur l'acquisition de règles de grammaire et d'orthographe. Ainsi, au lieu de susciter une véritable réflexion sur les enjeux de l'écriture, les activités proposées sont plutôt axées sur des éléments faciles à enseigner et à évaluer. Les évaluations, quant à elles, sont également axées sur le contenu et le sens au détriment de l'aspect créatif.

Le rapport à l'écrit des enseignants ne semble pas influencer leurs pratiques déclarées sur l'écriture. Ces résultats sont à prendre avec précaution, étant donné les limites relevées pour cette hypothèse. Ce constat va à l'encontre des affirmations de différents chercheurs (Crahay et al., 2010 ; Vause, 2009 ; Blaser, 2007) qui ont justement montré qu'il existait un lien significatif entre les connaissances, les croyances et les pratiques des enseignants.

La perception des enseignants de leur formation initiale sur l'écriture est généralement négative. Ce résultat pose question étant donné qu'elle joue un rôle essentiel dans les pratiques que mettent en place les enseignants pour l'apprentissage de l'écriture (Blaser et al., 2014). Malheureusement, ceux qui estiment ne pas avoir reçu une formation initiale adéquate n'ont pas nécessairement tendance à vouloir se former davantage étant donné que le lien entre ces deux variables est nul. Ceci suggère de reconsidérer la formation initiale ainsi que l'offre continue de mise à niveau sur le sujet.

Pour terminer, les différentes données mises en lumière montrent qu'il est indispensable d'établir une prise de conscience des enseignants sur les bienfaits d'une approche plus diversifiée et intégrée des pratiques d'enseignement de l'écriture. De plus, bien que le rapport à l'écrit des individus interrogés s'avère positif, nous pensons qu'il ne reflète pas la réalité du terrain. Il semble donc être important de proposer des pistes pour pouvoir remédier à toutes ces défaillances. Nous considérons que les résultats obtenus offrent de nouvelles perspectives de recherche pour des études à venir. En effet, il serait notamment intéressant de peaufiner le questionnaire à partir des améliorations proposées et d'étudier les pratiques, les croyances et les connaissances des enseignants une fois que l'implémentation du nouveau Référentiel de français et langues anciennes (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2022) sera bien établie.

Bibliographie

- Achim, A. (2020). Esprit et enjeux de l'analyse factorielle exploratoire. *The Quantitative Methods for Psychology*, 16(4), 213-247. <https://doi.org/10.20982/tqmp.16.4.p213>
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2004). Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes. In Piolat A. (Ed.), *Écriture : Approches en sciences Cognitives*. Presses Universitaires de Provence.
- Alamargot, D., & Morin, M.-F. (2019). Approche cognitive de la production écrite : principaux résultats et apports pour l'apprentissage et l'enseignement à l'école. *ANAE*, 163, 709-712.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation, De l'efficacité des pratiques enseignantes ?*, 10, 31-43. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>
- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Presses Universitaire du Septentrion.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114 (1), 29-40. doi : <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943>
- Barré-De Miniac, C. (2015). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. 2^{ème} édition, revue et augmentée. Presses universitaires du Septentrion.
- Bautier, E. (2008). Apprendre à écrire et/ou entrer dans la littérature étendue ? In Institut national supérieur du professorat et de l'éducation. *Colloque International « de la France au Québec : l'Écriture dans tous ses états »* (pp. 12-15).
- Beaucher, C., Blaser, C., & Dezutter, O. (2014). Traces de la formation des enseignants sur la transformation du rapport à l'écrit d'étudiants québécois. *Raido*, 8(16), 141-155.
- 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]. Corpus. <http://hdl.handle.net/20.500.11794/19039>

- Blaser, C., Saussez, F., & 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 & L. Lafortune (Eds.), *L'écriture réflexive : objet de recherche et de professionnalisation* (pp. 125-142). Presses de l'Université du Québec.
<https://www.puq.ca/catalogue/livres/ecriture-reflexive-2701.html>
- Blaser, C., Lampron, R., & Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants. *Lettrure*, 3, 51-63.
<http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-3/le-rapport-a-l-ecrit-un-outil-au-service-de-la-formation-des-futurs-enseignants>
- Bouysse V., Claus, P., & Szymankiewicz, C. (2011). *L'école maternelle. Rapport de l'IGEN et IGAENR - No. 2011-108*. http://media.education.gouv.fr/file/2011/54/5/2011-108-IGEN-IGAENR_215545.pdf
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Chabanne, J. C., & Bucheton, D. (2002). Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. In J. C. Chabanne (Ed.), *Écrire en Zep, un autre regard sur les écrits des élèves*. Delagrave.
- 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. *Swiss Journal of Educational Research*, 28(2), 275-294.
<https://doi.org/10.24452/sjer.28.2.4729>
- Chartrand, S.G., & Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. In S.-G. Chartrand et C. Blaser (Eds.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université* (pp.107-129). Presses universitaires de Namur.
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4–18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>

- Conseil National d'Évaluation du système scolaire (2018). Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages. *Dossier de synthèse*. <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>
- Crahay, M., & Fagnant, A. (2007). A propos de l'épistémologie personnelle : un état des recherches anglo-saxonnes. *Revue française de pédagogie*, 161, 79-117. <https://doi.org/10.4000/rfp.830>
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (6th ed.)*. Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Deconninck, P., Gérard, A., Pierrard, M.-F., & Simon, A. (2019). *Azimuths 5A. Outils de la langue*. Plantyn.
- Delhay, V., Dezwaene, A., Distatte, J., & Sirjacobs, C. (2022). *Elan français. 6A. Livre-cahier*. Van In.
- Duguet, A., & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives*, 6(18), 93-110. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1178>
- Falardeau, E., & 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.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2016). *Évaluations externes non certificatives 2016, Lecture et production d'écrit, 3^{ème} année de l'enseignement primaire. : Résultats et commentaires*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=25102&navi=3207>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2016). *Évaluations externes non certificatives 2016, Lecture et production d'écrit, 5^{ème} année de l'enseignement primaire. : Résultats et commentaires*. <http://www.enseignement.be/index.php?page=25102&navi=3207>

- Fédération Wallonie-Bruxelles (2021). *Évaluations externes non certificatives 2021, Lecture et production d'écrit, 3^{ème} année de l'enseignement primaire. : Résultats et commentaires.* <http://www.enseignement.be/index.php?page=25102&navi=3207>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2021). *Évaluations externes non certificatives 2021, Lecture et production d'écrit, 5^{ème} année de l'enseignement primaire. : Résultats et commentaires.* <http://www.enseignement.be/index.php?page=25102&navi=3207>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). *Référentiel de français et langues anciennes.* Q. David. <http://enseignement.be/download.php?do.id=16798>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). *Indicateurs de l'enseignement.* <http://enseignement.be/download.php?do.id=16798>
- Fijalkow, J. (2003). Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? In *Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003.*
- Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Revue Pratiques*, 49, 23-49. <https://doi.org/10.3406/prati.1986.2449>
- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4-6 : A national survey. *The elementary School journal*. 110(4), 494-518. <https://doi.org/10.1086/651193>
- Goigoux, R. (2016). *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche « Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages ».* ENS de Lyon et Université de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire/rapport/rapport-lire-et-ecrire>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Journal of Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>

- Jadin, L., & Monor, R. (2017). *Ça s'écrit et ça se lit aussi en 5^{ème} primaire*. Erasme.
- Kervyn, B. (2018). *Écrire : un acte complexe qui ne se résume pas à la production de textes*. Centre Alain Savary, Institut Français de l'Éducation (ENS-Lyon).
- Lafont-Terranova, J., & Colin, D. (2002). Les enseignants de collège et l'écriture : des déclarations aux représentations. *Pratiques*, (115-116), 167-180. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1981>
- Lafontaine, D., Dupont, V., & Jaegers, D. (2021). PED4035-1 : *Construction et analyse de questionnaires*. Unpublished document, Université de Liège, Liège.
- Lafontaine, A., & Nyssen, M.-C. (2006). *Apprentissage de la lecture et 1^{re} et 2^e années primaires. Analyse des programmes officiels et des pratiques enseignantes*. Ministère de la Communauté française, Service général du Pilotage du Système éducatif. http://www.enseignement.be/index.php?page=24895&navi=862&rank_page=24895
- Lamb, V., Plante, I., & Tremblay, O. (2017). Rapport à l'écriture littéraire et pratiques déclarées d'enseignants du primaire en écriture et en lecture littéraires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 72-98.
- Lavieu-Gwozdz, B. (2013). Évaluation et production d'écrits: Le poids du linguistique et de la créativité. *Le français aujourd'hui*, 2(181), 83-93. <https://doi.org/10.3917/lfa.181.0083>
- Marcel, J.-F. (2004). Recherches contextualisées et pratiques enseignantes. In J.-F. Marcel & P. Rayou (Eds.), *Recherches contextualisées en éducation* (pp. 13-26). INRP.
- Martel, V., Lévesque, J.-Y., & Aubin-Horth, S. (2012). Compréhension en lecture au primaire : Actualisation des pratiques enseignantes. *Article hors thème*, 15(1), 87-106. <https://doi.org/10.7202/1013381ar>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. Québec : Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf

Musset, M. (2011). Apprendre à écrire : du mot à l'idée. *Dossier d'actualité, Veille et analyses*, 62, 1-15. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/62-mai-2011.pdf>

Nadon, Y. (2007). *Écrire au primaire: réflexions et pratiques*. Chenelière-Éducation.

Pasa, L., & Fijalkow, J. (2000). Didactique de l'écrit : simplifier la langue ou la présenter dans sa complexité ?. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 33 , 45-66.

Paulhus, D. (2002). Socially desirable responding : The evolution of a construct. In Braun, H. I., Jackson, D. N., & Wiley, D. E. (Eds.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 49-69). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410607454>

Penloup, M.-C., & Liénard., F. (2008). Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français. In D. Alamargot, J. Bouchand, E. Lambert, V. Millogo & C. Beaudet. (Eds.), *Proceedings of the international conférence De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états*. <http://www.ecritfrancequebec2008.org/>

Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 905-947). American educational research association.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1991). Literate expertise. In Ericsson K.A. & Smith J. (Eds.), *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits* (pp. 172-194). Cambridge: Cambridge University Press.

Scheaffer, R. L., Mendenhall, W., Lyman Ott, R., & Gerow, K. G. (2012). *Elementary Survey Sampling (7th edition)*. Brooks/Cole.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.

- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Thériault, P., & Laurin, N. (2016). Enseigner la lecture au primaire : Un aperçu des pratiques d'enseignants des 2^e et 3^e cycles du primaire. In I. Carignan, M.-C. Beaudry & F. Larose (Eds.), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie* (pp. 22-40). Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11>
- Touzani, M., & Salaani, T. (2000, janvier). *Le processus de validation des échelles de mesure : Fiabilité et validité*. [Séminaire]. Séminaire de Méthodologie de Recherche LIGUE, Tunis.
https://www.researchgate.net/publication/260986872_Le_processus_de_validation_des_echelles_de_mesure_fiabilite_et_validite
- Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 66, 1-33. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561620/document>
- Zucker, S., Sassman, C., & Case, B. J. (2004). *Technical report : Cognitive Labs*. Pearson Assessments.
http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/tmrs_rg/CognitiveLabs.pdf

Table des figures

<i>Figure 1: Modèle de Hayes et Flower (1980) sur le processus d'écriture</i>	4
<i>Figure 2: Progression des apprentissages en écriture (FW-B, 2022)</i>	11
<i>Figure 3: Schéma du rapport à l'écrit d'enseignants ou futurs enseignants (Blaser et al., 2015)</i>	24
<i>Figure 4: Schéma du rapport à l'écrit selon Blaser et al. (2014)</i>	79
<i>Figure 5: Régression linéaire sur le lien entre le rapport à l'écrit et à l'écriture</i>	133

Table des tableaux

<i>Tableau 1 : Nombre d'items par construct</i>	31
<i>Tableau 2 : Classement des items selon trois des dimensions du rapport à l'écrit.</i>	32
<i>Tableau 3 : Items inversés dans l'enquête</i>	37
<i>Tableau 4 : Réponses des enseignants concernant l'item C1</i>	39
<i>Tableau 5 : Réponses des enseignants concernant l'item C2</i>	40
<i>Tableau 6 : Réponses des enseignants concernant l'item C12</i>	40
<i>Tableau 7 : Réponses des enseignants concernant l'item C13</i>	41
<i>Tableau 8 : Coefficient de l'alpha de Cronbach pour l'échelle « Fréquence des pratiques qui rendent compte de la complexité de l'écrit » et pour chaque item retiré, moyennes et écarts-types</i>	42
<i>Tableau 9 : Coefficient de l'alpha de Cronbach pour l'échelle « Fréquence des pratiques qui morcellent la langue » et pour chaque item retiré, moyennes et écarts-types</i>	43
<i>Tableau 10 : Fréquences relatives sur l'utilisation d'un manuel</i>	44
<i>Tableau 11 : Fréquences relatives sur l'évaluation des productions d'écrit</i>	45
<i>Tableau 12 : Alphas de Cronbach obtenus pour chaque item supprimé (rapport à l'écrit)</i>	46
<i>Tableau 13 : Alphas de Cronbach obtenus pour chaque item supprimé (rapport à l'écriture)</i>	48
<i>Tableau 14 : Coefficient de l'alpha de Cronbach pour l'échelle « Perception des compétences en écriture »</i>	50
<i>Tableau 15 : Fréquences relatives sur la production d'écrit</i>	51
<i>Tableau 16 : Corrélations entre perception des compétences en écriture et les items H.3.C.</i>	52
<i>Tableau 17 : Fréquences relatives des réponses sur la formation des enseignants</i>	53

<i>Tableau 18 : Fréquences relatives des réponses sur les manques et les besoins par rapport à la formation</i>	53
<i>Tableau 19 : Alphas de Cronbach pour chaque item supprimé et alpha général sur « Perception de l'enseignant par rapport à sa formation continue »</i>	54
<i>Tableau 20 : Corrélations entre la perception de la formation continue et la formation initiale</i>	55
<i>Tableau 21 : Activités d'écriture réalisés régulièrement</i>	78
<i>Tableau 22 : Activités d'écriture réalisés régulièrement</i>	78
<i>Tableau 23 : Composition de l'échantillon</i>	123
<i>Tableau 24 : Fréquences relatives de l'ensemble des items</i>	130
<i>Tableau 25 : Nombre de personnes qui utilisent ces manuels scolaires</i>	131
<i>Tableau 26 : Analyse factorielle de la dimension rapport à l'écrit</i>	131
<i>Tableau 27 : Alphas de Cronbach pour chaque sous-dimension</i>	132
<i>Tableau 28 : Corrélations entre le rapport à l'écrit des enseignants et les items H.3.A.</i>	134
<i>Tableau 29 : Corrélations entre le rapport à l'écrit des enseignants et les items H.3.B.</i>	134
<i>Tableau 30 : Manques et besoins soulevés par les enseignants</i>	135

Annexes

<i>Annexe 1 : Activités d'écriture réalisées régulièrement en 1^{ère} année en FW-B.</i>	78
<i>Annexe 2 : Activités d'écriture réalisées régulièrement en 2^{ème} année en FW-B.</i>	78
<i>Annexe 3 : Schéma du rapport à l'écrit (Blaser et al., 2014)</i>	79
<i>Annexe 4 : Descriptif des contributions respectives du travail en binôme</i>	80
<i>Annexe 5 : Questionnaire finalisé</i>	81
<i>Annexe 6 : Justification référencée du choix des constructs et des items</i>	90
<i>Annexe 7 : Évolution du questionnaire</i>	100
<i>Annexe 8 : Mails envoyés aux directions de la FW-B.</i>	122
<i>Annexe 9 : Composition de l'échantillon</i>	123
<i>Annexe 10 : Répartition des items en fonction des hypothèses et justifications</i>	124
<i>Annexe 11 : Fréquences relatives pour chaque item du questionnaire</i>	127
<i>Annexe 12 : Manuels scolaires utilisés pour enseigner l'écriture</i>	131
<i>Annexe 13 : Analyse factorielle pour la dimension « rapport à l'écrit »</i>	131
<i>Annexe 14 : Alphas de Cronbach pour chaque sous-dimension du rapport à l'écrit</i>	132
<i>Annexe 15 : Lien entre le rapport à l'écrit et à l'écriture et entre le rapport à l'écriture et à la lecture</i>	133
<i>Annexe 16 : Corrélations entre rapport à l'écrit et pratiques</i>	134
<i>Annexe 17 : Manques et besoins soulevés par les enseignants</i>	135

Annexe 1 : Activités d'écriture réalisées régulièrement en 1^{ère} année en FW-B.

