

Stimuler l'intérêt de collégiens pour leur cours de mise à niveau en français : évaluation d'une intervention interdisciplinaire.¹

Isabelle Cabot²

Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

La faible qualité d'écriture de la langue française de nombreux collégiens pose plusieurs problèmes. En effet, sur le plan individuel, elle affecte leur concept de soi global (Maltais et Herry, 1997); sur le plan économique, elle contribue à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans le secteur technique (Emploi-Québec, 2008); sur le plan sociopolitique, elle va à l'encontre du désir sociétal de valorisation de la langue française, officialisé par l'adoption de la Charte de la langue française par l'Assemblée nationale. En 2008, grâce au programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a subventionné une étude dont l'objet était la mise sur pied et l'évaluation d'un dispositif d'intervention visant l'amélioration de la qualité du français écrit chez les étudiants éprouvant des difficultés en la matière. Cette intervention a été pratiquée auprès de deux cohortes d'étudiants inscrits à un cours de mise à niveau en français (MNF), l'une à l'automne 2008 et l'autre à l'automne 2009. Le présent article résume les résultats de l'évaluation de l'efficacité de cette intervention, détaillés dans le rapport de recherche PAREA (Cabot, 2010). Les principaux résultats suggèrent qu'un enseignement interdisciplinaire stimulant les intérêts des étudiants mène vers un meilleur engagement dans le cours de MNF ainsi qu'à une meilleure réussite de ce cours.

L'idée de départ

En questionnant certains étudiants dont la qualité d'écriture était faible, on a constaté que ceux-ci ne manifestaient pas un grand intérêt pour le français et qu'ils n'assistaient à leurs cours qu'avec peu d'enthousiasme. On a donc cherché un moyen de stimuler leur intérêt envers leurs cours de français ainsi qu'envers la langue elle-même. Pour cibler la plus grande concentration possible d'étudiants ayant des difficultés en français, on a choisi d'appliquer l'intervention auprès des étudiants inscrits à un cours de MNF. On s'attendait (intuition appuyée par la littérature) à ce qu'en augmentant l'intérêt des étudiants envers leur cours de MNF, ils y seraient plus engagés, et obtiendraient ainsi de meilleurs résultats. De surcroît, ces liens

¹ La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

² L'auteure enseigne la psychologie au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu depuis 2004. Elle détient une maîtrise en psychopédagogie de l'Université Laval. Elle poursuit actuellement des études doctorales en psychopédagogie à l'Université de Montréal, portant sur la motivation scolaire des collégiens. Pour toute question concernant cette étude, contacter l'auteure à: isabelle.cabot@cstjean.qc.ca.

permettaient d'anticiper un meilleur taux de réussite au cours de MNF chez les étudiants exposés à l'intervention. On a donc organisé l'intervention interdisciplinaire en liant le cours de MNF avec un cours complémentaire choisi par les étudiants selon leurs intérêts (en l'occurrence, un cours de psychologie de la sexualité). L'hypothèse anticipait un transfert de l'intérêt ressenti pour le cours complémentaire vers le cours de MNF s'ils étaient planifiés de manière à faire des liens explicites entre les deux cours (pour une description de ce pairage, consulter Cabot et Cloutier, 2010). Les liens entre les cours arrimés ensemble devaient en effet être assez explicites pour être clairement perçus par les étudiants afin que leur intérêt soit stimulé, tel que conseillé par Desautels (2004).

