

# Étayer des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines scolaires

par Christiane Blaser\* et Suzanne-G. Chartrand\*\*

Quand les médias font leur une avec la piètre qualité du français des jeunes Québécois, durant 24 heures, chaque année, les enseignants de français accusent le coup et se disent : « Oui, mais si les autres s'y mettaient... ». En effet, il ne suffit pas de déclarer que « Le français est une responsabilité partagée<sup>1</sup> » et de faire de la communication une compétence transversale pour que, par magie, tous les enseignants prennent en charge le développement des compétences langagières des élèves. [Et pourtant, que de gestes simples ! Nous expliquerons pourquoi il est essentiel de soutenir des activités de lecture et d'écriture dans toutes les disciplines à par-

tir de données d'une recherche sur l'écrit dans les classes de sciences et d'histoire, la recherche *Scriptura*].

## Lire, mais aussi écrire dans toutes les disciplines

La lecture et de l'écriture à l'école, en français comme dans les autres disciplines, devraient être au service du développement des compétences disciplinaires. Les enseignants conçoivent aisément que la lecture est un moyen incontournable d'apprendre puisque, dans notre société lettrée, tous les savoirs scolaires – ou presque – sont accessibles par l'écrit. S'il est une capacité que les élèves doivent développer à tout prix, c'est

bien celle de traiter l'information en vue de pouvoir continuer à apprendre toute leur vie. Bien que cela semble moins évident pour l'écriture, elle a aussi des vertus « épistémiques », c'est-à-dire qu'elle est un puissant moyen de s'appropriier et de construire des connaissances, en un mot, d'apprendre. Les scripteurs compétents savent à quel point l'écriture est essentielle à l'apprentissage : comment mieux retenir le contenu d'un exposé, d'un texte, d'un film documentaire qu'en prenant des notes tout en écoutant ? Comment mieux s'approprier des connaissances qu'en reformulant dans ses propres phrases ce que l'on vient de lire, d'entendre, de comprendre ? Com-

ment mieux **résoudre un problème** (dans le contexte scolaire, mais aussi ailleurs) qu'en posant les données sur papier ? La lecture et l'écriture sont les piliers de l'apprentissage à l'école et des boucliers contre l'échec scolaire. Sans écrit, point de salut dans le Québec lettré du XXI<sup>e</sup> siècle : l'épanouissement personnel, professionnel et social est réservé à ceux qui atteignent un haut niveau de littéracie<sup>2</sup>. Cette exigence, qui constitue une des missions fondamentales de l'école, en démocratie, ne peut rester cantonnée aux heures de français.

**Jamais, dans l'histoire de l'éducation, le cours de français n'a suffi à développer les compétences à l'écrit**

On sait combien il est long et difficile de devenir un lecteur et un scripteur habile ; d'ailleurs, cet apprentissage n'est jamais terminé ni ses effets définitivement acquis (49 % des Canadiens de plus de 16 ans sont illettrés fonctionnels<sup>3</sup>), c'est dire que les seuls enseignants de français ne peuvent suffire à la tâche. Malheureusement, trop souvent, les attentes institutionnelles vis-à-vis de ceux qui enseignent l'histoire, les mathématiques, etc. se limitent à la correction d'erreurs de langue dans les rares écrits des élèves. Comme si la capacité à écrire « sans fautes » était le seul indice d'une bonne maîtrise de l'écrit ! Pour contribuer au développement des compétences langagières, on doit planifier dans toutes les disciplines des situations d'apprentissage comportant des tâches de lecture et d'écriture variées et, surtout, encadrées par l'enseignant, avant et après leur réalisation<sup>4</sup>. (E1)

**Lecture et écriture en classe de sciences**

Les données de la recherche *Scriptura* révèlent que les élèves lisent et produisent peu de textes, et cela, bien qu'une importante partie des cours – plus de 50 % du temps de classe – implique des tâches de lecture et d'écriture. Par exemple, dans une classe de science de 4<sup>e</sup> secondaire, sur une séquence filmée comptant six leçons de 75 minutes, les élèves – s'ils faisaient individuellement tout ce qui leur était demandé – écrivaient dans leur cahier d'exercices quelque 150 mots ou groupes de mots et huit courtes phrases. S'ils sui-

vaient les consignes de leur cahier d'exercices, ils survolaient neuf pages du manuel pour y trouver des réponses et quatre pages du cahier d'exercices. L'activité étant réalisée en équipe, beaucoup d'élèves n'ont pas ouvert leur manuel, copiant les réponses dans le cahier du voisin. L'enseignant n'était pas dupe, mais, de son propre aveu, l'important était que tous les élèves aient rempli leur cahier de façon à pouvoir se préparer à l'évaluation d'étape. (E2)

**Savoir écrire : le fruit d'un long apprentissage**

Les enseignants sont unanimes pour dire qu'écrire s'apprend en lisant et... en écrivant, cependant que l'apprentissage de l'écriture lié à l'enseignement n'est retenu qu'en troisième position. Par ailleurs, **presque un tiers des enseignants interrogés pensent encore que l'écriture est une question de don**. Assurément, lire contribue au développement de la compétence à écrire, mais ne suffit pas à faire de bons scripteurs. C'est pourquoi, contrairement à une autre idée répandue, l'apprentissage

de l'écrit ne s'arrête pas à la fin du primaire ou du premier cycle du secondaire. Pour que l'écriture soit un facteur déterminant du développement, il est nécessaire que les pratiques soient fréquentes, variées et que les écrits reçoivent des rétroactions précises de scripteurs plus avisés. Cette double nécessité est un argument de poids pour le partage des responsabilités entre tous les enseignants concernant la qualité de la langue.

**Développer des compétences spécifiques pour écrire des textes dans chaque discipline**

Les heures de français ne peuvent suffire à faire assez lire et écrire les élèves pour qu'ils deviennent de bons lecteurs et scripteurs à la fin de la scolarité obligatoire et, surtout, pour que ceux qui cessent les études ne deviennent pas en peu de temps des éclopés de l'écrit. D'une part, les enseignants de français n'en ont pas le temps – la tâche est aujourd'hui plus lourde qu'il y a deux ou trois décennies ; d'autre part, il ne relève pas de la compétence des

**LA RECHERCHE *Scriptura***

La recherche *Scriptura*, dirigée par Suzanne-G. Chartrand, aidée de Christiane Blaser, alors doctorante, visait à connaître les conceptions et les pratiques des élèves et des enseignants de sciences et d'histoire du secondaire au sujet de l'écrit. Menée de 2003 à 2007, la recherche a permis d'amasser des données auprès de 100 enseignants et de 1 150 élèves par le biais d'un questionnaire sur les pratiques et les conceptions de l'écrit. Afin de compléter les données quantitatives, huit séquences d'enseignement de sciences et d'histoire de 2<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> secondaire, de cinq à huit périodes chacune, ont été filmées et, enfin, des entretiens ont été réalisés avec les enseignants filmés.

**LES CONCEPTIONS DES ENSEIGNANTS SUR LA FONCTION ÉPISTÉMIQUE DE L'ÉCRIT**

Peu d'enseignants attribuent en priorité à l'écriture une fonction épistémique. Quand on les interroge sur ce qu'est qu'écrire pour eux, ils sont deux fois plus nombreux à évoquer la fonction communicative de l'écriture (*communiquer, s'exprimer, défendre ses idées, informer, etc.*) que sa fonction épistémique (*retenir, apprendre, construire des connaissances, clarifier ses idées, réfléchir*). Quant au lien qu'ils font entre la pensée et l'écriture, il ressort qu'ils conçoivent l'écriture comme le reflet fidèle de la pensée : **80 % déclarent que, souvent ou toujours, quand ils écrivent, ils traduisent fidèlement ce qu'ils ont en tête** ; ce pourcentage diminue de 10 points quand ils doivent dire si leurs idées se précisent au fur et à mesure de l'écriture et ils ne sont plus que 50 % à reconnaître que des idées surgissent fréquemment au fil de l'écriture<sup>5</sup>. Si autant d'enseignants ne reconnaissent pas le rôle de l'écriture dans la construction des connaissances, pourquoi inciteraient-ils les élèves à écouter, lire, réfléchir, conceptualiser, schématiser... crayon en main ? Car, c'est bien de cela qu'il s'agit : l'écriture en classe, pour être au service de l'appropriation des connaissances disciplinaires, doit passer par l'exécution de tâches de lecture et d'écriture susceptibles de mettre en jeu la fonction épistémique de l'écrit. Cela ne se réduit pas à l'écriture la plus répandue dans ces classes, soit répondre à des questions sous forme de mots ou de courtes phrases.

enseignants de français d'apprendre aux élèves à lire et à produire les écrits spécialisés dans d'autres disciplines.

En effet, chacune des disciplines scolaires a ses écrits propres, lesquels évoluent du début à la fin de la scolarité. Les enseignants de sciences, par exemple, doivent apprendre à leurs élèves comment rédiger un rapport de laboratoire au premier cycle, mais c'est à poursuivre au cycle supérieur, car les exigences ne sont bien sûr pas les mêmes en 1<sup>re</sup> année et en 5<sup>e</sup> année du secondaire.