Tableau 13 : Activités d'écriture réalisées régulièrement par les enseignants

COPIE	Les élèves ont copié des mots à partir du tableau ou d'un autre support	87 %
	Les élèves ont copié des phrases ou des petits textes à partir du tableau ou d'un autre support	82 %
	Les élèves ont copié des lettres ou des syllabes à partir de modèles	60 %
DICTEE	Vous avez dicté des mots, des phrases, des petits textes à vos élèves	70 %
DICTEE A L'ADULTE	Vous avez écrit sous la dictée d'un ou de plusieurs élèves des mots, des phrases, de petits textes	46 %
PRODUCTION PERSONNELLE	Les élèves ont écrit des mots, des phrases des petits textes librement	42 %
	Les élèves ont écrit des légendes appropriées à une suite d'images, de photos	20 %

Tableau 21 : Activités d'écriture réalisés régulièrement par les enseignants en première année primaire (Lafontaine et Nyssen, 2006)

Annexe 2 : Activités d'écriture réalisées régulièrement en 2^{ème} année en FW-B.

COPIE	Les élèves ont copié des mots à partir du tableau ou d'un autre support	71 %
	Les élèves ont copié des phrases ou des petits textes à partir du tableau ou d'un autre support	82 %
	Les élèves ont copié des lettres ou des syllabes à partir de modèles	30 %
DICTEE	Vous avez dicté des mots, des phrases, des petits textes à vos élèves	79 %
DICTEE A L'ADULTE	Vous avez écrit sous la dictée d'un ou de plusieurs élèves des mots, des phrases, de petits textes	47 %
PRODUCTION PERSONNELLE	Les élèves ont écrit des mots, des phrases des petits textes librement	61 %
	Les élèves ont écrit des légendes appropriées à une suite d'images, de photos	34 %

Tableau 22 : Activités d'écriture réalisés régulièrement par les enseignants en deuxième année primaire (Lafontaine et Nyssen, 2006)

Annexe 3 : Schéma du rapport à l'écrit (Blaser et al., 2014)

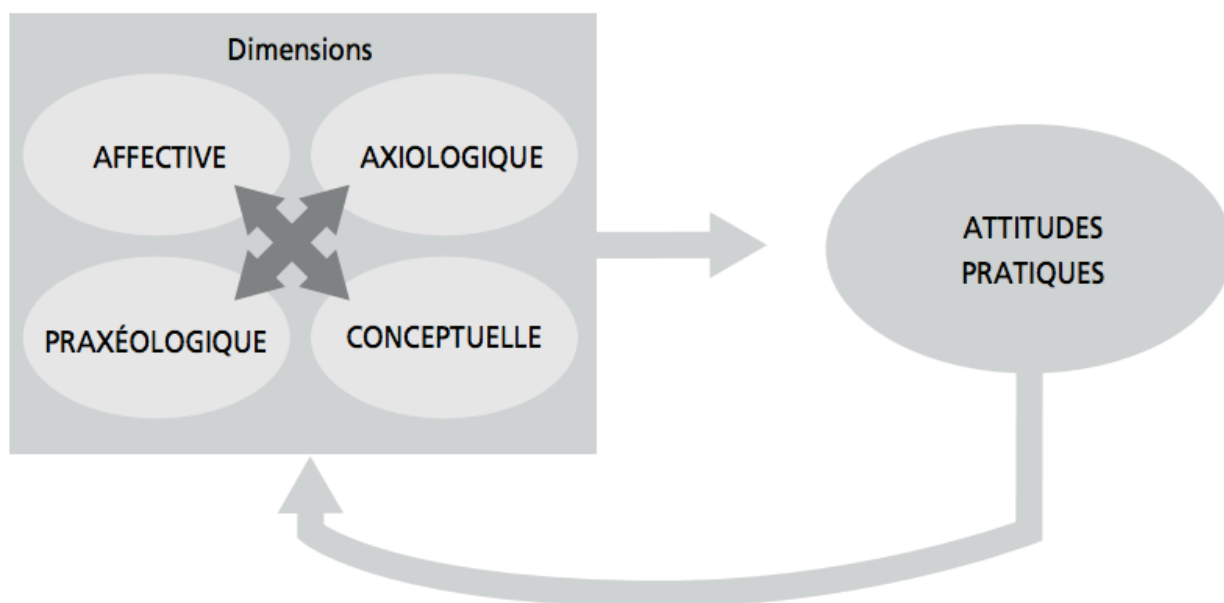


Figure 4: Schéma du rapport à l'écrit selon Blaser et al. (2014)

Annexe 4 : Descriptif des contributions respectives du travail en binôme

Ce tableau met en évidence l'étudiante qui a davantage pris les choses en main pour les tâches citées. Cela n'exclut pas la participation de l'autre personne dans ces tâches.

Méthodologie		
Tâches	Julie	Valérie
Partie méthodologique du mémoire, partim 1	X	X
Enrichissement des différents points sur base du mémoire, partim 1		
3.4. Construction du questionnaire	X	
3.5.1. Vigilance éthique	X	
3.5.2. Mise en ligne du questionnaire	X	
3.5.3. Diffusion du questionnaire	X	
3.5.4. Description de la population et de l'échantillon		X
3.6. Traitement des données	X	X
Création des annexes		
C. Justification référencée du choix des constructs et des items	X	X
D. Évolution des différentes versions du questionnaire		X
F. Composition de l'échantillon		X
Divers		
Création de l'enquête	X	X
Encodage de l'enquête		X
Diffusion de l'enquête et relance	X	X
Modification en fonction du feedback de la superviseuse		X
Vérification des normes APA de la bibliographie	X	
Nombreuses relectures de chaque partie, ajustements...	X	X

Annexe 5 : Questionnaire finalisé



Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Système d'enquêtes en ligne

Cette recherche tente de comprendre les croyances, connaissances et pratiques enseignantes sur l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture aux cycles 3 et 4.

Votre participation à cette recherche est volontaire. Vous pouvez choisir de ne pas participer, et si vous décidez de participer, vous pouvez cesser de répondre aux questions à tout moment et fermer la fenêtre de votre navigateur sans aucun préjudice. Si vous choisissez de participer, il est nécessaire de répondre à toutes les questions. Vous avez le droit de revenir en arrière si vous désirez modifier une réponse.

Cette recherche implique de répondre à des questions fermées durant environ 20 minutes. Vos réponses seront confidentielles et nous ne collecterons pas d'informations permettant de vous identifier, telles que votre nom, votre adresse e-mail ou votre adresse IP qui pourrait permettre la localisation de votre ordinateur. Vos réponses seront transmises anonymement à une base de données. Votre participation implique que vous acceptiez que les renseignements recueillis soient utilisés anonymement à des fins de recherches. Les résultats de cette étude serviront à des fins scientifiques uniquement.

Vous disposez d'une série de droits relatifs à vos données personnelles (accès, rectification, suppression, opposition) que vous pouvez exercer en prenant contact avec le Délégué à la Protection des Données de l'institution dont les coordonnées se trouvent ci-dessous. Vous pouvez également lui adresser toute doléance concernant le traitement de vos données à caractère personnel. Les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire environ dix mois.

Les données codées issues de votre participation à cette recherche peuvent être transmises si utilisées dans le cadre d'une autre recherche en relation avec cette étude-ci, et elles seront éventuellement complètes dans des bases de données accessibles à la communauté scientifique. Les données que nous partageons ne seront pas identifiables et auront uniquement un numéro de code, de telle sorte que personne ne saura quelles données sont les vôtres. Les données issues de votre participation à cette recherche seront stockées pour une durée minimale de 15 ans.

Une fois l'étude réalisée, les données acquises seront codées et stockées pour traitement statistique. Dès ce moment, ces données codées ne pourront plus être retirées de la base de traitement. Si vous changez d'avis et retirez votre consentement à participer à cette étude, nous ne recueillerons plus de données supplémentaires sur vous. Les données d'identification vous concernant seront détruites. Seules les données rendues anonymes pourront être conservées et traitées de façon statistique.

Les modalités pratiques de gestion, traitement, conservation et destruction de vos données respectent le Règlement Général sur la Protection des Données (UE 2016/679), les droits du patient (loi du 22 août 2002) ainsi que la loi du 7 mai 2004 relative aux études sur la personne humaine. Toutes les procédures sont réalisées en accord avec les dernières recommandations européennes en matière de collecte et de partage de données. Ces traitements de données à caractère personnel seront réalisés dans le cadre de la mission d'intérêt public en matière de recherche reconnue à l'Université de Liège par le Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études du 7 novembre 2013, art. 2.

Une assurance a été souscrite au cas où vous subiriez un dommage lié à votre participation à cette recherche. Le promoteur assume, même sans faute, la responsabilité du dommage causé au participant (ou à ses ayants droit) et lié de manière directe ou indirecte à la participation à cette étude. Dans cette optique, le promoteur a souscrit un contrat d'assurance auprès d'Ethias, conformément à l'article 29 de la loi belge relative aux expérimentations sur la personne humaine (7 mai 2004).

Si vous souhaitez davantage d'informations ou avez des questions concernant cette recherche, veuillez nous contacter (julie.borlez@student.uliege.be et vhurard@student.uliege.be). Cette recherche a reçu l'approbation du Comité d'Éthique de la Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège.

Pour toute question, demande d'exercice des droits ou plainte relative à la gestion de vos données à caractère personnel, vous pouvez vous adresser au Délégué à la protection des données par e-mail (dpo@uliege.be) ou par courrier signé et daté adressé comme suit : Monsieur le Délégué à la Protection des Données, 88c, 89 Cellule "GDPR", Quartier Village 3, Boulevard de Colonster 2, 4000 Liège, Belgique.

Vous disposez également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Pour participer à l'étude, veuillez cliquer sur le bouton « Je participe » ci-dessous. Cliquer sur ce bouton implique que :

- vous avez lu et compris les informations reprises ci-dessus ;
- vous consentez à la gestion et au traitement des données acquises telles que décrites ci-dessus ;
- vous attestez être instituteur entre la 3e et la 6e primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ;
- vous donnez votre consentement libre et éclairé pour participer à cette recherche.

Je participe

Si vous voulez interrompre et reprendre le questionnaire plus tard, voici le lien qui vous permettra de revenir à votre questionnaire :

<https://surveys.fplse.uliege.be/surveys/?w=k&c=XCA5K2AZo6LXye59Bdk2&s=182726&p=709702>

E-mail

Envoyer le lien à cet E-mail

Ajouter au calendrier

A | Données contextuelles

- A1 ♦ Vous êtes...
- ☐ Un homme
 - ☐ Une femme
 - ☐ Je ne souhaite pas répondre à la question.
-
- A2 ♦ Quel(s) diplôme(s) possédez-vous ?
- ☐ Bachelier Instituteur primaire
 - ☐ Bachelier Instituteur préscolaire
 - ☐ Passerelle Instituteur primaire
 - ☐ Master en Sciences de l'Éducation
 - ☐ Autre
-
- A3 ♦ Quel est le niveau socioéconomique de l'école dans laquelle vous travaillez (indice socioéconomique sur une échelle de 1 à 20) ?
- ☐ Plutôt défavorisé (indice socioéconomique inférieur à 7)
 - ☐ Plutôt moyen (indice socioéconomique entre 7 et 15)
 - ☐ Plutôt favorisé (indice socioéconomique supérieur à 15)
-
- A4 ♦ Cette année, dans quel(s) niveau(x) scolaire(s) enseignez-vous ?
- ☐ 3e primaire
 - ☐ 4e primaire
 - ☐ 5e primaire
 - ☐ 6e primaire
 - ☐ Classe transversale de 3e et 4e
 - ☐ Classe transversale de 5e et 6e
 - ☐ Classe transversale de 3e à 6e
-
- A5 ♦ Combien d'années d'expérience avez-vous au(x) cycle(s) 3 et/ou 4 ?
- ☐ 0-5 ans
 - ☐ 6-10 ans
 - ☐ 11-15 ans
 - ☐ 16-20 ans
 - ☐ 21-25 ans
 - ☐ Plus de 25 ans
-
- A6 ♦ Combien y a-t-il d'élèves dans votre classe cette année scolaire ?
- ☐ Moins de 11 élèves
 - ☐ Entre 11 et 15 élèves
 - ☐ Entre 16 et 20 élèves
 - ☐ Entre 21 et 25 élèves
 - ☐ Plus de 25 élèves

- A7 ♦ Pour l'enseignement de la lecture, suivez-vous un manuel pour les élèves ou un guide destiné à l'enseignant ?
- ☐ Oui
- ☐ Non

- A8 ♦ Pour l'enseignement de l'écriture, suivez-vous un manuel pour les élèves ou un guide destiné à l'enseignant ?
- ☐ Oui
- ☐ Non

Suivant

Page 1/6

B | Rapport à l'écrit

Dans cette partie du questionnaire, nous nous intéressons au rapport que vous entretenez avec la lecture et l'écriture. Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ?