La théorie soutenant l'idée de départ

Une revue de la littérature sur le concept d'intérêt permet d'abord de comprendre que l'intérêt est formé d'une composante affective et d'une composante cognitive. Il s'agit d'une des principales distinctions entre l'intérêt et la plupart des autres concepts motivationnels, essentiellement cognitifs. Dans l'intérêt, la composante affective s'exprime principalement par des émotions positives ressenties durant l'activité d'intérêt (Hidi, 2006). La composante cognitive est plutôt composée d'attention, de concentration et d'ouverture à l'effort (Silvia, 2005). De plus, on doit distinguer l'intérêt situationnel de l'intérêt personnel. Le premier est éphémère et suscité par l'environnement. Le deuxième est stable et provient de la personne elle-même. Hidi et Renninger (2006) ont élaboré un modèle de développement de l'intérêt en quatre phases où l'intérêt situationnel précède l'intérêt personnel. Elles soutiennent que l'environnement doit d'abord susciter un intérêt situationnel, puis que ce dernier soit maintenu pour qu'un intérêt personnel en émerge et soit ensuite cultivé par la personne. La présente étude est basée sur ce modèle. On croit qu'en stimulant un intérêt situationnel chez les étudiants envers leur cours de MNF, il pourra éventuellement en émerger un intérêt personnel pour le français. Voici une illustration du développement d'un intérêt selon la théorie du développement de l'intérêt d'Hidi et Renninger (2006).

Phase 1 : intérêt situationnel déclenché

Durant cette phase, un élément de l'environnement attire l'attention de la personne. Par exemple, un sujet de discussion ou une méthode pédagogique amenée par le professeur. La littérature sur l'intérêt précise que la nouveauté, le caractère concret et surprenant d'une information, le fait de pouvoir s'identifier à la situation présentée ou son intensité sont autant de caractéristiques pouvant déclencher un intérêt situationnel (Wade, Buxton et Kelly, 1999).

Supposons un groupe d'étudiants assistant à un cours de français. Le professeur pourrait attirer l'attention des étudiants de sa classe en leur présentant la bande-annonce d'un film prochainement présenté au cinéma, ayant été réalisé à partir

d'un roman qu'il a lu. Le caractère nouveau, surprenant et concret de cette stratégie pédagogique pourrait attirer l'attention de certains étudiants. Parmi ceux-ci, imaginons Albert, qui aime bien le cinéma mais pas la lecture.

Si l'on réussit à attirer l'attention d'un étudiant en classe, il devient possible de la maintenir.

Phase 2 : intérêt situationnel maintenu

Durant cette phase, il y a attention sélective et persistante envers la source d'intérêt. Cette attention plus accentuée peut susciter un investissement de la personne envers l'objet d'intérêt et la mener à s'y réengager. Toutefois, à ce stade-ci, l'intérêt demeure davantage soutenu par l'environnement (par exemple, le professeur) qu'autorégulé.

À la suite du visionnement de la bande-annonce du film ayant attiré l'attention de certains étudiants (phase 1), le professeur pourrait tenter de la maintenir en leur dévoilant quelques passages du livre. Il pourrait pimenter l'intrigue en dosant l'information qu'il donne et même faire participer les étudiants en leur permettant d'émettre des hypothèses sur le déroulement de l'histoire.

S'il est maintenu, l'intérêt situationnel peut alors être approfondi et mener vers un intérêt à long terme envers l'objet d'intérêt.

Phase 3 : intérêt personnel émergent

Durant cette phase, l'intérêt commence à être davantage entretenu par la personne elle-même, bien qu'elle puisse avoir besoin d'un soutien extérieur (comme des explications ou des encouragements) lorsque confrontée à une difficulté. La personne valorise de plus en plus l'objet d'intérêt lui faisant ressentir des émotions positives. De plus, elle ressent un désir fréquent à s'y réengager et accumule ainsi des connaissances relatives à cet objet d'intérêt. On peut observer l'émergence d'un intérêt personnel par la formulation de « questions de curiosité », définies par Renninger (2000). Il s'agit d'un questionnement produit par la personne, visant à développer l'organisation de ses connaissances en intégrant la nouvelle information à son schéma conceptuel mental.

Une fois l'intérêt situationnel de certains étudiants maintenu par la discussion faite en classe au sujet du livre sur lequel le film est basé, ces étudiants (comme Albert) pourraient être tentés, hors classe, de chercher de l'information supplémentaire sur le livre, de façon à en savoir plus au sujet de l'histoire. Ces étudiants pourraient lire de l'information sur Internet à ce propos, discuter de ce film à venir avec leurs amis ou même se procurer ce livre si leur curiosité est très stimulée. Il s'agit de manifestations d'intérêt auto-généré. Lors du cours suivant, le professeur pourrait

soutenir cet intérêt en disant aux étudiants qu'il a placé un exemplaire du livre à la réserve de la bibliothèque, ou mentionner un autre film basé sur un livre qu'il a bien aimé. L'intérêt pour ce type de lecture pourrait s'approfondir chez certains étudiants. Cet approfondissement pourrait être confirmé par des « questions de curiosité ». Par exemple, Albert posant une question sur la concordance entre l'intention de l'auteur et le travail du réalisateur du film.

Phase 4 : intérêt personnel bien développé

Durant cette dernière phase, la personne va elle-même chercher des occasions de se réengager dans la tâche. L'intérêt est ici autorégulé et caractérisé par davantage de connaissances et de valeur associées à la tâche ainsi que plus d'émotions positives. Un élément important de cette phase est que la personne cherchera à en apprendre davantage sur l'objet d'intérêt mais que cet engagement lui paraîtra sans effort.

Pour illustrer cette phase à l'aide du même exemple utilisé précédemment, on pourrait dire qu'Albert aurait développé un intérêt à lire des livres menant à la production de films. Il pourrait se tenir informé des films en processus de production à l'aide d'Internet, identifier ceux qui attirent son attention et en lire les livres avant la sortie des films en cinéma. Toutes ces démarches lui paraîtraient naturelles et aisées puisque nourries par un intérêt personnel bien développé. C'est une belle amélioration si l'on compare à la situation de départ, alors qu'Albert disait ne pas aimer lire.

En créant des liens explicites entre les sujets traités dans le cours de psychologie de la sexualité et les situations pédagogiques du cours de MNF, on croyait provoquer des émotions positives durant les tâches à faire en MNF et susciter un intérêt situationnel envers ce cours. En maintenant suffisamment cet intérêt au cours du semestre, on espérait voir naître un intérêt personnel, plus intégré, pour la langue française chez ces étudiants.

L'impact du contexte expérimental sur l'intérêt des étudiants

Les résultats ont d'abord révélé que l'intérêt situationnel des étudiants ayant vécu le dispositif d'interdisciplinarité (le groupe expérimental – GE) a augmenté durant le semestre, et ce, bien davantage que chez les étudiants suivant le cours de MNF tel qu'enseigné habituellement, c'est-à-dire sans planification interdisciplinaire avec un autre cours (groupe témoin – GT). De plus, l'intérêt personnel des étudiants du GE, au terme du semestre, avait lui aussi augmenté mais dans une proportion moins flagrante que pour l'intérêt situationnel. Ceci est en concordance avec la théorie d'Hidi et Renninger (2006) proposant qu'un intérêt situationnel doit d'abord être suscité et maintenu pour qu'un intérêt personnel commence à se développer. Ces résultats soulèvent différentes réactions. Premièrement, nous sommes satisfaits de constater que le

contexte du GE a eu un impact positif sur l'intérêt situationnel des étudiants envers leur cours de MNF. Toutefois, ce « contexte du GE » inclut trois variables principales ayant pu influencer l'intérêt des étudiants envers le cours : l'interdisciplinarité, le climat de classe spécifique à un petit nombre d'étudiants dans le groupe et l'appréciation du professeur. En effet, à l'automne 2009, le groupe du cours de MNF était composé de 13 étudiants, ce qui est inhabituel. Lors des entrevues administrées auprès des étudiants du GE après l'intervention, le climat de classe particulièrement positif de cette cohorte et l'appréciation très positive du professeur de français ont été exprimés comme ayant de l'importance dans leur réussite en français. Les données permettent de croire que chacune des trois variables soulignées précédemment a une part d'influence dans l'efficacité de l'intervention mais il est actuellement impossible de quantifier distinctement chacune de ces parts d'influence. L'intervention telle qu'appliquée actuellement (automne 2010) auprès d'une nouvelle cohorte permettra de répondre à cette question. Malgré cela, lors des entrevues, les étudiants du GE ont tous affirmé avoir clairement perçu les liens entre les deux cours et précisé que ces liens étaient une bonne chose pour eux. Cela vient confirmer l'impact positif de l'interdisciplinarité sur leur vécu.

Par ailleurs, bien que la part d'influence positive d'un enseignement interdisciplinaire ne soit pas encore quantifiée, il y a lieu de se demander comment enseigner un cours de formation générale comme le français en s'assurant d'atteindre les étudiants dans leurs intérêts. Le fonctionnement par programme peut être une solution. En effet, en regroupant les étudiants selon leur programme d'études, il est logiquement plus facile de les atteindre dans leurs intérêts, surtout pour ce qui est des programmes techniques. Toutefois, tel que rapporté par Desautels (2004) et Tardif (2004), le fonctionnement par programme n'est pas uniformément répandu au collégial, même s'il est encouragé par le MELS, surtout en ce qui concerne l'intégration des cours de formation générale. Par exemple, il semble que très peu d'étudiants soient regroupés par programme pour suivre leurs cours de philosophie. Si les étudiants d'un même programme étaient regroupés ensemble de façon homogène pour suivre tous leurs cours (à l'exception des cours complémentaires), il serait plus facile de les rejoindre dans leurs intérêts même dans les cours de formation générale. Ainsi, en planifiant, dans tous les cours de formation générale, des situations d'apprentissage touchant des sujets liés aux soins infirmiers pour les groupes d'étudiants de ce programme, leur intérêt pourrait être stimulé. Dans la situation où des étudiants de divers programmes sont regroupés dans les cours de formation générale, il peut être difficile, même pour le professeur de français le mieux intentionné, de toucher chaque étudiant d'un groupe hétérogène dans ses intérêts. Bref, dans l'éventualité où l'influence spécifique de l'interdisciplinarité sur l'intérêt et la réussite des étudiants sera confirmée, il faudra se demander comment arriver à opérationnaliser ce type de pratique dans le fonctionnement habituel (c'est-à-dire ne faisant pas l'objet d'une étude subventionnée) de l'enseignement collégial. En d'autres mots, de quels moyens aurions-nous besoin pour y arriver?

L'impact du contexte expérimental sur l'engagement des étudiants en français

Nous avons obtenu une mesure de l'engagement comportemental des étudiants par le biais d'un questionnaire leur étant administré et contenant des items tels que « Faire les lectures et les exercices demandés par le professeur » ainsi que par la consignation des absences des étudiants à chaque cours par les professeurs de français.

Les résultats ont montré que les scores d'engagement comportemental (obtenus par le questionnaire) des étudiants du GE étaient plus élevés que ceux des étudiants du GT. De plus, ces derniers ont été légèrement plus absents à leurs cours de MNF que les étudiants du GE. Enfin, une analyse supplémentaire a montré que l'engagement comportemental dépendait bien de l'intérêt des étudiants, tel qu'on l'avait anticipé.

L'impact du contexte expérimental sur la performance en français écrit

Nous avons administré une dictée diagnostique aux étudiants (tant du GE que du GT) au début du semestre et à la fin du semestre. À l'aide de celle-ci, on comparait le nombre d'erreurs d'orthographe (déterminées ici par l'orthographe lexicale, c'est-à-dire les normes invariables d'écriture des mots sans égard à leur utilisation dans la phrase), de grammaire (déterminées ici comme les normes variables d'écriture des mots relativement à leur utilisation dans la phrase, comme les homophones, la conjugaison des verbes, etc.) et d'accord (déterminées ici par les normes d'accord « simple », comme l'accord d'un pronom à un verbe, d'un déterminant à un nom, etc.) entre les deux temps de mesure, de manière à quantifier l'amélioration des étudiants durant le semestre. On a pu constater que les étudiants du GE se sont légèrement améliorés pour les trois types d'erreurs : une diminution moyenne de 2,05 erreurs de grammaire, de 0,25 erreur d'accord et de 1,45 erreur d'orthographe. Du côté du GT, des résultats inattendus nous ont surpris : une augmentation moyenne de 0,34 erreur de grammaire, une augmentation moyenne de 0,83 erreurs d'accord et une diminution moyenne de 2,34 erreurs d'orthographe. À ce stade-ci, les différences entre le GE et le GT sont trop modestes pour conclure formellement que ces résultats « prouvent » quoi que ce soit. Toutefois, ils sont suffisamment surprenants pour qu'on s'y intéresse, d'un point de vue théorique. Que peut-il bien s'être passé pour que les étudiants du GT aient fait davantage d'erreurs de grammaire et d'accord à la fin du semestre alors qu'ils se sont clairement améliorés en orthographe?

