Isabelle Cabot
2010/01/01

Français discipline transdisciplinaire

L’interdisciplinarité: un moyen d’aiguiser l’intérêt pour le français

Titulaire d’une maitrise en psychopédagogie de l’Université Laval, Isabelle Cabot enseigne la psychologie au cégep Saint-Jean-sur-Richelieu depuis 2004. Cherchant des moyens d’aider ses élèves à remettre des travaux écrits de meilleure qualité, elle conçoit en 2008 un dispositif d’intervention interdisciplinaire visant à stimuler l’intérêt des élèves inscrits au cours de mise à niveau en français. Ses travaux, subventionnés par le ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), sont menés dans le cadre du Programme d’aide à la recherche sur l’enseignement et l’apprentissage (PAREA).

Le présent article expose les premiers résultats d'une étude portant sur l'amélioration de la qualité du français écrit et, plus précisément, sur l'augmentation du taux de réussite au cours de mise à niveau en français (MNF). Dans le cadre de ces travaux, j'ai aménagé un dispositif d'intervention pour un groupe d'étudiants du cégep Saint-Jean-sur-Richelieu inscrits au cours de MNF à l'automne 2008 et pour un autre à l'automne 2009. L'étude traite essentiellement de la théorie du développement de l'intérêt et de la recherche d'une formule pédagogique qui puisse le favoriser. L'objectif : stimuler l'intérêt pour le français et, par le fait même, améliorer l'implication des étudiants dans le cours de MNF ainsi que leur performance.

Pertinence de l'étude

La faible qualité du français écrit d'un trop grand nombre de cégépiens sollicite l'intervention de tous les enseignants. Il est impossible de fermer les yeux sur cette situation quand on examine les chiffres récents : avant l'entrée au collège, on compte 18 % d'échecs à l'Épreuve unique de français de 5e secondaire en 2008 ; pendant la fréquentation du collège, 25 % d'échecs au premier cours de français en 2001 (CEEC, 2001) ; à la fin des études collégiales, 17 % d'échecs à l'Épreuve uniforme de français de 2008-2009 (MELS, 2008, 2009). Pour aider les étudiants à surmonter leurs difficultés en français écrit, le cours de MNF est la mesure d'aide obligatoire la plus répandue dans les collèges. Toutefois, selon un rapport de la Direction de l'enseignement collégial (DEC, 2008), environ 25 % des étudiants échouent à ce cours chaque année. C'est sur ce terrain que j'ai voulu intervenir en tant qu'enseignante de psychologie dans mon collège.

La situation d'échec à laquelle font face beaucoup d'étudiants dans le cours de MNF les affecte sur le plan de l'ajustement psychosocial. En effet, une perception de faible compétence en français contamine le concept de soi global de l'étudiant (Maltais et Herry, 1997). De plus, le retard scolaire qui résulte des échecs entraîne des conséquences économiques, contribuant à la pénurie de main-d'œuvre dans le secteur technique (Emploi-Québec, 2008). Dans ce contexte, le problème des élèves appelés à s'inscrire au cours de MNF mérite donc une attention tout à fait particulière.

Mon hypothèse de départ est que la situation problématique provient d'un manque de motivation chez les étudiants qui éprouvent des difficultés en français écrit. Pour vérifier cette hypothèse, j'ai conçu un dispositif d'intervention destiné à stimuler l'intérêt des élèves pour leur cours de MNF : le jumelage de ce cours enseigné en interdisciplinarité avec un cours complémentaire choisi par les élèves. La formule impliquait un partenariat entre les deux enseignants en cause, permettant une fusion suffisamment explicite entre les deux cours pour que les élèves perçoivent clairement les liens entre les deux disciplines. J'espérais ainsi que, par une sorte de transfert de motivation, l'intérêt suscité par le cours complémentaire (un cours de psychologie de la sexualité) « contamine » positivement l'intérêt pour leur cours de MNF, ce qui aurait pour effet d'améliorer leur rendement en français écrit ainsi que le taux de réussite au cours de mise à niveau.

Je ne pouvais toutefois mettre en branle mon étude sans le soutien de connaissances théoriques reconnues. Une revue de la recherche dans le domaine m'a amenée à privilégier la théorie du développement de l'intérêt d'Hidi et Renninger.

Théorie d'Hidi et Renninger

Précisons d'abord le concept d'*intérêt*, cet état qui implique une composante affective et une composante cognitive. La première est généralement constituée de sensations agréables et d'émotions positives ressenties envers l'objet d'intérêt (Hidi et Renninger, 2006). La composante cognitive est plutôt formée d'attention, de concentration et d'ouverture à l'effort intellectuel par rapport à l'objet (Hidi, 2006).

