

Quatorzième année, Numéro 29, printemps-été 2019, publiée en été 2019

La dimension affective du rapport à l'écriture des étudiants iraniens du FLE

SADIDI Sara

Doctorante
Université Tarbiat Modares
E-mail: s.sadidi@yahoo.com

BASANJ Danial

Maître-assistant
Université Shahid Beheshti
E-mail: d_basanj@sbu.ac.ir

LETAFATI Roya

Professeure
Université Tarbiat Modares
E-mail: Roya.letafati@gmail.com

(Date de réception: 24/05/2019 – date d'approbation: 21/09/2019)

Résumé

Le rapport à l'écriture est une notion inventée par Barré-de Miniac (2000) et développée notamment par Chartrand et Blaser (2008, 2010, 2016). Elle décrit la relation de sens et de signification qui existe entre un sujet scripteur et l'écriture. L'étude du rapport à l'écriture du public universitaire iranien est très importante car elle permet d'avancer les hypothèses concernant les difficultés rencontrées par les étudiants qui vont au-delà des aspects normés de la langue. Dans le modèle de Chartrand et Blaser, cette relation comprend quatre dimensions: la dimension affective, la dimension axiologique, la dimension conceptuelle et la dimension praxéologique.

Dans cet article, nous étudierons la dimension affective du rapport à l'écriture des étudiants iraniens du FLE à l'aide d'un questionnaire élaboré et validé dans le cadre d'une thèse de doctorat soutenue en 2018 à l'université Tarbiat Modares. Les résultats de notre enquête menée auprès de 90 participants montre que la majorité des étudiants iraniens du FLE ont un rapport à l'écriture positif dans sa dimension affective. Les tests montrent également une corrélation positive entre la dimension affective et praxéologique du rapport à l'écriture.

Mots-clés: Ecriture, Didactique du FLE, Expression Ecrite, Rapport à a'Ecriture, Dimension Affective, les Etudiants Iraniens

Introduction

L'écriture est une activité complexe dont la description pose de réels problèmes. L'analyse de cette notion devient encore plus difficile lorsqu'il s'agit de l'écriture dans une langue étrangère. Une définition qui est retenue souvent par des chercheurs dans le domaine de didactique de l'écriture est celle proposée par Yves Reuter (2001). Pour lui:

L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné. (2001:1)

Si l'on considère les « représentations », « valeurs », « investissements » et « opérations » mentionnés par Reuter, comme des savoir-être et des savoir-apprendre auxquels fait référence le CECRL, nous pouvons conclure que l'écriture met en pratique beaucoup plus que de simples normes langagières. Cette définition a la particularité d'attirer l'attention des didacticiens sur le rôle central du scripteur. Le sujet scripteur est une notion compliquée qui peut être étudiée de divers points de vue: psychologique, sociale, linguistique, etc. Les références du FLE n'ont pas beaucoup parlé de cette entité pourtant très importante. Or, pour instaurer une vraie didactique de l'écriture dans les cours de FLE, nous avons besoin de considérer tous les aspects de la question du sujet scripteur. Si l'on a l'intention d'aider les apprenants à s'approprier l'écriture comme un outil pour pouvoir agir dans les sociétés francophones et dans sa propre société comme le préconise le CECRL, il faut que l'on dépasse l'expression écrite en tant qu'un simple outil de communication et que l'on prenne aussi en considération le rapport qui existe entre le scripteur et l'écriture.

Justement, cette relation compliquée a déjà attiré l'attention de plusieurs chercheurs en didactique de l'écrit dont Barré de Miniac (2002). C'est elle qui, pour la première fois, a inventé la notion de rapport à l'écriture. Elle a effectué des études approfondies sur le rapport qu'entretenaient les

apprenants de FLM avec l'écriture. En s'appuyant sur les différentes études réalisées en psychologie et en sociologie, elle a mis en évidence les aspects cliniques, psycho-affectifs, cognitifs, sociaux et culturels de cette relation et présenté un objet unique et très utile avec quatre dimensions essentielles que nous allons mentionner plus loin. D'autres chercheurs ont suivi Barré-de Miniac et ont contribué à rendre cet outil plus facile à exploiter dans le contexte de didactique de l'écriture.

Le modèle du rapport à l'écriture qui nous servira de référence dans le cadre de cet article sera surtout celui présenté par Chartrand et Blaser (2008). Ces deux auteures ont défini le rapport à l'écriture comme « une relation de sens et de signification entre un sujet singulier, à la fois culturel et social, et l'écriture (processus et produits), et ce, dans toutes ses dimensions. ». Elles ont présenté le rapport à l'écriture selon quatre dimensions: affective; axiologique; conceptuelle et praxéologique. (Cité par Murray, 2016:21-23)

Dans cet article, nous nous occuperons de la dimension affective du rapport à l'écriture des étudiants iraniens de FLE. A l'aide d'un questionnaire élaboré et validé dans le cadre d'une thèse de doctorat soutenue en 2018, nous essaierons de mettre en lumière la dimension affective du rapport à l'écriture des apprenants iraniens du FLE dans les milieux universitaires.

Bien que le rapport à l'écriture ne se construise pas uniquement dans le cours de rédaction, mais dans la vie quotidienne des élèves, l'enseignement de l'écriture doit le prendre en compte et essayer de l'améliorer. En explorant de plus près la relation affective des étudiants avec l'écriture, nous tenterons d'avancer des hypothèses sur les difficultés rencontrées par le sujet scripteur iranien, difficultés qui vont au-delà de la question de la maîtrise des aspects normés et régulés de la langue. L'objectif de cette étude descriptive sera donc d'explorer la dimension affective du rapport à l'écriture pour trouver les points susceptibles d'une éventuelle intervention pédagogique. Notre objectif final est de permettre aux étudiants iraniens de FLE de progresser dans leur apprentissage de production écrite.

Ainsi, nous tenterons de répondre à ces deux questions principales:

- 1- Comment peut-on qualifier le rapport à l'écriture des étudiants iraniens du FLE, dans sa dimension affective?
- 2- Comment la dimension affective influence-t-elle la dimension praxéologique du rapport à l'écriture des étudiants iraniens du FLE?

Nous partirons de l'hypothèse que la plupart des étudiants n'aiment pas l'écriture scolaire et ressentent de l'angoisse face à des tâches d'écriture et qu'un bon rapport à l'écriture dans la dimension affective a une influence positive sur la pratique d'écriture des élèves (dimension praxéologique du rapport à l'écriture).

1- Le rapport à l'écriture: une notion multidimensionnelle

Avant de nous pencher sur les aspects affectifs du rapport à l'écriture, nous avons besoin de voir cette notion de plus près et de comprendre comment elle influencerait la pratique de l'écriture des apprenants. Pour cela, il nous faut tout d'abord présenter brièvement les deux principaux modèles du rapport à l'écriture: le modèle de Barré-de Miniac et celui de Chartrand et Blaser.