Pour tenter de répondre à cette question, nous avons d'abord cherché à comprendre ce qui peut distinguer les erreurs d'accord et de grammaire (pour lesquelles les étudiants du GT ont empiré leur performance) des erreurs d'orthographe (pour lesquelles ils se sont améliorés). La principale distinction est que les premières réfèrent à des éléments linguistiques variables, c'est-à-dire qui exigent une adaptation mentale au contexte de la phrase pour conjuguer ou accorder correctement. L'orthographe lexicale relève d'éléments invariables de l'écriture. Si des

processus mentaux différents sont impliqués dans le traitement de ces types d'erreurs, en quoi est-ce que l'intervention a-t-elle pu amoindrir cette distinction pour les étudiants du GE? Une étude menée par Mc Daniel et ses collaborateurs (2000) permet de formuler une hypothèse explicative. Ces auteurs suggèrent que, l'attention déployée lors d'une tâche intéressante nécessite moins d'énergie que celle nécessaire à une tâche inintéressante ce qui expliquerait le traitement cognitif plus élaboré envers la tâche intéressante. En appliquant ce raisonnement aux résultats relatifs à la dictée diagnostique de la présente étude, on arrive à poser les hypothèses suivantes. Peut-être que les étudiants du GE, ayant suivi leur cours de MNF dans un contexte qui stimulait spécifiquement leurs intérêts, ont dû déployer moins d'énergie à y être attentifs, permettant ainsi un réinvestissement d'énergie à l'étude des types d'erreurs nécessitant une adaptation constante, donc peut-être plus complexes. Suivant la même logique, peut-être que les étudiants du GT, ayant suivi leur cours de MNF sans stimulation spécifique de leurs intérêts, ont dû fournir une attention plus énergivore durant les cours, menant ainsi à un apprentissage plus marqué des éléments invariables de l'écriture (l'orthographe), peut-être perçus plus simples. Dans l'éventualité où des résultats semblables seraient observés auprès de la troisième cohorte à l'étude (2010), une attention plus importante devra être accordée à ces questions.

L'impact du contexte expérimental sur le résultat final obtenu pour le cours de MNF

Les données relatives aux résultats finaux obtenus par les étudiants au cours de MNF et le taux de réussite à ce cours sont probantes. En effet, les étudiants du GE ont obtenu une moyenne finale en français de 63,21% comparé à 54,63% pour les étudiants du GT. De plus, le taux de réussite au cours de MNF chez le GE est de 75% alors qu'il est de 47,8% chez le GT. Ces résultats sont significatifs sur le plan statistique. Ils permettent de conclure que le contexte du GE a bien eu un impact positif sur la réussite en français des étudiants du GE. Reste maintenant à distinguer les trois parts d'influence attribuables à l'interdisciplinarité, à l'appréciation du professeur ainsi qu'au climat de classe d'un petit groupe.

La différence de l'impact de l'intervention selon le sexe.

Différents résultats permettent de croire que l'intervention a eu un impact plus important pour les garçons que pour les filles, même si la note finale et le taux de réussite au cours de MNF a été plus grand chez les filles. En effet, l'intérêt des garçons du GE a augmenté davantage que celui des filles. De plus, les garçons du GE ont obtenu des scores d'engagement plus grands que ceux des filles de leur groupe, alors qu'on a observé l'inverse du côté du GT. La même observation a été faite concernant la présence en classe : les garçons du GE ont été plus présents au cours de MNF que les filles de leur groupe, alors que l'inverse a été rapporté pour les étudiants du GT. Ces avantages ont permis aux garçons du GE de surpasser de loin ceux du GT, en termes de note finale et de taux de réussite au cours de MNF.

Que peut-on tirer de cette expérience?

