

## DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES EN ÉCRITURE DANS LE COURS DE PHILOSOPHIE 102

La partie la plus ingrate de la tâche d'un professeur de philosophie est sans doute la correction. Il est en effet très difficile, voire frustrant, d'évaluer l'atteinte d'une compétence intellectuelle de haut niveau par l'entremise de la rédaction, lorsque nous avons affaire à nombre d'étudiants qui ne maîtrisent pas encore les habiletés d'écriture de base. Il est facile de chercher des coupables, et ainsi blâmer les technologies d'information, l'enseignement primaire et secondaire, les étudiants, leurs parents ou la société. Cela ne règle toutefois pas le problème auquel nous sommes confrontés. Le défi est de taille, certes, mais nous croyons que des solutions sont à notre portée.

À cette fin, nous avons exploré des pistes d'interventions dans le cadre d'un projet d'innovation pédagogique qui s'est déroulé au Cégep de Sherbrooke, à l'hiver 2013. Nous souhaitons ici partager les fruits de cette expérience, qui visait à développer des pratiques d'accompagnement à l'écriture dans le deuxième cours de philosophie: *L'Être humain*. Ce projet exploratoire a été mené par Steve Dubois avec la collaboration de Louis Desmeules et Christiane Blaser, membres du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et écriture (CLE). Nous allons d'abord situer la problématique générale avant de faire une description du projet, puis présenter quelques retombées et appréciations des étudiants.

### LA COMPÉTENCE RÉDACTIONNELLE ET LE PROCESSUS D'ÉCRITURE

Les scripteurs expérimentés savent qu'ils ne peuvent écrire un texte impeccable du premier coup, car ils ont appris qu'écrire, c'est surtout réécrire. Les scripteurs les moins expérimentés — comme la plupart des étudiants du collégial — ont tendance toutefois à négliger les différentes étapes du processus d'écriture, car ils sont peu conscients de l'importance de ces étapes dans la réalisation d'un bon texte. Mentionnons aussi que, du côté des professeurs, nous tenons souvent pour acquis que nous avons affaire à des scripteurs plus habiles qu'ils ne sont en réalité et nous ne connaissons pas bien le rôle que nous pouvons jouer auprès d'eux dans la production de leurs écrits. Il s'avère cependant que les professeurs de cégep (et de tout autre ordre d'enseignement d'ailleurs), même sans

être des spécialistes de la langue, ont une responsabilité importante dans l'accompagnement des étudiants quant à leurs écrits, et ce, quels que soient le programme et la discipline dans lesquels ils enseignent.

Au cégep, l'ajout du critère «Utilisation de stratégies de révision», lors de l'actualisation des devis de la formation générale, invite à reconnaître que la réécriture est une étape essentielle du processus de rédaction qui compte trois phases (Murray, 2009): la préparation, la rédaction d'une ébauche et la révision. Si nous voulons contribuer au développement de la compétence scripturale des étudiants, nous devrions les accompagner dans chacune de ses phases et particulièrement dans la phase préparatoire qui, toujours selon Murray, est la plus importante. Dans les faits, la plupart des professeurs abordent certains aspects de la phase préparatoire lorsqu'ils font écrire leurs étudiants. Dans les cours de philosophie, par exemple, on demande souvent aux étudiants de faire des recherches, de lire sur le sujet à l'étude et de réaliser un plan avant de se lancer dans la rédaction. Toutefois, la phase de préparation comporte de nombreux autres aspects comme la réflexion, le remue-méninges en équipe, l'élaboration de listes, la recherche d'une entrée en matière accrocheuse, etc. Il n'est pas facile pour un professeur d'encadrer cette phase qui peut sembler informelle, imprévisible, voire chaotique. Dans le cadre de notre projet, qui vise l'accompagnement des étudiants à travers les différentes étapes du processus d'écriture, nous avons établi et mis en œuvre un certain nombre de dispositifs pour les aider. Nous nous sommes concentrés sur les phases de préparation et de révision, la rédaction d'une ébauche étant le résultat de la préparation. Dans la section suivante, nous décrirons les principaux éléments de notre expérimentation, puis nous discuterons des résultats obtenus, principalement sous l'angle de l'appréciation des étudiants.

