
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).

Apprendre les savoirs provenant des sciences humaines

par

Nicole Bizier

Conseillère pédagogique
Cégep de Sherbrooke

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et de l'auteur.

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2010
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 2010
ISBN 978-2-920916-64-7

Remerciements

Si ce projet a pu voir le jour, c'est en partie grâce à l'encouragement de plusieurs personnes. Une première personne que je tiens à remercier particulièrement est madame Sylvie Bessette, conseillère pédagogique au Service de la recherche et du développement du Cégep de Sherbrooke. Elle m'a incitée et encouragée à m'investir dans ce projet, et ce, même si j'étais en fin de carrière. Son soutien indéfectible, tout au long de cette recherche, a été d'une aide précieuse. Je veux souligner également la grande patience de mes collègues, qui m'ont entendue jour après jour depuis deux ans, vanter les pouvoirs de l'acquisition de la compétence didactique chez les enseignants de cégep et son effet sur la qualité des apprentissages des étudiants.

Je tiens à remercier madame Marie-France Bélanger directrice des études et maintenant directrice générale qui, par son soutien et sa confiance dans ce projet, au moment de son émergence et sa présentation, a permis qu'il se réalise.

Je veux aussi remercier particulièrement les trois enseignantes qui ont participé à cette recherche, mesdames Julie Boisvert, enseignante en psychologie, Catia Corriveau-Dignard, enseignante en économie et Claire Denis, enseignante en sociologie. Leur grande collaboration, leur rigueur, leur sens critique ainsi que leur grande ouverture ont permis que ce projet atteigne ses objectifs. Leur implication a fait en sorte que ce projet puisse être transférable à d'autres disciplines et programmes d'études.

Je veux remercier les étudiants qui ont accepté avec confiance de participer à cette étude. Sans eux, il n'aurait pas été possible de vérifier l'effet des travaux que nous avons menés sur leurs apprentissages. Finalement, je tiens à souligner le travail de révision linguistique de Marie Gravel, qui a su par ses remarques et commentaires aider à la clarification et la compréhension du rapport.

Enfin, nous tenons à remercier l'organisme subventionnaire PAREA d'avoir soutenu financièrement ce projet.

Nicole Bizier
Chercheuse et
Conseillère pédagogique

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	1
Chapitre 1	3
Problématique et aspects théoriques.....	3
1.1 Apprendre les savoirs provenant des sciences humaines	3
1.2 Un des aspects de la didactique au collégial : les références pour le choix des contenus et des activités d'apprentissage	4
1.3 Les compétences didactiques des enseignants au collégial.....	5
1.4 Les étapes du développement du questionnement didactique	7
1.5 Sur le plan du cours	7
1.6 Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ?.....	8
1.7 Une représentation de la discipline scolaire et le travail d'élaboration de programme local au collégial.....	10
1.8 Que sont les savoirs scolaires ou les savoirs à enseigner ?.....	10
1.9 Processus de transformation des savoirs de référence en savoirs à enseigner	10
1.10 Les références pour le choix des contenus et des activités d'apprentissage dans les disciplines de sciences humaines.....	14
1.11 Les ressemblances entre les disciplines scolaires sur le plan des apprentissages.....	16
1.12 Les différences entre les disciplines scolaires sur le plan de l'écriture	17
1.13 L'écriture pour former à la pensée disciplinaire	18
1.14 Le rôle de l'écriture dans l'apprentissage des sciences humaines.....	18
1.15 Les difficultés des étudiants dans l'apprentissage des sciences humaines.....	19
1.16 Le rôle des enseignants des disciplines dans le développement des habiletés d'écriture	21
1.17 La conception de l'apprentissage	21
1.18 Des attentes en ce qui a trait aux habiletés d'écriture des étudiants	22
1.19 Une conception du rôle en lien avec le développement des habiletés d'écriture.....	22
Chapitre 2.....	25
Cadre de référence	25
2.1 L'apport de la didactique à l'enseignement.....	25
2.2 Spécificité de la didactique à l'enseignement collégial.....	26
2.3 Les compétences didactiques des enseignants au collégial.....	26
2.3.1 L'entrée 1	28
2.3.2 L'entrée 2.....	29

2.3.2.1	Concrétisation de l'entrée 2 sur le plan d'un programme d'études.....	29
2.3.2.2	Les implications de l'entrée 2 sur le choix des contenus et des activités d'apprentissage	29
2.3.3	L'entrée 3 et le cours	30
2.3.4	L'entrée 4 et le cours	30
2.3.5	L'entrée 5.....	31
2.4	Les références pour le choix des contenus et des activités d'apprentissage dans les disciplines	31
2.4.1.1	Concrétisation de l'entrée 2 sur la rédaction du plan du cours.....	33
2.5	Le processus de transformation des savoirs en savoirs à enseigner	33
2.5.1	La formation didactique des enseignants au collégial	34
2.6	La didactique de l'enseignement des savoirs disciplinaires.....	35
Chapitre 3.....		39
Méthodologie		39
3.1	Recherche qualitative	39
3.2	Recherche-action.....	39
3.3	Les participants à la recherche.....	40
3.4	Profil recherché.....	40
3.5	Recrutement	40
3.6	Le profil des enseignantes participantes.....	41
3.7	Profil de la chercheuse	41
3.8	Les étudiants participant à la recherche.....	42
3.9	Collecte de données et analyse des données	42
3.10	Collecte des données auprès des enseignantes.....	43
3.10.1	L'entrevue individuelle semi-dirigée.....	43
3.10.2	Élaboration d'un schéma individuel des pratiques enseignantes.....	44
3.10.3	Entrevue de validation du schéma individuel des pratiques enseignantes.....	44
3.10.4	Construction du schéma intégrateur.....	44
3.10.5	Atelier de coconstruction hebdomadaire	44
3.10.6	Documents officiels et des outils pédagogiques des enseignantes	45
3.10.7	Production de documents.....	45
3.10.8	Notes de terrain	45
3.10.9	Recherche documentaire	45
3.10.10	Questionnaire aux étudiants.....	46
3.10.11	Groupes de discussion avec les étudiants	46
3.10.12	Enregistrement vidéo et entrevue de groupe.....	46
3.10.13	Consultation d'un groupe expert	46
3.11	L'analyse de pratique dans une recherche-action.....	46

3.12	Les étapes de la recherche	47
3.12.1	Première étape : prise de contact avec les participantes	47
3.12.2	Deuxième étape : clarification de la situation	48
3.12.3	Troisième étape : planification de l'action.....	48
3.12.4	Quatrième étape : action	48
3.12.5	Cinquième étape : réflexion et analyse	49
3.13	Analyse des données.....	50
3.14	Expérimentation auprès des étudiants	50
3.15	Crédibilité de la recherche	51
3.16	Scientificité de la recherche	51
3.17	Triangulation méthodologique.....	51
3.18	Triangulation temporelle.....	51
3.19	Triangulation interjuges.....	51
3.20	La transférabilité.....	52
3.21	Considérations éthiques.....	52
3.22	En ce qui a trait aux enseignantes participant à la recherche	52
3.23	En ce qui a trait à la chercheuse	53
3.24	En ce qui a trait aux étudiants.....	53
Chapitre 4.....		55
Analyse.....		55
4.1	Introduction	55
4.2	Des choix ancrés sur les finalités du programme.....	55
4.3	Les défis de faire apprendre en sciences humaines.....	56
4.3.1	Premier défi : créer un sens à la discipline pour les étudiants.....	56
4.3.2	Deuxième défi : suivre l'actualité pour contextualiser le contenu	57
4.3.3	Troisième défi : lire l'actualité, simple, vous dites ?.....	58
4.3.4	Prendre la posture étudiante : lire comme si nous étions des étudiants.....	60
4.4	Les difficultés en lecture et écriture des élèves : le roc de Gibraltar.....	60
4.5	L'analyse de la pratique sociale « Suivre l'actualité »	61
4.6	À qui appartient la responsabilité de soutenir les habiletés de lecture/écriture des étudiants au collégial ?	62
4.7	Réappropriation des énoncés de compétences.....	63
4.8	Apprendre, lire et écrire : un tandem indissociable... ..	66
4.8.1	Écrire pour comprendre et apprendre à écrire : une alliance nécessaire.....	66
4.8.2	Conception de ce qu'est apprendre.....	66
4.8.3	La charge de correction.....	67
4.8.4	Faire lire et écrire des textes disciplinaires une responsabilité disciplinaire : un constat lourd de conséquences.....	68

4.8.5	Doit-on montrer à lire/écrire dans nos cours ?.....	69
4.9	Expérimentation.....	70
4.9.1	Une progression dans les textes à lire.....	70
4.9.2	Le choix et l'accompagnement des lectures.....	70
4.9.3	Des écrits qui accompagnent les lectures.....	71
4.9.4	L'introduction d'activités d'écriture dans la classe.....	72
4.9.5	Faire écrire dans la classe, oui mais... ..	72
4.9.6	Entre le désir et la réalité.....	74
4.10	L'engagement des étudiants dans les travaux.....	75
4.10.1	Le deuil de l'étudiant idéal.....	76
4.11	Un épaulement dégressif des étudiants.....	77
4.12	Une concertation qui n'est pas toujours au rendez-vous.....	78
4.13	Du sable dans l'engrenage : des difficultés de parcours.....	78
4.13.1	Des consignes nébuleuses selon les étudiants.....	78
4.13.2	Que se passe-t-il avec les consignes ?.....	79
4.13.3	Difficulté à extraire, d'un article ou d'un texte, le thème en lien avec une discipline.....	79
4.14	Faire comprendre l'apport de la discipline.....	81
4.14.1	Dans la façon d'organiser les contenus.....	81
4.14.2	Les questions, les thèmes à traiter.....	81
4.15	Après l'expérimentation.....	82
4.15.1	Ce que les étudiants disent après l'expérimentation.....	82
4.15.2	Ce qu'en disent les enseignantes.....	83
4.15.2.1	Sur leurs pratiques et le contenu.....	83
4.15.2.2	Au sujet de la concertation.....	84
4.15.2.3	Au sujet des travaux demandés aux étudiants.....	84
4.15.2.4	Au sujet des exigences et du soutien accordé.....	84
4.15.2.5	Au sujet de la correction.....	85
4.15.2.6	Sur la conception des étudiants.....	85
Chapitre 5.....		87
Discussion des résultats.....		87
5.1	Une tension entre contenu et compétence.....	87
5.1.1	Un legs du renouveau pédagogique de 1993.....	87
5.1.2	La confrontation contenus et compétence.....	88
5.2	Une concertation nécessaire pour des choix solides.....	89
5.3	L'organisation du contenu autour de questions, de problèmes, de thèmes.....	91
5.3.1	Qu'est-ce qu'une question sociologique, psychologique ou économique ?.....	91
5.3.2	Les consignes : un obstacle cognitif intéressant pour l'apprentissage.....	92
5.4	La représentation de ce que signifient « apprendre les sciences humaines ».....	94

5.4.1	Le rôle de l'écriture dans l'apprentissage des sciences humaines.....	95
5.4.1.1	Des activités de soutien à l'écriture	98
5.4.2	Attentes des enseignants et leur représentation des étudiants.....	99
5.5	Vision de ce qu'est la discipline, ce qu'on doit en faire apprendre	101
5.6	Trajectoire empruntée par les enseignantes dans le questionnement didactique.....	101
5.7	Principes généraux qui sous-tendent la formation et l'accompagnement didactique.....	102
5.7.1	La posture de l'accompagnateur	104
5.7.2	Le contenu disciplinaire en accord avec les finalités du programme d'études	104
5.7.3	Le soutien au deuil anticipé de contenus	105
5.7.4	Le questionnement didactique, un schéma transférable.....	106
5.7.4.1	Des pistes de recherche ou d'innovation.....	107
	Conclusion.....	109
	Bibliographie.....	111
	Annexes	117

Introduction

L'apprentissage des concepts liés à une discipline revêt une difficulté certaine pour les étudiants¹ qui font leur entrée au cégep dans un programme de Sciences humaines. Ces notions ne sont pas nécessairement significatives, en ce sens que ces derniers ne voient pas, du moins au début, en quoi elles vont leur servir en dehors de l'école. Voilà le défi que représente l'enseignement des contenus de cours associés à une discipline dans un programme préuniversitaire. Ce rapport de recherche met en lumière des éléments qui peuvent servir de pistes à explorer pour rendre les apprentissages plus signifiants pour des jeunes qui se préparent à des études universitaires.

Ce rapport se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre va permettre au lecteur de comprendre la problématique qui a mené à la tenue de cette recherche. Nous y abordons les éléments qui font que le fait d'apprendre les rudiments d'une discipline des sciences humaines est complexe, une problématique reliée en partie à la didactique des savoirs disciplinaires dans un contexte collégial et aux compétences en didactique des enseignants.

Dans le chapitre deux, nous présentons le cadre théorique sur lequel nous nous sommes basée pour faire cette recherche, soit celui du questionnement didactique à l'enseignement collégial. Le lecteur y trouvera les composantes de ce cadre et son utilité sur le plan des principales fonctions des enseignants telles que l'élaboration, l'évaluation de programme et la planification de cours.

Dans le troisième chapitre, nous présentons les orientations et les choix qui ont été faits au regard de la méthodologie ; le choix des participantes, des techniques de collecte et des méthodes d'analyse des données ; l'aspect de scientificité et la dimension éthique rattachés à cette recherche.

Dans le chapitre quatre, nous exposons l'analyse des données recueillies. Nous y faisons ressortir les éléments importants qui émergent de cette recherche. Enfin, le dernier chapitre fait part des éléments de discussion que soulève l'analyse des données et donne des indications sur des pistes de recherche ou d'innovation futures.

¹ Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Chapitre 1

Problématique et aspects théoriques

1.1 Apprendre les savoirs provenant des sciences humaines

Depuis très longtemps, l'apprentissage scolaire a été presque uniquement centré sur l'acquisition de savoirs que les étudiants apprennent par cœur pour l'examen, pour les oublier aussitôt que celui-ci était terminé. Même le renouveau pédagogique de 1993 au collégial, qui introduisait la notion de programme par compétences, n'a pas échappé à ce phénomène. Mais, sur le terrain, si les enseignants veulent que les savoirs abordés dans la classe servent d'un cours à un autre, ils veulent aussi que les étudiants soient conscients de l'importance de ces savoirs dans la vie de tous les jours. Alors, comment peuvent-ils s'y prendre pour que les étudiants fassent les apprentissages prévus ? Comment s'apprend une discipline scolaire telle que la sociologie, l'économie ou la psychologie ? Au fait, comment pourrait-on définir une discipline qui est enseignée dans un programme d'études en sciences humaines ? Y a-t-il des ressemblances ou des différences dans l'acquisition des savoirs propres à une discipline ? Y a-t-il une façon, meilleure que d'autres, de faire apprendre les concepts liés à une discipline, mais, encore plus important, y a-t-il une manière de faire saisir aux étudiants que les savoirs disciplinaires acquis leur permettent d'expliquer des phénomènes humains qui les entourent, autrement dit que ces notions leur servent non seulement à se préparer aux études universitaires, mais également dans la vie quotidienne ? Et quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'acquisition des compétences reliées aux savoirs disciplinaires dans un programme d'études comme celui de Sciences humaines ?

Toutes ces questions sont de l'ordre de la didactique. C'est en explorant certains aspects spécifiques de la didactique à l'enseignement collégial que nous avons trouvé des éléments de réponses. À l'enseignement collégial, les enseignants ont des fonctions qui demandent des compétences didactiques telles que les choix de contenus à enseigner selon des référents valides, selon les finalités du programme d'études et en fonction du rapport que les étudiants entretiennent avec les savoirs à enseigner. Enfin, les enseignants font face à des choix de stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation ainsi que de matériel didactique qui tiennent compte de tous les éléments cités. Nous traiterons de chacun de ces aspects en lien avec l'enseignement en sciences humaines.

Nous aborderons d'abord la notion de didactique à l'enseignement collégial dans ce que celle-ci peut nous donner comme éclairage pour faire apprendre les sciences humaines. Par la suite, nous allons examiner les compétences didactiques des enseignants. Puis, nous

tenterons de définir ce qu'est une discipline scolaire et allons examiner le lien entre l'approche par compétences et les savoirs scolaires à faire apprendre. Nous poursuivrons en établissant la relation qui existe entre apprendre les sciences humaines, lire et écrire, tout en explorant les difficultés des étudiants dans l'apprentissage des notions disciplinaires. Enfin, nous ferons le lien entre ces constatations et la construction des situations de formation, le choix des stratégies d'enseignement et d'apprentissage et le développement des habiletés d'écriture.

1.2 Un des aspects de la didactique au collégial : les références pour le choix des contenus et des activités d'apprentissage

En ce qui a trait aux programmes d'études, les didacticiens (Raisky et Loncle, 1993 ; Perrenoud, 1998 ; Martinand, 2001 ; Legardez et Simonneaux, 2006) s'interrogent sur les références utilisées pour faire les choix de contenus et de stratégies d'apprentissage. Ils parlent d'autoréférentialisation de l'école, c'est-à-dire que l'école tire ses références d'elle-même. Ainsi, selon eux, les choix importants dans les programmes d'études ne proviennent pas suffisamment des *savoirs* extérieurs à l'école, telles que les pratiques disciplinaires, sociales (Martinand, 2001) ou les questions socialement vives, qui interpellent les pratiques sociales de l'ensemble de la population. Elle est considérée comme importante pour la société. Elle fait l'objet d'un traitement médiatique : tout le monde en a pris connaissance, même sommairement. Elles sont mises en débat entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre les experts des champs professionnels (Legardez et Simonneaux, 2006) pour les programmes préuniversitaires et la formation générale ou les situations professionnelles pour les programmes techniques (Raisky, 1999). Selon ces auteurs, les savoirs savants demeurent trop souvent la seule référence pour faire le choix des contenus et des stratégies d'enseignement/apprentissage, perdant ainsi les finalités dans lesquelles ces savoirs s'inscrivent.

L'approche par compétences est venue changer la façon d'appréhender le contenu des cours à enseigner. Ainsi, pour les programmes préuniversitaires, une discipline jette un regard sur les différentes questions, problèmes ou phénomènes humains. Suzanne Laurin (Gohier et Laurin, 2001) posait la question pour la géographie :

« Si la géographie propose des réponses aux questions que les humains se posent sur l'espace qu'ils habitent, alors il faut chercher à comprendre ce que sont au juste une question, un problème, des raisonnements et des argumentations en géographie ainsi que leur relation à l'éducation à la pensée. » (p. 196)

On peut certainement poser la même question pour l'ensemble des disciplines qui composent les programmes préuniversitaires. Le fait d'adopter une vision des compétences a-t-il vraiment modifié la façon d'appréhender l'enseignement dans les programmes d'études

comme celui des sciences humaines ? La question de la référence demeure. Quels sont les référents utilisés pour faire les choix de savoirs à enseigner ?

À l'examen des plans-cadres des cours produits par les enseignants lors de l'élaboration de programmes, nous retrouvons une liste de *savoirs* avec peu ou pas de mention des contextes, enjeux ou situations dans lesquels ces *savoirs* sont ou seront sollicités. Peu de pratiques disciplinaires y sont mentionnées également, on en reste aux *savoirs savants* de la discipline. Ceux-ci ne sont pas distingués des *savoirs scolaires*, c'est-à-dire les savoirs choisis en fonction des compétences à faire acquérir, tout en permettant de saisir la pensée disciplinaire.

Fabienne Maillard (2003), dans une analyse de référentiels des diplômes professionnels, émet trois critiques en lien avec la référence, soit celles de la prégnance de la logique scolaire, de l'abstraction des référentiels et de leur rapport au travail. Quoique ces critiques soient reliées à des programmes professionnels en France, ces éléments trouvent également écho dans les programmes d'études collégiales québécois, à savoir que l'enseignement s'en tient plus souvent aux *savoirs* disciplinaires et non à l'ensemble des composantes des disciplines, telles que les pratiques. Tels qu'ils sont élaborés, ces éléments ne renvoient pas nécessairement à des *savoirs* ni à des pratiques qui ont cours et qui sont reconnues dans la société, rendant ainsi difficile l'identification du type d'activités auquel celles-ci conduisent. De plus, on planifie peu d'activités en classe pour l'acquisition des compétences dites transversales.

Lise Lapierre (2009) explicite ainsi la complexité de la didactique au collégial :

« Quand ils construisent ou reconstruisent des programmes ou des cours, les enseignants sont placés devant des choix de contenus. Ils ont alors à prendre des décisions en tenant compte des trois dimensions suivantes : les finalités, le rapport entre ces finalités et les contenus enseignés, et enfin les références ou les sources qui servent de points d'appui à ces contenus. » (p. 17)

Cette dimension didactique du rôle des enseignants est très peu exercée par ceux-ci, si bien que le lien entre les finalités, les contenus enseignés et les référents n'est pas documenté de façon à bien saisir les enjeux de l'enseignement/apprentissage. Cette lacune peut être reliée à la formation des enseignants. Voyons ce qui en est.

1.3 Les compétences didactiques des enseignants au collégial

Rappelons que les enseignants au collégial sont embauchés en raison de leur qualification disciplinaire ou professionnelle. Peu d'entre eux ont une formation pédagogique ou didactique. Or, l'enseignement est en soit une profession avec des fondements et des pratiques différentes de celles d'une discipline comme la sociologie ou une profession comme celle des infirmières. Les savoirs que les enseignants détiennent ne sont pas nécessairement ceux qu'ils vont enseigner. C'est cette distanciation, de leurs savoirs aux

contenus à enseigner, qui les amène à adopter une perspective d'enseignant de la discipline ou de la profession.

Les sciences de l'éducation sont récentes et le développement des savoirs associés à cette profession également, surtout en ce qui a trait à la didactique des savoirs. À la suite d'une revue de la littérature franco-européenne et américaine, le groupe de travail sur la didactique (GTSEEM)², groupe faisant partie de PERFORMA de la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, s'est penché sur la question de la didactique à l'enseignement collégial.

Ces travaux ont mené à l'élaboration d'un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial qui tient compte des approches européenne et américaine. En conformité avec les auteurs consultés³, le groupe a situé la didactique au collégial en termes de rapport que les enseignants entretiennent en lien avec cinq aspects de la pratique enseignante, que l'on appelle les entrées dans le questionnement didactique.

Ce questionnement prend la forme de rapports que les enseignants entretiennent avec chacun de ces aspects. Le terme rapport signifie un lien, une relation entre deux choses. En enseignement, ce rapport peut signifier ce qu'un enseignant trouve important d'enseigner. Plusieurs dimensions sont ici en jeu. La première dimension correspond aux rapports de l'enseignant aux *savoirs* disciplinaires ou spécialisés qu'il possède ; la deuxième est en lien avec le rapport de l'enseignant aux *savoirs* à enseigner (ceux qui sont choisis dans les programmes d'études) ; la troisième est reliée au rapport que les étudiants entretiennent aux *savoirs* enseignés ; la quatrième dimension concerne le rapport de l'enseignant en ce qui a trait au matériel didactique existant ou à celui à développer et, enfin, la cinquième fait état du rapport relatif aux stratégies d'enseignement/apprentissage et d'évaluation. Ces dimensions sont en lien avec des *savoirs* que les enseignants doivent détenir sur l'enseignement de leur matière (SEEM) et qu'ils doivent solliciter dans les décisions concernant les meilleures pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

En d'autres termes, l'enseignant qui aborde l'aspect didactique des contenus à faire apprendre doit d'abord prendre conscience du rapport qu'il entretient avec ses propres *savoirs* ; analyser la nature des *savoirs* à enseigner ; connaître les caractéristiques des étudiants qui composent sa classe, leurs rapports à la matière à apprendre et les difficultés qu'ils manifestent dans l'apprentissage des contenus enseignés ; quel matériel didactique

² L'acronyme GTSEEM signifie **G**roupe de **T**ravail sur les **S**avoirs des **E**nseignants sur l'**E**nseignement de la **M**atière. Les membres de ce groupe étaient des conseillers pédagogiques à l'enseignement collégial et une professeure de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

³ École franco-européenne : Brun, J. (1996) ; Astolfi, J.-P. (2001) ; Jonnaert, P. (2001) ; Josuha, M. A. (1985) ; Martinand, J.-L. (1998) ; Raïsky, C. (1993, 2001) ; Pastré, P. (2004) ; Rabardel, P. (2004) ; Rogalski, J. (2004) ; école américaine : Schulman, L. (1986-1987) ; Grossman et collab. (1989) ; Gudmundsdottir, S. (1990) ; Gess-Newsome et collab. (1995).

existe ou lequel devrait être développé et, enfin, savoir comment faire développer la compétence et les *savoirs* qui la fondent, et ce, de façon à rendre l'apprentissage signifiant et transférable dans différents contextes, et comment l'évaluer. Or, la formation disciplinaire universitaire ne permet pas l'acquisition de ce questionnement didactique et il n'y a pas d'exigence de formation pédagogique et didactique lors de l'embauche. De plus, l'enseignant peut avoir développé intuitivement certaines des dimensions du questionnement didactique, mais la plupart des enseignants n'ont pas été initiés à la didactique de l'enseignement de leur discipline ou de leur profession. Ils n'ont pas clairement déterminé les référents à partir desquels ils vont faire les choix des savoirs à enseigner. Bien qu'ils soient capables de nommer des difficultés présentées par les étudiants dans l'acquisition des compétences, ils ont rarement examiné celles-ci afin de déterminer les meilleures stratégies pédagogiques pour les contrer. Très souvent, ils reproduisent les pratiques auxquelles ils ont été soumis dans leurs études. Il apparaît certain que la compétence didactique au collégial peut être acquise par le questionnement didactique et, sur ce plan, la didactisation des savoirs se fait en plusieurs étapes.

1.4 Les étapes du développement du questionnement didactique

Une des premières étapes du processus de didactisation d'un contenu consiste à se questionner sur ses propres références. Plusieurs auteurs ont mis en doute les références à partir desquelles les enseignants font les choix de contenus, d'activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Martinand (1998, 2001), dans ses travaux sur l'enseignement des sciences, n'accepte pas que l'enseignement de sa discipline, la physique, soit limité aux seuls *savoirs* savants. Il croit aux influences extérieures à l'école, influences sociales, idéologiques, politiques économiques. Il parle de « pratiques sociales qui intègrent les objets, les instruments, les problèmes et les tâches, les contextes et les rôles sociaux » (p. 11), celles-ci liées à une discipline (Martinand cité dans Terisse, 2001). Un enseignant de physique, Louis Normand (2009), a décrit, comme référent, la pratique de la construction d'une éolienne, pour ensuite élaborer une situation de formation pour ses étudiants dans un cours de physique dans le programme Sciences de la nature.

1.5 Sur le plan du cours

En ce qui a trait à la planification du cours, comme par rapport aux programmes, les enseignants sont placés dans une situation où ils construisent leur représentation de ce que sera le cours, ils prennent des décisions d'ordre didactique. Ils sont placés dans une situation de recherche-action où, comme le dit Suzanne Laurin (2001b), « ils doivent se constituer un espace didactique et une compétence didactique en mouvement » (p. 32). Ainsi, bien que le contenu soit déterminé dans le plan-cadre du cours, l'enseignant doit établir une séquence logique de présentation et des tâches à exécuter par les étudiants en lien avec la compétence à faire acquérir, les contenus qui y sont associés, déterminer jusqu'où il va dans l'approfondissement de telle ou telle notion et identifier quelles sont les difficultés de la

matière pour les étudiants. Il choisira également un ou des volumes ou, même, élaborera un recueil de textes qui servira aux étudiants. Il aura évalué comment il entend utiliser le volume ou les notes de cours et déterminera des activités d'enseignement/apprentissage qui favoriseront le mieux le développement de la compétence. Les enseignants créent une représentation et un sens au cours qui devront apparaître clairement aux étudiants. Comme on peut le constater, il a fait le tour de ce que nous appelons le questionnement didactique, c'est-à-dire les questions que doit se poser tout enseignant dans la planification de son cours (voir figure 3).

On observe que les choix des enseignants sont faits de façon soit intuitive ou soit par répétition de ce qui a déjà été fait ou de ce qu'ils ont connu dans leurs propres apprentissages scolaires. Rarement, prennent-ils le temps de discuter de leur choix entre eux. Même lors de l'accueil des jeunes enseignants, ce type de discussion est peu abordé. Le manque de temps est sans doute un facteur pouvant expliquer cet aspect, mais on peut penser que cette lacune soit attribuable aussi au fait que les enseignants de cégep n'ont pas ou peu de formation en enseignement à leur entrée au collégial.

Pour être en mesure de choisir des contenus de cours et des stratégies d'enseignement/apprentissage et d'évaluation, les enseignants doivent être au fait de leurs savoirs, des savoirs à enseigner, du contenu de la *DISCIPLINE SCOLAIRE* et des liens avec la ou les compétences de leur cours. Alors, qu'est-ce qu'une discipline scolaire et en quoi diffère-t-elle d'une discipline universitaire ?

1.6 Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ?

Pour déterminer les contenus qui seront enseignés, les enseignants, quel que soit l'ordre d'enseignement, doivent être au fait de ce que signifie une discipline scolaire et de quelle nature sont ces savoirs, car ces deux dimensions ont une influence sur l'enseignement. Michel Develay (1997) définit ainsi la discipline scolaire : « Une discipline scolaire se définit d'abord par un principe d'intelligibilité, son paradigme et sa matrice disciplinaire. C'est le point de vue qui organise la totalité des contenus en un ensemble cohérent. » (p. 27) La figure 1 illustre ces éléments.

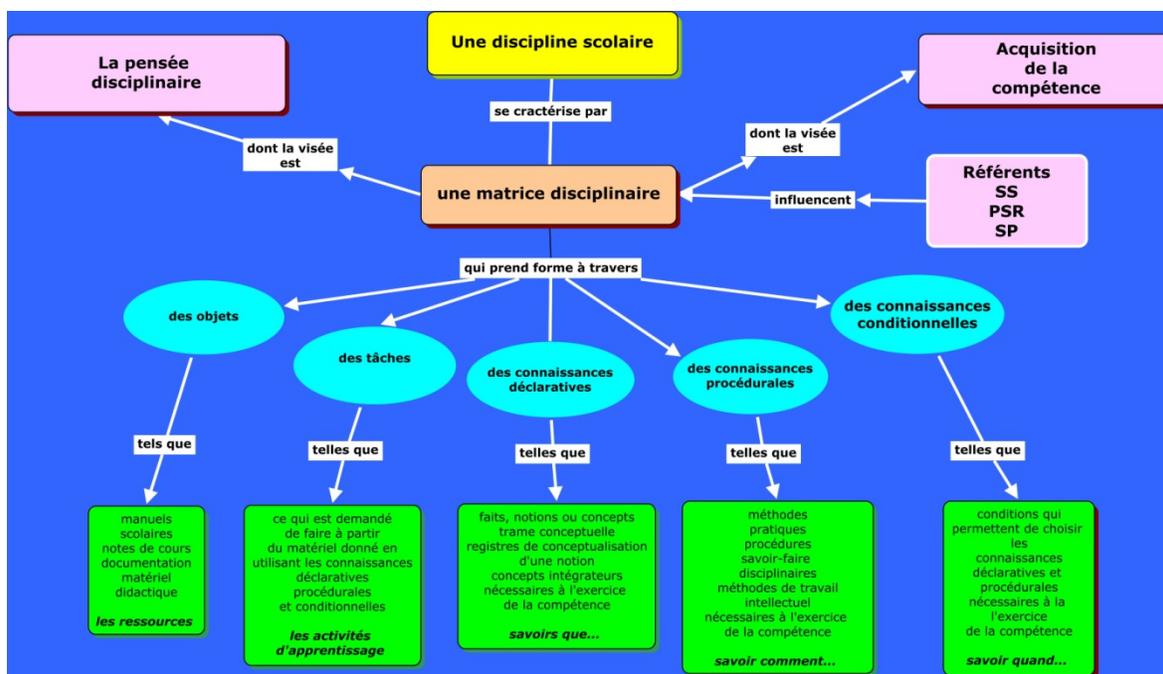


Figure 1 - Les composantes d'une discipline scolaire (Develay, 1997)

Selon cet auteur, le choix du paradigme disciplinaire, c'est-à-dire la visée autour de laquelle sont organisés les contenus, est :

« Un aspect majeur, car il détermine les tâches que devront mettre en œuvre les étudiants, les connaissances déclaratives (faits, théorie, etc.), les connaissances procédurales (les savoir-faire, les pratiques) à enseigner. » (p.28)

À cette définition, nous ajoutons les connaissances conditionnelles, celles qui assurent le transfert à plusieurs situations (les connaissances des conditions dans lesquelles utiliser tel ou tel savoir ou savoir-faire). Develay précise à ce sujet que « le passage des connaissances déclaratives aux connaissances procédurales et conditionnelles », c'est-à-dire, savoir utiliser ses connaissances en action « est un enjeu fort important parce qu'il permet d'expliquer les réussites, les difficultés ou les échecs des élèves » (p. 28).

C'est ce que nous appelons le savoir-agir en situation, soit être capable d'utiliser ses savoirs dans l'action. Dans le cas de l'apprentissage des notions disciplinaires, le fait d'être capable d'utiliser les notions apprises pour expliquer un phénomène est de l'ordre de cet enjeu. Le contenu de la matrice disciplinaire est celui que l'on retrouve habituellement dans les plans-cadres des cours. Seul bémol, nous retrouvons très peu d'éléments qui se rapportent aux savoirs procéduraux et aux pratiques de la discipline ou aux savoirs conditionnels, ceux qui permettent aux étudiants de transférer ce qu'ils savent d'un contexte à un autre. Laurin (1998b) croit que cette image ne représente pas la réalité de la discipline, mais plutôt que :

« le savoir est un déjà donné dans le réel, unifié dans la science saisissable objectivement. Celle-ci exclut les paradoxes et les zones de discussion, les conflits, de tension, de flou qui font partie de la construction d'un savoir. Il n'y a aucune indication sur l'acte de penser qui caractérise l'organisation du savoir dans une discipline, rien sur sa valeur éducative » (p. 19).

1.7 Une représentation de la discipline scolaire et le travail d'élaboration de programme local au collégial

Ce que Develay nomme paradigme disciplinaire s'apparente aux orientations locales déterminées par les programmes d'études telles que l'approche citoyenne. Cette perspective vient influencer les tâches qui seront demandées aux étudiants et qui exigent l'utilisation des différents types de *savoirs*. Par ailleurs, dans le contexte de l'enseignement collégial, l'approche par compétences est venue baliser cette matrice, car les contenus des cours sont choisis aussi en fonction de la compétence, attribuée à chacune des disciplines présentes dans le programme. (Voir figure 2 notre ajout « Acquisition de la compétence »). De plus, la didactique est venue ajouter la notion de référents tels que les savoirs savants, les pratiques sociales ou les situations professionnelles (voir figure 2, notre ajout « Référents »). Dans la réalité, est-ce que les savoirs énumérés sont ceux qui vont être enseignés et appris par les étudiants ? C'est ce dont nous allons discuter dans les lignes qui suivent.

1.8 Que sont les savoirs scolaires ou les savoirs à enseigner ?

Les savoirs d'une discipline scolaire ne sont pas des *savoirs universitaires*, c'est-à-dire des savoirs publics construits par des communautés de chercheurs. Les *savoirs scolaires* ne sont pas non plus des *savoirs universitaires* légèrement simplifiés. Au contraire, les savoirs scolaires ont subi des transformations, que les didacticiens (Chevallard, 1985 et Verret, 1975 cités dans Develay, 1997 ; Laurin, 2001b) appellent la transposition didactique, c'est-à-dire qu'ils doivent passer de *savoir savant* à *savoir à enseigner*. Cette distinction est importante, car les savoirs scolaires prennent leur origine de plusieurs sources dont les savoirs savants, mais non seulement de ces derniers. Ils peuvent provenir aussi des pratiques sociales et des situations professionnelles selon les programmes d'études. Le fait de faire cette distinction exige que les enseignants aient des connaissances sur la didactique reliée à l'enseignement de leur discipline.

1.9 Processus de transformation des savoirs de référence en savoirs à enseigner

Les *savoirs* n'arrivent pas dans la classe tels qu'ils ont été découverts par les chercheurs. Pour qu'ils soient enseignés, les enseignants doivent leur faire subir des transformations afin que les étudiants puissent les apprendre et en faire des constructions. Cette transformation est

appelée transposition didactique. Les savoirs passent par plusieurs étapes : la première se passe au moment de l'élaboration de programme quand les enseignants créent le programme à partir des compétences et choisissent les contenus. À cette étape, les savoirs doivent passer à travers le filtre des compétences, c'est-à-dire que ce sont les compétences, selon l'ordre d'enseignement, qui délimitent les savoirs qui feront partie des cours. Les savoirs subissent une deuxième étape de transformation lorsque l'enseignant planifie la séquence de présentation des contenus, détermine l'étendue des contenus et les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Enfin, la dernière étape de transformation est cette fois faite lors de l'intégration des savoirs enseignés dans la mémoire par les étudiants. La figure 2 tirée de Develay (1997) et à laquelle nous avons ajouté la situation professionnelle comme source de savoirs, nous donne des indications sur ce processus de transformation des savoirs. À gauche de la figure 2, on retrouve les activités de didactisation qui sont assumées lors de l'élaboration de programme par le concepteur du programme, puis par l'enseignant et, enfin, par l'étudiant. Que veut dire transformer les savoirs d'origine en contenus à enseigner ? Reprenons les mots de Develay (1997) :

« Ce travail vise à rendre opérationnelles les situations d'apprentissage en classe par des choix opérés dans une logique de présentation des contenus (séquence dans laquelle les contenus sont présentés), à l'aide du matériel proposé, par des tâches à effectuer par les étudiants, avec des consignes données, selon des critères d'évaluation qui tiennent compte des valeurs en jeu, soient relativement au rapport aux savoirs des étudiants (représentations, difficultés, etc.), aux rapports des élèves à l'enseignement (représentation de l'école) ou au rapport des savoirs aux projets de la société (lien avec la profession ou les pratiques sociales). » (p. 26)

Dans la figure 2, les savoirs de référence prennent origine dans les savoirs savants, c'est-à-dire ceux provenant des savoirs scientifiques, des pratiques sociales reconnues et des situations professionnelles les plus courantes dans une profession. Ils peuvent également provenir des questions socialement vives, c'est-à-dire, celles qui interpellent les pratiques dans la société qu'elles soient actuelles ou passées. Un travail d'analyse devra cependant être fait pour déterminer si ces références possèdent le potentiel de développement des compétences et l'acquisition des connaissances qui y sont associées.