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
B1 ♦	Je pense que la lecture et l'écriture sont des compétences essentielles pour vivre et s'épanouir en société.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B2 ♦	Je trouve que c'est intéressant de lire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B3 ♦	Je lis pour le plaisir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B4 ♦	Je lis des types et genres de textes variés dans la vie quotidienne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B5 ♦	Je trouve que c'est intéressant d'écrire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B6 ♦	Je prends du plaisir à écrire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B7 ♦	J'écris uniquement quand cela est nécessaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B8 ♦	Je trouve que c'est facile d'écrire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B9 ♦	J'écris des types de textes variés dans la vie quotidienne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Précédent

Suivant

Page 2/6

C | Croyances et connaissances par rapport à l'enseignement de la lecture et de l'écriture

Dans cette section du questionnaire, nous souhaitons savoir ce que vous connaissez et ce que vous croyez vis-à-vis de la lecture et de l'écriture. Quel est votre degré d'accord avec ces affirmations ?

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
C1	♦ Savoir écrire est possible avant de savoir lire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C2	♦ Maîtriser les connaissances grammaticales et orthographiques est une compétence qui doit être acquise avant d'apprendre à lire et à écrire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C3	♦ Partager mon plaisir de lire avec mes élèves peut avoir un impact sur leur goût de la lecture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C4	♦ Identifier les mots écrits est suffisant pour comprendre ce qui est lu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C5	♦ Apprendre à identifier les mots écrits doit se faire avant d'apprendre à les comprendre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C6	♦ Lire un texte narratif mobilise les mêmes compétences que lire un texte informatif.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C7	♦ Enseigner des stratégies de lecture permet de viser l'autonomie des élèves.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C8	♦ Écrire devant les élèves est un facteur important pour leur apprentissage de l'écriture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C9	♦ Produire des écrits est plus difficile que les autres tâches scolaires, toutes matières confondues.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C10	♦ Faire produire des textes aux élèves sert à évaluer leurs connaissances sur le vocabulaire, mais aussi sur la grammaire, l'orthographe et la conjugaison.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C11	♦ Enseigner l'écriture, c'est montrer aux élèves comment utiliser une stratégie d'écriture avant de les laisser écrire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C12	♦ Pouvoir relire et corriger ses écrits améliore la structuration de ses idées.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C13	♦ Produire des textes s'apparente à une résolution de problèmes linguistiques et orthographiques complexes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Précédent

Suivant

D | Pratiques déclarées sur l'enseignement de la lecture

Cette section a pour but de connaître les pratiques que vous mettez en place durant cette année scolaire pour enseigner la lecture. À quelle fréquence instaurez-vous ces pratiques dans votre classe ?

		Jamais ou presque jamais	Une à deux fois par mois	Une à deux fois par semaine	Chaque jour ou presque
Je propose à mes élèves...					
D1	♦ des activités de compréhension à la lecture de type questions-réponses au sujet d'un texte lu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D2	♦ de lire des textes de types et genres variés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D3	♦ des activités pour leur enseigner des stratégies de lecture en sous-groupes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D4	♦ des activités évaluées de compréhension à la lecture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D5	♦ des activités sur le vocabulaire d'un texte lu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D6	♦ des moments de partage de mes goûts personnels en lecture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D7	♦ des temps prévus pour la lecture individuelle en classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D8	♦ de me voir lire pendant ces temps de lecture individuelle en classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D9	♦ de choisir certains livres qu'ils lisent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D10	♦ de lire à voix haute pour qu'ils améliorent leur fluence de lecture et leur intonation.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D11	♦ d'écouter un texte que je leur lis à haute voix (albums, extraits de romans ou autres textes littéraires).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D12	♦ d'écouter la verbalisation de mes questionnements et ma manière d'y répondre lorsque je lis à haute voix en classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D13	♦ des activités leur enseignant des techniques de lecture propres aux textes informatifs (lecture en diagonale, balayage du texte).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D14	♦ des activités contenant des questions dont la réponse se trouve explicitement dans un texte lu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D15	♦ des activités contenant des questions dont les réponses nécessitent de réaliser des inférences (informations déduites ou induites à partir du texte, qui n'y sont pas écrites explicitement).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D16	♦ des temps d'enseignement de stratégies utilisées avant la lecture (utiliser les indices sémantiques et syntaxiques, formuler des hypothèses, anticiper la suite du texte).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D17	♦ des temps d'enseignement de stratégies utilisées pendant la lecture (lire le (sous-)titre, regarder les images, déterminer le type de texte, réfléchir à des hypothèses, établir des liens avec ses connaissances préalables).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		Jamais ou presque jamais	Une à deux fois par mois	Une à deux fois par semaine	Chaque jour ou presque
Je propose à mes élèves...					
D18	♦ de réfléchir au point de vue ou à l'intention de l'auteur après avoir lu un texte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D19	♦ de réfléchir aux liens entre le texte et son titre après avoir lu un texte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D20	♦ de vérifier leur compréhension des textes qu'ils lisent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D21	♦ des activités leur permettant de décortiquer, décrire, la structure d'un texte lu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D22	♦ des activités de reformulation orale d'un texte lu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D23	♦ des activités de rédaction de résumés écrits d'un texte lu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D24	♦ d'identifier les idées principales d'un texte lu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D25	♦ de travailler sur un même texte pour entraîner différentes stratégies de compréhension.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D26	♦ de formuler des questions sur un texte lu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D27	♦ d'effectuer des liens entre un texte lu et leurs connaissances antérieures, leur vécu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D28	♦ d'évaluer l'efficacité des stratégies utilisées en cours de lecture (autoquestionnement et métacognition).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<div> <div>Précédent</div> <div>Suivant</div> </div>					

E | Pratiques déclarées sur l'enseignement de l'écriture

À présent, nous souhaitons vous informer sur les pratiques que vous mettez en place pour l'enseignement de l'écriture. À quelle fréquence réalisez-vous les activités suivantes ?

		Jamais ou presque jamais	Une à deux fois par mois	Une à deux fois par semaine	Chaque jour ou presque
Je propose à mes élèves...					
E1	♦ des activités d'écriture individuelles avec une consigne d'écriture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E2	♦ des activités où ils peuvent individuellement produire des textes sur un sujet personnel (en fonction de leurs centres d'intérêt).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E3	♦ de réaliser des écrits collectifs (avec l'ensemble de la classe).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E4	♦ des activités d'échanges dans le but d'analyser le contenu et la forme des productions écrites.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E5	♦ des activités de copie de mots, de phrases ou de textes à partir du tableau ou d'un autre support.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E6	♦ des dictées.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E7	♦ des dictées ou des activités de copie en lien avec des sujets déjà abordés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E8	♦ des activités d'écriture pour développer leur vocabulaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E9	♦ des activités d'écriture visant l'acquisition de l'orthographe lexicale (en mémorisant des mots irréguliers, en apprenant les régularités orthographiques).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E10	♦ des activités d'écriture visant l'application de règles de grammaire ou de conjugaison.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E11	♦ de produire des textes courts.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E12	♦ des activités d'écriture de différents types de textes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E13	♦ des activités qui les conscientisent sur l'utilité de l'écriture dans la vie quotidienne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E14	♦ de planifier leur production écrite dans le but de réfléchir à un chantier d'écriture (élaboration d'un plan sur une feuille de brouillon).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E15	♦ de réviser leurs écrits dans le but de reformuler leurs idées, de se questionner sur la langue et de la comprendre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E16	♦ de consulter des outils ou des référents en classe pour améliorer leurs productions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E17	♦ de publier ou d'afficher à l'extérieur de la classe leurs écrits.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E18	♦ de verbaliser la démarche qu'ils suivent pour écrire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E19	♦ des moments où je verbalise devant eux mes pensées et mes démarches cognitives pour écrire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		Jamais ou presque jamais	Une à deux fois par mois	Une à deux fois par semaine	Chaque jour ou presque
Je propose à mes élèves...					
E20	♦ des évaluations de leurs productions au niveau de la forme (en utilisant comme critères d'évaluation l'orthographe, la grammaire et la conjugaison).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E21	♦ des évaluations de leurs productions au niveau du sens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E22	♦ des évaluations de leurs productions au niveau de l'originalité des idées.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E23	♦ de différencier les consignes en fonction des éléments repérés lors des évaluations (formatives ou autres).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Précédent
Suivant

Page 5/6

F | Formation initiale et formation continue

Pour terminer, nous désirons connaître votre avis quant aux différentes formations que vous avez suivies au fil du temps. Comment considérez-vous la préparation que vous avez reçue pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ?

		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
F1	♦ Lors de ma formation initiale, j'ai reçu une préparation adéquate pour enseigner la compréhension à la lecture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F2	♦ Lors de ma formation initiale, j'ai reçu une préparation adéquate pour enseigner la production d'écrits.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F3	♦ J'ai choisi des formations continues pour en apprendre davantage sur l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension à la lecture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F4	♦ J'ai choisi des formations continues pour en apprendre davantage sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F5	♦ Je mets mes connaissances à jour en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture et de la compréhension en lecture (blogs, revues, sites, livres...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F6	♦ Je consulte des articles scientifiques validés par des chercheurs pour connaître les recommandations données par ces derniers et pour mettre mes connaissances à jour sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture et de l'écriture.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

F7 ♦ J'estime avoir des manques et des besoins dans ma formation sur l'enseignement/apprentissage de la lecture.

☐ Oui

☐ Non

F8 ♦ J'estime avoir des manques et des besoins dans ma formation sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture.

☐ Oui

☐ Non

Précédent

Suivant

Page 6/6

Vous avez répondu à toutes les questions, vous pouvez

Réviser vos réponses

ou

Valider le Questionnaire

GDPR Privacy Notice

Développement : UDI-Fplse, J. Sougné 

Annexe 6 : Justification référencée du choix des constructs et des items

Constructs	Justifications du choix des constructs	Références liées au contenu des items
<p>Rapport à l'écrit (littératie)</p>	<p>« Nous définissons le rapport à l'écrit comme l'ensemble des significations construites par un sujet à propos de l'écrit (la lecture et l'écriture). Pour rendre opérationnel ce concept, nous distinguons quatre dimensions dans ce rapport.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Affective</i>, qui concerne les sentiments et les émotions entourant l'écrit ainsi que l'attachement émotif à l'écrit. Elle se manifeste par deux indicateurs : le temps et la fréquence des pratiques de lecture et d'écriture à l'école et hors de l'école ainsi que les efforts que le 	<p>Le volet sur le rapport à l'écrit a été largement inspiré des sources suivantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Blaser, C. (2007). <i>Fonction épistémique de l'écrit : Pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire</i> [Thèse de doctorat]. Université Laval. http://hdl.handle.net/20.500.11794/19039 • Blaser, C., Lampron, R., & Simard-Dupuis, É. (2015). Le rapport à l'écrit : Un outil au service de la formation des futurs enseignants. <i>Lettrure</i>, 3, 51-63. http://www.ablf.be/lettrure/lettrure-3/le-rapport-a-l-ecrit-un-outil-au-service-de-la-formation-des-futurs-enseignants • 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. <i>Swiss Journal of Educational Research</i>, 28(2), 275-294. https://doi.org/10.24452/sjer.28.2.4729 • Lamb, V., Plante, I., & Tremblay, O. (2017). Rapport à l'écriture littéraire et pratiques déclarées d'enseignants du primaire en écriture et en lecture littéraires. <i>Nouveaux cahiers de la recherche en éducation</i>, 20(2), 72-98. https://doi.org/10.7202/1053589ar <p>Ces sources nous ont permis de définir la notion de rapport à l'écrit et d'en apprendre davantage sur l'évolution que celui-ci peut suivre et les relations qui</p>

	<p>sujet consacre à l'écrit pour l'école.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Axiologique</i>, qui concerne les valeurs que le sujet accorde à l'écriture et à la lecture pour vivre et s'épanouir au sein d'une société ayant un haut niveau de littératie et pour réussir à l'école comme dans chaque discipline. ● <i>Cognitive</i>, qui renvoie aux idées, aux représentations ou aux conceptions que se fait le sujet de la place de l'écrit dans la société, de sa ou de ses fonctions dans les apprentissages scolaires en général et dans chaque discipline scolaire en particulier. ● <i>Praxéologique</i>, qui a trait aux activités concrètes, observables des sujets en matière d'écriture et 	<p>peuvent en ressortir. Des questionnaires tels que celui de Blaser (2007) ou de Chartrand et ses collègues (2006) ont été une base solide pour créer nos items.</p>
--	--	---

	<p>de lecture : ce qu'ils lisent et écrivent, quand et comment ils mènent ces activités.</p> <p>Concrètement, nous voulons savoir et comprendre quel intérêt affectif les élèves vouent à l'écrit, quelles valeurs ils lui associent, quelles conceptions ils ont de son rôle dans la société, à l'école et dans les disciplines concernées par l'enquête, et quelles sont leurs pratiques effectives. »</p> <p>Chartrand et al., 2006, p. 276</p>	
<p><i>Croyances et connaissances par rapport à l'enseignement de la lecture et de l'écriture</i></p>	<p>Les croyances sont les idées préconçues qui se construisent au fil du temps à partir de plusieurs sources : les expériences de terrain, les idées généralisées provenant de l'expérience personnelle, des valeurs et de préjugés. Les croyances sont donc dotées d'une caractéristique individuelle. Ce sont les</p>	<p>En ce qui concerne les croyances et les connaissances éventuelles sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, nous avons utilisé les sources suivantes pour avoir des exemples concrets de ce que pourraient refléter ces dernières.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bianco, M., Lima, L., & Sylvestre, E. (2004). Comment enseigner les stratégies de compréhension en lecture ? In E. Gentaz & P. Dessus (Eds.), <i>Comprendre les apprentissages et enseigner : Apports des sciences cognitives</i> (pp. 49-68). Dunod.