Comme nous l'avons déjà dit, on attribue l'invention de la notion du rapport à l'écriture à Barré-de Miniac. Pour elle, le rapport à l'écriture désigne quelque chose qui n'est « ni l'écriture elle-même, ni les compétences et les performances en la matière, mais une liaison d'un sujet à un objet. » (Barré-de Miniac, 2002: 27-28) Cette notion a été en effet créée afin de mieux comprendre la complexité de la relation qu'un élève ou un enseignant entretient avec l'écriture. (Blaser et al. 2015:51) Comme le signale Barré-de Miniac elle-même:

Le rapport à l'écriture désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages. (2015:8)

En introduisant cette notion, Barré-de Miniac suggère l'idée d'une disposition de la personne à l'égard d'un objet, en l'occurrence l'écriture, et à l'égard de la mise en œuvre pratique de cet objet dans la vie personnelle, sociale, culturelle et professionnelle de chaque individu. (*Ibid.*) Elle décline le rapport à l'écriture en fonction des quatre dimensions suivantes:

- 1- « L'investissement de l'écriture » qui consiste en l'intérêt affectif du sujet scripteur pour l'écriture, et à la quantité d'énergie qu'il y consacre. Barré-de Miniac désigne deux aspects pour cette dimension du rapport à l'écriture: la force de l'investissement et le type d'investissement. La force d'investissement désigne son intensité: l'écriture peut être fortement, moyennement ou faiblement investie. Pourtant cette force ne reflète pas son sens: le sens de l'investissement reflète la nature de la relation affective; il peut être positif (intérêt) ou négatif (rejet). (*Ibid.*:150-151) Cette dimension du rapport à l'écriture est celle sur laquelle nous allons nous focaliser tout au cours de cet article.
- 2- « Les opinions et les attitudes à l'égard de l'écriture » fait globalement référence à la valeur de l'écriture aux yeux du scripteur et à l'importance de son apprentissage dans sa vie scolaire et extrascolaire. (*Ibid.*:154)
- 3- « Les conceptions de l'écriture » peut se confondre avec la dimension précédente, parce que les opinions et les conceptions font référence toutes les deux aux idées. Mais pour Barré-de Miniac ce sont deux dimensions à part. Alors que les opinions sont le reflet du groupe social, les conceptions de l'écriture sont des savoirs de sens commun qui peuvent constituer des obstacles psychologiques à l'apprentissage de la compétence écrite. (*Ibid.*:156)
- 4- Finalement, « le mode de verbalisation du processus d'écriture » est la façon qu'a le scripteur de parler de l'écriture, de l'apprentissage de celle-ci et de ses propres pratiques d'écriture. » (*Ibid.*:160)

Chartrand et Blaser (2008) ont adapté le modèle du rapport à l'écriture de Barré-de Miniac (2000) et y ont introduit un élément qui n'apparaît pas dans le modèle précédent. Il s'agit du concept de lecture qui s'ajoute au concept d'écriture pour devenir « l'écrit ». Ces deux chercheuses considéraient la lecture et l'écriture comme des éléments indissociables. Elles définissent ainsi leur rapport à l'écrit: « une relation de sens et de signification entre un sujet singulier, à la fois culturel et social, et l'écrit (processus et produits), et ce, dans toutes ses dimensions. » (Cité par Murray 2016: 21) Leur modèle est en fait constitué de quatre dimensions: affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique.

Avant de nous concentrer sur la dimension affective du rapport à l'écriture qui constitue le cœur de cet article, nous présentons très brièvement les trois autres dimensions du rapport à l'écrit citées dans le modèle de Chartrand et Blaser pour que l'on comprenne mieux en quoi ces quatre dimensions se distinguent et sont en même temps rattachées l'une à l'autre.

La valeur que le scripteur attribue aux activités de lecture et d'écriture est étudiée dans le modèle de Chartrand et Blaser à travers la dimension axiologique. Cela correspond à peu près aux « Opinions et attitudes », dans le premier modèle; pourtant, elle ne recouvre pas exactement les mêmes éléments. Elle interroge uniquement l'importance accordée à l'écriture dans la vie personnelle et dans la vie professionnelle du scripteur. Blaser définit cette dimension comme suit:

« La dimension axiologique concerne les valeurs que le sujet attribue à l'écrit pour vivre et s'épanouir dans son milieu et, dans le cas des élèves, pour réussir à l'école comme dans chaque discipline. » (Blaser, 2007:58)

« Les attitudes » mentionnées dans le modèle de Barré-de Miniac sont donc laissées de côté et étudiées à travers la dimension praxéologique. Pour évaluer la dimension axiologique, il faut alors voir à quel point il est important pour le scripteur de maîtriser les pratiques de lecture et d'écriture.

Chartrand et Blaser ont regroupé dans la dimension praxéologique, les pratiques de lecture et d'écriture, le processus de lecture et d'écriture, le mode de verbalisation des activités procédurales concernant les pratiques de lecture et d'écriture ainsi que le moment et le temps investi dans ces deux activités.

« La dimension praxéologique a trait aux activités concrètes observables des sujets en matière d'écriture et de lecture: ce qu'ils lisent et écrivent, le moment, la manière, le contexte, ainsi que l'activité méta procédurale qu'ils mettent en œuvre et dont ils peuvent rendre compte par verbalisation. » (Blaser, 2007:58)

La dimension idéale ou conceptuelle du rapport à l'écrit interroge le scripteur à propos de ses conceptions, représentations et idées à l'égard de l'écrit. Par rapport aux « conceptions de l'écriture » du premier modèle, la dimension conceptuelle de Chartrand et Blaser couvre plus d'éléments. Alors que Barré-de Miniac ne mentionne dans son livre que deux conceptions erronées qui peuvent entraîner des blocages, Chartrand et Blaser s'intéressent à toutes sortes d'idées allant des représentations du bien-écrire jusqu'à la croyance en sa propre capacité de lecture et d'écriture.

Finalement, la dimension affective du rapport à l'écriture renvoie à l'affectivité qui englobe et unifie la sphère de la sensibilité: des sentiments (état affectif assez stable et durable), des émotions (conduite réactive, généralement involontaire) et des passions (vive inclination pour un objet). (Chartrand et Prince, 2009: 322). Selon Blaser (2007):

La dimension affective concerne les sentiments et les émotions, voire les passions, entourant l'écrit. Elle se manifeste par l'investissement affectif en temps, en fréquence et en énergie que le sujet déploie en menant ces pratiques (dans différents contextes) et porte à ses produits (les différents genres de textes). (2007: 58)

Elle fait référence en grande partie à ce que Barré-de Miniac avait appelé « l'investissement dans l'écriture ». Pour évaluer cette dimension, il faudra

donc poser des questions de genre si l'on aime ou pas l'écriture, ce qu'on ressent lors de l'écriture et combien d'énergie on y consacre.