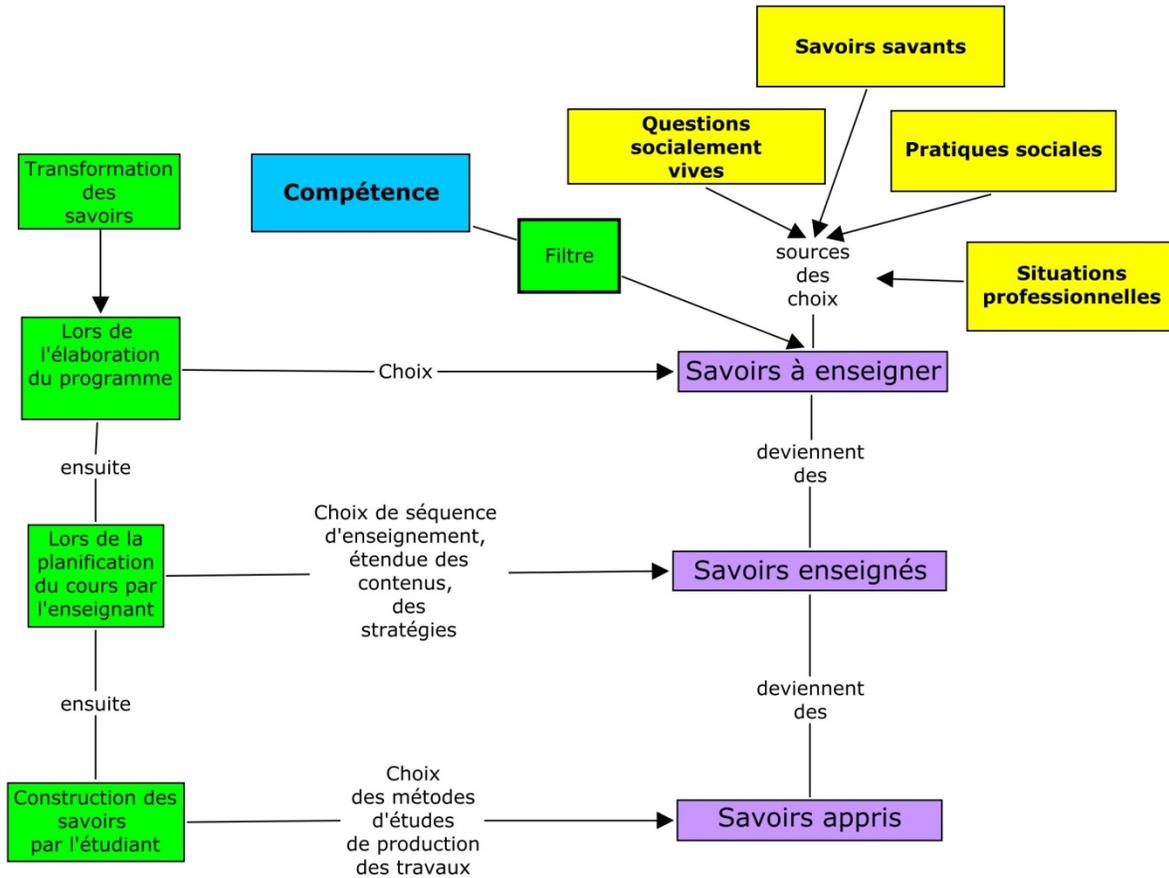


Figure 2 - Processus de didactisation des savoirs savants, des pratiques sociales, des questions vives et des situations professionnelles (Develay, 1997, p. 26)

Ainsi, l'enseignant fait un travail de construction des cours à partir de la liste des savoirs énumérés dans le plan-cadre de cours en lien avec les sources des savoirs et l'acquisition de la compétence par les étudiants. On voit clairement que les savoirs à enseigner arrivent dans la classe après avoir subi des transformations afin d'être enseignés, puis appris par les étudiants.

Cette façon de faire les choix de contenus, c'est-à-dire l'origine des choix ou les références pour faire ces choix, comme schématisée par Develay, n'est pas une pratique clairement explicitée chez les enseignants dans les programmes d'études au collégial. Avant le renouveau pédagogique de 1993, les contenus étaient établis et regroupés dans un recueil appelé *Cahier de l'enseignement collégial*. Chaque enseignant y référait pour préparer ses cours. Les choix étaient déjà faits, quoique l'enseignant ait eu une certaine latitude. Depuis l'avènement des programmes rédigés par compétences, les responsabilités des enseignants en matière de développement de programme se sont accrues et, aujourd'hui, la situation est tout à fait différente d'avant 1993. Un travail didactique important est amorcé par les comités de programme afin de construire un programme d'études cohérent, pertinent, signifiant et qui favorise la réussite des étudiants.

Or, le modèle connu pour faire ce travail s'inspirait davantage d'une approche behavioriste et tayloriste, si bien que le passage à l'approche par compétences n'a pas été facile à faire. En même temps, le courant constructiviste faisait son entrée au collégial et amenait l'idée qu'il fallait rendre l'étudiant actif dans l'apprentissage. Plusieurs enseignants ont eu le sentiment que l'accent mis sur le développement de la compétence s'est fait au détriment des *savoirs* à enseigner. Du moins, cet aspect a-t-il été vécu de façon plus aiguë à l'enseignement préuniversitaire qu'à l'enseignement technique.

Pour maintenir l'intérêt des étudiants et faire apprendre, plusieurs enseignants ont saisi cette occasion pour développer des stratégies variées et stimulantes. Même si tous ces changements ont pu être pertinents, les enseignants ont peu travaillé les liens entre ces stratégies et la nature des *savoirs* à enseigner. Le danger, dit Laurin (1998b), c'est que :

« [...] avec le déplacement d'une pédagogie centrée sur le savoir vers une pédagogie centrée sur l'élève, la question des contenus d'enseignement est devenue secondaire au profit des objectifs, des activités d'apprentissage et, plus tard, des compétences. [...] cette position laisse de côté un problème culturel fondamental, celui de la nature et du sens des *savoirs* enseignés » (p. 17).

Dans les faits, ce qu'exprime Laurin, c'est qu'en mettant l'accent uniquement sur l'apprentissage, on réduit ce que les disciplines apportent à la compréhension du monde en termes de *savoirs*, de regard et de pensée scientifique que les étudiants doivent construire.

Une enseignante du programme Sciences humaines faisait ce commentaire à ce sujet : « Depuis l'avènement de l'approche par compétences, j'avais l'impression d'être en déséquilibre, sur une jambe, en cachant presque les *savoirs* sous une variété de stratégies. »

Cette approche a eu aussi une certaine influence sur la perception des étudiants quant à ce qu'ils avaient appris dans leurs études. Lors de l'évaluation du programme Sciences humaines (2004), nous avons demandé aux finissants de nous indiquer ce qu'ils avaient appris durant leurs études. Ils ont énoncé presque uniquement des qualités et des habiletés génériques telles que l'esprit critique, la capacité d'analyse et de synthèse, les habiletés de communication orale et écrite. Ils étaient incapables de parler de ce que les notions disciplinaires les avaient amenés à comprendre dans le monde qui les entoure. Selon Laurin (2001a), ceci illustre que les enseignants ont développé « une didactique générale à partir des principes de la psychologie cognitive et des techniques de l'enseignement stratégique » (p.14). Bien que le développement des habiletés génériques soit pertinent, s'il n'est pas associé étroitement à l'apprentissage des *savoirs* et des pratiques disciplinaires, ce qui est retenu par les étudiants, du moins ceux que nous avons interrogés, relève peu de la pensée et des contenus disciplinaires.

Or, on le sait, le fait d'apprendre à développer des compétences ne peut se faire sans *savoirs*, et les *savoirs* à eux seuls ne garantissent pas le développement de compétences. Le

sens des contenus à enseigner se manifeste dans la compétence qu'il permet de développer et dans les situations dans lesquelles la compétence s'exerce, donc dans lesquelles les savoirs se démontrent. Il existe encore une tension entre l'idée de contenu et l'idée de pédagogie.

Le maintien de l'opposition de la compétence et du savoir ne permet pas de faire construire chez les enseignants une représentation claire de ce qui doit être enseigné, tout comme il ne permet pas aux étudiants de développer une compréhension de l'apport des disciplines à la compréhension des phénomènes humains ou à l'activité humaine, tout simplement (Raisky, 2001; Perrenoud, 1997). Par ailleurs, une approche uniquement centrée sur le contenu recèle également des lacunes. Laurin (1998b) affirme que « la principale lacune de la vision traditionnelle du contenu est de le détacher de la pensée, de l'argumentation disciplinaire qui lui donne son sens, de ses finalités propres et de ses valeurs éducatives » (p. 19), et de ses pratiques (Martinand, 2001). Laurin (2001) ajoute que :

« l'acquisition de la compétence didactique passe par l'exercice de construction d'un contenu d'enseignement à partir d'un problème de société, dont la compréhension nécessite la formulation de questions clés et le recours à des savoirs disciplinaires. » (p. 32)

Ceci nous amène à examiner les références utilisées par les enseignants quand ils ont à choisir les contenus des cours et leur étendue ainsi que les stratégies d'enseignement et d'apprentissage qu'ils vont mettre en place pour faire acquérir les compétences du programme d'études.

1.10 Les références pour le choix des contenus et des activités d'apprentissage dans les disciplines de sciences humaines

Lorsque l'on examine les choix de contenus et les activités d'apprentissage que les enseignants du programme Sciences humaines ont faits, on note qu'ils ont été plutôt centrés sur les savoirs savants. Il y a peu de référence aux savoirs provenant d'autres sources telles que les pratiques sociales ou les questions socialement vives. C'est du moins ce que nous observons à la lecture des plans-cadres de cours. Bien que certains enseignants utilisent des activités d'apprentissage, telles que les projets, pour amener les étudiants à apprendre et à utiliser leurs connaissances, ces choix sont plutôt faits, selon leurs propos, pour les rendre actifs. Il n'y a rien de négatif à cela, cependant ces choix ne sont pas nécessairement faits en fonction de la nature des savoirs ou des situations dans lesquelles ils seront mobilisés.

Rares sont ceux qui sont en mesure d'explicitier les raisons de ces choix sur le plan didactique entre autres leur lien avec le développement des compétences du programme ou des habiletés génériques. De plus, dans les plans-cadres, on retrouve peu de référents en lien avec les pratiques des disciplines ou des problématiques qu'elles permettent de comprendre. On y voit bien les liens avec les savoirs de la discipline, mais les explications ne permettent pas à un étudiant de saisir en quoi ils vont servir à la compréhension du monde

et au développement des compétences que chaque individu doit posséder pour y jouer un rôle, autant comme citoyen et professionnel qu'en préparation aux études universitaires.

En fait, c'est le sens des savoirs à apprendre qui est perdu lorsque les référents se centrent uniquement sur ces derniers. Et c'est ce sens à donner aux savoirs à apprendre qui est l'objet de la didactique soit redonner aux *savoirs* la place qui leur revient dans le développement des compétences. Elle s'adresse aux choix et à la compréhension des *savoirs* à enseigner, au sens à donner à ses *savoirs* dans la formation. Ces *savoirs* sont choisis parmi une gamme de *savoirs*, habituellement en référant aux *savoirs savants*, aux *savoirs professionnels*, aux *pratiques sociales de référence* ou aux *questions dites socialement vives*.

Les *savoirs savants* ou disciplinaires correspondent aux *savoirs* développés par la discipline et soutenus par des théories, des présuppositions, des réseaux scientifiques, des institutions, des contrôles sociaux, des appareils de mesure, des technologies, des publications, etc. Les *savoirs savants* visent le plus possible à avoir une portée universelle. Ils sont des « *savoirs sociaux particuliers, produits par des personnes* » (Perrenoud, 1998) et selon un objectif principal, soit celui de l'avancement des connaissances (Fourez et collab., 1997). « Ils s'organisent en disciplines et se développent autour de questions fondatrices qui constituent leur identité disciplinaire de base et leur raison d'être et structurent les problématiques et les travaux de recherche. » (Develay, dans Perrenoud, 1998)

Les *savoirs professionnels* sont ceux nécessaires à l'action en situation professionnelle. Ils peuvent provenir de plusieurs disciplines comme la biologie et la psychologie pour l'enseignement en soins infirmiers par exemple. Ces *savoirs* servent de références pour l'enseignement technique, mais ils pourraient, dans certains contextes, être utilisés à l'enseignement pré universitaire pour le développement d'habiletés disciplinaires telles que l'observation de phénomènes, par exemple.

Selon Reuter (2007), les *pratiques sociales*, quant à elles, renvoient aux activités « réelles reconnues d'un groupe social identifié, qui peuvent servir de références pour la conception et l'analyse d'activités scolaires » (p. 181). Le terme « groupe » peut signifier un groupe professionnel ou un groupe social, comme les chercheurs, les bénévoles, les peintres, les écrivains, les aidants naturels. Laurin (2001) donne des pistes d'organisation des contenus disciplinaires en sciences humaines qui permettent de dégager ce qu'elle appelle :

« un espace didactique : construire des problèmes disciplinaires et interdisciplinaires, la formulation de question clé, la construction d'activités d'enseignement/apprentissage disciplinaire, l'articulation critique autour de pratiques sociales de référence » (p. 32).

Quant aux questions socialement vives, nous reproduisons la définition développée par Legardez et Simommeaux (2006), afin de mieux en saisir les dimensions pour la didactique. « Elles sont vives dans la société parce qu'elles interpellent les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution). Elles sont considérées par la société

(globalement ou dans une de ses composantes) comme importantes pour la société. Elles font l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance. Elles sont vives dans les savoirs de référence : il existe des débats entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre les experts des champs professionnels. Dans la plupart de ces savoirs disciplinaires, plusieurs paradigmes sont parfois en concurrence. » (p. 21-22)

Selon Alpe et Legardez (2000), le questionnement sur le potentiel d'apprentissage d'une question socialement vive vient augmenter la crédibilité des savoirs qui seront identifiés pour l'enseignement. Voici ce qu'ils en disent :

« Ce qui donne du sens aux savoirs scolaires, c'est ce qui fonde leur légitimité. Mais cette légitimité trouve sa source à différents niveaux : d'abord dans la référence des savoirs savants (qui a longtemps caractérisé à elle seule le " modèle académique ") ou aux savoirs sociaux (ce que les élèves savent déjà) et aux pratiques sociales et professionnelles ; ensuite dans la légitimité des savoirs scolaires (qui témoignent du poids du projet social sur l'action scolaire) ; enfin dans le rapport aux savoirs des élèves et des enseignants. » (p. 1)

Comme ces savoirs de référence possèdent une logique propre, il est important de faire en sorte que les choix de contenus et d'activités d'apprentissage faits par les enseignants soient établis en fonction de ces différents types de référence et en lien avec les finalités des cours. Un savoir choisi à partir d'une référence lui donne non seulement un sens, mais également une légitimité. C'est ce qu'en pensent plusieurs auteurs, dont Raisky (1993, 1996, 1999, 2001) pour les savoirs professionnels qui sont inscrits dans la logique des situations professionnelles ; Martinand (1998) dans la logique des pratiques sociales de référence ; Legardez et Simonneaux (2006) dans le choix de questions socialement vives pour les savoirs disciplinaires et Fourez et collab. (1997) pour les savoirs savants.

1.11 Les ressemblances entre les disciplines scolaires sur le plan des apprentissages

À l'examen de la matrice disciplinaire (figure 1), on peut voir que les ressemblances entre les disciplines sont de l'ordre du premier niveau de la matrice, plutôt général, c'est-à-dire qu'elles comportent des objets, des tâches, des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles qui sont reliées aux compétences à faire acquérir. C'est le contenu de ces éléments qui diffère d'une discipline à une autre ainsi que la perspective et le sens qu'elles donnent au phénomène humain. Selon Laurin (2001), cette matrice n'est pas complète. L'idée de perspective disciplinaire ne transparait pas suffisamment au profit des contenus. Dans les faits, la discipline scolaire au collégial doit permettre aux étudiants de répondre à des questions, d'explorer des problèmes selon la perspective disciplinaire.

Ce qui rapproche l'enseignement de ces disciplines tient aussi aux compétences que l'on cherche à faire acquérir dans le programme d'études Sciences humaines. Par exemple, les tâches demandées aux étudiants sont souvent de l'ordre de l'écriture, de textes à produire qui demandent d'expliquer, de discerner des phénomènes à l'aide de notions ou de l'application de connaissances qui, elles, sont propres à une discipline.

Ces ressemblances dans l'enseignement des disciplines peuvent être associées aux habiletés dites « transversales » qui doivent être acquises par les étudiants durant leur parcours collégial, comme la communication orale et écrite, les habiletés de haut niveau (analyse, synthèse), le travail d'équipe et les habiletés d'apprenant. Le contenu des cours permet l'acquisition de ces habiletés. Mais à quoi tiennent les différences alors ?

1.12 Les différences entre les disciplines scolaires sur le plan de l'écriture

Chaque discipline possède son regard particulier sur le monde et des concepts propres qui permettent d'expliquer son apport particulier à la compréhension de ce dernier. Et c'est ce regard particulier sur le monde que le programme veut faire acquérir aux étudiants afin qu'ils soient en mesure de distinguer l'angle particulier que chaque discipline apporte lorsqu'elle examine une question ou un problème.

Par ailleurs, chacune de ces disciplines possède une conduite langagière propre, c'est-à-dire une terminologie, une phraséologie et même une façon d'utiliser des adverbes (Castellani, 1993). Une remarque faite par une élève dans la recherche de Lahanier-Reuter et Reuter (2006) illustre cet aspect : « décrire un château en français et en histoire, ce n'est pas la même chose » (32). Ainsi, du point de vue d'élèves de collèges français⁴, « le français est la matière la plus associée à l'écriture. Mais, elle serait plus reliée aux formes qu'au contenu » (*ibid.*, p. 32). L'histoire et la géographie se caractérisent également par une « forte association à l'écriture, relecture, le poids qui lui est accordé par l'enseignant et une recherche de textes plus longs » (*ibid.*, p. 49).

De plus, du point de vue des jeunes, les disciplines ne commandent pas les mêmes habiletés : en français, on explique davantage, en géographie et en histoire, c'est la justification qui est le plus utilisée, en maths, on explique et justifie ou on justifie et on décrit. Enfin, la finalité de l'écriture en français et dans les autres disciplines est différente. « Elle sert à apprendre à écrire en français et à apprendre dans les autres disciplines. » (Lahanier-Reuter et Reuter, 2006, p. 32) Bien que ces exemples proviennent de l'enseignement secondaire, ces différentes formes d'écriture font aussi l'objet d'apprentissage dans l'enseignement des disciplines à l'enseignement collégial. Ajoutons que les cours de français au collégial sont des cours de littérature et, à ce titre, qu'ils possèdent eux aussi leur propre façon de faire écrire

⁴ Ce qui correspond aux premières années du secondaire au Québec.

les étudiants. Comme on le constate, écrire, les étudiants peuvent savoir le faire, mais pas nécessairement dans toutes les disciplines.

1.13 L'écriture pour former à la pensée disciplinaire

Si nous croyons, comme Laurin (1998b), que les contenus des cours de sciences humaines doivent servir à former à la pensée et à l'argumentation dans une perspective disciplinaire, l'enseignement doit permettre d'étudier des thèmes, des questions auxquelles la discipline peut répondre. Et, en même temps, l'enseignement doit préparer aux études universitaires et à la rigueur scientifique. Une des activités d'apprentissage qui favorise l'atteinte de ces objectifs est sans contredit l'écriture parce qu'elle est étroitement reliée au développement de la pensée. Un lien très étroit doit être établi entre le fait d'écrire et celui d'apprendre la pensée disciplinaire.

Selon plusieurs auteurs, soit (Diet (2008), Laffont-Terranova et Colin (2005), Castellani (1993), Bernié (2004), Lahanier-Reuter et Reuter (2006), l'écriture structure la pensée en ce sens que :

« l'écriture ne peut pas être réduite à la simple expression de la pensée construite, à une simple récitation de ce qui a été appris ni à l'imitation de modèles empruntés. Ainsi, il ne s'agit pas tant de faire écrire, mais de s'assurer qu'en écrivant, l'élève s'approprie les savoirs d'une discipline. » (Propos de Diet rapportés par Guertin, 2008. p. 14)

Le savoir se construit : les mots aident à nommer les éléments constitutifs de ce savoir en construction. « Dans toutes les disciplines, l'appropriation solide et durable des savoirs passe par le recours à l'écriture. » (Diet, 2008, p. 15).

Le programme Sciences humaines est composé de plusieurs disciplines qui concourent au développement des compétences chez les étudiants. Si ces disciplines diffèrent entre elles sur le plan épistémologique, elles participent toutefois chacune selon leur perspective à la compréhension du phénomène humain. Du point de vue pédagogique, ont-elles des espaces communs qui pourraient être des objectifs de formation ? Nous allons tenter d'apporter une réponse à cette question dans les paragraphes qui suivent.

1.14 Le rôle de l'écriture dans l'apprentissage des sciences humaines

L'écriture permet de structurer la pensée et de construire les savoirs (Blaser, 2008 ; Chartrand 2006 ; Diet, 2008), elle revêt ainsi une dimension incontournable dans l'apprentissage des notions disciplinaires dans le programme d'études en sciences humaines.

Selon Blaser (2008), les activités d'écriture ont pour objectif de consigner ce qu'on doit retenir ou communiquer en vue d'un examen, « mais elles peuvent également servir à

favoriser l'élaboration de la pensée, à stabiliser un point de vue, à prendre du recul sur un travail, à organiser les tâches dans un travail d'équipe, à s'appropriier le vocabulaire d'une discipline ou à mettre en relation les anciennes connaissances avec les nouvelles » (p. 44). Tout cela concourt à la construction des connaissances.

Or, comme au secondaire, les étudiants ont eu peu d'occasions d'écrire individuellement des textes d'une certaine importance (entre 5 à 10 pages) sur un thème ou une question qui interpelle la discipline ou en réponse à une question suite à des lectures. De plus, l'écriture est très souvent utilisée comme mode d'évaluation. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce constat. Une des premières tient au fait que la plupart des enseignants ne sont pas conscients du rôle crucial de l'écriture dans la structuration de la pensée disciplinaire et, part le fait même, de son apport à l'apprentissage. Les étudiants non plus. Leur expérience de ce que signifie apprendre est le plus souvent reliée à la mémoire. Et les écrits qu'ils ont produits se limitent à des réponses à des questions d'examen, à des notes dans des cahiers d'exercices ou à des notes personnelles.

Les enseignants considèrent qu'il n'est pas de leur responsabilité de montrer aux étudiants à écrire. En affirmant cela, ils ne distinguent pas ce qui appartient à leur discipline de ce qui appartient au français en ce qui a trait à l'acquisition des particularités langagières. Plusieurs auteurs le disent (Castellani, 1993 ; Bernié, 1994 ; Blaser, 2007 et 2008), il existe des pratiques langagières propres à chacune des disciplines et la responsabilité de les enseigner incombe aux enseignants de ces disciplines.

Il faut rappeler un élément non négligeable : la centration de l'apprentissage sur les contenus présentés en classe a fait en sorte que le temps dévolu à l'écriture a été réduit à la partie évaluative des apprentissages. Il ne faut pas oublier le fait que la charge d'enseignement des enseignants de cégep, en ce qui a trait à l'évaluation dans les programmes préuniversitaire et de formation générale, ait pu influencer les travaux d'écriture demandés aux étudiants (une charge d'enseignement correspond à cinq groupes de 30 étudiants environ). L'activité d'écriture se retrouve à être associée le plus souvent à l'évaluation des apprentissages ou en dehors de la classe. Ainsi, peu d'activités sont consacrées à l'écriture dans les heures de classe. De plus, les étudiants ne sont pas souvent mis à contribution, que ce soit sur le plan de l'autoévaluation ou sur celui de l'évaluation entre pairs. Les enseignants se donnent toute la responsabilité des corrections. C'est tout à leur honneur, bien que des étudiants outillés pourraient développer de l'autonomie dans le développement d'habiletés à l'autocorrection de leurs écrits.

1.15 Les difficultés des étudiants dans l'apprentissage des sciences humaines

Les enseignants du programme Sciences humaines constatent que le rappel de connaissances antérieures, chez les étudiants, est difficile. Ces derniers mémorisent les contenus enseignés

et, aussitôt les examens passés, se dépêchent presque de les oublier. Bien que les stratégies d'enseignement et d'apprentissage des enseignants aient subi des changements, cette même difficulté demeure. Par ailleurs, depuis plusieurs années déjà, les enseignants identifient des difficultés d'apprentissage importantes quant aux habiletés de lecture et d'écriture.

De quelle nature sont ces difficultés ? D'abord, les étudiants ont très peu écrit de textes d'une certaine longueur dans leurs études secondaires. Diet (2008) relève deux types d'activités d'écriture habituellement demandées aux étudiants : écrire pour copier ce qui doit être appris ou réutilisé et écrire pour restituer ce qui a été appris.

Une étude menée par Christiane Blaser (2008), auprès d'enseignants de sciences et d'histoire à l'enseignement secondaire, révèle que l'activité d'écriture la plus souvent demandée (70 %) par ces enseignants est :

« répondre à des questions d'examen ; la moitié du temps consacré en classe à l'écriture concerne soit de la copie ou la rédaction de courtes phrases pour répondre à des questions ou compléter des notes inachevées ; la majorité de ces activités sont associées de près ou de loin à l'évaluation des apprentissages ; rares sont les enseignants qui demandent aux élèves de lire eux-mêmes un texte, la tendance est plutôt de donner l'information ou des explications oralement ; on demande rarement des écrits réflexifs, c'est-à-dire qui demandent de reformuler dans ses mots » (p. 45).

Loin de nous l'idée de jeter le blâme des difficultés d'écriture à l'enseignement secondaire, mais les étudiants qui arrivent au collégial n'ont pas développé des habitudes d'écriture en lien avec les travaux demandés. De plus, ces difficultés tiennent aussi des pratiques d'écriture des enseignants dans les disciplines autres que le français, c'est-à-dire que les étudiants écrivent peu dans les disciplines autres que le français. Alors, il n'est pas étonnant que les élèves sortant du secondaire ne soient pas du tout préparés à écrire des textes longs. De plus, ajoutons que nous ignorons jusqu'à quel point les enseignants du programme Sciences humaines font écrire les étudiants, ni dans quel contexte ils le font et que cela peut ne pas être étranger aux difficultés que ces derniers manifestent lorsqu'ils intègrent les études universitaires.

Plusieurs facteurs concourent à ce que les étudiants ne maîtrisent pas l'écriture. D'abord, eux-mêmes ont une image négative de la qualité de leur écriture. Lahire (1995, cité dans Szaйда-Boulanger, 2006) émet le constat suivant : « les étudiants appréhendent le langage en dehors du sens écrit. » Il ajoute : « Les jeunes ont, en effet, des attitudes, reflets de leur structure mentale et cognitive, façonnées par les relations spécifiques que leurs familles entretiennent avec leurs pratiques langagières, spécifiques, elles aussi. » (p. 85)

Gérard Giet (2008), quant à lui, explique que les étudiants démontrent par leurs écrits que l'écriture est une activité mécanique. Il s'agit pour eux de réciter par cœur ce qu'ils ont

appris, de copier des réponses à un texte, de reproduire ce qui a été dit, écrit ou dicté par l'enseignant. Il n'est pas étonnant que les écrits qu'ils rédigent démontrent une faible construction d'un savoir ou de l'élaboration de leur pensée. Par ailleurs, parce qu'ils écrivent peu dans les autres disciplines, la représentation de l'écrit qu'ils ont est celle du cours de français, donc, des écrits à caractère littéraire. Comme c'est le seul modèle qu'ils connaissent, ils sont démunis quand il s'agit d'écrire dans d'autres disciplines.

De plus, l'écriture telle que les étudiants se la représentent est une écriture scolaire, c'est-à-dire qu'elle ne sert qu'à l'école. Comme les écrits demandés sont rarement des écrits que l'on fait, soit comme citoyen ou comme professionnel, on comprend que la motivation pour l'écriture en prenne un coup. Plusieurs étudiants ne conçoivent pas l'écriture comme un moyen d'apprentissage important des notions disciplinaires et de structurant de la pensée disciplinaire.

Enfin, selon Lahire (cité par Giet, 2008⁵), « les élèves qui échouent ne parviennent pas à considérer le langage comme quelque chose de dissociable du sens qu'ils produisent, ils ne vont pas au-delà des mots. » Ils s'en tiennent au sens littéral, ils ont de la difficulté à voir ce qu'un auteur a voulu dire, par exemple. Et si les enseignants ne les soutiennent pas dans le développement des habiletés de lecture et d'écriture dans la discipline, cette difficulté demeure.

1.16 Le rôle des enseignants des disciplines dans le développement des habiletés d'écriture

Aucun enseignant du programme Sciences humaines n'est contre l'idée de l'importance de l'écriture dans l'apprentissage des notions disciplinaires. Alors, qu'est-ce qui fait qu'ils ne font pas écrire suffisamment les étudiants ? Voici quelques explications plausibles de ce constat.

1.17 La conception de l'apprentissage

D'entrée de jeu, disons que la représentation de ce que signifie « apprendre » peut être une explication au fait de contrôler la quantité des écrits des étudiants-élèves. Une conception du rôle de l'enseignant, davantage centré sur le contenu à faire apprendre que sur la capacité d'utiliser les notions dans divers contextes, mène ce dernier à contrôler tout ce qui est présenté aux étudiants, ce qui laisse peu de temps de classe pour l'écriture. En fait, selon Reuter (1996 dans Laffont-Terranova et Colin, 2005), « enseigner l'écriture relève beaucoup plus de l'accompagnement de l'étudiant-écrivain que d'une simple transmission conceptuelle » (p. 107). Apprendre et apprendre à écrire au collégial sont des habiletés fortement reliés et le rôle des enseignants se situe davantage dans le soutien à

⁵ [http://www.vitrinefrancais.qc.ca/spip.php?article633&id_document=456].

l'écriture de textes qui demandent l'utilisation des connaissances propres à une discipline et à l'écriture de textes cohérents.

1.18 Des attentes en ce qui a trait aux habiletés d'écriture des étudiants

Un deuxième aspect concerne la représentation des capacités d'écriture des étudiants. Tout se passe comme si les enseignants croyaient que, à leur entrée au cégep, les étudiants devraient savoir écrire, sans qu'ils aient peu ou pas à intervenir sur les habiletés langagières. Dans une conférence en janvier 2008, Blaser indique pourquoi il faut faire lire et écrire les étudiants au cégep⁶ :

« ... contrairement à une idée répandue, on n'a jamais fini d'apprendre à lire et à écrire : d'une part, les écrits, dans une société lettrée, évoluent constamment et, d'autre part, chaque niveau scolaire et chaque discipline ont leur part d'exigences en matière d'écrit. Si bien que même au cégep et à l'université, les étudiants continuent d'apprendre à lire et à écrire ».

Dans leur recherche, Laffont-Terranova et Colin (2005) indiquent que les enseignants, les parents et la société en général sont très pessimistes quant aux habiletés d'écriture développées par les étudiants. Cependant, ils ajoutent que ce pessimisme est rattaché à une seule dimension du langage, soit l'orthographe et la grammaire. Or, ils s'insurgent contre le fait de relayer la compétence scripturale à une seule norme, mais proposent de l'examiner sous l'angle de la capacité à conceptualiser, ce qui nous donnerait une bien meilleure idée de la santé langagière des étudiants. Ils ne veulent pas, et avec raison, s'en tenir qu'aux normes d'écriture.

1.19 Une conception du rôle en lien avec le développement des habiletés d'écriture

Comme il a précédemment été mentionné, la tâche d'apprentissage de l'écriture a toujours été la chasse gardée des professeurs de français, y compris au collégial. Dans cet esprit, ces derniers ont donc hérité de l'apprentissage des habiletés langagières, à la suite du renouveau pédagogique de 1993. La majorité des enseignants n'ont pas une conception claire non seulement du rôle qu'ils ont à jouer dans le développement des habiletés d'écriture chez les étudiants, mais également du rôle de la lecture et de l'écriture dans l'apprentissage. Et même s'ils affirment en trouver l'importance cela ne se reflète pas dans les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'ils utilisent.

⁶[http://cegepsherbrooke.qc.ca/intra/rp/files/ssparagraph/f2822860695/confcegepsherbrcb16_janv_09.pdf].

Lire et écrire sont deux activités clairement associées à l'apprentissage en sciences humaines. Dans un texte portant sur la lecture dans les autres disciplines que le français, Castellani (1993) dit ceci :

« Il n'existe pas de savoir-lire unique et omniscent dont la responsabilité incomberait au seul professeur de français. La spécificité de chaque discipline scientifique et par voie de conséquence de discipline scolaire exige que les élèves accèdent à une diversité de lecture. » (p. 1)

Ainsi, chaque discipline possède son langage propre que l'on retrouve dans les textes scientifiques et scolaires. Les étudiants doivent apprendre à lire des textes dans sept disciplines différentes dans le programme Sciences humaines et apprendre à rédiger des textes d'une complexité qu'ils n'ont pas rencontrée dans leurs études secondaires. Et les enseignants les mieux placés pour les soutenir dans le développement de ces habiletés, ce sont les enseignants des disciplines. Par ailleurs, faire écrire les étudiants demande un certain encadrement, et les enseignants ne se sentent pas toujours outillés pour le faire.

Ainsi, didactiser les contenus des disciplines des sciences humaines, c'est faire des choix à partir de référents qui créent un sens aux apprentissages pour les étudiants. Cela signifie aussi que l'entrée dans l'enseignement doit se faire par des questions, des problèmes ou des pratiques, autour desquels les savoirs gravitent. Et c'est aussi faire entrer les étudiants dans la pensée disciplinaire en soutenant le développement de leurs habiletés d'écriture. Or, la centration trop grande sur les savoirs a fait perdre de vue le rôle que l'écriture joue dans l'acquisition des compétences en sciences humaines et aussi le rôle que les enseignants doivent assumer dans le développement de ces habiletés.

Dans le prochain chapitre, nous présentons le cadre de référence sur lequel s'appuie cette recherche.

Chapitre 2

Cadre de référence

2.1 L'apport de la didactique à l'enseignement

Historiquement, la didactique s'est développée à l'enseignement primaire et secondaire principalement dans les disciplines scientifiques. Elle n'avait pas fait de percée importante à l'enseignement collégial. Cependant, depuis l'arrivée de l'approche par compétences, plusieurs réflexions sont venues bousculer le rapport que les enseignants possèdent en regard des *savoirs* à enseigner. Alors, qu'est-ce que la didactique apporte de plus à l'enseignement ? Qu'est-ce qui la distingue de la pédagogie ? Au fait, qu'est-ce que la didactique, à quoi s'intéresse-t-elle ? Selon Vergnaud (2001a) :

« La didactique étudie chacune des étapes de l'acte d'apprentissage et met en évidence l'importance du rôle de l'enseignant, comme médiateur entre l'élève et le savoir [...]. De l'épistémologie des disciplines aux avancées de la psychologie cognitive, c'est l'ensemble du processus construisant le rapport au savoir qui est analysé par la didactique » (p. 273).

La didactique, comme le dit Lapierre (2009), « s'intéresse au rapport au savoir⁷, tandis que le questionnement de base de la pédagogie porte essentiellement sur la relation maître-élève ». Ainsi, la didactique met en question la nature des *savoirs* et des pratiques à enseigner, les caractéristiques des apprenants, les difficultés perçues ou réelles dans l'apprentissage des *savoirs* à enseigner. Elle remet également en question le rapport que les enseignants entretiennent avec leurs propres *savoirs*, de même que ceux que les étudiants ont avec la matière. Ce rapport des étudiants au savoir, c'est « le rapport à l'apprentissage de l'élève dans sa vie, c'est sa façon d'agir devant ce qu'il a à apprendre dans le monde qui l'entoure » (Chalot, 1997, dans Jonnaert et Vander Borght, cité dans Lapierre, 2008, p. 24). Par conséquent, la didactique ne s'oppose pas à la pédagogie, elle lui est complémentaire. Ce questionnement est essentiel à la prise de décisions quant aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui vont permettre aux étudiants de saisir le sens des *savoirs* enseignés et de mieux leur faire apprendre.

⁷ La notion de savoir réfère à la notion de savoirs qui proviennent le plus souvent des savoirs savants, des savoirs professionnels et des pratiques sociales et qui servent de références pour faire des choix. Les contenus de cours sont des savoirs qui ont subi une transformation pour devenir des savoirs à enseigner. Les connaissances sont les savoirs enseignés qui ont été transformés par les étudiants pour les emmagasiner dans la mémoire à long terme et en faciliter le rappel.

Bien que la didactique mette en question les rapports aux *savoirs* et la transformation de ces rapports, elle interroge nécessairement le sens des apprentissages. Tout au long de la formation, c'est ce sens que l'enseignant cherche à faire saisir aux étudiants afin qu'il se traduise en apprentissages réels chez ceux-ci. L'apprentissage se produit quand ce qui est apporté par l'enseignant est significatif pour apprendre et est saisi par l'étudiant. Ainsi, ces *savoirs* deviennent des connaissances nouvelles qui modifient la façon dont les connaissances en place sont emmagasinées dans la mémoire et peuvent ainsi être transférées à d'autres situations (Raisky et Caillot, 1996).

2.2 Spécificité de la didactique à l'enseignement collégial

On peut se demander s'il existe une didactique de l'enseignement collégial. André G. Turcotte (1997), un enseignant en littérature qui a fait des études doctorales en didactique de la lecture, répondait par l'affirmative. Cependant, cette didactique est en émergence, « sans doute intuitivement, dans la réalisation de l'acte d'enseigner » (p. 2). En effet, toutes les fois que les enseignants cherchent à contextualiser les apprentissages, il y a là une sorte de transformation des *savoirs* pour les rendre signifiants. Cependant, pour favoriser une prise de conscience de gestes en lien avec une pratique professionnelle enseignante, les enseignants doivent dépasser le stade de l'intuition pour développer une démarche appuyée sur des fondements en lien avec la didactique de leur discipline. Ainsi, selon cet auteur, c'est « la réflexion sur la nature des connaissances qui peut conduire un enseignant à modifier son approche de l'enseignement » (p. 2).

Plus près de nous, des travaux menés par un groupe de travail sur la didactique (GTSEEM)⁸ à PERFORMA ont fait émerger plusieurs constatations quant aux particularités de la didactique au collégial. Ainsi, contrairement à l'enseignement primaire et secondaire, on peut citer au collégial trois types de situations professionnelles didactiques dans lesquelles les enseignants ont à intervenir : lors de la traduction des compétences en cours et de leur répartition dans le programme d'études, lors du choix des contenus de ces cours et, enfin, au moment de l'organisation des contenus et des situations d'enseignement et d'apprentissage dans un cours donné. À chacune de ces étapes, les enseignants sont placés en position de questionnement didactique et de décisions à prendre en lien avec la transformation des *savoirs* disciplinaires en *savoirs* à enseigner.

2.3 Les compétences didactiques des enseignants au collégial

À la suite d'une revue de la littérature franco-européenne et américaine, le groupe de travail sur la didactique (GTSEEM) a élaboré un questionnement didactique. En conformité avec les auteurs consultés, le groupe a situé la didactique en termes de rapports que les

⁸ Groupe de travail sur les savoirs des enseignants sur l'enseignement de la matière, groupe de travail de PERFORMA en marge de l'assemblée des représentants locaux PERFORMA.

enseignants entretiennent avec cinq aspects de la pratique enseignante : leurs *savoirs* disciplinaires ou spécialisés ; les savoirs à enseigner ; le rapport des étudiants aux savoirs enseignés ; leur rapport face au matériel didactique et leur rapport face aux stratégies d'enseignement et d'évaluation. Ce sont des questions en lien avec des *savoirs* que les enseignants doivent détenir sur l'enseignement de leur matière et qu'ils doivent solliciter dans les décisions concernant les meilleures pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

Dans la présente recherche, c'est ce cadre de référence qui a servi de base pour construire le processus de didactisation des savoirs disciplinaires en sciences humaines et pour déterminer les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Il intervient comme cadre de didactique générale, c'est-à-dire qu'il pose les questions en ce qui a trait aux spécificités de l'enseignement collégial.

Ce cadre a été choisi parce qu'il nous apporte un éclairage intéressant sur les éléments qui influencent les choix des enseignants, parce qu'il redonne aux savoirs leur légitimité dans l'enseignement mais, surtout, parce qu'il permet de les aborder sur le plan de leur pertinence en lien avec des finalités particulières dans un programme d'études et de les examiner dans ce qu'ils ont comme caractéristiques et complexité pour l'apprentissage.

Ce questionnaire se situe dans les rapports que les enseignants entretiennent avec les savoirs qu'ils détiennent sur l'enseignement de leur matière. Il a été imaginé à partir de cinq entrées⁹, et illustré par une métaphore, une fleur à cinq pétales. La particularité de ce cadre de référence de questionnaire est la suivante : il n'y a pas d'ordre dans lequel les enseignants doivent entrer pour aborder la didactique à l'enseignement collégial. La figure 3 qui suit montre ces entrées.

⁹ Le questionnaire ne suit pas un ordre déterminé, mais peut commencer, entrer par n'importe lequel des thèmes ou dimensions, d'où le terme entrée.

