

## LES ACTIVITÉS DE LECTURE ET D'ÉCRITURE MENÉES PAR LES ÉLÈVES DANS ET POUR LES COURS D'HISTOIRE ET DE SCIENCES AU SECONDAIRE QUÉBÉCOIS

### *Prendre en compte l'«ordre scriptural» dans la formation des élèves*

Il est désormais admis que l'épanouissement personnel et social, à l'intérieur des sociétés ayant atteint un haut niveau de littéracie, passe entre autres par une bonne maîtrise<sup>1</sup> de l'écrit (lecture et écriture). Le langage écrit est de plus en plus considéré comme un outil fondamental dans les processus de construction des savoirs et savoir-faire *disciplinaires*, ce qui conduit les autorités scolaires à souligner que le développement des capacités langagières des élèves, particulièrement en ce qui a trait à l'avènement de l'«ordre scriptural» (Barré-de Miniac, 1995; Peytard, 1970), relève de *tous* les intervenants, et non pas seulement des enseignants de français. D'autant plus qu'une maîtrise de l'écrit ne se limite pas à appliquer convenablement un ensemble de règles d'encodage ou de décodage, mais implique aussi, entre autres, que le sujet se soit construit des représentations adéquates de différents processus de production et de réception des textes, et des genres d'écrits, en particulier d'écrits scolaires dans le cas d'élèves (Chartrand, 2000). C'est dire que le scripteur doit avoir accédé à l'ordre scriptural, différent de l'ordre oral.

Sachant, par ailleurs, que le rapport à l'écrit des individus fait partie de leur compétence scripturale et lectoriale (Dabène, 1987; Reuter, 1996 et 2002; Barré-de Miniac 1995, 2000 et 2002a), nous désirons connaître et comprendre le rapport à l'écrit des élèves et des enseignants du secondaire québécois. Comme les données sur l'actuelle prise en charge de cette dimension cruciale de l'apprentissage dans les disciplines autres que le français font défaut, nous avons décidé d'entreprendre une recherche<sup>2</sup> descriptive sur les pratiques de lecture et d'écriture menées dans les cours d'histoire et de sciences du secondaire au Québec (élèves de 12 à 17 ans).

Après avoir défini succinctement ce que nous entendons par «rapport à l'écrit» (désormais RÉ), nous présenterons les premiers résultats de notre recherche en ce qui concerne le RÉ des élèves, à propos de la fonction épistémique de l'écrit dans leurs cours de sciences et d'histoire. À cet égard, nous présenterons quelles sont les perceptions (au sens des fonctions attribuées) que les élèves se font de leurs pratiques d'écriture dans ces matières scolaires.

---

<sup>1</sup> Ce texte adopte l'orthographe rectifié

<sup>2</sup> Cette recherche est menée par l'équipe de recherche *Scriptura* réunissant des étudiants des trois cycles universitaires sous la direction de la didacticienne du français Suzanne-G. Chartrand, professeure agrégée de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et chercheuse au CRIFPE. Elle fait l'objet d'un financement du Fonds québécois pour la recherche sur la société et la culture (FQRSC) et du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH). Elle bénéficie en outre de la généreuse collaboration de J. Dolz et B. Schneuwly, professeurs à l'Université de Genève et responsables du GRAFE (Groupe romand d'analyse du français écrit), recherche financée par le Fonds national suisse.

### ***Le rapport à l'écrit***

La compréhension des activités scolaires menées en lecture et en écriture passe, entre autres, par l'étude du rapport à l'écrit des enseignants et des élèves. Pour explorer ce rapport, nous nous sommes inspirés du concept de rapport à l'écriture élaboré par C. Barré-De Miniac (2002). Par «rapport», nous entendons «une orientation ou disposition d'une personne à l'égard d'un objet [et à l'égard de] la mise en oeuvre pratique de cet objet [ici l'écrit] dans sa vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle» (Barré-de Miniac, 2000a : 13). Nous définissons le *rapport à l'écrit* comme l'ensemble des significations construites par un sujet à propos de l'écrit, rapport qui «naît de colorations multiples, conscientes et inconscientes, qui dirigent le sujet et le mettent en liaison avec l'[écrit]» (Barré-de Miniac, 2000a : 107). Voici de quelle manière Chartrand et Prince (à paraître) le présentent :

[L]e RÉ sera défini comme une relation de sens (l'ensemble des significations construites par un sujet), et donc de valeurs, comme le soulignent Charlot, Bautier et Rochex (2000 : 29), entre un individu et l'écrit (dans toutes ses dimensions, dont son actualisation dans sa vie du sujet). Ce rapport ne peut être saisi que dans les conduites qui le manifestent, il est un rapport à des processus (la lecture et l'écriture) et à des produits (textes lus et écrits).

