

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
CAMPUS DE LÉVIS

LE RAPPORT À L'ÉCRITURE AU PRIMAIRE
Étude critique des facteurs impliqués dans le développement du scripteur

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Comme exigence partielle
du programme de
Maîtrise en science de l'éducation

PAR

MARIE-ÈVE GAURON

Février 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

LE RAPPORT À L'ÉCRITURE AU PRIMAIRE

Étude critique des facteurs impliqués dans le développement du scripteur.

Résumé

L'apprentissage est un processus continu. L'enfant est susceptible d'augmenter son bagage de connaissances grâce à différentes situations d'apprentissage ou différentes personnes, et ce, dès sa naissance. Les gens ou les situations auront divers impacts sur l'enfant. Cette étude, foncièrement exploratoire et composée de deux volets, descriptif et spéculatif, a permis d'explorer les différents facteurs impliqués dans le développement du scripteur et influençant son rapport à l'écriture au primaire. Il en ressort que des facteurs tels le sexe, le niveau scolaire, la présence d'un modèle scripteur et lecteur, la perception personnelle de ses capacités, le manque d'intérêt, la perception de nos compétences par les autres, les nouveaux modes de communication (Internet), le rapport à la lecture, la complexité de la tâche modifient le comportement du jeune scripteur devant une tâche d'écriture. Les informations recueillies pourront intéresser l'enseignant qui désire aider ses élèves à modifier le rapport à l'écriture dans le milieu scolaire, le parent qui désire avoir un rôle actif dans la motivation de son enfant ou les chercheurs qui pourraient démontrer un intérêt quant au rapport à l'écriture.

Abstract

Learning is a continuous process. From birth, the child increases his amount of knowledge thanks to various learning situations and/or the people in his immediate surroundings. Situations and people will generate different effects on each child. This study consisted of two segments, descriptive and speculative, therefore investigating the various factors involved in the development of the writer and the association with writing in elementary. It emerges from factors such as: sex, the grade level, the presence of a role model (writer and reader), the personal perception of his own capabilities, the lack of interest, perception of his competency by others, the new modes of communication (internet), the bond with reading, the complexity of the task in modifying the behaviour of the young writer in front of a task of writing. The meditative information will be of interest to a teacher who wishes to help his pupils to alter the association of writing and «school environment»; the parent who wishes to have an active role in the motivation of his child or for researchers who could demonstrate an interest as for the rapport with writing.

Les remerciements

La rédaction de ce travail de maîtrise n'aurait été possible sans le concours de certaines personnes que je tiens à remercier très sincèrement.

Merci à Madame Virginie Martel, professeur de l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis) pour avoir agi à titre de présidente de jury.

Merci à Madame Lianne Lafontaine, professeur de l'Université du Québec en Outaouais pour avoir agi à titre d'évaluatrice externe.

Je remercie Monsieur Jean-François Boutin, mon directeur de recherche, qui depuis le moment où nous avons évoqué mon projet jusqu'à sa finalisation m'a fourni de précieux conseils, a su me transmettre une partie de son savoir et de sa passion pour l'écriture, a su faire preuve d'une extraordinaire patience et, dans les moments où je ne voyais pas le bout de cette rédaction, a usé de stratégies afin de m'encourager. De plus, il s'est montré disponible tout au long de ces années de travail.

Je tiens également à remercier les trois milieux scolaires qui ont accepté que la passation du questionnaire se déroule dans leurs milieux respectifs. Sans eux, le volet descriptif n'aurait pu exister.

Je souhaite enfin remercier les membres de ma famille pour l'aide qu'ils m'ont fournie depuis les recherches jusqu'à la correction finale du document. Merci pour l'écoute et les encouragements même si des fois, ce que je disais n'était pas tout le temps précis pour vous.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	i
LES REMERCIEMENTS.....	ii
TABLE DES MATIÈRES.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES FIGURES	xvi
INTRODUCTION	1
PREMIER CHAPITRE	
LA PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1- Problème.....	6
1.1.1- Considérations générales.....	6
1.1.2- Ce que préconisent les programmes.....	10
1.1.3- La recherche sur l'apprentissage de l'écrit.....	17
1.1.4- La recherche sur les facteurs.....	21
1.2- Les objectifs.....	24
1.2.1- L'objectif principal de la recherche	24
1.2.2- L'objectif secondaire de la recherche	24
1.3- Les questions de recherche	25
1.3.1- La question principale de la recherche	25

1.4- Limites et pertinence	25	
1.4.1- Limites.....	25	
1.4.2- Pertinence.....	26	
DEUXIÈME CHAPITRE		
LE CONTEXTE THÉORIQUE.....	27	
2.1. Le concept du rapport à l'écriture.....		27
2.1.1- L'écriture	27	
2.1.2- La complexité de la tâche d'écriture	35	
2.1.3- La motivation et l'écriture	38	
2.1.4- Les éléments constitutifs du rapport à l'écriture.....	40	
2.2- Le concept de facteur		44
TROISIÈME CHAPITRE		
LA MÉTHODOLOGIE	47	
3.1- Méthodologie : approche descriptive.....		47
3.1.1- Nature	47	
3.1.2- Sujets	48	
3.1.3- Collecte de données	50	

3.1.4- Traitement et analyse des données.....	53
3.2- Méthodologie : approche spéculative.....	54
3.2.1- Nature	55
3.2.2- Types d'analyse.....	58
3.2.3- Le corpus à l'étude	61
3.2.4- La raison d'être d'un volet spéculatif dans cette recherche.....	63
 QUATRIÈME CHAPITRE LES RÉSULTATS - VOLET DESCRIPTIF.....	 64
4.1- Premier facteur : le sexe de l'élève.....	65
4.1.1- Le sexe de l'élève et son rapport à l'écriture	66
4.1.2- Le sexe de l'élève et son rapport à la lecture	69
4.1.3- Le sexe de l'élève et sa motivation scolaire	72
4.1.4- Le sexe de l'élève et ses pratiques rédactionnelles à l'extérieur du milieu scolaire	75
4.1.5- Le sexe de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère	78
4.1.6- Le sexe de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père.....	81
4.1.7- Le sexe de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de ses parents.....	83
4.1.8- Faits saillants quant au <i>sexe de l'élève</i>	85
 4.2-Deuxième facteur : le niveau scolaire de l'élève	 87

4.2.1- Le niveau scolaire de l'élève et son rapport à l'écriture	88
4.2.2- Le niveau scolaire de l'élève et son rapport à la lecture	91
4.2.3- Le niveau scolaire de l'élève et sa motivation	93
4.2.4- Le niveau scolaire de l'élève et ses pratiques rédactionnelles à l'extérieur du milieu scolaire	96
4.2.5- Le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère	98
4.2.6- Le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de son père	100
4.2.7- Le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de ses parents	102
4.2.8- Faits saillants quant au <i>niveau scolaire de l'élève</i>	107
4.3-Troisième facteur : le réseau scolaire (école privée / école publique)	110
4.4-Quatrième facteur : le milieu socio-économique de l'école fréquentée par l'élève ..	114
4.4.1- Le milieu socio-économique et le rapport à l'écriture de l'élève	116
4.4.2- Le milieu socio-économique et le rapport à la lecture de l'élève	119
4.4.3- Le milieu socio-économique et la motivation scolaire de l'élève	120
4.4.4- Le milieu socio-économique et les pratiques rédactionnelles de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire.....	123
4.4.5- Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère	125
4.4.6- Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père	127

4.4.7- Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de ses parents	130
4.4.8- Faits saillants quant au <i>milieu socio-économique de l'école fréquentée par l'élève</i>	133
4.5-Cinquième facteur : la motivation scolaire de l'élève	136
4.5.1- La motivation scolaire de l'élève et son rapport à l'écriture	137
4.5.2- La motivation scolaire de l'élève et son rapport à la lecture	140
4.5.3- La motivation scolaire de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire.....	143
4.5.4- La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère	146
4.5.5- La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père	149
4.5.6- La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de ses parents	153
4.5.7- Faits saillants quant à la <i>motivation scolaire de l'élève</i>	156
4.6-Sixième facteur : le rapport à l'écriture de l'élève.....	158
4.6.1- Le rapport à l'écriture de l'élève et le rapport à la lecture	159
4.6.2- Le rapport à l'écriture de l'élève et la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire	163
4.6.3 -Le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère	166
4.6.4- Le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père	169
4.6.5- Le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de ses parents	172

4.6.6- Faits saillants quant au <i>rapport à l'écriture de l'élève</i>	176
4.7-Septième facteur : le rapport à la lecture de l'élève	178
4.7.1- Le rapport à la lecture de l'élève et la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire.....	179
4.7.2- Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère	182
4.7.3- Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père	184
4.7.4- Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de ses parents	187
4.7.5- Faits saillants quant au <i>rapport à la lecture de l'élève</i>	191
4.8-Huitième facteur : la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire	193
4.8.1- La pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère	194
4.8.2- La pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père	198
4.8.3- La pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de ses parents	201
4.8.4- Faits saillants de <i>la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire</i>	204
4.9- Neuvième facteur : la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère	206
4.9.1- La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père	207
4.9.2- La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de ses parents.....	211

4.9.3- Faits saillants quant à la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère	215
4.10-Dixième facteur : la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père.....	216
4.10.1- La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de ses parents	217
4.10.2- Faits saillants quant à la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père	222
4.11- Conclusion du volet descriptif.....	222
4.11.1- Les principaux constats.....	223
CINQUIÈME CHAPITRE	
LES RÉSULTATS – VOLET SPÉCULATIF	225
5.1- Analyse conceptuelle	225
5.2- Analyse inférentielle	226
5.2.1- Rapport à l'écriture : perspective individuelle	227
5.2.2- Le rapport à l'écriture : les milieux interpelés	234
5.3- Analyse critique.....	257
5.3.1- Rapport à l'écriture : perspective individuelle.....	258
5.3.2- Le rapport à l'écriture : les milieux interpelés	268

SIXIÈME CHAPITRE	
OBSERVATIONS GÉNÉRALES.....	281
SEPTIÈME CHAPITRE	
CONCLUSION.....	293
BIBLIOGRAPHIE.....	298
ANNEXE.....	306

Liste des tableaux

DEUXIÈME CHAPITRE

Tableau 1	L'échantillon	50
Tableau 2	L'échantillon de la pré-expérimentation.....	52

QUATRIÈME CHAPITRE

Tableau 3	Le sexe de l'élève.....	66
Tableau 4	Corrélation entre le sexe de l'élève et le rapport à l'écriture de l'élève.....	66
Tableau 5	Corrélation entre le sexe de l'élève et le rapport à la lecture de l'élève.....	69
Tableau 6	Corrélation entre le sexe de l'élève et sa motivation scolaire de l'élève.....	72
Tableau 7	Corrélation entre le sexe de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire.....	75
Tableau 8	Corrélation entre le sexe de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère.....	78
Tableau 9	Corrélation entre le sexe de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père.....	81
Tableau 10	Corrélation entre le sexe de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de ses parents.....	83
Tableau 11	Le niveau scolaire de l'élève.....	87
Tableau 12	Corrélation entre le niveau scolaire de l'élève et son rapport à l'écriture.....	88
Tableau 13	Corrélation entre le niveau scolaire de l'élève et son rapport à la lecture.....	91
Tableau 14	Corrélation entre le niveau scolaire de l'élève et sa motivation scolaire.....	93

Tableau 15	Corrélation entre le niveau scolaire de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire.....	96
Tableau 16	Corrélation entre le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère.....	98
Tableau 17	Corrélation entre le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père.....	100
Tableau 18	Corrélation entre le niveau scolaire et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère.....	102
Tableau 19	Corrélation entre le niveau scolaire et sa perception de la pratique de la lecture de son père.....	105
Tableau 20	Le réseau scolaire.....	110
Tableau 21	Le milieu socio-économique de l'école fréquentée par l'élève.....	114
Tableau 22	Corrélation entre le milieu socio-économique et le rapport à l'écriture de l'élève.....	116
Tableau 23	Corrélation entre le milieu socio-économique et le rapport à la lecture de l'élève.....	119
Tableau 24	Corrélation entre le milieu socio-économique et la motivation scolaire de l'élève.....	120
Tableau 25	Corrélation entre le milieu socio-économique et la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire.....	123
Tableau 26	Corrélation entre le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère.....	125
Tableau 27	Corrélation entre le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père.....	127
Tableau 28	Corrélation entre le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de ses parents.....	130
Tableau 29	La motivation scolaire de l'élève.....	136

Tableau 30	Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et son rapport à l'écriture.....	137
Tableau 31	Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et son rapport à la lecture.....	140
Tableau 32	Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire.....	143
Tableau 33	Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère.....	146
Tableau 34	Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père.....	149
Tableau 35	Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de ses parents.....	153
Tableau 36	Le rapport à l'écriture de l'élève.....	158
Tableau 37	Corrélation entre le rapport à l'écriture de l'élève et son rapport à la lecture.....	159
Tableau 38	Corrélation entre le rapport à l'écriture de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire.....	163
Tableau 39	Corrélation entre le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère.....	166
Tableau 40	Corrélation entre le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père.....	169
Tableau 41	Corrélation entre le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de ses parents.....	172
Tableau 42	Le rapport à la lecture de l'élève.....	178
Tableau 43	Corrélation entre le rapport à la lecture de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire.....	179
Tableau 44	Corrélation entre le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère.....	182

Tableau 45	Corrélation entre le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père.....	184
Tableau 46	Corrélation entre le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de ses parents.....	187
Tableau 47	La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire.....	193
Tableau 48	Corrélation entre la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère.....	194
Tableau 49	Corrélation entre la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père	198
Tableau 50	Corrélations entre la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique de la lecture de ses parents	201
Tableau 51	La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère.....	206
Tableau 52	Corrélation entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et celle de la pratique rédactionnelle de son père.....	207
Tableau 53	Corrélation entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et celle de la pratique de la lecture de ses parents.....	211
Tableau 54	La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père.....	216
Tableau 55	Corrélations entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père et celle de la pratique de la lecture de ses parents.....	217

CINQUIÈME CHAPITRE

Tableau 56	Les types de parents et leur implication dans l'apprentissage de la lecture.....	239
Tableau 57	Les types de parents et leur implication dans l'apprentissage de l'écriture.....	240
Tableau 58	Liste des savoirs essentiels reliés à la compétence « Écrire des textes variés » répertoriés dans le Programme de formation de l'école québécoise.....	252

Liste des figures

DEUXIÈME CHAPITRE

Figure 1	Liste des principaux auteurs et des concepts traités.....	62
----------	---	----

QUATRIÈME CHAPITRE

Figure 2	Le sexe de l'élève.....	65
Figure 3	Corrélation entre le sexe de l'élève et le rapport à l'écriture.....	67
Figure 4	Le sexe de l'élève et le rapport à l'écriture I.....	68
Figure 5	Le sexe de l'élève et le rapport à l'écriture II.....	69
Figure 6	Corrélation entre le sexe de l'élève et le rapport à la lecture.....	70
Figure 7	Le sexe de l'élève et le rapport à la lecture I.....	71
Figure 8	Le sexe de l'élève et le rapport à la lecture II.....	72
Figure 9	Corrélation entre le sexe de l'élève et sa motivation scolaire.....	73
Figure 10	Le sexe de l'élève et la motivation scolaire I.....	74
Figure 11	Le sexe de l'élève et la motivation scolaire II.....	75
Figure 12	Corrélation entre le sexe de l'élève et la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire.....	76
Figure 13	Le sexe de l'élève et la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire I.....	77
Figure 14	Le sexe de l'élève et la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire II.....	78
Figure 15	Corrélation entre le sexe de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère.....	79
Figure 16	Le sexe de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère I.....	80

Figure 17	Le sexe de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère II.....	81
Figure 18	Le sexe de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père I.....	82
Figure 19	Le sexe de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père II.....	82
Figure 20	Le sexe de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère.....	84
Figure 21	Le sexe de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père.....	84
Figure 22	Le niveau scolaire de l'élève.....	87
Figure 23	Corrélation entre le niveau scolaire de l'élève et son rapport à l'écriture.....	89
Figure 24	Le niveau scolaire de l'élève et son rapport à l'écriture I.....	89
Figure 25	Le niveau scolaire de l'élève et son rapport à l'écriture II.....	90
Figure 26	Le niveau scolaire de l'élève et son rapport à la lecture I.....	92
Figure 27	Le niveau scolaire de l'élève et son rapport à la lecture II.....	92
Figure 28	Corrélation entre le niveau scolaire de l'élève et sa motivation.....	94
Figure 29	Le niveau scolaire de l'élève et sa motivation I.....	94
Figure 30	Le niveau scolaire de l'élève et sa motivation II.....	95
Figure 31	Le niveau scolaire de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire I.....	97
Figure 32	Le niveau scolaire de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire II.....	97
Figure 33	Le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère I.....	99

Figure 34	Le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère II.....	99
Figure 35	Le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père I.....	101
Figure 36	Le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père II.....	101
Figure 37	Corrélation entre le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère.....	103
Figure 38	Le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère I.....	103
Figure 39	Le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère II.....	104
Figure 40	Le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père I.....	106
Figure 41	Le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père II.....	106
Figure 42	Le réseau scolaire.....	111
Figure 43	Le réseau scolaire et la motivation I.....	112
Figure 44	Le réseau scolaire et la motivation II.....	112
Figure 45	Le réseau scolaire et le rapport à l'écriture de l'élève I.....	112
Figure 46	Le réseau scolaire et le rapport à l'écriture de l'élève II.....	112
Figure 47	Le réseau scolaire et la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire I.....	113
Figure 48	Le réseau scolaire et la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire II.....	114
Figure 49	Le milieu socio-économique de l'école fréquentée par l'élève.....	115
Figure 50	Corrélation entre le milieu socio-économique et le rapport à l'écriture de l'élève.....	117

Figure 51	Le milieu socio-économique et le rapport à l'écriture de l'élève I...	117
Figure 52	Le milieu socio-économique et le rapport à l'écriture de l'élève II..	118
Figure 53	Le milieu socio-économique et le rapport à la lecture de l'élève I...	120
Figure 54	Le milieu socio-économique et le rapport à la lecture de l'élève II.	120
Figure 55	Corrélation entre le milieu socio-économique et la motivation scolaire.....	121
Figure 56	Le milieu socio-économique et la motivation scolaire I.....	122
Figure 57	Le milieu socio-économique et la motivation scolaire II.....	123
Figure 58	Le milieu socio-économique et la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire I.....	124
Figure 59	Le milieu socio-économique et la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire II.....	124
Figure 60	Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère I.....	126
Figure 61	Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère II.....	126
Figure 62	Corrélation entre le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père.....	128
Figure 63	Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père I.....	128
Figure 64	Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père II.....	129
Figure 65	Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père I.....	132
Figure 66	Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père II.....	132

Figure 67	Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère I.....	132
Figure 68	Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère II.....	132
Figure 69	La motivation scolaire de l'élève.....	137
Figure 70	Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et son rapport à l'écriture.....	138
Figure 71	La motivation scolaire de l'élève et son rapport à l'écriture I.....	139
Figure 72	La motivation scolaire de l'élève et son rapport à l'écriture II.....	140
Figure 73	Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et son rapport à la lecture.....	141
Figure 74	La motivation scolaire de l'élève et son rapport à la lecture I.....	142
Figure 75	La motivation scolaire de l'élève et son rapport à la lecture II.....	143
Figure 76	Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire.....	144
Figure 77	La motivation scolaire de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire I.....	145
Figure 78	La motivation scolaire de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire II.....	146
Figure 79	Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère.....	147
Figure 80	La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère I.....	148
Figure 81	La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère II.....	149
Figure 82	Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père.....	150

Figure 83	La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père I.....	151
Figure 84	La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père II.....	152
Figure 85	La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père I.....	154
Figure 86	La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père II.....	154
Figure 87	La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère I.....	155
Figure 88	La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère II.....	155
Figure 89	Le rapport à l'écriture de l'élève.....	159
Figure 90	Corrélation entre le rapport à l'écriture de l'élève et son rapport à la lecture.....	160
Figure 91	Le rapport à l'écriture de l'élève et son rapport à la lecture I.....	161
Figure 92	Le rapport à l'écriture de l'élève et son rapport à la lecture II.....	162
Figure 93	Corrélation entre le rapport à l'écriture de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire.....	164
Figure 94	Le rapport à l'écriture de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire I.....	164
Figure 95	Le rapport à l'écriture de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire II.....	165
Figure 96	Corrélation entre le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère.....	167
Figure 97	Le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère I.....	167
Figure 98	Le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère II.....	168

Figure 99	Corrélation entre le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père.....	170
Figure 100	Le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père I.....	170
Figure 101	Le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père II.....	171
Figure 102	Corrélation entre le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père.....	173
Figure 103	Le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père I.....	174
Figure 104	Le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père II.....	175
Figure 105	Le rapport à la lecture de l'élève.....	178
Figure 106	Corrélation entre le rapport à la lecture de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire.....	180
Figure 107	Le rapport à la lecture de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire I.....	180
Figure 108	Le rapport à la lecture de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire II.....	181
Figure 109	Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère I.....	183
Figure 110	Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère II.....	183
Figure 111	Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père I.....	185
Figure 112	Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père II.....	186
Figure 113	Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère I.....	188

Figure 114	Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère II.....	189
Figure 115	Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père I.....	189
Figure 116	Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père II.....	190
Figure 117	La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire.....	194
Figure 118	Corrélation entre la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère.....	195
Figure 119	La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère I.	196
Figure 120	La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère II	197
Figure 121	Corrélation entre la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père.....	199
Figure 122	La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père I	199
Figure 123	La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père II.....	200
Figure 124	La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère I...	202
Figure 125	La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère II...	202
Figure 126	La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique de la lecture de son père I...	203
Figure 127	La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique de la lecture de son père II..	203

Figure 128	La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère.....	207
Figure 129	Corrélation entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père.....	208
Figure 130	La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père I.....	209
Figure 131	La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père II.....	210
Figure 132	Corrélation entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère.....	212
Figure 133	Corrélation entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et sa perception de la pratique de la lecture de son père.....	212
Figure 134	La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère I.....	213
Figure 135	La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère II.....	213
Figure 136	La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et sa perception de la pratique de la lecture de son père I.....	214
Figure 137	La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et sa perception de la pratique de la lecture de son père II.....	214
Figure 138	La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père.....	217
Figure 139	Corrélation entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père et sa perception de la pratique de la lecture de son père.....	219
Figure 140	Corrélation entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père et sa perception de la pratique de la lecture de son mère.....	219

Figure 141	La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père et sa perception de la pratique de la lecture de son mère I.....	220
Figure 142	La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père et sa perception de la pratique de la lecture de son mère II.....	220
Figure 143	La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père et sa perception de la pratique de la lecture de son père I.....	220
Figure 144	La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père et sa perception de la pratique de la lecture de son père II.....	221

Introduction

L'apprentissage est un processus continu. L'enfant, l'adolescent, l'adulte et le vieillard sont susceptibles d'augmenter leurs bagages de connaissances grâce à différentes situations d'apprentissage. Il semble réaliste, par contre, d'envisager le fait que l'enfant, l'adolescent et le jeune adulte apprendront davantage que l'adulte et le vieillard. L'enfant devra faire plusieurs découvertes dès sa naissance. C'est à ce moment de la vie que l'individu est au cœur de ses premiers apprentissages. Ces derniers concerneront son développement moteur, affectif et cognitif. Certains apprentissages seront spontanés et d'autres plus encadrés. Il y en aura qui seront agréables, d'autres moins. L'enfant développera des goûts et des intérêts pour des éléments appris. Puis, viendront les âges préscolaire et scolaire. En fréquentant des établissements scolaires, il poursuivra son cheminement grâce à ses propres découvertes. Il développera différentes habiletés. Il apprendra à lire, à écrire et à compter.

Lors de l'entrée à l'école, le langage écrit (lecture et écriture) occupe une place importante dans le corpus scolaire. L'accent est mis, en plus de la mathématique, sur l'apprentissage de l'écrit lors de la première et deuxième année (premier cycle). Puis, rapidement, l'enfant aura besoin du langage écrit afin de travailler le domaine de l'univers social, de la mathématique, de la science et de la technologie, des arts, le développement

personnel ou l'éthique et culture religieuse. Étant donné cette présence accrue du langage écrit, l'enfant devrait développer un rapport positif à cette sphère d'apprentissage.

Au début, nous pouvons croire que le rapport sera positif à l'égard de ses apprentissages puisqu'il sera dans un état de découverte. Puis, peu à peu, ce rapport pourrait diminuer à la rencontre de diverses difficultés ou d'un manque d'intérêt, de motivation. Ces difficultés d'ordre affectif, relationnel ou académique pourront être vécues par l'enfant et ce, dès le début de sa scolarité. Il est sans contredit qu'un enfant rencontrant certaines difficultés d'apprentissage ou ayant un rapport à l'apprentissage négatif pourra éventuellement développer des comportements plus ou moins appropriés ou des désordres affectifs. Cette attitude négative devant des situations d'apprentissage est susceptible d'influencer ses vies scolaire et, dans le futur, professionnelle.

Avant d'en arriver là, pourquoi ne tenterions-nous pas de documenter et de comprendre les facteurs qui poussent un enfant à avoir une attitude négative devant des tâches d'apprentissage ? La présente étude critique portera donc sur les facteurs relatifs au rapport à l'écriture susceptibles d'influencer le développement du scripteur au primaire. Depuis des décennies, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), devenu depuis 2005 le ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS), propose différents programmes d'enseignement dans les écoles. Dans ces documents, l'aspect cognitif a toujours pris une place importante laissant de côté ce qui a trait à la motivation ou au rapport à l'apprentissage.

Dans les programmes, il est possible de lire des mots tels que stratégie, relecture, contexte, orthographe lexicale ou grammaticale, mais il est parfois omis d'y placer les mots plaisir, jeu, motivation. Pourtant, l'écriture se doit d'être un élément plaisant, puisque comme nous pouvons le lire dans le Programme de formation québécoise, « les compétences développées en classe de français sont indispensables à une participation active à la société et servent d'assises à de nombreux apprentissages » (p.72). L'écriture sera donc utile aux enfants tout au long de leur vie. Il est essentiel, dès leur jeune âge, qu'ils comprennent qu'il soit important de bien écrire et qu'il soit plus facile de réussir et d'assimiler les connaissances relatives à l'écriture lorsque notre rapport est positif.

La relation qu'ils entretiennent avec l'écriture peut être influencée par plusieurs facteurs. Une meilleure connaissance de ces facteurs permettra de cerner les besoins des élèves en ce qui a trait au rapport à l'écriture tant dans les milieux scolaire, familial et social et de pouvoir, par la suite, intervenir adéquatement. En ce sens, l'objectif principal de cette étude est d'inventorier et comprendre les facteurs influençant le rapport à l'écriture d'élèves du primaire ainsi que leur motivation envers la tâche d'écriture.

À l'occasion de l'élaboration de notre problématique de recherche, nous avons pu constater que la lecture est exploitée sous plusieurs angles dont le rapport, l'intérêt et la

motivation à celle-ci et que plusieurs études ont porté sur ces sujets. Toutefois, bien que plusieurs recherches portent sur l'écriture et ses composantes, nous avons constaté que peu d'entre elles évoquent l'aspect motivationnel, l'intérêt et le rapport à cette sphère d'apprentissage et encore moins les facteurs relatifs au développement du jeune scripteur. Étant donné le peu de recherches élaborées sur cet aspect de l'écriture, notre intérêt est d'autant plus prononcé.

Afin que nous puissions traiter de cet aspect de l'écriture adéquatement, deux volets de recherche ont été nécessaires à la réalisation de cette étude. Le volet descriptif nous a permis de faire le constat d'une réalité dans les milieux scolaires et d'augmenter notre corpus pour le deuxième volet. La passation d'un questionnaire à 358 sujets dans trois milieux scolaires et socio-économiques différents nous a permis de recueillir des données. Celles-ci ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS. Ce dernier nous a permis de faire une bonne analyse et d'établir certaines relations possibles entre les variables. Les résultats du volet descriptif nous ont permis de démontrer que le sexe des sujets, les milieux socio-économiques, la pratique rédactionnelle des parents ainsi que le rapport à la lecture, entre autres, pouvaient être liés au rapport à l'écriture.

Le deuxième volet, soit le volet spéculatif, nous a permis, pour sa part, de chercher dans les écrits, dans un premier temps, des informations concernant les facteurs relevés dans le volet descriptif de la présente recherche dans le but d'appuyer et de critiquer ce que nous

avons trouvé lors de l'analyse des données. Dans un deuxième temps, à l'occasion de la revue des écrits, d'autres facteurs susceptibles d'influencer le rapport à l'écriture ont été cernés et ajoutés. Ces facteurs, tout comme ceux du volet descriptif, sont critiqués de manière constructive et supportés par des pistes d'intervention.

L'analyse des données du volet descriptif de la présente recherche a permis de faire ressortir des informations qui peuvent être intéressantes pour des recherches futures. De plus, ces données soulèvent certains questionnements relatifs au milieu socio-économique, au rôle des parents ou de l'enseignant, au milieu scolaire, au sexe et de l'âge des élèves. Nous devons aussi nous interroger sur le type d'intervention à faire selon les différents facteurs énumérés précédemment.

Il est difficile de généraliser les résultats obtenus dans le cadre de cette étude. Par contre, nous pouvons constater certains avantages à en prendre connaissance. Des éléments intéressants sont dégagés de cette étude. Il est tout aussi possible d'explorer le sujet plus précisément et d'élaborer de futurs projets. Il pourrait être intéressant de pousser le projet sur une plus grande échelle et d'améliorer le questionnaire afin de préciser quelques éléments tels que le type d'écrits pratiqués par les élèves à l'extérieur du milieu scolaire et par les parents, la fréquence de rédaction des élèves et des parents, la relation des parents avec la lecture, etc.

PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE

1.1 – Problème

En recherche spéculative, selon Martineau, Simard et Gauthier (2001), c'est à partir d'une intuition, d'une prise de conscience, voire d'un inconfort, que le problème de recherche surgit et que le chercheur décide de s'y pencher. Dans le cas de la présente étude, c'est une prise de conscience d'un rapport à l'écriture plutôt négatif lors d'expériences personnelles et professionnelles ainsi que certaines données recueillies dans les écrits qui ont fait émerger le problème. Ces derniers ont mené à un constat : L'écriture, dans le milieu scolaire, engendre certaines difficultés aux élèves et une relation, un rapport, à l'écriture plus ou moins positif. Pourquoi ?

1.1.1- Considérations générales

Dans un premier temps, notre expérience professionnelle vécue nous a permis de constater que l'attitude face à l'écriture chez certains élèves du primaire est négative et que la tâche d'écriture peut être ardue pour plusieurs. Les élèves aiment peu prendre le crayon afin d'exécuter une tâche nécessitant l'écriture. Afin de soutenir nos constats professionnels, une étude comparative du Groupe DIEPE (1995) auprès de quatre populations

francophones d'Europe et d'Amérique a démontré qu'entre 80% et 100% des élèves ont peu de motivation devant une tâche d'écriture et que 30% des élèves disent ne pas aimer écrire. Pourquoi ?

Il est essentiel de comprendre que les élèves peuvent rencontrer, en écriture, des difficultés en ce qui a trait aux niveaux pragmatique, lexical, morphosyntaxique et syntaxique. Les commentaires entendus lors de la réalisation d'une tâche sont souvent les mêmes et indiquent un rapport négatif à l'écriture. Nous devons nous interroger afin de savoir si nos élèves aiment ou non écrire et les motifs qui influencent cette relation, qu'elle soit positive ou négative.

Il est à considérer que le système scolaire forme des scripteurs, mais néglige l'aspect de l'attitude. Prenons par exemple le programme. Lorsqu'il est consulté, nous pouvons constater les différentes dimensions techniques de l'écriture. Des cadres à respecter sont donnés aux enseignants pour qu'ils transmettent un savoir écrire, mais la préoccupation des intérêts, la liberté d'expression écrites des élèves, la motivation à l'écriture sont mis de côté. Les institutions supérieures régissent les enseignants et les invitent à une conformité des normes de la société. Des restrictions sont donc vécues quant à l'enseignement de la langue écrite. Notre société favorise, entre autres, des aspects liés à l'orthographe lexicale et grammaticale et à des pratiques telles que la dictée, et ce, depuis plusieurs années.

Une hantise du crayon ainsi qu'une perception négative de la tâche d'écriture peuvent être créées. Écrire, c'est ardu! Il est difficile de nier cette réalité. Boyer (1998) stipule que pour l'enfant d'âge scolaire, l'écriture est un problème dont il ne peut maîtriser à la fois tous les éléments en raison des limites de ses connaissances et de ses capacités cognitives. Nous devons admettre que l'écriture est une activité complexe que ce soit pour l'adulte ou l'enfant.

Dans un deuxième temps, notre propre expérience, quant à elle, ancre les constats réalisés dans les expériences professionnelles.

André (2003), citant Song et Hatties (1984) indique que :

Les caractéristiques psychologiques familiales (encouragements, activités pédagogiques dans la famille, intérêts pédagogiques, évaluations parentales des qualités de la famille, sanctions dans les récompenses ou punitions) influencent directement l'image de soi et indirectement la performance scolaire (p. 89).

Donc, pour un enfant issu d'un milieu familial où l'écriture et la lecture sont peu pratiquées, il est difficile de [re] trouver le plaisir de lire et d'écrire puisque le modèle, dans un contexte éducatif familial peut être, en partie, absent. Lorsqu'un contexte familial est caractérisé par une pratique rédactionnelle plus ou moins présente, il sera nécessaire pour l'enfant d'avoir un modèle, en l'occurrence, une enseignante ou quiconque lui propose des tâches signifiantes et stimulantes. À partir du moment où ce type de tâches est proposé, nous pouvons espérer que le rapport à l'écriture pourra être plus positif.

Dans un troisième temps, les écrits nous permettent de faire d'autres constats. L'enseignement de l'écriture vit, au fil du temps, des changements (programme, structure ou personnel) qui obligent les intervenants et les élèves à s'y adapter. Des informations concernant le développement de l'écriture dans les milieux scolaires au cours de l'histoire ont été répertoriées. Du début des établissements scolaires à aujourd'hui, l'écriture a été perçue de différentes manières. Qu'il s'agisse de l'époque des copistes, de l'établissement des aspects orthographiques et grammaticaux ou de la conjugaison, de l'apparition d'un certain processus d'écriture, il est possible de constater que l'histoire révèle une problématique quant à la présence partielle de l'écriture dans les milieux scolaires d'autrefois. Simard (1996) stipule qu'avec le calcul et la lecture, l'orthographe devient au XIX^e siècle la matière principale de l'enseignement primaire. Clérino (1989) rapporte qu'en 1923, dans certains ouvrages français, il était un devoir d'éveiller le goût et de créer des habitudes d'écrire et de bien écrire. Nous devons nous questionner à savoir si tout cela a réellement changé. Où en sommes-nous quant à ce goût pour l'écriture ?

Outre le cheminement de l'écriture à travers l'histoire, d'autres écrits permettent de présenter le problème que nous posons. Nous avons fait ressortir ce qui est préconisé dans les programmes ainsi que les différentes recherches qui ont été réalisées sur l'apprentissage de l'écrit (lecture, écriture).

1.1.2- Ce que préconisent les programmes

Les divers programmes représentent les cadres qui doivent être respectés par les enseignants afin de guider les élèves dans un apprentissage des savoirs, dans le cas présent, l'apprentissage de l'écriture. À travers l'étude de ces programmes, nous tentons de voir ce qui en est du rapport à l'écriture.

1.1.2.1- Programme-Cadre

Le programme-cadre de français de 1969 stipule que la priorité n'est pas le français écrit, mais le français parlé. Le maître a un rôle de modélisateur du langage oral. Le programme-cadre est peu détaillé quant au contenu.

Dans le Programme-Cadre, il est précisé que :

Toute division des matières du français est artificielle. On n'atteint pas les objectifs de l'enseignement de la langue maternelle en maintenant des cloisons étanches entre les diverses branches du français. Le français ne fait qu'un : une cohésion intime doit exister entre toutes les matières (p.6).

En réalité, le programme-cadre est segmenté en trois rubriques ; expression et compréhension, contenu linguistique et bon usage. En ce qui a trait à l'écriture, le contenant et le contenu ne sont pas sous la même rubrique. Il explique dans la rubrique *Expression et compréhension* ce qu'est le savoir écrire et développe l'aspect de la grammaire et du vocabulaire dans la rubrique concernant le contenu linguistique.

Les objectifs quant au savoir écrire se limitent à « développer chez l'écolier le plaisir de s'exprimer et de communiquer par écrit et d'assurer la clarté et la correction de son expression » (p.7). Quelques moyens sont mis en place dont des exercices préparatoires, une habitude à écrire lisiblement, une observation des règles essentielles de la mise en page, des exercices courts mais en lien avec le quotidien traitant de thèmes significatifs qui sollicitent l'observation, l'imagination, la sensibilité et l'expérience de l'élève (Programme-cadre de français (1969)).

Quant au contenu linguistique, il se définit selon trois aspects dont la grammaire et le vocabulaire. Le but de la grammaire est « de préciser, corriger et enrichir le langage de chaque écolier au point de vue de la structure de la phrase orale ou écrite et de rendre l'écolier conscient des mécanismes et des ressources de sa langue maternelle » (p.7). Ce volet du programme sera développé par un entraînement du maniement de la phrase française dans ses structures les plus fréquentes, des exercices impliquant les principales structures de la phrase, des notions de groupes, des combinaisons et des classifications de mots en espèces. En ce qui concerne le vocabulaire, l'objectif est « l'étude du vocabulaire, portant d'abord sur le vocabulaire usuel et de caractère concret, puis sur le vocabulaire des sensations et des sentiments, précise, corrige et enrichit le langage spontané de chaque écolier. (p. 7) » C'est par les recherches des mots et des expressions ainsi que l'emploi des mots et des expressions que sera développé cet objectif.

La rubrique *bon usage*, quant à elle concerne, entre autres, l'orthographe. L'objectif est d'amener chaque élève, lorsqu'il s'exprime, à écrire adéquatement. C'est par une étude de l'orthographe des mots, des règles de formation du féminin et du pluriel, de l'accord de l'adjectif, de l'accord des verbes et de la majuscule et des principaux signes de ponctuation que sera développé cet objectif.

Bref, le Programme-Cadre évoque que l'apprentissage de l'écriture implique le développement du plaisir de s'exprimer par écrit tout en assurant le respect du bon usage et du contenu linguistique. Toutefois, il est possible de constater que le plaisir est indiqué uniquement dans l'évocation de l'objectif du savoir écrire et que l'accent est plutôt mis sur le savoir écrire et les composantes de l'écriture. Qu'en est-il quelques années ultérieures, soit en 1979 ?

1.1.2.2- Le Programme d'études : Primaire

En 1979, le ministère de l'Éducation du Québec a émis un Programme d'études. Contrairement au programme-cadre, celui-ci sépare les objectifs ou les éléments d'apprentissage selon les années scolaire. Ce dernier n'impose plus de hiérarchie entre le langage oral et écrit. Il accorde une égale importance aux deux langages. Le rôle du maître est lui aussi modifié. Il s'agit maintenant de développer une approche communicative au moyen du langage écrit et oral. Le programme comporte beaucoup plus d'informations concernant les

attentes quant à la réussite des élèves. De plus, il propose des activités permettant de développer les éléments d'apprentissage.

Les objectifs de ce programme sont segmentés en deux rubriques ; l'habileté à écrire et les connaissances et techniques nécessaires à l'écriture. L'habileté à écrire est développée de façon à respecter une certaine hiérarchie dans l'apprentissage. Au début, il s'agit d'une reproduction ou d'un agencement de mots et de phrases dont l'enfant connaît le sens. Puis, tout au long du primaire, des textes sont rédigés par l'enfant en fonction d'intentions variées. Les connaissances et techniques nécessaires à l'écriture se définissent par l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale et la syntaxe.

Donc, le MEQ (1979) ne fait pas mention du plaisir d'écrire. Le programme est toutefois segmenté, quant aux savoirs, d'une manière similaire au programme-cadre. Quinze ans plus tard, un autre changement frappe le Québec quant aux programmes d'études. Quelles modifications pouvons-nous observer ?

1.1.2.3- Programme d'études : Le français

En 1994, un nouveau programme d'études révisé est déposé. Le MEQ (1994), dans ce dernier, souligne l'importance du langage écrit. Contrairement au Programme d'études établi en 1979, dans lequel une importance égale était accordée à la communication orale, la lecture et l'écriture, celui de 1994 voit davantage les trois volets de la langue comme étant

complémentaires et en interaction. L'avant est mis sur la lecture et l'écriture. En ce qui concerne ces deux sphères, le programme a été enrichi. Spécifiquement pour l'écriture, un contenu précis est établi en ce qui concerne la syntaxe et le lexique et une proposition d'une terminologie grammaticale est aussi effectuée. De plus, qu'il s'agisse de la lecture ou de l'écriture, le Programme d'études évoque l'importance de la pratique et d'un retour sur celle-ci ainsi que de l'acquisition des connaissances. Il est aussi question que l'élève doive acquérir de l'autonomie dans la pratique de la langue écrite et qu'il doive comprendre ainsi que découvrir, de manière simultanée, l'exigence et le plaisir de réaliser des tâches de lecture et d'écriture. L'objectif général de l'apprentissage de l'écriture inscrit dans le programme est :

Amener l'élève à développer l'habileté à écrire des textes qui répondent à diverses intentions pour entrer en contact avec d'autres : raconter, informer, exprimer ses sentiments et ses points de vue, inciter à l'action, jouer avec les mots, et cela, en respectant les règles de syntaxe, du lexique et de l'orthographe (Programme d'études : Le français, 1994, p.21).

Le MEQ (1994) indique que les compétences visées sont une capacité à écrire des textes dont la longueur et la complexité augmentent et que la connaissance du code écrit s'améliore progressivement. Afin que l'élève puisse développer son habileté à écrire et répondre aux exigences, certains éléments sont prescrits. Premièrement, l'écriture fréquente et régulière est nécessaire, l'application dans des contextes variés des connaissances orthographiques (lexicale et grammaticale). Deuxièmement, l'apprentissage de la relecture des textes durant et à la fin de la rédaction afin de pouvoir augmenter le contenu et supprimer les erreurs possibles. Troisièmement, un enseignement systématique des composantes

linguistiques est nécessaire afin que l'élève puisse maîtriser adéquatement le code orthographique.

Bref, bien que le contenu soit plus précis que les deux programmes employés antérieurement dans l'enseignement de la langue écrite, il n'y a pas de référence quant au développement du rapport à l'écriture, des intérêts, de la motivation. En 2001, soit sept ans plus tard, un nouveau programme est mis en place dans le système scolaire. Qu'en est-il ?

1.1.2.4- Programme de formation de l'école québécoise

En 2001, le Programme de formation de l'école québécoise fait son apparition dans les écoles primaires du Québec. Le langage écrit est perçu alors comme un apprentissage central. Il permet à l'élève de structurer sa pensée, de s'exprimer avec clarté, de communiquer et donner un accès au savoir. C'est un outil indispensable. L'objectif général est de développer la communication orale et la communication écrite permettant à l'élève d'exprimer sa compréhension du monde.

En ce qui concerne plus spécifiquement l'écriture, le MEQ (2001), dans le Programme de formation québécoise, évoque qu'elle sert à des fins d'expression, de création, de communication et d'apprentissage. Des besoins personnels, scolaires et sociaux doivent être répondus par l'apprentissage de l'écriture. Tout comme dans le Programme d'études de 1994, les aspects lexicaux et grammaticaux sont présents. Par contre, nous ne retrouvons plus

la présence de la fréquence d'écriture et du développement de l'autonomie dans cette sphère d'apprentissage. Il n'est plus mentionné l'importance de faire comprendre et découvrir à l'élève de manière simultanée l'exigence et le plaisir de réaliser des tâches d'écriture. Par contre, pour la première fois, dans les programmes, il est mentionné clairement que des stratégies se rapportant au processus rédactionnel doivent être enseignées. Il est dorénavant question des stratégies de planification, de mise en texte, de révision, de correction, de mise au propre, de diffusion restreinte ou élargie. Dans les programmes antérieurs, des termes, tels que révision, correction, mise en texte, se rapportent en effet au processus rédactionnel. Par contre, nous ne retrouvons pas d'indications à l'effet que des stratégies doivent être enseignées afin de réaliser ces différentes étapes.

Donc, l'écriture trouve une place de choix dans ce programme. En plus de l'apprentissage des composantes de la langue, il est aussi question de stratégies à développer ce qui peut guider l'élève dans l'apprentissage de l'écriture. Il est aussi indiqué que l'apprentissage de l'écriture doit répondre à des besoins (personnel, scolaire, sociaux). Toutefois, il n'est pas question du rapport positif que l'élève doit développer et conserver.

En 2008, le MELS propose la réécriture des savoirs essentiels contenus dans le programme de formation. Cette action a été posée suite au plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire. Le document intitulé *Progression des apprentissages*

en français vise l'amélioration de l'écriture chez les élèves par un enseignement rigoureux de la langue. Ce document présente les connaissances (orthographe d'usage et conjugaison) qui doivent être maîtrisées par l'élève tout au long de son parcours scolaire. Par contre, il n'est pas question du rapport à l'écriture que l'élève doit développer et entretenir.

Le problème de recherche se pose étant donné que les outils, employés par les enseignants depuis des décennies, permettant de connaître et d'organiser les connaissances à transmettre aux élèves ne traitent pas du rapport à l'écriture et des facteurs qui y sont liés. Dans la recherche sur l'apprentissage de l'écrit, qu'en est-il de ces facteurs relatifs à ce rapport ?

1.1.3 - La recherche sur l'apprentissage de l'écrit

1.1.3.1 – L'écriture et ses composantes

Simard (1997) a recensé des études qui font état de recherches retraçant l'évolution de la grammaire scolaire traditionnelle, des transformations du langage durant le développement de la capacité d'écriture sur divers plans pour des élèves de 10-12-14 ans et des caractéristiques formelles de la poésie perçues et reproduites par les enfants âgés de 12 à 13 ans. Simard (1995), dans ses propres recherches, a fait ressortir et résumer différentes notions relatives à l'enseignement de l'écriture nous permettant de comprendre des fondements didactiques et les concepts relatifs à l'écriture. Il a fait ressortir différents principes qui

s'imposent dans cet enseignement. Ces études, bien qu'intéressantes, n'abordent toutefois pas la question des facteurs relatifs au rapport à l'écriture.

Plusieurs autres recherches, ayant comme thématique principale l'écriture, ont été réalisées au fil du temps. Préfontaine (1998) aborde le processus de la production écrite. Les aspects pragmatiques ont été développés, entre autres, par Bautier (1997). Reuter (2000) évoque des aspects sociologique et historique de l'écriture. D'autres ont étudié respectivement les aspects discursif, lexical et syntaxique. Il s'agit, entre autres, de Donahue (2003), Kremin (2002) ainsi que Gratton (2001) et Richer (1994).

Pacton, Fayol et Perruchet (1999) ont traité de l'orthographe lexicale. Chartrand et Simard (2000) quant à eux ont abordé l'orthographe grammaticale. Les stratégies d'orthographe ont été développées par Largy et Dedeyan (2002). Jaffre et Fayol (1997) ont réalisé une étude traitant des erreurs orthographiques. Ils ont aussi montré comment les différences linguistiques et culturelles pouvaient structurer l'écriture. Simard (1995) aborde l'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires.

Le Roux (2001) traite de l'aspect calligraphique tout comme Zerbato-Poudou (2000). Cette dernière aborde aussi les activités préparatoires à l'écriture. Albert (1996) a traité de l'aspect phonographique et Zesiger (1995) de l'aspect graphémique en orthographe. La révision d'une production écrite a été étudiée par Perreault (2000), la planification a été

étudiée, entre autres, par Potelle et Passerault (2002) ainsi que par Alcorta (2001). Barré-de-Miniac (1997) a fait des études traitant de la fonction, de l'intention et de la situation de production écrite.

Le vocabulaire a été développé par Rousseau, Côté et Plante (1985) et, le goût d'écrire, par Barré-de-Miniac (2002) et Bautier (2002). Penloup (2003) évoque la question de l'écriture extrascolaire. Bessé (2000) a, en collaboration avec l'Association pour les Apprentissages de la Communication, de la Lecture et de l'Écriture, traité des activités de production écrite pour les élèves du primaires. Enfin, Granger (2007) a traité récemment des méthodes pédagogiques utilisées par les professeurs de français au secondaire en lien avec la motivation, ou la démotivation, des élèves.

Nous aurions pu faire état de plusieurs autres auteurs dont l'écriture est le sujet principal. Toutefois, nous avons décidé de nous limiter à celles-ci étant donné que ce que nous voulions évoquer par cette recension des écrits est le fondement de notre problème. Toutes les études énoncées traitent évidemment d'aspects constituant l'écriture et dévoilent des informations intéressantes. Toutefois, dans aucun cas, les facteurs relatifs à l'écriture ne sont abordés.

1.1.3.2- L'écriture et la lecture

Tel que nous avons le constaté, les facteurs relatifs au développement du jeune scripteur sont des aspects plus ou moins traités dans les études concernant l'écriture, nous devons donc inférer à l'aide des recherches déjà existantes en lecture. Nous pouvons faire cet usage puisque des recherches ont démontré un lien possible entre ces deux sphères.

La lecture et l'écriture peuvent s'appuyer mutuellement : lire peut aider à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer par écrit, à s'appropriier les caractéristiques des différents genres de textes, etc.; écrire peut aider à comprendre le travail des auteurs, peut inciter à lire dans le but de repérer comment les textes sont construits (Giguère (2001), citant Reuter (1995) et Shanahan (1988)).

Brassart (1994) présente des recherches explorant les corrélations possibles entre des performances en lecture et en écriture. Par la suite, elle traite de recherches démontrant que la lecture et l'écriture mettent en œuvre des opérations et des connaissances cognitives communes. Bourque et Simard (1990) préconisent que les activités de lecture et d'écriture soient envisagées comme des pratiques associées qui se complètent, se provoquent et stimulent des comportements nouveaux.

Donc, le problème se pose davantage lorsque nous explorons le domaine de la recherche en écriture ou des autres sphères. Cette recension des écrits nous a permis de constater une faible documentation traitant du rapport à l'écriture qui, selon nous, est constitué de la motivation devant une tâche d'écriture, des efforts fournies, des habitudes et de la perception que l'élève a d'une situation d'écriture.

1.1.4- La recherche sur les facteurs

Certaines études font état de facteurs en lien avec la lecture ou la motivation. St-Laurent (2002) aborde les facteurs relatifs aux difficultés d'apprentissage. Elle fait ressortir des *facteurs* biologiques (organique, biochimique ou génétique) et environnementaux (structure familiale, niveau de scolarité des parents, revenu, ethnicité, interaction sociale, style parental, attentes, engagement dans l'éducation, l'environnement scolaire).

Tardif (1997) quant à lui traite de facteurs relatifs à la motivation. Il indique que deux *facteurs* influenceraient la motivation scolaire. Il y a un système de conception qui s'explique par la conception du but de l'école et celle de l'intelligence. Lorsqu'il est question du système de perception c'est qu'il s'agit de la perception que l'élève se fera de la valeur, les exigences et la contrôlabilité de la tâche.

Viau (2006) traite de *facteurs* relatifs à la motivation à apprendre la lecture. Il mentionne que cette motivation proviendrait de plusieurs facteurs qui sont relatifs à la classe.

La nature des activités de lecture proposées, l'enseignant, les modes d'évaluation, les systèmes d'émulation ou le climat. Dans l'article, il traite principalement des facteurs « activité » et « enseignant ». Il évoque deux principes sur lesquels les enseignants doivent poser leurs actions. Il s'agit de l'établissement d'une relation de respect et d'une confiance avec les élèves et d'être ou de devenir un modèle de lecteur passionné. Donc, le milieu scolaire serait un autre *facteur*. Cette même motivation est le *facteur* qui influence le plus la réussite scolaire (Bouffard (2007)).

Goupil (2007) évoque des causes et des *facteurs* de risque des problèmes de comportement et d'adaptation. Elle mentionne qu'il y en a qui sont liés à l'élève (la personnalité, les facteurs biologiques et le sexe), d'autres à la famille (des problèmes de discorde entre les parents, le milieu socio-économique, la grandeur de la famille, le passé criminel du père, des troubles antécédents psychiatriques chez la mère) ainsi qu'au milieu scolaire (le milieu socio-économique, l'environnement de la classe, l'attitude des enseignants, la relation entre les intervenants et l'élève). Il y aurait d'autres facteurs liés, quant à eux, à l'environnement social (le quartier, le groupe d'amis).

Les recherches en lecture font ressortir certains *facteurs* pouvant influencer le rapport à la lecture. Il a été démontré par Leblanc (2005) que le sexe de l'élève est un facteur influençant les intérêts et la pratique de la lecture des élèves. Beaudoin (2002), quant à elle, traite de l'importance de l'implication du milieu familial. Elle indique entre autres que nous

pouvons relier l'intérêt que manifeste un enfant d'âge préscolaire envers la lecture à la relation d'attachement avec son parent. Goupil (2007), citant Thériault et Lavoie (2004), signale l'importance que joue la famille dans l'éveil de la lecture et de l'écriture. Selon ces auteurs, les parents sont des modèles clés et il est essentiel qu'ils s'assurent que les enfants soient très tôt placés dans des situations de lecture (les livres, les journaux, les affiches, les circulaires, etc.). Le milieu familial serait donc un autre facteur.

Cenoz (2003) démontre par la recension d'écrits que l'âge, le développement cognitif et le milieu sont des facteurs déterminants dans l'apprentissage des langues. Markowski (2008) traite aussi de l'influence de l'âge des jeunes apprenants sur leur attitude envers le processus d'apprentissage de la langue étrangère.

Ces études nous informent des *facteurs* tels que le milieu familial et scolaire, l'âge et le sexe de l'élève, les amis, la motivation etc. influençant les difficultés d'apprentissage, la motivation scolaire, la motivation en lecture, les difficultés d'apprentissage, le rapport à la lecture et l'apprentissage de nouvelles langues. Bien qu'elles ne traitent pas du sujet qui nous intéresse, ces études sont des assises pour inférer les facteurs qui pourraient influencer le rapport à l'écriture.

De cette dense revue des écrits, un constat s'impose : *si les facteurs relatifs au rapport à la lecture et les difficultés d'apprentissage qui lui sont inhérents ont été bien étudiés par la recherche, on ne peut malheureusement pas en dire autant du rapport à l'écriture et des facteurs qui le constituent.* De toute évidence, cette piste a été peu documentée par la recherche en didactique; nous avons donc choisi de consacrer l'objet de la présente recherche à la résolution initiale de ce problème.

1.2- Les objectifs

De réaliser une telle recherche autour du relatif vide épistémologique à l'égard des facteurs influençant le rapport à l'écriture nous amène à formuler des objectifs précis que nous tenterons d'atteindre au terme de la présente démarche.

1.2.1- L'objectif principal de la recherche

Inventorier et comprendre les facteurs influençant le rapport à l'écriture d'élèves du primaire ainsi que leur motivation envers la tâche d'écriture.

1.2.2- L'objectif secondaire de la recherche

Critiquer, à l'aide d'une approche spéculative, les facteurs influençant le rapport à l'écriture d'élèves du primaire ainsi que leur motivation envers la tâche d'écriture.

1.3- Les questions de recherche

1.3.1- La question principale de la recherche

Le problème énoncé précédemment nous pousse à nous interroger sur la nature des divers facteurs pouvant influencer le rapport à l'écriture. Dans la présente recherche, nous tenterons donc de répondre à la question suivante :

« Quels sont les facteurs qui influencent le rapport à l'écriture d'élèves du primaire ainsi que leur motivation envers la tâche d'écriture ? »

1.4- Limites et pertinence

1.4.1- Limites

La recherche est limitée en ce sens où les écrits concernant les facteurs relatifs au rapport à l'écriture sont très peu présents. Dans le but de réaliser les recherches, une consultation des ouvrages concernant la lecture a été nécessaire. Tel que démontré plus haut, les écrits concernant l'apprentissage de cette activité cognitive sont parfois liés à l'écriture. Cette réflexion étant plus développée, elle servira de référence conceptuelle pour effectuer certaines inférences.

Par ailleurs, certaines hypothèses de facteurs ont été volontairement omises dans le volet descriptif, mais nous y faisons allusion dans le volet spéculatif. Il s'agit, entre autres, de

l'aspect scolaire du rapport à l'écriture (intervenants, pairs), etc. Cela s'explique par le nombre élevé de facteurs que nous aurions dû traiter ce qui dépassait amplement le cadre de la présente recherche. Pour une raison similaire, nous avons évité de traiter d'un facteur que nous jugeons toutefois très important dans le développement du jeune scripteur. Il s'agit de la complexité lors de la réalisation, d'une tâche d'écriture.

Une dernière limite est liée à l'aspect empirique. Il est possible qu'un effet de désirabilité sociale ait pu jouer l'occasion de la passation du questionnaire de recherche auprès des sujets.

1.4.2- Pertinence

Les facteurs relatifs au développement du jeune scripteur comme thématique de recherche est en soi un élément d'originalité et de pertinence vu le peu de travaux qui leur ont été consacrés. Il faut aussi considérer l'écriture comme un élément primordial dans l'apprentissage. L'écrit est important, peu importe le travail que nous exécutons. C'est un pouvoir de savoir écrire, de savoir bien écrire. Pour pouvoir bien faire quelque chose, encore faut-il en avoir la motivation. Il faut avoir le goût de le faire. La réticence devant l'exécution d'une tâche, nous amène souvent à ne pas apprécier celle-ci.

Trouver et analyser les facteurs influençant le rapport à l'écriture ainsi que l'idée de la motivation nous aidera certainement à mieux intervenir ou plutôt, à intervenir différemment en ayant en tête l'importance de ce rapport avec les différents apprentissages.

DEUXIÈME CHAPITRE LE CONTEXTE THÉORIQUE

2.1- Le concept du rapport a l'écriture

2.1.1- L'écriture

L'écriture est un concept qui fonde le présent. Que signifie écrire ? Plusieurs auteurs ont défini l'écriture. À la lecture de celles-ci, il est difficile d'avoir LA définition de l'écriture. Il est nécessaire de prendre connaissance des diverses définitions sélectionnées dans le but de pouvoir réellement cerner ce qui est considéré comme l'écriture dans un sens complet.

2.1.1.1- Les idées et les portées de l'écriture

Avant de définir l'écriture, il est important de préciser que l'écriture a des utilités précises, des portées. Le groupe de recherche d'ÉCOUEN (1994) explique l'utilité de l'écriture en précisant qu'elle permet de communiquer, de s'exprimer, d'écrire des histoires, etc. Le groupe de recherche avance que l'écriture offre une possibilité de pouvoir ; le pouvoir de faire rire ou rêver, d'obtenir des demandes, de régler des conflits, etc. Il ne faut surtout pas oublier une des utilités principales de l'écriture qui est d'avoir du plaisir. Écrire nous permet d'avoir le plaisir d'inventer, de construire, de comprendre, d'agencer des mots, de surmonter des difficultés rencontrées, de trouver le type d'écrit, de faire des progrès, de tâche menée jusqu'au bout, du texte achevé bien présenté (Groupe de recherche d'ÉCOUEN, 1994).

Le ministère de l'Éducation du Québec (1994), dans son Programme d'études : Primaire, a évoqué différentes portées que l'écrit pouvait avoir. Il est mentionné que l'écrit permet la réflexion et la substitution de la parole. C'est aussi un porte-parole discret et anonyme. L'écrit résiste au temps et garde les textes qui engagent vers l'avenir. Maintenant que certaines idées et portées de l'écriture ont été indiquées, qu'en est-il de l'écriture ? Que signifie ce terme ?

2.1.1.2- La définition de l'écriture

Selon Legendre (2005), l'écriture se définit d'abord comme une « représentation concrète de la pensée par un système de signes graphiques conventionnels qui se réfèrent à des sons et à des sens ; moyen d'expression qui vise la communication » (p. 497). L'écriture est une « tâche d'emploi de la langue qui conduit l'apprenant à rédiger un texte en s'appuyant sur certaines composantes de la situation pédagogique ». Elle consiste en une « organisation structurée de signes graphiques qui permet de produire des messages-textes dont il est possible de dégager une signification » (Legendre, 2005, p. 497).

Legendre (2005) citant Pambianchi (2003), définit l'écriture comme une :

Production de textes qui met en relation les modalités d'opération des scripteurs avec leurs connaissances du système du langage écrit et les caractéristiques de l'environnement dans lequel la production s'actualise (p. 497).

L'écriture se définit aussi par le Programme d'études : Primaire (1979) comme une « habileté à construire un message qui, par le choix et l'organisation de ses éléments graphiques, vise à répondre à l'intention et aux autres exigences de la communication » (p. 26).

Favier (1996) a écrit que « tout le monde peut s'accorder sur le fait que recopier n'est pas écrire. (...) Sans arriver à définir précisément le dosage, nous concevons que l'acte d'écriture doit comporter de l'individuel et nous cherchons dans les écrits des traces d'authenticité. Ce que l'écrivain produit comporte du nouveau, de l'original donc du précieux » (p.74). Écrire c'est aussi, selon Hargrove et Poteet (1984), « une représentation visuelle de la pensée, des sentiments et d'idées en utilisant des symboles relatifs au langage écrit dans un but précis de communication » (Traduction libre).

L'écriture c'est un acte physique d'écrire. Cet acte est nommé par le milieu comme étant la calligraphie, voire la transcription. Comme l'indique Legendre (2005), citant Mialaret (1979), l'écriture c'est une « discipline scolaire qui consiste à apprendre à tracer lettres et chiffres de manière consciente, lisible et rapide » (p. 497).

L'écriture est aussi une histoire de société. Selon Reuter (2000), l'écriture est :

Une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement 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

conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné (p. 58).

Écrire signifie, d'une certaine manière, « se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits ». C'est un « moyen de se trouver » (Barré-de-Minac, 2000, p. 19).

En ce qui a trait à un sens plus pragmatique de l'écriture, Barré-de-Miniac (2000) indique qu'elle peut être perçue comme une production en soit. Écrire c'est « produire un objet, une trace matérielle » (p. 33). Afin de produire, il faut respecter un certain processus pour que la tâche d'écriture soit bien réalisée. Selon nous, l'écriture c'est aussi un processus. Qu'en est-il ?

2.1.1.3- L'écriture comme processus

L'écriture est évidemment la production d'un texte et non uniquement une action de calligraphier (Clérino (1989)). C'est une production réalisée selon un processus¹. Selon Hayes et Flower (1980), l'écriture est un processus interactif de production de textes mettant en jeu la situation d'écriture, la mémoire à long terme et les processus d'écriture.

¹ Dans son sens strict, suite ou ensemble ordonné d'opérations ou de phénomènes liés entre eux de façon déterminée et se succédant toujours de la même manière (Legendre (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, p. 1082).

Préfontaine (1998) stipule qu'écrire comprend des étapes de planification, de mise en texte et de révision, reprenant ainsi les idées génétiques formulées par Hayes et Flower (1980).

Tompkins (1990), pour sa part, traite aussi d'un processus lorsqu'une tâche d'écriture doit être accomplie. Il est d'abord question d'une étape appelée « *prewriting* » qui se traduirait par la planification. Cette étape permet aux scripteurs de mettre en place leurs idées. Vient ensuite l'étape du « *drafting* », ou du brouillon, qui permet aux enfants de faire l'ébauche dans un texte continu, mais non définitif, de leurs idées. Suivent dans l'ordre le « *revising* », ou la révision, qui implique une relecture du texte et le moment d'apporter des changements ainsi que l'étape nommée « *editing* », ou l'édition, qui permet à l'élève, par une mise au propre, de parfaire son texte. Finalement, le « *sharing* », ou le partage, qui vise principalement à diffuser le texte. Tompkins (1990) ne fait toutefois pas mention de la dernière étape comme Préfontaine (1998).

Espéret (1995), dans sa définition de l'écriture, explique les étapes différemment. C'est une « organisation séquentielle des parties de ces représentations (mentales non linéaires). Les scripteurs doivent récupérer et organiser des suites d'informations (planifier), les « traduire » linéairement à l'aide des moyens linguistiques dont ils disposent (mettre en texte) et réviser leur production (orthographe, syntaxe, pertinence par rapport au but communicatif, etc.)» (p.30). La dernière étape présentée dans les différents modèles est un moment de révision. C'est à ce moment que le scripteur doit porter une attention particulière aux différentes

composantes de l'écriture. Quelles sont ces composantes qui doivent faire partie de la définition, selon nous, de l'écriture ?

2.1.1.4- L'écriture et ses composantes

L'écriture est un tout composée de divers éléments qui y sont associés. Certains de ces éléments augmentent le niveau de difficulté de la rédaction d'un texte ce qui peut venir modifier la motivation, le rapport, devant une tâche d'écriture. L'élève rencontrant des difficultés en ce qui a trait à l'orthographe grammaticale ou lexicale, à la syntaxe ou encore à former ses lettres adéquatement (calligraphie) pourrait être confronté à un rapport plus négatif à l'égard de l'écriture puisque les difficultés rencontrées engendreront possiblement une diminution de la motivation à l'écriture.

L'orthographe lexicale se définit comme un système de transcription des mots qui respectent des normes structurées par l'application de règles ou par l'usage (Legendre (2005)). L'orthographe grammaticale, quant à elle, est un ensemble «de règles d'accord des mots de classes variables² dans une phrase écrite (Chartrand et Simard (2000)). Legendre (2005), citant Blanche-Benveniste, Chervel et Catach (1969) la définit comme l'orthographe s'intéressant à des variations en genre et en nombre des mots, des verbes et toutes les règles d'accords impliquées dans une phrase.

² Mots dont la forme peut varier.

Chartrand et Simard (2000) expliquent que la syntaxe est la partie de la grammaire qui traite des règles de construction des phrases. La syntaxe implique aussi l'utilisation de différents types de phrases, la traduction d'une idée de différentes façons, une bonne compréhension des mots-outils, etc. (Simard, 1999). Legendre (2005) définit la syntaxe comme une « partie de la grammaire décrivant les règles par lesquelles on combine en phrases les groupes de mots ou les unités significatives ; partie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues qui s'intéresse à la manière dont les mots s'organisent en unités plus vastes comme les syntagmes ou les phrases. »

La ponctuation quant à elle est un élément qu'il ne faut pas négliger étant donné ses multiples fonctions. La ponctuation est définie par Legendre (2005) comme « un système de signes qui servent à indiquer, dans le discours écrit, des limites dans les rapports entre les constituants du discours et composé, dans la plupart des langues occidentales par le point (.), la virgule (,), le point-virgule (;), les deux points (:), le point d'exclamation (!), le point d'interrogation (?), les points de suspension (...), etc.» (p. 1057). La ponctuation a une fonction sémantique puisque l'interprétation de la phrase change selon la ponctuation et une fonction syntaxique étant donné que les limites d'une phrase sont définies et que la structure est mise en évidence.

