

# **Lire et écrire en Sciences humaines**

Article de vulgarisation du rapport de recherche PAREA (PA2016-007)

Par

Ginette Bousquet et Louis Desmeules

Cégep de Sherbrooke

Juin 2018

## **1. Problématique et cadre théorique**

La lecture et l'écriture sont des piliers de l'apprentissage dans toutes les disciplines et tout au long des ordres d'enseignement. D'ailleurs, leur apprentissage fait appel notamment aux trois compétences du 21<sup>e</sup> siècle qui sont la pensée critique, le raisonnement complexe et la communication écrite (Arum, Roska et Cho, 2010). Ces compétences exigent des capacités cognitives de haut niveau où le rôle du langage écrit dans l'apprentissage est important. Conceptualiser, généraliser, abstraire, schématiser sont des activités nécessaires aux apprentissages scolaires (Vygotsky, 1997) et témoignent d'une société ayant développé un système d'écriture ayant élaboré des modes de pensée abstraits et scientifiques (Goody, 1979).

Comme le soulignent Ouellon et Bédard (2008), « [l]a compétence en écriture, c'est beaucoup plus qu'écrire un texte sans faute. Écrire constitue un acte complexe qui met en jeu à la fois des processus cognitifs et des représentations sociales » (p.4). L'écrit contribue à la réflexion (Goody, 1979), favorise l'appropriation de la connaissance et la construction des savoirs (Barré-de Miniac et Reuter, 2006; Chabanne et Bucheton, 2002; Schneuwly, 1995) et joue un rôle essentiel dans le monde scolaire.

Comment les enseignants du collégial peuvent-ils soutenir efficacement le développement des compétences en lecture et en écriture de leurs étudiants? La recherche PAREA de Desmeules et Bousquet (2015) sur le rapport à l'écrit des enseignants de Sciences humaines a permis d'apporter des éléments de réponse à cette question. Les enseignants doivent être convaincus qu'ils ont un rôle à jouer dans le développement des compétences à l'écrit de leurs étudiants. Même s'ils ne sont pas des spécialistes de la langue, ils sont théoriquement experts des écrits de leur discipline (Blaser, 2007). Le rapport que les enseignants entretiennent avec l'écrit influence sur l'accompagnement qu'ils vont offrir à leurs étudiants. Et aussi faut-il qu'ils connaissent le rapport à l'écrit de leurs étudiants pour ajuster leurs interventions.

Le concept de rapport à l'écrit est dans la suite des travaux sur le rapport à l'écriture de Barré-de Miniac (2000). Selon cette auteure, le rapport à l'écriture « désigne des conceptions, des opinions, des attitudes [...] mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (Barré-De Miniac, 2000, p. 13). Plus près de nous, Chartrand et Prince (2009) ont opérationnalisé le rapport à l'écrit qui se décline en quatre dimensions : conceptuelle, praxéologique, affective et axiologique. Comme annoncé précédemment, nous reprenons essentiellement le même cadre théorique que celui que nous avons utilisé dans notre dernière recherche PAREA (Desmeules et Bousquet, 2015), nous en ferons donc une présentation sommaire ici en l'adaptant cette fois au contexte étudiant. D'abord, **la dimension conceptuelle** englobe les conceptions, les représentations, les idées qu'une personne se fait « de la place de l'écrit dans la société, de ses usages, de sa ou ses fonctions dans l'apprentissage en général et en particulier, dans l'apprentissage scolaire, voire dans chaque discipline scolaire » (Chartrand et Prince, 2009, p. 321). Ensuite, **la dimension praxéologique** touche aux pratiques des étudiants, dans notre cas, entourant la lecture et l'écriture dans un contexte personnel et scolaire : « ce qu'ils lisent et écrivent, le moment, la manière, le contexte, la finalité ainsi que l'activité métaprocédurale, et plus largement cognitive, dont ils peuvent rendre compte » (Chartrand et Prince, 2009, p. 321). Puis, **la dimension affective** concerne les sentiments entourant l'écrit. « Elle se manifeste par l'investissement affectif en temps, en fréquence et en énergie que le sujet déploie en menant ces pratiques (dans différents contextes) et porte à ses produits (les genres de textes) » (Chartrand et Prince, 2009, p. 321). Comme le souligne Barré-de Miniac (2000), écrire est une activité qui permet de révéler la dimension affective d'un individu, ses émotions et ses sentiments. L'écriture est un révélateur de l'intériorité de l'individu. Enfin, **la dimension axiologique** concerne les valeurs accordées à la lecture et à l'écriture en général, mais également pour réussir à l'école et dans sa profession future. Fontaine (1988) explique qu'une valeur « [...] est une croyance durable à l'effet qu'un mode de conduite spécifique ou une fin de l'existence spécifique est personnellement ou socialement préférable à son opposé ou à sa réciproque » (p. 24).