Heureusement, les conceptions des enseignants au sujet de leur rôle dans le développement des compétences langagières des élèves, ainsi que leur conscience des spécificités des écrits disciplinaires, les disposent favorablement à relever le défi du partage des responsabilités dans l'amélioration de la qualité de la langue. En effet, tous les enseignants interrogés sont d'avis qu'ils ont un rôle important à jouer auprès des élèves en matière de développement des compétences langagières ; et nombreux sont ceux qui reconnaissent les spécificités des écrits dans leur discipline et qui admettent que ces spécificités devraient s'enseigner et en classe de français et dans leur classe.

#### Des collaborations souhaitables et des actions possibles

Une fois l'an, les conseillers pédagogiques (CP) de français pourraient rencontrer leurs vis-à-vis de deux ou trois disciplines et s'informer des deux principales sources des textes à lire (manuel, cahier d'exercices, Internet) dans chaque discipline et de deux genres de textes à écrire pour chacun des cycles. Les CP de français pourraient transmettre cette information aux enseignants de français qui intégreraient ces sources de textes (en particulier les manuels) à la « famille de situations » s'informer pour le 1<sup>er</sup> cycle et donner son point de vue pour le 2<sup>e</sup> cycle, par exemple. En français, on travaillerait, à partir de ces documents, à développer des **stratégies de lecture** (se donner une intention, distinguer le principal du secondaire, faire des liens entre texte et iconographie, relever les séquences explicatives, reconnaître les marques de point de vue, reconstruire le plan d'un chapitre d'un manuel) et ferait produire des textes selon les caractéristiques (qu'il faudrait préciser) des genres

DOMAINE DISCIPLINAIRE	GENRE DE TEXTES
Univers social	résumé-commentaire dissertation historique synthèse de thèmes, de concepts recherche thématique
Mathématique	démonstration justification de la résolution d'un problème preuve
Sciences et technologie	exposé informatif compte rendu d'expérience synthèse de documents
Langue seconde	exposé argumentatif résumé de texte texte d'opinion

disciplinaires déterminés (voir encadré). Famille de situations, mise en réseaux et interdisciplinarité trouveraient alors un sens concret et les apprentissages en français seraient d'autant plus signifiants pour les élèves (tableau).

Dans chaque école, un *glossaire* pourrait être produit afin que les enseignants adoptent un vocabulaire commun quand ils travaillent l'écrit (genre de textes, texte, point de vue, expliquer, décrire, argumenter, justifier, prouver, démontrer, illustrer...); des *exemples de consignes* présentant les éléments incontournables (genre de texte à produire, but du texte, destinataire, longueur, ressources documentaires principales) pourraient être proposés. Un *répertoire de bons travaux écrits* dans chaque discipline, annotés et commentés par les enseignants, pourrait être produit chaque année et servirait de guide pour la production de textes en français et dans les autres disciplines.

Les enseignants de français pourraient proposer à leurs collègues de chaque cycle un *code simplifié de correction* des écrits. Par exemple, 1) respect de la consigne (CO); 2) structure du texte (ST); 3) structure des phrases (SP); 4) ponctuation (PO), orthographe (OR). Dans une même école, une activité de *familiarisation avec un dictionnaire* de langue et un correcteur orthographique choisi, selon le cycle et les disponibilités, pourrait être menée dans chaque discipline, une fois l'an.

Ces quelques exemples d'activités demandent aux directions d'établissements, aux conseillers pédagogiques et aux enseignants un peu de temps, mais

surtout la conviction que la collaboration est nécessaire pour amener tous les élèves à un niveau de littéracie suffisant. Tous les professionnels de l'enseignement en verront à moyen terme les effets sur la qualité des apprentissages. N'est-ce pas là le souhait de tous ?

\* Professeure à l'Université de Sherbrooke

\*\* Didacticienne du français, professeure à l'Université Laval

#### Note

- 1 Conseil supérieur de l'Éducation, « La qualité du français à l'école : une responsabilité partagée », Québec, Direction des communications, 1987.
- 2 La littéracie (nous choisissons cette orthographe) peut être définie comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (A. Tuijnman, *Enquête internationale sur la littéracie des adultes Évaluation de la littéracie des adultes en Amérique du Nord. Étude comparative internationale*, Ottawa, Ministère de l'Industrie, 2001).
- 3 Statistique Canada, *Miser sur nos compétences : résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. 2003, Ottawa, Ministère de l'Industrie, 2005.
- 4 C. Blaser, « Le rôle des enseignants dans toutes les disciplines », *Vie pédagogique*, n° 149 (2008). Article aussi disponible en ligne.
- 5 C. Blaser, « Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire », Université Laval, Québec, 2007 [www.erudit.org/recherche].