*Si nous voulons contribuer au développement de la compétence scripturale des étudiants, nous devrions les accompagner dans chacune de ses phases et particulièrement dans la phase préparatoire qui [...] est la plus importante.*

### DESCRIPTION DU PROJET

Précisons que le projet a été mené dans le cours de philosophie *L'Être humain*, à l'hiver 2013. Ce cours est le deuxième d'une série de trois, répartis sur deux ou trois ans selon les programmes d'études.



**LOUIS DESMEULES**  
Professeur  
Cégep de Sherbrooke



**STEVE DUBOIS**  
Professeur  
Cégep de Sherbrooke



**CHRISTIANE BLASER**  
Professeure  
Université de Sherbrooke

### — La préparation

En vue de préparer les étudiants, il y a eu des interventions sur plusieurs aspects de la démarche de rédaction : la situation d'apprentissage ; la clarification des consignes ; la documentation et la génération d'idées ; la séquence des évaluations.

### — La situation d'apprentissage

Le processus d'écriture est exigeant, demande du temps et de l'investissement personnel. Il importe donc que les étudiants perçoivent clairement le sens de la tâche qui leur est exigée. Afin de favoriser leur engagement dans la tâche d'écriture, nous avons proposé aux étudiants un choix de sujets parmi des « questions socialement vives » (Bizier, 2010). Nous interprétons ici la compétence visée par le cours *L'Être humain*, à savoir « Discuter des conceptions de l'être humain », dans une optique d'éducation à la citoyenneté. Nous invitons les étudiants à participer à la discussion publique sur des enjeux de société qui impliquent une réflexion sur l'être humain. Il est d'ailleurs possible de le faire en conformité avec le devis ministériel, en accordant plus d'importance au critère de performance 3.2 : « Reconnaissance des conséquences pour la pensée et l'action des conceptions examinées ».

La tâche de rédaction principale que nous avons proposée à nos étudiants consistait à écrire un texte de type argumentatif, dans lequel ils devaient répondre à une question socialement vive, en comparant deux conceptions de l'être humain. Le texte pouvait être rédigé en équipe de trois, et la longueur suggérée était de 1 500 mots. Les étudiants pouvaient choisir leur sujet de réflexion parmi les cinq questions suivantes.

- L'emprisonnement est-il une bonne solution au problème de la criminalité ?
- La pornographie est-elle socialement acceptable ?
- La prostitution peut-elle être un métier comme un autre ?
- Les inégalités de richesse actuelles entre les êtres humains sont-elles justifiables et acceptables ?
- Pourquoi l'homophobie persiste-t-elle plusieurs décennies après la révolution sexuelle ?

Pour nourrir la réflexion des étudiants, nous avons organisé des rencontres avec des intervenants de la communauté, qui sont venus partager leurs connaissances et leurs expériences en lien avec certaines de ces questions.

Ainsi, des travailleuses de rue ont évoqué la réalité de la prostitution de rue ; un intervenant auprès des ex-détenus accompagné de l'un de ceux-ci a parlé de l'incarcération et de la réinsertion sociale ; et une militante pour les droits des personnes lesbiennes, gays, bisexuelles et transgenres (LGBT) est venue nous parler de l'homophobie. Ces présentations ont permis de sensibiliser les étudiants à des problématiques concrètes en lien avec les sujets de réflexion proposés. Elles ont attisé leur curiosité et leur ont donné des points de repère, ce qui devait leur permettre de mieux s'approprier le contenu des textes qu'ils devaient lire ensuite et de faire des liens avec ce qu'ils savaient déjà.

### — La clarification des consignes

Un encadrement adéquat du processus d'écriture commence par des consignes qui sont claires et précises concernant la tâche d'écriture elle-même. Nous avons donc veillé à fournir aux étudiants, avec des consignes, un exemple qui illustrait le genre de texte attendu ainsi qu'une grille d'évaluation pouvant servir de guide pour la révision.