Il ne faut pas non plus omettre les «procédés grammaticaux liés à l'énonciation³ et à la structuration⁴ du texte » (Simard, 1999). Le cadre de l'énonciation peut être indiqué par des marques de lieu, de temps, de désignation des interlocuteurs et du discours rapporté. Simard (1999) explique que des mécanismes liés davantage à la structuration du texte ou à la cohérence sont aussi des procédés qui doivent être étudiés lorsqu'il est question de l'écriture. Il ajoute que « des mécanismes de reprise des référents par la pronominalisation ou par le changement de déterminant » et l'exploitation des connecteurs font aussi partie des mécanismes usuels de la structuration du texte (Simard, 1999, p.8).

Enfin, la stylistique n'est pas à mettre de côté lorsqu'il est question de l'écriture. Bien que des cadres restrictifs soient enseignés pour les différents types d'écrits, entre autres les types narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et dialogal, l'écriture peut permettre à l'auteur de se retirer du moule pré-établi et de laisser sa tête guider ses écrits.

Pour les besoins de la présente recherche, voici le sens que nous conférerons au concept *écriture*. Cette définition correspond très bien avec l'esprit des objectifs que nous poursuivons. L'écriture est une habileté que nous devons développer et qui est particulièrement complexe étant donné l'ensemble d'aspects impliqués. Elle nous permet de

³ « L'acte même de production d'un discours dans une situation de communication » (Simard, C. (1999). « Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue ». Dans Bergeron, R. et de Koninck, G. (dir.). *La grammaire au cœur du texte*. Québec : Éditions Québec français, p.8.)

⁴ « Construire un texte, loin de se borner à aligner une série de phrases, consiste à enchaîner ses parties de manière à former un ensemble cohérent » (Simard, 1999, Op.Cit., p.8)

nous dévoiler (pensée, sentiments et idées) en laissant une trace matérielle significatives provenant d'un système de signes graphiques tout en respectant, mais pas nécessairement de façon linéaire, les étapes d'un processus rédactionnel et les composantes de l'écriture.

L'écriture est un processus long impliquant une relation entre tous les différents concepts à l'étude. L'apprentissage de ces concepts est une tâche ardue pour l'élève du primaire et même l'étudiant universitaire. Il est possible de comprendre, par ces différentes descriptions, qu'une tâche d'écriture peut être d'une grande complexité.

2.1.2–La complexité de la tâche d'écriture

En plus de trouver les idées, de planifier, de rédiger, de corriger, de réécrire et le tout avec une belle calligraphie, il faut que l'élève développe des automatismes reliés à l'orthographe lexicale et grammaticale, à la syntaxe, à la structure du texte et il doit répondre aux exigences de l'enseignant. Ce sont des aspects que plusieurs auteurs tels que Espéret, Reuter, Préfontaine, Barré-de-Miniac, pour ne nommer que ceux-ci, ont expliqués. Ils évoquent qu'écrire implique des buts à atteindre, un processus rédactionnel, différents niveaux (lexical, grammatical, pragmatique, syntaxique, morphosyntaxique) et différents aspects du traitement de l'information. La combinaison des définitions de ces auteurs, évoquées plus haut dans ce présent chapitre, nous démontre une ampleur et une complexité dans la tâche d'écriture. Certains auteurs ont fait mention dans leurs écrits de cet aspect de complexité bien que nous puissions constater cette complexité par les faits évoqués précédemment.

Quelle est la signification du mot *complexité* ? Il s'agit d'« un caractère, une nature de ce qui comprend un grand nombre d'éléments et de relations entre ces derniers » (Legendre, 2005, p. 259). L'écriture comprend en effet un grand nombre d'éléments qui sont obligatoirement mis en relations ensemble afin de créer le tout, la trace matérielle. Donc, l'écriture est une tâche complexe.

Simard (2005) indique, premièrement, que l'écriture, tout comme la lecture, se définit comme une activité de construction. L'écriture doit correspondre à un acte d'expression, de communication et de création. Puis, le deuxième principe précise que le savoir-écrire ne se borne pas à tracer avec soin des lettres sur du papier ni à orthographier correctement ; il s'agit d'une tâche beaucoup plus vaste et plus complexe. Simard (1995), citant Smith (1982) indique que le sujet accomplit deux tâches générales : la composition, qui est le travail de l'auteur, et la transcription qui relève du secrétaire. Chaque tâche nécessite des dimensions distinctives. Par exemple, la composition implique l'adaptation du texte à la situation et aux lecteurs, à l'organisation générale du texte, au style et à la syntaxe. Pour sa part, l'étape de la transcription a comme dimension la calligraphie, l'orthographe d'usage et d'accord, la ponctuation, le découpage en paragraphe ainsi que la typographie. Enfin, le troisième principe explique que le phénomène de l'écriture ne concerne pas seulement son résultat, soit un texte achevé, mais aussi tout le travail réalisé auparavant (Simard, 1995). Les trois principes nous permettent de voir une complexité dans la tâche d'écriture.

St-Laurent (2002) indique qu'écrire est une tâche complexe et très exigeante sur le plan cognitif. Barré-de-Miniac (2000) explique que «l'instant de l'écriture est complexe : il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde, en même temps que cet instant d'écriture est un lieu de construction et d'élaboration de ces savoirs, de ces connaissances, de ces formes de raisonnements et de jugement » (p. 31).

Les définitions du processus rédactionnel, que nous avons évoquées précédemment, nous permettent de prétendre que cet aspect de l'écriture peut expliquer une certaine complexité de la tâche d'écriture. De plus, imaginons que chaque aspect grammatical constitue en lui-même un système hautement complexe de règles et d'usages. Le système lexical, par exemple, contient des aspects relatifs à la morphologie et à la sémantique. Il y a aussi des systèmes syntaxiques, morphosyntaxique, textuel.

Les quelques aspects que nous venons de définir nous permettent de constater que la tâche d'écriture est une activité et une réalisation comprenant plusieurs éléments qui doivent être mis en relation, c'est une tâche complexe.

Pour les besoins de la présente recherche, voici le sens que nous conférerons au concept de complexité. Cette définition correspond très bien avec l'esprit des objectifs que nous poursuivons. En se basant sur la définition de Legendre (2005), nous pouvons dire qu'il y a une complexité lors d'une tâche d'écriture puisqu'elle comprend un grand nombre d'éléments tel que démontré dans la définition de l'écriture et dans les différents aspects présentés précédemment. De plus, lorsque nous écrivons, nous devons mettre en relation les composantes, le processus, les connaissances, les idées, etc. liés à l'écriture.

2.1.3- La motivation et l'écriture

Dans le cadre de cette recherche, nous traiterons d'une motivation relative à la pratique rédactionnelle. Cette dernière influencera le rapport à l'écriture. Un scripteur qui a une motivation extrinsèque ou intrinsèque envers l'écriture aura, selon nous, un rapport plus positif.

Bien que la motivation soit insuffisante à l'apprentissage étant donné que l'enfant doit avoir une capacité d'apprendre, elle est tout de même une condition importante lorsque notre but est de faire des apprentissages (Viau, 2000). Reuter (2000) indique, quant à lui, que « la motivation aide les apprentissages; son absence ou son déclin les gênent » (p. 91). Donc, la motivation est essentielle à l'apprentissage.

La motivation se définit comme « un facteur déclencheur qui permet de vaincre l'inertie naturelle, d'amorcer un cheminement et de susciter éventuellement des apprentissages » (Legendre, 2005, p. 915). Selon une approche sociocognitive, la motivation est un « état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1999).

La motivation se définit plus spécifiquement selon deux types de motivation. D'abord, la motivation intrinsèque qui « se trouve à l'intérieur de la personne, et selon cette conception, les actions dans lesquelles la personne s'engage répondent à des besoins, des intérêts ou encore des goûts qui lui sont propres et qui satisfont une orientation ou une tendance spécifique » (Tardif, 1997, p.91). C'est aussi une « motivation qui réfère au fait de faire une tâche ou une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire pendant sa pratique ou sa réalisation » (Legendre, 2005, citant Deci, 1975, p. 918).

La motivation extrinsèque, pour sa part, est « quelque chose qui est extérieur à la personne, et celle-ci est influencée par les renforcements, les rétroactions ou les récompenses qu'elle reçoit de l'extérieur » (Tardif, 1997, p.91). Elle se définit aussi comme une « motivation qui regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales qui vont au-delà de l'activité elle-même » (Legendre, 2005, citant Vallerand et Thill, 1993, p. 918).

Bien que les deux types de motivation existent dans la vie de l'élève, la motivation extrinsèque a une efficacité immédiate. L'enfant réalise la tâche pour avoir la récompense ou le privilège. Il est important de considérer que ce type de motivation est efficace dans une période de courte durée. La motivation extrinsèque doit être utilisée dans le but de développer chez l'élève la motivation intrinsèque qui, elle, perdurera des années durant. L'enfant qui est motivé devant une tâche, un sport ou l'apprentissage d'un instrument de musique grâce à une perception positive de lui-même en retirera les bénéfices pour le reste de sa vie.

Pour les besoins de la présente recherche, voici le sens que nous conférerons au concept de motivation. Celle-ci correspond très bien avec l'esprit des objectifs que nous poursuivons. La motivation est un facteur intérieur et extérieur à l'élève qui l'incite à participer à une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but précis et signifiant.

2.1.4- Les éléments constitutifs du rapport à l'écriture

Que signifie un rapport ? C'est un « lien ou une relation entre deux ou plusieurs objets, personnes ou phénomènes » (Legendre, 2005, p.1127). Bien que plusieurs recherches traitent de différents aspects reliés à l'écriture, le rapport à l'écriture, pour sa part, n'est pas un concept très élaboré. Donc, nous sommes allés puiser dans des écrits pouvant nous guider dans l'explication du rapport à l'écriture afin de pouvoir élaborer notre propre définition.

Nous avons pris connaissance d'une étude de Falardeau et Simard (2007) sur le rapport à la culture. Celle-ci vise à comprendre la relation entre le rapport à la culture d'étudiants en formation initiale à l'enseignement et la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement ainsi qu'à préciser le cadre théorique du rapport à la culture.

Falardeau et Simard (2007), afin de définir le concept du rapport à la culture, emploient la signification du rapport au savoir. Falardeau et Simard (2007), citant Charlot (1997), indiquent que le rapport au savoir « est un rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est rapport au monde comme ensemble de significations mais aussi comme espace d'activités » (p. 5). Suite à cette définition, ils mentionnent que le rapport à la culture est « comme un ensemble de relations dynamiques d'un sujet situé avec des acteurs, des pratiques, des savoirs et des objets culturels ». Ils évoquent aussi quatre types de rapport à la culture : désimpliqué, scolaire, instrumentaliste et intégratif-évolutif.

Selon Barré-de-Miniac (2002), « le rapport au savoir s'inscrirait dans la perspective du sujet : l'accès au savoir, l'appropriation, les investissements et les pratiques seraient à entendre dans une économie personnelle » (p. 29).

Bautier (2002) parle du rapport au langage qu'elle définit comme pouvant se rapporter à toutes sortes d'aspects (rapport à des processus, à des situations d'apprentissage, à des activités et à des produits. Le rapport au langage est une relation de sens et de valeur.

L'individu valorise ou, au contraire, dévalorise les objets, les productions du langage et fonction du sens qu'il leur donne. Deux registres, qui ne s'excluent pas l'un de l'autre, peuvent définir le rapport au langage. Il s'agit d'un registre identitaire et épistémique présents chez chaque élève. Le registre identitaire est la « façon dont le langage prend sens par référence à des modèles, des attentes, des repères identificatoires, des enjeux identitaires et à la façon qu'il contribue à ces mêmes enjeux » (p. 44). Le registre épistémique quant à lui est en « référence à la nature de l'activité que le sujet comprend sous les termes de lire, écrire, parler, interagir, produire un texte, analyser la langue » (p.44).

Quant au rapport à l'écrit, Legendre (2005), citant Bessé (1997), il est possible le définir comme un ensemble de « valeurs, représentations et pratiques propres à une personne ou à un ensemble de personne en relation avec la lecture et l'écriture » (p. 1127).

Après avoir défini le rapport, le rapport à la culture et au savoir, le rapport au ainsi que le rapport à l'écrit, nous devons nous demander ce qu'est un rapport à l'écriture ? Barré-de-Miniac (2000) stipule qu'il s'agit de l'« idée d'une orientation ou de la personne à l'égard d'un objet, en l'occurrence un objet social, historiquement construit en ce qui concerne l'écriture, et à l'égard de la mise en œuvre de cet objet dans la vie personnelle, culturelle, sociale et professionnel » (p. 13). Elle explique aussi le rapport à l'écriture comme un élément qui « 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 » (p.13).

Barré-de-Miniac (2002) indique que l'expression *rapport à l'écriture* « désigne l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (p. 29). Elle ajoute que, dans ce concept, l'accent est mis sur l'élève. De plus, diverses enquêtes sur le terrain ont établi que le rapport à l'écriture comporte quatre dimensions : l'investissement, les opinions et attitudes, les conceptions de l'écriture et les modes de verbalisation de leur écriture par les scripteurs. L'investissement se définit par l'intérêt affectif pour l'écriture, et par la qualité de l'énergie qui sera consacré (Barré-de-Miniac (2002)). Quant aux opinions et attitudes, il s'agit « des sentiments et des valeurs accordées à l'écriture et à ses usages, des avis et jugements exprimés, ainsi que des attentes à l'égard de l'écriture pour la réussite scolaire ou pour la vie sociale et professionnelle » (Barré-de-Miniac, 2002, p. 33). Elle indique aussi que la conception est la représentation qu'ont les élèves d'une activité d'écriture et de son apprentissage. Deux conceptions sont répandues. Il y a d'abord l'écriture perçue comme un don et l'écriture comme « une simple technique de codage d'une pensée élaborée en dehors d'elle » (p. 35) Barré-de-Miniac (2002) explique les modes de verbalisation comme la « manière dont les scripteurs parlent de leur écriture, et plus exactement de leurs procédures et de leurs démarches, tant en matière d'écriture proprement dite qu'en ce qui concerne leur apprentissage de l'écrit » (p.37). Elle précise que la relation à l'écriture (rapport à l'écriture) que chacun peut entretenir est d'une extraordinaire complexité.

Pour les besoins de la présente recherche, voici le sens que nous conférerons au concept de rapport à l'écriture. La définition correspond très bien avec l'esprit des objectifs que nous poursuivons. Le rapport à l'écriture est un lien, une relation que le scripteur entretient avec l'écriture sous tous ses aspects. Qu'il s'agisse du processus de rédaction, des composantes orthographiques ou tout simplement de l'acte d'écrire, le scripteur peut avoir une relation positive ou négative. Ce rapport est en lien, entre autres, avec le sens (la conception), l'investissement, les enjeux qui sont attribués à la tâche d'écriture.

2.2- Le concept de facteur

Legendre (2005) donne différents sens au mot *facteur*. Dans un sens purement didactique et pédagogique, un facteur représente « chacun des éléments qui intervient dans une action pédagogique ou plus strictement didactique et qui en influence le résultat » (p. 663). Selon une définition provenant de la didactique langagière, il s'agit de « chacun des éléments qui intervient dans l'apprentissage de la (des) langue(s) en milieu scolaire » (p. 663).

Afin de mieux définir le concept de facteur, nous y avons associé des concepts connexes : *indicateur* et *variable*.

Selon Legendre (2005), l'indicateur est « un symptôme, une manifestation qui signale volontairement et précisément la présence, l'absence, l'état ou l'évolution d'une chose, d'un objet, d'une situation, etc. » (p. 761). « C'est aussi un « facteur de référence qui permet

d'apprécier la situation souhaitable ou lacunaire d'un système » (p. 761). C'est un élément observable et mesurable. Fortin (1996) aborde le thème d'un indicateur empirique. Il s'agit de plusieurs opérations effectuées à l'aide d'un ou de plusieurs instruments de mesure. Ceux-ci permettent de classer un objet dans une catégorie selon une caractéristique déterminée.

Legendre (2005) explique que la variable quant à elle indique toutes caractéristiques susceptibles de varier entre les unités. Elle serait associée à des hypothèses. Il définit, de manière générale, une variable en indiquant qu'elle est « susceptible de se modifier, de subir des variations, de changer de valeur ou d'intensité au cours d'une période » (p. 1442). Lorsqu'il s'agit de recherche ou de statistique, il est plutôt question d'un « trait ou attribut, caractéristique ou facteur observables et évaluables auxquels on peut attribuer diverses propriétés ou valeurs numériques différentes (âge, sexe, poids, taille, résultat scolaire, etc.) » (Legendre, 2005, p. 1442).

La variable se définit aussi comme une « qualité, propriété, ou caractéristiques de personnes ou de situations étudiées dans une recherche » (Fortin, Taggart, Kérrouac et Normand, 1988, p. 416). Fortin (1996) indique que la variable est une « caractéristique de personnes, d'objets ou de situations étudiés dans une recherche; on peut lui attribuer diverses valeurs » (p. 371).

Pour les besoins de la présente recherche, voici le sens que nous conférerons au concept de facteur. La définition correspond très bien avec l'esprit des objectifs que nous poursuivons. Il s'agit de traits, d'attributs observables et évaluables qui nous permettent de constater la présence ou l'absence du rapport à l'écriture de l'élève.

En nous basant sur la recension des écrits, nous croyons que les facteurs pouvant influencer le rapport à l'écriture sont le sexe de l'élève, l'âge et le niveau scolaire, le rapport à l'écriture, le rapport à la lecture, la motivation scolaire, la pratique de l'écriture et de la lecture des parents, la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire.

TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE

La présente recherche est de nature mixte ; il s'agit à la fois d'une recherche qualitative (volet spéculatif) et quantitative (volet descriptif). La recherche qualitative est une « étude de phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur, et visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci » (Legendre, 2005, p. 1154). La recherche quantitative, quant à elle, est une « recherche qui préconise l'utilisation d'instruments de mesure pour préciser les observations ainsi que l'utilisation de méthodes statistiques pour objectiver l'analyse et l'interprétation de résultats » (Legendre, 2005, p. 1155).

3.1- Méthodologie : approche descriptive

3.1.1- Nature

Dans un objectif de complémentarité ou plus spécifiquement d'augmenter le corpus employé dans l'approche spéculative, une analyse descriptive est réalisée. Cette complémentarité permettra de supporter et d'inférer⁵ certains éléments de la problématique. Une analyse des fréquences et l'établissement de corrélation sont nécessaires à l'utilisation de

⁵ « Opération mentale qui consiste à établir des liens logiques entre des propositions jugées comme vraies et d'autres propositions dont la vérité dépend de leur filiation avec les premières; mode de raisonnement qui consiste à tirer une conséquence ou une conclusion logique d'un ensemble de données matérielles (objets), conceptuelles (idées) ou linguistiques (mots, énoncés, phrases, sens) » (Legendre, 2005, p. 770).

ces données. Il implique donc de réaliser une méthodologie à dimension descriptive afin d'utiliser les données. Il s'agit d'une méthode permettant la description de phénomènes. Le chercheur observe des faits et les rapporte (Bouchard et Cyr (2000)). Selon Legendre (2005), c'est une « recherche visant à présenter des caractéristiques de personnes, de situations ou de groupes de façon systématique et objective » (p. 1148). Cette méthode doit respecter un certain processus. Une question doit d'abord être posée. Puis, des hypothèses doivent être émises afin de déceler le meilleur outil nous permettant de répondre au problème posé. Ensuite, l'obtention d'informations doit être réalisée. Enfin, l'analyse et l'interprétation sont les étapes finales avant la publication des résultats (Bouchard et Cyr (2000)).

3.1.2- Sujets

Les élèves de 1^{ère}, 3^e et 6^e année de milieux socio-économiques faibles et élevés constituent la population de la présente analyse descriptive. Les trois niveaux scolaires ont été choisis afin de réaliser une étude verticale comparative. Nous désirons regarder les différences qui découlent de ces niveaux. Nous avons donc le portrait d'un enfant qui arrive dans un milieu scolaire. Puis, l'élève de la troisième année commence à comprendre la complexité et les demandes du milieu scolaire puisque l'élève est au centre de son cheminement primaire. Enfin, l'élève de la sixième année qui a traversé son primaire et a vu ce que le primaire représentait. Un échantillonnage volontaire a été sélectionné de cette population.

La recherche vise à traiter des différents facteurs pouvant influencer le rapport à l'écriture et l'idée de motivation dans une tâche d'écriture. Les sujets de notre échantillon de type aléatoire stratifié sont issus de milieux socio-économiques différents afin d'avoir un portrait de chacun d'eux et de pouvoir observer les différences qui pourraient en découler. La sélection des écoles a été exécutée en fonction des « Indices de défavorisation par école - 2003-2004 » du Ministère de l'Éducation.

La recherche a été réalisée dans trois écoles primaires. À l'école publique située dans un milieu défavorisé, nous avons eu accès à deux classes de 1^{ère} année, une classe de 3^e année et deux classes de 6^e année. À l'école publique située dans un milieu favorisé, nous avons eu accès à deux classes de 1^{ère} année, deux classes de 3^e année et aucune classe de 6^e année. En raison de circonstances hors de notre contrôle, il nous fut impossible de sonder les élèves de 6^e année du milieu public socio-économique élevé. Enfin, à l'école privée, nous avons eu accès à deux classes de 1^{ère} année, deux classes de 3^e année et deux classes de 6^e année.

Tableau 1 : L'échantillon

	Niveaux scolaires			
	1 ^{re} année	3 ^e année	6 ^e année	
École publique Milieu socio-économique faible	N= 31	N= 21	N= 49	N= 101
École publique Milieu socio-économique élevé	N= 42	N= 54	N= 0	N= 96
École privée Milieu socio-économique élevé	N= 52	N= 58	N= 51	N= 161
	N= 125	N= 133	N= 100	N= 358

3.1.3- Collecte des données

3.1.3.1 – Outils

Le questionnaire fermé est l'outil qui a été employé pour la collecte de données. Ce choix méthodologique a été fait puisqu'il permet de faire une collecte de données riches et variées. De plus, le questionnaire est facile et rapide à administrer selon Lussier, Sabourin et Valois (1998). Notre outil contient deux informations nominatives ainsi que huit questions fermées. Il permet de recueillir des informations relatives à certains facteurs pouvant influencer le rapport à l'écriture. L'analyse de ces données permettra de cerner certaines influences de quelques facteurs, mais aussi d'établir des corrélations entre les données recueillies (consulter en annexe).

Nous avons dû faire des choix concernant les facteurs qui seraient exploités. Des données concernant les facteurs ciblés pouvaient être recueillies à l'aide du questionnaire. C'est volontairement que nous n'avons pas élaboré certains facteurs relatifs au milieu familial et scolaire. Si nous l'avions fait, une autre méthodologie et un autre traitement de l'information auraient dû être utilisés ce qui aurait rendu la tâche très exhaustive. C'est à partir de ces facteurs en présence dans l'outil qu'il nous sera possible d'inscrire notre analyse spéculative dans une perspective inférentielle, perspective qui fera émerger d'autres facteurs ne pouvant être abordés à l'aide du questionnaire.

L'utilisation d'une échelle de Likert à trois éléments a été choisie dans le but de faciliter la réponse donnée par les enfants et de diminuer la confusion qu'une échelle à cinq dimensions aurait pu engendrer. En plus, nous avons ajouté des pictogrammes afin d'illustrer les trois éléments de l'échelle dans le but de faciliter l'administration pour les plus jeunes.

3.1.3.2- Pré-expérimentation

Le questionnaire, pour la pré-expérimentation, a été administré dans une école privée de la ville de Québec au printemps 2005. Ce milieu scolaire a été choisi puisque la chercheuse avait déjà un lien d'établi dans celui-ci. Un groupe de 1^{re} année et un autre de 3^e année ont été sélectionnés. Les objectifs étant de vérifier si les questions étaient formulées adéquatement et si les données nous permettaient d'établir des corrélations, nous avons jugé que ces deux groupes suffisaient.

Tableau 2 : L'échantillon de la pré-expérimentation

	Niveaux scolaires		
	1 ^{re} année	3 ^e année	
École privée			
Milieu socio-économique élevé	N= 28	N=28	N= 56

La passation fut réalisée par la chercheure. Afin d'éviter de possibles biais quant à la désirabilité sociale, il a été établi avec les sujets qu'ils devaient répondre en fonction de ce qu'ils ressentaient réellement par rapport aux items énoncés.

Suite à cette pré-expérimentation, une brève analyse des données a été effectuée dans le but de vérifier si les items correspondaient aux informations nécessaires pour la présente recherche.

Les résultats sommaires ont permis de constater que le questionnaire répondait aux attentes que nous avions.

3.1.3.3- Passation

La passation a eu lieu au printemps 2005. Le questionnaire a été administré dans trois milieux scolaires distincts de la région de Québec. Nous avons réalisé la passation dans une

école privée et deux écoles publiques. L'une d'elle était dans un milieu socio-économique faible et l'autre, dans un milieu socio-économique élevé. La passation a été réalisée par la chercheure. Afin d'éviter de possibles biais quant à la désirabilité sociale, il a été établi avec les sujets qu'ils devaient répondre en fonction de ce qu'ils ressentaient réellement par rapport aux items énoncés.

3.1.4- Traitement et analyse des données

Une analyse de fréquences a permis de considérer les variables de l'âge, du sexe, du rapport à l'école, du rapport à l'écriture, du rapport à la lecture ainsi que du milieu socio-économique. Les données recueillies ont été compilées à l'aide du logiciel de statistiques SPSS. L'analyse des données a servi principalement à établir des corrélations dans le but d'appuyer l'utilisation de différents écrits et de faire le constat de certains facteurs pouvant être relatif au rapport à l'écriture. Les corrélations tentent d'établir des liens entre:

- le rapport à l'écriture et l'âge des sujets;
- le rapport à la lecture et l'âge des sujets;
- le rapport à l'école et l'âge des sujets;
- la perception des pratiques rédactionnelles et de lecture du père et l'âge des sujets;
- la perception des pratiques rédactionnelles et de lecture de la mère et l'âge des sujets;
- le rapport à l'écriture et le sexe des sujets;

- le rapport à la lecture et le sexe des sujets;
- le rapport à l'école et le sexe des sujets;
- la perception des pratiques rédactionnelles et de lecture du père et le sexe des sujets;
- la perception des pratiques rédactionnelles et de lecture de la mère et le sexe des sujets;
- le rapport à l'écriture et à la lecture;
- le rapport à l'écriture et à l'école ;
- le milieu socio-économique et le rapport à l'écriture, à la lecture et à l'école.

3.2- Méthodologie : approche spéculative⁶

Une analyse exploratoire a démontré que les écrits concernant l'approche théorique ou spéculative se révélaient pour ainsi dire absents de la littérature spécialisée (Martineau et al. (2001). Nous pouvons en dire autant de notre propre recension des écrits concernant l'approche spéculative. Donc, deux ouvrages ont été principalement consultés. Il s'agit de celui de Van der Maren (1996) et de Martineau et al. (2001).

⁶ L'approche spéculative précède l'approche descriptive dans ce chapitre afin de maintenir une cohérence textuelle. Toutefois, nous présenterons les résultats de l'approche descriptive puisqu'ils font partie du corpus à l'étude de l'approche spéculative.

3.2.1- Nature

L'approche sélectionnée pour répondre aux objectifs et aux questions de la recherche consiste en un « travail de l'esprit produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques » (Van der Maren, 1996, p.134). Martineau et al. (2001) reprenne ces même propos. Il s'agit d'une recherche dite *spéculative*.

Van der Maren (2003) indique que le théoricien, dans le cadre d'une recherche spéculative, doit critiquer et formuler des théories selon de l'analyse ou à partir d'une argumentation qui s'appuie sur des faits apportés par d'autres chercheurs.

Martineau et al. (2001) précisent que la recherche spéculative vise à « montrer, à mettre en scène, à peser le pour et le contre, à faire des choix et à les soutenir au moyen d'une argumentation » (p. 4). La recherche spéculative invite le chercheur à construire un « réel » vraisemblable. Martineau et al. (2001), citant Schlanger (1993) font état d'une « œuvre intellectuelle » qui implique trois dimensions soit, cognitive puisqu'elle vise la connaissance, discursive due au désir de connaître qui s'investit dans l'énoncé et inscrite dans une œuvre étant donné que « l'invention intellectuelle s'objective dans une construction qui peut survivre à son auteur » (p. 4).

De plus, ils expliquent que la méthodologie employée se résume en trois axes fondamentaux, soit l'interpréter qui invite l'auteur sur le terrain du probable qui l'amène à

argumenter. L'argumentation qui rend compte du problème. Cette problématique est un discours narratif et devra donc être racontée. Ils rapportent que ce type de travail, à l'opposé d'une recherche de type terrain, ne se fonde pas à partir de données empiriques. Ils évoquent que les écrits, le texte, sont la source des énoncés.

Martineau et al. (2001) indiquent que la recherche spéculative vise à donner un sens à un objet en le construisant. Ils évoquent que la recherche spéculative c'est imaginer ou séjourner longtemps dans les textes, les articles ou les thèses qui touchent au thème étudié afin de trouver des auteurs qui seront utiles. Le va-et-vient entre la cueillette de données et l'analyse de matériel est essentiel. Le chercheur doit sortir le sens d'un ensemble de textes pris isolément et trouver ce qui peut le lier.

Le problème du chercheur qui réalise une recherche spéculative émerge d'une intuition, d'une prise de conscience ou d'un inconfort. Il émerge aussi d'une « insatisfaction parfois diffuse face aux idées des autres, à leurs façons de traiter un problème, de le poser ou de l'articuler, et qui suggère de le formuler d'une manière telle qu'il puisse faire apparaître autre chose » (Martineau et al. 2001, p.9). Ils expliquent qu'afin que cette intuition ou cette prise de conscience soit possible, une culture générale ainsi que l'acquisition d'un corpus du savoir à une ou des disciplines sont nécessaires (Martineau et al. (2001)).

Lors de la réalisation d'une recherche spéculative, il est nécessaire de séjourner dans les ouvrages afin de construire un bagage de connaissances. Il s'agit de faire de la lecture. Toutefois, un élément s'ajoute ; la critique. Elle est nécessaire étant donné que lorsqu'il y a un problème, il y a nécessairement une insatisfaction à l'égard des idées, des connaissances, etc. Pour le chercheur, il y a un problème de soulevé étant donné que les théories et les explications ne sont pas satisfaisantes.

Martineau et al. (2001) expliquent que :

Le fondement de la prise de conscience d'un problème-et l'espoir d'y apporter une solution- repose sur une sorte d'insatisfaction, une insatisfaction parfois diffuse face aux idées des autres, à leur façon de traiter un problème, de le poser ou de l'articuler, et qui suggère de le formuler d'une manière telle qu'il puisse faire apparaître autre chose (p.9).

Martineau et al. (2001) évoquent que l'imagination fait aussi partie de l'approche spéculatif. Le chercheur doit imaginer un problème. Ce dernier doit être posé de façon de faire apparaître de nouvelles choses, un nouveau sens. De plus, une solution inédite doit être trouvée. Ils indiquent que l'imagination doit toutefois être contrôlée étant donné que le problème et la solution sont régis par des règles et des normes d'un champ disciplinaire donné et de manière générale à des règles de la logique et de la rationalité (Martineau et al. (2001)).

La recherche spéculative est :

D’imaginer ou séjourner longtemps dans les textes, les articles ou les thèses qui touchent les thèmes que l’on étudie. Interroger ce qui est digne de l’être. Ouvrir des questions porteuses ; construire ou mettre en forme, proposer un nouvel arrangement qui donne à voir autrement, à penser l’inédit; réfléchir ou spéculer patiemment, circuler entre l’intuition vive et l’argumentation raisonnée; communiquer ou agencer les arguments en vue de persuader (Martineau et al. (2001)).

Enfin, le chercheur qui réalise une approche spéculative ne suit pas une ligne directrice rigide et linéaire. C’est plutôt un va et vient continu, un remue-méninge productif dans lequel le chercheur se laisse porter afin de produire une œuvre inédite subjective puisqu’elle découle de l’intuition et de l’imagination ainsi qu’objective étant donné qu’elle est la résultante d’une argumentation rationnelle et d’une interprétation des textes et des concepts.

3.2.2- Types d’analyse

Dans le cadre de cette présente recherche, nous avons développé une analyse conceptuelle, inférentielle et critique. Afin de bien cerner de quoi il s’agit, voici un descriptif de chacune d’elle.

3.2.2.1 -Analyse conceptuelle

Martineau et al. (2001) précisent que l’activité de définition des termes est essentielle, fondamentale. Van der Maren (1996) stipule que ce type d’analyse vise à « dégager le sens et les possibilités d’application d’un concept ou d’une notion, en identifiant les constituants du champ sémantique de ce concept ou de cette notion et ses interactions avec d’autres champs » (p. 139).

Cette analyse tentera par des comparaisons d'identifier l'intention ou la compréhension de concept et de faire ressortir son extension ou son étendue. Elle permet aussi de cibler la signification d'un concept, le sujet auquel il peut s'appliquer et les significations que ces applications peuvent produire.

Van der Maren explique que « par intention, on entend le nœud des significations qu'il peut porter, c'est-à-dire ce qu'il dit seulement et nécessairement, ou encore le sens strict, soit le sens réduit aux constituants communs à l'ensemble de ses utilisations » (p. 139).

Par *étendue* (ou extension), on entend ce qu'un concept peut dire de plus lorsqu'il est utilisé dans certaines situations ; il s'agit alors d'examiner quelles sont les différentes situations (ou les sujets) auxquelles ce concept s'applique, à quelles conditions il peut s'y appliquer et quelles nuances (ou modalités de sens) cette application introduit par rapport à l'intention.

Cette analyse conceptuelle nécessite, dans un premier temps, selon Van der Maren (1996), une perspective historique. Il s'agit d'expliquer le cheminement, l'évolution du concept à l'étude à travers l'histoire. La présente recherche vise à relever l'évolution de deux

grands pivots. Il s'agit du rapport à l'écriture ainsi que le concept d'écriture selon les diverses définitions connues.

Dans un deuxième temps, il est utile de voir les « opérationnalisations » que font les auteurs des différents concepts. Il s'agit d'analyser de manière comparative les « associations du concept-cible avec les procédures décrites par les auteurs afin de le mesurer, de l'observer » (Van der Maren, 1996, p. 141).

3.2.2.2- Analyse inférentielle

L'analyse inférentielle a pour objectif le développement ou l'extension de théories. L'extension d'une théorie existante et de ses applications dans son champ originel se réalise par l'ajout d'éléments théoriques inférés. (Van der Maren (1996))

La présente recherche visera à établir des extensions principalement externes. Il s'agira de puiser dans les écrits concernant la motivation, le rapport à l'école, le rapport à la lecture ainsi que la motivation scolaire et de transférer les principaux constats liés aux concepts à l'étude (l'écriture, rapport à l'écriture, l'idée de motivation à l'écriture). Il faudra essentiellement puiser dans le volet descriptif de la présente recherche.

3.2.2.3- Analyse critique

L'analyse critique « a pour fin d'évaluer un ensemble d'énoncés théoriques afin de mettre en évidence ses lacunes, ses contradictions, ses paradoxes, ses conditions, ses présupposés, ses implications et ses conséquences, la plupart du temps non dites par les premiers auteurs » (Van der Maren, 1996, p. 146).

Cette analyse critique « a souvent comme objectif (...) de proposer des améliorations, des re-formulations, des compléments qui lui permettraient de paraître plus résistante sur le plan logique et plus crédible d'un point de vue psychologique et sociologique » (Van der Maren, 1996, p.146).

Au regard de cette description de l'analyse critique, la présente recherche visera à analyser de manière critique les différents facteurs relatifs au rapport à l'écriture et à l'idée de motivation devant une tâche d'écriture. Des comparaisons seront établies dans un but, non pas de mettre en lumière des lacunes, des contradictions, des paradoxes, mais davantage de mettre l'accent sur des conditions, des présupposés, des implications et des conséquences (Van der Maren (1996)) par l'évocation d'interventions.

3.2.3- Le corpus à l'étude

Un corpus est un ensemble d'énoncés théoriques desquels s'effectuera le travail de réflexion (Van der Maren (1996)). Le corpus contrasté est celui qui a été retenu pour la

présente recherche. C'est un ensemble d'énoncés venant d'auteurs dont les options, les préconceptions et les points de vue diffèrent à propos d'un concept, d'une notion ou d'un événement (Van der Maren (1996)).

Le corpus sera constitué d'écrits de divers auteurs et de différents concepts qu'ils traitent tels qu'énoncé dans la figure 1. En plus, de ces données théoriques, viendront s'ajouter des données descriptives.

Figure 1 : Liste des principaux auteurs et des concepts traités

L'écriture	Complexité de l'écriture
Clérino, A.	Barré-de-Miniac, C.
Favier, C	St-Laurent, L.
Espéret, E. (processus rédactionnel)	Motivation
. Groupe d'ECOUEN	Viau, R.
Hargrove, L. J. et Poteet, J.A.	Tardif, J.
Hayes et Flower (processus rédactionnel)	Reuter, Y
Préfontaine, C. (processus rédactionnel)	Groupe DIEPE
Reuter, Y.	Rapport l'écriture
Composantes de l'écriture	Barré-de-Miniac, C.
Chartrand, S. G.	Falardeau, E. et Simard, D.
Simard, C.	

3.2.4 –La raison d’être du volet spéculatif de cette recherche

Tel que mentionné, le rapport à l’écriture et les facteurs qui y sont rattachés sont peu, voire pas, développés dans les écrits. Le volet descriptif nous a donc permis de cerner certains aspects de la vie d’un enfant pouvant influencer son rapport à l’écriture. Afin d’ancrer théoriquement ces données, nous avons décidé de faire un volet spéculatif qui nous permet d’utiliser les informations recueillies dans le volet descriptif ainsi que dans les divers écrits et de faire des inférences dans le but de réaliser une analyse conceptuelle, inférentielle et critique concernant les facteurs relatifs au rapport à l’écriture.

Enfin, ce type de recherche a été sélectionné parce qu’il permet « d’imaginer ou séjourner longtemps dans les textes, les articles ou les thèses qui touchent les thèmes que l’on étudie. Interroger ce qui est digne de l’être. Ouvrir des questions porteuses ; construire ou mettre en forme, proposer un nouvel arrangement qui donne à voir autrement, à penser l’inédit; réfléchir ou spéculer patiemment, circuler entre l’intuition vive et l’argumentation raisonnée; communiquer ou agencer les arguments en vue de persuader (Martineau et al. (2001)).

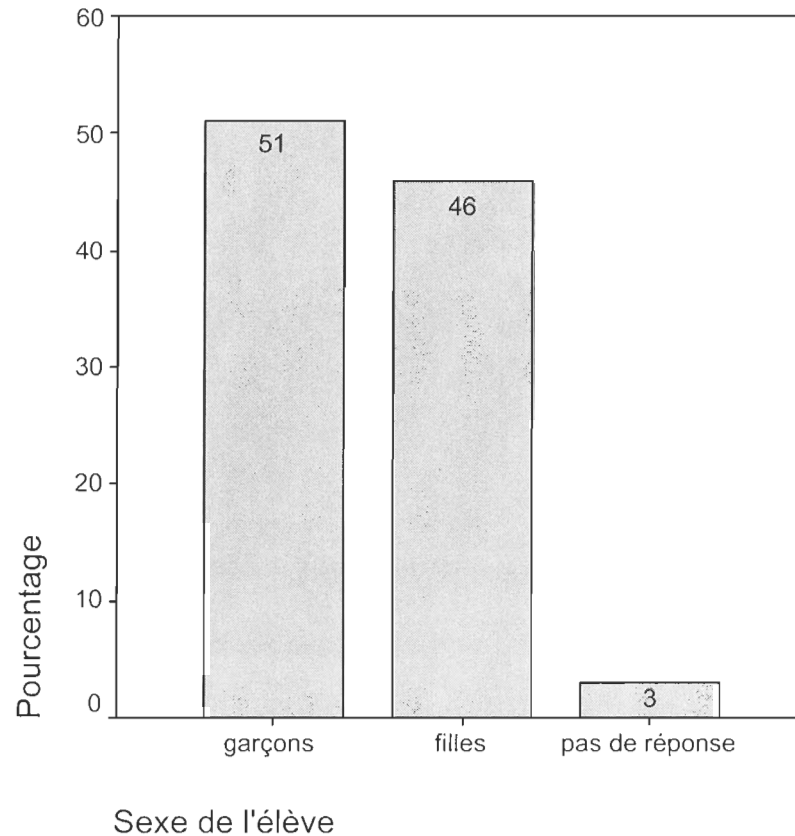
QUATRIÈME CHAPITRE LES RÉSULTATS – VOLET DESCRIPTIF

Le présent chapitre comporte les dix facteurs relatifs au rapport à l'écriture et au développement du jeune scripteur traités dans l'outil de recherche employé, soit le questionnaire. Dans l'ordre, vous pourrez prendre connaissance des données recueillies concernant le sexe de l'élève, le niveau scolaire de l'élève, le réseau scolaire, le milieu socio-économique de l'école, la motivation scolaire de l'élève, le rapport à l'écriture et à la lecture de l'élève, la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire, la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle des parents ainsi que la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture des parents.

Chaque facteur est d'abord décrit et représenté à l'aide de figures et de tableaux. Vous pourrez ensuite consulter différentes corrélations qui ont pu être établies entre les différents facteurs énumérés précédemment. Puis, à la fin de chaque analyse des facteurs, vous pourrez prendre connaissance des *faits saillants* que révèlent les différents tableaux, figures et corrélations. Dans une corrélation, si $p < 0.05$, cela signifie que l'hypothèse nulle est rejetée et nous concluons qu'une corrélation entre les variables existe au sein de la population. Par contre, si $p > 0.05$, cela signifie que l'hypothèse nulle est maintenue.

4.1- Premier facteur : sexe de l'élève

Figure 2 Le sexe de l'élève



Il est démontré que physiquement, affectivement et cognitivement, la femme et l'homme sont distincts. Les hommes et les femmes auraient des aspects cognitifs différents. Or, tout porte à croire que le sexe des élèves pourrait être un facteur influençant le rapport à l'écriture. Les données nominatives sur le sexe des élèves dans le questionnaire ont permis de recueillir ce type d'information. Le tableau 3 démontre que la population étudiée est composée de 51,1% de garçons, 45,8 % de filles et que 3,1% ont omis d'indiquer leur sexe.

Tableau 3 Le sexe de l'élève

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Garçons	183	51,1	51,1	51,1
	Filles	164	45,8	45,8	96,9
	pas de réponse	11	3,1	3,1	100,0
	Total	358	100,0	100,0	

4.1.1- Le sexe de l'élève et son rapport à l'écriture

Tableau 4 Corrélation entre le sexe de l'élève et le rapport à l'écriture de l'élève^a

		Le sexe de l'élève	Le rapport à l'écriture de l'élève
Sexe de l'élève	Pearson Correlation	1	,337(**)
	Sig. (2-tailed) ¹	.	,000
	N	358	358
Rapport à l'écriture	Pearson Correlation	,337(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	358	358

** p<0.01

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre le sexe de l'élève et son rapport à l'écriture est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,337$, $p = 0,00$) (Tableau 4). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les filles auraient un rapport à

l'écriture plus positif que les garçons (figure 3). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est moyen. Le r^2 indique qu'approximativement 11% de la variance dans le rapport à l'écriture de l'élève peut être prédit par le sexe des élèves.

Figure 3 Corrélation entre le sexe de l'élève et le rapport à l'écriture de l'élève

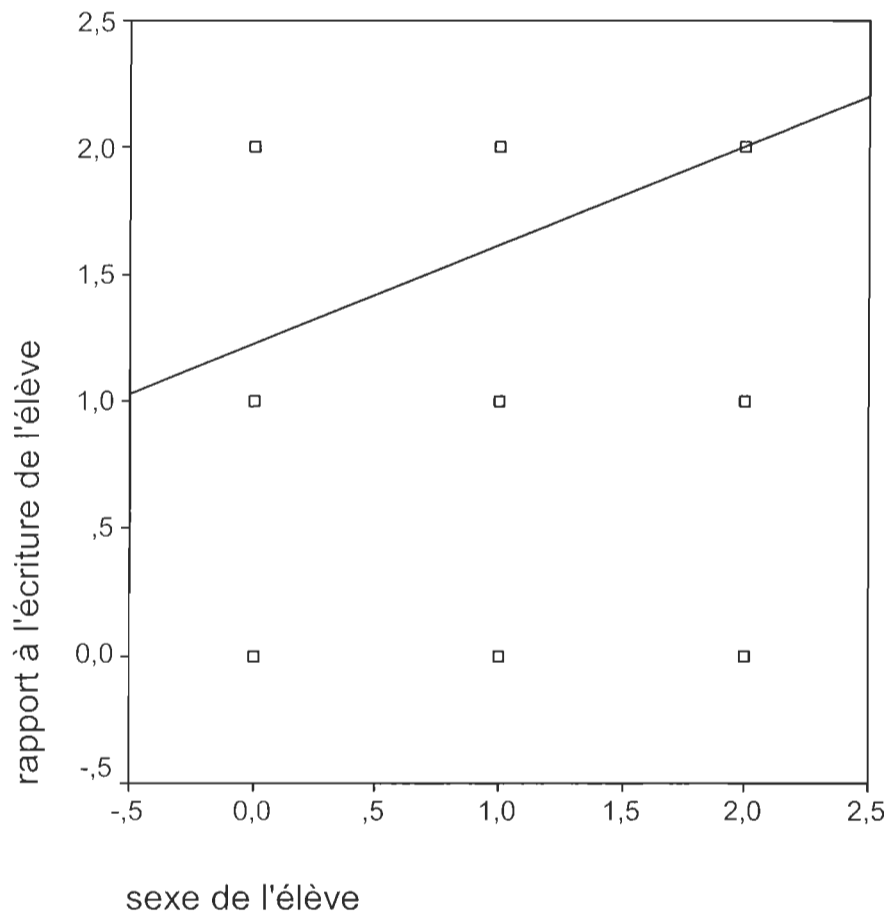
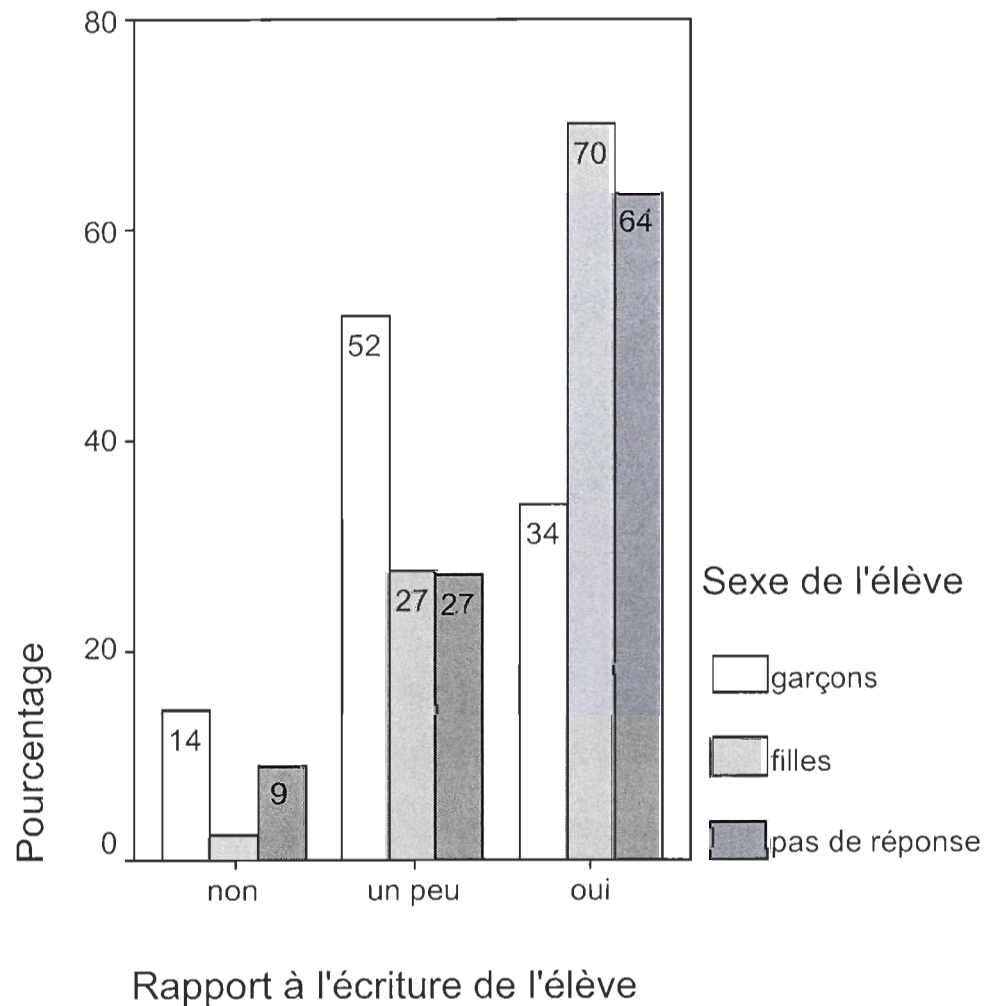
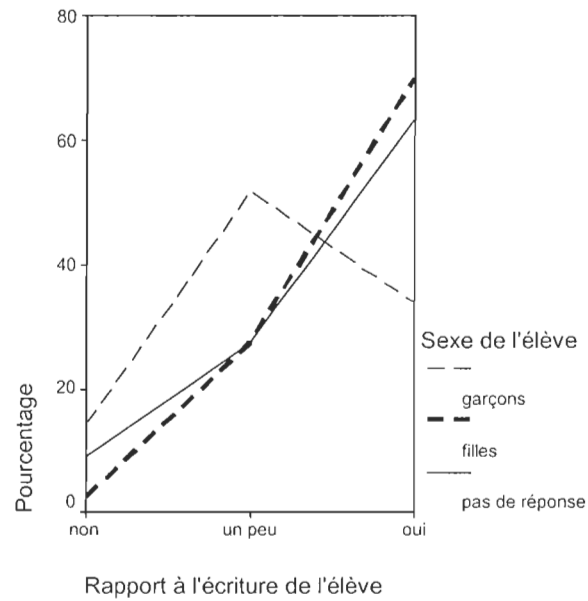


Figure 4 Le sexe de l'élève et le rapport à l'écriture de l'élève I



Les figures 4 et 5 démontrent que 14% et 52% des garçons ayant participé à cette étude ont répondu respectivement « non » et « un peu » à l'affirmation « j'aime écrire ». Trente-quatre pourcent seulement ont répondu avoir un rapport favorable à l'écriture. Trois pourcent et vingt-sept pourcent des filles ayant participé à cette étude ont répondu respectivement « non » et « un peu » à l'affirmation « j'aime écrire ». 70% des répondantes ont affirmé avoir un rapport positif à l'écriture.

Figure 5 Le sexe de l'élève et le rapport à l'écriture de l'élève II



4.1.2- Le sexe de l'élève et son rapport à la lecture

Tableau 5 Corrélation entre le sexe de l'élève et le rapport à la lecture^a

		Le sexe de l'élève	Le rapport à la lecture
Sexe de l'élève	Pearson Correlation	1	,121(*)
	Sig. (2-tailed)	.	,022
	N	358	358
Rapport à la lecture	Pearson Correlation	,121(*)	1
	Sig. (2-tailed)	,022	.
	N	358	358

* p<0,05

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre le sexe de l'élève et son rapport à la lecture est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,121$, $p = 0,022$) (Tableau 5). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les filles auraient un rapport à

la lecture plus positif que les garçons (figure 6). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 1% de la variance dans le rapport à lecture de l'élève peut être prédit par le sexe des élèves.

Figure 6 Corrélation entre le sexe de l'élève et le rapport à la lecture

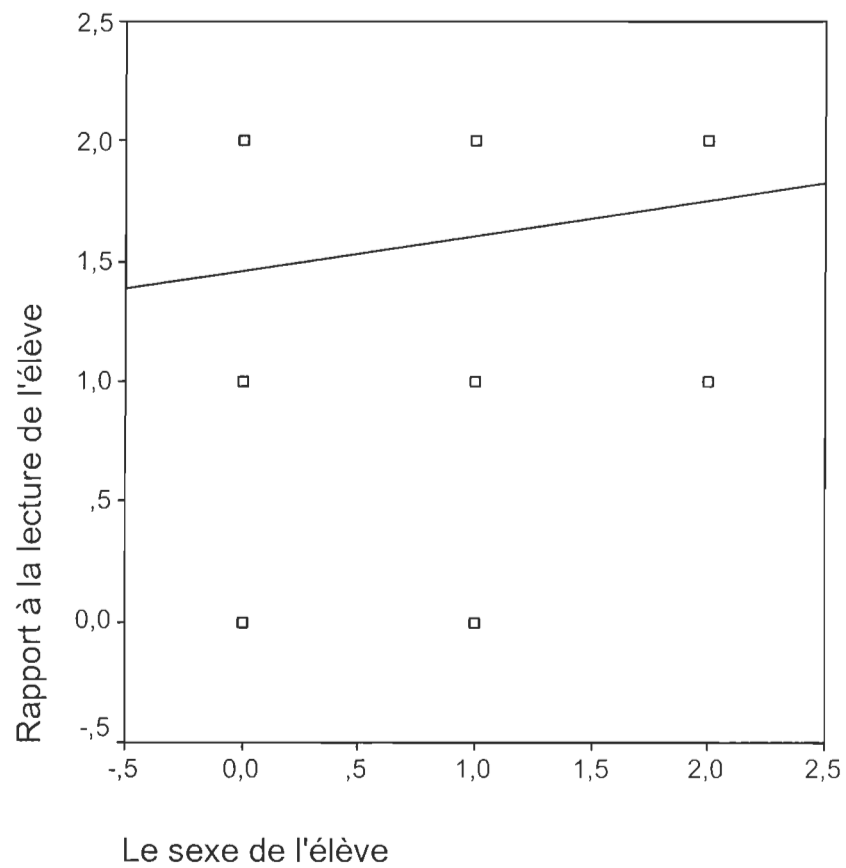
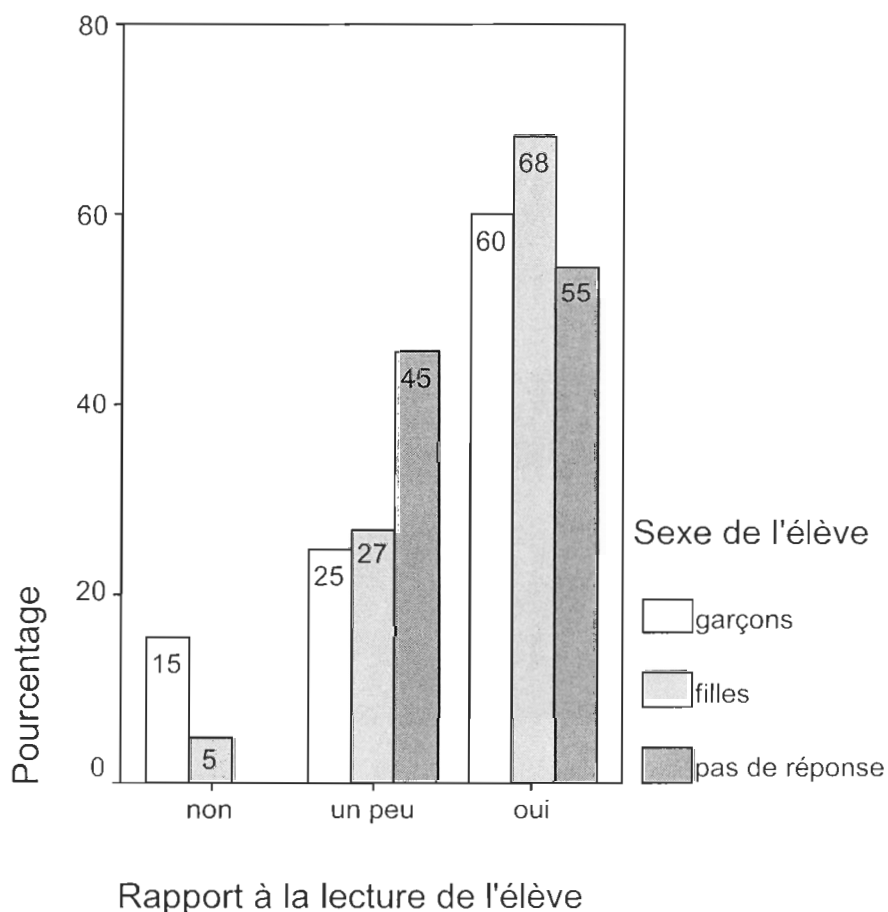
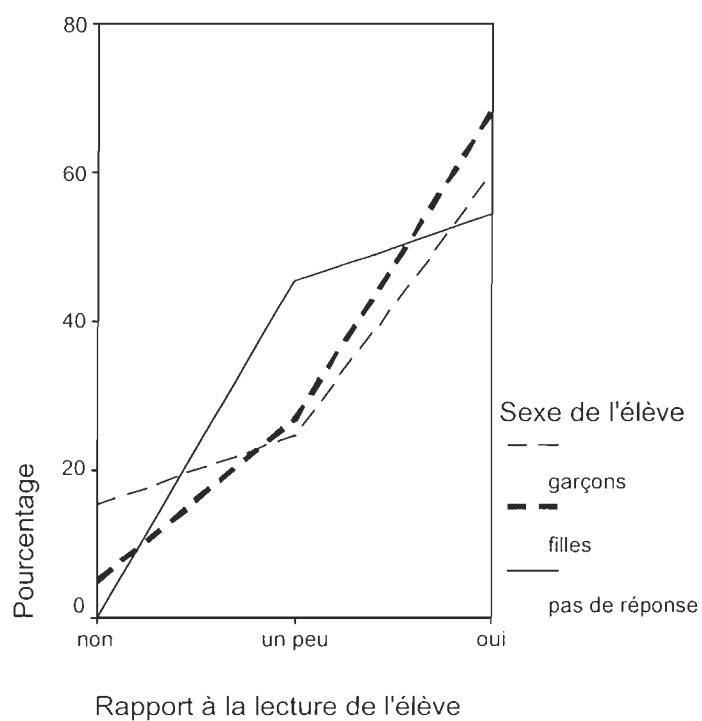


Figure 7 Le sexe de l'élève et le rapport à la lecture I



Les figures 7 et 8 démontrent que 15% et 25% des garçons ayant participé à cette étude ont répondu respectivement « non » et « un peu » à l'affirmation « j'aime lire ». Soixante pourcent ont répondu avoir un rapport favorable à la lecture. Cinq pourcent et vingt-sept pourcent des filles ayant participé à cette étude ont répondu « non » et « un peu » à l'affirmation « j'aime lire ». Soixante-huit pourcent des répondantes ont affirmé avoir un rapport positif à la lecture.

Figure 8 Le sexe de l'élève et le rapport à la lecture II



4.1.3- Le sexe de l'élève et sa motivation scolaire

Tableau 6 Corrélation entre le sexe de l'élève et sa motivation scolaire^a

		Le sexe de l'élève	Motivation scolaire
Le sexe de l'élève	Pearson Correlation	1	,207(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	358	358
Motivation scolaire	Pearson Correlation	,207(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	358	358

** p<0.01

a. Échantillon N=35

Afin d'investiguer si une association entre le sexe de l'élève et sa motivation scolaire est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,207$, $p = 0,00$). (Tableau 6) La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les filles auraient une motivation scolaire plus positive que les garçons (figure 9). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 4 % de la variance dans la motivation scolaire de l'élève peut être prédit par le sexe des élèves.

Figure 9 Corrélation entre le sexe de l'élève et sa motivation scolaire

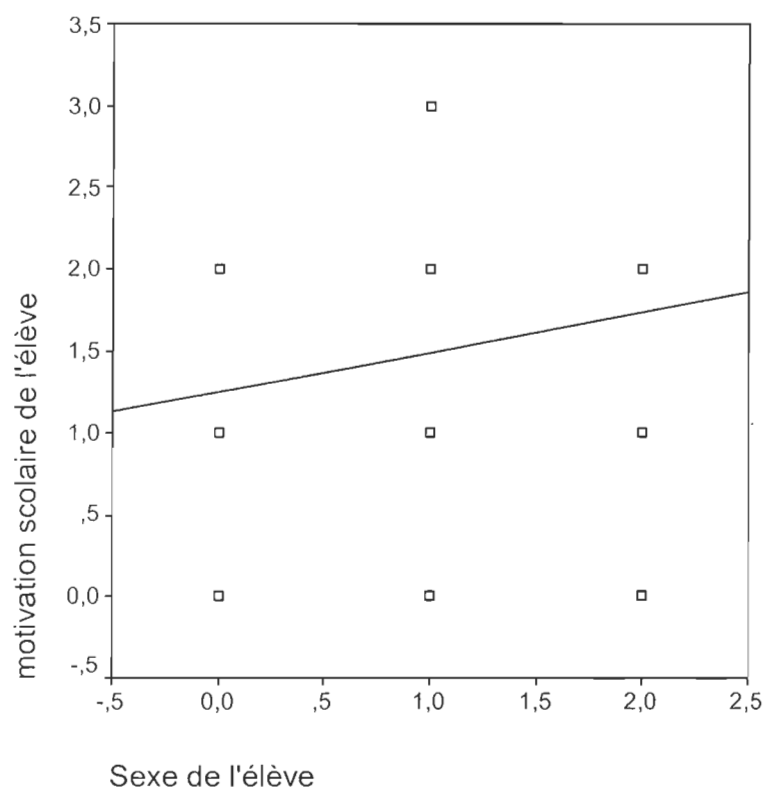
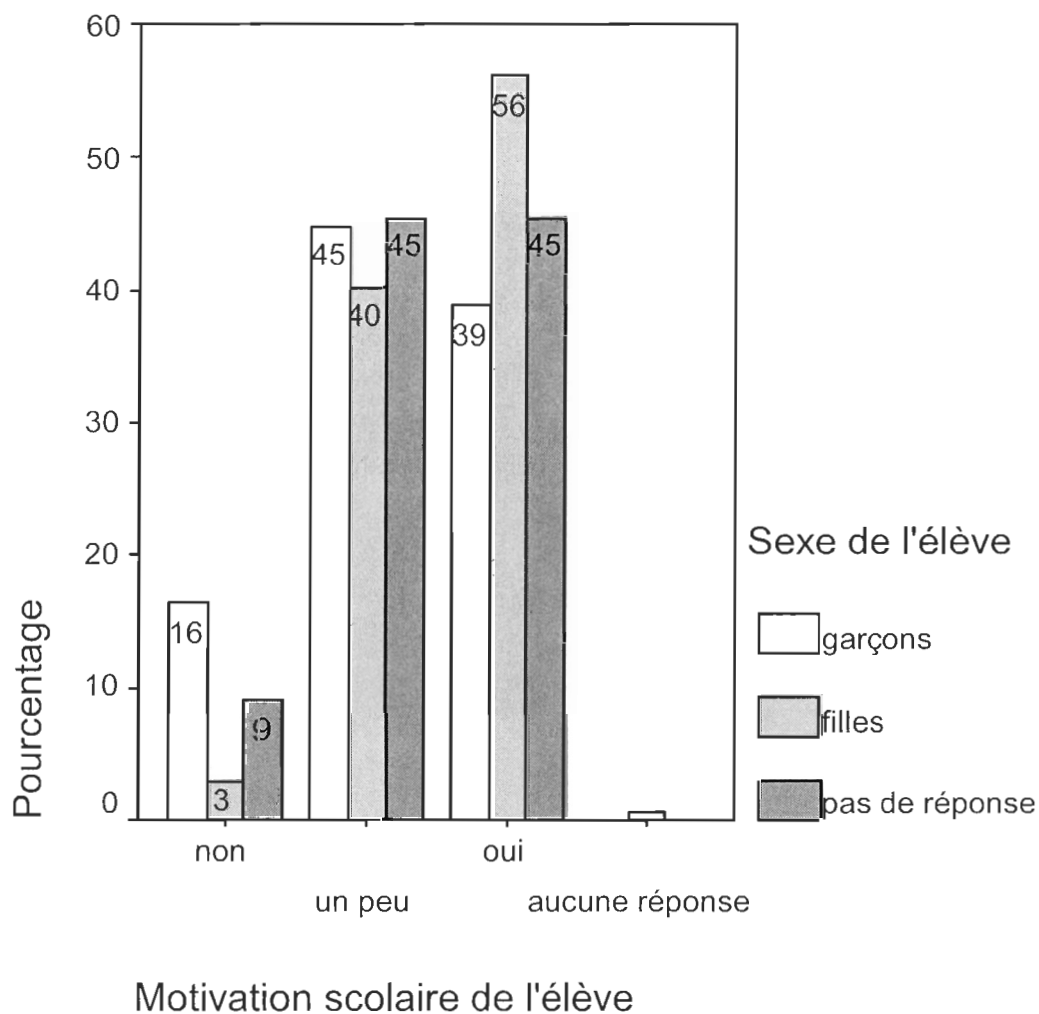
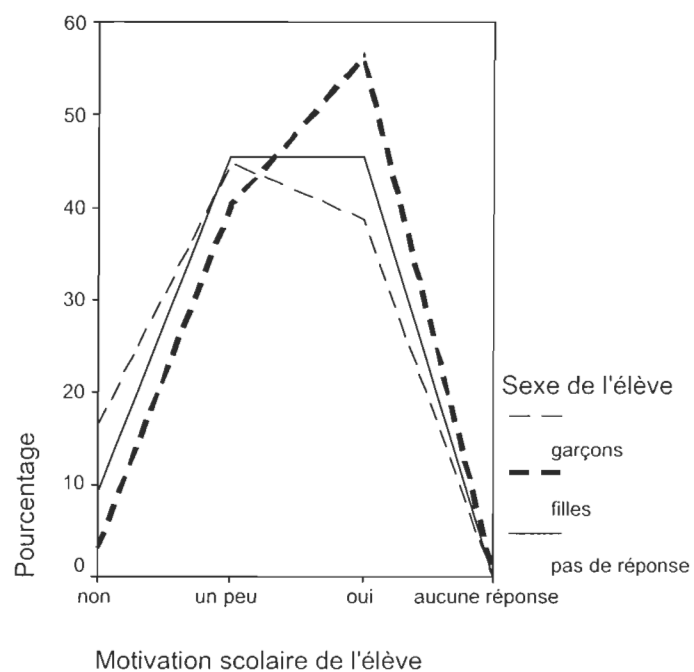


Figure 10 Le sexe de l'élève et la motivation scolaire I



Les figures 10 et 11 démontrent que 16% et 45% des garçons ayant participé à cette étude ont répondu respectivement « non » et « un peu » à l'affirmation « j'aime l'école ». Trente-neuf pourcent seulement ont répondu avoir une motivation scolaire positive. Trois pourcent et quarante pourcent des filles ayant participé à cette étude ont répondu « non » et « un peu » à l'affirmation « j'aime l'école ». Cinquante-six pourcent des répondantes ont affirmé avoir un rapport positif à l'école.