La contribution sociale de cette étude est ressentie sur les plans sociopolitique, économique, éducatif et individuel. En effet, le contexte du GE ayant mené au développement d'un intérêt situationnel et personnel envers le français contribue à l'harmonisation entre la réalité (la qualité du français écrit des Québécois) et le désir de la société québécoise de valoriser la langue française. Sur le plan économique, on sait que des échecs scolaires vécus durant le parcours collégial affectent la diplomation des étudiants concernés, ce qui contribue à la pénurie de main-d'œuvre du secteur technique. L'intérêt scolaire et le taux de réussite en français des étudiants du GE ont été favorablement influencés par le contexte de l'étude. Si on en vient à constater que ce contexte a aussi eu une influence sur le taux de diplomation de ces étudiants, sa contribution sur le plan économique sera précisée. Sur le plan de l'enseignement collégial, cette étude confirme que des liens explicites entre les cours des étudiants, tel que valorisés dans le fonctionnement par programmes, ont une influence positive dans l'apprentissage. Ceci devrait encourager les acteurs du domaine collégial à organiser l'enseignement en ce sens. Enfin, sur le plan de l'ajustement individuel des étudiants, des auteurs ont rapporté que le sentiment de compétence en français avait un impact favorable sur le concept de soi global de l'étudiant. Bien que cette question n'ait pas été étudiée en détail à ce stade-ci de l'étude, des résultats préliminaires ont permis de constater que les étudiants du GE ont eu une augmentation de leur score de sentiment de compétence en français de 1,00 durant l'intervention alors que cette augmentation est de 0,12 chez les étudiants du GT. Cette constatation laisse croire au potentiel bénéfique de ce type d'enseignement sur l'ajustement psychologique de la personne.

Il serait intéressant d'appliquer cette intervention sur une période plus longue qu'une seule session, afin de voir si l'intérêt personnel se développerait de manière stable. De plus, il serait pertinent de reproduire cette expérience dans d'autres disciplines pouvant représenter des difficultés pour certains étudiants, comme les mathématiques, bête noire de plusieurs étudiants. Conçue à l'origine pour l'amélioration du français écrit, cette étude laisse entrevoir les promesses de partenariats dans l'enseignement en général. Cette recherche se veut une source d'inspiration pour tout enseignant qui souhaiterait expérimenter l'interdisciplinarité dans sa pratique ou pour tout chercheur désirant poursuivre l'avancement des travaux dans ce domaine.

Bibliographie

- Cabot, I. (2010) *Interdisciplinarité et intérêt pour le français*. Rapport de recherche PAREA. Saint-Jean-sur-Richelieu: Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Cabot, I. et Cloutier, F. (2010). (Accepté) Apprivoiser une bête noire. Une pratique d'interdisciplinarité pour développer l'intérêt de collégiens éprouvant des difficultés en français. *Pédagogie collégiale*, 24(1).
- Desautels, L. (2004). Intérêt des élèves et réussite du cours de philosophie "propre au programme": d'abord une affaire de pédagogie! *Pédagogie collégiale*, 18(2), 21-26.
- Emploi-Québec. (2008). *Le marché du travail au Québec. Perspectives professionnelles 2008-2012*.
- Hidi, S. (2006). Interest: A Unique Motivational Variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82.
- Hidi, S. et Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Maltais, C. et Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle*, 25(2). Récupéré de <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-04.html>
- McDaniel, M. A., Waddill, P. J., Finstad, K. et Bourg, T. (2000). The Effects of Text-Based Interest on Attention and Recall. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 492-502.
- Renninger, K. A. (2000). Individual Interest and its Implications for Understanding Intrinsic Motivation. Dans C. Sanson et J. M. Harackiewicz (Éds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. New York: Academic.
- Silvia, P. J. (2005). What is Interesting? Exploring the Appraisal Structure of Interest. *Emotion*, 5, 89-102.
- Tardif, H. (2004) *Intégration de compétences de la formation générale en Techniques d'éducation à l'enfance*. Rapport de recherche PAREA. (p. 396). Québec: Campus Notre-Dame-de-Foy.