Nous avons inclus dans des capsules de rédaction des précisions sur le genre de texte attendu, soit une démarche de réflexion rationnelle dans un texte bref. Nous pouvons considérer les écrits philosophiques du collégial comme des textes de niveau intermédiaire selon la typologie de Shanahan et Shanahan (2008) et non comme des textes disciplinaires, qui sont plutôt destinés à des étudiants universitaires. Ce genre d'écrit à produire, exigé par les devis ministériels, se différencie des autres productions exigées dans un cours de littérature ou de sciences humaines par le type de question qu'il soulève et par le type d'argument mobilisé en répondant à des critères de rationalité. Selon Tozzi (1995), philosopher revient à articuler trois processus de pensée : conceptualiser, problématiser et argumenter. Nous avons déjà construit un modèle de texte philosophique à dominante argumentative (Lavoie et Desmeules, 2010) dans le but d'opérationnaliser ce modèle. C'est un texte qui répond à une question essentielle et qui entretient un lien avec un problème philosophique qu'il cherche à résoudre à l'aide d'une argumentation. Dans le cadre de ce projet d'innovation pédagogique, nous avons opté pour une version simplifiée de ce modèle.

Nous avons aussi pris soin de cerner les implications, pour la rédaction, de la brièveté du texte attendu. Par exemple, il



n'est pas opportun, dans ce contexte, de faire un sujet divisé, car cela provoque des répétitions inutiles et mène souvent à des formulations confuses, voire inintelligibles, à cause de sa brièveté. De même, il n'est pas obligatoire de formuler la thèse dans l'introduction d'un texte bref, puisque celle-ci sera répétée dans une trop proche conclusion.

#### — La documentation et la génération d'idées

La lecture est un moment privilégié sur lequel les professeurs peuvent intervenir pour aider les étudiants à mieux préparer leur démarche de rédaction. Dans ce but, nous avons mis à la disposition de nos étudiants une documentation de base sur la plateforme électronique intranet de notre cégep. Profitant des possibilités offertes par cette plateforme, nous avons mis en valeur un extrait significatif de chaque document — attirant ainsi l'attention des étudiants sur un point important à considérer, de façon à orienter leur lecture.

Ensuite, nous avons jugé opportun de proposer aux étudiants d'expérimenter certaines techniques de réflexion en classe. Nous les avons par exemple invités à participer à un atelier de remue-méninges qui a soulevé un grand nombre d'idées en lien avec chacun des sujets proposés.

#### — La séquence des évaluations

Enfin, nous avons proposé aux étudiants une séquence d'évaluations progressive, de sorte que les premières évaluations, faites individuellement, permettaient de préparer la rédaction en équipe. Ainsi, la première évaluation portait sur la rédaction d'une problématisation. Les étudiants devaient mettre en contexte la question de leur choix et en montrer la pertinence. Dans un deuxième temps, ils devaient proposer ainsi que documenter cinq arguments, toujours individuellement. La troisième évaluation portait sur la rédaction d'un texte argumentatif, incluant la démarche de réflexion rationnelle, et pouvait être accomplie en équipe de deux ou trois, chacun des membres de l'équipe ayant préalablement réfléchi aux enjeux entourant la question, en plus d'avoir fait des lectures et formulé des arguments. Nous pouvions tenir pour acquis qu'ils étaient bien préparés pour produire en commun une réflexion riche et perspicace.

### ► LA RÉVISION ET LES OUTILS DE RÉVISION

Chaque fois que nous donnions une tâche d'écriture aux étudiants, nous en profitions pour leur présenter une capsule sur l'art de la rédaction contenant des conseils et des astuces, accompagnés d'exemples, pour réviser et peaufiner un texte. Les étudiants ont été familiarisés avec les principes suivants.

- Alléger son texte en évitant les termes inutiles et redondants.
- Favoriser la voix active.
- Utiliser des formules de transition appropriées pour introduire des citations.
- Choisir des stratégies appropriées pour l'organisation des idées.
- Découper adéquatement les paragraphes.
- Développer suffisamment ses arguments.
- Optimiser la position des éléments dans un texte en tenant compte de l'importance du début et de la fin (d'une phrase, d'un paragraphe, d'un texte).

Ces principes et astuces peuvent outiller les étudiants pour la révision. Toutefois, la réécriture exige que l'étudiant prenne du recul par rapport à son texte, ce qui nécessite du temps. Or, le temps est un facteur limitant important à considérer, eu égard au contexte de réalisation de la tâche scripturale.

#### — Évaluations formatives et rétroactions des évaluations sommatives

Nous avons mis en place des évaluations formatives à chacune des étapes de la séquence des évaluations (problématisation, sommaire d'argumentation et rédaction); celles-ci se tenaient en sous-groupe, et les étudiants étaient invités à commenter, de manière constructive, les textes lus à voix haute par leurs collègues. L'approche permettait d'exprimer une diversité de points de vue sur les textes présentés, en plus de fournir aux étudiants une occasion d'apprendre en observant aussi bien les réussites que les maladrotes des autres.

Finalement, étant donné la nature progressive de la séquence, chaque rétroaction devenait une piste de révision en vue d'une autre évaluation. Nous nous sommes efforcés de fournir des rétroactions constructives à chaque étape de la séquence des évaluations sommatives. Sont constructives les rétroactions qui ne se contentent pas de critiquer, mais qui proposent des pistes d'amélioration. Par ailleurs, nous avons tenté, autant que faire se peut, de tenir compte aussi bien de l'aspect affectif que de l'aspect cognitif de l'apprentissage. Nous avons donc veillé à fournir des rétroactions équilibrées. Comme le souligne McKeachie et Svinivki (2011), les rétroactions devraient toujours commencer et se terminer par des aspects positifs du travail accompli, réservant les aspects à améliorer pour la section du milieu. Bien sûr, il s'agit d'une tâche passablement exigeante pour les professeurs, surtout au début. Nous



avons cependant utilisé une grille critériée, dans laquelle les différents éléments étaient catégorisés et numérotés. Nous pouvions par exemple indiquer des codes comme «A1» dans la marge du texte, pour désigner un problème concernant le premier sous-critère (1) du volet argumentation (A). En complément, nous ajoutons des commentaires généraux, tels que: «Vous avez examiné plusieurs aspects pertinents de la question. Toutefois, certains arguments auraient dû être développés davantage. Bon niveau de rédaction en général.»

### APPRECIATION DES ACTIVITÉS

Après avoir fait les activités visant à les accompagner dans le développement de leur compétence à écrire, 77 étudiants ont volontairement laissé des traces de leur appréciation sur une fiche d'appréciation anonyme ayant pour but de nous donner une rétroaction sur les différentes activités du projet d'innovation. Mis à part quelques absents, la majorité des étudiants ont rempli la fiche en question. Les répondants se prononçaient, en ayant recours à une échelle de 1 à 5, au sujet de l'utilité de chaque activité, 1 signifiant pas du tout utile et 5, très utile. Pour faciliter la présentation des résultats, nous avons fusionné les résultats des catégories 4 et 5 pour chaque activité. Nous avons ainsi constaté que 97 % des étudiants ont jugé «utile» ou «très utile» d'avoir eu à choisir entre cinq sujets.

Fait intéressant à relever: les items les plus appréciés concernent des activités de la phase préparatoire. Outre le choix de cinq sujets, les étudiants ont aimé le fait que le matériel servant à documenter l'écriture fût déjà traité par le professeur et disponible sur l'intranet du Cégep (92 %). Ils ont également apprécié les rencontres avec des intervenants de la communauté (83 %). Les deux items suivants, soit la séquence des évaluations (79 %) et les rétroactions (79 %), concernent la révision. Il semble donc que les étudiants perçoivent l'utilité de travailler sur le processus d'écriture pour améliorer leurs habiletés et ils manifestent une préférence pour les activités qui les aident à préparer leur rédaction.