Figure 11 Le sexe de l'élève et la motivation scolaire II



4.1.4- Le sexe de l'élève et ses pratiques rédactionnelles à l'extérieur du milieu scolaire

Tableau 7 : Corrélation entre le sexe de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire^a

		Le sexe de l'élève	La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire
Sexe de l'élève	Pearson Correlation	1	,263(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	358	358
Pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire	Pearson Correlation	,263(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	358	358

** p<0.01

a. Échantillon N=35

Afin d'investiguer si une association entre le sexe de l'élève et ses pratiques rédactionnelles à l'extérieur du milieu scolaire est statistiquement significative, une corrélation a été calculée. ($r = 0,263$, $p = 0,00$) (Tableau 7). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les filles auraient une pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire plus fréquente que les garçons (figure 12). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 7% de la variance dans la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu de l'élève peut être prédit par le sexe des élèves.

Figure 12 : Corrélation entre le sexe de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire

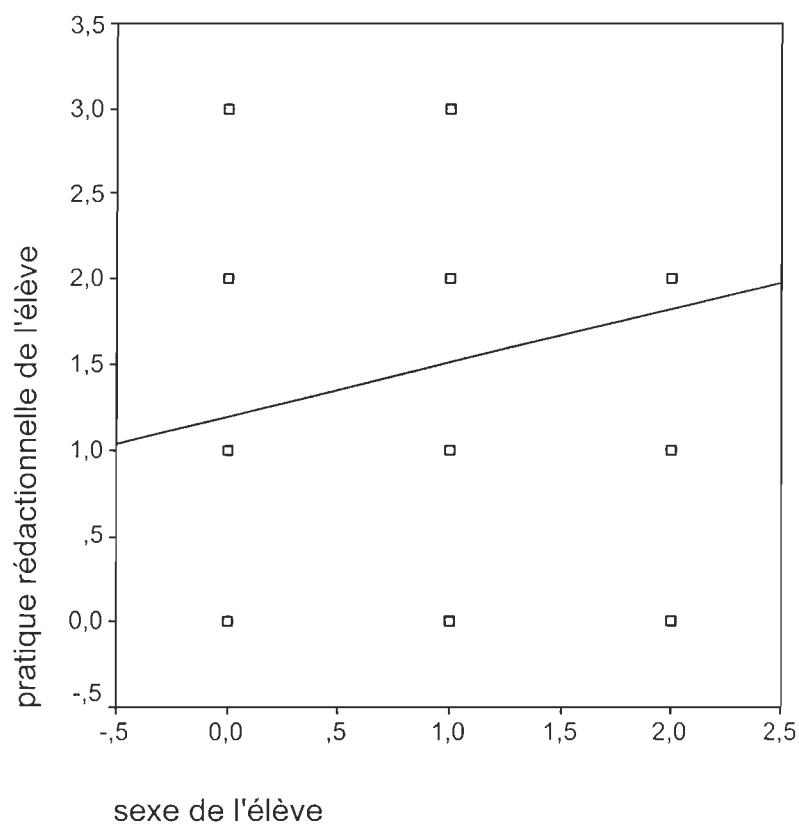
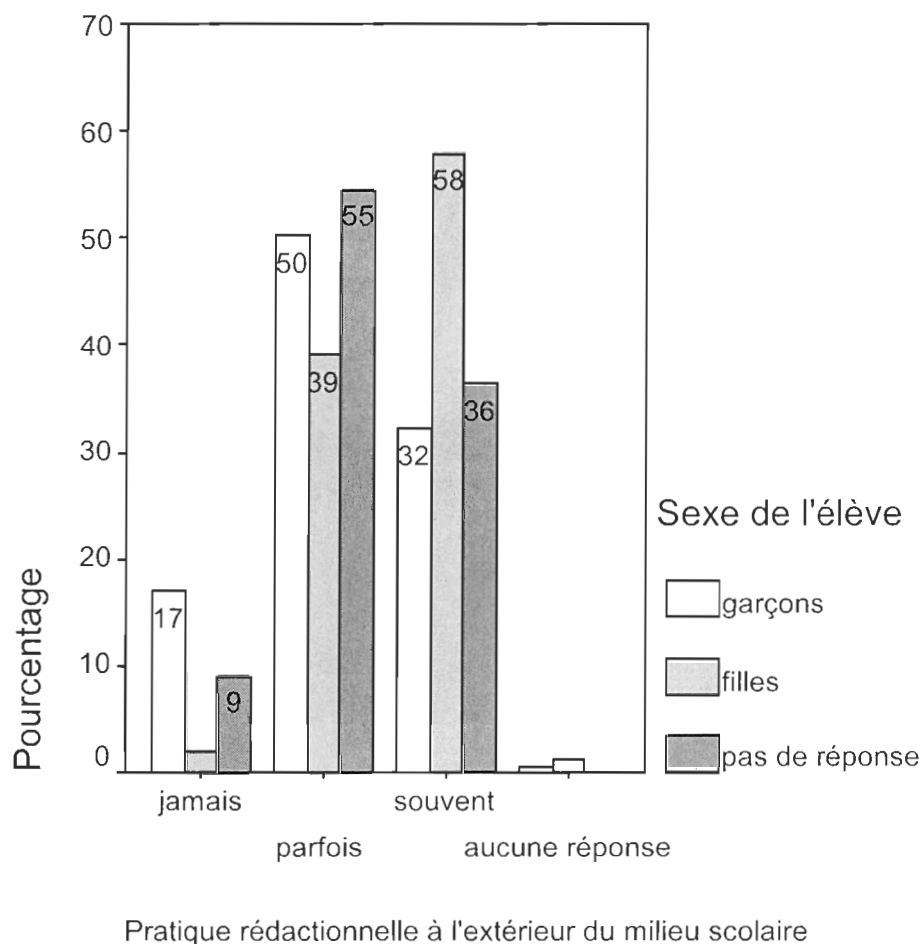
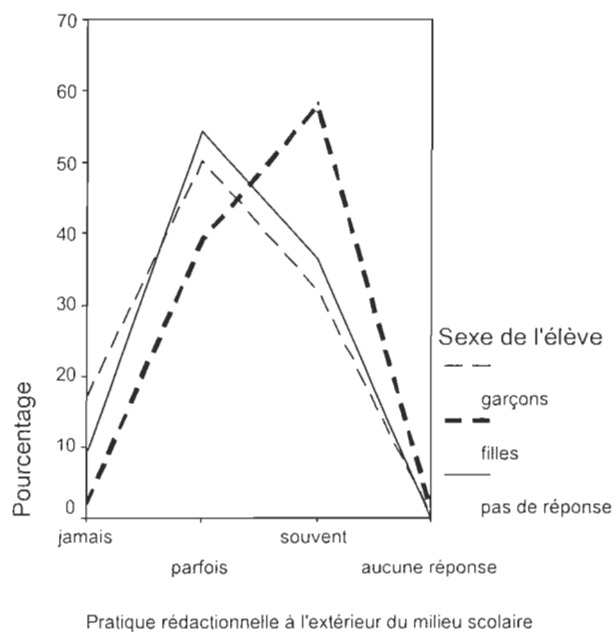


Figure 13 : Le sexe de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire I



Les figures 13 et 14 montrent que 17% et 50% des garçons ayant participé à cette étude ont répondu respectivement « jamais » et « parfois » à l'affirmation « j'écris à la maison ». Trente-deux pourcent seulement ont répondu avoir une pratique rédactionnelle active à l'extérieur du milieu scolaire. Trois pourcent et trente-neuf pourcent des filles ayant participé à cette étude ont répondu « jamais » et « parfois » à l'affirmation « j'écris à la maison ». Cinquante-huit pourcent des répondantes ont affirmé avoir une pratique rédactionnelle active à l'extérieur du milieu scolaire.

Figure 14 : Le sexe de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire II



4.1.5- Le sexe de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère

Tableau 8 Corrélation entre le sexe de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère

		Le sexe de l'élève	Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère
Sexe de l'élève	Pearson Correlation	1	,139(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,008
	N	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère	Pearson Correlation	,139(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,008	.
	N	358	358

** p<0.01

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre le sexe de l'élève et la perception de la pratique rédactionnelle de la mère est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,139$, $p = 0,008$) (Tableau 8). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les filles auraient une plus grande perception de la pratique rédactionnelle de leur mère que les garçons (figure 15). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 2% de la variance dans la perception de la pratique rédactionnelle de la mère peut être prédit par le sexe des élèves.

Figure 15 : Corrélation entre le sexe de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de la mère

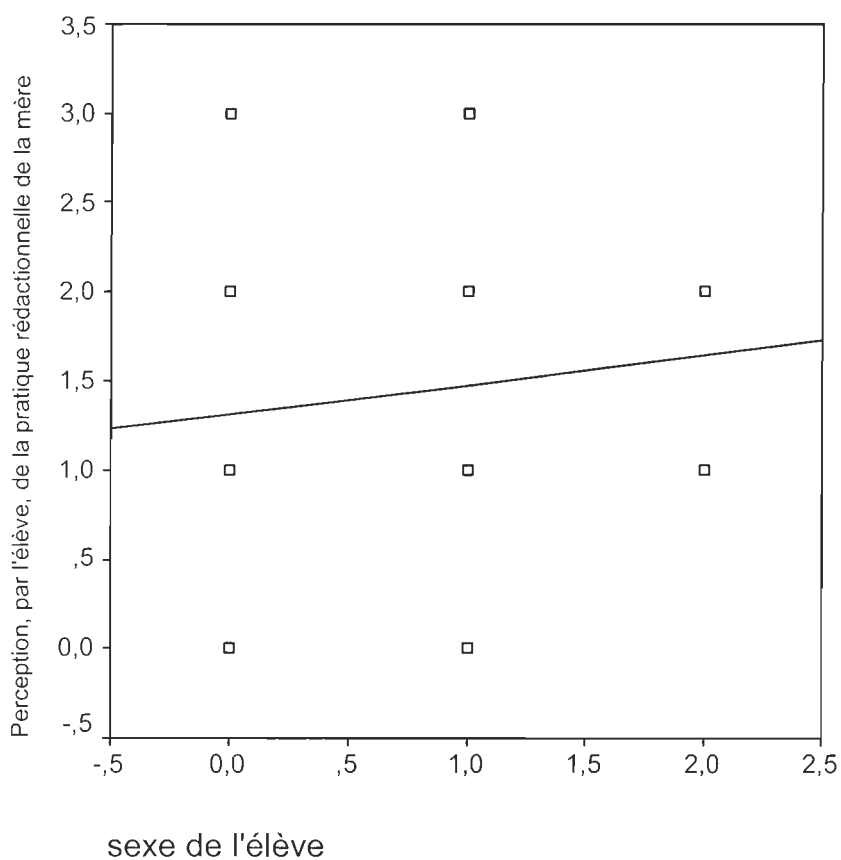
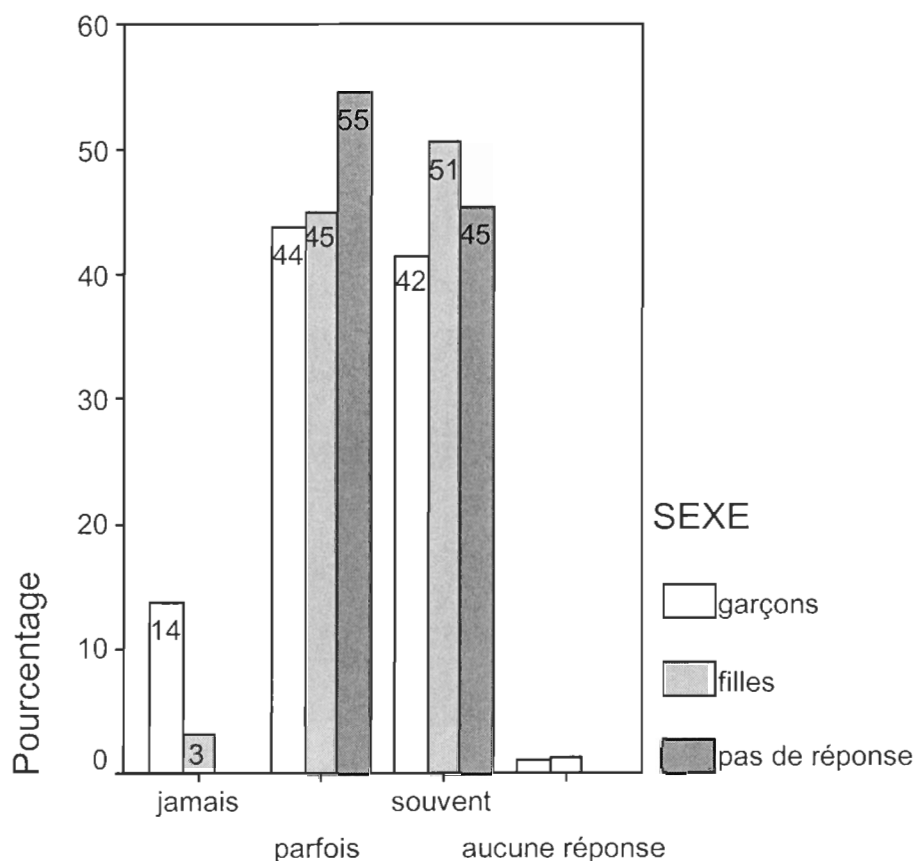


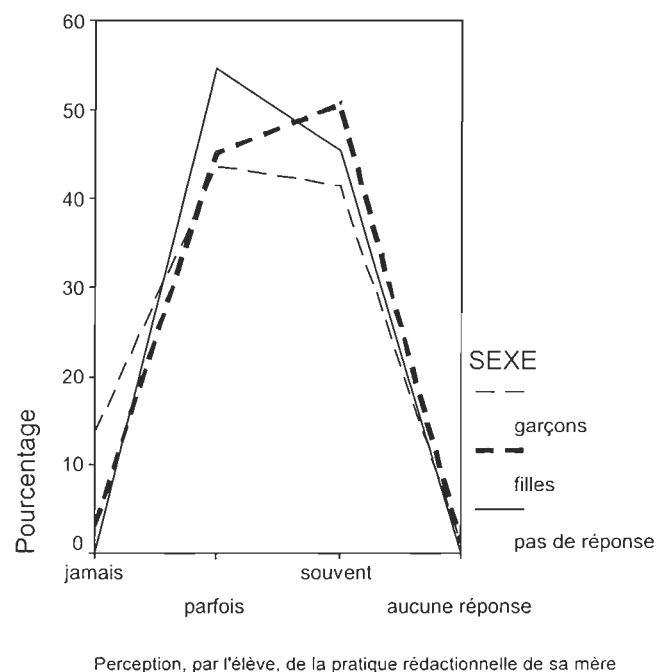
Figure 16 Le sexe de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de la mère I



Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère

Les figures 16 et 17 démontrent que 14% et 44% des garçons ayant participé à cette étude ont répondu respectivement « jamais » et « parfois » à l'affirmation « je vois ma mère écrire à la maison ». Quarante-deux pourcent ont répondu voir leur mère écrire souvent à la maison. Trois pourcent et quarante-cinq pourcent des filles ayant participé à cette étude ont répondu « jamais » et « parfois » à l'affirmation « je vois ma mère écrire à la maison ». Cinquante et un pourcent des répondantes ont affirmé voir leur mère écrire souvent à la maison.

Figure 17 Le sexe de l'élève et la perception de la pratique rédactionnelle de la mère II



4.1.6. Le sexe de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père

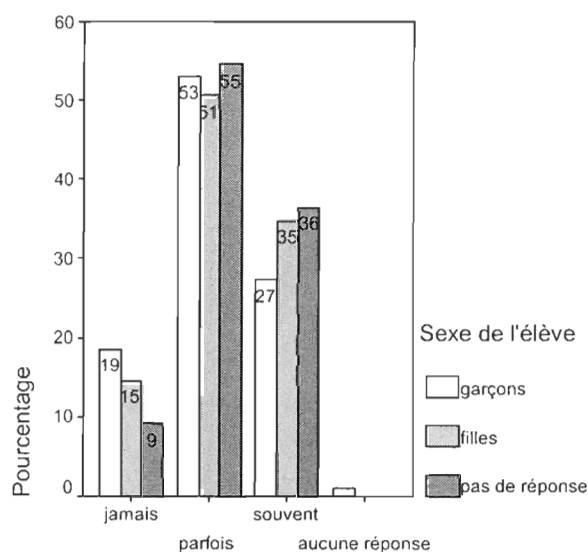
Tableau 9 Corrélation entre le sexe de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père

		Sexe de l'élève	Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père
Sexe de l'élève	Pearson Correlation	1	,072
	Sig. (2-tailed)	.	,173
	N	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père	Pearson Correlation	,072	1
	Sig. (2-tailed)	,173	.
	N	358	358

a. Échantillon N=358

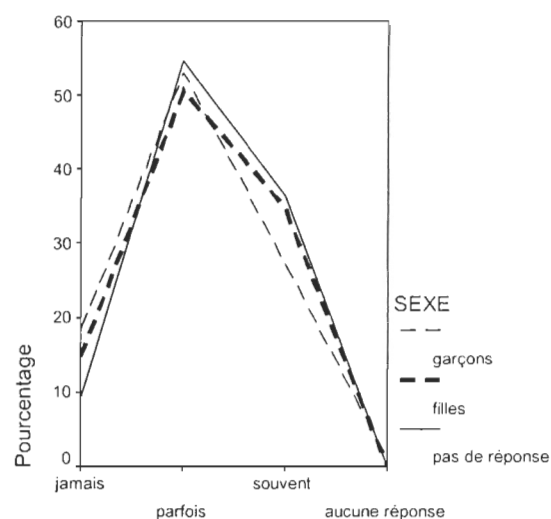
Afin d'investiguer si une association entre le sexe de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père est statistiquement significative, nous avons procédé au calcul de la corrélation. Toutefois, aucune corrélation positive ou négative en est ressortie. Nous ne pouvons donc pas établir de relation entre le sexe de l'élève et la perception de la pratique rédactionnelle du père. Nous constatons que la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père est indépendante de son sexe. Par contre, les figures 18 et 19 démontrent tout de même que les garçons perçoivent moins la pratique rédactionnelle de leur père que les filles.

Figure 18 : Le sexe de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père I



Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père

Figure 19 : Le sexe de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père II



Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père

4.1.7- Le sexe de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de ses parents

Tableau 10 : Corrélation entre le sexe de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de ses parents

		Le sexe de l'élève	Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de la mère	Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture du père
Le sexe de l'élève	Pearson Correlation	1	-,042	-,043
	Sig. (2-tailed)	.	,431	,422
	N	358	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de la mère	Pearson Correlation	-,042	1	,165(**)
	Sig. (2-tailed)	,431	.	,002
	N	358	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture du père	Pearson Correlation	-,043	,165(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,422	,002	.
	N	358	358	358

** p<0.01

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre le sexe de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de ses parents est statistiquement significative, nous avons procédé au calcul de la corrélation. Aucune corrélation positive ou négative en est ressortie quant à l'aspect recherché. Par contre, nous avons pu constater une corrélation entre la pratique de la lecture des deux parents ($r = 0,165$, $p = 0,002$) (Tableau 10). Plus l'enfant a une perception de la lecture chez sa mère, plus il en aura une chez son père.

Les figures 20 et 21 nous permettent de constater qu'il n'y a pas de différences significatives entre les garçons et les filles quant à la perception qu'ils ont de la pratique de la lecture de leurs parents.

Figure 20 : Le sexe de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère

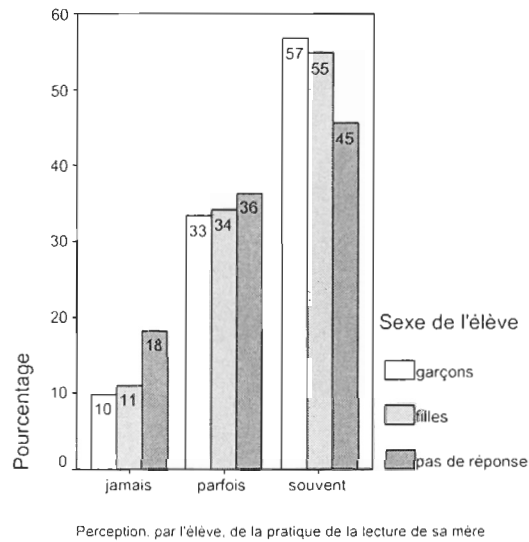
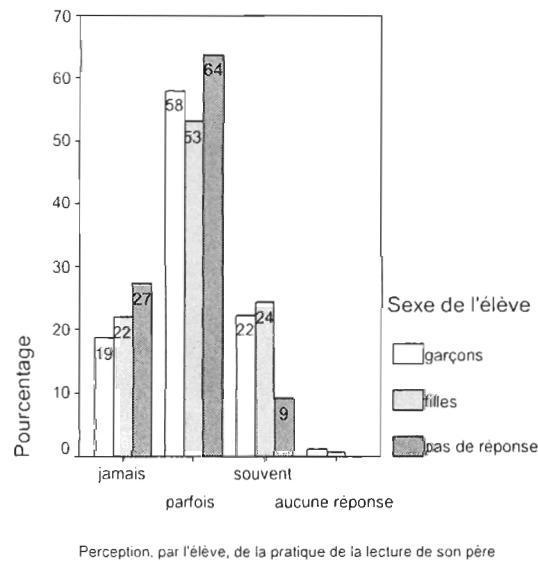


Figure 21 : Le sexe de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père



4.1.8- Faits saillants quant *au sexe de l'élève*

Nous avons présenté les différents résultats de cette recherche. Voici les différents faits qui en ressortent :

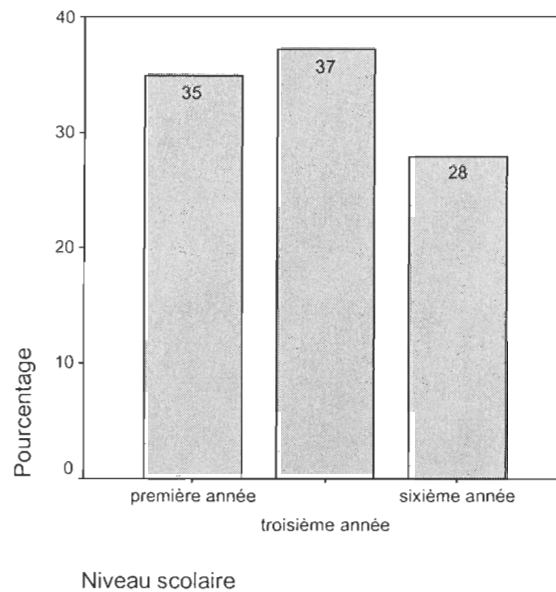
- Le constat d'une corrélation positive entre le sexe de l'élève et le rapport à l'écriture nous permet de croire que les filles auraient un rapport à l'écriture plus positif que les garçons. En fait, les filles répondraient davantage « oui » à l'énoncé « J'aime écrire » que les garçons.
- Le constat d'une corrélation positive entre le sexe des élèves et le rapport à la lecture nous permet de croire que les filles auraient un rapport à la lecture plus positif que les garçons. En fait, les filles répondraient davantage « oui » à l'énoncé « J'aime lire » que les garçons.
- La comparaison des données recueillies quant au rapport à l'écriture et à la lecture nous permettent de constater que les garçons préféreraient la pratique de la lecture à celle de l'écriture.
- Le constat d'une corrélation positive entre le sexe de l'élève et la motivation scolaire nous permet de croire que les filles auraient une motivation scolaire plus positive que les garçons. En fait, les filles répondraient davantage « oui » à l'énoncé « J'aime l'école » que les garçons.

- Le constat d'une corrélation positive entre le sexe des élèves et la pratique rédactionnelle de ceux-ci à l'extérieur du milieu scolaire nous permet de croire que les filles auraient une pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire plus fréquente que les garçons.

Lors de l'établissement de la problématique, nous avons pu identifier le *sexe de l'élève* comme un facteur influençant les problèmes de comportement et d'adaptation et les intérêts portés à la lecture. De telles informations concernant le rapport à l'écriture n'ont pu être recensées. Toutefois, les données recueillies nous permettent d'indiquer que le sexe de l'élève peut avoir une incidence sur, entre autres, rapport à l'écriture.

4.2- Deuxième facteur : le niveau scolaire de l'élève

Figure 22 : Le niveau scolaire de l'élève



Les données nominatives concernant l'âge des sujets ainsi que la connaissance des classes fréquentées par la chercheuse a permis d'exploiter cette information. La population étudiée est composée de 34,9 % d'élèves de 1^{ère} année, 37,2 % d'élèves de 3^e année et 27,9% d'élèves de 6^e année.

Tableau 11 Le niveau scolaire de l'élève

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide première année	125	34,9	34,9	34,9
troisième année	133	37,2	37,2	72,1
sixième année	100	27,9	27,9	27,9
Total	358	100,0	100,0	100,0

4.2.1- Le niveau scolaire de l'élève et son rapport à l'écriture

Tableau 12 : Corrélation entre le niveau scolaire de l'élève et son rapport à l'écriture

		Le rapport à l'écriture de l'élève	Le niveau scolaire de l'élève
Le rapport à l'écriture de l'élève	Pearson Correlation	1	-,215(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	358	358
Le niveau scolaire de l'élève	Pearson Correlation	-,215(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	358	358

** p<0.01

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre le niveau scolaire et le rapport à l'écriture de l'élève est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = -0,215$, $p = 0,000$) (Tableau 12). La direction de la corrélation est négative, ce qui signifie que plus les élèves sont avancés dans leur scolarité, moins ils ont un rapport positif à l'écriture (figure 23). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 5% de la variance dans le rapport à l'écriture peut être prédit par le niveau scolaire.

Figure 23 : Corrélation entre le niveau scolaire de l'élève et son rapport à l'écriture

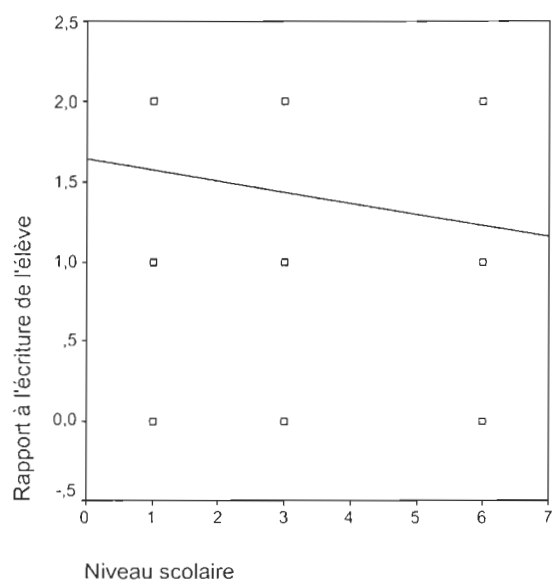
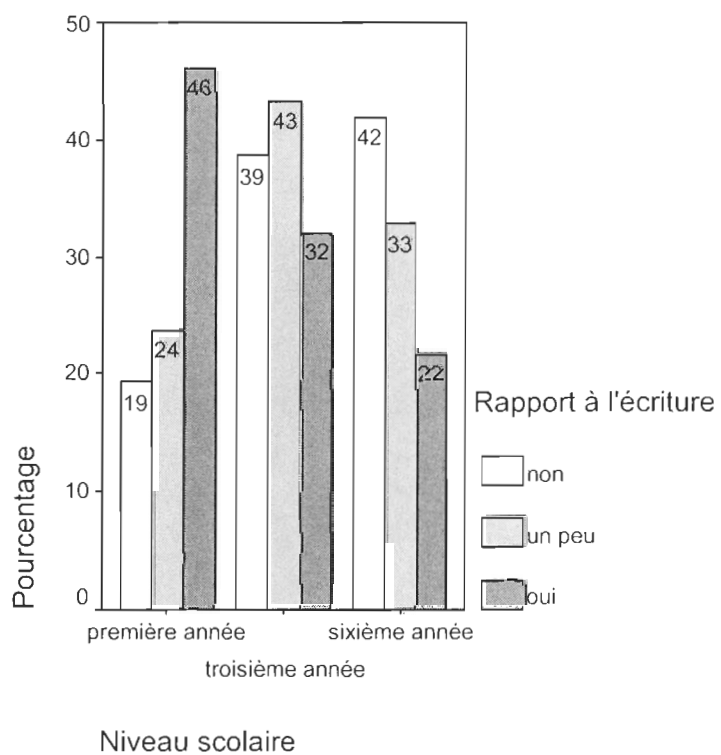
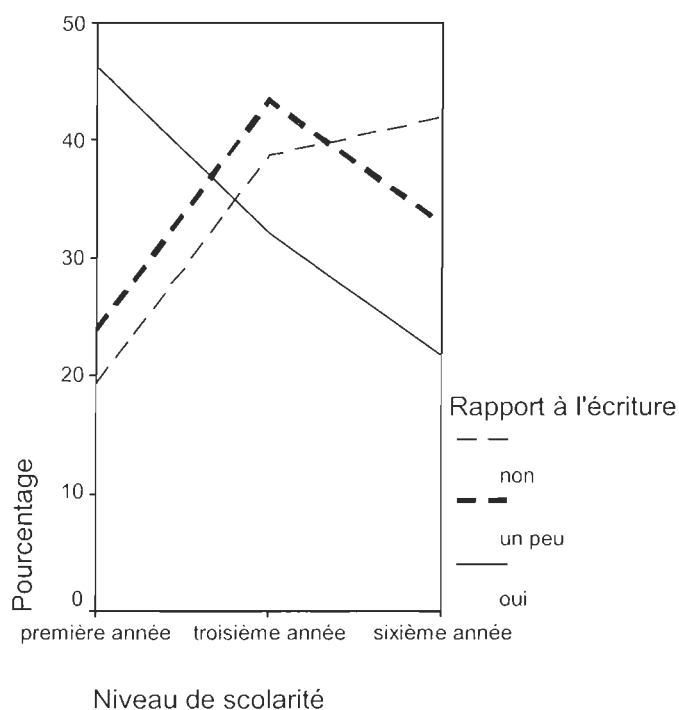


Figure 24 : Le niveau scolaire de l'élève et son rapport à l'écriture I



Les figures 24 et 25 démontrent une comparaison entre les niveaux scolaires et le rapport à l'écriture de l'élève. Il est possible de constater que 19% et 24% des élèves qui ont répondu respectivement « non » et « un peu » à l'énoncé « J'aime écrire » sont en 1^{ère} année comparativement à 39% et 33% en 3^e année et 42 % et 33% en 6^e année. De plus, au même énoncé, 46% des élèves qui ont répondu « oui » sont en 1^{ère} année comparativement à 32% en 3^e année et 22% en 6^e année. Il est possible de constater que plus le niveau scolaire augmente, plus le pourcentage des élèves ayant répondu « oui » à l'énoncé « J'aime écrire » diminue.

Figure 25 : Le niveau scolaire de l'élève et son rapport à l'écriture II



4.2.2- Le niveau scolaire de l'élève et le rapport à la lecture

Tableau 13 : Corrélation entre le niveau scolaire de l'élève et le rapport à la lecture

		Le niveau scolaire de l'élève	Le rapport à la lecture
Le niveau scolaire de l'élève	Pearson Correlation	1	,019
	Sig. (2-tailed)	.	,715
	N	358	358
Le rapport à la lecture	Pearson Correlation	,019	1
	Sig. (2-tailed)	,715	.
	N	358	358

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre le niveau scolaire et le rapport à la lecture de l'élève est statistiquement significative, nous avons procédé au calcul de la corrélation ($r = 0,019$, $p = 0,715$) (Tableau 13). Toutefois, aucune corrélation significative en est ressortie. Nous ne pouvons donc pas établir de relation entre le niveau scolaire et le rapport à la lecture de l'élève. Nous pouvons toutefois constater (figures 26 et 27) que 44% des élèves ayant répondu négativement à l'énoncé « J'aime lire » sont des élèves de première année contre 22% des élèves qui sont en sixième année. Nous remarquons aussi que les élèves de sixième année sont moins nombreux à avoir répondu positivement au même énoncé.

Figure 26 : Le niveau scolaire de l'élève et son rapport à la lecture I

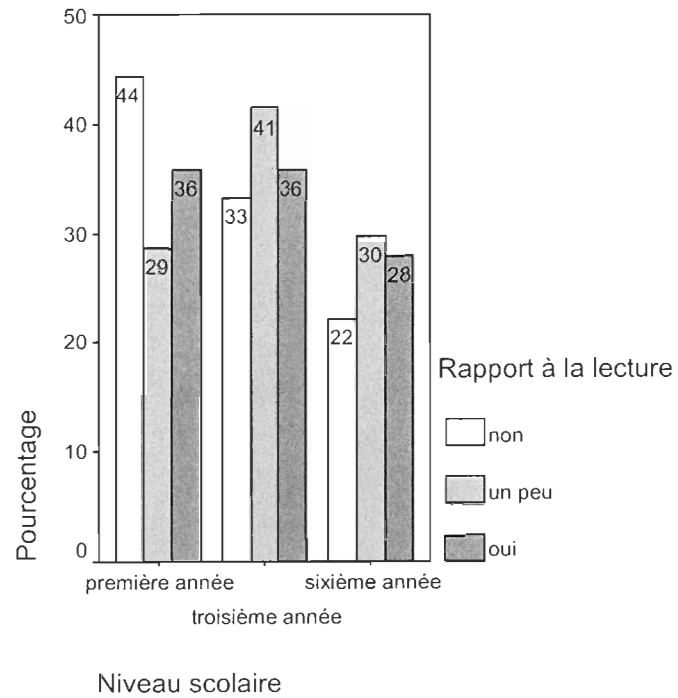
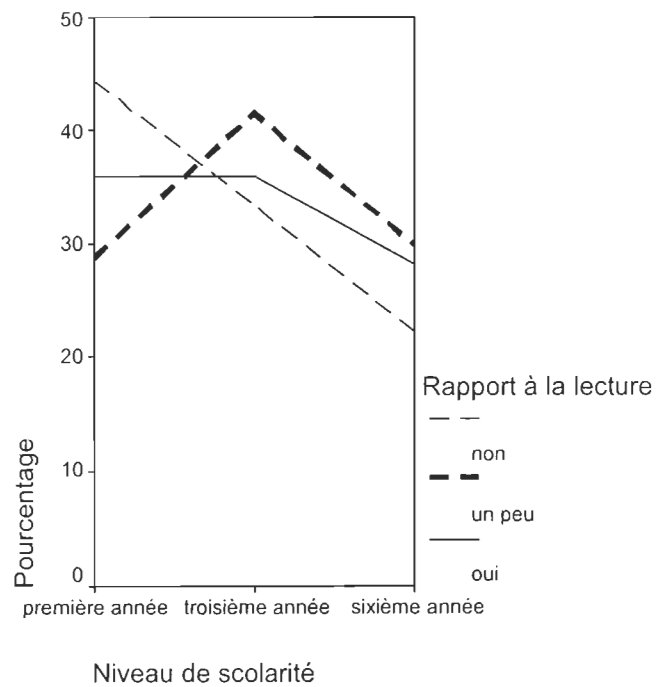


Figure 27 : Le niveau scolaire de l'élève et son rapport à la lecture II



4.2.3- Le niveau scolaire de l'élève et sa motivation

Tableau 14 Corrélation entre le niveau scolaire de l'élève et sa motivation scolaire

		Niveau de scolarité	J'aime l'école
Niveau scolaire	Pearson Correlation	1	-,257(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	358	358
Motivation scolaire	Pearson Correlation	-,257(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	358	358

** p<0.01

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre le niveau scolaire et le rapport à l'écriture de l'élève est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = -0,257$, $p = 0,000$) (Tableau 14). La direction de la corrélation est négative, ce qui signifie que plus les élèves sont avancés dans leur scolarité, moins ils ont une motivation scolaire (figure 28). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 7% de la variance dans la motivation peut être prédit par le niveau scolaire.

Figure 28 Corrélation entre le niveau scolaire de l'élève et sa motivation

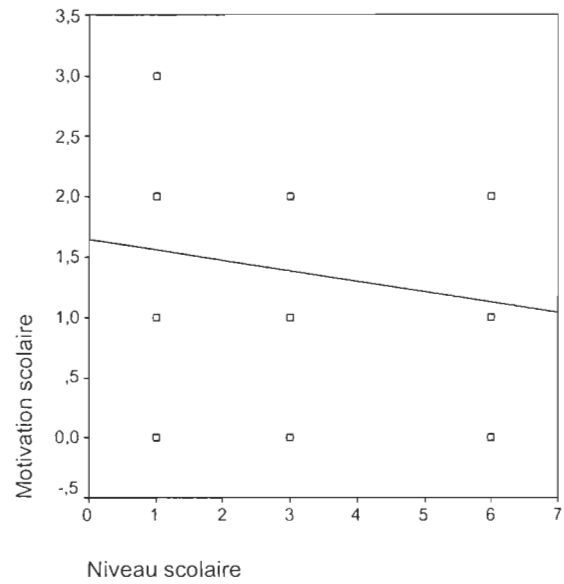
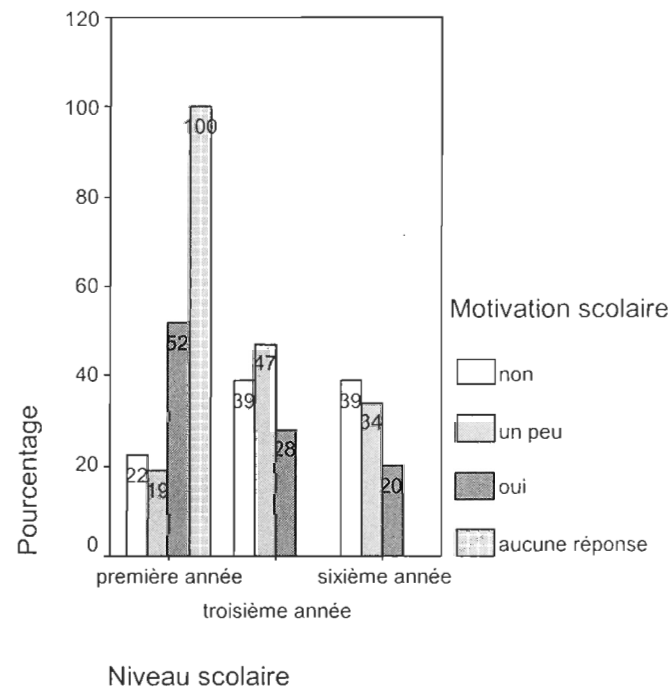
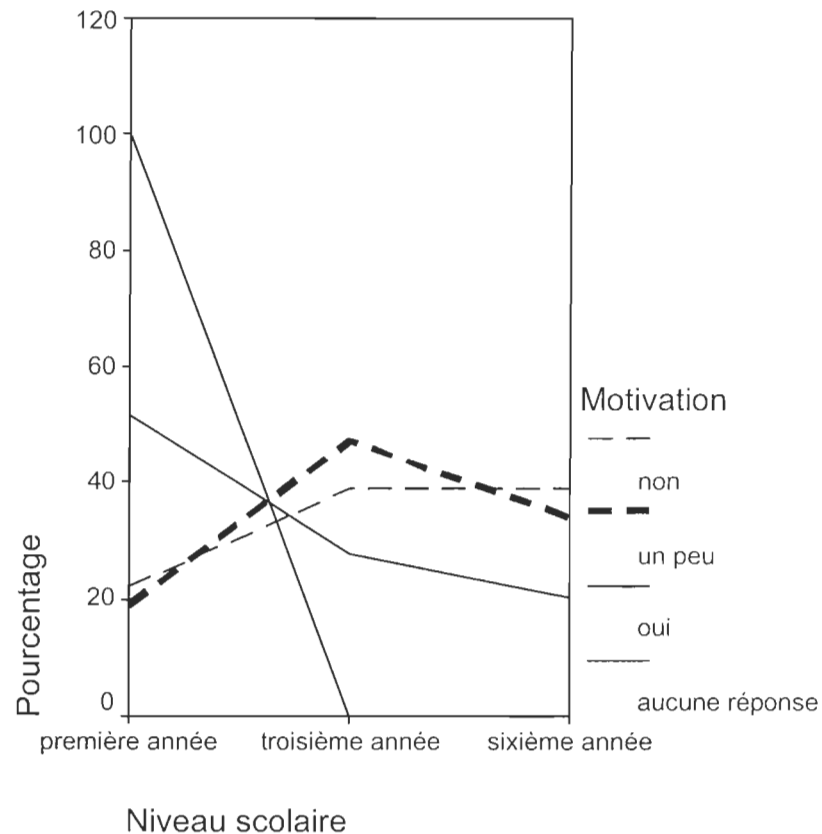


Figure 29 Le niveau scolaire de l'élève et sa motivation I



Les figures 29 et 30 démontrent une comparaison entre le niveau scolaire et la motivation scolaire. Il est possible de constater que 22% et 19% des élèves de 1^{ère} année ont répondu respectivement « non » et « un peu » à l'énoncé « J'aime l'école » comparativement à 39% et 47% en 3^e année et 39 % et 34% en 6^e année. De plus, au même énoncé, 52% des élèves qui ont répondu « oui » sont en 1^{ère} année comparativement à 28% en 3^e année et 20% en 6^e année. Il est possible de constater que plus le niveau scolaire augmente, plus le pourcentage des élèves ayant répondu « oui » à l'énoncé « J'aime l'école » diminue.

Figure 30 Le niveau scolaire de l'élève et sa motivation II



4.2.4- Le niveau scolaire de l'élève et ses pratiques rédactionnelles à l'extérieur du milieu scolaire

Tableau 15 Corrélation entre le niveau scolaire de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire

		Le niveau de scolaire de l'élève	La pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire
Le niveau scolaire de l'élève	Pearson Correlation	1	-,021
	Sig. (2-tailed)	.	,688
	N	358	358
La pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire	Pearson Correlation	-,021	1
	Sig. (2-tailed)	,688	.
	N	358	358

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre le niveau scolaire et les pratiques rédactionnelles de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire est statistiquement significative, nous avons procédé au calcul de la corrélation ($r = -0,21$, $p = 0,688$) (Tableau 15). Toutefois, aucune corrélation significative en est ressortie. Nous ne pouvons donc pas établir de relation entre le niveau scolaire et les pratiques rédactionnelles de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire. Les figures 31 et 32 nous permettent de constater que la pratique rédactionnelle des sujets à l'extérieur du milieu scolaire est en diminution de la première à la troisième année. Elles démontrent aussi une légère augmentation de la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire des élèves fréquentant la 6^e année. Le rapport à l'écriture de l'élève diminue

lorsque la scolarité augmente et la pratique rédactionnelle des élèves à l'extérieur du milieu scolaire subit cette même diminution suivie d'une augmentation à la fin du primaire.

Figure 31 Le niveau scolaire de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire I

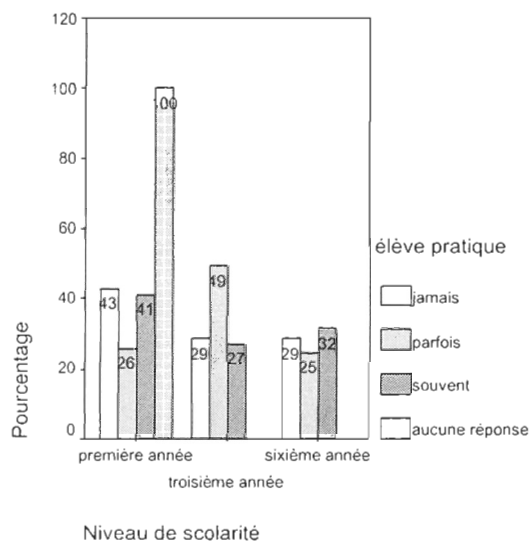
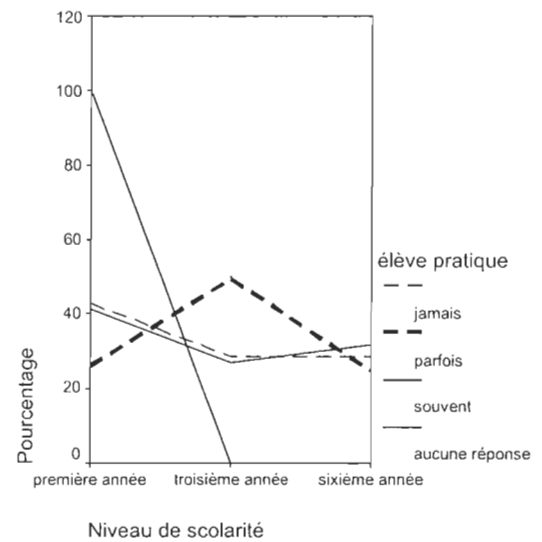


Figure 32 Le niveau scolaire de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire II



4.2.5- Le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère

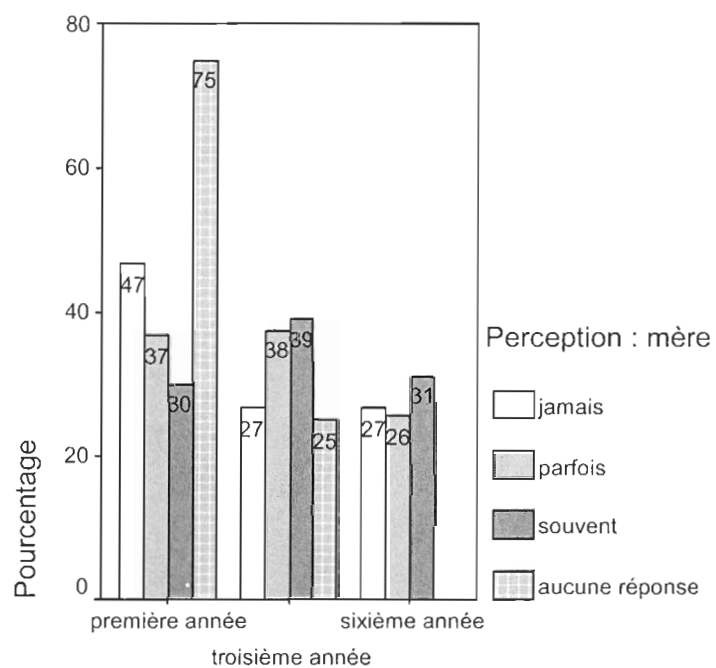
Tableau 16 Corrélation entre le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère

		Niveau de scolarité	Je vois ma mère écrire à la maison
Niveau scolaire	Pearson Correlation	1	,059
	Sig. (2-tailed)	.	,268
	N	358	358
Perception, par l'élève de la pratique rédactionnelle de sa mère	Pearson Correlation	,059	1
	Sig. (2-tailed)	,268	.
	N	358	358

a. Échantillon N=358

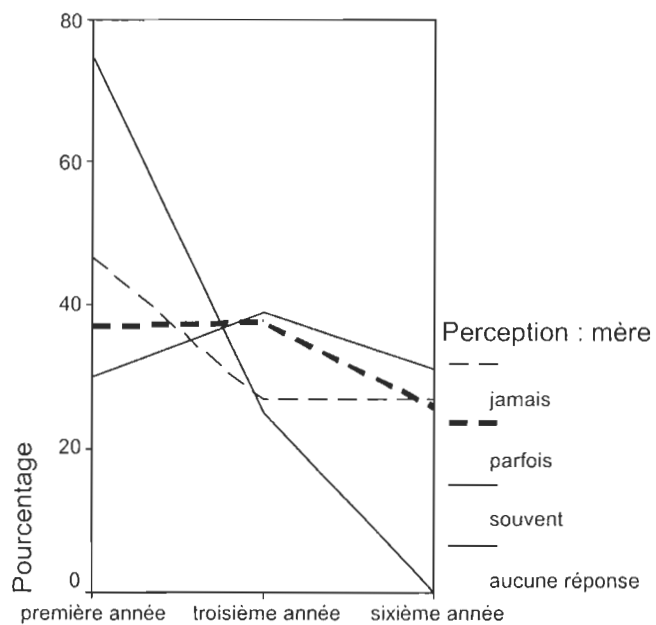
Afin d'investiguer si une association entre le niveau scolaire et la perception de l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère est statistiquement significative, nous avons procédé au calcul de la corrélation ($r = 0,59$, $p = 0,268$) (Tableau 16). Toutefois, aucune corrélation significative en est ressortie. Nous ne pouvons donc pas établir de relation entre le niveau scolaire et la perception, de l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère. Dans l'ensemble, les figures 33 et 34 révèlent des similitudes entre les différents niveaux scolaires. Il y a toutefois légèrement plus d'élèves qui sont en première année qui ne perçoivent jamais la pratique rédactionnelle de leur mère. En fait, 47% de la totalité des élèves ayant répondu « jamais » à l'énoncé « Je vois ma mère écrire à la maison » sont en première année contrairement à 27% en troisième et en sixième année.

**Figure 33 Le niveau scolaire de l'élève
et sa perception de la pratique
rédactionnelle de sa mère I**



Niveau scolaire

**Figure 34 Le niveau scolaire de l'élève
et sa perception de la pratique
rédactionnelle de sa mère II**



Niveau de scolarité

4.2.6- Le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père

Tableau 17 Corrélation entre le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père

		Niveau de scolarité	Je vois mon père écrire à la maison
Niveau scolaire	Pearson Correlation	1	-,082
	Sig. (2-tailed)	.	,121
	N	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père	Pearson Correlation	-,082	1
	Sig. (2-tailed)	,121	.
	N	358	358

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre le niveau scolaire et la perception, de l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père est statistiquement significative, nous avons procédé au calcul de la corrélation ($r = -0,82$, $p = 0,121$) (Tableau 17). Toutefois, aucune corrélation significative en est ressortie. Nous ne pouvons donc pas établir de relation entre le niveau scolaire et la perception par l'élève de la pratique rédactionnelle de son père. Dans l'ensemble, les figures 35 et 36 révèlent des similitudes entre les différents niveaux scolaires. Il y a toutefois légèrement plus d'élèves qui sont en sixième année qui ne perçoivent pas leur père dans une pratique rédactionnelle. En fait, 39% de la totalité des élèves ayant répondu « jamais » à l'énoncé « Je vois mon père écrire à la maison » sont en sixième année contrairement à 34% en première année et 27% en troisième année.

Figure 35 Le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père I

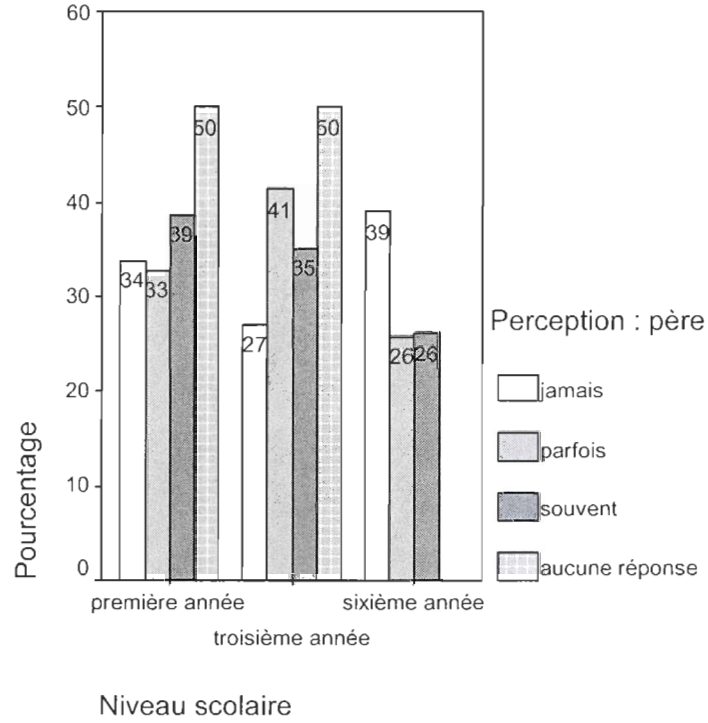
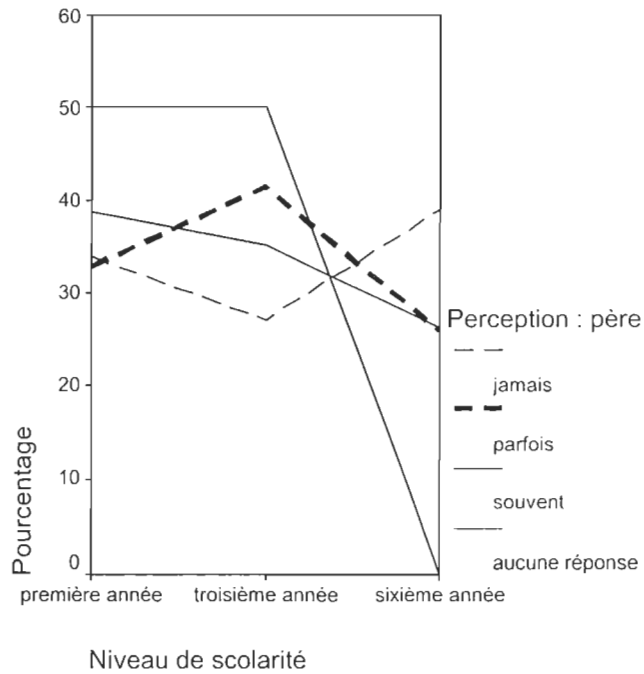


Figure 36 Le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père II



4.2.7- Le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture par ses parents

Tableau 18 : Corrélations entre le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère

		Le niveau scolaire de l'élève	Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère
Le niveau scolaire de l'élève	Pearson Correlation	1	,149(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,005
	N	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère	Pearson Correlation	,149(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,005	.
	N	358	358

** p<0.01

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre le niveau scolaire et la perception, de l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,149$, $p = 0,005$) (Tableau 18). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que plus les élèves sont avancés dans leur scolarité, plus ils ont une perception de la pratique de la lecture de leur mère (figure 37). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 2% de la variance dans la perception, de l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère peut être prédit par le niveau scolaire.

Figure 37 Corrélations entre le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère

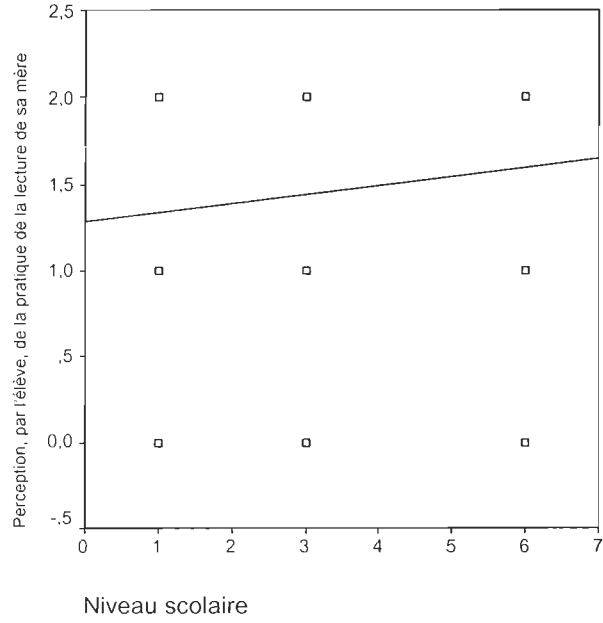
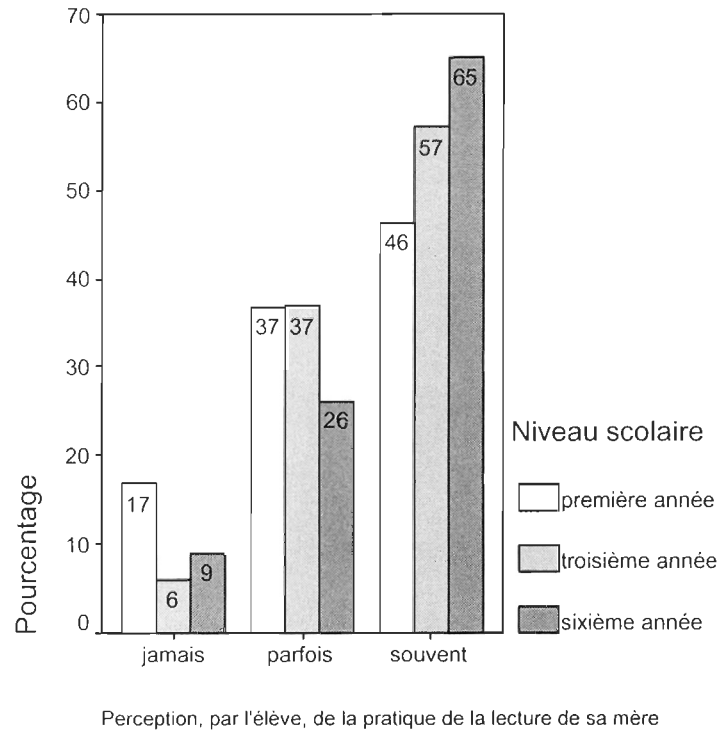


Figure 38 Le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère I



Les figures 38 et 39 nous démontrent que dans l'ensemble des sujets, les élèves de première année sont ceux qui perçoivent moins la lecture de leur mère. Ce sont les élèves de sixième année qui auraient une plus grande perception des pratiques de la lecture.

Figure 39 Le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère II

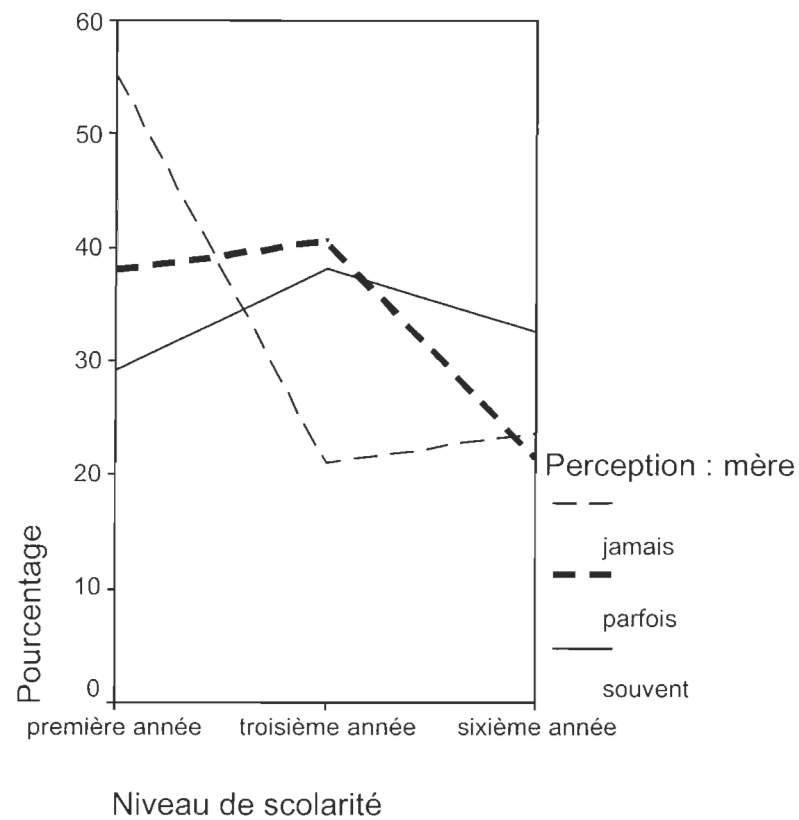


Tableau 19: Corrélation entre le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père

		Niveau de scolarité	Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père
Niveau de scolarité	Pearson Correlation	,006	,006
	Sig. (2-tailed)	,909	,909
	N	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père	Pearson Correlation	,006	,006
	Sig. (2-tailed)	,909	,909
	N	358	358

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre le niveau scolaire et la perception, de l'élève, de la pratique de la lecture de son père est statistiquement significative, nous avons procédé au calcul de la corrélation ($r = 0,006$, $p = 0,909$) (Tableau 19). Toutefois, aucune corrélation significative en est ressortie. Nous ne pouvons donc pas établir de relation entre le niveau scolaire et la perception de l'élève de la pratique de la lecture de son père. Dans l'ensemble, les figures 40 et 41 révèlent des similitudes entre les différents niveaux scolaires. Il y a toutefois légèrement plus d'élèves qui sont en première année qui ne perçoivent jamais la pratique de la lecture de leur père. En fait, 40% de la totalité des élèves ayant répondu «jamais» à l'énoncé «Je vois mon père lire à la maison» sont en première année contrairement à 27% en troisième année et 33 % en sixième année.

Figure 40 Le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père I

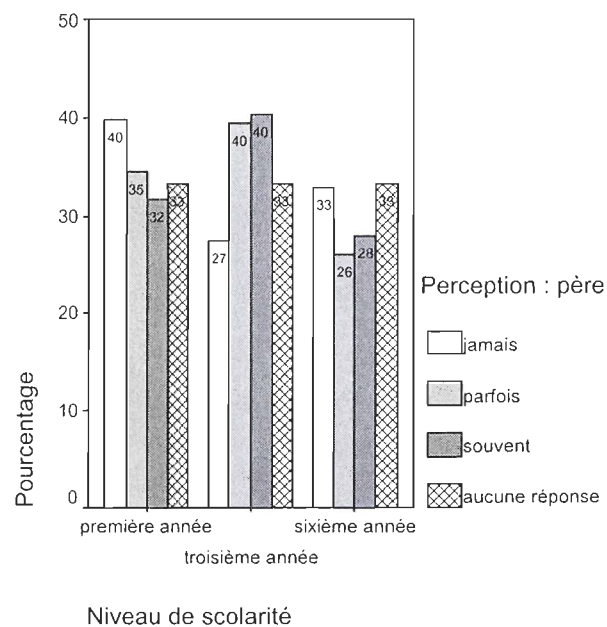
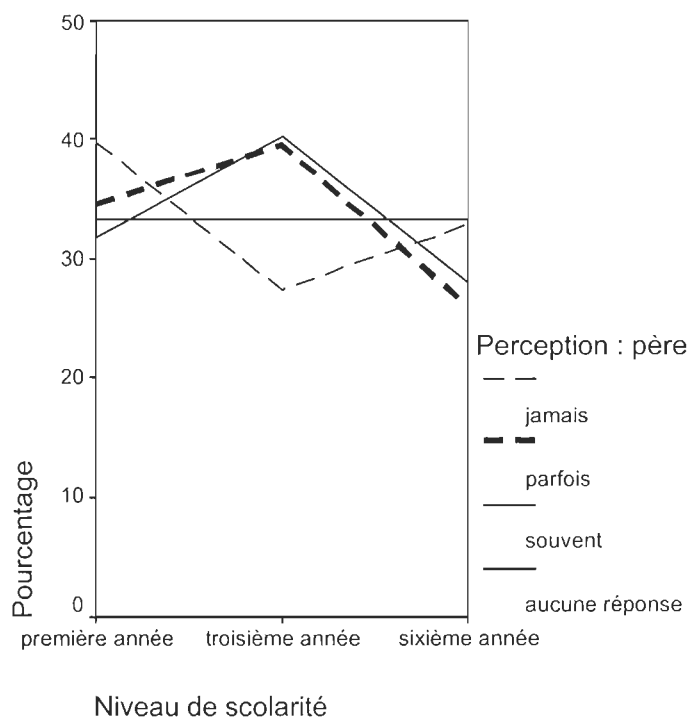


Figure 41 Le niveau scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père II



4.2.8- Faits saillants quant *au niveau scolaire de l'élève*

Nous avons présenté les différents résultats de cette recherche. Voici les différents faits qui en ressortent :

- Le constat d'une corrélation négative entre le niveau scolaire et le rapport à l'écriture de l'élève nous permet de croire que les élèves commençant leur scolarité primaire auraient un rapport à l'écriture positif et plus l'élève chemine dans le milieu scolaire, plus ce rapport diminuerait.
- Aucune corrélation n'a pu être établie entre le rapport à la lecture et le niveau scolaire. Toutefois, nous avons pu constater que contrairement au rapport à l'écriture, les élèves de la première année ont un rapport plus négatif à la lecture que les élèves de la sixième année.
- Le constat d'une corrélation négative entre le niveau scolaire et la motivation scolaire nous permet de croire que les élèves commençant leur scolarité primaire auraient un rapport positif à l'école et plus l'élève chemine dans le milieu scolaire, plus ce rapport diminuerait.
- Aucune corrélation n'a pu être établie entre la pratique rédactionnelle des sujets à l'extérieur du milieu scolaire et le niveau scolaire. Toutefois, le constat de la diminution de la pratique rédactionnelle des sujets à l'extérieur du milieu scolaire de la

première à la troisième année est possible. De plus, nous observons une légère augmentation de la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire des élèves fréquentant la 6^e année.

- Aucune corrélation n'a pu être établie entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de la mère et le niveau scolaire. Toutefois, nous constatons qu'il y a légèrement plus d'élèves qui sont en première année qui ne perçoivent jamais la pratique rédactionnelle de leur mère en comparaison à la troisième et la sixième année.
- Aucune corrélation n'a pu être établie entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle du père et le niveau scolaire. Toutefois, nous constatons qu'il y a légèrement plus d'élèves qui sont en sixième année qui ne perçoivent pas leur père dans une pratique rédactionnelle.
- Le constat d'une corrélation positive entre le niveau scolaire et la perception, par l'élève de la pratique de la lecture de la mère nous permet de croire que plus l'élève avance dans son cheminement scolaire, plus il perçoit la pratique de la lecture de sa mère.
- Aucune corrélation n'a pu être établie entre la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture du père et le niveau scolaire. Toutefois, nous constatons qu'il y a légèrement

plus d'élèves qui sont en première année qui ne perçoivent jamais la pratique de la lecture de leur père.

Lors de l'établissement de la problématique, nous avons pu identifier *l'âge / le niveau scolaire de l'élève* comme des facteurs influençant l'apprentissage d'une langue seconde ou tierce. De telles informations concernant le rapport à l'écriture n'ont pu être recensées. Toutefois, les données recueillies nous permettent d'indiquer que l'âge / le niveau scolaire de l'élève peuvent avoir une incidence sur, entre autres, rapport à l'écriture.

4.3- Troisième facteur : le réseau scolaire (école privée/école publique)

Il est important de préciser que les deux réseaux scolaires sélectionnés afin de comparer l'aspect privé et public sont issus d'un milieu socio-économique favorisé. Cela a été réalisé dans le but de ne pas créer de confusion en ce qui concerne le réseau scolaire et le milieu socio-économique. Il est possible de constater que le total des sujets est 257 élèves sur une population de 358 élèves puisque nous avons conservé uniquement les sujets provenant des milieux socio-économiques élevés et fait abstraction du milieu socio-économique défavorisé. La population étudiée est composée de 37,4 % d'élèves, filles et garçons, du réseau scolaire public et de 62,6% d'élèves du réseau scolaire privé.

