

# *Le rapport à l'écrit en Sciences humaines*

PA2013-015

Article de vulgarisation du rapport de recherche  
par Louis Desmeules et Ginette Bousquet

Avril 2015

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)

Le contenu du présent article n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteures et auteurs.

## 1. Problématique et cadre théorique

Nous savons que l'écrit joue un rôle déterminant dans l'apprentissage et ce, quels que soient le niveau d'enseignement et la matière étudiée. Cependant, toutes les situations d'écriture ou de lecture ne favorisent pas l'apprentissage ni la formalisation des savoirs (Chabanne et Bucheton, 2002); c'est pourquoi, il est de la responsabilité de tous les enseignants de guider les élèves dans l'utilisation de l'écriture pour apprendre (Ouellon et Bédard, 2008). L'écrit aide à structurer la pensée et à construire des savoirs; il est une dimension indispensable dans l'apprentissage de notions disciplinaires et cela se révèle particulièrement important dans le programme de Sciences humaines. En général, les plans cadres des disciplines visent l'atteinte de la compétence sous une forme rédactionnelle.

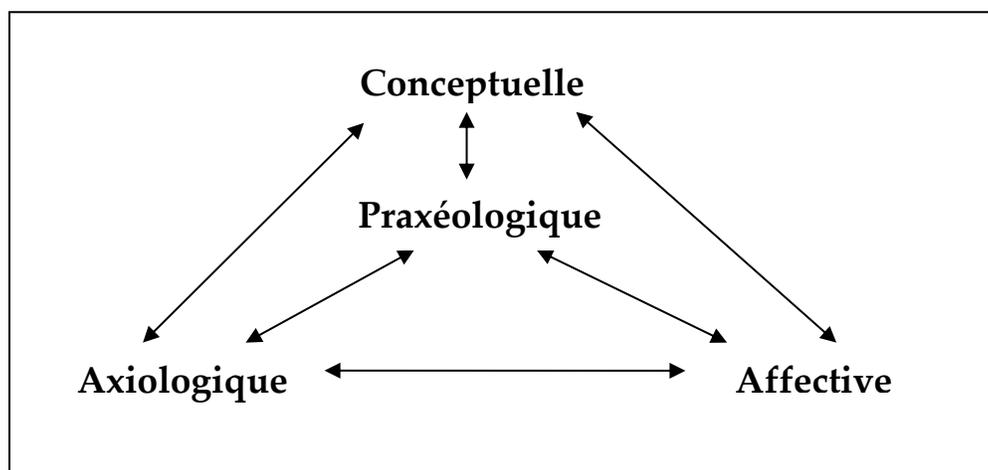
Plusieurs études, dont celle de Dionne (2010), montrent que le rapport à l'écrit des enseignants a un impact important sur la réussite en lecture de leurs élèves. De plus, « les attentes du professeur peuvent influencer la réussite de l'étudiant parce que le professeur a tendance à adapter ses comportements en fonction des attentes qu'il entretient avec chaque étudiant » (Bousquet, 2004b, p.34). L'étude de Kingsbury et Tremblay (2008), documente le fait que les enseignants s'attendent à ce que les étudiants aient maîtrisé la langue écrite avant leur arrivée au collégial. Mais cette recherche porte sur la maîtrise de la langue et non le rapport à l'écrit comme tel.

De plus, chacune des disciplines a son propre langage, ses concepts et son regard sur le monde, bref ses postures en lecture et en écriture. Ainsi, comme nous le savons, décrire un château en histoire ne correspond pas à la description demandée en sociologie ou en psychologie (Fayol, Morais et Rieben, 2007; Noyère, 2002).

Mais les mesures axées sur l'amélioration des habiletés langagières de base ne suffisent pas, car ce n'est pas seulement au niveau linguistique que se situent les difficultés des étudiants quand ils entreprennent un nouveau cours : chaque nouvelle discipline scolaire, à chaque nouveau palier de la scolarité, présente son lot d'écrits à lire et à produire spécifique à la discipline (Barré-De Miniac et Reuter, 2006; Blaser et Erpelding-Dupuis, 2010) que les nouveaux étudiants doivent s'approprier pour réussir.

Le problème est que les étudiants, qui n'ont pas atteint le plein développement de leurs compétences langagières, sont nettement dépourvus devant de nouveaux genres d'écrits et ils ont besoin que leur soient clairement explicitées les caractéristiques de ces genres afin de mieux se les approprier. Comment intervenir ? Il faut au préalable connaître le rapport à l'écrit des enseignants, car nous savons que cela joue un rôle dans l'accompagnement qu'ils feront au développement de la compétence à l'écrit de leurs étudiants (Blaser, 2007).