Bien sûr, ces résultats doivent être interprétés avec prudence puisqu'ils sont le fruit d'une seule expérimentation en classe, mais ils donnent des pistes intéressantes pour la suite de la démarche. Par ailleurs, les commentaires des étudiants dans les questions ouvertes confirment l'intérêt de la démarche. Par exemple, à la question: «Croyez-vous que le professeur aurait dû consacrer plus de temps à une activité? Si oui, laquelle et pourquoi?», les étudiants ont répondu en très grande majorité «non», et qu'il y avait assez d'activités pour les aider à améliorer leur compétence à écrire. Certains souhaitaient

d'avantage d'ateliers et d'exposés oraux de la part du professeur. Parmi les commentaires mentionnés, plusieurs allaient dans le sens de ces extraits:

*Tout était propice à une bonne réalisation du travail.*

*Nous avons eu suffisamment de temps pour chaque activité, nous n'étions pas stressés, nous sentions que nous avons le temps donc nous n'avons pas besoin de courir et nous pouvions nous impliquer davantage.*

À la question: «Quelle(s) activité(s) ajouteriez-vous pour aider à développer davantage votre compétence à l'écriture dans ce cours?», plusieurs ont répondu qu'ils auraient souhaité d'autres activités d'écriture. D'autres auraient désiré plus de rencontres individuelles et plus d'exemples de textes. La majorité des répondants n'avaient cependant rien à ajouter. Parmi les commentaires positifs des étudiants, il a été relevé que «les activités étaient suffisantes pour développer la compétence à l'écriture» et que «le fait que nous avons un modèle de texte à produire était très utile».

Dans la section «autres commentaires», on note qu'une très grande majorité des étudiants ont bien apprécié la formule innovatrice du cours. Quatre étudiants (sur 77) ont fait part de leur difficulté à travailler en équipe et six autres auraient aimé que davantage de contenu soit présenté sous une forme plus traditionnelle. Mais en général, les étudiants ont clairement apprécié la démarche du cours et leurs commentaires montrent l'importance qu'ils accordent aux questions dites socialement vives. Assurément, l'intérêt suscité par les sujets abordés en classe aura largement contribué à engager les étudiants dans leurs tâches d'écriture et, qui plus est, à leur donner l'occasion de reconnaître le rôle fondamental de l'écriture dans l'approfondissement de la réflexion, autrement dit la fonction épistémique de l'écriture:

*Les activités de rédaction que nous avons effectuées au cours de la session m'ont permis de réfléchir à ce que je voulais écrire, au lieu de répondre à une simple liste de tâches comme nous le faisons habituellement lors d'une analyse littéraire ou d'une autre rédaction habituelle.*

Si ce n'était que pour cela, une telle démarche mérite assurément d'être reconduite.

Pour sa part, le professeur a pu constater que les rédactions des étudiants étaient de meilleure qualité que celles produites dans le cadre d'une formule plus traditionnelle. À ce jour, nous ne sommes pas en mesure de montrer jusqu'à quel point les



étudiants seront capables de transférer les habiletés acquises dans leurs autres cours. Toutefois, ils ont pris conscience de l'effort continu qu'exige le processus d'écriture.

## CONCLUSION

Ce projet exploratoire renforce notre conviction qu'il vaut la peine de mettre l'accent sur le processus d'écriture et sur l'accompagnement à l'écriture dans un cours de philosophie; nous avons observé des résultats prometteurs grâce à ce changement d'approche. Il revient toutefois à chaque professeur de construire sa formule d'accompagnement en fonction des caractéristiques des genres de textes à écrire dans sa discipline et de sa démarche pédagogique, car il «[...] n'existe pas de méthode miracle qui soit valable pour tous les élèves, en tout temps, en tout lieu et pour toute tâche. D'ailleurs, l'efficacité d'un enseignement ne tient pas dans l'utilisation stricte d'une méthode au sens traditionnel du terme» (Dumay et Dupriez, 2009, p. 53). Cela exige de soutenir l'autonomie de l'étudiant en continu en faisant les adaptations nécessaires.

Un inconvénient lié à cette approche réside dans la surcharge de travail qu'il peut générer pour le professeur, en particulier en ce qui a trait à la correction. En effet, l'accompagnement tout au long du processus d'écriture implique de nombreuses lectures et corrections des textes produits par les étudiants. Il faut donc faire une planification stratégique des activités d'accompagnement à l'écriture, de façon à bien les intégrer à la démarche globale du cours. Aussi recommandons-nous aux professeurs qui souhaiteraient adopter ce type d'approche d'y aller progressivement, pour ne pas trop alourdir leur tâche.

Afin de ne pas surcharger le professeur qui décide d'accompagner le développement de la compétence scripturale de ses étudiants, il serait souhaitable de partager le travail et de répartir entre les différents cours en équipe de professeurs. Le développement de la compétence rédactionnelle aurait avantage à être gradué tout au long de la séquence des cours de philosophie. Le cours *L'Être humain*, intermédiaire aux deux autres, devrait permettre à mi-parcours une progression significative sur le plan de l'écriture en contribuant à rehausser le niveau de culture générale vers une prise de position éthique plus complète et davantage intégrée dans le troisième cours.

Nous espérons aussi que de ce projet exploratoire pourront émerger des pistes pour de futures recherches en didactique de la philosophie et aussi concernant «le rapport à l'écrit» (De Miniac et Reuter, 2006) des professeurs de la formation générale au collégial. ♦

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BIZIER, N. *Apprendre les savoirs provenant des sciences humaines*, rapport PAREA, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 2010.

DE MINAC, C. et Y. REUTER. *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 2006.

DUMAY, X. et V. DUPRIEZ. *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zone d'ombres*, Bruxelles, De Boeck, 2009.

LAVOIE, M. et L. DESMEULES. *Quand lire, c'est comprendre. Expérimentation et appropriation d'un module d'accompagnement à la lecture de textes philosophiques*, rapport PAREA, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, 2010.

McKEACHIE, W. J. et M. D. SVINIVKI. *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research and Theory for College and University Teachers*, Belmont, CA, Wadsworth, 2011.

MURRAY, D. *The Essential Don Murray: Lessons from America's Greatest Writing Teacher*, Portsmouth, NH, Boynton/Cook, 2009.

SHANAHAN, T. et C. SHANAHAN. «Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content Area Literacy», *Harvard Educational Review*, vol. 78, n° 1, 2008, p. 40-59.

TOZZI, M. «Contribution à une didactique de la lecture et de l'écriture philosophiques», dans M. Tozzi et G. Molière (dir.), *Lecture et écriture en français et en philosophie*, Montpellier, Centre de documentation pédagogique du Languedoc-Roussillon, 1995, p. 127-172.

Louis DESMEULES enseigne la philosophie depuis 20 ans au Cégep de Sherbrooke. Il a mené un projet PAREA avec Mathieu Lavoie sur la lecture dans le cours de philosophie 101 (*Quand lire, c'est comprendre*, 2010). Il travaille présentement sur un autre projet PAREA concernant le rapport à l'écrit en sciences humaines avec Ginette Bousquet. Il est membre du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture (CLE).

[louis.desmeules@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:louis.desmeules@cegepsherbrooke.qc.ca)

Steve DUBOIS enseigne la philosophie depuis 10 ans au Cégep de Sherbrooke. Il a coordonné les éditions 2007 et 2008 du Concours Philosophe (avec Julie Bernard) et il a mené à terme deux projets d'innovations pédagogiques.

[steve.dubois@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:steve.dubois@cegepsherbrooke.qc.ca)

Christiane BLASER est professeure au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke depuis 2007. En tant que didacticienne spécialiste de la lecture et de l'écriture dans les disciplines scolaires, elle forme les futurs professeurs du secondaire à prendre en charge la lecture et l'écriture dans leurs disciplines. Elle élabore actuellement, en collaboration avec des professeurs de cégep et d'université, un programme de formation destiné à accompagner les professeurs du postsecondaire dans l'encadrement des écrits de leurs étudiants.

[christiane.blaser@usherbrooke.ca](mailto:christiane.blaser@usherbrooke.ca)