Tableau 20 Le réseau scolaire

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	publique	96	37,4	37,4	37,4
	Privée	161	62,6	62,6	62,6
	Total	257	100,0	100,0	100,0

Les données recueillies démontrent qu'il n'y a pas de relations possibles entre le réseau scolaire (école privée ou publique) et la motivation scolaire, le rapport à l'écriture de l'élève ou à la lecture ainsi que la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire. Rien nous permet de croire que le réseau scolaire (école privée ou publique) ait nécessairement un rôle dans le développement de ces aspects. Par contre, à la lecture de ces données, nous pouvons tout de même faire certains constats. En fait, pour un milieu socio-économique équivalent, nous pouvons faire le constat que les sujets fréquentant l'école publique ont une motivation légèrement plus élevée que ceux fréquentant le milieu privé.

Figure 42 Le réseau scolaire

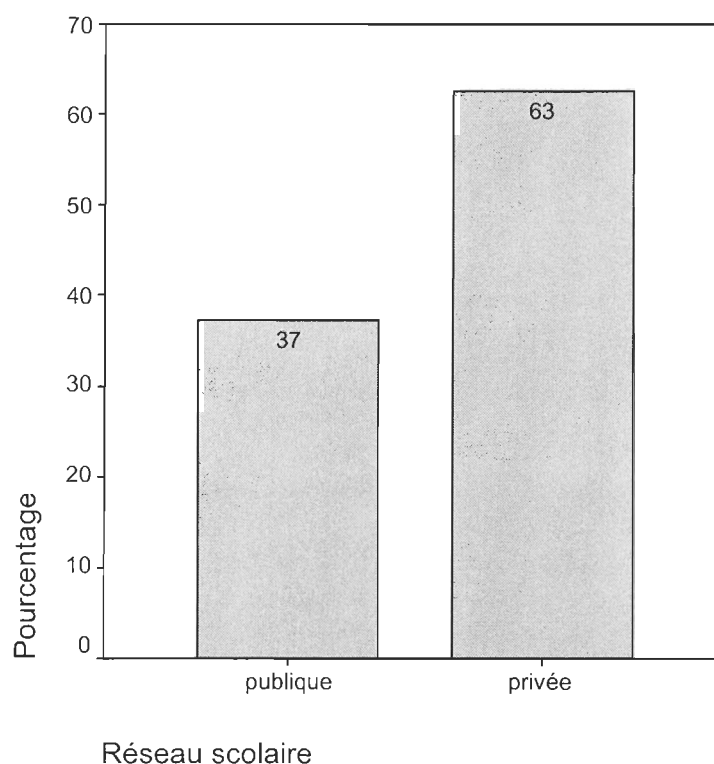


Figure 43 Le réseau scolaire et la motivation I

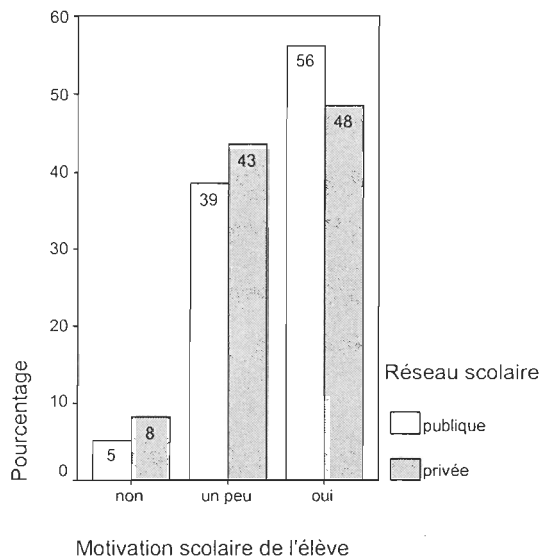
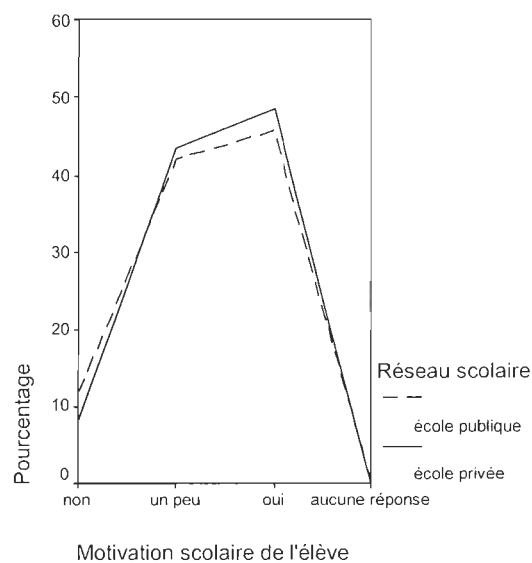


Figure 44 Le réseau scolaire et la motivation II



Les figures 43, 44, 45 et 46 nous permettent de constater que la motivation scolaire et le rapport à l'écriture de l'élève ont tendance à être légèrement plus élevés chez les élèves fréquentant l'école publique que ceux fréquentant l'école privée. Le rapport à la lecture est semblable entre les deux réseaux scolaires.

Figure 45 Le réseau scolaire et le rapport à l'écriture de l'élève I

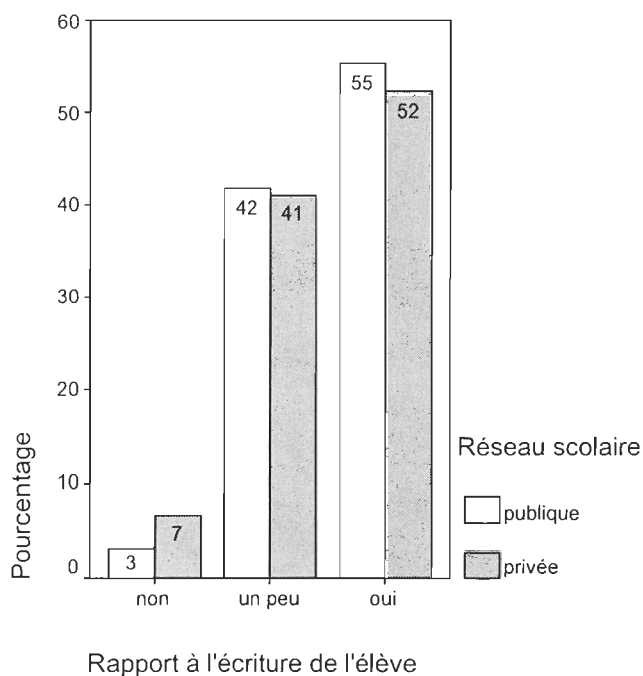


Figure 46 Le réseau scolaire et le rapport à l'écriture de l'élève II

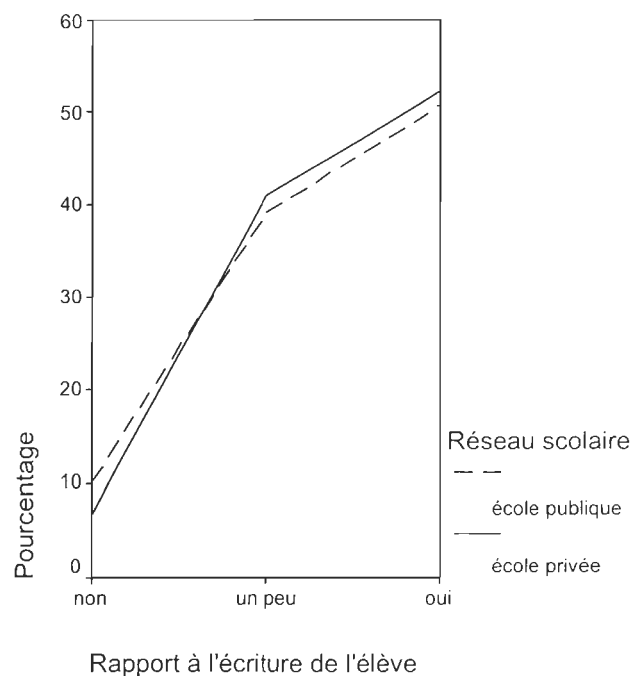
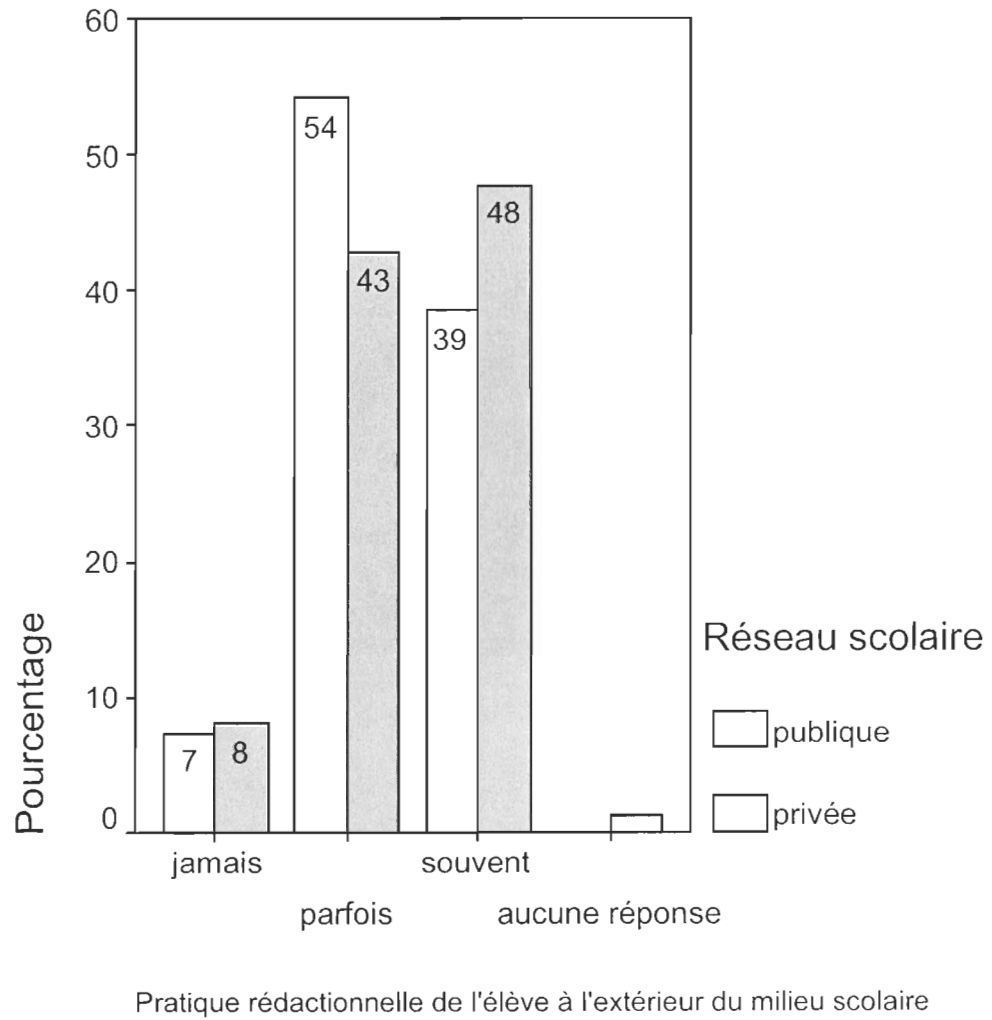
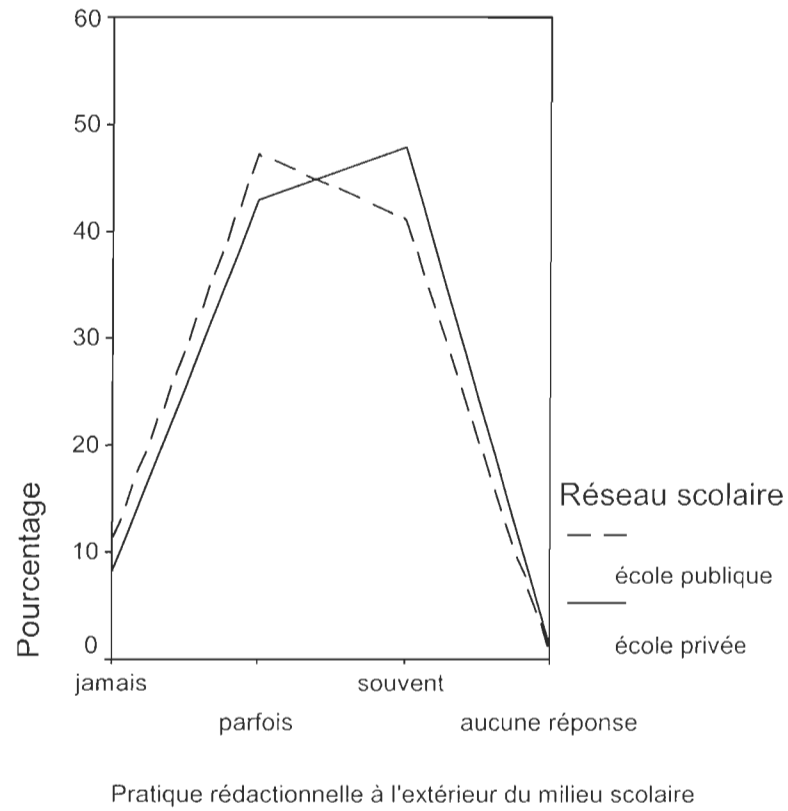


Figure 47 Le réseau scolaire et la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire



Les figures 47 et 48 nous montrent que la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire est plus présente chez les élèves fréquentant un réseau scolaire privé.

Figure 48 Le réseau scolaire et la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire



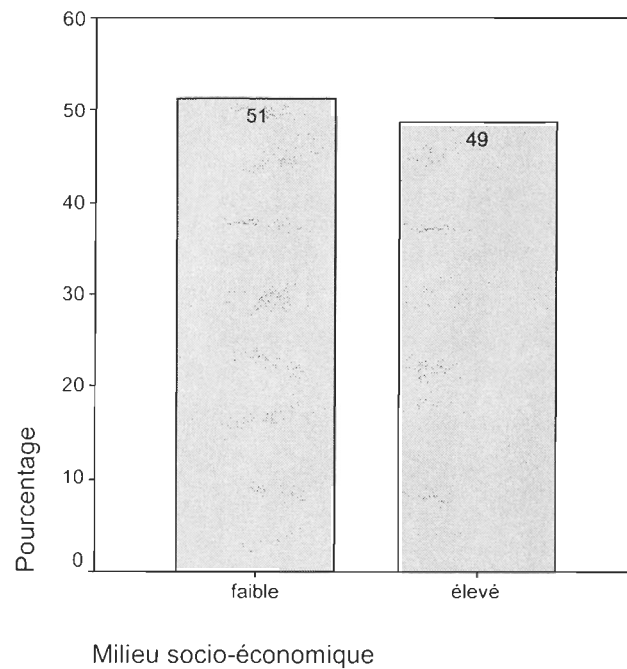
4.4- Quatrième facteur : Le milieu socio-économique de l'école fréquentée par l'élève

Tableau 21 Le milieu socio-économique de l'école fréquentée par l'élève

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Faible	101	51,3	51,3	51,3
	Élevé	96	48,7	48,7	100,0
	Total	197	100,0	100,0	

Il est important de préciser que les établissements scolaires sélectionnés afin de comparer le milieu socio-économique sont deux écoles publiques. Cela a été réalisé dans le but de ne pas créer de confusion en ce qui concerne le milieu socio-économique et le réseau scolaire. Il est possible de constater que le total des sujets est 197 sur une population de 358 élèves puisque nous avons conservé uniquement les sujets provenant des milieux scolaires publics. La population étudiée est composée de 51,3 % d'élèves provenant d'un milieu socio-économique faible et de 48,7% d'élèves provenant du milieu socio-économique élevé.

Figure 49 Le milieu socio-économique de l'école fréquentée par l'élève



4.4.1- Le milieu socio-économique et le rapport à l'écriture de l'élève

Tableau 22 Corrélation entre milieu socio-économique et le rapport à l'écriture de l'élève

		Milieu socio-économique	Rapport à l'écriture
Milieu socio-économique	Pearson Correlation	1	,168(*)
	Sig. (2-tailed)	.	,018
	N	197	197
Rapport à l'écriture	Pearson Correlation	,168(*)	1
	Sig. (2-tailed)	,018	.
	N	197	197

* p<0.05

a. Échantillon N=197

Afin d'investiguer si une association entre le milieu socio-économique et le rapport à l'écriture est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,168$, $p = 0,018$) (Tableau 22). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les élèves qui évoluent dans un milieu favorisé ont un rapport positif à l'écriture (figure 50). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 3% de la variance dans le rapport à l'écriture peut être prédit par le milieu socio-économique.

Figure 50 Corrélation entre milieu socio-économique et le rapport à l'écriture de l'élève

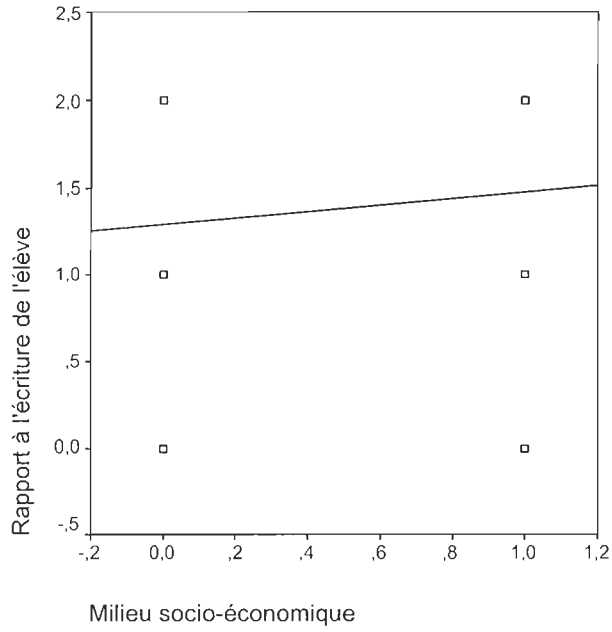
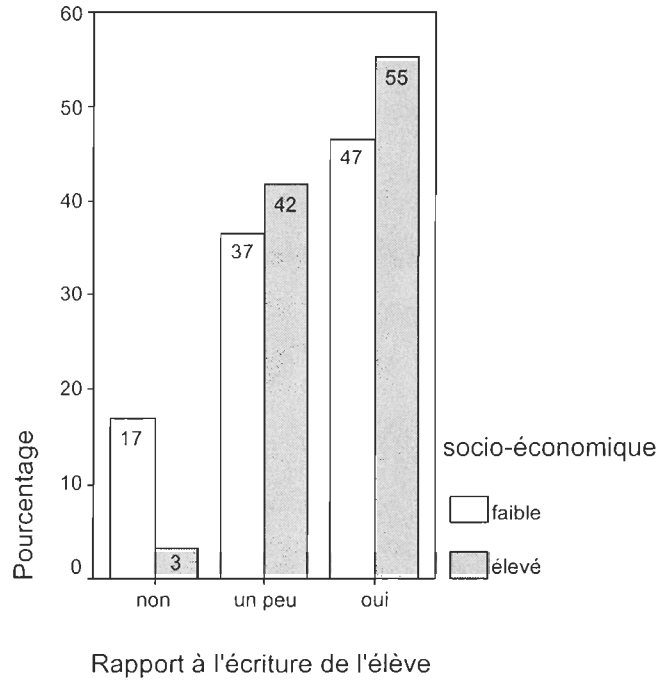


Figure 51 Le milieu socio-économique et le rapport à l'écriture de l'élève I



Les figures 51 et 52 démontrent que dans l'ensemble des élèves du milieu socio-économique faible, à l'énoncé « J'aime écrire », 17 % ont répondu « non », 37 % ont répondu « un peu » et 47 % ont répondu « oui ». Pour ce qui est des élèves du milieu socio-économique élevé, au même énoncé, ils ont répondu « non » à 3%, « un peu » à 42% et « oui » à 55%. Ces chiffres nous montrent que le rapport à l'écriture est plus positif chez les sujets provenant du milieu socio-économique élevé.

Figure 52 Le milieu socio-économique et le rapport à l'écriture de l'élève II

The graph plots the percentage of students (Y-axis, 0 to 60) against their response to the statement 'J'aime écrire' (X-axis: non, un peu, oui). Two lines represent different socio-economic groups: 'faible' (dashed line) and 'élevé' (solid line). The 'faible' group starts at 17% for 'non', rises to 37% for 'un peu', and reaches 47% for 'oui'. The 'élevé' group starts at 3% for 'non', rises to 42% for 'un peu', and reaches 55% for 'oui'.

Rapport à l'écriture de l'élève	socio-économique faible (%)	socio-économique élevé (%)
non	17	3
un peu	37	42
oui	47	55

4.4.2- Le milieu socio-économique et le rapport à la lecture de l'élève

Tableau 23 : Corrélation entre le milieu socio-économique et le rapport à la lecture de l'élève

		Rapport à la lecture de l'élève	Milieu socio-économique
Rapport à la lecture de l'élève	Pearson Correlation	1	,049
	Sig. (2-tailed)	.	,490
	N	197	197
Milieu socio-économique	Pearson Correlation	,049	1
	Sig. (2-tailed)	,490	.
	N	197	197

a. Échantillon N=197

Afin d'investiguer si une association entre le milieu socio-économique et le rapport à la lecture est statistiquement significative, nous avons procédé au calcul de la corrélation ($r = 0,049$, $p = 0,490$) (Tableau 23). Toutefois, aucune corrélation significative en est ressortie. Nous ne pouvons donc pas établir de relation entre le milieu socio-économique et le rapport à la lecture. Toutefois, les figures 53 et 54 révèlent qu'il y a plus d'élèves provenant d'un milieu socio-économique faible qui répondent négativement à l'énoncé « J'aime lire ». Par ailleurs, il y a autant d'élèves d'un milieu ou de l'autre qui ont répondu positivement au même énoncé.

Figure 53 Le milieu socio-économique et le rapport à la lecture I

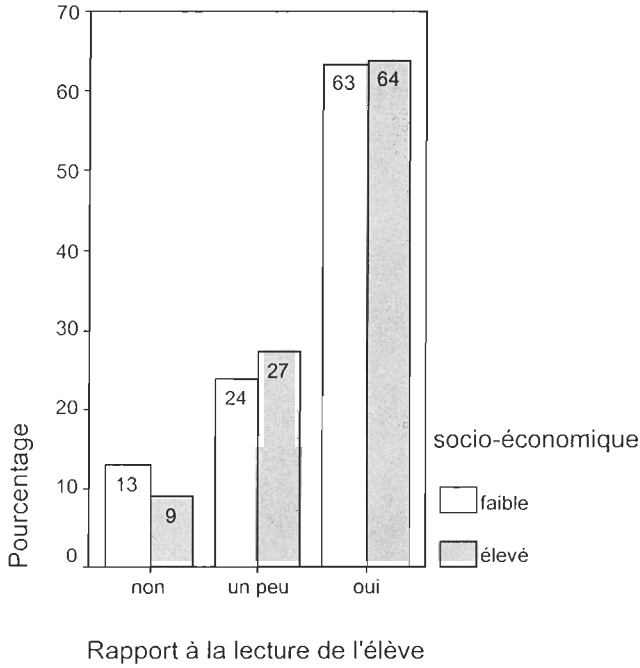
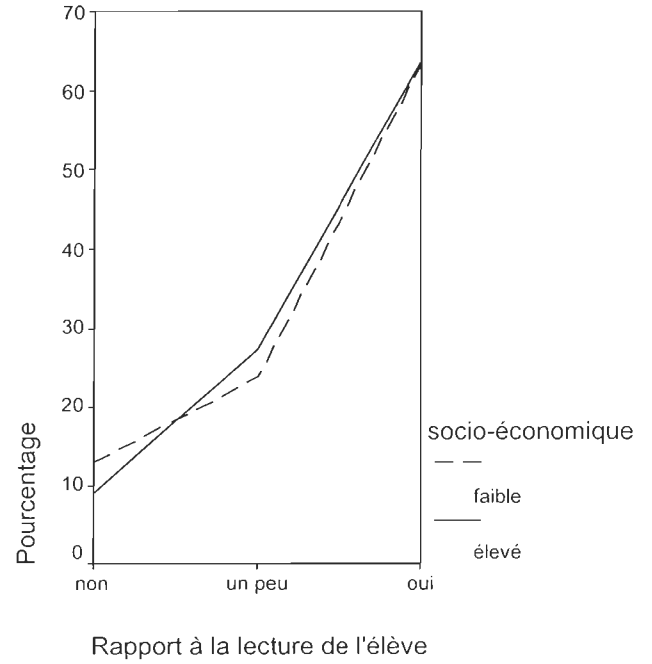


Figure 54 Le milieu socio-économique et le rapport à la lecture II



4.4.3- Le milieu socio-économique et la motivation scolaire de l'élève

Tableau 24 Corrélation entre le milieu socio-économique et la motivation scolaire de l'élève

		Motivation scolaire de l'élève	Milieu socio-économique
Motivation scolaire de l'élève	Pearson Correlation	1	,227(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,001
	N	197	197
Milieu socio-économique	Pearson Correlation	,227(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,001	.
	N	197	197

** p<0.01

a. Échantillon N=197

Afin d'investiguer si une association entre le milieu socio-économique et la motivation scolaire est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,227$, $p = 0,01$)

(Tableau 24). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les élèves qui évoluent dans un milieu favorisé ont une motivation scolaire plus présente (figure 55). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 5% de la variance dans la motivation scolaire peut être prédit par le milieu socio-économique.

Figure 55 Corrélation entre le milieu socio-économique et la motivation scolaire

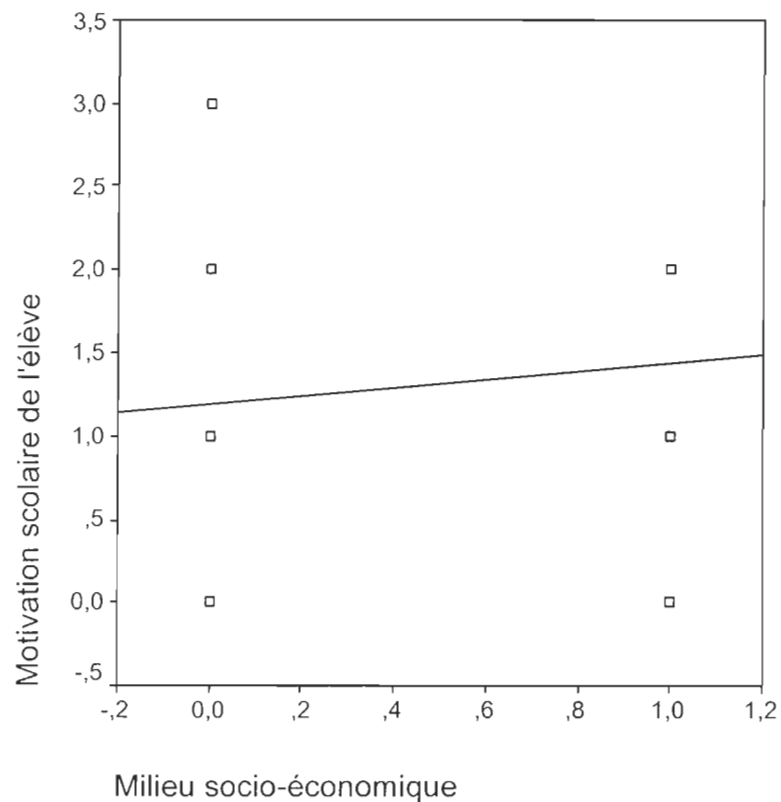
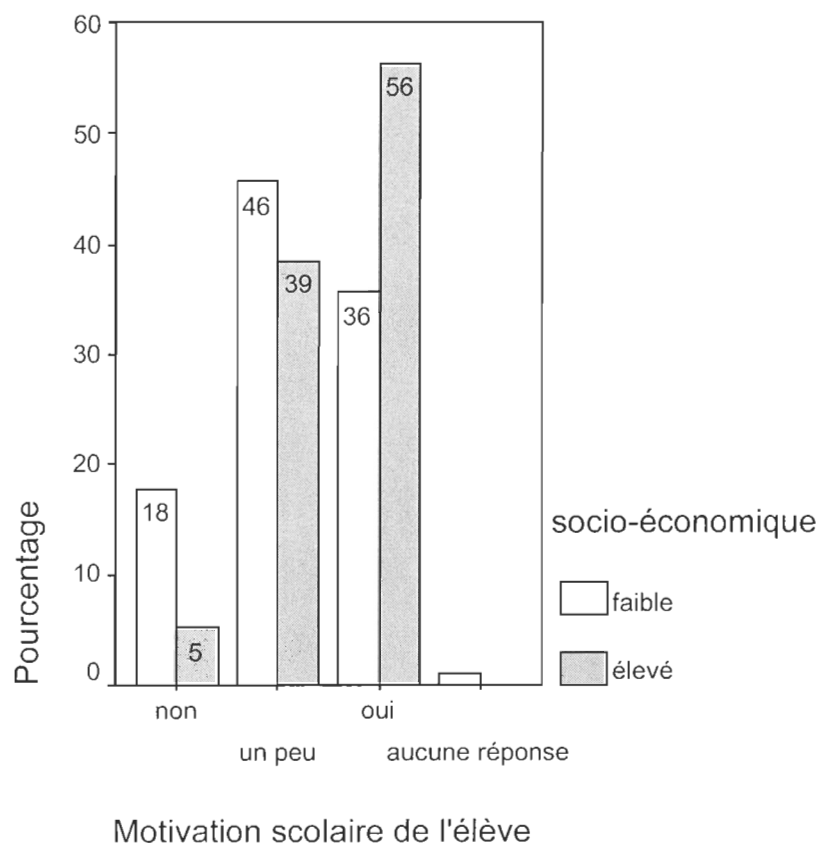
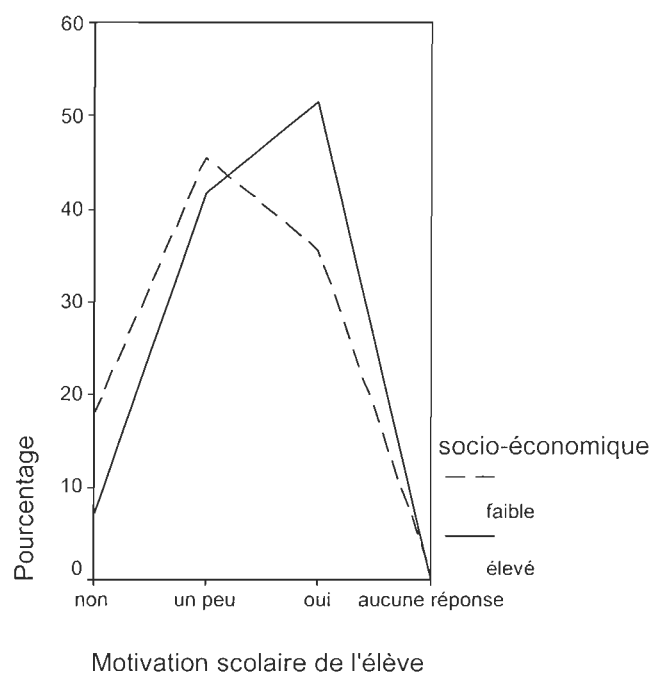


Figure 56 Le milieu socio-économique et la motivation scolaire I



Les figures 56 et 57 tendent à démontrer que la motivation scolaire serait plus élevée dans le milieu favorisé que celui défavorisé. En fait, à l'énoncé « J'aime l'école », les élèves du milieu défavorisé ont répondu « non » à 18%, « un peu » à 46% et « oui » à 36%. Les sujets du milieu favorisé ont répondu « non » à 5%, « un peu » à 39% et « oui » à 56%.

Figure 57 Le milieu socio-économique et la motivation scolaire II



4.4.4- Le milieu socio-économique et les pratiques rédactionnelles de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire

Tableau 25 Corrélation entre le milieu socio-économique et la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire

		Milieu socio-économique	Pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire
Milieu socio-économique	Pearson Correlation	1	,050
	Sig. (2-tailed)	.	,343
	N	358	358
Pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire	Pearson Correlation	,050	1
	Sig. (2-tailed)	,343	.
	N	358	358

a. Échantillon N=197

Afin d'investiguer si une association entre le milieu socio-économique et pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire est statistiquement significative, nous avons procédé au calcul de la corrélation ($r = 0,050$, $p = 0,343$) (Tableau 25). Toutefois, aucune corrélation significative en est ressortie. Nous ne pouvons donc pas établir de relation entre le milieu socio-économique et la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire. Par contre, les figures 58 et 59 font ressortir quelques aspects. À l'énoncé « J'écris à la maison », 15% des élèves du milieu socio-économique faible ont répondu à la négative contre 7% des élèves du milieu socio-économique élevé. Toutefois, 85% des élèves provenant du milieu socio-économique faible répondent au même énoncé qu'ils ont parfois ou souvent une pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire contre 91% pour le milieu socio-économique élevé. Bien qu'il n'y ait pas de relation à établir entre ces deux aspects, nous pouvons stipuler que la pratique rédactionnelle de l'élève est quelque peu plus élevée dans le milieu socio-économique élevé que dans le milieu socio-économique faible.

Figure 58 Le milieu socio-économique et la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire I

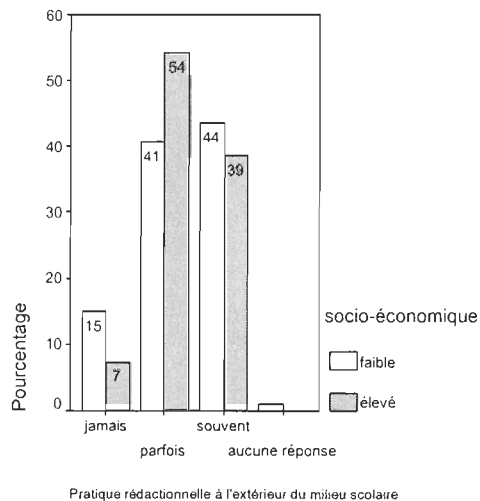
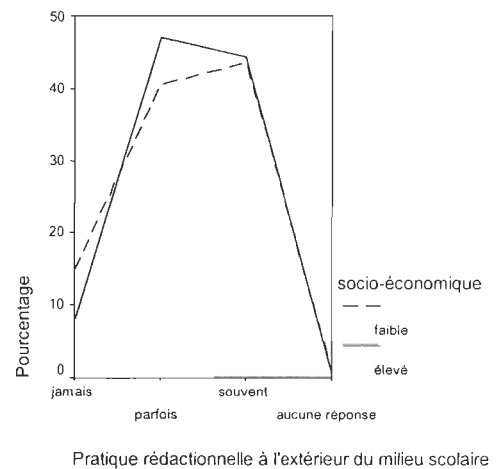


Figure 59 Le milieu socio-économique et la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire II



4.4.5.- Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère

Tableau 26 Corrélation entre le milieu socio-économique
et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère

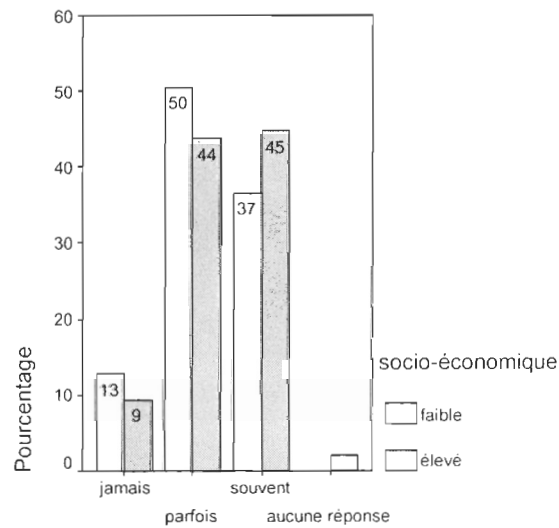
		Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère	Milieu socio-économique
Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère	Pearson Correlation	1	,117
	Sig. (2-tailed)	.	,102
	N	197	197
Milieu socio-économique	Pearson Correlation	,117	1
	Sig. (2-tailed)	,102	.
	N	197	197

a. Échantillon N=197

Afin d'investiguer si une association entre le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère est statistiquement significative, nous avons procédé au calcul de la corrélation ($r = 0,117$, $p = 0,102$) (Tableau 26). Toutefois, aucune corrélation significative en est ressortie. Nous ne pouvons donc pas établir de relation entre le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère. Par contre, les figures 60 et 61 font ressortir quelques aspects intéressants. À l'énoncé « Je vois ma mère écrire à la maison », 13% des élèves du milieu socio-économique faible ont répondu à la négative contre 9% des élèves du milieu socio-économique élevé. Toutefois, 87% des élèves provenant du milieu socio-économique faible répondent, au même énoncé, qu'ils voient parfois ou souvent leur mère écrire à la maison contre 89% pour le milieu socio-

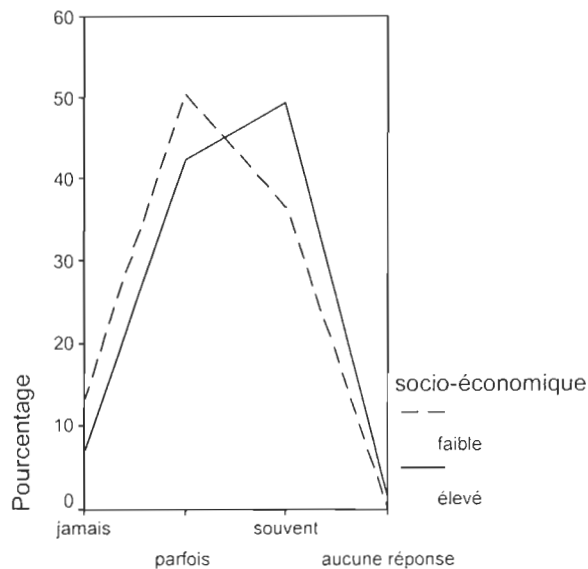
économique élevé. Bien qu'il n'y ait pas de relation à établir entre ces deux aspects, nous pouvons tout de même constater que la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère est légèrement plus élevée dans le milieu socio-économique élevé que dans le milieu socio-économique faible.

Figure 60 Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère I



Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère

Figure 61 Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère II



Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère

4.4.6- Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père

Tableau 27 Corrélation milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père

		Milieu socio-économique	Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père
Milieu socio-économique	Pearson Correlation	1	,192(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,007
	N	197	197
Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père	Pearson Correlation	,192(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,007	.
	N	197	197

** p<0.01

a. Échantillon N=197

Afin d'investiguer si une association entre le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,192$, $p = 0,07$) (Tableau 27). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les élèves qui évoluent dans un milieu favorisé perçoivent davantage la pratique rédactionnelle de leur père (figure 62). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 4% de la variance dans la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père peut être prédit par le milieu socio-économique.

Figure 62 Corrélation entre le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père

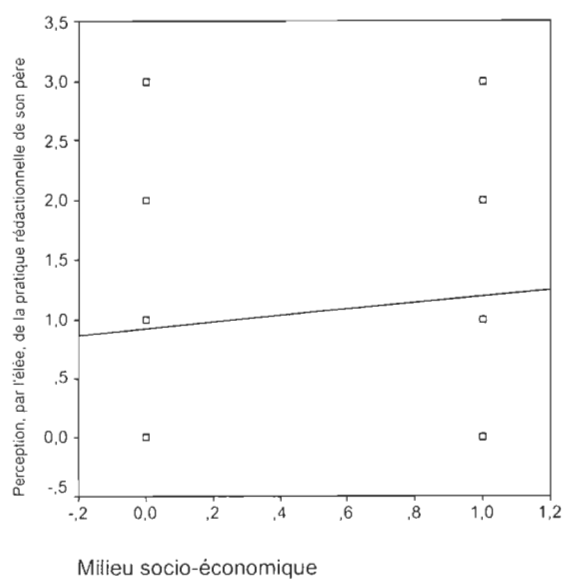
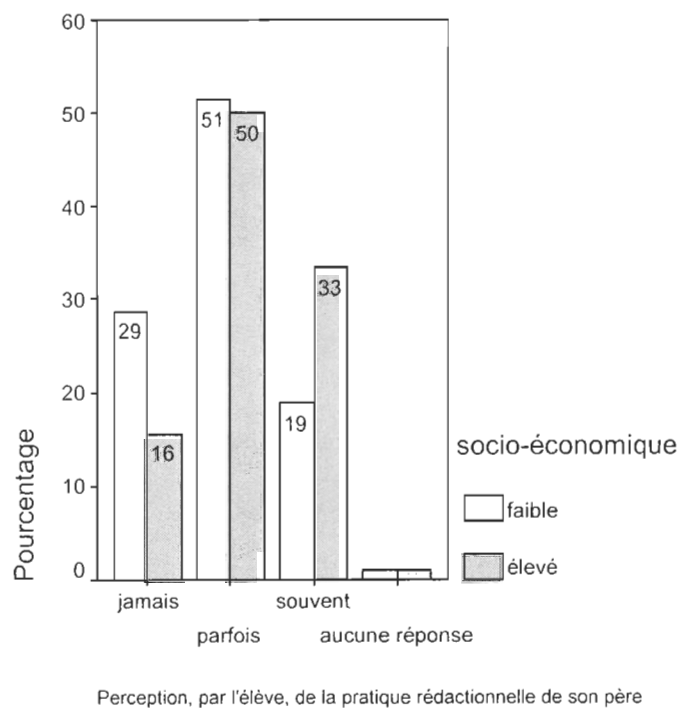
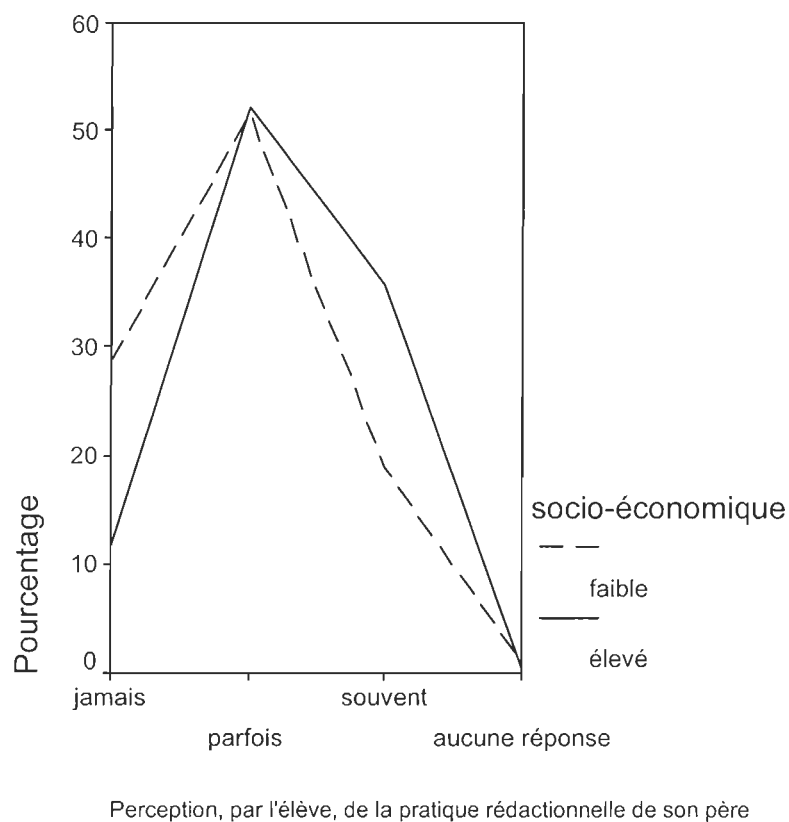


Figure 63 Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père



Les figures 63 et 64 démontrent que dans l'ensemble des élèves du milieu socio-économique faible, à l'énoncé « Je vois mon père écrire à la maison », 29 % ont répondu « jamais », 51 % ont répondu « parfois » et 19 % ont répondu « souvent ». Pour ce qui est des élèves du milieu socio-économique élevé, au même énoncé, ils ont répondu « jamais » à 16%, « parfois » à 50% et « souvent » à 33%. Ces chiffres nous montrent que l'élève évoluant dans un milieu socio-économique élevé a une plus grande perception de la pratique rédactionnelle de son père que chez les sujets provenant du milieu socio-économique faible.

Figure 64 Le milieu socio-économique
et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père II



4.4.7- Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de ses parents

Tableau 28 Corrélation milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de ses parents

		Milieu socio-économique	Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père	Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère
Milieu socio-économique	Pearson Correlation	1	-,016	,060
	Sig. (2-tailed)	.	,823	,404
	N	197	197	197
Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père	Pearson Correlation	-,016	1	,149(*)
	Sig. (2-tailed)	,823	.	,037
	N	197	197	197
Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère	Pearson Correlation	,060	,149(*)	1
	Sig. (2-tailed)	,404	,037	.
	N	197	197	197

* $p < 0.05$

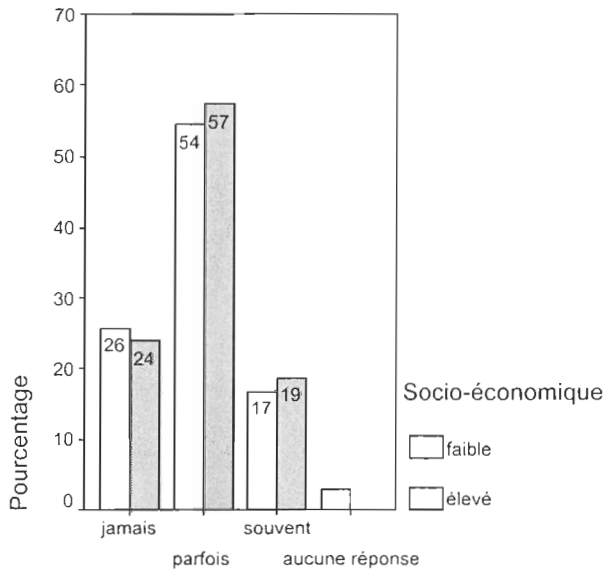
a. Échantillon N=197

Afin d'investiguer si une association entre le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de ses parents est statistiquement significative, nous avons procédé au calcul de la corrélation ($r = 0,060$, $p = 0,404$ (mère) $r = -0,016$, $p = 0,823$ (père)) (Tableau 28). Toutefois, aucune corrélation significative entre ces deux variables en est ressortie. Nous ne pouvons donc pas établir de relation entre le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de ses parents. Par contre, nous sommes

conscients qu'une corrélation peut être établie entre la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère et celle de son père. Nous en ferons l'analyse plus spécifique dans un volet ultérieur.

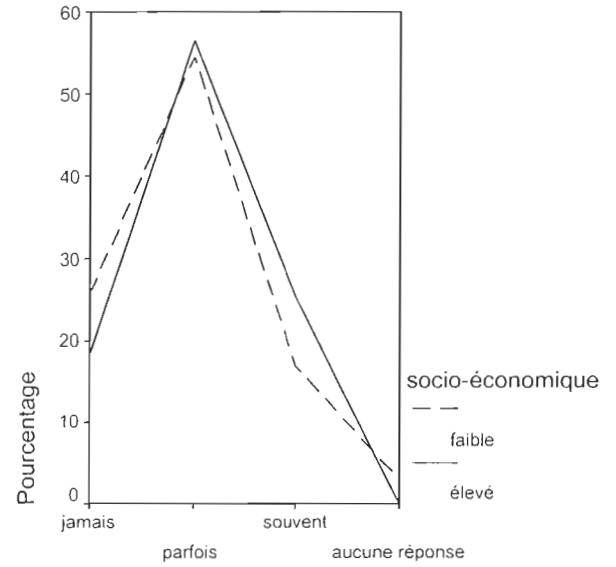
Les figures 65, 66, 67 et 68 démontrent une très légère différence entre les deux milieux. La perception de la pratique de la lecture serait plus grande dans le milieu socio-économique élevé. De plus, en observant ces figures, il est possible de constater que les sujets perçoivent davantage la pratique de la lecture effectuée par leur mère que par leur père.

Figure 65 Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père I



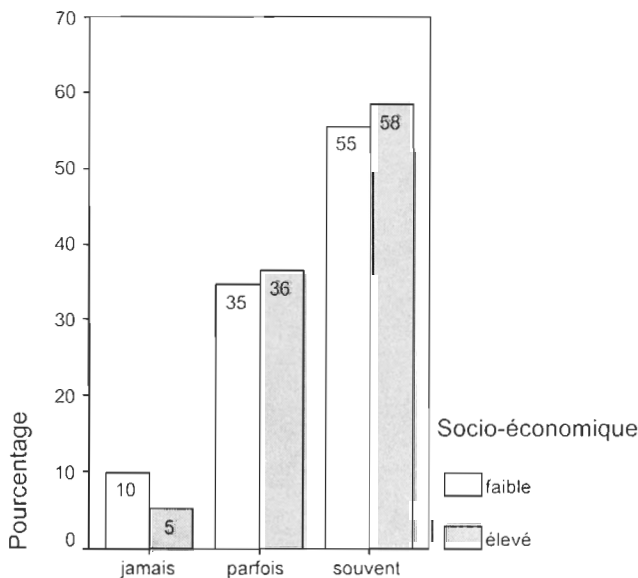
Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père

Figure 66 Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père II



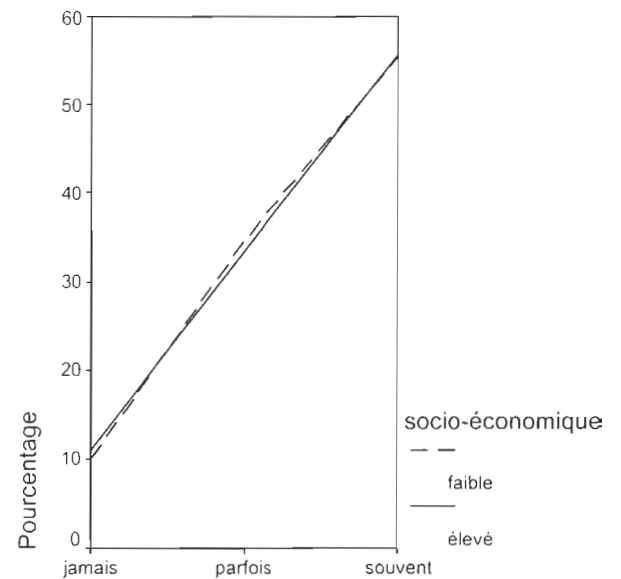
Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père

Figure 67 Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère I



Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère

Figure 68 Le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère II



Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère

4.4.8- Faits saillants quant *au milieu socio-économique de l'école fréquentée par l'élève*

Nous avons présenté les différents résultats de cette recherche. Voici les différents faits qui en ressortent :

- Le constat d'une corrélation positive entre le milieu socio-économique et le rapport à l'écriture nous permet d'établir que l'élève qui évolue dans un milieu socio-économique élevé aurait un rapport à l'écriture positif comparativement aux sujets qui évoluent dans un milieu défavorisé.
- Aucune corrélation n'a pu être établie entre le milieu socio-économique et le rapport à la lecture. Toutefois, nous pouvons faire le constat qu'il y a plus d'élèves provenant du milieu socio-économique faible qui répondent négativement à l'énoncé « J'aime lire ». Par ailleurs, il y a autant d'élèves d'un milieu ou de l'autre qui ont répondu positivement à l'énoncé « J'aime lire ».
- Le constat d'une corrélation positive entre le milieu socio-économique et la motivation scolaire de l'élève nous permet de croire que les élèves évoluant dans un milieu socio-économique élevé auraient une plus grande motivation scolaire.
- Aucune corrélation n'a pu être établie entre le milieu socio-économique et la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire. Bien qu'il n'y ait pas de relation à établir entre ces deux aspects, nous pouvons tout de même stipuler que la pratique rédactionnelle de l'élève est quelque peu plus élevée dans le milieu socio-économique

élevé que dans le milieu socio-économique faible puisque 15% des élèves du milieu socio-économique faible ont répondu à la négative à l'énoncé « J'écris à la maison » contre 7% des élèves du milieu socio-économique élevé. De plus, les données nous permettent de constater que 85% des élèves provenant du milieu socio-économique faible répondent au même énoncé qu'ils ont parfois ou souvent une pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire contre 91% pour le milieu socio-économique élevé. Nous constatons donc que malgré l'absence d'une corrélation, nous pouvons constater que la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire est quelque peu plus élevée dans le milieu socio-économique élevé que dans le milieu socio-économique faible.

- Aucune corrélation n'a pu être établie entre le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère. Bien qu'il n'y ait pas de relation à établir entre ces deux aspects, nous pouvons tout de même constater que la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère est légèrement plus élevée dans le milieu socio-économique élevé que dans le milieu socio-économique faible.

- Le constat d'une faible corrélation positive entre le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père nous permet tout de même de constater que l'élève qui évolue dans un milieu socio-économique élevé aurait une perception plus grande de la pratique rédactionnelle de son père

comparativement au sujet évoluant dans un milieu défavorisé. De manière hypothétique, nous pouvons penser que le père de l'élève évoluant dans un milieu socio-économique élevé pratiquerait davantage l'écriture que le père d'un élève issu du milieu socio-économique faible.

- Aucune corrélation n'a pu être établie entre le milieu socio-économique et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de ses parents. Toutefois, nous constatons que celle-ci serait plus grande dans le milieu socio-économique élevé. De plus, il est possible de constater que les sujets perçoivent davantage la pratique de la lecture effectuée par leur mère que par leur père.

Lors de l'établissement de la problématique, nous avons pu identifier le *milieu socio-économique* comme un facteur influençant les problèmes de comportement et d'adaptation ainsi que les difficultés d'apprentissage. De telles informations concernant le rapport à l'écriture n'ont pu être recensées. Toutefois, les données recueillies nous permettent d'indiquer que le sexe de l'élève peut avoir une incidence sur, entre autres, rapport à l'écriture.

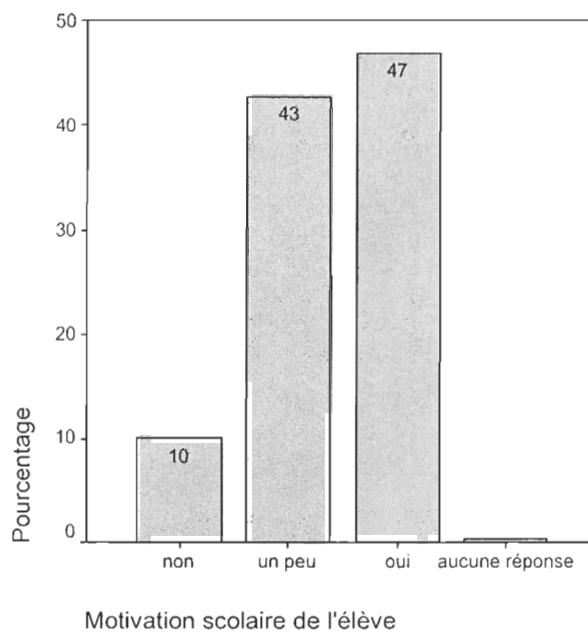
4.5- Cinquième facteur : La motivation scolaire de l'élève

Tableau 29 La motivation scolaire de l'élève

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	36	10,1	10,1	10,1
	un peu	153	42,7	42,7	52,8
	Oui	168	46,9	46,9	99,7
	Aucune réponse	1	,3	,3	100,0
	Total	358	100,0	100,0	

Les données ont été recueillies par un simple énoncé. En fait, les sujets devaient répondre à l'énoncé « J'aime l'école ». Les données nous permettent de constater que 90% des sujets ont une motivation scolaire qu'elle soit passablement élevée ou élevée. Donc, globalement, il y a une présence d'une motivation scolaire. Il y a tout de même 10% des élèves qui disent ne pas aimer l'école. Qui sont ces élèves ? En fait, la population étudiée est composée de 10,1% des élèves ayant répondu « non » à l'énoncé « J'aime l'école », 42,7% des élèves ont répondu « un peu » à l'énoncé « J'aime l'école » et 46,9% des élèves ont répondu « oui » à l'énoncé « J'aime l'école ».

Figure 69 La motivation scolaire de l'élève



4.5.1- La motivation scolaire de l'élève et son rapport à l'écriture

Tableau 30 : Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et son rapport à l'écriture

		Motivation scolaire de l'élève	Rapport à l'écriture de l'élève
Motivation scolaire de l'élève	Pearson Correlation	1	,415(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	358	358
Rapport à l'écriture de l'élève	Pearson Correlation	,415(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	358	358

** p < 0.01

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre la motivation scolaire et le rapport à l'écriture est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,415$, $p = 0,000$) (Tableau 30). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les élèves qui ont une motivation scolaire élevée ont un rapport positif à l'écriture (figure 70). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 17% de la variance dans le rapport à l'écriture peut être prédit par la motivation scolaire.

Figure 70 Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et son rapport à l'écriture

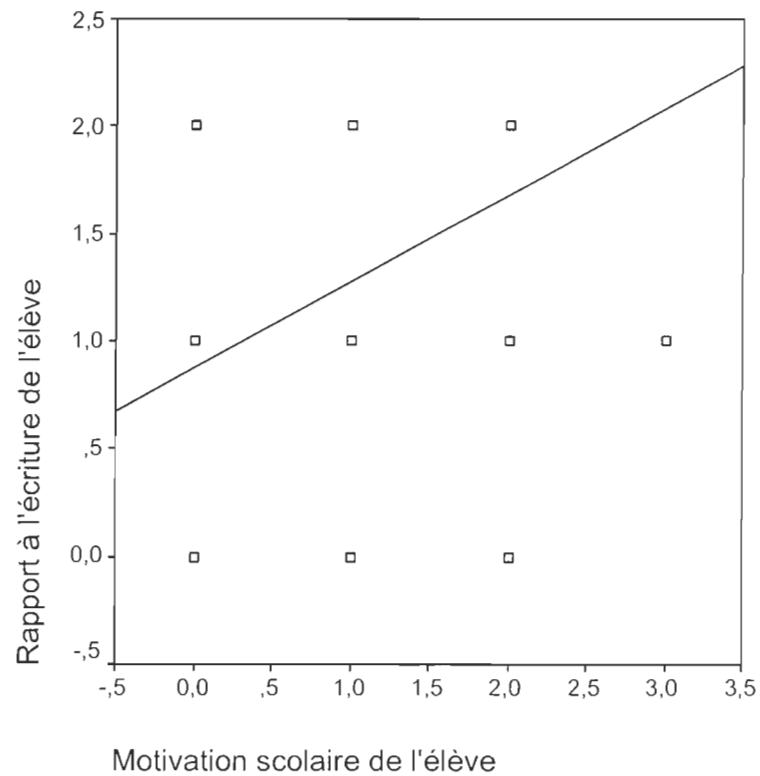
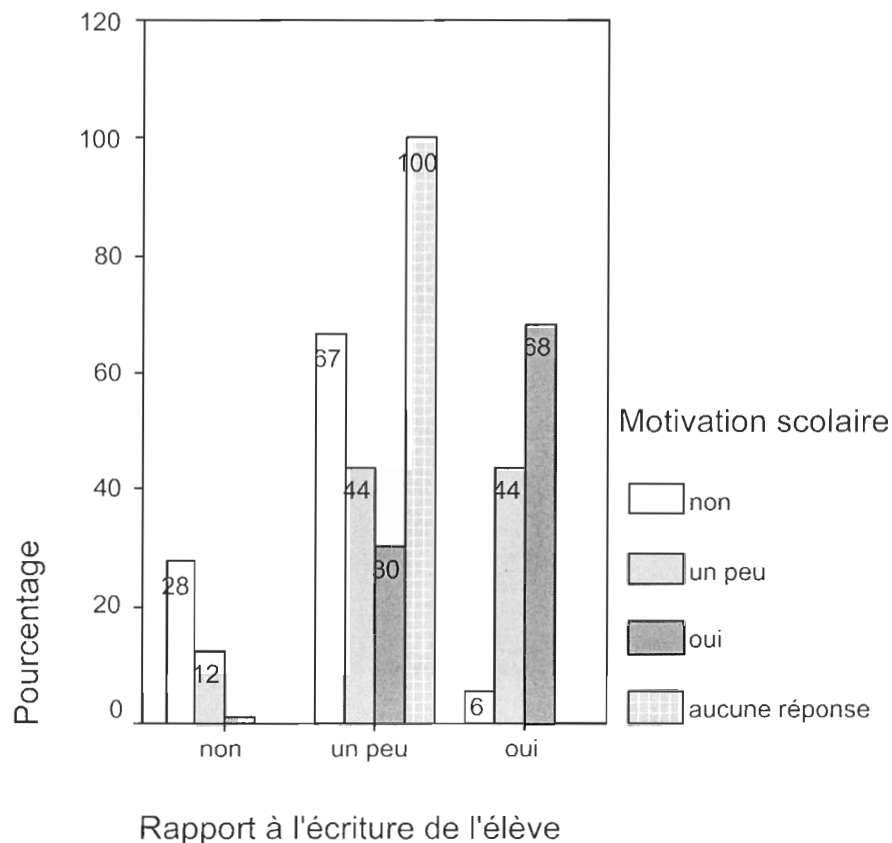
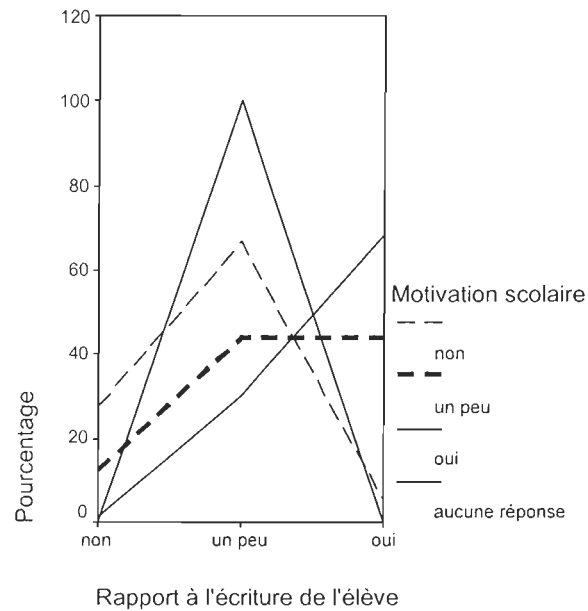


Figure 71 La motivation scolaire de l'élève et son rapport à l'écriture I



Les figures 71 et 72 démontrent que dans l'ensemble des sujets ayant une motivation scolaire modérée ou positive, la réponse à l'énoncé « J'aime écrire » est plus positive. En fait, dans l'ensemble des sujets ayant répondu « non » à l'énoncé « J'aime l'école », 28% disent ne pas aimer l'écriture, 67% disent aimer écrire de manière modérée et 6 % répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « oui » à l'énoncé « J'aime l'école », 2% disent ne pas aimer l'écriture, 30% disent aimer écrire de manière modérée et 68 % répondent de manière positive.

Figure 72 La motivation scolaire de l'élève et son rapport à l'écriture II



4.5.2- La motivation scolaire de l'élève et son rapport à la lecture

Tableau 31 Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et son rapport à la lecture

		Motivation scolaire de l'élève	Rapport à la lecture de l'élève
Motivation scolaire de l'élève	Pearson Correlation	1	,214(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	358	358
Rapport à la lecture de l'élève	Pearson Correlation	,214(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	358	358

** p< 0.01

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre la motivation scolaire et le rapport à la lecture est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,214$, $p = 0,000$) (Tableau 31). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les élèves qui ont une motivation scolaire élevée ont un rapport positif à la lecture (figure 73). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 6% de la variance dans le rapport à la lecture peut être prédit par la motivation scolaire.

Figure 73 Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et son rapport à la lecture

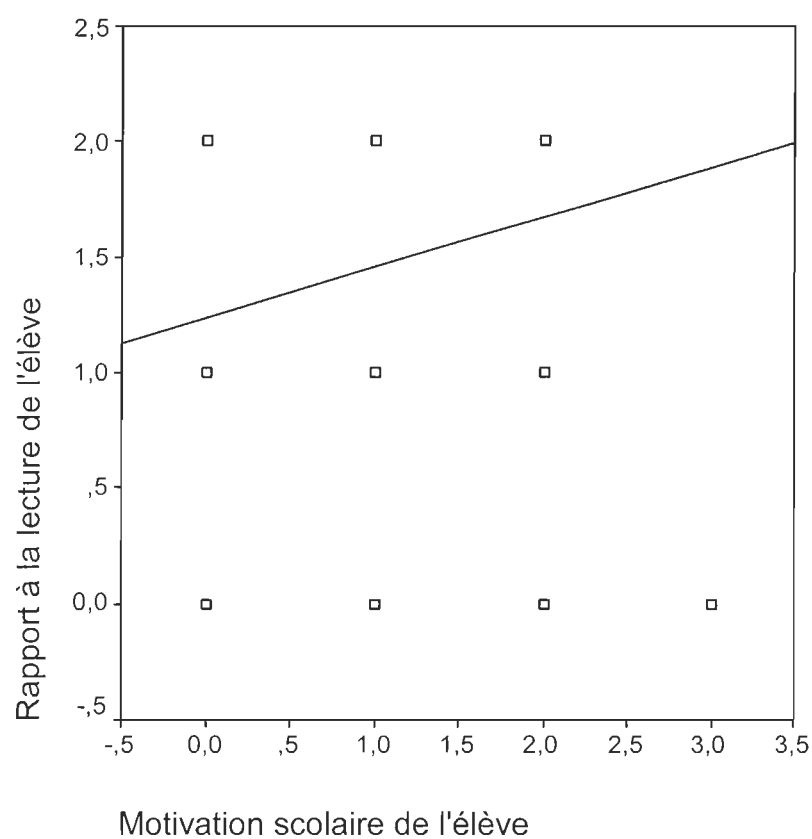
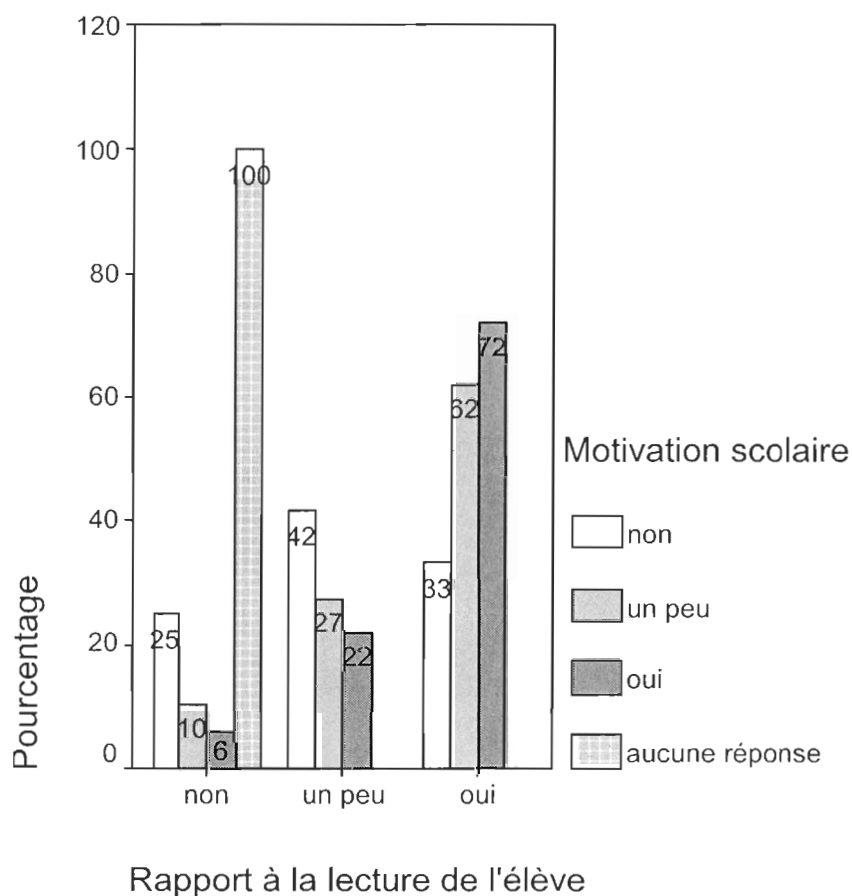
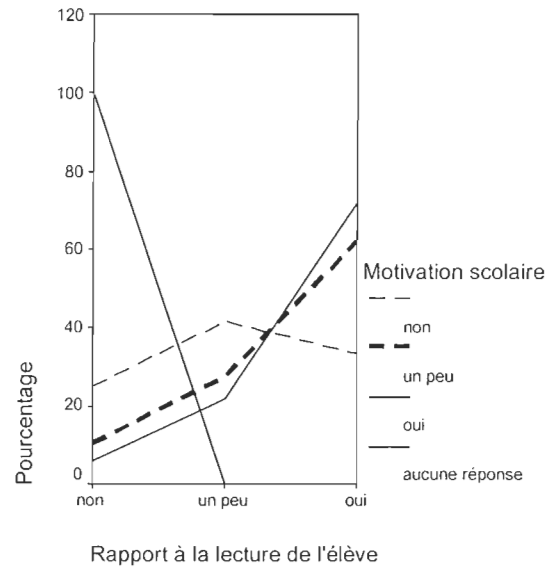


Figure 74 La motivation scolaire et le rapport à la lecture I



Les figures 74 et 75 démontrent que dans l'ensemble des sujets ayant une motivation scolaire modérée ou positive, la réponse à l'énoncé « J'aime lire » est plus positive. En fait, dans l'ensemble des sujets ayant répondu « non » à l'énoncé « J'aime l'école », 25% disent ne pas aimer la lecture, 42% disent aimer lire de manière modérée et 33 % répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « oui » à l'énoncé « J'aime l'école », 6% disent ne pas aimer la lecture, 22% disent aimer lire de manière modérée et 72 % répondent de manière positive.