## 2. Objectifs et question de recherche

L'objectif général du projet est de comprendre le rapport à l'écrit des étudiants à l'entrée et à la sortie du programme de Sciences humaines au collégial afin de mieux articuler les compétences et les interventions en lecture et en écriture.

Les objectifs spécifiques sont :

- Décrire le rapport à l'écrit des étudiants à l'entrée et à la sortie du programme de Sciences humaines selon les quatre dimensions, affective, axiologique, conceptuelle et praxéologique.
- Analyser le rapport à l'écrit en fonction de ces quatre dimensions.

L'objectif terminal est d'apporter une meilleure connaissance de la clientèle à l'entrée et à la sortie du programme, donc de proposer des recommandations pour améliorer le contenu des formations existantes ayant comme but un renforcement des pratiques d'accompagnement en lecture et en écriture chez les enseignants de ce programme.

Cette recherche s'inscrit dans la suite de celle sur le rapport à l'écrit des **enseignants** de Sciences humaines. Elle permettra de produire une vue globale des divers aspects du rapport à l'écrit en examinant celui des **étudiants** de ce programme.

## 3. Cadre méthodologique

Nous avons adopté le même design méthodologique que lors de notre précédente recherche (Desmeules et Bousquet 2015). Il s'agit d'une méthodologie mixte combinant des données quantitatives et qualitatives.

La population visée par notre recherche est tous les étudiants finissants et débutants en Sciences humaines dans les cégeps francophones publiques du Québec. Pour l'enquête

par questionnaire, l'échantillon de cégeps retenus se compose de onze collèges répartis selon les six régions métropolitaines de recensement (RMR). Pour étudier le portrait des dimensions conceptuelle et praxéologique du rapport à l'écrit, nous avons utilisé le questionnaire comme outil de collecte. Le questionnaire est l'outil le plus utilisé dans les recherches en sciences humaines et en éducation. Son coût est relativement faible et il se prête bien aux études portant sur les représentations, les opinions, les intentions, les intérêts, les rapports aux valeurs (Pourtois et Desmet, 2007).

L'enquête par questionnaire autoadministré s'est déroulée à l'hiver 2017 pour les étudiants finissants et à l'automne 2017, pour les étudiants débutants. Nous avons fait parvenir une lettre d'invitation électronique (incluant le lien url) à tous les étudiants des onze cégeps retenus.

Pour compléter le portrait du rapport à l'écrit des étudiants, nous avons utilisé l'entrevue comme instrument de collecte pour approfondir les dimensions conceptuelle et praxéologique et compléter les dimensions affective et axiologique. L'entrevue est un moyen privilégié pour tenter de comprendre l'autre, utilisée pour recueillir de l'information en vue de comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants (Fortin et Gagnon, 2010).

Concernant le traitement et l'analyse des données qualitatives, nous avons utilisé le logiciel NVivo 10. Ce logiciel sert à l'analyse de contenu thématique. Pour établir le tableau de codage nous nous sommes basés sur le cadre théorique. Pour mesurer l'accord inter-juge, nous avons utilisé le test Kappa qui est une des applications du logiciel NVivo 10 qui fournit ce type de mesure.

#### **4. Principaux résultats**

Nous présentons dans ce point une synthèse des principaux résultats de l'analyse quantitative des étudiants en Sciences humaines.

Sur le plan scolaire, les étudiants en Sciences humaines trouvent important d'écrire (97 %) et de lire (92 % finissants et 96 % débutants). Les étudiants pensent qu'au cégep, il n'est pas trop tard pour développer la compétence à écrire (84 % des finissants et 72 % des débutants) et à lire (80 % et 69 %). Les finissants semblent être plus conscients que l'apprentissage de l'écrit se développe tout le long de la vie. De plus, ils pensent qu'écrire s'apprend par la pratique (97 % et 92 %), en lisant (88 % et 83 %) et par l'enseignement (84 % et 81 %).