Pour ce faire, nous allons reprendre un cadre théorique déjà validé. Le rapport à l'écriture, dont s'inspire notre cadre théorique, est une notion définie par Barré-De Miniac comme étant « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (2002, p.29). Réinvesti dans plusieurs travaux dans la dernière décennie notamment ceux de Blaser (2007), le concept de rapport à l'écrit a été décliné en quatre dimensions dans un but d'opérationnalisation : affective (les sentiments éprouvés pour la lecture et l'écriture sous divers aspects), conceptuelle (les représentations au sujet de la lecture et de l'écriture, les opinions sur l'apprentissage et les fonctions de la lecture et de l'écriture), axiologique (les valeurs accordées à la lecture et à l'écriture) et praxéologique (les pratiques de lecture et d'écriture réalisées).



Globalement, en prenant en compte l'ensemble des articulations de notre cadre théorique, nous voyons que la dimension praxéologique se situe au cœur du schéma comparativement aux autres dimensions. Même s'il ne s'agit seulement que de pratiques déclarées et non de pratiques réelles, c'est la dimension praxéologique qui permet de concrétiser, voire de mettre en œuvre, le rapport à l'écrit. Nous pourrions examiner son interaction avec les autres dimensions afin de mieux comprendre la pratique de l'enseignant concernant, plus spécifiquement, l'accompagnement au développement des compétences à l'écrit. Aussi, en ayant une meilleure compréhension du rapport à l'écrit, nous serons en mesure de savoir comment intervenir pour susciter des changements de pratiques bénéfiques pour l'apprentissage plus efficace à ce niveau.

## 2. Question de recherche et objectifs

Sachant que, d'une part, le rapport à l'écrit des enseignants influence les interventions autour de la lecture et de l'écriture en classe et que, d'autre part, les étudiants ont besoin d'être soutenu dans le développement de leurs compétences langagières tout au long de leur formation, il est nécessaire de connaître le rapport à l'écrit des enseignants dans leurs dimensions conceptuelle, axiologique, affective et praxéologique afin de mieux les aider à soutenir le développement des compétences des étudiants en lecture et en écriture.

Dans cette recherche, nous voulons donc répondre à la question : Quel est le rapport à l'écrit d'enseignants du collégial intervenant dans le programme de Sciences humaines, dans leurs différentes dimensions ?

Les objectifs spécifiques sont :

- Décrire le rapport à l'écrit d'enseignants de Cégep en Sciences humaines;
- Analyser le rapport à l'écrit en fonction des quatre dimensions;
- Dégager des pistes d'interventions concrètes qui pourraient favoriser des changements susceptibles d'influencer les pratiques d'accompagnement.
- Formuler des recommandations qui pourraient être appliquées éventuellement sur un dispositif de formation ayant comme but le perfectionnement des pratiques d'accompagnement en lecture et en écriture.

## 3. Aspects méthodologiques

Cette recherche vise à mieux comprendre les dimensions du rapport à l'écrit des enseignants intervenant dans le programme de Sciences humaines au collégial. Pour y parvenir, nous nous inspirons de différentes recherches et courants méthodologiques (Barré-De Miniac et Reuter, 2006; Blaser, 2007; Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006). Nous nous inscrivons dans le cadre d'une « approche compréhensive » de façon à favoriser « [...] une interprétation « en compréhension » de l'ensemble étudié (c'est-à-dire qui met en interrelation systémique dans une schématisation, dans des ensembles signifiants plus généraux, l'ensemble des significations du niveau phénoménal) » (Mucchielli, 2009, p. 24).

Cette recherche comportait deux phases de collecte : à l'hiver 2014, un questionnaire en ligne et des entretiens individuels à l'automne 2014. Pour chaque phase de collecte, un formulaire de consentement a été prévu et les règles d'éthique propres à chaque cégep concerné ont été suivies dans leur intégrité.

La collecte de données a été concentrée dans les six principales régions métropolitaines de recensement (RMR) du Québec : Montréal (5 cégeps), Québec (3), Gatineau (1), Sherbrooke (1), Trois-Rivières (1) et Saguenay (1). La technique d'échantillonnage utilisée dans chaque RMR est celle non-aléatoire au jugé. Cette technique consiste à construire un échantillon en se basant sur le jugement des chercheurs qui connaissent bien la population étudiée (Ouellet, Roy et Huot, 2009).

Pour la première phase de la recherche, nous avons décidé d'utiliser le questionnaire comme instrument de collecte. Les avantages du questionnaire se situent au niveau de son faible coût, de la facilité à l'administrer en présentiel ou en ligne et la possibilité de vérifier statistiquement la transférabilité des résultats obtenus à une population donnée (Combessie, 2003). Les limites du questionnaire peuvent concerner la véracité des réponses, le sens et l'agencement des questions. Un répondant qui veut donner une image favorable ou une image conforme peut induire un biais dans les résultats. La formulation claire et univoque des questions et la correspondance entre le monde de référence des questions et celui du répondant permettent d'éviter de fausses interprétations. L'effet de halo, la tendance à répondre oui ou d'accord quand c'est non ou pas d'accord, peut être atténué en alternant les questions. Les risques d'un biais de positivité sont moindres à ce moment-là (Pourtois et Desmet, 2007; Campenhoudt, Quivy et Marquet, 2011).

À l'hiver 2014, la population des enseignants de Sciences humaines (temps plein ou partiel) des 11 collèges ayant donné leur accord pour la passation du questionnaire se chiffrait à 493 répondants. Au total, 84 enseignants ont accepté volontairement de répondre au questionnaire. Le taux de réponses s'établit à 17 %.

La seconde phase de la collecte se déroule à l'automne 2015 par des entretiens individuels. Le but principal des entretiens individuels est d'approfondir d'une part, certains aspects des dimensions, conceptuelle et praxéologique, issus de l'enquête par questionnaire, et d'autre part, les dimensions affective et axiologique du rapport à l'écrit déclarées par les enseignants de Sciences humaines. Avant d'élaborer le guide d'entrevue, il faut déterminer le type d'entrevue. Nous avons opté pour des entretiens semi-directifs. Ce type d'entretien offre l'avantage d'être directif au niveau des thèmes pour lesquels nous cherchons des renseignements et non directif à l'intérieur des thèmes ce qui permet de les approfondir (De Ketele et Roegiers, 2009). Le type d'entrevue détermine donc le guide d'entretien.

Comme dans l'enquête par questionnaire, nous avons repris les 11 établissements qui avaient donné leur accord à la passation du questionnaire à l'hiver 2014. Une fois les invitations lancées, nous avons eu 13 personnes qui ont consenti à participer aux entretiens.

En ce qui a trait aux limites de la recherche, une d'entre elles découle directement du mode de fonctionnement pour les demandes de certification éthique. Pour chaque collègue, les formulaires, les démarches et exigences varient au gré de l'institution. Ceci a comme conséquence d'augmenter considérablement le temps consacré à l'obtention de la certification éthique institutionnel. En parallèle, nous avons également un calendrier à respecter pour la collecte des données. Ce mode de fonctionnement a des conséquences aussi sur la taille de la population visée et sur celle de l'échantillon obtenue. En réduisant la taille de notre population, nous réduisons celle de notre échantillon. La taille de notre échantillon nous limite dans certaines analyses bivariées comme dans l'utilisation de l'indicateur « Discipline enseignée ». Par ailleurs, nous sommes conscients que nous ne pouvons pas faire de généralisation avec la technique d'échantillonnage volontaire.

Une autre limite concerne la technique d'échantillonnage choisie qui est basée sur le volontariat. Un des biais est l'effet de Rosenthal qui a montré que le volontaire est toujours quelqu'un d'intéressé soit par les effets attendus de la recherche ou par une valorisation sociale. Pour contrer cet effet, le mieux est de contrôler les caractéristiques de l'échantillon de manière à se rapprocher le plus possible d'un échantillonnage par quotas (Van der Maren, 1995). Dans notre recherche, nous avons une bonne hétérogénéité de nos participants selon les diverses données générales : le genre, l'âge, le nombre d'années complètes d'expérience en enseignement, l'année du programme dans laquelle il enseigne, la discipline enseignée, la formation universitaire et celle en pédagogie.

## **4. Principaux résultats**

### **4.1. Résultats provenant des questionnaires**

Les principaux résultats provenant de l'enquête par questionnaire sont regroupés en trois sections : l'écrit en général, les conceptions et les pratiques. Dans la section de l'écrit en général, les résultats indiquent que c'est important pour les enseignants d'écrire (99 %) et de lire (100 %). Les genres d'écrits les plus lus par les enseignants au cours d'une semaine sont les ouvrages liés à leur domaine (99 %), le courrier électronique (96 %) et les articles de journal ou de revue (95 %). Puis, le genre d'écrit le plus souvent produit par les enseignants sur une base hebdomadaire est le courrier électronique (96 %).

Concernant les conceptions liées à l'apprentissage de l'écrit, les enseignants sont d'accord pour dire qu'écrire s'apprend par la pratique (99 %), en lisant (96 %) et par l'enseignement (91 %). Ils sont également d'avis pour affirmer qu'au cégep, il n'est pas trop tard pour apprendre à écrire (90 %) et à lire (88 %). De plus, ils considèrent qu'apprendre à écrire devrait s'enseigner dans

tous les cours, notamment le vocabulaire (63 %) et les manières de décrire, d'expliquer, de justifier, etc. (80 %). Ces deux aspects de l'écriture sont relatifs à la discipline enseignée.

Pour les conceptions liées à l'écrit dans les disciplines, les enseignants considèrent que la réussite des élèves dans leur discipline dépend de leur compétence en lecture et en écriture (98 %). De plus, ils affirment avoir un rôle à jouer dans le développement des compétences à l'écrit de leurs élèves (92 %).

De 40 à 50 % des enseignants considèrent que dans un groupe de 30 étudiants qui arrivent au collégial dans le programme de Sciences humaines, il y a entre 8 à 14 élèves qui ont des difficultés lors de la lecture ou de la rédaction d'un texte individuel. Selon les enseignants, les données indiquent que les difficultés à écrire sont plus nombreuses que celles reliées à la lecture.

Dans la dimension des pratiques concernant la lecture, les genres d'écrits à lire les plus fréquemment demandés aux élèves par les enseignants sont les consignes d'exercices ou d'activités à réaliser (99 %), les notes mises au tableau ou sur une diapositive (95 %), les articles de revue ou de journal (93 %) et les ouvrages de référence (91 %). Les principaux buts de ces lectures qui reviennent fréquemment par les enseignants sont pour suivre des consignes (73 %), pour préparer un examen (71 %), pour réviser le contenu vu en classe (67 %) et pour préparer une recherche (62 %).

À propos des pratiques touchant à l'écriture, les genres d'écrits à produire les plus fréquemment demandés aux élèves par les enseignants sont les réponses écrites dans des examens ou des tests écrits (100 %), la production écrite sous forme de texte d'analyse, de dissertation, etc. (96 %), les notes de cours (95 %) et le rapport ou travail de recherche (93 %). À l'exception des notes de cours, les trois autres genres d'écrits à produire sont les productions évaluées par plus de 90 % des enseignants. D'ailleurs, les critères d'évaluation les plus importants pour les enseignants dans les choix de réponses offerts sont la pertinence des contenus selon la consigne donnée (99 %), la précision des contenus (99 %), la structure des informations relatives au contenu (96 %), la qualité de la langue (91 %) et le respect du protocole (86 %).

La quasi-totalité des cours dans la formation spécifique du programme de Sciences humaines sont d'une durée de trois heures par semaine. Selon les données issues des questionnaires, sur un cours de trois heures, en moyenne, une période est consacrée à la lecture de genres d'écrits, une autre aux productions écrites et une dernière à d'autres activités pédagogiques.

Lors d'une activité d'écriture en classe, les résultats révèlent que les pratiques d'accompagnement avant et après l'activité sont peu variées mais pendant l'activité, plus d'enseignants utilisent celles que nous avons mises comme choix de réponses offertes. Comme pratiques d'accompagnement AVANT une activité d'écriture en classe, celles qui sont les plus

utilisées par les enseignants sont de communiquer aux étudiants les critères qui serviront à évaluer l'écrit (88 %) et d'écrire les consignes par écrit (86 %). Comme pratiques d'accompagnement PENDANT l'activité d'écriture en classe, les enseignants répondent aux questions des étudiants lorsqu'ils rédigent (85 %) et demandent aux étudiants de réviser leur écrit sur le plan de la langue (82 %) et sur le plan du contenu (78 %). De plus, les autres formes d'accompagnement pratiquées par près de la moitié des enseignants sont d'interrompre le travail des étudiants pour faire le point avec le groupe sur un aspect de l'écriture, une difficulté rencontrée, une solution possible, etc. (46 %), permettre aux étudiants de demander de l'aide à un autre étudiant (57 %), faire des commentaires sur les brouillons que les étudiants produisent (56 %) et encourager les étudiants à utiliser un correcteur (Antidote, dictionnaire, grammaire, etc.) en cours de rédaction (56 %). Comme pratiques d'accompagnement APRÈS l'activité d'écriture en classe, les enseignants font principalement des commentaires par écrit sur les travaux des étudiants (96 %), communiquent aux étudiants leur appréciation à l'aide des critères d'évaluation utilisés (92 %) et donnent des commentaires généraux au groupe (89 %).

Comme nous l'avons soulevé précédemment, les difficultés à l'écrit touchent à un nombre important d'élèves qui arrivent au collégial selon l'opinion des enseignants. Que font-ils avec ces élèves? Les résultats nous montrent que les enseignants les réfèrent le plus souvent aux centres d'aide en français (87 % pour des difficultés en écriture et 73 % en lecture) et aux services adaptés (48 % en écriture et 54 % en lecture).

#### 4.2. Résultats des entretiens

Le canevas des entretiens a été conçu de manière à pouvoir expliciter davantage les données recueillies avec les questionnaires pour chacune des dimensions de notre cadre théorique. D'une manière synthétique, nous constatons concernant la dimension **conceptuelle** que les enseignants ne définissent pas tous leur rôle de la même façon. Pour plusieurs, le travail intellectuel est lié à l'expression des idées et à l'objectivité. Le niveau attendu que devraient avoir les élèves en lecture et écriture est assez élevé en général. On s'attend à ce que l'élève ait une bonne compréhension d'un texte de base. Certains nous ont parlé de deux catégories d'étudiants dans le programme : des étudiants motivés parce qu'ils sont au clair avec leur orientation professionnelle et d'autres au contraire qui choisissent le programme de Sciences humaines en désespoir de cause.

Du côté de la dimension **axiologique**, les enseignants reconnaissent que la lecture et l'écriture sont essentielles pour la vie citoyenne et la participation à la démocratie. On associe la lecture au développement d'habiletés intellectuelles et à l'autonomie. Les valeurs souvent mentionnées sont : l'autonomie, l'ouverture, le sens des responsabilités, le respect, l'honnêteté et la rigueur.

Au niveau de la dimension **affective**, on peut dire qu'en général, que l'écriture en vue d'une production obligée est associée au déplaisir tandis que l'écriture libre procure naturellement du plaisir. Les enseignants n'aiment pas que l'on juge leurs écrits simplement en fonction du français (fautes d'orthographe...). Plaisir, bonheur, joie sont des émotions qui reviennent souvent lors des activités de lecture. Le plaisir dans le cadre de la lecture professionnelle n'est cependant pas automatique.

Au niveau **praxéologique**, les avis sont partagés concernant le rôle de l'enseignant dans l'accompagnement de la compétence à l'écrit. L'accompagnement se produit généralement en fonction d'une évaluation à venir. Quelques-uns seulement nous ont fait part de leur propre méthode d'accompagnement en soutien à la production d'écrit dans le cadre de leur cours. Tous ne sont pas convaincus qu'ils peuvent faire une différence à ce niveau. Sur le plan professionnel, les enseignants nous disent avoir à produire différents types d'écrits : notes de cours, questions à développement, consignes pour travaux, recueil de textes...

Les enseignants remarquent que les étudiants ne sont pas habitués à lire l'actualité. Ils ont aussi des problèmes concernant la lecture des consignes. L'attitude de l'étudiant en classe révèle des difficultés en lecture. Ce sont des difficultés qui sont souvent observées par les enseignants. Elles sont nombreuses et explicites dans les entretiens. On note aussi des difficultés explicites au niveau des consignes bien identifiées par plusieurs participants.

Un élément sur lequel nous revenons concerne les pratiques d'accompagnement durant les différentes étapes du processus de lecture et d'écriture : avant, pendant, après. L'analyse des entretiens individuels fait ressortir des interventions au départ (avant) sous la forme de préparation pour les évaluations, de suggestion de texte et d'exemples de travail sur un texte (modélisation), de l'importance de donner une intention de lecture. Quelques enseignants disent faire un accompagnement plus général qui ne concerne pas spécifiquement une des trois phases du processus. Cela peut aller d'un suivi au niveau des fautes de français à une lecture dirigée en passant par une initiation à la rédaction de paragraphes

Concernant cette fois les besoins ou des moyens souhaités pour mieux accompagner leurs étudiants dans le développement de leurs compétences à l'écrit, les enseignants mentionnent plusieurs éléments variés. Certains souhaitent avoir une meilleure connaissance de ce que les étudiants font au secondaire. Ils souhaitent en connaître davantage sur le parcours antérieur de leurs étudiants. Certains souhaitent des formations qui pourraient les outiller à mieux accompagner leurs étudiants. D'autres encore souhaitent des critères d'admission plus élevés pour le programme de Sciences humaines et moins d'élèves par groupe pour avoir plus de temps pour développer la compétence à l'écrit de leurs élèves.

## 5. Les pistes d'interventions

### 5.1. Les caractéristiques des élèves

Les caractéristiques des élèves sont un des sept domaines de connaissance du savoir enseignant selon Shulman (1986). Dans les entretiens, certains enseignants ont exprimé de connaître davantage les élèves qui arrivent du secondaire. Les études qui portent sur les caractéristiques des étudiants de Sciences humaines sont rares. Nous pouvons noter les études de Bousquet (2004a; 2004b), de Fréchette et Mignault (2010) et de Lacour-Brossard (1986).

Les résultats des questionnaires ont permis de nous apercevoir que les enseignants considèrent que les élèves qui arrivent du collégial ont des difficultés en lecture et en écriture. Les entretiens ont mis en perspective que les enseignants ont des attentes élevées en lecture et en écriture à l'entrée du programme. Comment expliquer la différence entre les attentes des enseignants et leurs représentations des nouveaux élèves ?

Certaines recherches (Felouzis, 1997; Goody et Brophy, 1973 (voir Coulon, 1993); Rosenthal et Jacobson, 1971) ont montré que les attentes de l'enseignant peuvent influencer la réussite des élèves parce que l'enseignant a tendance à adapter ses comportements en fonction des attentes qu'il entretient avec les élèves. Les enseignants qui ont des attentes élevées considèrent que leurs élèves peuvent réussir même s'ils sont faibles. Ces enseignants adoptent alors des pratiques pédagogiques centrées sur les élèves et ils utilisent des stratégies qui tendent à valoriser les étudiants. En comparaison, les enseignants qui ont de faibles attentes, considèrent le niveau des élèves comme faible ou réputé comme faible. Ces enseignants investissent peu de temps et mettent des pratiques pédagogiques moins intensives auprès des élèves.

Concernant les représentations des enseignants à l'égard des élèves, des auteurs comme Charlier (1989), Gilly (1980) et Roy (1991) notent que les représentations jouent un rôle dans la relation maître-élèves et dans les différents actes professionnels de planification, d'intervention et d'évaluation. Les représentations que l'enseignant se fait de ses élèves influencent les décisions qu'il prend et par conséquent, ses pratiques professionnelles. De plus, les résultats scolaires des élèves viennent confirmer à l'enseignant la validité de ses représentations (Tardif, 1992).

Comme nous le voyons, autant les attentes que les représentations des enseignants à l'égard de leurs élèves ont des liens avec les pratiques professionnelles. Nous pouvons nous poser la question suivante. : Une formation sur la connaissance des caractéristiques des élèves peut-elle amener un changement dans les attentes et les représentations des enseignants et leurs pratiques?

## 5.2. Les pratiques d'accompagnement

Un élément sur lequel nous revenons concerne les pratiques d'accompagnement durant les différentes étapes du processus de lecture et d'écriture : avant, pendant, après. L'analyse des entretiens individuels fait ressortir des interventions au départ (avant) sous la forme de préparation pour les évaluations, de suggestion de texte et d'exemples de travail sur un texte (modélisation), de l'importance de donner une intention de lecture. Quelques enseignants disent faire un accompagnement plus général qui ne concerne pas spécifiquement une des trois phases du processus. Cela peut aller d'un suivi au niveau des fautes de français à une lecture dirigée en passant par une initiation à la rédaction de paragraphes. D'autres enseignants nous ont parlé d'interventions après l'activité sous la forme de retour sur le texte ou sur la correction. Or, les études en didactique recommandent de s'intéresser davantage au processus d'écriture qu'au produit (Bucheton, 2014). D'où l'importance aussi de s'intéresser aux écrits intermédiaires produits par les étudiants pour mieux accompagner le processus d'écriture. Concernant la lecture, on recommande aussi d'accompagner aux différentes phases : prélecture, pendant la lecture et postlecture (Giasson, 1990). Au collégial, il est aussi préférable de débiter par la maîtrise de textes de base ensuite de textes intermédiaires avant d'aborder le texte disciplinaire (Shanahan et Shanahan, 2008, Lavoie, Desmeules, 2010).

Parmi les résultats du questionnaire, trois questions portaient sur les pratiques d'accompagnement avant, pendant et après une activité d'écriture en classe. Ce que les résultats nous dévoilent, c'est qu'avant une activité d'écriture, la très grande majorité des enseignants donnent les consignes (par écrit ou parfois oralement) et les critères d'évaluation. Après l'activité d'écriture, ils commentent par écrit les travaux et donnent des commentaires généraux au groupe et leur appréciation à l'aide des critères d'évaluation. Pendant l'activité d'écriture en classe, pour chaque type d'accompagnement offert dans les choix proposés, au moins un enseignant sur deux le met en pratique. Nous avons relevé que pour les pratiques avant et après l'activité d'écriture, les enseignants sont moins nombreux à utiliser les autres formes d'accompagnement. Certaines de ces pratiques d'accompagnement amènent les élèves à réfléchir. Cela va dans le sens de Blaser (2007) quand elle pose la question si ces tâches sont signifiantes et réflexives. Il importe donc d'outiller les enseignants afin qu'ils soient en mesure de planifier des activités visant à mettre en valeur la fonction épistémique de l'écriture.

## 5.3. L'importance des consignes

Selon les données obtenues de l'enquête par questionnaire, presque la moitié des enseignants pensent qu'entre 25 à moins de 50 % des élèves qui arrivent au cégep ont des difficultés en rédaction et en lecture. Les difficultés en rédaction sont plus nombreuses que celles en lecture selon les résultats. Le genre d'écrit à lire par les élèves qui revient le plus fréquemment sont les

consignes d'exercices ou d'activités à réaliser que cela se déroule en classe ou hors classe. Par le fait même, les consignes reviennent comme but important dans les activités de lecture. De plus, un des critères d'évaluation importants mentionné par les enseignants est la pertinence des contenus selon la consigne donnée. Si l'élève a des difficultés à bien lire les consignes, il aura des difficultés à bien répondre à ce qui est demandé.

La problématique des consignes renvoie souvent à une lecture superficielle des consignes et à l'autonomie des élèves, au fait qu'ils doivent souvent se débrouiller seuls (Zarhartchouk et Castinaud, 1999). L'acte de lire les consignes mobilise plusieurs compétences notamment la reformulation. Les élèves doivent reformuler ce qui est demandé. De plus l'élève efficace dans la lecture des consignes doit être en mesure de les situer dans le temps dans trois moments : passé (ce qui précède les consignes), présent (se centrer sur ce qui est demandé) et futur (anticiper sur les attentes du professeur). Il existe des moyens pour aider les élèves à être plus efficace dans la lecture de consignes. En général, ces moyens reviennent à ce que l'étudiant réfléchisse, qu'il se pose par lui-même toute une série de question en reformulant, en s'appropriant la question. Il n'y a pas de consigne parfaite mais la nécessité d'un accompagnement à ce niveau

C'est un changement de paradigme qui s'impose de façon à mettre en valeur la fonction épistémique de l'écriture. Placer l'écrit au centre des apprentissages implique des changements didactiques. Il ne s'agit pas seulement du contenu à faire apprendre de façon statique mais de compétences à développer en interaction dynamique avec l'écrit.

#### **5.4. Les genres textuels disciplinaires**

Une autre piste d'intervention concerne ce qu'on pourrait appeler l'approche par le genre textuel. Il y a des spécificités dans la lecture et l'écriture qui varient d'une discipline à l'autre. Il s'agit de se demander comment le discours est-il adapté au genre et à la discipline? Quelles sont les variations de l'écriture d'une discipline à l'autre ? « Les genres scolaires, comme les genres sociaux, sont, pour beaucoup d'élèves, des catégories floues. Lorsqu'une situation d'écriture leur est proposée dans une autre discipline que le français, le cadre générique et la forme discursive sont rarement précisés [...] » (Noyère, 2002, p.239). Pour travailler à ce niveau, il existe des outils disponibles sur le site du CCMD et aussi sur Prof Web, outils développés à la suite de recherches en linguistique (Libersan et Foucambert, 2012).

En lien avec les consignes nous pouvons aussi ajouter des remarques concernant les questions à développement que des enseignants ont abordées lors des entrevues. Dufour et Tessier (2012) identifient trois composantes pour une bonne question à développement: le contexte, la question et les caractéristiques de la réponse attendue. Ces auteurs proposent un schéma d'analyse pour

vérifier que tous les éléments essentiels sont présents. Leurs travaux sont en lien avec le matériel disponible sur le Réseau Fernand Dumont. Des moyens concrets existent donc, encore faut-il être convaincu de l'importance d'en intégrer à son enseignement.

## 6. Conclusion

Nous avons tenté de décrire et de comprendre les différentes dimensions du rapport à l'écrit des enseignants de Sciences humaines. Comme nous l'avons déjà souligné, l'écrit joue un rôle dans l'apprentissage à tous les ordres d'enseignement et dans toutes les disciplines. Pour soutenir efficacement le développement des compétences à l'écrit de leurs élèves, les enseignants de toutes les disciplines doivent être convaincus qu'ils ont un rôle important à jouer auprès de leurs étudiants à cet effet. Même s'ils ne sont pas des spécialistes de la langue, ils sont théoriquement experts des écrits de leur discipline.

Nous avons vu que les enseignants nous disent intervenir davantage pendant une activité d'écriture qu'avant ou après. Alors qu'on aurait avantage à intervenir en continu et à concevoir l'écrit comme un processus plutôt qu'un simple produit. D'où, l'importance de tenir compte des écrits intermédiaires. Des moyens existent aussi pour faire travailler les consignes par les étudiants en fonction des genres disciplinaires. Bref, en prenant conscience de son propre rapport à l'écrit, l'enseignant peut mieux appréhender celui de ses étudiants afin de mieux les accompagner dans le développement de leurs compétences. Une autre recherche pourra donc nous permettre d'examiner le rapport à l'écrit des étudiants en Sciences humaines de façon à pouvoir effectuer des recoupements avec celui des enseignants.

## 7. Bibliographie

Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques* (113-114), 29-40.

Barré-De Miniac, C. et Reuter, Y. (2006). *Apprendre au collège dans les différentes disciplines*. Paris : INRP.

Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse. Université Laval, Québec.

- Blaser, C. et Erpelding-Dupuis, P. (2010). Cours d'appropriation des écrits universitaires : de l'analyse des besoins à la mise en œuvre. Dans C. Blaser et M. C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (Vol.18). Namur : Diptyque.
- Bousquet, G. (2004a). *Le profil d'entrée des étudiants de Sciences humaines*. Communication présentée au Colloque de l'Association de pédagogie collégiale 2004, Saint-Hyacinthe, Québec.
- Bousquet, G. (2004b) *Représentations sociales et pratiques professionnelles. Étude auprès du personnel enseignant en Sciences humaines à l'égard des caractéristiques des élèves au premier trimestre collégial*. PAREA, Cégep de Sherbrooke.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture, Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. (En collaboration avec D. Alexandre et M. Jurado). Paris, éditions Retz.
- Campanhouth, L.V., Quivy, R. et Marquet, J. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (4<sup>ème</sup> éd.). Paris : Dunod.
- Chabanne, J.-P. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris : PUF.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : DeBoeck –Wesmael.
- Chartrand, S.-G., Blaser, C. et Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 275-293.
- Combessie, J.-C. (2003). *La méthode en sociologie* (4 éd.). Paris : La Découverte.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. (4<sup>ème</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Dionne, A.-M., (2010). « Le rapport à la lecture et les compétences en écriture des futurs enseignants : enjeux déterminants pour favoriser le goût de lire chez les élèves ». *McGill Journal of Education*, 45,3 aut. 2010.
- Dufour, J.-D. et Tessier, H. (2012) *Formulation de questions à développement : pistes didactiques*. *Correspondance* 17 (3).

Fayol, M., Morais, J. et Rieben, L. (2007). Le développement cognitif et la lecture, au collège. In B. Germain et I. Mazel (dir.), *La lecture au début du collège, éléments de réflexion* (p.89-105). Paris : Ministère de l'éducation nationale.

Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.

Fréchette, N. et Migneault, C. (2010). *Recherche sur la persévérance scolaire des étudiants et des étudiantes du programme de Sciences humaines*. Longueuil : Collège Édouard-Montpetit. Document téléaccessible à l'adresse [http://www.lescegeps.com/fichiers/pdf/20101118\\_rapportperseverance\\_sh\\_2010-05-12.pdf?target=/sites/file\\_edit.php?id=252](http://www.lescegeps.com/fichiers/pdf/20101118_rapportperseverance_sh_2010-05-12.pdf?target=/sites/file_edit.php?id=252)>

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaétan Morin Éditeur.

Gilly, M. (1980). *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.

Kingsbury, F. et Tremblay, J.Y. (2008). *Pistes d'actions pour favoriser une évaluation optimale de la compétence langagière par les professeurs de l'enseignement collégial*. Guide d'appropriation des résultats de la recherche PAREA, Cégep de Sainte-Foy.

Lacour-Brossard, L. (1986). Les élèves en Sciences humaines, *Recherches sociographiques*, 27(3), p. 449-466.

Lavoie, M. et Desmeules, L. (2010) *Quand lire c'est comprendre*. Rapport PAREA, Cégep de Sherbrooke.

Libersan, L. et Foucambert, D. (2012) « Un modèle exploratoire d'analyse de données textuelles au service de la didactique de l'écrit dans les collèges québécois », SHS Web of conférences volume 1 3<sup>ème</sup> Congrès mondial de linguistique française pp. 307-323. [En ligne 5 juillet 2012 [www.shs-conferences.org](http://www.shs-conferences.org)]

Mucchielli, A. (dir). (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives*. 3<sup>ème</sup> édition. Paris : Armand Colin.

Noyère, A. (2002). Genres scolaires et cadres disciplinaires : quels rapports à l'écriture ? *Pratiques*, n. 113/114, 225-242.

Ouellet, G., Roy, D. et Huot, A. (2009). *Méthodes quantitatives en Sciences humaines*. Mont-Royal : Groupe Modulo.

Ouillon, C. et Bédard, M.-A (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports.

- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en Sciences humaines*. (3<sup>ème</sup> éd.)  
Wavre : Mardaga.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école, l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. (Trad. S.Audebert et Y. Rickards). Tournai: Casterman.
- Roy, D. (1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Rimouski: Cégep de Rimouski.
- Shanahan, T., Shanahan, C. (2008) "Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents : Rethinking Content\_Area Literacy", dans *Harvard Educational Review*, vol. 78, no 1, p. 40-59.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand:knowledge growth in teaching, *Educational researcher*, 15 (2), p. 4-14
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Zakhartchouk, et Castinaud, F. coll.) (1999). *Comprendre les énoncés et consignes*. Amiens : CRDP et CRAP, *Cahiers Pédagogiques*.