Figure 75 La motivation scolaire et le rapport à la lecture II



4.5.3- La motivation scolaire de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire

Tableau 32 Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire

		Motivation scolaire de l'élève	Pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire
Motivation scolaire de l'élève	Pearson Correlation	1	,232(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	358	358
Pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire	Pearson Correlation	,232(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	358	358

** p < 0.01

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre la motivation scolaire et la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,232$, $p = 0,000$) (Tableau 32). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les élèves qui ont une motivation scolaire élevée ont une pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire plus fréquente (figure 76). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 5% de la variance dans la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire peut être prédit par la motivation scolaire.

Figure 76 Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire

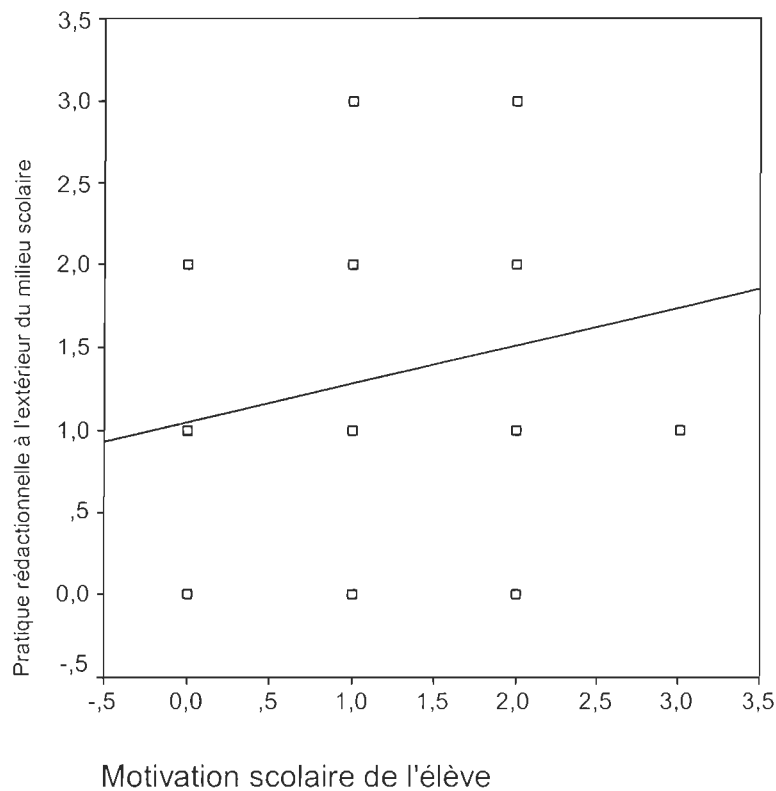
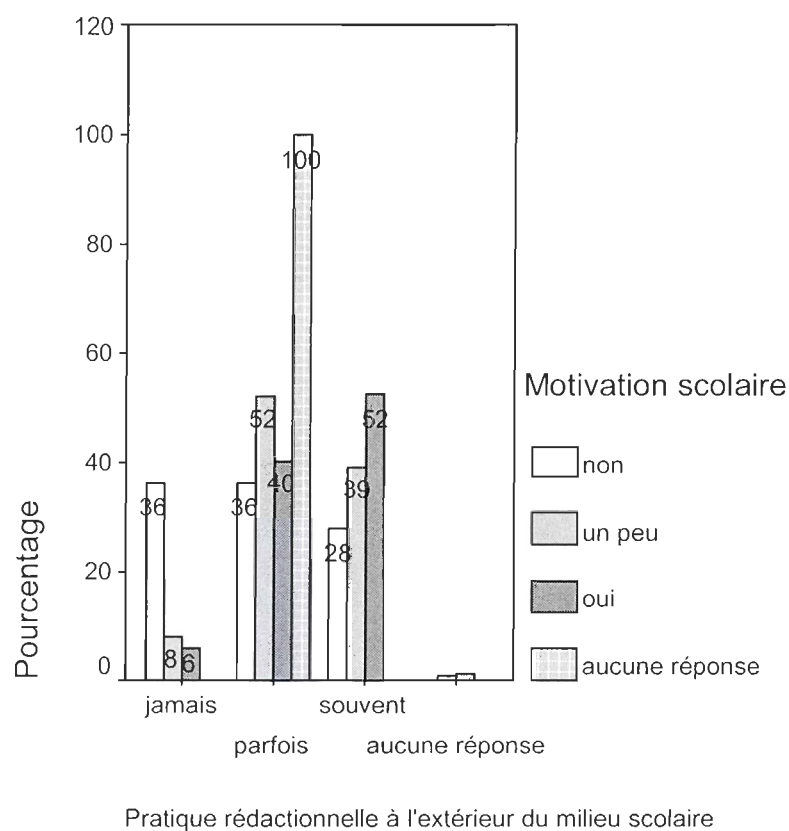
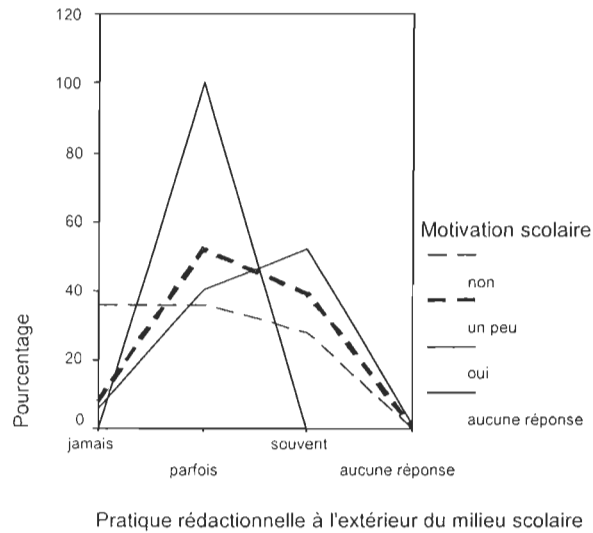


Figure 77 La motivation scolaire de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire I



Les figures 77 et 78 démontrent que dans l'ensemble des sujets ayant une motivation scolaire modérée ou positive, la réponse à l'énoncé « J'écris à la maison » est plus positive. En fait, dans l'ensemble des sujets ayant répondu « jamais » à l'énoncé « J'aime l'école », 36% disent ne pas avoir de pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire, 36% disent avoir une pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire de façon modérée et 28 % répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « oui » à l'énoncé « J'aime l'école », 6% disent ne pas avoir de pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire, 40% disent avoir une pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire modérée et 52 % répondent de manière positive.

Figure 78 La motivation scolaire de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire II



4.5.4- La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère

Tableau 33 Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère

		Motivation scolaire de l'élève	Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère
Motivation scolaire de l'élève	Pearson Correlation	1	,204(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère	Pearson Correlation	,204(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	358	358

** p < 0.01

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre la motivation scolaire et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,204$, $p = 0,000$) (Tableau 33). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les élèves qui ont une motivation scolaire élevée ont une perception de la pratique rédactionnelle de leur mère (figure 79). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 4% de la variance dans la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère peut être prédit par la motivation scolaire.

Figure 79 Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère

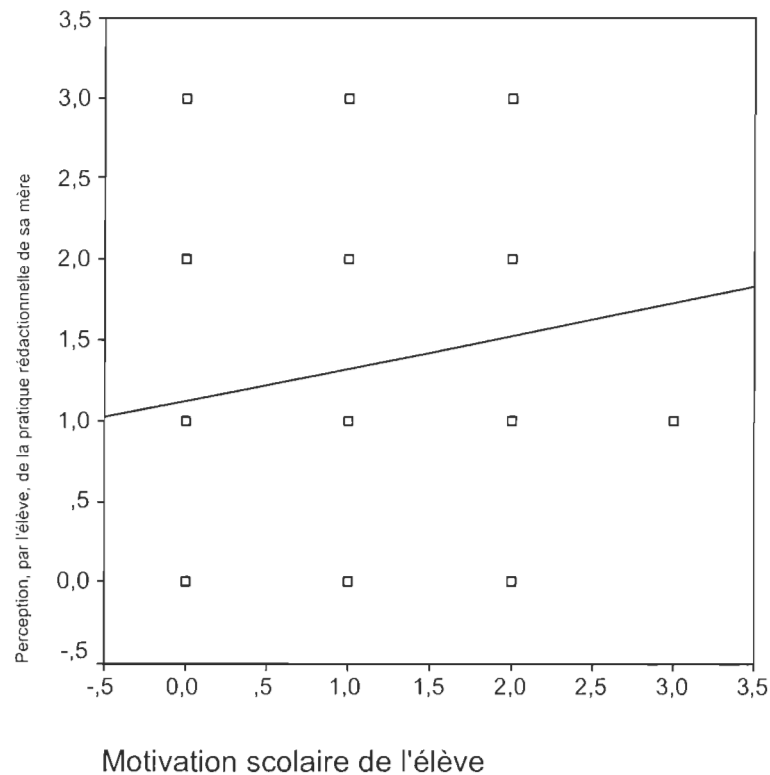
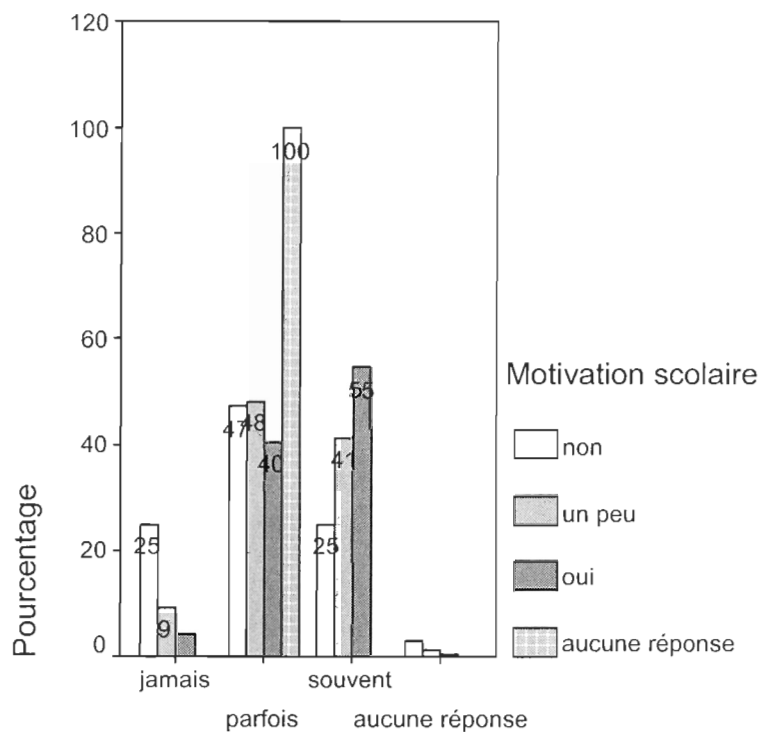


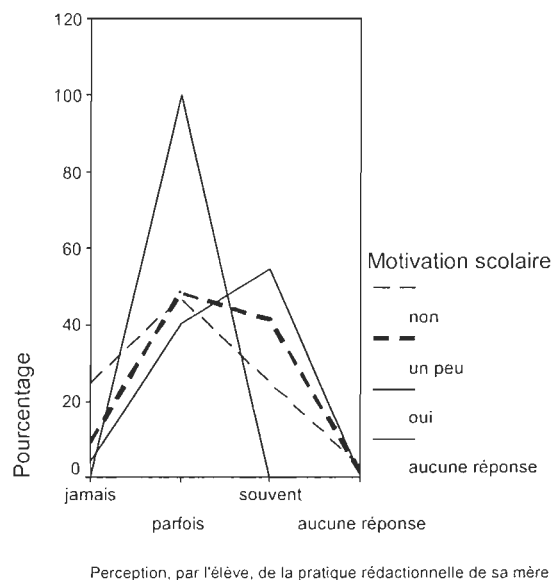
Figure 80 La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère



Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère

Les figures 80 et 81 démontrent que dans l'ensemble des sujets ayant une motivation scolaire modérée ou positive, la réponse à l'énoncé « Je vois ma mère écrire à la maison » est plus positive. En fait, dans l'ensemble des sujets ayant répondu « jamais » à l'énoncé « J'aime l'école », 25% disent ne jamais voir leur mère dans une pratique rédactionnelle, 47% disent voir parfois leur mère dans une pratique rédactionnelle et 25 % répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « oui » à l'énoncé « J'aime l'école », approximativement 4% disent ne jamais voir leur mère dans une pratique rédactionnelle, 40% disent voir parfois leur mère dans une pratique rédactionnelle et 55 % répondent de manière positive.

Figure 81 La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère



4.5.5- La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père

Tableau 34 Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père

		Motivation scolaire de l'élève	Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père
Motivation scolaire de l'élève	Pearson Correlation	1	,233(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père	Pearson Correlation	,233(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	358	358

** p<0.01

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre la motivation scolaire et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,233$, $p = 0,000$) (Tableau 34). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les élèves qui ont une motivation scolaire élevée ont une bonne perception de la pratique rédactionnelle de leur père (figure 82). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 5% de la variance dans la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père peut être prédit par la motivation scolaire.

Figure 82 Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père

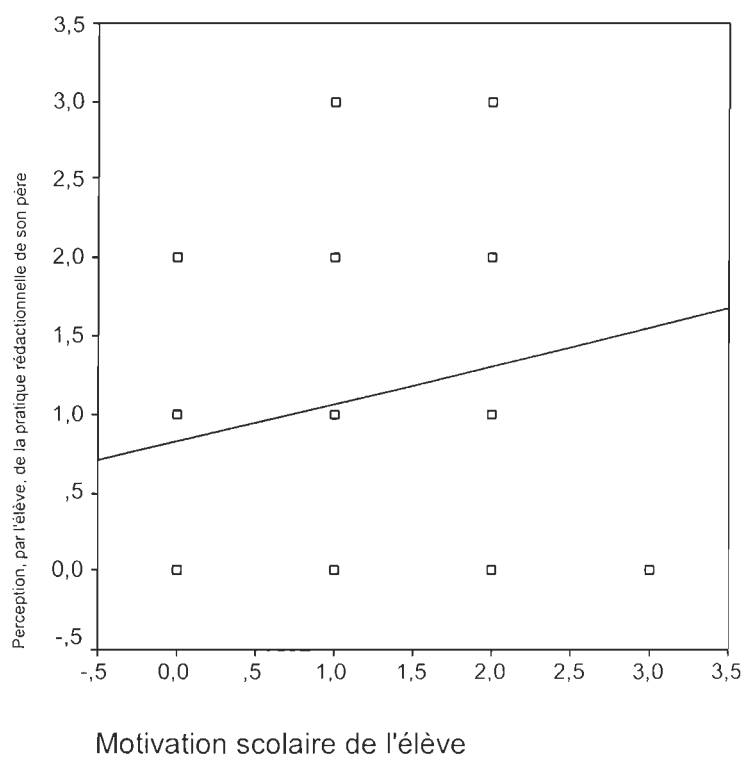
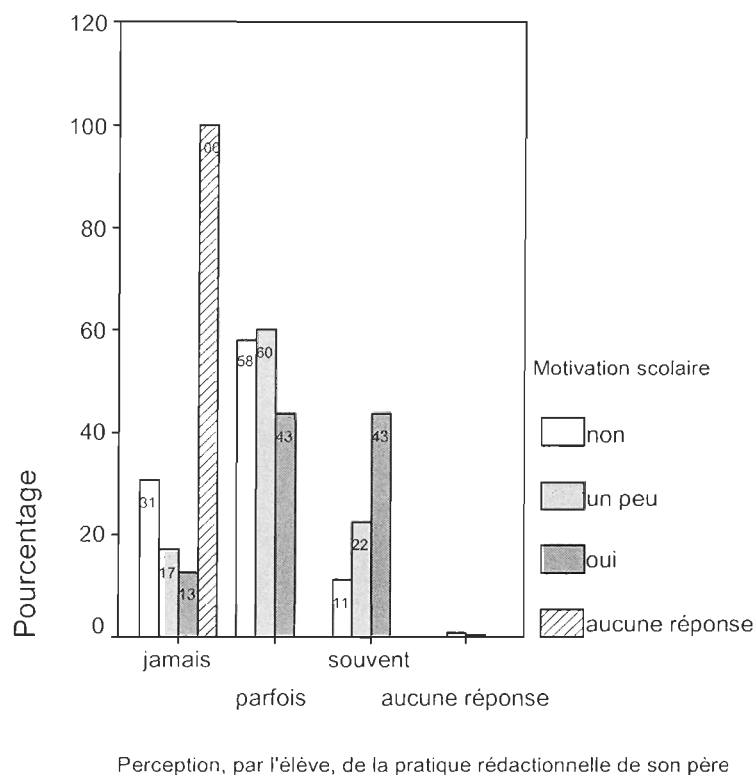


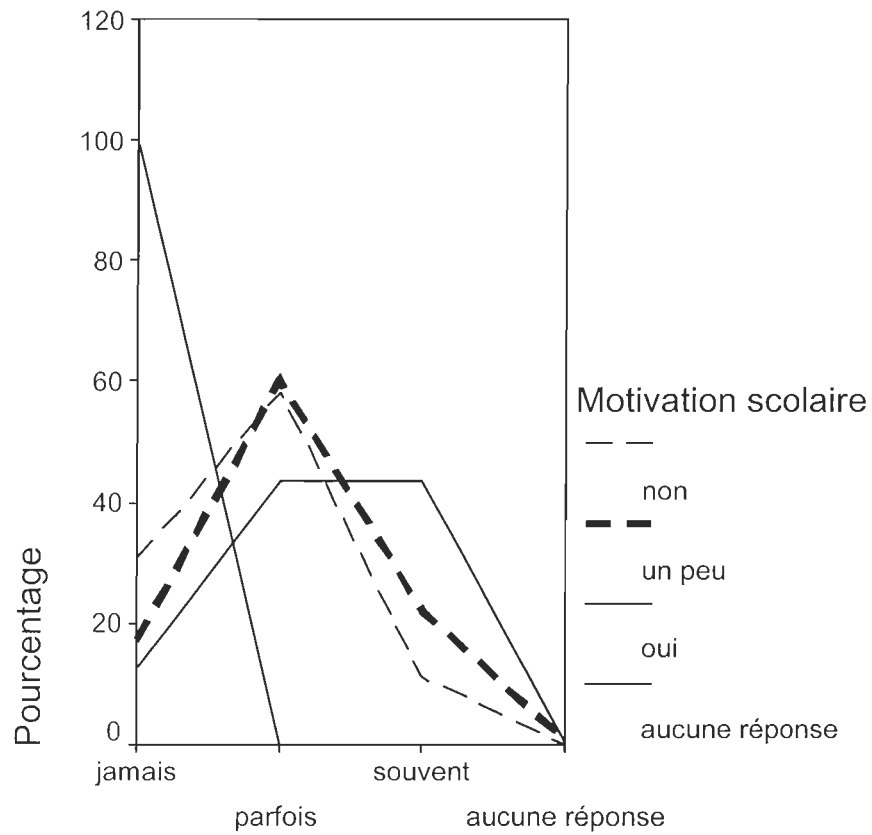
Figure 83 La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père I



Les figures 83 et 84 démontrent que dans l'ensemble des sujets ayant une motivation scolaire modérée ou positive, la réponse à l'énoncé « Je vois mon père écrire à la maison » est plus positive. En fait, dans l'ensemble des sujets ayant répondu « jamais » à l'énoncé « J'aime l'école », 31% disent ne jamais voir leur père dans une pratique rédactionnelle, 58% disent parfois voir leur père dans une pratique rédactionnelle et 11 % répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « oui » à l'énoncé « J'aime l'école », approximativement 13% disent ne jamais voir leur père dans une pratique rédactionnelle, 43%

disent parfois voir leur père dans une pratique rédactionnelle et 43 % répondent de manière positive.

Figure 84 La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père II



Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père

4.5.6- La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de ses parents

Tableau 35 Corrélation entre la motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de ses parents

		Motivation scolaire de l'élève	Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père	Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère
Motivation scolaire de l'élève	Pearson Correlation	1	,095	-,002
	Sig. (2-tailed)	.	,073	,975
	N	358	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père	Pearson Correlation	,095	1	,165(**)
	Sig. (2-tailed)	,073	.	,002
	N	358	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère	Pearson Correlation	-,002	,165(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,975	,002	.
	N	358	358	358

** p < 0.01

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre la motivation scolaire et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de ses parents est statistiquement significative, nous avons procédé au calcul de la corrélation ($r = -0,002$, $p = 0,975$ (mère) $r = 0,095$, $p = 0,073$ (père)) (Tableau 35).

Toutefois, aucune corrélation significative entre ces deux variables est ressortie. Nous ne pouvons donc pas établir de relation entre la motivation scolaire et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de ses parents.

Toutefois, les figures 85 et 86 démontrent que dans l'ensemble des sujets ayant une motivation scolaire modérée ou élevée, la réponse à l'énoncé « Je vois mon père lire à la maison » est plus positive. En fait, dans l'ensemble des sujets ayant répondu « non » à l'énoncé « J'aime l'école », 22% disent ne jamais voir leur père dans la pratique de la lecture, 64% disent voir parfois leur père dans la pratique de la lecture et 11 % répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « oui » à l'énoncé « J'aime l'école », approximativement 17% disent ne jamais voir leur père dans la pratique de la lecture, 55% disent voir parfois leur père dans la pratique de la lecture et 28 % répondent de manière positive.

Figure 85 La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père I

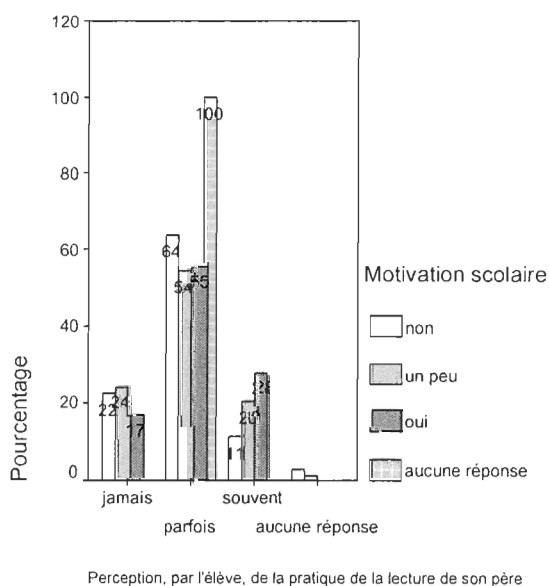
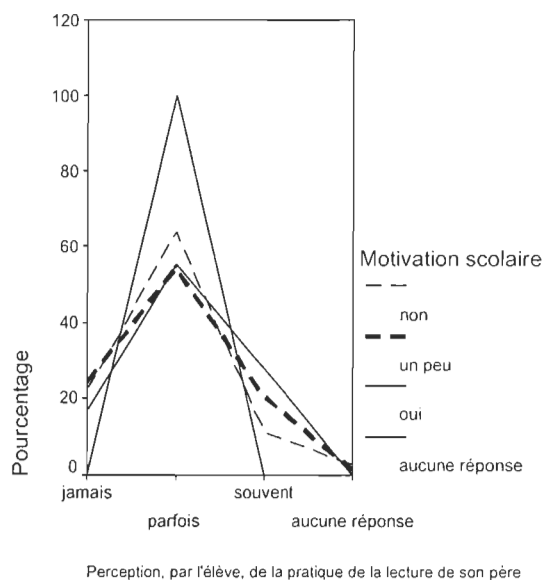


Figure 86 La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père II



Les figures 87 et 88 démontrent que dans l'ensemble des sujets ayant une motivation scolaire modérée ou élevée, la réponse à l'énoncé « Je vois ma mère lire à la maison » est plus positive. En fait, dans l'ensemble des sujets ayant répondu « non » à l'énoncé « J'aime l'école », 11% disent ne jamais voir leur mère dans une pratique de la lecture, 31% disent voir parfois leur mère dans une pratique de lecture et 58 % répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « oui » à l'énoncé « J'aime l'école », approximativement 10% disent ne jamais voir leur mère dans la pratique de la lecture, 33% disent voir parfois leur mère dans une pratique de lecture et 57 % répondent de manière positive.

Figure 87 La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère I

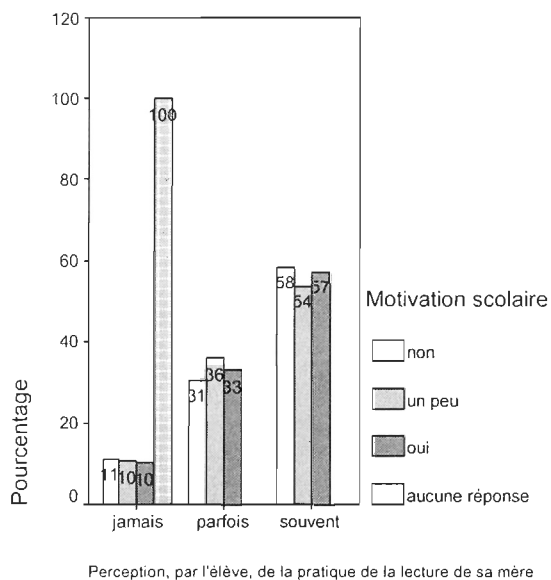
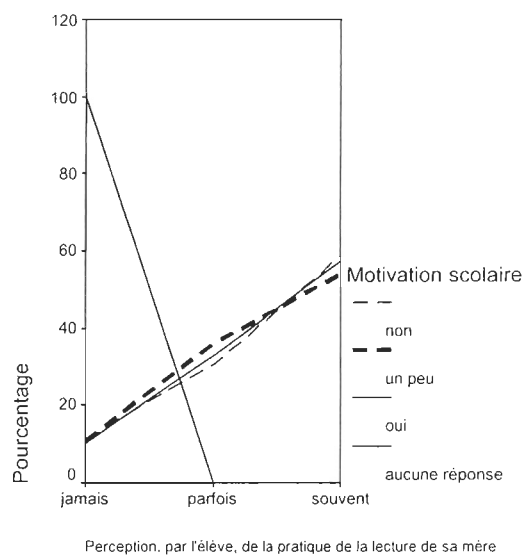


Figure 88 La motivation scolaire de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère II



4.5.7- Faits saillants quant à *la motivation scolaire de l'élève*

Nous avons présenté les différents résultats de cette recherche. Voici les différents faits qui en ressortent :

- Le constat d'une corrélation positive entre la motivation scolaire et le rapport à l'écriture nous permet de croire que les élèves qui ont une motivation scolaire auraient un rapport à l'écriture positif et qu'à l'opposé, ceux ayant peu ou pas de motivation scolaire auraient un rapport à l'écriture négatif.
- Le constat d'une corrélation positive entre la motivation scolaire et le rapport à la lecture nous permet de croire que les élèves qui ont une motivation scolaire auraient un rapport à la lecture positif et qu'à l'opposé, ceux ayant peu ou pas de motivation scolaire auraient un rapport à la lecture négatif.
- Le constat d'une corrélation positive entre la motivation scolaire et la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire nous permet de croire que les élèves qui ont une motivation scolaire auraient une pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire plus fréquente et qu'à l'opposé, ceux ayant une faible motivation scolaire auraient une pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire moins fréquente.
- Le constat d'une corrélation positive entre la motivation scolaire et la perception, par l'élève de la pratique rédactionnelle de sa mère nous permet de croire que les élèves qui ont une motivation scolaire élevée percevraient davantage une pratique

réductionnelle de leur mère et qu'à l'opposé, ceux ayant une faible motivation scolaire percevraient moins la pratique rédactionnelle de leur mère.

- Le constat d'une corrélation positive entre la motivation scolaire et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père nous permet de croire que les élèves qui ont une motivation scolaire élevée percevraient davantage une pratique rédactionnelle de leur père et qu'à l'opposé, ceux ayant une faible motivation scolaire percevraient moins la pratique rédactionnelle de leur père.
- Aucune corrélation n'a pu être établie entre la motivation scolaire et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de ses parents. Toutefois, nous constatons à la lecture des données de la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père que plus la motivation scolaire est positive, plus l'enfant percevra la lecture du père. Pourtant, lorsqu'il est question de la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère, elle ne varie pratiquement pas selon la motivation scolaire de l'élève.

Lors de l'établissement de la problématique, nous avons pu identifier que des facteurs pouvaient influencer la *motivation scolaire*. De plus, la motivation peut être considéré comme un facteur Les données recueillies nous permettent de croire que la motivation scolaire peut avoir une incidence sur, entre autres, rapport à l'écriture.

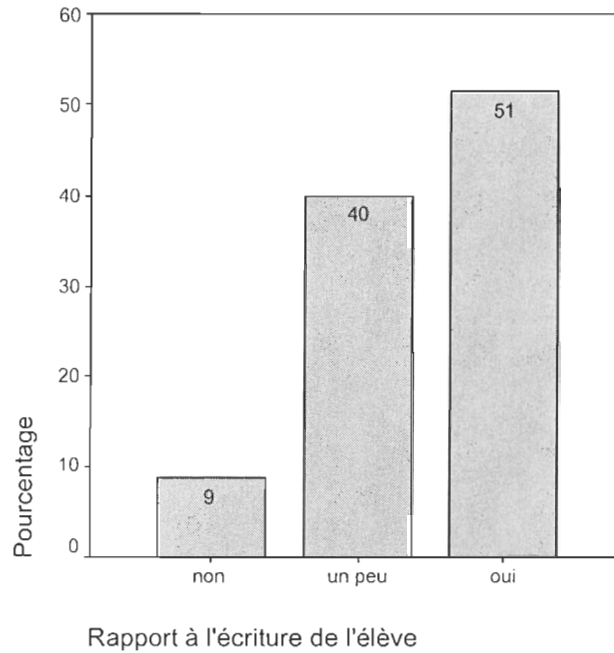
4.6- Sixième facteur : Le rapport à l'écriture de l'élève

Tableau 36 Rapport à l'écriture

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	31	8,7	8,7	8,7
	un peu	143	39,9	39,9	48,6
	Oui	184	51,4	51,4	100,0
	Total	358	100,0	100,0	

Les données ont été recueillies par un simple énoncé. En fait, les sujets devaient répondre à l'énoncé « J'aime écrire ». Les données nous permettent de constater qu'environ 90% des sujets ont un rapport positif à l'écriture qu'il soit plus ou moins élevé ou élevé. Donc, globalement, il y a une présence d'une motivation à l'écriture. Il y a tout de même 10% des élèves qui n'ont pas de motivation. Qui sont ces élèves ? En fait, la population étudiée est composée de 8,7 % d'élèves qui ont répondu « non » à l'énoncé « J'aime écrire », 39,9 % et 51,4% des élèves ont répondu respectivement « un peu » et « oui » au même énoncé.

Figure 89 Le rapport à l'écriture de l'élève



4.6.1- Le rapport à l'écriture de l'élève et son rapport à la lecture

Tableau 37 : Corrélation entre le rapport à l'écriture de l'élève et le rapport à la lecture

		Rapport à l'écriture de l'élève	Rapport à la lecture de l'élève
Rapport à l'écriture de l'élève	Pearson Correlation	1	,238(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	358	358
Rapport à la lecture de l'élève	Pearson Correlation	,238(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	358	358

** p<0.01

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre la motivation scolaire et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,238$, $p = 0,000$) (Tableau 37). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les élèves qui ont un rapport positif à l'écriture en ont un tout aussi positif à la lecture. (figure 90). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 6% de la variance dans le rapport à la lecture peut être prédit par le rapport à l'écriture.

Figure 90 Corrélation entre le rapport à l'écriture de l'élève et son rapport à la lecture

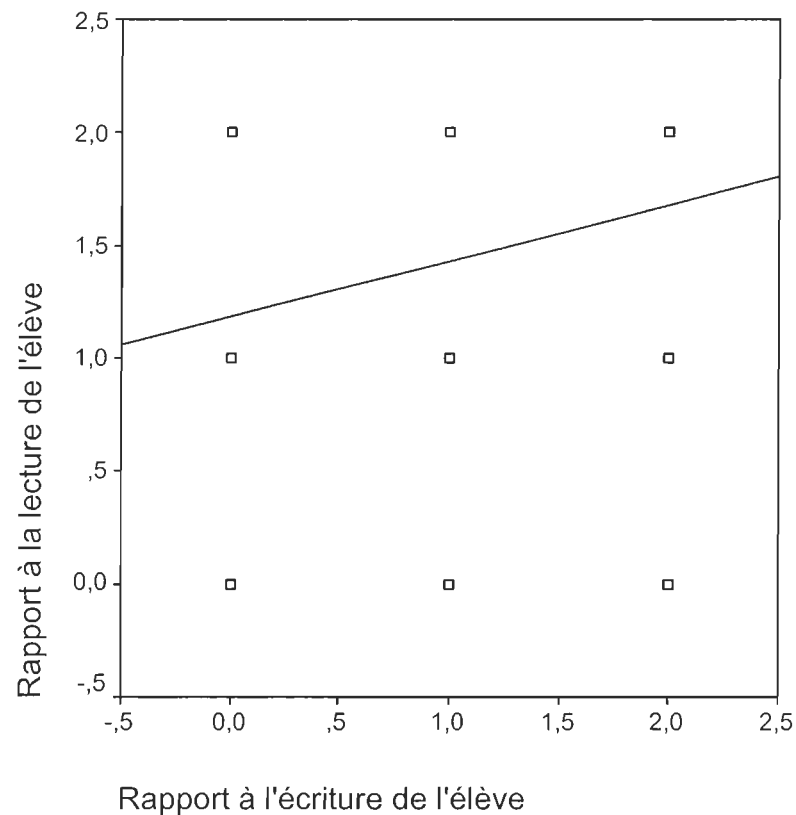
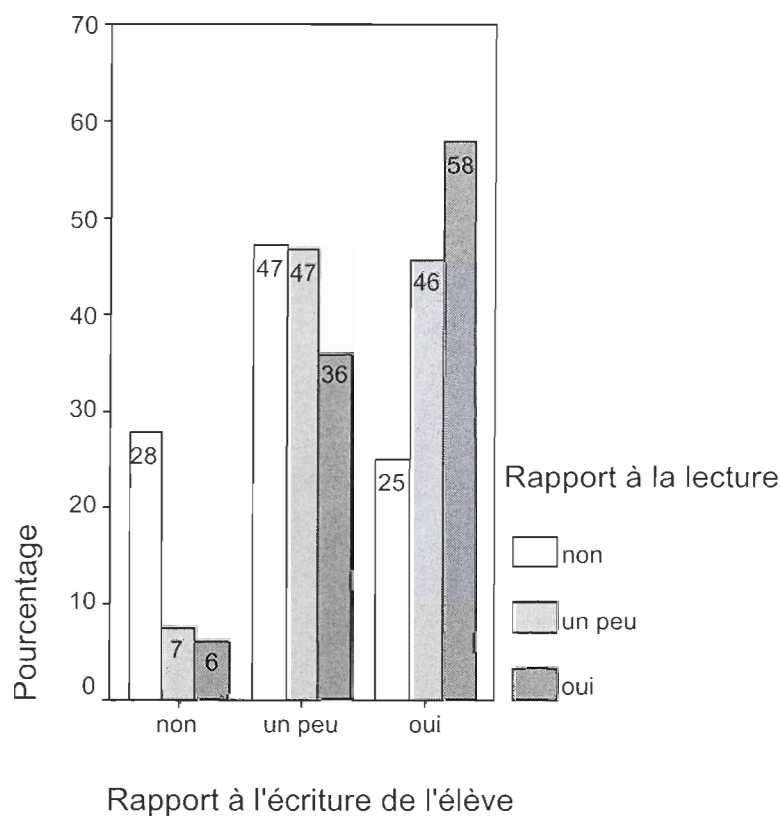


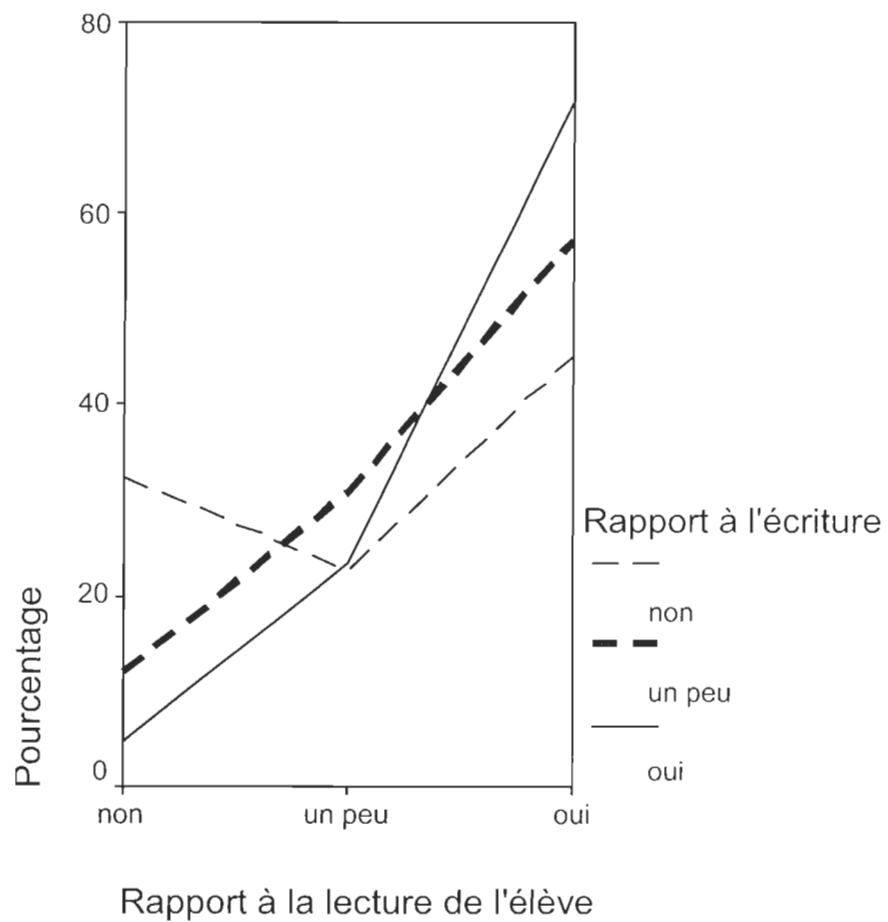
Figure 91 Le rapport à l'écriture de l'élève et son rapport à la lecture I



Les figures 91 et 92 démontrent que plusieurs élèves ayant un rapport positif à la lecture répondent plus positivement à l'énoncé « J'aime écrire ». En fait, dans l'ensemble des sujets ayant répondu « non » à l'énoncé « J'aime lire », 28% disent ne pas aimer l'écriture, 47% disent aimer écrire de manière modérée et 25 % répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « oui » à l'énoncé « J'aime lire », 6% disent ne pas aimer l'écriture, 36% disent aimer écrire de manière modérée et 58 % répondent de manière positive. Or, il est possible de croire qu'une relation existe entre le rapport à la lecture et le rapport à l'écriture.

Les données générales démontrent que les enfants ont un rapport à la lecture plus positif que celui relatif à l'écriture. En fait, 51 % de la population a répondu « oui » à l'énoncé « J'aime écrire » contrairement à 64% de la population a répondu « oui » à l'énoncé « J'aime lire ». Donc, il est possible de constater que la lecture est préférée à l'écriture.

Figure 92 Le rapport à l'écriture de l'élève et son rapport à la lecture II



4.6.2- Le rapport à l'écriture de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire

Tableau 38 Corrélation entre le rapport à l'écriture de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire

		Rapport à l'écriture de l'élève	Pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire
Rapport à l'écriture de l'élève	Pearson Correlation	1	,389(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	358	358
Pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire	Pearson Correlation	,389(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	358	358

** p<0.01

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre le rapport à l'écriture et la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,389$, $p = 0,000$) (Tableau 38). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les élèves qui ont un rapport positif à l'écriture ont une pratique rédactionnelle plus fréquente à l'extérieur du milieu scolaire (figure 93). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 15% de la variance dans la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire peut être prédit par le rapport à l'écriture.

Figure 93 Corrélation entre le rapport à l'écriture de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire

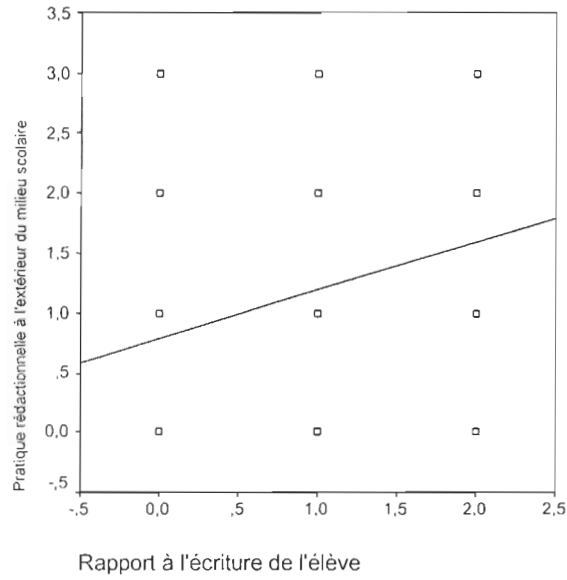
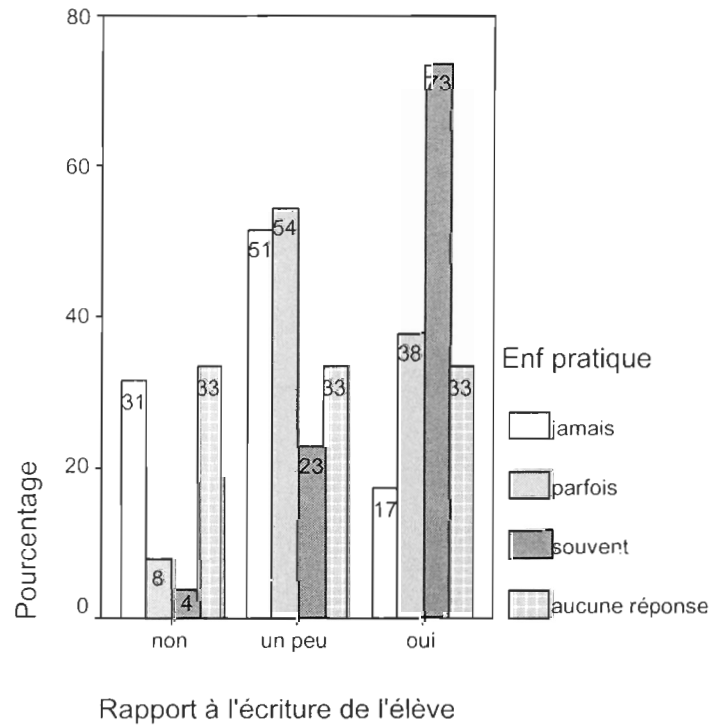


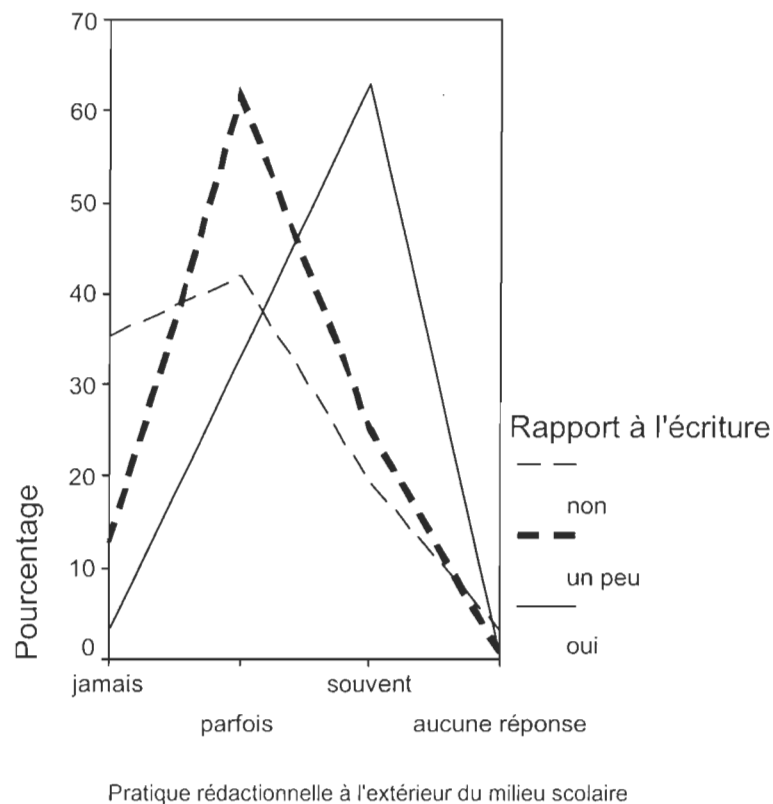
Figure 94 Le rapport à l'écriture de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire I



Les figures 94 et 95 démontrent que dans l'ensemble des sujets ayant répondu « jamais » à l'énoncé « J'écris à la maison », 31% disent ne pas aimer l'écriture, 51% disent

aimer écrire de manière modérée et 17 % répondent de manière positive. Dans ce même ensemble, les sujets ayant répondu « souvent » à l'énoncé « J'écris à la maison », 4% disent ne pas aimer l'écriture, 23% disent aimer écrire de manière modérée et 73 % répondent de manière positive. Or, il est possible de croire que l'élève qui a un rapport positif à l'écriture pratiquera davantage l'écriture à l'extérieur du milieu scolaire.

Figure 95 Le rapport à l'écriture de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire II



4.6.3- Le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère

Tableau 39 Corrélation entre le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère

		Rapport à l'écriture de l'élève	Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère
Rapport à l'écriture de l'élève	Pearson Correlation	1	,114(*)
	Sig. (2-tailed)	.	,031
	N	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère	Pearson Correlation	,114(*)	1
	Sig. (2-tailed)	,031	.
	N	358	358

* $p < 0.05$

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre le rapport à l'écriture et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,114$, $p = 0,031$) (Tableau 39). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les élèves qui ont un rapport positif à l'écriture ont une perception de la pratique rédactionnelle de leurs mères (figure 96). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 1% de la variance dans la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère peut être prédit par le rapport à l'écriture.

Figure 96 Corrélation entre le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère

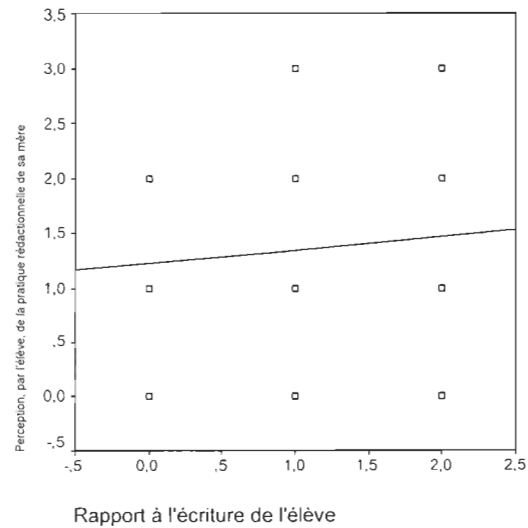
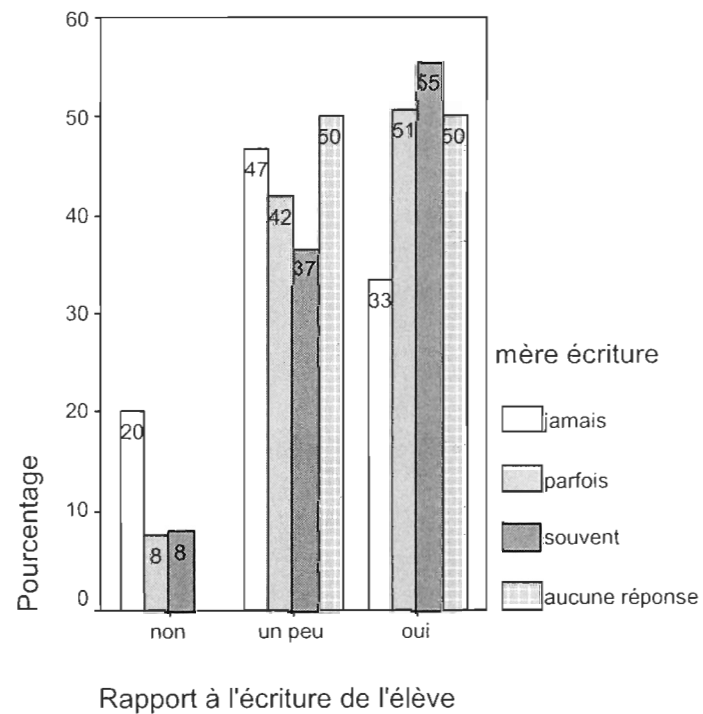


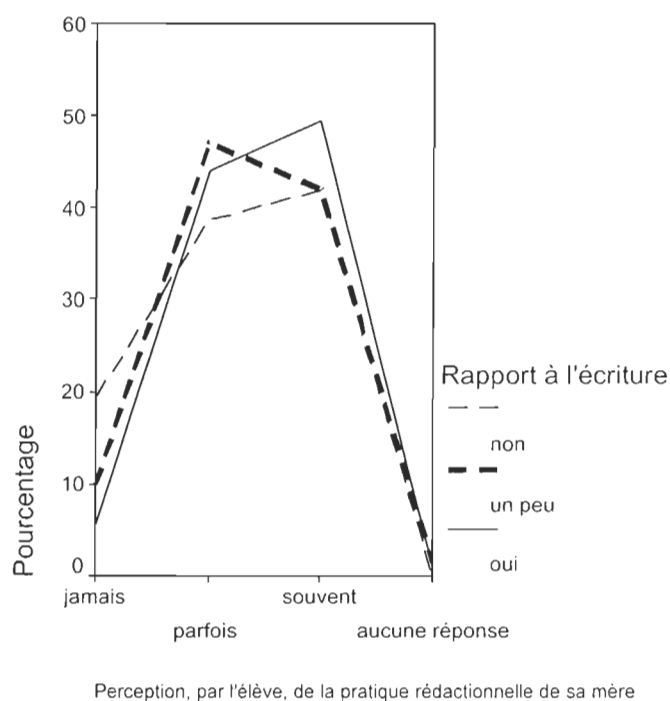
Figure 97 Le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère I



Les figures 97 et 98 démontrent que dans l'ensemble des sujets ayant répondu « jamais » à l'énoncé « Je vois ma mère écrire à la maison », 20% disent ne pas aimer

l'écriture, 47% disent aimer écrire de manière modérée et 33 % répondent de manière positive. Dans ce même ensemble, les sujets ayant répondu « souvent » à l'énoncé « Je vois ma mère écrire à la maison », 8% disent ne pas aimer l'écriture, 37% disent aimer écrire de manière modérée et 55 % répondent de manière positive. Or, nous pouvons aussi dire que les élèves ayant un rapport positif à l'écriture sont ceux qui ont un modèle à la maison.

Figure 98 Le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère II



4.6.4- Le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père

Tableau 40 Corrélation entre le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père

		Rapport à l'écriture de l'élève	Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père
Rapport à l'écriture de l'élève	Pearson Correlation	1	,158(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,003
	N	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père	Pearson Correlation	,158(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,003	.
	N	358	358

** p<0.01

a.Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre le rapport à l'écriture et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,158$, $p = 0,03$) (Tableau 40). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les élèves qui ont rapport positif à l'écriture ont une perception de la pratique rédactionnelle de leur père (figure 99). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 2% de la variance dans la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père peut être prédit par le rapport à l'écriture.

Figure 99 Corrélation entre le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père

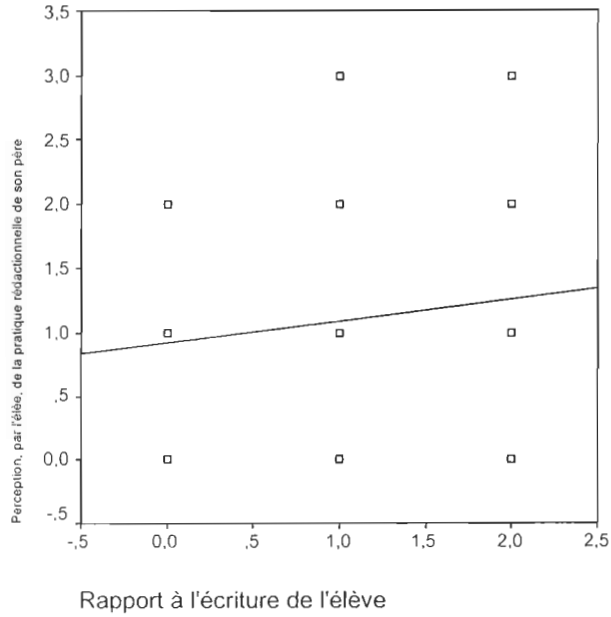
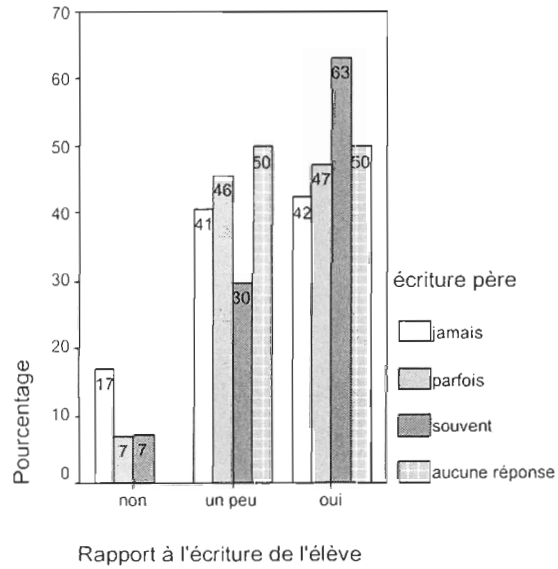


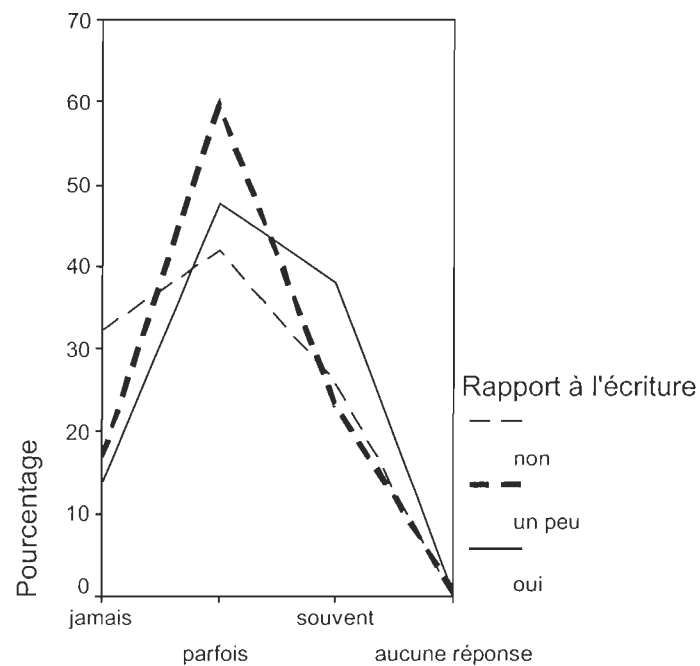
Figure 100 Le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père



Les figures 100 et 101 démontrent que dans l'ensemble des sujets ayant répondu « jamais » à l'énoncé « Je vois mon père écrire à la maison », 17% disent ne pas aimer

l'écriture, 41% disent aimer écrire de manière modérée et 42 % répondent de manière positive. Dans ce même ensemble, les sujets ayant répondu « souvent » à l'énoncé « Je vois mon père écrire à la maison », 7% disent ne pas aimer l'écriture, 30% disent aimer écrire de manière modérée et 63 % répondent de manière positive.

Figure 101 Le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père II



Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père

4.6.5- Le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de ses parents

Tableau 41 Corrélation entre le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de ses parents

		Rapport à l'écriture de l'élève	Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père	Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère
Rapport à l'écriture de l'élève	Pearson Correlation	1	,105(*)	-,050
	Sig. (2-tailed)	.	,047	,348
	N	358	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père	Pearson Correlation	,105(*)	1	,165(**)
	Sig. (2-tailed)	,047	.	,002
	N	358	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère	Pearson Correlation	-,050	,165(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,348	,002	.
	N	358	358	358

* $p < 0.05$

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre la motivation scolaire et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de ses parents est statistiquement significative, nous avons procédé au calcul de la corrélation. Aucune relation ne peut être établie en ce qui a trait au rapport à l'écriture et à la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère ($r = -0,050$, $p = 0,348$) (Tableau 41). Par contre, il est possible d'établir une relation entre le rapport à l'écriture et à la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père. ($r = 0,165$, $p = 0,002$) (Tableau 41). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les élèves qui ont un rapport positif à l'écriture ont une perception de la pratique de la lecture de leur père (figure 102). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est

faible. Le r^2 indique qu'approximativement 1% de la variance dans la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père peut être prédit par le rapport à l'écriture.

Figure 102 Corrélation entre le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père

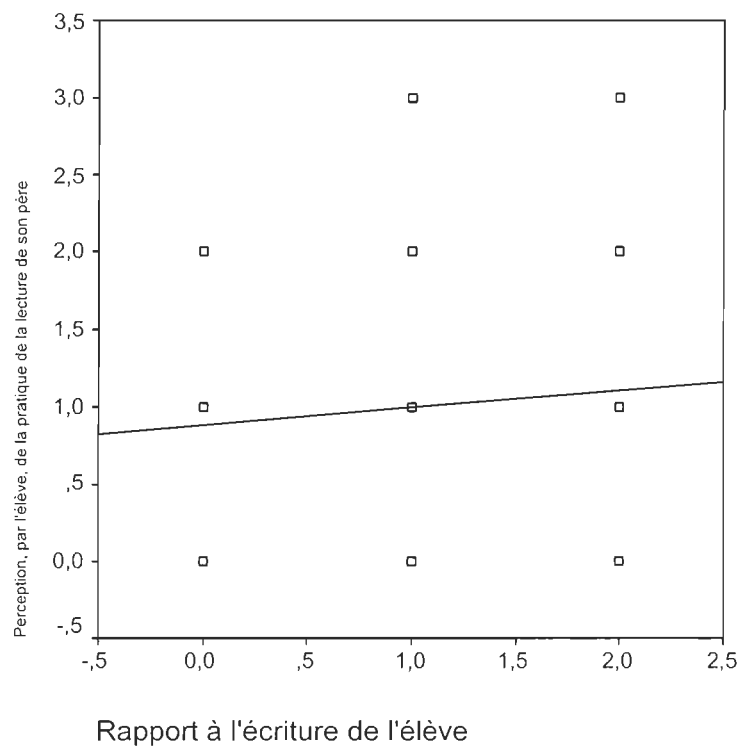
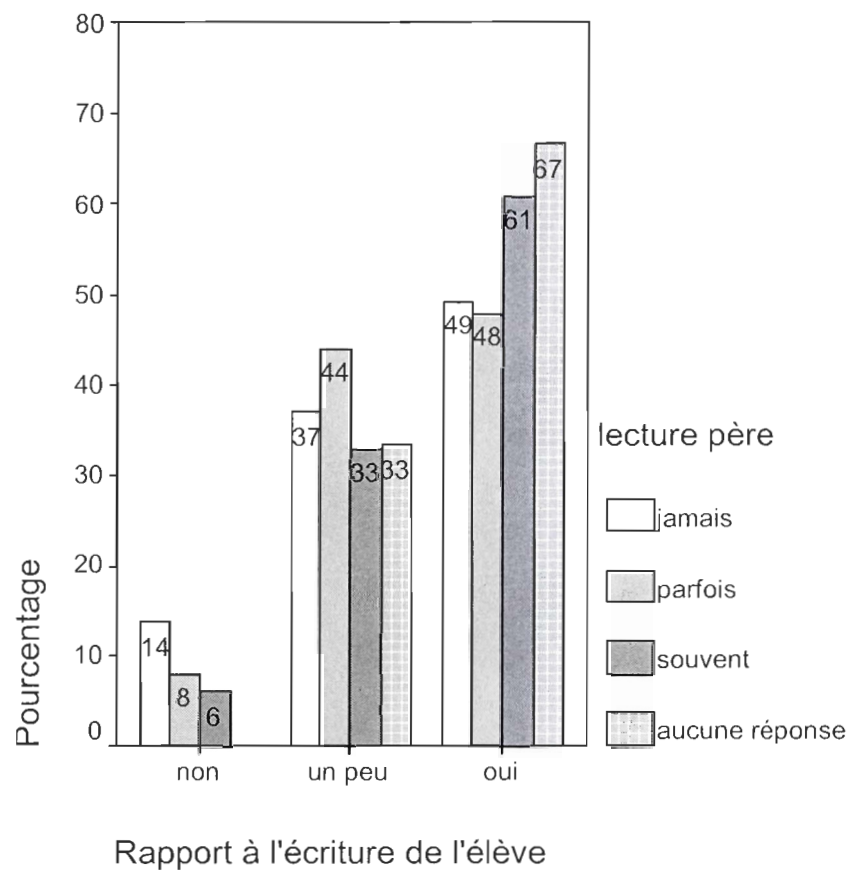
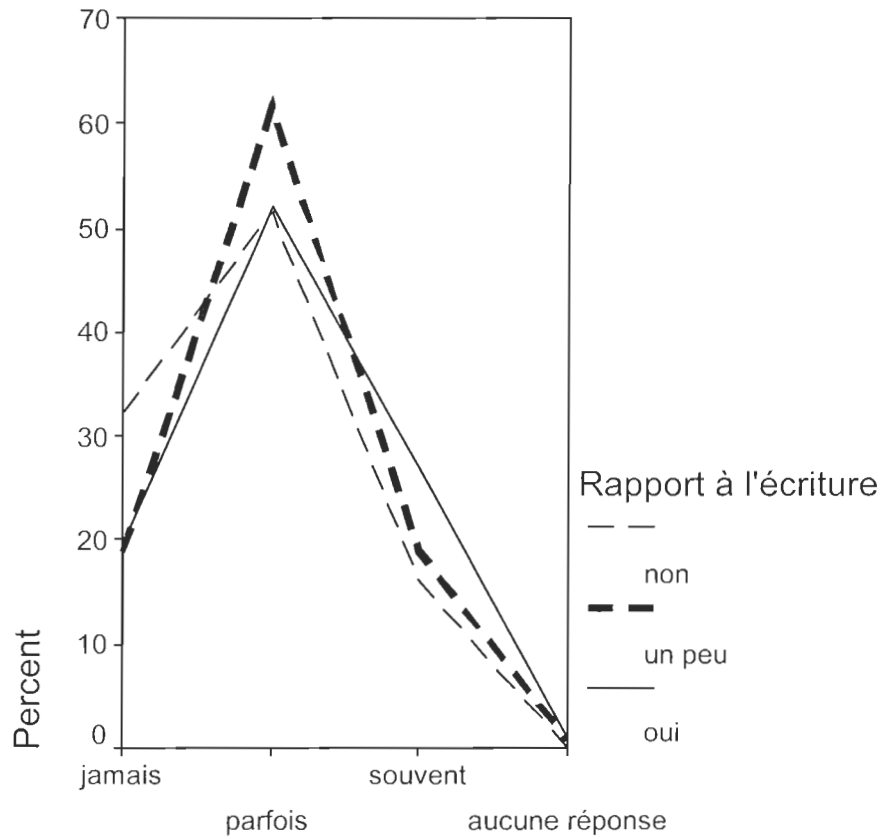


Figure 103 Le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père I



Les figures 103 et 104 démontrent que dans l'ensemble des sujets ayant répondu « jamais » à l'énoncé « Je vois mon père lire à la maison », 14% disent ne pas aimer l'écriture, 37% disent aimer écrire de manière modérée et 49 % répondent de manière positive. Dans ce même ensemble, les sujets ayant répondu « souvent » à l'énoncé « Je vois mon père lire à la maison », 6% disent ne pas aimer l'écriture, 33% disent aimer écrire de manière modérée et 61 % répondent de manière positive.

Figure 104 Le rapport à l'écriture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père II



Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père

4.6.6- Faits saillants quant au *rapport à l'écriture de l'élève*

Nous avons présenté les différents résultats de cette recherche. Voici les différents faits qui en ressortent :

- Le constat d'une corrélation positive entre le rapport à l'écriture et le rapport à la lecture de l'élève nous permet de croire que les élèves qui ont un rapport positif à la lecture auraient un rapport à l'écriture positif et qu'à l'opposé, ceux ayant un rapport négatif à l'écriture auraient un rapport à la lecture négatif.
- Le constat d'une corrélation positive entre le rapport à l'écriture de l'élève et la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire nous permet de croire que les élèves qui ont un rapport positif à l'écriture auraient davantage d'activités liées à l'écriture et qu'à l'opposé, ceux ayant un rapport négatif à l'écriture auraient une pratique d'activités liées à l'écriture moins fréquente.
- Le constat d'une corrélation positive entre le rapport à l'écriture et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère nous permet de croire que les élèves qui ont un rapport positif à l'écriture percevraient davantage la pratique rédactionnelle de leurs mères que les sujets ayant un rapport négatif à l'écriture.
- Le constat d'une corrélation positive entre le rapport à l'écriture et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père nous permet de croire que les élèves

qui ont un rapport positif à l'écriture percevraient davantage la pratique rédactionnelle de leur père que les sujets ayant un rapport négatif à l'écriture.

- Le constat d'une corrélation positive entre le rapport à l'écriture et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père nous permet de croire que les élèves qui ont un rapport positif à l'écriture percevraient davantage la pratique de la lecture de leur père que les sujets ayant un rapport négatif à l'écriture. Toutefois, aucune corrélation n'a pu être établie entre le rapport à l'écriture et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère.

Tel qu'exprimer dans la problématique, les facteurs influençant le rapport à l'écriture, tel que défini dans le cadre théorique, sont peu détaillés dans les écrits. Toutefois, les données recueillies nous permettent d'indiquer que plusieurs facteurs peuvent influencer le rapport à l'écriture.

Les prochaines données qui seront analysées concernent, dans l'ordre, le rapport à la lecture de l'élève, la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire, la pratique rédactionnelle de la mère et celle du père. Nous tenons à préciser que les corrélations entre ces facteurs et le rapport à l'écriture ont déjà été réalisées. Donc, aucun lien ne sera établi avec la problématique. Toutefois, nous trouvons intéressant de poursuivre notre analyse des données en mettant en relation ces différents facteurs.

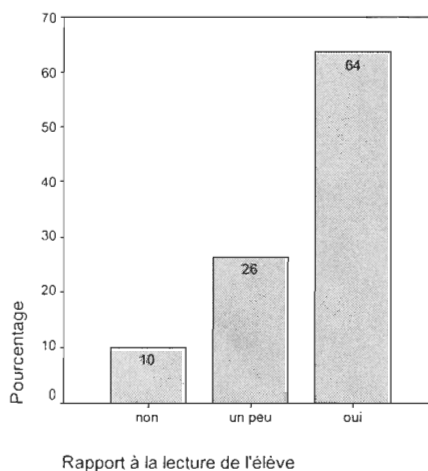
4.7- Septième facteur : le rapport à la lecture de l'élève

Tableau 42 Le rapport à la lecture de l'élève

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Non	36	10,1	10,1	10,1
	Un peu	94	26,3	26,3	36,3
	Oui	228	63,7	63,7	100,0
	Total	358	100,0	100,0	

Les données ont été recueillies par un simple énoncé. En fait, les sujets devaient répondre à l'énoncé « J'aime lire ». Les données nous permettent de constater qu'environ 90% des sujets ont un rapport positif à la lecture passablement élevé ou élevé. Donc, globalement, la réponse à l'énoncé dénote chez nos sujets une motivation à la lecture. Il y a tout de même 10% des élèves qui n'ont pas de motivation. Qui sont ces élèves ? En fait, la population étudiée est composée de 10,1 % des élèves qui ont répondu « non » à l'énoncé « J'aime lire », 26,3 % des élèves ont répondu « un peu » à l'énoncé « J'aime lire » et 63,7% des élèves ont répondu « oui » à l'énoncé « J'aime lire ».

Figure 105 Le rapport à la lecture de l'élève



4.7.1. Le rapport à la lecture de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire

Tableau 43 Corrélation entre le rapport à la lecture de l'élève et la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire

		Rapport à la lecture de l'élève	Pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire
Rapport à la lecture de l'élève	Pearson Correlation	1	,255(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	358	358
Pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire	Pearson Correlation	,255(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	358	358

** p<0.01

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre le rapport à la lecture et la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,255$, $p = 0,000$) (Tableau 43). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les élèves qui ont rapport positif à la lecture ont une pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire (figure 106). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 7% de la variance dans la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire peut être prédit par le rapport à la lecture.

Figure 106 Corrélation entre le rapport à la lecture de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire

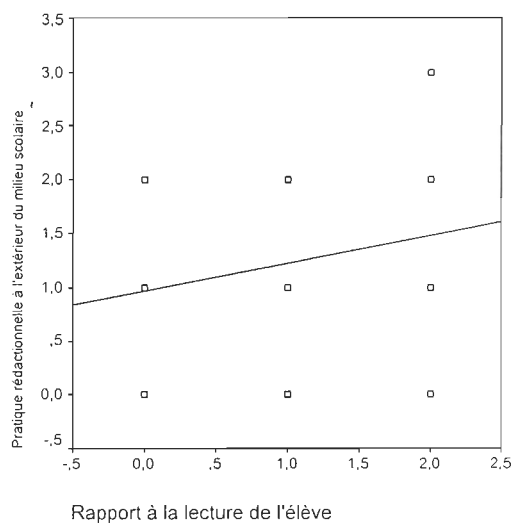
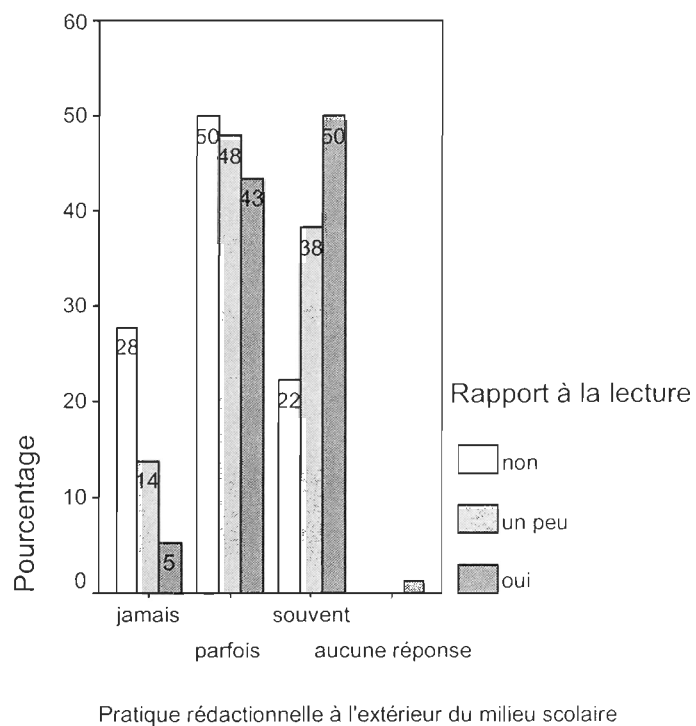
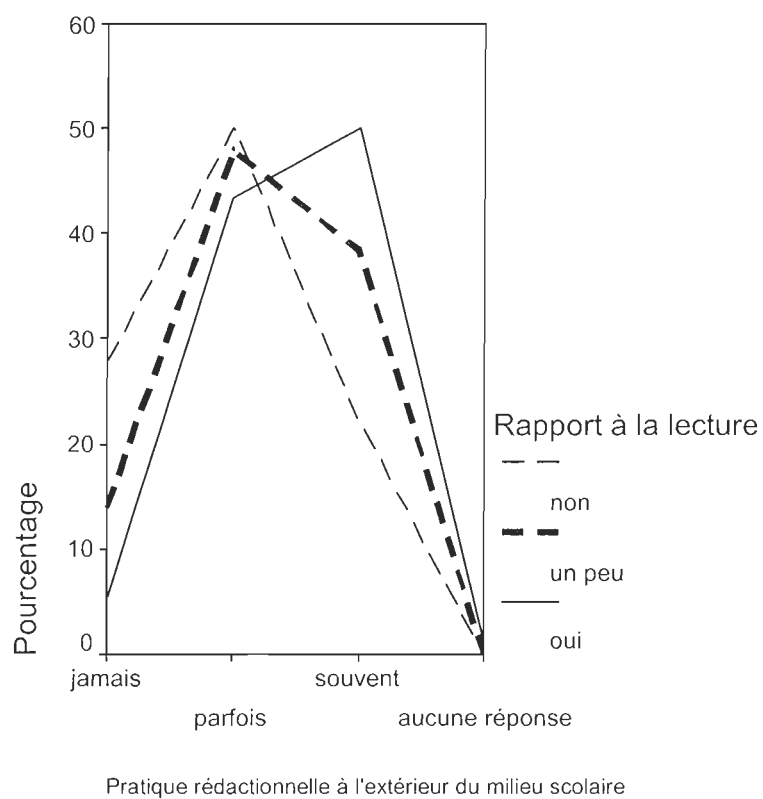


Figure 107 Le rapport à la lecture de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire I



Les figures 107 et 108 démontrent que dans l'ensemble des élèves ayant un rapport positif à la lecture, plusieurs ont une pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « non » à l'énoncé « J'aime lire », 28% disent ne pas écrire à l'extérieur du milieu scolaire, 50% disent écrire de manière modérée et 22% répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « oui » à l'énoncé « J'aime lire », 5% disent ne pas écrire à l'extérieur du milieu scolaire, 43% disent écrire de manière modérée et 50 % répondent de manière positive.

Figure 108 Le rapport à la lecture de l'élève et sa pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire II



4.7.2- Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère

Tableau 44 Corrélation entre le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère

		Rapport à la lecture de l'élève	Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère
Rapport à la lecture de l'élève	Pearson Correlation	1	,094
	Sig. (2-tailed)	.	,075
	N	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère	Pearson Correlation	,094	1
	Sig. (2-tailed)	,075	.
	N	358	358

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre le rapport à la lecture et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère est statistiquement significative, nous avons procédé au calcul de la corrélation ($r = 0,094$, $p = 0,075$) (Tableau 44). Toutefois, aucune corrélation significative en est ressortie. Nous ne pouvons donc pas établir de relation entre le rapport à la lecture et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère. Les figures 109 et 110 démontrent que dans l'ensemble des élèves ayant un rapport positif à la lecture, plusieurs ont une perception de la pratique rédactionnelle de leur mère. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « non » à l'énoncé « J'aime lire », 17% disent ne pas constater une pratique rédactionnelle de la part de leur mère, 42% disent voir parfois leur mère dans une situation impliquant l'écriture et 39% répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « oui » à l'énoncé « J'aime lire », 5% disent ne pas constater une pratique rédactionnelle de la part de leur mère, 46% disent voir parfois leur mère dans une situation impliquant l'écriture et 48% répondent de manière positive.

Figure 109 Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère I

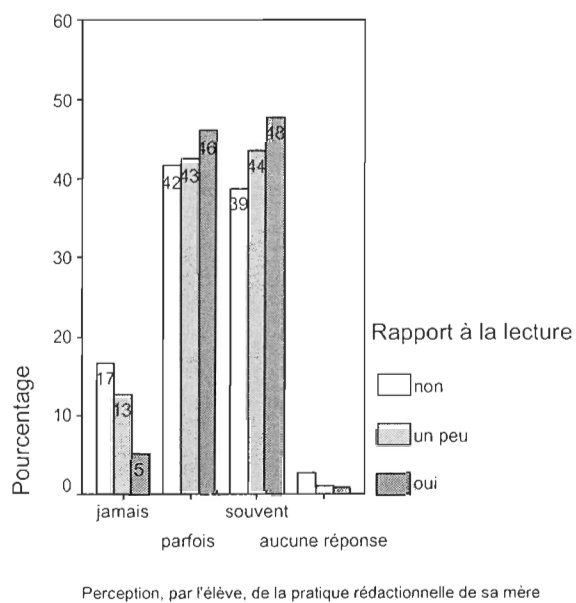
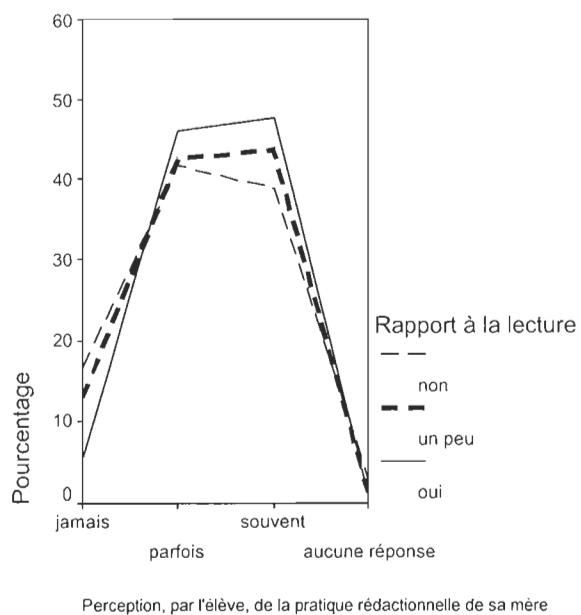


Figure 110 Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère II



4.7.3- Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père

Tableau 45 Corrélation entre le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père

		Rapport à la lecture de l'élève	Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père
Rapport à la lecture de l'élève	Pearson Correlation	1	,054
	Sig. (2-tailed)	.	,305
	N	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père	Pearson Correlation	,054	1
	Sig. (2-tailed)	,305	.
	N	358	358

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre le rapport à la lecture et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père est statistiquement significative, nous avons procédé au calcul de la corrélation ($r = 0,054$, $p = 0,305$) (Tableau 45). Toutefois, aucune corrélation significative en est ressortie. Nous ne pouvons donc pas établir de relation entre le rapport à la lecture et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père.

Les figures 111 et 112 démontrent que dans l'ensemble des élèves ayant un rapport positif à la lecture, plusieurs ont une perception de la pratique rédactionnelle de leur père. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « non » à l'énoncé « J'aime lire », 25% disent ne pas constater une pratique rédactionnelle de la part de leur père, 44% disent parfois voir leur père dans une situation impliquant l'écriture et 31% répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « oui » à l'énoncé « J'aime lire », 14% disent ne pas constater une pratique rédactionnelle de la part de leur père, 54% disent parfois voir leur père dans une situation impliquant l'écriture et 31% répondent de manière positive.

Figure 111 Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père I

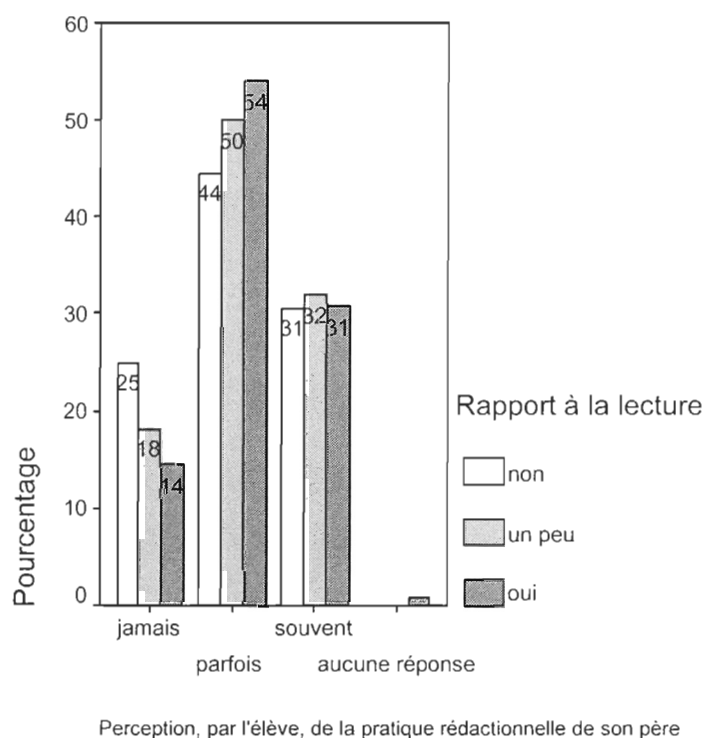
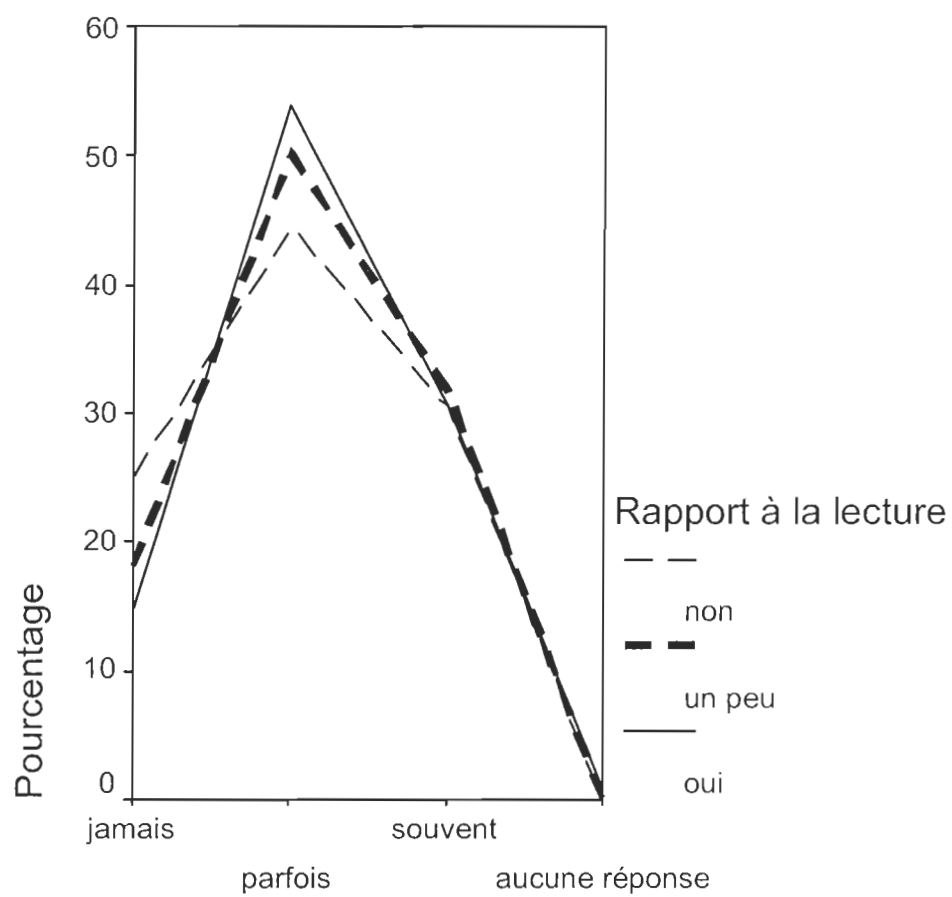


Figure 112 Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père II



Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle

4.7.4- Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de ses parents

Tableau 46 : Corrélations entre le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de ses parents

		Rapport à la lecture de l'élève	Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère	Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père
Rapport à la lecture de l'élève	Pearson Correlation	1	,053	,097
	Sig. (2-tailed)	.	,316	,065
	N	358	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère	Pearson Correlation	,053	1	,165(**)
	Sig. (2-tailed)	,316	.	,002
	N	358	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père	Pearson Correlation	,097	,165(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,065	,002	.
	N	358	358	358

** p<0.01

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre le rapport à la lecture et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de ses parents est statistiquement significative, nous avons procédé au calcul de la corrélation (Tableau 46). Toutefois, aucune corrélation significative en est ressortie. Nous ne pouvons donc pas établir de relation entre le rapport à la lecture et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de ses parents.

Les figures 113 et 114 démontrent que dans l'ensemble des élèves ayant un rapport positif à la lecture, plusieurs ont une perception de la pratique de la lecture de leur mère. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « non » à l'énoncé « J'aime lire », 19% disent ne pas constater une pratique de la lecture de la part de leur mère, 28% disent voir parfois leur mère dans une situation impliquant la lecture et 53% répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « oui » à l'énoncé « J'aime lire », 10% disent ne pas constater une pratique de la lecture de la part de leur mère, 33% disent voir parfois leur mère dans une situation impliquant la lecture et 57% répondent de manière positive.

Figure 113 Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère I

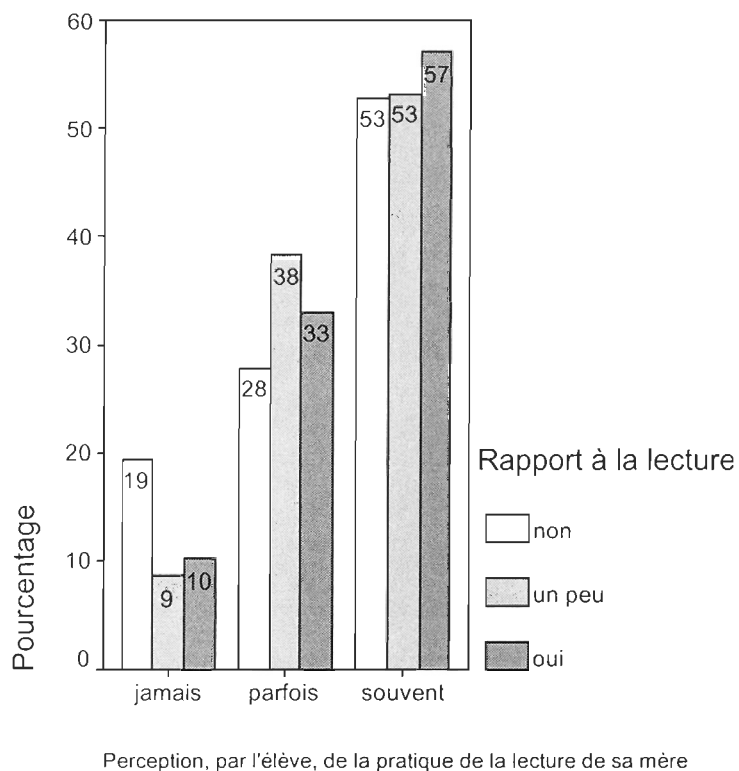


Figure 114 Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère II

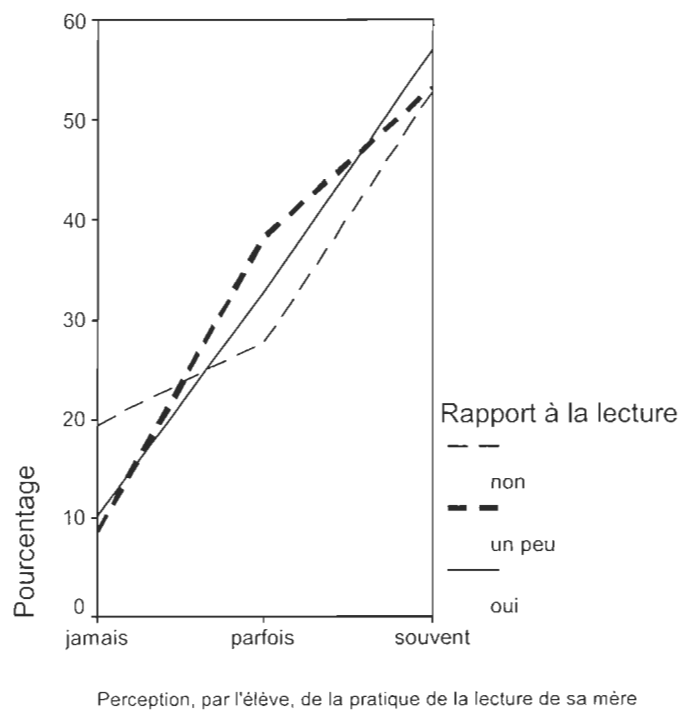
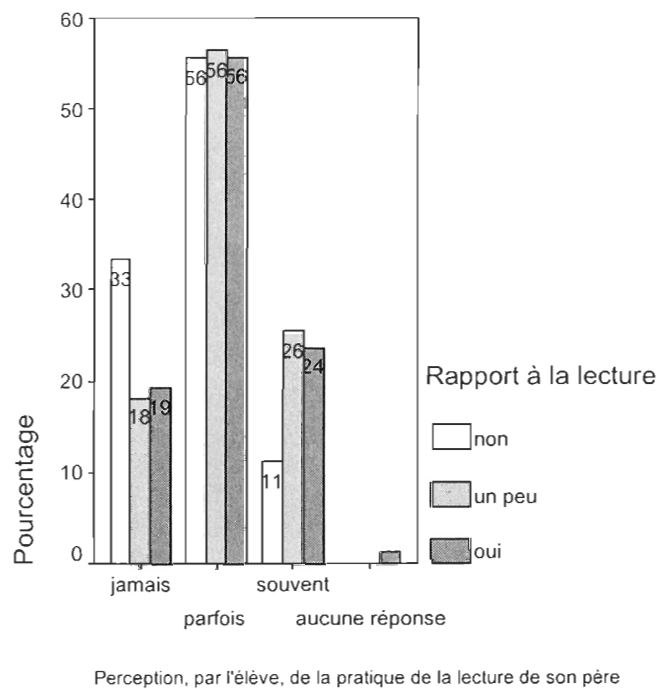
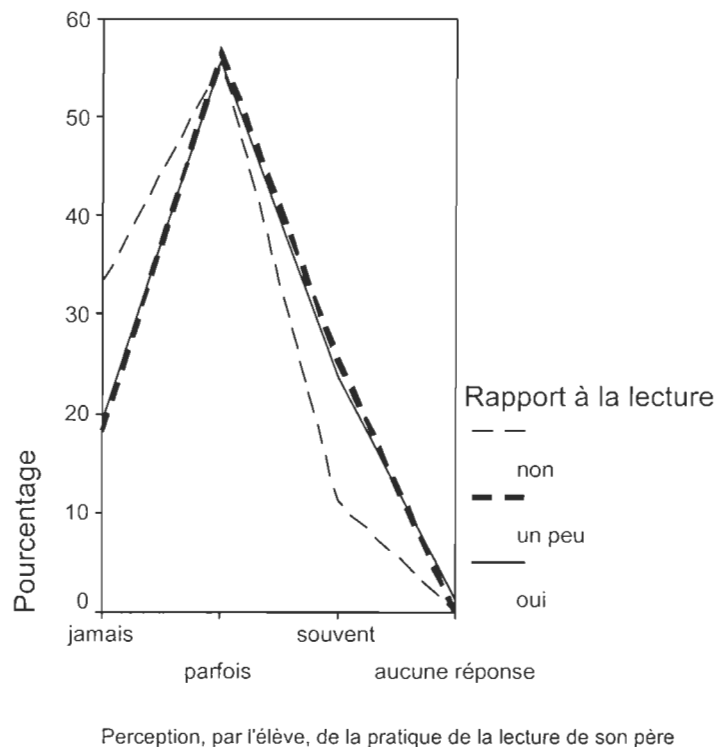


Figure 115 Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père I



Les figures 115 et 116 démontrent que dans l'ensemble des élèves ayant un rapport positif à la lecture, plusieurs ont une perception de la pratique de la lecture de leur père. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « non » à l'énoncé « J'aime lire », 33% disent ne pas constater une pratique de la lecture de la part de leur père, 56% disent voir parfois leur père dans une situation impliquant la lecture et 11% répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « oui » à l'énoncé « J'aime lire », 19% disent ne pas constater une pratique de la lecture de la part de leur père, 56% disent voir parfois leur père dans une situation impliquant la lecture et 24% répondent de manière positive.

Figure 116 Le rapport à la lecture de l'élève et sa perception de la pratique de la lecture de son père II



4.7.5- Faits saillants quant *au rapport à la lecture de l'élève*

Nous avons présenté les différents résultats de cette recherche. Voici les différents faits qui en ressortent :

- Le constat d'une corrélation positive entre le rapport à la lecture et la pratique rédactionnelle du sujet à l'extérieur du milieu scolaire nous permet de croire que les élèves qui ont un rapport positif à la lecture auraient une fréquence de rédaction à l'extérieur du milieu scolaire plus grande que les élèves n'aimant pas lire.
- Aucune corrélation n'a pu être établie entre le rapport à la lecture et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère. Par contre, les données tendent à démontrer que dans l'ensemble des élèves ayant un rapport positif à la lecture, plusieurs ont une perception de la pratique rédactionnelle de leur mère.
- Aucune corrélation n'a pu être établie entre le rapport à la lecture et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père. Par contre, les données tendent à démontrer que dans l'ensemble des élèves ayant un rapport positif à la lecture, plusieurs ont une perception de la pratique rédactionnelle de leur père.
- Aucune corrélation n'a pu être établie entre le rapport à la lecture et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de la mère. Toutefois, les données tendent à

démontrer que dans l'ensemble des élèves ayant un rapport positif à la lecture, plusieurs ont une perception de la pratique de la lecture de leur mère.

- Aucune corrélation n'a pu être établie entre le rapport à la lecture et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture du père. Toutefois, les données tendent à démontrer que dans l'ensemble des élèves ayant un rapport positif à la lecture, plusieurs ont une perception de la pratique de la lecture de leurs pères.

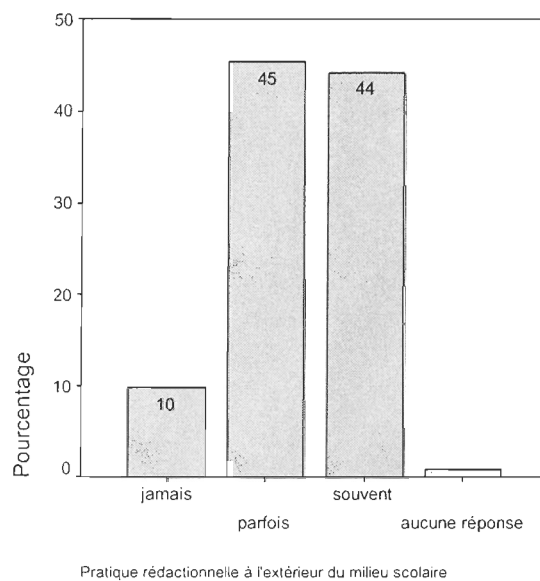
4.8- Huitième facteur : la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire

Tableau 47 La pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Jamais	35	9,8	9,8	9,8
	Parfois	162	45,3	45,3	55,0
	Souvent	158	44,1	44,1	99,2
	aucune réponse	3	,8	,8	100,0
	Total	358	100,0	100,0	

Les données ont été recueillies par un simple énoncé. En fait, les sujets devaient répondre à l'énoncé « J'écris à la maison ». Les données nous permettent de constater qu'environ 90% des sujets ont une pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire qu'elle soit fréquente ou non. Donc, globalement, la réponse à l'énoncé dénote chez nos sujets une pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire. Il y a tout de même 10% des élèves qui n'ont aucune pratique. Qui sont ces élèves ? En fait, la population étudiée est composée de 9,8 % des élèves qui ont répondu « jamais » à l'énoncé « J'écris à la maison », 45,3 % des élèves ont répondu « parfois » au même énoncé.

Figure 117 La pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire



4.8.1- La pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère

Tableau 48 Corrélation entre la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère\

		Pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire	Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère
Pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire	Pearson Correlation	1	,217(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère	Pearson Correlation	,217(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	358	358

** p<0.01

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,217$, $p = 0,000$) (Tableau 48). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les élèves qui ont une pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire ont une perception de la pratique rédactionnelle de leur mère (figure 118). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 5% de la variance dans la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de la mère peut être prédit par la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire.

Figure 118 Corrélation entre la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère

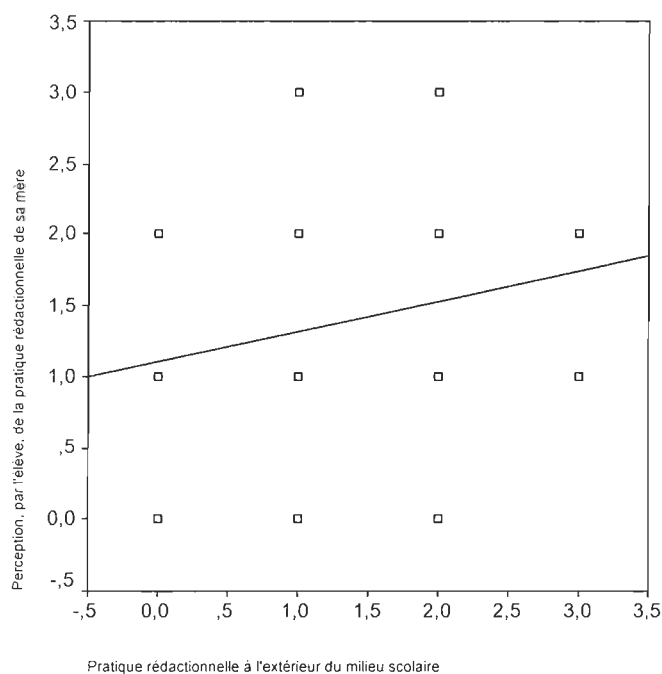
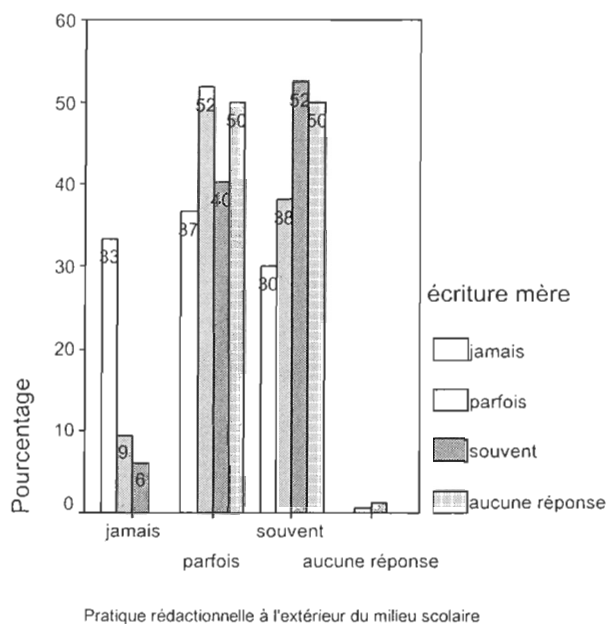
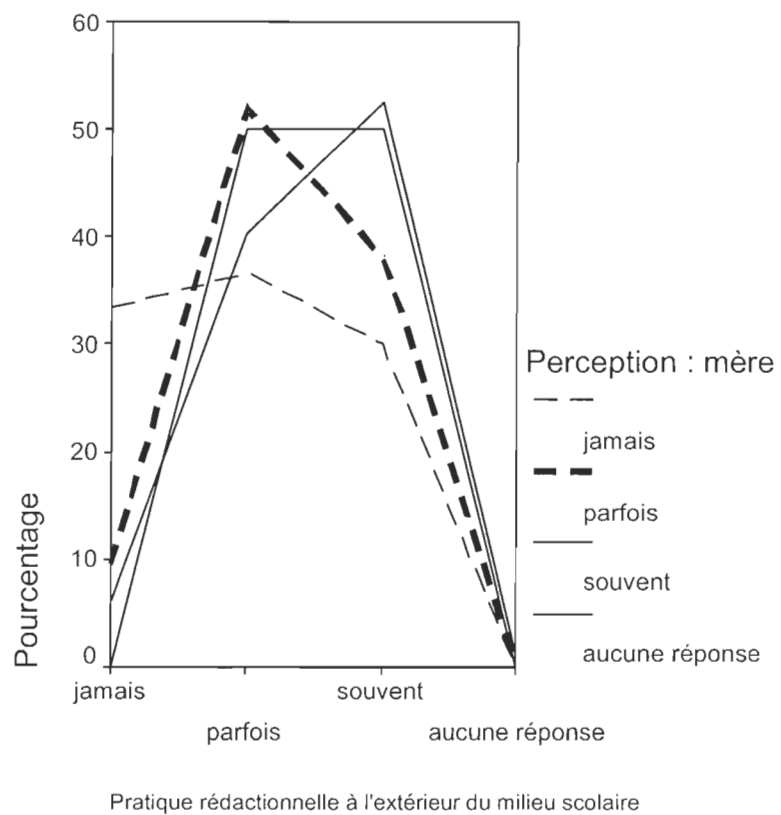


Figure 119 La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère I



Les figures 119 et 120 démontrent que dans l'ensemble des élèves ayant une perception de la pratique rédactionnelle de leur mère, plusieurs ont une pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « jamais » à l'énoncé « Je vois ma mère écrire à la maison », 33% disent ne pas écrire à l'extérieur du milieu scolaire, 37% disent écrire de manière modérée à l'extérieur du milieu scolaire et 30% répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « souvent » à l'énoncé « Je vois ma mère écrire à la maison », 6% disent ne pas écrire à l'extérieur du milieu scolaire, 40% disent écrire de manière modérée à l'extérieur du milieu scolaire et 52 % répondent de manière positive.

Figure 120 La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère



4.8.2- La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père

Tableau 49 Corrélation entre la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père

		Pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire	Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père
Pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire	Pearson Correlation	1	,145(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,006
	N	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père	Pearson Correlation	,145(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,006	.
	N	358	358

** p<0.01

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,145$, $p = 0,006$) (Tableau 49). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les élèves qui ont une pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire ont une perception de la pratique rédactionnelle de leur père (figure 121). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 2% de la variance dans la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle du père peut être prédit par la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire.

Figure 121 Corrélation entre la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père

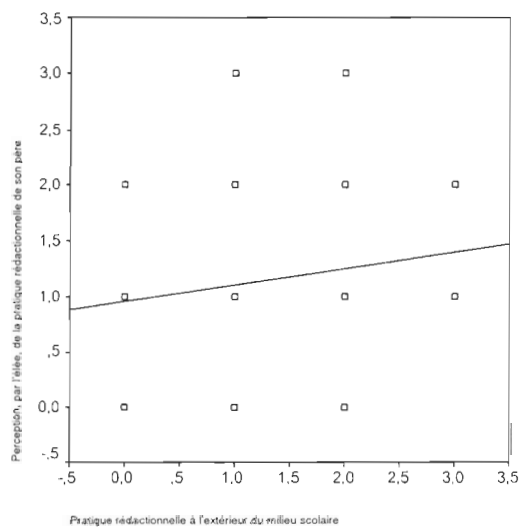
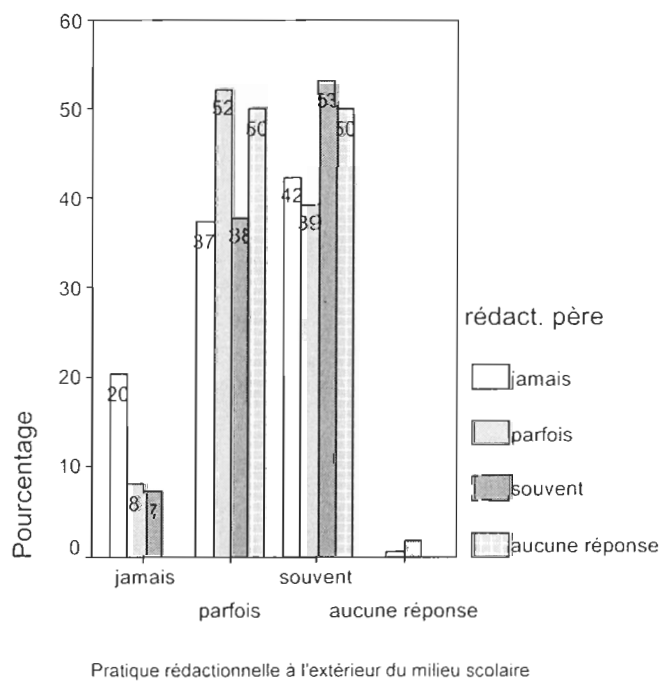
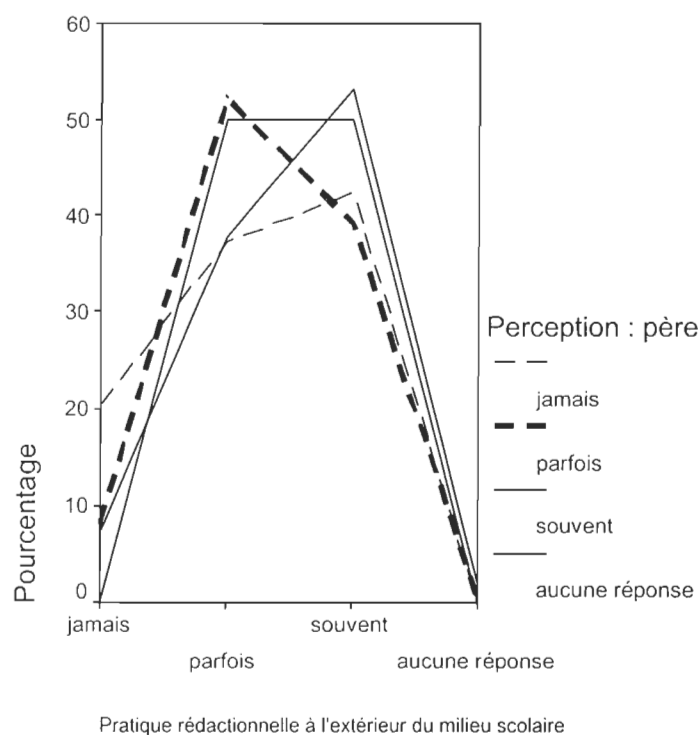


Figure 122 La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père I



Les figures 122 et 123 démontrent que dans l'ensemble des élèves ayant une perception de la pratique rédactionnelle de leur père, plusieurs ont une pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « jamais » à l'énoncé « Je vois mon père écrire à la maison », 20% disent ne pas écrire à l'extérieur du milieu scolaire, 37% disent écrire de manière modérée à l'extérieur du milieu scolaire et 42% répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « souvent » à l'énoncé « Je vois mon père écrire à la maison », 7% disent ne pas écrire à l'extérieur du milieu scolaire, 38% disent écrire de manière modérée à l'extérieur du milieu scolaire et 53 % répondent de manière positive.

Figure 123 La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père II



4.8.3- La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de ses parents

Tableau 50 Corrélations entre la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique de la lecture de ses parents

		Pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire	Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père	Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère
Pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire	Pearson Correlation	1	,090	,037
	Sig. (2-tailed)	.	,090	,485
	N	358	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père	Pearson Correlation	,090	1	,165(**)
	Sig. (2-tailed)	,090	.	,002
	N	358	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère	Pearson Correlation	,037	,165(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,485	,002	.
	N	358	358	358

** $p < 0.01$

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de ses parents est statistiquement significative, nous avons procédé au calcul de la corrélation (Tableau 50). Toutefois, aucune corrélation significative en est ressortie. Nous ne pouvons donc pas établir de relation entre la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire et la perception, par l'élève, de la pratique la lecture de ses parents.

Les figures 124 et 125 démontrent que dans l'ensemble des élèves ayant une pratique rédactionnelle, plusieurs ont une perception de la pratique de la lecture de leur mère. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « jamais » à l'énoncé « Je vois ma mère lire à la maison », 18% disent ne pas écrire à l'extérieur du milieu scolaire, 39% disent écrire de manière modérée à l'extérieur du milieu scolaire et 39% répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « souvent » à l'énoncé « Je vois ma mère lire à la maison », 10% disent ne pas écrire à l'extérieur du milieu scolaire, 45% disent écrire de manière modérée à l'extérieur du milieu scolaire et 45 % répondent de manière positive.

Figure 124 La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère I

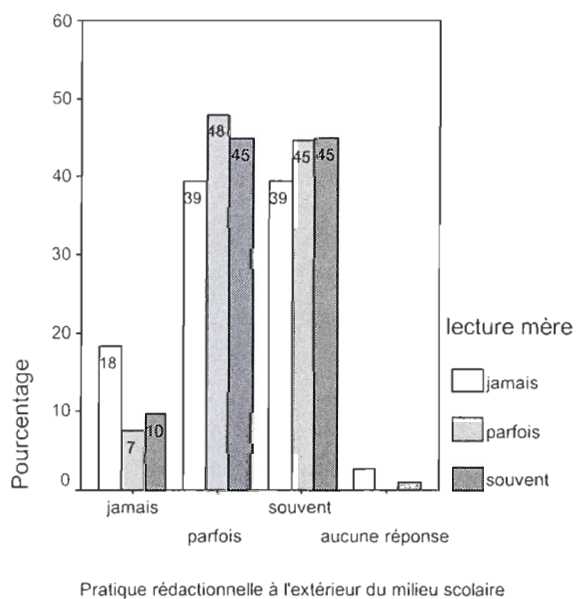
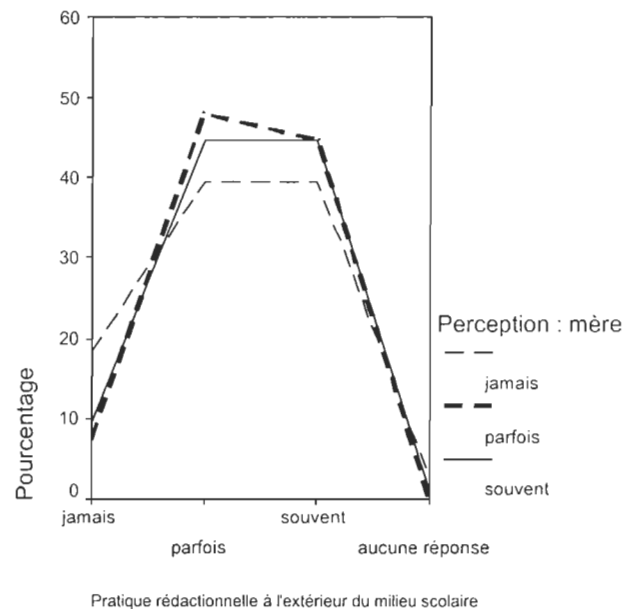


Figure 125 La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère II



Les figures 126 et 127 démontrent que dans l'ensemble des élèves ayant une pratique rédactionnelle, plusieurs ont une perception de la pratique de la lecture de leur père. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « jamais » à l'énoncé « Je vois mon père lire à la maison », 15% disent ne pas écrire à l'extérieur du milieu scolaire, 41% disent écrire de manière modérée à l'extérieur du milieu scolaire et 42% répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « souvent » à l'énoncé « Je vois mon père lire à la maison », 5% disent ne pas écrire à l'extérieur du milieu scolaire, 40% disent écrire de manière modérée à l'extérieur du milieu scolaire et 54 % répondent de manière positive.

Figure 126 La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique de la lecture de sa père I

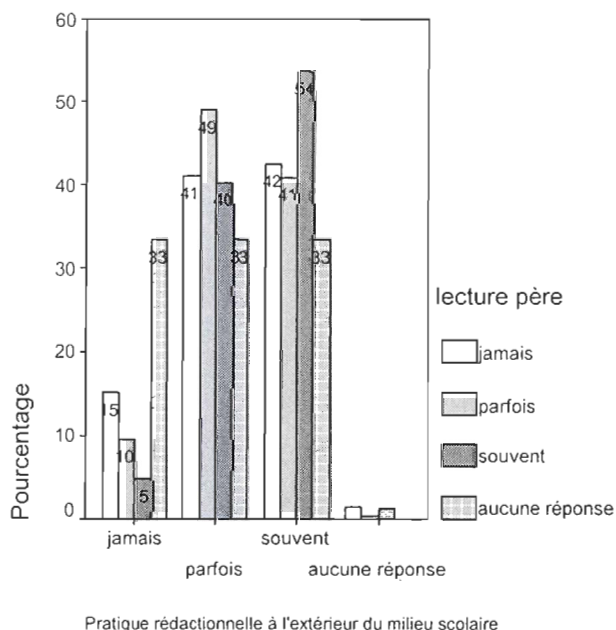
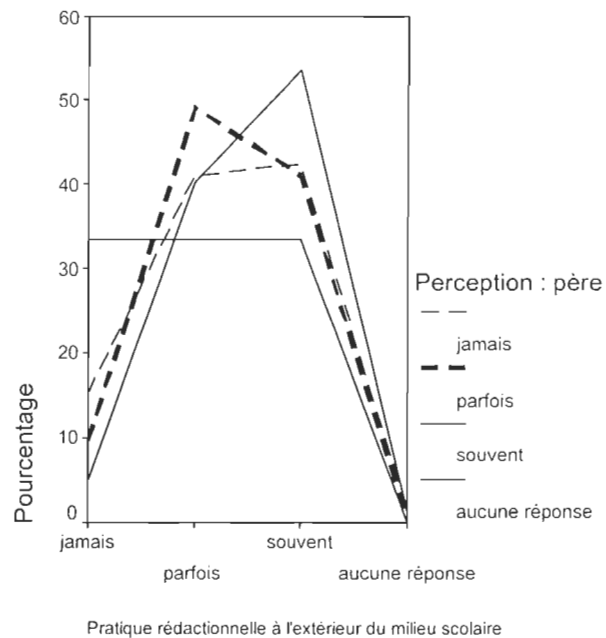


Figure 127 La pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique de la lecture de sa père II



4.8.4- Faits saillants de *la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire*

Nous avons présenté les différents résultats de cette recherche. Voici les différents faits qui en ressortent :

- Le constat d'une corrélation positive entre la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique rédactionnelle de sa mère nous permet de croire que les élèves qui perçoivent la pratique rédactionnelle de leur mère auraient une fréquence de rédaction à l'extérieur du milieu scolaire plus grande que les élèves qui ne perçoivent pas cette pratique.

- Le constat d'une corrélation positive entre la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père nous permet de croire que les élèves qui perçoivent la pratique rédactionnelle de leur père auraient une fréquence de rédaction à l'extérieur du milieu scolaire plus grande que les élèves qui ne perçoivent pas cette pratique.

- Aucune corrélation n'a pu être établie entre la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère. Toutefois, les données tendent à démontrer que dans l'ensemble des élèves

ayant une pratique rédactionnelle, plusieurs ont une perception de la pratique de la lecture de leur mère.

- Aucune corrélation n'a pu être établie entre la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père. Toutefois, les données tendent à démontrer que dans l'ensemble des élèves ayant une pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire, plusieurs ont une perception de la pratique de la lecture de leur père.

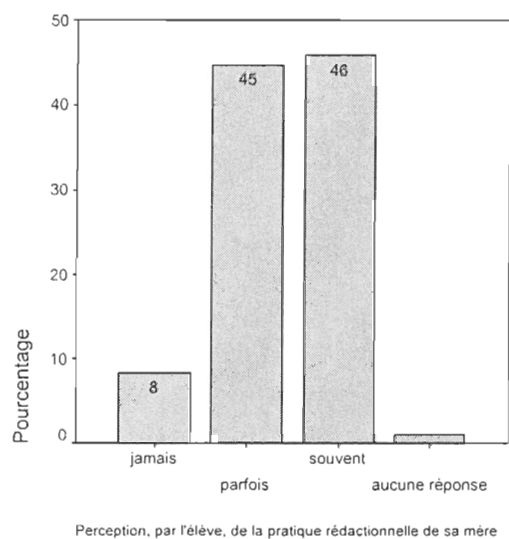
4.9- Neuvième facteur : la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère

Tableau 51 La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	jamais	30	8,4	8,4	8,4
	parfois	160	44,7	44,7	53,1
	souvent	164	45,8	45,8	98,9
	aucune réponse	4	1,1	1,1	100,0
	Total	358	100,0	100,0	

Les données ont été recueillies par un simple énoncé. En fait, les sujets devaient répondre à l'énoncé « Je vois ma mère écrire à la maison ». Les données nous permettent de constater qu'environ 91% des sujets ont une perception de la pratique rédactionnelle de leur mère qu'elle soit fréquente ou non. Il y a tout de même approximativement 10% des élèves qui ne perçoivent pas cette pratique rédactionnelle. En fait, la population étudiée est composée de 8,4 % des élèves qui ont répondu « jamais » à l'énoncé « Je vois ma mère écrire à la maison », 44,7 % des élèves ont répondu « parfois » à l'énoncé « Je vois ma mère écrire à la maison » et 45,8% des élèves ont répondu « souvent » à l'énoncé « Je vois ma mère écrire à la maison »

Figure 128 La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère



4.9.1- La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père

Tableau 52 Corrélation entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et celle de la pratique rédactionnelle de son père

		Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère	Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père
Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère	Pearson Correlation	1	,352(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père	Pearson Correlation	,352(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	358	358

** p<0.01 a. Échantillon N=35

Afin d'investiguer si une association entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,352$, $p = 0,000$) (Tableau 52). La direction de la corrélation est positive, ce qui signifie que les élèves qui ont une perception de la pratique rédactionnelle de leur mère ont une perception de la pratique rédactionnelle de leur père (figure 129). Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 12% de la variance dans la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle du père peut être prédit par la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de la mère.

Figure 129 Corrélation entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père

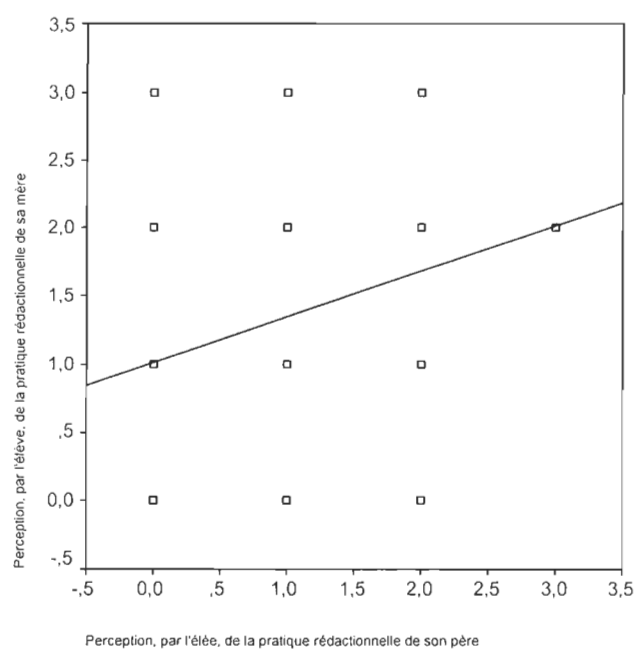
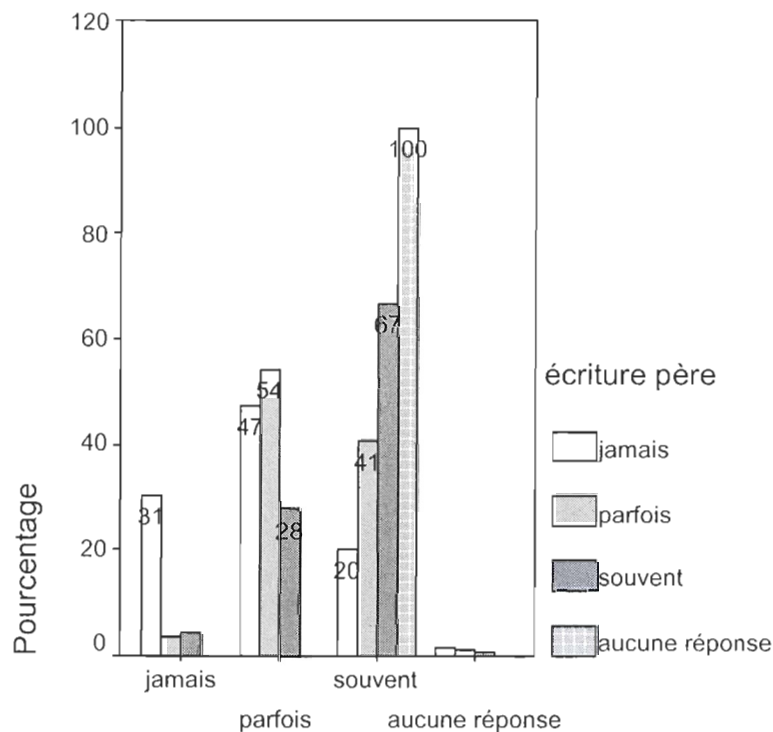


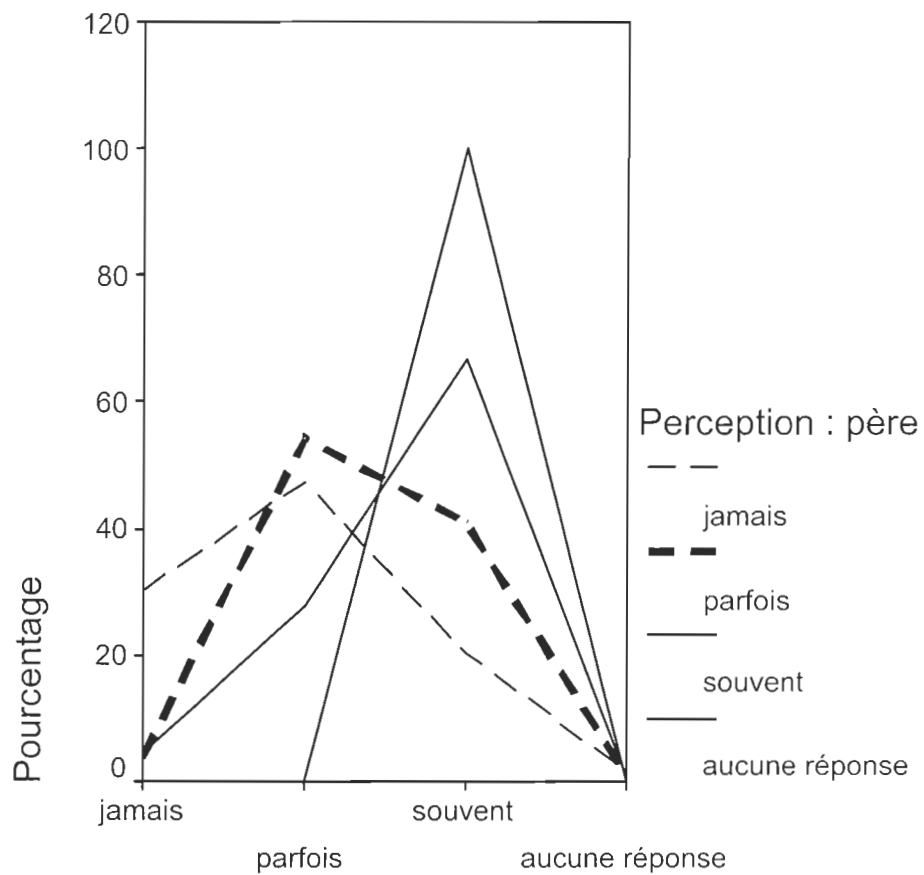
Figure 130 La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père I



Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère

Les figures 130 et 131 démontrent que dans l'ensemble des élèves ayant une perception de la pratique rédactionnelle de leur père, plusieurs ont une pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « jamais » à l'énoncé « Je vois mon père écrire à la maison », 31% disent ne pas voir leur mère écrire à la maison, 47% disent voir parfois leur mère écrire et 20% répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « souvent » à l'énoncé « Je vois mon père écrire à la maison », approximativement 3% disent ne pas voir leur mère écrire à la maison, 28% disent voir parfois leur mère écrire à la maison et 67% répondent de manière positive.

Figure 131 La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et
la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père II



Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère

4.9.2- La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de ses parents

Tableau 53 Corrélations entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et celle de la pratique de la lecture de ses parents^a

		Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère	Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère	Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père
Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère	Pearson Correlation	1	,315(**)	,232(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,000
	N	358	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère	Pearson Correlation	,315(**)	1	,165(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,002
	N	358	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père	Pearson Correlation	,232(**)	,165(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,002	.
	N	358	358	358

** p<0.01

a. Échantillon N=358

Afin d'investiguer si une association entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,315$, $p = 0,000$) (Tableau 53). La direction de la corrélation est positive (figure 132) ce qui signifie que les élèves qui ont une perception de la pratique rédactionnelle de leur mère ont une perception de la pratique

de la lecture de celle-ci. Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 10% de la variance dans la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère peut être prédit par la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de la mère.

Afin d'investiguer si une association entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,232$, $p = 0,000$) (Tableau 53). La direction de la corrélation est positive (figure 133) ce qui signifie que les élèves qui ont une perception de la pratique rédactionnelle de leur mère ont une perception de la pratique de la lecture de leur père. Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 5% de la variance dans la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père peut être prédit par la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de la mère.

Figure 132 Corrélation entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère

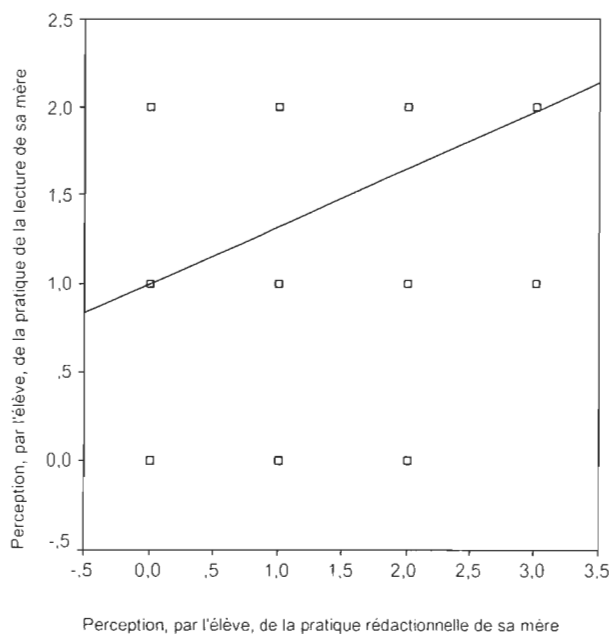
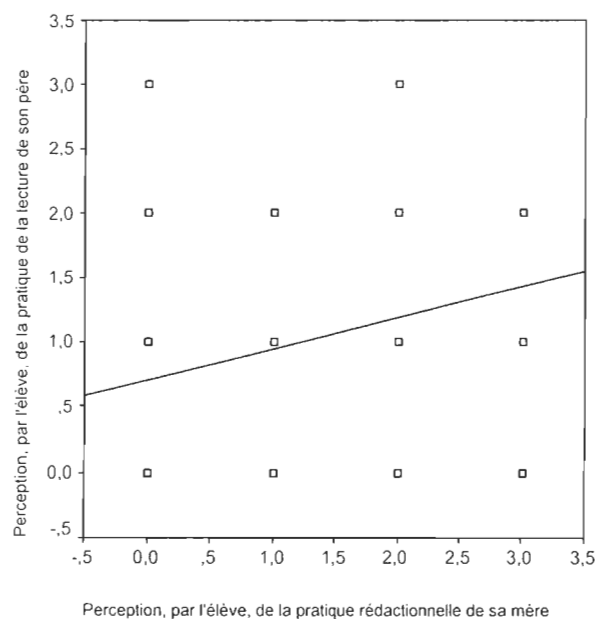


Figure 133 Corrélation entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et sa perception de la pratique de la lecture de son père



Les figures 134 et 135 démontrent que dans l'ensemble des élèves ayant une perception de la pratique rédactionnelle de leur mère, plusieurs perçoivent une pratique de la lecture de leur mère. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « jamais » à l'énoncé « Je vois ma mère lire à la maison », 29% disent ne pas voir leur mère écrire à la maison, 50% disent voir leur mère écrire parfois à la maison et 21% répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « souvent » à l'énoncé « Je vois ma mère lire à la maison », 5% disent ne pas voir leur mère écrire à la maison, 37% disent voir leur mère écrire parfois à la maison et 57% répondent de manière positive.

Figure 134 La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère I

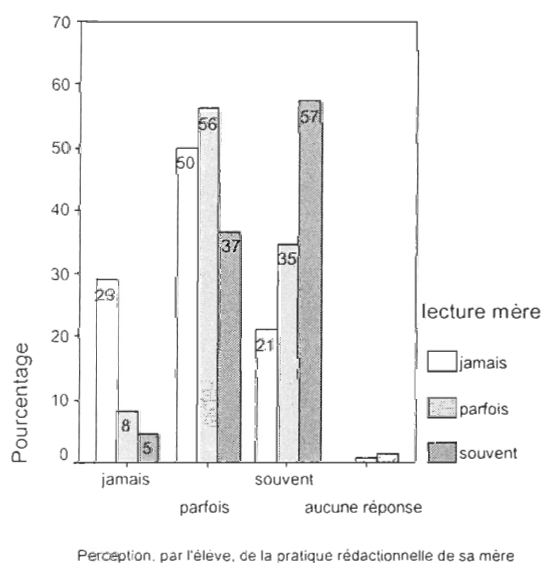
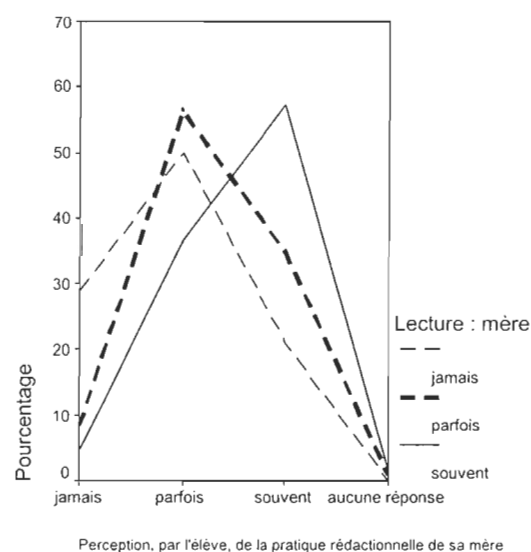
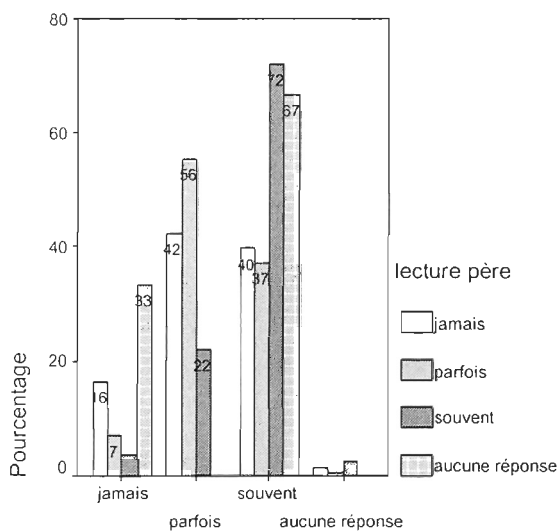


Figure 135 La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère II



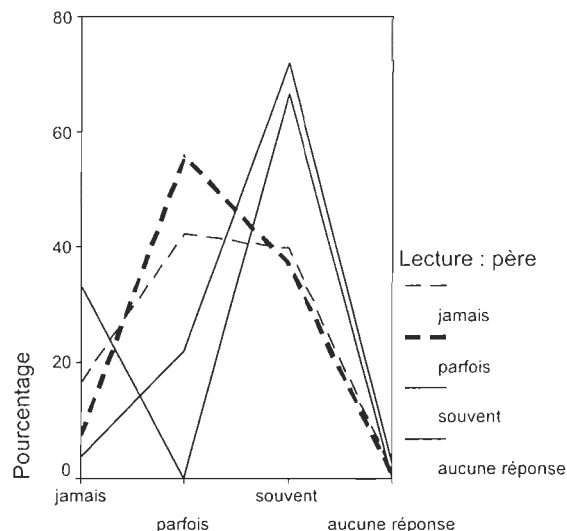
Les figures 136 et 137 quant à elles démontrent que dans l'ensemble des élèves ayant une perception de la pratique rédactionnelle de leur mère, plusieurs perçoivent une pratique de la lecture de leur père. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « jamais » à l'énoncé « Je vois mon père lire à la maison », 16% disent ne pas voir leur mère écrire à la maison, 42% disent voir leur mère écrire parfois à la maison et 40% répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « souvent » à l'énoncé « Je vois mon père lire à la maison », approximativement 4% disent ne pas voir leur mère écrire à la maison, 22% disent voir leur mère écrire parfois à la maison et 72% répondent de manière positive.

Figure 136 La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et sa perception de la pratique de la lecture de son père I



Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère

Figure 137 La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et sa perception de la pratique de la lecture de son père II



Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère

4.9.3- Faits saillants quant à *la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère*

Nous avons présenté les différents résultats de cette recherche. Voici les différents faits qui en ressortent :

- Le constat d'une corrélation positive entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et sa perception de la pratique rédactionnelle de son père nous permet de comprendre que lorsque l'enfant perçoit la pratique de l'écriture chez sa mère, il la perçoit aussi chez son père. La mère écrit, le père aussi.

- Le constat d'une corrélation positive entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de sa mère et sa perception de la lecture de sa mère ainsi que de son père nous permet de comprendre que l'élève qui perçoit chez sa mère une pratique rédactionnelle percevra autant chez celle-ci que chez son père une pratique de la lecture. Au contraire, l'élève qui ne perçoit pas chez sa mère une pratique rédactionnelle, ne percevra peut-être pas une pratique de la lecture autant chez sa mère que son père.

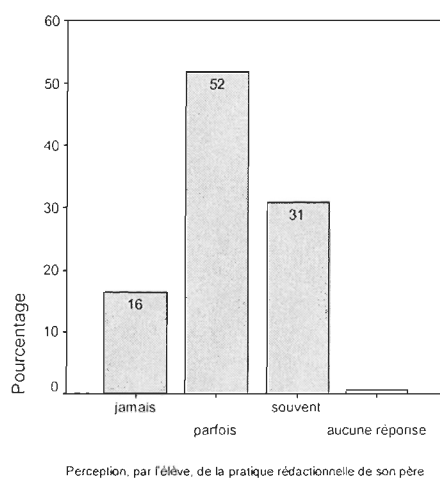
4.10- Dixième facteur : La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père

Tableau 54 La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père

		Frequence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	jamais	59	16,5	16,5	16,5
	parfois	186	52,0	52,0	68,4
	souvent	111	31,0	31,0	99,4
	aucune réponse	2	,6	,6	100,0
	Total	358	100,0	100,0	

Les données ont été recueillies par un simple énoncé. En fait, les sujets devaient répondre à l'énoncé « Je vois mon père écrire à la maison ». Les données nous permettent de constater qu'environ 83% des sujets ont une perception de la pratique de la lecture de leur père qu'elle soit fréquente ou non. Il y a tout de même près de 20% des élèves qui ne perçoivent pas cette pratique rédactionnelle. En fait, la population étudiée est composée de 16,5 % des élèves qui ont répondu « jamais » à l'énoncé « Je vois mon père écrire à la maison », 52 % des élèves ont répondu « parfois » à l'énoncé « Je vois mon père écrire à la maison » et 31% des élèves ont répondu « souvent » à l'énoncé « Je vois mon père écrire à la maison ».

Figure 138 La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père



4.10.1- La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de ses parents

Tableau 55 Corrélations entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père et celle de la pratique de la lecture de ses parents^a

		Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère	Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père	Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père
Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère	Pearson Correlation	1	,165(**)	,275(**)
	Sig. (2-tailed)	.	,002	,000
	N	358	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père	Pearson Correlation	,165(**)	1	,242(**)
	Sig. (2-tailed)	,002	.	,000
	N	358	358	358
Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père	Pearson Correlation	,275(**)	,242(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	.
	N	358	358	358

** p<0.01

a. Échantillon N=35

Afin d'investiguer si une association entre perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,275$, $p = 0,000$) (Tableau 55). La direction de la corrélation est positive (figure 139) ce qui signifie que les élèves qui ont une perception de la pratique rédactionnelle de leur père ont une perception de la pratique de la lecture de leur mère. Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 8% de la variance dans la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de sa mère peut être prédit par la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père.

Afin d'investiguer si une association entre perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père et la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de celui-ci est statistiquement significative, une corrélation a été calculée ($r = 0,242$, $p = 0,000$) (Tableau 55). La direction de la corrélation est positive (figure 140) ce qui signifie que les élèves qui ont une perception de la pratique rédactionnelle de leur père ont une perception de la pratique de la lecture de celui-ci. Selon le guide de Cohen (1988), l'effet de cette corrélation est faible. Le r^2 indique qu'approximativement 6% de la variance dans la perception, par l'élève, de la pratique de la lecture de son père peut être prédit par la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de celui-ci.

Figure 139 Corrélation entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père et sa perception de la pratique de la lecture de son père

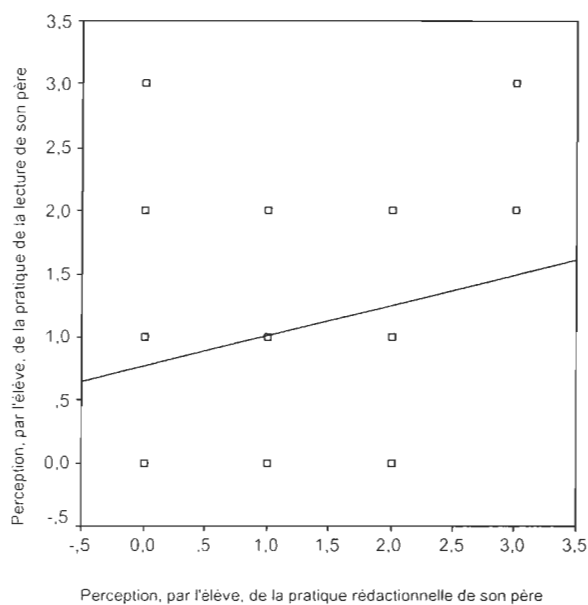
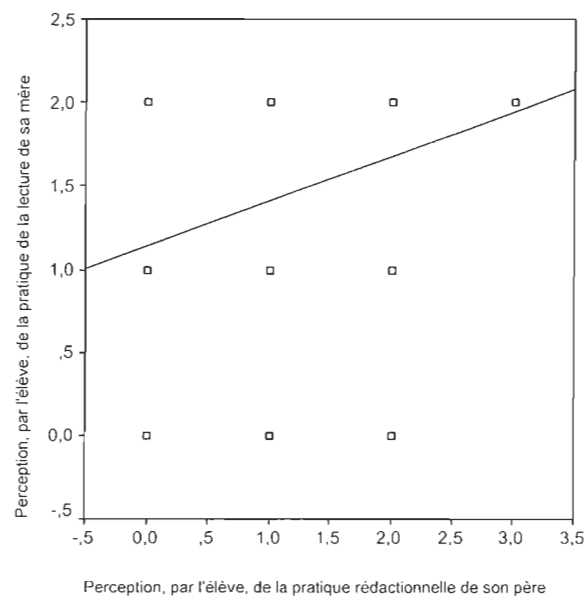
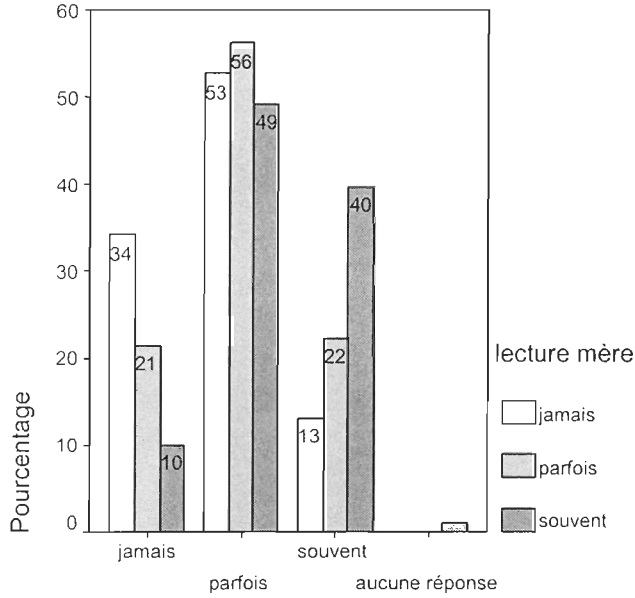


Figure 140 Corrélation entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère



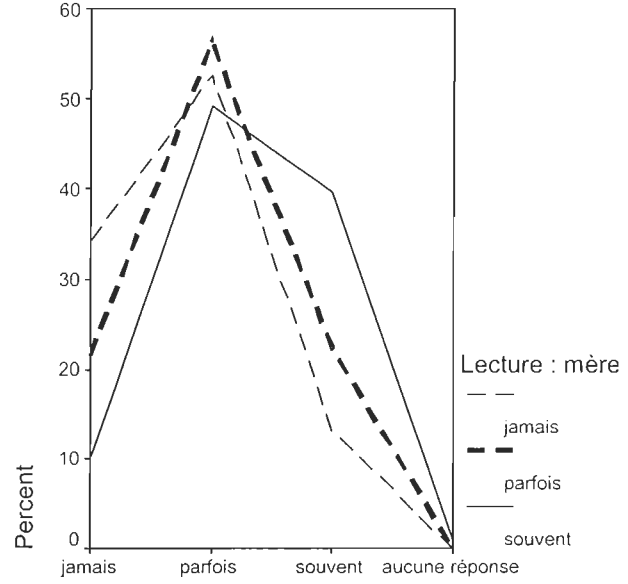
Les figures 141 et 142 démontrent que dans l'ensemble des élèves ayant une perception de la pratique rédactionnelle de leur père, plusieurs perçoivent une pratique de la lecture de leur mère. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « jamais » à l'énoncé « Je vois ma mère lire à la maison », 34% disent ne pas voir leur père écrire à la maison, 53% disent voir leur père écrire parfois à la maison et 13% répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « souvent » à l'énoncé « Je vois ma mère lire à la maison », 10% disent ne pas voir leur père écrire à la maison, 49% disent voir leur père écrire parfois à la maison et 40% répondent de manière positive.

Figure 141 La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère I



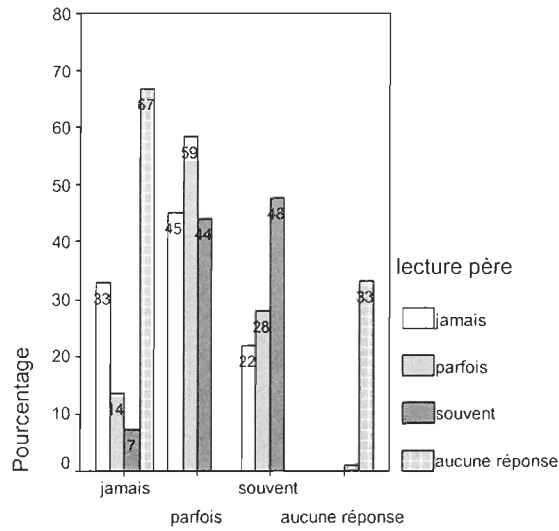
Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père

Figure 142 La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère II



Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père

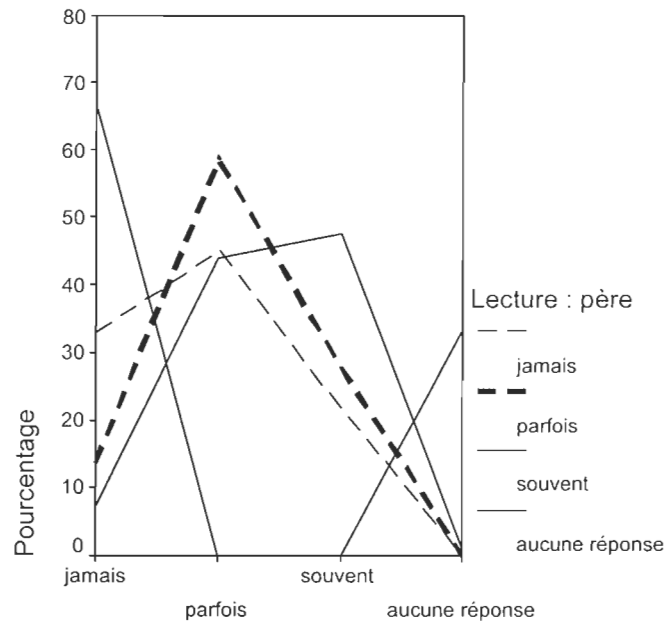
Figure 143 La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père et sa perception de la pratique de la lecture de son père I



Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père

Les figures 143 et 144 démontrent que dans l'ensemble des élèves ayant une perception de la pratique rédactionnelle de leur père, plusieurs perçoivent une pratique de la lecture de leur père. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « jamais » à l'énoncé « Je vois mon père lire à la maison », 33% disent ne pas voir leur père écrire à la maison, 45% disent voir leur père écrire parfois à la maison et 22% répondent de manière positive. Dans l'ensemble des sujets ayant répondu « souvent » à l'énoncé « Je vois mon père lire à la maison », 7% disent ne pas voir leur père écrire à la maison, 44% disent voir leur père écrire parfois à la maison et 48% répondent de manière positive.

Figure 144 La perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père et sa perception de la pratique de la lecture de son père II



Perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père

4.10.2- Faits saillants quant à *la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père*

Nous avons présenté les différents résultats de cette recherche. Voici les différents faits qui en ressortent :

- Le constat d'une corrélation positive entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père et sa perception de la pratique de la lecture de son père nous permet de comprendre que l'élève qui perçoit la pratique rédactionnelle de son père aura tendance à percevoir aussi la pratique de la lecture de celui-ci.

- Le constat d'une corrélation positive entre la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle de son père et sa perception de la pratique de la lecture de sa mère nous permet de comprendre que l'élève qui perçoit chez son père une pratique rédactionnelle percevra aussi la pratique de la lecture de sa mère. Au contraire, l'élève qui ne perçoit pas chez son père une pratique rédactionnelle, ne percevra peut-être pas une pratique de la lecture chez sa mère.

4.11- Conclusion du volet descriptif

Le présent chapitre nous a permis de déceler certains facteurs relatifs au développement du jeune scripteur en allant questionner les élèves de la première, troisième et sixième année dans des milieux scolaires différents dans la ville de Québec (une école privée,

une école publique dans un milieu socio-économique favorisé et une école publique dans un milieu socio-économique défavorisé).

4.11.1- Les principaux constats

Le *sexe de l'élève* influencerait le rapport à l'écriture. Les filles auraient un rapport à l'écriture plus positif que les garçons et elles pratiqueraient davantage l'écriture à l'extérieur du milieu scolaire.

Le *niveau scolaire* influencerait le rapport à l'écriture de l'élève. Les élèves commençant leur scolarité primaire auraient un rapport à l'écriture positif et plus l'élève cheminerait dans le milieu scolaire, plus ce rapport diminuerait.

Le *milieu socio-économique* modifierait le rapport à l'écriture. L'élève qui évolue dans un milieu socio-économique élevé aurait un rapport à l'écriture positif comparativement aux sujets qui évoluent dans un milieu défavorisé.

La *motivation scolaire* influencerait le rapport à l'écriture. L'élève qui a une motivation scolaire aurait un rapport à l'écriture positif et à l'opposé, ceux n'ayant pas de motivation scolaire auraient un rapport à l'écriture plus négatif.

Le rapport à la lecture influencerait le rapport à l'écriture de l'élève. L'élève qui aurait un rapport positif à la lecture en aurait un positif en ce qui concerne l'écriture et à l'opposé, celui ayant un rapport négatif à la lecture en aurait un négatif.

Le rapport à la lecture influencerait aussi la pratique rédactionnelle du sujet à l'extérieur du milieu scolaire. Un élève ayant un rapport positif à la lecture aurait une fréquence de rédaction à l'extérieur du milieu scolaire plus grande que les élèves n'aimant pas lire.

Toutefois, afin d'avoir une validité théorique, nous avons puisé dans les recherches existantes concernant certains facteurs en cherchant des données dans le domaine de l'écriture ainsi que dans les sphères connexes du langage écrit étant donné que nous avons pu établir dans la problématique et dans le volet descriptif de la présente recherche que la lecture et l'écriture sont des sphères d'apprentissage connexes. Le chapitre suivant, dans lequel nous retrouvons des analyses conceptuelles, inférentielle et critique, aura pour objectif de poursuivre l'évocation et l'explication de différents facteurs relatifs au développement du jeune scripteur.

CINQUIÈME CHAPITRE LES RÉSULTATS – VOLET SPÉCULATIF

5.1- Analyse conceptuelle

Van der Maren (1996) explique que l'analyse conceptuelle « permet de cerner ce qu'un concept veut dire, à quels sujets il peut s'appliquer et à quelles significations ces applications produisent. » Il s'agit en fait de la description des concepts présents dans le volet spéculatif. Ceux-ci émergent de la problématique, du cadre théorique et de l'analyse des résultats obtenus dans le cadre du volet descriptif. Ce sont les différents concepts à l'étude. Les principaux pivots traités sont l'écriture, le rapport à l'écriture et la motivation.

Bien que nous ayons annoncé précédemment que le volet spéculatif contenait une analyse conceptuelle, nous avons déterminé, afin d'éviter la redondance, qu'un renvoi au cadre théorique (Chapitre 2) constitue une excellente base de référence quant aux pivots.

5.2- Analyse inférentielle

Plusieurs facteurs peuvent venir influencer le rapport à l'écriture du jeune scripteur. Dans le présent volet, vous retrouverez les facteurs étudiés dans le volet descriptif. Il s'agit en fait du sexe de l'élève, de l'âge et du niveau scolaire, du rapport à l'écriture, du rapport à la lecture, de la motivation scolaire, de la pratique rédactionnelle et de la lecture des parents, de la pratique rédactionnelle de l'élève à l'extérieur du milieu scolaire.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, ces facteurs sont plus ou moins présents dans les écrits. Étant donné le lien que nous avons établi entre le rapport à la lecture et à l'écriture dans le présent volet descriptif et dans la revue des écrits ainsi qu'entre le rapport à l'écriture et la motivation scolaire, nous avons puisé dans la revue des écrits traitant des facteurs influençant ces différents rapports.

Vous trouverez aussi d'autres facteurs qui sont importants à observer quant au rapport à l'écriture, mais qui, dans le contexte de la recherche actuelle, auraient demandé une toute autre méthodologie. Nous trouvons important d'en faire part malgré le fait que nous n'ayons pas pu les observer directement. De plus, c'est à la lumière, entre autres, de St-Laurent (2002), de Simard (1995) et de Tardif (1997), que nous avons inféré que si ces facteurs pouvaient influencer les difficultés d'apprentissage, l'enseignement de l'écriture et la motivation, il pouvait en être de même pour le développement du rapport à l'écriture. Il s'agit donc des

intérêts, de la pratique chez l'élève ainsi que chez les parents, le rôle de la fratrie, l'incidence de l'intervenant ainsi que du pair apprenant et les programmes de formation.

5.2.1- Le rapport à l'écriture : perspective individuelle

L'individu en soi n'a pas nécessairement le contrôle sur les facteurs qui seront évoqués. Par contre, ces éléments font évidemment partie de la personne. Ainsi, nous avons tenté de trouver des recherches qui traitent de divers aspects relatifs au sexe, à l'âge et au niveau scolaire ainsi qu'au portrait linguistique de l'élève.

5.2.1.1- Le sexe de l'élève

Un des aspects traités dans le volet descriptif de cette présente recherche démontre une possible relation entre le rapport à l'écriture et le sexe des élèves. Nous avons pu constater que les filles auraient un rapport à l'écriture plus positif que les garçons.

Les garçons et les filles sont différents. Ils le sont physiquement, mais aussi intellectuellement et émotionnellement. Gurian et Ballew (2003) expliquent que le cerveau serait différent selon le sexe et que cela entraînerait des divergences en ce qui a trait aux apprentissages ainsi que dans les différentes sphères de nos vies. Donc, pour des raisons liées au développement du cerveau, les garçons seraient désavantagés en ce qui a trait aux habiletés langagières (Lemery (2004)).

Il indique qu'il :

N'est donc pas surprenant de constater que les garçons ont en moyenne plus de difficultés que les filles en lecture et en écriture, et qu'ils sont plus souvent affectés par des troubles légers ou sévères du langage sans par ailleurs avoir d'autres déficits intellectuels » (p. 12).

Lemery (2004) explique que les garçons seront toutefois plus habiles dans les tâches exigeant des aptitudes spatiales. Il ajoute que cet élément peut expliquer :

Le fait que les garçons réussissent aussi bien que les filles et parfois même légèrement mieux que celles-ci en mathématique et en sciences, et ce, quels que soient le pays où l'on vérifie les aptitudes (p. 13).

Gagnon (1999), dans son ouvrage sur le rapport à l'école, stipule que les garçons auraient tendance à déclarer aimer un peu ou pas du tout l'école contrairement aux filles. Cet ouvrage vient appuyer ce qui a pu être possible de constater dans le volet descriptif de la présente recherche. Il a été dénoté, dans le volet descriptif, que l'élève qui a un rapport négatif à l'école aurait possiblement un rapport négatif à l'écriture. Donc, si Gagnon (1999) affirme que les garçons aiment moins l'école que les filles, nous pouvons inférer que les garçons auraient un rapport plus négatif à l'écriture que les filles.

Viau (1999), quant à lui, explique qu'une des sources de motivation des élèves relève, entre autres, de leur propre perception. Viau (1999), citant Bandura (1986), fait ressortir quatre sources principales dont les performances antérieures des élèves. L'élève auquel nous

proposons une activité aura comme point de référence les résultats qu'il aura auparavant obtenus. Donc, si nous proposons à l'élève des tâches relatives à l'écriture et que ces dernières réalisations ont été catastrophiques, sa motivation devant une telle tâche sera sans doute affectée. Maccoby (1974), tout comme Lemery (2004), mentionne que la gent féminine obtient de meilleures performances quant aux habiletés linguistiques, nous pouvons penser que leurs résultats dans ce type de tâches seront supérieurs aux garçons. Les filles, lors de la réalisation d'une tâche d'écriture, vivront probablement plus de réussites que les garçons. Nous pouvons donc inférer que la motivation des filles sera plus grande que celle des garçons étant donné que leurs perceptions et leurs expériences antérieures seront plus positives. Donc, les filles auront un meilleur rapport à l'écriture.

Leblanc (2005), citant le Conseil du statut supérieur de l'éducation (1999), indique qu'au primaire, l'importance des difficultés scolaires éprouvées par les garçons, comparativement aux filles, se manifeste dans l'apprentissage de la langue d'enseignement, dans le retard scolaire et dans l'identification plus fréquente des garçons comme élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. De plus, des données tirées du Conseil du statut supérieur de l'éducation (1995), au Québec, 57% des filles de 6^e année manifestaient une compétence suffisante ou supérieure en écriture contre 38% des garçons. De plus, nous retrouvons une fille pour deux garçons chez les élèves de 6 à 11 ans identifiés en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation.

Il est souligné que l'écart de réussite entre les filles et les garçons n'est pas une question de potentiel intellectuel, mais tient au fait que les garçons et les filles, particulièrement au primaire, n'ont pas les mêmes attitudes envers les apprentissages scolaires. Les filles, dès le début du primaire, aimeraient davantage l'école que les garçons (Leblanc (2005), citant le Conseil du statut supérieur de l'éducation (1999)). Étant donné la relation que nous avons pu établir dans le volet descriptif entre la motivation scolaire et le rapport à l'écriture, il est possible d'inférer que les filles auraient un rapport à l'école plus positif que les garçons (Leblanc (2005)). Donc, elles auraient un rapport plus positif à l'égard de l'écriture que les garçons.

Selon la recension des écrits réalisée, les résultats du volet descriptif de la présente recherche et les inférences réalisées, nous pouvons évoquer le *sexe de l'élève* comme un facteur pouvant influencer le rapport à l'écriture.

5.2.1.2- L'âge et le niveau scolaire de l'élève

Le volet descriptif de la présente recherche nous permet de constater que l'âge et, par le fait même, le niveau scolaire, ont une certaine influence sur le rapport à l'écriture et à la lecture.

Simard (1995) trace l'évolution possible de l'enfant-scripteur. Il indique que l'enfant de 6-7 ans n'éprouve pas d'anxiété face à l'écriture. Il veut écrire, mais il écrit pour lui-même.

C'est une attitude de confiance. Un blocage peut survenir vers la 2^e année avec le développement de la conscience de soi et la peur d'être jugé. Vers l'âge de 8-9 ans, selon le contexte pédagogique stimulant ou non, l'élève détestera ou aimera l'écriture. Vers la 3^e année, il sera plus soucieux de son image et prendra au sérieux les commentaires de ses camarades. Si des imperfections sont relevées dans son texte, il pourra ressentir des malaises et de l'inquiétude. C'est à ce moment que l'enseignante doit veiller à ce que l'enfant chemine positivement dans l'apprentissage de l'écriture pour éviter des blocages permanents face à l'écriture. Simard (1995) fait ressortir que l'attitude face à l'écrit varie selon l'âge et aussi selon l'enseignement qu'il recevra.

Tardif (1997) explique qu'au moment où l'enfant commence sa scolarité, soit le préscolaire, l'élève a « une représentation de l'école, des buts qu'elle poursuit et de lui-même dans ses probabilités de réussir dans ce cadre, qui se transforme au fur et à mesure de sa vie scolaire. Cette transformation graduelle est importante pour l'engagement, la participation et la persistance (...) » (p. 94).

Enfin, Bouffard (2007) affirme que plus les élèves cheminent dans le système scolaire, moins ils apprécient l'école.

D'un strict point de vue inférentiel, les données recueillies dans volet descriptif de la présente recherche associées aux informations retenues chez Simard (1995), Tardif (1997) et

Bouffard (2007) viennent renforcer l'idée déjà établie que le rapport à l'écriture de l'élève se transforme au fur et à mesure qu'il progresse d'un niveau scolaire à l'autre et que l'âge peut donc être un *facteur*.

5.2.1.3- Un portrait linguistique de l'élève

La réalisation du portrait des élèves quant à l'écriture est particulièrement difficile à réaliser étant donné que très peu de chercheurs se sont penchés sur les intérêts et les pratiques individuels liés à cet acte cognitif.

5.2.1.3.1- Les intérêts de l'élève

Mannoni (1986) explique que les intérêts seraient influencés par différents facteurs, dont le sexe. Les intérêts des garçons et des filles varieraient selon, entre autres, le type de texte. Les garçons auraient, dans l'ordre, une préférence pour la bande dessinée, la science-fiction, les documentaires, notamment qui traitent des sports, et les histoires drôles. En ce qui a trait aux filles, elles préféreraient, dans l'ordre, le roman, le conte, la bande dessinée et les histoires drôles. Les filles pour leur part apprécieraient, dans l'ordre, le roman d'amour, la bande dessinée, les documentaires (Leblanc (2005)).

Les écrits nous permettent donc de constater que les filles et les garçons auraient des intérêts différents quant à la lecture. Étant donné que nous pouvons établir que la lecture et l'écriture sont des sphères d'apprentissage qui sont fortement associées, nous pouvons inférer

que si les intérêts des filles et des garçons sont différents quant à la lecture, il doit en être ainsi pour l'écriture.

5.2.1.3.2- Les pratiques de l'élève

Le volet descriptif de la présente recherche démontre que les filles auraient une pratique de l'écriture plus fréquente que les garçons à l'extérieur du milieu scolaire. De plus, une relation entre la pratique rédactionnelle et le rapport à l'écriture a été constatée. Plus les élèves pratiquent l'écriture à l'extérieur du milieu scolaire, plus le rapport à l'écriture est positif. Donc, nous pouvons inférer que la pratique influencerait le rapport à l'écriture.

Leblanc (2005) note que les filles auraient une fréquence de lecture plus grande que les garçons. En effet, la plupart des garçons ayant participé à cette étude lisaient entre un et trois livres comparativement aux filles qui lisaient quatre livres et plus. Leblanc (2005) a pu découvrir que le temps de lecture des filles à la maison est plus long que celui des garçons. Cette donnée combinée au volet descriptif de la présente recherche nous permet d'inférer qu'il est possible que les filles pratiquent davantage l'écriture que les garçons.

Leblanc (2005) évoque aussi que les pratiques de lecture diffèrent selon le sexe de l'élève. Les garçons comme les filles liraient davantage pour se détendre. Les garçons auraient tendance à lire parce que c'est nécessaire et pour s'informer. Les filles, quant à elles, liraient davantage que les garçons, entre autres, pour avoir peur.

Le volet descriptif nous a permis de constater qu'il y aurait une corrélation entre la pratique et le rapport à l'écriture. Ainsi, les filles, en pratiquant davantage l'écriture, auraient un rapport plus positif que les garçons. La pratique plus fréquente de l'écriture serait donc un *facteur* relatif au rapport à l'écriture.

5.2.2- Le rapport à l'écriture : les milieux interpellés

Dans la présente recherche, nous tentons d'établir des rapports entre un être vivant (l'élève) et son propre rapport à l'écriture ainsi que les intervenants (parents, fratries, enseignants, directeurs, etc.) et les milieux (familial, scolaire et la société) dans lesquels l'être vivant évolue. Deux milieux seront étudiés : le milieu familial ainsi que le milieu scolaire.

5.2.2.1- Le milieu familial

L'enfant fera ses premiers apprentissages dans le milieu familial. Ses premiers éducateurs seront ses parents. Il apprendra à parler, à marcher, à courir, à manger. De plus, les parents auront un rôle à jouer quant au développement de la performance et la motivation tant dans les activités motrices, créatives que cognitives (lecture et écriture).

Qui sont ces parents qui devront développer le rapport à l'écriture et à la lecture ? Quel est leur rôle dans ces apprentissages ? Dans quel milieu les enfants évoluent-ils ? Quel lien y a-t-il avec le rapport à l'écriture ?

5.2.2.1.1- Un portrait linguistique des membres de la famille : intérêts et pratiques

Les parents ont, eux aussi, des intérêts et une pratique de la lecture et de l'écriture. Les intérêts ont été abordés lors d'une enquête réalisée par le ministère de la Culture et des Communications (2004) qui a permis de constater que les hommes et les femmes ont des champs d'intérêt différents quant à la lecture. Quant à la pratique, les hommes liraient davantage les quotidiens que les femmes. Par contre, la lecture de revues et de livres serait davantage pratiquée par les femmes de tous milieux confondus.

Lahire (1993) indique que les femmes pratiqueraient davantage la lecture que les hommes dans les milieux populaires. Il indique aussi que les femmes auraient une pratique plus grande de l'écriture dans les milieux « populaires » que les hommes. Ce sont toutefois des pratiques d'écriture liées au contexte familial qui seraient réalisées par la femme. Ces informations nous permettent d'appuyer ce que le présent volet descriptif nous a permis de constater. Les sujets auraient une plus grande perception de la pratique de la lecture et de l'écriture de leurs mères.

Une étude réalisée auprès de 1 225 parents d'enfants du préscolaire révèle que moins d'un parent sur cinq affirme pratiquer chaque jour une séance de lecture avec leur enfant (Martineau (1998), citant Grisay et Delhaxhe (1990)). Nous pouvons inférer que l'écriture devrait être, quant à elle, pratiquée autant, ou moins, fréquemment que la lecture.

Martineau (1998), citant Cole et William (1990) indique que moins de trois parents sur quatre lisent pour le plaisir alors qu'ils considèrent tous que la lecture est importante pour la réussite de leur enfant. Nous pouvons donc inférer qu'il en est de même pour l'écriture.

Martineau (1998) affirme, suite à une recension des écrits, que les pratiques en littératie des parents jouent un rôle déterminant dans le développement de la lecture et de l'écriture. Elle indique, qu'en général, les croyances, les pratiques à l'égard de la littératie influencent leurs rétroactions et leur stimulation envers leur enfant.

Martineau (1998), par son affirmation que la pratique de la littératie est importante pour le développement de la lecture et de l'écriture et doublé par le constat réalisé dans le volet descriptif de la présente recherche à l'effet qu'il y a une relation entre la pratique rédactionnelle des parents et le rapport à l'écriture, nous pouvons donc inférer que la pratique d'activités rédactionnelles est un *facteur* pouvant influencer le rapport à l'écriture.

5.2.2.1.2- Le rôle des parents dans l'apprentissage du langage écrit

Tel que expliqué au point précédent, les parents ont des pratiques et des intérêts différents selon qu'ils soient homme ou femme. La pratique est en effet un rôle qu'ils doivent jouer. Ils deviendront des modélisateurs du langage écrit. Huneault (1999) informe les parents qu'ils sont les premiers éducateurs de leurs enfants. Ce sont eux qui leur ont appris à marcher,

à manger, à parler. Elle explique l'importance de l'imitation, le rôle de modélisateur. Être modélisateur c'est de réaliser une lecture quotidienne avec l'enfant ou tout simplement devant l'enfant. Ce dernier verra l'importance de lire parce qu'il voit sa mère ou son père le faire. Elle mentionne aussi qu'il faut présenter très tôt des livres aux enfants afin que les chances de développer le goût à la lecture soit plus grand. La lecture et l'écriture doivent être perçues comme un jeu et un moment privilégié. Si Huneault (1999) mentionne de l'importance de l'imitation pour ce qui est de la lecture, nous pouvons inférer que l'imitation est tout aussi importante en ce qui a trait à l'écriture. Or, nous croyons que les parents devraient pratiquer l'écriture devant et avec leurs enfants, c'est leur rôle.

Guérette (1998) indique que le milieu familial est le point de départ d'une meilleure connaissance de la littérature. C'est grâce à la présence et l'utilisation récurrente et pertinente du livre que l'intérêt pour la lecture sera développé. L'importance qu'accordera le parent est déterminante de l'attitude et des habitudes du jeune lecteur face aux livres. S'il est essentiel que le parent s'intéresse à la lecture, il en est ainsi pour la l'écriture; les habitudes d'écriture des parents auront une influence sur l'intérêt que l'enfant portera à l'écriture et évidemment, sur le rapport.

Beaudoin (2002), citant Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts et Fraleigh (1987), stipule que les pratiques éducatives et le style parental s'avèreraient des *facteurs* quant à la performance scolaire. Le plus efficace serait le style démocratique. Le rôle du parent serait

d'offrir à l'enfant un niveau de contrôle⁷ et de chaleur⁸ élevé. Le style parental est important afin d'aider l'élève à bien cheminer. Si le style parental a des effets sur la performance scolaire, il peut en être de même sur le rapport à l'écriture ainsi que dans les performances relatives à cette sphère d'apprentissage. De plus, Beaudoin (2002), citant Bus et Van Ijzendoorn (1988), indique que nous pouvons relier l'intérêt que manifeste un enfant d'âge préscolaire envers la lecture à une relation d'attachement sécuritaire. Si l'intérêt envers la lecture peut être lié à une relation, nous pouvons inférer qu'il en est de même pour l'écriture.

Dans la problématique, nous indiquons que St-Laurent (2002) lorsqu'elle traite des facteurs relatifs aux difficultés d'apprentissage, elle évoque des facteurs environnementaux. Parmi ceux-ci nous retrouvons la structure familiale, le niveau de scolarité des parents et le style parental. Ce dernier pourrait être un *facteur relatif au rapport à l'écriture*. C'est pour ce motif que nous évoquons les données développées par André (2003).

Le parent a aussi un rôle relationnel. Il devra développer avant tout une relation (style parental et relation d'attachement). Puis, un rôle d'implication et d'éducation dans

⁷ « Le facteur de contrôle renvoie au processus de régulation restrictive des activités de l'enfant. En d'autres termes, il correspond aux demandes et exigences qu'on lui fixe (*demandingness*), aux règles et restrictions qu'on lui impose (*restrictiveness*) ainsi qu'aux limites que l'on établit face à son comportement » (Beaudoin (2002) citant Baumrind (1991); Cloutier et Renaud, (1990)).

⁸ « Ce facteur réfère à l'aptitude du parent à répondre adéquatement aux besoins de son enfant, c'est-à-dire à sa capacité 1) de saisir et d'interpréter correctement les signaux émis par ce dernier, 2) de lui démontrer son affection, 3) d'être disponible et réceptif à ses besoins et 4) de se montrer sensible à ses émotions ainsi qu'à ses expériences » (Beaudoin (2002), citant Cloutier et Renaud (1990)).

l'apprentissage de l'écriture sera nécessaire (Martineau, 1998). André (2003) précise cette idée d'implication.

Dans son ouvrage concernant la parentalité et l'apprentissage de la lecture, il fait état de différents types de parents devant l'apprentissage de la lecture.

Tableau 56 Les types de parents et leur implication dans l'apprentissage de la lecture

Types de parents	Explications
Le parent de type « perdant »	Il est complètement désintéressé par la lecture.
Le parent de type « conformiste »	Il considère l'enseignant comme le responsable de l'apprentissage et que la lecture commence à s'acquérir lors de la rentrée scolaire.
Le parent de type « entrepreneur »	Il veut que l'enfant sache lire, il ne s'implique pas. Ce dernier utilisera des cours particuliers ou de rattrapage. Il veut que son enfant puisse faire face à la compétition éventuelle dans sa vie professionnelle.
Le parent de type « précurseur »	Il travaille la lecture avec son enfant dès la jeune enfance. Son implication dans l'apprentissage se fait de façon précoce. Il n'attend pas l'entrée scolaire pour commencer à travailler.

Si nous reprenons ces différents types de parents et que nous les plaçons dans le contexte de l'écriture, nous pourrions voir le rôle que le parent peut et veut se donner dans l'apprentissage de l'écriture.

Tableau 57 Les types de parents et leur implication dans l'apprentissage de l'écriture

Types du parent	Explications
Le parent de type « perdant »	Il est complètement désintéressé par l'écriture.
Le parent de type « conformiste »	Il considère l'enseignant comme le responsable de l'apprentissage et que l'écriture commence à s'acquérir lors de la rentrée scolaire.
Le parent de type « entrepreneur »	Il veut que l'enfant sache écrire, il ne s'implique pas. Ce dernier utilisera des cours particuliers ou de rattrapage. Il veut que son enfant puisse faire face à la compétition éventuelle dans sa vie professionnelle.
Le parent de type « précurseur »	Il travaille l'écriture avec son enfant dès la jeune enfance. Son implication dans l'apprentissage se fait de façon précoce. Il n'attend pas l'entrée scolaire pour commencer à travailler.

Nous pouvons donc inférer que le type du parent pourrait avoir un impact sur le rapport à l'écriture étant donné qu'il a été démontré dans la problématique que les caractéristiques psychologiques familiales avaient une influence sur l'image de l'enfant et sur les performances scolaires.

André (2003), citant Diatkine (1990) souligne le fait que « lorsqu'on réfléchit au problème de l'échec au cours préparatoire, on voit bien que, ce que les enfants ont vécu de leur naissance à cet âge (6 ans) est déterminant et provoque la réussite ou l'échec » (p. 90). Il indique aussi que « le vécu intra-familial, à travers des pratiques éducatives engendrées, consolide donc la réussite en matière d'apprentissage. » Une étude a aussi révélé l'importance d'un certain nombre de facteurs psychosociaux interférant avec le développement et la réussite

scolaire de l'enfant (André, 2003, citant Pourtois, 1979, p. 90). La famille a donc un rôle important à jouer dans le développement cognitif de l'enfant.

Simard (1995), par diverses suggestions, indique que le milieu familial est impliqué dans le développement de l'apprentissage de l'écrit et qu'il doit miser sur des petits gestes propres à valoriser l'écrit. Il propose la lecture de livres à l'heure du coucher, mais aussi la rédaction de petits messages à l'intention de leurs enfants (mots d'amour, d'encouragement, etc). Il évoque aussi l'importance de corriger devant lui un texte pour faire comprendre à l'enfant que l'écriture est un travail. Enfin, il suggère, si les parents en ont conservées, de montrer des productions qu'eux-mêmes avaient rédigées lorsqu'ils étaient écoliers. Ces petits gestes montreront la pratique de la lecture et de l'écriture des parents. Ceux-ci pourront, peut-être, influencer la pratique et les intérêts des enfants.

Cette recension des écrits nous permet de comprendre que les parents ont un rôle de modélisateur par leurs pratiques de la lecture et de l'écriture. Ils ont aussi un rôle d'implication, et ce dès le jeune âge, dans l'apprentissage de la langue écrite. Nous pouvons donc inférer que les parents ont un rôle à jouer dans l'apprentissage de l'écrit et par le fait même, dans le rapport que leur enfant entretiendra avec l'écriture.

5.2.2.1.3- Le statut socio-économique de la famille

Le statut socio-économique influencerait la pratique de la lecture des parents. Martineau (1998), suite à une recension des écrits, indique que :

La majorité des études indiquent que les parents de faibles niveaux socio-économiques ont tendance à être de faibles lecteurs et voient la lecture comme une activité scolaire. Cette conception serait reliée à l'insécurité que vivent les familles défavorisées envers l'école. Contrairement à ces dernières, les parents de milieux favorisés tendent à concevoir la lecture comme une source de plaisir. (...) Cependant, trois études (Anderson et Stokes (1984) ; Purcell-Gate et al. (1995) ; Spiegel (1994) suggèrent que plusieurs parents de milieux défavorisés stimulent leur enfant à la littératie (p.19).

S'il en est ainsi pour la lecture, nous pouvons stipuler que les parents de faibles niveaux socio-économiques ont tendance à être de faibles lecteurs et voient l'écriture comme une activité scolaire.

Lahire (1993) fait état d'une analyse des pratiques de l'écriture (aspects économiques et culturels) dans des groupes sociaux hétérogènes qui révèlent que les pratiques de l'écriture divergeraient d'un milieu socio-économique à un autre. Il serait plus fréquent de voir écrire les gens d'un statut socio-économique élevé.

Dans Fijalkow (1986), citant Monique Vial et Mira Stambak (1978), indique

Les enfants des classes populaires échouent parce qu'ils sont « handicapés » dans leur développement psychologique ; il y a, en eux, des « limitations », des « obstacles » des « manques » qui les gênent pour apprendre, et restreignent leurs

possibilités d'accès au savoir. Les manques sont surtout situés sur le plan intellectuel (retard intellectuel). Ils sont la conséquence de conditions d'existence incluant non seulement des difficultés et des privations matérielles, mais aussi l'insuffisance éducative et culturelle des familles.⁹

Ce que Fijalkow (1986) évoque que le milieu familial et les conditions de vie influencent l'apprentissage des élèves. Un élève, selon Fijalkow, provenant d'une classe populaire aurait des difficultés en ce qui a trait, entre autres, à son développement scolaire.

De même, Fijalkow (1986), citant Lobrot (1972), mentionne que le milieu social est à l'origine de tous les facteurs qui conduisent aux difficultés d'apprentissage en lecture. Il est possible d'inférer qu'il peut en être de même pour l'écriture. Donc, nous pourrions indiquer que le milieu social constitue l'origine un facteur qui conduit aux difficultés d'apprentissage en écriture. Selon le milieu socio-économique, le développement et le rapport à l'écriture seront différents.

Hébert (1969), citant Cahazan (1967), explique que l'enfant d'un milieu socio-économique défavorisé pourrait avoir certaines privations telles que des privations physiques, sensorielles, linguistiques émotionnelles et culturelles. L'auteur indique que ces privations pourraient avoir des impacts lors de l'arrivée à l'école sur le développement physique, intellectuel, linguistique, culturel, social, etc., une très forte proportion des enfants de première

⁹ Une des conclusions des tables rondes lors d'un colloque consacré par le CRESAS à la notion du handicap socioculturel par Monique Vial et Mira Stambak exposent la thèse suivante (CRESAS, 1978, 91)

année d'un milieu socio-économique faible n'ont même pas les pré-requis pour réussir. Hébert (1969) ajoute que ces élèves seront confrontés à l'échec scolaire ; il est possible qu'au début de la scolarité, il y ait une motivation, mais celle-ci diminuera à la suite d'échecs répétés.

La Direction de la santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal (2008) a mené une enquête sur la maturité scolaire des élèves entrant dans le milieu scolaire. Celle-ci révèle que près de 35 % des jeunes montréalais entrent à l'école primaire sans la maturité affective, le développement des connaissances ou de la langue suffisants. Il est aussi noté que certains quartiers sont plus à risque. Le milieu socio-économique et la scolarité des parents sont des *facteurs* influençant la maturité scolaire. Les enfants sont vulnérables, entre autres, à cause du manque de ressources.

Les études d'Hébert, de Fijalkow, Martineau, Lahire et, beaucoup plus récemment, celles de la Direction de la santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, nous amènent à croire que les élèves provenant d'un milieu socio-économique faible seront plus à risque d'être confrontés à des échecs répétés dès leur entrée scolaire, ce qui aura pour impact de diminuer leur motivation dans les différentes sphères académiques et, par le fait même, d'influencer le rapport à l'écriture.

5.2.2.2- Le milieu scolaire

En moyenne, l'enfant évolue dans le milieu scolaire de cinq à sept heures par jour. Ce qui signifie 25 à 35 heures par semaine. Donc, à partir de son entrée scolaire, l'enfant passera plus de temps avec les intervenants du milieu scolaire qu'avec ses parents. L'école a pour mission d'enseigner ce que l'élève doit savoir et de développer une motivation, un rapport aux apprentissages, dont l'écriture, qui permettra à l'élève de poursuivre son cheminement scolaire. Plusieurs aspects peuvent influencer le parcours scolaire, la motivation et, évidemment, le rapport à l'écriture.

5.2.2.2.1- L'incidence de l'intervenant

Étant donné que l'incidence de l'intervenant n'a pas été évoquée dans le volet descriptif, le lien entre le rapport à l'écriture et le rôle de l'enseignant demeure fragile. Nous n'avons pu élaborer sur cet aspect dans le volet descriptif puisque la recherche aurait été beaucoup plus lourde. Par contre, nous croyons qu'il est important de mentionner cet aspect qui est, selon nous, important. Quelques recherches réalisées traitent de celui-ci et nous permettent de faire des inférences.

Viau (2006) explique que la personnalité, la compétence et la motivation de l'enseignant y est pour beaucoup afin que les élèves soient motivés devant une tâche quelconque.

Reuter (2000) spécifie comment l'enseignant doit mettre en place des moyens pour développer la motivation intrinsèque. Il explique que :

L'enseignant doit construire, dans l'espace de la classe une motivation intrinsèque (...) en tenant compte des diverses dimensions possibles : motivation référée à l'apprentissage et à l'écriture; tournée vers le court, le moyen et le long terme; orientée vers l'utilité (sociale et scolaire), sans oublier, si possible, le plaisir (p.91).

Viau (2000) et Reuter (2000) démontrent que l'enseignant a une incidence sur la motivation. Étant donné les constats relevés dans le volet descriptif de la présente recherche, nous pouvons inférer que s'il en est ainsi pour la motivation, il doit en être de même pour le rapport à l'écriture.

Bouvier et al. (1998) ont identifié des qualités pour un enseignant. La première qualité qui est énoncée est une bonne maîtrise et une appréciation de la matière enseignée. La deuxième qualité est que l'enseignant doit transmettre une soif et un désir d'apprendre. Il faut donner la curiosité aux enfants. Il faut que l'enseignant soit intéressant et use d'humour. Il faut placer l'enfant dans une situation d'apprentissage motivante. Il faut ajouter la possibilité que l'enfant puisse avoir un désir d'apprendre qui soit guidé par des motivations extrinsèques. Il faut développer le goût d'apprendre et le rapport positif à l'apprentissage. Les auteurs ajoutent comme troisième qualité un ensemble d'aspects relatifs à la personne. Il faut que celui-ci aime les enfants, travaille en équipe et soit organisé ainsi que discipliné.

Les qualités énoncées par Bouvier et al. (1998) nous démontre des aspects que l'enseignant doit avoir afin d'être un « bon » enseignant. Nous croyons qu'elles peuvent être reprises en ce qui a trait à l'enseignement de l'écriture et du développement du rapport à l'écriture. Par contre, nous reprendrons simplement les deux premières, considérant que la troisième qualité est plus générale. La première qualité, qui est une bonne maîtrise et une appréciation de la matière enseignée, est essentielle à l'enseignement de l'écriture. La langue française, composée de plusieurs aspects complexes, mérite d'être enseignée adéquatement. De plus, un bon enseignement et une bonne maîtrise par l'enseignant entraînent une bonne compréhension des notions qui, dans le futur, pourront peut-être faire apprécier les notions relatives à l'écriture et faciliter la tâche. La deuxième qualité énoncée par Bouvier et al (1998) est celle de transmettre une soif et un désir d'apprendre. Celle-ci est étroitement liée aux pivots de la recherche soit le rapport à l'écriture et la motivation. L'enseignant aura un rôle important quant au développement du rapport à l'écriture puisqu'il fait partie de ceux qui enseigneront systématiquement les notions relatives à l'écriture. C'est lui qui démontrera à l'enfant, par son enseignement et sa pratique, que l'écriture est une sphère intéressante, utile et aussi plaisante. La présence ou l'absence de ces qualités peut avoir une incidence sur le rapport à l'écriture.

Good et Brophy (1987) stipulent qu'il y aurait, de la part des enseignants, du favoritisme pour les filles. En référence à Motta et Vane (1977), ils stipulent que le corps professoral aurait tendance à percevoir négativement les garçons et à placer les filles sur un

niveau supérieur à cause d'une créativité plus présente. Ils mentionnent que les garçons seraient plus réticents à une participation dans les activités scolaires. Les communications avec les élèves des deux sexes seraient de nature différente. La communication avec les garçons serait davantage tournée vers des échanges de type disciplinaire et les filles participeraient à des échanges de nature plus éducative. Nous pouvons spéculer que si l'enseignant a une relation principalement disciplinaire avec les garçons et que ceux-ci sont plus réticents à une participation dans les activités scolaire, il se peut que ce type de relation entraîne chez le garçon une réticence devant des tâches d'écriture. Par le fait même, elle engendrera un rapport négatif à l'écriture.

Par la recension des écrits, nous pouvons stipuler que l'enseignant a un rôle à jouer concernant la motivation scolaire de l'élève. Par sa personnalité, ses qualités, sa compétence et sa motivation, l'enseignant influencera l'élève. Il peut donc être considéré comme un *facteur* relatif au développement du jeune scripteur et à son rapport à l'écriture.

5.2.2.2.2- L'incidence du pair apprenant

Tout indique que les enfants ayant développé des relations d'amitié dans leur classe seront des enfants plus confiants (Tessier, Tarabulsy et A.Provost (1996), citant Mannarino, (1976, 1978, 1979)), altruiste (Tessier, Tarabulsy et A.Provost (1996), citant Mannarino, (1976, 1978, 1979) ; McGuire et Weisz (1982)), plus habiles à deviner les émotions des autres (Tessier, Tarabulsy et A.Provost (1996), citant McGuire et Weisz (1982)).

De plus, Schneider (2000), citant Chen, Rubin & Li (1997), indique qu'une étude a permis de démontrer que la réussite scolaire est influencée par le développement des compétences sociales. Les élèves qui sont populaires auprès de leurs pairs auraient de meilleurs résultats scolaires. Dans des situations d'amitié à l'âge scolaire, la collaboration ou la compétition sont possibles. Par contre, nous pouvons constater davantage de plaisir entre les enfants qui sont amis. Ceux qui ne sont pas amis ne développeront peut-être pas cette compétition ou collaboration plaisante (Tessier, Tarabulsy et A.Provost (1996), citant Foot et al. (1977) ; Newcomb et Brady (1982) ; Newcomb, Brady et Hartup (1979)). Nous pouvons spéculer que si l'élève développe ses compétences sociales, il réussira mieux en écriture et que cette réussite aura une motivation à poursuivre et un rapport plus positif à l'écriture.

Tessier, Tarabulsy et A.Provost (1996), citant Kupesmidt, Coie et Dodge (1990) ; Parker et Asher (1987), évoquent le fait que les enfants rejetés par leurs pairs sont plus susceptibles de quitter l'école de manière précoce. Si ces enfants quittent le milieu scolaire, nous pouvons croire que leur motivation scolaire est faible. Le volet descriptif de la présente recherche a su démontrer un lien entre le rapport à l'école et le rapport à l'écriture. Les élèves qui ont un rapport négatif à l'école en auraient aussi un semblable quant à l'écriture. Donc, nous pouvons inférer qu'un enfant rejeté pourrait avoir un rapport négatif à l'écriture.

Donc, si les enfants rejetés par leurs pairs sont plus susceptibles de quitter l'école et que les enfants populaires ont de meilleurs résultats scolaires, nous pouvons croire que les relations amicales auraient un effet positif sur le rapport à l'écriture et la motivation scolaire en générale.

Leblanc (2005) évoque que pour les filles comme pour les garçons, les amis sont influents dans le choix des livres. Guérette (1998) indique qu'une discussion entre camarades concernant différents aspects du livre pourrait inciter les enfants à lire et à donner leurs opinions sur les ouvrages consultés. S'il en est ainsi pour la lecture, nous pouvons inférer que les amis auront une influence sur la pratique de l'écriture.

Bien qu'il n'y ait pas d'études spécifiques concernant le rapport à l'écriture et les incidences que peuvent avoir les pairs, nous constatons tout de même que la pratique de la lecture, la réussite académique, la persévérance scolaire peuvent être influencées par les amis ou les camarades de classe. Donc, nous pouvons inférer que les pairs peuvent avoir un impact sur le rapport à l'écriture.

5.2.2.2.3- Les composantes du programme de formation en écriture

Dans la problématique de cette présente étude, nous avons traité des composantes des trois derniers programmes de formation principalement dans la sphère d'apprentissage qui nous intéresse, soit l'écriture. L'objectif de ce travail était de ressortir les différents aspects

qui doivent être enseignés et, par le fait même, assimilés par les élèves des différents niveaux scolaires. Il s'agit d'un survol puisqu'une étude approfondie aurait rendu la présente recherche exhaustive.

Dans cette recherche, nous porterons une attention plus particulière au Programme de formation de l'école québécoise étant donné que le volet descriptif a été réalisé avec des élèves qui évoluent dans un cadre prodigué par ce programme. Dans le volet descriptif, nous avons constaté une variation du rapport à l'écriture à travers le cheminement scolaire. L'étude du programme nous permettra de constater les raisons qui font en sorte que le rapport à l'écriture diminue avec la progression scolaire. Le programme d'étude pourra peut-être nous éclairer sur les motifs de ces variations.

Le tableau 58 permet de constater des différences en ce qui a trait aux composantes relatives à l'écriture pour les différents niveaux scolaires à l'étude dans le programme d'études de 2001.

**Tableau 58 Liste des savoirs essentiels reliés à la compétence « Écrire des textes variés »
répertoriés dans le Programme de formation de l'école québécoise**

1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle
<ul style="list-style-type: none"> - L'élève produit une variété de courts textes pour répondre à des besoins de base qui se manifestent dans sa vie personnelle et scolaire. - L'élève rédige des textes suivis dont la structure est simple et qui contiennent des idées liées au sujet traité. - L'élève construit des phrases complètes qui sont délimitées par une majuscule et un point. - L'élève utilise un vocabulaire concret et courant. - L'élève orthographe correctement la majorité des mots appris en classe. - Dans les cas simples, l'élève accorde les déterminants avec les noms en mettant les marques du féminin et du pluriel appropriées. - L'élève utilise, avec le soutien de l'enseignant, les stratégies qu'il a apprises. - L'élève calligraphie lisiblement afin qu'on puisse le lire facilement. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève rédige régulièrement des textes variés dans différents contextes et disciplines scolaires. - L'élève produit des textes qui comportent plusieurs idées ordonnées de manière logique ou chronologique à l'intérieur d'un paragraphe ou de quelques courts paragraphes qui ne sont pas nécessairement reliés entre eux. - L'élève produit des phrases complètes et assez variées qui sont parfois reliées à l'aide de connecteurs fréquents et elles tiennent compte de certaines contraintes de la syntaxe et de la ponctuation. - L'élève utilise un vocabulaire correct et varié. - L'élève orthographe correctement la plupart des mots d'usage fréquent et il effectue l'accord du déterminant et de l'adjectif avec le nom et l'accord du verbe avec le sujet dans les cas simples. - L'élève sait réviser et corriger son texte en recourant à plusieurs stratégies et en consultant divers outils de référence. - L'élève calligraphie lisiblement en écriture script ou cursive. - L'élève utilise occasionnellement un logiciel de traitement de texte. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'élève rédige avec une certaine efficacité des textes variés qu'il sait adapter à différents lecteurs et à divers contextes, scolaires ou autres. - L'élève s'exprime de façon claire, cohérente et, au besoin, détaillée, au moyen de phrases variées et souvent complexes. - L'élève développe ses idées et les fait progresser en établissant des liens entre les phrases et entre les paragraphes au moyen de connecteurs courants et appropriés. - L'élève utilise un vocabulaire précis, varié et évocateur. - L'élève recourt de façon adéquate à la syntaxe et à la ponctuation. Il orthographe correctement les mots usuels et les verbes utilisés dans leurs formes les plus fréquentes. - L'élève effectue adéquatement les accords dans les groupes du nom de même que l'accord du verbe, de l'attribut et du participe passé avec l'auxiliaire être. - L'élève utilise des stratégies efficaces de rédaction, de révision et de correction tout en utilisant avec profit les outils de référence et les technologies à sa disposition pour améliorer ses écrits et leur présentation.

Le Programme de formation québécoise est divisé en trois cycles. Nous pouvons difficilement séparer les informations selon les niveaux scolaires. Par contre, nous avons tout de même une idée du cheminement scolaire qui doit être parcouru par l'élève de la première à la sixième année.

Du premier au troisième cycle, nous pouvons observer une différence importante en ce qui a trait aux éléments d'apprentissage. Les notions concernant la grammaire, la conjugaison et d'autres éléments s'ajoutent au fil des années. Les composantes de l'écriture sont de plus en plus difficiles. Elles passent de la rédaction de phrases et la copie de textes à la rédaction de textes plus complexes avec des intentions précises, par exemple. Nous constatons aussi de nouvelles notions ou des exigences plus élevées. Nous sommes conscients qu'il doit en être ainsi puisque l'enfant progresse et chemine.

Toutefois, par l'observation des composantes du programme, nous pouvons émettre l'hypothèse que la complexité de la tâche d'écriture s'accroît avec les années. C'est cette complexité que nous retrouvons dans le programme qui peut être un *facteur* expliquant un rapport négatif à l'écriture. La complexité progressive peut venir influencer l'attitude face à une tâche.

5.2.2.2.4- Les réseaux scolaires

Lors de la recension des écrits, nous n'avons pas réussi à répertorier des ouvrages relatant des liens entre le rapport à la lecture, à l'écriture ou à l'école et au réseau scolaire. Toutefois, dans le volet descriptif de la présente recherche, nous avons pu constater que peu importe le réseau scolaire fréquenté par les élèves, qu'il soit privé ou public, le rapport à l'écriture sera tout aussi positif dans un réseau ou dans l'autre. Nous avons pu aussi constater que les élèves du réseau public auraient un rapport légèrement plus positif. Toutefois, que nous soyons dans le réseau privé ou public, il y aura plusieurs élèves avec qui il sera important de travailler le rapport à l'écriture. Dans chaque réseau, certains élèves nous diront qu'ils n'aiment pas écrire.

5.2.2.2.5- Le statut socio-économique de l'école

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport attribue aux écoles publiques un indice du milieu socio-économique par école en utilisant des variables de la proportion des mères qui sont sans diplôme, pour une pondération de deux tiers, et la proportion de parents dont aucun ne travaille à temps plein, pour une pondération d'un tiers. De plus, l'indice du seuil de faible revenu par école est aussi calculé par l'utilisation d'une variable, soit la proportion des familles qui déclarent un revenu équivalent ou inférieur au seuil de faible revenu, établi par Statistique Canada, pour le territoire de résidence des familles.¹⁰ Ces indices nous permettent de connaître le statut socio-économique dans lequel se situe le milieu scolaire.

¹⁰ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Indice_defav/index_ind_def.htm

Par contre, il est possible dans ces milieux, qu'ils soient favorisés ou non, de retrouver des enfants provenant d'un milieu socio-économique familial différent de celui de l'école.

L'école implantée dans un milieu défavorisé est selon Hébert (1969) prise avec une panoplie de problèmes. Bien que ce document soit daté de la fin des années 1960, il n'en demeure pas moins que les informations qu'on y retrouve soient encore actuelles. Hébert traite du cadre physique. Il s'agit en fait des structures de l'école, mais aussi de ce qui peut être mis à la disposition des enfants. Dans les milieux défavorisés, il est possible de retrouver une bibliothèque moins riche en ouvrages ou encore une cour de récréation plus petite. Il invoque aussi les problèmes d'hygiène et de santé. Selon Hébert, les élèves amènent les problèmes de la maison avec eux. Ils peuvent être mal vêtus, être sous-alimentés, avoir un manque de sommeil, etc. Il parle aussi d'absentéisme et de mobilité de la population. Il mentionne l'impréparation des enfants à réaliser le programme scolaire. Il exprime aussi la présence des doubleurs au niveau de la 1^{ère} année et tout au long du cours primaire. Hébert évoque enfin les problèmes de langage qui sont présents. D'autres aspects sont présentés, mais nous arrivons à une problématique importante soit la collaboration parents-enseignants qui semble moins présente dans les milieux défavorisés que favorisés.

En combinant les informations recensées avec les données du volet descriptif de la présente recherche, nous pouvons inférer que le rapport à l'écriture est plus négatif dans les

milieux socio-économiques faibles. Il s'agirait donc d'un *facteur* influençant le rapport à l'écriture.

5.2.2.3- La société

Le ministère des Affaires Culturelles (1984) publiait un document faisant l'état de la situation de la lecture au Québec. Des éléments intéressants en ressortent. La société ne prône pas la lecture. Ce rapport indique que le livre ne fait pas partie de l'environnement quotidien des Québécois, que la lecture n'est pas intégrée aux activités de loisir des gens, qu'il y a beaucoup trop de Québécois qui ont une perception négative du livre et de la lecture, que les médias accordent peu de place au livre et à la lecture. De plus, le livre et la lecture ne sont pas suffisamment appuyés par des activités d'animation. Par contre, le ministère de la Culture et des Communications (1998) publiait deux ouvrages. Le premier propose un projet de politique de la lecture et du livre et évoque même qu'une partie de la population ne possède pas les habiletés de lecture suffisantes. Ce document évoque l'importance de l'intervention précoce et tente de développer des pistes pour que l'école devienne un milieu important pour l'accès à la lecture. Le deuxième ouvrage fait état de la situation de la lecture au Québec plaçant maintenant la lecture au cœur des activités des loisirs des Québécois. Bien qu'il y ait des bonnes intentions de la part de ce ministère, nous ne sommes pas à même de connaître si tous ces moyens mis en place font en sorte que les habitudes de lecture des citoyens changent.

Si la lecture est au cœur des activités des loisirs des Québécois, nous pouvons inférer qu'il en est de même pour l'écriture. Selon nous, elle fait partie de l'environnement quotidien des Québécois par les courriels et le clavardage, entre autres.

La société, si minime qu'il soit, peut avoir un impact sur le rapport à l'écriture étant donné que si les adultes de la société pratiquent l'écriture et en font un usage fréquent dans diverses situations, les enfants verront son utilité et voudront, peut-être le pratiquer davantage.

Par l'inférence, nous avons pu évoquer que le sexe, l'âge, les intérêts, la pratique de l'élève sont des facteurs pouvant influencer le rapport à l'écriture. Il en est de même pour le milieu familial (le rôle des parents, le milieu socio-économique, etc.) et le milieu scolaire (l'incidence de l'enseignant et du pair apprenant, le milieu socio-économique, le programme).

5.3- Analyse critique

L'analyse inférentielle nous a permis de mettre évidence certaines possibles idées concernant les facteurs relatifs au développement du scripteur et à son rapport à l'écriture. L'analyse critique, quant à elle, prend la forme d'une réflexion, d'une argumentation, de questionnements sur cette projection épistémologique.

Spécifiquement, cette analyse critique aura un point de vue constructif étant donné que des pistes d'intervention seront évoquées afin d'aider les milieux à modifier le rapport à

l'écriture des élèves. Certaines des interventions qui seront mentionnées seront sans doute presque utopiques. Toutefois, elles seront au moins des éléments de réflexion intéressants.

5.3.1- Rapport à l'écriture : perspective individuelle

5.3.1.1- Le sexe de l'élève

Tel que démontré dans le volet descriptif et précisé dans l'analyse inférentielle, le sexe de l'élève est un des facteurs qui semble influencer le rapport à l'écriture. Les garçons et les filles n'ont pas les mêmes champs d'intérêts quant aux sujets d'écriture et, plus globalement, n'ont pas le même rapport à la lecture, voire même à l'école. Les filles ont un rapport plus positif que les garçons.

Qu'est-ce qui fait en sorte que les garçons puissent avoir un rapport négatif à l'écriture ? À cette question, Lemery (2004) répondrait que le cerveau des filles et des garçons n'est pas constitué de la même manière ce qui implique que les garçons rencontrent plus de difficultés en ce qui a trait aux sphères d'apprentissage relatives à l'écrit.

Afin d'aider les garçons et leur faciliter la tâche, nous devrions peut-être nous pencher sur le contenu des manuels scolaires utilisés. De plus, nous devrions peut-être analyser les thèmes d'écriture proposés à nos garçons et les balises que nous leur mettons. Pourquoi vouloir que nos garçons écrivent des textes traitant des mêmes sujets que les filles ? Leblanc

(2005) évoque des différences entre les filles et les garçons concernant les intérêts de la lecture. Il doit en être de même pour l'écriture. Nous devrions donc proposer des thèmes d'écriture distinctifs pour les filles et les garçons ou, du moins, des thèmes qui rejoignent les deux sexes. Nous devrions nous questionner sur ce qui est proposé dans les milieux scolaires afin de satisfaire autant les filles que les garçons quant au développement du rapport à l'écriture.

Dans un milieu scolaire, il pourrait être envisageable de faire du décloisonnement en écriture. Deux enseignants d'un même niveau scolaire pourraient partager leur classe selon le sexe des élèves étant donné que les intérêts ne sont pas les mêmes. Un enseignement différencié s'impose. Par exemple, une enseignante pourrait travailler sur des intérêts plus spécifiques des garçons tels que l'action, l'humour, la guerre, les dragons, la bande-dessinée, etc. L'autre côté, l'enseignant(e) travaillerait plutôt avec les filles et leurs intérêts spécifiques. Il pourrait en être ainsi quant au développement des codes lexical, grammatical et syntaxique. Nous devrions aborder les concepts pour que les garçons comprennent bien et aient le goût de continuer à les acquérir. Sans toutefois oublier les filles !

Des activités pourraient être organisées afin de travailler le rapport à l'écriture. Des auteurs, des illustrateurs, des éditeurs ou d'autres personnes ayant un rôle dans l'écriture pourraient venir travailler avec les élèves afin de leur démontrer les différents aspects de l'écriture. Ces activités pourraient modéliser aux garçons, et évidemment aux filles, des

aspects positifs de l'écriture. Certaines activités pourraient aussi être structurées uniquement pour les garçons. Elles seraient utilisées comme une motivation extrinsèque.

La calligraphie de nos garçons est parfois moins belle que celle des filles. Il faudrait intervenir, mais ne faisons surtout pas de cet aspect un élément d'évaluation de l'écriture. Nous devrions tenter d'aider l'enfant à aimer écrire malgré la difficulté à calligraphier. Nous pourrions lui donner la possibilité de rédiger son texte au propre à l'ordinateur, par exemple. Pour certains enfants leur calligraphie sera le déclenchement d'une hantise de l'écriture. Il faudrait éviter cet aspect. Dès l'entrée au primaire, nous devrions nous assurer que les élèves aient une bonne préhension du crayon et que la pression sur celui-ci est adéquate. Ce serait le début d'une belle calligraphie. Des attentes plus réalistes seraient sans doute à privilégier. Il faudrait mettre davantage l'accent sur l'émergence des idées, la structure de la phrase et du texte, les codes lexical et grammatical et tous les autres aspects de l'écriture.

Les filles seraient davantage organisées que les garçons dans le contexte scolaire. Nous pouvons croire qu'elles auront plus de facilité à assimiler l'enseignement systématique du processus rédactionnel. Différentes manières de planifier un texte devraient être enseignées aux élèves. Nous devrions offrir une multitude de manières d'organiser un texte afin qu'ils sentent qu'ils aient un choix et qu'ils ne soient pas contrôlés. Lors de la rédaction, il pourrait être envisagé d'offrir aux élèves la possibilité de rédiger librement sans imposer à tout moment un cadre à respecter. Cet élément pourrait modifier l'intérêt qu'ils ont devant une

tâche d'écriture. Les élèves devraient apprendre à rédiger sous différentes formes, mais peut-être est-il possible de donner des moments de rédaction libre ? Les activités d'écriture devraient être organisées de manière à ce que les garçons, comme les filles, aient un espace de liberté.

Le sexe de l'élève influence le rapport à l'écriture et les interventions proposées permettent de le modifier. Les garçons et les filles sont constitués différemment avec leurs forces et leurs difficultés. Nous ne pouvons pas intervenir sur cet aspect. Toutefois, nous pourrions les aider à aimer pratiquer l'écriture par des gestes au quotidien en respectant cette différence.

5.3.1.2- L'âge et le niveau scolaire

Tel que démontré dans le volet descriptif et précisé dans l'analyse inférentielle, l'âge et, par conséquent, le niveau scolaire sont des facteurs qui viennent influencer le rapport à l'écriture. Simard (1995) fait ressortir que l'attitude face à l'écrit varie selon l'âge. Plus l'enfant vieillit, plus son rapport à l'écriture semble devenir négatif. Ce n'est pas nécessairement l'âge et le niveau scolaire qui sont les facteurs, mais plutôt les composantes de l'écriture qui augmentent au rythme des années scolaires. C'est donc une histoire d'école ! Comment pourrions-nous conserver le rapport à l'écriture que l'élève a à sa rentrée dans le monde scolaire ?

Il devrait, entre autres, y avoir une concertation dans l'école afin de s'assurer que les stratégies d'enseignement soient les mêmes d'un niveau à l'autre. Bien que le Programme de Formation des Écoles québécoises (MEQ, 2001) indique les lignes directrices quant à l'enseignement de l'écriture (voir le point 5.2.2.2.3- Les composantes du programme de formation en écriture), les enseignants, dans leur classe, peuvent faire usage de moyens, de trucs relatifs aux stratégies d'auto-correction, par exemple. Tout au long de la scolarité, l'enfant pourrait utiliser les mêmes stratégies, mais en augmentant les exigences. L'enfant pourrait automatiser plus rapidement, selon nous, les aspects de la correction et voir la tâche moins lourde lors de la révision d'un texte. Il faudrait aussi que les enseignants fassent usage du même langage lors de l'enseignement du code grammatical afin de ne pas engendrer de confusion au fil des années scolaire. De cette manière, l'enfant, qu'il soit en troisième ou sixième année du primaire, saura de quoi traite son enseignant. Donc, la concertation serait très importante afin de faciliter la tâche de l'élève lors d'activités d'écriture, et ce, tout au long de son cheminement scolaire.

Les thèmes employés durant le parcours scolaire sont souvent similaires d'une année scolaire à l'autre. Cet aspect peut rendre lassant les tâches d'écriture. Si, à chaque année, l'élève écrit un texte sur les saisons, sur son animal préféré, Noël, Pâques, la St-Valentin, la fête des Mères, etc., c'est plutôt redondant et l'élève épuisera, au fil du temps, ses idées d'écriture. Il faudrait trouver des thèmes nouveaux et plus signifiants. Nous devrions varier de ce qui a déjà été fait. Plus l'enfant vieillit, plus il est conscient de la réalité et de sa société. Il a

de plus en plus d'opinions. Pourquoi ne pas créer un journal dans l'école ou écrire des livres pour les plus jeunes?

Ce qui nous amène à parler des lecteurs des textes produits par les élèves. De la première à la sixième année, dans une dynamique surtout d'évaluation, le lecteur principal est l'enseignant. Il serait intéressant de trouver d'autres lecteurs. La création de réseau de diffusion avec d'autres écoles, des compagnies privées, le gouvernement, des artistes pourrait être stimulant pour les élèves. Grâce au courrier électronique, nous pourrions facilement communiquer avec beaucoup de personnes. Pourquoi ne pas faire écrire un brouillon d'une lettre et par la suite l'envoyer par courrier électronique. Nous devrions trouver des lecteurs qui sont autres que les enseignants. La présence de ces nouveaux lecteurs pourrait aider au développement d'un rapport positif à l'écriture ; les élèves se sentiront motivés puisqu'ils sauront qu'un destinataire réel lira leurs textes. De plus, ils auront tout aussi hâte de recevoir une réponse de leurs lecteurs, si la situation le permet.

Donc, le niveau scolaire est un facteur en lien avec le rapport à l'écriture. Toutefois, ce sont des modifications dans le milieu scolaire qui vont influencer ce facteur.

5.3.1.3- Le portrait linguistique de l'élève

5.3.1.3.1- Les intérêts et la motivation de l'élève

Tel qu'évoqué dans l'analyse inférentielle, l'intérêt et la motivation divergent selon différents aspects de la vie de l'élève. L'intérêt et la motivation devant une tâche d'écriture vont certes influencer la pratique de celle-ci. Afin d'améliorer le rapport à l'écriture, il est, selon nous, important de s'attarder aux intérêts et à la motivation des élèves devant une tâche d'écriture. Comment utiliser les intérêts et la motivation afin d'améliorer le rapport ?

Il est primordial de prendre conscience que les intérêts et la motivation des élèves varient selon diverses variables relatives à la famille, à l'élève, au milieu scolaire et aux intervenants qui la composent. L'intervention concernant le développement de l'intérêt devant une tâche d'écriture doit, par conséquent, être réalisée dans les divers milieux

En ce qui concerne le milieu scolaire et les intervenants qui le composent, il faut que le milieu démontre aux élèves l'importance de l'écriture et de la lecture. Il peut être possible de faire des activités de courrier dans l'école, un journal scolaire, une correspondance dans le milieu. Il faut que les valeurs et les projets de l'école permettent aux élèves de développer un intérêt devant une tâche d'écriture. De plus, il faudrait que les enseignants démontrent aux élèves leur propre intérêt. Il faudrait donc que l'écriture et la lecture soient pratiquées simultanément par les enseignants et les élèves. Il pourrait aussi être intéressant qu'un partage

soit fait entre les pratiques des enseignants et des élèves. L'enfant apprendra qu'il peut être plaisant d'écrire par la modélisation que lui offrira son enseignant.

De plus, en mettant les manuels de côté, tel que mentionné précédemment, nous offririons aux élèves la possibilité de laisser choisir les textes qu'ils désirent rédiger en respectant leurs intérêts personnels. Un questionnaire pourrait être distribué au début de l'année scolaire et l'intervenant sélectionne des thèmes qui se rapprochent le plus possible des leurs intérêts. De plus, il est possible que cet aspect puisse compliquer les évaluations. Toutefois, il est important de comprendre que la différenciation ne peut pas être réalisée en tout temps. Par contre, si nous désirons augmenter la pratique et l'intérêt pour l'écriture dans nos milieux scolaires, il faut d'abord développer le goût de d'écrire chez nos élèves. Or, lors des évaluations, il pourrait être envisagé de faire rédiger des textes appartenant au même genre, mais traitant de thèmes différents étant donné que nous savons que les filles et les garçons ont des intérêts différents. Il faudrait mettre de côté les thèmes d'écriture qui sont fréquemment exploités et qui, parfois, ne rejoignent pas nos garçons et qui peuvent contribuer à modifier, de manière négative, le rapport à l'écriture.

En plus, lorsque nous étions au primaire, les thèmes d'écriture étaient les mêmes ou très semblables à ceux d'aujourd'hui. Nous devrions adapter certains thèmes d'écriture aux réalités contemporaines si nous voulons influencer l'intérêt des élèves. Comme nous l'avons mentionné, homme ou femme, garçon ou fille, les intérêts sont différents. Nous devrions,

donc, ouvrir les possibilités d'écriture sur l'absurde, les sports ou autres sujets qui pourraient rejoindre davantage les garçons. Nous devrions tenter de mettre de côté les sujets qui reviennent année après année : une carte pour la fête des Mères, un conte de Noël, une carte pour un valentin, un texte sur les différentes saisons. Nous pourrions offrir des thèmes personnalisés aux filles et aux garçons. Nous ne devrions pas chercher l'uniformité dans les classes. Dans un groupe où l'enseignement est façonné pour des filles, serait-il possible d'ajouter des programmes plus spécifiquement destinés aux garçons ? Ces derniers pourraient contenir des projets ou des activités en écriture basés sur leurs intérêts.

Dans le volet descriptif de la présente recherche, nous avons indiqué que le rapport à la lecture et le rapport à l'écriture sont intimement liés. Plus nous sommes en mesure de donner le goût de lire à nos élèves, plus nous pouvons croire que le rapport à l'écriture se verra augmenté. Nous devons donc connaître, autant qu'en écriture, les intérêts des élèves quant à la lecture afin de développer ce rapport positif à la lecture. De plus, la connaissance des intérêts des élèves pourrait permettre de bâtir des activités qui y correspondent.

Qu'ils soient filles ou garçons, nous pouvons donner la possibilité aux élèves d'apprendre en jouant afin qu'ils dénotent un intérêt. Il faudrait trouver des activités ludiques pour que les enfants puissent apprendre en s'amusant. Nous pourrions tout simplement transformer un jeu de serpents et échelles en un jeu qui demande de bien orthographier un mot pour avancer le jeton. Il serait aussi possible d'avoir des jeux de mémoire qui permettraient de

travailler les terminaisons verbales. Si nous mettions de côté le papier et les crayons, il serait possible de montrer aux enfants que l'écriture peut être plaisante.

Une variation des modes d'écriture pourrait aussi être une modification à apporter. Il serait possible d'écrire en groupe, en équipe, individuellement, en dyade, etc. Les élèves pourraient écrire chacun un paragraphe, une phrase, un mot et il est aussi possible d'écrire en collaboration avec une autre classe. L'écriture est complexe, nous en sommes conscients. Par contre, l'écriture peut être plaisante, voire amusante si les enfants font connaissance avec le plaisir d'écrire.

Plus les intérêts des élèves seront exploités dans le milieu scolaire, plus ils auront le goût d'avoir une pratique rédactionnelle.

5.3.1.3.2- Les pratiques de l'élève

Tel qu'évoqué dans le volet descriptif, la pratique de l'écriture à l'extérieur du milieu scolaire serait en relation avec le rapport à l'écriture. Plus l'élève pratique l'écriture, plus le rapport à l'écriture est positif. Il faudrait, selon nous, augmenter les pratiques à l'extérieur du milieu scolaire. Comment faire ?

Bien que la pratique à l'extérieur soit un facteur influençant le rapport à l'écriture, il faudrait que le milieu scolaire offre des situations d'écriture libres qui ne seraient pas évaluées. Il faudrait offrir un peu plus de temps pour l'écriture en classe et sa pratique sous diverses formes. Plus l'enfant va écrire, plus il développera une facilité dans cette sphère d'apprentissage. Plus il sera facile d'écrire, plus il appréciera cette pratique. En appréciant l'écriture à l'école, il est possible de croire que l'enfant pratiquera davantage l'écriture à l'extérieur du milieu scolaire. Nous sommes conscients que la pratique rédactionnelle peut demander beaucoup aux enseignants en ce qui a trait à la correction. C'est pour cette raison qu'il est possible de faire de courtes écritures. Il peut s'agir de l'écriture de courtes phrases, de jeux de mots, de courts paragraphes. Le processus rédactionnel n'a pas nécessairement à être suivi du début à la fin à chaque fois que l'écriture est pratiquée. Il faut simplement que l'élève écrive.

5.3.2- Le rapport à l'écriture : les milieux interpellés

5.3.2.1- Le milieu familial

5.3.2.1.1- Un portrait linguistique : intérêts et pratiques

Nous avons abordé les intérêts des élèves devant une tâche et les facteurs les influençant, notamment le milieu familial. Les parents doivent connaître les aspects relatifs à la modélisation¹¹ afin qu'ils prennent conscience que leurs intérêts et leurs pratiques peuvent

¹¹ « Technique d'acquisition où l'apprenant, après avoir observé une personne qui sert de modèle, produit une conduite plus ou moins similaire à celle de cette dernière» (Legendre (2005), citant Winnykamen (1990), p. 907).

avoir un impact sur le rapport à l'écriture et à la lecture de leur enfant. Si le parent n'apprécie pas l'écriture et la lecture, comment peut-il montrer à son enfant l'importance et le plaisir que ces activités procurent? Le parent doit donc développer ses intérêts en lecture et en écriture et pratiquer davantage devant ou en compagnie de son enfant.

Tout comme l'enseignant, le parent doit avoir une pratique de l'écriture afin que l'enfant soit conscient de l'importance de cette tâche. Une pratique quotidienne (écrire des messages, faire la liste d'épicerie, faire des mots croisés ou des mots cachés, écrire une histoire pour son enfant ou avec son enfant, etc.) doit être réalisée pour faire à l'enfant les diverses utilités de l'écriture. Les intérêts et la pratique des parents auront une influence sur les intérêts et la pratique des élèves.

5.3.2.1.2- Le rôle des parents dans l'apprentissage du langage écrit

Tel que démontré dans le volet descriptif et précisé dans l'analyse inférentielle, la pratique de l'écriture et de la lecture du parent est un *facteur* qui vient influencer le rapport à l'écriture de l'élève. Les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants (Huneault (1999)).

Il faut enseigner aux parents leur rôle d'accompagnateur dans le développement cognitif de l'enfant. Il faut montrer aux parents l'importance de la communication et de l'expression avec son jeune poupon. Il faut aussi montrer aux parents les jeux qui peuvent être

les plus appropriés et les plus stimulants. L'intervention précoce est très importante et les parents sont les premiers intervenants.

Selon Ferreiro (2000), les parents doivent suivre leur enfant dans l'évolution des conceptualisations sur l'écrit qui se déroule avant l'entrée scolaire. L'enfant développe les concepts de l'écrit en trois périodes. Il est expliqué que :

La première période est caractérisée par la recherche de paramètres distinctifs entre les marques graphiques figuratives et les marques graphiques non figuratives, ainsi que par la constitution de séries de lettres en tant qu'objets substitués et la recherche des conditions d'interprétation de ces substitués » (p. 16).

« La deuxième période est caractérisée par la construction de modes de différenciation entre les enchaînements de lettres, en jouant alternativement sur les axes de différenciation qualitatif et quantitatif » (p.16). « La troisième période est celle qui correspond à la phonétique de l'écriture, qui culmine dans la période alphabétique » (p.16). Le parent a donc un rôle d'accompagnateur et ce même à l'entrée scolaire.

Lorsque l'enfant atteint l'âge scolaire, il faut alors insister sur le rôle du parent. Ils doivent savoir comment accompagner leurs enfants dans leurs découvertes. Ils devraient considérer qu'ils ont comme rôle de démontrer un intérêt pour tout ce que produit l'enfant. S'il

le fait, l'enfant aura une motivation plus grande et poursuivra sur cette voie étant donné qu'il peut avoir une attention positive de ses parents.

Le parent a comme rôle de pratiquer l'écriture devant et avec son enfant afin qu'il conserve la motivation et le rapport positif au langage écrit développé depuis la jeune enfance. Il doit aussi démontrer qu'il peut être plaisant d'écrire. Martineau (1998), citant Cole et William (1990) indique que moins de trois parents sur quatre lisent pour le plaisir. Il doit en être ainsi pour l'écriture et peut-être y a-t-il encore moins qui écrivent pour le plaisir.

Les parents devraient prendre des connaissances des intérêts de leurs enfants en lecture et en écriture. Afin de développer l'intérêt pour l'écriture, il pourrait aussi être stimulant pour l'enfant d'aller acheter, en compagnie de ses parents, des crayons de différentes couleurs, de différents formats, etc. De plus, une variété de papier ou un cahier d'écriture pourraient aussi être sélectionnés par l'enfant. En se basant sur les intérêts de son enfant, le parent pourrait aider à maintenir ou à augmenter l'intérêt pour l'écriture.

En étant conscient de l'importance de la pratique de l'écriture, les parents devraient inciter sur ce qui est fait à la maison. Il pourrait être, par exemple, mis à l'horaire que l'enfant doit pratiquer pendant environ 30 minutes l'écriture par jour. Lors de ces périodes, le parent pourrait se joindre à l'enfant ou ce dernier pourrait réaliser seul son activité. La pratique régulière pourrait faciliter le travail lors d'activités typiquement d'évaluation réalisées en

classe, mais pourrait surtout augmenter le rapport à l'écriture. Bref, il serait important que les enfants pratiquent l'écriture aussi quotidiennement que la lecture à l'extérieur du milieu scolaire.

5.3.2.1.3- Le statut socio-économique de la famille

Tel que démontré dans le volet descriptif et précisé dans l'analyse inférentielle, le statut socio-économique de la famille est un facteur qui vient influencer le rapport à l'écriture. Fijalkow (1986) évoque que c'est le milieu familial et les conditions de vie qui influencent l'apprentissage des élèves. L'enfant de milieu socio-économique défavorisé aura un rapport à l'écriture plus négatif que l'enfant qui vient d'un milieu favorisé.

Nous devrions sensibiliser davantage les parents d'enfants qui évoluent dans un milieu dit défavorisé à l'importance de la pratique rédactionnelle. Pour ce faire, il faudrait mettre sur pied des ateliers pour les enfants et pour les parents de ces milieux afin de travailler le rapport à l'écriture et la pratique rédactionnelle. Il faudrait offrir aux enfants des situations d'écriture et des modèles. Il importe que les élèves voient la pertinence de la pratique de la lecture et de l'écriture, qu'ils gravitent dans un milieu favorisé ou non. Tous les enfants ont droit à une chance égale et le statut socio-économique ne doit surtout pas être une barrière à l'apprentissage.

5.3.2.2- Le milieu scolaire

5.3.2.2.1- L'incidence de l'intervenant

Certains « enseignants envoient comme seul message à leurs élèves que la lecture est une activité scolaire, obligatoire et notée » (Viau, 2006, p.28). Nous pouvons inférer qu'il en est de même en ce qui a trait à l'écriture. Nous sommes conscients que le système oblige les enseignants à évaluer. Toutefois, Viau (2006) indique qu'il n'est pas interdit aux enseignants de parler de leur propre lecture et d'apporter des livres à l'école pour en faire part aux élèves. De plus, il évoque que les enseignants doivent montrer aux élèves qu'ils lisent beaucoup dans leur domaine et qu'ils aiment lire et apprendre par la lecture (Viau (2006)). Il explique aussi que la personnalité, la compétence et la motivation de l'enseignant y est pour beaucoup afin que les élèves soient motivés devant une tâche quelconque.

L'enseignant devrait donc prendre le temps de connaître les différents aspects de la vie de l'élève. Il ne doit pas connaître uniquement ce qui concerne les années scolaires antérieures, mais ses intérêts dans les diverses sphères de sa vie afin d'intervenir adéquatement et de modifier le rapport à l'écriture.

Dès le jeune âge, les intervenants auront un rôle à jouer dans le rapport à l'écriture. La préhension du crayon, entre autres, se travaille d'abord à la maison mais aussi, nous l'espérons, systématiquement à l'occasion du passage dans un Centre de la Petite Enfance (CPE). Par la suite, les enseignants du préscolaire permettront, par diverses activités, de

travailler l'émergence de l'écrit et le goût d'apprendre à écrire. Plusieurs activités peuvent être proposées dont l'écriture du message le matin, le tracé de lettres avec l'utilisation de différents médiums (gouache, estampes, tige, bâtons de bois, etc.) l'orthographe approchée, la reconnaissance de lettres ou de sons simples dans un mot ou dans une phrase, les activités de conscience phonologique, la lecture d'histoires, les histoires séquentielles, etc. Toutes ces activités permettront aux enfants de développer des compétences relatives à l'écriture. Ils posséderont des bases nécessaires à l'apprentissage de l'écriture. L'enfant ne peut pas apprendre ces aspects sans un accompagnement. Le parent peut travailler ces aspects. Par contre, ceux qui ne sont pas outillés pour le faire ont besoin du milieu scolaire pour les soutenir et aider les enfants à cheminer. Les parents et l'enseignant du préscolaire doivent être présents pour installer les bases de l'apprentissage de l'écriture afin que l'enfant soit prêt pour la première année.

À partir de la première année, tout comme les intervenants qui ont précédé, l'enseignant doit avoir plusieurs qualités. Selon nous, la principale qu'il devrait développer, si ce n'est pas déjà fait, est un rapport positif devant les diverses sphères d'apprentissage. Il devrait montrer aux enfants qu'apprendre peut être plaisant.

L'enseignant étant un modèle, il faudrait que celui-ci démontre une pratique réelle et signifiante de la tâche d'écriture. Nous pourrions lui suggérer de pratiquer l'activité qui est demandée aux élèves afin qu'il puisse constater que ce qui est demandé aux élèves n'est pas

toujours facile. Respecter un plan, des exigences particulières ou une structure de texte demandée peut s'avérer ardu. Les élèves auront un modèle de scripteur. Ils pourront constater qu'ils ne sont pas les seuls à écrire et que même leur enseignant, qui a souvent une place de choix dans leur cœur, écrit des textes. Le partage des écrits pourrait montrer aux élèves que l'enseignant peut rencontrer lui-même des embûches.

L'enseignant peut écrire pour ses élèves des histoires, des lettres, des mémos. Quoi de plus intéressant pour un enfant d'arriver à l'école et d'avoir sur son bureau un message de son professeur. Nous sommes conscients que ça demande du temps et de l'investissement. Écrire est un processus long, il ne faut pas croire que du jour au lendemain les élèves maîtriseront les notions relatives à l'écriture et qu'ils auront un rapport positif à celle-ci, mais nous pouvons espérer qu'en ayant un modèle de scripteur, l'enfant sera plus disposé à prendre son crayon et à écrire.

L'enseignant devrait permettre aux élèves d'exploiter même les sujets les plus tordus. La plus grande qualité qu'un enseignant doit avoir c'est le cœur d'un enfant et l'imaginaire qui l'accompagne. Il devrait planifier des activités différentes et significatives pour réussir à avoir une incidence sur le rapport à l'écriture.

Dans la classe, il faut que l'enseignant rende disponible du matériel pour que l'enfant puisse pratiquer l'écriture. Il faut avoir plusieurs médiums différents (crayons de différentes

sortes, feuilles de différentes couleurs ou de différentes textures, une machine à écrire, des estampes, un ordinateur, un tableau, etc.). Il faut aussi que l'enseignant donne du temps de rédaction. Si nous voulons que le coureur de marathon performe mieux dans ses courses, il est important qu'il s'entraîne plusieurs heures. Pour que le jeune scripteur performe et développe des compétences et le plaisir d'écrire, il est essentiel qu'il écrive à tous les jours. En faisant de petites activités simples, l'enseignant montrera aux enfants que l'écriture ce n'est pas nécessairement une tâche compliquée et longue. Certaines activités amèneront les enfants à avoir du plaisir dans leurs pratiques rédactionnelles. La création d'un abécédaire, le jeu du cadavre exquis, le journal de fin de semaine ou de semaine, la correspondance avec une autre classe de la même école ou d'un autre milieu, etc. sont toutes des activités qui peuvent permettre à l'enfant de développer un rapport positif à l'écriture.

Viau (2006) indique que pour favoriser la motivation, l'enseignant doit lui-même être motivé. Afin d'y arriver, il évoque que l'enseignant doit « fonder sa relation avec les élèves sur le respect et la confiance » (p. 28). Selon des recherches, Viau (2006) explique que l'enseignant influence la motivation de ses élèves par « son honnêteté et son sens de l'équité, son respect des différences individuelles et culturelles et par son empathie » (p. 28). L'enseignant devrait porter une attention à ces aspects dans le but d'influencer le rapport à l'écriture.

De plus, il serait essentiel que l'enseignant démontre aux élèves l'utilité de la tâche d'écriture et d'enseigner le volet utilitaire, et non pas uniquement scolaire, de la tâche de rédaction dès la première année afin que les élèves conservent cette idée tout au long de leur cheminement scolaire pour qu'ils comprennent l'importance d'écrire et de bien le faire. C'est ce que nous devons leur faire comprendre.

Par le choix des activités, par son attitude devant une tâche d'écriture, par le matériel mis à la disposition des enfants, par le temps consacré à l'écriture, l'intervenant aura un impact sur l'élève quant à son rapport à l'écriture.

5.3.2.2.2- L'incidence du pair apprenant

Tel que démontré dans l'analyse inférentielle, les relations amicales peuvent jouer un rôle sur le rapport à l'écriture et la motivation scolaire en général. Leblanc (2005) et Guérette (1998) expliquent que les amis peuvent avoir un impact sur le choix des livres. Il est donc à considérer qu'il peut y avoir, aussi, un impact sur les aspects relatifs à l'écriture. Que faisons-nous lorsqu'un élève est rejeté des autres et qu'il y a une incidence sur le rapport à l'écriture ? Si un enfant est tout le temps seul lors des travaux d'équipe ou pendant les récréations, nous allons tenter simplement de l'inclure dans un groupe sans trop se poser de questions. Pour certains enfants, cette tactique fonctionnera. Pour d'autres, il faudra approfondir notre questionnement. Quelle est la véritable difficulté de l'enfant ? Pourquoi n'entre-t-il pas en relation avec les autres ? Cet enfant a-t-il les habiletés sociales nécessaires pour entrer en

relation avec les autres ? Voilà les questions que nous devons nous poser. Peut-être ne sait-il tout simplement pas amorcer une conversation, partager ou demander une faveur ? Une fois que nous avons mis le doigt sur la problématique réelle de l'élève, l'enseignant devrait l'aider. Un enfant ne devrait pas être laissé dans son coin en sachant très bien que les relations d'amitié pourront avoir un impact sur la réussite académique.

Lorsqu'un ou des élèves vivent une situation de rejet, il faut se mobiliser et travailler avec eux afin qu'ils développent des habiletés sociales qui leur permettront de survivre dans le milieu scolaire ainsi que dans la société en générale.

5.3.2.2.3- Les programmes de formation en écriture

Le programme est un outil offert aux directions d'école et aux enseignants. Il démontre ce qui doit être maîtrisé à la fin de la scolarité d'un enfant. Tout au long du cheminement scolaire, l'enfant verra augmenter la complexité des tâches. Ce qui est à notre avis tout à fait normal. Toutefois, nous considérons que le volet du rapport à l'écriture est absent du programme de formation offert aux enseignants. Nous ne constatons pas, dans le document, des aspects traitant de la motivation ainsi que du rapport à l'écriture. Pourtant, ces aspects pourraient bien s'évaluer au même titre que les compétences puisque, selon nous, la motivation et le rapport à l'écriture mènent vers une réussite certaine. Bien que nous ne puissions pas changer le programme de formation, c'est à l'école à faciliter le tout. En

modifiant la tâche des élèves, il sera plus facile pour eux de réaliser des écrits et ils pourront éventuellement voir le plaisir que nous pouvons retirer de l'écriture.

Donc, les composantes du programme de formation en écriture, bien qu'elles soient nombreuses, doivent être étudiées et surtout appliquées en concertation dans le milieu scolaire. Les notions proposées en écriture doivent le plus possible être enseignées de la même manière d'un cycle à l'autre afin que les élèves puissent voir une continuité et ainsi percevoir l'écriture comme une tâche moins difficile.

5.3.2.2.4- Le statut socio-économique de l'école

Tel que démontré dans le volet descriptif et précisé dans l'analyse inférentielle, le statut socio-économique du milieu scolaire est un des facteurs qui vient influencer le rapport à l'écriture.

Si nous reprenons les données de Hébert (1969), il indique que dans les milieux défavorisés, il est possible de retrouver des bibliothèques moins riches en ouvrages. Il indique aussi que les élèves amènent les problèmes de la maison avec eux. Ils peuvent être mal vêtus, sous-alimentés, manque de sommeil, etc. Il parle aussi d'absentéisme et de mobilité de la population. Il mentionne l'impréparation des enfants à réaliser le programme scolaire. Hébert (1969) évoque aussi les problèmes de langage qui sont présents. Par contre, l'enfant qui ne va pas à l'école ou qui arrive sous-alimenté, ce n'est pas parce que l'école gravite dans un milieu

défavorisé, c'est que les parents sont limités. Est-ce que dans ces milieux les intervenants doivent avoir les enfants durant 24 heures afin qu'ils puissent cheminer ? Nous sommes en accord que l'école gravitant dans un milieu défavorisé aura moins de collaboration des parents, moins d'activités de financement pour augmenter le nombre d'ouvrages dans la bibliothèque, moins d'ouverture à développer la motivation scolaire. L'école peut difficilement cheminer sans l'aide des parents qui dans ces milieux sont peut-être moins impliqués.

Il faut donc que le milieu scolaire trouve des ressources extérieures (subventions gouvernementales, compagnies privées, etc.) afin d'aider l'école à pouvoir faire cheminer les élèves dans les différentes sphères d'apprentissage et, principalement, établir un rapport positif à l'apprentissage, un rapport positif à l'écriture.

SIXIÈME CHAPITRE OBSERVATIONS GÉNÉRALES

La recherche

La présente recherche avait comme premier objectif de documenter et de comprendre les facteurs influençant le rapport à l'écriture et l'idée de motivation dans la tâche d'écriture. Les données recueillies dans ce présent volet descriptif et spéculatif ont permis d'établir certaines relations et de faire ressortir différents aspects s'y rattachant. Les différents éléments relatifs au rapport à l'écriture qui ont été analysés dans le volet descriptif sont le sexe de l'élève, le niveau scolaire, le réseau scolaire, la motivation relative à l'école, le rapport à la lecture, la pratique rédactionnelle à l'extérieur du milieu scolaire, la perception, par l'élève, de la pratique rédactionnelle et de la lecture de ses parents. Dans l'élaboration du volet descriptif, nous avons toutefois omis de questionner les élèves sur leur pratique de la lecture à l'extérieur du milieu scolaire. Il aurait pu être intéressant de mettre cet aspect en relation avec le rapport à l'écriture et les divers autres facteurs afin de vérifier si cette pratique avait une influence sur le rapport à l'écriture. De plus, les données recueillies dans le volet descriptif nous permettent de connaître certains éléments relatifs au premier intervenant dans la vie de l'enfant, les parents. Certains facteurs n'ont pas été élaborés puisque une autre méthodologie aurait dû être employée et aurait par le fait même créé une exhaustivité de la présente recherche. Par contre, certains de ces facteurs ont été élaborés dans le volet spéculatif. Nous avons ajouté des aspects relatifs aux intérêts des élèves ainsi que ceux des parents, le rôle de ce dernier, le statut socio-

économique de la famille, les incidences des pairs, les incidences des intervenants, le programme de formation en écriture et la société.

L'écriture est, selon nous, essentielle dans la vie quotidienne et nous percevons que certains enfants ne l'ont peut-être pas encore compris. Bien qu'il y ait plusieurs élèves qui apprécient la tâche de rédaction, il y en a d'autres qui n'ont aucun intérêt et, de ce fait, on a un rapport négatif à l'écriture. Nous devons penser que la pratique rédactionnelle de l'enfant est influencée par les différents milieux dans lesquels ils gravitent. Il est aussi le propre instigateur de son rapport à l'écriture. Il est le principal acteur, mais il a besoin d'aide pour arriver à ses fins. Dans ce cas, les parents, les enseignants ou quiconque qui a à cœur l'intérêt de l'enfant pourra éventuellement jouer un rôle dans le rapport à l'écriture.

Dans cette recherche, nous avons tenté de généraliser le rapport à l'écriture, mais il est important de conserver en mémoire que les élèves n'ont pas tous les mêmes capacités intellectuelles, qu'ils n'évoluent pas tous dans le même milieu socio-économique, qu'ils ne fréquentent pas tous le même milieu scolaire. La lecture que vous venez de réaliser vous permet de comprendre le rapport à l'écriture et ce qui peut l'influencer. Nous sommes conscients que plusieurs élèves ont un rapport positif à l'écriture qu'ils gravitent dans un milieu ou dans un autre. Ce que nous avons tenté de faire, c'est de dresser un portrait type de l'élève susceptible d'avoir un rapport négatif à l'écriture suite à ce qui a été évoqué dans les volets descriptif et spéculatif.

De plus, il est important de considérer qu'il est très rare que les facteurs soient isolés. Le rapport à l'écriture négatif ou positif d'un élève sera dû non pas à un mais à un ensemble de facteurs.

Le portrait de l'élève ayant un rapport à l'écriture négatif

La recherche nous a permis de déceler différents facteurs relatifs au développement du jeune scripteur. D'après nos données, il est donc possible de croire qu'un garçon qui a cheminé dans un milieu scolaire socio-économiquement faible, qui est en sixième année et qui a eu peu de modélisation de la pratique rédactionnelle de la part de ses parents aura possiblement un rapport à l'écriture plutôt négatif. À ce portrait, nous pouvons ajouter aussi que cet élève a eu un ou des enseignants qui ne pratiquaient pas l'écriture et ne se préoccupaient guère des intérêts de ses élèves. Ce ou ces mêmes enseignants ne faisaient probablement pas de distinctions entre l'apprentissage des filles et des garçons. Toutes ces composantes réunies sont la recette idéale pour que le rapport à l'écriture soit plus ou moins positif chez cet élève. Toutefois, un seul de ces facteurs peut être suffisant pour nuire au rapport à l'écriture.

Le portrait de l'élève ayant un rapport à l'écriture positif

Au contraire, une fille fréquentant la première année dans un milieu scolaire qu'il soit public ou privé baignant dans un milieu socio-économique moyennement élevé à élevé ayant une modélisation de la pratique rédactionnelle par les parents aura possiblement une motivation à la pratique rédactionnelle plutôt positive. Ajoutons aussi que cette élève aura

probablement eu un enseignant qui se préoccupait des intérêts et pratiquait l'écriture avec ses élèves.

Il est possible qu'un élève du premier type présenté puisse aimer l'écriture autant qu'un autre, mais tout porte à croire que l'enfant placé dans cette situation aura un intérêt moins grand pour la pratique rédactionnelle qu'elle soit dans le milieu scolaire ou à l'extérieur.

Le sexe de l'élève

Les données du volet descriptif démontrent que les filles auraient un rapport à l'écriture, à la lecture et à l'école plus positif que les garçons. De plus, elles pratiqueraient davantage l'écriture à l'extérieur du milieu scolaire et percevraient davantage la pratique rédactionnelle de leur mère. Toutefois, il est à noter que les garçons auraient un rapport à la lecture plus positif que l'est son rapport à l'écriture. Les garçons et les filles apprennent et perçoivent les choses différemment. Les parents et les intervenants doivent en prendre conscience afin de modifier leurs propres habitudes pour donner aux enfants un modèle intéressant qui pourrait éventuellement montrer des aspects différents de la pratique rédactionnelle. De plus, le milieu scolaire doit faire sa part. Il doit s'adapter aux besoins de sa clientèle. Il faut donc s'attarder à ce qui est nécessaire pour les garçons spécifiquement puisque la plupart filles semblent être motivées dans les tâches d'écriture déjà proposées dans les différents milieux. Par contre, il y a tout de même des filles qui ont un rapport à l'écriture négatif et il faut aussi s'y attarder.

Ces constats ont soulevé certains questionnements. Est-ce que les garçons auraient davantage besoin d'une variété d'écriture ? Qu'est-ce qui pourrait satisfaire nos garçons ? Comment pourrions-nous amener l'élève masculin à avoir une pratique rédactionnelle plus fréquente à l'extérieur du milieu scolaire ? Devrions-nous offrir davantage de modèles aux enfants quant à la pratique rédactionnelle utilitaire ? Que comprennent nos garçons de la tâche d'écriture ? Comment est-elle perçue par l'ensemble des élèves ?

Le niveau scolaire

L'élève susceptible d'avoir un rapport à l'écriture plus négatif serait rendu, dans son cheminement scolaire, en sixième année. Les données du volet descriptif démontrent que plus l'élève progresse dans son cheminement scolaire, plus le rapport à l'écriture diminue. Il en est de même pour la motivation scolaire. Toutefois, les données du volet descriptif démontrent que pour le rapport à la lecture, c'est différent. Ce dernier connaîtrait une croissance lorsque l'élève avance dans son parcours scolaire. Les données nous permettent de croire qu'au début de sa scolarité primaire, le jeune scripteur a un rapport à l'écriture plus positif qu'à la fin de celle-ci. Qu'est-ce qui peut bien changer ? Il est possible de penser qu'à ses débuts le jeune scripteur veuille apprendre les rudiments de l'écriture. Il s'agit à ce moment de l'apprentissage des lettres, des sons et des mots. Puis, dans son cheminement, viendra l'apprentissage des phrases, des paragraphes et, à cela, s'ajoutera l'apprentissage de l'orthographe lexicale et grammaticale ainsi que toutes les règles que la langue française implique. Plus le scripteur vieillit, plus nous lui demandons d'écrire des textes comprenant un vocabulaire varié et de plus en plus long. Les composantes du programme de formation seraient-elles la source de la

diminution du rapport à l'écriture? C'est une réalité. Plus l'élève chemine dans le processus scolaire, plus nous lui demandons des productions longues et une connaissance des composantes de l'écriture de plus en plus difficile. Le problème reviendrait-il aux milieux scolaires ?

Il faudrait peut-être s'attarder à un programme d'intervention visant principalement les élèves qui franchissent la 3^e année. Il s'agit d'un point tournant de l'apprentissage puisque c'est réellement à ce moment que nous constatons que l'apprentissage spécifique de plusieurs notions reliées aux aspects grammaticaux commence. Il serait bien de trouver un moyen d'intervenir et d'enseigner les aspects plus théoriques de la langue sans pour autant créer chez les élèves de la 3^e, 4^e, 5^e et 6^e année un rapport négatif à l'écriture. Il pourrait être intéressant de changer les pratiques habituelles. Cela pourrait être un moyen d'augmenter le rapport à l'écriture de l'élève.

Selon l'âge des élèves, quelle est leur perception de l'écriture et de la lecture. Il est possible de croire qu'ils la voient davantage comme des activités liées au milieu scolaire. Les plus jeunes ont-ils vraiment conscience de ce que signifie une pratique de la lecture ou associe-t-il l'acte de lire au milieu scolaire uniquement ? Comprennent-ils qu'il est possible de lire pour le plaisir à la maison? Peu importe ce qu'ils comprennent, il serait pertinent d'aller vérifier ce que les parents des élèves qui ont répondu à notre questionnaire ont comme pratique de l'écriture et de la lecture. Ces parents doivent être conscients de l'importance de la

pratique de la lecture et de l'écriture et ce dès la tendre enfance. Ils ont un rôle important dans le développement des apprentissages de leurs enfants.

En 2009, il est possible de croire que l'écriture serait un concept intégré. Elle ne représente plus pour les élèves que l'utilisation du crayon, mais aussi l'utilisation d'autres médiums tels que l'ordinateur. Cette représentation pourrait, selon l'âge des élèves, être une ouverture vers une pratique rédactionnelle.

Le milieu socio-économique

L'élève susceptible d'avoir un rapport à l'écriture négatif fréquenterait probablement une école baignant dans un milieu socio-économique faible. Les données démontrent que les élèves fréquentant ce milieu auraient un rapport à l'écriture et une motivation scolaire plus négatif que les élèves fréquentant un milieu socio-économique élevé.

Il a été possible de constater que les élèves du milieu socio-économique élevé percevraient davantage leurs parents dans une pratique de l'écriture et que la mère, bien qu'il n'y ait pas de corrélation d'établie, serait davantage perçue comme une scripteure que le père. Nous pouvons croire que les parents des milieux socio-économiques élevés pratiqueraient davantage les tâches de rédaction et de la lecture que les parents des milieux socio-économiques faibles. Il pourrait être pertinent de connaître le profil professionnel des parents afin d'établir des relations entre la vie professionnelle et la pratique de lecture et d'écriture à la

maison. Est-ce que les parents des milieux socio-économiques élevés sont davantage des professionnels qui apportent leur travail à la maison et c'est la perception de la lecture qu'ils donnent à leurs enfants ou lisent-ils réellement pour le plaisir de le faire ? Qu'est-ce que l'enfant perçoit de la lecture de son parent ? Il en est de même pour l'écriture. Le parent écrit-il uniquement pour le travail en complétant des formulaires ou en envoyant des courriels ou écrit-il aussi pour le plaisir ?

Actuellement, l'étude démontre une relation entre le milieu socio-économique et les facteurs relatifs au développement du jeune scripteur et au rapport à l'écriture. Plusieurs questions restent encore à élaborer. Si les enfants du milieu socio-économique faible perçoivent leurs parents dans des pratiques rédactionnelles, de quelles pratiques est-il question et quels impacts la diversité des pratiques peut avoir sur le rapport à l'écriture ? Les parents des milieux socio-économiques faibles sont-ils démunis devant le milieu scolaire actuel ? Sont-ils outillés pour aider leurs enfants dans une tâche d'écriture ? Ont-ils eux-mêmes la motivation scolaire ou un rapport positif à l'écriture qui leur permettra d'aider leurs enfants ?

Le rapport à la lecture

L'élève susceptible d'avoir un rapport à l'écriture plus négatif aurait en plus un rapport à la lecture négatif. Les élèves en général auraient un rapport plus positif à la lecture qu'un rapport à l'écriture. Les données nous permettent de constater une corrélation entre les deux. Nous pouvons stipuler que l'élève qui a un rapport à la lecture positif aura plus de possibilités

d'avoir un rapport positif à l'écriture. Pourquoi ? Quel lien pouvons-nous établir entre ces deux aspects. Par quoi devons-nous commencer, la lecture ou l'écriture ? Devons-nous développer le rapport à la lecture avant le rapport à l'écriture ou vice-versa ? Devons-nous travailler cette motivation en parallèle ? Comment faire ? Est-ce qu'une des deux sphères peut influencer l'autre et aider à faire progresser l'élève ?

La motivation scolaire

L'élève du profil établi précédemment aura sans doute une motivation scolaire faible. Un élève, qui entre le matin dans son milieu scolaire sans aucune motivation scolaire aura plus de difficulté à avoir un rapport positif à l'écriture. Il est important de s'assurer avant tout de la motivation scolaire. Il faut trouver un intérêt, quelque chose qui pousse l'enfant de son lit pour aller à l'école. Cette motivation ou cet intérêt quelconque pourrait éventuellement nous permettre de trouver des pistes pour amener l'enfant à se dépasser dans les différentes sphères d'apprentissage, entre autres, en écriture.

Le rôle du parent

Le parent a un rôle de modélisateur à jouer dans le développement du rapport à l'écriture. Nous devons outiller les parents afin qu'ils puissent aider leurs enfants à apprécier cette sphère d'apprentissage, l'écriture, peu importe dans quel milieu ils évoluent. Le rapport à l'écriture est quelque chose qui peut se développer dès la jeune enfance. C'est à ce moment du développement de l'enfant que nous pouvons commencer à lui enseigner certains rudiments de

l'écriture. Il faut lui démontrer qu'il peut être plaisant d'écrire, de prendre un crayon et ce, dès le jeune âge. Lorsque l'enfant arrivera dans le milieu scolaire avec son goût d'apprendre à écrire, l'école aura comme mission d'alimenter cette motivation à l'écriture et de construire la motivation relative à l'école et aux autres sphères d'apprentissage.

Il faut que les parents soient conscientisée qu'ils ont un rôle dans la motivation de l'apprentissage de l'écriture. Est-ce que tout revient aux parents ? Sont-ils les seuls responsables du développement du rapport à l'écriture ? À ces deux interrogations, nous pouvons évidemment répondre négativement étant donné que le milieu scolaire a un autre rôle à jouer.

Le réseau scolaire

Nous avons constaté que le réseau scolaire qu'il soit privé ou public implanté dans un milieu socio-économique élevé n'a pas d'impact sur le rapport à l'écriture de l'élève, à la lecture ou sur la motivation scolaire. De plus, la pratique rédactionnelle serait quant à elle plus réalisée chez les élèves fréquentant le milieu public.

Cette distinction peut-elle être due au désir de performance des sujets et aux attentes créées par les parents et le corps professoral du milieu privé ? Pouvons-nous aussi penser que les attentes envers les sujets des milieux privés peuvent être implicites? Le prestige des établissements, les historiques des anciens élèves, les uniformes ou tout simplement les frais

de scolarité dont les enfants sont conscients peuvent, peut-être, entraîner un stress de performance faisant ainsi diminuer la motivation scolaire en général ou spécifiquement le rapport à l'écriture? De plus, le type d'enseignement privilégié dans les institutions privées et publiques sont-elles similaires ? Avons-nous des attentes supérieures en tant que parent lorsque le milieu est privé ? C'est un volet qui n'a pas été exploré, mais qui mériterait fortement d'être approfondi afin de vérifier les attentes des parents dont les enfants fréquentent un milieu privé et celles des parents dont les enfants fréquentent un milieu public favorisé.

L'influence des intervenants

Le réseau scolaire n'a peut-être pas un lien étroit avec la motivation, mais il est important de s'attarder aux intervenants qui font partie de la vie des enfants et qui, eux, peuvent influencer l'attitude de l'élève. Il est évident que les intervenants tels que les éducateurs en CPE et les enseignants jouent un rôle majeur dans le goût à l'apprentissage de l'écriture et que ceux-ci influencent le développement du rapport que les élèves entretiennent avec l'écriture. Qui sont ces enseignants qui sont avec les enfants environ vingt-cinq heures par semaine? Sont-ils suffisamment formés à cet aspect du développement de l'élève ? Si nous pensons à la modélisation afin de développer les compétences du jeune scripteur, les enseignants pratiquent-ils suffisamment eux-mêmes l'acte d'écrire ? De plus, les enseignants sont-ils suffisamment préparés à travailler avec ce type de clientèle ? Ont-ils les appuis nécessaires au sein des commissions scolaires ou des directions d'école pour les aider à cheminer ? Ont-ils l'aide nécessaire pour faire un travail adéquat ? Les enseignants ont-ils

suffisamment de ressources pour les aider à accompagner les élèves ayant un rapport négatif à l'écriture ? Ont-ils du temps avec tout le corpus scolaire ?

Peu importe les facteurs, il faut se questionner sur les mesures nécessaires afin d'améliorer le rapport à l'écriture pour que les élèves puissent pratiquer ces tâches en ayant une attitude positive. Ainsi, ils seront plus motivés à apprendre. Comme le dit Viau (2000), bien que la motivation soit insuffisante à l'apprentissage étant donné que l'enfant doit avoir une capacité d'apprendre, elle est tout de même une condition importante lorsque notre but est de faire apprendre quelque chose à un enfant. Les diverses questions soulevées restent à éclaircir et permettront d'approfondir ces facteurs relatifs au rapport à l'écriture.

SEPTIÈME CHAPITRE CONCLUSION

L'ouverture vers les futures recherches

L'écriture est une sphère de la recherche qui est traitée sous différents aspects. Par contre, les facteurs relatifs au développement du rapport à l'écriture sont peu évoqués. Cette présente recherche ouvre plusieurs voies de questionnement. La recherche avait pour objectif d'inventorier et comprendre les facteurs influençant le rapport à l'écriture d'élèves du primaire ainsi que leur motivation envers la tâche d'écriture.

Elle a permis de constater plusieurs faits. Dans la présente recherche, nous avons volontairement évité de travailler spécifiquement un facteur qui influence nécessairement le rapport à l'écriture. Il s'agit en fait de la complexité de la langue écrite. Toutefois, lors de l'analyse du programme, nous avons pu en faire brièvement mention. L'écriture implique un processus, une connaissance de l'orthographe lexicale et grammaticale. L'aspect grammatical en lui-même est un système complexe impliquant des règles. Nous sommes conscients que ce facteur peut influencer le rapport à l'écriture. Une recherche traitant uniquement de ce facteur pourrait être réellement intéressante. Il pourrait être tout aussi pertinent de développer des moyens afin que le rapport à l'écriture ne soit pas modifié à cause de l'âge. Pour ce faire, il faudrait d'abord étudier spécifiquement les motifs qui font en sorte que les élèves plus vieux ont un rapport à l'écriture plus négatif. Pourrait-il s'agir de la complexité ?

Dans le volet descriptif, nous n'avons pas élaboré les facteurs relatifs au développement du jeune scripteur dans les aspects scolaires. Nous en avons fait une brève analyse inférentielle, mais rien de descriptif. Le rapport à l'écriture dans le milieu scolaire et la manière de travailler l'écriture afin d'améliorer le rapport à cette sphère sont des voies intéressantes.

De plus, il pourrait être pertinent de constater les thèmes utilisés lors des rédactions et de voir aussi l'impact sur le rapport à l'écriture. Il pourrait aussi être tout à fait intéressant d'aller vérifier quel est le moment du processus rédactionnel qui est le moins bien réalisé par les élèves et qui fait en sorte que le rapport à l'écriture est plus négatif. Cet élément pourrait nous permettre de développer des outils pouvant faciliter cette démarche.

Une recherche dans des milieux unisexes pourrait être particulièrement intéressante afin de voir si le rapport à l'écriture varie d'un milieu à l'autre et si l'enseignement y est adapté. Il pourrait être intéressant de travailler sur les intérêts en écriture des élèves et l'influence possible sur le rapport à l'écriture. Il est possible de développer l'incidence de l'intervenant ainsi que du pair apprenant sur le rapport à l'écriture. Nous pouvons constater que dans le milieu scolaire, plusieurs aspects peuvent être travaillés concernant le rapport à l'écriture.

Il y a évidemment le volet familial qui serait intéressant à observer en ce qui a trait à l'écriture. Nous avons constaté que les pratiques rédactionnelles avaient certaines influences. Par contre, il pourrait être intéressant d'aller analyser les pratiques dans les milieux familiaux. Il serait possible de constater les types de pratiques qui peuvent avoir un plus grand impact sur le rapport à l'écriture.

Il pourrait être pertinent d'étudier les écrits des élèves qui sont réalisés à l'extérieur du milieu scolaire. Nous pourrions analyser l'impact possible avec le rapport à l'écriture.

Il faudrait développer le volet du milieu socio-économique en étudiant spécifiquement des différences entre les milieux dans leurs pratiques rédactionnelles. Nous pourrions développer des moyens pour aider les différents milieux.

Il pourrait être tout aussi intéressant de faire une étude longitudinale. Nous pourrions suivre des enfants d'âge préscolaire jusqu'à la fin de leurs études primaires et constater si le rapport à l'écriture est modifié au fil du temps.

Le présent mémoire ouvre sur une panoplie de problématiques intéressantes. Nous souhaitons dans un premier temps que certaines pistes soient empruntées et que ce mémoire ne reste pas en vain. Bien que nous n'ayons pas la prétention de croire que tout ce qui est indiqué

dans ce présent mémoire est réalisable dans le contexte scolaire que nous connaissons aujourd'hui, nous croyons que certaines modifications sont nécessaires en ce qui a trait au milieu scolaire ainsi qu'au milieu familial. Nous souhaitons que ce mémoire permette à des gens (enseignants, parents, directions, ministres, commissaires, etc.) de comprendre les besoins des enfants en ce qui a trait à l'écriture et au rapport qu'ils entretiennent avec cette sphère d'apprentissage.

Nos souhaits

Pour conclure ce mémoire, nous tenions à faire quelques souhaits qui concernent tous ceux et celles qui sont près de nos élèves qui seront les adultes de demain.

- Nous souhaiterions que de l'aide supplémentaire soit apportée aux milieux défavorisés autant dans les familles que dans les écoles.
- Nous espérons que les enseignants modifient leur manière de travailler l'écriture avec les élèves et qu'ils pratiquent l'écriture avec eux.
- Nous aimerions que le programme de formation traite du rapport à l'écriture.

- Nous voudrions que les universités forment les futurs enseignants sur l'importance de l'écriture, du rapport que l'élève doit entretenir avec cette sphère d'apprentissage et sur la motivation en général.
- Nous aimerions que les enseignants comprennent qu'une collaboration dans le milieu scolaire est essentielle.
- Nous souhaiterions que les parents comprennent l'importance de leur rôle dans le développement de l'écriture autant que dans la lecture.
- Le plus grand souhait que nous pouvons faire, c'est que tous les élèves aient la même chance dans le développement de leurs compétences en écriture. Qu'ils puissent avoir les mêmes chances d'un milieu à un autre d'avoir un rapport positif à l'écriture.
- Nous souhaitons que nos élèves développent un goût à l'écriture.

Cette recherche est remplie d'espoir pour que nos enfants de demain développent ce rapport positif à l'écriture et une pratique courante et efficace. Toutefois, au-delà de la recherche, avons-nous les moyens dans les milieux scolaires et familiaux pour développer ce rapport à l'écriture?

BIBLIOGRAPHIE

Voici l'indice de milieu socio-économique par école et l'indice du seuil de faible revenu par école 2003-2004 : http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/Indice_defav/index_ind_def.htm

Albert, J. 1996. « Sémantique et entrée dans l'écrit ». *Enfance*, no 4, p. 465-485.

Alcorta, M. 2001. « Utilisation d'un brouillon et développement des capacités d'écrits ». *Revue française de pédagogie*, no 137, p. 95-103.

André, C. (2003). *Parentalité et apprentissage de la lecture*, France : L'Harmattan.

Barré-de-Miniac, C. 1997. « Apprentissage et usage de l'écriture : représentations d'enfants et de parents d'élèves ». *Repères*, no 15, p. 41-57.

Barré-de-Miniac, C. 2000. *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq (Nord) : Presses Universitaires du Septentrion. 142 p.

Barré-de-Miniac, C. 2002. « Le rapport à l'écriture : Une notion à plusieurs dimensions ». *Pratiques*, n° 113-114, p. 29-40.

Bautier, E. 1997. « Les pratiques socio-langagières dans la classe de français ? Quels enjeux ? Quelles démarches ? » *Repères*, no 15, p. 11-25.

Bautier, E. 2002. « Du rapport au langage : questions d'apprentissage différencié ou de didactique ». *Pratiques*, no 113-114, p. 41-54.

Beaudoin, I. 2002. « La qualité de l'intervention du parent supervisant la lecture de son enfant : Relation avec le niveau d'habileté en lecture de l'enfant ». Thèse de doctorat, Université Laval, Québec : Sainte-Foy.

- Bessé, J.-M. 2000. Regarde comme j'écris. Paris : Magnard. 116 p.
- Bouchard S. et Cyr C. 1998. Recherche psychosociale : Pour harmoniser recherche et pratique. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bouffard, T. 2007. La motivation des élèves au primaire : un élément essentiel de la réussite scolaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Bouvier, P. et al. 1998. Être prof. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Cenoz, J. 2003. « Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3 : Âge, développement cognitif et milieu ». Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, n^o 8.
- Chartrand, S. G. et C. Simard. 2000. Grammaire de base. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique (ERPI). 328 p.
- Chartrand, S. G. (dir.). 1995. Pour un nouvel enseignement de la grammaire. Montréal : Éditions Logique. 447 p.
- Clerino, A. 1989. Pour le plaisir d'écrire à l'école élémentaire. Paris: Éditions de l'École. 175 p.
- Donahue, C. 2003. « Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique oral ». Pratiques, no 115-116, p. 61-72.
- Esperet, E. 1995. « Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite ». Repères, volume 11, p. 29-45.
- Favier, C. 1996. « Des idées à l'aune des réalités ou le dur apprentissage du métier... Du producteur d'écrit ». Les Actes de Lecture, volume 56, p.74-75.
- Ferreiro, E. 2000. L'écriture avant la lettre. Paris : Hachette Éducation. 253 p.

- Fijalkow, J. 1986. Mauvais lecteur Pourquoi ? Paris : Presses universitaires de France. 276 p.
- Fortin, F., Taggart, E., Kéroac, S. et Normand, S. 1988. Introduction à la recherche : Auto-apprentissage assisté par ordinateur. Montréal : Décarie.
- Fortin, M.-L. 1996. Le processus de recherche : de la conception à la réalisation. Montréal : Décarie. 380 p.
- Gagnon, C. 1999. Pour réussir dès le primaire : Filles et garçons face à l'école. Montréal : Les Éditions du Remue Ménage. 173 p.
- Good, T. & J. Brophy. 1987. Looking in classrooms. Boston; Montréal : Allyn and Bacon. 504 p.
- Goupil, G. 2007. *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.* Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur. 384 p.
- Granger, N. 2006. Évaluation de l'impact des perceptions des élèves envers les méthodes pédagogiques utilisées dans les cours de français au secondaire en regard de leur motivation. Mémoire en linguistique. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Gratton, A.-M. 2001. « Place et modèle des erreurs dans la grammaire. « Consigne planifiée » et « structure de contrôle » en miroir : une aide cognitive avérée dans la résolution de problèmes grammaticaux ». Pratiques, no 11-112, p. 113-150
- Groupe de recherche d'Écouen. 1994. Former des enfants producteurs de textes. Paris : Hachette. 160 p.
- Groupe DIEPE. 1995. Savoir écrire au secondaire. Bruxelles : De Boeck Université. 280 p.
- Gurian, M. & A. Hallow. 2003. The boys and girls learn differently : Action for teachers. San Francisco : Jossey-Bass. 216 p.

- Hayes J. et Flower L. 1980. Identifying the Organization of Writing Processes in Cognitive Processes. Dans Gregg, L et Steinberg, E (dir). Cognitive processes in writing. Hillsdale, N.J. : L. Erlbaum Associates. 88 p.
- Hargrove, L.J., & Poteet, J.A. 1984. Assessment in special education : The education evaluation. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc. 395 p.
- Hébert, C. 1969. L'école en milieu défavorisé : document de travail. Montréal : Service des études.
- Huneault, M. 1999. L'ABC du parent-éducateur : guide à l'intention des parents pour développer le goût de la lecture et de l'écriture chez leurs enfants de 0 à 5 ans. Ville Île Perrot : COMQUAT inc. 51 p.
- Jaffre, J.-P. et Fayol, M. 1997. Orthographe. Des systèmes aux usages. Paris : Flammarion. 126 p.
- Kremin, H. 2002. « L'accès au lexique en dénomination d'images : problèmes actuels ». Psychologie française, Tome 47, no2, p. 77-91.
- Lahire, B. 1993. La raison des plus faibles : Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires. Paris : Presses Universitaires de Lille. 188 p.
- Largy, P. et Dedeyan, A. 2002. « Automatisation et détection d'erreurs d'accord sujet-verbe : étude chez l'enfant et l'adulte ». Année psychologique, volume 2, p. 201-334.
- Leblanc, P. 2005. « Différences entre les garçons et les filles dans les préférences en lecture au primaire ». Mémoire M.A. Ste-Foy : Université Laval.
- Legendre, R. 2005. Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin. 1554 p.
- Lemery, J.-G. 2004. Les garçons à l'école : Une autre façon d'apprendre et de réussir. Montréal : Chenelière McGraw-Hill. 116 p.

- Le Roux, Y. 2002. « Pédagogie de l'écriture et éducation psychomotrice : apport de la psychomotricité au fondement d'une pédagogie de l'écriture ». Doctorat d'État en sciences de l'éducation, Lyon : Université de Lyon.
- Maccoby, E.E. 1974. *The psychology of Sex Differences*. Californie : Standfor University Press. 143 p.
- Markowski, G. 2008. « L'influence de l'âge des jeunes apprenants sur leur attitude envers le processus d'apprentissage de la langue étrangère ». *Synergies Pays Scandinaves*, n° 3, p. 45-50.
- Martineau, I. 1998. « Le rôle des parents dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en première année : conceptions et pratiques des parents et des enseignants ». Mémoire M.A.Ste-Foy : Université Laval.
- Martineau S., Simard D. & Gautier C. 2001. « Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques ». *Recherches qualitatives*, volume 22, p. 3-32.
- Ministère des Affaires Culturelles. 1984. La lecture au Québec : Document d'orientation. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de la Culture et des Communications du Québec. 1998. Le temps de lire : un art de vivre : État de la situation du livre et de la lecture au Québec. Québec : Gouvernement du Québec. 121 p.
- Ministère de la Culture et des Communications du Québec. 1998. Le temps de lire, un art de vivre : Projet de politique de la lecture et du livre. Québec : Gouvernement du Québec. 115 p.
- Ministère de la Culture et des Communications. 2004. Déchiffrer la culture au Québec : 20 ans de pratiques culturelles. Québec : Publications du Québec. 387 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1969. Langue et littératures : Programme-cadre de français. Québec : Gouvernement du Québec. 44 p.

- Ministère de l'Éducation du Québec. 1979. Le Français. Québec : Gouvernement du Québec. 334 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1994. Programme d'études : Le Français enseignement primaire. Québec : Gouvernement du Québec. 79 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2001. Programme de formation de l'école québécoise. Québec : Gouvernement du Québec. 350 p.
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports. 2008. Progression des apprentissages en français. Québec : Gouvernement du Québec. 21 p.
- Morgan, G. & al. 2004. SPSS for introductory statistics : Use and Interpretation. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 232 p.
- Pacton, S., Fayol, M. et Perruchet, 1999. « L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités ». Langue française, volume 124, p. 23-29.
- Penloup, M.-C. 2003. « Questions scolaires à l'écriture extascolaire ». Pratiques, no 115-116. p. 195-203.
- Perreault, M.-C. 2000. « La mesure des composantes de la révision. Étude de la relation entre la capacité d'identifier des erreurs de nature grammaticale et syntaxique et celle de les corriger dans un texte uniforme a fautes tramées ». Mémoire M.A. Ste-Foy : Université Laval.
- Potelle, H. et Passerault, J.-M. 2002. « Planification des textes procéduraux : Effets de l'organisation hiérarchique des procédures sur la planification des textes procéduraux ». Psychologie française, Tome 47, no 1, p. 53-59.
- Préfontaine, C. 1998. Écrire et enseigner à écrire. Montréal : Éditions Logiques. 381 p.
- Préfontaine, C. (dir). 1998. Pour mieux comprendre la lecture et l'écriture. Montréal : Éditions Logiques. 369 p.

- Richer, S. 1994. « La ponctuation : conception d'élèves ». Mémoire de M.A. en linguistique, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Reuter, Y. 2000. Enseigner et apprendre à écrire. Paris: ESF. 181 p.
- Rousseau, R., Côté, P. et Plante, P. 1985. Vocabulaire écrit des enfants et milieu d'appartenance. Une échelle multidimensionnelle et graduée du vocabulaire écrit des enfants de 7 à 12 ans. Rimouski : Éditions Greme. 157 p.
- Schneider, Barry H. 2000. Friends and enemies: peer relations in childhood. Londre: Arnold. 254 p.
- Simard, C. 1995. « L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires ». Revue des sciences de l'éducation, volume 21, no 1, p. 145-165.
- Simard, C. 1995. « Éveil au goût d'écrire ». Dans St-Laurent, L., Giasson, J., Simard, C. et al. Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur. 297 p.
- Simard, C. 1999. « Pour une approche transversale de la grammaire dans l'enseignement de la langue. » Dans Bergeron, R. et de Koninck, G. (dir.). La grammaire au cœur du texte. Québec : Éditions Québec français. p. 6-10.
- St-Laurent, L. 2002. Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur. 361 p.
- Tardif, J. 1997. Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Éditions Logiques. 474 p.
- Tessier, R., Trubuly, G. & Provost, M 1996. Les relations sociales entre les enfants. Canada: Presses de l'Université du Québec. 143 p.
- Tompkins, G. 1990. Teaching Writing: Balancing Process and Product. Ohio : Merrill Publishing Company. 306 p.

- Van der Maren, J.-M. 1996. Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal : Paris : De Boeck Université. 506 p.
- Van der Maren, J.-M. 2003. La recherche appliquée en pédagogie. Bruxelles : De Boeck Université. 255 p.
- Viau, R. 1998. La motivation en contexte scolaire. Bruxelles : Éditions du Renouveau pédagogique. 221 p.
- Viau, R. 1999. La motivation dans l'apprentissage du français. St-Laurent : ERPI. 161 p.
- Viau, R. 2000. « La motivation en contexte scolaire : Les résultats de la recherche en quinze questions. » Vie Pédagogique, volume 115 avril-mai, p. 5-8.
- Zerbato-Poudou, M.-T. 2000. « L'apprentissage premier de l'écriture : Nouvelles conceptions. » Dans Amigues, R. et Zerbato-Poudou, M.-T (dir.). Comment l'enfant devient élève. Paris : Retz, collection Pédagogie. 207 p.
- Zesiger, P. 1995. Écrire. Approche cognitive, neuropsychologique et développementale. Paris : Presses Universitaires de France. 254 p.

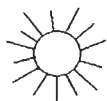
ANNEXE I
Questionnaire

Âge : ____ ans

Sexe : Fille

Garçon

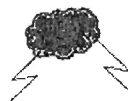
1. J'aime l'école.



Oui

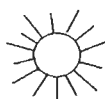


Un peu



Non

2. J'aime écrire.



Oui

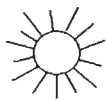


Un peu



Non

3. J'aime lire.



Oui



Un peu



Non

4. Je vois mon père lire à la maison.



Souvent



Parfois



Jamais

5. Je vois mon père écrire à la maison.



Souvent



Parfois



Jamais

6. Je vois ma mère lire à la maison.



Souvent



Parfois



Jamais

7. Je vois ma mère écrire à la maison.



Souvent

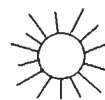


Parfois



Jamais

8. J'écris à la maison.



Souvent



Parfois



Jamais