	<p>théories implicites qui portent sur différents éléments : l'élève, l'enseignant, la matière et leurs interactions.</p> <p>Les connaissances peuvent être soit pratiques, soit théoriques.</p> <p>Vause, 2009</p> <p>Une croyance est une représentation que l'individu a de la réalité, qui regroupe d'une part des éléments personnels et d'autre part des éléments partagés par les autres enseignants.</p> <p>Crahay et al., 2010</p> <p>« On retiendra essentiellement de ces travaux que les connaissances feraient davantage référence à des éléments factuels ou empiriques, alors que les croyances renverraient plutôt à des suppositions ou idéologies, les unes et les autres étant fortement empreintes</p>	<p>https://www.researchgate.net/publication/310464379_Comment_enseigner_les_strategies_de_comprehension</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fijalkow, J. (2003). Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité primaire ? In <i>Conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003</i>. • Nadon, Y. (2007). <i>Écrire au primaire : Réflexions et pratiques</i>. Chenelière Éducation. • Pasa, L., & Fijalkow, J. (2000). Didactique de l'écrit : Simplifier la langue ou la présenter dans sa complexité ? <i>Revue Tranel</i>, 33, 34-46. https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/02d.pdf
--	--	---

	<p>des expériences personnelles et collectives des enseignants. »</p> <p>Crahay et al., 2010, p. 87</p> <p>Parmi les typologies de connaissances, c'est la connaissance pédagogique du contenu qui soulève notre attention dans le cadre de cette recherche : il s'agit de la charnière entre les connaissances pédagogiques et disciplinaires. L'enseignant lie pour ce faire ses connaissances théoriques de la matière enseignée à ce qu'il connaît du développement de l'enfant et des théories de l'apprentissage et à son expérience... La difficulté est donc de passer des connaissances des stratégies de compréhension à leur enseignement. La connaissance ouvragée, acquise par les enseignants grâce à leur expérience, attire également notre attention</p>	
--	---	--

	<p>puisqu'elle est directement liée à la pratique de classe quotidienne.</p> <p>Shulman, 1986</p>	
<p>Pratiques déclarées sur l'enseignement de la lecture</p>	<p>« L'expression <i>pratiques déclarées</i> renvoie, dans nos propos, au discours des enseignants sur leur pratique, à venir ou passée, discours libre ou en réponse à des questions des chercheurs, stimulées par le visionnage de leur propre activité ou pas. »</p> <p>Clanet & Talbot, 2012, p. 7</p> <p>Les connaissances et les croyances, qui viennent de part et d'autre des expériences individuelles et collectives sont étroitement liées entre elles et ont un impact sur les pratiques (déclarées et effectives).</p> <p>Vause, 2009 ; Crahay et al., 2010</p>	<p>Pour rédiger les items concernant les pratiques déclarées sur l'enseignement de la compréhension en lecture, nous avons utilisé différentes sources, notamment le rapport de recherche de Martel et Lévesque (2009), qui ont implémenté au Québec un questionnaire dont l'objectif se rapproche du nôtre, ainsi que l'étude qualitative de Thériault et Laurin (2016), donnant un aperçu des pratiques de quelques enseignants des cycles concernés dans le domaine de la lecture. Les cadres conceptuels des enquêtes PIRLS (Schillings et al., 2017) et PISA (Bricteux et al., 2021) ont également servi de sources d'inspiration. En outre, la création du volet sur les pratiques d'enseignement en lecture a été guidée par le livre <i>Comment enseigner la compréhension en lecture ?</i> de Bianco et Lima (2017) et par l'article de Duke et Pearson (2009).</p> <p>Au-delà de ces références bibliographiques, qui se trouvent à la suite, cette partie du questionnaire a été influencée par de nombreuses lectures, dont les sources se trouvent dans la bibliographie du rapport écrit.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bianco, M., & Lima, L. (2015). <i>Enseigner la compréhension en lecture</i>. • Bricteux, S., Crépin, F., Quittre, V., & Lafontaine, D. (2021). Résultats de PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles : Les jeunes de 15 ans et la lecture. <i>Les Cahiers des Sciences de l'Éducation</i>, 45, 1-56. https://www.pisa-

		<p>fwb.uliege.be/upload/docs/application/pdf/2021-06/cahier-se_45.pdf</p> <ul style="list-style-type: none"> • Duke, N. C., & Pearson, P. D. (2009). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. <i>Journal of Education</i>, 189(1-2), 107-122. https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208 • Martel, V., & Lévesque, J.-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : Regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. <i>Revue canadienne de linguistique appliquée</i>, 13(2), 27-53. https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19883/21707 • Schillings, P., Géron, S., & Dupont, V. (2017b). Étude comparative des pratiques d'enseignement de la lecture en 4^e primaire : Des questions de didactique pointées par l'étude internationale PIRLS 2011. <i>Forumlecture suisse</i>, 3, 2-17. https://doi.org/10.58098/lffl/2017/3/613 • Thériault, P., & Laurin, N. (2016). Enseigner la lecture au primaire : Un aperçu des pratiques d'enseignants des 2^e et 3^e cycles du primaire. In I. Carignan, M.-C. Beaudry, F. Larose, <i>La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie</i> (pp. 22-40). Université de Sherbrooke. https://doi.org/10.17118/11143/8808
Pratiques déclarées sur l'enseignement de l'écriture		<p>Afin de proposer différentes pratiques relatives à l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, nous avons consulté tout d'abord le modèle cognitif de Hayes et Flower (cités par Gracia-Debanc, 1986), qui présente les différentes composantes de la production d'écrit. De plus, nous nous sommes inspirées du référentiel québécois d'intervention en écriture élaboré par le</p>

		<p>Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017), mais aussi des travaux de Chabanne et Bucheton (2002) pour leur modèle didactique de l'écriture, de Graham et Perin (2007) pour leurs explications sur l'enseignement explicite des stratégies rédactionnelles, de Graham (2018) pour ses compléments sur la modèle de Hayes et Flowers, de Alamargot et Chanquoy (2004), de Gilbert et Graham (2010) et de Musset (2011), dont voici les sources.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2004). Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes. In A. Piolat (Ed.), <i>Écriture et Sciences Cognitives</i>. Presses Universitaires de Provence. https://www.researchgate.net/publication/280023756_Apprentissage_et_developpement_dans_l'activite_de_redaction_de_textes • Chabanne, J. C., & Bucheton, D. (2002). Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. In J. C. Chabanne & D. Bucheton (Eds.), <i>Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves</i>. Delagrave. https://hal.science/hal-00921922 • Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. <i>Revue Pratiques</i>, 49, 23-49. https://doi.org/10.3406/prati.1986.2449 • Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4-6: A national survey. <i>The Elementary School Journal</i>, 110(4), 494-518. https://doi.org/10.1086/651193
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. <i>Journal of Educational Psychologist</i>, 53(4), 258-279. https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406 Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. <i>Journal of Educational Psychology</i>, 99(3), 445– 476. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445 Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). <i>Référentiel d'intervention en écriture</i>. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf Musset, M. (2011). Apprendre à écrire : Du mot à l'idée. <i>Dossier d'actualité : Veille et analyses</i>, 62, 1-15. http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/62-mai-2011.pdf
Formation initiale et formation continue	« Selon Kennedy (2004), pour comprendre l'action des enseignants, il est important de bien saisir comment ils interprètent les situations d'enseignement. À la suite d'entretiens et d'observations de nombreux enseignants, elle a pu mettre en évidence que derrière l'interprétation que font les enseignants	<p>Pour ce contenu, nous avons utilisé la recherche de Gilbert et Graham (2010) qui ont étudié aux USA l'avis des enseignants sur leur formation initiale, celle de Blaser et ses collègues (2014), qui expliquent les retombées d'un rapport à l'écrit douloureux et celle de Beaucher et son équipe (2014), qui mettent en évidence les traces que peuvent avoir la formation des enseignants. À la suite se trouvent les sources dont il est question.</p> <ul style="list-style-type: none"> Beaucher, C., Blaser, C., & Dezutter, O. (2014). Traces de la formation des enseignants sur la transformation du rapport à l'écrit d'étudiants québécois.

	<p>des situations éducatives, on peut repérer toute une série de <i>principes de pratiques</i>. Ceux-ci définissent la manière dont l'enseignant envisage le comportement des élèves, son propre comportement, les relations entre élèves et enseignants... Selon Kennedy, ces principes s'accumulent au fil de l'expérience des enseignants. Certains de ces principes peuvent également provenir de la formation initiale de l'enseignant, de formations continues ou encore des programmes. »</p> <p>Vause, 2009, p. 17 et 18</p>	<p><i>Raido</i>, 16(8), 141-155. https://www.researchgate.net/publication/273059349_Traces_de_la_formation_des_enseignants_sur_la_transformation_du_rapport_a_l'ecrit_d'etudiants_quebecois</p> <ul style="list-style-type: none"> • Blaser, C., Saussez, F., & 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 & L. Lafortune (Eds.), <i>L'écriture réflexive : Objet de recherche et de professionnalisation</i> (pp. 125-142). Presses de l'Université du Québec. https://www.puq.ca/catalogue/livres/ecriture-reflexive-2701.html • Gilbert, J., & Graham, S. (2010) Teaching writing to elementary students in grades 4-6 : A national survey. <i>The Elementary School Journal</i>. 110 (4), 494-518. https://doi.org/10.1086/651193
--	--	---

Annexe 7 : Évolution du questionnaire

Légende	Lecture et écriture	Lecture	Écriture
<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
Échelles			
Accord 1. Pas du tout d'accord 2. Pas d'accord 3. D'accord 4. Tout à fait d'accord	<i>Échelle identique</i>	<i>Échelle identique</i>	/
Fréquence 1. Jamais 2. Rarement 3. Parfois 4. Souvent	Fréquence 1. Plutôt une fois par an 2. Plutôt une fois par trimestre 3. Plutôt une fois par mois 4. Plutôt une fois par semaine	Fréquence 1. Jamais ou presque jamais 2. Une à deux fois par mois 3. Une à deux fois par semaine 4. Chaque jour ou presque	/
Données contextuelles			
Vous êtes... ○ Un homme ○ Une femme ○ Autre	Vous êtes... ○ Un homme ○ Une femme ○ Je ne souhaite pas répondre à la question.	Vous êtes... ○ Un homme ○ Une femme ○ Je ne souhaite pas répondre à la question.	A1

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
	○ Autre : ...		
<p>Quel(s) diplôme(s) possédez-vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Bachelier instituteur primaire uniquement ▫ Bachelier instituteur primaire et master en sciences de l'éducation ▫ Bachelier instituteur préscolaire ou éducation physique ▫ Autre 	<p>Quel(s) diplôme(s) possédez-vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Bachelier instituteur primaire ▫ Bachelier instituteur préscolaire ▫ Passerelle instituteur primaire ▫ Master en Sciences de l'Éducation ▫ Autre 	<p>Quel(s) diplôme(s) possédez-vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ Bachelier Instituteur primaire ▫ Bachelier Instituteur préscolaire ▫ Passerelle Instituteur primaire ▫ Master en Sciences de l'Éducation ▫ Autre 	A2
<p>Si vous connaissez l'indice socioéconomique de votre école, quel est-il ? Si vous ne le connaissez pas, vous pouvez passer cette question.</p> <p>➤ Menu déroulant de 1 à 20</p>	<p>Quel est le niveau socioéconomique de l'école dans laquelle vous travaillez (indice socioéconomique sur une échelle de 1 à 20) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Plutôt favorisé (indice socioéconomique supérieur à 15) ○ Plutôt moyen (indice socioéconomique entre 7 et 15) ○ Plutôt défavorisé (indice socioéconomique inférieur à 7) 	<p>Quel est le niveau socioéconomique de l'école dans laquelle vous travaillez (indice socioéconomique sur une échelle de 1 à 20) ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Plutôt défavorisé (indice socioéconomique inférieur à 7) ○ Plutôt moyen (indice socioéconomique entre 7 et 15) ○ Plutôt favorisé (indice socioéconomique supérieur à 15) 	A3

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
<p>Dans quel cycle enseignez-vous actuellement ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Cycle 3 (3e et/ou 4e primaire) ○ Cycle 4 (5e et/ou 6e primaire) 	<p>Dans quelle(s) année(s) enseignez-vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▫ 3e primaire ▫ 4e primaire ▫ 5e primaire ▫ 6e primaire 	<p>Cette année, dans quel niveau scolaire enseignez-vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 3e primaire ○ 4e primaire ○ 5e primaire ○ 6e primaire ○ Classe transversale de 3e et 4e ○ Classe transversale de 5e et 6e ○ Classe transversale de 3e à 6e 	A4
<p>Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement primaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 0-5 ans ○ 6-10 ans ○ 11-15 ans ○ 16-20 ans ○ 21-25 ans ○ Plus de 25 ans 	<p>Combien d'années d'expérience avez-vous aux cycles 3 et/ou 4 ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 0-5 ans ○ 6-10 ans ○ 11-15 ans ○ 16-20 ans ○ 21-25 ans ○ Plus de 25 ans 	<i>Item identique</i>	A5
<p>Combien y a-t-il d'élèves dans votre classe cette année scolaire ?</p>	<p>Combien y a-t-il d'élèves dans votre classe cette année scolaire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Moins de 11 élèves 	<i>Item identique</i>	A6

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
➤ Menu déroulant de moins de 10, 10, 11, 12... à 28, 29, 30, plus de 30	<ul style="list-style-type: none"> ○ Entre 11 et 15 élèves ○ Entre 16 et 20 élèves ○ Entre 21 et 25 élèves ○ Plus de 25 élèves 		
<p>Utilisez-vous un manuel pour enseigner la lecture ? Si oui, lequel ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Oui : ... ○ Non 	<p>Dans l'enseignement de la lecture, utilisez-vous un manuel pour les élèves ou un guide destiné à l'enseignant ? Si oui, pouvez-vous indiquer le(s) nom(s), séparé(s) par une virgule ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Oui : ... ○ Non 	<p>Pour l'enseignement de la lecture, suivez-vous un manuel pour les élèves ou un guide destiné à l'enseignant ? Si oui, pouvez-vous indiquer le(s) nom(s), séparé(s) par une virgule ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Oui : ... ○ Non 	A7
<p>Utilisez-vous un manuel pour enseigner l'écriture ? Si oui, lequel ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Oui : ... ○ Non 	<p>Dans l'enseignement de l'écriture, utilisez-vous un manuel pour les élèves ou un guide destiné à l'enseignant ? Si oui, pouvez-vous indiquer le(s) nom(s), séparé(s) par une virgule ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Oui : ... ○ Non 	<p>Pour l'enseignement de l'écriture, suivez-vous un manuel pour les élèves ou un guide destiné à l'enseignant ? Si oui, pouvez-vous indiquer le(s) nom(s), séparé(s) par une virgule ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Oui : ... ○ Non 	A8
<p>Dans quel réseau enseignez-vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Réseau libre confessionnel 	<i>Item supprimé</i>	<i>Item supprimé</i>	