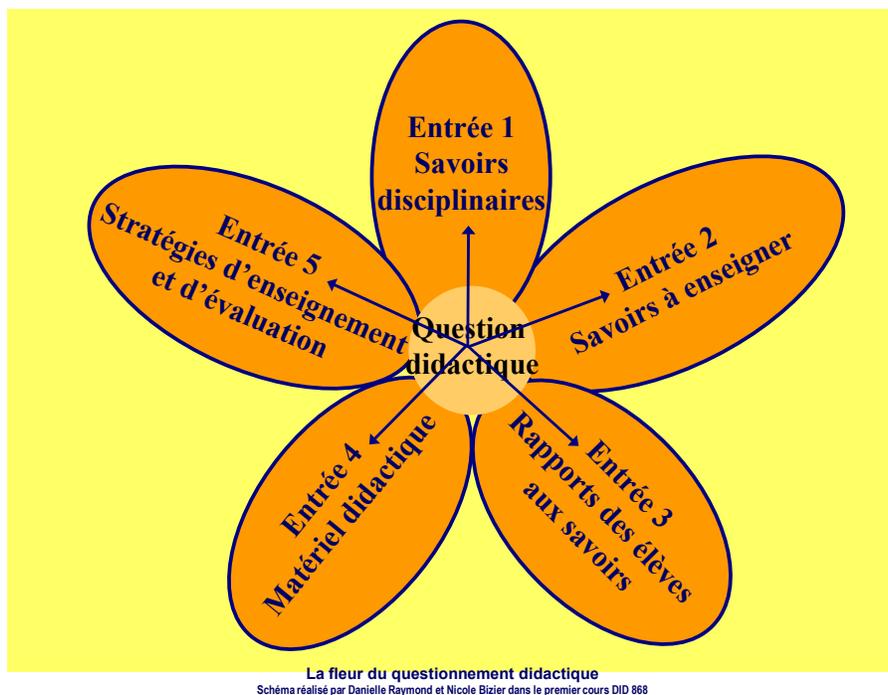


Figure 3 : Les entrées dans le questionnement didactique

2.3.1 L'entrée 1

Cette entrée dans le questionnement didactique correspond au répertoire de savoirs et des pratiques détenus par les enseignants sur le plan disciplinaire ou professionnel et à leur authenticité. Elle fait appel aux sources des savoirs de l'enseignant et « exige que l'enseignant s'assure que la valeur de ses savoirs et de ses pratiques fait consensus chez les groupes d'experts de sa discipline ou de sa profession » (Bizier, 2009, p. 36). Comme ce répertoire va servir de base au choix des contenus des cours, il est primordial que les savoirs détenus soient valides.

Cette dimension de la didactique est d'intérêt, puisqu'un enseignant entretient toujours un certain rapport avec les savoirs de sa discipline, c'est-à-dire la représentation qu'il se fait de sa discipline et du regard de sa discipline sur le réel (Develay, 1991, dans Castinaud et Zakhartchouk, 2002, p. 22). Il s'agit du sens profond de la discipline ou de la profession, auquel chaque enseignant adhère, qu'il défend, qu'il poursuit, qu'il pousse chez ses étudiants (Lapierre, 2008).

C'est la compréhension que l'enseignant se fait du programme d'études, soit de son contenu d'enseignement, le lien qu'il établit entre sa discipline, son contenu d'enseignement et les connaissances des étudiants (Lapierre, 2009) qui vont l'amener à faire des choix judicieux sur le plan des contenus. Cependant, il doit créer une distance entre le savoir de sa discipline en tant qu'expert et les savoirs à enseigner. C'est ce que Legardez et

Simmonneaux (2006) appellent la distanciation. Cette prise de conscience chez l'enseignant de sa propre relation à ses *savoirs* disciplinaires est importante, car elle vient teinter les choix de contenus, la façon d'aborder ces contenus, les stratégies pour faire apprendre et, en bout de piste, ce que les étudiants vont apprendre.

2.3.2 L'entrée 2

Cette entrée se rapporte aux savoirs qui seront enseignés. Elle aborde les référents que l'enseignant utilise pour les choisir. Sur cet aspect, la situation professionnelle est considérée par Raisky et Loncle (1993) comme un référent pour les programmes techniques. Les savoirs savants (Jonnaert et Borght, 2003), les pratiques sociales (Martinand, 2001b) et les questions socialement vives (Legardez et Simmonneaux, 2006) sont aussi des sources de choix de contenus qui peuvent être utilisées davantage par les programmes préuniversitaires et par la formation générale. Ces référents vont avoir une influence sur le choix des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Ce sont les sources de ces choix.

2.3.2.1 Concrétisation de l'entrée 2 sur le plan d'un programme d'études

D'abord, rappelons que les enseignants du collégial sont responsables de leur élaboration, implantation et évaluation de programme. À ce titre, ils prennent des décisions d'ordre didactique concernant le choix et l'organisation des contenus de cours et l'organisation de la séquence d'apprentissage des compétences, des décisions d'ordre didactique. Leur rapport aux *savoirs* est sollicité dans la compréhension de la matrice des compétences du programme d'études, mais sans que soient explicités la plupart du temps les fondements des choix qui sont faits. Il s'agit là de la première étape qui va servir de base au sens à donner au programme, sens qui doit provenir à la fois de l'intérieur et de l'extérieur de l'école. À cette étape, les enseignants construisent leur propre sens à donner aux cours dans le programme. Ils travaillent ainsi à créer le sens du programme pour les étudiants.

2.3.2.2 Les implications de l'entrée 2 sur le choix des contenus et des activités d'apprentissage

La réflexion didactique en lien avec les référents permet de retrouver dans les plans-cadres de cours non seulement une liste de *savoirs*, mais également des éléments relatifs aux contextes, questions, problèmes ou situations dans lesquels ces *savoirs* seront sollicités. On devrait y retrouver aussi des pratiques disciplinaires ou professionnelles que l'on veut faire adopter aux étudiants, des questions, des thèmes et des problèmes autour desquels seront structurés les cours.

Par exemple, Suzanne Laurin (2001) posait la question sous l'angle suivant pour la géographie :

« Qu'est-ce qu'une question géographique ? Comment formuler des questions qui invitent l'élève à penser ? **Toutes les questions sont-elles d'égale valeur dans l'enseignement de la géographie ?** Peut-on établir des critères de pertinence didactique de ces questions ? » (p.13)

Il en est de même pour les programmes techniques où les savoirs et les pratiques prennent origine dans les situations professionnelles dans lesquelles ils seront mobilisés. Pour Vergnaud (2001), les savoirs et les pratiques n'ont pas qu'une valeur cognitive, ils doivent avoir une valeur opératoire : « Les savoir-faire sociaux, la maîtrise du langage écrit, les connaissances mathématiques peuvent et doivent trouver leur fonctionnalité en situation ; la forme verbale et discursive de la connaissance n'est pas suffisante. » (p. 273)

Fabienne Maillard (2003), dans une analyse de référentiels des diplômes professionnels, émet trois critiques en lien avec la référence, soit celles de la prégnance de la logique scolaire, de l'abstraction des référentiels et de leur rapport au travail. Quoique ces critiques concernent des programmes professionnels en France, ces éléments trouvent également écho dans les programmes d'études collégiales québécois, à savoir que l'enseignement s'en tient plus souvent aux savoirs disciplinaires et non à l'ensemble des composantes des disciplines, telles les pratiques. De plus, les référentiels de compétences, tels qu'ils sont élaborés, ne renvoient pas nécessairement à des savoirs et à des pratiques qui ont cours et qui sont reconnus dans la société, rendant ainsi difficile l'identification du type d'activités auxquelles ils conduisent. Et ces choix de contenus doivent toujours être alignés sur les finalités du programme ou sur les compétences à faire acquérir. Les finalités agissent comme un filtre aux référents et aux choix de contenus.

2.3.3 L'entrée 3 et le cours

Le questionnement de cette entrée réfère aux représentations des étudiants en ce qui a trait à la matière, aux difficultés d'apprentissage reliées à la nature des savoirs à apprendre ainsi qu'à leur motivation. L'enseignant doit avoir une bonne idée des conceptions que ses étudiants ont du contenu qu'il enseigne, car celles-ci occasionnent de l'interférence dans l'apprentissage. De plus, il doit connaître les difficultés d'apprentissage des notions abordées, et ce, afin de choisir les activités d'apprentissage qui vont permettre aux étudiants de les résoudre. Il doit également prendre en considération les éléments motivationnels qui entrent en ligne de compte dans l'apprentissage de ces derniers.

2.3.4 L'entrée 4 et le cours

Cette entrée fait appel aux questions concernant le matériel disponible ou à élaborer, compte tenu des réponses au questionnement relatif aux entrées 2, 3 (voir point 2.3.5), c'est-à-dire les référents utilisés, soit les savoirs savants, les pratiques sociales, les questions socialement vives ou les situations professionnelles, les contenus du cours et les stratégies qui

déterminées. L'enseignant aura à choisir un ou des volumes ou à élaborer un recueil de textes qui servira aux étudiants. Il aura aussi à développer du matériel d'exercice, des problèmes à résoudre, des questions à soumettre aux étudiants, des guides de lecture, etc.

2.3.5 L'entrée 5

Cette entrée aborde les stratégies d'enseignement et d'apprentissage selon ce qui a été déterminé dans les entrées 2 et 3, c'est-à-dire les référents, les finalités ou les compétences à faire acquérir, les conceptions, les difficultés des étudiants en lien avec la matière. Il va déterminer ce que l'enseignant fera et ce que les étudiants auront à faire. C'est ici que les savoirs concernant le cadre pédagogique, en lien avec l'apprentissage, vont entrer en relation avec le cadre didactique. Les stratégies sont choisies en fonction de la nature des savoirs et des principes d'apprentissage.

2.4 Les références pour le choix des contenus et des activités d'apprentissage dans les disciplines

Ce qu'il faut comprendre, c'est que la didactique redonne aux *savoirs* la place qui leur revient. Elle s'adresse aux choix et à la compréhension des *savoirs* à enseigner, au sens à donner à ces *savoirs* dans la formation, à la compréhension du monde et des compétences que chaque individu doit posséder pour y jouer un rôle, autant comme citoyen que comme professionnel. Ces *savoirs* sont choisis parmi une gamme de *savoirs*, habituellement en référant aux *savoirs savants*, *savoirs professionnels*, *pratiques sociales de référence* ou aux *questions dites socialement vives* dont nous allons présenter les définitions.

Les *savoirs savants* ou disciplinaires correspondent aux *savoirs* développés par la discipline et soutenus par des théories, des présuppositions, des réseaux scientifiques, des institutions, des contrôles sociaux, des appareils de mesure, des technologies, des publications, etc. Les *savoirs savants* visent le plus possible à avoir une portée universelle. Ils sont des « *savoirs sociaux particuliers*, produits par des personnes » (Perrenoud, 1998) et ont un objectif principal, soit celui de l'avancement des connaissances (Fourez et collab., 1997). « Ils s'organisent en disciplines et se développent autour de questions fondatrices qui constituent leur identité comme discipline et leur raison d'être et structurent les problématiques et les travaux de recherche. » (Develay, dans Perrenoud, 1998)

« Les *savoirs professionnels* [...] sont constitués en système et ont les caractéristiques suivantes :

- ils sont inscrits dans une logique d'action, une action orientée par des finalités et des valeurs ;
- ils réalisent toujours une intégration de *savoirs* divers : *savoirs savants*, *savoirs techniques* et *savoirs pratiques*, dont le poids est variable selon les situations et les actes professionnels à poser ;
- ils sont soumis à des facteurs aléatoires ;

- ils s'inscrivent dans une temporalité ;
- ils ont toujours une dimension sociale » (Raisky, 1996, p. 52).

Ces *savoirs* sont associés aux professions et servent de référence pour l'enseignement technique, mais ils pourraient dans certains contextes être utilisés à l'enseignement préuniversitaire pour le développement d'habiletés disciplinaires telles que l'observation de phénomènes, par exemple.

Selon Reuter (2007), les *pratiques sociales* renvoient « aux activités réelles reconnues d'un groupe social identifié, qui peut servir de référence pour la conception et l'analyse d'activités scolaires » (p. 181). Le terme « groupe » peut signifier un groupe professionnel comme un groupe social tel que les chercheurs, les bénévoles, les peintres, les écrivains, les aidants naturels.

Enfin, Legardez et Simommeaux (2006) proposent un autre référent pouvant servir de fondement aux choix des enseignants, soit la question dite socialement vive. Celle-ci possède selon eux certaines caractéristiques. Elle est vive dans la société parce qu'elle interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution). Elle est considérée par la société (globalement ou dans une de ses composantes) comme importante pour la société. Elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont connaissance, même sommairement. Elle est vive dans les *savoirs* de référence : il existe des débats entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre les experts des champs professionnels. Dans la plupart de ces *savoirs* disciplinaires, plusieurs paradigmes sont parfois en concurrence.

Selon ces auteurs, le fait de se questionner sur le potentiel d'apprentissage d'une question socialement vive vient augmenter la crédibilité des *savoirs* qui seront identifiés pour l'enseignement. Voici ce qu'ils en disent :

« Ce qui donne du sens aux savoirs scolaires, c'est ce qui fonde leur légitimité. Mais cette légitimité trouve sa source à différents niveaux : d'abord dans la référence des savoirs savants (ou scientifiques) qui a longtemps caractérisé à elle seule le "modèle académique" ou aux savoirs sociaux, ceux des acteurs de l'école (ce que les élèves savent déjà, des parents, des enseignants) et aux pratiques sociales et professionnelles (les acteurs sociaux hors de l'école); ensuite dans la légitimité des savoirs scolaires (qui témoignent du poids du projet social sur l'action scolaire) ; enfin dans le rapport aux savoirs des élèves et des enseignants. » (p. 20)

Comme ces *savoirs* de référence possèdent une logique propre, il est important de faire en sorte que les choix de contenus et d'activités d'apprentissage faits par les enseignants le soient en fonction de ces différents types de référence. Un savoir choisi à partir d'une référence lui donne non seulement un sens, mais également une légitimité. C'est ce qu'en pensent plusieurs auteurs, Raisky (1993, 1996, 1999, 2001) pour les *savoirs* professionnels

qui sont inscrits dans la logique des situations professionnelles, Martinand (1998) dans la logique des pratiques sociales de références, Legardez, Simonneaux (2006) et Alpe dans le choix de questions socialement vives pour les savoirs disciplinaires.

2.4.1.1 Concrétisation de l'entrée 2 sur la rédaction du plan du cours

En ce qui a trait à la planification du cours, comme par rapport aux programmes, les enseignants sont placés dans une situation où ils construisent leur représentation de ce que sera le cours, et cette activité est d'ordre didactique. Ainsi, l'enseignant, même si le contenu est déterminé dans le plan-cadre du cours, doit établir un structurant, un organisateur autour duquel les contenus vont prendre un sens. Il s'agit là d'une activité didactique importante, car elle va donner une signification aux savoirs à apprendre aux étudiants. L'enseignant devra établir une séquence logique de contenu, déterminer jusqu'où il va dans l'approfondissement de telle ou telle notion, en référant aux situations professionnelles ou au problème ou à la question qui sera abordée par les étudiants. Les enseignants créent une représentation et un sens au cours. Cependant, les sources de ces choix sont rarement explicitées. Comment et à partir de quoi sont faits ces choix ? Qu'est-ce qui légitime le fait d'approfondir tel aspect plutôt que tel autre ou de choisir tel auteur plutôt que tel autre ?

Laurin (2001b) définit ainsi la compétence didactique des enseignants :

« Je dirais qu'elle réside essentiellement dans sa capacité à interroger et à organiser les contenus d'enseignement à partir des points suivants. Il n'y a pas d'ordre à privilégier, il s'agit d'un espace didactique, d'une sorte de compétence didactique en mouvement : la construction de problèmes disciplinaires et interdisciplinaires, la formulation de questions clés (organisation à partir de l'agir), la construction d'activités d'enseignement disciplinaires ou interdisciplinaires, l'articulation critique des pratiques sociales de référence au contenu d'enseignement, l'articulation des productions culturelles en circulation dans la société au contenu d'enseignement. » (p. 42)

2.5 Le processus de transformation des savoirs en savoirs à enseigner

Tout ce questionnement amène l'enseignant dans ce que les didacticiens appellent le processus de didactisation de la matière. Une fois les référents analysés et les contenus déterminés, l'étape suivante est de faire le passage de la situation de référence, comme la situation professionnelle, pour déterminer la situation qui va servir de formation ou, tout simplement, à l'acquisition de la compétence par les étudiants. Les réponses à chacune des entrées conduisent l'enseignant à transformer le contenu déterminé dans le plan-cadre selon les référents, à s'aligner sur les finalités, à tenir compte des conceptions et des difficultés des étudiants afin de permettre l'apprentissage. Il devra également placer l'étudiant dans des conditions d'apprentissage en élaborant des activités d'enseignement et d'apprentissage soutenues par du matériel didactique. Par exemple, lorsque les enseignants analysent une

situation professionnelle telle que l'évaluation de la douleur, ils déterminent les gestes, les savoirs, la finalité, les enjeux et les valeurs faisant partie de cette situation. Mais ce n'est pas la situation de formation, car les enseignants auront à transformer cette situation pour faire en sorte de faire acquérir par les étudiants la compétence qui y est reliée. Cette transformation doit se faire en tenant compte le plus possible de la dynamique de la situation et faire de celle-ci une situation de formation dans laquelle les étudiants, en s'engageant dans des activités d'apprentissage prévues par l'enseignant, vont construire leurs savoirs.

On peut dire sans se tromper que les trois premières entrées sollicitent le rapport que les enseignants entretiennent avec les savoirs disciplinaires ou professionnels à enseigner. Tandis que les entrées 4 et 5 font appel aux savoirs pédagogiques des enseignants, c'est-à-dire aux savoirs qu'ils détiennent sur l'apprentissage. En ce sens, didactique et pédagogie sont complémentaires. Un enseignant ne peut pas choisir une stratégie d'apprentissage sans s'être questionné sur la source de ce savoir, sur sa nature, sur ses difficultés d'apprentissage.

2.5.1 La formation didactique des enseignants au collégial

Le propre de la formation disciplinaire ou professionnelle est de former à la discipline ou à la profession. Le choix, la nature des savoirs, la complexité de ces derniers et leur opérationnalisation dans l'enseignement ne sont pas des aspects qui sont abordés dans la formation disciplinaire ou professionnelle : la formation universitaire ne prépare pas à l'enseignement de cette profession ou discipline, sauf en ce qui a trait à l'enseignement primaire. Ainsi, tout ce qui touche à la construction de la légitimité et aux choix des savoirs à enseigner dans les programmes d'études est complètement nouveau ou non explicité pour un enseignant du collégial. Et cela est tout à fait conforme aux objectifs de la formation universitaire. L'expérience nous démontre que, dans leurs premières expériences d'enseignement, les enseignants reproduisent le plus souvent la façon dont ils ont appris dans leur formation disciplinaire. Ils font rarement une distinction entre savoirs savants (disciplinaires, scientifiques) et savoirs scolaires (Laurin, 1998b ; Jonnaert, 2001 ; Legardez et Simonneaux, 2006 ; Alpe ; Perrenoud, 1998), alors que les savoirs scolaires sont des transformations faites à partir des savoirs savants. On a longtemps cru, selon Laurin (2001a), « qu'une solide formation dans la discipline, selon l'expérience consacrée, fait automatiquement un bon professeur de la discipline dans un autre ordre d'enseignement. L'erreur ne se situe pas sur le plan pédagogique, elle se situe sur le plan du contenu et de sa didactique (construction, sélection et organisation des savoirs. » (p. 31)

De plus, l'évolution des savoirs fait en sorte que ce qui a été appris devient vite obsolète. Par ailleurs, l'évolution technologique rend les connaissances plus accessibles. Si bien qu'il devient de plus en plus difficile de savoir ce qui est fondamental dans l'enseignement d'une discipline ou profession. Ajoutons que le fait que plusieurs enseignants n'ont peu ou pas

exercé dans leur discipline rend le travail de choix des *savoirs* à enseigner encore plus difficile. Cependant, la complexité du processus de réflexion sur les savoirs ne découle pas uniquement de ces paramètres.

D'après Laurin (2001a), les enseignants font peu de distinction entre la discipline et l'enseignement de cette discipline, entre les *savoirs* disciplinaires et la façon d'enseigner les *savoirs* disciplinaires, du moins à leur début dans la profession d'enseignant. Les distinctions entre leurs propres rapports aux *savoirs* disciplinaires et ceux qui sont enseignés ainsi que le rapport aux *savoirs* enseignés de leurs étudiants élèves restent à construire, à expliciter et à organiser. C'est durant le processus d'insertion professionnelle que les enseignants, souvent confrontés aux difficultés d'apprentissage des étudiants, prennent conscience de cet écart.

Alors, comment faire en sorte de développer et de consolider les pratiques de choix de contenus et d'activités d'apprentissage de façon à ce que les étudiants saisissent encore mieux la contribution des disciplines en sciences humaines ? Comment faire en sorte que ces derniers perçoivent l'apport de cette formation à la compréhension du monde dans lequel ils évoluent ou dans le développement de compétences de citoyen ou de futur professionnel ? Les didacticiens semblent avoir trouvé une voie à explorer, celle de la référence. Que signifie l'expression « didactiser la matière » ? C'est transformer les *savoirs* disciplinaires en *savoirs* à enseigner, c'est leur faire subir une transformation pour qu'ils soient « enseignables » et potentialisent l'apprentissage. C'est faire des choix à partir de référents reconnus qui vont aider à créer le sens des apprentissages.

Les références sur lesquelles les enseignants se basent pour faire le tri des contenus sont presque toujours internes à l'école (connaissances scolaires pour l'école acquises dans la formation). Elles sont rarement externes à l'école c'est-à-dire provenant d'activités soit de recherche ou professionnelles ou d'activités sociales ou de l'étude de questions socialement importantes qui peuvent être des activités dans lesquelles les étudiants vont mobiliser leurs connaissances et en produire d'autres pour eux-mêmes. Ces références peuvent devenir le fil conducteur d'un cours, du développement des compétences et, par le fait même, donner un sens aux cours. Présentement, ce qui légitime les *savoirs* scolaires choisis dans la formation collégiale en sciences humaines se fonde présentement presque uniquement sur les *savoirs* savants. Il y a peu de référence aux *savoirs* sociaux et aux pratiques disciplinaires, sociales et même professionnelles. Mais encore faut-il les choisir et les analyser adéquatement afin d'en faire ressortir le potentiel d'apprentissage.

2.6 La didactique de l'enseignement des savoirs disciplinaires

Pour l'enseignement des contenus disciplinaires dans les programmes d'études préuniversitaires, la logique de l'enseignement des savoirs de la discipline a souvent été associée uniquement aux *savoirs* disciplinaires. On entre par les savoirs : on expose les concepts, les notions, mais peu souvent aborde-t-on comment se sont développées ces idées,

pourquoi les auteurs en sont venus à développer leur théorie. On analyse peu les contextes dans lesquels ces *savoirs* seront investis pour comprendre le monde, sous prétexte d'utilitarisme. On touche rarement les enjeux liés à la discipline, la pensée et l'argumentation de cette discipline pour expliquer le monde, les valeurs, les outils et méthodes que celle-ci utilise (Martinand, 2001a ; Laurin, 1998a, b). Selon Jonnaert (dans Joannert et Laurin, 2001), « l'école "chosifie" les savoirs après les avoirs codifiés, pour les traiter de façon strictement scolarisée. C'est ainsi qu'une série de savoirs sont appris par les élèves uniquement à cause de leur inscription dans le programme d'études. » (p. 36) Le contenu disciplinaire est détaché de sa substance essentielle, si bien que le sens de cette discipline dans la compréhension du monde et dans le développement de la compétence n'est pas saisie par les étudiants, ce qui fait en sorte que ces derniers apprennent à des fins scolaires.

Une discipline donnée pose sur le monde un regard différent d'une autre discipline, soulève et répond à des questions différentes, analyse des problèmes spécifiques. Elle a des finalités propres, des outils et des méthodes à mettre en contexte dans une perspective éducative. Et c'est ce qui devrait être abordé dans les cours. C'est à partir des pratiques disciplinaires ou sociales (Martinand, 1998, 2001) ou des questions socialement vives (Legardez et Simonneaux, 2006) que la didactique propose d'analyser les choix didactiques que les enseignants ont à faire dans la formation des sciences humaines.

Les pratiques sociales et les questions vives guident les enseignants dans le choix du message, de la séquence de cours, des activités d'apprentissage, des problèmes et des raisonnements à proposer aux étudiants. Elles permettent de prioriser des contenus par rapport à d'autres, d'en déterminer l'étendue, la pertinence éducative, la viabilité sociale. De quelles références pouvons-nous nous servir pour faire ces choix non seulement de contenus, mais de stratégies d'apprentissage et d'évaluation sur le plan de la formation préuniversitaire en sciences humaines ?

Des auteurs tels que Alpe (2006) et Legardez, Simonneaux (2006), Martinand (2001), Laurin (1998a, b), donnent des pistes à explorer au chapitre niveau de l'enseignement des disciplines en faisant appel à des références en lien avec les pratiques disciplinaires ou sociales, des questions socialement vives, des problèmes, des thèmes pour faire les choix et pour renforcer le sens du développement de compétences dans le programme d'études collégiales en sciences humaines.

Le cadre de référence du questionnement didactique sert de base pour aborder l'analyse des pratiques professionnelles afin de déterminer les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Ce cadre nous apporte un éclairage intéressant sur les éléments qui influencent les choix des enseignants. Comme le dit Vergnaud (2001), la didactique se préoccupe de l'acte d'enseigner et elle met l'accent sur la médiation assumée par l'enseignant entre l'étudiant et le contenu. C'est surtout la construction du rapport au savoir par l'enseignant et l'étudiant qui est au cœur de l'analyse didactique

Ce questionnement est essentiel également à la prise de décision quant aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui vont permettre aux étudiants de saisir le sens des *savoirs* enseignés et de mieux faire apprendre. Chacun de ces éléments a été abordé dans la présente recherche selon les besoins émergeant des discussions.

Or, les *savoirs* et les *pratiques*, avant même d'entrer dans l'école, subissent des transformations que des auteurs tels que Chevallard, Martinand, Caillot, Raisky (cités dans Perrenoud, 1998) ont appelé la chaîne de la transposition didactique. Une première transformation se fait à partir des *savoirs* et des *pratiques* qui ont cours dans la société (la référence), vers le programme et ses finalités, ensuite vers les cours et les contenus d'enseignement et, enfin, vers les apprentissages effectifs et durables des étudiants Perrenoud (1998). Peu d'enseignants ont acquis ce processus de transformation des *savoirs* disciplinaires en *savoirs* à enseigner et à faire apprendre, une dimension importante quand vient le temps de choisir les contenus d'un programme et les situations d'apprentissage.

Dans le chapitre qui suit, nous allons aborder la méthodologie que nous avons utilisée au cours de cette recherche afin d'atteindre les objectifs que nous nous étions fixés, tout en tenant compte de la problématique présentée.

Chapitre 3

Méthodologie

Les orientations et les choix méthodologiques ont une importance capitale en recherche, car ils fournissent des balises et dirigent les différentes étapes de cette dernière. Ils influencent le processus de collecte de données, l'élaboration d'outils ainsi que l'analyse des données recueillies. Ce chapitre présente les orientations et les choix qui ont été faits au regard de la méthodologie, du choix des participantes, des techniques de collecte et des méthodes d'analyse des données, de l'aspect de scientificité et de la dimension éthique rattachés à cette recherche.

3.1 Recherche qualitative

Le design méthodologique que nous avons élaboré est original en ce sens qu'il est construit de façon à réinvestir les savoirs émergeant à chacune des étapes aux étapes subséquentes de la recherche et d'en enrichir le déroulement. Nous situons notre recherche dans le champ de la recherche qualitative. En effet, le fait d'amener des enseignantes du programme de Sciences humaines à développer des compétences dans l'analyse de pratiques sociales de référence et en dégager des situations d'apprentissage demande une réflexion approfondie sur les fondements de leurs choix de stratégies d'enseignement et d'apprentissage. La recherche qualitative s'est avérée être celle qui permet d'atteindre ces objectifs. Elle permet d'explicitier le phénomène, les pratiques enseignantes, d'en montrer toute la complexité et les spécificités, compte tenu du programme d'études. Les techniques de collecte des données ainsi que les méthodes d'analyse retenues doivent nous donner l'occasion de recueillir l'information nécessaire à la compréhension du phénomène à l'étude et apporter la flexibilité pour construire notre compréhension à partir des questionnements didactiques des participantes, tout en préservant la rigueur que demande une telle entreprise.

3.2 Recherche-action

La recherche-action, un type particulier de recherche, s'est avérée essentielle parce que l'objet de la recherche est également le sujet et que ce dernier intervient dans le cours de la recherche et aide à l'enrichir de son expérience (Mucchielli, 2002). « Elle est une recherche appliquée non seulement à l'action du sujet, mais également à partir de l'action de celui-ci. » (p. 193). Par ailleurs, ce type de recherche est dite « impliquée » au sens où le chercheur est lui-même porteur d'une position qui l'empêche d'être complètement neutre, puisqu'il « intervient sur le cours des événements apportés par les

participants » (p. 193). Cette recherche-action porte sur les pratiques enseignantes dans le cadre d'une situation professionnelle exercée par les participantes, sur le choix de stratégies d'enseignement/apprentissage et sur les interventions menées suite à la réflexion sur les pratiques. Par ailleurs, ce type de recherche permet d'explicitier l'accompagnement et d'en dégager les conditions de transférabilité.

3.3 Les participants à la recherche

Dans ce type de recherche, comme les participants sont les sujets de la recherche, il est important de les présenter ainsi que les critères qui ont mené à leur sélection.

3.4 Profil recherché

Sur le plan de la didactique, nous voulions examiner les pratiques enseignantes dans le programme de Sciences humaines. Nous n'avons pas privilégié de disciplines en particulier. Nos principaux critères étaient que les participants devaient avoir une bonne expérience d'enseignement dans le programme de Sciences humaines, au moins cinq ans. Nous estimons que ce critère de temps permet d'avoir un certain recul sur l'expérience. De plus, compte tenu de cette expérience dans l'enseignement, leur vision de l'enseignement de leur discipline risquait moins d'être remise en question par l'analyse des actions posées dans le cadre de cette recherche. Nous voulions également qu'ils connaissent bien le programme, soit parce qu'ils ont contribué à l'élaboration ou participé à l'évaluation de celui-ci.

La recherche qualitative demande une bonne capacité de réflexion sur ses pratiques. Il était important que les participants aient alors manifesté déjà des préoccupations sur leurs pratiques. Par ailleurs, nous voulions des personnes capables d'ouverture d'esprit, enracinées dans leur discipline et profession prêtes à réfléchir sur leurs pratiques et à les modifier si nécessaire. et identité.

Enfin, nous tenions à ce que ces personnes aient à la fois une formation de base en didactique et une formation pédagogique à l'enseignement collégial, afin de favoriser ainsi les échanges sur ces plans.

3.5 Recrutement

En termes de recrutement, nous avons sollicité directement trois enseignantes du programme de Sciences humaines qui répondaient aux critères ci-haut énoncés. Elles ont répondu affirmativement à notre demande, et ce, avec empressement, à preuve les commentaires suivants :

« Cela tombe bien, j'avais besoin d'un nouveau défi. »

« Après le projet d'innovation sur lequel j'ai travaillé, je me sens prête à poursuivre en didactique. »

« Je suis contente de réfléchir à une meilleure façon de présenter la matière aux étudiants et peut-être de résoudre certaines de mes difficultés. »

3.6 Le profil des enseignantes participantes

Les trois personnes recrutées sont trois femmes qui enseignent dans le programme de Sciences humaines. Elles proviennent de trois disciplines différentes : l'économie, la sociologie et la psychologie. Elles ont été engagées soit dans l'élaboration ou dans le suivi de l'évaluation de programme. Elles possèdent une formation de base en didactique et elles manifestent de l'intérêt à remettre en question et à améliorer leurs pratiques. Leur participation à des activités de formation et leur niveau de scolarité en témoignent. Elles ont en moyenne 22,5 années d'expérience dans l'enseignement. Elles possèdent toutes les trois une maîtrise dans leur discipline et une formation pédagogique de premier ou de deuxième cycle. Elles sont reconnues pour leur grande ouverture et leur grande capacité de réflexion. De plus, ce sont des enseignantes qui ne craignent pas de remettre en question leurs pratiques.

Leur intérêt pour la didactique s'était traduit par l'élaboration de projets d'innovation dont l'objet était d'ordre didactique : un projet portant sur l'élaboration d'un contenu à partir de questions socialement vives, un autre portant sur l'analyse de situations professionnelles chez les policiers comme référence à un cours de psychologie et un projet d'insertion d'un cours *Laboratoire de pratiques sociales* lors de l'évaluation du programme de Sciences humaines.

3.7 Profil de la chercheuse

En recherche-action, il est indiqué que la recherche soit une recherche impliquée, à savoir que le chercheur n'est jamais complètement neutre et « qu'il influe sur le cours des événements observés, qu'il le veuille ou non, dès que par sa présence il indique que les événements observés sont source d'intérêt » (Mucchielli, 2002, p. 193).

Comme l'un des objectifs de la recherche concerne l'accompagnement, la chercheuse aura, elle aussi, à se pencher sur ses pratiques d'accompagnement et de chercheuse dans les différentes étapes de la recherche.

La chercheuse est une conseillère pédagogique qui possède 10 ans d'expérience comme conseillère et 20 ans d'expérience en enseignement. Elle a à son actif une maîtrise es art en éducation. Depuis qu'elle est conseillère pédagogique, la chercheuse s'est impliquée dans un groupe de travail portant sur la didactique à l'enseignement collégial. À ce titre, elle a participé à l'élaboration du cadre de référence pour le questionnement didactique à l'enseignement collégial. Elle a, par ailleurs, soutenu le comité d'évaluation du programme

sciences humaines. Enfin, elle est personne ressource pour des cours de didactique dans le diplôme enseignement de PERFORMA.

Elle a déjà mené deux recherches et participé à une autre dans le cadre de PAREA.

Elle a dirigé un collectif portant sur la didactique au collégial intitulé *L'impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial*, aux Éditions CRP.

3.8 Les étudiants participant à la recherche

Étant donné que cette recherche amenait les participantes à modifier certaines de leurs pratiques, il est évident que les étudiants de ces enseignantes ont fait partie de la recherche, puisque l'expérimentation s'est tenue dans leur classe. En tenant compte des deux expérimentations, 166 étudiants ont participé à cette recherche, 80 à l'hiver 2009 et 86 à l'automne 2009, soit un total de 166 étudiants.

Lors de la première expérimentation, deux groupes d'étudiants étaient en deuxième session du programme de Sciences humaines et un groupe terminait le programme. Dans la deuxième expérimentation, les trois groupes en étaient à leur première session dans le programme d'études en Sciences humaines. De plus, les étudiants de cette recherche ont été en contact avec les trois enseignantes, c'est-à-dire que celles-ci se partageaient les mêmes groupes d'étudiants.

3.9 Collecte de données et analyse des données

Dans ce type de recherche, les données recueillies de différentes sources sont constamment mises en lien les unes avec les autres. De cette façon, la chercheuse demeure en contact avec le terrain et vice-versa. Nous avons travaillé avec des données provenant de différentes sources : une entrevue individuelle avec les trois enseignantes, des notes de la chercheuse prises à chacun des ateliers de travail collaboratif, des questionnaires et des entrevues avec les étudiants, une bande vidéo d'une activité interdisciplinaire.

Le tableau suivant regroupe l'ensemble des méthodes de collecte et de traitement des données.

Méthodes de collecte et de traitement des données		
	Groupes concernés	
Techniques	Enseignantes	Étudiants
Entrevue semi-dirigée individuelle portant sur les pratiques de choix de stratégies	Une rencontre en début du processus et une à la fin de la recherche	

Méthodes de collecte et de traitement des données		
	Groupes concernés	
Techniques	Enseignantes	Étudiants
Élaboration du schéma individuel des pratiques	Une journée	
Atelier de coconstruction	150 heures	
Entrevue individuelle de validation du schéma des pratiques enseignantes	Une rencontre	
Construction d'un schéma intégrateur des pratiques	Deux rencontres	
Entrevues avec les étudiants		Deux entrevues de groupe : 4 et 6 étudiants Un groupe de 30 étudiants
Consultation de documents	En début de session : le plan de cours de chacun des cours (6) Plan-cadre des cours (3) En cours de session : planification et séquence de cours (6)	
Production de documents	Grille de lecture (5) Grille d'autovérification Grille de correction (3) Activités d'enseignement/apprentissage (6) Activité d'évaluation des apprentissages (6) Consignes de travaux (6)	
Questionnaire		Deux questionnaires à 166 étudiants
Enregistrement d'une bande vidéo		Un groupe de 30 étudiants : activité multidisciplinaire 2 heures
Recherche documentaire sur les questions ou problématiques didactiques rencontrées	Selon les besoins tout au long du processus de recherche. De nombreux ouvrages de référence en didactique ont été consultés à la bibliothèque universitaire et sur le WEB	
Notes de terrain	Tout au long de la recherche	
Consultation d'un groupe expert	4 rencontres de présentation et de validation auprès des membres du groupe de travail didactique à PERFORMA	

3.10 Collecte des données auprès des enseignantes

3.10.1 L'entrevue individuelle semi-dirigée

Les entrevues individuelles ont été menées au début de la première phase de la recherche. Elles ont été enregistrées de façon à en faciliter la transcription, le travail d'analyse du

matériel recueilli ainsi que la vérification lors de l'élaboration du schéma individuel. L'entrevue comportait six questions ouvertes visant à faire expliciter les choix de stratégies et leurs fondements (voir annexe 1). Pour déterminer les thèmes d'entrevue individuelle, nous nous sommes inspirée du guide développé par Suzanne Vincent (2001) portant sur les pratiques didactiques des enseignants. De plus, les recours aux textes de Martinand (1998, 2001a, 2001b) traitant des pratiques en sciences nous ont permis d'enrichir la grille d'entrevue.

3.10.2 Élaboration d'un schéma individuel des pratiques enseignantes

À la suite des entrevues individuelles, nous avons procédé à la transcription des données et à l'ébauche d'un schéma représentatif des pratiques. Cette façon de faire visuelle permet une vue d'ensemble des éléments, sans que la lecture entière de la transcription des entrevues soit requise. Ce schéma a servi d'outil déclencheur dans le processus d'exploration des pratiques.

3.10.3 Entrevue de validation du schéma individuel des pratiques enseignantes

Par la suite, le schéma individuel a été validé auprès de chacune des enseignantes afin de vérifier si notre compréhension était adéquate. Cet échange a permis non seulement de valider, mais également de préciser et d'enrichir les schémas individuels de façon à mieux saisir les fondements des pratiques. Au besoin, nous sommes retournée à la transcription des entrevues.

3.10.4 Construction du schéma intégrateur

La validation des schémas individuels nous a amenée à identifier les éléments communs à chacun d'eux, et nous avons décidé d'en construire un commun. Ce schéma a servi de base à nos discussions tout au long de la recherche. Le schéma collectif a été un outil de collecte pertinent et efficace pour déterminer les éléments sur lesquels les enseignantes voulaient travailler. L'annexe 2 présente un schéma intégrateur.

3.10.5 Atelier de coconstruction hebdomadaire

Chaque semaine, les trois participantes et la chercheuse se rencontraient pour réfléchir autour de questions didactiques. Chacun des ateliers débutait par un retour sur l'expérimentation dans la classe ou sur des événements qui s'étaient produits ainsi que sur des questionnements que les enseignantes avaient en lien avec les nouvelles pratiques mises en place. Le travail consistait à expliciter ou à approfondir ces aspects. À la suite de l'atelier, se dégagent des solutions ou des questions. La chercheuse avait la responsabilité de chercher les appuis didactiques qui permettaient, soit de répondre aux questions ou d'enrichir la compréhension de ce qui avait été discuté.

Pour chacun de ces ateliers, la chercheuse a recueilli les éléments majeurs sur lesquels ont porté les discussions ainsi que ce qui en ressortait. Le schéma suivant a été utilisé : retour sur les événements de la semaine avec les étudiants ; questionnement en lien avec la recherche ; discussion ; explicitation ; résumé et choix d'un travail à faire en vue du prochain atelier. Tout au long de ce travail d'explicitation, la chercheuse a documenté et recherché des références sur les différents éléments obscurs afin d'aider les enseignantes à mieux saisir les enjeux didactiques liés à l'apprentissage des notions disciplinaires. Par la suite, les enseignantes ont été amenées à structurer une situation de formation qui tienne compte des enjeux didactiques identifiés.

3.10.6 Documents officiels et des outils pédagogiques des enseignantes

Nous avons examiné les trois plans-cadres des cours, à savoir les trois plans de cours du cours du programme Sciences humaines dont les enseignantes avaient la responsabilité et qui ont fait l'objet de cette recherche, et ce, pour les deux sessions d'expérimentation. Nous nous sommes aussi penchée sur les outils pédagogiques qu'elles utilisaient, ainsi que sur la planification de cours et la séquence des cours.

3.10.7 Production de documents

Lors des ateliers de coconstruction hebdomadaires est apparu un besoin, soit celui de soutenir les participantes dans le développement d'activités d'enseignement et d'apprentissage et d'évaluation, d'outils tels que des grilles de lecture des textes disciplinaires, des grilles d'autovérification de texte, de grille d'évaluation et la mise en chantier de la rédaction de consignes. Un exemple de grille de lecture peut être consulté à l'annexe 3.

3.10.8 Notes de terrain

Afin d'assurer le suivi des rencontres, la chercheuse a rédigé, à la suite de chacune des rencontres, une note contenant un résumé de la rencontre, des impressions, des questions des enseignantes, des objectifs pour la semaine, des pistes de recherche documentaire, etc. Ces notes ont permis notamment de conserver en mémoire les aspects plus importants des entretiens et des opérations de recherche. Enfin, ces notes de terrain ont enrichi la collecte de données au cours de l'expérimentation. Ces données objectives et subjectives provenant des participantes ont été colligées durant toute la recherche par la chercheuse. Elles ont été essentielles à l'analyse. Un exemple de note peut être consulté à l'annexe 4.

3.10.9 Recherche documentaire

La recherche-action est un processus inductif et itératif. Ainsi, les discussions de groupe avec les participantes ont fait naître des besoins de soutien théorique en appui aux événements ou actions des enseignantes. La chercheuse avait la responsabilité de faire les recherches

documentaires nécessaires à l'avancement dans l'atteinte des objectifs de l'étude. Environ 80 ouvrages, articles ou documents ont été consultés durant la recherche.

3.10.10 Questionnaire aux étudiants

Deux questionnaires, dont l'objectif était de recueillir la satisfaction et les commentaires des étudiants à la suite de l'expérimentation, ont été élaborés pour vérifier la perception de ces derniers de la pertinence des activités proposées afin de les reconduire ou de les modifier si nécessaire selon les réponses obtenues. Le lecteur peut consulter les questionnaires à l'annexe 5.

3.10.11 Groupes de discussion avec les étudiants

Nous avons tenu un premier groupe de discussion après la première expérimentation, celui-ci étant composé de six étudiants (quatre filles et deux garçons) provenant de chacun des groupe-cours faisant partie de l'expérimentation. Notre objectif était d'approfondir et de préciser des éléments que les réponses au questionnaire soulevaient et afin de mieux comprendre certains aspects soulevés par les étudiants ainsi que des éléments provenant des discussions avec les enseignantes à la suite de l'introduction de nouvelles pratiques. Ces données ont été prises en compte, étant donné que nous allions répéter l'expérience avec des groupes différents à la session suivante. L'annexe 6 donne les questions d'entrevue lors de la première expérimentation.

3.10.12 Enregistrement vidéo et entrevue de groupe

Lors de la deuxième expérimentation, nous avons planifié une activité interdisciplinaire non obligatoire, de deux heures, dans laquelle 30 étudiants ont participé. Ces derniers devaient étudier un événement actuel, choisi par les enseignantes, en référant aux connaissances acquises dans leur cours. Nous avons filmé cette rencontre et avons ensuite effectué une entrevue avec eux sur place.

3.10.13 Consultation d'un groupe expert

Comme la chercheuse fait partie d'un groupe de travail sur la didactique, elle a pu en consulter les membres à quatre reprises afin de valider les différentes étapes de la recherche, de leur soumettre des questions ou d'obtenir leur soutien dans l'analyse des données recueillies. Cette étape a servi de validation interjuges dans le but d'accroître la scientificité de la démarche.

3.11 L'analyse de pratique dans une recherche-action

La recherche-action que nous avons entreprise s'est déroulée selon un cadre d'intervention que Mucchielli (2002, p. 194) nomme un travail de collaboration-dans-l'action entre partenaires de la recherche. Nous avons procédé par exploration, découverte, réflexion,

réinvestissement et vérification qui nous ramenaient à la phase exploratoire. Les pratiques des enseignantes ont été au cœur de chacune des discussions qui ont eu lieu dans cette recherche. Elles ont été examinées à la lumière du cadre de référence du questionnement didactique au collégial et, plus particulièrement, en lien avec les sources des choix des enseignantes. Ce cadre de travail exige un regard réflexif sur les pratiques afin de bien les cerner et de réfléchir sur leur adéquation relativement aux finalités du programme d'études, aux conceptions de la matière des étudiants ainsi qu'à la difficulté d'apprentissage de ces derniers. Cette démarche exige une grande ouverture d'esprit et un bon sens critique envers soi-même afin que ce processus mène à des prises de conscience qui vont diriger les modifications à apporter aux pratiques dans une visée de changement chez les étudiants. Comme le dit Perrenoud (1996, dans Paquey, L. Atley, M., Perrenoud, P. (dir.), p. 14), la prise de conscience n'est pas évidente parce qu'elle peut remettre en question des éléments non désirés : « Nombre de prises de conscience sont inhibées non parce qu'elles réveilleraient directement un passé enfoui, mais parce qu'elles mettraient à jour des comportements et des attitudes peu avouables en regard de ce qu'on pense ou voudrait être. » C'est pourquoi nous avons porté une grande attention au travail d'analyse des pratiques enseignantes.

3.12 Les étapes de la recherche

Comme il s'agit d'une recherche qualitative et une recherche-action, nous avons opté pour un des modèles d'analyse de recherche-action, soit celui de McNiff, Lomax et Whitehead (dans Gauthier, 2009, p. 560) qui comprend cinq étapes que nous décrivons dans les paragraphes suivants.

3.12.1 Première étape : prise de contact avec les participantes

Notre point de départ est l'invitation à trois enseignantes du programme Sciences humaines à se joindre à notre recherche afin de réfléchir avec une personne extérieure à ce programme sur l'analyse de pratiques sociales comme référent au choix de contenus et de stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Selon les auteurs du modèle retenu, « il est avantageux de procéder ainsi puisque le groupe va travailler ensemble à la précision de la problématique de recherche. » (Gauthier, 2009, p. 560)

Par ailleurs, cette façon de faire représente un défi important pour la chercheuse, car celle-ci doit soutenir la création d'une sorte de communauté de recherche qui partage certaines valeurs sans qu'elle impose les siennes. Il s'agit d'un travail collaboratif important, où chacun des partenaires participe à la compréhension approfondie d'un phénomène et, par le fait même, apprend.

Des règles de fonctionnement ont été établies dès le début, spécifiant le rôle de chacune des participantes, leur part d'investissement, les contraintes liées à la tâche des enseignants

et à des règles de fonctionnement dans leur unité départementale quant au contenu des cours ainsi que le rôle de la chercheuse.

3.12.2 Deuxième étape : clarification de la situation

Lors d'une entrevue individuelle, nous avons d'abord exploré individuellement à l'aide d'une entrevue individuelle, les pratiques de choix de stratégies d'enseignement et d'apprentissage des enseignantes en lien avec le contenu spécifique à un cours de la première année du programme d'études Sciences humaines. Nos buts étaient alors de bien saisir sur quoi se fondaient les choix des enseignantes et de cerner les problèmes qu'elles rencontraient dans cette activité. Ce choix s'est fait sur la base du constructivisme qui stipule que les nouveaux apprentissages doivent prendre racine dans les apprentissages antérieurs.

Par la suite, nous avons procédé à une mise en commun des données recueillies auprès de chaque enseignante rencontrée de façon à dégager des éléments communs. Chacune d'elles a participé à la clarification, individuellement et en groupe, ce qui nous a permis un premier travail d'analyse qui nous amène à la troisième étape.

3.12.3 Troisième étape : planification de l'action

La situation étant clarifiée, nous avons établi des objectifs de changement et des actions possibles à mettre en place pour agir sur cette situation. Nous avons déterminé que nous aurions des rencontres dont les échanges serviraient de collecte de données tout au long de la recherche. Nous avons également prévu de questionner les étudiants à la fin de la session quant à leurs apprentissages et leurs commentaires sur les actions entreprises par les enseignantes.

3.12.4 Quatrième étape : action

Chaque semaine, les participantes avaient à expérimenter des actions en lien avec une des situations professionnelles d'un enseignant de collège : la planification, l'organisation de cours, l'enseignement et l'apprentissage et l'évaluation (rédaction de plans de leçon, l'élaboration d'exercices, de grille de lecture, d'autocorrection et d'évaluation, etc.). Chacune des rencontres s'est déroulée selon le schéma suivant :

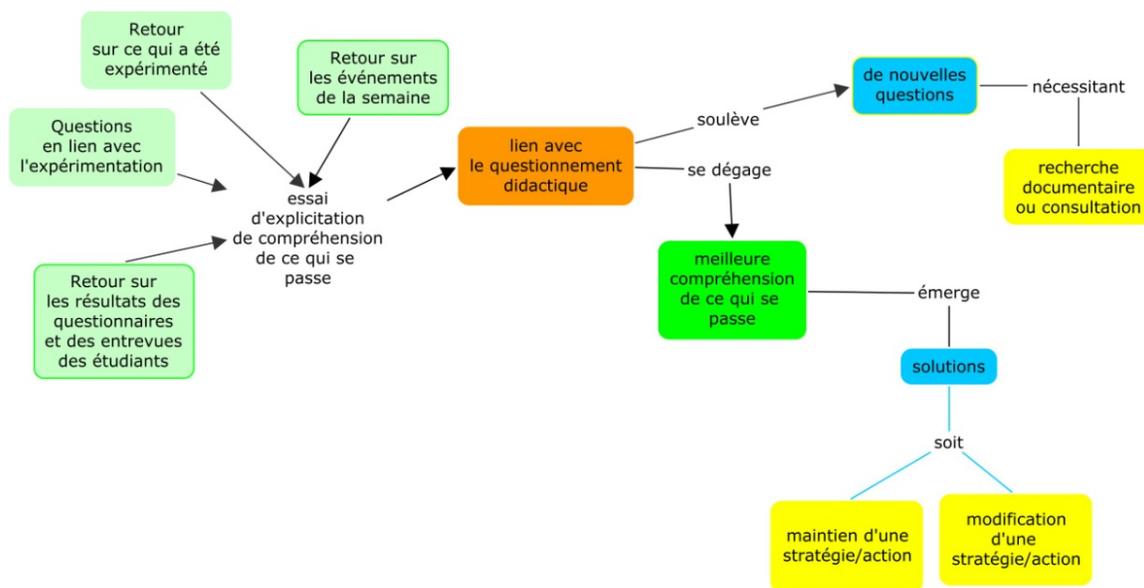


Figure 4 - Travail hebdomadaire

3.12.5 Cinquième étape : réflexion et analyse

Lors de nos rencontres hebdomadaires avec les enseignantes, un retour systématique était fait sur les activités, les réactions des étudiants et, leurs propres réactions. Nous avons travaillé à partir du récit de chacune. Par la suite, un travail de réflexion était entrepris pour bien saisir la situation de chacune, déterminer des causes et se réajuster. La chercheuse avait la responsabilité de prendre des notes qui étaient validées, clarifiées et bonifiées à la rencontre suivante. Plusieurs schémas ont été produits pour faciliter la mise à distance des données. À cette étape, la chercheuse a soumis les premières analyses au groupe de travail sur la didactique à l'enseignement collégial (GTSEEM) de PERFORMA de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle a également fait des recherches documentaires pour soutenir les représentations ou les actions des enseignantes.

Des notes ont été prises à chacune des rencontres et reprises soient sous forme de questions ou de schémas comme introduction aux rencontres subséquentes, de façon à raffiner et à approfondir l'analyse des pratiques des enseignantes, mais également pour aligner ou même modifier des façons de faire. Tout au long de cette recherche, nous avons travaillé à construire avec les enseignantes et à agir à la fois comme acteur et témoin des changements qui se manifestent dans la pratique enseignante après un travail d'explicitation d'une part, mais aussi par l'acquisition de nouvelles connaissances qui vient influencer et modifier et la structure de leurs compétences initiales, d'autre part.

3.13 Analyse des données

L'ensemble des données recueillies tout au long du projet a fait l'objet d'une analyse de contenu. Plus précisément, celles-ci ont été analysées de façon à faire émerger les pratiques des enseignantes et à faire ressortir les fondements implicites de leurs pratiques. Dans un contexte de construction des connaissances, nous tenions à nous servir des pratiques présentes chez les enseignantes. Comme le précise Laurin (1998a), si l'on veut construire une didactique collégiale, il faut se greffer à la réalité et, surtout, ne pas considérer l'enseignant comme un obstacle à l'apprentissage des étudiants : « Il faut reconnaître que l'enseignant doit construire ses connaissances disciplinaires et didactique en cours de carrière. ». (p. 20) On construit à partir de ce que les enseignants ont comme connaissances et pratiques enseignantes et on tente de les aider à poursuivre leur développement professionnel.

Cette méthode nous a permis de mieux comprendre les choix qui sont faits sous l'angle des participantes et de confronter ces données aux concepts issus du cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial. Nous avons utilisé les premières étapes de la théorisation ancrée, telles qu'elles sont décrites par Paillé (dans Mucchielli, 2002) : la codification, la catégorisation et la mise en relation, l'intégration et la modélisation.

La codification s'est faite à partir du matériel recueilli lors des rencontres hebdomadaires (150 heures de rencontres), matériel qui a été soumis pour validation auprès des participantes de la recherche chaque semaine sous forme de question ou de schéma. Puis, nous avons effectué des regroupements pour ensuite faire des recoupements entre les différents regroupements (mise en relation). De ces croisements, nous avons dégagé le phénomène principal qui se présente à nous.

Nous n'avons pas fait de modélisation, mais avons tenté de mettre en évidence des principes et des conditions d'accompagnement porteurs de succès en ce qui a trait au soutien du questionnement didactique chez les enseignants.

3.14 Expérimentation auprès des étudiants

Si l'idée première était d'expérimenter avec des étudiants de première année, il n'a été possible de le faire qu'avec deux groupes dans la première expérimentation ; en raison de la distribution des tâches, une des enseignantes a fait l'expérience avec un groupe de finissants ainsi que dans le contexte d'un nouveau cours. Cependant, cet aspect nous a permis de mieux camper plusieurs éléments fondamentaux à faire acquérir aux étudiants dès leur entrée dans le programme Sciences humaines. Les résultats de la première expérimentation nous ont donné l'occasion de raffiner la deuxième expérience.

3.15 Crédibilité de la recherche

Toute recherche doit démontrer le caractère rigoureux de sa démarche méthodologique. Il s'agit de rendre compte des attitudes et des moyens qui ont été mis en place pour s'assurer de la fiabilité et de la validité des phénomènes décrits. Les données provenant de la présente recherche ont été recueillies dans un mouvement de va-et-vient, permettant ainsi l'enrichissement et la validation régulière des analyses. Ce processus itératif a fourni aux participantes diverses occasions d'approfondir ou de rectifier l'interprétation de la recherche.

3.16 Scientificité de la recherche

Pour satisfaire aux conditions de validité des données recueillies et éviter les biais possibles, nous avons utilisé une stratégie de recherche appelée triangulation, qui consiste à combiner plusieurs techniques de collecte de données et aussi de vérifier la justesse et la stabilité des résultats (Mucchielli, 2002).

3.17 Triangulation méthodologique

Sur le plan méthodologique, nous avons utilisé plusieurs techniques de recueil des données telles que des entrevues individuelles, des groupes de discussion, des questionnaires, un enregistrement sur vidéo, un examen des plans-cadres et des plans de cours. Des schémas individuel et commun ont complété cette collecte. Chaque fois qu'il a été possible, nous avons utilisé la schématisation pour ajouter l'aspect visuel aux données recueillies et nous assurer ainsi d'une compréhension partagée.

3.18 Triangulation temporelle

Nous avons pris en considération les facteurs et les processus de changement apportés par la recherche-action en recueillant des données sur trois sessions, données provenant des 150 heures d'ateliers de coconstruction. Comme nous étions dans le cadre d'une recherche-action, il était important de réinvestir les résultats des actions entreprises par les enseignantes au fur et à mesure de la recherche mais, en même temps, d'en vérifier la pertinence sur une longue période.

3.19 Triangulation interjuges

Nous avons aussi présenté des éléments recueillis auprès des membres du groupe de travail sur la didactique à PERFORMA afin de les valider ou de les approfondir.

3.20 La transférabilité

Cet aspect de la recherche est un élément qui témoigne de la rigueur scientifique de la démarche. Cependant, dans le domaine de la recherche en éducation, la généralisation des résultats n'est pas considérée comme une visée, étant donné qu'il est impossible de reproduire exactement les mêmes conditions de recherche. C'est pourquoi on parle plutôt de transférabilité des résultats. Les résultats de la présente recherche tendent à démontrer qu'il est essentiel que les enseignants de la discipline prévoient des activités de classe en lien avec le développement des habiletés langagières parce que ces derniers sont les mieux placés pour le faire. Cette constatation peut être transférée dans tous les programmes d'études collégiales. Cependant, comme nous avons laissé une certaine latitude sur les outils à utiliser, ceux-ci pourraient être utilisés dans d'autres disciplines ou programmes, mais en y étant adaptés.

La méthodologie utilisée traduit bien ce qu'on appelle la validité écologique, c'est-à-dire le contexte social et culturel propre à chacune des participantes en ce qui a trait à la discipline d'origine, sa formation, sa provenance départementale, son expérience d'enseignement auprès des étudiants dans le programme Sciences humaines. De plus, tout en préservant les fondements théoriques des actions à intégrer dans la pratique des enseignantes, nous avons laissé à chacune le soin d'utiliser les approches et les outils avec lesquels elle était à l'aise. Cette dimension était très importante pour explorer le type d'accompagnement nécessaire dans un contexte de pluralité des disciplines.

La chercheuse a porté une attention particulière aux conditions d'accompagnement didactique des enseignantes dans le cadre de cette recherche. Nous avons dégagé des conditions de soutien à l'intégration d'une posture didactique chez les enseignantes, conditions transférables à l'accompagnement didactique dans d'autres programmes d'études.

3.21 Considérations éthiques

Tout au long de cette recherche, nous avons respecté les règles et l'Énoncé de politiques des trois Conseils¹⁰. De plus, celle-ci s'inscrit dans le respect des Politiques de la recherche et de la Politique d'intégrité en recherche adoptées par le Cégep de Sherbrooke en 2009.

3.22 En ce qui a trait aux enseignantes participant à la recherche

Considérant le fait que la recherche portait sur les pratiques des enseignantes, une attention particulière a été portée aux échanges entre elles. Comme elles se connaissaient, nous avons convenu de l'anonymat de leur propos. De plus, toutes les discussions se sont faites dans un

¹⁰ L'Énoncé de politiques des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC) du Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche.

climat de respect et de critique constructive, de façon à favoriser la construction commune de la démarche didactique. Enfin, nous avons porté une attention particulière quant à des aspects de la recherche qui pouvaient toucher à des décisions départementales, de façon à ne pas placer les participantes dans des situations inconfortables ou conflictuelles. Nous n'avons jamais obligé quelque démarche ou solution que ce soit. Nous avons toujours cherché les consensus, tout en respectant les choix individuels de chacune. Enfin, au cours des 150 heures de rencontres avec les participantes, nous avons pris le temps nécessaire pour leur permettre d'évacuer les tensions qui pouvaient interférer dans la recherche.

Enfin, une entente de confidentialité des propos concernant les étudiants dans cette recherche, durant nos rencontres, a été conclue.

3.23 En ce qui a trait à la chercheuse

La chercheuse a maintenu le plus possible une posture d'expert sur le processus et non pas sur le contenu, et ce, afin de favoriser les échanges libres sans crainte de jugements. Dans le contexte des ateliers de coconstruction, elle a constamment pris soin d'accueillir le propos des enseignantes, de façon à le rendre le plus explicite possible afin de faire émerger de nouvelles pistes de compréhension didactique.

3.24 En ce qui a trait aux étudiants

Les étudiants participant à ce projet ont été sensibilisés aux aspects éthiques de la recherche lors d'une rencontre au cours de laquelle nous avons abordé les différents aspects précisant les responsabilités de la chercheuse et des enseignantes ainsi que leurs droits et leurs responsabilités en regard de la recherche. De plus, un formulaire de consentement (voir annexe 7) leur a été présenté afin d'obtenir leur consentement écrit, libre et éclairé. Bien que leur participation ne puisse être totalement anonyme, puisque les enseignantes participantes sont leur enseignante, une attention particulière a été accordée pour préserver la confidentialité des échanges en entrevue individuelle aussi bien qu'en groupe. Les étudiants ont été informés lorsque les enseignantes expérimentaient des activités. Toutefois, aucun des résultats de cette recherche ne permettra de les identifier. Enfin, les étudiants ont été avisés qu'ils pouvaient se retirer de la recherche en tout temps, et qu'il n'y aurait aucune conséquence sur leurs résultats scolaires. Le même formulaire a été utilisé dans les deux expérimentations.

Chapitre 4

Analyse

4.1 Introduction

Rappelons que cette recherche a pour buts de permettre d'abord à des enseignants de développer des compétences dans l'analyse de pratiques disciplinaires afin d'en dégager des situations de formation qui reflètent l'apport spécifique des sciences humaines. Et aussi de dégager des pistes d'accompagnement dans ce processus. Le type de recherche que nous avons menée, une recherche-action, donne lieu à une analyse qualitative sous la forme d'un compte-rendu et d'une analyse de l'action (Mucchielli, 2002, p. 195). Pour faciliter la lecture des données recueillies, nous les présentons sous cette forme et en tenant compte du questionnement didactique. Comme nous étions dans un processus de recherche-action et que, dans ce contexte, nous avons dû recourir à plusieurs reprises à la littérature afin de trouver réponses à nos questions, nous avons intégré les résultats de cette recherche documentaire afin d'en démontrer l'influence sur les décisions et actions qui ont été prises au cours de l'étude.

4.2 Des choix ancrés sur les finalités du programme

Dans un premier temps, nous avons recueilli de l'information sur les pratiques de choix de stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Un des premiers éléments que les enseignantes citaient comme étant un facteur important dans leur choix était celui des finalités du programme d'études. « Nous ne formons pas des professionnels, mais des étudiants qui vont poursuivre des études universitaires et on doit les préparer à cela », ont-elles dit en chœur. Cette dimension était très claire pour elles. Ce questionnement sur leur choix a permis de revenir aux buts généraux du programme d'études, donc de l'enseignement et de l'apprentissage des étudiants, et de les regrouper sous quatre grandes finalités qu'elles tenaient à réitérer. La figure 5 nous illustre ces finalités.

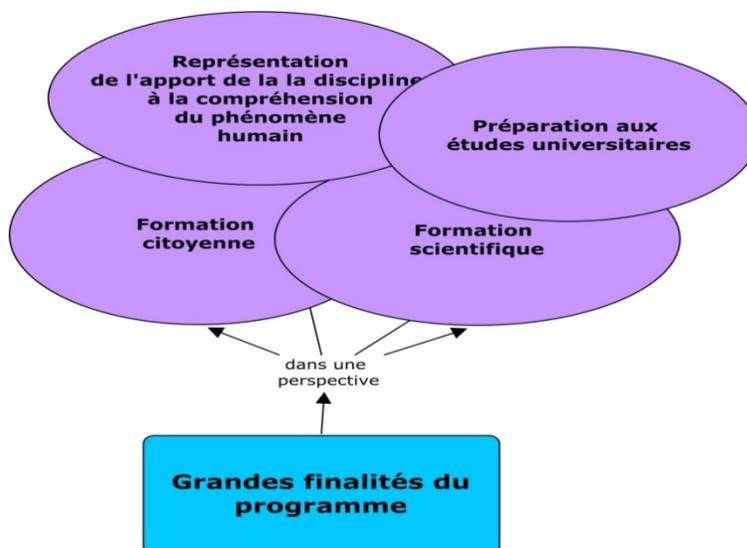


Figure 5 - Les grandes finalités du programme d'études Sciences humaines

Ainsi, pour ces enseignantes, les choix qu'elles font sur le plan des stratégies sont influencés par ces grandes finalités :

- ❑ Une formation citoyenne, une orientation qui avait été choisie lors de l'élaboration du programme d'études en 2002 ;
- ❑ Une représentation de l'apport de la discipline à la compréhension du phénomène humain ;
- ❑ La préparation aux études universitaires ;
- ❑ Une formation scientifique.

L'entrevue a aussi permis de faire ressortir d'autres facteurs qui influencent leurs choix de stratégies et d'organisation des contenus.

4.3 Les défis de faire apprendre en sciences humaines

Plusieurs éléments sont cités comme étant des éléments importants qui influent sur les choix que ces enseignantes font. Elles en parlent comme des défis qu'elles jugent importants à surmonter. D'abord, contextualiser les savoirs disciplinaires et ainsi intervenir sur la motivation des étudiants et les mettre en action. Étant donné que les savoirs disciplinaires demandent le recours à un degré d'abstraction important, pour des jeunes provenant du secondaire, ces aspects doivent être pris en considération très tôt dans l'enseignement, selon elles.

4.3.1 Premier défi : créer un sens à la discipline pour les étudiants

Pour des étudiants qui arrivent au collégial, les sciences humaines ne sont pas des objets concrets, réels. C'est pourquoi les enseignantes impliquées dans la recherche estiment que la

contextualisation des contenus aide les étudiants à comprendre le sens de ce qui est enseigné, les amène davantage à s'impliquer dans l'acquisition de la compétence du cours, c'est-à-dire expliquer l'apport d'une discipline à la compréhension du phénomène humain et fait en sorte d'éviter la simple mémorisation des connaissances. Voici une remarque qui résume bien cet aspect :

« On doit faire des choix de thèmes ou de questions sur lesquels faire travailler les étudiants et ainsi les mettre en action, créer la motivation à apprendre. »

Par ailleurs, elles ont indiqué que c'est pour contextualiser les apprentissages que, lors de l'élaboration de programme Sciences humaines, leurs collègues et elles avaient choisi « Suivre l'actualité » comme orientation générale en lien avec l'approche citoyenne. Pour elles, ce choix a été fait pour :

« Concrétiser les notions, pour que les étudiants comprennent qu'elles sont réelles, qu'on y fait référence entre autres dans des écrits comme les journaux et parce que cela permet d'explorer et de faire saisir l'apport distinct des disciplines dans la vie. »

Et le fait de contextualiser intervient sur la motivation scolaire. La question de motivation a été au centre de nos discussions pendant plusieurs de nos rencontres. Pour ces enseignantes, il s'agit d'un des aspects importants que les enseignants de sciences humaines doivent prendre en compte dans leur enseignement. Elles ont ajouté que les étudiants du programme Sciences humaines avaient davantage besoin d'être motivés. Elles attribuent cette perception au fait que les contenus abordés leur (aux étudiants) semblent abstraits : le fait de faire comprendre que les notions disciplinaires sont des outils pour comprendre le monde qui les entoure n'est pas évident. Elles ont même été jusqu'à dire que :

« Le fait de ne pas contextualiser la matière rend la matière inaccessible aux étudiants et les incitent à mémoriser les contenus plutôt que de chercher à les comprendre. »

Contextualiser, certes, mais à partir de quoi ? Qu'est-ce qui peut aider les étudiants à comprendre ce que les sciences humaines apportent, non seulement comme savoirs scolaires, mais comme savoirs dont on se sert dans la vie ?

4.3.2 Deuxième défi : suivre l'actualité pour contextualiser le contenu

Le choix de suivre l'actualité ont amené les enseignantes à organiser les contenus des cours autour de ce qui se passe dans la réalité, ce qui n'est pas une mince affaire puisque l'organisation des contenus des cours est tributaire de l'actualité. Ces dernières ont déclaré ne pas avoir de difficulté à trouver des sujets dans l'actualité autour desquels va se greffer la matière. Cette orientation, qu'on peut appeler, une pratique sociale, c'est-à-dire une activité réelle d'un groupe social — ici des citoyens — et choisie lors de l'élaboration de

programme, n'a cependant pas fait l'objet d'une analyse approfondie pour en dégager les difficultés d'apprentissage. Cependant, elle est directement en lien avec les quatre grandes finalités que les enseignantes ont identifiées comme étant celles sur lesquelles elles se basent pour faire leurs choix.

Ce choix est aussi fondé sur un des principes du constructivisme, soit de partir des étudiants. La lecture des textes d'actualité semblait un type de lecture plus près de ces derniers, étant donné que l'écriture journalistique est faite pour monsieur Tout-le-monde. Cela représente le point de départ, et ce, même si on sait que les étudiants ne lisent pas particulièrement les journaux. Par cette activité, les étudiants prennent conscience que les sujets traités dans les journaux peuvent avoir comme origines des notions disciplinaires abordées dans les cours et ainsi comprendre que ce qui est appris ne sert pas qu'à l'école. À la suite de ces lectures, les étudiants doivent rédiger des textes, en réponse à des questions, qui démontrent leur compréhension de concepts disciplinaires. L'activité d'écriture est nommée « analyse de l'actualité », car elle demande à l'étudiant de faire des liens entre ce qui est écrit et des notions apprises en classe. Les textes sont d'abord choisis par l'enseignante, puis choisis par, l'étudiant. Cependant, cette activité a fait surgir deux difficultés importantes chez les étudiants, soit celles de lire et d'écrire¹¹.

4.3.3 Troisième défi : lire l'actualité, simple, vous dites ?

Dans cette recherche, les enseignantes ont établi une démarche de lecture à l'aide de guides de lecture, c'est-à-dire de questions auxquelles les étudiants devaient répondre pour se préparer en vue du cours. Chacune d'entre elles a lu les textes afin d'en déterminer la complexité pour les étudiants. S'ils étaient trop complexes, ils pouvaient être rejetés ou divisés en parties à lire en plusieurs fois.

Pour amener les étudiants à développer la pratique de suivre l'actualité, les enseignantes ont d'abord choisi les textes à lire et ont progressivement amené les étudiants à choisir eux-mêmes des textes qu'ils allaient lire. L'analyse consiste à expliquer, à l'aide de notions disciplinaires acquises, en quoi le texte choisi traite de concepts reliés à une discipline en particulier. Cette demande s'est traduite par une assez grande difficulté pour les étudiants, car ces derniers possédaient initialement peu de connaissances, mais les enseignantes leur ont donné des points de repère pour faire l'exercice.

Voici des exemples de questions ou de points à détailler qui font partie de guides de lectures qu'elles proposent aux étudiants :

En psychologie :

- ▣ L'article traite-t-il de l'individu, d'un comportement ou d'un processus mental ?

¹¹ Nous ne dissocions pas les deux termes, car chaque activité de lecture mène à une activité d'écriture et les deux activités s'influencent.

- ❑ À quelle notion vue en classe le contenu de l'article peut-il être reliée ?
- ❑ L'enseignante peut formuler une question qui fait appel à l'apport de la discipline pour expliquer ce qui est présenté dans l'actualité : « Expliquer le comportement vu dans l'article « Déménager à Fort Mc Murray » en référant à 5 concepts vus dans les cinq premiers chapitres du volume.

Sur la dernière question, l'enseignante indique que la notion de comportement est l'élément central à saisir.

En sociologie :

- ❑ Dans l'article, est-il question d'un système, d'un groupe quelconque ?
- ❑ Quels sont les questions, les enjeux en cause ?
- ❑ Le système répond à quels besoins ? Fonctionne-t-il bien ? Fonctionne-t-il au bénéfice des malades ou de certaines corporations professionnelles... ou entreprises privées ?
- ❑ Le système joue-t-il son rôle ?
- ❑ Expliquer les problèmes, les enjeux de société, l'identification des acteurs, des rapports de force, des causes, conséquences, solutions, etc.

Selon l'enseignante de sociologie :

« Il est plus facile de comprendre la sociologie lorsqu'elle est présentée en lien avec des groupes ou des catégories sociales (jeunes, vieux, femmes, etc.) qui ont des caractéristiques particulières. Le groupe est l'unité d'analyse fondamentale, mais surtout le lien social entre l'individu et les groupes, organisations, institutions que l'on met en place pour organiser la vie sociale. On peut alors faire référence au système de santé, d'éducation, de la famille, du système économique, politique, des médias, de la culture, sport, loisir... Toutes ces institutions sont des créations des humains et non pas le résultat de lois naturelles... Les problèmes sociaux sont aussi très présents dans l'actualité (criminalité, violence, marginalité, pauvreté, immigration, conflits sociaux, etc.). »

Cette remarque démontre la capacité de l'enseignante à identifier une façon d'aborder la matière en lien avec un obstacle à l'apprentissage, une compétence didactique importante.

En économie

Selon l'enseignante, la base de la grille de lecture pour les étudiants sont les modèles d'analyse économique, utilisé par les économistes. Les étudiants interprètent le contenu de l'article à l'aide de ces modèles. Chacun de ces modèles est présenté aux étudiants et ces derniers font des exercices d'application de ces modèles dans la classe et les utilisent ensuite pour analyser les articles d'actualité. Plusieurs modèles sont présentés et, progressivement, l'étudiant va choisir celui qui lui permet de faire l'analyse de l'actualité.

Chaque enseignante à sa façon a fait lire des textes en donnant un objectif de lecture. Les questions posées renvoient à l'énoncé de compétence « expliquer » ou « discerner ». La finalité est toujours présente dans les activités d'apprentissage.

4.3.4 Prendre la posture étudiante : lire comme si nous étions des étudiants

Cette démarche qui semble simple ne l'est pas, et pour bien cerner les habiletés que les étudiants doivent développer pour faire cette activité, nous avons décidé de faire l'exercice comme si nous étions des étudiants. Nous avons convenu de lire un reportage du journal *La Presse* (Gruda et Roberge, septembre 2008, cahier A, p 18-22). Cet exercice nous a permis également de saisir notre propre mode de lecture d'abord. Nous devons lire ces articles en cherchant en quoi ce qui est écrit nous parle de psychologie, de sociologie et d'économie.

Voici les constats que nous avons faits. D'abord, il est difficile de regarder son propre processus de lecture et d'en faire abstraction pour adopter la posture d'un étudiant lecteur. Les enseignantes ont fait ressortir rapidement les contenus qui étaient en lien avec leur discipline respective. Le fait de se mettre à la place des étudiants a apporté une compréhension de certaines difficultés vécues par ces derniers lors de la lecture des articles, entre autres le fait de ne pas repérer les structurants comme les titres et sous-titres. Mais la lecture n'est pas le seul défi, il y a aussi l'écriture. Les étudiants devaient, à la suite de leur lecture, rédiger un texte qui résume ce qu'ils avaient lu et indiquer les contenus disciplinaires qui y étaient traités. Lecture et écriture sont deux habiletés qui causent des difficultés aux étudiants, et c'est ce dont nous allons discuter dans la prochaine section.

4.4 Les difficultés en lecture et écriture des élèves : le roc de Gibraltar

L'analyse de l'actualité a fait ressortir les difficultés de lecture/écriture des étudiants. C'est une constatation faite par les enseignantes à partir des travaux produits par ces derniers. Les difficultés répertoriées étaient de l'ordre de l'orthographe, de la grammaire mais aussi de la syntaxe. De plus, les textes qu'ils devaient lire étaient complètement différents, pour la plupart, de ce qu'ils avaient lu au secondaire. Enfin, les textes à lire et à écrire supposaient l'apprentissage d'une terminologie qui est propre à chacune des disciplines et méconnue des étudiants ainsi qu'un recours aux citations et à la construction de ce qu'ils y ont appris.

Ces difficultés, les enseignantes les ont vues comme une montagne à franchir. Nous avons donc cherché à mieux comprendre les difficultés des étudiants en examinant de plus près cette pratique afin de découvrir ce qu'elle recelait comme embûches pour eux.

4.5 L'analyse de la pratique sociale « Suivre l'actualité »

À la suite d'une analyse plus fine de cette pratique sociale (Bizier, 2009), nous avons identifié les écarts qu'il y a entre celle-ci et l'activité d'apprentissage qui en découlait. Disons d'entrée de jeu que cette activité de lecture, bien qu'elle soit une pratique de citoyen, ne se situe pas nécessairement dans le champ d'intérêt de l'étudiant et qu'elle a été perçue comme un travail scolaire. Il s'agissait aussi d'une activité obligatoire, ce qui n'est pas le cas dans la vie.

Par ailleurs, cet exercice de lecture n'est pas si simple pour les étudiants qui arrivent au collégial. D'une part, parce que le sujet ne leur est pas familier, ils ne maîtrisent pas la matière et, d'autre part, parce que la terminologie utilisée par les journalistes n'est pas celle des volumes qu'ils utilisent ni celle du discours des enseignantes. Ainsi, nous constatons que même si l'exercice de lire l'actualité est une activité plus près d'eux sur le plan du langage, cette pratique comporte des difficultés qui n'ont pas été suffisamment analysées pour faire ressortir les activités de soutien dont les étudiants ont besoin pour faire ce genre de lecture, du moins les premières fois. Ce genre de lecture demande aux étudiants de se distancier du texte pour en faire ressortir les notions disciplinaires auxquelles l'article fait référence. Or, l'on sait (Diet, 2008) qu'une des difficultés des étudiants sur le plan de la lecture et de l'écriture est de voir au-delà des mots, d'émettre des hypothèses sur ce à quoi l'auteur fait référence.

Par ailleurs, cet exercice de lecture mène à une activité d'écriture qui pourrait avoir le même but que celui du journaliste qui écrit, soit celui d'informer à partir de sources crédibles, en référant aux concepts disciplinaires abordés dans la classe. Ce qui est une habileté qu'ils n'ont pas développée dans leurs études secondaires et qui est une des « habiletés transversales » à leur faire acquérir durant leurs études collégiales en sciences humaines.

Plusieurs attitudes sont requises chez les étudiants et les lecteurs lors de cette pratique. On souhaite susciter leur curiosité, l'intérêt pour certains sujets d'actualité, un esprit critique par rapport à ce qui est amené. Les enseignantes espèrent faire développer cette pratique chez les étudiants, car les connaissances que ces derniers acquièrent les placent dans une position où ils développent leur sens critique, s'ils s'investissent dans l'acquisition de celle-ci.

Cette pratique exige peu de matériel à développer. Cependant, elle demande que les enseignants lisent les textes d'actualité et qu'ils choisissent ceux qui sont les plus pertinents pour l'apprentissage des étudiants, qu'ils identifient les difficultés possibles et déterminent des moyens de les détourner.

Mais une des grandes distinctions est la suivante : un lecteur n'a pas à rédiger d'écrit à la suite de la lecture, tout au plus en discutera-t-il avec des collègues au travail. Le savoir qui sera acquis à la suite de l'écriture sera plus grand que celui du simple lecteur, puisque l'étudiant aura démontré sa capacité à déterminer les concepts disciplinaires auxquels

l'article fait référence et à justifier son raisonnement. Il aura acquis aussi une démarche de lecture/écriture qui lui permet de construire sa compréhension de la discipline.

De plus, comme les étudiants lisent dans chacun des cours, il devient important de les aider à distinguer ce qui appartient à une discipline de ce qui appartient à une autre, tout en étant bien conscient qu'il y a des chevauchements possibles et des subtilités que les étudiants ne peuvent pas visualiser, au début à tout le moins. La question, à laquelle doit répondre l'étudiant, doit être rigoureusement rédigée afin d'amener celui-ci à saisir le lien entre le contenu de l'article et des concepts disciplinaires. Le fait de prendre la posture de l'étudiant a amené les enseignantes à mieux définir les questions auxquelles les étudiants devaient répondre et qui allaient leur permettre de mieux saisir le regard qu'une discipline porte sur les phénomènes.

Ces précisions nous ont amenée à discuter de la responsabilité du soutien à la lecture et à l'écriture dans le programme d'études. Nous avons constaté que ces enseignantes ne voyaient pas, du moins pas au début de nos discussions, comment elles pouvaient aider les étudiants et elles ont eu de la difficulté à cerner leurs responsabilités dans le développement des habiletés de lecture et d'écriture.

4.6 À qui appartient la responsabilité de soutenir les habiletés de lecture/écriture des étudiants au collégial ?

Le premier réflexe qu'ont eu les enseignantes de cette recherche a été de dire que ce sont les enseignants de français et de philosophie qui sont responsables du développement des habiletés d'écriture des étudiants. Elles tenaient pour acquis que c'était le cas. À cet effet, une consultation du document de programme de Sciences humaines (2002) a confirmé ce fait et il a permis de comprendre en partie le flou qui entoure les responsabilités en regard du soutien des compétences transversales, dont la maîtrise du français.

Ce document fait état du partage des responsabilités quant aux compétences transversales, et trois responsabilités y sont indiquées, soit enseigner la compétence, faire appliquer la compétence indiquée, en tenir compte. En ce qui concerne la maîtrise du français écrit, la responsabilité est « en tenir compte ». On peut comprendre alors que l'enseignement des spécificités langagières d'une discipline ne soit pas nécessairement effectué et soutenu par les enseignants des disciplines autres que le français.

En se questionnant plus à fond sur les difficultés des étudiants et sur le genre de textes qu'elles faisaient écrire aux étudiants, les enseignantes ont relevé plusieurs éléments qui les ont amenées à penser que la discipline de français ne peut pas être responsable de tous les genres d'écrits en sciences humaines. D'abord, la façon de faire rédiger les textes. En effet, plusieurs commentaires ont été émis en lien avec le fait que le genre de texte à rédiger est différent. Les parties du texte, bien qu'elles portent le même nom, ne comportent pas le même traitement de l'information.

L'analyse littéraire comporte des particularités qu'on ne retrouve pas dans les textes que l'on fait rédiger en sciences humaines. D'une part, le type de texte est différent et, en français, les étudiants font de l'analyse littéraire. En sciences humaines, ils rédigent des textes explicatifs, critiques, argumentatifs ou de type essai. La présentation du texte diffère également : l'introduction est composée de plusieurs phrases réunies dans un paragraphe de plusieurs lignes. Chacun des paragraphes développe une idée principale qui peut être énoncée dans un titre. Dans les textes en sciences humaines, on utilise beaucoup les marqueurs de textes (premièrement, deuxièmement, ainsi, alors, enfin, par ailleurs, etc.). On peut penser qu'il y a peu de différence, mais ces particularités occasionnent quelques difficultés pour les étudiants. Un document présentant les distinctions entre les deux modes d'écriture est présenté à l'annexe 8.

Ainsi, ces enseignantes ont constamment eu à rappeler aux étudiants que les textes qu'ils avaient à écrire en sciences humaines ne correspondaient pas aux exigences de textes demandés dans les cours de français. Face à ce rappel, les étudiants sont souvent devenus confus, et même parfois en colère, parce qu'ils avaient l'impression que les enseignantes ne s'entendaient pas entre elles. Les enseignantes ont avoué ne pas leur expliquer les différences entre les deux genres de textes. Pour nous aider à bien saisir le type de texte que les étudiants devaient rédiger, nous avons analysé les énoncés de compétences de chacun des cours assumés par ces enseignantes.

4.7 Réappropriation des énoncés de compétences

Nous avons alors, examiné le genre de texte que les étudiants avaient à rédiger en sciences humaines. Pour bien saisir cet aspect, nous avons refait le travail d'interprétation des énoncés de compétences pour leur cours. Voici les trois énoncés de compétence concernant les trois disciplines :

Expliquer les bases du comportement humain et des processus mentaux (psychologie)

Expliquer les fondements économiques de la vie en société (économie)

Discerner l'apport de la sociologie à la compréhension du phénomène humain (sociologie)

Nous avons cherché à bien saisir ce que signifient les termes « expliquer » et « discerner » afin de bien nous représenter ce qui est demandé aux étudiants et ensuite nous questionner sur la façon d'aider ceux-ci à répondre à cette exigence. Nous sommes allée aux sources, c'est-à-dire le dictionnaire et les taxonomies.

Lorsqu'on examine ces trois énoncés, on voit qu'il s'agit de comprendre des fondements disciplinaires. Mais que veulent dire exactement « expliquer » et « discerner » ? Pour trouver réponse à cette question, nous avons consulté des taxonomies d'objectifs (Bloom cité dans Lasnier, 2000) et celle du site de DISCAS afin de mieux cerner la signification des

termes et déterminer la façon de faire acquérir la compétence et le genre de textes à faire lire et à écrire par les étudiants.

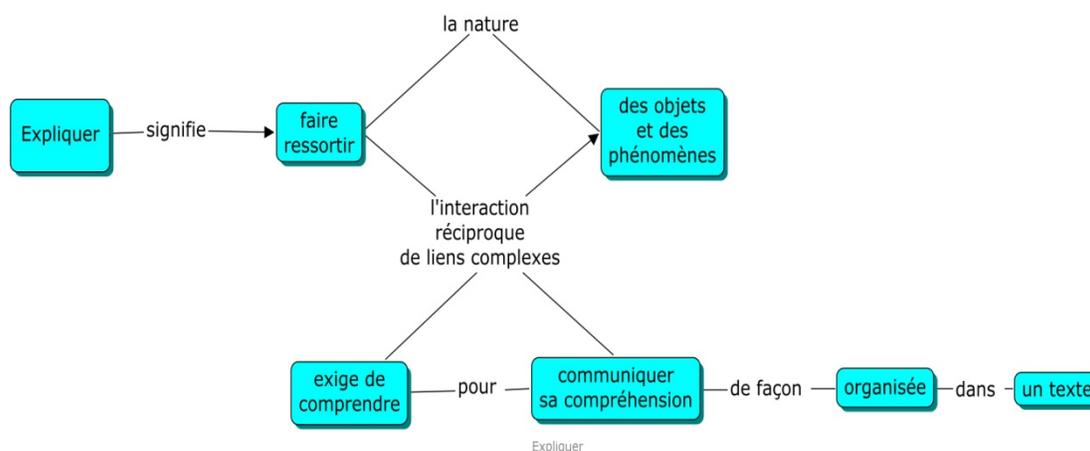


Figure 6 -« Expliquer »

La figure 6 illustre la définition décrite dans la taxonomie du site DISCAS [<http://www.csrn.qc.ca/discas/taxonomie/Habiletés/expliquer.html>], une taxonomie développée par deux pédagogues québécois. Cette habileté présente deux composantes : « la première, la compréhension des relations complexes ». Autrement dit, l'étudiant doit d'abord caractériser, c'est-à-dire reconnaître les signes distinctifs de concepts fondamentaux liés à une discipline et « être capable de communiquer sa compréhension de façon claire, précise et de façon organisée ». Les auteurs ajoutent : « quand l'explication porte sur un texte, il n'est pas facile de différencier expliquer d'interpréter », comme en littérature par exemple. Dans l'explication, « le sens doit être plus que saisi : il faut le rendre apparent, explicite. Il ne s'agit plus de simplement montrer, mais de prouver qu'on a compris et éventuellement de faire comprendre ».

Par ailleurs, dans un texte sur les consignes, Zakhatchouk (2001) nous donne des indications pour savoir comment distinguer « expliquer » de « justifier ». Il dit, entre autres, que :

« L'explication est bien la réponse à la question " pourquoi " et renvoie bien à la causalité. Tandis que la justification permet d'expliquer des choix, de donner les raisons de telle démarche. La tâche d'explication n'est pas unique, [...] elle est multiforme et il est toujours essentiel de situer le contexte » (p. 181-182).

Il ajoute également que nous devrions réserver le terme « expliquer » à des tâches où il convient d'écrire un texte explicatif, même bref, où l'on remonte à la cause du phénomène, en précisant bien de quel point de vue l'on parle. La justification devrait être réservée à cette démarche, une fois la solution trouvée, par laquelle nous y sommes arrivés.

Ces deux termes ne sont pas faciles à distinguer, et quand l'on demande aux étudiants de choisir un texte qui parle d'un sujet sociologique ou psychologique, que fait-il pour démontrer que l'article parle bien de sociologie ou de psychologie ? Il explique pourquoi il l'a choisi en se basant sur sa compréhension de notions de sociologie ou de psychologie, il ne justifie pas sa démarche, il s'appuie sur des notions propres à la discipline.

Maintenant, passons au terme « discerner » qui signifie : « Percevoir un objet par rapport à ce qui l'entoure, distinguer, identifier, reconnaître, se rendre compte de la nature, de la valeur de quelque chose. » (Robert, 2002, p. 496) Ainsi, on doit être en mesure d'en expliquer la nature, les caractéristiques.

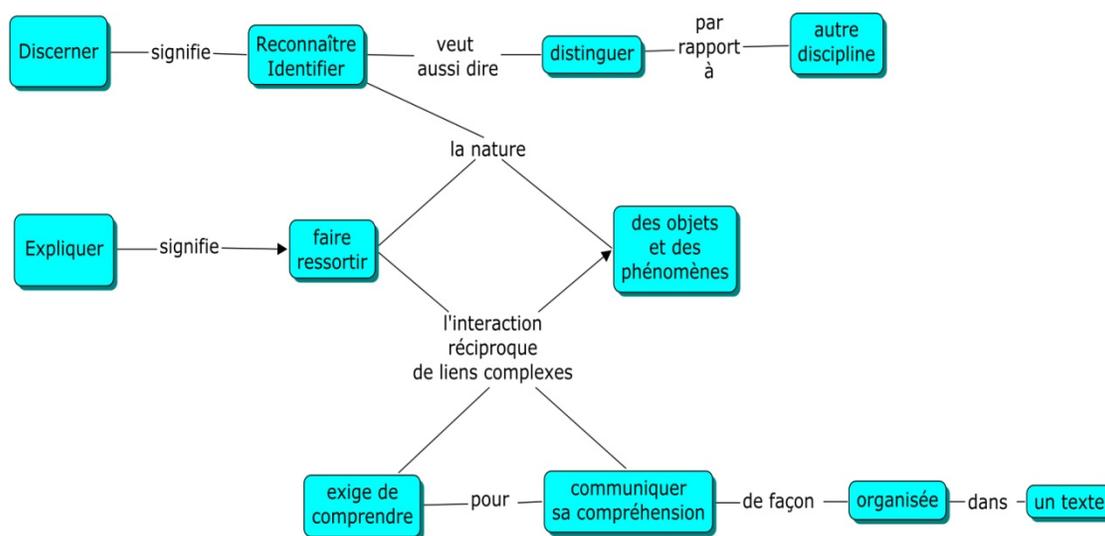


Figure 7- Les distinctions entre « expliquer » et « discerner »

La figure 7 montre les liens entre les termes « expliquer » et « discerner ». La principale différence vient du fait que le fait de discerner amène la dimension de distinction avec quelque chose d'autre. Dans l'apprentissage des sciences humaines, on peut associer ce terme à distinguer les différents regards des disciplines sur le réel. À partir du moment où un étudiant est en mesure d'expliquer un phénomène à partir de notions reliées à une discipline, on peut penser qu'il est en mesure de la distinguer d'une autre.

Nous avons voulu voir si cette affirmation se vérifiait chez les étudiants. Nous avons placé ces derniers face à un phénomène humain, la pandémie AH1N1, et leur avons demandé d'abord de l'expliquer en référant aux concepts provenant d'une discipline. Par la suite, ils devaient partager les différentes perspectives et faire les liens entre les disciplines. Vous trouverez à l'annexe 9 les précisions entourant cette activité. Cette activité multidisciplinaire nous a appris que des étudiants de première session sont en mesure de distinguer l'angle de compréhension qu'une discipline apporte par rapport à une autre, pourvu qu'ils soient soutenus pour le faire.

Ainsi, une bonne compréhension des énoncés de compétences donne des indications importantes sur ce qui doit être demandé aux étudiants. Il s'agit maintenant de déterminer comment leur faire acquérir, et c'est la question à laquelle nous allons tenter de répondre dans les paragraphes qui suivent.

4.8 Apprendre, lire et écrire : un tandem indissociable...

Pourquoi fait-on lire et écrire dans l'apprentissage des sciences humaines ? Quels sont les effets de la lecture et de l'écriture sur l'acquisition de la pensée disciplinaire ? Voyons ce que les activités de lecture et d'écriture représentent pour les enseignantes participant à la recherche.

4.8.1 Écrire pour comprendre et apprendre à écrire : une alliance nécessaire

Bien que l'écriture en sciences humaines soit perçue comme une dimension importante, puisqu'elle permet de structurer la pensée, de construire les savoirs et qu'elle soit une dimension incontournable dans l'apprentissage des notions disciplinaires dans le programme d'études en sciences humaines, la plupart des activités d'écriture sont souvent utilisées comme mode d'évaluation. De plus, la majorité de ces activités se déroulent hors de la classe. Dans le cas qui nous concerne, les écrits que rédigent les étudiants sont le plus souvent des écrits de contrôle ou d'évaluation.

Selon elles, plusieurs raisons peuvent expliquer le phénomène de l'absence d'activités d'écriture en classe. Une des premières tient au fait que la plupart des enseignants ont diminué le travail d'écriture, même s'ils sont conscients du rôle crucial de l'écriture dans la structuration de la pensée disciplinaire et par le fait même de l'apprentissage, en constatant les difficultés des étudiants. Découragés de lire des textes souvent illisibles, les enseignants ont opté pour des travaux d'équipe ou des questions à développement court dans les examens. Certains font écrire, certes, mais n'offrent pas de soutien direct sur le plan de l'acquisition des particularités langagières en sciences humaines.

4.8.2 Conception de ce qu'est apprendre

Le travail de recadrage du rôle sur le développement des habiletés de lecture/écriture avec les enseignantes a aussi demandé une intervention auprès des étudiants. Les enseignantes ont constaté que, pour les étudiants, « apprendre se résume ou presque à apprendre “ par cœur “ les connaissances pour l'examen ». Quand ces derniers arrivent dans le programme Sciences humaines, ils subissent un choc culturel important, car ils sont confrontés durant leur première année à sept disciplines différentes et à des exigences de lecture et d'écriture auxquelles ils ne sont pas préparés dans l'ensemble. À leur échelle, la lecture et l'écriture ne sont pas des façons d'apprendre. Leur expérience de ce que signifie « apprendre » est le plus souvent reliée à la mémoire. Et les écrits qu'ils ont produits, dans

leurs études antérieures, se limitent à des réponses à des questions d'examen, des notes dans des cahiers d'exercices ou des notes personnelles. Les étudiants l'ont dit, les demandes en termes de lecture et d'écriture étaient déroutantes. Ils se considéraient, pour la plupart, comme de très mauvais scripteurs parce qu'ils n'avaient pas beaucoup écrit, mais surtout parce qu'ils ne savaient pas comment rédiger les textes demandés, ce qui a joué sur leur motivation. Cependant, à la fin de l'expérimentation, ils ont affirmé : « Maintenant, à la fin de la session, nous savons que lire et écrire nous permet d'apprendre les notions apprises en classe. »

Cette conception s'est retrouvée également chez les enseignantes. Quoiqu'elles aient été centrées sur l'acquisition des compétences et qu'elles aient choisi des activités qui soutiennent les étudiants, les enseignantes de cette recherche sont entrées dans l'enseignement des disciplines par les contenus. Ceci fait en sorte que le temps dévolu à l'écriture a été réduit à la partie évaluative des apprentissages. Il y a encore eu une forme de centration importante sur la quantité de contenus à faire apprendre. Et même si elles ont fait suivre l'actualité, elles ont peu utilisé cette pratique comme facteur d'organisation de la matière et ainsi donné un sens aux notions abordées dans les cours. Cette vision a fortement changé au cours de la recherche.

4.8.3 La charge de correction

La charge d'enseignement des enseignants de cégep, en ce qui a trait à l'évaluation dans les programmes préuniversitaires et en formation générale, a été mentionnée comme un facteur qui a une influence sur les demandes d'exercices d'écriture auprès des étudiants (une charge d'enseignement correspond à cinq groupes de 30 étudiants environ). Les enseignants en restent à la correction de l'orthographe et de la grammaire. Et à force de voir des copies incompréhensibles, ils en sont venus à diminuer le nombre de productions écrites individuelles.

Par ailleurs, le fait de faire écrire demande de donner de la rétroaction aux étudiants sur leurs écrits. Les enseignantes de cette recherche font de l'évaluation formative qu'elles nomment « précorrection ». Ce sont elles qui se tapent tout ce travail. Elles ne pensent pas que les étudiants peuvent être mis à contribution dans l'évaluation formative en les outillant pour le faire.

Enfin, les enseignantes qui ont participé à cette recherche ont indiqué qu'elles ne se sentaient pas vraiment outillées pour soutenir le développement des habiletés d'écriture des étudiants.

C'est le retour sur les énoncés de compétence et, plus précisément, sur la détermination du genre de texte que doivent rédiger les étudiants qui a amené ces enseignantes à construire les outils nécessaires au développement des compétences langagières liées à l'écriture en sciences humaines.

Si le terme « expliquer » signifie être capable de communiquer sa compréhension de façon claire, précise et de façon organisée et si le fait de développer une pratique citoyenne sont des organisateurs importants du contenu des cours, quelle activité permettrait le mieux de répondre à cette orientation, de faire acquérir et d'évaluer la compétence des cours ? C'est l'écriture parce qu'elle joue un rôle primordial dans l'apprentissage des sciences humaines. Elle permet à l'étudiant de démontrer sa compréhension sur papier. Elle l'oblige à mettre à plat ce qu'il croit savoir et à démontrer cette compréhension par l'écrit. L'écriture structure la pensée.

Ce qui signifie que l'écriture n'est pas réservée qu'à l'évaluation de ce qu'on sait, mais aussi qu'elle permet de démontrer la construction que l'on se fait des notions apprises. Encore une fois, c'est l'énoncé de compétence qui nous a guidée dans les stratégies d'apprentissage qui devaient être mises en place pour conjuguer écrire et apprendre.

Il est apparu évident très rapidement qu'il devait y avoir un accent placé sur le développement des habiletés de lecture/écriture dans les cours, mais surtout des activités de soutien au développement de ces habiletés.

4.8.4 Faire lire et écrire des textes disciplinaires une responsabilité disciplinaire : un constat lourd de conséquences

L'acquisition de ces habiletés par les étudiants a fait l'objet de plusieurs de nos discussions. Si les enseignantes convenaient des difficultés de lecture et d'écriture des étudiants, elles n'ont pas perçu clairement leur rôle dans l'acquisition des habiletés qui y sont reliées, du moins au début. Elles avaient le sentiment que cette responsabilité appartient au français et ont déclaré ne pas accorder, dans la classe, du temps pour soutenir les étudiants dans le développement de ces processus.

On constate que les liens entre l'apprentissage des concepts disciplinaire et les habiletés de lecture et d'écriture étaient présents dans leur discours mais que, dans les faits, cela ne se transposait pas dans des activités d'écriture dans la classe. Plus précisément, ces trois enseignantes ont fait lire et écrire les étudiants. Elles ont choisi avec soin les textes que ceux-ci devaient lire. Elles ont préparé des guides de lecture, mais rares ont été les activités soit de préparation ou de retour sur les lectures. Les demandes d'écriture ont été le plus souvent reliées à l'évaluation : des textes à rédiger, des travaux d'équipe, des questions d'examen à développement. Une place feutrée pour l'apprentissage des processus de lecture et d'écriture, l'écriture étant limitée le plus souvent à de l'évaluation.

Une des premières dimensions sur laquelle les enseignantes ont dû statuer est celle du genre de textes que les étudiants devaient écrire. La compréhension des énoncés de compétences nous a bien alignée sur cet aspect. Comme les étudiants avaient à écrire des textes explicatifs, nous sommes retournée chercher dans la littérature ce qui se disait sur le plan de la didactique des disciplines à cet égard. Voici ce qui en ressort.

Écrire en psychologie, en sociologie ou en économie, ce n'est pas la même chose qu'écrire en littérature. Alors à qui revient cette responsabilité ? Aux enseignants de la discipline parce que la terminologie et la façon d'écrire sont spécifiques à cette même discipline. Les enseignantes ont eu besoin de quelque temps de réflexion avant de se prononcer, car le processus impliquait non seulement de faire lire/écrire, mais de soutenir ces habiletés dans la classe. Et qui dit temps dans la classe peut vouloir dire des contenus qui ne peuvent pas être abordés avec les étudiants. Travailler à la fois sur le contenu et le processus, ce n'est pas évident. Il y a un équilibre à trouver entre les deux et il y a une tension constante entre les contenus à faire apprendre et les compétences à faire acquérir, ceci incluant les habiletés de lecture et d'écriture à faire développer.

4.8.5 Doit-on montrer à lire/écrire dans nos cours ?

« Croyez-vous que l'on doive montrer aux étudiants à lire et à écrire ? » Cette question a fait bondir les trois enseignantes : « De toute évidence, ils savent lire et écrire », ont-elles répondu. « Mais savent-ils lire et écrire des textes qui démontrent l'acquisition des notions de votre discipline ? » La réponse a été négative. Alors que faire et surtout comment le faire ? Compte tenu des énoncés de compétences, quelles sont les stratégies qui vont permettre aux étudiants de produire des textes explicatifs ? Pour écrire, il faut d'abord comprendre la fonction du texte à écrire. Sur cet aspect, il est important de choisir, pour les étudiants, des raisons d'écriture qui font à la fois référence à des activités scolaires et extrascolaires. L'approche citoyenne permet cette approche. Le fait de déterminer un destinataire au texte à rédiger est un élément qui intervient dans le développement des habiletés de lecture et d'écriture. On touche ainsi au sens des apprentissages pour les étudiants et, par le fait même, à leur motivation.

Une meilleure compréhension du type de texte à rédiger, et surtout de ce que signifie le terme « expliquer », a permis aux enseignantes de rédiger les consignes ou questions auxquelles les étudiants devaient répondre à la suite de la lecture des textes. Cela a permis aussi de déterminer les stratégies de soutien à l'écriture. Ces éléments sont importants, car ils vont faciliter le travail d'écriture des étudiants et d'évaluation des enseignants.

Le travail sur les questions qui vont permettre aux étudiants de rédiger les textes explicatifs nous a menée à revenir sur la nature de la discipline scolaire dans son contenu à faire apprendre.

« Expliquer », c'est expliquer quelque chose à quelqu'un et cette explication nécessite trois éléments (Robert, 2000-2001, p. 93):

- ❑ Une consigne claire sur ce qui doit être fait par le scripteur : il doit expliquer quoi ?
- ❑ Comment doit-il l'expliquer ?
- ❑ À qui est destiné le texte, car cela suppose que le scripteur doit s'interroger sur le degré de compréhension du lecteur ?

À la suite de toute cette réflexion et de recherche de compréhension commune de l'apprentissage des concepts disciplinaires dans le programme de Sciences humaines, nous allons présenter les choix qui ont été établis en vue de l'expérimentation et les résultats obtenus.

4.9 Expérimentation

Toutes ces discussions ont amené les enseignantes à introduire dans les cours des stratégies de soutien en lecture/écriture. Elles ont également déterminé que les activités d'évaluation formative et sommative devaient passer par la lecture et écriture.

4.9.1 Une progression dans les textes à lire

Un des premiers éléments a été de revenir sur le choix et la complexité des textes à faire lire ainsi que sur les activités d'écriture qui y seraient associées. Ces activités étaient en lien avec les finalités. Voici ce qui a été choisi :

- ▣ Des textes d'actualité choisis par les enseignantes ;
- ▣ Des textes d'actualité choisis par les étudiants ;
- ▣ Des textes dans le volume de base ;
- ▣ Un texte à contenu plus scientifique, tout en étant à la portée des étudiants.

À la manière des poupées russes, les acquis ont été réinvestis dans les lectures subséquentes. De plus, les étudiants pouvaient utiliser le même texte dans deux cours si cela s'avérait pertinent.

4.9.2 Le choix et l'accompagnement des lectures

Les enseignantes ont choisi avec soin les textes à faire lire aux étudiants. Si elles font lire ces textes, c'est que ceux-ci apportent des éléments pertinents dans l'acquisition et la compréhension des notions disciplinaires. Pour cette raison, elles ont fourni aux étudiants les buts de cette lecture. Elles ont fait lire les étudiants en leur fournissant une grille de lecture comportant des questions auxquelles l'article allait leur permettre de répondre ou des éléments sur lesquels ils devaient s'attarder. C'est ce qu'on appelle une lecture guidée, une dimension importante si l'on veut que la lecture soit profitable. À l'annexe 10, vous trouverez un document regroupant des stratégies et des pratiques enseignantes aidantes pour soutenir la lecture, dont certaines ont été expérimentées dans cette recherche.

Par ailleurs, comme la compétence demande que les étudiants expliquent les notions, le type de questions doit non seulement dépasser le simple repérage d'informations dans le texte, mais amener l'étudiant à expliquer son raisonnement en recourant aux notions présentées en classe ou à l'aide de ses livres.

Les textes ont été choisis en fonction d'objectifs précis, et les enseignantes les ont lus afin d'en évaluer la complexité et les difficultés sur le plan de la compréhension pour les étudiants. On le sait, il y a des textes plus faciles à lire que d'autres, qui comportent des degrés d'abstraction qui rendent la lecture difficile et découragent les étudiants. Dans cette recherche, une des enseignantes rapportait ceci :

« Après avoir lu un article que je jugeais très pertinent au premier abord, je me suis rendue compte que de le faire lire au complet était trop complexe parce qu'il comportait trop de notions qui n'avaient pas encore été vues en classe. De plus, j'ai dû y ajouter un petit lexique pour les aider à saisir des termes tels que " le loyer de l'argent " ou les " billets verts " (en référence au dollar américain). J'ai donc décidé de faire lire l'article, accompagné de questions, mais en plusieurs fois. »

Un autre exemple est celui de cette autre enseignante qui a examiné un des chapitres du volume qu'elle utilise en classe. Il comportait 75 pages. Le niveau et le nombre des notions abordées dans ce chapitre étaient non seulement importants, mais d'une grande complexité. Celle-ci a décidé de ne faire lire que certaines parties de ce chapitre qui concernait les notions dont les étudiants avaient besoin pour comprendre. Toute cette réflexion l'a amenée à repenser le choix de ce volume comme outil pour les étudiants dans ce cours.

4.9.3 Des écrits qui accompagnent les lectures

Les écrits demandés en lien avec les lectures sont des textes explicatifs dans lesquels les étudiants doivent démontrer leur compréhension des concepts disciplinaires, par exemple : dans le texte à lire, ils doivent identifier en quoi il s'agit d'un texte qui aborde un sujet relié à une discipline à l'aide de questions et de points à détailler.

Pour y arriver, les enseignantes de cette recherche ont démontré beaucoup d'imagination. Voici des exemples de situations d'écriture qui permettent de démontrer la capacité à expliquer ou à discerner l'apport de la discipline à la compréhension du phénomène humain et qui correspondent à ce que signifie « expliquer », accompagnés de consignes claires quant au destinataire, somme toute, ce que l'étudiant doit faire et comment :

- ❑ À partir d'un courrier du cœur, l'étudiant doit identifier le concept auquel se réfère la personne qui écrit et celui de la personne qui répond. Il doit par la suite écrire à l'auteur pour lui dire si sa réponse est adéquate, en quoi elle l'est, les éléments manquants ou qui n'ont pas été suffisamment approfondis (psychologie) ;
- ❑ Un premier exercice : faire rédiger un texte où l'étudiant a à expliquer à un émigré ce qui caractérise notre société québécoise. L'enseignante donne plusieurs thèmes sur lesquels les étudiants peuvent écrire (sociologie) ;
- ❑ Rédiger en équipe de courts textes sur des concepts économiques dans un journal communautaires ;
- ❑ Profiter de l'offre du journal local pour rédiger un court article expliquant une notion dans la section dévolue aux étudiants du cégep ;

- ▣ Rédiger un mémoire sur une question sociale qui sera présenté à des experts.

Ces éléments sont des exemples d'activités qui ont une portée hors de l'école, ce qui n'exclut pas les activités de classe centrées sur l'apprentissage des notions disciplinaires. Le genre d'activités que nous avons énumérées montre aux étudiants dans quel contexte les notions apprises en classe peuvent être utilisées. En cela, ces activités interviennent sur la motivation des étudiants. Nous reviendrons sur cet aspect plus loin.

4.9.4 L'introduction d'activités d'écriture dans la classe

Après avoir confronté leurs stratégies d'apprentissage aux grandes finalités et aux énoncés de compétences, tout en tenant compte des difficultés des étudiants, et après avoir pris conscience du lien entre apprendre et écrire, du développement de la pensée disciplinaire et l'écriture, il était devenu évident pour les enseignantes qu'il fallait introduire dans les cours des activités d'écriture.

Il ne faut pas croire que les enseignantes ne faisaient pas écrire leurs étudiants. Elles le faisaient, mais pratiquement toujours en dehors de la classe. Il s'agissait d'activités d'écriture centrées davantage sur des activités scolaires, pas toujours contextualisées, c'est-à-dire qui ne se transposent pas dans la vie de tous les jours ou en vue des études universitaires. Pourtant, c'est ce que tous les enseignants du programme disent vouloir faire en faisant suivre l'actualité. Cependant, cette ouverture vers l'extérieur ne se reflète pas toujours dans les activités d'apprentissage. Alors, comment cela se transpose-t-il dans l'acquisition de la compétence par l'écriture en classe ?

4.9.5 Faire écrire dans la classe, oui mais...

Même si elles étaient convaincues de la nécessité de faire écrire dans la classe, les enseignantes avaient des interrogations et des craintes en lien avec ce changement qui, disons-le, était important. D'ailleurs, un des premiers commentaires en lien avec la nécessité d'intégrer dans la classe des activités d'écriture concernait le fait qu'elles ne se sentaient pas tout à fait bien équipées pour soutenir les étudiants. Vint ensuite la question du type d'activités d'écriture à proposer, suivie enfin des questions comme : « Si on fait écrire dans la classe, pourra-t-on voir les contenus prescrits dans le plan-cadre ? » et « Est-ce que cela ne va pas augmenter le travail de correction ? »

Toutes ces questions sont légitimes. Il a fallu se positionner sur ce qui était important à faire acquérir aux étudiants : le processus ou le contenu, ou le processus et le contenu ? Comme les enseignantes étaient convaincues de la nécessité de faire écrire, elles ont opté pour le processus et le contenu, en étant bien conscientes que ce choix pouvait avoir des répercussions sur le contenu. Il fallait toujours garder en tête les finalités, notre phare dans la brume.

Nous avons recherché des écrits — voir Aylwin (1989,1994) ; Blaser (2007, 2008) ; Chartrand (2005) ; Diet (2002, 2008) ; Ménard, (1989, 2002] ; Simard (2001) ; Langevin (1995) ; Lehanier-Reuter et Reuter (2002) ; Therrien (1996) ; Zakhatchouk (2000, 2004) — qui donnaient des pistes sur le soutien au développement des compétences langagières autant en lecture qu'en écriture dans les disciplines autres que le français. Toutefois, l'implantation d'activités d'écriture dans la classe nécessitait, pour ces enseignantes, non seulement d'être confortables avec cette idée, mais également d'être bien outillées pour soutenir le développement de l'écriture des étudiants, sans oublier le temps requis. Elles ont alors développé des grilles de vérification, prévu des activités d'apprentissage et d'évaluation formative dans lesquelles les étudiants se donnaient mutuellement de la rétroaction tout en conservant celles qu'elles-mêmes donnaient aux étudiants.

Claude Langevin (1995, p. 9) résume bien ce dont a besoin de l'apprenti scripteur :

« [Il a besoin] de temps pour écrire, de choisir ce sur quoi il veut écrire, de rétroaction, d'outils de travail facilement accessibles, de modèles, d'activités de lecture et d'écriture variées, mais surtout d'enseignantes et d'enseignants qui écrivent et enseignent en tenant compte des compétences à faire acquérir, des spécificités de la discipline et des intérêts des étudiants. »

Voici quelques éléments que les enseignantes ont retenus de ces lectures :

- ❑ Offrir des occasions fréquentes de lire et d'écrire. Varier les types d'écriture ;
- ❑ Privilégier d'abord les écrits intermédiaires, provisoires courts et amener progressivement vers des écrits plus longs ;
- ❑ Faire un travail en classe sur les consignes pour amener les étudiants à bien se représenter ce qui est demandé (ce que veut dire « expliquer » et le comparer à « décrire », par exemple) ;
- ❑ Présenter les lectures, le thème traité, parler de l'auteur, donner les raisons du choix de ce texte à lire ;
- ❑ Donner des exemples de bons écrits rédigés par des étudiants, car chaque discipline possède ses spécificités langagières. Demander aux étudiants d'indiquer en quoi c'est un bon texte ;
- ❑ Choisir un destinataire auquel l'étudiant écrit ;
- ❑ Sans faire la chasse à toutes les erreurs, valoriser les écrits de qualité et fournir des grilles de vérification afin que les étudiants se corrigent eux-mêmes ;
- ❑ Favoriser la critique entre pairs : demander à un ou à deux étudiants de la classe de donner ses commentaires sur le texte d'un autre étudiant qui reprendra son texte avant de le remettre à l'enseignant.

Par ailleurs, ce processus supposait que les enseignantes aient prévu du temps de classe pour que les étudiants écrivent et reçoivent de la rétroaction sur leur texte. Sur ce plan, un des premiers arguments en défaveur était la quantité de savoirs à voir dans un cours. De plus, il ne fallait pas augmenter la charge de correction, qui était déjà très lourde. Que

faire ? À maintes reprises, il nous a fallu confronter ce qui était demandé aux étudiants aux questions suivantes :

- ❑ Ces activités permettent-elles de faire acquérir la compétence ?
- ❑ Ces activités permettent-elles de faire acquérir les fondements disciplinaires nécessaires à la poursuite des études dans le programme et à l'université ?
- ❑ Ces activités permettent-elles de faire acquérir les habiletés langagières et d'autorégulation nécessaires à la poursuite des études ?
- ❑ Ces activités permettent-elles de vérifier l'atteinte de la compétence ?

4.9.6 Entre le désir et la réalité

Il ne suffit pas de prévoir des activités de lecture et d'écriture, de planifier des activités d'encadrement et de fournir des outils d'autorégulation pour que les étudiants bondissent de joie à l'idée d'écrire et qu'ils comprennent que ces activités les aident à apprendre. Eh bien non, « Vingt fois sur le métier, remettez votre ouvrage », comme l'a dit Boileau. C'est ce à quoi se sont attaquées les enseignantes : la motivation des étudiants. Cet aspect de l'apprentissage est revenu à chacune de nos rencontres ou presque. C'est donc dire combien cette dimension est préoccupante et présente dans l'apprentissage. Voici les comportements relevés par les enseignantes quant aux comportements des étudiants qui posaient problème dans l'apprentissage et la décision de faire écrire : ils se prenaient à la dernière minute pour faire les travaux ; ils ne venaient pas consulter ou ne se servaient pas des précorrrections offertes ; ils ne lisaient pas les consignes et n'utilisaient pas les grilles d'autocorrection.

Par ailleurs, les étudiants ont affirmé que c'est lors de la première évaluation qu'ils se sont rendu compte qu'ils avaient besoin d'être aidés. Avant, ils croyaient qu'ils étaient capables de faire leurs travaux ou bien ils avaient peur de les montrer. Enfin, quelques-uns ont déclaré qu'ils se prenaient toujours à la dernière minute, et certains ont souligné que l'échéance de tous les travaux arrivait en même temps.

L'engagement des étudiants dans les activités d'écriture est une composante à ne pas négliger, surtout lorsqu'on parle de faire écrire ces derniers. Langevin (1995) apporte une explication qui nous a permis de saisir pourquoi les étudiants ne s'engageaient pas facilement dans les activités d'écriture, et ce, même avec un encadrement soutenu et les outils nécessaires. Voici ce qu'il dit :

« Pour beaucoup d'élèves, cette image de scripteur est tellement délicate et fragile que trop de remarques négatives, trop de notes abrutissantes peuvent à jamais la détériorer et la briser, ce qui explique le peu d'intérêt et le peu de plaisir que plusieurs de nos élèves, à la fin du primaire, du secondaire, voire du cégep et de l'université, montrent, dans leur vie quotidienne et professionnelle, à s'exprimer par ce moyen, qu'ils préfèrent laisser à d'autres, s'en croyant indignes ou incapables, comme

on leur a souvent dit et marqué dans la marge de leurs rédactions d'enfant, d'adolescent et de jeune adulte. » (p. 9)

Ce qu'il faut comprendre, c'est que la perception d'être un scripteur convenable n'est pas une représentation présente chez tous les étudiants, encore moins chez ceux qui présentent des difficultés. Voilà le défi relevé par les enseignantes de cette recherche.

4.10 L'engagement des étudiants dans les travaux

Les deux expérimentations ont fait apparaître des comportements chez les étudiants qui démontrent qu'ils n'étaient pas tout à fait engagés dans leurs études. Ainsi, ils :

- ❑ Attendent à la dernière minute pour faire les travaux ;
- ❑ Trouvent tout difficile, avant même le début de l'activité, ils sont très inquiets ;
- ❑ Remettent les travaux demandés en retard, même en sachant qu'il y aura des points perdus ;
- ❑ Prennent peu d'initiative ;
- ❑ Ne tiennent pas compte des commentaires formatifs reçus avant de refaire le travail à nouveau ;
- ❑ Ne lisent pas les textes tel qu'il leur a été demandé ;
- ❑ Non seulement ne respectent-ils pas les consignes données, mais ils ne les lisent pas avant de faire les travaux ;
- ❑ Ne se servent pas des grilles de vérification proposées par les enseignantes.

À la question « Comment expliquez-vous le fait que très peu d'étudiants ont utilisé les outils à consulter ou à utiliser comme les consignes orales ou écrites, les grilles d'autocorrection, les précorrections déjà faites, etc. ? », voici les réponses des étudiants:

« La motivation, la charge de travail sont deux éléments émis par les étudiants. Le mot " paresse " a même été utilisé. Il faut vouloir les utiliser mais aussi considérer que cela va nous aider. »

« Unaniment, ils disent de conserver les outils, car ils aident. Une étudiante a même dit qu'elle a aidé d'autres élèves en les invitant à utiliser les outils proposés par le prof (consignes). ».

« Selon eux, il est normal que des élèves ne prennent pas les outils proposés. Il faut que les profs les conservent, les faire utiliser en classe pour démontrer leur potentiel. »

« Le fait de travailler sur un sujet qui les intéressait les a motivés et aussi le fait de leur donner des choix de thèmes ou de travaux, [ça] intervient sur leur motivation. »

Il va sans dire que ces comportements sont devenus des irritants très forts pour les enseignantes qui ont mis en place une série de dispositifs pour soutenir les étudiants dans

l'apprentissage. Nous sommes retournée aux textes de Viau (2010) pour mieux comprendre les raisons de ces comportements. Ainsi, même si tous les éléments de soutien étaient présents, il y avait toujours des étudiants qui allaient s'y prendre à la dernière minute. Selon cet auteur, ces comportements sont typiques d'étudiants dont la motivation en contexte scolaire est faible, qui perçoivent la tâche comme trop élevée ou dont le sentiment d'efficacité est faible (ne se perçoit pas capable de faire la tâche), ce qui les amène à procrastiner, à attendre à la dernière minute.

4.10.1 Le deuil de l'étudiant idéal

Ces discussions sur l'engagement des étudiants dans leurs études nous ont amenée à explorer la conception que les enseignantes ont de leurs étudiants. Voici plusieurs commentaires des enseignantes sur ces derniers, mais aussi entendus dans les corridors, à la pause, dans la société en général :

« Ils ne sont plus comme avant. »

« Les études ne sont pas au premier plan. »

« Le travail rémunéré prend trop de place. »

« Il me semble que nous étions plus centrés sur nos études. »

En fait, les enseignantes comparent les étudiants d'aujourd'hui à ceux d'il y a 10 ans et trouvent qu'ils ont beaucoup changé. On sentait chez elles la nostalgie de « l'étudiant d'avant », comme elles l'ont exprimé. Bien que les étudiants actuels aient une grande ouverture sur le monde et qu'ils se débrouillent bien dans la vie, selon elles, ils présentent beaucoup d'insécurité dans les études, en ce qui a trait aux travaux demandés. Ils ont beaucoup d'intérêts et le sens des études est en développement. Si les savoirs à enseigner ne sont pas contextualisés, ils ont de la difficulté à s'engager dans les études.

Cet exercice a fait émerger un constat : il y a un écart relativement important entre les attentes des enseignantes face aux étudiants qui arrivent du secondaire et leurs caractéristiques. Cet écart amène des conséquences sur leur façon d'enseigner. Ainsi, elles ont souvent été obligées de mettre en place des mesures d'encadrement plus serrées et d'y tenir, de façon à ce que les étudiants remettent leurs travaux à temps. Parfois, elles ont donné des délais. Elles ont dû faire plusieurs rappels et exiger que les étudiants utilisent les outils qu'elles avaient préparés pour faciliter l'écriture.