Pour rendre opérationnel le concept de RÉ, nous y distinguons quatre dimensions: affective, axiologique, cognitive et praxéologique. La dimension affective est pensée en termes d'émotions et d'attachement émotif. Elle peut être analysée à la lumière du concept psychanalytique d'investissement (Barré-de Miniac, 2000a, 2002), lequel se manifeste par deux indicateurs : le temps et les efforts consacrés aux différents genres d'écrits. Plusieurs paramètres influencent la dimension affective du RÉ, dont les autres dimensions impliquées dans ce rapport, ce qui la rend «dépendante» du contexte de pratique et multifactorielle. La dimension axiologique quant à elle concerne les valeurs ou l'importance que le sujet accorde à la maîtrise de l'écrit pour réussir dans chaque discipline, comme à l'école ou dans sa vie en général. Pour ce qui est de la dimension cognitive, celle-ci renvoie, pour l'essentiel, aux représentations que se fait le sujet de la place de l'écrit dans la société, ainsi que de ses fonctions dans les apprentissages scolaires. Enfin, les principaux éléments de la dimension praxéologique ont trait aux activités concrètes des sujets en matière d'écriture et de lecture : ce qu'ils lisent et écrivent, quand et comment ils mènent ces activités.

### ***La fonction épistémique de l'écrit***

La didactique du français, comme le soulignent Barré-de Miniac (1995) et Reuter (2001), a mis du temps à s'intéresser à la fonction cognitive de l'écriture. Or, l'appropriation et la coconstruction des connaissances<sup>3</sup> font appel à des capacités cognitives dont des capacités langagières de lecture et d'écriture, d'où notre intérêt pour la fonction épistémique de l'écrit. En

---

<sup>3</sup> Il convient de spécifier ici que notre recherche prend comme cadre théorique l'interactionnisme social d'inspiration vygotkienne s'intéressant plus spécifiquement aux rapports entre pensée, conceptualisation, langage écrit et apprentissage scolaire. Ce champ s'inscrit dans la mouvance de l'interactionnisme sociodiscursif théorisé et opérationnalisé par l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève sous la direction de J.P. Bronckart.

somme, nous relierons cette fonction au rôle que joue l'écrit dans l'appropriation de connaissances et d'habiletés disciplinaires. Dans le monde anglo-saxon, cette reconnaissance du rôle du langage écrit dans les processus d'appropriation et de coconstruction des connaissances en contexte scolaire a alimenté un champ de recherches important en éducation, dont le mouvement *Writing across the Curriculum* (Halliday & Martin, 1993; Langer & Applebee, 1987; Sutton, 1995) et *Language for academic Purposes* (Commander & Smith, 1996; Mc Crindle & Christensen, 1995). Récemment, en didactique du français, un autre courant de recherches s'est constitué autour de « l'écrit pour penser et apprendre » (Barré-De Miniac & Reuter, 2000; Chabanne & Bucheton, 2002; Delcambre, Dolz & Simard, 2000) et autour du concept de communauté discursive (Jaubert, M., Rebière, M. & Bernié, B., 2003).

Dans ce contexte, il devient précieux de mieux comprendre les fonctions qu'attribuent élèves et enseignants eu regard aux pratiques de lecture et d'écriture menées à l'école, puisque cette dimension est intimement liée non seulement au RÉ que se construisent les individus, mais aussi aux différentes activités d'apprentissage qui seront proposées dans les classes. Pour les fins de cette présentation, nous examinerons plus spécifiquement les résultats que nous avons obtenus relativement aux représentations des différentes fonctions que les élèves de 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire se font des activités d'écriture qu'ils mènent dans leurs cours d'histoire et de sciences.

### ***Premiers résultats sur la fonction épistémique des pratiques d'écriture menées dans et pour les cours d'histoire et de sciences au secondaire québécois.***

Nos résultats sont issus d'une enquête par questionnaire menée auprès de 1150 élèves de classes mixtes de 2<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaire (soit 617 filles et 533 garçons) de 7 écoles de différents milieux et offrant des programmes d'études variés. Cet échantillon fournit des données pertinentes sur la réalité scolaire du Québec. Le questionnaire élève (désormais Qél) duquel nous tirons nos données a été soumis à long et complexe processus de validation (experts, élèves, enseignants...) avant sa passation. Son armature était articulée, pour l'essentiel, à partir de questions fermées (à choix multiples et à échelle), ainsi qu'autour des différentes dimensions du RÉ, à savoir affective (12 questions), axiologique (8 questions), cognitive (7 questions) et praxéologique (6 questions). Les 1150 Qél ont été codés, saisis, puis traités avec le logiciel SPSS.