Le modèle de Chartrand et Blaser est plus complet et ses catégories sont plus homogènes, c'est pourquoi c'est ce modèle qui constituera notre référence dans le cadre de cette recherche; pourtant nous n'entrerons pas dans les détails concernant la lecture qui fait pourtant partie de ce dernier modèle, pour mieux nous concentrer sur l'écriture. C'est en nous appuyant sur ce modèle et en nous inspirant des autres questionnaires existant que nous avons élaboré notre questionnaire. Pourtant, avant de passer aux différentes étapes d'élaboration de notre outil d'enquête, il nous faut voir en quoi la dimension affective du rapport à l'écriture pourrait influencer le processus de production écrite.

2- La dimension affective du rapport à l'écriture

« L'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière », écrit Barré - de Miniac (2000: 19). Écrire, c'est se dire, se dévoiler, s'exposer, se révéler à d'autres, mais aussi à soi - même ou au contraire s'abstraire du monde. Dans l'écriture, les émotions, les sentiments, les désirs et les peurs se manifestent. L'écriture est donc un lieu d'investissements psychiques, conscient ou inconscient. (Chartrand et Prince, 2009:321-322)? Lafont-Terranova citant André (1994) affirme qu'une sorte d'ambivalence existe à l'égard de l'écriture qui met les scripteurs de tous les niveaux dans une situation de tension émotionnelle: tensions entre le désir et la peur, entre le sentiment de sécurité et d'insécurité, entre l'attraction et la répulsion. Toutes ces tensions agissent dans l'intime du sujet scripteur et influencent son intérêt affectif pour l'écriture et l'énergie qu'il accepte d'y consacrer. (2009:86-87)

Dabène (1987: 215) estime que toute relation à l'écriture comporte une part négative liée à la peur. Pour lui, cette peur est due aux particularités de l'ordre scriptural. En interrogeant 50 témoins, il relève deux peurs chez les scripteurs: celle d'être jugé et celle d'être mal compris. Il explique la peur

d'être mal compris par la prise de conscience de l'une des spécificités fondamentales de l'ordre scriptural, à savoir l'absence de l'interlocuteur qui implique l'impossibilité de se justifier et de vérifier la compréhension correcte du message, ce qui entraîne une sorte d'angoisse de clarté chez le scripteur. (*Ibid.*: 136)

Pour André (1994, cité par Lafont-Terranova, 2009:89) écrire est toujours associé à une prise de risque, parce qu'il expose le scripteur au regard de l'autre. « On écrit pour être lu, c'est-à-dire publié, fût-ce de façon limitée aux dimensions d'un cercle de complices. » (1989, Cité par Idem.) Mais la relation entre le sujet scripteur et son texte est loin d'être de nature objectif. Il est donc difficile pour le scripteur de:

[...] s'investir dans ce qui ne se réduit jamais à une pure activité de transcription/traduction d'un déjà-là dit, senti ou pensé. [Ainsi] nous touchons à la peur profonde devant l'écriture, lieu de création littéraire ou non. (Lafont-Terranova, 2009: 89)

Cette affirmation est valable dans toutes les situations de production écrite, peu importe le niveau langagier du scripteur. Une autre raison du rejet de l'écriture chez les étudiants écrivant dans une langue étrangère peut être l'insécurité linguistique. Un locuteur ressent de l'insécurité linguistique lorsqu'il estime ses compétences langagières moins prestigieuses que la norme (Murray, 2016: 9) dans un contexte particulier.:

Les symptômes de l'insécurité linguistique peuvent se ressentir à l'oral et à l'écrit et peuvent se situer sur un continuum, allant d'un léger inconfort linguistique jusqu'à une douleur psychologique qui se manifeste par la peur de dire ou d'écrire. Plus précisément, l'insécurité linguistique entraîne une diminution de la production orale ou écrite et, conséquemment, une baisse de l'estime de soi, lesquelles sont attribuables au sentiment de ne pas se sentir suffisamment compétent pour parler ou écrire correctement. (Murray, 2016: 10)

Pourtant, la peur n'est pas le seul sentiment que les étudiants ressentent lors de l'écriture dans une langue étrangère; il y a aussi le désir. Le désir d'écrire peut être le résultat de l'intérêt du sujet scripteur pour l'écriture. La définition que donnent Dupont et ses collaborateurs (1979: 11) de l'intérêt est la suivante:

Les intérêts correspondent à des tendances ou des dispositions relativement stables ou durables (et dont le développement semble associé à celui de l'image de soi) orientées vers différents domaines d'objets ou, plus exactement, vers différents domaines d'activités et d'expériences vécues dans un milieu culturel donné.

Cette définition est valable dans le cas de l'intérêt pour l'écriture dans les milieux académiques, pourtant comme le dit Fenouillet, (1998: 2), l'intérêt peut aussi faire référence à la motivation intrinsèque (Deci, 1975):

Un individu intrinsèquement motivé effectue une activité pour le plaisir de faire cette activité; c'est à dire uniquement pour l'activité elle-même. Les activités intéressantes sont librement choisies et le sont uniquement à cause du plaisir que procure leur pratique. (Fenouillet, 1998: 2)

Comme nous pouvons le voir, cette deuxième définition envisage l'intérêt assez différemment de la première. En effet, de nombreuses études ont été effectuées jusqu'à nos jours sur la nature de cette notion un peu passe-partout. Berlyne (1954) relie l'intérêt à la curiosité, en tant que conflit cognitif. Pour Berlyne (cité par Fenouillet, 1998: 4):

Une exposition à des stimuli complexes et inconnus ou d'aspect surprenant, va entraîner un conflit avec les connaissances antérieures. L'énergie fournie par ce conflit conduit à une excitation de la curiosité qui, désormais, répond à la conception d'un drive: c'est-à-dire que cette énergie reste présente tant que le conflit n'a pas été réduit. Cette

réduction est alors vue comme un renforcement qui va alimenter la curiosité.

Cette curiosité peut être assouvie par l'écriture. Pour ceux qui considèrent l'écriture comme un lieu de création et qui exploitent souvent sa fonction épistémique, l'acte d'écrire devient un moyen de création et même de surprise. Ainsi, on peut dire que l'intérêt des élèves dépend, au moins sur ce point, des conceptions qu'ils ont de l'acte d'écrire.

Selon Lafont-Terranova (2009: 91) c'est aussi la présence/absence de l'interlocuteur qui fait de l'écriture un lieu de désir. Comme le déclare André (1994: 91) si écrire c'est découvrir sa part d'ombre, c'est aussi l'ouverture de la bouche pour appeler l'autre. L'écriture est la rencontre de l'autre et la communication est parmi les besoins essentiels de l'être humain.

Dans son livre, *La tentation littéraire*, Penloup (2000) analyse les déclarations des sujets scripteurs « ordinaires » au sujet de l'écriture et y repère les fonctions que les écrivains lui assignent. Selon Penloup (2000: 145), il y a chez certains scripteurs une tentation du littéraire, c'est-à-dire un désir de création d'objet littéraire. Cette tendance peut-être à notre avis le signe de la recherche d'une réponse au besoin de réalisation de soi, le besoin évoqué par Maslow en haut de sa pyramide. Pourtant la position de ce besoin en haut montre bien que l'on ne peut pas s'attendre à ce que de tous les élèves le sentent et qu'ils acceptent de faire des efforts pour le réaliser. Ainsi, il vaut mieux considérer ce besoin uniquement comme une possibilité à exploiter.

Ainsi, nous avons vu ensemble ce que la dimension affective du rapport à l'écriture comprenait et comment il influencerait la pratique d'écriture des étudiants en jouant sur leur motivation. Même si cette notion a aujourd'hui attiré l'attention des chercheurs en didactique de l'écriture, elle n'a pas encore été exploitée dans le domaine de didactique des langues étrangère. Même dans les rares études existant, ce rapport n'est étudié que très

brièvement et souvent de manière très marginale. Autant que nos recherches nous ont permis de le savoir, il n'y a jamais eu de recherche descriptive sur le rapport à l'écriture des étudiants iraniens. Les seules études disponibles ont été réalisées en France et au Canada. L'une des recherches les plus importantes effectuées dans ce domaine est *Scriptura*. Cette étude qui porte sur les activités de lecture et d'écriture menées dans les classes d'histoire et de science au Québec, a exploré également le rapport à l'écrit des élèves. Plusieurs thèses et articles ont été publiés dans le cadre de cette recherche dont l'article de Chartrand et Prince, publié dans la revue *Canadian Journal Of Education* en 2009. Cet article met en lumière la dimension affective du rapport à l'écrit. Les réponses de 1150 élèves à un questionnaire et d'entretiens avec sept élèves a permis de décrire la dimension affective du rapport à l'écrit de ces élèves. L'analyse des résultats a montré une nette différence entre le rapport à l'écrit des filles et celui des garçons. D'ailleurs, le manque d'intérêt des élèves québécois pour la lecture et l'écriture en histoire et sciences a également été démontré. Pourtant, ce questionnaire n'était pas du tout adapté à notre public, c'est pourquoi nous avons dû concevoir notre propre outil de recherche et la valider.

3- Méthodologie

La méthodologie choisie pour chaque recherche dépend de ses objectifs. Dans cette étude, l'objectif était de rendre compte des particularités des étudiants iraniens de FLE en ce qui concerne leur rapport à l'écriture dans sa dimension affective. Pour choisir notre chemin à nous, nous avons d'abord fait le tour des études déjà effectuées dans ce domaine. Les autres chercheurs avaient choisi l'enquête par entretien (Barré-de Miniac, 2000) et l'enquête par questionnaire (Murray, 2016). Certains avaient même combiné les deux méthodes. (*Scriptura*, 2009, Guillot, 2010) Nous aussi, nous avons décidé de concevoir une enquête selon la procédure proposée par Salès-Wuillemin.

Tout d'abord, au cours d'une phase de pré-enquête, nous avons essayé de situer l'objet de notre étude dans un contexte global et de formuler des hypothèses. La méthode utilisée pour cette phase était l'observation participante. En automne 2016, nous avons eu l'occasion d'enseigner à des étudiants du FLE dans un cours de rédaction avancée au niveau de licence à l'Université Hakim Sabzewāri. Malgré tous nos efforts pour prendre en compte les particularités de chaque étudiant tout en respectant le programme, nous étions souvent déçus par le faible niveau d'investissement des élèves dans les textes produits. Il nous arrivait souvent de recevoir des textes bâclés. Certains textes semblaient suivre la ligne de la pensée, sans qu'il y ait eu de révision ou de réorganisation des idées alors que nous avons longtemps travaillé sur l'organisation des textes et les différents plans possibles et adaptés à chaque situation dans notre classe. Toutes ces observations, en plus des protestations des élèves quand on leur demandait d'écrire un texte nous ont conduit vers la formulation de l'hypothèse suivante: il se pourrait que les étudiants iraniens du FLE n'aient pas beaucoup écrit. En d'autres termes ils auraient un mauvais rapport à l'écriture dans sa dimension affective. Nous avons également pu constater que plus un apprenant aimait l'écriture, plus il s'y investissait au niveau pratique, ce qui nous a fait penser qu'il y aurait une relation directe entre ces deux variables.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons besoin d'un outil de recherche adapté à notre public. Etant donné que pour étudier des concepts compliqués et abstraits tels que le rapport à l'écriture, nous ne pouvons pas faire une évaluation directe, il était nécessaire de rendre cette notion mesurable à l'aide d'indicateurs. (Lugen, 2010: 3). Pour évaluer la dimension affective du rapport à l'écriture, nous nous sommes appuyé sur la définition des termes clés des principaux chercheurs dans le domaine. Dans le tableau suivant ces critères sont mis en évidence:

Dimension du rapport à l'écriture	Paramètres	Sous-paramètres (si ils existent)
dimension affective	1. le sentiment global par rapport à l'écriture	*
	2. l'émotion par rapport à différents genres de texte	le clavardage
		l'écriture sur les réseaux sociaux
		l'écriture de soi
		la correspondance
		la composition de poèmes
	l'écriture dans les genres narrative (récits et romans)	
	l'écriture scientifique (essais, rédaction, etc.)	
3. la passion de l'écriture (envie de faire de l'écriture une carrière)	*	
4. l'émotion par rapport à une tâche d'écriture scolaire (du malheur au bonheur)	*	
5. l'aisance émotionnelle lors de l'écriture scolaire (la nervosité/le calme)	*	

Ce tableau nous a servi de cadre de référence et pour l'élaboration de notre questionnaire et pour l'analyse de nos données. Ainsi la validité interne du questionnaire a également été assurée. Pour cette étape de l'enquête, nous avons préféré les questions fermées qui exigent moins d'effort de la part du

participant et augmente la validité du questionnaire. Pourtant pour couvrir les biais des questions fermés une échelle de Likert (5 items) a été proposée pour chaque réponse. Pour assurer la fidélité de notre questionnaire, nous avons utilisé deux différentes méthodes: la première méthode qui vise la stabilité des réponses dans le temps est la technique test-retest. Ainsi, le questionnaire a été rempli deux fois par un groupe de dix personnes. L'intervalle de temps entre les applications du questionnaire a été de deux semaines. La corrélation entre les résultats a été vérifiée en recourant à un test de corrélation de Spearman. Le coefficient de corrélation a varié entre 0.72 et 1, ce qui montre que le test a été fidèle dans toutes ses questions. La deuxième méthode mise en pratique concerne la consistance interne du questionnaire à l'aide du test de l'Alpha de Cronbach. Nous avons vérifié la consistance interne de la dimension affective du rapport à l'écriture en faisant bien attention à ce qu'elle ne soit pas inférieure à 0.7. Nous avons préféré concevoir le questionnaire en persan, la langue maternelle de presque tous les participants, pour assurer la compréhension des questions malgré les différences du niveau langagier et pour alléger la tâche des enquêtés. Ce questionnaire a beaucoup évolué au cours des révisions effectuées par la chercheuse et les experts. La version finale a été testée dans une enquête pilote. La clarté des questions a été vérifiée par 5 membres de notre univers d'enquête et les questions problématiques ont été reformulées. La version définitive du questionnaire a également été reproduite sur *Google forms*.

Les participants étaient tous des étudiants des universités iraniennes et étudiaient le FLE à l'université depuis au moins trois ans. Il était important pour nous qu'ils aient déjà commencé à écrire des textes académiques et qu'ils aient le niveau langagier minimum pour pouvoir intégrer le FLE dans leur quotidien. En somme, 90 étudiants ont répondu de façon convenable à notre questionnaire. 63 des participants étaient étudiants en dernières années de licence, 19 étudiaient au niveau de maîtrise et 8 entre eux étaient des doctorants. Les réponses des participants ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS.

4- Résultats

Il est à rappeler que cette recherche a été effectuée dans le cadre d'une thèse de doctorat et que le questionnaire utilisé évaluait les quatre dimensions du rapport à l'écriture. Pourtant, dans cet article nous nous contenterons de présenter la partie qui concerne la dimension affective.

À la question de « Aimez-vous écrire? » la plupart des étudiants ont répondu « oui, beaucoup ». A part le 5 % qui n'aiment pas beaucoup écrire et le 10 % qui ne savent pas qualifier leur sentiment à propos de l'écriture, le sentiment de plus de 80 % des apprenants s'annonce positif. La moyenne des réponses est 4.2 et le mode est 5, ce qui confirme notre conclusion sur le sentiment positif des étudiants face à l'écriture.

Nous avons également interrogé les participants sur leur intérêt pour la lecture. La comparaison des résultats à l'aide d'un test de Wilcoxon montre une différence significative. En d'autres termes les participants préfèrent la lecture à l'écriture.

Récapitulatif du test d'hypothèse

	Hypothèse nulle	Test	Sig.	Décision
1	La médiane des différences entre intérêt global pour l'écriture et intérêt global pour la lecture est égale à 0.	Test de rang signé de Wilcoxon d'échantillons associés	.000	Rejeter l'hypothèse nulle.

Les significations asymptotiques sont affichées. Le niveau d'importance est .05.

Tableau 1. Le résultat du test de Wilcoxon pour comparer l'intérêt pour la lecture et l'écriture.

L'analyse descriptive des réponses des élèves montre que 58 % des participants n'ont pas peur de partager leurs textes. Pourtant la proportion des étudiants qui hésitent à donner une réponse affirmative ou négative à la question de « Aimez-vous partager vos écrits avec les autres? » est également considérable (20 %). De plus une minorité (4.4 %) n'aiment pas du tout

partager leurs textes. Etant donné que le mode est « oui, on peut le dire » on peut conclure que la plupart des apprenants n'ont rien contre le fait d'exposer leurs écrits au regard des autres, même si l'idée ne les excite pas vraiment. Pour pouvoir comprendre si cette attitude est liée au manque de confiance en ses propres capacités scripturales, nous avons eu recours à un test de corrélation de type Kendall entre cette réponse et l'évaluation des apprenants de leur propre niveau de maîtrise en écriture. Le résultat montre qu'il n'y a pas de relation significative entre ces deux variables. Nous avons ensuite voulu vérifier si ce repli est dû à la peur d'être jugé. Pour vérifier cette hypothèse nous avons demandé à SPSS un autre test de corrélation de Kendall entre cette question et « La raison pour ne pas aimer l'écriture: la peur d'être jugé ». Il y avait une corrélation significative (0.003) entre les variables. Ce qui veut dire qu'à 99%, cette relation n'est pas due au hasard. D'ailleurs, Tau-B de Kendall est négatif, ce qui veut dire que plus un étudiant a peur d'être jugé à partir de ces écrits, moins il (ou elle) a envie de partager ses textes avec les autres.

En posant la question de « Avez-vous jamais rêvé de devenir écrivain? » nous avons voulu savoir si la fonction artistique de l'écriture se posait pour les élèves. Il apparaît que près de 25 % des étudiants ont donné une réponse négative à cette question. 5 % hésitaient et près de 69 % disaient rêver plus ou moins d'écrire en tant qu'écrivain.

Une autre question interroge les étudiants sur leur sentiment par rapport à l'écriture de différents genres de textes (le clavardage, la correspondance, l'écriture sur les réseaux sociaux, l'écriture de soi, l'écriture poétique, l'écriture de récits et de romans et l'écriture de textes scientifiques et académiques). Les participants répondent deux fois à chaque item: une fois pour le persan et une fois pour le français. Notre objectif était de comprendre avec quels genres les étudiants se sentaient plus à l'aise et quel genre les embarrassait le plus. Nous avons aussi voulu savoir si le fait d'écrire dans une langue étrangère pouvait influencer ce sentiment. Nous allons d'abord présenter les résultats de manière descriptive pour arriver à l'analyse comparée des résultats. Les réponses aux

questions ne sont pas toujours semblables pour la langue maternelle et la langue étrangère. Pourtant pour voir si ces différences ne sont pas dues au hasard, nous avons effectué un test de Wilcoxon sur chaque couple de réponses. L'analyse n'a pas montré de différence significative entre l'intérêt des étudiants pour l'écriture de ces genres en persan et en français, ce qui veut dire que la différence n'était pas grande entre les deux langues ou que les différences existantes ne suivaient pas une règle spécifique. Nous avons ensuite voulu ranger les genres d'écriture en français à partir de l'intérêt des participants. Pour cela un test de Friedman a été réalisé.

Test de Friedman

Rangs	
	Rang moyen :
intérêt pour le clavardage en français	4.56
intérêt pour la correspondance en français	3.49
intérêt pour l'écriture sur les réseaux sociaux en français	4.36
intérêt pour l'écriture de poésie en français	3.84
intérêt pour l'écriture de soi en français	4.45
intérêt pour l'écriture de récits et de romans en français	4.48
intérêt pour l'écriture scientifique en français	2.81

Tests statistiques ^a	
N	88
Khi-deux	64.484
ddl	6
Sig. asymptotique	.000

a. Test de Friedman

Tableau 2. Le résultat du test des rangs de Friedman sur l'intérêt pour les différents genres

Comme le montre le niveau de signification.000 dans le tableau 2, il y a une probabilité de 99% qu'il existe bel et bien une différence entre les

différents genres. Selon le tableau des rangs, le genre le plus intéressant pour notre échantillon est le clavardage. L'écriture de récits et l'écriture de soi viennent juste après. L'écriture sur les réseaux sociaux et l'écriture de poésie sont aussi considérées comme plutôt intéressantes et se placent juste après sur le rang. Finalement, la correspondance et l'écriture scientifique sont les genres les moins aimés. Alors que l'on peut qualifier le sentiment des étudiants pour la correspondance comme neutre (moyenne de 3.49) le score de l'écriture scientifique est en dessous de 3, ce qui montre une sorte de rejet de la part des participants.

Dans une autre partie du questionnaire les apprenants ont aussi été interrogés sur la fréquence de la pratique effective de chacun des genres ci-dessus dans leur vie quotidienne. L'analyse combinée de ces données a montré des corrélations significatives entre l'émotion ressentie des participants lors de l'écriture et leur pratique effective extrascolaire dans la plupart des genres nommés (la correspondance, l'écriture sur les réseaux sociaux, l'écriture de soi et l'écriture scientifique).

La réaction affective des étudiants quand ils sont face à une tâche d'écriture a été également étudiée. Pour répondre à la question de « qu'est-ce que vous ressentez normalement quand l'enseignant vous demande comme tâche d'écrire un texte? », contrairement à nos attentes, seuls près de 17 % des participants ont évoqué leur sentiment de malheur. Près de 35 % ont qualifié leur émotion comme de l'indifférence. Le mode est plutôt heureux (près de 39%) et 9% des étudiants sont même très heureux quand ils ont un texte à écrire à l'université.

Nous avons aussi voulu savoir ce qui causait un sentiment de répulsion par rapport à l'écriture chez les apprenants. 5 raisons retenues dans les recherches antérieures ont été vérifiées avec les échelles de Likert. Pour pouvoir ranger les items selon leur importance, nous nous sommes servi d'un test de Friedman. Les tableaux suivants montrent le résultat de l'analyse.

Rangs	
	Rang moyen :
raison pour ne pas aimer l'écriture- c'est ennuyeux	2.61
raison pour ne pas aimer l'écriture-c'est difficile et prend du temps	3.12
raison pour ne pas aimer l'écriture-je déteste faire des fautes	3.31
raison pour ne pas aimer l'écriture- ça m'énerve.	2.60
raison pour ne pas aimer l'écriture- je n'aime pas être jugé	3.36

Tests statistiques^a	
N	88
Khi-deux	30.454
ddl	4
Sig. asymptotique	.000

a. Test de Friedman

Tableau 3. Le résultat de test de Friedman sur les raisons pour ne pas aimer l'écriture

La différence entre les variables de ce bloc est significative. Il semble que ce qui dérange le plus les étudiants en écriture est, selon le tableau des rangs, le sentiment d'être jugé à partir de leur texte. Vient ensuite la peur de commettre des fautes et la difficulté de l'acte d'écrire. Les raisons les moins importantes pour les étudiants sont les impressions que l'écriture est ennuyeuse et angoissante.

Nous sommes ensuite passé à l'analyse de l'échelle que nous avons conçue pour la dimension affective en générale. Etant donné que tous les indicateurs de la dimension affective dans notre questionnaire étaient constitués de 5 échelons, nous avons pu les additionner pour obtenir leur moyenne qui sera considérée comme la note de chaque enquêté dans la dimension affective. La consistance intérieure de cette échelle (constitué de 11 variables) est 0.771. On pourra constater sur le tableau 4 que le minimum de note obtenue est 2.08 et le maximum 4.64. La moyenne de tous les participants est 3.7. Que la moyenne soit supérieure à 3 (considéré comme le

point de neutralité dans nos échelons) montre déjà un bon rapport à l'écriture au niveau affectif.

Statistiques

Dimension affective.A

N	Valide	90
	Manquant	0
Moyenne		3.7066
Médiane		3.8333
Ecart type		.59756
Minimum		2.08
Maximum		4.67

Tableau 4.

Le diagramme 1 visualise mieux la distribution des notes. Il apparait que le nombre des personnes ayant des sentiments positifs pour l'écriture est plus grand que le nombre de personnes situées en dessous de 3.0.

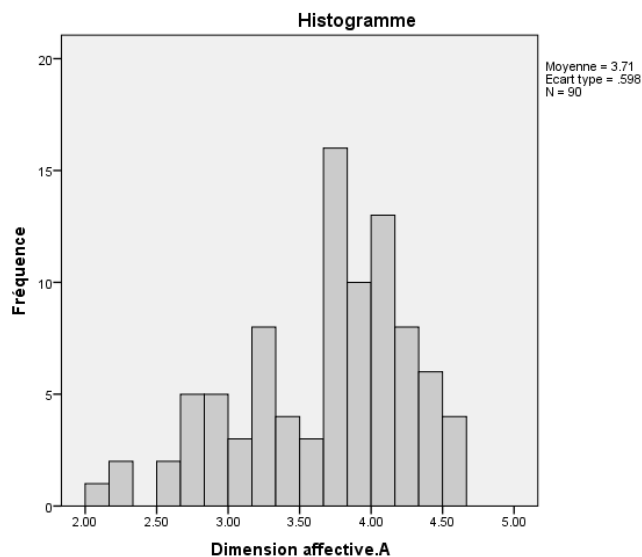


Figure 1.

Pourtant un test binomial s'impose pour avoir le résultat définitif. Nous pouvons constater sur le tableau 106 que le niveau de signifiacnce est de 0.000, ce qui confirme l'impression que donnent le diagramme 1 et le tableau 4. Plus de 50% des enquêtés ont obtenu une note supérieure à 3.

Test binomial

		Catégorie	N	Proportion observée	Proportion testée	Sig. exacte (bilatérale)
Dimension affective.A	Groupe 1	<= 3	15	.17	.50	.000
	Groupe 2	> 3	75	.83		
	Total		90	1.00		

Tableau 5.

Nous avons également vérifié l'influence de l'âge, du genre et du niveau d'étude sur la note générale des apprenants dans la dimension affective à l'aide du test T pour l'échantillon indépendant et l'Anova. Mais aucune corrélation significative n'a été trouvée. Par contre le test de Pearson a montré une corrélation positive entre l'échelle de la dimension affective et celle de la dimension praxéologique.

Corrélations

		Dimension affective.A	dimensionprax.A
Dimension affective.A	Corrélation de Pearson	1	.307**
	Sig. (bilatérale)		.003
	N	90	90
dimensionprax.A	Corrélation de Pearson	.307**	1
	Sig. (bilatérale)	.003	
	N	90	90

** : La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Tableau 6.

5- Discussion

Avant de passer à la discussion autour des résultats obtenus, il nous faut rappeler les hypothèses que nous avons formulées au cour de la phase de

pré-enquête. En ce qui concerne la dimension affective du rapport à l'écriture, nous pensions qu'elle existait pour la plupart des étudiants iraniens, accompagnée de sentiments négatifs. Vu les protestations des étudiants et leur expression quand nous leur demandions d'écrire un texte, nous pensions qu'ils n'aiment pas beaucoup écrire en français. Mais cette hypothèse s'est avérée fausse.

En ce qui concerne l'indicateur de l'intérêt global pour l'écriture, la moyenne des réponses de 4.2 et le mode 5 montre que l'attitude générale des étudiants par rapport à l'écriture est positive. Pourtant nous ne pouvons pas négliger la possibilité de l'intervention du biais de réponse valorisante pour cette question et toutes les autres qui interrogent les enquêtés à propos de leurs sentiments et attitudes. Nous avons constaté que 5.6 % des étudiants ont avoué ne pas aimer l'écriture et 10% ne savaient pas comment qualifier leur sentiment par rapport à l'écriture. Même si cette proportion n'est pas très grande, en tant qu'enseignant, nous ne pouvons pas l'ignorer. D'autant plus que ceci est le pourcentage des apprenants qui ont eu le courage de dire qu'ils n'aimaient pas un acte aussi valorisé par les milieux universitaires et scolaires et que cette proportion est probablement plus grande. D'ailleurs, l'analyse comparée des deux indicateurs de l'intérêt pour l'écriture et l'intérêt pour la lecture montre de façon significative (0.000) la préférence des enquêtés pour la lecture avec une probabilité de 99%. Nous pouvons en déduire que l'écriture, même si elle n'est pas détestée par nos participants ne fait pas partie de leurs premiers choix.

Le deuxième indicateur est l'émotion ressentie par les participants lors de l'écriture de différents genres. Il est très important de savoir ce que les étudiants ressentent quand ils écrivent dans un genre en particulier, parce que nos analyses ont montré des corrélations significatives entre l'émotion ressentie des participants lors de l'écriture et leur pratique effective extrascolaire dans la plupart des genres nommés (la correspondance, l'écriture sur les réseaux sociaux, l'écriture de soi et l'écriture scientifique). En effet, ces résultats montrent que plus les participants se sentent bien avec

un genre en particulier, plus ils le pratiquent en dehors de l'université et nous savons bien que la pratique est le meilleur moyen d'apprendre. Cette corrélation peut aussi être valable dans le sens opposé: plus un genre est pratiqué dans la vie quotidienne des apprenants, mieux les étudiants se sentent lors de sa pratique en milieux scolaires. En d'autres termes, les apprenants jugent inutile l'apprentissage des genres qu'ils n'ont pas l'habitude de pratiquer dans leur vie quotidienne et cela influencerait leur émotion lors de l'écriture dans ces genres.

Ainsi, il est possible de constater l'importance des émotions des étudiants par rapport aux genres. La question se pose alors de savoir quels sont les genres préférés de nos étudiants et quels sont les genres avec lesquels ils se sentent moins à l'aise. L'analyse des rangs nous a permis de répondre à cette question: les genres les plus aimés sont respectivement le clavardage, l'écriture narrative, l'écriture sur les réseaux sociaux, la composition de poèmes. La correspondance et l'écriture scientifiques sont les genres les moins aimés avec les rangs moyens respectifs de 3.49 et 2.81. On peut donc qualifier l'émotion des étudiants lors de la correspondance comme de l'indifférence et celle ressentie lors de l'écriture scientifique comme du rejet. Ce constat va également dans le sens de la confirmation du rôle du contexte d'enseignement /apprentissage des langues et des affects des étudiants. La correspondance n'a pas dans la société iranienne la place qu'elle a dans les sociétés francophones et nos étudiants ne sentent pas vraiment le besoin d'apprendre les règles de la correspondance, d'autant plus qu'ils ont très peu de chance d'avoir un séjour en milieu francophone et n'envisagent donc pas (la plupart du temps) de se préparer pour une telle expérience. On ne peut donc pas s'attendre à ce que nos étudiants apprenant le français en milieux exolingue sentent spontanément ce besoin et qu'ils s'intéressent par conséquent à son apprentissage.

Un autre point très intéressant ressorti de nos analyses est la corrélation entre les émotions ressenties des élèves lors de l'écriture en persan et en FLE. Dans tous les genres (excepté le clavardage) les niveaux d'intérêt des

enquêtés en persan et en français sont positivement corrélés. En effet, ce constat permet de confirmer le transfert de cet aspect de la dimension affective du rapport à l'écriture de la langue maternelle des scripteurs-apprenants à la langue étrangère. Cela montre de façon indirecte à quel point les sentiments des étudiants, influencée eux-mêmes par les expériences personnelles de chacun, pourraient influencer sur leurs attitudes lors de la rédaction en langue étrangère. Par exemple, un élève qui utilise fréquemment l'écriture de soi dans sa langue maternelle afin de se défouler et qui ressent par conséquent du plaisir à écrire ses mémoires et ses affects se sentirait également bien en pratiquant l'écriture de soi en FLE.

Le troisième indicateur de la dimension affective était l'envie de devenir écrivain, une tendance qui peut se traduire comme « la tentation du littéraire » selon les termes de Penloup. Nous avons constaté que seulement 9 % des participants ont répondu « pas du tout » et 15.7 % « pas vraiment », 5.6 % des enquêtés sont restés neutres et en tout 69% ont déclaré rêver de devenir écrivain. Il est possible de constater que la tentation du littéraire, même si elle n'est pas généralisée, existe dans la plupart des élèves. Les enseignants pourraient donc en profiter pour motiver leurs étudiants.

Le quatrième indicateur de la dimension affective était l'émotion la plus fréquente ressentie face à une tâche d'écriture universitaire. Notre objectif était de comprendre si les protestations des étudiants quand on leur demande d'écrire un texte était dues à une émotion négative généralisée. L'analyse descriptive des résultats a permis de voir que 9 % des étudiants se sentent très malheureux quand ils ont un texte à écrire pour le cours et 7.9% se sentent plutôt malheureux dans cette situation. 34.8 % des enquêtés qualifient leur émotion d'indifférence et 48.3 disent se sentir plus ou moins heureux quand ils doivent écrire pour la classe. Ces constats nous ont permis de comprendre que contrairement à nos attentes le sentiment négatif n'est pas généralisé et que presque la moitié des étudiants ressentent des émotions positives devant une tâche d'écriture.

Le cinquième indicateur témoigne du niveau de nervosité des étudiants lors de l'écriture. Alors que le quatrième indicateur situait les participants sur un continuum allant de bonheur à malheur, celui-ci montre leur positionnement sur le continuum qui va du calme à la nervosité. Nous avons ainsi voulu connaître le niveau d'insécurité scripturale des enquêtés. Là encore nos hypothèses se sont avérées fausses.

Finalement, de l'ensemble des indicateurs de la dimension affective, nous avons construit une échelle pour pouvoir qualifier le rapport à l'écriture de nos étudiants dans cette dimension et répondre à notre première question. Les analyses descriptives de cette nouvelle variable ont montré une note moyenne de 3.7 avec l'écart type de 0.59, ce qui montre déjà que la majorité de nos participants avaient dans l'ensemble une note supérieure à 3. C'est-à-dire que leurs sentiments et émotions par rapport à l'écriture sont plutôt positifs. Le résultat du test binomial confirme aussi ce résultat.

En ce qui concerne la deuxième question de cette recherche, le résultat du test de corrélation confirme qu'un bon rapport à l'écriture dans la dimension affective a une influence positive sur la pratique d'écriture des élèves.

En guise de conclusion

Nous avons vu ensemble que l'intervention au niveau des affects n'est pas un travail simple car ces sentiments et conceptions se sont formés au cours d'une vie entière et il est vraiment difficile de les modifier dans le cadre limité d'un cours de FLE. Nous avons dans certains cas besoin de l'intervention de psychologues formés pour gérer les situations de conflits identitaires. Très récemment (et encore dans la phase d'expérimentation), certaines sociétés canadiennes ont commencé à présenter des ateliers d'écriture destinés aux nouveaux arrivants qui ont un mauvais rapport à l'écriture. De tels ateliers adaptés à notre contexte sont « imaginables » pour les étudiants iraniens en difficulté avec l'écriture.

Il est également possible de jouer avec le programme de manière à respecter les particularités de notre public. Le mélange des genres est

imaginable comme solution. Par exemple pour enseigner la correspondance qui fait partie des genres les moins aimés par les apprenants iraniens, nous pouvons introduire la créativité lors de la proposition des tâches de cours. Un essai argumentatif n'a aucun attrait pour les étudiants car son emploi se limite au cadre de l'université; mais ils s'investissent peut-être plus dans sa réalisation si le sujet les concerne de près (par exemple écrire un texte plein d'arguments au directeur de département pour lui demander un crédit pour un court voyage scientifique) ou est humoristique. On pourrait aussi proposer l'écriture collective dans les cours universitaires, ce qui contribue à l'apprentissage à travers les pairs et adoucit l'ambiance de cette activité au cours de laquelle l'étudiant est souvent tout seul devant la page blanche.

Comme toute recherche scientifique, celle-ci comprend des manques et des limites qui peuvent être considérés comme des pistes de recherche. Par exemple, nous nous sommes contenté des propos des étudiants sur leur processus d'écriture et nous n'avons pas pu les observer de manière systématique en action. Une analyse génétique des brouillons des étudiants accompagnée d'un entretien libre aurait aussi pu mettre en lumière des informations plus précises. C'est une autre piste que nous proposons pour les autres recherches. Une étude longitudinale de type recherche-action dans le cadre d'un atelier d'écriture s'annonce également très intéressante.

Malgré tous les manques, cette étude a permis de décrire le rapport à l'écriture d'un public particulier: les étudiants des départements universitaires de FLE en Iran. Elle a également permis de vérifier et de généraliser certaines conclusions des études qualitatives (surtout les études de cas) déjà effectuées dans ce domaine, un domaine d'étude très récent que les chercheurs en FLE et en FLM n'ont pas encore fini de découvrir et qui paraît très prometteur.

Bibliographie:

- Albert, J. P., 1993, « Etre Soi: écriture ordinaire de l'identité. », M. Chaudron & F. De Singly (éds.), *Identité, lecture, écriture* (Centre Geo., pp. 45–58). Paris.

- Barré-De Miniac, C., 2015, *Le rapport à l'écriture: Aspects théoriques et didactiques* (Ed. rev.). Villeneuve d'Ascq, France: Presses universitaires du Septentrion.
- Barré-de-Miniac, C., 2002, « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions », *Pratiques*, 113(1), 29–40. <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943>
- Blaser, C., 2007, *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire* (Thèse de doctorat soutenue à l'Université Laval, Québec). Consulté en sur https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/19039/1/24480_2.pdf
- Blaser, C., Lampron, R. & Simard-Dupuis, É., 2015, « Le rapport à l'écrit : un outil au service de la formation des futurs enseignants ». *Lettrure*, ABLF Asbl (en ligne) (3), 51-63.
- 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, & C. Blaser, Édts., *Le rapport à l'écrit: une notion pour enseigner de l'école à l'université*, pp. 107–127,. Namur, Presses universitaires de Namur.
- Chartrand, S. G., & Prince, M., 2009, « La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois », *Canadian Journal of Education*, 32, 2,, 317–343. www.journals.sfu.ca
- Conseil de L'Europe, 2011, *Cadre Européen Commun De Reference Pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*. www.coe.int/lang-CECR
- Deci, E. L., 1975,. *Intrinsic Motivation*. New York, United States: Plenum.
- Dupont, J. B., & Gendre, F., 1997, *La psychologie des intérêts*. Paris, Presses universitaires de France.
- Fenouillet, F., s.d.,. Expectation, valeur et croyance. <https://www.lesmotivations.net/spip.php?article59>
- Guillot, B., 2010, *Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère: une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien*, Thèse de doctorat à l'Université de Grenoble,. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00638579>

- Lafont-Terranova, J., Blaser, C., & Colin, D., 2016, Rapport à l'écriture et contextes de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19, 2., 1. <https://doi.org/10.7202/1042846>
- Lugen, M., 2015, Petit guide de méthodologie de l'enquête. https://igeat.ulb.ac.be/fileadmin/media/publications/Enseignement/Petit_guide_de_me%CC%81thodologie_de_l_enque%CC%82te.pdf
- Murray, B., 2016, *Le rapport à l'écrit en français et en anglais d'étudiants francophones universitaires issus d'un milieu francophone minoritaire*, Thèse de Maîtrise Université d'Ottawa, https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/35004/.../Murray%20Brigitte_2016_these.pdf
- Penloup, M. C., 2006, « Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques ». In J. Lafont, & D. Colin, éd(s.), *Didactique de l'écrit: La construction des savoirs et le sujet écrivain*, pp. 81–104, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- Reuter, Y., 2001, « Vers une didactique de l'écriture: retour sur quelques propositions ». communication présentée à une journée étude de la DFLM, Montréal? <https://histart.umontreal.ca/...etudes.../>
- Salès-Wuillemin, E., 2006, « Méthodologie de l'enquête ». In M. Bromberg, & A. Trognon, éd(s.), *Psychologie Sociale 1*, pp. 45–77, Paris, Presses Universitaires de France.