Les enseignantes vivent un sentiment d'impuissance face à cet état de fait. Ce discours peut être très démobilisant. À la question « Est-ce qu'il n'y a pas un peu de généralisation là-dessous ou bien trouvent-elles difficile de devoir assumer un rôle éducatif important quant au développement de l'autonomie des étudiants ? », elles ont répondu : « Un peu des deux. » Elles ont déclaré se sentir dans une situation inconfortable, puisque les étudiants qui

arrivent au collège ne sont pas préparés comme elles l'auraient voulu, tant sur le plan des habiletés d'apprenants que sur celui de leur degré d'autonomie. Elles doivent donc les soutenir dans l'acquisition des compétences. Il n'est pas évident de prendre les étudiants tels qu'ils sont et où ils en sont quand ils arrivent dans leur classe. Malgré toutes ces contraintes, ces enseignantes ont toutefois démontré un degré d'engagement qu'on pourrait qualifier d'exemplaire, car elles ont fait tout ce qu'il est possible de faire pour soutenir leurs étudiants ; elles ont déployé beaucoup de stratégies pour les faire apprendre. Un commentaire d'une de ces enseignantes résume bien le propos :

« À partir du moment que l'on a tout dit sur les caractéristiques des étudiants, sur leurs difficultés, que pouvons-nous faire de plus ? On doit composer avec ce qu'ils sont et les amener vers les finalités du programme d'études. »

Que faut-il faire alors pour aider les étudiants dans le développement des habiletés d'écriture et dans l'apprentissage des notions disciplinaires ?

4.11 Un épaulement dégressif des étudiants

Les enseignantes réalisent qu'elles doivent encadrer de façon assez soutenue les activités demandées aux étudiants. Même si elles n'aiment pas « faire la police », comme elles l'ont déclaré, les étudiants qui arrivent du secondaire ont besoin d'un épaulement fort au début. Par la suite, on diminue cet épaulement afin que les étudiants développent leur autonomie. On n'y échappe pas.

Dans un autre ordre d'idées, les enseignantes ont aussi réalisé qu'elles travaillaient sur deux plans, le contenu et le processus, ce qui est très exigeant, autant pour elles que pour les étudiants. À la lumière de ces faits et de celle de la recension des écrits sur la motivation en contexte scolaire, les enseignantes se sont entendues pour mettre en place des règles claires avec des conséquences quant aux retards et la non-remise des travaux et des lectures à faire. Plusieurs actions ont été proposées, et chacune a choisi celles avec lesquelles elle était la plus confortable :

- ❑ Proposer un premier écrit plus léger avec rétroaction par l'enseignante ;
- ❑ Lire des textes de qualité rédigés par des étudiants pour qu'ils aient des exemples ;
- ❑ Toujours donner de commentaires sur l'écriture, la première fois à l'ensemble du groupe, la deuxième fois individuellement ;
- ❑ Leur donner un nombre minimal de pages à respecter ;
- ❑ Intervenir avant que les problèmes surgissent, les enseignantes ont de l'expérience et elles savent à quel moment de la session intervenir pour la question des retards et de la non-remise des travaux ;
- ❑ Ne pas lâcher, être constant, faire des rappels sous différentes formes, l'humour fonctionne bien ;
- ❑ Effectuer une première correction formative sur le fond et la forme ;

- ❑ Intégrer une évaluation formative entre eux avec la grille de vérification élaborée par l'enseignante ;
- ❑ Faire faire des plans ;
- ❑ Il est aussi important que l'enseignante respecte ces exigences elle-même ;
- ❑ Etc.

4.12 Une concertation qui n'est pas toujours au rendez-vous

Que ce soit dans le cadre du programme ou de leur discipline, les enseignantes participant à la recherche ont avoué discuter rarement avec des collègues de leur vision de l'enseignement des notions disciplinaires, de ce qu'elles veulent pousser chez les étudiants, de leurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage, de leurs exigences. Le fait d'être associées à cette recherche leur a permis ce partage et de réfléchir plus en profondeur sur ces aspects, d'en discuter, de confronter leurs idées. Selon elles, sans la concertation, le développement des habiletés d'écriture en sciences humaines est voué à l'échec. Cette affirmation est lourde de conséquences.

Sous l'angle de la recherche, nos discussions ont permis de déterminer un défi qu'elles voulaient relever et qui était, parallèlement, une attitude à faire acquérir aux étudiants, soit celle de les amener à rédiger une opinion, une critique ou un jugement basé sur des faits, des notions reconnues dans la discipline. En économie, l'enseignante a même parlé de les amener à se positionner face à un enjeu de société à l'aide des notions acquises en classe. La concertation leur a donné l'occasion de partager leurs idées sur les difficultés des étudiants, de s'encourager, de se donner des trucs et, surtout, de persévérer.

4.13 Du sable dans l'engrenage : des difficultés de parcours

Quelques difficultés ont été rencontrées par les étudiants et les enseignantes au cours de l'expérimentation. La compréhension des consignes et le non-recours aux outils d'autovérification ainsi que le non-respect des dates de remises de travaux ont été des aspects qui ont occasionné beaucoup d'irritants chez les enseignantes. Comme nous avons déjà abordé les deux premiers, nous allons nous attarder aux consignes.

4.13.1 Des consignes nébuleuses selon les étudiants

Même si les enseignantes ont porté une attention particulière à la rédaction des consignes des textes à rédiger, les étudiants les ont questionnées souvent et beaucoup sur cet aspect. Si bien qu'elles ont eu le sentiment de ne jamais être assez claires sur ce qu'elles demandaient aux étudiants. Une des enseignantes en est même arrivée à rédiger une page de consignes, encore là, certains étudiants l'ont encore questionnée sur ce qu'elle voulait dire. Nous sommes allés aux sources pour vérifier ce qui pouvait être fait, car la compréhension des consignes est un élément important pour répondre aux exigences des travaux et acquérir la compétence.

4.13.2 Que se passe-t-il avec les consignes ?

Dans un premier temps, il y a lieu de se rappeler que les étudiants qui arrivent du secondaire ont eu peu de textes d'une certaine envergure à rédiger. Les consignes auxquelles ils ont été confrontés sont plutôt de l'ordre de questions d'examen, donc des consignes fermées, c'est-à-dire une « consigne de contrôle dont le but est que l'étudiant réponde correctement, ne se trompe pas » (Zakhartchouk, 2000, p. 65). De plus, le vocabulaire utilisé par les enseignants du collégial n'est pas le même qu'auparavant, et les étudiants vivent une certaine anxiété face à la nouveauté de ce qui leur est demandé. Or, les consignes auxquelles ils doivent maintenant répondre sont plus complexes. Elles exigent un degré assez important de conceptualisation par rapport au produit final et à la démarche pour y arriver. Les consignes doivent être rédigées pour faciliter ce travail de conceptualisation, tout en permettant aux enseignantes de vérifier la compréhension des concepts disciplinaires.

Les enseignantes se sentaient facilement responsables de l'incompréhension manifestée par les étudiants en ce qui a trait aux consignes, elles s'en attribuaient d'ailleurs presque toute la faute. Leur réflexe était soit de donner des explications supplémentaires aux étudiants, soit d'enrichir les consignes rédigées. Elles ne réalisaient pas que les questions des étudiants étaient en fait des moyens de se représenter la tâche à faire. Il se peut que la consigne n'ait pas été claire, en effet, mais le fait que les étudiants leur aient posé des questions démontre qu'ils essayaient de s'approprier le travail à faire. Le problème, c'est que les étudiants vont souvent dire : « Je ne comprends pas ce que tu demandes, c'est mal dit ou pas clair. » Le réflexe de l'enseignant est de donner alors des explications supplémentaires, avant même de demander à l'étudiant de faire une hypothèse sur ce que la consigne demande de faire. L'enseignant doit se poser la question de la qualité de la consigne qu'il a rédigée, mais il doit aussi comprendre que les étudiants posent des questions pour mieux se représenter ce qui est demandé de faire.

Nous avons réalisé dans cette recherche que les difficultés reliées à la compréhension des consignes sont en lien avec le niveau de confiance des étudiants. Ceux-ci ont besoin d'être rassurés sur leur compréhension. Une enseignante a dit à ce sujet :

« Les consignes, quoique bien expliquées, ne leur PARAISSENT pas claires parce qu'ils ne connaissent pas bien la matière, c'est nouveau et cela devient un facteur d'insécurité. »

4.13.3 Difficulté à extraire, d'un article ou d'un texte, le thème en lien avec une discipline

À la manière de l'extraction d'un minerai dans une mine, l'identification d'un thème dans une lecture s'est avérée une activité cognitive complexe pour les étudiants. Le terme utilisé par une enseignante pour illustrer cette activité cognitive est « concasser », qui veut dire « Briser

(qqch.) en menus fragments » (Dictionnaire Antidote), et ce, afin d'identifier le thème traité et de le rattacher à une discipline.

Cette difficulté a été la première à émerger, parce que les étudiants possédaient peu de connaissances disciplinaires en début de cours, mais aussi parce que cette identification exigeait des habiletés métacognitives importantes telles que la capacité de nommer des thèmes, d'émettre des hypothèses au sujet du contenu de la lecture, par exemple. Par ailleurs, comme l'organisation des cours ne se déroulait pas nécessairement par thème, ce travail de repérage ne possédait pas de structurant sur lequel l'étudiant pourrait s'appuyer.

La façon d'aider les étudiants à déterminer le thème traité a consisté, selon une enseignante, à amener ces derniers à se servir de la table des matières de leur volume de base dans laquelle ils pouvaient trouver une notion qui se rapproche de ce qui est traité dans le texte, aller lire sur cette notion et voir si cela concorde avec ce qui est amené dans le texte (un exemple est présenté en annexe). Le travail sur les consignes revêt ici une importance capitale. Une enseignante dira qu'il faut que les étudiants utilisent le modèle présenté dans la classe. Les étudiants diront à ce sujet :

« Ce qui rend cela plus difficile, c'est de ne pas savoir ce que l'enseignant veut, où cela va nous les mener. »

Donc, les enseignantes doivent expliquer plus clairement le but du travail. Le fait de garder en tête la finalité, de la rappeler aux étudiants aide à augmenter la clarté de ce qui est demandé. De plus, avoir un exemple de produit fini à leur montrer s'avère intéressant.

Il n'est pas évident d'amener les étudiants à s'engager dans ce processus. Ces derniers doivent essayer de le faire. Malheureusement, les étudiants concernés tardaient souvent et n'utilisaient pas les outils proposés par les enseignants, comme nous l'avons précédemment mentionné. Dans le même esprit, ils doivent faire l'effort de s'essayer et d'expérimenter pour augmenter leur sentiment de sécurité et aller se faire aider par des précorrrections offertes par les enseignantes. De toutes les activités mises en place, c'est cette dernière que les étudiants ont affirmé unanimement maintenir parce qu'elle leur donnait une bonne idée de leur performance et des points à travailler. Plusieurs des activités planifiées par les enseignantes ainsi que certaines façons de faire ont été mentionnées par les étudiants à titre d'encouragement pour leur engagement dans la production des travaux, notamment :

- ❑ Le fait de corriger entre eux, en équipe, a été très apprécié parce que cela leur permettait de se faire aider pour raffiner leur travail. De plus, ils ont apprécié le principe des tables rondes pour partager leurs points de vue ;
- ❑ Le travail en équipe leur semble une bonne piste ;
- ❑ Le maintien des exigences;
- ❑ Pour les travaux, une progression graduelle en termes d'étendue et de difficultés ;
- ❑ L'équité de l'enseignante.

4.14 Faire comprendre l'apport de la discipline

Ces enseignantes possédaient différentes façons de faire saisir aux étudiants l'apport de leur discipline respective. Ces pratiques sont en lien également avec les compétences en didactique de leur discipline respective, tout comme elles sont en lien avec la pensée disciplinaire. C'est à travers des activités d'apprentissage, entre autres la lecture et l'organisation du contenu, que les enseignantes ont fait découvrir la pensée disciplinaire.

4.14.1 Dans la façon d'organiser les contenus

Dans l'organisation des contenus, la séquence de leur présentation est un aspect important dans l'apprentissage des étudiants. Il doit y avoir une logique dans la présentation des cours, de façon à ce que les étudiants comprennent le sens de ce qui est présenté. Plusieurs avenues peuvent être utilisées, entre autres l'utilisation d'un volume de référence qui est acheté par les étudiants et qui leur sert de structurant de la matière, bien que les enseignantes ont déclaré ne pas suivre toujours la logique de présentation du volume. Leur façon de structurer la matière tenant à la fois de l'actualité et du livre utilisé, l'un influençant l'autre.

4.14.2 Les questions, les thèmes à traiter

Les enseignantes ont également indiqué qu'une autre façon de faire comprendre l'apport d'une discipline consistait à traiter de thèmes ou de problèmes. Voici un exemple de questions ou de sujets à traiter que nous avons développés autour du thème du suicide.

En sociologie :

- ❑ Le suicide est-il un phénomène social ?
- ❑ Est-il un problème social ?
- ❑ Quels sont les faits qui vous amènent à dire qu'il s'agit d'un phénomène et un problème social ?
- ❑ Comment se fait-il qu'il y ait plus de suicide aujourd'hui qu'avant ? Quelles explications peut-on donner à ce phénomène ?

En psychologie

- ❑ Compte tenu de l'instinct de survie, comment une personne en vient-elle à penser au suicide ?
- ❑ Quels en sont les processus mentaux en cause et les comportements ou indices de pensées suicidaires ?
- ❑ Qu'est-ce qui rend le décodage difficile ?

En économie

- ❑ Est-ce que la course effrénée à l'efficacité, à la productivité et à la performance peut amener des comportements suicidaires ?

- ❑ Développer le sujet avec des notions de système économique, des faits, des statistiques ;

Un des enjeux importants de la compréhension de l'apport des disciplines par les étudiants est de contextualiser les contenus de cours. Cette contextualisation peut se faire, selon les enseignantes de la recherche, et ce, en utilisant l'actualité comme « fournisseur » ou source de situations à faire analyser par les étudiants. Ce sont les questions qu'elles ont posées pour encadrer la lecture qui ont aidé les étudiants à saisir le sens de la lecture et de l'analyse à l'aide de notions disciplinaires. Ce structurant a surtout été utilisé pour faire lire et peu pour structurer les contenus des cours. Le fait d'organiser les savoirs autour d'une lecture à partir d'une question donne un sens aux apprentissages des étudiants, tout en donnant aux savoirs l'importance qu'ils ont, soit celui de permettre d'expliquer le phénomène en cause. La façon d'amener les étudiants à démontrer leur compréhension de l'apport de la discipline et à acquérir la compétence est de leur faire lire des textes disciplinaires et de rédiger des écrits dans lesquels ils utilisent les notions provenant de la discipline (voir à l'annexe 11 un exemple de thème à traiter par les étudiants).

4.15 Après l'expérimentation

Dans cette section, nous allons faire état des résultats qui nous semblent les plus prometteurs, sur le plan de l'apprentissage et sur celui des pratiques enseignantes à la suite de l'expérimentation avec les étudiants de première session dans le programme Sciences humaines.

4.15.1 Ce que les étudiants disent après l'expérimentation

Parmi les commentaires des étudiants de première session, relevés à la suite de l'expérimentation, voici les plus importants :

« Apprendre, veut maintenant dire qu'il faut savoir s'adapter et progresser dans ce nouveau milieu. Avant, je pensais qu'apprendre signifiait être assis sur une chaise, prendre des notes et apprendre le tout par cœur. Après cette session passée, j'ai découvert qu'une bonne façon, beaucoup plus facile d'apprendre, est bien sûr par la lecture et l'écriture répétées à plusieurs reprises. C'est une méthode vraiment différente de celle que j'utilisais avant, et elle m'a vraiment beaucoup aidé dans la réalisation de mes travaux. J'ai aussi l'impression d'avoir plus appris avec cette nouvelle méthode de travail. Bref, tout cela pour dire que j'ai vraiment aimé cette expérience. »

« J'ai appris à bien écrire et lire. Aussi comment appliquer les concepts vus en classe dans les situations de la vie courante. »

« Pour la première session, je crois que j'ai de meilleurs outils pour composer de bons textes appuyés sur de bonnes sources scientifiques. J'ai également appris à lire davantage mes livres avant de faire un projet. »

« De bonnes façons pour écrire un texte, bien le diviser et bien appliquer les concepts vus dans le cours. L'importance de faire tous les travaux demandés en classe. »

Les étudiants ont également ajouté qu'ils avaient compris qu'apprendre et écrire vont ensemble, que le fait d'écrire oblige à s'exprimer clairement et à s'autoévaluer. Ils ont déclaré que, pour devenir autonomes, les enseignants doivent les soutenir plus fortement au début pour en arriver à diminuer ce soutien au cours de la session. Ils ont apprécié les outils que les enseignantes ont produits, même si certains ne les utilisent pas. « On sait qu'ils sont là et qu'on peut les consulter au besoin. » Pour eux, les travaux sur les textes à rédiger étaient pertinents et leur ont appris à fonder leur analyse sur les notions disciplinaires, à être plus rigoureux.

Ils ont par ailleurs dit que le choix d'un article dans chacune des disciplines n'était pas simple. Pourtant, les enseignantes leur avait été indiqué qu'ils pouvaient utiliser le même dans deux des cours. Ils estiment enfin avoir eu le sentiment d'avoir approfondi un sujet.

4.15.2 Ce qu'en disent les enseignantes

Durant cette recherche, nous avons travaillé à la fois sur le contenu disciplinaire et sur le processus d'apprentissage qui est lire et écrire. Nous avons vraiment le sentiment d'être centrée sur l'apprentissage des Sciences humaines. Cependant, travailler sur ces deux aspects en même temps a été difficile, il y avait un équilibre à maintenir.

4.15.2.1 Sur leurs pratiques et le contenu

Ces enseignantes avaient déjà des pratiques qu'elles voulaient centrer sur l'acquisition de la compétence de leur cours. Elles étaient très préoccupées par l'idée que les étudiants ne fassent pas que mémoriser la matière, mais également puissent être en mesure d'y recourir sur demande. Elles ont démontré une vision constructiviste de l'apprentissage. Cependant, cette conception a encore besoin d'être consolidée. Bien que ces enseignantes conçoivent très bien l'importance des savoirs dans le développement de la compétence, il ne leur est pas tout aussi facile de déterminer le nombre de savoirs à choisir ainsi que l'étendue de leur profondeur afin d'être en mesure de conclure de l'atteinte de la compétence. Et ce n'est pas simple. De plus, quelle place doivent occuper les processus de lecture et d'écriture dans l'apprentissage des concepts disciplinaires ?

À la suite de cette expérience, elles ont déclaré avoir l'impression d'être dans un autre monde et, à la demande d'une explicitation, elles ont donné des indications quant à la façon d'organiser les cours et leurs perceptions, telles que :

« J'ai un fil conducteur pour mon cours ; chaque élément est centré sur l'objet du cours (La compétence) les tâches demandées aux étudiants sont spécifiques, que ce soit les lectures, les travaux. J'ai "vissé, ficelé" davantage mon cours. C'est le fil conducteur apprendre-lire-écrire qui fait cela, selon moi. »

« J'ai le sentiment de faire un vrai "job de prof", d'être un médiateur entre le contenu et les étudiants. »

« J'ai le sentiment de mieux accompagner les étudiants. »

« Je ne suis pas centrée que sur le contenu mais il y a une limite. Jusqu'où on va dans la profondeur de contenu, demeure une question. »

4.15.2.2 Au sujet de la concertation

Sur cet aspect, les enseignantes sont d'avis que leur concertation sur les exigences et les consignes a fait que les étudiants ont compris le message au regard des exigences et de l'encadrement ; ils n'ont pas passé leur temps à négocier ni à se plaindre. Ainsi, le partage de valeurs communes a donc été un aspect très porteur.

4.15.2.3 Au sujet des travaux demandés aux étudiants

Les étudiants ont entrepris les travaux sous l'angle des finalités, pour comprendre et apprendre, non seulement pour répondre aux exigences de l'enseignant. Le fait de mieux soutenir les étudiants, de leur donner du temps pour l'écriture a eu des bénéfices : de meilleurs travaux, mieux écrits, plus faciles à lire et à corriger. Il faut dire que nos consignes étaient plus claires et plus précises. Les étudiants avaient toutefois beaucoup d'habiletés nouvelles à acquérir en même temps et ils avaient besoin d'être soutenus dans cet apprentissage. Les enseignantes ont assuré qu'aucun étudiant n'avait exprimé que les consignes étaient trop exigeantes.

Les travaux antérieurs étaient plus uniformes, mais avec la mise en place des choix, ils le sont moins. Il faudra toutefois revoir les critères d'évaluation. Une des enseignantes a déclaré que sa façon de donner des commentaires sur les textes aux étudiants est différente : « J'écris à l'élève comme s'il était devant moi, j'emploie le présent, je lui parle du contenu, de la qualité de son analyse et de la qualité de la langue. Pour moi, c'est une approche qui est plus globale. » Une autre s'est exprimée de la façon suivante :

« Les objectifs d'une première session sont atteints : entreprendre une démarche de rédaction, quand ce n'est pas clair, chercher l'information, de l'aide, bien déterminer ses sources. »

4.15.2.4 Au sujet des exigences et du soutien accordé

Les enseignantes sont d'avis que les exigences qu'elles ont mises de l'avant sont celles qu'elles doivent maintenir.

« À la fin, ils ne me remettent pas des textes de premier jet, mais des travaux finis. »

« Je me permets de refuser des travaux inacceptables et je dis à l'étudiant que c'est une chance que je lui donne de se reprendre. On a solutionné les problèmes de comportements tels que la remise en retard des travaux, les lectures non faites, etc. »

« On travaille beaucoup le processus et le contenu devient le prétexte pour écrire. Nous avons élaboré plusieurs outils de soutien à l'écriture. »

« Il faut dépasser la première résistance : “ Je n'ai pas le temps de faire cela “.»

4.15.2.5 Au sujet de la correction

Dès le début, les enseignantes avaient beaucoup de craintes quant à la lourdeur de la correction. Le point le plus signifiant, c'est qu'elles sont maintenant plus satisfaites des travaux que leur ont remis les étudiants. Même s'il y a encore de la correction, leur lecture est plus agréable :

« Je ne pensais jamais que ce soit aussi rentable et si peu couteux en termes de temps et d'énergie pour moi. »

4.15.2.6 Sur la conception des étudiants

Les enseignantes n'ont eu que de bons commentaires au sujet des étudiants : ceux-ci sont plus engagés et contents d'apprendre.

« L'épaulement que nous leur avons accordé a fait qu'ils ont développé de l'autonomie dans leurs apprentissages. On va arrêter de dire qu'ils ne sont pas capables. Il faut leur montrer et ils deviennent capables de le faire. Il faut dépasser notre conception défaitiste à l'égard des étudiants. »

Chapitre 5

Discussion des résultats

Dans cette section, nous allons discuter des résultats obtenus dans cette recherche. Nous allons nous concentrer sur les aspects suivants : la tension vécue par les enseignantes entre le contenu et la compétence ; la concertation nécessaire sur les choix de contenus et les orientations quant à l'enseignement des habiletés langagières ; l'organisation des contenus autour de références autres que les savoirs ; la représentation de ce que signifie apprendre les sciences humaines pour les enseignants et les étudiants et, enfin, la pertinence du cadre de référence pour le questionnement didactique afin d'accompagner les enseignants dans une réflexion sur leur pratique de choix de contenus et de stratégies d'enseignement et d'apprentissage.

5.1 Une tension entre contenu et compétence

Bien que ces enseignantes aient des pratiques centrées sur l'apprentissage, elles se sont senties prises entre les contenus à enseigner et la compétence à faire acquérir par les étudiants. Cette tension a en partie été occasionnée par le fait que les sources ou références des savoirs à enseigner dans le programme de Sciences humaines demeurent encore majoritairement les savoirs disciplinaires (Perrenoud, 1998 ; Martinand, 2001 ; Raïsky, 1993). D'où provient cette tension ?

5.1.1 Un legs du nouveau pédagogique de 1993

La question de la quantité de savoirs à enseigner reste présente. Quels sont les savoirs essentiels et fondamentaux qui font partie d'une discipline scolaire ? La réponse à cette question est loin d'être trouvée, et il est loin d'être facile d'y répondre. Même pour des enseignants d'expérience, la réponse n'est pas tout à fait claire. Les choix sont faits en fonction de l'expérience passée. Et, malheureusement, il y a des enseignants qui entretiennent encore certains préjugés en ce qui a trait à l'approche par compétences dans l'enseignement des sciences humaines.

Ce n'est pas d'hier que l'on se questionne sur ce qui doit être enseigné et sur la façon de faire apprendre les sciences humaines. Certains écrits ont beaucoup influencé la vision de l'enseignement des sciences humaines, surtout ceux du nouveau pédagogique de 1993. Laurin (1998) considère que la définition de contenu de cours, dans les textes officiels de 1993 au moment de ce renouveau au collégial, est amputée d'une dimension essentielle des disciplines, soit la pensée et les pratiques disciplinaires. À l'examen des plans-cadres de cours, cet aspect se confirme. On retrouve des éléments qui font référence à la discipline

comme des faits, des concepts, des théories et des méthodes. On ne retrouve pas de pratiques, de questions ni de problèmes auxquels la discipline peut répondre, ni de thèmes que la discipline peut étudier selon sa perspective. Dans la note préliminaire de deux des plans de cours concernés par la recherche, on fait référence à l'apport de la discipline à la compréhension du phénomène humain, alors que cette dimension n'est pas explicitée dans le troisième. Bien que la pratique « Suivre l'actualité » soit adoptée comme orientation, elle ne sert pas de structurant aux cours. Ce que le questionnement didactique a permis de faire avec ces enseignantes, c'est d'aller du côté des pratiques et des contextes dans lesquels les savoirs sont mis à profit pour aider les étudiants à comprendre l'apport de la discipline.

5.1.2 La confrontation contenus et compétence

Nous constatons que le sens et l'interprétation, qui ont été faits des énoncés de compétence au moment de l'élaboration de programme, se sont perdus avec le temps. Sur le plan didactique, nous sommes revenue sur les finalités, c'est-à-dire sur les énoncés de compétence, afin de nous réapproprier leur signification et de confronter contenus, tâches et compétences. Nous devons dire que la façon dont les compétences sont rédigées dans le programme de Sciences humaines n'aide pas toujours pour aligner les contenus sur les finalités. Cependant, ce retour est important.

L'accompagnement didactique a été une façon d'aider les enseignantes à faire les choix de contenus et de stratégies d'enseignement et d'apprentissage, entre autres le questionnement en lien avec l'entrée 2, les savoirs à enseigner (voir figure 3). L'interprétation des énoncés de compétences et l'alignement des contenus et des stratégies sur ces finalités ont grandement contribué à rassurer les enseignantes non seulement sur la somme de contenus, mais également sur l'étendue dont la compétence permet de baliser l'étendue des contenus. C'est ce qu'affirme Lapierre (2009), la construction du cours par l'enseignant passe par la confrontation finalités-contenus.

Un deuxième aspect didactique de l'entrée 2 concerne les sources des savoirs. Bien qu'une pratique sociale, « Suivre l'actualité », ait été identifiée comme source des savoirs à enseigner, elle n'a pas fait l'objet d'une analyse fine pour permettre d'en évaluer tout le potentiel et les difficultés sur le plan de l'apprentissage. Ce choix intuitif a été surtout utilisé comme contexte d'apprentissage et non pas comme source de savoirs. Ce choix demandait d'être analysé en profondeur, ce que nous avons fait. Nous avons découvert des écarts relativement importants entre cette pratique sociale et ce que les étudiants devaient faire pour apprendre. Pour combler ces écarts ou à tout le moins les amoindrir, les enseignantes ont eu à déterminer une stratégie d'apprentissage et des outils d'apprentissage pour faire en sorte que la pratique de l'actualité devienne une activité permettant l'apprentissage de contenus disciplinaires. (Pour plus de détails sur l'analyse de la pratique, voir Bizier, 2009, p. 85-108).

L'utilisation des pratiques sociales comme source des savoirs à enseigner est une pratique enseignante peu répandue. Cette méconnaissance est tout à fait normale, puisque la didactique à l'enseignement collégial n'est pas encore très connue et que les enseignants des programmes préuniversitaires utilisent les SAVOIRS savants comme source unique, ce qui les incite à aborder l'enseignement et l'apprentissage en entrant presque uniquement par les contenus.

5.2 Une concertation nécessaire pour des choix solides

Les cours d'un programme d'études élaboré selon l'approche par compétences doivent être structurés suivant la logique du développement des compétences. De cette façon, l'enseignement n'est pas restreint aux savoirs, mais aux pratiques, aux méthodes, aux questions et aux enjeux sociaux. Cela ne peut se faire qu'à partir d'autres référents autour desquels les contenus sont organisés. Selon Martinand, dans *La question de la référence en didactique du curriculum*, [Rezozero] www.rezozero.net) : « La référence au seul savoir savant empêche toute discussion sur sa pertinence dans une perspective de formation générale ou spécialisée. » Par ailleurs, l'accent sur les seuls SAVOIRS prive la discipline d'éléments essentiels à son apprentissage :

« Ce qu'on voit apparaître, c'est une discipline presque uniquement reliée qu'à la composante que Reuter (2004) appelle intra disciplinaire " les savoirs ", mais amputée de sa composante scolaire, c'est-à-dire de ses liens avec les autres disciplines par les pratiques, les outils et dissociée de sa composante extrascolaire, c'est-à-dire celle qui donne une viabilité aux savoirs en dehors de l'école telle que son apport à la citoyenneté, à la vie professionnelle, à l'épanouissement personnel, l'accès à la culture... »

Pour cet auteur, « Une discipline se justifie au travers de l'articulation entre formation d'un sujet disciplinaire, d'un sujet scolaire et d'un sujet social privé. » (p. 2)

De plus, les enseignants ne maîtrisant pas les fondements du questionnement didactique, les choix faits demeurent donc des choix de contenus. Paul Forcier (1998) énonce cette difficulté pour les Sciences de la nature également :

« Dans une société où la quantité de choses considérées comme importantes, voire essentielles, croît de façon pratiquement exponentielle, un des problèmes de l'enseignement collégial [...] me paraît être la difficulté à faire des choix, la difficulté de se centrer collectivement sur un " noyau dur " de la discipline, à définir de façon plus ou moins arbitraire sans doute, mais à définir collectivement, et non uniquement selon les goûts et la formation de chacune et de chacun » (p. 27).

Bien que cet auteur parle du programme Sciences de la nature, son affirmation s'adapte très bien au programme de Sciences humaines. À partir du moment où les choix sont faits à

partir de plusieurs sources, les enseignants peuvent se consacrer à faire en sorte que les contenus choisis soient véritablement maîtrisés par les étudiants.

L'analyse de la pratique « Suivre l'actualité » a prouvé la nécessité de démontrer une certaine efficacité de lecture et d'écriture pour en faire l'analyse. Cette responsabilité ne peut pas être laissée aux enseignants de français ni à des cours spécifiques du programme d'études. Elle doit être assumée par tous. Les résultats de la recherche démontrent que la concertation entre les collègues est essentielle à l'acquisition des *SAVOIRS* et du processus de lecture et d'écriture. Si les résultats obtenus illustrent l'efficacité du point de la compréhension de l'apport des disciplines et du développement des habiletés de lecture et d'écriture, c'est que les enseignantes de cette recherche se sont entendues sur certains aspects liés, tels que les stratégies de soutien à la lecture et d'écriture, le type de travaux d'écriture demandé et, surtout, l'implantation dans la classe d'activités d'enseignement de ces habiletés dont le contenu est le prétexte d'écriture. Elles considèrent que ce n'est qu'à cette condition que les étudiants auront acquis la compétence et qu'ils seront bien préparés aux études universitaires.

Ce travail de concertation en département et en programme est très exigeant, nous en convenons, mais le sens des *SAVOIRS* disciplinaires et la réussite des étudiants en sont les enjeux.

Nous abordons ici une question cruciale. Le travail de choix des contenus n'est pas un travail de reconduction des choix faits dans le plan-cadre ou de la table des matières d'un volume dans lequel chacun va puiser ce qu'il va enseigner. Il doit faire l'objet d'un travail d'analyse qui va conduire à la détermination d'un « corpus de connaissances réaliste, cohérent et respecté, parce que respectable » (Forcier, 1998, p. 27).

Ce travail prend racine dans l'analyse de référents comme « Suivre l'actualité », de questions sociales, de thèmes porteurs de sens pour les étudiants et qui permettent d'organiser les contenus à enseigner. Les pratiques sociales, dont l'analyse fera ressortir tous les savoirs qui y sont mobilisés (Martinand, 2001), les questions socialement vives (Legardez et Simmoneaux, 2006), l'utilisation de thèmes, de questions ou de problématiques, qui permettent de les comprendre sous l'angle d'une discipline, sont des sources qui devraient servir de référents aux choix de contenus et de stratégies au même titre que les *SAVOIRS* savants, tout en étant alignées sur les finalités du programme d'études, soit l'acquisition de la pensée disciplinaire (Laurin, 1998).

Ceci permettrait de fixer le choix de contenus essentiels qui vont permettre de faire développer la pensée disciplinaire, et ce, peu importe la question ou le thème. Et les choix de contenus ne seraient pas restreints aux *SAVOIRS* uniquement, mais également aux pratiques et aux méthodes. Il serait alors plus facile d'évaluer l'étendue et la profondeur de ces contenus.

Pour appuyer cette démarche, il faut revenir à l'interprétation des énoncés de compétences afin de cerner l'étendue des savoirs à enseigner. Les enseignants n'ont pas ce réflexe, peut-être en raison de leur réticence envers l'approche par compétences ou la centration sur les savoirs. La réflexion faite sur l'analyse de la pratique « Suivre l'actualité » comme source des contenus à enseigner, la réappropriation de l'interprétation des énoncés de compétences et la décision de faire écrire les étudiants ont permis de faire des choix de stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lien avec les finalités des cours, tout en misant sur la compréhension de l'apport de la discipline.

5.3 L'organisation du contenu autour de questions, de problèmes, de thèmes

L'examen des façons de traiter des contenus nous a ramenée à ce qu'est une question psychologique, sociologique ou économique. Quelle question permet de découvrir la pensée disciplinaire, tout en étant à la portée des étudiants de première année en Sciences humaines ? C'est en retournant dans la littérature que nous avons trouvé quelques éléments de réponse. Ces questions sont des questions d'ordre didactique en lien avec les sources des savoirs à enseigner. Dans la situation des programmes préuniversitaires, les savoirs disciplinaires sont des sources, mais les pratiques sociales le sont également et elles ont l'avantage de contextualiser les savoirs à enseigner.

5.3.1 Qu'est-ce qu'une question sociologique, psychologique ou économique ?

Traditionnellement, les enseignants entrent dans les cours par les contenus. Y a-t-il une autre entrée possible ? En faisant analyser l'actualité par les étudiants, les enseignantes de cette recherche ont démontré que cette entrée était possible à certaines conditions, dont celle de poser les bonnes questions. Questionner est un art. Questionner pour faire apprendre encore davantage, puisque la question doit être à la portée des étudiants et donner l'occasion de saisir quelles notions de la discipline vont permettre d'y répondre. Les questions peuvent servir de structurant des cours parce qu'elles appellent à référer à des concepts disciplinaires pour y répondre. Dans notre recherche, nous avons noté que les questions n'étaient pas faciles à rédiger, à tout le moins à l'échelle des étudiants de première session et en permettant de traiter les notions disciplinaires. Plusieurs écrits peuvent inspirer les enseignants sur cet aspect.

Selon Laurin (2001b), une question « doit démontrer un caractère disciplinaire, un potentiel réflexif et une valeur civique » (p. 13). Toujours selon cette auteure, il s'agit de questions qui peuvent mener à plusieurs réponses possibles, qui incitent à la recherche de réponses, à l'approfondissement d'une notion, d'un argument, du choix d'une action. Ce sont des questions qui demandent plus qu'un mot et même plus qu'une phrase, qui demandent de lire, de documenter son point de vue. Les questions doivent inciter l'étudiant à dépasser la simple mémorisation des notions.

Voici des critères d'une bonne question :

- ❑ Elle s'adresse à l'élève dans sa relation au monde ;
- ❑ Elle incite à établir des liens, des chaînes d'explications ;
- ❑ Elle invite à poser un regard critique sur la réalité étudiée ;
- ❑ Elle peut soulever une contradiction ou un paradoxe ;
- ❑ Elle peut mettre en doute un préjugé ou une préconception ;
- ❑ Elle peut s'appuyer sur une analogie ;
- ❑ Elle peut inciter à l'action.
- ❑ Elle s'adresse à l'élève dans sa relation au monde ;
- ❑ Elle incite à établir des liens, des chaînes d'explications;
- ❑ Elle invite à poser un regard critique sur la réalité étudiée.

Une question formulée dans le cadre de cette recherche répond à plusieurs de ces critères : « Expliquer le comportement “Déménager à Fort Mc Murray” en référant à 5 concepts vus dans les cinq premiers chapitres du volume » est une question qui a été rédigée à la suite de la lecture d'un article de journal. Elle nous semble répondre à certains critères d'une bonne question parmi ceux précédemment mentionnés.

La pratique sociale « Suivre l'actualité » est une source de choix de contenu et de stratégies d'apprentissage. Bien qu'elle soit riche d'apprentissages pour les étudiants, elle demande un travail quotidien aux enseignants, qui doivent reconstruire le sens des apprentissages à faire avec chacun des articles qu'ils veulent faire lire aux étudiants. Il s'agit d'une tâche importante et exigeante. La formulation de questions fait partie de ce travail. Il y a, sur cet aspect également, une démarche didactique sous-jacente au développement d'habileté à rédiger des questions qui incitent à interroger l'univers social sous l'angle disciplinaire et à structurer un cours et la démarche de raisonnement sous-jacente.

5.3.2 Les consignes : un obstacle cognitif intéressant pour l'apprentissage

Une des difficultés soulevées par les enseignantes concerne la clarté des consignes ou des questions qu'elles rédigent pour les étudiants en regard des lectures et des travaux d'écriture. On se rappellera que les étudiants avaient trouvé que les consignes en lien avec les textes à rédiger n'étaient pas claires.

De plus, les enseignantes avaient émis des commentaires selon lesquels les étudiants ne lisaient pas les consignes ou ne les trouvaient jamais assez claires. Elles avaient également affirmé que la rédaction de bonnes consignes était très difficile. Les consignes sont vécues comme des obstacles à la fois pour les étudiants et les enseignants.

Zakhartchouk (2000) indique que ce problème existe depuis fort longtemps au primaire comme au secondaire. Il dit même que « depuis toujours les élèves ont eu des difficultés

en ce domaine et ici ou là, on voit affluer les lamentations si fréquentes aujourd'hui sur le fait qu'ils ne lisent pas la consigne, y compris chez les bons élèves » (p. 62). Il continue en disant que les consignes scolaires n'ont pas que pour seul but le « faire », mais aussi « l'apprendre » (p. 64).

Plus précisément, deux conceptions se confrontent dans la représentation des enseignants en termes de consignes ou de questions : celle de faire ce que le professeur a dit de faire, ou la question dont on connaît la réponse, conception tayloriste du travail scolaire, ou celle des consignes ou des questions qui demandent un travail de construction de la réponse, d'expliquer, qui exige un travail métacognitif important ou, même, des questions sans trop de balises où l'étudiant détermine lui-même ce dont il va traiter et comment il va le faire. C'est à cette dernière conception que le programme de Sciences humaines doit préparer les étudiants.

Zakhartchouk (2000) propose une démarche de formulation et de traitement des consignes et des questions qui en font des objets pédagogiques et didactiques. Nous en reproduisons quelques-unes que nous jugeons importantes pour l'enseignement des sciences humaines (p. 67) :

« Quel est l'objectif de cette question ou de cette consigne ? ;

La consigne ou la question font-elles partie intégrante de la tâche à faire ce qui selon lui en justifie une certaine complexité ? ;

Est-il nécessaire de décomposer la consigne ou la question ? Cela va-t-il aider ou au contraire rendre la consigne plus difficile à saisir ? ;

Est-ce que je vais laisser une marge d'autonomie à l'étudiant ou doit-il suivre à la lettre les consignes ou la question ? Et pourquoi ? ;

Est-ce que je m'attends à des travaux similaires ou au contraire à une diversité ? Vais-je intervenir dans le processus de traitement des consignes ou de la question ? ;

Vais-je laisser du temps aux étudiants pour qu'ils s'expliquent entre eux les consignes ou la question ou discuter de ce que sera le produit final ? »

Rappelons que les enseignantes avaient tendance à voir les questions des étudiants uniquement comme des plaintes au sujet de la clarté. Ajoutons toutefois que les étudiants, dans leur façon de passer leurs remarques, donnaient parfois cette impression. Elles n'y voyaient pas une façon de se représenter le travail à faire et n'avaient pas le réflexe de retourner la question : « Comment interprètes-tu cette consigne ou question ? » Il est certain que le fait de rédiger des consignes demande certaines habiletés que les enseignantes

peuvent apprendre à développer. Elles ne sont pas les seules à avoir cette difficulté car, ont-elles dit, les collègues émettent les mêmes commentaires sur cet aspect.

Selon Zakhartchouk (2000), il faut voir le travail de compréhension des consignes chez les étudiants comme une activité cognitive de représentation de ce qui est demandé et, plus la question est large, plus l'étudiant doit questionner pour se faire une idée. Et cela peut même être une stratégie adoptée par l'enseignant afin que les étudiants fassent un travail de représentation de ce qui doit être fait. On voit que la notion de consigne est une dimension très importante pour faire saisir, non seulement ce qui doit être fait, mais plus largement ce que les notions disciplinaires vont permettre de faire. Il y a un travail didactique à effectuer sur cet aspect, comme sur celui des questions, afin que le travail cognitif demandé aux étudiants soit en lien avec la compétence à acquérir et avec le raisonnement, et qu'il incite à faire des liens avec les notions disciplinaires. Ce travail didactif fera en sorte que les enseignants développent l'art de rédiger des consignes et des questions qui mènent à la réflexion et à la métacognition chez les étudiants.

5.4 La représentation de ce que signifient « apprendre les sciences humaines »

Une des conclusions qui se dégage de cette recherche est que la notion de compétence, même après 16 ans, n'est pas encore tout à fait saisie dans son essence même. L'idée que l'approche par compétences exclut les connaissances n'est pas parue dans le discours des enseignantes, mais quand on examine de plus près leur choix de contenus et de stratégies d'enseignement et d'apprentissage, force est de constater qu'une compréhension que compétence et contenus forment un tandem gagnant reste à faire. Dans le cas des sciences humaines, les énoncés de compétence exigent que les étudiants écrivent. Et cette écriture doit non seulement avoir un sens scolaire, mais également extrascolaire. Selon Raisky (2001), l'école se référentialise trop sur elle-même ; elle ne se laisse pas suffisamment influencer par l'apport externe comme les pratiques sociales, les situations professionnelles, l'actualité et les questions sociales. Elle demeure trop, selon lui, aux référentiels de compétences, aux façons de faire traditionnelles. Ce qui fait en sorte qu'on entend souvent les étudiants dire des phrases comme : « Ah ça, c'est à l'école, dans la vraie vie, il en est autrement. »

Il nous apparaît incontournable, comme nous l'avons fait, de faire un retour approfondi sur l'interprétation des énoncés de compétence afin d'en dégager, non seulement les exigences en termes de savoirs, mais également en termes d'habiletés cognitives nécessaires à leur acquisition par les étudiants.

Le fait d'être centré sur les contenus est en partie relié à la représentation de ce que signifie apprendre les sciences humaines et celui d'écrire en ce sens permet de faire développer la pensée disciplinaire et d'acquérir les savoirs qui y sont associés. Les étudiants ne sont pas en

reste, leur conception de l'apprentissage est encore fortement teintée de l'idée qu'apprendre, c'est mémoriser. Lafont-Terranova et Colin (2005) relèvent dans leur étude que les enseignants de trois disciplines, histoire, géographie et mathématiques :

« sous-estiment dans leurs déclarations du rôle essentiel de l'écriture dans la conceptualisation et la construction des savoirs [...], ce qui signifie que pour les enseignants interrogés, " écrire " c'est traduire un " déjà-là " (des idées, des pensées, des images qui préexistent à l'écriture » (p. 121).

C'est, nous croyons, ce que font certains enseignants de cégep quand ils demandent aux étudiants de répondre à des questions après la lecture d'un texte ou des questions d'examen dont le niveau taxonomique ne dépasse pas le premier niveau, soit celui de repérer l'information, d'énumérer ce qui est déjà dans le texte. Entendons-nous bien, nous ne disons pas qu'il ne faut jamais interroger en regard des connaissances, mais nous devrions amener les étudiants vers l'utilisation de ce qu'ils savent, en vue de voir la construction de leurs connaissances, c'est l'idée de la compétence. Et l'écriture, dans des contextes variés, est un moyen de faire construire aux étudiants leur propre réseau de connaissances.

Les résultats de cette recherche nous amènent à penser qu'il y a un certain travail à faire avec les enseignants pour modifier leur conception de l'apprentissage afin que leurs stratégies d'enseignement et d'apprentissage s'orientent davantage vers des activités qui font que les étudiants traitent les savoirs, qu'ils construisent eux-mêmes leur représentation de l'apport de la discipline, des stratégies qui s'apparentent aux problèmes et aux questions surtout si l'on utilise l'actualité comme contexte pour les faire lire et écrire.

5.4.1 Le rôle de l'écriture dans l'apprentissage des sciences humaines

L'écriture est une habileté développée par une multitude de groupes, dont les gens de discipline. Elle comporte également les caractéristiques d'une pratique telle que le fait d'être inscrite dans le temps et une institution, l'école, et elle se met en place grâce à des outils sociaux tels que la langue, les types de texte, le clavier d'un ordinateur, un logiciel de traitement de textes, un dictionnaire, etc. Reuter (cité dans Chartrand, 2006) retient notre attention parce qu'elle fait appel à la représentation du sens par l'écrit :

L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendancielle conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré à l'aide d'outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné. » (p. 15)

Cette définition fait aussi référence à la construction de sens par l'écrit, ce que les enseignants des sciences humaines cherchent à créer pour les étudiants.

Comme il a précédemment été mentionné, le travail d'écriture a été depuis très longtemps laissé aux enseignants de français, y compris ceux du collégial. Ainsi, lors du renouveau pédagogique de 1993, compte tenu de l'augmentation du nombre d'heures des cours de français, l'apprentissage de la langue a-t-il été interprété comme étant la responsabilité des enseignants de français. C'était oublier que les enseignants de français sont des enseignants de littérature, discipline qui possède sa propre didactique, différente de celle des autres disciplines qui utilisent la langue pour s'exprimer.

Cependant, avant même ce renouveau, la documentation dans la revue *Pédagogie collégiale* faisait état de la nécessité de l'intervention des enseignants sur les habiletés langagières dans toutes les disciplines. Ainsi, plusieurs articles ont été consacrés à l'identification de stratégies pédagogiques pour faire écrire et évaluer les textes des étudiants. Quel que soit l'ordre d'enseignement, les types de textes que font écrire les enseignants sont davantage axés sur l'assimilation de connaissances déjà là que sur la discussion des idées, la construction des savoirs (Simard, 2001 ; Laurin, 1998 b). Les étudiants rejettent sur la feuille des idées toutes faites copiées dans les livres ou les idées de l'enseignant. Rarement, fait-on appel à leur raisonnement.

Quant à la didactique concernant le développement des habiletés langagières dans les disciplines, si les écrits proviennent de l'enseignement secondaire, ils permettent toutefois de saisir les caractéristiques de l'écriture disciplinaire. Ils permettent également de comprendre toute l'importance de l'écriture dans la construction des connaissances et de la pensée disciplinaires (Therrien, 1996 ; Simard, 200 ; Chartrand, 2005 ; Lahanier-Reuter et Reuter, 2006 ; Blaser, 2007 ; Diet, 2008).

Les résultats nous montrent que les étudiants croyaient initialement qu'apprendre équivalait à mémoriser, maintenant, ils font le virement escompté, soit celui de comprendre que le fait de lire et d'écrire est une façon d'apprendre les sciences humaines. Ils ont apprécié le soutien reçu par les enseignantes comme les précorrections, les exemples de travaux bien écrits, les évaluations formatives, les grilles d'autocorrection, etc.

On sait que l'apprentissage des sciences humaines est intimement relié à l'acquisition de ces habiletés. Et ce que la littérature (Castellani, 1993 ; Barré-Deminiac, 2000 ; Bernié, 2004 ; Lahanier-Reuter et Reuter, 2006 ; Diet, 2008 ; Blaser, 2008) dit à ce sujet, c'est que ce sont les enseignants des disciplines qui sont les mieux placés pour aider les étudiants à les acquérir, puisque chaque discipline comporte des façons à elle de dire, d'exprimer :

« Il existe des pratiques langagières/cognitivo-discursives propres aux différentes disciplines. Elles dépendent, dans leur forme même, de l'épistémologie de ces disciplines et donc des configurations didactiques qui en sont une dimension constitutive. » (Bernié, 2004)

Et, en même temps, l'étudiant apprend, le vocabulaire et la syntaxe propre à la discipline scolaire. Selon Diet (2008), « Le savoir se construit ; les mots aident à nommer les éléments du savoir en construction et en favorisent l'organisation et l'agencement. » Comme on sait que le sens vient en écrivant et pas avant, c'est en écrivant que l'étudiant va prendre conscience de ce qui est clair pour lui et de ce qu'il ne l'est pas. La citation suivante indique bien ce que signifie le terme « écrire » : « J'écris pour pouvoir lire ce que je ne savais pas que j'allais écrire. » (Claude Roy, poète, cité dans Diet 2008). Il ne s'agit pas de faire développer, par l'écriture, la pensée du déjà là, mais plutôt la pensée disciplinaire qui se construit. Toute activité d'écriture doit demander aux étudiants de concevoir, de construire une réponse à partir de leurs connaissances et non de régurgiter sur la feuille des connaissances mémorisées.

Les enseignants adhèrent à cette idée, mais la concrétisation de cette dernière est compliquée. Or, si l'accent de l'enseignement est placé sur les SAVOIRS uniquement, il reste peu de place pour soutenir les étudiants en regard de cette dimension.

Et cet aspect soulève la question de la somme de savoirs nécessaires pour dire que la compétence va être atteinte. Il s'agit d'une question de fond qu'on ne peut pas éviter. Il n'y a pas de règle didactique claire à cet effet, mais des pistes de réflexion et l'une d'entre elles consiste à aligner les savoirs à enseigner sur les finalités et, ainsi, atténuer la tension qui existe entre savoirs et compétence.

L'équilibre entre SAVOIRS et compétence en est l'enjeu. Les enseignantes qui ont participé à la recherche ont même déclaré qu'il fallait arrêter de résister et de dire qu'on n'a pas le temps de faire cela avec les étudiants. Elles ont fait le pari de laisser de la place à l'écriture dans la classe et se disent très satisfaites des résultats, à savoir une compétence atteinte de façon satisfaisante pour l'ensemble des étudiants, des connaissances plus solides, des travaux plus qu'acceptables pour des étudiants de première session. Le fardeau de la correction n'a pas été plus lourd, même qu'il leur est apparu allégé par le fait que les travaux étaient mieux rédigés et traduisant davantage la construction individuelle de chacun des étudiants, donc moins monotones à corriger. Cependant, des efforts restent à faire sur le plan de la formulation de critères d'évaluation qui reflète cette construction individuelle.

Ces enseignantes ne se sentaient pas bien équipées pour soutenir les étudiants dans le développement des habiletés de lecture/écriture. La littérature sur ce sujet ne déborde pas de suggestions en ce qui a trait au soutien chez des étudiants du collégial. Tout au plus dit-on de les faire écrire, mais que doivent-ils écrire et comment doivent-ils l'écrire ? Selon Reuter (cité dans Lafont-Terranova et Colin, 2005, p. 107), « enseigner l'écriture relève beaucoup plus de l'accompagnement du sujet écrivant que de la simple transmission conceptuelle ». Au collégial, les étudiants savent écrire, mais ils ont besoin qu'on les soutienne dans le développement de l'écriture de textes le plus souvent explicatifs. Les activités que les enseignantes ont mises en place sont de l'ordre du soutien à l'écriture.

Reuter (cité dans Lafont-Terranova et Colin, 2005) dit aussi, « que la représentation des enseignants en matière d'écriture conditionne largement l'entrée des élèves dans l'écrit » (p. 108). L'enseignement et l'apprentissage de l'écriture doivent se poursuivre tout au long de la scolarité et encore plus même au collégial et à l'université, car les étudiants sont confrontés à des tâches d'écriture complexes, surtout s'il s'agit de la production de textes et de styles d'écriture qu'ils n'ont pas déjà expérimentée (Chartrand, 2005, Blaser, 2008)

5.4.1.1 Des activités de soutien à l'écriture

Nous nous sommes inspirée de plusieurs activités proposées au primaire et secondaire et les avons adaptées pour répondre aux besoins de l'apprentissage des sciences humaines au collégial. En voici quelques-unes que plusieurs didacticiens de la langue proposent (Aylwin, 1989, 1994 ; Taverson (2003) ; Therrien, 2006 ; Chartrand, 2006 ; Blaser, 2008 ; Diet, 2008) :

- ❑ Expliquer aux élèves quel genre de textes ils vont lire ou écrire de façon à ce qu'ils mettent en œuvre les stratégies pertinentes de lecture et d'écriture ; dans le cas des cours de sciences humaines, la majorité du temps, ce sont des textes explicatifs ;
- ❑ Faire travailler en cycle : lecture — relecture dans laquelle on s'attarde à des éléments particuliers du texte — écriture — relecture à la lumière de l'écriture — réécriture ;
- ❑ Pour les lectures, présenter l'auteur, le contexte dans lequel le texte a été écrit, ce que l'auteur cherche à faire comprendre ;
- ❑ La première fois que l'on fait lire, faire lire en classe. À la suite de la lecture, demander une reformulation rapide de ce dont le texte parle et ensuite faire relire ; les étudiants peuvent partager ce qu'ils retiennent de la lecture avant de reformuler devant la classe ;
- ❑ Toujours accompagner les textes à lire de pistes de lecture, de questions qui font appel à la compréhension et non au simple rappel de notions inscrites dans le texte ;
- ❑ Accorder une importance à l'écriture intermédiaire : faire un retour formatif général, individuel, entre pairs ;
- ❑ Élaborer des grilles d'autocorrection, pour favoriser la prise en charge individuelle ;
- ❑ Faire travailler les consignes d'écriture en classe avant de faire effectuer les tâches demandées. Ceci afin que les étudiants fassent une représentation de la tâche à accomplir ; ensuite, on met cela en commun et l'enseignant peut réajuster le tir ;
- ❑ Faire écrire en donnant un destinataire, un lectorat visé, ce qui oblige les étudiants à choisir la façon dont le texte sera écrit en fonction de ce lectorat ;
- ❑ Montrer des textes bien rédigés provenant d'étudiants.

Le défi, selon Chartrand (2006), consiste à créer un sens au travail d'écriture en l'insérant dans des projets de classe qui présentent de réels enjeux pour les étudiants, entre autres, en leur faisant réaliser que ce qu'ils font va leur servir dans la poursuite de leurs études ou dans la vie comme citoyen. Elle ajoute que le défi est d'autant plus grand que les étudiants

ont des niveaux très différents sur le plan des habiletés langagières. C'est ce que les enseignantes ont fait en faisant écrire à un destinataire.

Actuellement, il y a tout un mouvement en ce qui a trait au développement des habiletés d'écriture dans les disciplines autres que celle du français. Il sera important de s'y arrimer et de soutenir les enseignants sur cet aspect, car la crainte de ne pas voir le contenu prescrit est encore très présente.

5.4.2 Attentes des enseignants et leur représentation des étudiants

Cette recherche a fait émerger une représentation que les enseignants ont des étudiants. Si leurs attentes sont grandes, leur déception l'est encore plus. On a comparé les étudiants à ceux des générations antérieures, et les commentaires sont à la fois positifs et négatifs. En ce qui a trait aux habiletés de lecture et d'écriture des étudiants, les commentaires sont très durs, et la tendance a été de baisser les bras parce que la tâche semblait une immense côte à remonter. Les enseignants n'ont pas tous conscience que les habiletés d'écriture se développent tout au long de la vie et qu'ils ont une responsabilité sur cet aspect. Par ailleurs, ils ne se sentent pas équipés pour le faire, ce qui nous aide à comprendre la résistance à intégrer des activités d'écriture dans la classe. Les nombreux témoignages reçus montrent le sentiment d'impuissance que ressentent les enseignants à propos des difficultés des étudiants. Ils ont besoin d'être soutenus, eux aussi, dans le développement de compétences et dans le soutien des habiletés d'écriture des étudiants.

Ce que nous retenons, c'est qu'il faut laisser de la place à l'expression des représentations des enseignants quant aux étudiants. Il faut cependant, comme le dit Jean Proulx (2009, p. 64), « Prendre acte des caractéristiques des étudiants, mais aussi de relativiser le propos. » On doit prendre conscience de l'effet que peut avoir cette représentation sur les étudiants. Nous rappelons les propos de Langevin (1995, p. 9) qui portent à la réflexion :

« Pour beaucoup d'élèves, cette image de scripteur est tellement délicate et fragile que trop de remarques négatives, trop de notes abrutissantes peuvent à jamais la détériorer et la briser, ce qui explique le peu d'intérêt et le peu de plaisir que plusieurs de nos élèves, à la fin du primaire, du secondaire, voire du collégial et de l'université, montrent dans leur vie quotidienne et professionnelle, à s'exprimer par ce moyen, qu'ils préfèrent laisser à d'autres, s'en croyant indignes ou incapables, comme on le leur a si souvent dit et marqué en rouge dans la marge de leurs rédactions d'enfant, d'adolescent et de jeune adulte. »

La représentation comme sujet écrivant estimable n'est pas une représentation présente chez tous les étudiants, et encore moins chez ceux qui présentent des difficultés. D'ailleurs, Blaser (2008) affirme que ce sont les étudiants les plus faibles qui vont le plus bénéficier des précisions quant aux attentes que l'enseignant a en matière d'écriture, « car contrairement aux élèves qui ont de la facilité, ils ne devinent pas l'implicite ou l'interprètent mal et

souvent se retrouvent en situation d'échec à cause de cela ». Alors, voilà une bonne raison de le faire. Écrire est une activité très exigeante pour les étudiants, et parce que l'écriture fait partie de la vie de tous les jours, « on a tendance à en banaliser le coût cognitif et affectif pour le sujet-scripteur " novice " comme pour " l'expert " » (Chartrand, 2005, p. 16).

Sur le plan de la motivation, nous sommes retournée au texte de Viau (2010) pour mieux comprendre les raisons des comportements d'évitement des étudiants, de non-utilisation des outils ou des périodes de disponibilité des enseignantes pour avoir de la rétroaction et se faire aider. Voici les éléments qui nous peuvent éclairer les causes de ces comportements :

La perception de la valeur d'une activité n'est pas explicite. L'étudiant se demande : « "pourquoi ferais-je cette activité ? " » C'est ce qu'on appelle la contextualisation de la tâche demandée et que les enseignantes appellent l'utilitarisme des étudiants.

L'étudiant ne perçoit pas qu'il a la compétence pour accomplir la tâche demandée. Il se dit : « Je ne suis pas bon » ou « Je suis " poche " » dans l'écriture, par exemple, et il a surtout peur de montrer ses difficultés à l'enseignant. Même si la tâche demandée est perçue comme pertinente, cela n'empêche pas des étudiants de sentir qu'ils n'ont pas ce qu'il faut pour la faire. Si l'étudiant ne se perçoit pas capable, il aura tendance à attendre, à ne pas s'essayer de peur de ne pas réussir, il aura peur de demander de l'aide. Les étudiants, surtout ceux de première année, ont besoin d'être sécurisés dans leur démarche.

Enfin, il se peut que l'étudiant ne se sente pas en contrôle de toutes les dimensions du déroulement de la tâche et de ses conséquences : « Est-ce que j'ai un certain contrôle sur cette activité, est-ce que je peux faire certains choix et est-ce que je suis capable de vivre avec ces choix ? »

Ces éléments sont importants à prendre en considération lorsque les enseignants modifient leurs pratiques. Il faudra les soutenir dans ces changements de façons de faire avec les étudiants..

La pertinence du questionnement didactique

Le cadre de référence pour le questionnement didactique a été la toile de fond de cette recherche. Tout au long de cette étude, nous avons fait cheminer les enseignantes à partir des différentes entrées. L'originalité de cette démarche réside dans le fait que celle-ci n'est pas linéaire, puisqu'on peut amorcer le processus par n'importe laquelle des entrées. Par ailleurs, nous n'avons pas cherché à ce que les enseignantes maîtrisent ce cadre de référence, mais avons guidé ces dernières dans le passage d'une entrée à une autre de façon à développer les habiletés du questionnement. Cependant, nous réitérons le fait que les enseignants au collégial ne possèdent pas de formation didactique, et que tout devrait

être mis en œuvre pour les soutenir dans le développement de compétences en lien avec ce cadre de référence.

5.5 Vision de ce qu'est la discipline, ce qu'on doit en faire apprendre

Une autre dimension didactique essentielle a été de distinguer la discipline scolaire de la discipline universitaire. Un travail doit être effectué en ce sens, et les travaux de Develay (1997), de Laurin (2001c), de Legardez et Simmoneaux (2006) et de ceux reliés au questionnement didactique peuvent aider à bien faire cette distinction et à faire saisir aux enseignants que les savoirs subissent des transformations importantes avant d'être des savoirs appris. Nous nous en tiendrons à deux éléments importants, soit celui de la notion d'apprentissage à la pensée disciplinaire et la compétence qui sert de filtre à travers duquel doivent passer les contenus des cours. Ce sont à notre avis des aspects sur lesquels il est important de travailler avec les enseignants du secteur préuniversitaire afin de rendre les apprentissages signifiants et efficaces.

5.6 Trajectoire empruntée par les enseignantes dans le questionnement didactique

Pour faciliter la lecture de cette section, nous reproduisons la métaphore qui représente les entrées dans le questionnement didactique et celle empruntée par les enseignantes tout au long de la recherche.

Les chiffres représentent l'ordre dans lequel les entrées ont été abordées durant la recherche et les thèmes qui ont fait l'objet d'exploration.

Figure 8 - La trajectoire dans le questionnement didactique

1. Nous sommes partie de l'entrée 5 en allant recueillir les pratiques d'enseignement/apprentissage des enseignantes. Nous avons produit un schéma intégrateur des fondements des choix de stratégies des enseignantes qui nous a menée du côté de l'entrée 1, celle des savoirs à enseigner et leurs sources.
2. Il ressort de l'examen du schéma intégrateur que les étudiants présentaient une difficulté sur le plan de la lecture et de l'écriture dans le contexte des travaux demandés dans les cours de sciences humaines, du coup, nous entrions dans l'entrée 3. Après examen, nous avons exploré des causes possibles de cette difficulté pour découvrir que celle-ci provenait du fait que l'écriture dans les disciplines est différente de celle de la littérature et qu'elle comporte des particularités qui doivent être enseignées par les enseignants de la discipline.
3. Cette analyse a fait émerger le besoin des enseignantes de s'outiller pour accompagner les étudiants dans le développement des habiletés de lecture/écriture en sciences humaines. Nous sommes allée chercher dans la littérature divers moyens pour soutenir les étudiants. Nous sommes revenue à l'entrée 1.
4. Nous avons refait l'interprétation des finalités ou les compétences, avons analysé plus en détail la pratique « Suivre l'actualité » et les enseignantes ont élaboré des activités d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent à la fois le travail sur le processus et le contenu ainsi que la nécessité de produire du matériel didactique. Nous sommes arrivée par l'entrée 5.
5. Enfin, les enseignantes ont produit le matériel didactique nécessaire à l'apprentissage, entrée 4.

À la suite de cette recherche, nous sommes convaincue que ce cadre de référence a permis aux enseignantes de revenir aux bases mêmes de l'enseignement des sciences humaines. Ce questionnement fait voir les liens étroits qu'il y a entre savoirs, compétences et stratégies, mais surtout un aspect souvent négligé, soit celui du rapport aux savoirs des étudiants.

5.7 Principes généraux qui sous-tendent la formation et l'accompagnement didactique

Rappelons que la didactique s'intéresse aux rapports aux savoirs : ceux de l'enseignant et ceux des étudiants. Du rapport qu'il possède sur ses savoirs disciplinaires ou professionnels, l'enseignant va construire celui des savoirs à enseigner, tout en tenant compte du rapport aux savoirs de ses étudiants. Nous avons représenté ce processus à l'aide de la figure 2. Ainsi, les savoirs de références ou sources tels que les savoirs savants, les pratiques sociales, les questions socialement vives et les situations professionnelles subissent des transformations

avant d'être enseignés dans la classe et appris par les étudiants. La compétence, quant à elle, vient baliser les choix qui seront faits, la première fois lors de l'élaboration de programme et du plan-cadre, la deuxième lors de l'élaboration du plan de cours.

Le fait de passer des savoirs de référence aux savoirs enseignés est une démarche importante qui demande que les enseignants soient accompagnés dans ce processus. Premièrement, parce que les enseignants sont des spécialistes de leur discipline, et non nécessairement de l'enseignement de cette discipline, et qu'ils n'ont pas reçu de formation didactique en lien avec leur discipline. Deuxièmement, parce que les responsabilités qui leur sont dévolues à l'enseignement collégial demandent qu'ils soient au fait de ce processus et, enfin, parce que cette démarche est exigeante et qu'elle doit être soutenue afin qu'elle fasse partie intégrante des pratiques de l'enseignant. Il y a lieu de former les conseillers pédagogiques dans l'accompagnement didactique sur le plan des principales situations professionnelles typiques de l'enseignant de cégep telles que l'élaboration et l'évaluation de programme, la planification de l'enseignement, le choix de contenus et de stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation ainsi que sur la compréhension des difficultés d'apprentissage des étudiants.

5.7.1 La posture de l'accompagnateur

Le premier principe quand on accompagne des enseignants dans l'intégration du questionnement didactique est ce que nous appelons la posture, le « processus ». L'accompagnateur doit adopter une posture d'expert du questionnement didactique dans lequel il va accompagner les personnes, plutôt que celle de l'expert du domaine de l'enseignant qu'il soutient. C'est une des dimensions importantes dans le processus. Cela exige une certaine dose d'humilité, car il faut poser des questions de compréhension sur le contenu et, en même temps, être très centré sur les éléments qui émergent afin de les faire expliciter. Le fait de travailler avec les schémas a facilité cet aspect puisque, à chacune des rencontres, le schéma devenait l'objet de transaction, la mise à plat qui permettait de raffiner et de partager sur chacun des éléments.

Cette attitude donne toute l'importance aux savoirs de l'enseignant, puisque ce dernier est l'expert de sa discipline ou de sa profession. L'accompagnateur prend la posture du néophyte de façon à faire surgir les questions en lien, entre autres, avec la compréhension des savoirs qui sont en jeu et les fondements des choix de contenus qui ont été faits et leur lien avec la finalité. Un peu comme le font les étudiants. Cette posture permet de maintenir un climat de confiance et de respect de part et d'autre de cette aventure didactique. Par exemple, dans cette recherche lors d'une rencontre, la chercheuse s'est permis de poser la question suivante : « Pensez-vous qu'il soit nécessaire de montrer aux étudiants comment lire et écrire des textes en sciences humaines ? » Cette confrontation de la conception du rôle de l'enseignant en ce qui a trait à l'acquisition des habiletés d'écriture était un nœud dur, mais le fait d'adopter une posture de questionnement a été très aidant pour avancer dans le processus. Cet exemple démontre l'importance d'une posture qui se situe en dehors de l'expertise de contenu mais, bien sûr, à l'intérieur du processus. Comme le but de cette rencontre portait sur la nature des difficultés des étudiants, cette question a amené les enseignantes à se questionner sur leur rôle dans le développement de la lecture et d'écriture des étudiants.

L'accompagnateur devient un modèle du processus de questionnement didactique. Il doit donc bien le connaître afin d'accompagner judicieusement l'enseignant ou l'équipe d'enseignants.

5.7.2 Le contenu disciplinaire en accord avec les finalités du programme d'études

Un deuxième élément à considérer dans l'accompagnement didactique est celui de la centration sur la compétence et sur le contenu. On ne peut discuter de didactique en dehors d'un contenu précis faisant partie d'un cours et d'un programme d'études, donc en lien avec une finalité, une compétence précise. Nous sommes revenue aux grandes finalités, et c'est ainsi que les enseignantes en sont arrivées à déterminer quatre grandes orientations qui serviraient de fondements à leurs choix : la formation citoyenne, une formation scientifique,

une préparation adéquate aux études universitaires et une représentation adéquate de l'apport de la discipline à la compréhension du phénomène humain. Ce questionnement redonne aux SAVOIRS la place qui leur revient et fait en sorte de créer une place au dialogue qui permet de faire émerger les aspects à conserver et ceux à modifier. Il est bien important que l'accompagnateur adopte une attitude de conciliation entre savoirs et compétences.

5.7.3 Le soutien au deuil anticipé de contenus

L'intervention sur le développement du questionnement didactique auprès des enseignantes peut susciter des tensions en ce qui a trait à l'élagage de contenus. Dans cette recherche, cette tension s'est exprimée sur le fait d'avoir à consacrer du temps en classe pour des activités d'écriture parce que cela enlevait du temps pour les contenus à voir avec les étudiants.

Une des étapes importantes de la recherche a été de s'aligner sur les finalités ou compétences à faire acquérir par les étudiants. Il s'agit là d'une étape cruciale. Le fait d'être centré sur le contenu, combiné à la passion des enseignantes, a été bien accueilli, certes, mais l'écart qui apparaît entre les savoirs que ces derniers devaient enseigner et les processus de lecture et d'écriture à appliquer les a insécurisées, parce que les contenus sont prescrits dans les plans-cadres et qu'elles doivent s'y soumettre.

Dans cet accompagnement, c'est la centration sur les finalités qui a permis aux enseignantes de diminuer cette crainte. Nous y sommes revenue souvent : une question aidait à relativiser cette peur soit : « Les activités que tu demandes aux étudiants leur permettent-elles d'acquérir et de démontrer la compétence ? »

La confrontation entre contenu, finalités et activités d'apprentissage permet de mettre en perspective la quantité de contenu et les processus à faire acquérir tels que l'écriture. Cette démarche est en soi délicate, car il faut laisser la place à l'expression des craintes et ne pas chercher à sous-évaluer cette dimension.

Cette étape a permis de prendre conscience de l'association contenu-processus comme étant indissociable. C'est la centration sur la finalité qui a aidé les enseignantes à ne pas la perdre de vue et à prévoir des activités d'écriture, dont le prétexte était le contenu et l'acquisition de la compétence.

L'accompagnateur joue ici encore un rôle primordial. Il faut comprendre que cette tension entre contenu et compétence est tout à fait normale. L'enseignant doit avoir du temps pour prendre le recul nécessaire afin de réaliser que le processus de lecture et d'écriture est le prétexte pour faire acquérir les contenus. Il faut regarder les réactions affectives des enseignantes, en ce qui a trait aux pertes anticipées, selon une perspective cognitive, c'est-à-dire comme une prise de conscience par confrontation de leur représentation actuelle de

l'apprentissage à la construction d'une nouvelle représentation de la cible de formation. Les qualités de communication de l'accompagnateur sont primordiales, car le dialogue va permettre de comprendre que la cible est la finalité et que le contenu et les processus de lecture et d'écriture en sont les prétextes.

Dans nos discussions, les enseignantes ont réalisé que le fait d'être centrées sur les contenus, les processus et l'organisation des contenus autour de la pratique « Suivre l'Actualité » a eu une répercussion sur la signification des apprentissages pour les étudiants, puisque ceux-ci ont été faits en fonction des savoirs de références (savoirs savants, pratiques sociales) et des compétences associées au cours dont elles avaient la responsabilité. Cette centration a eu une influence sur la motivation des étudiants. Il faut rappeler souvent que ces choix ne changent en rien les compétences disciplinaires de l'enseignant, mais que le fait de fixer des choix référencés est un geste professionnel majeur en enseignement.

5.7.4 Le questionnement didactique, un schéma transférable

Le questionnement didactique à l'enseignement collégial est une habileté qui doit être développée par tous les enseignants parce qu'il permet d'analyser les contenus à faire apprendre en les confrontant aux finalités et en se préoccupant des difficultés rencontrées par les étudiants dans l'apprentissage. Dans cette recherche, nous avons dirigé les enseignantes à travers les questions en lien avec chacune des entrées. Les éléments recueillis, nous ont permis de saisir la nature des savoirs à enseigner, de les confronter aux finalités, de cerner les difficultés des étudiants et de choisir des stratégies qui vont permettre aux étudiants d'acquérir les compétences.

Dans cette recherche, nous avons procédé à partir des préoccupations des enseignantes et nous croyons que c'était la meilleure façon de les accompagner dans le questionnement didactique. Nous l'avons dit, il n'y a pas d'ordre d'entrée dans le questionnement, ni dans le cheminement à travers des pôles. Il s'agit d'un voyage dont la trajectoire a évolué au rythme des besoins des enseignantes. Cette démarche peut se comparer à un voyage sans but, mais dans lequel on s'arrête dans des endroits qui demandent à être explorés. De plus, il n'est pas nécessaire que les enseignants maîtrisent le questionnement, c'est l'accompagnateur qui doit le connaître pour les aider à explorer les entrées en questionnement.

Nous avons souvent utilisé les schémas pour explorer, visualiser le contenu des éléments explorés, résumer les points importants d'une discussion. Cette stratégie peut être utilisée de différentes façons, mais elle se révèle une excellente façon de résumer les discussions, de raffiner des éléments et de suivre le cheminement, les schémas se bonifiant d'un à l'autre.

5.7.4.1 Des pistes de recherche ou d'innovation

Cette recherche a permis de déterminer certaines pistes quant à l'analyse de pratiques sociales comme structurant des savoirs à enseigner dans le programme de Sciences humaines. Cependant, une grande question demeure en ce qui a trait aux repères permettant de préciser les savoirs essentiels pour permettre le développement d'une compétence. Par ailleurs, il appert que les enseignants ont besoin d'une formation à la didactique des sciences humaines afin de mieux saisir les questions qui sous-tendent leur enseignement. L'accompagnement à l'acquisition du questionnement didactique revêt ici une importance primordiale. Nous pensons qu'il est crucial de soutenir les enseignants à partir de leurs besoins et des situations professionnelles enseignantes qu'ils doivent assumer telles que la rédaction de plans de cours, la détermination de la séquence de cours, de stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Plus largement, la révision de programme est un bon moment pour initier au questionnement didactique.

Conclusion

Dans cette recherche, nous avons voulu soutenir l'acquisition du processus d'analyse de pratiques sociales comme référent pour le choix de stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Cette étude a révélé que ce processus d'analyse permet de saisir le potentiel d'apprentissage d'une pratique sociale comme structurant des contenus d'un cours. Cette démarche permet de dépasser l'intuition et de fonder les choix de stratégies sur des référents pertinents et valides.

Bien que nous ayons atteint nos objectifs, le cheminement prévu, quant à lui, ne s'est pas concrétisé. Et, heureusement, car cela nous a permis, tout en nous centrant sur les besoins des enseignantes, de laisser émerger des aspects que nous n'aurions pu voir autrement, et ce, en préservant nos objectifs.

Cette recherche a permis à trois enseignantes de se centrer sur les savoirs à faire apprendre, tout en ne perdant pas de vue les finalités, et de déterminer des stratégies d'apprentissage associées à la lecture et à l'écriture de textes dont les contenus étaient en lien direct avec l'acquisition de la pensée disciplinaire.

Nous avons utilisé le cadre de référence pour le questionnement didactique à l'enseignement collégial comme toile de fond pour atteindre les objectifs de cette recherche. Nous avons analysé une pratique sociale, soit celle de « Suivre l'actualité » comme référent et structurant des contenus de cours. Cette pratique sociale s'est avérée excellente pour favoriser l'apprentissage des concepts disciplinaires chez des étudiants de première session dans le programme Sciences humaines. Son analyse nous a permis de voir que la lecture et l'écriture des activités d'apprentissage y étaient fortement liées afin de favoriser l'apprentissage des notions disciplinaires. Nous avons soutenu la mise en place d'activités de lecture et d'écriture dans la classe pour favoriser l'acquisition par les étudiants des compétences des cours. Cette démarche s'est avérée fructueuse.

Il est important de poursuivre dans la perspective de cette recherche, soit celle de soutenir les enseignants dans l'acquisition du questionnement didactique parce que celui-ci permet de se centrer à la fois sur les contenus et les finalités. De plus, il redonne aux savoirs la place légitime qui leur revient. Dans cette étude, nous avons tenté de créer un nouvel équilibre entre savoirs, compétences et processus de lecture et d'écriture. Nous y sommes arrivée en bonne partie, mais devons continuer à soutenir les enseignants dans l'analyse de pratiques sociales, de questions socialement vives, de problèmes de thèmes autour desquels les contenus des cours de sciences humaines seraient structurés.

Ce travail permettrait de visualiser le potentiel d'apprentissage des pratiques choisies et de mieux cerner les contenus vraiment nécessaires à l'atteinte des finalités du programme d'études. Ceci ferait en sorte que les étudiants, comme l'a dit Tardif (propos recueillis par Luce Brassard, 1999), « viennent à l'école pour acquérir un pouvoir de compréhension et d'action » (p. 5).

Bibliographie

- ALPE, Y. et LEGARDEZ, A. *Questions « socialement vives », enjeux sociaux et didactiques : la création de « l'éducation civique juridique et sociale »*, Communication au 13^e congrès international de l'Association mondiale des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, 2000, 7 p.
- AYLWIN, U. « L'évaluation globale de la qualité des textes », dans *Pédagogie collégiale*, 1994, vol. 7, n° 4, p. 13-15.
- AYLWIN, U. « Enseigner... apprendre. Usage et maîtrise de la langue dans tous les cours », dans *Pédagogie collégiale*, 1989, vol. 2, n° 4, p. 12-18.
- BARRE - DE MINAC, C. et REUTER, Y. « Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège », (Présentation d'une recherche en cours), *La lettre de la DFLM*, 26, 2000, 18-23.
- BERNIÉ, J.-P. « Quand les didactiques disciplinaires interpellent la didactique du français : quel traitement du langagier ? Quelle cohérence pour la classe de français ? », Actes du 9^e Colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004, 11 p.
- BIZIER, N. « Choisir des contenus reconnus et pertinents un geste didactique majeur », dans *L'impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial*, Sherbrooke, Éditions CRP, 2009, p. 31-42.
- BIZIER, N. « La démarche d'analyse de pratiques sociales dans l'enseignement des sciences humaines », dans *L'impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial*, Sherbrooke, Éditions CRP, 2009, p. 85-108.
- BLASER, C. « Le rôle des enseignants de toutes les disciplines », dans *Vie pédagogique*, 2008, n° 149, p. 44-48.
- BLASER, C. *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*, Thèse de doctorat (didactique), Université Laval, 2007, 269 p.
- BLOOM, B. « Taxonomie des habiletés du domaine cognitif », dans Laniers, François. *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin, 2000.
- BRASSARD, L. « On va à l'école pour acquérir un pouvoir de compréhension et d'action », Propos recueillis lors d'une entrevue dans *Vie pédagogique*, n° 111, Avril-mai 1999, p. 5-8.
- CASTELLANI, G. « La lecture au collège dans les disciplines autres que le français », revue *Les actes de lectures*. Association française pour la lecture, décembre 1993.

- CEGEP DE SHERBROOKE. *Politiques de la recherche*, 2009.
- CÉGEP DE SHERBROOKE. *Programme d'études préuniversitaires, Diplôme d'études collégial Sciences humaines*, juin 2002, 311 p.
- CHARTRAND, S. « L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants, dans Lafont-Terranova J. et Didier C. (éds), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*, NAMUR, Presses Universitaires, 2006, p. 11-31.
- DEVELAY, M. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1997, 360 p.
- DICTIONNAIRE LE ROBERT. *Dictionnaire pratique de la langue française*, 2000-2001, 1891 p.
- DIET, G. « L'oral et l'écrit pour structurer la pensée et construire des savoirs ! », dans *Vie pédagogique*, n° 149, décembre 2008, consulté sur le site [www.mels.gouv.qc.ca/sections/viePedagogique/149/index.asp?page=dossierA_2, 2010-04-06].
- DISCAS. *La taxonomie DISCAS*, [http://www.csrn.qc.ca/discas/taxonomie/Habiletes/explicuer.html]
- DISCAS. *La taxonomie DISCAS*, [http://www.csrn.qc.ca/discas/tm.html]
- FORCIER, P. « Enseigner les Sciences de la nature au collégial », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 3, 1998, p. 29-24.
- FOUREZ, G., ENGLEBERT-LECOMTE, V. et MATHY, M. *Nos savoirs sur nos savoirs : un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997.
- GARCIA-DEBANC, C. « Lire/écrire dans les diverses disciplines : une responsabilité partagée », dans ONL, *Lire au début du collège*, 2007, p. 51-71.
- GAUTHIER, B. *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, 767 p.
- GOHIER, C. et LAURIN, S. (dir.). *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Éditions Logiques, 2001.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Ministère de l'enseignement supérieur et de la science, *Cahier de l'enseignement collégial*, 1992-1993, 571 p.
- GRUDA, A. et ROBERGE, A. « Série Alberta saoudite », *La Presse*, septembre 2008, p. A 18-A 21.
- GUERTIN, D. « L'oral et l'écrit pour structurer la pensée et construire des savoirs ! », article qui reprend les idées lors des interventions de Gérard Diet en novembre 2007, dans *Vie pédagogique*, n° 149, déc. 2008, p. 13-19.

- JONNAERT, P, et Lenoir, Y. (dir.) *Sens des didactiques et didactique du sens*, Université de Sherbrooke : Éditions du CRP, 1993, 427 p.
- JONNAERT, P, et Vander Borgh, C. *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants* (2^e éd.) Bruxelles, De Boeck Université, 2003, 431 p.
- KARSENTI, T. et SAVOIE-ZAJC, L. *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions CRP, Faculté d'éducation, 2000, 350 p.
- LAFONT-TERRANOVA, J. et COLIN, D. « La question de la norme dans le discours d'enseignants de collège », dans *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain*, Dytique 5, 2005, p. 105-130.
- LAHANIER -REUTER D. et REUTER, Y. « Discours de collégiens sur l'écriture et les disciplines scolaires », dans Barre-De Miniac C. et Reuter Y., *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*, INRP, 2006, p. 23-58.
- LANGÉVIN, C. « Ce dont l'apprenti scripteur a besoin », dans *Vie pédagogique*, n° 92, janv.-fév., 1995, p 9.
- LAPIERRE, L. « Un cadre de référence pour le questionnement didactique au collégial », dans Bizier N. (dir.), *L'impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial*, 2009, p. 15-30.
- LASNIER, F.. *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin, 2000.
- LAURIN, S. « La question et le raisonnement en géographie », dans *Traces*, vol. 39, n° 1, janvier-février 2001b, p. 13-17.
- LAURIN, S. « Avant la leçon de géographie », dans *Le Relais*, Journal pédagogique de l'Assemblée générale de PERFORMA, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, 1998a, p. 19-25.
- LAURIN, S. « Donner du sens au contenu d'enseignement dans les sciences humaines », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 3, mars 1998b, p. 17-22.
- LAURIN, S. « De la didactique aux didactiques : dialogue sur des enjeux éducatifs », Jonnaert P. et Laurin S. (dir.), *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain*, 2001a, p. 8-27.
- LAURIN, S. « Maîtriser sa discipline : des idées et des pratiques à construire », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 3, Mars 2001c, p. 30-33.
- LEBRUN, M. et GAUDREAU, L. « La quête du sens : entre l'objet de savoir et l'objet d'apprentissage », dans Jonnaert, P. et Lenoir, Y. (dir.) 1993, p. 175-204.

- LEGARDEZ, A. et SIMMONNEAUX, L. *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, coll. « Pédagogies », Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur, 2006, 246 p.
- LENOIR, Y. *Conclusion. Regard sur les rapports entre savoirs et didactiques : différents sens pour les didactiques*, dans Jonnaert, P. et Lenoir, Y. (dir.) 1993, p. 367-417.
- MAILLARD, F. « Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux », dans *Revue française de pédagogie*, n° 145, octobre-novembre-décembre, 2003, p. 63-76.
- MARTINAND, J.-L. « Pratique sociale de référence », dans *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères définitions, bibliographies*, Darot, É., Astolfi J.-P., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J., 1998, p. 130-133.
- MARTINAND, J.-L. « À quoi sert la didactique ? », dans *Éduquer et former*, Auxerres, Sciences humaines Éditions, Ruano-Borbalau (éd), 2001 a, p. 273-279.
- MARTINAND, J.-L. « Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire », dans Terisse A. (éd.), *Didactiques des disciplines : les références au savoir*, Bruxelles, De Boeck, 2001 b, p. 17-24.
- MARTINAND, J.-L. « La question de la référence en didactique du curriculum », [Rezero] www.rezero.net].
- MENARD, L. *Étude descriptive des utilisations pédagogiques du journal de bord au niveau collégial*, Montréal, Éditeur Université de Montréal, 1989, 332 p.
- MÉNARD, L. « Vygotsky, La construction sociale des savoirs », article revu et corrigé pour la revue PROTIC par Thérèse Laferrière, professeure chercheuse en psychopédagogie, Université Laval, décembre 2002.
- MUCCHIELLI, A. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Collin, 2002, 275 p.
- NORMAND, L. « Une démarche de construction de connaissances en physique », dans Bizier, N. (dir.), *L'impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial*, Sherbrooke, CRP, 2009, p. 127-138.
- PAILLE, P. « L'analyse qualitative par théorisation ancrée », dans *Dictionnaires des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Mucchielli, A. (dir.), Paris, Armand Colin, 2003, p. 184-190.
- PERRENOUD, P. « Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis hors de l'école », *Pédagogie collégiale*, 1997, mars, vol. 10, n° 3, p. 5-16.
- PERRENOUD, P. « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIV, 1998, p. 487-514.

- RAISKY, C. et LONCLE, J.-C. « Didactiser des savoirs professionnels : l'exemple des formations agronomiques », dans *Sens des didactiques et didactique du sens*, Jonnaert. P. et Lenoir, Y. (dir.), Université de Sherbrooke, CRP, 1993, p. 308-336.
- RAISKY, C. « Doit-on en finir avec la transposition didactique ? », dans Raisky, C. et Caillot, M., *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour des concepts fédérateurs*, Bruxelles, DeBoeck, 1996, p. 37-58.
- RAISKY, C. « Complexité didactique », dans la revue *Éducation permanente*, n° 139, 1999-2, 1999, p. 37-64.
- RAISKY, C. « Référence et système didactique », dans *Didactiques des disciplines : les références au savoir*, Terisse A. (éd.), Bruxelles, De Boeck, 2001, p.25-47.
- RAISKY, C. et CAILLOT, M. « Vers le didactique », dans *Au delà des didactiques, le didactique. Débats sur les concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 9-15.
- SAVOIE-SACK, L. « L'entrevue semi-dirigée », dans *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, sous la direction de Gauthier, B., Québec, Presses de l'université du Québec, 2003, p. 293-317.
- SIMARD, C. « Les compétences langagières dans les disciplines scolaires », dans *Québec Français*, vol. 123, automne 2001, p. 32-35.
- SZAJDA-BOULANGER, L. « Pratiques langagières et rapport à l'écriture des élèves de SEGPA », dans *Le français d'aujourd'hui*, n° 152, 2006, p. 83-92.
[http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LFA_152_0083, 2010-04-12].
- TAVERSON, C. *Pourquoi et comment articuler l'apprentissage de la lecture avec celui de la production d'écrit aux différentes étapes de la scolarité du primaire ?*, Texte de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture au primaire, décembre 2003.
- TERISSE, A. « La référence en question », dans *Didactiques des disciplines : les références au savoir*, Terisse, A. (éd.), Bruxelles, De Boeck, 2001, p. 8-16.
- THERRIEN, M. « Didactique de la littérature et la constitution de l'objet didactique », dans Raisky, C. et Caillot, M., *Au-delà des didactiques, le didactique*, Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 100-111.
- TURCOTTE, A G. « Une didactique collégiale ? », dans *Correspondance*, vol. 3, n° 1, 1997, p. 2.
- VERGNAUD, G. « À quoi sert la didactique ? », dans Ruano-Borbalan, J.-C., *Éduquer et former*, Auxerres, Sciences Humaines, Éditions, 2001, p. 272-279.
- VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck, 2010, 217 p.

- VINCENT, S. « Le trajet du “ savoir à enseigner “ dans les pratiques de la classe : une analyse de points de vue d’enseignants », dans *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain*, sous la direction de Jonnaert, P. et Laurin, S. (dir.) Presse de l’Université du Québec, 2005, p. 210-239.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. « Quelques pistes pour enseigner la lecture des consignes », *Revue des HEP (hautes écoles pédagogiques)*, n° 1, 2004, p. 71-80.
- ZAKHATCHOUK, J.-M. « Justifiez, expliquer... », *Pratiques*, n° 111-112, 2001, p. 179-188.
- ZAKHARTCHOUK, J.-M. « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique », INRP, 2000, p. 61-82.

Annexes

Entrevue individuelle des enseignantes

Vos pratiques d'enseignement

1. Au cours des 2 dernières années, comment avez-vous abordé le contenu de ce cours avec les étudiants ?
 - a. Lien avec les finalités
 - b. Rôle qu'elle se donne : animateur, passeur, coach, conférencier, autres
 - c. Rôle des étudiants : écoutent, rédigent, résolvent un problème seul en équipe, complètent un exercice, autres.

Identification des contenus à enseigner (Votre processus cognitif)

2. Comment en arrivez-vous à choisir jusqu'où aller (l'étendue, la profondeur) dans un contenu de cours ?
3. Comment faites-vous pour définir la façon dont vous allez aborder le contenu de cours ?

Degré de difficulté, abstraction du concept, croyance ou représentation de ce concept par les étudiants, comment l'illustrer, le faire travailler, l'utiliser, comment faire saisir le concept, l'évaluer.

4. Quelle logique adoptez-vous ? Quel genre de pensée voulez-vous proposer à vos étudiants ?

De la discipline, de la matière à voir, la séquence du cours, la logique de la compétence ?

La place de la compétence dans cela ?

Efficacité des stratégies

1. Quelles sont les stratégies d'apprentissage que vous utilisez pour faire apprendre les étudiants ?
2. Selon vous, ces façons de faire apprendre le contenu sont-elles efficaces ? À quoi reconnaissez-vous que les étudiants ont une bonne représentation de ce contenu ? À quoi reconnaissez-vous qu'ils ont acquis cette notion ? Indices, comportement, capacités de...

Schéma Synthèse des fondements des choix



Grille de lecture des textes

1. Commencer par lire le texte de Laurin sur *La question et le raisonnement en géographie*.

Demandez-vous « À quelles questions répond votre discipline ? ».

2. Ensuite, passez au texte *Éduquer à la pensée en géographie scolaire : cerner ce quelque chose de fondamental. Je reproduis une phrase du texte de Laurin en essayant de la personnaliser à votre discipline*.

Si votre discipline propose des réponses aux questions que les humains se posent sur le comportement humain ou sur l'économie ou sur la dynamique des groupes (*c'est un essai de ma part, que de situer votre discipline au plan scolaire, vous avez toute latitude de me contredire ou de préciser. Je crois que vous devez essayer de rendre cela plus clair pour vous d'abord...*) ; alors, il faut chercher à comprendre ce que sont au juste une question, un problème, des raisonnements, des argumentations dans votre discipline ainsi que leurs relations à l'éducation à la pensée (p. 196).

3. Le dernier texte concerne le processus type d'apprentissage et les définitions ainsi que des exemples de ce qui peut être fait comme stratégies. J'ai photocopié la jaquette du volume (en passant qui est acheté par les nouveaux enseignants qui font le MIPEC).

Bonne lecture et à la prochaine

ANNEXE 4

Notes de chercheuse

Résumé de ce qui a été apporté par les enseignantes

Impressions

1. Thèmes qui ressortent :

2. Objectifs, travail pour la prochaine semaine :

Chercheuse :

Enseignantes :

ÉVALUATION L'EXPÉRIMENTATION PROJET PAREA
ARRIMER SAVOIRS ET PEDAGOGIE
PAR LA DIDACTIQUE
QUESTIONNAIRE AUX ÉTUDIANTS
HIVER 2009

Parmi les méthodes de travail intellectuel, lesquelles avez-vous utilisées le plus dans le cours de cette professeure?

- | | |
|---|---|
| 1. Planifier le temps pour faire les lectures et les travaux | a. Jamais
b. Rarement
c. Fréquemment
d. Très souvent |
| 2. Rédiger un plan des écrits à remettre | a. Jamais
b. Rarement
c. Fréquemment
d. Très souvent |
| 3. Faire de la recherche de documentation à la bibliothèque ou sur Internet | a. Jamais
b. Rarement
c. Fréquemment
d. Très souvent |
| 4. Rédiger des résumés | a. Jamais
b. Rarement
c. Fréquemment
d. Très souvent |
| 5. Rédiger des textes longs avec introduction, développement et conclusion (7 pages et +) | a. Jamais
b. Rarement
c. Fréquemment
d. Très souvent |
| 6. Rédiger une table des matières | a. Jamais
b. Rarement
c. Fréquemment
d. Très souvent |
| 7. Rédiger des références dans un texte ou en médiagraphie | a. Jamais
b. Rarement
c. Fréquemment
d. Très souvent |
| 8. Rédiger des citations dans un texte | a. Jamais
b. Rarement
c. Fréquemment
d. Très souvent |

9. Revoir les consignes données par le prof
- a. Jamais
 - b. Rarement
 - c. Fréquemment
 - d. Très souvent

Pour la question 10, placez vos choix par ordre de priorité a étant le plus souvent et f le moins souvent

10. Quand vous n'êtes pas certain de comprendre les consignes, autrement dit ce que le prof demande dans un travail en cours ou en fin de session, que faites-vous le plus souvent ?
- a. Revoir les consignes du travail demandé
 - b. Consulter le plan de cours
 - c. Consulter les collègues de la classe
 - d. Consulter le prof
 - e. Je m'essaye et je vais vérifier ensuite auprès du prof
 - f. Autres - préciser :
11. Vous est-il déjà arrivé de penser comprendre les consignes d'un travail et de vous rendre compte suite à la correction que vous ne les aviez pas bien comprises ?
- a. Jamais
 - b. Rarement
 - c. Fréquemment
 - d. Souvent
12. Avez-vous respecté l'échéancier demandé pour la remise des travaux ?
- a. Non
 - b. Oui
 - c. Partiellement

Si vous avez répondu oui à la question 12, passez à la question 14. Si vous avez répondu non faites la question 13

13. Si vous avez répondu non ou partiellement à la question 14, indiquez les raisons qui vous ont empêché de respecter l'échéancier.
- a. Manque d'intérêt pour le travail à faire
 - b. Trop de travaux à remettre en même temps
 - c. Travail rémunéré qui prend du temps
 - d. Je me suis pris à la dernière minute
 - e. Autres - préciser
14. Pour moi, rédiger des textes est :
- a. Difficile
 - b. Assez facile
 - c. Facile
 - d. Très facile
15. La confiance que j'ai en ma capacité de réussir la rédaction des travaux demandés est :
- a. Pas très grande
 - b. Assez grande
 - c. Grande
 - d. Très grande

16. Ma principale source de motivation dans ce cours est :
- a. Avoir la meilleure note possible
 - b. Apprendre
 - c. Développer des habiletés qui vont me servir dans mes études universitaires
 - d. Avoir la note de passage
 - e. La matière comme telle qui m'intéressait
17. Avez-vous le sentiment d'avoir appris beaucoup dans ce cours ?
- a. Pas du tout
 - b. Peu
 - c. Suffisamment
 - d. Entièrement
18. Dans ce cours, j'ai acquis des connaissances en lien avec la discipline (économie, psychologie ou sociologie).
- a. Pas du tout
 - b. Peu
 - c. Suffisamment
 - d. Entièrement
19. Dans ce cours, j'ai développé de l'autonomie dans la réalisation des travaux demandés.
- a. Pas du tout
 - b. Peu
 - c. Suffisamment
 - d. Entièrement
20. Dans ce cours, j'ai amélioré mes habiletés d'écriture.
- a. Pas du tout
 - b. Peu
 - c. Suffisamment
 - d. Entièrement
21. Dans ce cours, j'ai acquis des habiletés à rédiger des travaux plus longs que ceux dont j'ai l'habitude de faire.
- a. Pas du tout
 - b. Peu
 - c. Suffisamment
 - d. Entièrement
22. Dans ce cours, j'ai acquis de la confiance dans mes capacités à réussir mes études.
- a. Pas du tout
 - b. Peu
 - c. Suffisamment
 - d. Entièrement
23. Dans ce cours, j'ai été capable de maintenir mon attention, sans être distrait, pendant plus de 20 minutes.
- a. Pas du tout
 - b. Peu
 - c. Suffisamment
 - d. Entièrement

Si vous avez répondu « Pas du tout » ou « Peu » à la question 26, indiquez des raisons qui font que vous avez eu de la difficulté à maintenir votre attention.

24. Avez-vous le sentiment que votre réussite est proportionnelle à l'investissement que vous y avez consacré à ce cours ?
- a. Pas du tout
 - b. Peu
 - c. Suffisamment
 - d. Entièrement
 - e. Je ne peux répondre à cette question

25. Qu'est-ce que vous étiez capable de faire sur le plan des méthodes de travail intellectuel avant votre arrivée au cégep ?

Placez-les par priorité 1 étant le plus souvent et 8 le moins souvent

- a. Recherche documentaire en bibliothèque
- b. Recherche documentaire sur Internet
- c. Faire un plan d'un texte à rédiger
- d. Rédiger des résumés
- e. Rédiger des textes longs avec introduction, développement et conclusion (+ de 7 pages)
- f. Rédiger une table des matières
- g. Rédiger des références dans le texte ou en médiagraphie
- h. Rédiger des citations dans le texte
- i. Autres - préciser

26. Pendant la réalisation des travaux écrits dans ce cours, quelles sont les ressources (notions, concepts, habiletés) que vous avez utilisées ?

Vous pouvez cocher plus d'une réponse

- a. Notes de cours
- b. Volume de base
- c. Lexique
- d. Dictionnaire
- e. Connaissance provenant des cours que vous avez suivis en sciences humaines
- f. Habiletés de recherche documentaire
- g. Habiletés d'écriture
- h. Les consignes du travail
- i. Le plan de cours
- j. Directives orales du prof
- k. Les précorrrections offertes par le prof
- l. Les collègues de classe
- m. Le prof
- n. Autres - préciser

27. La principale source de « démotivation » que j'ai vécue dans ce cours est reliée à :

- a. La complexité des tâches demandées
- b. Le type de travaux demandés
- c. La longueur des travaux demandés
- d. Avoir à travailler en équipe
- e. Avoir à travailler seul
- f. Exigence de la tâche trop élevée
- g. La matière comme telle qui ne m'intéressait pas
- h. Aucune source de démotivation
- i. Autres - préciser

Commentaires :

ANNEXE 6

Projet PAREA - Arrimer savoirs et pédagogie

Entrevue étudiants

1. Qu'est-ce que vous appris le plus dans ce cours ?

2. À quelques reprises, les enseignantes ont constaté une certaine insécurité face aux travaux demandés. Si oui, à quoi l'attribuez-vous ?

3. Les consignes des travaux sont une dimension importante de la réussite des travaux. Qu'est-ce qui vous dit que vous comprenez bien les consignes dans un travail ou un examen ?

4. Les enseignantes vous ont fourni des outils à consulter ou à utiliser telles que des consignes orales ou écrites, des grilles d'autocorrection, des précorrections par le prof, etc. Très peu d'étudiants les ont utilisés. Comment expliquez-vous cela ?

5. Les échéanciers : qu'est-ce qui fait qu'ils sont difficiles à respecter ?

6. Si je vous demandais de compléter cette phrase :

Le plus grand service qu'une enseignante pourrait vous rendre pour favoriser votre engagement pour réussir serait.....

7. Un élément à conserver

8. Un élément à modifier

Formulaire de consentement à la recherche

Titre de la recherche - Arrimer savoirs et pédagogie par la didactique

Par la présente, je soussigné (e) _____ (nom et prénom) accepte de participer librement à cette recherche.

Consentement éclairé

Je reconnais avoir été informé(e) verbalement et de façon satisfaisante des objectifs de la recherche ainsi que des attentes quant à ma participation. De plus, j'accepte de répondre à un sondage à la fin de cette expérience.

Concernant l'évaluation des apprentissages

Après avoir reçu l'information concernant la recherche, je reconnais que cette étude devrait avoir une influence positive sur l'acquisition des compétences associées à ce cours et par le fait même de ma réussite. Je reconnais que mon implication sera du même ordre que celle exigée dans les cours du programme d'études Sciences humaines.

J'ai été informé(e) qu'afin d'éviter tout lien possible entre l'évaluation des apprentissages et les commentaires que je pourrais faire dans le sondage, ceux-ci seront recueillis de façon anonyme par la chercheuse.

Confidentialité

Je sais que les résultats seront publiés de façon anonyme. Tous les résultats de cette recherche demeurent confidentiels, à savoir que mon nom n'apparaîtra en aucun endroit dans le rapport écrit de cette étude. En aucun cas, il ne sera possible de m'identifier.

Retrait de la recherche

Je reconnais que je peux me retirer de l'étude à n'importe quel moment, si je le désire, et ce, sans crainte de représailles ou de préjudices. Dès lors, les éléments me concernant ne seront pas utilisés aux fins de la recherche.

Responsable de la recherche

Pour tout renseignement supplémentaire, vous pouvez communiquer avec la responsable de la recherche, Nicole Bizier, au numéro de téléphone suivant, 819-564-6350, poste 5292.

Signé à Sherbrooke, ce _____ (date)

Signature (du) de la participante : _____

Signature des participantes : _____

Date : _____

ANNEXE 8

Ressemblances entre les exigences de rédaction en littérature et dans les sciences humaines

Les termes utilisés dans les énoncés de compétences sont : **analyser** des textes, **expliquer** les représentations du monde dans les textes, **apprécier des textes**.

Analyser¹² : Dans un système ou un ensemble complexe, rechercher les composantes, les relations entre les composantes et les lois ou mécanismes de fonctionnement du système.

Portée et limite de la définition

L'analyse s'effectue de façon structurée à l'aide d'une **méthode** d'analyse (de texte, picturale, d'expérimentation, de formulation de problème, etc.). Elle suppose le recours à des habiletés pour respecter les conditions de l'analyse : observation, classification, recherche de constantes et de variables, formulation d'hypothèses. En sciences, la démarche expérimentale en est fondamentalement une d'analyse. En mathématiques, c'est essentiellement dans la lecture et la formulation de problèmes (et non dans leur résolution) qu'on retrouve cette habileté. En français, on utilise l'analyse dans les « pratiques » de compréhension lorsqu'il s'agit de juger de la logique, de la vraisemblance ou de l'objectivité d'un texte.

Concepts clés :

- ▣ Découverte
- ▣ Méthode
- ▣ Principes
- ▣ Généralisation
- ▣ Système
- ▣ Jugement

Critères généraux d'évaluation

Validité des inférences, pouvoir de généralisation, rigueur du raisonnement

Expliquer¹³ : Faire ressortir de façon structurée la nature et l'interaction réciproque de liens complexes entre des objets ou des phénomènes.

Portée et limite de la définition

¹² Les références proviennent intégralement de [<http://www.csrdsn.qc.ca/discas/taxonomie/Habiletés/analyser.html>].

¹³ [<http://www.csrdsn.qc.ca/discas/taxonomie/Habiletés/expliquer.html>].

Cette habileté présente deux facettes : la compréhension de relations complexes (qu'il faut généralement caractériser) et la capacité de communiquer cette compréhension de façon organisée. Les relations sont apprises, et non pas découvertes, par l'étudiant. Elles ne prétendent pas faire le tour d'un problème ou d'un système (ce serait alors synthétiser), mais portent sur des éléments complexes : mécanismes, chaînes causales, liens entre les causes et les manifestations. La conclusion est généralement fournie à l'étudiant : ce dernier doit non seulement restituer les faits et les relations entre ces faits qui permettent d'y parvenir, mais les présenter de façon logique, claire et concrète, de façon à mettre en évidence ce qu'on lui demande d'expliquer.

Quand l'explication porte sur un texte, il n'est pas toujours facile de différencier **expliquer** d'**interpréter**. Dans l'explication, le sens doit être plus que saisi : il faut le rendre apparent, explicite. Il ne s'agit plus de simplement montrer, mais de prouver qu'on a compris et, éventuellement, de faire comprendre. La reformulation et le résumé sont alors recherchés pour eux-mêmes.

Concepts-clés

- ▣ Exemples
- ▣ Détails
- ▣ Relations
- ▣ Marqueurs de relation
- ▣ Contexte d'application
- ▣ Analogies

Critères généraux d'évaluation

Respect de la réalité, clarté de la formulation, pertinence des exemples et des illustrations.

Apprécier : Estimer la valeur, l'importance de... A la même signification qu'interpréter (synonymes : annoter, commenter, expliquer). Est de l'ordre d'analyser.

Comme l'objectif inclut une dimension critique qui peut être prise en compte dans l'évaluation, on est alors davantage dans l'ordre d'**analyser**.

Tableau comparatif

Éléments utilisés en écriture dans les cours de littérature (recueillis dans les plans-cadres des cours de littérature)	Éléments à réutiliser ou à modifier pour l'écriture en sciences humaines
<p>Reconnaître le propos du texte</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lecture attentive et annotée du texte 2. Connaissance du vocabulaire utilisé dans le texte 3. Identification du narrateur 4. Situer le texte dans son contexte culturel et sociohistorique 5. Reconnaissance des principaux thèmes et sous-thèmes du texte 6. Le résumer en quelques phrases, en une seule phrase 7. Reformuler de manière juste et personnelle les éléments importants du propos du texte 	<p>Reconnaître le propos du texte</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lire attentivement et annoter le texte 2. <u>S'approprier</u> le vocabulaire, <u>relié à la discipline</u>, utilisé dans le texte <u>en utilisant des lexiques dictionnaire ou autre</u> 3. Identification de <u>l'auteur du texte</u> (pour la crédibilité du texte) 4. Situer le texte dans son contexte culturel et sociohistorique 5. Reconnaître des principaux thèmes et sous-thèmes du texte 6. Résumer le texte en quelques phrases, en une seule phrase 7. Reformuler le texte de manière juste et personnelle les éléments importants du propos du texte
<p>Élaborer un plan de rédaction</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Choisir un plan en fonction du texte à écrire 2. Choisir un plan en fonction du sujet choisi 3. Dégager les idées principales et secondaires 4. Illustrer les idées par des commentaires ou des citations 5. Structurer le plan en trois parties (Introduction, développement, conclusion) 	<p>Élaborer un plan de rédaction</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Choisir un plan en fonction du texte à écrire (<u>explicatif et informatif, texte critique, texte argumentatif, essai, etc.</u>) 2. Choisir un plan en fonction du sujet choisi 3. Rédiger les idées principales et secondaires 4. Illustrer les idées par des commentaires ou des citations 5. Structurer le plan en trois parties (introduction, développement, conclusion)

Éléments utilisés en écriture dans les cours de littérature (recueillis dans les plans-cadres des cours de littérature)	Éléments à réutiliser ou à modifier pour l'écriture en sciences humaines
<p>Rédiger et réviser un texte</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organiser le texte en trois parties : introduction, développement, conclusion 2. Organiser logiquement chaque paragraphe 3. Organiser logiquement les paragraphes entre eux 4. Savoir énoncer une idée principale 5. Savoir énoncer des idées secondaires 6. Savoir illustrer les idées par des commentaires ou des citations 7. Utiliser un vocabulaire riche et précis 8. Respecter les règles orthographiques, grammaticales et syntaxiques 9. Respecter le registre de langue approprié 10. Respecter les règles de la présentation d'une production écrite 	<p>Rédiger et réviser un texte</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organiser le texte en trois parties : introduction (<u>comprenant plus d'une phrase</u>), <u>développement en plusieurs paragraphes</u>, <u>conclusion</u>) 2. Organiser logiquement chaque paragraphe avec une idée principale et des idées secondaires. <u>L'idée principale est énoncée par le titre</u> 3. Organiser logiquement les paragraphes entre eux et <u>à l'aide de marqueurs de textes (premièrement, deuxièmement, ainsi, alors, enfin, par ailleurs, etc.)</u> 4. Savoir énoncer une idée principale 5. Savoir énoncer des idées secondaires 6. Savoir illustrer les idées par des commentaires ou des citations 7. Utiliser un vocabulaire <u>disciplinaire</u> riche et précis 8. Respecter les règles orthographiques, grammaticales et syntaxiques 9. Respecter le registre de langue approprié 10. Respecter les règles de la présentation d'une production écrite

ANNEXE 9

Activité commune

Titre : AH1N1 : ses impacts psychologiques, sociologiques et économiques

Date : 3 décembre 2009

Horaire : 12 h 30 à 14 h 15

Buts de l'activité :

1. Prendre conscience des connaissances acquises et des habiletés développées depuis le début de la session.
2. Approfondir sa compréhension de l'apport de chacune des disciplines à l'étude d'un phénomène humain (AH1N1).

Fonctionnement

Étapes de l'activité	Durée approximative
1. Présentation par les enseignantes des faits entourant la vaccination contre l'AH1N1 <ol style="list-style-type: none"> a. Claire pour la sociologie b. Catia pour l'économie c. Julie pour la psychologie 	12 h 35 à 12 h 45 10 minutes
2. Présentation de la question à laquelle les étudiants doivent répondre : <i>À partir de cette présentation, dégager, à l'aide de concepts, de théories apprises dans les cours, les enjeux sur les plans sociologique, économique et psychologique de cette pandémie.</i>	12 h 45 à 12 h 50 5 minutes
3. Division des équipes : 6 Chacune des équipes reçoit un numéro (1 à 6)	12 h 50 à 13 h 5 minutes
4. Discussion sur la question en équipe disciplinaire	13 h à 13 h 15 15 minutes
5. Changement d'équipe : des équipes multidisciplinaires composées de tous les chiffres (1-2-3-4-5-6)	13 h 15 à 13 h 20 5 minutes
6. Explication de l'étape suivante : partager sa vision de la problématique	13 h 20 à 13 h 35 15 minutes

7. Retour en plénière : dégager les différentes perspectives	13 h 35 à 14 h 25 minutes
8. Retour sur l'exercice : <i>En quoi étudier cette session en sciences humaines m'a apporté un éclairage sur les réalités qui m'entourent ? Qu'est-ce que cela a changé chez moi comme citoyen ?</i>	15 minutes 14 h à 14 h 15 15 minutes

ANNEXE 10

Stratégies de lecture et pratiques enseignantes aidantes

Stratégies de lecture ¹⁴	Pratiques enseignantes aidantes	Fondements ou cadres de référence
<p><u>Au début de la lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bien saisir les consignes et la tâche à accomplir (stratégie d'autorégulation) ▪ Avoir en main tout le matériel nécessaire (stratégie d'autorégulation) ▪ Planifier les étapes pour arriver à faire les lectures et la tâche demandée 	<p><u>Avant la lecture :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Donner des consignes claires sur ce qu'on attend de cette lecture, soit à l'aide de questions, d'objectifs ou d'éléments sur lesquels on veut que les étudiants portent leur attention (donner le sens de la lecture) ▪ Donner l'information préalable à la compréhension du texte ou faire appel à leurs connaissances antérieures sur le sujet (Bourbeau¹⁵) ▪ Habituer les étudiants à se poser des questions sur le contenu anticipé, à partir du titre, du premier paragraphe, voire la première page (Thérien¹⁶) ▪ Dans le cas d'un texte complexe, discuter avec les étudiants du contexte dans lequel le texte a été écrit et élaborer au besoin avec eux ou leur faire élaborer une carte de concepts sur le contenu anticipé ou leur faire lire un court texte sur le contexte (Thérien) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Constructivisme : donner le sens de la lecture, réactiver les connaissances ▪ Déterminer les intentions de lecture ▪ Augmenter la lisibilité du texte ▪ Lire des textes littéraires ou non (Thérien)

¹⁴ MELS. *La lecture chez les élèves du secondaire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*, 2005, p. 7 et 9.

¹⁵ Bourbeau, N. *C'est pas lisible (sic). La lisibilité des textes didactiques*, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 1988, p. 53, p. 75.

¹⁶ Thérien, M. « Didactique de la littérature et constitution didactique », dans Raïsky, C. et Caillot, M., *Au-delà du didactique, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, 1996, p. 106-107.

Stratégies de lecture ¹⁴	Pratiques enseignantes aidantes	Fondements ou cadres de référence
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indiquer, à part le texte, ce dont ils auront besoin durant la lecture ▪ Si le texte est complexe, diviser la lecture en plusieurs fois (Bourbeau) ▪ Épauler selon la distance anticipée ou découverte au cours de la discussion avec les élèves (Thérien) ▪ Donner la définition de certains mots ou donner un lexique (Bourbeau) ▪ Présenter le contenu oralement en ajoutant des exemples (Bourbeau) ▪ Mettre en évidence la structure du texte par des titres et des sous-titres (Bourbeau) ▪ Fournir des illustrations qui facilitent la compréhension : images, schémas, etc. (Bourbeau) ▪ Ajouter des questions de compréhension, demander aux étudiants de fournir des exemples (Bourbeau) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favoriser le recours aux stratégies d'autorégulation durant la lecture (usage du dictionnaire ou des notes de cours, lexique ou autre) ▪ Ne pas décourager les étudiants ▪ Favoriser la persévérance dans la lecture en identifiant bien le niveau d'épaulement nécessaire et ainsi favoriser l'autonomie ▪ Modélisation de stratégies de lecture
<p><u>Pendant la lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire une première lecture rapide du texte ▪ Se poser des questions sur le contenu anticipé 	<p><u>Pendant la lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire repérer des indices se rapportant au sens du texte et faire inférer ou prédire le sens ▪ Faire un exercice du type 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contrairement à ce que l'on pense, c'est une première lecture rapide d'un texte de sa discipline qui permet de

Stratégies de lecture ¹⁴	Pratiques enseignantes aidantes	Fondements ou cadres de référence
<p>à partir du titre, du premier paragraphe, voire de la première page</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se servir des titres et des sous-titres pour s'aider à identifier les points importants (stratégie cognitive) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avoir souligné, encadré, ombré ce qu'ils trouvaient important pour le travail (stratégie cognitive) <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¹⁷Avoir ajusté leur façon de travailler en 	<p>SVA : Ce que je Sais, ce que je Veux savoir et à la fin, ce que j'ai Appris</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ S'il s'agit de première lecture dans une discipline, on peut faire lire le texte en classe, d'abord seul ensuite permettre d'échanger en petits groupes en posant les questions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> - Après un certain nombre de paragraphes, revenir sur les questions ou anticipations de départ : comment le texte a-t-il répondu à leurs hypothèses ? En quoi les a-t-il surpris ? Comment ont-ils résolu leurs problèmes de compréhension ? (Thérien) - L'enseignant peut faire part de ses découvertes, ses déceptions face au texte lu. Demander la même chose aux élèves (Thérien) - Après ce retour, relancer la lecture à l'aide de questions et, si besoin, consolider certains éléments de connaissances antérieures pour favoriser l'anticipation et la construction de sens de la lecture (Thérien) ▪ Suite à la lecture, demander 	<p>saisir l'essentiel, parce que chaque discipline produit des écrits (même scolaires) répondant à une tradition (plus qu'à des règles explicites) qui leur est propre (Castellani, Gérard¹⁸). Donner un sens à la lecture</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire lire dans un environnement où les erreurs ou les incompréhensions n'ont pas de conséquences négatives ▪ Modélisation de stratégies de lecture et de stratégie d'autorégulation ▪ Faire appel au plaisir de lire mais aussi de montrer les découvertes, les apprentissages faits en lisant ▪ Construire le sens de la lecture (constructivisme)

¹⁷ Thérien, M. *Ibid.*, p, 106-107.

¹⁸ Castellani, G. « La lecture au collège dans les disciplines autres que le français », dans *Actes de lecture*, n° 44, 1993.

Stratégies de lecture ¹⁴	Pratiques enseignantes aidantes	Fondements ou cadres de référence
<p>fonction de l'avancement du travail (stratégie d'autorégulation)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avoir lu et appris sur le sujet en ayant en tête ce qu'ils devaient faire (stratégie cognitive) ▪ Avoir relu l'ensemble ou des parties de texte afin de revoir le contenu (stratégie cognitive) 	<p>aux étudiants ce qu'ils ont trouvé d'important et pourquoi, et recadrer si nécessaire</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demander de nommer explicitement ce qu'ils ont appris en lien soit avec le cours ou la discipline 	
<p><u>À la fin de la lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se faire un schéma, un tableau ou un résumé de ce qu'il lit ▪ Avoir évalué s'ils ont lu tous les textes (stratégie d'autorégulation) ▪ Avoir évalué s'ils ont bien accompli la tâche demandée (stratégie d'autorégulation) 	<p><u>À la fin de la lecture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demander aux étudiants d'indiquer ce qu'ils ont retenu de cette lecture en référant à ce qu'ils se représentent de la discipline ou à des concepts abordés dans la classe ▪ Leur demander d'indiquer le plus précisément possible les difficultés rencontrées et suggérer des moyens d'y remédier, et ce, le plus tôt possible après la lecture 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favoriser la métacognition ▪ Les schémas, les tableaux, les résumés sont des façons de faire de relier les nouvelles connaissances apportées par la lecture aux connaissances préalables (processus d'élaboration des connaissances)

Les recherches montrent que la lecture est l'habileté la plus importante pour l'apprentissage en sciences humaines. C'est le premier véhicule ou moyen qui permet aux élèves de recueillir l'information destinée à développer et à acquérir de nouveaux concepts. En sciences humaines, comme pour les autres domaines d'études, l'enseignement de la lecture ne signifie pas enseigner aux étudiants comment lire ; il faut plutôt les aider à acquérir des stratégies qui leur permettront de lire pour apprendre à partir de textes informatifs (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan).

Thème : le plagiat à l'école**ANNEXE 11**

Plagier est un thème d'ordre psychologique. À vous de dire pourquoi avec les connaissances acquises depuis le début de session dans votre cours de psychologie.

Afin de vous guider, voici certains éléments d'information des études de Perreault ¹⁹ :

Statistiques

- ❑ 91 % des enseignants disent avoir été confrontés au plagiat
- ❑ 75 % des étudiants affirment avoir fait des « copier-coller » sans citer les sources
- ❑ 77 % des étudiants ne croient pas qu'utiliser le « copier-coller » sans citer les sources est un geste sérieux et répréhensible

Formes de plagiat électronique

- ❑ Le fameux copier-coller
- ❑ La réutilisation de travaux existants
- ❑ L'achat de travaux scolaires
- ❑ Échange de réponses en clavardant sur MSN lors d'examens
- ❑ Envoi d'un message texte avec un cellulaire à une personne située hors de la classe

Pourquoi les étudiants plagient

- ❑ Désir de performer
- ❑ Manque de temps
- ❑ Facilité et opportunité
- ❑ Peu d'intérêt
- ❑ Tout le monde le fait
- ❑ Personne ne s'en rend compte
- ❑ Caractère abstrait du délit et méconnaissance de la loi

Directive - À l'aide de 20 concepts, expliquez le phénomène du plagiat.

NOTE - Avant de commencer votre rédaction, veuillez noter les exigences suivantes :

- ❑ Votre texte doit être écrit lisiblement à double interligne. Les concepts doivent être soulignés
- ❑ Vous devez utiliser 20 concepts précis (dont 5 du chapitre 1, 5 du chapitre 2, 5 du chapitre 3 et 5 du chapitre 5)
- ❑ Les concepts doivent s'enchaîner les uns aux autres. (utilisez des connecteurs)
- ❑ Vos explications doivent démontrer une compréhension des concepts choisis
- ❑ Votre français est important! (orthographe, formulation claire) 10 %
- ❑ Vous pouvez utiliser des concepts en passant d'un chapitre à l'autre (ex. : chap. 3-1-5-1-2, etc.)

¹⁹ PERREAU, N. « Le plagiat et autres types de triche scolaire à l'aide des technologies : une réalité, des solutions », Profweb 2.0 (document électronique), 11 janvier 2007.