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
<ul style="list-style-type: none"> ○ Réseau libre non confessionnel ○ Réseau officiel subventionné ○ Réseau officiel organisé ○ Autre 			
Rapport à l'écrit : dimensions axiologique, affective et praxéologique			
L'écriture et la lecture sont des compétences essentielles pour vivre et s'épanouir dans la société.	L'écriture et la lecture sont des compétences essentielles pour vivre et s'épanouir en société.	Je pense que la lecture et l'écriture sont des compétences essentielles pour vivre et s'épanouir en société.	B1
<i>Item ajouté</i>	Lire ne m'intéresse pas.	Je ne trouve pas que c'est intéressant de lire.	B2
Je lis pour le plaisir.	<i>Item identique</i>	<i>Item identique</i>	B3
Je lis des types et genres de textes variés.	Dans la vie quotidienne, je lis des types et genres de textes variés.	Je lis des types et genres de textes variés dans la vie quotidienne.	B4
Écrire ne m'intéresse pas.	<i>Item identique</i>	Je ne trouve pas que c'est intéressant d'écrire.	B5
J'écris des textes pour le plaisir.	<i>Item identique</i>	Je prends du plaisir à écrire.	B6
		J'écris uniquement quand cela est nécessaire.	B7
<i>Item ajouté</i>	<i>Item ajouté</i>	Je trouve que c'est facile d'écrire.	B8

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
J'écris différents types de textes.	Dans la vie quotidienne, j'écris des types de textes variés.	J'écris des types de textes variés dans la vie quotidienne.	B9
Je donne beaucoup de valeur aux compétences <i>lire</i> et <i>écrire</i> .	J'accorde beaucoup d'importance au <i>lire</i> . J'accorde beaucoup d'importance à l' <i>écrire</i> .	<i>Item supprimé</i>	
J'appréciais la compétence <i>écrire</i> en tant qu'élève à l'école primaire.	<i>Item supprimé</i>	<i>Item supprimé</i>	
J'estime avoir été correctement formé(e) à l'école primaire sur mes compétences en écriture.	<i>Item supprimé</i>	<i>Item supprimé</i>	
Rapport à l'écrit : dimension conceptuelle			
On peut écrire avant de savoir lire.	<i>Item identique</i>	Savoir écrire est possible avant de savoir lire.	C1
Il faut attendre que les élèves maîtrisent un maximum le code (grammaire et orthographe) avant de leur donner des occasions d'écrire des textes.	Il faut attendre que les élèves maîtrisent un maximum leurs connaissances grammaticales et orthographiques avant de leur donner des occasions d'écrire des textes qui ont du sens.	Maîtriser les connaissances grammaticales et orthographiques est une compétence qui doit être acquise avant d'apprendre à lire et à écrire.	C2
Le fait que mes élèves me voient lire peut avoir un impact sur leur goût de la lecture.	Le fait que je partage mon plaisir de lire avec mes élèves peut avoir un impact sur leur goût de la lecture.	Partager mon plaisir de lire avec mes élèves peut avoir un impact sur leur goût de la lecture.	C3

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
<i>Item ajouté</i>	La capacité de décodage est suffisante pour comprendre ce qui est lu.	Identifier les mots écrits est suffisant pour comprendre ce qui est lu.	C4
Les élèves doivent avoir acquis le décodage avant de travailler la compréhension.	Les élèves doivent apprendre à déchiffrer avant d'apprendre à comprendre.	Apprendre à identifier les mots écrits doit se faire avant d'apprendre à les comprendre.	C5
Lire un texte narratif demande les mêmes compétences que lire un texte informatif.	Lire un texte narratif mobilise les mêmes compétences que lire un texte informatif.	<i>Item identique</i>	C6
Lors de l'enseignement des stratégies de lecture, je vise l'autonomie des élèves.	<i>Item identique</i>	Enseigner des stratégies de lecture permet de viser l'autonomie des élèves.	C7
Permettre aux élèves de me voir écrire est un facteur important pour leur apprentissage.	Écrire devant les élèves est un facteur important pour leur apprentissage de l'écriture.	<i>Item identique</i>	C8
Produire des écrits est plus difficile que les autres tâches scolaires.	Selon moi, produire des écrits est plus difficile que les autres tâches scolaires.	Produire des écrits est plus difficile que les autres tâches scolaires, toutes matières confondues.	C9
<i>Item ajouté</i>	Faire écrire les élèves sert exclusivement à évaluer leurs connaissances en grammaire, orthographe et vocabulaire.	Faire produire des textes aux élèves sert à évaluer leurs connaissances sur le vocabulaire, mais aussi sur la grammaire, l'orthographe et la conjugaison.	C10

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
Enseigner l'écriture, c'est majoritairement dispenser un enseignement explicite des connaissances grammaticales et orthographiques.	Enseigner l'écriture, c'est majoritairement dispenser un enseignement où l'enseignant montre, dans un premier temps, aux élèves ses stratégies de mobilisation de connaissances en grammaire et en orthographe. Ensuite, il laisse les élèves exécuter une tâche sur ce qui vient d'être vu tout en les guidant et en leur faisant verbaliser leurs propres stratégies.	Enseigner l'écriture, c'est montrer aux élèves comment utiliser une stratégie d'écriture avant de les laisser écrire.	C11
<i>Item ajouté</i>	<i>Item ajouté</i>	Pouvoir relire et corriger ses écrits améliore la structuration de ses idées.	C12
Produire des textes par résolution progressive de problèmes linguistiques et orthographiques est une bonne manière d'apprendre à écrire.	Lorsque mes élèves produisent des textes, je leur montre qu'il s'agit d'activités qui leur permettent de résoudre des problèmes linguistiques et orthographiques difficiles.	Produire des textes s'apparente à une résolution de problèmes linguistiques et orthographiques complexes.	C13
On ne peut pas écrire si on n'a pas de conscience grapho-phonologique (capacité de reconnaître, à l'écrit, des lettres isolées et des mots).	Il est possible d'écrire sans même avoir développé la conscience graphèmes-phonèmes (capacité de reconnaître, à l'écrit, des lettres isolées et des mots).	<i>Item supprimé</i>	

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
Pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, il faut d'abord travailler les connaissances grammaticales et orthographiques avant le sens.	<i>Item supprimé</i>	<i>Item supprimé</i>	
On ne peut pas lire sans écrire.	<i>Item supprimé</i>	<i>Item supprimé</i>	
J'estime avoir de bonnes connaissances sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture et de l'écriture.	<i>Item supprimé</i>	<i>Item supprimé</i>	
Je sais comment enseigner les stratégies de compréhension en lecture.	<i>Item supprimé</i>	<i>Item supprimé</i>	
L'habileté en lecture est innée.	<i>Item supprimé</i>	<i>Item supprimé</i>	
J'encourage mes élèves à contrôler leur compréhension des textes qu'ils lisent.	<i>Item supprimé</i>	<i>Item supprimé</i>	
La lecture est une compétence essentielle dans la vie quotidienne de mes élèves.	<i>Item supprimé</i>	<i>Item supprimé</i>	
Je connais les stratégies de compréhension en lecture.	<i>Item supprimé</i>	<i>Item supprimé</i>	
<i>Item ajouté</i>	Je propose des activités pour développer le sens donné à un texte.	<i>Item supprimé</i>	
Pratiques déclarées sur l'enseignement de la lecture			

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
/	/	Je propose à mes élèves...	
<i>Item ajouté</i>	<i>Item ajouté</i>	... des activités de compréhension à la lecture de type questions-réponses au sujet d'un texte lu.	D1
Je varie les types et genres de textes présentés à mes élèves.	Je varie les types et genres de textes que je demande à mes élèves de lire.	... de lire des textes de types et genres variés.	D2
J'enseigne des stratégies de lecture en sous-groupes.	<i>Item identique</i>	... des activités pour leur enseigner des stratégies de lecture en sous-groupes.	D3
Je propose à mes élèves des activités évaluées de compréhension à la lecture.	Je propose à mes élèves des activités cotées de compréhension à la lecture.	... des activités évaluées de compréhension à la lecture.	D4
Je propose à mes élèves des activités de vocabulaire liées à un texte lu.	<i>Item identique</i>	... des activités sur le vocabulaire d'un texte lu.	D5
Je partage avec mes élèves mes goûts personnels en lecture.	<i>Item identique</i>	... des moments de partage de mes goûts personnels en lecture.	D6
J'accorde à tous mes élèves un temps de lecture personnelle en classe.	J'accorde à tous mes élèves un temps de lecture individuelle en classe.	... des temps prévus pour la lecture individuelle en classe.	D7
Je lis moi-même durant les périodes de lecture personnelle.	Je lis moi-même durant les périodes de lecture personnelle en classe.	... de me voir lire pendant ces temps de lecture individuelle en classe.	D8
Je laisse à mes élèves le choix de lecture.	Je laisse mes élèves choisir certains livres qu'ils lisent.	... de choisir certains livres qu'ils lisent.	D9

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
Je fais lire mes élèves à voix haute.	Je fais lire mes élèves à voix haute pour qu'ils améliorent leur fluence de lecture et leur intonation.	... de lire à voix haute pour qu'ils améliorent leur fluence de lecture et leur intonation.	D10
Je fais la lecture à haute voix à mes élèves (albums, extraits de romans ou autres textes littéraires).	Je lis des textes à haute voix à mes élèves (albums, extraits de romans ou autres textes littéraires).	... d'écouter un texte que je leur lis à haute voix (albums, extraits de romans ou autres textes littéraires).	D11
Lorsque je lis à haute voix en classe, je verbalise mes questionnements et ma manière d'y répondre.	<i>Item identique</i>	... d'écouter la verbalisation de mes questionnements et ma manière d'y répondre lorsque je lis à haute voix en classe.	D12
J'apprends à mes élèves à lire en diagonale (parcourir le texte rapidement pour avoir une idée de l'organisation et des idées générales du texte).	J'apprends à mes élèves à lire en diagonale (lecture survol en parcourant le texte rapidement pour avoir une idée de l'organisation et des idées générales du texte).	... des activités leur enseignant des techniques de lecture propres aux textes informatifs (lecture en diagonale, balayage du texte).	D13
J'apprends à mes élèves à balayer le texte (traverser rapidement le texte pour trouver une information en particulier).	J'apprends à mes élèves à balayer le texte (écrémage en traversant rapidement le texte pour trouver une information en particulier).		

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
Je demande à mes élèves d'extraire des informations explicites de textes lus.	Je pose à mes élèves des questions dont la réponse se trouve explicitement dans le texte.	... des activités contenant des questions dont la réponse se trouve explicitement dans un texte lu.	D14
Je pose à mes élèves des questions dont la réponse nécessite d'inférer.	Je pose à mes élèves des questions dont la réponse nécessite de réaliser une inférence (informations déduites ou induites à partir du texte, qui n'y sont pas écrites explicitement).	... des activités contenant des questions dont les réponses nécessitent de réaliser des inférences (informations déduites ou induites à partir du texte, qui n'y sont pas écrites explicitement).	D15
Je consacre du temps à l'enseignement de stratégies avant la lecture (utiliser les indices sémantiques et syntaxiques).	Je consacre du temps à l'enseignement de stratégies utilisées avant la lecture (utiliser les indices sémantiques et syntaxiques, formuler des hypothèses, anticiper la suite du texte).	... des temps d'enseignement de stratégies utilisées avant la lecture (utiliser les indices sémantiques et syntaxiques, formuler des hypothèses, anticiper la suite du texte).	D16
J'encourage mes élèves à formuler des hypothèses et à anticiper la suite du texte.			
Je consacre du temps à l'enseignement de stratégies pendant la lecture (lire le (sous-)titre, regarder les images, déterminer le type de texte, réfléchir à des hypothèses, établir des liens avec ses connaissances préalables).	Je consacre du temps à l'enseignement de stratégies utilisées pendant la lecture (lire le (sous-)titre, regarder les images, déterminer le type de texte, réfléchir à des hypothèses, établir des liens avec ses connaissances préalables).	... des temps d'enseignement de stratégies utilisées pendant la lecture (lire le (sous-)titre, regarder les images, déterminer le type de texte, réfléchir à des hypothèses, établir des liens avec ses connaissances préalables).	D17

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
Après avoir lu un texte, je prends le temps de déterminer avec mes élèves le point de vue ou l'intention de l'auteur.	Après avoir lu un texte, je prends le temps de réfléchir avec mes élèves au point de vue ou à l'intention de l'auteur.	... de réfléchir au point de vue ou à l'intention de l'auteur après avoir lu un texte.	D18
<i>Item ajouté</i>	<i>Item ajouté</i>	... de réfléchir aux liens entre le texte et son titre après avoir lu un texte.	D19
<i>Item ajouté</i>	J'encourage mes élèves à contrôler leur compréhension des textes qu'ils lisent.	... de vérifier leur compréhension des textes qu'ils lisent.	D20
Je suggère à mes élèves de décortiquer, décrire, la structure des textes lus.	J'apprends à mes élèves à décortiquer, décrire, la structure des textes lus.	... des activités leur permettant de décortiquer, décrire, la structure d'un texte lu.	D21
Je propose à mes élèves de reformuler, de résumer, d'identifier les idées principales de ce qu'ils ont lu.	Je propose à mes élèves de reformuler ce qu'ils ont lu.	... des activités de reformulation orale d'un texte lu.	D22
	Je propose à mes élèves de résumer ce qu'ils ont lu.	... des activités de rédaction de résumés écrits d'un texte lu.	D23
	Je propose à mes élèves d'identifier les idées principales de ce qu'ils ont lu.	... d'identifier les idées principales d'un texte lu.	D24
Je demande à mes élèves de relire à plusieurs reprises un même texte.	Je demande à mes élèves de relire à plusieurs reprises un même texte pour mieux le comprendre.	... de travailler sur un même texte pour entraîner différentes stratégies de compréhension.	D25

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
Je demande à mes élèves de formuler des questions sur un texte lu.	<i>Item identique</i>	... de formuler des questions sur un texte lu.	D26
J'encourage mes élèves à effectuer des liens entre le texte lu et leurs connaissances antérieures, leur vécu.	<i>Item identique</i>	... d'effectuer des liens entre un texte lu et leurs connaissances antérieures, leur vécu.	D27
J'invite mes élèves à évaluer l'efficacité des stratégies utilisées en cours de lecture (autoquestionnement et métacognition).	<i>Item identique</i>	... d'évaluer l'efficacité des stratégies utilisées en cours de lecture (autoquestionnement et métacognition).	D28
Je demande à mes élèves de localiser des informations dans des textes lus.	<i>Item supprimé</i>	<i>Item supprimé</i>	
Je pose à mes élèves des questions dont la réponse se trouve dans le texte.	<i>Item supprimé</i>	<i>Item supprimé</i>	
Je demande à mes élèves d'interpréter et d'intégrer les idées et informations de textes lus.	<i>Item supprimé</i>	<i>Item supprimé</i>	
Je demande à mes élèves de comparer un texte lu à d'autres documents.	<i>Item supprimé</i>	<i>Item supprimé</i>	
J'exerce mes élèves à trouver les antécédents des pronoms d'un texte.	J'exerce mes élèves à trouver les antécédents des pronoms d'un texte pour vérifier qu'ils en comprennent le sens.	<i>Item supprimé</i>	