Les fonctions associées à l'écrit sont surtout utilitaires. Pour la lecture, plus de 85 % des étudiants considèrent qu'elle sert le plus souvent à apprendre ce qu'ils doivent savoir pour un examen et à mieux comprendre un sujet. De même, pour plus de 85 % des étudiants, écrire sert surtout à noter ce que l'étudiant doit retenir, à répondre à des questions d'examens et de devoirs et à préparer des travaux (recherche, exposés, etc.).

Selon les finissants, les genres d'écrit à lire qui reviennent le plus souvent au collégial sont les notes de cours mises au tableau ou sur une diapositive (87 %), les pages d'un manuel obligatoire (76 %), les consignes d'exercices ou d'activités à réaliser (74 %) et les notes de cours remises sur papier (70 %). Au secondaire, les débutants avaient à lire le plus souvent les pages d'un cahier d'exercices (82 %), des consignes d'exercices ou d'activités à réaliser (80 %) et les pages d'un manuel obligatoire (79 %).

Les productions écrites les plus fréquemment demandées par les enseignants au collégial sont les réponses écrites dans des examens ou des tests écrits (94 %), les textes d'analyse (89 %), les notes de cours (86 %) et le rapport ou travail de recherche (80 %) d'après les résultats recueillis auprès des finissants. Au secondaire, les enseignants demandaient aux élèves de produire le plus souvent les genres d'écrits suivants : des réponses écrites dans des examens ou des tests écrits (89 % des débutants), des textes d'analyse (84 %) et des réponses à des questions écrites dans un cahier d'exercices ou dans un manuel (81 %).

Concernant les difficultés en lecture, les étudiants disent qu'ils ont souvent à très souvent de la difficulté à se concentrer sur la lecture et à trouver de l'intérêt pour le contenu. À propos de l'écriture, ce qui ressort davantage est de trouver la motivation à écrire. Cela représente un étudiant sur cinq qui manifeste un manque d'intérêt ou de motivation pour

l'écrit. Pour les débutants, l'autre difficulté qui s'ajoute au manque de motivation est celle à remettre un texte sans trop de fautes. Par contre, pour cette dernière difficulté, les étudiants au cours des sessions utilisent les ressources offertes par les collègues et consultent leurs enseignants.

Les disciplines dans lesquelles les finissants indiquent qu'ils éprouvent le plus de difficulté sont la philosophie (67 % en lecture et 48 % en écriture) et le français (19 % et 49 %). Pour les disciplines de Sciences humaines, ce sont en économie (30 % en lecture et 15 % en écriture), en politique (26 % et 14 %) et en sociologie (22 % et 16 %). Selon ces données, les étudiants éprouvent plus de difficultés en lecture disciplinaire qu'en écriture disciplinaire.

Le passage secondaire-collégial est une étape importante sur tous les plans y compris celui de l'écrit. Parmi les difficultés vécues en lecture durant la première session, les étudiants ont mentionné la compréhension de texte, le vocabulaire nouveau, les nouveaux genres textuels et la quantité de lecture. Pour les difficultés en écriture, cela concerne les fautes de grammaire et d'orthographe et les nouveaux genres textuels à produire.

Lors des entretiens, les finissants reconnaissent qu'il existe une certaine continuité dans les apprentissages en lecture et en écriture. À divers niveaux de la scolarité, il y a des apprentissages qui sont différents.

À propos de la charge de travail, ils disent que c'est plus de travail au cégep qu'au secondaire – ceux qui ont fait leur secondaire au privé disaient ne pas percevoir une si grande différence. Mais ce qui est le plus difficile, c'est la gestion du temps. Il y a des plages horaires libres à gérer, on doit prévoir en conséquence, se donner une discipline. Gérer son horaire au cégep représente un défi en soi. Certains ont trouvé difficile leur première session, ils ont été obligés d'aller chercher de l'aide au centre d'aide en français (CAF) surtout. Le CAF constitue souvent le principal recours pour ceux qui éprouvent des difficultés à l'écrit.

Pour améliorer les compétences à l'écrit dans le programme, les finissants ont émis quelques suggestions. Offrir des choix de lecture à condition de bien les encadrer. Celles-ci doivent être en lien avec le sujet enseigné. Pour eux, les lectures obligatoires ne sont pas la solution. Les étudiants disent s'investir davantage s'il y a un choix. Plusieurs insistent sur le facteur motivationnel, il faut que la lecture fasse sens pour l'étudiant, qu'elle ait un but. Ils suggèrent d'y associer un exercice à faire en classe sous la forme par exemple d'un questionnaire. Laisser une place à la créativité et permettre à l'étudiant de choisir un sujet qui l'intéresse en fonction de la discipline est souvent mentionné par les finissants lors des entretiens.

Du côté des débutants, ils disent qu'ils auraient aimé avoir été mieux préparés au secondaire à faire face à une diversité de textes. Ils notent que les exigences en lecture et en écriture varient selon les enseignants. Ces derniers pourraient être plus exigeants dans leurs évaluations en lecture et en écriture. Ils suggèrent que des choix de lecture fassent aussi partie des solutions à envisager, d'obliger les élèves à suivre des cours de mise à niveau aussi. Ils remarquent qu'il y a beaucoup de lectures suggérées mais peu de suivi. Cela demeure facultatif et plusieurs étudiants ne font pas les lectures. Ils reconnaissent aussi qu'ils pourraient être davantage accompagnés par les enseignants dans le développement de leur compétence à l'écrit.

## **6. Discussion**

Pour réussir ses études au Cégep, plus de 80% des finissants conçoivent que cela exige une bonne maîtrise de l'écrit. L'un des obstacles à la compréhension de textes scientifiques est l'absence de connaissances de l'étudiant. C'est pourquoi cela exige d'abord une explication des connaissances préalables. Plusieurs ont tenu à nous dire que leurs études secondaires dans une institution privée ou encore dans un programme enrichi à l'enseignement régulier les avaient bien préparés à développer leur compétence en lecture et en écriture. Le rôle du milieu familial (le parent qui lit des livres, la présence de livres à la maison) semble aussi avoir joué un rôle déterminant dans le goût pour l'écrit. Les étudiants qui ont accepté de participer aux entretiens semblent être davantage favorisés.

Nous avons déjà constaté que la situation est favorable à la mise en place d'un travail de collaboration entre les enseignants de français et ceux de Sciences humaines (Bousquet, Desmeules et Dezutter, 2015) . Dans le cadre de ces travaux écrits, les enseignants de Sciences humaines portent une attention particulière à la structuration des éléments de contenus, à la précision des informations ainsi qu'aux stratégies discursives. Ces différents aspects relèvent clairement de la compétence scripturale et pourraient donner lieu à un travail conjoint avec les enseignants de français, notamment sur des éléments de grammaire textuelle et le lexique propre à différentes disciplines. Il semblerait utile aussi de mener une réflexion permettant aux étudiants de prendre conscience des particularités des divers genres textuels à rédiger afin par exemple que le modèle de la dissertation littéraire, qui prend beaucoup de place dans le cours de français, ne constitue pour eux l'unique modèle de texte. Ce sont des pistes qui pourraient certainement être travaillées dans le cadre de formations ou de journées pédagogiques réunissant les enseignants de Sciences humaines et les enseignants de français. Ce travail commun pourrait donner lieu à des interventions concertées en matière de langue, au profit du développement de la compétence d'écriture des étudiants.

Comme l'affirme Lanctôt (2017) : « [...] toute discipline scolaire- comme toute profession - fait appel à des écrits spécifiques. Il ne suffit pas d'apprendre aux élèves à lire, à analyser des textes littéraires et à écrire des dissertations pour qu'ils maîtrisent spontanément l'ensemble des genres textuels qu'ils rencontreront dans leur cursus scolaire ». (Lanctôt, 2017, p.3). Or, les étudiants sont rarement formés à reconnaître ces particularités disciplinaires et à les utiliser à leur avantage. En-dehors des cours de français, « le cadre générique et la forme discursive sont rarement précisés » (Noyère, 2002, p.239). Or, nous savons, grâce à un projet d'innovation pédagogique, qu'il est possible d'adapter un cours de philosophie en fonction du développement de la compétence à l'écrit. Les sujets de rédaction mis en place dans cette approche favorisent un encadrement des étudiants dans toutes les phases de l'écriture, de la compréhension des consignes à la révision du texte, en passant par la séquence des évaluations formatives et sommatives (Desmeules, Dubois et Blaser, 2013). Il serait avantageux de se demander comment peut-on

mieux améliorer l'accompagnement au développement de la compétence à écrire un texte philosophique car cela représente un défi important pour les étudiants.