Notons ensuite que l'intérêt situationnel se distingue de l'intérêt personnel. L'intérêt situationnel est un état momentané suscité par le caractère intéressant d'une situation précise, alors que l'intérêt personnel est un état stable relatif aux préférences personnelles d'un individu (Hidi, 1990). L'intérêt, de façon générale, réside dans l'interaction entre la personne et l'activité (Deci, 1992). De ce point de vue, l'intérêt de type situationnel concerne principalement la contribution de l'environnement à cette interaction alors que l'intérêt de type personnel concerne davantage la contribution de la personne à l'interaction (Ainley et Hidi, 2002). Pour stimuler l'intérêt situationnel, il faut donc, dans le cas qui nous occupe, agir sur la situation d'apprentissage présentée

aux étudiants. Si l'on veut par ailleurs stimuler l'intérêt personnel, il faut avoir une certaine connaissance de l'individu à intéresser, de façon à l'interpeller dans ce qu'il aime, connaît et valorise personnellement, et ce, dans une situation d'apprentissage donnée.

Hidi et Renninger (2006) ont élaboré une théorie décrivant le développement de l'intérêt en quatre phases. On retiendra d'abord qu'une situation doit attirer, puis maintenir l'attention de l'individu pour qu'un intérêt personnel en émerge et se développe. Cela suppose le maintien des composantes affective et cognitive tout au long du processus, les émotions étant présentes davantage au début et les cognitions, à la fin.

Durant la première phase, nommée « intérêt situationnel déclenché », une situation survenant dans l'environnement de la personne attire son attention. La nouveauté, le caractère concret et surprenant d'une information, le fait de pouvoir se reconnaître dans la situation présentée, et enfin, son intensité, voilà autant de caractéristiques pouvant déclencher un intérêt situationnel. De plus, le fait de travailler en équipe, dans certains contextes, stimulerait ce type d'intérêt.

Durant la deuxième phase, celle de l'« intérêt situationnel maintenu », une attention sélective et persistante pour la source d'intérêt est nécessaire. L'attention de la personne étant plus accentuée qu'à la phase précédente, elle peut susciter une implication personnelle dans la tâche entreprise et mener l'individu à se réengager. Toutefois, à ce stade-ci, l'intérêt demeure soutenu par l'environnement plutôt que par la personne elle-même. Si on le maintient, l'intérêt situationnel peut alors être approfondi et mener à un intérêt à long terme pour l'objet en cause.

À la troisième phase, nommée « intérêt personnel émergeant », l'intérêt commence à être entretenu principalement par la personne elle-même, bien qu'elle puisse avoir besoin d'un soutien extérieur lorsqu'elle est aux prises avec une situation difficile. La personne ressent des émotions positives, un désir fréquent de s'engager davantage et elle commence à accumuler un certain bagage de connaissances relatif à l'objet d'intérêt, qu'elle valorise de plus en plus. On peut observer l'émergence d'un intérêt personnel par la formulation de ce que Renninger (2000) appelle des « questions de curiosité ». Il s'agit d'un questionnement produit par la personne, visant à intégrer la

nouvelle information à son schéma conceptuel mental, de manière à améliorer l'organisation de ses connaissances.

La quatrième phase, l'« intérêt personnel bien développé », est caractérisée par le fait que davantage de connaissances et de valeur sont associées à la tâche ainsi que plus d'émotions positives. La personne suscitera des occasions de se réengager dans la tâche sans avoir besoin de soutien extérieur. De plus, elle cherchera à en apprendre davantage sur l'objet d'intérêt et son implication lui paraîtra facile.

Le dispositif d'intervention

Le dispositif d'intervention que j'ai conçu est un jumelage entre le cours de MNF et un cours complémentaire (donc, choisi par intérêt par les élèves), soit celui de psychologie de la sexualité. L'essentiel du dispositif réside dans la planification de chacun des deux cours en tenant compte de l'autre. Pour mon étude, les deux enseignants (de français et de psychologie) ont établi ensemble la planification hebdomadaire de leurs cours en s'assurant que des liens explicites étaient faits entre eux. Par exemple, un projet intitulé « Infosexe », qui consistait à publier des documents informatifs à l'intention de tout le collège, a permis aux étudiants de planifier le contenu de leur publication dans le cours de psychologie de la sexualité et d'en faire la rédaction dans le cours de MNF. D'autres projets de ce type ont permis aux étudiants de percevoir de façon nette les liens entre leurs deux cours. De plus, ils devaient corriger leur texte de la même façon dans les deux cours, c'est-à-dire en remplissant un tableau de trois colonnes comportant les erreurs, leur correction et les règles justifiant les corrections. Il est à noter que cette planification interdisciplinaire a respecté les objectifs ou plans-cadres de chacun des cours[1].