Afin de comprendre les représentations et les pratiques entourant la fonction épistémique de l'écrit, les élèves de notre échantillon se sont vu demander, à la question 18, à quoi leur sert d'écrire en histoire et en sciences. La question comportait une liste de huit énoncés placés de façon aléatoire, couvrant les quatre fonctions de l'écriture selon notre typologie (voir le tableau 1) : la fonction communicative à des fins strictement utilitaires (FCU), la fonction mémorielle utilitaire (FMU), la fonction épistémique (FÉ) et la fonction créatrice (FC)<sup>4</sup>. Les élèves, à chacun des énoncés, devaient répondre sur une échelle à quatre degrés (*jamais, parfois, assez souvent, très souvent*).

---

<sup>4</sup> Cependant, ce regroupement ne doit pas être interprété de façon stricte. Dans une même activité d'écriture, une fonction dominante peut coexister avec une autre fonction.

Tableau 1 : Répartition des énoncés de la question 18 selon la fonction dominante de l'écriture

Fonction de l'écriture	Énoncés proposés <i>À quoi te sert d'écrire en sciences, en histoire ?</i>
Communicative utilitaire (FCU)	<i>à répondre à des questions d'examen, de devoir</i>
Mémorielle utilitaire (FMU)	<i>à noter ce que tu dois retenir à te souvenir de ce que tu dois faire</i>
Épistémique (FÉ)	<i>à mieux comprendre ce que tu dois apprendre; à t'aider à retenir ce que tu écris à préparer des travaux (recherches, exposés, etc.) à préciser tes idées, réfléchir</i>
Créatrice (FC)	<i>à développer ton imagination</i>

L'annexe présente les résultats obtenus à la question « À quoi te sert d'écrire en histoire et en sciences » selon les variables sexe et degré scolaire<sup>5</sup>. Les données montrent que, pour les élèves, deux usages de l'écriture se distinguent : pour 90% d'entre eux l'écriture sert le plus souvent à *répondre à des questions d'examen, de devoir* (FCU), puis, pour 85%, à *noter ce qui doit être retenu* (FMU). Inversement, deux usages se distinguent par leur faible fréquence : *écrire pour préciser des idées, réfléchir* (FE, 48%), et *écrire pour développer son imagination* (FC, 24%). Partant, nous remarquons que moins de la moitié des élèves font, dans leurs cours d'histoire et de sciences, des activités d'écriture qui renvoient à la fonction épistémique.

L'ordre des priorités dans les usages de l'écriture est le même pour les filles et les garçons. Les filles disent cependant écrire plus souvent que les garçons dans le but de répondre à des questions d'examen, de devoir. Considérant que les élèves font certainement les mêmes examens, la différence doit représenter plutôt le temps consacré à faire les devoirs : les filles les feraient plus souvent. Cette hypothèse viendrait d'ailleurs appuyer les travaux qui montrent qu'à l'école la plupart des filles sont plus appliquées que les garçons. Quant à la différence entre les degrés scolaires, on observe, en histoire d'abord, que les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire prennent plus souvent des notes (91 % contre 80 %), mais qu'ils rédigent moins de travaux (60 % contre 80 %). L'examen ministériel qui couronne le cours d'histoire de 4<sup>e</sup> secondaire n'est probablement pas étranger à l'écart entre les degrés. La préparation des élèves semble souvent passer par un enseignement magistral de type notionnel ou évènementiel qui laisse peu de temps à la mise en route d'activités où la fonction épistémique de l'écriture est mise à contribution.

La situation est un peu différente en sciences. Les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire prennent aussi plus de notes que les élèves de 2<sup>e</sup> secondaire et font moins de travaux, mais les écarts entre les premiers et les seconds sont moindres qu'en histoire (66 % en 2<sup>e</sup> et 77 % en 4<sup>e</sup>). En histoire, la relation entre la variable degré scolaire et les énoncés *mieux comprendre ce que tu dois apprendre* et *t'aider à retenir ce que tu écris* (66 % contre 75 %), bien que de faible intensité, montre l'augmentation, avec l'âge, de la conscience que le passage par l'écriture permet d'améliorer sa compréhension et de faciliter la rétention d'information (caractéristiques de la fonction épistémique de l'écriture).

<sup>5</sup> Les résultats sont donnés dans l'ordre décroissant – légèrement différent en histoire et en sciences – de la somme des fréquences *assez souvent* et *très souvent*.

## **Conclusion**

Ces premiers résultats montrent que les élèves ne perçoivent ni la fonction épistémique des activités reliées à l'écrit qu'ils mènent en histoire et en sciences, ni leur impact sur leur réussite dans ces disciplines. Ils disent lire et écrire à des fins strictement utilitaires et à court terme : noter ce qu'il faut faire, apprendre et retenir en fonction des examens. Les écrits réalisés (répondre à des questions, prendre des notes, faire des résumés, etc.) ne semblent pas présenter de spécificités disciplinaires<sup>6</sup> ni être perçus comme très exigeant au plan discursif. Reste maintenant, à la lumière de ces informations, à engager des discussions entre didacticiens, pédagogues et chercheurs sur la place du langage écrit dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage, notamment sous l'angle de la fonction épistémique.

## **Références**

Barré - De Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie*, 113, 93-133.

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

Barré - De Miniac, C. & Reuter, Y. (2000). Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège (Présentation d'une recherche en cours). *La lettre de la DFLM*, 26, 18-23.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P., & coll. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio historique. In J.-Y. Boyer, J.- P. Dionne & P. Raymond (Éd.), *La production de textes* (pp. 73-100). Montréal: Les Éditions Logiques.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. (F. Sève, trad.) Paris: La Dispute.

---

<sup>6</sup> Si ce n'est le rapport de laboratoire dans les cours de sciences, dont nous n'avons pu malheureusement parler.

*Annexe<sup>7</sup>*

<i>À quoi sert d'écrire en histoire et en sciences ?</i> <b>Résultats assez souvent et très souvent</b>	Ensemble des cas (%)	Sexe (%)		V de Cramer	Degré (%)		Coefficient de Spearman
		F	G		2 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	
<i>En histoire, écrire sert à...</i>							
Répondre (examen, devoir)							
– FCU	90	93	87	0,128***	90	90	-0,058**
Noter pour retenir – FMU	85	91	80	0,234***	80	91	0,233***
Mieux comprendre – FE	73	79	66	0,192***	66	77	0,132***
Aider à retenir – FE	72	77	66	0,165***	66	75	0,134***
Préparer des travaux – FE	68	70	67	0,087**	80	60	-0,232***
Se souvenir – FMU	67	72	62	0,154***	69	66	0,027
Préciser les idées, réfléchir – FE	39	42	35	0,078*	43	37	-0,034
Développer l'imagination – FC	24	23	29	0,128***	29	24	-0,030
<i>En sciences, écrire sert à...</i>							
Répondre (examen, devoir)							
– FCU	90	92	87	0,140***	89	90	-0,048
Noter pour retenir – FMU	85	89	81	0,216***	79	89	0,158***
Mieux comprendre – FE	73	79	67	0,185***	69	77	0,124***
Préparer des travaux – FE	70	73	66	0,119***	75	66	-0,117***
Aider à retenir – FE	68	73	62	0,188***	65	70	0,088***
Se souvenir – FMU	66	70	61	0,135***	66	65	0,021
Préciser les idées, réfléchir – FE	48	52	43	0,100***	52	45	-0,041
Développer l'imagination – FC	24	23	26	0,072	26	23	-0,015
(N)	(1150)	(617)	(533)		(464)	(686)	

\* 0,05 ≤ p < 0,10; \*\* 0,01 ≤ p < 0,05; \*\*\* p < 0,01

<sup>7</sup> Les tests et mesures de corrélation ont été effectués sur les données brutes, avant leur regroupement. Le V de Cramer mesure l'intensité de la relation pour la variable sexe; le coefficient de Spearman mesure l'intensité de la relation pour la variable degré scolaire. Les astérisques indiquent le niveau de signification de la relation (p). Le V de Cramer est une mesure basée sur le chi-carré, sa valeur se situe entre 0 et 1; le coefficient de Spearman est une mesure d'association pour variables ordinales ou d'intervalle, sa valeur se situe entre -1 et +1. Dans notre analyse, nous considérons qu'une valeur absolue du V de Cramer ou du coefficient de Spearman comprise entre 0,100 et 0,199 indique une relation faible entre les variables; entre 0,200 et 0,399, une relation modérée; et à partir de 0,400, une relation forte.