## **7. Conclusion**

En conclusion, les étudiants suggèrent eux-mêmes que leur soient proposés différents choix de lectures ou de sujets de recherche de façon à les intéresser davantage. Cette prise en compte de leurs préférences ou intérêts aurait le potentiel d'améliorer leur motivation à l'écrit. C'est une des conclusions qui se dégageait d'ailleurs d'un projet d'innovation pédagogique mené en philosophie. Les difficultés les plus importantes concernant l'écrit disciplinaire se rapportent à la discipline philosophie, d'où l'importance de poursuivre les recherches en didactiques sur l'accompagnement à l'écriture de textes philosophiques. En Sciences humaines, il est important d'apporter une attention particulière à l'accompagnement à l'écrit disciplinaire en première session surtout en lecture. Les difficultés vécues lors de la rentrée au collégial portent surtout sur le vocabulaire nouveau et les nouveaux genres textuels ce qui entraîne une difficulté supplémentaire dans la compréhension de textes. Enfin, il semble que les professeurs de français jouent un rôle déterminant auprès des étudiants afin de remédier aux difficultés en lecture et écriture. Ce travail d'accompagnement, ayant des bénéfices transdisciplinaires, mérite donc d'être poursuivi afin d'offrir au plus grand nombre un soutien efficace à l'écrit tout au long du parcours scolaire collégial

C'est un travail qui ne doit pas se réaliser en opposition mais qui doit être le résultat d'une appropriation collective et qui pourrait se traduire dans un « plan institutionnel de perfectionnement » (Boucher et L'Hostie, 1997).

## **8. Bibliographie**

Arum, R., Roska, J. et Cho, E. (2010). *Improving undergraduate learning: Findings and policy recommendations from the SSRC-CLA Longitudinal Project*. Brooklyn, NY: Social Science Research Council.

- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-D'Asq : Presses universitaires du Septentrion.
- 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.
- Boucher, L.P. et L'Hostie, M. (dir) (1997) *Le développement professionnel continu en éducation Québec* : Presses de l'Université du Québec.
- Bousquet, G., Desmeules, L. et Dezutter, O. (2015) *Accompagnement de l'écrit : Pratiques et conceptions d'enseignants de sciences humaines*. *Correspondance* vol 20 no. 3 Avril 2015. [www.ccdmd.qc.ca/Corr20-3/5.html](http://www.ccdmd.qc.ca/Corr20-3/5.html).
- Chabanne, J.-P. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris : PUF
- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'élèves québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(2), 317
- Desmeules, L. et Bousquet, G. (2015). *Le rapport à l'écrit en Sciences humaines*. Rapport de recherche PAREA. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.
- Desmeules, L., Dubois, S. et Blaser, C. (2013) Développer les compétences en écriture dans le cours de philosophie 102. *Pédagogie collégiale*, 27(1), 30-34.
- Fontaine, F. (1988). *Mesure critériée des croyances des futurs maîtres à l'égard de l'évolution des apprentissages*. Thèse inédite de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation. (1<sup>re</sup> éd. 2006).
- Goody, J. (1979). *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Lancôt, S. (2017), *L'accompagnement de l'écriture au collégial : une idée qui fait son chemin*. *Correspondance*, CCDMD, [www.ccdmd.qc.ca/Corr20-3/5.html](http://www.ccdmd.qc.ca/Corr20-3/5.html).
- Noyère, A. (2002). Genres scolaires et cadres disciplinaires : quels rapports à l'écriture ? *Pratiques*, n. 113/114, 225-242.
- Ouellon, 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.

Schneuwly, B. (1995). « Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. » In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.) *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture, Théories et pratiques dans l'enseignement* (p. 73-100). Montréal: Les Editions Logiques.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Trad. F. Sève. (3<sup>e</sup> édition). Paris : La Dispute.