Évaluation de l'efficacité de l'intervention

Avant d'appliquer la mesure d'intervention, j'ai mis au point des mesures d'évaluation de son efficacité. Ainsi, au premier cours de français du trimestre, j'ai fait passer une épreuve et soumis des questionnaires aux élèves du groupe expérimental (GE), d'une part, et à des élèves inscrits au cours de MNF, mais non concernés par l'intervention

(groupe témoin, GT), d'autre part : un questionnaire de renseignements généraux, une dictée diagnostique ainsi que le *Questionnaire sur l'appréciation du français* (QAS)[2]. Ces instruments ont permis de comparer les deux groupes au départ afin de vérifier si le GT était une bonne base de comparaison, ce qui fut le cas. À la fin de la session, j'ai fait passer le QAS (version post-test) ainsi que la même dictée diagnostique que celle administrée au premier cours. La comparaison entre les marques d'intérêt constatées au post-test du QAS et au pré-test ne permettrait-elle pas, en effet, de voir une augmentation plus manifeste d'intérêt chez les étudiants du GE que chez ceux du GT ? J'ai utilisé la même stratégie pour la dictée diagnostique, ce qui a mené à comparer le nombre d'erreurs d'accord, de grammaire et d'orthographe entre les deux groupes aux deux temps de la session. Après la fin de la session, lors de la parution des résultats finaux du cours de MNF, j'ai pu procéder à une comparaison supplémentaire entre les deux groupes.

Résultats préliminaires et discussion

Bien qu'au moment d'écrire ces lignes, l'état de la recherche ne me permette de fournir que des résultats préliminaires[3], je crois pouvoir attester de l'efficacité de la formule d'intervention expérimentée. Voici une analyse sommaire des résultats et quelques propositions d'éléments de discussion.

Relativement au contexte de l'intervention, le premier volet de l'analyse permet de voir que l'intérêt situationnel des étudiants du GE pour le cours de MNF a augmenté significativement durant la session et ce, davantage que chez les étudiants du GT. En effet, l'augmentation chez le GE représente presque le double de celle notée chez le GT. On peut donc croire qu'elle est due au contexte de l'expérimentation. Cependant, ce contexte n'inclut pas uniquement l'interdisciplinarité. En effet, s'y ajoutent deux autres variables importantes : le climat de classe particulier au petit nombre d'élèves (13) dans le groupe de la cohorte de 2009, et l'appréciation de l'enseignant par les élèves. On peut déjà affirmer que ces trois variables jouent un rôle, mais on ne sait pas encore de façon précise quelle est la part d'influence de chacune[4]. À l'automne 2010, l'expérimentation se poursuit auprès d'une troisième cohorte, choisie de manière à pouvoir distinguer clairement ces trois parts. Les résultats seront diffusés en 2011.

En ce qui a trait à l'intérêt personnel des élèves du GE envers la langue française, il a aussi augmenté durant la session, mais moins que l'intérêt situationnel. Cela concorde avec la théorie du développement de l'intérêt : le développement d'un intérêt personnel stable doit être précédé par un intérêt situationnel maintenu. Au bout du compte, les résultats quant aux deux types d'intérêt, aux deux moments de leur mesure, laissent croire qu'un intérêt situationnel a été déclenché et suffisamment maintenu au cours de la session pour qu'un intérêt personnel pour la langue française commence à se développer.

L'analyse permet enfin de mesurer chez les élèves concernés par mon intervention leurs progrès sur le plan de la langue. J'avais d'abord posé l'hypothèse que les élèves du GE feraient un moins grand nombre d'erreurs de grammaire, d'accord et d'orthographe à la dictée diagnostique de la fin de la session et que leurs progrès seraient supérieurs à ceux du GT. Pourtant, à ce sujet, j'ai obtenu des résultats inattendus – bien qu'à ce stade-ci, les différences notées entre les deux groupes ne soient pas suffisamment marquées pour être considérées significatives sur le plan statistique. En effet, les analyses permettent d'observer une diminution modérée des trois catégories d'erreurs chez les élèves du GE, alors qu'on observe une diminution plus importante des erreurs d'orthographe dans le GT, mais une légère augmentation des erreurs de grammaire et d'accord. Une analyse des types d'erreurs semble d'ores et déjà indiquée. Se pourrait-il corrélativement que des processus mentaux distincts soient sollicités selon le type d'erreur ? Ainsi, on sait que les erreurs d'orthographe concernent des éléments invariables de l'écriture alors que les erreurs de grammaire et d'accord nécessitent une adaptation mentale au contexte de la phrase. Les situations d'apprentissage différentes (GE et GT) ont-elles pu influencer les processus mentaux sollicités et les catégories d'erreurs commises ? Cette question sera étudiée au cours de l'année scolaire 2010-2011.