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
Pratiques déclarées sur l'enseignement de la lecture			
/	/	Je propose à mes élèves...	
Je propose des activités d'écriture individuelles.	<i>Item identique</i>	... des activités d'écriture individuelles avec une consigne d'écriture.	E1
Je donne la possibilité aux élèves de choisir leurs sujets d'écriture.	Je donne la possibilité aux élèves de choisir le sujet sur lequel ils écrivent.	... des activités où ils peuvent individuellement produire des textes sur un sujet personnel (en fonction de leurs centres d'intérêt).	E2
Je propose des activités d'écriture collectives.	Mes élèves réalisent des activités de production d'écrits en groupe.	... de réaliser des écrits collectifs (avec l'ensemble de la classe).	E3
	Je propose des activités d'écriture collectives où les élèves peuvent interagir sur les écrits.		
<i>Item ajouté</i>	Je propose des activités incluant des échanges oraux réflexifs en vue d'étoffer et/ou d'analyser le contenu, de même que la forme, des productions écrites.	... des activités d'échanges dans le but d'analyser le contenu et la forme des productions écrites.	E4
Mes élèves réalisent des activités de copie.	Mes élèves réalisent des activités de copie de mots, de phrases ou de textes à partir du tableau ou d'un autre support.	... des activités de copie de mots, de phrases ou de textes à partir du tableau ou d'un autre support.	E5

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
Mes élèves réalisent des activités de dictée.	Mes élèves réalisent des dictées.	... des dictées.	E6
<i>Item ajouté</i>	<i>Item ajouté</i>	... des dictées ou des activités de copie en lien avec des sujets déjà abordés.	E7
<i>Item ajouté</i>	Je propose à mes élèves des activités pour développer leur vocabulaire.	... des activités d'écriture pour développer leur vocabulaire.	E8
Mes élèves réalisent des activités visant l'acquisition de l'orthographe d'usage de la langue française.	Mes élèves réalisent des activités visant l'acquisition de l'orthographe lexicale de la langue française (en mémorisant des mots irréguliers, en apprenant les régularités orthographiques).	... des activités d'écriture visant l'acquisition de l'orthographe lexicale (en mémorisant des mots irréguliers, en apprenant les régularités orthographiques).	E9
Mes élèves réalisent des activités visant l'acquisition de règles de grammaire.	Mes élèves réalisent des activités visant la mobilisation de règles de grammaire.	... des activités d'écriture visant l'application de règles de grammaire ou de conjugaison.	E10
<i>Item ajouté</i>	<i>Item ajouté</i>	... de produire des textes courts.	E11
Je propose des activités d'écriture sollicitant différents types de textes.	Je propose des activités d'écriture de différents types de textes.	... des activités d'écriture de différents types de textes.	E12
<i>Item ajouté</i>	<i>Item ajouté</i>	... des activités qui les conscientisent sur l'utilité de l'écriture dans la vie quotidienne.	E13

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
Mes élèves utilisent un cahier de brouillon quand ils rédigent.	Mes élèves utilisent un cahier de brouillon quand ils rédigent.	... de planifier leur production écrite dans le but de réfléchir à un chantier d'écriture (élaboration d'un plan sur une feuille de brouillon).	E14
Mes élèves ont l'occasion de construire un projet d'écriture avant de produire un écrit. Celui-ci permet à l'élève de réfléchir à un chantier d'écriture.	Mes élèves ont l'occasion de construire un projet d'écriture avant de produire un écrit. Celui-ci permet à l'élève de réfléchir à un chantier d'écriture.		
<i>Item ajouté</i>	Mes élèves sont amenés à réfléchir sur leurs écrits dans le but qu'ils reformulent leurs idées et se questionnent sur la langue.	... de réviser leurs écrits dans le but de reformuler leurs idées, de se questionner sur la langue et de la comprendre.	E15
<i>Item ajouté</i>	<i>Item ajouté</i>	... de consulter des outils ou des référents en classe pour améliorer leurs productions.	E16
<i>Item ajouté</i>	<i>Item ajouté</i>	... de publier ou d'afficher à l'extérieur de la classe leurs écrits.	E17
Je demande aux élèves de verbaliser leurs démarches cognitives lorsqu'ils écrivent (mes élèves savent expliquer la démarche qu'ils suivent dans leur tête pour pouvoir écrire ce qu'ils souhaitent).	<i>Item identique</i>	... de verbaliser la démarche qu'ils suivent pour écrire.	E18
J'enseigne explicitement les processus et les stratégies liés à l'écriture.	<i>Item identique</i>		E19

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
Je mets des mots sur mes démarches lorsque j'écris devant mes élèves.	Je verbalise mes pensées et mes démarches cognitives pour écrire devant mes élèves.	... des moments où je verbalise devant eux mes pensées et mes démarches cognitives pour écrire.	
<i>Item ajouté</i>	J'évalue les écrits de mes élèves en utilisant exclusivement comme critères d'évaluation l'orthographe et la grammaire.	... des évaluations de leurs productions au niveau de la forme (en utilisant comme critères d'évaluation l'orthographe, la grammaire et la conjugaison).	E20
<i>Item ajouté</i>	<i>Item ajouté</i>	... des évaluations de leurs productions au niveau du sens.	E21
<i>Item ajouté</i>	<i>Item ajouté</i>	... des évaluations de leurs productions au niveau de l'originalité des idées.	E22
Je propose des objectifs précis à chacun de mes élèves par rapport à ses écrits.	Je propose, via des feedbacks individuels, des objectifs précis à chacun de mes élèves par rapport à ses écrits.	... de différencier les consignes en fonction des éléments repérés lors des évaluations (formatives ou autres).	E23
J'utilise l'évaluation diagnostique pour voir ce que l'enfant sait déjà faire.	<i>Item identique</i>		
Mes élèves réalisent des activités de production d'écrits.	<i>Item supprimé</i>	<i>Item supprimé</i>	
<i>Item ajouté</i>	Mes élèves réalisent individuellement des activités où ils peuvent produire librement	<i>Item supprimé</i>	

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
	des textes personnels sans avoir nécessairement bénéficié d'un enseignement d'unités grammaticales et lexicales spécifiques au préalable.		
Les activités d'écriture que je propose sont ancrées dans des situations diversifiées.	Les activités d'écriture que je propose sont ancrées dans des situations d'écriture différentes où les types de textes, les objectifs poursuivis et les tâches proposées divergent.	<i>Item supprimé</i>	
Mes élèves produisent des textes porteurs de sens.	Mes élèves produisent des textes auxquels ils attribuent un sens.	<i>Item supprimé</i>	
J'évalue les productions d'écrits de mes élèves.	Je cote les écrits de mes élèves.	<i>Item supprimé</i>	
Mes élèves ont l'occasion de retravailler leur texte et de le réviser.	Mes élèves planifient et révisent leur texte.	<i>Item supprimé</i>	
Je propose à mes élèves des activités d'écriture qui permettent de se questionner sur la langue.	<i>Item identique</i>	<i>Item supprimé</i>	

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
J'adopte la même démarche quand je travaille la production d'écrits avec mes élèves.	<i>Item identique</i>	<i>Item supprimé</i>	
Formation des enseignants			
Lors de mes études, j'ai reçu une préparation adéquate pour enseigner la compréhension à la lecture.	<i>Item identique</i>	Lors de ma formation initiale, j'ai reçu une préparation adéquate pour enseigner la compréhension à la lecture.	F1
Lors de mes études, j'ai reçu une préparation adéquate pour enseigner la production d'écrits.	<i>Item identique</i>	Lors de ma formation initiale, j'ai reçu une préparation adéquate pour enseigner la production d'écrits.	F2
Au cours de ma carrière, j'ai reçu une formation adéquate pour enseigner la compréhension à la lecture.	Au cours de ma carrière, j'ai choisi de me former sur l'enseignement de la compréhension à la lecture.	Pour ma formation continue, j'ai choisi des formations pour en apprendre davantage sur l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension à la lecture.	F3
J'ai reçu une formation adéquate au cours de ma carrière pour enseigner la production d'écrits.	Au cours de ma carrière, je veille à choisir des formations pour en apprendre davantage sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture.	Pour ma formation continue, j'ai choisi des formations pour en apprendre davantage sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture.	F4
Je mets mes connaissances à jour en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage	Je mets mes connaissances à jour en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage	Je mets mes connaissances à jour en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage	F5

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
de la lecture et de l'écriture en consultant les données des recherches.	de la compréhension en lecture et de l'écriture.	de l'écriture et de la compréhension en lecture (blogs, revues, sites, livres...).	
	Je consulte des articles scientifiques validés par des chercheurs pour connaître les recommandations données par ces derniers et pour mettre mes connaissances à jour sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture et de l'écriture.	<i>Item identique</i>	F6
<i>Item ajouté</i>	<i>Item ajouté</i>	J'estime avoir des manques et des besoins dans ma formation sur l'enseignement/apprentissage de la lecture. <ul style="list-style-type: none"> ○ Oui : ... (Quels sont les éléments sur lesquels j'aimerais être formé(e) ?) ○ Non 	F7
<i>Item ajouté</i>	<i>Item ajouté</i>	J'estime avoir des manques et des besoins dans ma formation sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture.	F8

<i>Version initiale</i>	<i>Version intermédiaire</i>	<i>Version finale</i>	N°
		<ul style="list-style-type: none"> ○ Oui : ... (Quels sont les éléments sur lesquels j'aimerais être formé(e) ?) ○ Non 	
Je pense que les sources que je consulte sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture et de l'écriture sont fiables.	<i>Item supprimé</i>	<i>Item supprimé</i>	

Annexe 8 : Mails envoyés aux directions de la FW-B



Borlez Julie

À :

Mar 07-02-23 11:49

Madame, Monsieur,

Nous sommes deux institutrices primaires et étudiantes en Sciences de l'Éducation à l'Université de Liège. Nous réalisons un mémoire sur l'enseignement/apprentissage de **la lecture et de l'écriture** aux cycles 3 et 4. En effet, peu de recherches existent sur cette thématique à ces niveaux d'enseignement.

Nous désirons donc en connaître davantage sur ce qui est mis réellement en place dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour récolter un maximum de données, nous avons réalisé un questionnaire à soumettre à large échelle aux enseignants. Ce dernier porte sur leurs croyances, connaissances et pratiques relatives à ces deux domaines. Vous trouverez le lien pour y accéder à la fin de ce mail. La participation de chacun et chacune est importante pour la rédaction de notre mémoire mais aussi pour la recherche.

Dès lors, si vous êtes enseignant au cycle 3 ou au cycle 4, seriez-vous d'accord de répondre à ce questionnaire ? Si vous en connaissez qui travaillent dans d'autres établissements, n'hésitez pas également à le leur diffuser.

Voici le lien du questionnaire :

<https://surveys.fplse.uliege.be/surveys/?w=x&s=ONNPFIIGDB>

Si vous souhaitez recevoir les résultats globaux de cette recherche, n'hésitez pas à nous le préciser.

Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration et le temps accordé à cette requête.

Bien à vous,

Julie BORLEZ et Valérie HURARD



Borlez Julie

À :

Bonjour,

Je me permets de revenir vers vous par rapport au questionnaire pour mon mémoire en Sciences de l'Éducation. Il est nécessaire d'arriver à minimum 100 participants pour poursuivre la recherche.

Pourriez-vous, s'il vous plaît, relancer (oralement, par mail, par message...) vos collègues/ connaissances instituteurs enseignant de la 3ème à la 6ème primaire ?

Voici pour rappel, le lien de l'enquête : <https://surveys.fplse.uliege.be/surveys/?w=x&s=ONNPFIIGDB>

Merci pour votre aide indispensable et à bientôt !

Julie Borlez

Annexe 9 : Composition de l'échantillon

		Effectifs	Fréquences
A1. Genre	Homme	17	14 %
	Femme	102	86 %
A2. Diplômes	Bachelier Instituteur primaire	115	97 %
	Bachelier Instituteur préscolaire	3	3 %
	Passerelle Instituteur primaire	2	2 %
	Master en Sciences de l'Éducation	4	3 %
	Autre	3	3 %
A3. ISE de l'école	Défavorisé	30	25 %
	Moyen	45	38 %
	Favorisé	44	37 %
A4. Classe	3 ^e	20	17 %
	4 ^e	25	21 %
	5 ^e	18	15 %
	6 ^e	29	24 %
	3 ^e -4 ^e	11	9 %
	5 ^e -6 ^e	16	13 %
	3 ^e -6 ^e	0	0 %
A5. Années d'expérience	0-5 ans	29	24 %
	6-10 ans	20	17 %
	11-15 ans	20	17 %
	16-20 ans	13	11 %
	21-25 ans	9	8 %
	Plus de 25 ans	28	24 %
A6. Élèves par classe	Moins de 11	1	1 %
	11-15	8	7 %
	16-20	46	39 %
	21-25	61	51 %
	Plus de 25	3	3 %

Tableau 23 : Composition de l'échantillon

Annexe 10 : Répartition des items en fonction des hypothèses et justifications

<i>Le rapport à l'écrit</i>	
<i>Item</i>	<i>Intitulé de l'item</i>
B1	Je pense que la lecture et l'écriture sont des compétences essentielles pour vivre et s'épanouir en société.
B2	Je trouve que c'est intéressant de lire.
B3	Je lis pour le plaisir.
B4	Je lis des types et genres de textes variés dans la vie quotidienne.
B5	Je trouve que c'est intéressant d'écrire.
B6	Je prends du plaisir à écrire.
B7	J'écris uniquement quand cela est nécessaire.
B8	Je trouve que c'est facile d'écrire.
B9	J'écris des types de textes variés dans la vie quotidienne.

<i>Les croyances et les connaissances des enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture</i>	
<i>Item</i>	<i>Intitulé de l'item</i>
C1	Savoir écrire est possible avant de savoir lire.
C2	Maîtriser les connaissances grammaticales et orthographiques est une compétence qui doit être acquise avant d'apprendre à lire et à écrire.
C3	Partager mon plaisir de lire avec mes élèves peut avoir un impact sur leur goût de la lecture.
C4	Identifier les mots écrits est suffisant pour comprendre ce qui est lu.
C5	Apprendre à identifier les mots écrits doit se faire avant d'apprendre à les comprendre.
C6	Lire un texte narratif mobilise les mêmes compétences que lire un texte informatif.
C7	Enseigner des stratégies de lecture permet de viser l'autonomie des élèves.
C8	Écrire devant les élèves est un facteur important pour leur apprentissage de l'écriture.
C9	Produire des écrits est plus difficile que les autres tâches scolaires, toutes matières confondues.
C10	Faire produire des textes aux élèves sert à évaluer leurs connaissances sur le vocabulaire, mais aussi sur la grammaire, l'orthographe et la conjugaison.
C11	Enseigner l'écriture, c'est montrer aux élèves comment utiliser une stratégie d'écriture avant de les laisser écrire.
C12	Pouvoir relire et corriger ses écrits améliore la structuration de ses idées.
C13	Produire des textes s'apparente à une résolution de problèmes linguistiques et orthographiques complexes.

<i>Les pratiques déclarées en écriture</i>	
<i>Item</i>	<i>Intitulé de l'item</i>
Je propose à mes élèves...	
E1	des activités d'écriture individuelles avec une consigne d'écriture.
E2	des activités où ils peuvent individuellement produire des textes sur un sujet personnel (en fonction de leurs centres d'intérêt).
E3	de réaliser des écrits collectifs (avec l'ensemble de la classe).
E4	des activités d'échanges dans le but d'analyser le contenu et la forme des productions écrites.
E5	des activités de copie de mots, de phrases ou de textes à partir du tableau ou d'un autre support.
E6	des dictées.
E7	des dictées ou des activités de copie en lien avec des sujets déjà abordés.
E8	des activités d'écriture pour développer leur vocabulaire.
E9	des activités d'écriture visant l'acquisition de l'orthographe lexicale (en mémorisant des mots irréguliers, en apprenant les régularités orthographiques).
E10	des activités d'écriture visant l'application de règles de grammaire ou de conjugaison.
E11	de produire des textes courts.
E12	des activités d'écriture de différents types de textes.
E13	des activités qui les conscientisent sur l'utilité de l'écriture dans la vie quotidienne.
E14	de planifier leur production écrite dans le but de réfléchir à un chantier d'écriture (élaboration d'un plan sur une feuille de brouillon).
E15	de réviser leurs écrits dans le but de reformuler leurs idées, de se questionner sur la langue et de la comprendre.
E16	de consulter des outils ou des référents en classe pour améliorer leurs productions.
E17	de publier ou d'afficher à l'extérieur de la classe leurs écrits.
E18	de verbaliser la démarche qu'ils suivent pour écrire.
E19	des moments où je verbalise devant eux mes pensées et mes démarches cognitives pour écrire.
E20	des évaluations de leurs productions au niveau de la forme (en utilisant comme critères d'évaluation l'orthographe, la grammaire et la conjugaison).
E21	des évaluations de leurs productions au niveau sens.
E22	des évaluations de leurs productions au niveau de l'originalité.
E23	de différencier les consignes en fonction des éléments repérés lors des évaluations (formatives ou autres).

<i>La formation initiale et la formation continue</i>	
<i>Item</i>	<i>Intitulé de l'item</i>
F1	Lors de ma formation initiale, j'ai reçu une préparation adéquate pour enseigner la compréhension à la lecture.
F2	Lors de ma formation initiale, j'ai reçu une préparation adéquate pour enseigner la production d'écrits.
F3	J'ai choisi des formations continues pour en apprendre davantage sur l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension à la lecture.
F4	J'ai choisi des formations continues pour en apprendre davantage sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture.
F5	Je mets mes connaissances à jour en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture et de la compréhension en lecture (blogs, revues, sites, livres...)
F6	Je consulte des articles scientifiques validés par des chercheurs pour connaître les recommandations données par ces derniers et pour mettre mes connaissances à jour sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture et de l'écriture.
F7	J'estime avoir des manques et des besoins dans ma formation sur l'enseignement/apprentissage de la lecture.
F8	J'estime avoir des manques et des besoins dans ma formation sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture.

<i>Utilisation d'un manuel</i>	
<i>Item</i>	<i>Intitulé de l'item</i>
A7	Pour l'enseignement de la lecture, suivez-vous un manuel pour les élèves ou un guide destiné à l'enseignant ?
A8	Pour l'enseignement de l'écriture, suivez-vous un manuel pour les élèves ou un guide destiné à l'enseignant ?

Légende et explications :

Les items ont été sélectionnés grâce à nos différentes lectures et sur base des explications relatives aux différentes hypothèses (section « Hypothèses et question de recherche » du mémoire).

Hypothèse 1

Nous avons analysé les items C1, C2, C12, C13 car il s'agit des croyances les plus pertinentes et les plus répandues chez les enseignants.

Hypothèse 2

Les items E2, E3, E4, E5, E6, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19 nous ont permis d'analyser les activités proposées en classe. De plus, l'utilisation d'un manuel a été questionnée grâce aux items (A7 et A8).

Quant à l'évaluation, nous avons utilisé les items E20, E21, E22 et E23 pour comprendre les pratiques employées pour évaluer les productions des élèves.

Hypothèse 3

Nous avons vérifié notre hypothèse en créant un indice de rapport à l'écrit (section « rapport à l'écrit » et « croyances et connaissances » du questionnaire) et en analysant le lien avec différentes pratiques.

H3.A : Nous avons mis en lien l'indice du rapport à l'écrit et les pratiques qui permettent de rendre compte de la complexité de l'écrit (avec toutes ses composantes) en utilisant les items suivants : E2, E3, E4, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E17, E18, E19.

H3.B : Ensuite, nous avons mis en relation l'indice du rapport à l'écrit et les pratiques qui ne permettent pas de rendre compte de la complexité de l'écrit en proposant les items suivants : E5, E6, E9, E10.

H3.C : Un nouvel indice « perception des compétences en écriture » a été calculé et mis en perspective avec les pratiques liées à la production d'écrit. Nous avons donc choisi de questionner les enseignants en proposant les items E2 (production personnelle), E11 (productions courtes), E12 (production de différents types de textes), E14 (planification), E15 (révision), E16 (utilisation de référents), E17 (publication), E18 (verbalisation).

Hypothèse 4

Nous avons analysé les différentes opinions que les enseignants adoptent vis-à-vis de leur formation initiale (F1 et F2) et de leur formation continue (F3, F4, F5, F6). Les items F7 et F8 nous ont indiqué si les enseignants estiment avoir des manques ou des besoins par rapport à leur formation. Pour terminer, nous avons observé s'il existe un lien entre la perception de la formation initiale des enseignants et de celle sur leur formation continue.

Annexe 11 : Fréquences relatives pour chaque item du questionnaire

<i>Le rapport à l'écrit</i>					
<i>Item</i>	<i>Intitulé de l'item</i>	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
B1	Je pense que la lecture et l'écriture sont des compétences essentielles pour vivre et s'épanouir en société.	0%	0%	18%	82%
B2	Je trouve que c'est intéressant de lire.	0%	0%	12%	88%
B3	Je lis pour le plaisir.	3%	2%	22%	74%
B4	Je lis des types et genres de textes variés dans la vie quotidienne.	1%	8%	45%	47%
B5	Je trouve que c'est intéressant d'écrire.	0%	3%	40%	56%
B6	Je prends du plaisir à écrire.	1%	17%	55%	28%
B7	J'écris uniquement quand cela est nécessaire.	13%	29%	43%	16%
B8	Je trouve que c'est facile d'écrire.	3%	43%	36%	18%
B9	J'écris des types de textes variés dans la vie quotidienne.	13%	37%	41%	8%
<i>Les croyances et les connaissances des enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture</i>					
<i>Item</i>	<i>Intitulé de l'item</i>	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
C1	Savoir écrire est possible avant de savoir lire.	13%	45%	34%	8%
C2	Maîtriser les connaissances grammaticales et orthographiques est une compétence qui doit être acquise avant d'apprendre à lire et à écrire.	33%	61%	3%	3%
C3	Partager mon plaisir de lire avec mes élèves peut avoir un impact sur leur goût de la lecture.	1%	0%	22%	77%
C4	Identifier les mots écrits est suffisant pour comprendre ce qui est lu.	34%	60%	6%	0%
C5	Apprendre à identifier les mots écrits doit se faire avant d'apprendre à les comprendre.	4%	47%	39%	10%
C6	Lire un texte narratif mobilise les mêmes compétences que lire un texte informatif.	12%	71%	16%	1%
C7	Enseigner des stratégies de lecture permet de viser l'autonomie des élèves.	0%	3%	38%	60%
C8	Écrire devant les élèves est un facteur important pour leur apprentissage de l'écriture.	0%	3%	49%	49%
C9	Produire des écrits est plus difficile que les autres tâches scolaires, toutes matières confondues.	4%	28%	48%	20%
C10	Faire produire des textes aux élèves sert à évaluer leurs connaissances sur le vocabulaire, mais aussi sur la grammaire, l'orthographe et la conjugaison.	3%	24%	39%	33%
C11	Enseigner l'écriture, c'est montrer aux élèves comment utiliser une stratégie d'écriture avant de les laisser écrire.	4%	32%	50%	14%
C12	Pouvoir relire et corriger ses écrits améliore la structuration de ses idées.	1%	2%	58%	39%
C13	Produire des textes s'apparente à une résolution de problèmes linguistiques et orthographiques complexes.	1%	12%	51%	36%

<i>Les pratiques déclarées en lecture</i>					
<i>Item</i>	<i>Intitulé de l'item</i>	<i>Jamais ou presque jamais</i>	<i>Une à deux fois par mois</i>	<i>Une à deux fois par semaine</i>	<i>Chaque jour ou presque</i>
Je propose à mes élèves...					
D1	des activités de compréhension à la lecture de type questions-réponses au sujet d'un texte lu.	2%	39%	51%	8%
D2	de lire des textes de types et genres variés.	1%	24%	61%	13%
D3	des activités pour leur enseigner des stratégies de lecture en sous-groupes.	22%	44%	30%	4%
D4	des activités évaluées de compréhension à la lecture.	9%	60%	25%	6%
D5	des activités sur le vocabulaire d'un texte lu.	13%	39%	39%	9%
D6	des moments de partage de mes goûts personnels en lecture.	33%	43%	20%	4%
D7	des temps prévus pour la lecture individuelle en classe.	3%	18%	34%	45%
D8	de me voir lire pendant ces temps de lecture individuelle en classe.	27%	21%	34%	18%
D9	de choisir certains livres qu'ils lisent.	24%	35%	24%	17%
D10	de lire à voix haute pour qu'ils améliorent leur fluence de lecture et leur intonation.	5%	26%	38%	31%
D11	d'écouter un texte que je leur lis à haute voix (albums, extraits de romans ou autres textes littéraires).	6%	52%	32%	10%
D12	d'écouter la verbalisation de mes questionnements et ma manière d'y répondre lorsque je lis à haute voix en classe.	21%	34%	33%	13%
D13	des activités leur enseignant des techniques de lecture propres aux textes informatifs (lecture en diagonale, balayage du texte).	27%	50%	20%	3%
D14	des activités contenant des questions dont la réponse se trouve explicitement dans un texte lu.	2%	32%	52%	14%
D15	des activités contenant des questions dont les réponses nécessitent de réaliser des inférences (informations déduites ou induites à partir du texte, qui n'y sont pas écrites explicitement).	3%	44%	44%	9%
D16	des temps d'enseignement de stratégies utilisées avant la lecture (utiliser les indices sémantiques et syntaxiques, formuler des hypothèses, anticiper la suite du texte).	15%	50%	34%	1%
D17	des temps d'enseignement de stratégies utilisées pendant la lecture (lire le (sous)-titre, regarder les images, déterminer le type de texte, réfléchir à des hypothèses, établir des liens avec ses connaissances préalables).	10%	53%	33%	4%
D18	de réfléchir au point de vue ou à l'intention de l'auteur après avoir lu un texte.	18%	47%	30%	5%
D19	de réfléchir aux liens entre le texte et son titre après avoir lu un texte.	23%	40%	33%	4%
D20	de vérifier leur compréhension des textes qu'ils lisent.	3%	31%	44%	22%
D21	des activités leur permettant de décortiquer, décrire, la structure d'un texte lu.	30%	50%	16%	4%
D22	des activités de reformulation orale d'un texte lu.	11%	37%	36%	16%
D23	des activités de rédaction de résumés écrits d'un texte lu.	50%	37%	11%	2%
D24	d'identifier les idées principales d'un texte lu.	10%	41%	38%	11%
D25	de travailler sur un même texte pour entraîner différentes stratégies de compréhension.	43%	34%	19%	4%
D26	de formuler des questions sur un texte lu.	34%	39%	18%	9%
D27	d'effectuer des liens entre un texte lu et leurs connaissances antérieures, leur vécu.	15%	43%	34%	8%
D28	d'évaluer l'efficacité des stratégies utilisées en cours de lecture (autoquestionnement et métacognition).	34%	45%	18%	3%

<i>Les pratiques déclarées en écriture</i>					
<i>Item</i>	<i>Intitulé de l'item</i>	<i>Jamais ou presque jamais</i>	<i>Une à deux fois par mois</i>	<i>Une à deux fois par semaine</i>	<i>Chaque jour ou presque</i>
Je propose à mes élèves...					
E1	des activités d'écriture individuelles avec une consigne d'écriture.	11%	49%	34%	6%
E2	des activités où ils peuvent individuellement produire des textes sur un sujet personnel (en fonction de leurs centres d'intérêt).	33%	52%	12%	3%
E3	de réaliser des écrits collectifs (avec l'ensemble de la classe).	53%	37%	8%	2%
E4	des activités d'échanges dans le but d'analyser le contenu et la forme des productions écrites.	46%	45%	7%	2%
E5	des activités de copie de mots, de phrases ou de textes à partir du tableau ou d'un autre support.	5%	22%	39%	34%
E6	des dictées.	9%	25%	57%	9%
E7	des dictées ou des activités de copie en lien avec des sujets déjà abordés.	8%	28%	56%	8%
E8	des activités d'écriture pour développer leur vocabulaire.	12%	54%	31%	3%
E9	des activités d'écriture visant l'acquisition de l'orthographe lexicale (en mémorisant des mots irréguliers, en apprenant les régularités orthographiques).	11%	35%	45%	9%
E10	des activités d'écriture visant l'application de règles de grammaire ou de conjugaison.	4%	28%	50%	18%
E11	de produire des textes courts.	8%	55%	35%	2%
E12	des activités d'écriture de différents types de textes.	22%	60%	16%	2%
E13	des activités qui les conscientisent sur l'utilité de l'écriture dans la vie quotidienne.	39%	43%	11%	7%
E14	de planifier leur production écrite dans le but de réfléchir à un chantier d'écriture (élaboration d'un plan sur une feuille de brouillon).	34%	47%	16%	3%
E15	de réviser leurs écrits dans le but de reformuler leurs idées, de se questionner sur la langue et de la comprendre.	32%	44%	20%	4%
E16	de consulter des outils ou des référents en classe pour améliorer leurs productions.	3%	28%	36%	33%
E17	de publier ou d'afficher à l'extérieur de la classe leurs écrits.	62%	30%	7%	1%
E18	de verbaliser la démarche qu'ils suivent pour écrire.	51%	33%	13%	3%
E19	des moments où je verbalise devant eux mes pensées et mes démarches cognitives pour écrire.	39%	37%	18%	6%
E20	des évaluations de leurs productions au niveau de la forme (en utilisant comme critères d'évaluation l'orthographe, la grammaire et la conjugaison).	18%	62%	16%	4%
E21	des évaluations de leurs productions au niveau sens.	16%	65%	17%	2%
E22	des évaluations de leurs productions au niveau de l'originalité.	30%	58%	10%	2%
E23	de différencier les consignes en fonction des éléments repérés lors des évaluations (formatives ou autres).	36%	45%	14%	5%

<i>La formation initiale et la formation continue</i>					
<i>Item</i>	<i>Intitulé de l'item</i>	<i>Pas du tout d'accord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Tout à fait d'accord</i>
F1	Lors de ma formation initiale, j'ai reçu une préparation adéquate pour enseigner la compréhension à la lecture.	23%	46%	28%	3%
F2	Lors de ma formation initiale, j'ai reçu une préparation adéquate pour enseigner la production d'écrits.	33%	52%	15%	0%
F3	J'ai choisi des formations continues pour en apprendre davantage sur l'enseignement et l'apprentissage de la compréhension à la lecture.	13%	26%	41%	19%
F4	J'ai choisi des formations continues pour en apprendre davantage sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture.	13%	29%	41%	17%
F5	Je mets mes connaissances à jour en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture et de la compréhension en lecture (blogs, revues, sites, livres...)	4%	18%	56%	22%
F6	Je consulte des articles scientifiques validés par des chercheurs pour connaître les recommandations données par ces derniers et pour mettre mes connaissances à jour sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture et de l'écriture.	30%	35%	25%	10%
		Oui		Non	
F7	J'estime avoir des manques et des besoins dans ma formation sur l'enseignement/apprentissage de la lecture.	50%		50%	
F8	J'estime avoir des manques et des besoins dans ma formation sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture.	59%		41%	

<i>Utilisation d'un manuel</i>			
<i>Item</i>	<i>Intitulé de l'item</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
A7	Pour l'enseignement de la lecture, suivez-vous un manuel pour les élèves ou un guide destiné à l'enseignant ?	16%	84%
A8	Pour l'enseignement de l'écriture, suivez-vous un manuel pour les élèves ou un guide destiné à l'enseignant ?	14%	86%

Tableau 24 : Fréquences relatives de l'ensemble des items

Annexe 12 : Manuels scolaires utilisés pour enseigner l'écriture

Manuel (maison d'édition)	Nombre de personnes
<i>Élan (Van In)</i>	4
<i>Ça s'écrit et ça se lit aussi (Érasme)</i>	3
<i>Azimuts – outils de la langue (Plantyn)</i>	3
<i>Écrire des histoires réalistes en suivant la courbe narrative Calkins (Chenelière Education)</i>	2
<i>Totem (Van In)</i>	1
<i>Mon référentiel de français (Plantyn)</i>	1
<i>Ateliers Grammaire, Ateliers Conjugaison, Ateliers Orthographe (Plantyn)</i>	1
<i>Apprendre à rédiger différents textes (CMI) (Retz)</i>	1

Tableau 25 : Nombre de personnes qui utilisent ces manuels scolaires

Annexe 13 : Analyse factorielle pour la dimension « rapport à l'écrit »

	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
B1		0,366		
B2			0,397	
B3			0,602	
B4			0,674	
B5	0,511		0,354	
B6	0,710			
B7	0,709			
B9	0,553			
C1			0,363	
C2				
C3				
C4				0,774
C6				0,417
C7		0,890		
C8		0,428		
C12	0,331	0,302		
C13				

Tableau 26 : Analyse factorielle de la dimension rapport à l'écrit

Annexe 14 : Alphas de Cronbach pour chaque sous-dimension du rapport à l'écrit

Sous-dimension	Item	Intitulé de l'item	Alpha de Cronbach pour chaque item retiré	Alpha général
Axiologique	B1	Je pense que la lecture et l'écriture sont des compétences essentielles pour vivre et s'épanouir en société.	/	/
Affective	B2	Je trouve que c'est intéressant de lire.	0,600	0,595
	B3	Je lis pour le plaisir.	0,606	
	B5	Je trouve que c'est intéressant d'écrire.	0,439	
	B6	Je prends du plaisir à écrire.	0,445	
	B7	J'écris uniquement quand cela est nécessaire.	0,575	
Praxéologique	B4	Je lis des types et genres de textes variés dans la vie quotidienne.	0,245	0,461
	B9	J'écris des types de textes variés dans la vie quotidienne.	0,384	
Conceptuelle	C1	Savoir écrire est possible avant de savoir lire.	0.475	0,409
	C2	Maîtriser les connaissances grammaticales et orthographiques est une compétence qui doit être acquise avant d'apprendre à lire et à écrire.	0.368	
	C3	Partager mon plaisir de lire avec mes élèves peut avoir un impact sur leur goût de la lecture.	0.398	
	C4	Identifier les mots écrits est suffisant pour comprendre ce qui est lu.	0.377	
	C6	Lire un texte narratif mobilise les mêmes compétences que lire un texte informatif.	0.407	
	C7	Enseigner des stratégies de lecture permet de viser l'autonomie des élèves.	0.327	
	C8	Écrire devant les élèves est un facteur important pour leur apprentissage de l'écriture.	0.320	
	C11	Enseigner l'écriture, c'est montrer aux élèves comment utiliser une stratégie d'écriture avant de les laisser écrire.	0,348	
	C12	Pouvoir relire et corriger ses écrits améliore la structuration de ses idées.	0.387	
	C13	Produire des textes s'apparente à une résolution de problèmes linguistiques et orthographiques complexes.	0.414	

Tableau 27 : Alphas de Cronbach pour chaque sous-dimension

Annexe 15 : Lien entre le rapport à l'écrit et à l'écriture et entre le rapport à l'écriture et à la lecture

Nous avons calculé la corrélation entre le rapport à l'écrit et le rapport à l'écriture. Pour ce faire, nous avons commencé par calculer la moyenne des réponses des enseignants aux différents items sur le rapport à l'écrit et le rapport à l'écriture pour obtenir un indice pour chacune des dimensions. Deuxièmement, nous avons utilisé le coefficient Rho de Spearman qui varie de -1 à +1 pour calculer la corrélation entre ces deux variables ordinales. Nous avons obtenu un coefficient de Spearman de 0,862*** ($p < 0,001$). Cette valeur reflète un lien très positif attendu et significatif entre le rapport à l'écrit des enseignants et leur rapport à l'écriture. Un nuage de points a été réalisé sur base de l'indice du rapport à l'écrit et à l'écriture des enseignants. Il permet de rendre visible la distribution des deux variables en utilisant des points sur un plan cartésien..

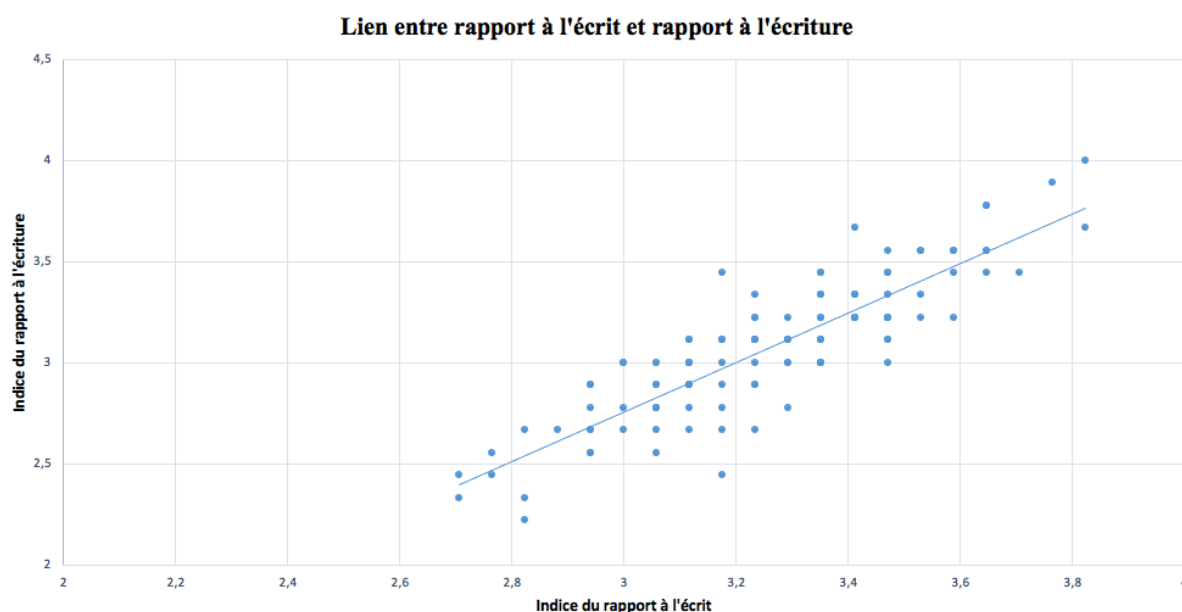


Figure 5: Régression linéaire sur le lien entre le rapport à l'écrit et le rapport à l'écriture

Pour analyser d'une autre manière ce lien, nous avons calculé la corrélation entre le rapport à l'écriture et le rapport à la lecture. Nous obtenons une corrélation de 0,25**. Cette valeur est positive, faible et significative. De plus, en observant les moyennes des réponses aux items, nous faisons le constat que le rapport à l'écriture des enseignants est plus faible (2,85) que le rapport à la lecture (3,37).

Annexe 16 : Corrélations entre rapport à l'écrit et pratiques

Je propose ...		<i>Rho de Spearman</i>
E2	des activités où ils peuvent individuellement produire des textes sur un sujet personnel (en fonction de leurs centres d'intérêt).	0,075
E3	de réaliser des écrits collectifs (avec l'ensemble de la classe).	0,026
E4	des activités d'échanges dans le but d'analyser le contenu et la forme des productions écrites.	0,054
E11	de produire des textes courts.	-0,040
E12	des activités d'écriture de différents types de textes.	-0,003
E13	des activités qui les conscientisent sur l'utilité de l'écriture dans la vie quotidienne.	-0,071
E14	de planifier leur production écrite dans le but de réfléchir à un chantier d'écriture (élaboration d'un plan sur une feuille de brouillon).	-0,060
E15	de réviser leurs écrits dans le but de reformuler leurs idées, de se questionner sur la langue et de la comprendre.	-0,049
E16	de consulter des outils ou des référents en classe pour améliorer leurs productions.	-0,026
E17	de publier ou d'afficher à l'extérieur de la classe leurs écrits.	0,119
E18	de verbaliser la démarche qu'ils suivent pour écrire.	0,096
E19	des moments où je verbalise devant eux mes pensées et mes démarches cognitives pour écrire.	0,077

Tableau 28 : Corrélations entre le rapport à l'écrit des enseignants et les items H.3.A.

Je propose ...		<i>Rho de Spearman</i>
E5	des activités de copie de mots, de phrases ou de textes à partir du tableau ou d'un autre support.	0,155
E6	des dictées.	-0,139
E9	des activités d'écriture visant l'acquisition de l'orthographe lexicale (en mémorisant des mots irréguliers, en apprenant les régularités orthographiques).	-0,087
E10	des activités d'écriture visant l'application de règles de grammaire ou de conjugaison.	-0,064

Tableau 29 : Corrélations entre le rapport à l'écrit des enseignants et les items H.3.B.

Annexe 17 : Manques et besoins soulevés par les enseignants

<i>Manques et besoins</i>	<i>Nombre de personnes</i>
<i>Évaluation des écrits</i>	<i>12</i>
<i>Méthodes pour enseigner la production d'écrits</i>	<i>7</i>
<i>Différenciation et difficultés d'apprentissage</i>	<i>7</i>
<i>Méthodes pour enseigner l'écriture</i>	<i>5</i>
<i>Enseignement explicite des stratégies d'écriture</i>	<i>4</i>
<i>Activités courtes et efficaces</i>	<i>4</i>
<i>Graphisme</i>	<i>3</i>
<i>Révision des textes par les élèves</i>	<i>3</i>
<i>Amélioration de l'orthographe et/ou la conjugaison</i>	<i>3</i>
<i>Gestion des élèves qui ne parlent pas français (FLA)</i>	<i>2</i>
<i>Corrections des productions</i>	<i>2</i>
<i>Motivation des élèves dans les tâches</i>	<i>2</i>
<i>Écriture numérique</i>	<i>2</i>
<i>Productions libres</i>	<i>2</i>
<i>Mise en place de rituels</i>	<i>2</i>
<i>Influence grammaticale sur les écrits (interaction entre mots et sens)</i>	<i>1</i>
<i>Progression de l'enfant (fond et forme)</i>	<i>1</i>
<i>Diversifier le type d'écrit</i>	<i>1</i>
<i>Développement, structuration et organisation des idées des élèves</i>	<i>1</i>
<i>Les outils d'écriture</i>	<i>1</i>
<i>Expliciter devant les élèves sa manière d'écrire</i>	<i>1</i>
<i>Attentes de la société</i>	<i>1</i>
<i>Démarches mentales</i>	<i>1</i>
<i>Échanger sur ses pratiques avec d'autres enseignants</i>	<i>1</i>
<i>Priorité des apprentissages</i>	<i>1</i>
<i>Échanger sur ses pratiques avec d'autres enseignants</i>	<i>1</i>
<i>Gestion du temps des activités d'écriture</i>	<i>1</i>
<i>Mise en place des écrits collectifs</i>	<i>1</i>

Tableau 30 : Manques et besoins soulevés par les enseignants