Enfin, au sujet des résultats finaux obtenus au cours de MNF, notons une moyenne du GE (63,21 %) dépassant de près de 10 points de pourcentage celle du GT (54,63 %). De plus, le taux de réussite au cours de MNF est significativement plus élevé chez le GE (75 %) que chez le GT (47,8 %). Les résultats préliminaires laissent croire que le contexte du GE a été bénéfique pour les élèves concernés. Toutefois, le petit nombre de sujets de l'échantillon du GE (24) ne permet pas à ce moment-ci la généralisation des résultats. Grâce au soutien de la direction des études du cégep Saint-Jean-sur-

Richelieu, l'expérience se poursuit donc pour une troisième session à l'automne 2010.

Jusqu'à maintenant, malgré ses limites, cette étude met en lumière les possibilités d'amélioration du français des collégiens qui éprouvent des difficultés. De plus, elle suggère que la formation d'un partenariat entre les enseignants, formule qui mène à l'établissement de liens entre les contenus de leurs cours qui soient explicites pour les élèves, représente un contexte favorable à l'apprentissage. Mon approche, dont l'intérêt des élèves est la clé de voûte, offre une piste de solution à qui s'intéresse à la qualité du français écrit des cégépiens.

1 La description détaillée de cette planification est présentée dans un article à paraître dans la revue *Pédagogie collégiale* (I. Cabot et F. Cloutier, volume 24). [Retour]

2 Le *Questionnaire sur l'appréciation du français* est présenté dans le rapport de recherche PAREA (Cabot, 2010). [Retour]

3 Les résultats statistiques sont disponibles dans le rapport de recherche PAREA (Cabot, 2010). [Retour]

4 Cette explication est discutée au chapitre cinq du rapport de recherche PAREA (Cabot, 2010). [Retour]

BIBLIOGRAPHIE

AINLEY, M., et S. HIDI (2002). « Dynamic Measures for Studying Interest and Learning », dans P. R. PINTRICH et M. L. MAEH (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement : New Directions in Measures and Methods*, New York, Elsevier Science Ltd., vol. 12, p. 43-76.

CABOT, I. (2010). *Interdisciplinarité et intérêt pour le français*, Rapport de recherche PAREA, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-

Richelieu.

COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (2001). *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*.

DECI, E. L. (1992). « The Relation of Interest to the Motivation of Behavior : A Self-Determination Theory Perspective », dans K. A. RENNINGER, S. HIDI et A. KRAPP (Eds.), *The Role of Interest in Learning Development*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, p. 461.

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL (2008). *Suivi des cohortes 2000-2005. Mise à niveau en français langue d'enseignement*.

EMPLOI-QUÉBEC (2008). *Enquête 2007 sur les besoins en main-d'œuvre dans les établissements de l'île de Montréal*.

HIDI, S. (1990). « Interest and its Contribution as a Mental Resource for Learning », *Review of Educational Research*, vol. 60, n^{o} 4, p. 549-571.

HIDI, S. (2006). « Interest : A Unique Motivational Variable », *Educational Research Review*, n^{o} 1, p. 69-82.

HIDI, S., et K. A. RENNINGER (2006). « The Four-Phase Model of Interest Development », *Educational Psychologist*, vol. 41, n^{o} 2, p.111-127.

MALTAIS, C., et Y. HERRY(1997). « Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage », *Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle*, vol. 25, n^{o}2. [www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-04.html].

MCDANIEL, M. A., P. J. WADDILL, K. FINSTAD et T. BOURG (2000). « The Effects of Text-Based Interest on Attention and Recall », *Journal of Educational Psychology*

, vol. 92, n^{o} 3, p. 492-502.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2008. Français, langue d'enseignement, 5^{e} secondaire (volet écriture 129-510). Par organisme scolaire.* [www.mels.gouv.qc.ca/sections/res2008/pdf/eprv_2008_129510.pdf].

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *Résultats aux épreuves de langue d'enseignement et littérature. Année scolaire 2008-2009*. [www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/Ens_collegial/EpreuvesUniformes2008-2009.pdf].

RENNINGER, K. A. (2000). « Individual Interest and its Implications for Understanding Intrinsic Motivation », dans C. SANSON et J. M. HARACKIEWICZ (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation : The Search for Optimal Motivation and Performance*, New York, Academic.



Isabelle Cabot

Doctorante à l'Université de Montréal,
enseignante au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu