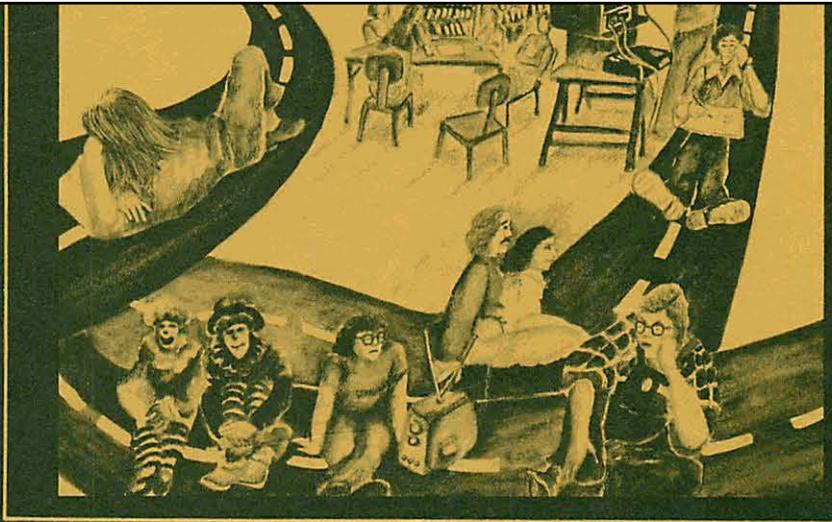


8808

# Ressources et pratiques pédagogiques

TOME 1

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :  
URL = <http://www.cdc.qc.ca/prosip/714210-v1-ressources-pedagogiques-tome3-PROSIP-1978.pdf>  
Rapport PROSIP, Direction générale de l'enseignement collégial 1978.pdf  
\*\*\* SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF \*\*\*



*Rapport final  
d'une recherche réalisée  
dans un ensemble de collèges du Québec  
au printemps de 1978.*

714210  
V.1  
Ex.2

Centre de documentation collégiale  
1111, rue Lapierre  
Lasalle (Québec)  
H8N 2J4

## **RESSOURCES ET PRATIQUES PEDAGOGIQUES**

Rapport final d'une recherche réalisée  
dans un ensemble de collèges du  
Québec au printemps de 1978.

### **Tome I**

Cette recherche, réalisée par un comité pluridisciplinaire, pour la Commission des directeurs des services pédagogiques de la Fédération des cégeps, a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme de subvention à l'innovation pédagogique (PROSIP).

**Février 1980**



71-10602

714210

V. 1

EX. 2

Il est possible d'obtenir des exemplaires supplémentaires de cette publication en s'adressant à madame Louise Des Trois Maisons ou monsieur Gilles St-Pierre

Ministère de l'Éducation  
Direction générale de l'enseignement collégial  
Service des programmes  
Edifice "G"  
19<sup>ième</sup> étage  
1035, rue de la Chevrotière  
Québec  
G1R 5A5

Tél.: (418) 653-3057

Dépôt légal - premier trimestre 1980

Bibliothèque nationale du Québec

## TABLE DES MATIÈRES

### TOME I

	Page
Avant-propos .....	XIII
Remerciements .....	XVII
Le comité de coordination de la recherche .....	XIX
Ont aussi contribué à la réalisation de la recherche .....	XX
1. <u>HISTORIQUE, OBJECTIFS ET ORGANISATION DE LA RECHERCHE</u> .....	1
1. Le point de départ de la recherche et ses responsables ...	2
2. L'orientation de la recherche .....	5
3. Le déroulement de la recherche .....	9
4. Le contenu du rapport final de la recherche .....	14
2. <u>LES INSTRUMENTS UTILISES POUR LA RECHERCHE ET EXPLOITATION DES DONNEES</u> .....	17
1. Les instruments de cueillette .....	18
2. Comment nous avons exploité les données .....	26
3. <u>ECHANTILLONNAGE ET CARACTERISTIQUES DES REpondANTS</u> .....	39
I. <u>Echantillonnage</u>	
1. Le choix des collègues .....	40
2. Le choix des étudiants .....	44
3. Le choix des professeurs .....	48

	Page
4. Le choix des préposés aux ressources .....	49
II. <u>Caractéristiques des étudiants</u>	
1. Répartition des étudiants par collèges .....	51
2. Statut des répondants .....	53
3. Sexe des répondants .....	53
4. Genre d'études poursuivies .....	57
5. Age des répondants étudiants .....	59
6. Répartition des répondants selon le sexe et le programme de formation .....	64
7. Nombre de sessions au collège .....	66
8. Temps consacré aux études, à la lecture, à la radio et à la télévision .....	74
III. <u>Caractéristiques des professeurs</u>	
1. Répartition des répondants par collèges .....	80
2. Statut des répondants .....	85
3. Age et sexe des répondants .....	85
4. Années d'expérience des répondants .....	87
5. Niveau de formation des répondants .....	88
6. Répartition des répondants selon les disciplines ou spécialités d'enseignement .....	90
7. Nombre de cours à donner par nos répondants .....	92
8. Nos répondants et leurs étudiants .....	92

IV.	<u>Caractéristiques des préposés aux ressources</u>	Page
1.	Répartition des répondants par collègues .....	93
2.	Tâche ou fonction principale de nos répondants .....	97
3.	Service ou secteur d'activité .....	99
4.	Années d'expérience dans la fonction principale .....	102
5.	Nombre d'années à l'emploi du collègue .....	103
6.	Durant la session précédente, nos répondants travail- laient-ils dans le même collège et occupaient-ils la même fonction? .....	104
7.	Age de nos répondants .....	104
8.	Nos répondants ont-ils déjà enseigné? .....	106
9.	Statut et sexe des répondants .....	108
10.	Niveau de formation de nos répondants .....	109
11.	Catégories d'usagers servis par nos répondants .....	112
	EN GUISE DE CONCLUSION A CE CHAPITRE .....	113
4.	<u>LES METHODES ET FORMULES PEDAGOGIQUES</u> .....	115
A.	<u>Les résultats</u>	
1.	Ce qui influence le plus les étudiants quand ils suivent un cours .....	116
2.	Importance accordée par les étudiants à divers moyens d'apprendre .....	117
3.	Les préférences des étudiants concernant les méthodes ou formules pédagogiques .....	123
4.	La place que les méthodes ou formules pédagogiques occupent dans les activités d'enseignement des professeurs .....	127

	Page
5. Le point de vue des préposés aux ressources sur les méthodes et formules pédagogiques .....	134
6. Confrontation des réponses des étudiants, des professeurs et des préposés aux ressources .....	139
B. <u>Commentaires</u> .....	142
I. Remarques préliminaires .....	142
II. Considérations à partir des résultats .....	148
C. <u>Autres éléments de bibliographie</u> .....	163
5. <u>DOCUMENTATION ECRITE ET PEDAGOGIE</u> .....	165
A. <u>Les résultats</u>	
1. <u>La lecture et les professeurs</u> .....	166
1.1 Temps consacré à la lecture et relation avec la spécialité ou l'enseignement .....	166
1.2 Quelques objectifs que poursuivent les professeurs à travers leurs lectures .....	167
2. <u>Documentation écrite et pédagogie des professeurs</u> ....	173
2.1 Importance accordée à 3 catégories de documents écrits .....	173
2.2 Utilisation de la documentation appartenant aux ressources didactiques du collègue .....	175
2.3 Recours au service d'imprimerie-photocopie .....	176
2.4 Genre de textes que les professeurs font reproduire .....	177
2.5 Recours à des textes d'actualité .....	180
2.6 Les étudiants doivent-ils lire autre chose que les notes de cours ou le manuel .....	183

	Page
2.7 Pourquoi les professeurs incitent ou obligent leurs étudiants à utiliser la documentation écrite .....	184
2.8 Planification de l'enseignement ou de pratiques pédagogiques et ressources didactiques du collège .....	184
3. <u>Les étudiants et la lecture</u> .....	187
3.1 Temps consacré à la lecture .....	187
3.2 Lecture et études .....	188
3.3 Les étudiants lisent-ils suffisamment? .....	191
3.4 D'où proviennent les écrits lus ou consultés par les étudiants? .....	193
3.5 Sur quels sujets les étudiants lisent-ils? .....	199
3.6 Les étudiants et la lecture des journaux .....	207
3.7 Par qui les étudiants sont-ils influencés dans leurs lectures? .....	213
4. <u>Utilisation de la documentation écrite et de la bibliothèque par les étudiants</u> .....	216
4.1 Importance accordée à la documentation écrite et catégories d'écrits utilisés ou consultés ...	216
4.2 Accessibilité de la documentation .....	220
4.3 Fréquentation de la bibliothèque du collège par les étudiants .....	221
4.4 Motifs de fréquenter la bibliothèque .....	221
4.5 Comportements des étudiants à la bibliothèque ..	228
4.6 Avantages que retirent les étudiants à utiliser la documentation écrite .....	233

	Page
4.7 Les étudiants sont-ils préparés à utiliser la documentation écrite? .....	237
4.8 Les étudiants ont-ils besoin d'aide pour apprendre à utiliser la documentation écrite? .....	239
<b>B. <u>Commentaires</u></b>	
I. Remarques préliminaires .....	244
II. Considérations à partir des résultats .....	246
<b>C. <u>Autres éléments de bibliographie</u> .....</b>	<b>264</b>
<b>6. <u>AUDIOVISUEL ET PEDAGOGIE</u> .....</b>	<b>267</b>
<b>A. <u>Les résultats</u></b>	
1. Utilisation de la documentation audiovisuelle par les étudiants .....	268
2. Attitudes des étudiants face aux media, notamment la radio et la télévision .....	274
3. Les étudiants, artisans de production audiovisuelles .	286
4. Utilisation de moyens audiovisuels par les professeurs .....	292
5. Objectifs poursuivis par les professeurs lorsqu'ils recourent à des moyens audiovisuels .....	300
6. Les professeurs évaluent-ils l'efficacité des moyens audiovisuels qu'ils utilisent? .....	309
7. Pourquoi les professeurs utilisent peu ou point l'audiovisuel .....	311
8. Autres questions touchant l'utilisation de l'audiovisuel par les professeurs .....	315
9. Les professeurs, artisans de productions audiovisuelles .....	318

	Page
10. Attitudes des professeurs touchant l'utilisation de l'audiovisuel par les étudiants .....	323
B. <u>Commentaires</u>	
I. Vue d'ensemble .....	331
II. Considérations à partir des résultats .....	334
C. <u>Autres éléments de bibliographie</u> .....	341

## TOME II

7. <u>BESOINS DES ETUDIANTS ET AIDE QU' ILS RECOIVENT</u> .....	343
A. <u>Les résultats</u>	
1. A qui les étudiants s'adressent pour obtenir de l'aide .....	344
2. L'aide reçue par les étudiants .....	352
3. L'aide fournie aux étudiants par les préposés aux ressources .....	356
4. Quelques besoins des étudiants .....	367
5. Le point de vue des préposés sur les besoins des étudiants .....	375
B. <u>Commentaires</u> .....	381
C. <u>Autres éléments de bibliographie</u> .....	390

	Page
8. <u>AIDE PEDAGOGIQUE AUX PROFESSEURS</u> .....	391
A. <u>Les résultats</u>	
1. Les réseaux de communication des professeurs .....	392
2. Participation de certains préposés aux ressources aux travaux des professeurs .....	403
3. Aide reçue par les professeurs .....	408
4. Aide fournie par les préposés .....	411
5. Quelques besoins et attentes des professeurs .....	427
B. <u>Commentaires</u> .....	435
C. <u>Autres éléments de bibliographie</u> .....	446
9. <u>PERFECTIONNEMENT PEDAGOGIQUE DES PROFESSEURS</u> .....	447
A. <u>Les résultats</u>	
1. Comment les professeurs voient le perfectionnement ...	448
2. Activités de perfectionnement suivies par les professeurs .....	449
3. Temps consacré par les professeurs à des activités de perfectionnement .....	452
4. Orientation générale à donner au perfectionnement ....	453
5. Objets sur lesquels les professeurs souhaiteraient des activités de perfectionnement .....	455
6. Les préposés aux ressources et les activités de perfectionnement des professeurs .....	462
B. <u>Commentaires</u> .....	465
C. <u>Autres éléments de bibliographie</u> .....	470

	Page
10. <u>INFORMATIQUE ET PEDAGOGIE</u> .....	473
A. <u>Les résultats</u>	
1. Utilisation de l'ordinateur par les étudiants et les professeurs .....	474
2. Pourquoi les professeurs n'utilisent pas l'ordinateur dans leur enseignement .....	479
3. Besoins et attentes en regard de l'ordinateur .....	480
4. Le secteur de l'informatique et son personnel .....	482
B. <u>Commentaires</u> .....	484
C. <u>Autres éléments de bibliographie</u> .....	486
11. <u>LES RESSOURCES ET LEURS USAGERS</u> .....	487
A. <u>Les résultats</u>	
1. L'information sur les ressources et le jugement que les usagers portent sur la valeur de cette infor- mation .....	488
2. Les rapports entre les usagers et les ressources:	
2.1 L'implication des étudiants .....	496
2.2 Comportements et attitudes des professeurs .....	500
2.3 Initiatives que les préposés prennent pour clari- fier les besoins des usagers .....	513
2.4 Importance accordée et à accorder aux remarques et recommandations des usagers .....	513
3. Implication des préposés dans l'orientation et l'or- ganisation des ressources .....	523
B. <u>Commentaires</u> .....	531

	Page
12. <u>NOTRE RECHERCHE ET SES PROLONGEMENTS POSSIBLES</u> .....	539
1. Quelques caractéristiques essentielles de notre recherche .....	540
2. Suggestions pour des analyses complémentaires .....	542
3. Pistes pour l'action .....	547
4. Réflexions sur le thème de notre recherche .....	551
 <u>Autres éléments de bibliographie</u> .....	 559

#### APPENDICES

I. Liste des tableaux .....	561
II. Le genre d'analyse que nous ne faisons pas .....	577
III. Les différences significatives observées .....	587
IV. Les instruments de cueillette de l'information .....	603

## AVANT-PROPOS

Les objectifs poursuivis par les promoteurs de ce projet de recherche étaient très vastes, la réalité à saisir était presque fuyante sous son innombrable diversité, les personnes à interroger au cours de l'enquête ou à rassembler pour mener cette enquête et en soutirer les résultats étaient également très nombreuses et différentes. En somme c'était un projet ambitieux, ou plutôt généreux.

Et cette "générosité" est palpable tout au long de chaque phase de la réalisation du projet: lors de la définition des objectifs, au sein de la Commission des directeurs des services pédagogiques, pendant l'année 1976; ensuite quand il s'est agi de constituer le comité de coordination, qui est devenu, à son tour, l'âme du projet. Le nombre et la variété des collèges participants, publics et privés, l'accréditation du projet par les instances du ministère, la collaboration des responsables locaux de chaque collège, la participation du CADRE: autant de facettes de cette immense entreprise de concertation qui n'a été rendue possible qu'en misant sur la "générosité" des artisans du réseau.

De fait, les résultats de l'opération sont du même style: les données recueillies sont immenses et elles recèlent des mines de renseignements; les commentaires et analyses que ces données appellent peuvent déjà dessiner de nombreux programmes de travail pour les collèges aussi bien que pour le réseau. Aussi s'imposait-il de publier, en plus d'une version intégrale de ce rapport volumineux, une version abrégée, plus aisément abordable, et au tirage relativement élevé, afin de multiplier les promesses contenues dans le projet.

Je crois donc qu'il faut souligner avec éclat la réalisation d'un tel objectif, fondé sur la largeur de vue des participants autant que sur la convergence d'esprit de tant d'instances et de tant de personnes.

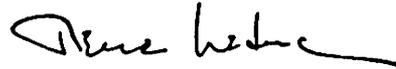
L'on notera également combien les auteurs du rapport ont privilégié une approche "pédagogique" des données recueillies. Ils ont nettement voulu dépasser le simple constat des diverses situations; par ailleurs, ils ne se sont pas bornés à redire par écrit ce que les résultats bruts nous donnaient déjà en chiffres et pourcentages. Tout en respectant les limites que leur imposaient les données, ils ont tenu quand même à fournir des pistes de fond crédibles pour aller plus avant dans l'analyse de telle ou telle donnée.

En somme, ils se sont préoccupés des retombées d'une telle recherche, et ils proposent des jalons aux initiatives qui pourraient surgir du milieu. Il y a là un souci marqué de se rapprocher du vécu, qui vient, entre autres sources, de la prise en mains du projet par des intervenants du milieu lui-même.

A la fin de cette entreprise, nous ne disposons pas, bien sûr, d'une mosaïque complète des interrelations entre les pratiques pédagogiques des collègues et leurs ressources didactiques. Nous avons, cependant, plusieurs instantanés, parfois embrouillés ou surexposés, mais dont la succession et l'ordonnance dessinent déjà un mouvement, un élan. Bien plus, les auteurs du rapport ont réussi à "faire parler" le milieu, et de ce scénario se dégagent des convergences ou des "solitudes" parallèles. Compte tenu de corridor étroit à l'intérieur duquel devait procéder l'enquête, pour

que le projet ne soit pas récupéré par quelque chapelle et transformé en étendard, ça n'aura pas été un mince mérite de cette recherche d'avoir ainsi réussi à filmer la vie pédagogique des collègues.

Le président de la  
Commission des directeurs  
des services pédagogiques,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Pierre Leduc', with a long horizontal flourish extending to the right.

Pierre Leduc

## REMERCIEMENTS

Nous désirons remercier d'une façon toute spéciale:

- Les étudiants, professeurs et préposés aux ressources qui, en acceptant de répondre à nos questionnaires, ont rendu possible la recherche sur les ressources et les pratiques pédagogiques.
- Les responsables locaux de la recherche dont l'action et les interventions dans les dix-huit collèges où a été menée l'enquête ont contribué pour beaucoup à son succès. Voici les noms de ces responsables:

- |                              |  |
|------------------------------|--|
| 1. Collège d'Alma            | M. Jean Lefebvre, adjoint au directeur des services pédagogiques                 |
| 2. Collège André-Grasset     | M. André Lapré, adjoint au directeur des services pédagogiques                   |
| 3. Collège de Chicoutimi     | M. André R. Bouchard, coordonnateur de l'audiovisuel                             |
| 4. Campus de Drummondville   | M. Pierre Lemieux, adjoint au directeur du campus (enseignement)                 |
| 5. Collège Edouard-Montpetit | M. Daniel La Salle, coordonnateur du centre des ressources didactiques           |
| 6. Collège de la Gaspésie    | W. William McNeil, adjoint au directeur des services pédagogiques                |
| 7. Collège de Jonquière      | M. André Tremblay, responsable du centre des ressources éducatives               |
| 8. Collège Lionel-Groulx     | M. Jean Francoeur, adjoint au directeur des services pédagogiques (enseignement) |

- |                                |   |
|--------------------------------|---|
| 9. Collège Marie-Victorin      | M. Gilles Leclerc, directeur des services pédagogiques              |
| 10. Collège Mérici             | S. Marguerite Chénard, directrice des services pédagogiques         |
| 11. Campus Mingan              | M. Christian Gagnon, responsable de l'audiovisuel                   |
| 12. Campus Notre-Dame-de-Foy   | M. Jean-Guy Legault, coordonnateur de l'audiovisuel                 |
| 13. Collège de Saint-Félicien  | M. Yvan Lambert, coordonnateur du centre de documentation           |
| 14. Séminaire de Saint-Georges | M. Laval Bolduc, directeur des services pédagogiques                |
| 15. Collège de Saint-Jérôme    | M. Claude Riendeau, coordonnateur de la bibliothèque                |
| 16. Collège de Shawinigan      | M. Jean-Paul Gagnon, adjoint au directeur des services pédagogiques |
| 17. Séminaire de Sherbrooke    | M. Claude Laberge, directeur des services pédagogiques              |
| 18. Collège de Victoriaville   | M. Robert Isabelle, directeur des services pédagogiques             |

## MEMBRES DU COMITÉ DE COORDINATION DE LA RECHERCHE

Les personnes suivantes ont contribué à la mise au point du rapport final:

- M. Gaston Boulanger, directeur des services pédagogiques, Collège de Rosemont, président du comité
- M. Laval Bolduc, directeur des services pédagogiques, Séminaire de Saint-Georges
- M. Marcel Denommé, adjoint au D.S.P. (programmes), Collège Lionel-Groulx
- M. Jean Lortie, directeur des services auxiliaires à l'enseignement, Collège Ahuntsic
- M. Bernard Morin, coordonnateur du service de recherche et d'expérimentation, Collège de Saint-Jérôme
- Mme Lise Wilson, bibliothécaire, Collège de Maisonneuve
- M. Paul-Emile Gingras, directeur du service étude et recherche au Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (C.A.D.R.E.)
- M. Louis Gadbois, agent de recherche, C.A.D.R.E.
- M. Jacques Laliberté, agent de recherche, C.A.D.R.E., agent de recherche du comité et rédacteur du rapport

Ont aussi participé aux travaux du comité à un moment donné ou l'autre:

- M. Wilfrid Gariépy, directeur des services pédagogiques, Collège Bois-de-Boulogne
- M. Claude Laberge, directeur des services pédagogiques, Séminaire de Sherbrooke
- M. Denis Lefebvre, adjoint, division de la recherche et des moyens didactiques, Collège de Rosemont
- M. Claude Riendeau, secrétaire général, Collège de Saint-Jérôme (coordonnateur de la bibliothèque au moment de sa participation aux travaux du comité)
- M. Gilles Perreault, directeur général, Collège Saint-Jean-sur-Richelieu qui a présidé aux travaux du comité de coordination durant toute la première phase de la recherche, soit durant la période allant de l'automne 1976 à février 1978. Il était alors directeur des services pédagogiques de son collège.

Ont également contribué à la réalisation de la recherche

- M. Serge Normand de la firme SOCAME qui s'est occupé du traitement par informatique des réponses aux questionnaires et a joué le rôle de consultant externe sur plusieurs points d'ordre méthodologique.
- M. Clément Dassa, professeur à la Faculté des sciences de l'Education de l'Université de Montréal, pour ses conseils et en particulier pour sa contribution à l'établissement du plan d'échantillonnage utilisé dans cette recherche.
- Le personnel du centre de documentation du C.A.D.R.E. et en particulier M. Jean-Luc Roy pour les suggestions bibliographiques et les pertinents commentaires tout au long de la recherche.
- Le personnel du secrétariat central et de l'imprimerie du C.A.D.R.E. qui, sous la direction de MM. Richard Lebel et Serge Charbonneau, a fourni, tout au long de la recherche, d'excellents services de dactylographie, d'impression et d'expédition des nombreux documents produits. Il convient de souligner tout spécialement la somme et la qualité du travail accompli par Mesdames Francine Déry et Claudette Moreau qui ont dactylographié tous les textes, y compris les deux versions du rapport final.

# 1

## Historique, objectifs et organisation de la recherche

Ce premier chapitre sera bref. Nous nous contenterons de préciser quel a été le point de départ de la recherche sur les ressources et les pratiques pédagogiques, quels en furent les promoteurs et les responsables, quels objectifs étaient surtout visés. Nous décrirons également à travers quel cheminement nos travaux se sont développés et ont pu être menés à terme.

D'entrée de jeu, nous tenons à avertir le lecteur que ce chapitre doit être mis en étroite relation avec les deux suivants: le premier traitant des instruments utilisés pour la recherche et de l'exploitation des données recueillies dans le cadre de cette recherche; le second exposant dans le détail comment a été constitué notre échantillonnage et quelles sont les caractéristiques des personnes qui ont accepté de répondre aux questionnaires que nous leur avons adressés.

## 1. LE POINT DE DÉPART DE LA RECHERCHE ET SES RESPONSABLES

- 1.1 Lors de son assemblée annuelle, tenue en juin 1976, la Commission des directeurs des services pédagogiques de la Fédération des cégeps votait une résolution aux termes de laquelle elle confiait à son président le mandat d'obtenir une subvention de la part de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) "pour mettre au point un programme d'adéquation entre les pratiques pédagogiques qui ont cours dans les collèges et les ressources requises pour soutenir ces pratiques".
- 1.2 Il fut par la suite décidé que l'Exécutif de la Commission jouerait le rôle de comité directeur du projet et qu'un comité de coordination serait chargé d'en définir l'orientation et les modalités de réalisation. Le comité de coordination devait devenir, pendant toute la recherche, le véritable maître d'oeuvre du projet\*.
- 1.3 A la suite de ses deux premières réunions, le comité de coordination en venait à décrire en ces termes l'objet de la recherche: il s'agirait de procéder à "un inventaire des pratiques d'utilisation des ressources de soutien à la pédagogie en vue d'identifier les éléments de politique de développement pédagogique".
- 1.4 Grâce à une première subvention de la DGEC, le comité engageait ensuite un agent de recherche à qui il confiait le soin de réaliser les étapes préparatoires au projet: formulation d'un état de la question; recherche de la documentation pertinente; identification de l'instrumentation disponible pour la mise en

---

\* On trouvera en p.XIX les noms des membres du comité de coordination. Entre novembre 1976 et novembre 1979, le comité a tenu pas moins de 35 réunions habituellement d'une journée chacune, certaines s'étendant même sur deux jours.

oeuvre de l'étude envisagée. Les travaux concertés du comité de coordination et de l'agent de recherche allaient permettre de préciser dans un mémoire de présentation (mars 1977) et dans deux rapports d'étape (mai et juillet 1977) la problématique, les objectifs et les modalités de réalisation de la recherche.

1.5 Soulignons ici certaines caractéristiques essentielles du comité de coordination de la recherche en ce qui regarde sa composition et son fonctionnement:

- a) la présidence du comité a été confiée à un DSP (directeur des services pédagogiques) de cégep chargé notamment de l'animation des réunions et de la liaison avec le comité directeur du projet, c'est-à-dire avec l'Exécutif de la Commission des DSP;
- b) le comité a toujours compté parmi ses membres actifs un DSP travaillant dans un collège privé qui s'est soucié plus spécialement de maintenir un lien avec ses collègues regroupés sous l'égide de l'ACQ (Association des collèges du Québec);
- c) des cadres et des professionnels à l'oeuvre dans différents cégeps de la région de Montréal ont aussi constamment fait partie du comité: ces personnes ont été choisies en raison de leur compétence, de leur disponibilité et de leur intérêt pour le thème de la recherche. Elle participaient à titre personnel aux travaux du comité et n'étaient déléguées par aucun organisme ou commission dont elles pouvaient être membres par ailleurs. Le comité a pu ainsi bénéficier de

l'expertise et de la collaboration de bibliothécaires, de conseillers pédagogiques (ou conseillers en recherche et expérimentation), d'un DSP-adjoint particulièrement impliqué dans le développement de l'éducation des adultes et d'un directeur de services auxiliaires à l'enseignement très au fait de l'évolution des services audiovisuels dans les collèges du Québec et responsable avec d'autres collègues d'une recherche toute récente portant sur l'intégration de l'audiovisuel dans les situations et activités d'apprentissage;

- d) certaines personnes à l'emploi du Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE) ont été associées aux travaux du comité de coordination du début à la fin: ce fut d'abord le directeur du Service d'étude et de recherche qui a été invité à se joindre au tout premier groupe qui a donné le branle à la recherche; plus tard, soit en janvier 1977, le comité demandait au CADRE de fournir les ressources professionnelles requises pour la poursuite de ses travaux; à compter du mois de février 1977 jusqu'à la fin de novembre 1979, un agent de recherche du CADRE a donc été affecté à plein temps à la réalisation du projet de la Commission des DSP. Dans les travaux qu'il a menés tout au long de la recherche, il a pu compter sur l'appui de ses collègues, notamment sur la contribution d'un autre agent de recherche qui s'est joint au comité de coordination à l'automne 1977 et y a joué un rôle actif jusqu'à la fin des activités du comité;
- e) des consultants externes ont aussi été mis à contribution surtout pour des questions d'ordre méthodologique et pour le traitement des données.

## 2. L'ORIENTATION DE LA RECHERCHE

### 2.1 Les ressources visées dans la recherche

La première tâche du comité de coordination fut de bien préciser les ressources qui seraient touchées dans le cadre de la recherche. On pouvait, selon les cas, donner une extension plus ou moins grande à l'expression "ressources de soutien à la pédagogie". Après discussion, il fut convenu que les ressources dont il serait question dans cette recherche seraient les suivantes: la bibliothèque, l'audiovisuel, la recherche et expérimentation, l'imprimerie, la photocopie et l'informatique dans leurs relations avec l'enseignement et l'apprentissage. On allait s'intéresser aux ressources humaines aussi bien qu'aux ressources matérielles, techniques et didactiques. On tiendrait également compte des activités de soutien à la pédagogie telles des activités d'information, d'animation, de documentation ou de perfectionnement.

### 2.2 Le contexte de la recherche

Pourquoi se soucier ainsi de l'utilisation des ressources?  
D'une part, des activités, des recherches et études récentes avaient mis en lumière une évolution et une diversification des pratiques pédagogiques dans les collèges du Québec. L'observateur le moindrement averti pouvait y déceler un souci d'innover, une volonté de trouver les façons les meilleures de favoriser l'apprentissage chez l'étudiant de niveau collégial. Beaucoup des expériences "novatrices" identifiées remettaient en cause la relation traditionnelle professeurs-étudiants, la conception que l'on peut avoir de l'environnement éducatif et de son rôle, la manière dont on peut utiliser les ressources didactiques disponibles. Cependant on était en droit de se demander: jusqu'à quel point ces pratiques innovatrices sont-elles répandues?

MS

Par ailleurs et au même moment, on relevait quantité d'initiatives et de préoccupations du côté des personnes responsables de l'orientation des ressources dites de soutien à la pédagogie: activités de perfectionnement organisées dans des collèges par des personnes des collèges et conçues spécifiquement pour répondre adéquatement aux besoins de leurs professeurs; fabrication d'instruments d'auto-évaluation de services comme la bibliothèque et l'audiovisuel; mesures visant à assurer une meilleure concertation des efforts déployés par les personnels à l'oeuvre dans les différents secteurs de ressources didactiques. Encore là on pouvait s'interroger: quelle extension et quel impact de telles entreprises ont-elles sur la vie pédagogique et plus particulièrement sur l'utilisation des ressources en question?

Enfin on constatait qu'il se trouvait, au plan local comme à celui du réseau des collèges, beaucoup de personnes, administrateurs aussi bien que professionnels, qui se demandaient quelle sorte d'interaction joue entre ce qu'on observe au niveau des pratiques pédagogiques et les initiatives diverses prises par les responsables des ressources dites de soutien à la pédagogie.

Le mémoire de présentation rappelait, à la suite de plusieurs autres écrits, notamment le rapport du Conseil supérieur de l'Education sur l'activité éducative (1971), que la réforme scolaire au Québec a d'abord porté sur les structures administratives, la mise en place d'un réseau d'institutions scolaires, l'investissement de fortes sommes d'argent pour l'équipement matériel et technique de ces institutions ainsi que pour le recrutement du personnel nécessaire à leur bon fonctionnement.

Le niveau collégial a été fortement touché par ce développement. Le temps semblait venu de se demander: quelles répercussions l'introduction de nouvelles ressources humaines, matérielles et techniques a-t-elle pu avoir sur la vie pédagogique des collèges?

### 2.3 Les objectifs poursuivis à travers la recherche

L'analyse de la conjoncture a donc amené les promoteurs et les responsables de la recherche à assigner trois objectifs majeurs à leur entreprise:

- 1<sup>o</sup> inventorier et analyser les diverses pratiques d'utilisation de ressources dites de soutien à la pédagogie;
- 2<sup>o</sup> dégager des éléments d'interaction entre les pratiques d'utilisation de ces ressources et l'évolution de la pédagogie dans les collèges du Québec;
- 3<sup>o</sup> identifier des éléments de politiques propres à favoriser l'innovation et le développement pédagogique dans les collèges.

C'est surtout l'aspect qualitatif de l'utilisation des ressources qui importait: on chercherait donc à déterminer jusqu'à quel point, de quelles manières et pour quelles fins les ressources inventoriées sont utilisées. L'inventaire allait ainsi devenir une sorte de miroir de la réalité pédagogique au niveau collégial, ou à tout le moins de certaines de ses facettes significatives.

A la vérité, les objectifs initiaux étaient très ambitieux. On souhaitait faire ressortir les relations plus ou moins étroites que les ressources inventoriées entretiennent avec les pratiques pédagogiques qui ont cours dans les collèges. On voulait également étudier dans quelle mesure l'évolution des pratiques pédagogiques, la diversification des méthodes d'enseignement et d'apprentissage entraînent ou pas une utilisation différente des ressources. A l'inverse, on escomptait pouvoir répondre à des interrogations du genre suivant: l'introduction de nouvelles ressources, leur plus ou moins grande insertion dans la vie pédagogique, les façons de les aménager et de les coordonner influencent-elles l'évolution que connaît la pédagogie?

### 3. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Comme on a pu le voir, la recherche amorcée au cours de l'automne 1976 a commencé à prendre véritablement forme au printemps de 1977. Le mémoire de présentation (mars 1977) et les deux rapports d'étape (mai et juillet 1977) auxquels nous avons déjà fait allusion ont amené la DGEC, dans le cadre du PROSIP (Programme de subvention à l'innovation pédagogique) à accorder une subvention à la Commission des directeurs des services pédagogiques pour la réalisation d'une recherche ayant pour objet l'analyse des relations entre un certain nombre de ressources éducatives et didactiques et les pratiques pédagogiques qui ont cours dans les collèges du Québec. Dorénavant le projet allait être connu sous l'appellation de Recherche sur les "Ressources et pratiques pédagogiques".

3.1 L'année 1977-1978 a été principalement consacrée aux tâches suivantes:

1<sup>o</sup> détermination de notre échantillon de collèges et de répondants. Pour ce faire, l'agent de recherche et le comité de coordination ont procédé aux opérations suivantes:

- recherche et analyse des statistiques permettant de classer les collèges en fonction de trois séries de caractéristiques: collèges publics et collèges privés; taille des établissements à partir de la population étudiante appartenant à l'enseignement régulier; proportion d'enseignement général et d'enseignement professionnel dans l'enseignement régulier;

- démarches auprès de tous les DSP de collèges afin de dresser la liste précise des collèges qui accepteraient, le cas échéant, de faire partie de notre échantillon;
- établissement d'un plan d'échantillonnage avec le concours d'un consultant externe, spécialiste en la matière: nombre de collèges où mener notre recherche; caractéristiques de ces collèges; nombre d'étudiants, de professeurs et de préposés aux ressources à mettre à contribution;
- sélection des étudiants, des professeurs et des préposés invités à collaborer avec nous pour la réalisation de notre projet, qui allait prendre la forme d'une enquête de type descriptif, réalisée à l'aide de questionnaires conçus spécialement pour les fins de la recherche.

Cette sélection s'est opérée grâce au concours actif du groupe des responsables locaux de la recherche. Dans chacun des dix-huit collèges impliqués, une personne nommée par le DSP du collège s'est chargée de la bonne marche de l'enquête dans son milieu et a servi d'agent de liaison entre le comité de coordination et les étudiants, professeurs et préposés choisis pour remplir l'un ou l'autre de nos questionnaires. Il nous plaît de signaler ici la qualité exceptionnelle du travail accompli par ces responsables locaux et leur disponibilité remarquable chaque fois que nous avons fait appel à leurs services ou que nous les avons convoqués à une réunion\*.

---

\* Les noms des responsables locaux se trouvent en p. XVII. Trois rencontres ont été organisées à leur intention et avec leur concours: en février 1977 pour mettre au point l'organisation de la recherche dans les 18 collèges participants, en mai 1979 pour leur présenter une première synthèse des principaux résultats de l'enquête, en novembre 1979 pour leur remettre des documents propres à faciliter une analyse locale des résultats de la recherche.

- On trouvera plus de détails concernant l'échantillonnage de collègues et de répondants dans le chapitre no 3, pp. 39-114;

2<sup>o</sup> construction de trois questionnaires répondant aux objectifs visés à travers la recherche: le comité de coordination a vu à l'orientation, à l'élaboration, à l'expérimentation et à la mise au point définitive d'un questionnaire destiné aux étudiants, d'un second s'adressant aux professeurs et d'un troisième à l'intention du personnel préposé aux ressources\*. Ces trois questionnaires étaient distincts mais avaient évidemment un même objet et ont été conçus dans des perspectives de "coordination" comme on l'explique dans le chapitre no 2, en p. 18;

3<sup>o</sup> administration des trois questionnaires dans les dix-huit collègues participants: aux mois de mars et d'avril 1978, les étudiants et les professeurs furent invités à répondre à nos questionnaires tandis qu'en mai et juin c'était au tour des préposés aux ressources de recevoir une invitation analogue. Des lettres de relance ou des interventions de la part des responsables locaux ont permis de revenir à la charge après le contact initial (voir précisions fournies dans le chapitre sur l'échantillonnage et les caractéristiques des répondants) et d'assurer ainsi de meilleurs taux de réponse.

---

\* Ces questionnaires sont reproduits en appendice de même que les lettres qui les accompagnaient: cf. Appendice IV, tome 2.

3.2 L'année 1978-1979 a été essentiellement occupée par les opérations suivantes:

- 1<sup>o</sup> dépouillement des réponses données par les trois catégories de répondants aux questionnaires les concernant;
- 2<sup>o</sup> analyse et exploitation des données (cf. chapitre no 2, pp. 17-38);
- 3<sup>o</sup> préparation d'une série de rapports à diffusion limitée, c'est-à-dire réservée aux membres du comité de coordination de la recherche et plus tard aux responsables locaux de la recherche: il s'agit en l'occurrence de documents présentant les résultats univariés des trois catégories de répondants ainsi que les commentaires libres formulés par un certain nombre des étudiants, des professeurs et des préposés;
- 4<sup>o</sup> rédaction d'une première synthèse des principaux résultats de la recherche: daté d'avril 1979, ce document présente les résultats de la recherche en fonction des thèmes retenus pour le rapport final mais en ne proposant aucun commentaire ou suggestion à partir de ces résultats. Ce document a été remis aux directeurs des services pédagogiques des collèges ainsi qu'aux responsables locaux de la recherche qui ont pu exprimer certaines réactions premières et spontanées à l'occasion d'une rencontre tenue en mai 1979.

3.3 La période allant de juin à la fin de novembre 1979 a servi aux opérations suivantes:

- 1° rédaction du rapport final dans sa version intégrale: celle que vous êtes en train de lire;
- 2° rédaction d'une version abrégée plus attrayante et dépouillée le plus possible de considérations d'ordre méthodologique et de tableaux statistiques;
- 3° transmission aux dix-huit collègues qui ont été directement impliqués dans la recherche des données statistiques qui les concernent spécifiquement;
- 4° détermination des mesures à prendre pour assurer une bonne diffusion des résultats de nos travaux.

#### 4. LE CONTENU DU RAPPORT FINAL DE LA RECHERCHE

En pratique, au terme de nos travaux, il nous est possible d'offrir aux lecteurs et utilisateurs du présent rapport:

- 1° Une foule de données statistiques qui permettent de cerner plusieurs éléments significatifs du vécu pédagogique d'un groupe important de collègues du Québec.

Ces données sont présentées sous une série de thèmes unificateurs ou intégrateurs: les méthodes ou formules pédagogiques que les étudiants préfèrent et que les professeurs utilisent le plus; la lecture, l'utilisation de la documentation écrite et de la bibliothèque par les étudiants et par les professeurs; l'audiovisuel et la pédagogie; l'informatique et la pédagogie; les besoins des étudiants au plan pédagogique; l'aide pédagogique aux professeurs et leur perfectionnement pédagogique; les ressources et leurs usagers, notamment l'implication des étudiants et des professeurs dans l'orientation et l'organisation des différents secteurs de ressources didactiques.

Il y a là un portrait extrêmement évocateur selon nous et qui pourrait constituer la base d'analyses ultérieures encore plus poussées que les nôtres. Nous signalons d'ailleurs quelques pistes aux intéressés dans notre chapitre consacré aux "Prolongements possibles de notre recherche"\*.

- 2° Des commentaires qui visent à donner du relief aux données statistiques et à présenter celles-ci dans un éclairage propre à faciliter leur interprétation.

---

\* Cf. pp. 539 ss. (tome 2).

Il s'agit parfois de précisions qui permettent de mieux comprendre la signification et la portée de certains résultats; parfois de réactions des membres du comité de coordination devant les résultats: le caractère limité et parfois discutable de ces réactions n'échappe pas à leurs auteurs qui les ont cependant formulées dans l'espoir qu'elles puissent servir d'utile amorce à la réflexion et à l'action des lecteurs et utilisateurs du rapport.

3° Des suggestions à l'intention des personnes ou des groupes désireux de contribuer à une meilleure utilisation des ressources mises en cause par notre recherche et à un développement de la pédagogie dans les collèges du Québec.

Dans le mémoire de présentation qui servait de justification au projet, on pouvait lire ce qui suit: "...même si la recherche devait se limiter à l'inventaire proposé pour 1977-1978, elle permettrait de brosser un tableau général des pratiques d'utilisation de ressources qui servent de soutien à la pédagogie, de tracer en filigrane quelques-unes des caractéristiques de la pédagogie pratiquée dans les collèges du Québec, d'identifier bon nombre des éléments d'interaction entre les pratiques pédagogiques et les ressources. En plus de fournir une image aussi fidèle que possible de la réalité, les données recueillies assureraient des fondements plus valables à des jugements que l'on voudrait porter sur cette réalité."

Nous osons croire que les résultats, commentaires et suggestions rassemblés dans le présent document constituent en soi une utile contribution à l'atteinte des objectifs visés au début de la recherche. Les données que nous avons pu recueillir et analyser permettent de passer du stade de l'opinion ou de l'intuition à celui d'une observation plus empirique, méthodique et rigoureuse de la réalité. Nous souhaitons en outre que notre enquête serve d'assise à d'autres travaux complémentaires, qu'elle suscite des initiatives qui viendraient suppléer aux carences ou limites de notre entreprise. Au plan de l'action comme à celui de la recherche, nous entrevoyons donc notre rapport final autant comme un point de départ qu'un point d'arrivée...

## 2

# Les instruments utilisés pour la recherche et exploitation des données

La recherche avait donc pour but de donner une réponse réaliste à une série d'interrogations dont celle-ci pourrait résumer l'essentiel:

A quelle fréquence, pour quelles fins et selon quelles modalités s'exercent, dans les collèges du Québec, les activités dites "de soutien à la pédagogie"?

Or le choix de la méthode, c'est-à-dire de l'ensemble des techniques, instruments et autres modalités à coordonner en fonction de ce but, était commandé par une première décision capitale, celle de procéder principalement par voie d'une vaste enquête auprès des étudiants, des professeurs et des préposés aux ressources de plusieurs collèges, ce qui se traduit, sur le plan pratique, par le recours aux questionnaires écrits dont sont éventuellement tirées des données statistiques: d'où les deux parties de ce chapitre. Un troisième aspect technique d'importance majeure, celui qui concerne le choix des participants à l'enquête - établissements et personnes - est renvoyé à un chapitre distinct\*.

---

\* Cf. chapitre 3, pp. 39 ss.

## 1. - Les instruments de cueillette

### 1.1 Des questionnaires coordonnés

Ce qu'on pourrait logiquement appeler "le questionnaire" de l'enquête consiste concrètement en trois questionnaires coordonnés - reproduits en appendice - s'adressant respectivement aux étudiants, aux professeurs et aux préposés aux ressources, et accompagnés de lettres circulaires de présentation - également reproduites en appendice. Coordination signifie ici que, d'un questionnaire à l'autre, les questions adressées à tel groupe de répondants ont fréquemment leur pendant parmi celles qu'on formule pour tel autre groupe, si bien que l'étude de tel ou tel thème peut s'appuyer sur l'analyse de certaines similitudes, dissemblances ou complémentarités de l'opinion ou de la perception. Ainsi, on demandera aux étudiants d'identifier les méthodes et formules pédagogiques qu'ils préfèrent, aux professeurs d'identifier celles qu'ils utilisent et aux préposés aux ressources d'indiquer quelles sont vraisemblablement, d'après leurs observations et déductions, les préférences des étudiants et les pratiques des professeurs\*. Sans qu'elle s'applique à tous les éléments possibles, ce qui aurait par trop alourdi les questionnaires, cette coordination correspond à un souci constant des rédacteurs.

### 1.2 Le "contenu" des questionnaires

Nous l'avons déjà indiqué, la matière des questionnaires est déterminée, à un premier point de vue, par le commanditaire lui-même, à l'instant où celui-ci énumère les champs ou secteurs des "services de soutien à la pédagogie":

---

\* La coordination aurait évidemment pu s'exercer de façon différente: par exemple, on aurait pu interroger les professeurs sur leurs préférences et non sur leurs pratiques, etc.

- . bibliothèque
- . audio-visuel
- . recherche et expérimentation
- . imprimerie et photocopie
- . informatique

dans leurs relations avec l'enseignement et l'apprentissage.

A un deuxième point de vue, les responsables de la recherche ont à leur tour contribué à délimiter la matière en optant pour une "enquête miroir", visant surtout à inventorier les principaux phénomènes en présence - dont la complexité allait commander une cueillette de renseignements inévitablement détaillée et longue - et accessoirement à mettre en lumière ce qu'on peut appeler des "interactions" entre phénomènes, ou des "relations dynamiques", ou des liens de causalité. Notons ici, pour prévenir tout malentendu, que les "interactions" entre personnes, ou "relations inter-humaines", notamment entre les trois groupes de répondants - étudiants, professeurs, préposés aux ressources - constituent sans contredit l'un des phénomènes les plus importants qui s'offrent à l'étude; ce phénomène, d'autre part, comme tous ceux que l'enquête considère, fait l'objet d'une étude en forme d'inventaire: par exemple, les participants sont appelés à décrire leurs modes de collaboration avec des personnes exerçant d'autres rôles et fonctions. En somme, le travail ne pouvait guère se prolonger en une étude poussée de l'enchaînement avec identification précise des moteurs du changement.

Il convient de signaler également diverses sortes de renseignements que l'enquête, malgré son ampleur inhabituelle, a dû renoncer à recueillir. Premièrement, on remarquera que le questionnaire destiné aux préposés aux ressources ne porte que très insuffisamment sur les missions, objectifs, rôles et fonctions propres à ce personnel, mettant plutôt en relief, sur bien des points, leur rôle d'observateurs

ou de témoins de diverses réalités éducatives.

C'est ainsi qu'on leur demandait d'identifier les méthodes pédagogiques les plus utilisées par les professeurs et les plus appréciées par les étudiants. Les réponses à de telles questions n'ont guère de valeur qu'intégrées à un faisceau de données dont elles sont susceptibles de nuancer l'éclairage.

Deuxièmement, notre comité avait formé le projet de recueillir, parallèlement à l'enquête par voie de questionnaire et visant à déterminer des conduites et attitudes individuelles, un bon nombre de renseignements plus objectifs ou plus généraux concernant les établissements eux-mêmes, tels le budget affecté aux différentes ressources, les modes d'organisation de celles-ci, l'ampleur des collections et le rythme récent de leur développement, l'existence ou l'absence de telle forme de publicité, etc., tous renseignements qui auraient pu fournir, du moins en théorie, une toile de fond intéressante et des catégories utiles pour l'analyse statistique des réponses individuelles. C'est, encore une fois, l'ampleur des phénomènes à inventorier et la richesse des données recueillies qui nous ont dissuadés de pousser l'interrogation au-delà des trois questionnaires dont nous traitons ici.

### 1.3 La production des questionnaires

Les items des trois questionnaires ont été rédigés à l'aide d'une liste de contrôle ("check list") permettant de combiner, entre autres, les concepts suivants:

- Les champs ou secteurs des ressources
- L'utilisation ou la production de documents (écrits ou audiovisuels)
- Les catégories de personnes
- Les caractéristiques de l'utilisation ou de la production: quantité (fréquence, intensité, etc.), objectifs, évaluation (et autres attitudes), circonstances diverses (collaborations, etc.)
- Besoins des étudiants
- Méthodes et formules pédagogiques
- Besoins d'aide et de perfectionnement pédagogique des professeurs.

Une fois constituée la première version de chaque questionnaire, les membres de notre comité se sont chargés d'en faire l'essai dans leurs collèges respectifs. L'épreuve consistait simplement à administrer l'instrument à un petit groupe de volontaires, étudiants, professeurs ou préposés aux ressources, selon le cas; ceux-ci, en plus de répondre aux questions, devaient formuler leurs critiques et autres impressions.

Un rapport analytique de cette expérience a inspiré au comité un bon nombre d'amendements ayant trait, par exemple, à la formulation des directives et des questions, à la nature des catégories de réponse, à l'ordre de présentation des items, etc. Bref, l'exploitation des résultats de l'épreuve s'est avérée essentielle pour la mise au point de la version finale des trois questionnaires.

les participants devaient, en effet, accepter le dispositif classique des réponses préfabriquées, aux catégories simples et peu nombreuses, quelquefois même dépourvues d'un "juste milieu", ce qui les incitait à se compromettre et à accepter des réponses substantiellement mais non absolument correctes, plutôt que de se retrancher en zone neutre ou de s'abstenir. Par contre, les excès possibles de cette technique de "choix forcé" étaient corrigés par l'existence d'une catégorie "Sans réponse" qu'on retrouve presque à chaque item. En outre, les questionnaires se terminent tous trois par une question "ouverte", simple invitation à rédiger le plus librement possible des commentaires sur l'un ou l'autre des thèmes de l'enquête.

#### 1.5 Les lettres de présentation et de rappel

Les personnes appelées à participer recevaient avec le questionnaire une lettre de présentation - débordant sur une annexe dans le cas des professeurs et des préposés aux ressources - dont l'intention générale était de les "mettre dans le coup" en leur décrivant le mode d'organisation de la recherche, en soulignant les enjeux de celle-ci et en évoquant l'intérêt immédiat de la tâche proposée, le tout sans lésiner sur les détails. A la table des matières - déjà mentionnée - s'ajoutaient divers renseignements pratiques, comme la liste des responsables locaux de la recherche.

Quant aux deux lettres de rappel, expédiées à tous les étudiants et à tous les professeurs\* déjà contactés, elles

---

\* A noter qu'il n'y avait pas de lettres de rappel dans le cas des préposés aux ressources.

- Les champs ou secteurs des ressources
- L'utilisation ou la production de documents (écrits ou audiovisuels)
- Les catégories de personnes
- Les caractéristiques de l'utilisation ou de la production: quantité (fréquence, intensité, etc.), objectifs, évaluation (et autres attitudes), circonstances diverses (collaborations, etc.)
- Besoins des étudiants
- Méthodes et formules pédagogiques
- Besoins d'aide et de perfectionnement pédagogique des professeurs.

Une fois constituée la première version de chaque questionnaire, les membres de notre comité se sont chargés d'en faire l'essai dans leurs collèges respectifs. L'épreuve consistait simplement à administrer l'instrument à un petit groupe de volontaires, étudiants, professeurs ou préposés aux ressources, selon le cas; ceux-ci, en plus de répondre aux questions, devaient formuler leurs critiques et autres impressions.

Un rapport analytique de cette expérience a inspiré au comité un bon nombre d'amendements ayant trait, par exemple, à la formulation des directives et des questions, à la nature des catégories de réponse, à l'ordre de présentation des items, etc. Bref, l'exploitation des résultats de l'épreuve s'est avérée essentielle pour la mise au point de la version finale des trois questionnaires.

#### 1.4 Quelques caractéristiques du produit

De toutes les caractéristiques des instruments ainsi produits, c'est peut-être leur longueur qu'on remarque d'abord. Ainsi, le questionnaire destiné aux étudiants compte cinquante-deux questions, pour la plupart subdivisées, d'où un total de deux cent vingt-trois éléments d'information ou "variables". Ces proportions sont peut-être impressionnantes en regard de ce qu'on ose généralement demander à quelques centaines d'inconnus comme sacrifice de leurs loisirs; elles sont modestes, par contre, en regard de l'objectif consistant à obtenir une première vue d'ensemble de l'utilisation des ressources didactiques en relation avec les pratiques pédagogiques. Pour peu qu'on analyse les instruments dans cette perspective, on conviendra sans doute qu'ils demeurent très incomplets. Entre le risque de proposer à nos interlocuteurs une corvée interminable, décourageante, et celui de nous contenter à l'avance d'une information sommaire et décidément tronquée, le compromis le plus réaliste n'était pas facile à déterminer. Déjà, à l'occasion de la mise à l'essai, nos critiques nous avaient signalé que nous risquions gros à trop présumer de la bonne volonté des répondants éventuels; plusieurs cependant nous avaient signalé du même souffle que, pour leur part, c'est précisément le tour d'horizon systématique commandé par la structure du questionnaire qui avait mobilisé leur intérêt, voire même, qui leur avait été l'occasion d'une prise de conscience à l'égard de la question centrale de l'enquête, c'est-à-dire des relations entre ressources et pratiques pédagogiques.

Il n'est peut-être pas superflu de mentionner à cet égard que les trois questionnaires étaient clairement divisés en sections identifiées par des titres (e.g., le questionnaire destiné aux étudiants offrait, après la page de directives, la section A- Renseignements généraux, puis la section B- Vos méthodes et vos besoins, etc.). En outre, cette structure était annoncée, sous la forme d'une courte table des matières, dans la lettre de présentation ou sur un feuillet annexé. La structure n'était pas tout à fait la même pour les trois catégories d'interlocuteurs.

D'autre part, la mise en page et le caractère plutôt attrayant des questionnaires semblaient de nature à réduire l'impression initiale de longueur\*; sans doute certains répondants ont-ils entrepris la tâche en sous-estimant la durée de celle-ci.

Quoi qu'il en soit, la longueur des questionnaires fait partie, sans contredit, des facteurs à considérer si l'on veut attacher une signification aux taux de réponse des trois catégories de participants; à l'inverse, les taux de réponse représentent un facteur à considérer si l'on veut a posteriori porter un jugement sur l'ampleur - excessive ou bien mesurée - des instruments.

Remarquons enfin que la quasi-totalité des questions cherchaient à identifier les principaux courants de l'opinion, les principales variétés des attitudes collectives, plutôt qu'à favoriser l'expression des nuances de la pensée personnelle;

---

\* Sauf en ce qui concerne celui des préposés aux ressources, qui était simplement tapé sur 58 feuilles de papier 8 1/2 x 11, soit un quart de pouce d'épaisseur.

les participants devaient, en effet, accepter le dispositif classique des réponses préfabriquées, aux catégories simples et peu nombreuses, quelquefois même dépourvues d'un "juste milieu", ce qui les incitait à se compromettre et à accepter des réponses substantiellement mais non absolument correctes, plutôt que de se retrancher en zone neutre ou de s'abstenir. Par contre, les excès possibles de cette technique de "choix forcé" étaient corrigés par l'existence d'une catégorie "Sans réponse" qu'on retrouve presque à chaque item. En outre, les questionnaires se terminent tous trois par une question "ouverte", simple invitation à rédiger le plus librement possible des commentaires sur l'un ou l'autre des thèmes de l'enquête.

#### 1.5 Les lettres de présentation et de rappel

Les personnes appelées à participer recevaient avec le questionnaire une lettre de présentation - débordant sur une annexe dans le cas des professeurs et des préposés aux ressources - dont l'intention générale était de les "mettre dans le coup" en leur décrivant le mode d'organisation de la recherche, en soulignant les enjeux de celle-ci et en évoquant l'intérêt immédiat de la tâche proposée, le tout sans lésiner sur les détails. A la table des matières - déjà mentionnée - s'ajoutaient divers renseignements pratiques, comme la liste des responsables locaux de la recherche.

Quant aux deux lettres de rappel, expédiées à tous les étudiants et à tous les professeurs\* déjà contactés, elles

---

\* A noter qu'il n'y avait pas de lettres de rappel dans le cas des préposés aux ressources.

apportaient des remerciements aux participants des premiers jours et invitaient les autres à se procurer, s'il y avait lieu, un autre exemplaire du questionnaire auprès de leurs responsables respectifs. La première lettre de rappel a été envoyée quatre jours après l'expédition du questionnaire et la seconde une semaine plus tard. Dans un laps de douze ou quinze jours, le professeur ou l'étudiant avait donc reçu des responsables de l'enquête trois invitations à fournir sa collaboration.

#### 1.6 Modes de transmission et de cueillette des questionnaires

Pour ce qui a trait aux étudiants et aux professeurs, les questionnaires et les lettres de rappel ont été, dans la très grande majorité des cas, adressés directement au domicile des personnes, l'expédition se faisant sous la responsabilité et la supervision de l'agent de recherche travaillant au CADRE. Dans quelques cas, questionnaires et lettres de rappels ont été envoyés en lot au responsable local de la recherche qui s'est chargé de les remettre aux étudiants et professeurs concernés. Dans tous les cas, les répondants ont retourné leur questionnaire au CADRE en utilisant une enveloppe-réponse jointe au questionnaire. Une seule exception: un responsable local a fait parvenir en bloc à l'agent de recherche les questionnaires remplis par les professeurs de son collègue.

Concernant les préposés aux ressources, le questionnaire leur a été remis par l'intermédiaire du responsable local de la recherche. Chaque répondant a ensuite acheminé ses réponses directement au CADRE. Comme nous l'avons déjà dit, il n'y avait pas de lettre de rappel pour les préposés. C'est le responsable local de la recherche qui devait veiller à relancer ses collègues, suivant les modalités qu'il jugeait les plus appropriées.

## 2. COMMENT NOUS AVONS EXPLOITE LES DONNEES

### 2.1 Le problème des faibles taux de réponse

Avant de dresser un plan pour l'exploitation des données, nous devons prendre position à l'égard d'un problème préalable de légitimité: puisque le taux de réponse des professeurs était assez bas dans certaines institutions\*, étions-nous autorisés à amalgamer ces données avec les autres, ou convenait-il de les traiter séparément ou peut-être même de les supprimer? Le dilemme était de taille. On sait en effet qu'un faible pourcentage de répondants - peu de personnes répondent parmi celles qu'on a interrogées - risque d'entraîner une erreur systematique\*\*; il existe sur cette question une abondante documentation. Au contraire, plus le taux de réponse est élevé dans l'institution, plus grandes sont les chances que les faits enregistrés soient conformes à la situation d'ensemble de cette institution. D'autre part, on ne saurait se résoudre, à moins d'une raison vraiment impérieuse à "perdre" délibérément de l'information, surtout lorsque celle-ci n'est pas surabondante.

Or nous avons donné à ce problème une solution statistique, dont voici l'essentiel. Nous avons d'abord dépouillé séparément les réponses des professeurs des treize collèges où le taux de réponse était supérieur à 39%, donc relativement élevé\*\*\*, et les réponses des professeurs des cinq autres

---

\* Voir le chapitre sur l'échantillonnage et les caractéristiques de nos répondants, pp. 80 ss.

\*\* Les erreurs non systématiques inhérentes à la statistique existent en plus comme en moins et tendent à se compenser.

\*\*\* Surtout si l'on considère la longueur du questionnaire.

collèges\*. Nous avons comparé systématiquement ces deux ensembles, réponse par réponse. Or, dans la grande majorité des cas, la différence entre les deux ensembles paraissait minime, négligeable ou, de toute façon, assez mince pour s'expliquer facilement par le jeu du hasard\*\*. Estimant donc que le taux de réponse observé dans l'institution était sans lien notable avec la nature des réponses obtenues, nous avons cru légitime et désirable d'amalgamer en un même ensemble les réponses des enseignants de toutes provenances\*\*\*.

Précisons que nous avons reçu les réponses de 402 professeurs mais que nous avons retenu, pour les fins de ce rapport, les données provenant des 395 questionnaires qui comportaient une identification du collège où enseignaient les répondants.

## 2.2 Le "choix" des données

Ayant décidé de n'éliminer aucun questionnaire en raison du lieu de provenance, nous devions prendre position à l'égard des données à analyser et à publier ou, au contraire, à passer sous silence. Nous traiterons successivement des données statistiques proprement dites - obtenues au moyen des items à réponses préfabriquées - et des commentaires libres, obtenus

---

\* Dans ceux-ci, les taux de réponse étaient les suivants: 0, 8.3%, 20.9%, 31.2% et 32.2%.

\*\* Sur quelque 240 "variables" (éléments d'information), 19 seulement comportent, comme résultat du test chi carré, une différence "significative au seuil de 0.05, et 13 autres, "au seuil de 0.10". Au surplus, l'analyse du contenu de ces variables nous a semblé conciliable avec le sens des indications statistiques.

\*\*\* Si les totaux de réponses reçues des professeurs et des préposés aux ressources suffisent d'emblée à fonder, pour leur part, la fiabilité des données, il n'en va pas de même pour les collègues considérés isolément. En fait, dans tous les cas, l'échantillon local est trop mince pour qu'on puisse généraliser à l'ensemble local. Cette observation, à elle seule, aurait justifié la décision de ne pas transmettre aux collèges les réponses de leurs groupes respectifs de professeurs et de préposés aux ressources.

en réponse à la dernière question de l'un ou l'autre des trois questionnaires.

### 2.2.1 Les données statistiques

En ce qui concerne les statistiques à tirer de notre enquête, il va de soi que chacune des variables - chacun des éléments d'information correspondant à une question ou sous-question de chacun des trois questionnaires - mérite d'être exposée au moins une fois. Nous recourons alors à ce qu'on appelle communément le traitement univarié, c'est-à-dire l'exploitation des différentes variables une par une, isolément (voir, par exemple, le tableau 20, montrant quelle part les professeurs réservent dans leur enseignement à une douzaine de méthodes, formules ou situations pédagogiques, p. 128). Sur ce minimum il n'y avait pas vraiment de décision à prendre\*.

Mais l'enquête appelait également un traitement de l'information multivarié et, en pratique, simplement bivarié, traitement par lequel deux variables (e.g. âge des étudiants et méthodes pédagogiques préférées

---

\* Une précision s'impose cependant: les statistiques dont nous traitons ici sont exclusivement celles de l'ensemble des étudiants concernés, celles de l'ensemble des professeurs et celles de l'ensemble des préposés aux ressources qui ont répondu, sans distinction de collèges. Il aurait cependant été possible, ne l'oublions pas, d'établir les statistiques des institutions, en montrant comment celles-ci, et non plus les personnes, se distribuent entre diverses catégories. Là-dessus, voir l'Appendice II (tome 2).

par eux) sont exploitées en même temps afin de montrer comment les deux sortes de données s'enchaînent, dans un même tableau "à deux dimensions" ou "à deux entrées" (e.g., distribution des étudiants des divers groupes d'âge selon les méthodes pédagogiques préférées par chaque groupe). Dès lors le nombre des combinaisons possibles (des mises en relation, des "croisements"), même dans une enquête de modeste ampleur, devient vite astronomique: d'où la nécessité de choix qu'on souhaite aussi rationnels que possible, mais qu'on ne saurait ordinairement justifier de façon absolue.

Dans le cas des étudiants, nous avons décidé de croiser (de mettre en relation) la variable famille de programmes avec toutes les autres variables du questionnaire (avec toutes les autres réponses données par les étudiants); en outre, nous avons croisé les variables institution fréquentée et taille de l'institution (variable obtenue en combinant les éléments de la précédente de façon à obtenir deux catégories: les collèges comptant moins de mille étudiants et les autres) avec un très grand nombre de variables; enfin, l'âge de l'étudiant et le nombre de sessions (déjà accomplies dans l'institution) ont servi à l'analyse d'un grand nombre d'autres réponses.

Dans les cas des professeurs, les variables âge, années d'expérience, discipline ou spécialité enseignée\* et taille de l'institution ont également fait l'objet de croisements nombreux. Quant aux préposés aux ressources, les dimensions restreintes de leur groupe - cent trente-trois personnes - rendaient les raffinements statistiques nettement plus précaires. Cependant, nous avons croisé une variable avec toutes les autres: il s'agit de la variable fonction, obtenue en distinguant, d'une part, la catégorie des techniciens, et d'autre part, un regroupement des "cadres", "professionnels" et "professionnels responsables d'un service", l'une et l'autre catégorie comptant une soixantaine de répondants. En outre, la taille de l'institution a fait l'objet de croisements nombreux.

En plus de ces mises en relation abondantes et relativement ordonnées avec quelques variables de base, nous avons commandé à l'informatique un petit nombre de croisements isolés entre deux variables quelconques, pour la seule raison que des coups de sonde nous semblaient avoir des chances de fournir des précisions intéressantes, d'éclair-

---

\* La variable étiquetée ici comme discipline ou spécialité enseignée est constituée par un regroupement dont voici les catégories:

- a) Philosophie, français et autres langues
- b) Sciences humaines et techniques humaines
- c) Sciences et mathématiques
- d) Techniques biologiques
- e) Autres disciplines ou spécialités

L'objectif était de soumettre à l'analyse des nombres suffisamment élevés, tout en respectant une certaine logique. D'autres modes d'amalgamation des catégories seraient également défendables. Signalons qu'une variable apparentée à celle-ci et utilisée pour l'analyse de la population étudiante, soit la famille de programmes, utilise telles quelles les catégories énumérées dans le questionnaire, sans aucun regroupement.

rer des hypothèses valables: e.g. l'importance que les étudiants accordent aux grands organes de communication (cinéma, radio, télévision) comme moyens d'apprendre et ce que représentent pour eux les émissions de radio qu'ils écoutent ainsi que les émissions de télévision qu'ils regardent\*.

Quoi qu'il en soit, l'ensemble des tableaux bivariés ainsi fournis par l'informatique contient une information dont le volume gigantesque suffirait à bloquer l'utilisation\*\*. Un tri s'avère donc indispensable si l'on veut dégager les données les plus susceptibles d'être significatives et fécondes. Ce travail de "lecture" d'une masse de chiffres, réalisé par l'analyste principal de la recherche - assisté à l'occasion par un autre membre du comité - a permis d'identifier pour fins de publication un ensemble de tableaux bivariés qui semblent comporter des faits statistiques importants, suggestifs ou révélateurs. Pour le choix de ces tableaux et pour le choix des données à mettre en évidence dans le commentaire qui s'y ajoute, nous avons eu tendance à privilégier, comme on le fait d'ordinaire, les distributions qui

---

\* Voir les questions nos 15 et 42 du questionnaire des étudiants.

\*\* Au-delà de l'analyse à publier, qui a pour but de rendre compte de l'essentiel de la réalité et qui, par conséquent, doit garder des proportions modestes, il reste évidemment possible, pour des fins particulières, d'obtenir un grand luxe de détails sur l'un ou l'autre des points touchés par l'enquête.

présentaient des irrégularités\*, et des irrégularités assez accusées pour être considérées comme "réelles" - comme reflétant ce qui se passe "réellement" dans les collèges - sachant que les différences minimales entre pourcentages sont attribuables aux fluctuations du hasard.

De façon plus concrète, nous devons ici distinguer deux cas, qui relèvent d'un changement dans notre méthode de travail et non d'impératifs théoriques.

Premier cas. Dans les tableaux croisés comportant soit la variable "famille de programmes" (des étudiants), soit la variable "discipline ou spécialité" (enseignée par les professeurs), nous n'avons utilisé d'autre règle que celle d'un jugement global: parmi tous les ensembles de statistiques, c'est-à-dire les tableaux bivariés -

---

\* En effet, la lecture méthodique d'un ensemble de tableaux à deux variables vise principalement, dans les cas ordinaires, à dépister les irrégularités des distributions. Ainsi, observant que les méthodes pédagogiques préférées des étudiants varient selon leur âge (irrégularité), on aura davantage tendance à le signaler que si les pourcentages sont uniformes (distribution plate). Mais il va de soi que, dans certains cas, une distribution plate mérite de retenir l'attention: tel serait le cas si on découvrait que les étudiants de toutes les familles de programme lisent substantiellement les mêmes genres de livres. Mais il suffirait peut-être alors d'affirmer ce fait, sans rapporter tous les pourcentages quasi égaux que l'analyste a observés. En somme, ce sont ordinairement les irrégularités des distributions bivariées qui apportent les précisions les plus intéressantes aux données déjà fournies par l'analyse univariée et qui prêtent le plus à une analyse détaillée, avec chiffres à l'appui.

chacun correspondant à une mise en relation particulière - nous avons simplement relevé ceux dans lesquels deux pourcentages au moins (e.g., pourcentage d'étudiants de Sciences humaines et pourcentage d'étudiants de Techniques physiques désignant les ateliers ou laboratoires parmi leurs méthodes préférées) comportaient un écart assez frappant, propre à retenir l'attention. Il s'agissait, en somme, de dépister les "extrêmes" afin de les mettre en évidence. Dans bon nombre de cas, les données remarquables relatives aux familles de programmes ainsi qu'aux disciplines ou spécialités enseignées sont publiées comme parties intégrantes d'un tableau statistique complet, exposant tel croisement dans son intégralité (toutes les catégories de la variable famille de programmes, par exemple, avec toutes les catégories de l'autre variable examinée), et il en est de nouveau fait mention dans le texte descriptif; dans les autres cas nous omettons le tableau même, et seul le texte descriptif expose ces pourcentages saillants.

Deuxième cas. Dans le cas des croisements autres que ceux dont nous venons de traiter, nous nous sommes principalement basés, pour le repérage initial, sur des calculs de probabilités. Nous avons retenu pour analyse les tableaux où le test du chi-carré signale l'existence d'au moins un écart difficilement explicable par le jeu du hasard (les chances étant de 1 sur 20 seulement que le hasard ait pu produire un écart aussi considérable dans une telle distribution). Nous nous sommes également inspirés d'indices de corrélation\*. Dans

---

\* Plus précisément, des indices d'"association": le V de Cramer et le coefficient Phi. Nous fournissons la liste des différences significatives observées, en Appendice III (tome 2).

tous les tableaux ainsi retenus, il ne restait alors qu'à chercher l'écart ou les écarts vraiment accentués, que nous nous sommes efforcés de présenter au complet.

Nous croyons, à partir de quelques comparaisons effectuées par nous, que les deux méthodes de repérage ont produit des résultats assez semblables. Mais ce qu'il faut davantage affirmer, c'est qu'aucune règle mécanique ne s'est substituée aux décisions du chercheur: celui-ci devait, dès le choix de la matière à exploiter, utiliser ses connaissances et son jugement pour nuancer les indications statistiques, pour donner un sens aux différences observées, pour décider de publier intégralement un tableau, ou d'en rapporter seulement telle ou telle donnée dans le texte descriptif, ou de n'en rien dire. Il n'est pas possible de signaler tous les angles sous lesquels s'est ainsi exercé le jugement de l'analyste. Signalons cependant deux cas évidents. Premièrement, du côté des étudiants, les écarts de pourcentages impliquant les programmes d'Arts (programmes général et professionnel), basés sur des nombres de répondants plutôt restreints, n'ont jamais été soulignés dans le texte, ce qui n'empêche pas qu'on en trouve dans certains tableaux statistiques complets; il en va de même, du côté des professeurs, pour ceux qui enseignent des disciplines ou spécialités tombant dans la catégorie Autres. Deuxièmement, il convient de noter ici que les réponses fournies par les

préposés aux ressources ne constituent pas un ensemble particulièrement valable en lui-même, non seulement en raison du nombre peu élevé de répondants - en dépit d'un bon taux de réponse - et du peu d'homogénéité qu'ils présentent, mais surtout parce que, comme nous l'avons déjà dit, le questionnaire ne portait que très insuffisamment sur leurs missions, objectifs, rôles et fonctions propres, mettant plutôt en relief, sur bien des points, leur rôle d'observateurs ou de "témoins" de diverses réalités éducatives: cette circonstance militait évidemment contre une insistance inconsidérée sur tous les écarts signalés par l'appareil statistique. Néanmoins, le texte relève certaines différences d'attitudes et de comportements liées à leur fonction.

### 2.2.2 Les commentaires libres

Les commentaires amples ou succincts que certains répondants ont librement rédigés en réponse à l'invitation sur laquelle se terminait le questionnaire ont fait l'objet d'une publication séparée\*, à tirage très limité\*\*,

---

\* Distinguons les commentaires des professeurs et des préposés aux ressources, d'une part, et ceux des étudiants, d'autre part. Dans le premier cas, tous les commentaires exprimés, quels qu'ils soient, ont fait l'objet d'une publication intégrale. Quant aux étudiants, leurs 1435 questionnaires ont été lus par l'analyste principal, qui s'est efforcé d'en identifier les thèmes et d'évaluer, dans la mesure où le permet une seule lecture attentive, l'importance relative de ceux-ci. Puis, au cours d'une deuxième lecture à l'aide de cette "grille", il a marqué "pour publication" quelque 175 de ces commentaires; cette anthologie, sans constituer un échantillon à proprement parler, vise à donner une bonne idée de l'ensemble des contributions des étudiants.

\*\* En particulier, les collègues participants comptaient parmi les destinataires.

et il n'a pas été possible d'en loger l'ensemble dans ce rapport. Tout au plus, quelques-uns d'entre eux, en raison de leur caractère relativement représentatif ou, au contraire, des points de vue originaux qu'ils expriment, ou tout simplement pour la clarté des nuances ou des lignes d'action qu'ils peuvent suggérer, ont-ils été intégrés, selon l'inspiration du rédacteur, dans le texte descriptif qu'on parcourra ci-après.

### 2.3 La présentation des données

Pour rendre quelque peu justice à la multitude de faits révélés par l'enquête sans donner au rapport actuel l'allure d'une encyclopédie, nous avons décidé de regrouper les données autour de quelques préoccupations centrales constituant autant de thèmes que nous avons énumérés au chapitre précédent. Ainsi, la question de l'utilisation de l'ordinateur par les professeurs et par les étudiants est analysée sous le titre Informatique et pédagogie. Une telle structure présente certains avantages, croyons-nous - notamment celui de favoriser les comparaisons et les synthèses - sur divers autres modes de présentation, y compris celui qui pourrait sembler le plus naturel et qui serait à coup sûr moins exigeant pour le rédacteur: passer en revue au complet les réponses des étudiants, puis celles des professeurs, puis celles des préposés aux ressources.

Quoi qu'il en soit, chaque thème fait l'objet d'un chapitre, qui se divise invariablement comme suit: une brève présentation du thème introduit l'exposé des résultats de l'enquête par le double biais des tableaux statistiques et du texte d'accompagnement. Les

premiers, comme nous l'avons déjà mentionné, ont pour fonction de rapporter intégralement les réponses données par nos interlocuteurs - étudiants, professeurs, préposés aux ressources - tandis que le texte, impropre à tout dire, vise à communiquer rapidement l'allure essentielle des tableaux ainsi que leurs points saillants, à quoi s'ajoutent d'ailleurs des données statistiques valables tirées de tableaux non publiées (faute d'espace). De façon générale, les données univariées précèdent les données bivariées qui viennent éventuellement les nuancer. Puis, en fin de chapitre, le commentateur quitte la description statistique pour entrer dans les divers champs de l'interprétation, avec tous les risques que comporte cette entreprise. Replacer un phénomène dans son contexte, souligner l'importance de certaines similitudes ou antithèses, tenter une explication ou, au contraire, marquer les limites de telle autre, suggérer quelques façons dont on pourrait évaluer les faits ou chercher à en modifier le cours, voilà quelques-unes des tâches assumées par les auteurs, premiers lecteurs des données actuelles, sans autre prétention que de déblayer quelque peu le terrain pour les prochains lecteurs.

Notons en terminant que les tableaux statistiques comportent soit des nombres absolus (des "fréquences"), soit des pourcentages, soit des données des deux sortes. Dans les tableaux bivariés, les pourcentages sont toujours "ajustés", c'est-à-dire calculés sans tenir compte des réponses omises, indéchiffrables ou inutilisables pour quelque autre raison; dans les tableaux univariés, ils ne le sont jamais. Néanmoins il arrivera que certaines données de ceux-ci soient reprises, dans le texte descriptif ou dans les commentaires, sous forme

## I - ÉCHANTILLONNAGE

### 1. Le choix des collègues

- 1.1 Nous n'avons voulu exclure aucun collègue a priori. Cependant, pour des raisons d'ordre pratique, - incapacité de traduire et d'adapter en temps utile nos instruments - il nous a fallu laisser de côté les collègues anglophones\*.

Quant aux autres collègues, ils ont tous été invités à nous dire, à travers une démarche officielle, s'ils accepteraient, le cas échéant, que notre recherche se fasse chez eux et avec leur concours. Il était clairement entendu que notre échantillon ne serait constitué que de collègues "consentants". Cette règle nous paraissait répondre aux exigences du réalisme et de nature à faciliter le succès de notre entreprise. On nous a fait valoir en effet que dans certains collègues le contexte n'était pas propice à la tenue d'une enquête. Dans d'autres, on venait tout juste de terminer des recherches ou des travaux sur des thèmes analogues à ceux que nous allions traiter.

Au terme de cette démarche où chaque établissement a pu nous faire connaître sa position, nous nous sommes retrouvés avec un ensemble de trente-quatre (34) collègues "disponibles" pour la recherche:

---

\* La plupart des collègues anglophones, tant publics que privés, nous ont fait part de leur intérêt pour le thème de notre recherche. Parmi les suites et prolongements possibles de nos travaux, la traduction et l'adaptation de nos questionnaires viendraient donc répondre à une attente clairement exprimée.

premiers, comme nous l'avons déjà mentionné, ont pour fonction de rapporter intégralement les réponses données par nos interlocuteurs - étudiants, professeurs, préposés aux ressources - tandis que le texte, impropre à tout dire, vise à communiquer rapidement l'allure essentielle des tableaux ainsi que leurs points saillants, à quoi s'ajoutent d'ailleurs des données statistiques valables tirées de tableaux non publiés (faute d'espace). De façon générale, les données univariées précèdent les données bivariées qui viennent éventuellement les nuancer. Puis, en fin de chapitre, le commentaire quitte la description statistique pour entrer dans les divers champs de l'interprétation, avec tous les risques que comporte cette entreprise. Replacer un phénomène dans son contexte, souligner l'importance de certaines similitudes ou antithèses, tenter une explication ou, au contraire, marquer les limites de telle autre, suggérer quelques façons dont on pourrait évaluer les faits ou chercher à en modifier le cours, voilà quelques-unes des tâches assumées par les auteurs, premiers lecteurs des données actuelles, sans autre prétention que de déblayer quelque peu le terrain pour les prochains lecteurs.

Notons en terminant que les tableaux statistiques comportent soit des nombres absolus (des "fréquences"), soit des pourcentages, soit des données des deux sortes. Dans les tableaux bivariés, les pourcentages sont toujours "ajustés", c'est-à-dire calculés sans tenir compte des réponses omises, indéchiffrables ou inutilisables pour quelque autre raison; dans les tableaux univariés, ils ne le sont jamais. Néanmoins il arrivera que certaines données de ceux-ci soient reprises, dans le texte descriptif ou dans les commentaires, sous forme

de pourcentages ajustés; cette particularité est alors clairement signalée. Enfin nous présentons des médianes\* au bas d'un bon nombre de distributions.

A la fin de chaque chapitre, nous proposons quelques éléments de bibliographie qui viennent s'ajouter à ceux déjà signalés à l'intérieur du chapitre.

---

\* Pour établir l'âge médian d'un groupe de 15 personnes, on range celles-ci par âges croissants: l'âge médian est celui de la huitième personne, c'est-à-dire de celle qui occupe le milieu du groupe. Dans l'étude d'un groupe nombreux, on substitue à cette médiane-là une approximation mathématique, mais le sens de la médiane est toujours le même: la médiane est la valeur - âge, nombre de dollars en poche, nombre de livres lus depuis un mois - attachée au point central - à la personne centrale - d'un ensemble statistique.

# 3

## Echantillonnage et caractéristiques des répondants

Comment s'est opéré le choix des dix-huit collèges où notre recherche a été menée? Comment chacun de ces collèges a-t-il sélectionné les étudiants, les professeurs et les préposés aux ressources à qui furent remis nos questionnaires? C'est à ces questions que nous voulons apporter des réponses dans la première partie de ce chapitre. Nous consacrerons la deuxième tranche du chapitre à un exposé détaillé des caractéristiques des étudiants\*, des professeurs et des préposés qui ont effectivement répondu à notre invitation. Ces renseignements devraient permettre au lecteur de mieux apprécier la portée des constatations que nous avons pu faire à travers notre enquête.

---

\* Chaque fois qu'il est question des "étudiants" dans notre rapport, il est bien entendu que nous donnons à ce terme une signification générique. Il désigne donc les étudiants et les étudiantes.

## I - ÉCHANTILLONNAGE

### 1. Le choix des collègues

- 1.1 Nous n'avons voulu exclure aucun collègue a priori. Cependant, pour des raisons d'ordre pratique, - incapacité de traduire et d'adapter en temps utile nos instruments - il nous a fallu laisser de côté les collègues anglophones\*.

Quant aux autres collègues, ils ont tous été invités à nous dire, à travers une démarche officielle, s'ils accepteraient, le cas échéant, que notre recherche se fasse chez eux et avec leur concours. Il était clairement entendu que notre échantillon ne serait constitué que de collègues "consentants". Cette règle nous paraissait répondre aux exigences du réalisme et de nature à faciliter le succès de notre entreprise. On nous a fait valoir en effet que dans certains collègues le contexte n'était pas propice à la tenue d'une enquête. Dans d'autres, on venait tout juste de terminer des recherches ou des travaux sur des thèmes analogues à ceux que nous allions traiter.

Au terme de cette démarche où chaque établissement a pu nous faire connaître sa position, nous nous sommes retrouvés avec un ensemble de trente-quatre (34) collègues "disponibles" pour la recherche:

---

\* La plupart des collègues anglophones, tant publics que privés, nous ont fait part de leur intérêt pour le thème de notre recherche. Parmi les suites et prolongements possibles de nos travaux, la traduction et l'adaptation de nos questionnaires viendraient donc répondre à une attente clairement exprimée.

12 collèges privés membres de l'ACQ (Association des collèges du Québec) et 22 cégeps ou campus membres de la Fédération des cégeps.

Ces collèges ont été répartis en six (6) strates ou catégories aux caractéristiques suivantes:

Strate 1: Collèges privés de 1 à 500 étudiants: 3 collèges  
Strate 2: Collèges publics de 1 à 1 000 étudiants: 5 collèges  
Strate 3: Collèges privés de 501 à 1 000 étudiants: 7 collèges  
Strate 4: Collèges publics de 1 001 à 2 000 étudiants: 9 collèges  
Strate 5: Collèges privés de 1 001 étudiants et plus: 2 collèges  
Strate 6: Collèges publics de 2 001 étudiants et plus: 8 collèges

Pour répartir les collèges dans les différentes strates, nous avons pris comme critère: les effectifs étudiants de l'enseignement régulier au 30 septembre 1976. Il s'agissait en l'occurrence des statistiques officielles les plus récentes, sur lesquelles nous pouvions alors baser nos décisions.

Nous avons confié l'établissement de notre plan d'échantillonnage à un consultant externe, spécialiste en la matière. Etant informé que nous voulions réaliser notre enquête dans une vingtaine de collèges (plus ou moins) et que nous voulions surtout tenir compte de la taille des établissements et de l'appartenance au secteur privé ou au secteur public, notre collaborateur nous a proposé un échantillon de dix-huit (18) collèges se répartissant comme suit:

- Strate 1: un (1) collège: Séminaire de Sherbrooke.
- Strate 2: trois (3) collèges: Campus Mingan, Collège de la Gaspésie, Collège de Saint-Félicien
- Strate 3: quatre (4) collèges: Séminaire de Saint-Georges, Collège de Mérici, Collège André-Grasset, Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Strate 4: cinq (5) collèges: Collège d'Alma, Collège de Victoriaville, Campus de Drummondville, Collège de Shawinigan, Collège de Saint-Jérôme
- Strate 5: un (1) collège: Collège Marie-Victorin
- Strate 6: quatre (4) collèges: Collège Lionel-Groulx, Collège de Chicoutimi, Collège de Jonquière, Collège Edouard-Montpetit.

Six (6) collèges privés et douze (12) cégeps ont donc été choisis par cet expert. Le choix s'est fait de façon aléatoire en recourant à des techniques standardisées et en suivant un modèle basé sur une allocation proportionnelle à la taille et sans remplacement.

Le comité de coordination de la recherche a accepté cet échantillon tel quel, sans aucun changement. Il nous est apparu préférable de respecter ce que le hasard et la rigueur méthodologique nous indiquaient plutôt que de risquer d'introduire des biais en apportant des modifications à l'échantillon proposé.

Peut-être la répartition géographique des collèges prête-t-elle flanc à la critique, mais pour ce qui est de la taille des établissements, du secteur d'appartenance, de la pondération enseignement général - enseignement professionnel, nous

avons estimé - après analyse - que les dix-huit collègues désignés de façon aléatoire étaient suffisamment représentatifs de l'ensemble des trente-quatre (34) collègues "disponibles". En somme, les facteurs d'ordre institutionnel qui avaient le plus retenu notre attention au moment d'élaborer notre projet de recherche se trouvaient respectés de façon adéquate\*.

On voudra bien ne pas perdre de vue cependant que les résultats présentés dans notre rapport décrivent des faits, des comportements et des attitudes qui ont cours dans les dix-huit (18) collègues où ont été administrés nos trois questionnaires. Nous ne prétendons pas qu'ils traduisent la situation pour tout le réseau des collègues du Québec. Les contraintes qu'il nous a fallu respecter nous empêchent de généraliser sans restriction aucune les conclusions auxquelles nous parvenons. Les inférences les plus logiques concerneraient le groupe des trente-quatre (34) collègues qui avaient consenti à ce que notre recherche les implique, si le sort le décidait ainsi.

---

\* Idéalement nous aurions aussi souhaité tenir compte, dans la mise au point de notre échantillon de collègues, de l'ampleur et de la diversité des ressources disponibles, de leurs modalités d'organisation au plan administratif (e.g. répartir les collègues sur un continuum allant de l'intégration de toutes les ressources visées par notre enquête à un fonctionnement cloisonné de chaque secteur concerné). En pratique, il nous a été impossible de faire intervenir pareilles caractéristiques. Dans les analyses locales que les collègues poursuivront, on aurait intérêt cependant à prendre en considération de tels facteurs. De plus, parmi les prolongements possibles de notre recherche au plan provincial (voir chapitre 12), on pourrait sans doute se préoccuper d'étudier de plus près l'incidence de ces facteurs sur l'utilisation des ressources.

## 2. Le choix des étudiants

Par notre enquête nous voulions rejoindre les étudiants inscrits à l'enseignement régulier et ceux relevant de l'éducation des adultes. Nous disposions de statistiques récentes et fiables touchant les effectifs étudiants dits "réguliers", il n'en allait pas de même pour la clientèle adulte. Voici donc comment nous avons procédé dans chacun des cas.

### 2.1 Les étudiants "réguliers"

Au 30 septembre 1976, dans les 34 collèges "disponibles", il y avait 50 475 étudiants "réguliers". De ce nombre, nous avons décidé de solliciter la collaboration de 6 055 (soit 12% de cette population) répartis comme suit:

Strate 1: 118 étudiants; Strate 2: 402 étudiants;  
Strate 3: 580 étudiants; Strate 4: 1 600 étudiants;  
Strate 5: 487 étudiants; Strate 6: 2 868 étudiants.

#### En pratique:

chaque collège de la Strate 1 s'est vu allouer 118 étudiants:

$$118 \times 1 = 118$$

chaque collège de la Strate 2 s'est vu allouer 134 étudiants:

$$134 \times 3 = 402$$

chaque collège de la Strate 3 s'est vu allouer 145 étudiants:

$$145 \times 4 = 580$$

chaque collège de la Strate 4 s'est vu allouer 320 étudiants:

$$320 \times 5 = 1\ 600$$

chaque collège de la Strate 5 s'est vu allouer 487 étudiants:

$$487 \times 1 = 487$$

chaque collège de la Strate 6 s'est vu allouer 717 étudiants:

$$717 \times 4 = 2\ 868.$$

Cette allocation d'étudiants pour chacun des dix-huit collèges a été déterminée par notre consultant externe.

Une fois connu le nombre total d'étudiants "réguliers" à qui allait être envoyé notre questionnaire dans chaque collège, comment le choix des individus s'est-il effectué?

Les étudiants ont été choisis au hasard en tenant compte de leur répartition proportionnelle dans les programmes d'enseignement général et d'enseignement professionnel propres à chacun des 18 collèges participants. Leur désignation était la responsabilité de chaque collège.

Il était fortement recommandé de recourir au service de l'informatique pour établir la liste des étudiants qui seraient invités à collaborer à notre enquête. Cette recommandation a été suivie par tous les collèges qui disposaient d'un tel service.

Techniquement nous suggérons aux responsables locaux de la recherche de procéder à la répartition de l'échantillon d'étudiants réguliers:

- 1° en établissant la proportion entre le nombre d'étudiants à rejoindre pour les fins de la recherche et la population étudiante inscrite à l'enseignement régulier au moment où l'enquête se déroule:

Exemple: 
$$\frac{\text{Nombre d'étudiants à rejoindre pour la recherche (échantillon)}}{\text{Population étudiante inscrite à l'enseignement régulier}} = \frac{320 \text{ étudiants (strate 4)}}{1\,280 \text{ étudiants réguliers}} = 25\%$$

2° en sélectionnant au hasard un nombre x d'étudiants correspondant au pourcentage ainsi obtenu, la proportion devant être la même pour chaque programme offert par le collège. Ainsi dans l'exemple qui sert à illustrer notre propos, si la population étudiante inscrite à l'enseignement régulier se répartit comme suit, (voir tableau), on devrait avoir comme échantillon d'étudiants les chiffres inscrits dans la colonne de droite:

Collège hypothétique

<u>Familles de programmes</u>	<u>Population étudiante inscrite à l'enseignement régulier</u>	<u>Echantillon (25% de cette population)</u>
Sciences pures	360	90
Sciences de la santé	280	70
Sciences humaines	400	100
Arts	80	20
Lettres	120	30
Techniques biologiques	20	5
Techniques physiques	20	5

Il convient de noter que le pourcentage servant de base à la sélection et à la répartition des étudiants "réguliers" variait d'un collège à l'autre. Pour l'ensemble des collèges participant à la recherche, il était, nous le rappelons, de 12%.

## 2.2 Les étudiants "adultes"

Pour ce qui est des étudiants relevant du service de l'éducation des adultes, chaque collège participant a été invité à constituer au hasard un échantillon de 12% d'étudiants adultes satisfaisant aux critères suivants:

- a) ils suivent des cours au collège le soir;
- b) ces cours s'échelonnent sur plusieurs semaines;
- c) les étudiants en question devraient normalement avoir accès aux ressources visées par notre enquête.

A noter que le pourcentage (12%) d'étudiants adultes était ici le même pour tous les collèges participants.

En somme, nous avons cherché à rejoindre 12% de la clientèle étudiante, que celle-ci relève de l'enseignement régulier ou de l'éducation des adultes. Pour la sélection des étudiants considérés comme "réguliers", nous avons accordé une importance toute spéciale aux familles de programmes dans lesquelles ils étaient inscrits. Aussi ne s'étonnera-t-on pas de constater que dans les résultats présentés dans notre rapport, nous soulignons à plusieurs reprises ce qui ressort de nos analyses quand on tient compte de cette variable. Nous avons formulé l'hypothèse que ce facteur pouvait nous permettre de mieux cerner plusieurs différences dans le comportement des étudiants face aux thèmes de notre recherche.

### 3. Le choix des professeurs

Le choix des professeurs s'est fait comme suit:

- professeurs choisis au hasard
- par le collège
- en tenant compte des départements.

Il s'agissait de choisir un professeur sur trois.

Le choix d'un échantillon systématique s'est imposé à nous en raison de la simplicité du procédé. Techniquement nous avons suggéré aux responsables locaux d'établir leur échantillon de professeurs à partir d'une liste alphabétique des professeurs de chaque département, en procédant de façon indépendante pour chaque département, c'est-à-dire en reprenant la procédure de décompte pour chaque département.

Si dans l'établissement de notre échantillon de professeurs nous avons réservé une telle place à la discipline ou à la spécialité enseignée, c'est que nous avons formulé l'hypothèse que les attitudes et comportements face aux ressources pouvaient varier suivant les départements. En nous souciant d'assurer un équilibre à cet égard, nous visions à mieux refléter la situation prévalant dans les 18 collèges touchés par notre enquête.

#### 4. Le choix des préposés aux ressources

Dans le cas des préposés aux ressources - vu le petit nombre de personnes en cause - nous avons décidé de remettre un exemplaire de notre questionnaire à tous les membres des catégories de personnel suivantes:

- Technicien - soutien technique: (bibliotechnicien, technicien de travaux pratiques, technicien en administration, technicien en arts graphiques, technicien en audiovisuel, technicien en informatique, technicien en psychométrie, autre)
- Professionnel: (analyste, attaché d'administration, bibliothécaire, conseiller en mesure et évaluation, conseiller pédagogique, spécialiste en moyens et techniques d'enseignement, autre)
- Professionnel, responsable d'un service
- Cadre.

Ces personnes devaient exercer leurs fonctions dans les services ou secteurs d'activité que voici:

- Bibliothèque du collège (y compris mini-centres de ressources didactiques relevant de la bibliothèque).
- Audiovidéothèque ou mediathèque
- Service audiovisuel
- Recherche et expérimentation
- Informatique
- Documentation pédagogique
- Perfectionnement pédagogique
- Centre intégré de media ou de ressources (éducatives, didactiques, etc.)

Il n'y avait donc pas d'exclusion: toutes les personnes travaillant dans ces secteurs d'activité et exerçant une des fonctions énumérées plus haut ont été invitées à remplir le questionnaire conçu à l'intention du personnel préposé aux ressources. Il nous a semblé qu'à l'aide de leurs réponses et point de vues, il nous serait possible d'avoir une idée assez juste des modes d'utilisation des ressources et de l'interaction entre préposés et usagers.

## II - CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDIANTS

### 1. Répartition des étudiants par collèges (E-1)\*

1.1 Nous avons expédié 6 745 questionnaires aux étudiants "réguliers" et "adultes" des dix-huit collèges participant à notre recherche. De ce nombre, 4 377 nous ont été retournés, mais il nous a fallu en rejeter trois (3) par suite d'erreurs survenues au stade de la perforation des cartes servant à la transcription et au traitement des réponses. Nous avons donc dépouillé les réponses de 4 374 étudiants. On notera cependant que nous ignorons le collège fréquenté par 29 de nos répondants qui ont omis de répondre à la première question ou qui ont encerclé la mention "autre" (collège).

1.2 Le taux de réponses pour l'ensemble des collèges est de 64.4%: dans les collèges privés, il s'établit à 75.9% et dans les cégeps il est de 61.5%.

- Dans les collèges privés:

- . trois collèges ont eu un taux se situant entre 75 et 79.9%;
- . deux collèges ont eu un taux supérieur à 90%;
- . un collège a eu un taux de 65.9%.

- Dans les collèges publics:

- . neuf collèges ont eu un taux se situant entre

---

\* La lettre E renvoie au questionnaire des étudiants, le chiffre 1 à la question no 1 de ce questionnaire. Tout au long de notre rapport nous utiliserons ces signes conventionnels.

- 60 et 64.9%;
  - . deux collèges ont eu un taux se situant entre 55 et 59.9%;
  - . un collège a eu un taux de 71.6%.
- Dans l'ensemble, les taux de réponses par collège sont donc les suivants:
- entre 55 et 59.9%: 2 collèges
  - entre 60 et 64.9%: 9 collèges
  - entre 65 et 69.9%: 1 collège
  - entre 70 et 74.9%: 1 collège
  - entre 75 et 79.9%: 3 collèges
  - 90% et plus : 2 collèges

1.3 On trouvera en p. 54 un tableau qui fournit des précisions sur le poids relatif de chaque collège dans l'échantillon (nombre de questionnaires expédiés) et dans l'ensemble des répondants dont les questionnaires ont été dépouillés et analysés. Ce tableau indique également le pourcentage de répondants dans chaque collège.

1.4 Si on compare le nombre et le pourcentage de questionnaires dépouillés avec le nombre et le pourcentage de questionnaires expédiés, on constate qu'il y a une surreprésentation de l'ordre de 3.5% d'étudiants provenant de collèges privés (cf. Tableau no 2, p. 55) et une surreprésentation identique (3.5%) d'étudiants provenant de collèges de plus petite taille (population inférieure à 1 000 étudiants : c'est ce que révèle le tableau 3, p. 56 .

Dans la présentation des résultats, nous opposerons, tout au long de notre rapport, les réponses provenant de collèges dont la population d'étudiants "réguliers" est inférieure à 1 000 à celles provenant de collèges dont la population d'étudiants "réguliers" est de 1 000 ou davantage. Nous désignerons les premiers: "collèges de plus petite taille" ou encore "petits collèges", tandis que les seconds seront présentés comme étant les "collèges de plus grande taille" " gros collèges" ou "collèges plus peuplés". Si on se réfère aux catégories utilisées pour constituer les strates de l'échantillon, on aurait dû normalement retrouver l'opposition: "collèges dont la population est de 1 000 étudiants ou moins" en regard des "collèges dont la population est supérieure à 1 000 étudiants". En pratique, ce sont les mêmes collèges qui sont en cause.

## 2. Statut des répondants (E-2,5 et 7)

En très grande majorité, nos répondants (93%)\* étaient des étudiants à temps complet; 89.8%\* d'entre eux suivaient leur cours au collège le jour seulement et 92% relevaient de l'enseignement régulier comparativement à 75%\* de l'éducation des adultes.

## 3. Sexe des répondants (E-4)

Nous avons dépouillé les réponses de 2 278 femmes (52.1%) et de 2 093 hommes (47.9%).

---

\* Pourcentages ajustés, calculés en ne tenant pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse".

TABLEAU 1  
ETUDIANTS: POURCENTAGES DE QUESTIONNAIRES DISTRIBUES  
ET DE QUESTIONNAIRES DEPOUILLES PAR COLLEGES.

Collège no (Ordre arbitraire)	% de l'ensemble des questionnaires expédiés (E)	% de l'ensemble des questionnaires dépouillés (D)	Différence En % (D-E)	% de répondants dans chaque collège: $\frac{D}{E}$
1	2.4	2.8	0.4	76.8
2	4.7	4.6	-0.1	62.1
3	2.0	2.0	-	64.1
4	12.1	11.4	-0.7	60.9
5	9.1	9.3	0.2	65.9
6	2.0	1.9	-0.1	61.9
7	2.0	2.2	0.2	71.6
8	5.4	5.3	-0.1	62.7
9	1.8	2.2	0.4	78.0
10	5.2	5.2	-	64.5
11	4.9	4.2	-0.7	55.1
12	11.8	10.2	-1.6	55.7
13	12.9	12.9	-	64.4
14	11.5	11.1	-0.4	62.4
15	2.1	3.2	1.1	95.1
16	2.1	2.6	0.5	77.9
17	2.1	3.2	1.1	94.4
18	5.8	5.7	-0.1	63.4
TOTAL	100 (N=6745)	(N=4345)	-	64.4

TABLEAU 2

QUESTIONNAIRES EXPEDIES AUX ETUDIANTS ET QUESTIONNAIRES DEPOUILLES:

REPARTITION SELON LE SECTEUR D'APPARTENANCE PRIVE - PUBLIC

SECTEUR	Questionnaires expédiés		Questionnaires dépouillés		ECART
	N	%	N	%	
PRIVE (6 collèges)	1329	19.7	1010	23.2	+3.5
PUBLIC (12 collèges)	5416	80.3	3335	76.8	-3.5
TOTAL	6745	100.0	4345 *	100.0	-

\* Parmi les 4,374 questionnaires dépouillés, 29 ne comportaient pas de précision touchant le collège fréquenté: 18 étudiants n'ont pas répondu à la question, 11 étudiants ont encerclé la mention "autre" (collège).

TABLEAU 3

QUESTIONNAIRES EXPEDIES AUX ETUDIANTS  
ET QUESTIONNAIRES DEPOUILLES: REPARTITION  
SELON LES STRATES DE L'ECHANTILLON

STRATE	COLLEGES	QUESTIONNAIRES EXPEDIES		QUESTIONNAIRES DEPOUILLES		ECART % (+ ou -)
		N	%	N	%	
No 1 (Privé 1 à 500)	1	123	1.8	96	2.2	+0.4
No 2 (Public 1 à 1000)	3	402	6.0	265	6.1	+0.1
No 3 (Privé 501 à 1000)	4	595	8.8	511	11.8	+3.0
No 4 (Public 1001 à 2000)	5	1758	26.1	1085	25.0	-1.1
No 5 (Privé 1001 et plus)	1	611	9.0	403	9.2	+0.2
No 6 (Public 2001 et plus)	4	3256	48.3	1985	45.7	-2.6
TOTAL	18	6745	100	4345*	100	-

\* Parmi les 4,374 questionnaires dépouillés, 29 ne comportaient pas de précision touchant le collège fréquenté: 18 étudiants n'ont pas répondu à la question, 11 étudiants ont encerclé la mention "autre" (collège).

#### 4. Genre d'études poursuivies (E-6, 8 et 9)

4.1 Une légère majorité de nos répondants (2415 ou 55.2%) suivait des cours d'enseignement général, les autres se partageant comme suit: 1870 ou 42.8% des cours d'enseignement professionnel; 30 ou 0.7% des cours de culture populaire; 42 ou 1.0% ont encerclé la mention "autre" et 17 sujets ou 0.4% n'ont pas répondu à la question.

4.2 Invités à identifier le programme d'enseignement général ou professionnel dans lequel ils sont inscrits, nos répondants ont fourni les réponses suivantes:

- Sciences pures:	471 (10.8%)
- Sciences de la santé:	439 (10.0)
- Sciences humaines:	881 (20.1)
- Sciences administratives:	363 ( 8.3)
- Arts:	91 ( 2.1)
- Lettres:	178 ( 4.1)
- Techniques biologiques:	454 (10.4)
- Techniques physiques:	385 ( 8.8)
- Techniques humaines:	319 ( 7.3)
- Techniques administratives:	552 (12.6)
- Arts (programmes professionnels)	70 ( 1.6)
- Non inscrits dans un programme d'enseignement général ou professionnel:	90 ( 2.1)
- Ne sais pas:	21 ( 0.5)
- Sans réponse	60 ( 1.4)

4.3 Les étudiants avaient à préciser (Question no 8) si leurs études actuelles visent l'obtention d'un diplôme (degré, attestation officielle, etc.) de niveau collégial. Les résultats sont assez étonnants:

Non:	61 ( 1.4)
Diplôme d'études collégiales:	240 ( 5.5)
Certificat d'études collégiales:	31 ( 0.7)
Attestation d'études collégiales:	37 ( 0.8)
Autre:	9 ( 0.2)
Sans réponse:	3724 (85.1)
N'ont rien encerclé:	272 ( 6.4)

Comment expliquer pareils résultats? La réponse est simple: les directives aux répondants comportaient une malencontreuse erreur! En effet, ceux qui disaient relever de l'enseignement régulier (question no 7) recevaient la directive de ne pas répondre à la question no 8! D'où l'allure des résultats, lorsqu'on sait que massivement nos répondants relevaient de l'enseignement régulier. En fait, cette directive n'avait aucune raison d'être à la question no 7. C'est à la question no 8 qu'elle trouvait une justification.

## 5. Age des répondants étudiants (E-3)

5.1 Touchant l'âge des étudiants qui ont répondu à notre questionnaire, voici d'abord les résultats d'ensemble:

<u>Age</u>	<u>N (d'étudiants)</u>	<u>% (ajusté)</u>	<u>Cumulatif (ajusté)</u>
17 ans ou moins	771	18.4	18.4
18 ans	1122	26.7	45.1
19 ans	962	22.9	68.0
20-21 ans	886	21.1	89.1
22 ans et plus	456	10.9*	100
TOTAL	4197**	100	

Médiane: 19.2 ans

\* 6.4% (N= 267) de ce groupe se situent dans la catégorie 22-24 ans

\*\* Il nous manque donc les précisions nécessaires pour 177 de nos répondants.

## 5.2 Résultats par familles de programmes

Les résultats détaillés par familles de programmes sont présentés dans le tableau 4 (p. 62). Comme il fallait s'y attendre\*, les répondants provenant de l'enseignement général sont dans l'ensemble plus jeunes que ceux qui sont inscrits dans des programmes de l'enseignement professionnel. C'est ce que révèle le tableau 5 (p. 63). On y remarque en effet que:

---

\* Les programmes d'enseignement général étant d'une durée de deux ans tandis que ceux de l'enseignement professionnel durent normalement trois ans.

5.2.1 57.8% des répondants du général ont 18 ans ou moins contre 27.7% pour ceux du professionnel; 55% des répondants du professionnel ont entre 19 et 21 ans contre 35.9% pour ceux du général; 17.2% des répondants du professionnel ont 22 ans et plus contre seulement 6.2% pour ceux du général;

5.2.2 les catégories d'âge les plus jeunes sont dominées par les répondants provenant du général tandis que les catégories d'âge les plus vieilles le sont par les répondants provenant du professionnel:

77.6% des répondants qui ont 17 ans ou moins viennent du général  
 71.5% des répondants qui ont 18 ans viennent du général  
 56.6% des répondants qui ont 19 ans viennent du général  
 63.4% des répondants qui ont 20-21 ans viennent du professionnel  
 67.1% des répondants qui ont 22 ans et plus viennent du professionnel.

5.2.3 C'est dans les programmes de sciences pures et de sciences de la santé que l'on trouve proportionnellement le plus grand nombre de répondants plus jeunes ainsi qu'en font foi les données suivantes:

<u>Familles de programmes</u>	<u>17 ans ou moins</u>	<u>18 ans</u>	<u>Total</u>
Sciences pures	31.5%	38.9%)	70.4%
Sciences de la santé	33.0%	33.7%	66.7%
Ensemble des répondants étudiants	18.4%	26.7%	45.1%

5.2.4 Le tableau no 4 nous apprend d'ailleurs que c'est dans les programmes de sciences pures et de sciences de la santé que l'âge médian est le plus bas et dans les programmes de techniques humaines et de techniques physiques qu'il est le plus élevé.

La médiane est de 18.762 ans pour les étudiants de l'enseignement général et de 19.949 ans pour ceux de l'enseignement professionnel.

**TABLEAU 4**  
**REPONSES DES ETUDIANTS: REPARTITION SELON L'AGE**  
**ET LE PROGRAMME DE FORMATION (FAMILLES DE PROGRAMMES)**

Programmes	Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences de l'administration	Arts	Lettres	Techniques biologiques	Techniques physiques	Techniques humaines	Techniques de l'administration	Arts (Programmes professionnels)	Total
Age des répondants												
17 ans ou moins	148* 31.4 19.2 3.5	145 33.0 18.8 3.5	187 21.3 24.3 4.5	69 19.0 8.9 1.6	9 9.9 1.2 .2	40 22.6 5.2 1.0	38 8.4 4.9 0.9	33 8.7 4.3 0.8	27 8.5 3.5 0.6	69 12.5 8.9 1.6	6 8.6 0.8 0.1	771   18.3
18 ans	183 38.9 16.3 4.4	148 33.7 13.2 3.5	260 29.6 23.2 6.2	135 37.2 12.0 3.2	26 28.6 2.3 0.6	50 28.2 4.5 1.2	72 15.9 6.4 1.7	72 18.8 6.4 1.7	52 16.3 4.6 1.2	112 20.3 10.0 2.7	12 17.1 1.1 0.3	1122   26.7
19 ans	77 16.4 8.0 1.8	95 21.6 9.9 2.3	225 25.6 23.4 5.4	83 22.9 8.6 2.0	17 18.7 1.8 0.4	48 27.1 5.0 1.1	119 26.2 12.4 2.8	81 21.4 8.4 1.9	61 19.1 6.3 1.5	137 24.8 14.2 3.3	19 27.1 2.0 0.5	962   22.9
20-21 ans	45 9.6 5.1 1.1	38 8.7 4.3 0.9	136 15.5 15.3 3.2	52 14.3 5.9 1.2	25 27.5 2.8 0.6	28 15.8 3.2 0.7	152 33.5 17.2 3.6	127 33.2 14.3 3.0	106 33.2 12.0 2.5	154 27.9 17.4 3.7	23 32.9 2.6 0.5	886   21.1
22 ans et plus	17 3.5 3.7 0.4	13 3.0 2.9 0.3	71 8.0 15.6 1.6	24 6.6 5.3 0.6	14 15.4 3.1 0.3	11 6.3 2.4 0.3	73 16.2 16.0 1.7	70 18.3 15.4 1.6	73 22.8 16.0 1.7	80 14.4 17.5 1.9	10 14.3 2.2 0.2	456   10.9
TOTAL	470 11.2	439 10.5	879 20.9	363 8.6	91 2.2	177 4.2	454 10.8	383 9.1	319 7.6	552 13.2	70 1.7	4197 100
MEDIANE	18.475	18.503	18.971	18.833	19.617	18.970	19.983	20.086	20.368	19.693	19.894	19.213

\* Dans chaque cellule: le chiffre du haut indique le nombre brut de réponses; le deuxième chiffre donne le pourcentage vertical (par rapport au total de la colonne); le troisième chiffre donne le pourcentage horizontal (par rapport au total de la ligne ou de la rangée); le quatrième chiffre donne le pourcentage par rapport au total général (inscrit à l'angle inférieur droit du tableau).

TABLEAU 5

REPONSES DES ETUDIANTS: REPARTITION SELON L'AGE  
ET L'APPARTENANCE A L'ENSEIGNEMENT GENERAL  
ET A L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Enseignement Age	Général	Professionnel	Total
17 ans ou moins	598* 77.6 24.7 14.2	173 22.4 9.7 4.1	771 18.4
18 ans	802 71.5 33.1 19.1	320 28.5 18.0 7.6	1122 26.7
19 ans	545 56.6 22.5 13.0	417 43.3 23.4 9.9	962 22.9
20-21 ans	324 36.6 13.4 7.7	562 63.4 31.6 13.4	886 21.1
22 ans et plus	150 32.9 6.2 3.6	306 67.1 17.2 7.3	456 10.9
TOTAL	2419 (57.6)	1778 (42.4)	4197 (100)
Médiane	18.762	19.949	19.213

\* Dans chaque cellule: le chiffre du haut indique le nombre brut de réponses; le deuxième chiffre donne le pourcentage horizontal (par rapport au total de la ligne ou de la rangée); le troisième chiffre donne le pourcentage vertical (par rapport au total de la colonne); le quatrième chiffre donne le pourcentage par rapport au total général inscrit à l'angle inférieur droit du tableau.

6. Répartition des répondants étudiants selon le sexe et le programme de formation (E-4)

6.1 Considérés dans l'ensemble, nos répondants étudiants se partagent à peu près également entre femmes (51.8%) et hommes (48.2%). Toutefois il n'y a que dans le programme des sciences de la santé que cette répartition se retrouve à peu près dans les mêmes proportions (55.8 F contre 44.2 H). Dans les autres, on note des écarts qui sont toujours supérieurs. Les fluctuations les plus importantes se retrouvent dans les programmes suivants:

	<u>Femmes</u>		<u>Hommes</u>		<u>% de répondants*</u>
	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	
Techniques physiques	31	8.1	354	91.9	9.2
Sciences pures	98	20.8	373	79.2	11.2
Techniques biologiques	348	77.0	104	23.0	10.8
Lettres	136	76.4	42	23.6	4.2
Techniques humaines	234	73.4	85	26.6	7.6

6.2 Si on analyse programme par programme, on obtient la configuration suivante. Les femmes sont davantage représentées dans les programmes suivants:

- sciences de la santé (55.8%) de 439 (10.5%)\*
- sciences humaines (58.4%) de 880 (21.0%)
- arts (61.5%) de 91 ( 2.2%)
- lettres (76.4%) de 178 ( 4.2%)
- techniques biologiques (77.0%) de 452 (10.8%)
- techniques humaines (73.4%) de 319 ( 7.6%)
- techniques administratives (61.2%) de 552 (13.1%)
- arts (programmes professionnels) (71.4%) de 70 ( 1.7%)

Les hommes par contre sont plus nombreux que les femmes dans les programmes de:

- sciences pures (79.2%) de 471 (11.2%)\*
- sciences administratives (65.6%) de 363 ( 8.6%)
- techniques physiques (91.9%) de 385 ( 9.2%)

---

\* Poids dans l'ensemble des questionnaires dépouillés (où N= 4 200).

7. Nombre de sessions au collège (E-10)

7.1 Résultats d'ensemble

	<u>N</u>	<u>%</u>
Une ou deux sessions:	1842	44.0
Trois ou quatre sessions:	1432	34.2
Cinq ou six sessions:	660	15.8
Sept sessions ou plus:	248	5.9

7.2 Répartition selon l'appartenance à l'enseignement général et à l'enseignement professionnel

<u>Enseignement Sessions</u>	<u>Général</u>	<u>Professionnel</u>	<u>Total</u>
Une ou deux	1268 68.8 52.6 30.3	574 31.2 32.4 13.7	1842 44.0
Trois ou quatre	862 60.2 35.8 20.6	570 39.8 32.1 13.6	1432 34.2
Cinq ou six	238 36.1 9.9 5.7	422 63.9 23.8 10.1	660 15.8
Sept ou plus	41 16.5 1.8 0.9	207 83.5 11.7 4.9	248 5.9
<b>TOTAL</b>	2409 57.6	1773 42.4	4182 100.0

D'où l'on peut voir que:

52.6% des répondants du général en étaient à leur première ou deuxième session.

(A)

35.8% des répondants du général en étaient à leur troisième ou quatrième session.

32.4% des répondants du professionnel en étaient à leur première ou deuxième session.

(B)

32.1% des répondants du professionnel en étaient à leur troisième ou quatrième session.

23.8% des répondants du professionnel en étaient à leur cinquième ou sixième session.

68.8% des répondants qui en étaient à leur première ou deuxième session sont du général.

(C)

60.2% des répondants qui en étaient à leur troisième ou quatrième session sont du général.

63.9% des répondants qui en étaient à leur cinquième ou sixième session sont du professionnel.

83.5% des répondants qui en étaient à leur septième session ou davantage sont du professionnel.

6.3 Dans quelle mesure, ces répondants sont-ils représentatifs de la population étudiante qui fréquentait les 18 collèges où notre enquête a été menée?

Il ne nous a pas été possible de mener une étude très poussée sur cette question. D'une part, nous ne disposions pas de statistiques précises touchant la clientèle adulte qui fréquentait ces établissements au moment où notre questionnaire a été adressé aux étudiants.

D'autre part, le mode de sélection des étudiants au plan local ne prenait pas en considération l'âge ou le sexe des répondants éventuels ni le nombre de sessions passées au collège. Nous ne sommes donc pas en mesure

de tenir compte de ces variables dans nos analyses.

6.4 A titre de coup de sonde tout simplement, nous nous contenterons de confronter les caractéristiques de l'ensemble des étudiants qui ont rempli notre questionnaire à celles des étudiants qui, à la session d'hiver de 1978, relevaient de l'enseignement régulier dans les 18 collèges en question.

Le tableau no 6 fournit les chiffres détaillés de cette population. Ce tableau nous permet de dégager les constatations suivantes:

à la session d'hiver 1978, dans les collèges où a été effectuée notre recherche, on comptait 26 866 étudiants relevant de l'enseignement régulier:

- 14 125 suivaient des cours d'enseignement général, soit 52.6%
- 12 741 suivaient des cours d'enseignement professionnel, soit 47.4%.

Ce qui nous permet d'avancer que les étudiants du général ont répondu en plus grand nombre à notre questionnaire, puisque notre échantillon de répondants comptait 55.2% d'étudiants du général contre 42.8% des cours d'enseignement professionnel.

6.5 Programme par programme, voici le poids relatif de chacun dans l'ensemble de la population étudiante et dans notre échantillon de répondants:

<u>Familles de programmes</u>	<u>Poids relatif dans la population des 18 collèges. Session d'hiver 1978</u>	<u>Poids relatif dans notre échantillon de répondants</u>	<u>Différence</u>
	(P) (en %)	(E) (en %)	(E-P) (en %)
Sciences pures	9.5	10.8	1.3
Sciences de la santé	10.0	10.0	-
Sciences humaines	20.0	20.1	0.1
Sciences de l'administration	7.4	8.3	0.9
Arts	1.6	2.1	0.5
Lettres	4.1	4.1	-
ENSEIGNEMENT GENERAL	52.6	55.2	2.6
Techniques biologiques	12.8	10.4	-2.4
Techniques physiques	11.6	8.8	-2.8
Techniques humaines	7.6	7.3	-0.3
Techniques de l'administration	13.0	12.6	-0.4
Arts (progr. prof.)	2.5	1.6	-0.9
ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL	47.4	42.8	-4.6

Malgré leurs limites évidentes, ces données permettent tout de même d'avoir une certaine idée du caractère représentatif de nos répondants. Pour ceux qui pourraient être intéressés à les connaître, nous fournissons dans deux tableaux complémentaires les statistiques de la population étudiante quand on tient compte:

- du secteur d'appartenance: collèges privés - cégeps (tableau no 7 )
- de la taille des établissements: collèges comptant moins de 1 000 étudiants et les autres (tableau no 8 ).

Si on se rappelle que les étudiants des collèges privés et des collèges comptant moins de 1 000 étudiants ont répondu dans de plus fortes proportions ( 3.5%) que les autres et si on tient compte du fait que, dans ces collèges, on dispense beaucoup plus de programmes d'enseignement général que d'enseignement professionnel on est fondé de croire que c'est là un des facteurs permettant de comprendre pourquoi notre échantillon de répondants comporte un pourcentage plus élevé d'étudiants du général.

TABLEAU 6

POPULATION ETUDIANTE DES 18 COLLEGES

OU A ETE MENEES NOTRE ENQUETE: HIVER 1978.

ETUDIANTS RELEVANT DE L'ENSEIGNEMENT REGULIER.

REPARTITION SELON LE SEXE ET LES FAMILLES DE PROGRAMMES

<u>Familles de Programmes</u>	<u>Enseignement régulier</u>		
	<u>Hommes</u>	<u>Femmes</u>	<u>Total</u>
Sciences pures	2096	451	2547
Sciences de la santé	1333	1343	2676
Sciences humaines	2389	2988	5377
Sciences de l'administration	1442	554	1996
Arts	171	262	433
Lettres	264	832	1096
SOUS-TOTAL: ENSEIGNEMENT GENERAL	7695	6430	14125
Techniques biologiques	710	2728	3438
Techniques physiques	2914	190	3104
Techniques humaines	435	1612	2047
Techniques de l'administration	1304	2189	3493
Arts (prog. professionnels)	286	373	659
SOUS-TOTAL: ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL	5649	7092	12741
TOTAL	13344	13522	26866

TABLEAU 7

## POPULATION ETUDIANTE DES 18 COLLEGES

OU A ETE MENEES NOTRE ENQUETE: HIVER 1978.

ETUDIANTS RELEVANT DE L'ENSEIGNEMENT REGULIER.

REPARTITION ENTRE CEGEPS (N=12) ET COLLEGES PRIVES (N=6)

Familles de Programmes (ENSEIGNEMENT REGULIER)	CEGEPS			Collèges PRIVES			Total		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
Sciences pures	1463	307	1770	633	144	777	2096	451	2547
Sciences de la santé	942	896	1838	391	447	838	1333	1343	2676
Sciences humaines	1873	2383	4256	516	605	1121	2389	2988	5377
Sciences de l'administration	1021	397	1418	421	157	578	1442	554	1996
Arts	143	182	325	28	80	108	171	262	433
Lettres	208	711	919	56	121	177	264	832	1096
SOUS-TOTAL: ENSEIGNEMENT GENERAL	5650	4876	10526	2045	1554	3599	7695	6430	14125
Techniques biologiques	701	2592	3293	9	136	145	710	2728	3438
Techniques physiques	2897	185	3082	17	5	22	2914	190	3104
Techniques humaines	358	934	1292	77	678	755	435	1612	2047
Techniques de l'administration	1256	2128	3384	48	61	109	1304	2189	3493
Arts (prog. professionnels)	281	292	573	5	81	86	286	373	659
SOUS-TOTAL: ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL	5493	6131	11624	156	961	1117	5649	7092	12741
TOTAL	11143	11007	22150	2201	2515	4716	13344	13522	26866

TABLEAU 8

POPULATION ETUDIANTE DES 18 COLLÈGES OU A ETE MENEES NOTRE ENQUÊTE:

HIVER 1978. ETUDIANTS RELEVANT DE L'ENSEIGNEMENT REGULIER

REPARTITION SELON LA TAILLE DES ETABLISSEMENTS: COLLEGES

(N= 8) COMPTANT MOINS DE 1 000 ETUDIANTS ET LES AUTRES COLLEGES (N= 10)

Familles de Programmes  ENSEIGNEMENT REGULIER	Collèges comptant moins de 1000 étudiants			Collèges comptant 1 000 étudiants et plus			Total		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
Sciences pures	545	131	676	1551	320	1871	2096	451	2547
Sciences de la santé	403	397	800	930	946	1876	1333	1343	2676
Sciences humaines	600	698	1298	1789	2290	4079	2389	2988	5377
Sciences de l'administration	390	158	548	1052	396	1448	1442	554	1996
Arts	14	43	57	157	219	376	171	262	433
Lettres	48	112	160	216	720	936	264	832	1096
SOUS-TOTAL: ENSEIGNEMENT GENERAL	2000	1539	3539	5695	4891	10586	7695	6430	14125
Techniques biologiques	181	519	700	529	2209	2738	710	2728	3438
Techniques physiques	240	6	246	2674	184	2858	2914	190	3104
Techniques humaines	56	391	447	379	1221	1600	435	1612	2047
Techniques de l'administration	180	367	547	1124	1822	2946	1304	2189	3493
Arts (prog. professionnels)	5	81	86	281	292	573	286	373	659
SOUS-TOTAL: ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL	662	1364	2026	4987	5728	10715	5649	7092	12741
TOTAL	2662	2903	5565	10682	10619	21301	13344	13522	26866

## 8. Temps consacré aux études, à la lecture, à la radio et à la télévision

Contrairement aux autres statistiques analysées dans ce chapitre, les données que nous allons maintenant présenter ne sont pas à proprement parler de l'ordre des renseignements généraux. On aurait dû normalement les retrouver plus loin dans le rapport disséminées dans trois chapitres différents. Pour des raisons de commodité, nous avons cru opportun de les rassembler ici quitte à y référer lorsqu'il sera question notamment des attitudes et des comportements des étudiants à l'endroit de la lecture, de la documentation écrite et de l'audiovisuel. Comme telles, elles contribuent d'ailleurs à mieux caractériser les étudiants qui ont participé à notre enquête.

- 8.1 Les questions nos 11 et 12 amenaient les étudiants à préciser: a) combien d'heures de cours, de laboratoires et d'ateliers ils avaient par semaine au cours de la session où ils ont eu à répondre au questionnaire; b) combien d'heures par semaine ils consacrent en moyenne à leurs études, en plus de ces heures de cours, de laboratoires et d'ateliers.

Nous présentons dans le tableau no 9 , p. 78 les résultats à ces deux questions pour l'ensemble des étudiants (traitement univarié).

- 8.2 Bien entendu les données varient quand on passe d'une famille de programmes à une autre. Afin d'avoir un certain aperçu de ces différences, nous avons calculé le nombre d'heures médian tant pour les heures de cours, de laboratoires et d'ateliers que pour les heures supplémentaires consacrées chaque semaine aux études en distinguant suivant les familles de programmes. Ces calculs nous ont permis d'établir les profils suivants:

<u>Familles de programmes</u>	<u>Heures de cours, d'ateliers et de laboratoires par semaine Médiane</u>	<u>Heures supplémentaires consacrées aux études par semaine Médiane</u>	<u>Total heures par semaine. Médiane</u>
Sciences pures	25.5	15.1	40.6
Sciences de la santé	25.5	17.2	42.7
Sciences humaines	20.6	10.7	31.3
Sciences administratives	21.1	11.5	32.6
Arts	22.6	14.0	36.6
Lettres	20.2	10.3	30.5
Techniques biologiques	25.7	13.8	39.5
Technique physiques	25.8	11.3	37.1
Techniques humaines	22.1	9.1	31.2
Techniques administratives	21.1	11.6	32.7
Arts (programmes profes.)	25.4	14.6	40.0
Total	22.3	12.3	34.6

Ces chiffres indiquent des tendances centrales. C'est dire que dans chaque famille de programmes, certains étudiants consacrent plus de temps à leurs études, d'autres en consacrent moins. Il est déjà éclairant de constater que pour l'ensemble des répondants c'est 34.6 heures par semaine que l'on dit consacrer directement aux études, mais dans plusieurs programmes c'est plutôt de 40 heures qu'il faut parler.

- 8.3 Soucieux de tirer parti d'autres données que notre questionnaire nous avait permis de recueillir, nous avons construit un tableau permettant de savoir, pour chaque famille de programmes, combien d'heures par semaine les étudiants consacrent aux activités suivantes:

- . cours, laboratoires et ateliers (E-11);
- . études (en plus des heures de cours, de laboratoires et d'ateliers, E-12);
- . lectures en rapport direct avec les études (E-22-23);
- . autre genre de lectures (E-22-23);
- . regarder des émissions de télévision (E-37);
- . écouter des émissions de radio (E-39).

Le tableau no 10 fournit le détail des réponses à toutes ces questions. Ici encore il s'agit de tendances centrales obtenues par le calcul de la médiane pour chaque famille de programmes et pour l'ensemble des répondants.

Nous croyons que ces données devraient intéresser plusieurs de nos lecteurs en ce qu'elles permettent d'avoir une idée du nombre d'heures par semaine que les étudiants consacrent à leurs études et de celles qu'ils réservent à la lecture, à la radio et à la télévision sans rapport avec les études.

- 8.4 Comment avons-nous pu répartir le nombre d'heures de lectures entre celles qui avaient une relation directe avec les études et les autres? Nous avons procédé comme suit: pour chaque famille de programmes et pour l'ensemble des répondants, nous avons multiplié le nombre d'heures médian de lectures par semaine (question no 22) par le pourcentage médian des lectures faites strictement en fonction des études (question no 23).

Exemple: pour les étudiants de sciences pures, le nombre d'heures median de lectures par semaine était de 5.968 h. et le pourcentage médian des lectures faites strictement en fonction des études de 68.9%.

Nous avons donc multiplié  $5.968 \times 68.9\% = 4.1$  heures consacrées à des lectures ayant un rapport direct avec les études. En arrondissant, nous avons donc obtenu pour cette famille de programmes les résultats suivants: 6 heures de lecture par semaine dont 4.1 heures faites strictement en fonction des études et 1.9 heures pour d'autres types de lectures. Nous avons fait de même pour chaque famille de programmes.

Dans l'analyse des statistiques contenues dans ce tableau, le lecteur doit avoir à l'esprit qu'il peut y avoir recoupement entre certaines des heures consacrées aux études (question no 12) et certaines de celles consacrées à des lectures faites strictement en fonction des études (question no 23).

Si on garde à l'esprit les deux principales réserves que nous avons formulées (les chiffres indiquent des tendances centrales et il y a possibilité de certains recoupements entre les heures consacrées aux études et les heures de lectures faites strictement en fonction des études), l'intérêt d'un tel ensemble de données nous semble indéniable. Nous reviendrons là-dessus plus loin dans notre rapport.

TABLEAU 9

ETUDIANTS: HEURES DE COURS, DE LABORATOIRES ET D'ATELIERS PAR SEMAINE  
ET HEURES CONSACREES A LEURS ETUDES PAR SEMAINE ET EN MOYENNE  
EN PLUS DE LEURS HEURES DE COURS, DE LABORATOIRES ET D'ATELIERS.

Résultats pour l'ensemble des 4 374 répondants

	Moins de 5h		Entre 5 et 9h		Entre 10 et 14h		Entre 15 et 19h		Entre 20 et 24h		Entre 25 et 29h		30h et plus		Sans Réponse	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Heures de cours, de laboratoires et d'ateliers par semaine durant cette session-ci	249	(5.7)	255	(5.8)	263	(6.0)	549	(12.6)	1465	(33.5)	1089	(24.9)	372	(8.5)	132	(3.0)
Heures consacrées en moyenne/par semaine aux études en plus des heures de cours, de laboratoires et d'ateliers	499	(11.4)	1094	(25.0)	1025	(23.4)	819	(18.7)	482	(11.0)	211	(4.8)	141	(3.2)	103	(2.4)

**TABLEAU 10**

**PAR SEMAINE, HEURES DE COURS, DE LABORATOIRES ET D'ATELIERS, HEURES DE LECTURE, HEURES D'ETUDE,  
HEURES CONSACREES A LA RADIO ET A LA TELEVISION PAR LES ETUDIANTS. REPARTITION PAR FAMILLE DE PROGRAMMES.**

**TENDANCES CENTRALES OBTENUES PAR LE CALCUL DE LA MEDIANE POUR CHAQUE FAMILLE DE PROGRAMMES**

**ET POUR L'ENSEMBLE DES REpondANTS.**

Programmes Heures/semaine consacrées à	Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences de l'admini- stration	Arts (Gén.)	Lettres	Techniques biologiques	Techniques physiques	Techniques humaines	Techniques de l'admini- stration	Arts (Prof.)	Ensemble
Cours, labora- toires ateliers	25.5	25.5	20.6	21.1	22.6	20.2	25.7	25.8	22.1	21.1	25.4	22.3
Heures d'étude	15.1	17.2	10.7	11.5	14.0	10.3	13.8	11.3	9.1	11.6	14.6	12.3
Lectures en fonc- tion des études	4.1	5	4.5	3.3	2.5	5.9	5.7	3.1	4.3	3.3	4.8	4.2
Autres lectures	1.9	2	3.1	2.3	2.2	3.9	1.9	1.8	2.8	2.4	2.4	2.4
Total	6.0	7	7.6	5.6	4.7	9.8	7.6	4.9	7.1	5.7	7.2	6.6
Heures consacrées à la télévision	7.6	6.8	7.3	8.9	5.3	7.1	7.1	8.5	7.1	8.3	7.5	7.6
Heures consacrées à la radio	5.1	4.8	5.3	5.7	5.0	6.7	5.2	6.3	5.7	6.1	7.4	5.4
TOTAL h./sem.	59.3	61.3	51.5	52.8	51.6	54.1	59.4	56.8	51.1	52.8	62.1	54.2
Heures consacrées aux études par semaine	44.7 (75.4)	47.7 (77.8)	35.8 (69.5)	35.9 (68.0)	39.1 (75.8)	36.4 (67.3)	45.2 (76.1)	40.2 (70.8)	35.5 (69.5)	36.0 (68.2)	44.8 (72.1)	38.8 (71.6)
Heures consacrées à la lecture, radio, télévision sans rapport avec les études	14.6 (24.6)	13.6 (22.2)	15.7 (30.5)	16.9 (32.0)	12.5 (24.2)	17.7 (32.7)	14.2 (23.9)	16.6 (29.2)	15.6 (30.5)	16.8 (31.8)	17.3 (27.9)	15.4 (28.4)
Heures/semaine %	59.3 (100)	61.3 (100)	51.5 (100)	52.8 (100)	51.6 (100)	54.1 (100)	59.4 (100)	56.8 (100)	51.1 (100)	52.8 (100)	62.1 (100)	54.2 (100)

### III - CARACTERISTIQUES DES PROFESSEURS

#### 1. Répartition des répondants par collèges (P-1 et 3)\*

1.1 Le questionnaire des professeurs a été envoyé à 834 personnes enseignant dans l'un ou l'autre des dix-huit (18) collèges qui participaient à la recherche sur les ressources et les pratiques pédagogiques. Nous avons reçu les réponses de 402 (48,2%) professeurs et avons retenu, pour les fins de ce rapport, les données provenant des 395 (47,4%) questionnaires qui comportaient une identification du collège où enseignaient les répondants.

1.2 Le tableau no 11 (p. 82) renseigne le lecteur sur le pourcentage de questionnaires expédiés dans chaque collège (colonne 1), le pourcentage de questionnaires dépouillés dans chacun (colonne 2), la différence en pourcentages entre les questionnaires dépouillés et les questionnaires expédiés (colonne 3) et le pourcentage de questionnaires dépouillés par rapport au nombre de questionnaires expédiés dans chaque collège (colonne 4). Si nous examinons les taux de réponses par collèges, nous remarquons que:

1.2.1 dans un collège on a eu un taux de 100% de répondants alors qu'à l'inverse, dans un autre établissement, aucun des professeurs dont nous avons sollicité la collaboration n'a répondu à notre questionnaire;

---

\* La lettre P renvoie au questionnaire des professeurs, le chiffre au numéro de la question.

1.2.2 pour les seize autres collèges les pourcentages se répartissent comme suit:

- moins de 10% = 1 collège
- entre 20 et 29% = 1 collège
- entre 30 et 39% = 3 collèges
- entre 40 et 49% = 1 collège
- entre 50 et 59% = 3 collèges
- entre 60 et 69% = 2 collèges
- entre 70 et 79% = 1 collège
- entre 80 et 89% = 2 collèges
- entre 90 et 99% = 2 collèges

C'est dire que dans 11 collèges nous avons eu un taux de répondants supérieur à 50%; pour 13 des 18 collèges, le taux est supérieur à 39%\*.

1.2.3 Si on pousse plus loin l'analyse des pourcentages de questionnaires dépouillés par rapport aux questionnaires expédiés, on est amené à constater qu'il y a, en regard de l'échantillon prévu, une surreprésentation des professeurs enseignant dans des collèges de petite taille (moins de 1,000 étudiants) qui est de l'ordre de 5.0% (cf. tableau no 12 p. 83 ) et de ceux des collèges privés de l'ordre de 13.2% (cf. tableau no 13 , p. 84). Le pourcentage de réponses dans les collèges privés a été de 84.9% tandis que dans les cégeps il était de 39.9%.

---

\* La disparité des taux de réponses d'un collège à l'autre constituait un problème important face auquel il nous a fallu prendre position: voir à ce sujet, pp. 26-27.

TABLEAU 11

## PROFESSEURS: POURCENTAGES DE QUESTIONNAIRES DISTRIBUES ET DE QUESTIONNAIRES DEPOUILLES PAR COLLEGES

Collège no (ordre arbitraire)	% de l'ensemble des questionnaires expédiés (E)	% de l'ensemble des questionnaires dépouillés (D)	Différence en % (D - E)	% de répondants dans chaque col- lège: $\frac{D}{E}$
1	9.2	6.1	-3.1	31.2
2	10.8	7.3	-3.5	32.2
3	1.8	3.8	+2.0	100.0
4	5.2	5.6	+0.4	51.2
5	1.8	3.0	+1.2	80.0
6	13.2	12.4	-0.8	44.5
7	2.6	-	-2.6	-
8	4.7	7.3	+2.6	74.4
9	7.9	10.9	+3.0	65.2
10	4.0	3.3	-0.7	39.4
11	2.4	4.6	+2.2	90.0
12	3.6	6.3	+2.7	83.3
13	4.3	0.8	-3.5	8.3
14	2.4	4.8	+2.4	95.0
15	2.4	3.0	+0.6	60.0
16	9.0	9.9	+0.9	52.0
17	8.0	3.5	-4.5	20.9
18	6.7	7.3	+0.6	51.8
TOTAL	100 (N = 834)	100 (N = 395)		

TABLEAU 12

QUESTIONNAIRES EXPEDIES AUX PROFESSEURS ET QUESTIONNAIRES  
DEPOUILLES: REPARTITION SELON LES STRATES DE L'ECHANTILLON

STRATE	<u>Nombre de collèges</u>	<u>Questionnaires expédiés</u>		<u>Questionnaires dépouillés</u>		Ecart % (+ ou -)
		N (834)	%	N (395)	%	
No 1 (Privé 1 à 500)	1	15	1.8	15	3.8	+2.0
No 2 (Public 1 à 1000)	3	78	9.3	15	3.8	- 5.5
No 3 (Privé 501 à 1000)	4	85	10.2	74	18.7	+ 8.5
No 4 (Public 1001 à 2000)	5	275	33.0	131	33.2	+ 0.2
No 5 (Privé 1001 et plus)	1	39	4.7	29	7.3	+ 2.6
No 6 (Public 2001 et plus)	4	342	41.0	131	33.2	- 7.8
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>834</b>	<b>100</b>	<b>395</b>	<b>100.0</b>	

TABLEAU 13

QUESTIONNAIRES EXPEDIES AUX PROFESSEURS ET QUESTIONNAIRES  
DEPOUILLES: REPARTITION SELON LE SECTEUR D'APPARTENANCE PRIVE-PUBLIC

SECTEUR	Questionnaires expédiés		Questionnaires dépouillés		Ecart %
	N (834)	%	N (395)	%	
PRIVE (6 collèges)	139	16.7	118	29.9	+ 13.2
PUBLIC (12 collèges)	695	83.3	277	70.1	- 13.2

1.3 Une question invitait les professeurs à nous dire, si, durant la session précédant celle où le questionnaire a été administré, ils enseignaient dans le même collège. A cela, 362 (ou 91.6%) ont répondu par l'affirmative; 23 (5.8%) ont répondu "non", 3 (0.8%) "en partie" et 7 n'ont pas répondu. Cette précision a son importance puisque, à plusieurs reprises dans le questionnaire, nous posons des questions se rapportant à la "session précédant celle-ci". A la fin du questionnaire d'ailleurs (P-72), nos répondants, dans une proportion de 78.7%, nous ont indiqué que leurs pratiques pédagogiques de cette session-là avaient pas mal voire beaucoup de ressemblance avec leurs pratiques habituelles. Ce qui confère beaucoup de poids aux réponses qu'ils ont données à notre questionnaire.

2. Statut des répondants (P-2)

2.1 A la question: "Quel est actuellement votre statut d'enseignant?", nos répondants ont fourni les précisions suivantes:

326 professeurs à plein temps (82.5%)  
54 professeurs à temps partiel (13.7%)  
13 professeurs à la leçon (3.3%)  
2 n'ont pas répondu (0.5%)

3. Age et sexe des répondants (P-4 et 5)

3.1 Le questionnaire a été rempli par 135 femmes (34.2%) et 258 hommes (65.3%); quant aux deux autres répondants, ils n'ont pas fourni de précisions sur leur sexe.

Si on prend en considération la taille des établissements, les professeurs se partagent comme suit:

<u>Collèges</u>	<u>FEMMES</u>	<u>HOMMES</u>	<u>TOTAL</u>
Collèges comptant moins de 1,000 étudiants	41 39.4 30.4 10.4	63 60.6 24.4 16.0	104 26.5
Collèges comptant 1,000 étudiants ou plus	94 32.5 69.6 23.9	195 67.5 75.6 49.6	289 73.5
<b>TOTAL</b>	135 34.4	258 65.6	393 100.0

3.2 Nos 395 répondants se répartissent comme suit dans les neuf groupes d'âge que proposait le questionnaire:

1. Moins de 25 ans:	29	ou	7.3%
2. 25 à 29 ans :	91	ou	23.0%
3. 30 à 34 ans :	106	ou	26.8%
4. 35 à 39 ans :	72	ou	18.2%
5. 40 à 44 ans :	36	ou	9.1%
6. 45 à 49 ans :	32	ou	8.1%
7. 50 à 54 ans :	15	ou	3.8%
8. 55 à 59 ans :	10	ou	2.5%
9. 60 ans ou plus :	4	ou	1.0%

A partir de cette distribution, nous pouvons constater que 30.3% de nos répondants avaient moins de 30 ans; 49.8% se situaient entre 25 et 34 ans; 75.3% avaient moins de 40 ans et 7.3% 50 ans et plus.

La médiane pour l'ensemble des professeurs est de: 33.6 ans.

Dans les plus petits collèges, elle est de 35.6 ans.

Dans les collèges plus peuplés, elle s'établit à: 33.1 ans.

#### 4. Années d'expérience des répondants (P-10)

4.1 "Pour fins de traitement, combien d'années d'expérience le collègue vous reconnaît-il?": telle était la formulation de la question se rapportant à l'expérience de nos répondants. De leurs réponses, nous pouvons dégager les statistiques qui suivent:

- une année ou moins	=	45	ou	11.4%
- deux années ou trois	=	40	ou	10.2%
- quatre années ou cinq	=	45	ou	11.4%
- six à dix années	=	104	ou	26.3%
- onze à quinze années	=	88	ou	22.3%
- seize années ou plus	=	71	ou	18.0%

C'est dire que près des deux tiers de nos répondants se voyaient reconnaître 6 années ou plus d'expérience, le plus fort contingent se situant entre 6 et 15 années d'expérience.

Le médiane pour l'ensemble des professeurs est de 8.7 années; dans les plus petits collèges, elle est de 10.6 années et dans les plus gros, de 8.2 années.

5. Niveau de formation des répondants (P-11-13)

5.1 On demandait aux professeurs d'indiquer quel est le diplôme le plus élevé qu'ils aient obtenu dans leur discipline ou spécialité d'enseignement. Deux cent vingt-et-un répondants (55.9%) ont indiqué être titulaires d'un diplôme universitaire de 1er cycle (baccalauréat spécialisé); cent deux (25.8%) un diplôme universitaire de 2e cycle et onze (2.8%) un diplôme universitaire de 3e cycle. Pour le reste, les réponses se partageaient comme suit:

- Ancien B.A. = 6 ou 1.5%
- D.E.C. professionnel ou autre formation professionnelle (technologie, école normale, institut technique...) après des études de niveau secondaire = 30 ou 7.6%
- Formation professionnelle après des études de niveau primaire = 3 ou 0.8%
- Etudes de niveau secondaire = 3 ou 0.8%
- Autre = 13 ou 3.3%

Six répondants n'ont pas fourni de précisions.

Les principales différences suivant la taille des établissements étaient les suivantes:

<u>Professeurs détenteurs d'un..</u>	<u>Plus petits collèges</u>	<u>Plus gros collèges</u>	<u>TOTAL</u>
Diplôme universitaire de 2e cycle	39 38.2 38.2 10.0	63 22.0 61.8 16.2	102 26.2
Diplôme universitaire du 1er cycle	48 47.1 21.7 12.3	173 60.3 78.3 44.5	221 56.8
D.E.C. professionnel	3 2.9 10.0 0.8	27 9.4 90.0 6.9	30 7.7

C'est dire que dans l'échantillon des répondants, on comptait proportionnellement plus de professeurs enseignant dans les plus petits collèges qui étaient détenteurs d'un diplôme universitaire de 2e cycle. Pour ce qui est du diplôme universitaire de 1er cycle ou du D.E.C. professionnel, c'est dans les collèges les plus peuplés que se retrouvait la plus forte proportion de professeurs ayant obtenu ces deux catégories de diplôme.

## 5.2 Formation en pédagogie

Près des deux tiers de nos répondants (N = 259 ou 65.6%) disent avoir "suivi des cours de pédagogie (psychopédagogie, didactique, éducation, etc.) dans une faculté, une école, un département, un module visant principalement la formation de personnels pour l'enseignement" (P-12). Invités à "indi-

quer la formation la plus poussée ou le diplôme le plus élevé" qu'ils aient obtenu en pédagogie "et aussi, s'il y a lieu, les autres études faites en ce domaine" (P-13), nos répondants ont fourni les précisions suivantes:

- Doctorat en sciences de l'éducation	:	aucun	
- Maîtrise en sciences de l'éducation	:	22	ou 5.6%
- Baccalauréat en sciences de l'éducation	:	62	ou 15.7%
- Certificats universitaires	:	67	ou 17.0%
- Cours universitaires crédités	:	65	ou 16.5%
- Cours universitaires non crédités	:	11	ou 2.8%
- Diplôme d'école normale (Brevet A, Brevet B)	:	42	ou 10.6%
- Ateliers ou stages non crédités	:	23	ou 5.8%
- Autre	:	16	ou 4.1%

## 6. Répartition des répondants selon les disciplines ou spécialités d'enseignement (P-9)

6.1 Ayant la possibilité d'indiquer plus d'une discipline ou spécialité d'enseignement, voici les résultats détaillés des réponses à la question no 9:

		<u>N</u>	<u>%</u>
- Français	:	39	9.9
- Autres langues	:	12	3.0
- Philosophie	:	26	6.6
- Education physique	:	28	7.1
- Sciences humaines ou sociales	:	48	12.2
- Sciences	:	46	11.6
- Mathématiques	:	31	7.8
- Arts	:	18	4.6
Une ou plusieurs des:			
- techniques biologiques	:	61	15.4
- techniques physiques	:	37	9.4
- techniques humaines	:	18	4.6
- techniques de l'administration	:	29	7.3
- Arts-programmes professionnels	:	13	3.3
- Autre	:	17	4.3

Suivant la taille des établissements les professeurs se  
distribuaient ainsi:

	Plus petits collèges	Plus gros collèges	TOTAL
Français, philosophie	31	46	77
autres langues	29.8	15.8	19.5
	40.3	59.7	
	7.8	11.6	
Education physique, arts,	24	118	142
tech. phys., tech, adm.,	23.1	40.5	35.9
arts (P)	16.9	83.1	
AUTRES	6.1	29.9	
Sciences humaines	23	43	66
et techniques humaines	22.1	14.8	16.7
	34.8	65.2	
	5.8	10.9	
Sciences et	25	52	77
mathématiques	24.0	17.9	19.5
	32.5	67.5	
	6.3	13.2	
Techniques	13	48	61
biologiques	12.5	16.5	15.4
	21.3	78.7	
	3.3	12.2	
TOTAL	104	291	395
	26.3	73.7	100.0

7. Nombre de cours à donner par nos répondants (P-7)

7.1 Les professeurs avaient à indiquer combien de cours différents ils avaient à donner "durant la session précédant celle-ci". Dans la formulation même de la question, on précisait bien qu'il ne s'agissait pas en l'occurrence du nombre de groupe d'étudiants mais plutôt du nombre de cours ayant des numéros différents. Le dépouillement des réponses nous a valu les statistiques suivantes:

	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>Cumulatif</u>
- Un cours =	141	ou 35.7%	
- Deux cours =	144	ou 36.5%	72.2
- Trois cours =	66	ou 16.7%	88.9
- Quatre cours =	11	ou 2.8%	91.7
- Cinq cours ou plus =	14	ou 3.5%	95.2
- N'ont pas répondu =	19	ou 4.8%	100.0

8. Nos répondants et leurs étudiants (P-6 et 8)

8.1 Les professeurs étaient invités à préciser à quelle catégorie et à combien d'étudiants ils enseignaient durant la session précédente. Près de 91% de nos répondants ont indiqué qu'ils dispensaient leur enseignement uniquement (78.7%) ou principalement (12.2%) aux "étudiants réguliers fréquentant le collège le jour". Très peu d'entre eux enseignaient uniquement (1.5%) ou principalement (0.3%) aux "étudiants adultes fréquentant le collège le soir". Quant au nombre d'étudiants, la ventilation des réponses donne comme résultats:

	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>Cumulatif</u>
- Moins de 25 étudiants :	28	7.1	7.1
- 25 à 49 étudiants :	68	17.2	24.3
- 50 à 74 étudiants :	76	19.2	43.5
- 75 à 99 étudiants :	52	13.2	56.7
- 100 à 124 étudiants :	49	12.4	69.1
- 125 à 149 étudiants :	56	14.2	83.3
- 150 à 174 étudiants :	27	6.8	90.1
- 175 à 199 étudiants :	8	2.0	92.1
- 200 étudiants et plus :	14	3.5	95.6
- N'ont pas répondu :	17	4.3	100.0

#### IV - CARACTERISTIQUES DES PREPOSES AUX RESSOURCES

##### 1. Répartition des répondants par collèges (R-1)\*

- 1.1 Nous avons expédié 228 questionnaires au personnel préposé aux ressources dans les 18 collèges participant à la recherche. De ce nombre, 133 nous ont été retournés que nous avons dépouillés et analysés pour les fins de notre rapport.
- 1.2 Le tableau no 14 (p. 95) fournit au lecteur plusieurs renseignements touchant la répartition des questionnaires expédiés et des répondants par collèges: pourcentages de questionnaires expédiés (colonne 2), pourcentages de questionnaires dépouillés (colonne 3), écart en % entre questionnaires dépouillés et questionnaires expédiés (colonne 4) et pourcentage de questionnaires dépouillés par rapport aux questionnaires expédiés dans chaque collège (colonne 5). Le tableau 15 (p. 96) nous renseigne sur la répartition des questionnaires selon le secteur d'appartenance privé-public et le tableau 16 (p. 96) fait de même pour ce qui a trait à la taille des établissements: collèges ayant moins de 1,000 étudiants en regard des collèges comptant 1,000 étudiants et plus.
- 1.3 Des statistiques présentées dans ces trois tableaux, nous pouvons dégager les constatations suivantes:
- le taux de répondants pour le questionnaire du personnel préposé aux ressources a été de 58.3% au total: 69.8% dans les collèges privés et 54.2% dans les collèges publics;

---

\* La lettre R renvoie au questionnaire du personnel préposé aux ressources et le chiffre au numéro de la question.

- si on compare les pourcentages de questionnaires dépouillés par rapport aux pourcentages des questionnaires expédiés, il ressort que les répondants en provenance des collèges de plus petite taille sont surreprésentés dans une proportion de 2.7% et ceux des collèges privés dans une proportion de 4.8%;
  - touchant les taux de répondants par collèges:
    - . un collège n'a eu aucun répondant pendant que deux obtenaient un taux de 100%;
    - . un collège a eu un taux de 90.9%;
    - . un collège a eu un taux de 83.3%;
    - . un collège a eu un taux de 77.8%;
    - . cinq collèges ont eu un taux se situant entre 60 et 70%;
    - . un collège a eu un taux de 55.6%;
    - . quatre collèges ont eu un taux se situant entre 40 et 50%;
    - . un collège a eu un taux de 38.9%;
    - . un collège a eu un taux de 14.3%;
- En somme, 8 collèges ont eu un taux de répondants inférieur à 60% et 10 collèges un taux supérieur à 60%.

TABLEAU 14

PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES: POURCENTAGES DE QUESTIONNAIRES  
DISTRIBUES ET DE QUESTIONNAIRES DEPOUILLES PAR COLLEGES

Collège no (ordre arbitraire)	Pourcentage de l'ensemble des questionnaires expédiés (E) N=228	Pourcentage de l'ensemble des questionnaires dépouillés (D) N=133	Ecart en % (D-E)	% de répondants $\frac{D}{E}$ dans chaque collège:
1	7.9	5.3	-2.6	38.9
2	5.3	6.0	+0.7	66.7
3	2.2	0.0	-2.2	0
4	3.9	5.3	+1.4	77.8
5	4.8	7.5	+2.7	90.9
6	5.3	7.5	+2.2	83.3
7	3.1	5.3	+2.2	100.0
8	7.0	8.3	+1.3	68.8
9	13.2	10.5	-2.7	46.7
10	3.9	3.8	-0.1	55.6
11	3.1	0.8	-2.3	14.3
12	4.8	5.3	+0.5	63.6
13	7.0	5.3	-1.7	43.8
14	2.6	4.5	+1.9	100.0
15	6.6	7.5	+0.9	66.7
16	4.8	5.3	+0.5	63.6
17	7.5	6.0	-1.5	47.1
18	7.0	5.3	-1.7	43.8
Autre	0.0	0.7	+0.7	-
TOTAL	N = 228    100%	N = 133    100%		58.3

TABLEAU 15

QUESTIONNAIRES EXPEDIES AU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES ET QUESTIONNAIRES  
DEPOUILLES: REPARTITION SELON LE SECTEUR D'APPARTENANCE PRIVE-PUBLIC

Secteur	QUESTIONNAIRES EXPEDIES		QUESTIONNAIRES DEPOUILLES		Ecart en %	Moyenne $\frac{D}{E} = X$
	N	%	N	%		
PRIVE (6 collèges)	53	23.2	37	28.0	+4.8	69.8
PUBLIC (12 collèges)	175	76.8	95	72.0	-4.8	54.2
TOTAL	228	100	132	100	-	57.9

TABLEAU 16

QUESTIONNAIRES EXPEDIES AU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES ET QUESTIONNAIRES  
DEPOUILLES: REPARTITION SELON LES STRATES DE L'ECHANTILLON

STRATES	COLLEGES	QUESTIONNAIRES EXPEDIES		QUESTIONNAIRES DEPOUILLES		ECART EN %
		N	%	N	%	
1-2-3 (1 à 999 étudiants)	8	75	32.9	47	35.6	+2.7
4-5-6 (1000 étudiants et plus)	10	153	67.1	85	64.4	-2.7

2. Tâche ou fonction principale de nos répondants (R-3)

	<u>Questionnaires expédiés</u>		<u>Questionnaires dépouillés</u>	
	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
Technicien - <u>soutien technique</u> - (bibliotechnicien, technicien de travaux pratiques, technicien en administration, technicien en arts graphiques, technicien en audio-visuel, technicien en informatique (programmeur), technicien en psychométrie, autre)	102	44.7	61	45.9
<u>Professionnel</u> (analyste, attaché d'administration, bibliothécaire, conseiller en mesure et évaluation, conseiller pédagogique, spécialiste en moyens et techniques d'enseignement, autre)	55	24.1	23	17.3
<u>Professionnel, responsable d'un service</u>	22	9.6	24*	18.0
<u>Cadre</u>	29	12.7	16	12.0
Autre	20	8.8	6	4.5
Sans réponse	-	-	3	2.3

Comment nos répondants se répartissent-ils selon le secteur d'appartenance (cégeps-collèges privés) et selon la taille des établissements? Le tableau qui suit nous renseigne à ce sujet en distinguant entre les techniciens d'une part et les cadres et professionnels d'autre part.

---

\* Comment expliquer que nous ayons plus de questionnaires dépouillés que de questionnaires expédiés pour ce qui a trait aux professionnels responsables d'un service? Parmi diverses explications plausibles, mentionnons la suivante: certains de nos répondants se seraient situés dans cette catégorie de personnel, alors que le responsable local de la recherche - de qui nous proviennent les statistiques touchant les questionnaires expédiés - les aurait classés différemment.

TABLEAU 17

REPARTITION DES PREPOSES AUX RESSOURCES  
SELON LA FONCTION, LE SECTEUR D'APPARTENANCE (PRIVE-PUBLIC)  
ET LA TAILLE DES ETABLISSEMENTS

COLLEGES	TECHNICIENS	CADRES ET PROFESSIONNELS	TOTAL
Collèges privés	21 (34.4) (58.3)	15 (24.2) (41.7)	36 (29.3) (100)
Cégeps	40 (65.6) (46.0)	47 (75.8) (54.0)	87 (70.7) (100)
TOTAL	61	62	123
Collèges comptant moins de 1,000 étudiants	24 (39.3) (53.3)	21 (33.9) (46.7)	45 (36.6) (100)
Collèges comptant 1,000 étudiants ou plus	37 (60.7) (47.4)	41 (66.1) (52.6)	78 (63.4) (100)
TOTAL	61	62	123

Ainsi dans les collèges privés et dans les collèges de plus petite taille, un plus grand nombre de techniciens ont répondu à notre questionnaire, alors que dans les cégeps et les plus gros collèges notre échantillon de répondants compte un plus grand nombre de cadres et de professionnels. Cependant qu'on considère le groupe des techniciens ou celui des cadres et des professionnels, la majorité des répondants proviennent des cégeps ou des collèges dont la population étudiante est supérieure à 1,000 étudiants.

3. Service ou secteur d'activité (R-2)

3.1 Dans quel service ou secteur d'activité nos répondants exerçaient-ils leurs fonctions? Les préposés ayant la possibilité d'encrer un ou plusieurs numéros, voici les résultats du dépouillement des réponses à cette question:

	<u>N</u>	<u>%</u> <u>(N=133)</u>	<u>% mentions</u> <u>(N=160)</u>
Bibliothèque du collège (y compris mini-centres de ressources didactiques relevant de la bibliothèque)	52	39.1	32.5
Audiovidéothèque ou médiathèque	10	7.5	6.3
Service audiovisuel	33	24.8	20.6
Recherche et expérimentation	12	9.0	7.5
Informatique	8	6.0	5.0
Documentation pédagogique	5	3.8	3.1
Perfectionnement pédagogique	8	6.0	5.0
Centre <u>intégré</u> de media ou de ressources ("éducatives", "didactiques", etc.)	8	6.0	5.0
Autre	24	18.0	15.0

3.2 Voici pour fins de comparaison seulement les précisions que nous avaient fournies les responsables locaux de la recherche touchant les secteurs d'activité des personnes à qui notre questionnaire a été remis:

	<u>N</u>	<u>%</u>
Bibliothèque du collège (y compris mini-centres de ressources didactiques relevant de la bibliothèque)	74	32.5
Audiovidéothèque ou mediathèque	10	4.4
Service audiovisuel	51	22.4
Recherche et expérimentation	15	6.6
Informatique	15	6.6
Documentation pédagogique	7	3.1
Perfectionnement pédagogique	23	10.1
Centre <u>intégré</u> de media ou de ressources ("éducatives", "didactiques", etc.)	26	11.4
Autre	7	3.1

3.3 Nous ne croyons pas qu'il soit indiqué de formuler des commentaires à partir de cette confrontation. Les responsables locaux avaient attribué un secteur d'activité à chacune des personnes invitées à remplir notre questionnaire, alors que certains des répondants tenant compte vraisemblablement des diverses fonctions qu'ils assument se sont rattachés à plus d'un secteur d'activité. Ce qui complique singulièrement la tâche quand on veut porter un jugement sur le poids relatif des secteurs d'activité dans les questionnaires distribués et dans les questionnaires dépuillés. Qu'il nous suffise de mentionner que c'est à propos des catégories "perfectionnement pédagogique", "centre intégré de media ou de ressources" et "autre" que les différences apparaissent les plus sensibles.

3.4 Si on tient compte de la tâche ou fonction principale des répondants, on constate qu'ils se répartissent comme suit:

	<u>Techniciens</u>	<u>Cadres et professionnels</u>
Bibliothèque	30	17
Audiovidéothèque ou mediathèque	7	3
Service audiovisuel	20	10
Recherche et expérimentation	1	10
Informatique	4	4
Documentation pédagogique	1	4
Perfectionnement pédagogique	0	8
Centre intégré de media ou de ressources	2	5
Autre	4	20

Ainsi dans notre échantillon de répondants, on dénombre davantage de techniciens que de cadres ou professionnels qui travaillaient à la bibliothèque, à l'audiovidéothèque/mediathèque ou au service audiovisuel du collège. Les répondants se rattachant au secteur de l'informatique se répartissent de façon égale. Dans les autres secteurs, on compte un plus grand nombre de cadres et de professionnels qui ont répondu à notre questionnaire.

#### 4. Années d'expérience dans la fonction principale

Nous avons demandé aux préposés de répondre à une question formulée en ces termes: "Combien d'années d'expérience avez-vous dans cette fonction principale que vous exercez actuellement?" (R-4) Les réponses pour l'ensemble des 133 répondants ont donné ce qui suit:

	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>Cumulatif</u>
Aucune ou moins d'une année	13	9.8	9.8
Une année	6	4.5	14.3
Deux années	16	12.0	26.3
Trois années	22	16.5	42.8
Quatre années	6	4.5	47.3
Cinq années	16	12.0	59.3
6 à 10 années	40	30.1	89.4
11 à 15 années	10	7.5	96.9
16 années ou plus	2	1.5	98.4
Sans réponse	2	1.6	

D'où l'on peut constater que:

- 14.3% de nos répondants occupaient la fonction principale par laquelle ils se sont définis dans le questionnaire depuis une année ou moins;
- 28.5% depuis deux ou trois ans;
- 16.5% depuis quatre ou cinq ans;
- 30.1% depuis six à dix ans;
- 7.5% depuis onze à quinze ans;

- 1.5% depuis seize ans ou plus.

La médiane est de 4.7 années.

Le test du Chi carré n'a révélé aucune différence significative entre les techniciens, les cadres et les professionnels pour ce qui a trait aux années d'expérience dans cette fonction principale exercée au moment de remplir notre questionnaire.

5. Nombre d'années à l'emploi du collègue

"Depuis combien de temps êtes vous à l'emploi du collègue où vous travaillez présentement?" (R-5). A cette question, les préposés ont répondu:

	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>Cumulatif</u>
Moins d'une année	10	7.5	7.5
Une année	7	5.3	12.8
Deux années	13	9.8	22.6
Trois années	14	10.5	33.1
Quatre années	6	4.5	37.6
Cinq années	15	11.3	48.9
6 à 10 années	57	42.9	91.8
11 à 15 années	9	6.8	98.6
16 années ou plus	1	0.8	99.4
Sans réponse	1	0.8	

D'où il ressort que:

- 33.1% de nos répondants étaient à l'emploi du collège où ils ont rempli notre questionnaire depuis trois années ou moins;
- 15.8% depuis quatre ou cinq années;
- 42.9% depuis six à dix années;
- 6.8% depuis onze à quinze années.

La médiane est de 6 ans.

6. Durant la session précédente, nos répondants travaillaient-ils dans le même collège et occupaient-ils la même fonction (R-6 et 7)

	<u>Collège</u>		<u>Fonction</u>	
	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
Oui	125	94.0	117	88.0
En partie	1	0.8	6	4.5
Non	6	4.5	8	6.0
Sans réponse	1	0.8	2	1.5

Soulignons que ces questions avaient leur importance puisque, à plusieurs reprises dans le questionnaire, les préposés devaient répondre à des questions concernant la session précédente... A la fin du questionnaire d'ailleurs (R-63), nos répondants, dans une proportion de 83.5%, nous ont indiqué que cette session-là présentait pas mal voire beaucoup de ressemblance avec les autres sessions.

7. Age de nos répondants (R-8)

7.1 Treize de nos répondants, soit 9.8%, avaient moins de 25 ans, trente-cinq (26.3%) avaient entre 25 et 29 ans, trente-cinq (26.3%) entre 30 et 34 ans, seize (12%) entre 35 et 39 ans, treize (9.8%) entre 40 et 49 ans, quatorze (10.5%) entre 50 et 59 ans et six (4.5%) avaient 60 ans ou plus.

Les techniciens sont plus jeunes que les cadres et professionnels comme le fait voir le tableau suivant:

FONCTION	Moins de 30 ans	30-39 ans	40 ans et plus	Rangée total
Techniciens	35* 58.3 83.3 29.9	14 23.3 28.6 12.0	11 18.3 42.3 9.4	60 51.3
Cadres et professionnels	7 12.3 16.7 6.0	35 61.4 71.4 29.9	15 26.3 57.7 12.8	57 48.7
Colonne Total	42 35.9	49 41.9	26 22.2	117 100.0

$$\chi^2 = 28.22368; P \leq .0000; V \text{ de Cramer} = .49115$$

---

\* Dans chaque cellule, le chiffre du haut indique le nombre brut de réponses; le deuxième chiffre donne le pourcentage de la ligne ou pourcentage horizontal; le troisième chiffre donne le pourcentage de la colonne ou pourcentage vertical et le chiffre du bas donne le pourcentage par rapport au total général (inscrit à l'angle inférieur droit du tableau).

8. Nos répondants ont-ils déjà enseigné? (R-11-12-13)

- Cinquante-huit de nos répondants (43.6%) n'ont jamais enseigné et soixante-neuf (51.9%) ont déjà été engagés "à titre de professeur dans une école, un collège, une université ou un autre établissement d'enseignement" (R-11). Six d'entre eux (4.5%) n'ont pas répondu à la question.
- Seulement 24.6% (N = 14) des techniciens avaient déjà eu une expérience de professeur contre 85.2% (N = 52) des cadres et professionnels. Il s'agit ici de pourcentages ajustés.
- Invités à préciser les disciplines ou spécialités qu'ils enseignaient lorsqu'ils étaient professeurs, nos répondants (qui pouvaient indiquer plus d'une discipline ou spécialité) ont donné les réponses que voici:

	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>% de mentions</u> <u>(N = 116)</u>
Français	22	16.5	19.0
Autres langues	15	11.3	12.9
Philosophie	3	2.3	2.6
Education physique	1	0.8	0.9
Sciences humaines ou sociales	11	8.3	9.5
Sciences	13	9.8	11.2
Mathématiques	16	12.0	13.8
Arts	2	1.5	1.7
Une ou plusieurs des TECHNIQUES BIOLOGIQUES (e.g. techniques infirmières, techniques forestières)	3	2.3	2.6

	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>% de mentions</u> <u>(N = 116)</u>
Une ou plusieurs des TECHNIQUES PHYSIQUES (e.g. électrotechnique, mécanique du bâtiment)	5	3.8	4.3
Une ou plusieurs des TECHNIQUES HUMAINES (e.g. bibliotechnique, assistance sociale)	6	4.5	5.2
Une ou plusieurs des TECHNIQUES DE L'ADMINISTRATION (e.g. archives médicales, informatique)	4	3.0	3.4
Un ou plusieurs des ARTS (PROGRAM- MES PROFESSIONNELS) (e.g. arts appliqués, théâtre professionnel)	5	3.8	4.3
Autre	10	7.5	8.6

8.1 Quant aux années d'expérience à titre de professeurs (R-13),  
voici ce qui en est:

	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>% ajusté</u>	<u>Cumulatif</u> <u>ajusté</u>
Moins d'une année	8	6.0	11.4	11.4
Une année	8	6.0	11.4	22.8
Deux années	6	4.5	8.6	31.4
Trois années	3	2.3	4.3	35.7
Quatre années	5	3.8	7.1	42.8
Cinq années	7	5.3	10.0	52.8
Six à dix années	16	12.0	22.9	75.7
Onze à quinze années	4	3.0	5.7	81.4
Seize années ou plus	13	9.8	18.6	100.0
Sans réponse	63	47.4	-	

Si on ne retient que les réponses de ceux qui ont fourni des précisions à la question (N = 70), on remarque que 42.8% d'entre eux ont eu 4 années ou moins d'expérience comme professeurs, 10% cinq années, 22.8% de 6 à 10 années, 5.7% de 11 à 15 années et 18.6% 16 années ou plus.

La médiane est de: 5.2 années.

#### 9. Statut et sexe des répondants R-9 et 10)

Dans une proportion de 91% (N - 121), les personnes qui ont rempli notre questionnaire étaient des employés à plein temps.

Cinquante de nos répondants (37.6%) étaient des femmes et quatre-vingt-trois des hommes (62.4%).

Chez les techniciens qui ont répondu, on compte une majorité de femmes (57.4% où N = 35) et chez les cadres et professionnels, 82.5% (N = 52) sont des hommes.

En fait, 76% des femmes qui ont répondu occupent une fonction de technicien et 66.7% des hommes sont des cadres ou des professionnels.

10. Niveau de formation de nos répondants (R-14-16)

10.1 Diplôme le plus élevé obtenu (R-14)

	<u>N</u>	<u>%</u>
Diplôme universitaire de 3e cycle	1	0.8
Diplôme universitaire de 2e cycle	28	21.1
Diplôme universitaire de 1er cycle (baccalauréat spécialisé)	40	30.1
Ancien B.A.	2	1.5
D.E.C. professionnel ou autre formation professionnelle (technologie, école nor- male, institut technique...) après des études de niveau secondaire	37	27.8
D.E.C. général	5	3.8
Formation professionnelle après des études de niveau primaire	1	0.8
Etudes de niveau secondaire	9	6.8
Autre	5	5.8
Sans réponse	5	3.8

C'est dire que 52% de nos répondants étaient détenteurs d'un diplôme universitaire de premier, deuxième ou troisième cycle (un seul répondant dans ce dernier cas). Par ailleurs 31.6% des préposés qui ont rempli notre questionnaire avaient obtenu un D.E.C. professionnel ou général.

Comme on pouvait le supposer, les cadres et professionnels ont davantage que les techniciens une formation de niveau universitaire.\*

---

\* Tableau non publié.

10.2 On a demandé aux préposés:

"Avez-vous suivi des cours de pédagogie (psychopédagogie, didactique, éducation, etc.) dans une faculté, une école, un département, un module visant principalement la formation de personnels pour l'enseignement?" (R-15) Résultats:

Oui	60	(45.1)
Non	68	(51.1)
Sans réponse	5	( 3.8)

Ici encore, alors que 75.8% (N = 47) des cadres et professionnels disent avoir suivi des cours de pédagogie, seulement 19% (N = 11) des techniciens répondent dans le même sens. Il s'agit ici de pourcentages ajustés.

10.3 Une troisième question invitait les préposés à fournir plus de précisions touchant leur formation en pédagogie. Elle était ainsi formulée:

"Veuillez indiquer la formation la plus poussée ou le diplôme le plus élevé que vous ayez obtenu en pédagogie et aussi, s'il y a lieu, les autres études faites en ce domaine. ENCERCLER UN OU PLUSIEURS NUMEROS." (R-16)

Le dépouillement des réponses nous a valu les statistiques que voici:

	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>% des mentions</u> (N = 81)
Doctorat en sciences de l'éducation	0	0	0
Maîtrise en sciences de l'éducation	12	9.0	14.8
Baccalauréat en sciences de l'éducation	18	13.5	22.2
Certificat(s) universitaire(s)	13	9.8	16.0
Cours universitaires crédités	8	6.0	9.9
Cours universitaires non crédités	5	3.8	6.2
Diplôme d'école normale (Brevet A, Brevet B)	15	11.3	18.5
Ateliers ou stages non crédités	6	4.5	7.4
Autre	4	3.0	4.9

10.4 En tenant compte des fonctions des répondants, on obtient les données suivantes:

	<u>Techniciens</u>	<u>Cadres et professionnels</u>
Diplôme universitaire	3	24
Diplôme d'école normale	6	8
Autres: Certificats ou cours universitaires crédités etc.	7	29

11. Catégories d'usagers (étudiants, professeurs, autres) auxquels nos répondants dispensaient leurs services au cours de la session précédente (R- 17)

	<u>N</u>	<u>%</u>
Uniquement à ceux qui fréquentaient le collège le jour	48	36.1
Uniquement à ceux qui fréquentaient le collège le soir	2	1.5
Principalement à ceux qui fréquentaient le collège le jour	64	48.1
Principalement à ceux qui fréquentaient le collège le soir	2	1.5
Je partageais à peu près également mon temps entre ceux du jour et ceux du soir	4	3.0
Aucune catégorie d'usagers	1	0.8
Autres cas	6	4.5
Je ne sais pas	0	0
Sans réponse	6	4.5

Donc, 84.2% de nos répondants dispensaient leurs services uniquement ou principalement aux usagers fréquentant le collège durant la journée plutôt qu'en soirée.

## EN GUISE DE CONCLUSION A CE CHAPITRE

Dans ce chapitre nous nous sommes efforcés de renseigner le lecteur le plus adéquatement possible sur la façon dont nous avons constitué notre échantillonnage de collègues et de répondants (étudiants, professeurs et préposés aux ressources).

Nous avons présenté, avec une abondance de précisions (que certains trouveront peut-être exagérée mais qui nous est apparue nécessaire), les caractéristiques des 4,374 étudiants, 395 professeurs et 133 préposés aux ressources dont les réponses nous ont permis de rédiger notre rapport.

Nous avons également formulé quelques commentaires ou mises en garde visant à mieux circonscrire la portée de nos travaux et des résultats présentés tout au long des chapitres qui suivent.

Nous estimons qu'avec cet ensemble d'informations, les lecteurs et utilisateurs de cette recherche sont en mesure de saisir tout l'intérêt des conclusions que nous avons été amenés à tirer au terme de nos analyses. Nous avons affirmé sans équivoque possible que les résultats de notre recherche sont valables pour le groupe des 18 collègues participants, qu'ils pourraient à la rigueur être représentatifs\* des 34 collègues "disponibles" quand il nous a fallu déterminer notre échantillon d'établissements, mais on ne saurait les considérer comme un reflet fidèle de la réalité vécue dans tout le réseau des collègues. Nous étions si conscients de cette limite que nous suggérons - dans le chapitre consacré aux prolongements possibles de notre recherche - une enquête analogue à la nôtre dans certaines catégories de collègues insuffisamment représentés dans notre échantillon.

---

\* Dans le cas des professeurs, il y aurait sans doute plus de sourdines à mettre et de précautions à prendre à cause du problème signalé en p. 81.

Cette limite réelle ne doit pas faire perdre de vue cependant la qualité et l'intérêt des constatations consignées dans notre rapport. Celles-ci nous aident à décrire les modes d'utilisation des ressources dans un nombre important de collèges, le type d'interaction entre préposés et usagers, le genre de besoins ou d'attentes auxquels on pourrait donner suite dans ces établissements. Elles ouvrent la voie à d'autres travaux complémentaires aux nôtres et pourraient suggérer de nombreuses pistes de recherche dans ce vaste champ de l'activité des collèges.

# 4

## Les méthodes et formules pédagogiques

Quels sont les facteurs qui influencent ou conditionnent le plus les étudiants quand ils suivent un cours? Quelle importance accordent-ils à différents moyens d'apprendre? Quelles méthodes, situations ou formules pédagogiques préfèrent-ils? Quelle place ces mêmes méthodes occupent-elles dans l'enseignement des professeurs qui ont participé à notre enquête? Les résultats de notre recherche permettent de jeter un certain éclairage sur ces sujets. Ils nous renseignent également sur les connaissances ou les perceptions des préposés aux ressources touchant les préférences des étudiants et les pratiques des professeurs au plan des méthodes, formules ou situations pédagogiques. C'est ce que nous allons maintenant examiner d'un peu plus près.

## A - LES RESULTATS

### 1. Ce qui influence le plus les étudiants quand ils suivent un cours

On invitait les étudiants à spécifier, parmi une liste de cinq facteurs, ce qui, d'une façon générale les influence ou les conditionne le plus quand ils suivent un cours (E-13)\*. Chaque répondant pouvait encercler un maximum de deux numéros. L'analyse des résultats nous permet de constater que:

- 1.1 99 étudiants n'ont pas répondu à la question (soit 2.2%), 1658 ont encerclé un seul chiffre (37.9%) et 2617 ont encerclé deux chiffres (59.8%);
- 1.2 c'est la matière ou le sujet traité qui a reçu le plus de mentions soit 3,336 ou 48.4% de toutes les mentions. 78% des étudiants qui ont effectivement répondu à la question ont retenu ce facteur parmi ceux les influençant ou les conditionnant le plus;
- 1.3 en second lieu vient "la compétence du professeur": 1679 mentions (24.4%), par 39.3% des répondants qui se sont exprimés;
- 1.4 dans l'ordre viennent ensuite les méthodes pédagogiques (21.5% des répondants), la personnalité du professeur (13.9%) et en dernier lieu "les étudiants qui font partie du groupe" (8.5% des répondants);

---

\* Rappel: dans ce rapport, la lettre E renvoie au questionnaire des étudiants, la lettre P à celui des professeurs et la lettre R à celui des préposés aux ressources. Les chiffres qui leur sont accolés indiquent les numéros des questions. E-13 = question no 13 du questionnaire des étudiants, P-24 = question no 24 du questionnaire des professeurs et R-35 = question no 35 du questionnaire des préposés aux ressources.

1.5 si on additionne les mentions relatives à la compétence et à la personnalité du professeur, on obtient un total de 2273 soit 33% de toutes les mentions par 53.1% des étudiants qui ont répondu à cette question.

## 2. Importance accordée par les étudiants à divers moyens d'apprendre

2.1 Les étudiants devaient dire (E-15) quelle importance ils accordent à une dizaine de moyens d'apprendre allant de la documentation écrite et audiovisuelle aux expériences de travail qui sont en rapport avec les études en passant par les stages, les ateliers ou laboratoires d'enseignement, les musées et les grands organes de communication. Le tableau no 18 (p. 118) présente les résultats détaillés à cette question. Les moyens qui reçoivent les appréciations les plus positives (colonnes 4, 5 et 6) sont:

	N	% (N=4374)	% ajusté
- les expériences de travail en relation avec les études	3899	89.1	93.2
- les notes de cours rédigées par les professeurs	3851	88.0	89.0
- les ateliers ou laboratoires d'enseignement	3344	76.4	85.4
- un manuel d'enseignement	3297	75.3	77.0
- les stages	3214	73.5	88.0

les moyens qui reçoivent le moins d'appréciations positives (colonnes 4, 5 et 6) sont dans l'ordre:

- les musées d'arts, de sciences ou d'histoire	1678	38.3	43.1
- la documentation audiovisuelle	2461	56.2	58.3
- ce que peuvent apporter les grands organes de communication	2629	60.0	61.1

TABLEAU 18

## IMPORTANCE ACCORDEE PAR LES ETUDIANTS A UNE SERIE DE MOYENS D'APPRENDRE

Ensemble des 4 374 étudiants

Importance Moyens d'apprendre	Aucune		Très peu		Peu		Pas mal		Grande		Très grande		Sans réponse	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Un manuel d'enseignement	69	(1.6)	204	(4.7)	714	(16.3)	1331	(30.4)	1186	(27.1)	780	(17.8)	90	( 2.0)
Des notes de cours rédigées par vos professeurs	31	(0.7)	96	(2.2)	349	( 8.0)	1108	(25.3)	1445	(33.0)	1298	(29.7)	47	( 1.1)
Des photocopies (articles de journaux ou de revues, extraits de volumes) distribuées par vos professeurs	107	(2.4)	298	(6.8)	1060	(24.2)	1651	(37.7)	844	(19.3)	363	( 8.3)	51	( 1.1)
La documentation écrite (journaux, revues, volumes) que vous-même allez consulter à la bibliothèque ou au centre de documentation écrite	146	(3.3)	387	(8.8)	964	(22.0)	1381	(31.6)	873	(20.0)	528	(12.1)	95	( 2.1)
La documentation audiovisuelle (films, cassettes, disques, diaporamas, etc.) que le collège met à votre disposition	239	(5.5)	499	(11.4)	1023	(23.4)	1248	(28.5)	763	(17.4)	450	(10.3)	152	( 3.5)
Ce que peuvent vous apporter les grands organes de communication: cinéma, radio, télévision	164	(3.7)	426	(9.7)	1052	(24.1)	1370	(31.3)	811	(18.5)	448	(10.2)	103	( 2.3)
Les stages	135	(3.1)	100	(2.3)	204	( 4.7)	472	(10.8)	752	(17.2)	1990	(45.5)	721	(16.5)
Les ateliers utilisés pour l'enseignement de certaines techniques professionnelles ou les laboratoires d'enseignement (exemples: laboratoires de langues, biologie, chimie, physique, etc.)	99	(2.3)	118	(2.7)	355	( 8.1)	907	(20.7)	1141	(26.1)	1296	(29.6)	458	(10.5)
Les musées d'arts, de sciences ou d'histoire	527	(12.0)	674	(15.4)	1012	(23.1)	795	(18.2)	527	(12.0)	356	( 8.1)	483	(11.1)
Les expériences de travail qui sont en rapport avec vos études	37	( 0.8)	51	(1.2)	196	( 4.5)	797	(18.2)	1224	(28.0)	1878	(42.9)	191	( 4.4)

2.2 Nous avons analysé les résultats en distinguant suivant les familles de programmes auxquelles appartiennent les étudiants. Nous intéressant plus spécialement aux appréciations positives exprimées par les répondants, nous avons préparé le tableau no 19 (p. 120) à partir duquel il nous est possible de dégager quelques constatations:

2.2.1 proportionnellement les étudiants de techniques humaines, de sciences humaines, de lettres et de techniques biologiques sont plus nombreux à accorder pas mal d'importance à une diversité de moyens d'apprendre: selon le cas, pour quatre, cinq ou six des moyens dont il est ici question, les pourcentages d'appréciations positives exprimées par les étudiants de ces familles de programmes sont supérieurs d'au moins 5% aux pourcentages traduisant l'opinion de l'ensemble des répondants étudiants;

2.2.2 à l'inverse, les étudiants de sciences administratives, de sciences pures et de sciences de la santé sont proportionnellement moins nombreux à accorder pas mal d'importance à une diversité de moyens d'apprendre: pour six des moyens suggérés, les pourcentages d'appréciations positives exprimées par les étudiants de ces familles de programmes sont inférieurs d'au moins 5% aux pourcentages traduisant l'opinion de l'ensemble des répondants étudiants;

TABLEAU 19

ETUDIANTS QUI ACCORDENT AU MOINS PAS MAL D'IMPORTANCE  
A UNE SERIE DE MOYENS D'APPRENDRE. REPARTITION SELON LES  
FAMILLES DE PROGRAMMES AUXQUELLES ILS APPARTIENNENT

Programmes Moyens	Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences administ.	Arts	Lettres	Tech. biologiques	Tech. phys.	Tech. hum.	Tech. adm.	Arts. P.	Total
Manuel d'enseignement	406 (86.6)	388 (90.0)	550 (64.3)	274 (76.8)	50 (58.8)	115 (66.5)	379 (84.8)	312 (82.1)	195 (62.9)	459 (84.2)	46 (66.7)	3174 (77.0)
Notes de cours rédigées par les professeurs	418 (89.1)	404 (93.1)	778 (89.3)	332 (91.7)	71 (79.8)	150 (85.2)	420 (92.9)	322 (84.5)	268 (84.8)	483 (88.1)	61 (87.1)	3707 (88.9)
Photocopies distribuées par les professeurs	262 (56.3)	264 (60.6)	666 (76.0)	202 (56.4)	64 (72.7)	127 (72.2)	299 (66.4)	238 (63.1)	251 (79.7)	320 (58.6)	55 (78.6)	2748 (66.1)
Documentation écrite du collège	260 (56.0)	277 (64.0)	616 (71.0)	211 (58.9)	67 (75.3)	118 (67.8)	284 (64.4)	224 (60.9)	222 (79.2)	314 (58.0)	51 (72.9)	2670 (64.8)
Documentation audio- visuelle du collège	198 (43.1)	188 (44.9)	557 (65.3)	158 (45.4)	73 (81.1)	116 (66.7)	303 (69.0)	197 (54.0)	223 (72.2)	290 (53.8)	53 (76.8)	2356 (58.0)
Cinéma, radio, télévision	233 (50.7)	221 (51.4)	596 (69.1)	203 (57.3)	70 (79.5)	119 (66.9)	254 (57.3)	187 (49.9)	219 (70.2)	356 (66.2)	57 (82.6)	2515 (61.2)
Stages	251 (75.4)	272 (80.2)	592 (83.7)	222 (77.4)	59 (83.1)	113 (83.7)	438 (99.3)	314 (93.7)	300 (98.7)	470 (94.2)	56 (94.9)	3087 (87.9)
Ateliers et laboratoires	415 (89.8)	390 (89.9)	574 (79.3)	224 (74.2)	69 (89.6)	124 (79.0)	406 (92.1)	357 (95.5)	233 (85.0)	381 (81.9)	54 (84.4)	3227 (85.5)
Musées d'arts de sciences et d'histoire	159 (37.7)	148 (37.2)	452 (55.9)	101 (32.6)	74 (85.1)	115 (67.6)	133 (33.6)	103 (30.3)	120 (43.5)	157 (33.1)	38 (59.4)	1600 (42.7)
Expériences de travail en rapport avec les étud.	380 (88.6)	363 (87.7)	776 (92.7)	312 (91.2)	89 (100.0)	157 (90.8)	426 (96.6)	356 (95.4)	312 (98.4)	513 (95.2)	64 (92.8)	3748 (93.2)

2.2.3 les différences les plus frappantes entre familles de programmes ont trait aux moyens suivants:

<u>Moyens d'apprendre</u>	<u>Sont proportionnellement plus nombreux à accorder pas mal d'importance, les étudiants de...</u>	<u>Sont proportionnellement moins nombreux à accorder pas mal d'importance, les étudiants de...</u>
<u>Manuel d'enseignement</u>	Sciences de la santé (90%) Sciences pures (86.6%) Techniques biologiques (84.8%) Techniques administratives (84.2%) Techniques physiques (82.1%)	Techniques humaines (62.9%) Sciences humaines (64.3%) Lettres (66.5%)
<u>Photocopies distribuées par les professeurs</u>	Techniques humaines (79.7%) Sciences humaines (76%) Lettres (72.2%)	Sciences pures (56.3%) Sciences administratives (56.4%) Techniques administratives (58.6%) Sciences de la santé (60.6%)
<u>Documentation écrite du collège</u>	Techniques humaines (79.2%) Sciences humaines (71%)	Sciences pures (56%) Techniques administratives (58%) Sciences administratives (58.9%)
<u>Documentation audiovisuelle du collège</u>	Techniques humaines (72.2%) Techniques biologiques (69%) Lettres (66.7%) Sciences humaines (65.3%)	Sciences pures (43.1%) Sciences de la santé (44.9%) Sciences administratives (45.4%)

Cinéma, radio,  
télévision

Techniques humaines (70.2%)    Techniques physiques (49.9%)  
Sciences humaines (69.1%)    Sciences pures (50.7%)  
Lettres (66.9%)    Sciences de la santé (51.4%)  
Techniques administratives  
(66.2%)

Stages

Techniques biologiques    Sciences pures (75.4%)  
(99.3%)  
Techniques humaines (98.7%)    Sciences administratives  
(77.4%)  
Techniques administratives    Sciences de la santé  
(94.2%)    (80.2%)  
Techniques physiques (93.7%)

Ateliers et labora-  
toires d'enseigne-  
ment

Techniques physiques    Sciences administratives  
(95.5%)    (74.2%)  
Techniques biologiques    Lettres (79%)  
(92.1%)    Sciences humaines (79.3%)

Musées (d'arts, de  
sciences ou d'his-  
toire)

Lettres (67.6%)    Techniques physiques (30.3%)  
Sciences humaines (55.9%)    Sciences administratives  
(32.6%)  
Techniques administratives  
(33.1%)  
Techniques biologiques  
(33.6%)  
Sciences de la santé  
(37.2%)  
Sciences pures (37.7%)

2.3 Nous avons aussi observé que les étudiants provenant de collèges de plus petite taille - collèges ayant une population étudiante inférieure à 1000 étudiants - se distinguent de ceux qui fréquentent des collèges plus peuplés pour quatre des moyens d'apprendre énumérés à la question 15: ils sont moins nombreux à accorder pas mal d'importance à la documentation audiovisuelle du collège, aux stages, aux ateliers et laboratoires et plus nombreux à accorder pas mal d'importance aux grands moyens de communication (cinéma, radio, télévision)\*.

3. Les préférences des étudiants concernant les méthodes ou formules pédagogiques

Dans ses études, un(e) étudiant(e) peut avoir affaire à une grande variété de moyens, méthodes, situations ou formules pédagogiques. Le questionnaire des étudiants (E-14) en décrivait succinctement une douzaine et interrogeait les étudiants en ces termes: "Parmi ceux-ci, quels sont ceux que vous préférez, parce qu'ils vous permettent le mieux d'apprendre et de vous développer? (Votre réponse doit indiquer vos préférences, ce qui vous permet d'être le plus efficace et le plus à l'aise quand les différents moyens, méthodes, situations ou formules sont utilisés dans des conditions idéales. REPONDEZ EN ENCERCLANT UN MAXIMUM DE CINQ (5) LETTRES". L'énumération et les éléments de description étaient, pour la plupart, tirés, adaptés ou inspirés d'un travail de Mme Michèle Tournier du Collège de Maisonneuve dont nous parlons plus loin dans ce rapport (voir p. 143 ss.).

---

\* Différences établies à l'aide du  $X^2$  corrigé avec  $P \leq .05$ . Tableaux non publiés.

3.1 L'examen des réponses de l'ensemble des étudiants nous a d'abord permis d'établir que:

3.1.1 19 n'ont pas répondu à la question, soit 0.4% des 4,374 étudiants,  
 208 n'ont encerclé qu'une lettre (4.8%),  
 238 ont encerclé deux lettres (5.4%),  
 805 ont encerclé trois lettres (18.4%),  
 1238 ont encerclé quatre lettres (28.3%),  
 1866 ont encerclé cinq lettres (42.7%);

3.1.2 au total, 4,355 répondants ont fourni 17,381 précisions ou mentions accordées aux divers moyens et formules qui se répartissent ainsi:

	Mentions N	% de mentions où N = 17 381	% de répondants où N = 4 355	Ordre de préférence
Exposé informel	3126	18.0	71.8	1
Enseignement magistral	611	3.5	14.0	12
Exposé multi-média	2059	11.8	47.3	3
Travail d'équipe	1994	11.5	45.8	5
Plénière	666	3.8	15.3	11
Séminaire ou groupe de discussion	1327	7.6	30.5	6
Tutorat	785	4.5	18.0	8
Enseignement modulaire	782	4.5	18.0	9
Enseignement programmé ou microgradué	769	4.4	17.7	10
Stages	2247	12.9	51.6	2
Travail indépendant	985	5.7	22.6	7
Ateliers ou laboratoires	2030	11.7	46.6	4

3.1.3 ces données qui traduisent la hiérarchie établie par l'ensemble des étudiants nous incitent à mettre en relief les faits suivants:

- a) l'enseignement magistral, défini comme un exposé du professeur durant tout le cours sans interventions des étudiants, vient en dernier dans les préférences exprimées par nos répondants, cependant que l'exposé informel, décrit comme un exposé du professeur accompagné de réactions ou d'interventions des étudiants sur le sujet de l'exposé, se trouve en tête de liste;
- b) l'exposé multi-media est populaire auprès d'une forte proportion d'étudiants (près de 50%);
- c) des formules ou méthodes comme le tutorat, l'enseignement modulaire et l'enseignement programmé ou microgradué ne semblent pas jouir d'une grande faveur auprès de nos répondants;
- d) le travail d'équipe (45.8%) et le séminaire ou groupe de discussion (30.5%) sont mentionnés par de bonnes proportions d'étudiants mais il n'en va pas de même de la plénière qui ne le cède qu'à l'enseignement magistral comme formule recueillant le moins de suffrages.

3.2 Quand on analyse les résultats en distinguant selon les familles de programmes, on observe des variations dans les préférences des étudiants, les plus importantes ayant trait aux méthodes ou formules que voici:

- 3.2.1 les stages qui sont, bien entendu, davantage valorisés par les étudiants du professionnel: e.g. techniques biologiques (86.7%) et techniques humaines (82.3%) comparativement à sciences pures (29.5%), sciences administratives (35.6%) et sciences de la santé (37.1%);
- 3.2.2 les ateliers ou laboratoires, objet d'une préférence marquée des étudiants de techniques physiques (76.5%), de sciences de la santé (62.1%) et de sciences pures (60.8%) par opposition à ceux de lettres (29.5%), de sciences humaines (29.7%) et de sciences administratives (33.9%);
- 3.2.3 le séminaire ou groupe de discussion, formule appréciée de plus de 40% des étudiants de lettres, de sciences humaines et de techniques humaines contre 17% seulement par ceux de techniques physiques et 23% par ceux de techniques biologiques;
- 3.2.4 l'exposé multi-media qui reçoit la faveur de plus de 50% des étudiants de lettres, de sciences humaines, de techniques biologiques et de techniques humaines contre seulement 32 et 37% respectivement de la part des étudiants de sciences pures et de sciences de la santé.

On peut aussi noter une opposition assez nette entre les préférences des étudiants de sciences pures et sciences de la santé d'une part et ceux des techniques humaines d'autre part pour ce qui a trait au travail d'équipe et à la plénière davantage valorisés par les étudiants de techniques humaines et le tutorat, l'enseignement modulaire et l'enseignement programmé qui obtiennent la faveur d'une plus forte proportion d'étudiants de sciences pures et de sciences de la santé.

4. La place que les méthodes ou formules pédagogiques occupent dans les activités d'enseignement des professeurs

On a demandé aux professeurs (P-14) d'indiquer quelle part ils réservent dans leurs activités d'enseignement aux méthodes ou formules pédagogiques sur lesquelles les étudiants avaient eux aussi été invités à se prononcer. Les répondants n'avaient donc pas à exprimer des préférences mais à préciser la place que chaque méthode occupe dans leurs pratiques pédagogiques.

4.1 Le tableau no 20 (p. 128) présente les résultats détaillés des réponses des professeurs à cette question. A partir de ce simple traitement univarié des données, il nous est possible de constater que:

4.1.1 pour la moitié (ou tout près de la moitié) de nos répondants, trois méthodes occupent sinon une très grande part tout au moins une assez bonne part dans leurs activités de professeurs. Il s'agit de l'exposé informel (53.9% des répondants), de l'enseignement magistral (50.9%) et des ateliers ou laboratoires (49.1%);

TABLEAU 20

## PART QUE LES PROFESSEURS RÉSERVENT À DIVERSES MÉTHODES, FORMULES OU SITUATIONS PÉDAGOGIQUES

## REPNSES DES 395 PROFESSEURS

Méthodes et formules pédagogiques	Aucune	Minime	Petite	Bonne	Grande	Très grande ou exclusive	Sans réponse
EXPOSE INFORMEL (exposé accompagné d'une rétroaction immédiate des étudiants)	37 ( 9.4)	57 (14.4)	67 (17.0)	122 (30.9)	70 (17.7)	21 ( 5.3)	21 ( 5.3)
ENSEIGNEMENT MAGISTRAL (exposé oral avec ou sans support audiovisuel, sans rétroaction de la part des étudiants)	46 (11.6)	68 (17.2)	66 (16.7)	73 (18.5)	97 (24.6)	31 ( 7.8)	14 ( 3.6)
EXPOSE MULTI-MEDIA (exposé recourant à une utilisation systématique d'un éventail varié de media audiovisuels comme source d'information)	106 (26.8)	105 (26.6)	69 (17.5)	51 (12.9)	35 ( 8.9)	3 ( .8)	23 ( 6.6)
TRAVAIL D'EQUIPE (petit nombre d'étudiants se réunissant en vue d'accomplir une tâche définie; principe de l'enseignement mutuel ou de l'apprentissage en collaboration, le professeur agissant occasionnellement comme personne-ressource ou expert tant au niveau de l'information qu'à celui des processus de travail)	68 (17.2)	66 (16.7)	77 (19.5)	102 (25.8)	51 (12.9)	14 ( 3.5)	17 ( 4.3)
PLENIERE (mise en commun des résultats de réflexions ou de travaux d'un petit nombre d'équipes se rapportant à un même sujet)	139 (35.2)	83 (21.0)	67 (17.0)	51 (12.9)	24 ( 6.1)	5 ( 1.3)	26 ( 6.6)
SEMINAIRE OU GROUPE DE DISCUSSION (nombre restreint d'étudiants et un professeur se réunissant dans le but d'explorer collectivement un sujet et d'en discuter)	203 (51.4)	62 (15.7)	50 (12.7)	38 ( 9.6)	11 ( 2.8)	8 ( 2.0)	23 ( 5.8)
ENSEIGNEMENT MODULAIRE (par l'intermédiaire de ressources pédagogiques que le professeur a sélectionnées ou élaborées, l'étudiant acquiert par lui-même l'apprentissage escompté; un module est une unité autonome et indépendante d'une série planifiée d'activités d'apprentissage destinée à permettre à l'étudiant d'atteindre une série d'objectifs préalablement définis et correspondant à une partie d'un programme donné)	227 (57.5)	46 (11.6)	22 ( 5.6)	35 ( 8.9)	21 ( 5.3)	10 ( 2.5)	34 ( 8.6)
TUTORAT (encadrement de la démarche d'apprentissage relative à un cours donné, et ce, individuellement pour chaque étudiant)	188 (47.6)	60 (15.2)	39 ( 9.9)	31 ( 7.8)	24 ( 6.1)	18 ( 4.6)	35 ( 8.9)
ENSEIGNEMENT PROGRAMME (OU MICROGRADUE) (fragmentation et programmation de l'apprentissage en petites étapes ou unités assez simples pour être franchies facilement par la très grande majorité des étudiants auxquels s'adresse le programme; méthode basée sur le principe de l'auto-apprentissage)	241 (61.0)	43 (10.9)	22 ( 5.6)	32 ( 8.1)	18 ( 4.6)	6 ( 1.5)	33 ( 8.3)
TRAVAIL INDEPENDANT (à la demande du professeur, l'étudiant doit réaliser par lui-même un travail long: rédaction d'un texte, fabrication d'un objet, etc.)	115 (29.1)	49 (12.4)	78 (19.7)	78 (19.7)	39 ( 9.9)	11 ( 2.8)	25 ( 6.3)
ATELIERS OU LABORATOIRES (l'étudiant, seul ou en équipe, fait des travaux ou des expériences dans un local spécialement aménagé pour l'étude d'une matière ou d'une spécialité)	121 (30.6)	34 ( 8.6)	28 ( 7.1)	74 (18.7)	79 (20.0)	41 (10.4)	18 ( 4.6)
STAGES (l'étudiant poursuit sa formation dans un programme donné au moyen d'expériences pratiques vécues hors du collège)	255 (64.6)	20 ( 5.1)	14 ( 3.5)	11 ( 2.8)	42 (10.6)	25 ( 6.3)	28 ( 7.1)

4.1.2 pour plus de 70% des répondants, les méthodes ou formules suivantes ont au mieux une petite part dans leurs activités d'enseignement: séminaire ou groupe de discussion (79.8%), enseignement programmé ou microgradué (77.5%) enseignement modulaire (74.7%), stages (73.2%), plénière (73.2%), tutorat (72.7%), exposé multi-media (70.9%);

4.1.3 n'ont aucune part dans les activités des professeurs:

- les stages pour 64.6% des répondants
- enseignement programmé ou microgradué (61.0%)
- enseignement modulaire (57.5%)
- séminaire ou groupe de discussion (51.4%)
- tutorat (47.6%)

4.1.4 si on additionne les réponses aux catégories "grande" + "très grande ou exclusive" (colonnes 5 et 6), on remarque que les méthodes ou formules qui obtiennent les plus hauts scores sont:

- enseignement magistral (pour 32.4% des répondants)
- ateliers ou laboratoires (30.4%)
- exposé informel (23%)

4.2 Divers croisements de variables nous ont permis d'observer que les professeurs ayant suivi des cours de pédagogie accordent moins de place que leurs collègues à l'enseignement magistral et que ceux qui enseignent dans les collèges plus peuplés (1,000 étudiants et plus) réservent une plus grande part aux ateliers et laboratoires\*.

---

\* Différences établies à l'aide du  $X^2$ , où  $P \leq .05$ . Tableaux non publiés.

TABLEAU 21

PROFESSEURS QUI ACCORDENT AU MOINS UNE ASSEZ BONNE PART A DIVERSES METHODES,  
FORMULES OU SITUATIONS PEDAGOGIQUES DANS LEURS ACTIVITES DE PROFESSEURS.  
REPARTITION SELON LA DISCIPLINE OU SPECIALITE D'ENSEIGNEMENT.

Professeurs Méthode Formule	Français Philosophie Autres langues	Education physique Arts Tech. Phys. Tech. adm. Arts(P) Autres	Sciences humaines et techniques humaines	Sciences et Mathématiques	Techniques Biologiques	TOTAL*
	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)
Exposé informel	45 (60.8)	76 (56.7)	42 (68.9)	31 (41.3)	34 (59.6)	213 (57.0)
Enseignement magistral	37 (50.0)	57 (42.5)	34 (52.3)	54 (70.1)	33 (55.9)	201 (52.8)
Exposé multi-média	16 (22.9)	37 (28.2)	20 (31.3)	8 (10.8)	16 (29.1)	89 (24.1)
Travail d'équipe	34 (45.3)	62 (46.6)	34 (52.3)	24 (33.8)	22 (37.9)	167 (44.2)
Plénière	17 (23.6)	24 (18.5)	23 (35.9)	5 (6.9)	15 (26.8)	80 (21.7)
Séminaire ou groupe de dis.	10 (13.7)	13 (9.9)	14 (21.5)	3 (4.2)	18 (32.1)	57 (15.3)
Enseignement modulaire	8 (11.8)	32 (25.0)	5 (8.1)	17 (23.0)	9 (16.4)	66 (18.3)
Tutorat	8 (11.4)	30 (23.8)	12 (19.0)	7 (10.1)	20 (35.1)	73 (20.3)
Enseignement programmé	10 (14.5)	31 (23.8)	5 (7.9)	10 (14.1)	5 (9.3)	56 (15.5)
Travail indépendant indépendant	30 (43.5)	55 (42.0)	27 (41.5)	10 (13.7)	16 (28.6)	128 (34.6)
Ateliers ou laboratoires	17 (23.9)	84 (61.3)	14 (22.6)	54 (70.1)	42 (72.4)	194 (51.5)
Stages	0 (0)	15 (11.5)	15 (25.0)	1 (1.4)	49 (83.1)	78 (21.3)

\* Le TOTAL ne correspond pas à la somme des fréquences dans les différentes cellules, parce que chaque professeur pouvait encercler plus d'une discipline ou spécialité.

4.3 Cependant les différences de comportements les plus intéressantes à signaler sont celles qui ressortent d'une comparaison entre disciplines et spécialités d'enseignement\* (voir tableau no 21, (p. 130). On se rend alors compte de plusieurs différences d'accent que nous schématiserons comme suit:

<u>Méthode ou formule</u>	<u>Sont proportionnellement plus nombreux à accorder une assez bonne part dans leur enseignement, les professeurs de...</u>	<u>Sont proportionnellement moins nombreux à accorder une assez bonne part dans leur enseignement, les professeurs de...</u>
Exposé informel	Sciences humaines et techniques humaines (68.9%)	Sciences et mathématiques (41.3%)
Enseignement magistral	Sciences et mathématiques (70.1%)	
Exposé multi-media	Sciences humaines et techniques humaines (31.3%) Techniques biologiques (29.1%)	Sciences et mathématiques (10.8%)
Travail d'équipe	Sciences humaines et techniques humaines (52.3%)	Sciences et mathématiques (33.8%) Techniques biologiques (37.9%)
Plénière	Sciences humaines et techniques humaines (35.9%) Techniques biologiques (26.8%)	Sciences et mathématiques (6.9%)

---

\* Voir à ce sujet les précisions fournies en p. 30 touchant les regroupements de disciplines et de spécialités qui sont à la base de notre analyse.

Séminaire ou groupe de discussion	Techniques biologiques (32.1%)	Sciences et mathématiques (4.2%)
	Sciences humaines et techniques humaines (21.5%)	
Enseignement modulaire	Sciences et mathématiques (23.0%)	Sciences humaines et techniques humaines (8.1%)
		Français, philosophie, autres langues (11.8%)
Tutorat	Techniques biologiques (35.1%)	Sciences et mathématiques (10.1%)
		Français, philosophie, autres langues (11.4%)
Enseignement programmé		Sciences humaines et techniques humaines (7.9%)
		Techniques biologiques (9.3%)
Travail indépendant	Français, philosophie, autres langues (43.5%)	Sciences et mathématiques (13.7%)
	Sciences humaines et techniques humaines (41.5%)	Techniques biologiques (28.6%)
Ateliers ou laboratoires	Techniques biologiques (72.4%)	Sciences humaines et techniques humaines (22.6%)
	Sciences et mathématiques (70.1%)	Français, philosophie, autres langues (23.9%)

Cette schématisation\* est évocatrice et peut mettre sur la piste d'utiles réflexions mais nous ne nous risquerons pas à la commenter dans le détail car les amalgames de réponses que nous avons dû faire nous empêchent de raffiner l'analyse autant qu'on pourrait le souhaiter. Telle quelle cependant, elle permet d'identifier certaines tendances majeures que des études plus poussées impliquant un plus grand nombre de répondants par discipline ou spécialité d'enseignement permettraient peut-être d'élucider avec plus de précisions.

---

\* Dans notre schématisation, il n'est pas question des stages puisque cette formule constitue un cas particulier étant l'apanage exclusif (ou presque) des seuls professeurs de techniques, ce que le tableau no 21 confirme bien d'ailleurs.

5. Le point de vue des préposés aux ressources sur les méthodes et formules pédagogiques

Les préposés aux ressources avaient à se prononcer sur les préférences des étudiants et sur la place que les professeurs de leurs collèges réservent à la douzaine de méthodes ou formules pédagogique dont nous venons de parler\*. Dans le cas des professeurs, ils devaient répondre "en pensant à l'ensemble du corps professoral" et "fournir une réponse générale et approximative pour chacune des réalités décrites". Dans le second cas, leurs réponses devaient indiquer ce qui leur semblent être\*\* les préférences des étudiants "quand les différentes méthodes, formules ou situations sont utilisées dans des conditions idéales". Pour ce faire, on les incitait à choisir un maximum de 5 méthodes ou formules parmi celles proposées à leur attention.

5.1 Si on consulte le tableau no 22 P. 136), on remarque que:

5.1.1 le taux de "sans réponse" est assez élevé, variant entre 21.8% et 33.8%. Ce fait exprime peut-être la difficulté qu'ont éprouvée plusieurs de nos répondants face à cette question: le libellé même de l'interrogation supposait que la personne interrogée était en mesure de préciser la place que l'ensemble du corps professoral réserve à une diversité de formules pédagogiques. Il fallait donc, pour répondre, être informé des pratiques pédagogiques des professeurs et porter un jugement global: ce qui n'avait rien pour atténuer la complexité de l'entreprise;

---

\* Voir questions nos 18 et 19 du questionnaire des préposés aux ressources.

\*\* Dans chaque cas, les questions 18 et 19 commencent par l'expression: "A votre connaissance...".

5.1.2 pour le personnel préposé aux ressources, les méthodes ou formules qui, à leur connaissance, occupent la plus grande place dans les activités des professeurs sont dans l'ordre: l'enseignement magistral, les ateliers ou laboratoires, le travail indépendant et le travail d'équipe. Par contre le tutorat, l'enseignement modulaire, l'enseignement programmé et le séminaire ou groupe de discussion seraient les formules les moins répandues.

5.2 Quand on compare les réponses des techniciens à celles des professionnels et des cadres, on se rend compte que:

5.2.1 Il y a toujours - pour les 12 méthodes et formules - plus de cadres et de professionnels qui expriment une opinion précise que de techniciens<sup>\*</sup>. On pourrait donc en inférer que les cadres et les professionnels sont plus informés des pratiques pédagogiques des professeurs que les techniciens ou davantage enclins à risquer une opinion sur ce sujet.

---

\* Différences établies à l'aide du  $X^2$ ;  $P \leq .05$ . Tableaux non publiés.

TABLEAU 22

OPINIONS DU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES CONCERNANT  
LA PART DE DIVERSES METHODES, FORMULES OU SITUATIONS  
PEDAGOGIQUES DANS LES ACTIVITES DES PROFESSEURS DE LEUR COLLEGE

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

Part Méthodes	Aucune		Minime		Plutôt petite		Assez bonne		Grande		Très grande		Sans réponse	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Exposé informel	1	( 0.8)	22	(16.5)	24	(18.0)	34	(25.6)	4	( 3.0)	7	( 5.3)	41	(30.8)
Enseignement ma- gistral	0	( 0 )	16	(12.0)	8	( 6.0)	23	(17.3)	28	(21.1)	20	(15.0)	38	(28.6)
Exposé multi-media	0	( 0 )	21	(15.8)	25	(18.8)	37	(27.8)	12	( 9.0)	4	( 3.0)	34	(25.5)
Travail d'équipe	4	(3.0 )	11	( 8.3)	28	(21.1)	41	(30.8)	17	(12.8)	3	( 2.3)	29	(21.8)
Plénière	2	( 1.5)	29	(21.8)	33	(24.8)	22	(16.5)	6	( 4.5)	0	( 0 )	41	(30.8)
Séminaire ou grou- pe de discussion	3	( 2.3)	29	(21.8)	41	(30.8)	16	(12.0)	6	( 4.5)	1	( 0.8)	37	(27.8)
Enseignement mo- dulaire	15	(11.3)	46	(34.6)	18	(13.5)	6	( 4.5)	3	( 2.3)	0	( 0 )	45	(33.8)
Tutorat	23	(17.3)	40	(30.1)	18	(13.5)	7	( 5.3)	2	( 1.5)	0	( 0 )	43	(32.3)
Enseignement programmé	24	(18.0)	38	(28.6)	16	(12.0)	7	( 5.3)	3	( 2.3)	0	( 0 )	45	(33.8)
Travail indé- pendant	4	( 3.0)	23	(17.3)	20	(15.0)	35	(26.3)	16	(12.0)	6	( 4.5)	29	(21.8)
Ateliers ou laboratoires	0	( 0 )	11	( 8.3)	20	(15.0)	38	(28.6)	19	(14.3)	11	( 8.3)	34	(25.6)
Stages	6	( 4.5)	17	(12.8)	38	(28.6)	24	(18.0)	12	( 9.0)	2	( 1.5)	34	(25.6)

5.2.2 Quand on analyse les opinions exprimées par les uns et par les autres, on remarque des différences d'accent\* à propos de quatre (4) méthodes ou formules:

- les professionnels et cadres sont beaucoup plus nombreux que les techniciens à estimer que l'enseignement magistral occupe au moins une assez bonne part dans les pratiques des professeurs;
- par contre c'est le phénomène contraire pour ce qui a trait à l'exposé multi-media, le travail indépendant, les ateliers ou laboratoires: ce sont les techniciens qui, en plus grand nombre, sont d'avis que ces méthodes ou formules prennent une bonne place dans les activités du corps professoral. Au moins pour l'exposé multi-media et le travail indépendant, il s'agit de formules où les techniciens ont pu être directement mis à contribution par les professeurs d'une part et les étudiants d'autre part. Ce qui expliquerait, en partie tout au moins, l'opinion qu'ils se forment sur le type de pédagogie auquel les professeurs auraient souvent recours selon eux.

---

\* Différences établies à l'aide du  $X^2$ ;  $P \leq .05$ . Tableaux non publiés.

5.3 Touchant les préférences des étudiants, les préposés aux ressources ont établi la hiérarchie que voici: selon eux, quand les méthodes ou formules sont employées dans des conditions idéales, les étudiants préféreraient dans l'ordre:

	<u>N</u>	<u>% des répondants</u> (N = 133)	<u>% des mentions</u> (N = 498)
1 <sup>o</sup> Le travail d'équipe	86	64.7	17.3
2 <sup>o</sup> Ateliers ou laboratoires	71	53.4	14.3
3 <sup>o</sup> Stages	68	51.1	13.7
4 <sup>o</sup> Exposé multi-media	61	45.9	12.2
5 <sup>o</sup> Exposé informel	56	42.1	11.2
6 <sup>o</sup> Séminaire ou groupe de discussion	37	27.8	7.4
7 <sup>o</sup> Travail indépendant	34	25.6	6.8
8 <sup>o</sup> Enseignement magistral	32	24.1	6.4
9 <sup>o</sup> Enseignement programmé (ou microgradué)	17	12.8	3.4
10 <sup>o</sup> Tutorat	14	10.5	2.8
11 <sup>o</sup> Enseignement modulaire	13	9.8	2.6
12 <sup>o</sup> Plénière	9	6.8	1.8

Lorsqu'on analyse les résultats en distinguant selon les catégories de personnel, les différences les plus frappantes sont les suivantes:

<u>Méthode ou formule</u>	<u>% de techniciens qui l'on choisie</u>	<u>% de cadres et professionnels qui l'on choisie</u>
. Exposé informel	57.1%*	43.6%
. Enseignement magistral	10.2%	47.3%
. Exposé multi-media	65.3%	41.8%

\* C'est-à-dire: 57.1% des techniciens qui ont répondu à la question ont mentionné l'exposé informel comme l'une des méthodes préférées des étudiants contre 43.6% des cadres et professionnels.

Les techniciens ont donc une perception assez juste des préférences des étudiants, particulièrement dans le cas de l'enseignement magistral classé par ceux-ci au 12e et dernier rang (cf. p. 124)

6. Confrontation des réponses des étudiants, des professeurs et des préposés aux ressources

Si on juxtapose les résultats obtenus par le truchement de nos trois questionnaires, il nous est possible de dégager dans deux tableaux (cf. pp. 140-141): a) les cinq (5) méthodes que les étudiants préfèrent le plus et les cinq (5) qu'ils aiment le moins; b) les cinq (5) méthodes qui prennent la plus grande place dans l'enseignement des professeurs et les cinq (5) qui occupent la plus petite part dans leurs pratiques; c) les opinions du personnel préposé aux ressources tant sur les préférences des étudiants que sur la part réservée par les professeurs aux diverses méthodes dans leur enseignement.

TABLEAU 23

Méthodes ou formules pédagogiques: les 5 méthodes que les étudiants préfèrent le plus; les 5 méthodes qui occupent la plus grande place dans l'enseignement des professeurs; opinions du personnel préposé aux ressources à ce double point de vue. Ensemble des répondants.

<p><u>Les préférences des étudiants (les 5 méthodes qui reçoivent le plus de mentions: % d'étudiants qui les ont choisies)</u></p> <p>1. Exposé informel : 71.8%</p> <p>2. Stages : 51.6</p> <p>3. Exposé multi-media : 47.3</p> <p>4. Ateliers ou laboratoires: 46.6</p> <p>5. Travail d'équipe : 45.8</p>	<p><u>Les pratiques des professeurs (% de professeurs qui ont répondu "bonne", "grande" ou "très grande part")</u></p> <p>1. Exposé informel : 53.9%</p> <p>2. Enseignement magistral : 50.9</p> <p>3. Ateliers ou laboratoires: 49.1</p> <p>4. Travail d'équipe : 42.2</p> <p>5. Travail indépendant : 32.4</p>
<p><u>L'opinion des préposés sur les préférences des étudiants (les 5 méthodes qui reçoivent le plus de mentions: % de préposés qui les ont choisies)</u></p> <p>1. Travail d'équipe : 64.7%</p> <p>2. Ateliers ou laboratoires: 53.4</p> <p>3. Stages : 51.1</p> <p>4. Exposé multi-média : 45.9</p> <p>5. Exposé informel : 42.1</p>	<p><u>L'opinion des préposés sur les pratiques des professeurs (% de préposés qui ont répondu "bonne", "grande" ou "très grande part")</u></p> <p>1. Enseignement magistral : 53.4%</p> <p>2. Ateliers ou laboratoires: 51.2</p> <p>3. Travail d'équipe : 45.9</p> <p>4. Travail indépendant : 42.8</p> <p>5. Exposé multi-média : 39.8</p>

TABLEAU 24

Méthodes ou formules pédagogiques: les 5 méthodes que les étudiants préfèrent le moins; les 5 méthodes qui occupent la plus petite place dans l'enseignement des professeurs; opinions du personnel préposé aux ressources à ce double point de vue. Ensemble des répondants.

<p><u>Préférences des étudiants</u> (les 5 méthodes qui reçoivent le moins de mentions: % d'étudiants qui les ont choisies.)</p> <p>1. Enseignement magistral: 14.0%</p> <p>2. Plénière : 15.3</p> <p>3. Enseignement programmé: 17.7</p> <p>4. Enseignement modulaire: 18.0</p> <p>5. Tutorat : 18.0</p>	<p><u>Pratiques des professeurs</u> (% de professeurs qui ont répondu "aucune", "minime", ou "petite part")</p> <p>1. Séminaire : 79.8%</p> <p>2. Enseignement programmé: 77.5</p> <p>3. Enseignement modulaire: 74.7</p> <p>4. Stages : 73.3</p> <p>5. Tutorat : 72.7</p>
<p><u>L'opinion des préposés aux ressources</u> (Méthodes qui reçoivent le moins de mentions: % de préposés qui les ont choisies)</p> <p>1. Plénière : 6.8%</p> <p>2. Enseignement modulaire: 9.8</p> <p>3. Tutorat : 10.5</p> <p>4. Enseignement programmé: 12.8</p> <p>5. Enseignement magistral: 24.1</p>	<p><u>L'opinion des préposés aux ressources</u> (% de préposés qui ont répondu "aucune", "minime" ou "petite part")</p> <p>1. Tutorat : 60.9%</p> <p>2. Enseignement modulaire: 59.4</p> <p>3. Enseignement programmé: 58.6</p> <p>4. Séminaire : 54.6</p> <p>5. Plénière : 48.1</p>

## B - COMMENTAIRES

### I - Remarques préliminaires

1. Les résultats présentés et commentés dans ce chapitre couvrent une très petite portion des trois questionnaires qui ont servi à notre enquête. Il nous a semblé toutefois qu'ils avaient suffisamment de consistance et d'importance pour qu'on soit justifié de les isoler et de leur donner du relief. Il est bien évident qu'ils sont loin d'épuiser le sujet. D'ailleurs il est question des moyens d'apprendre et d'enseigner à différents endroits dans notre rapport. On aura donc intérêt à situer les données qui sont rassemblées ici dans une perspective d'ensemble, à établir des rapprochements, des relations et des recoupements. De cette manière, on pourra se faire une meilleure idée de la réalité que nous avons cherché à refléter à travers notre recherche.
2. Bien entendu, notre interrogation a surtout porté sur des moyens et des outils mis à la disposition de l'étudiant par le collègue qu'il fréquente: les notes de cours, la documentation écrite et audiovisuelle, les ateliers et laboratoires, etc. Mais nous avons voulu introduire une autre dimension en incluant des réalités comme les grands organes de communication, les musées et les expériences de travail. A l'heure où l'on parle tant d'éducation permanente et de société éducative, il nous paraissait normal et indispensable de bien signifier par nos questions elles-mêmes que l'étudiant se trouve en situation d'apprendre, de se former et de se développer constamment et partout, à travers tout ce qu'il vit dans son environnement scolaire et dans le contexte social plus large où il s'insère et dont il participe. C'est pourquoi en plus de cette

question de portée générale touchant l'importance que les étudiants accordent aux mass media comme moyens d'apprendre, nous nous sommes intéressés à certains de leurs comportements et attitudes face à la radio, la télévision et la lecture des journaux comme on le verra plus loin dans les chapitres consacrés à la documentation écrite et à l'audiovisuel dans leurs rapports avec la pédagogie.

3. Pour ce qui est des méthodes, formules et situations pédagogiques, nous étions confrontés à un choix difficile. Quiconque est le moins attentif aux expériences qui se tentent un peu partout dans le monde de l'éducation et qui se trouvent répercutées dans une documentation abondante et variée ne manque pas d'être impressionné par le nombre et la diversité de formules pédagogiques mises à l'épreuve, au cours des vingt dernières années tout spécialement. Et l'on sait qu'au Québec de nombreux pédagogues du niveau collégial se sont intéressés à ces courants d'innovation pédagogique, s'en sont inspirés pour modifier la pratique de leur enseignement\*.

Il ne nous paraissait pas souhaitable de faire place dans nos questionnaires à toute la panoplie de méthodes dont on a pu entendre parler. Aussi avons-nous finalement décidé de tirer parti d'une typologie de formules pédagogiques établie par Madame Michèle Tournier, professeur au Collège de Maisonneuve.

Au moment où nous avons préparé nos instruments, le travail de Mme Tournier n'avait pas encore pris la forme définitive que nous lui

---

\* En font foi les inventaires réalisés par le truchement des carrefours Info-Doc de la Fédération des cégeps, des colloques organisés par l'ACQ, du programme de subvention à la recherche et à l'innovation de la DGEC, du travail de mise à jour continué assuré par le centre de documentation du CADRE. Certains bulletins ou revues publiés par les collèges y ont fait écho, d'autres d'envergure provinciale comme PROSPECTIVES et CEGEPROPOS leur ont assuré une diffusion encore plus large...

connaissons maintenant<sup>\*</sup>. Mais ses qualités intrinsèques, ajoutées au fait qu'une autre équipe de recherche s'en était déjà servi pour mener une enquête auprès des professeurs qui enseignent la biologie dans les collèges du Québec<sup>\*\*</sup> nous ont incités à l'adopter pour l'essentiel tout en y apportant quelques modifications.

Dans sa première version, en effet, la typologie de Mme Tournier comprenait les formules suivantes: enseignement magistral, exposé multi-média, exposé informel, atelier ou travail d'équipe, séminaire ou groupe de discussion, plénière, enseignement modulaire, tutorat, enseignement programmé ou microgradué. Nous avons conservé ces neuf formules en ajoutant les stages, le travail indépendant et les laboratoires (auxquels nous avons associé les ateliers). Une courte définition ou description de chacune des douze formules retenues par nous permettait au répondant de savoir à quoi nous faisons référence...

Nous renvoyons le lecteur désireux de connaître plus en détail les fondements de la typologie à l'excellent essai de Mme Tournier. Qu'il nous suffise ici de rappeler que, dans la version définitive de la typologie, "les éléments retenus pour identifier et distinguer les formules pédagogiques les unes des autres se rapportent essentiellement à la relation professeur-étudiant et aux rôles respectifs que jouent ces deux acteurs de premier plan sur la "scène

---

\* Tournier, Michèle. Typologie des formules pédagogiques. Mai 1978, 267 p. (Recherche effectuée au Collège de Maisonneuve, grâce à une subvention de la DGEC du ministère de l'Éducation. Impression et diffusion: Service général des Communications du ministère de l'Éducation).

\*\* Ste-Marie, Marguerite et Jean-Pierre Régnauld. BIOPSIE. Rapport final. Ministère de l'Éducation. Direction générale de l'enseignement collégial. Service des programmes. Coordination de biologie. Collège de Rosemont, juillet 1977, 349 p.

pédagogique" \*. Deux critères ont été utilisés par Mme Tournier pour classer les formules:

1<sup>o</sup> "la présence ou l'absence d'intermédiaire entre le professeur et l'étudiant pour la transmission des connaissances et l'acquisition de l'apprentissage". Cela a conduit à répartir les formules pédagogiques en trois grands groupes:

- le groupe des formules "non-médiatisées" où la communication entre le professeur et l'étudiant se fait sans intermédiaire (enseignement direct);
- le groupe des formules "médiatisées" où la communication entre le professeur et l'étudiant s'établit par l'intermédiaire du matériel pédagogique (enseignement indirect);
- le groupe des formules "centrées sur la pratique" où l'acquisition de l'apprentissage se fait par l'intermédiaire de situations concrètes (enseignement pratique) (...).

2<sup>o</sup> Le partage de l'initiative entre le professeur et l'étudiant. Concrètement, ce que nous entendons par "initiative" se manifeste de plusieurs manières:

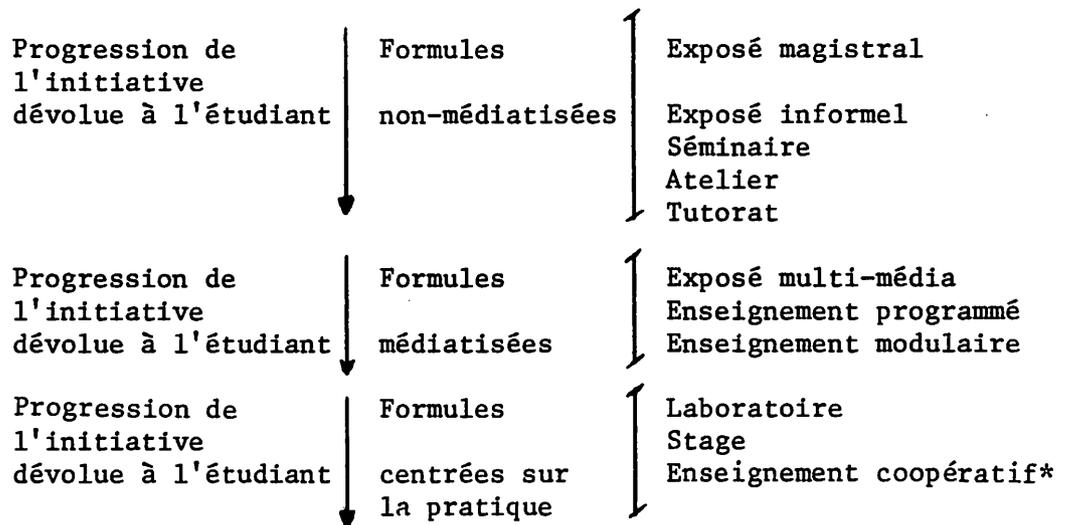
- être source d'information confère de l'initiative (dans certains cas, le professeur est l'unique ou la principale source d'information, dans d'autres cas, l'étudiant fournit une part de l'information);
- avoir la possibilité de s'exprimer pendant une période de contact confère de l'initiative;
- avoir la possibilité de choisir le rythme de travail confère de l'initiative (cela s'applique aussi bien au déroulement d'une rencontre professeur/groupe qu'à l'apprentissage individuel d'un étudiant ou à la production d'un travail d'équipe);

---

\* Op. cit., p. 12.

- . avoir la possibilité de choisir les objectifs pédagogiques poursuivis confère de l'initiative;
- . avoir la possibilité de choisir le contenu confère de l'initiative.

A l'intérieur de chacun des trois groupes précédemment définis, nous avons classé les formules pédagogiques selon la progression de l'initiative dévolue à l'étudiant :



Au fur et à mesure que l'initiative dévolue à l'étudiant progresse, on assiste, dans l'ensemble, au passage d'une situation pédagogique dominée par le "teaching" à une situation pédagogique dominée par le "learning"\*\*.

\* Notre questionnaire ne traitait pas spécifiquement d'enseignement coopératif mais nous demandions aux étudiants d'indiquer l'importance qu'ils accordent aux "expériences de travail qui sont en relation avec leurs études"...

\*\* Op. cit., pp. 12-14. A noter que chacune des huit premières formules de la typologie fait l'objet d'une réflexion très bien structurée et stimulante pour le praticien: cf. pp. 23-187. L'auteur n'a pu consacrer un traitement équivalent au groupe des formules "centrées sur la pratique" comme elle l'explique en p. 5.

Soulignons en terminant que "l'objectif général de cette typologie est d'identifier les formules pédagogiques que l'on peut considérer comme typiques. Il ne faut donc pas y rechercher un éventail des diverses applications pratiques car ces formules typiques se présentent le plus souvent comme des cas-limites que l'on rencontre rarement à "l'état pur" dans la réalité; les formules effectivement mises en pratique, possèdent le plus souvent, selon des dosages variant presque à l'infini, des caractéristiques appartenant à plusieurs formules typiques."\*

Il y a une distinction fondamentale à établir entre des méthodes ou formules pédagogiques et une stratégie ou un style d'enseignement. Dans ce chapitre, il est simplement question des méthodes et formules. Cette limite, il faut la garder à l'esprit, puisque c'est à travers l'agencement de plusieurs moyens, de diverses formules que se définit, que s'incarne un style ou une stratégie d'enseignement. Et, en définitive, charisme spécial mis à part, c'est le style ou la stratégie qui importe le plus...

---

\* Ibid., p. 5. Dans l'essai de Mme Tournier, le lecteur trouvera des informations et des commentaires sur plusieurs autres méthodes telles l'audio-tutorat, l'étude de cas, le micro-enseignement, le team teaching, etc. (cf. pp. 203-267).

## II - Considérations à partir des résultats

Quand on interroge les étudiants sur les facteurs qui les influencent le plus quand ils suivent un cours, les méthodes pédagogiques ne viennent qu'en troisième lieu, loin derrière la matière ou le sujet traité et après la compétence du professeur (cf. p. 116). Nous sommes frappés par le caractère logique et pragmatique de la hiérarchie ainsi établie par nos répondants;

- 1° la matière ou le sujet traité se rapporte au programme d'étude de l'étudiant, à son orientation professionnelle, à ses préférences et centres d'intérêt: c'est le contenu qu'il intériorise, la maîtrise et les habiletés qu'il acquiert, ce à travers quoi il réalise une démarche d'apprentissage, d'affirmation de soi et d'insertion sociale: voilà qui suffit pour que "d'une façon générale" (comme le spécifiait la question) il lui accorde la priorité;
- 2° la compétence du professeur: c'est la ressource sans doute la plus précieuse pour l'étudiant qui a à s'approprier du contenu d'une discipline, d'une spécialité ou d'un programme et qui travaille à l'épanouissement de sa personnalité à travers une série d'objectifs et d'activités pédagogiques: l'étudiant associe spontanément la compétence du professeur à la qualité de sa formation; on en a eu une bonne indication dans le nombre de répondants qui ont rédigé des commentaires libres, les uns pour souligner la qualité du corps professoral en général, les autres pour établir des distinctions entre ceux qu'ils jugent compétents et dont l'attitude est correcte avec les étudiants et ceux qui ne paraissent pas compétents et dont le comportement professionnel laisse à désirer selon eux;

3° les méthodes pédagogiques sont de l'ordre du moyen pour arriver à un but; il n'y a pas - les recherches le démontrent à satiété - telle chose que "la" bonne méthode; trop de facteurs entrent en ligne de compte: les objectifs visés, les caractéristiques des étudiants, le style du professeur, le contenu de la discipline ou de la spécialité, etc.; l'efficacité d'une méthode est tributaire de ces facteurs, elle est donc essentiellement relative. D'où il apparaît normal que les méthodes viennent en troisième lieu à cause de leur caractère nettement instrumental tant par rapport au sujet traité qu'en regard de la relation professeur-étudiant.

Remarquons en terminant que cette hiérarchie n'a pas nécessairement un caractère stable ou immuable. Elle peut fluctuer au gré des circonstances, selon les cours et les professeurs.

Un étudiant, qui n'avait pas répondu à la question no 13, a tenu à faire cette mise au point qui illustre bien notre propos: "Je dois dire que ce qui me conditionne à un cours varie beaucoup. Chacun des items énumérés m'influence et je ne peux pas les considérer isolément. Je pourrais prendre chacun des cours que je suis et dire pour chacun ce qui me motive. Les facteurs étant tellement divers, je ne peux dire dans l'ensemble ou globalement ce qui me conditionne".

4. Les étudiants manifestent, nous semble-t-il, une propension très nette pour le pratique, le concret, le vécu, l'expérientiel. Qu'on se réfère à l'importance accordée à différents moyens d'apprendre (cf. p. 117) ou aux préférences exprimées en regard des méthodes ou formules pédagogiques (cf. p. 124), on constate que ceux qui ont répondu à notre questionnaire réservent une place de choix aux stages, aux ateliers et laboratoires, aux expériences de travail en relation avec les études.

Tout se passe comme si l'on appréciait d'une façon particulière ce qui prend une tournure concrète, dépasse le plan strictement notionnel et engage la personne dans une démarche qui est en soi une expérience de vie ou établit une sorte de relation sensorielle avec les réalités à connaître; on aimerait le contact direct avec les êtres et les choses, l'expérimentation des effets d'une action sur le réel.

Cette tendance peut facilement devenir ambivalente: d'une part (et c'est là un aspect positif) on peut y voir une revendication en faveur d'une pédagogie moins livresque, plus ouverte, en prise sur le monde; d'autre part, ce peut aussi être l'expression de difficultés réelles à maîtriser ce qui est abstrait, à fonctionner dans l'univers de la logique formelle\*. Comment s'assurer par exemple que les travaux en laboratoires dépassent le stade des simples manipulations et que les étudiants accèdent à une compréhension des principes en cause? Dans les programmes d'enseignement professionnel en particulier, il arrive généralement que se juxtaposent dans une même journée des cours d'allure très concrète et d'autres d'orientation très théorique. Comment se fait la conciliation des uns et des autres dans l'esprit des étudiants? Comment assurer une intégration harmonieuse du concret et de l'abstrait?

Loïn de nous de vouloir trancher pareille question. Qu'il nous suffise de noter que nous rejoignons par là des thèmes comme ceux de la formation fondamentale, des différentes phases à travers lesquelles se développe une personne, de l'équilibre des types de cours qui composent les programmes d'étude au niveau collégial, de la transférabilité des acquis d'une matière à une autre, tous thèmes qui font l'objet de préoccupations sérieuses voire de recherches précises dans le réseau des collègues...

---

\* Voir à ce sujet: Desautels, Pierre. La pensée formelle. Montréal, Collège de Rosemont, 1978, 121 p.

6. La faveur que connaissent les stages même chez les étudiants du général vaut d'être signalée. Sans doute quand ils se prononcent sur l'importance qu'ils accordent à une série de moyens d'apprendre (cf. pp. 118 et 120), les répondants peuvent-ils exprimer une opinion toute théorique et l'on voit bien plus loin (p. 126) que ce sont les étudiants ayant expérimenté la formule, c'est-à-dire ceux inscrits dans des programmes de l'enseignement professionnel, en particulier ceux de techniques biologiques et de techniques humaines, qui expriment les préférences les plus nettes à son égard. Toutefois quand on étudie l'ordre dans lequel chaque famille de programmes classe les 12 méthodes ou formules proposées dans le questionnaire, on constate que trois d'entre elles mettent les stages au premier rang de leurs préférences, une au 2e rang, trois au 3e rang (dont deux familles appartenant à l'enseignement général), deux au 4e rang, une au 5e rang et une au 6e rang. C'est la preuve que le stage exerce un attrait indéniable sur une forte proportion d'étudiants.

Par là s'expriment, selon nous, des préoccupations qui pourraient être de l'ordre de l'orientation professionnelle. Nombre d'étudiants seraient désireux de se familiariser le plus rapidement possible avec ce que sera ou ce que pourrait être leur univers de travail. On chercherait à apprivoiser l'inconnu, à atténuer une certaine insécurité face à l'avenir, à mettre à l'épreuve ses choix et ses tendances. "A mon avis, on devrait consacrer du temps dans un horaire de 5 jours aux stages et toutes autres pratiques pédagogiques possibles afin d'aider l'étudiant à se familiariser avec la profession dont il a envie. Personnellement, je crois que cette suggestion est d'une grande importance, se mettre en contact avec notre profession future. On peut voir immédiatement si cela nous va ou non, sinon, il sera trop tard pour tout recommencer." Ce commentaire libre d'un étudiant traduit peut-être une inquiétude partagée par plusieurs...

7. Le sort que les étudiants réservent à l'exposé informel (placé au 1er rang) et à l'enseignement magistral (dernier rang) appelle des commentaires. Le rejet massif de l'exposé magistral a de quoi retenir l'attention. Puisque les répondants étaient invités à exprimer leurs préférences quand chacune des méthodes ou formules est employée "dans des conditions idéales" (toutes choses étant donc égales, toutes les chances étant données à chaque méthode) l'écart dans les suffrages recueillis par l'exposé informel comparativement à ceux qu'obtient l'enseignement magistral devient vraiment impressionnant. On peut y percevoir la volonté des étudiants d'intervenir, de participer, de maîtriser le rythme de la communication avec le professeur de manière à mieux capter et assimiler le message que celui-ci veut transmettre à travers son exposé. Il est intéressant de noter que l'exposé informel vient en tête de liste dans les pratiques des professeurs.

Par ailleurs n'y a-t-il pas lieu de s'interroger quand on constate quelle place l'enseignement magistral prend dans les pratiques des professeurs (cf. tableau no 23, p. 140)? Le contraste est saisissant et peut-être faut-il y voir une inadéquation flagrante entre les attentes des étudiants et la pédagogie à laquelle ils sont le plus souvent confrontés.

Cependant dans l'interprétation de ces données il faut tenir compte de plusieurs facteurs qui peuvent atténuer l'impression première provoquée par une telle disparité dans les résultats. Souvenons-nous que le professeur devait se prononcer sur chacune des douze méthodes et formules tandis que l'étudiant exprimait ses préférences en choisissant un maximum de cinq méthodes. Aurions-nous eu des résultats sensiblement différents si nous avions invité ce dernier à se prononcer lui aussi sur chacune des méthodes ou formules? Autrement dit, le dispositif de réponse, qui commandait à l'étudiant d'exclure au moins sept méthodes ou formules, peut-il être un élément d'explication de la différence observée entre les goûts des étudiants et le type de pédagogie privilégiée par les professeurs?

Autre nuance: 51% des professeurs interrogés nous disent que l'enseignement magistral occupe "au moins une bonne part" dans leurs cours, expression qu'il ne faut pas assimiler à "part exclusive". L'exposé magistral peut être associé à d'autres méthodes et intervenir à point nommé pour répondre à un besoin précis d'information, trouvant ainsi une place adéquate dans une stratégie d'enseignement bien planifiée et efficace.

D'un autre côté, à travers leurs réponses, les étudiants ont pu exprimer un rejet sans équivoque de l'exposé magistral si celui-ci devait être employé de façon quasi exclusive. En tout cas, pareils facteurs ont pu jouer, si bien que sans nécessairement invalider le contraste signalé plus haut, ils nous inclinent à mettre quelques sourdines et devraient inciter tous ceux qui se préoccupent de la question à creuser davantage cette réalité avant de conclure de façon ferme à ce sujet...

8. Touchant des formules comme l'enseignement programmé, l'enseignement modulaire et le tutorat, on peut s'étonner qu'elles se retrouvent toutes parmi celles qui recueillent le moins de suffrages de la part des étudiants (cf. tableau no 24, p. 141). Surtout qu'en réponse à une autre question les mêmes étudiants ont invoqué comme principale raison pour expliquer le peu de communication qu'ils ont avec des professeurs ou des préposés aux ressources le fait qu'ils préfèrent "travailler seuls"\*. Comment interpréter cet apparent paradoxe?

- Problème de motivation face à des formules qui demandent plus d'effort?

- Problème de méthodologie: on se sent moins bien préparé à travailler par soi-même, de façon autonome? On n'a pas la même assurance quand on est confronté à des formules nouvelles?

---

\* Cf. chapitre sur les "Besoins des étudiants et aide qu'ils reçoivent".

- Peut-être aussi faut-il comprendre que "travailler seul" signifie travailler entre étudiants seulement et pas forcément de façon isolée et individualiste?
- Problème d'ignorance de ces méthodes? On peut poser comme hypothèse que nombre d'étudiants n'avaient jamais entendu parler de certaines de ces méthodes avant de remplir notre questionnaire. Cette explication est d'autant plus vraisemblable que les professeurs des collèges que fréquentent nos répondants réservent une très petite place à ces formules dans leur enseignement (voir tableau no 24, p. 141).
- Expériences antérieures malheureuses? Dans quelques cas, cette raison a pu jouer comme en font foi plusieurs commentaires libres se rapportant à certaines méthodes, notamment l'audio-tutorat, où l'absence de contact humain avec le professeur a été déplorée et critiquée par plusieurs. Toutefois à côté de ces témoignages négatifs on a pu en relever d'autres beaucoup plus positifs sur ces mêmes formules. Les avis sont donc partagés.
- Déficiences des ressources didactiques, plus particulièrement du matériel mis à la disposition des étudiants invités à vivre individuellement une expérience d'apprentissage?

Quoi qu'il en soit, les faits que nous avons exposés nous incitent à formuler des interrogations d'une portée plus générale: sait-on comment les étudiants apprennent\*? sait-on ce qui les motive à apprendre et ce qui les rebute? connaît-on les caractéristiques des étudiants à qui on s'adresse? a-t-on les moyens de les connaître? dans le contexte actuel, est-il possible de proposer des méthodes et formules qui tiennent compte de différents styles d'apprentissage? à quelles conditions pourrait-on tirer parti - sur une large échelle - de travaux accomplis dans certains collèges du Québec sur les profils d'apprentissage des étudiants? \*\*

L'essai de Mme Tournier le démontre à l'envi: chaque formule a ses avantages, ses limites, et ses conditions d'efficacité. Le tutorat, l'enseignement programmé et l'enseignement modulaire n'échappent pas à la règle. Il s'agit de formules exigeantes et on doit en être bien conscient quand on les propose ou les impose à des étudiants.

---

\* Voir: Tellier, Jean. Développement intellectuel et apprentissage au niveau collégial. St-Jérôme, Collège de Saint-Jérôme, Service de recherche pédagogique, 1979, 40 p.

\*\* Nous songeons en particulier aux travaux (1976) de Claude Lamontagne, alors à l'emploi du Collège André-Laurendeau, sur la détermination du style d'apprentissage.

9. L'attitude des étudiants à l'endroit du travail d'équipe et de la plénière nous paraît fort révélatrice. Le travail d'équipe vient au 5e rang des préférences exprimées par les étudiants (45.8% des répondants ont choisi cette formule) tandis que la plénière ne se situe qu'au 11e rang, choisie par seulement 15.3% d'entre eux. Or le travail d'équipe débouche normalement sur la plénière, celle-ci permettant de livrer le fruit des efforts consentis par les participants et de mettre en commun les résultats obtenus par diverses équipes.

La défaveur de la plénière tient sans doute à plusieurs facteurs et, pour notre part, nous avancerons les suivants: a) la difficulté réelle de trouver des rapporteurs ou des secrétaires qui sachent synthétiser de façon précise et vivante le contenu des délibérations en équipe; b) la passivité de la grande majorité des participants au cours de la plénière; c) le sentiment qu'on n'a pas de prise sur le contenu et la démarche une fois le travail en petites équipes terminé.

Il est notoire que dans les colloques, les réunions d'organismes ou de groupes de quelque nature que ce soit la même attitude se manifeste fréquemment face à la plénière. Nous poserions comme hypothèse que rares sont les personnes qui croient vraiment à l'efficacité de cette formule. Plus rares encore sont celles qui y prennent un intérêt réel. En contexte scolaire, la difficulté s'accroît du fait que: 1<sup>o</sup> le travail d'équipe n'est pas toujours réalisé avec le sérieux auquel on est en droit de s'attendre - avec le travail dit "de recherche", c'est une des formules que l'école déforme et galvaude parfois dès le niveau élémentaire -; et 2<sup>o</sup> l'objet sur lequel portent les travaux d'équipe peut prendre assez facilement, aux yeux des participants, un caractère factice, non engageant, sans grand rapport avec la vie...

10. Le peu d'estime que les étudiants manifestent pour le séminaire et le peu de place que cette formule prend dans l'enseignement des professeurs attirent également l'attention. Le collègue étant une institution de niveau post-secondaire on pourrait s'attendre à ce que le séminaire soit davantage répandu et apprécié. Sans doute faut-il tenir compte ici de la jeunesse des étudiants qui fréquentent les collèges, de la diversité de leurs caractéristiques et formations antérieures, du caractère hétérogène des groupes avec lesquels un professeur est appelé à travailler, etc. Notre recherche, après d'autres travaux, vient confirmer en tout cas la baisse de popularité d'une formule qui, dans les années 60, trouvait nombre d'ardents promoteurs et faisait l'objet de revendications souvent passionnées chez les étudiants des anciens collèges...
  
11. Quand on analyse les réponses en tenant compte des familles de programmes auxquelles les étudiants appartiennent, on se rend compte qu'à se limiter aux résultats univariés on perd de vue une dimension importante de la réalité: le comportement varie, et parfois de façon très sensible, en fonction du programme dans lequel l'étudiant est inscrit. On le montrera encore mieux dans d'autres parties de ce rapport: les centres d'intérêt et les dispositions d'esprit diffèrent d'un groupe à l'autre. On peut se demander s'il y a pas aussi une sorte de caractère structurant dans certaines activités propres à certains programmes (e.g. les stages dans l'enseignement professionnel), ou dans le type de pédagogie vécue dans des disciplines ou spécialités qui pèsent plus lourdement sur l'orientation que prennent des programmes et contribuent à lui donner une physionomie bien particulière. En tout cas, on a pu observer, ici comme dans d'autres sections de notre rapport, qu'il existe des affinités dans les attitudes et comportements de certaines familles: par exemple la constellation des étudiants de lettres, de sciences humaines et de techniques humaines qui s'oppose fréquemment à celle

des étudiants de sciences pures, de sciences de la santé et, à un degré moindre, de techniques physiques. Par ailleurs, il y a des rapprochements à faire entre les préférences des étudiants de certaines familles de programmes et les pratiques de professeurs dont les disciplines spécifient presque ces programmes ou y ont une importance toute spéciale. Illustrons le phénomène à l'aide de quelques exemples:

<u>Attitudes face aux méthodes</u>	<u>Etudiants de...</u>	<u>Professeurs de...</u>
Enseignement magistral	Sciences pures et sciences de la santé (+)*	Sciences et mathématiques (+)*
Exposé multi-média	- Sciences pures, sciences de la santé et techniques physiques (-)*	Sciences et mathématiques (-)*
	- Sciences humaines, lettres, techniques biologiques et techniques humaines (+)	Sciences humaines, techniques humaines et techniques biologiques (+)
Travail d'équipe	- Sciences pures et techniques biologiques (-)	Sciences, mathématiques et techniques biologiques (-)
	- Sciences administratives, techniques humaines et techniques administratives (+)	Sciences humaines et techniques humaines (+)
Plénière	Techniques humaines(+)	Sciences humaines et techniques humaines (+)
Séminaire ou groupe de discussion	Sciences humaines, lettres, techniques humaines (+)	Sciences humaines et techniques humaines (+)

---

\* Le signe (+) indique que les étudiants de ces programmes sont proportionnellement plus nombreux à préférer cette formule et les professeurs de ces disciplines ou spécialités sont proportionnellement plus nombreux à accorder une part importante à cette formule dans leur enseignement. Le signe (-) exprime l'attitude ou le comportement inverse.

Il y a peut-être une piste pour d'éventuels approfondissements concernant la dynamique qui s'instaure à l'intérieur des concentrations et des spécialisations.

12. Nous avons vu déjà (cf. p. 119) que notre analyse des résultats a permis d'identifier dans quelles familles de programmes se retrouvent les étudiants qui accordent de l'importance à une diversité de moyens d'apprendre et celles où ce facteur de la diversité joue beaucoup moins. Du côté des professeurs, il nous est possible de dégager une constatation analogue: les professeurs de sciences humaines, de techniques biologiques et de techniques humaines sont proportionnellement plus nombreux que leurs collègues des autres disciplines et spécialités à accorder plus de place dans leur enseignement à sept méthodes ou disciplines. A l'inverse, pour les professeurs de sciences et de mathématiques les seules méthodes auxquelles ils accordent plus de place que la moyenne de l'ensemble des répondants ce sont l'enseignement magistral ainsi que les ateliers ou laboratoires. Pour sept des autres formules, la part qu'ils leur réservent est moindre que l'ensemble de leurs collègues. Est-il besoin de préciser qu'il n'y a pas là un jugement de valeur mais un aperçu rapide d'une situation que des recoupements de variables nous ont permis de décomposer et de cerner d'une façon plus précise...
  
13. Touchant les perceptions des préposés aux ressources, nous constatons (cf. tableau no 23, p. 140) qu'ils saisissent assez bien les préférences des étudiants puisque les 5 méthodes qu'ils placent en tête de liste correspondent aux préférences exprimées par les étudiants. Cependant il y a divergences de vues touchant l'exposé informel et le travail d'équipe:

	<u>ETUDIANTS</u>	<u>PREPOSES</u>
TRAVAIL D'EQUIPE	5e rang (45.8%)	1er rang (64.7%)
EXPOSE INFORMEL	1er rang (71.8%)	5e rang (42.1%)

Les différences de pourcentages concernant les trois autres formules sont trop minimes pour qu'on s'y attarde.

Lorsqu'il est question des formules que les étudiants préfèrent le moins, le seul contraste à relever a trait à l'enseignement magistral placé au 12e rang par les étudiants (14%) et au 8e rang par les préposés (24.1%). Quant à l'idée qu'ils se font des pratiques des professeurs, les différences les plus sensibles ont trait à l'exposé informel, au tutorat et au séminaire.

	<u>PROFESSEURS</u>	<u>PREPOSES</u>
EXPOSE INFORMEL	1er rang (53.9%)	6e rang (33.9%)
TUTORAT	8e rang (27.3%)	12e rang (39.1%)
SEMINAIRE	12e rang (10.2%)	9e rang (45.1%)

Dans l'ensemble, on peut donc dire que les préposés ont une perception assez juste aussi bien des préférences des étudiants que des pratiques des professeurs pour ce qui a trait aux méthodes et formules pédagogiques. Cependant, dans quelques cas, ils semblent entretenir une vision assez stéréotypée que les données recueillies à travers notre enquête viennent contredire ou infirmer.

14. Une impression générale: les préférences exprimées par l'ensemble des étudiants n'ont rien de bien renversant ou de bien révolutionnaire. A l'exception de l'exposé multi-média qui peut prendre, - si l'on veut - une certaine connotation d'innovation, les quatre autres formules qui viennent en tête de liste sont en définitive traditionnelles. Cependant il faut remarquer que toutes appellent une implication active de la part des étudiants et c'est là

sans doute le message le plus significatif à retenir: les étudiants apprécient les méthodes qui réservent une large place à leur initiative.

Du côté des professeurs, les résultats présentés confirment que les pratiques innovatrices sont le fait d'une minorité. Quand on interroge des étudiants et des professeurs "choisis au hasard" on a une bonne idée des formules qui connaissent le plus de vogue dans les 18 collèges tout au moins où nous avons mené notre enquête. Les surprises ne sont pas nombreuses et sans doute n'y a-t-il pas lieu de s'en étonner, l'innovation étant généralement un phénomène marginal\*.

Nous nous en voudrions de laisser croire par là que l'inédit ou la nouveauté est forcément un gage de progrès. Comme l'exprime justement un professeur en commentaires libres: "Il est dangereux de laisser croire aux professeurs et aux étudiants, que l'utilisation de gadgets pédagogiques, signe de modernisme, donc signe d'un enseignement moderne, assure de façon immédiate une meilleure qualité de l'enseignement. A mon sens, la qualité de l'enseignement PASSE, si non seulement, en grande partie et en priorité par soi. Elle se manifeste par ses attitudes, sa confiance en ses étudiants et en ce qu'on fait".

Par ailleurs, on aurait tort de conclure que la pédagogie dans les collèges du Québec n'a forcément pas évolué puisque les méthodes ou formules les plus en usage présentent un air connu et familier. Formellement il peut y avoir similitude mais qu'en est-il non seulement du contenu mais des types de communication qui s'établissent entre professeurs et étudiants?

---

\* On lira avec profit la série d'articles de Pierre Angers sur les rapports entre tradition et innovation dans la revue Relations, septembre 1977, octobre 1977 et janvier 1978.

En fait, nos questions sur les méthodes et formules pédagogiques ne visaient qu'à dresser un inventaire non normatif à partir duquel une réflexion critique pourrait s'amorcer. L'essai de Mme Tournier sera un instrument extrêmement utile à tous ceux qui, individuellement ou en groupes, voudraient approfondir les enjeux des options méthodologiques qu'ils doivent quotidiennement prendre...

15. Nous terminerons ce chapitre en laissant la parole à un étudiant qui s'est donné la peine de rédiger un texte un peu plus élaboré dans lequel il dit ce qui a surtout manqué dans les pratiques pédagogiques qu'il a connues et ce que personnellement il souhaiterait. On verra qu'il exprime, dans un style peut-être pas impeccable mais sûrement bien senti, quelques-unes des préoccupations et attentes perceptibles à travers les nombreuses statistiques que nous avons présentées et commentées jusqu'ici.

"Les pratiques pédagogiques que j'ai connues, soit celles du secteur sciences pures et appliquées, se sont révélées avoir certains défauts:

- 1) Manque de concret: Les cours de sciences dispensés de la façon habituelle (exposé informel, enseignement magistral et plénière) se sont révélés, pour ma part, beaucoup trop théoriques. Les professeurs, tout autant que les façons de donner les cours, ne tendent pas à créer l'intérêt. On ne devrait jamais séparer la théorie de l'application de la théorie. L'utilisation de films, d'expériences, de bandes sonores ou d'autres moyens concrets est pratiquement inexistante dans un cours théorique. Ces cours sont donc longs et démunis d'intérêt pour l'étudiant. C'est pour cela que je préfère les expériences pratiques aux cours conventionnels. Elles sont peut-être moins raffinées mais elles ont pour effet d'orienter, soit vers l'approfondissement, ou vers la réorientation en direction d'autres points d'intérêt.

2) Ne préparent pas assez du côté de la sociabilité et de la coopération: Les cours et les professeurs, à mon avis, n'aident pas suffisamment l'étudiant à apprendre à coopérer de lui-même avec ses confrères. Sans encourager, on favorise l'élève à être individualiste. C'est en fait un comportement compétitif qui caractérise souvent cet individualiste. Quand je dis individualiste, je devrais dire plutôt individualiste face aux inconnus. Il ne cherche pas à faire des connaissances. L'effet de ce type de comportement est de réduire le partage des idées. Donc on nuit à l'approfondissement de celles-ci et à la créativité d'un groupe face à la collectivité. Les professeurs favorisent la compétition en donnant une trop grande importance aux notes qu'obtiennent les étudiants. Quelquefois ils vont jusqu'à les mettre en relief. Cette attitude possède un double impact: augmentation de la compétition et effet néfaste sur les relations entre élèves. Ce deuxième impact est causé par le fait que souvent on juge de la valeur d'une personne à la façon dont elle se tire d'affaire en terme d'évaluation. Ainsi, les contacts ne sont pas recherchés ou minimisés pour une personne éprouvant des difficultés. La collectivité en souffre donc encore une fois.

En résumé, mon désir est que l'on fasse de l'école un lieu où on apprend à se connaître, à connaître l'autre et où on apprend à travers l'approfondissement d'un domaine, à partager en comprenant l'autre. C'est par des stages et des expériences de groupe intégrés au cours, que d'après moi, on pourrait faire un pas vers cette réalisation."

AUTRES ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE\*

Note: On trouvera dans l'essai de Mme Tournier, Typologie des formules pédagogiques, de nombreuses et pertinentes références bibliographiques sur les méthodes et formules pédagogiques que nous ne croyons pas nécessaire de reprendre ici.

Claxton, Charles S. et Yvonne Ralston. Learning Styles: Their Impact on Teaching and Administration. Washington, D.C., American Association for Higher Education, 1978, 68 p.

Davis, James R. Teaching Strategies for the College Classroom. Westview Special Studies in Higher Education. Boulder, Colorado, Westview Press, Inc., 1976, IX et 136 p.

Larose, Réal A. (et autres). Les modèles d'enseignement et les activités d'apprentissage à l'Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, juin 1978, 112 p.

Major, Claude. L'apprentissage, une "trans-action" par et à travers une transaction. Valleyfield, Collège de Valleyfield, mars 1976, 182 p.

New Directions for Experiential Learning, no 1, 1978. Paraît périodiquement. Jossey-Bass, Publishers.

O.C.D.E. L'enseignant face à l'innovation. Vol. 1, Paris, O.C.D.E., 1974, 616 p.

Ohmer, Milton and Associates. On College Teaching. A Guide to Contemporary Practices. Jossey-Bass Publishers, 1978, XX et 404 p.

Prévost, Robert. Les facteurs qui influencent l'innovation pédagogique. Montréal, Collège de Maisonneuve, novembre 1978, 137 p.

---

\* Les éléments de bibliographie que nous signalons à la fin de chacun des chapitres de notre rapport s'ajoutent toujours à ceux que nous avons déjà indiqués sous la forme de notes en bas de pages...

# 5

## Documentation écrite et pédagogie

Il tombe sous le sens que l'écrit joue un grand rôle dans les activités d'enseignement et d'apprentissage. Aussi avons-nous interrogé les étudiants et les professeurs sur le temps qu'ils consacrent à la lecture et le pourcentage de ces lectures qui ont un rapport direct avec les études ou l'enseignement. Aux professeurs, nous avons aussi demandé de nous décrire sous quelles formes et à quelles fins ils ont recours à la documentation écrite dans la pédagogie qu'ils pratiquent. On les a enfin invités à préciser certains des rapports qu'ils entretiennent avec la bibliothèque ou le centre de documentation du collège. Dans le cas des étudiants, nous avons cherché à connaître les centres d'intérêt qui caractérisent leurs lectures, les sortes d'écrits qu'ils utilisent ou parcourent, la provenance de la documentation qu'ils consultent. Nous nous sommes en plus préoccupés de leur préparation à tirer parti des ressources qu'offre l'écrit, de l'influence qu'exercent diverses catégories de personnes sur leurs lectures, des comportements et des attitudes qu'ils ont à l'endroit de la bibliothèque du collège, de l'aide qu'ils souhaiteraient recevoir afin de mieux exploiter la documentation écrite qui leur est accessible.

## A - LES RESULTATS

### 1. La lecture et les professeurs

#### 1.1 Temps consacré à la lecture et relation avec la spécialité ou l'enseignement

Deux questions invitaient les professeurs à quantifier leurs lectures. D'une part, on les interrogeait sur le temps consacré, au cours de la session précédente, à lire ou à parcourir des documents écrits, tous les genres d'écrits, précisait-on, "lus, consultés, étudiés ou feuilletés pour toutes les raisons possibles et en toutes sortes de circonstances" (P-15).

D'autre part, on leur demandait d'indiquer quelle proportion de ces lectures avait été faite principalement en fonction de leur spécialité ou de leur enseignement (P-16).

##### 1.1.1 Touchant le temps consacré à la lecture, les réponses se sont étalées de façon assez symétrique:

	<u>N</u>	<u>%</u>
Moins d'une heure par semaine :	5	1.3
Une ou deux heures semaine :	13	3.3
De trois à cinq heures :	46	11.6
De six à neuf heures :	57	14.4
De dix à quatorze heures :	82	20.8
De quinze à dix-neuf heures :	80	20.3
De vingt à vingt-neuf heures :	44	11.1
Trente heures ou plus :	55	13.9
Ne s'applique pas :	8	2.0
Sans réponse :	5	1.3

Près des deux tiers des répondants avaient donc consacré au moins 10 heures par semaine à la lecture au cours de la session précédente, le plus fort contingent se situant entre 10 et 19 heures/semaine (41.1%). La médiane s'établit à 13.8 heures par semaine.

1.1.2 Pour ce qui est de la proportion de ces lectures faites principalement en fonction de la spécialité ou de l'enseignement des professeurs, les résultats nous apprennent que pour 64.8% de nos répondants c'est au moins la moitié de ce temps qu'ils consacraient à des préoccupations d'ordre professionnel. Pour 144 (36.5%) d'entre eux ce pourcentage atteignait au moins 70%. A l'autre extrême, 54 répondants (13.7%) évaluaient la part de leurs lectures faites principalement en fonction de leur spécialité ou de leur enseignement à moins de 30%. La médiane pour l'ensemble des professeurs est de: 61%.

1.1.3 Ce sont les professeurs de sciences humaines et techniques humaines, suivis des professeurs de philosophie et de langues qui consacreront le plus de temps à la lecture (médianes de 17.2 et 15.9 heures par semaine respectivement).

1.1.4 Les analyses que nous avons menées ne font ressortir aucune différence significative suivant l'âge et les années d'expérience des professeurs ou la taille de l'établissement où ils enseignent.

## 1.2 Quelques objectifs que poursuivent les professeurs à travers leurs lectures

On peut s'adonner à la lecture pour un grand nombre de raisons. Au moyen d'une question très précise, nous avons incité les professeurs à décrire leurs attitudes face à une dizaine de comportements ou objectifs ayant pour la plupart une forte connotation pédagogique ou didactique. Nous les invitons

à indiquer jusqu'à quel point leur utilisation (lecture, consultation, emprunt) des livres, revues et autres documents était bien décrite par les différents énoncés qu'on retrouve à la question no 18 du questionnaire des professeurs. Dans les résultats présentés à la p. 169 (tableau no 25), les chiffres qu'on trouve sous la rubrique "souvent ou régulièrement" nous paraissent les plus intéressants à examiner.

1.2.1 Il en ressort très nettement que ce sont les trois premiers énoncés qui décrivent le mieux les comportements fréquents voire réguliers d'une majorité de nos répondants: on se tient au courant de l'actualité dans son secteur de spécialisation (72.9%), on fait fréquemment des lectures en vue de remanier un cours (67.3%) ou d'en bâtir un nouveau (50.1%).

1.2.2 Les énoncés qui reçoivent les cotes de fréquence les plus basses sont les suivants: lire dans le but de choisir ou de produire des techniques ou instruments propres à évaluer l'apprentissage des étudiants; se tenir au courant de l'actualité en pédagogie ou en didactique; être à l'affût des ouvrages parus en d'autres domaines; relire, dans son domaine de spécialisation, de "bons vieux auteurs", des "classiques".

UTILISATION DE LA DOCUMENTATION ECRITE PAR LES PROFESSEURS:  
LEURS ATTITUDES FACE A UNE DIZAINE D'OBJECTIFS OU COMPORTEMENTS  
ENSEMBLE DES 395 PROFESSEURS

OBJECTIFS	FREQUENCE	ATTITUDE	Jamais ou presque	Rarement	Parfois	Souvent ou régulièrement	Sans réponse
Vous faites des lectures afin de bâtir un nouveau cours	23 ( 5.8)		34 ( 8.6)	116 (29.4)	198 (50.1)	24 ( 6.1)	
Vous faites des lectures en vue de remanier un cours	7 ( 1.8)		12 ( 3.0)	100 (25.3)	266 (67.3)	10 ( 2.6)	
Vous vous tenez au courant de l'actualité dans votre secteur de spécialisation	3 ( .8)		22 ( 5.6)	74 (18.7)	288 (72.9)	8 ( 2.1)	
Vous vous tenez au courant de l'actualité en pédagogie ou didactique	38 ( 9.6)		109 (27.6)	176 (44.6)	63 (15.9)	9 ( 2.3)	
Vous vous tenez à l'affût des derniers ouvrages parus en d'autres domaines	26 ( 6.6)		133 (33.7)	141 (35.7)	85 (21.5)	10 ( 2.6)	
Vous lisez dans le but d'identifier ou de préciser des objectifs de cours, des méthodes, activités ou matériels didactiques	20 ( 5.1)		87 (22.0)	170 (43.0)	108 (27.3)	10 ( 2.6)	
Vous lisez dans le but de choisir ou de produire des techniques ou instruments propres à évaluer l'apprentissage des étudiants	48 (12.2)		110 (27.8)	171 (43.3)	57 (14.4)	9 ( 2.3)	
Vous relisez, dans votre domaine de spécialisation, de "bons vieux auteurs", des "classiques"	45 (11.4)		93 (23.5)	164 (41.5)	80 (20.3)	13 ( 3.3)	
Vous faites part de vos lectures à vos étudiants (en leur commentant certaines publications, en leur distribuant des extraits choisis par vous, ou par d'autres moyens)	36 ( 9.1)		65 (16.5)	151 (38.2)	136 (34.4)	7 ( 1.8)	
Vous lisez en fonction d'une recherche personnelle ou d'une publication qui ne s'adresse pas principalement à vos étudiants	41 (10.4)		65 (16.5)	142 (35.9)	122 (30.9)	25 ( 6.3)	

1.2.3 Le tableau no 26 (p. 171) montre les différences de comportements des professeurs suivant la discipline ou spécialité qu'ils enseignent; au-delà des variations qu'on peut observer d'un objectif à l'autre, retenons seulement, à titre de constatation plus générale, que ce sont les professeurs de sciences et de mathématiques\* qui utilisent le moins fréquemment la documentation écrite pour les fins énumérés à la question no 18; c'est par rapport aux professeurs de sciences humaines et de techniques humaines que les différences de comportements des professeurs de sciences et de mathématiques sont les plus sensibles.

---

\* Dans nos comparaisons entre groupes de professeurs - ici comme ailleurs dans le rapport - nous excluons toujours ceux de la 2e colonne qui est un amalgame de tous ceux qu'on ne pouvait classer dans les 4 autres colonnes.

TABLEAU 26

OBJECTIFS POURSUIVIS SOUVENT PAR LES PROFESSEURS DANS LEUR UTILISATION DE LA DOCUMENTATION ECRITE.

REPARTITION SELON LA DISCIPLINE OU LA SPECIALITE D'ENSEIGNEMENT.

Professeurs Objectifs	Français Philosophie Autres langues	Education physique Arts Tech. Phys. Tech. adm. Arts(P) Autres	Sciences humaines et techniques humaines	Sciences et Mathématiques	Techniques biologiques	ENSEMBLE DES PROFESSEURS
Bâtir un nouveau cours	42 (57.5)	51 (38.6)	47 (74.6)	34 (47.2)	39 (68.4)	198 (53.4)
Remanier un cours	56 (73.7)	80 (57.1)	54 (85.7)	49 (65.3)	49 (83.1)	266 (69.1)
Se tenir au courant de l'actualité dans sa spécialisation	50 (68.5)	113 (80.7)	56 (84.8)	33 (44.6)	54 (88.5)	288 (74.4)
Se tenir au courant de l'actualité en pédagogie ou didactique	17 (22.7)	21 (15.2)	9 (13.8)	12 (15.6)	7 (11.9)	63 (16.3)
Se tenir au courant des derniers ou- vrages parus en d'autres domaines	24 (32.0)	24 (17.4)	16 (24.6)	9 (12.0)	17 (28.3)	85 (22.1)
Identification pré- cise des objectifs de cours, des mé- thodes, activités ou matériels didac.	21 (28.4)	48 (34.0)	22 (34.4)	16 (20.8)	12 (21.1)	108 (28.1)
Choisir ou produi- re des tech. ou instruments d'éva- luation d'appren- tissage	10 (13.5)	23 (16.3)	11 (17.2)	8 (10.5)	9 (15.3)	57 (14.8)
Relire de bons vieux auteurs, des classiques	24 (32.0)	22 (16.3)	18 (27.7)	11 (14.3)	9 (15.5)	80 (20.9)
Faire part de vos lectures à vos étudiants	30 (39.5)	38 (27.3)	38 (58.5)	11 (14.5)	28 (46.7)	136 (35.1)
En fonction d'une recherche per- sonnelle	31 (43.1)	42 (31.6)	17 (26.6)	24 ( 3.3)	17 (29.8)	122 (33.0)

- 1.2.4 L'analyse des résultats à partir de la taille des établissements n'a fait ressortir qu'une différence significative: dans les plus petits collèges, les professeurs feraient plus souvent part de leurs lectures aux étudiants en leur commentant certaines publications, en leur distribuant des extraits choisis par eux ou par d'autres moyens\* .
- 1.2.5 Les professeurs plus jeunes font plus fréquemment des lectures en vue de bâtir un nouveau cours tandis que les professeurs les plus âgés et comptant le plus d'années d'expérience liraient plus souvent que les autres afin de se tenir au courant de l'actualité en pédagogie ou en didactiques\* .
- 1.2.6 Les professeurs qui ont moins de 30 ans et ceux qui sont âgés de 35 à 44 ans sont plus nombreux que leurs collègues à lire fréquemment pour se tenir au courant de l'actualité dans le secteur de leur spécialisation\* .
- 1.2.7 Ce sont les professeurs ayant entre 3 et 10 années d'expériences qui liraient le plus souvent en vue de remanier un cours\* .
- 1.2.8 L'analyse des résultats en tenant compte de la formation des répondants fait émerger un certain nombre de différences qui sont très souvent ténues; nous ne rapporterons donc ici que celles qui nous sont apparues avec un peu plus de netteté: les détenteurs de certificats universitaires en pédagogie liraient plus souvent que leurs collègues en vue de bâtir un nouveau cours ou de remanier un cours\* .

## 2. Documentation écrite et pédagogie des professeurs

### 2.1 Importance accordée à 3 catégories de documents écrits

On a interrogé les professeurs (P-20) sur l'importance qu'ils donnent dans la pratique de leur enseignement à trois moyens d'apprendre qui appartiennent à la catégorie des documents écrits: un manuel édité à l'extérieur du collège, des notes de cours ou un manuel-maison, les documents de la bibliothèque. Nos répondants classent ces moyens dans l'ordre suivant: 1<sup>o</sup> notes de cours ou manuel-maison; 2<sup>o</sup> documents de la bibliothèque et 3<sup>o</sup> manuel édité à l'extérieur du collège (cf. tableau no 27, p. 174). Mais les accents varient quand on passe d'une discipline à l'autre comme l'illustre bien le tableau 28 également reproduit en p. 174.

2.1.1 Il est intéressant de noter que les préposés aux ressources perçoivent différemment l'importance accordée par les professeurs à ces moyens. Ils mettent au premier rang les documents de la bibliothèque, suivis des notes de cours ou manuels-maisons puis des manuels édités à l'extérieur. Cependant de fortes proportions de préposés n'ont pas répondu à cette question comportant trois volets (R-47): entre 27.8 et 46.6% selon l'énoncé. Notons ici que le questionnaire du personnel préposé aux ressources comportait trois sections. La première et la troisième posaient des questions générales communes à tous les participants. La seconde, qui se rapportait à des secteurs d'activités précis - bibliothèque, audiovisuel et informatique -, s'ouvrait sur un avertissement rédigé en ces termes:

TABLEAU 27

IMPORTANCE QUE LES PROFESSEURS DONNENT, DANS LA PRATIQUE  
DE LEUR ENSEIGNEMENT, A 3 CATEGORIES D'ECRITS  
ENSEMBLE DES 395 PROFESSEURS

IMPORTANCE CATEGORIE	Aucune	Très peu	Peu	Pas mal	Grande	Très grande	Sans réponse
Un manuel édité à l'extérieur du collègue	39 ( 9.9)	30 ( 7.6)	59 (14.9)	82 (20.8)	96 (24.3)	54 (13.7)	35 ( 8.9)
Des notes de cours rédigées (ou approuvées) par vous, ou un manuel-maison	18 ( 4.6)	23 ( 5.8)	34 ( 8.6)	64 (16.2)	120 (30.4)	109 (27.6)	27 ( 6.9)
Les documents de la bibliothèque (ou centre de documentation écrite)	19 ( 4.8)	23 ( 5.8)	53 (13.4)	116 (29.4)	92 (23.3)	62 (15.7)	30 ( 7.6)

TABLEAU 28

IMPORTANCE QUE LES PROFESSEURS ACCORDENT A TROIS CATEGORIES D'ECRITS  
PROFESSEURS QUI ACCORDENT AU MOINS PAS MAL D'IMPORTANCE.  
REPARTITION SELON LA DISCIPLINE OU SPECIALITE D'ENSEIGNEMENT.

Professeurs Catégorie	Français Philosophie Autres langues	Éducation physique Arts Tech. Phys. Tech. adm. Arts(P) Autres	Sciences humaines et techniques humaines	Sciences et Mathématiques	Techniques biologiques	TOTAL
Manuel édité à l'extérieur	34 (49.3)	81 (65.3)	42 (64.6)	49 (68.1)	44 (81.5)	232 (64.4)
Notes de cours ou manuel maison	57 (79.2)	104 (81.3)	40 (63.5)	62 (86.1)	53 (93.0)	293 (79.6)
Documents de la bibliothèque	55 (76.4)	91 (74.0)	56 (86.2)	42 (56.8)	47 (83.9)	270 (74.0)

"Dans cette section, on retrouve des questions se rapportant à des secteurs d'activités précis. Normalement les personnes travaillant à la bibliothèque devraient être les plus aptes à répondre aux questions concernant la bibliothèque, le personnel de l'informatique aux interrogations touchant l'informatique et ainsi de suite. Cependant nous laissons à chaque répondant (donc à vous qui remplissez ce questionnaire) le soin de déterminer à quelles questions il devrait répondre compte tenu de ses fonctions, tâches et activités dans le collège. Il peut être utile de parcourir rapidement toutes les questions rassemblées dans cette section avant de commencer à répondre. Ceci pourrait vous faciliter la tâche de déterminer les questions auxquelles vous pouvez et voulez répondre." Dans ce chapitre, comme dans ceux qui sont consacrés à l'audiovisuel et à l'informatique, il y a donc lieu de garder à l'esprit cet avertissement, quand on relève de forts taux de "sans réponse".

## 2.2 Utilisation de la documentation appartenant aux ressources didactiques du collège

Une question (P-17) invitait les professeurs à risquer un pourcentage approximatif concernant la proportion de documents écrits utilisés par eux au cours de la session précédente qui provenaient des ressources didactiques du collège. 119 répondants (30.1%) ont établi ce pourcentage à moins de 10%; 102 (25.8%) l'ont situé entre 10 et 29%; 67 (17%) entre 30 et 49% et 88 (22.3%) à 50% et plus Le calcul de la médiane donne: 22.2%.

### 2.3 Recours au service d'imprimerie-photocopie

A une question (P-55) portant sur le recours au moins occasionnel au service d'imprimerie - photocopie (ou l'équivalent) pour faire reproduire un texte à des fins d'enseignement, vingt-deux (22 ou 5.6%) des professeurs interrogés ont affirmé ne jamais recourir à ce service. Quant aux autres, ils ont fourni une estimation du nombre total de pages à reproduire (et non pas le nombre de copies de ces pages) dont le service s'est chargé à leur demande au cours de la session précédant celle où notre questionnaire a été administré. En regroupant des catégories de réponses, on obtient les résultats suivants:

	<u>N</u>	<u>%</u> (N = 395)	<u>% ajusté</u> (N = 359)	<u>Cumulatif ajusté</u>
- Moins de 50 pages	113	28.6%	31.5%	31.5%
- Entre 50 et 99 pages	81	20.5%	22.6%	54.1%
- Entre 100 et 199 pages	73	18.5%	20.3%	74.4%
- Entre 200 et 299 pages	39	9.9%	10.9%	85.3%
- 300 pages et plus	53	13.4%	14.8%	100.1%

Médiane: 90.5 pages.

Ce sont les professeurs de techniques biologiques (Médiane = 124.5 p.) qui font imprimer le plus grand nombre de pages, suivis des professeurs de sciences et mathématiques (Médiane = 119.5 p.) et de ceux de sciences humaines et techniques humaines (Médiane = 107.5 p.).

## 2.4 Genre de textes que les professeurs font reproduire

Quel genre de textes les professeurs ainsi interrogés font-ils reproduire? Les réponses à une question en ce sens (P-56) nous permettent d'avancer que, pour nos répondants tout au moins, ce sont les questionnaires d'examen qui comptent pour la plus grande part des textes reproduits (cf. tableau no 29, p. 178). Viennent ensuite dans l'ordre: les schémas, listes, plans de cours, etc.; les notes de cours ou manuel-maison; les recueils de textes choisis par le professeur lui-même. Obtiennent de moins hautes cotes: les textes tirés de revues spécialisées, de manuels ou de livres autres que des manuels. Les textes tirés de journaux et de magazines à l'usage du grand public sont en queue de liste: pour seulement 8.6% de nos répondants occupent-ils une bonne part des textes reproduits, tandis que pour 41% d'entre eux ils comptent pour rien ("Néant").

2.4.1 Ici encore on se rend compte que les comportements varient suivant la discipline ou la spécialité enseignée: d'une façon générale, les professeurs de français, de philosophie, de langues, de sciences humaines et de techniques humaines sont proportionnellement plus nombreux à faire reproduire des textes rédigés par d'autres (6 premiers énoncés: journaux, revues, etc.) tandis que les professeurs de sciences, de mathématiques et de techniques biologiques sont proportionnellement plus nombreux à faire reproduire des textes qu'ils ont eux-mêmes rédigés (4 derniers énoncés: notes de cours, schémas, etc.). On s'en rendra compte en analysant le tableau no 30 en page 179.

TABLEAU 29

QUELS GENRES DE TEXTES LES PROFESSEURS FONT-ILS IMPRIMER OU REPRODUIRE?  
REPNSES DES 395 PROFESSEURS

PART GENRE DE TEXTES	Néant.	Minime	Petite	Assez bonne	Grande	Très grande	Sans réponse
	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)
TEXTES REDIGES PAR D'AUTRES QUE VOUS							
Journaux et magazines à l'usage du grand public	162 (41.0)	98 (24.8)	56 (14.2)	21 ( 5.3)	6 ( 1.5)	7 ( 1.8)	45 (11.4)
Revue spécialisées	87 (22.0)	75 (19.0)	73 (18.5)	63 (15.9)	33 ( 8.4)	22 ( 5.6)	42 (10.7)
Manuels	102 (25.8)	74 (18.7)	62 (15.7)	55 (13.9)	33 ( 8.4)	23 ( 5.8)	46 (11.6)
Livres autres que des manuels	116 (29.4)	70 (17.7)	57 (14.4)	51 (12.9)	29 ( 7.3)	15 ( 3.8)	57 (14.5)
Recueil de textes choisis par vous	105 (26.6)	46 (11.6)	45 (11.4)	68 (17.2)	40 (10.1)	43 (10.9)	48 (12.2)
Autres textes rédigés par d'autres que vous	109 (27.6)	68 (17.2)	65 (16.5)	49 (12.4)	27 ( 6.8)	19 ( 4.8)	58 (14.6)
TEXTES REDIGES PAR VOUS							
Notes de cours ou manuel maison	72 (18.2)	48 (12.2)	50 (12.7)	57 (14.4)	42 (10.6)	86 (21.8)	40 (10.1)
Schémas, listes, plans de cours, etc.	18 ( 4.6)	54 (13.7)	97 (24.6)	86 (21.8)	43 (10.9)	66 (16.7)	31 ( 7.8)
Questionnaires d'examen	26 ( 6.6)	42 (10.6)	99 (25.1)	64 (16.2)	50 (12.7)	85 (21.5)	29 ( 7.3)
Autres textes rédigés par vous	105 (26.6)	65 (16.5)	59 (14.9)	49 (12.4)	25 ( 6.3)	36 ( 9.1)	56 (14.2)

TABLEAU 30

NATURE DES TEXTES QUE LES PROFESSEURS FONT REPRODUIRE  
 REPARTITION SELON LA DISCIPLINE OU SPECIALITE D'ENSEIGNEMENT:  
 OCCUPENT AU MOINS UNE ASSEZ BONNE PART

Professeurs Nature des textes	Français Philosophie Autres langues	Education physique Arts Tech. Phys. Tech. adm. Arts(P) Autres	Sciences humaines et techniques humaines	Sciences et Mathématiques	Techniques biologiques	ENSEMBLE DES PROFESSEURS
Journaux Magazine	6* (8.6)	15* (12.7)	12* (19.4)	1* (1.4)	1* (1.9)	34* (9.7)
Revue spécialisées	16* (23.5)	44* (36.1)	32* (54.2)	4* (5.5)	26* (45.6)	118* (33.4)
Manuels	15* (23.1)	39* (32.0)	29* (46.8)	16* (22.2)	18* (32.7)	111* (31.8)
Livres	33* (50.0)	28* (24.3)	28* (45.9)	4* (5.6)	6* (11.8)	95* (28.1)
Recueil de textes	51* (72.9)	50* (40.3)	31* (53.4)	11* (15.7)	16* (31.7)	151* (43.5)
Autres textes	26* (41.9)	28* (23.9)	21* (36.2)	13* (18.6)	12* (21.8)	95* (28.2)
Notes de cours	30** (44.8)	75** (59.5)	15** (24.2)	52** (72.2)	33** (60.0)	185** (52.1)
Schémas, listes, plans de cours	31** (44.3)	67** (52.8)	33** (52.4)	41** (56.2)	40** (69.0)	195** (53.6)
Questionnaires d'examen	35** (49.3)	72** (56.3)	25** (39.7)	44** (60.3)	37** (63.8)	199** (54.4)
Autres textes	19** (28.4)	42** (34.4)	14** (25.0)	31** (47.7)	19** (34.5)	110** (32.4)

\* Textes rédigés par d'autres

\*\* Textes rédigés par les professeurs eux-mêmes

## 2.5 Recours à des textes d'actualité

On a demandé aux professeurs (P-57) s'il leur arrivait de faire imprimer ou photocopier pour leurs étudiants un texte emprunté à un journal ou à une autre publication d'actualité à l'usage du grand public. Le cas échéant, les répondants étaient invités à dire dans quelle mesure ils poursuivent quatre (4) objectifs possibles proposés à leur attention. Deux cent vingt (55.7%) professeurs ont répondu Non à la question: statistique qui vient renforcer celles qu'on a déjà analysées précédemment touchant le genre de texte que nos répondants font surtout imprimer ou photocopier. Quant à ceux qui utilisent ce moyen dans leur enseignement, ils établissent (cf. tableau no 31, p. 181) la hiérarchie suivante parmi les quatre objectifs présentés dans le questionnaire:

- 1<sup>o</sup> Donner l'habitude aux étudiants de s'intéresser à l'actualité.
- 2<sup>o</sup> Leur illustrer certains rapports entre la théorie et la vie courante.
- 3<sup>o</sup> Lancer la discussion ou la réflexion à partir d'éléments familiers.
- 4<sup>o</sup> Leur montrer les ressemblances ou les différences de l'actualité et du passé.

A noter que les professeurs de sciences, de mathématiques et de techniques biologiques sont ceux qui utilisent le moins ce genre de textes (cf. tableau no 32, p. 182).

TABLEAU 31

OBJECTIFS POURSUIVIS PAR LES PROFESSEURS QUAND ILS FONT IMPRIMER  
OU PHOTOCOPIER UN TEXTE EMPRUNTE A UN JOURNAL  
OU A UNE AUTRE PUBLICATION D'ACTUALITE?  
REPONSES DES 395 PROFESSEURS

<b>OBJECTIFS</b>	<b>FREQUENCE</b>				
	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Sans réponse
Leur illustrer certains rapports entre la théorie et la vie courante	6 (1.5)*(3.9)**	18 ( 4.6) (11.8)	75 (19.0) (49.3)	53 (13.4) (34.9)	243 (61.5)
Lancer la discussion ou la réflexion à partir d'éléments familiers	16 (4.1) (10.5)	24 ( 6.1) (15.8)	72 (18.2) (47.4)	40 (10.1) (26.3)	243 (61.5)
Leur montrer les ressemblances ou les différences de l'actualité et du passé	37 (9.4) (25.7)	35 ( 8.9) (24.3)	53 (13.4) (36.8)	19 ( 4.8) (13.2)	251 (63.6)
Leur donner l'habitude de s'intéresser à l'actualité	13 (3.3) ( 8.7)	15 ( 3.8) (10.0)	56 (14.2) (37.3)	66 (16.7) (44.0)	245 (62.1)

\* Pourcentage par rapport à l'ensemble des 395 professeurs qui ont répondu à notre questionnaire.

\*\* Pourcentage ajusté: calculé en ne tenant pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse"

TABLEAU 32

POURQUOI LES PROFESSEURS FONT IMPRIMER OU PHOTOCOPIER - PARFOIS OU SOUVENT -  
UN TEXTE EMPRUNTE A UN JOURNAL OU A UNE AUTRE PUBLICATION D'ACTUALITE.  
REPARTITION SELON LA DISCIPLINE OU SPECIALITE D'ENSEIGNEMENT.

Professeurs Raison	Français Philosophie Autres langues	Education physique Arts Tech. Phys. Tech. adm. Phys. Autres	Sciences humaines et techniques humaines	Sciences et Mathématiques	Techniques biologiques	TOTAL
	N et (% ajusté)	N et (% ajusté)	N et (% ajusté)	N et (% ajusté)	N et (% ajusté)	N et (% ajusté)
Illustrer rapports entre théorie et la vie courante	37 (78.7)	39 (86.7)	37 (88.1)	10 (90.9)	17 (85.0)	128 (84.2)
Lancer discussion ou réflexion	39 (83.0)	27 (58.7)	34 (82.9)	2 (18.2)	14 (70.0)	112 (73.7)
Montrer ressem- blances ou diffé- rences entre actualité et passé	30 (66.7)	18 (42.9)	19 (48.7)	1 (10.0)	7 (35.0)	72 (50.0)
Donner l'habitude de s'intéresser à l'actualité	36 (75.0)	32 (76.2)	36 (87.8)	8 (80.0)	20 (95.2)	122 (81.3)
Ne recourent jamais au journal ou à une autre publication	24 (10.9)*	86 (39.1)*	22 (10.0)*	64 (29.1)*	37 (16.8)*	220 (55.0)

\* Pourcentages par rapport au total (N = 220) de ceux qui ne recourent jamais au journal ou à une autre publication d'actualité.

2.6 Les étudiants doivent-ils lire autre chose que les notes de cours ou le manuel?

Nous avons demandé aux professeurs s'il était nécessaire à leurs étudiants, pour effectuer leurs travaux et pour réussir, de faire des lectures autres que celles d'un manuel ou de notes de cours (P-21). A cela, 96 (24.3%) ont répondu que ce n'est pas nécessaire, 91 (23%) qu'il était impossible de généraliser. Quant à ceux qui ont fourni des précisions, le calcul de la médiane donne 1.58 heures par semaine.

2.6.1 Les professeurs de sciences et de mathématiques sont les plus nombreux à dire qu'il n'est pas nécessaire à leurs étudiants de faire de telles lectures ou qu'il leur est impossible de généraliser. Chez ceux qui ont fourni des précisions, ce sont les professeurs de sciences, de mathématiques et de techniques biologiques qui indiquent les laps de temps les plus courts. C'est-à-dire que pour ces professeurs, si leurs étudiants, pour effectuer leurs travaux et pour réussir, doivent faire des lectures autres que celles d'un manuel ou de notes de cours, alors il leur faut consacrer très peu de temps à ce type de lecture.

2.7 Pourquoi les professeurs incitent ou obligent leurs étudiants à utiliser la documentation écrite

Quand les professeurs incitent ou obligent leurs étudiants à utiliser des livres, périodiques ou autres documents écrits, quels objectifs poursuivent-ils? (P-19). Le tableau no 33 reproduit en p. 186 fait voir un comportement qui varie beaucoup d'un groupe de disciplines à l'autre. Les professeurs de sciences humaines et de techniques humaines par exemple de même que les professeurs de philosophie et de langues valorisent en plus grand nombre que les professeurs de sciences et de mathématiques les différents objectifs sur lesquels nous les avons invités à se prononcer.

2.8 Planification de l'enseignement ou de pratiques pédagogiques et ressources didactiques du collège

On a enfin posé deux questions ayant trait aux relations entre les pratiques pédagogiques des professeurs et les ressources disponibles au centre de documentation ou à la bibliothèque du collège. Dans un cas (P-22) on demandait aux professeurs s'il leur arrive, en cas de doute, de vérifier au préalable la disponibilité de certains documents au collège lorsqu'ils prennent conscience qu'un de leurs cours ou qu'un travail qu'ils proposent aux étudiants a des chances d'orienter ceux-ci vers certaines lectures en particulier; dans le second cas (P-23), l'interrogation avait une portée plus générale puisqu'il s'agissait de dire si la planification de l'enseignement par les professeurs se fait "en tenant compte systématiquement de la disponibilité au collège (existence ou abondance) de la documentation écrite dans ces secteurs".

2.8.1 A la première question, 60.2% des répondants (65% ajusté) ont dit vérifier "assez souvent" ou "très souvent" la disponibilité de la documentation pertinente à un cours ou à un travail spécifique tandis que 19% (20.5% ajusté) ont affirmé le faire "rarement" ou "jamais". A la seconde question, les réponses sont sensiblement différentes puisqu'elles se partagent ainsi: 184 (48.9% ajusté) disent planifier "assez souvent" ou "très souvent" leur enseignement en tenant compte systématiquement des ressources documentaires du collège, tandis que 156 (41.5% ajusté) ne le font que "rarement" voire "jamais".

C'est donc dire qu'il y a environ deux professeurs sur trois qui se soucient assez régulièrement de l'adéquation des ressources disponibles quand il s'agit d'un cours ou d'un travail en particulier. La proportion est moindre lorsqu'il est question d'une planification systématique de l'enseignement.

2.8.2 Dans les deux cas, la préoccupation est plus prononcée chez les professeurs qui enseignent dans les collèges les moins peuplés de notre échantillon (population étudiante inférieure à 1000 étudiants).\*

---

\* Différences établies à l'aide du  $\chi^2$ ;  $P \leq .05$ . Tableaux non publiés.

TABLEAU 33

Objectifs auxquels les professeurs accordent une grande ou une très grande importance lorsqu'ils incitent ou obligent leurs étudiants à utiliser de la documentation écrite.

Répartition selon la discipline ou la spécialité d'enseignement.

Objectifs Professeurs de	Valoriser une bonne revue de la littérature	Développer leur esprit critique	Apprendre à consulter les sources les plus autorisées	Apprendre comment identifier et obtenir la documentation utile à un travail	Découvrir une part essentielle du savoir que le cours est censé procurer	Réaliser de façon autonome certains objectifs du cours
Français, philosophie autres langues	36 (54.5)	63 (86.3)	43 (59.7)	42 (58.3)	47 (64.3)	52 (70.2)
Education physique, arts, tech. phys., tech. adm., arts (P), autres	32 (29.6)	67 (57.8)	78 (65.6)	84 (70.6)	76 (61.8)	68 (55.3)
Sciences humaines et techniques humaines	26 (41.3)	56 (84.9)	42 (63.6)	46 (70.7)	41 (63.0)	41 (62.1)
Sciences et mathématiques	10 (17.5)	26 (40.0)	29 (42.7)	38 (57.6)	34 (47.2)	43 (60.6)
Techniques biologiques	17 (29.8)	28 (48.3)	42 (71.2)	35 (61.4)	23 (39.0)	30 (50.0)
TOTAL*	116 (35.5)	226 (64.2)	218 (60.9)	227 (64.3)	204 (56.1)	219 (59.9)

\* Ne pas perdre de vue que le répondant pouvait encercler plus d'une discipline ou spécialité d'enseignement. Le total ne correspond donc pas au total des cinq rangées qui précèdent.

### 3. Les étudiants et la lecture

#### 3.1 Temps consacré à la lecture

Nous avons demandé aux étudiants de nous indiquer combien de temps, au cours de la session précédente, ils avaient consacré à la lecture, à tout genre de lecture et nous précisions: "lectures pour vous divertir, lectures commandées par vos études, lectures pour vous informer, etc." (E-22).

3.1.1 Les résultats pour l'ensemble des étudiants mettent en évidence les faits suivants: au cours de la session précédente, les répondants avaient, dans une proportion de 52.6%\*, consacré de 3 à 9 heures par semaine à la lecture; 15.6% avaient lu durant moins de trois heures par semaine et 31.8% avaient consacré 10 heures et davantage par semaine à des activités de lecture. Très peu disent avoir lu plus de 24 heures par semaine (2.8%) ou moins d'une heure par semaine (4.0%). C'est dans les catégories 3 à 5h/sem., 6 à 9h/sem. et 10 à 14h/sem. que se retrouvent les nombres de répondants les plus élevés: 1163 (27.4%), 1071 (25.2%) et 710 (16.7) respectivement.

3.1.2 Le calcul de la médiane nous a donné les résultats suivants: les étudiants du général 6.92 heures par semaine, ceux du professionnel 6.23h/sem., l'ensemble des répondants 6.62h/sem. Les cinq familles de programmes où les étudiants liraient le plus sont par ordre décroissant: lettres, sciences humaines, techniques biologiques, techniques humaines et sciences de la santé.

---

\* Il s'agit ici de pourcentages ajustés, c'est-à-dire en ne tenant pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse".

### 3.2 Lectures et études

Nous avons ensuite invité les étudiants à préciser dans quelle proportion (%) ces lectures étaient faites strictement en fonction de leurs études, soit pour répondre à des exigences de leurs professeurs, soit pour satisfaire un besoin ou un désir personnel d'accroître ou d'approfondir leurs connaissances dans les disciplines ou spécialités figurant dans leur programme de formation (E-23).

3.2.1 Quand on examine les réponses données à cette question (cf. tableau 34, p.189), on constate qu'il y a une distribution assez équilibrée entre tous les choix de réponses possibles. Si on ne tient pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question, il ressort que pour 2,248 (52.7% ajusté) étudiants 60% et plus de leurs lectures avaient trait uniquement à leurs études et 2,740 (64.3% ajusté) étudiants fixent ce taux à 50% et plus.

3.2.2 Pour l'ensemble des étudiants le calcul de la médiane nous révèle que 63.5% de leurs lectures avaient trait directement à leurs études, les pourcentages étant respectivement de 62.8% pour les étudiants du général et de 64.7% pour ceux du professionnel. Les étudiants qui consacrent la plus forte proportion de leurs lectures à leurs études sont ceux de techniques biologiques (Médiane = 75.0%), sciences de la santé (70.8%) et sciences pures (68.9%). En outre, d'autres recouvrements de variables nous ont permis de constater que plus l'étudiant a d'heures de cours et consacre du temps à ses études, plus ses lectures sont en relation très étroite avec ses études\*.

TABLEAU 34

Part des lectures faites par les étudiants

qui ont un rapport strict avec les études

Réponses des 4,374 étudiants

<u>Pourcentage</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>% ajusté</u>	<u>Cumulatif % ajusté</u>
Moins de 20%	413	9.4	9.7	9.7
de 20 à 29%	348	8.0	8.2	17.9
de 30 à 39%	376	8.6	8.8	26.7
de 40 à 49%	386	8.8	9.1	35.7
de 50 à 59%	492	11.2	11.5	47.3
de 60 à 69%	407	9.3	9.5	56.8
de 70 à 79%	624	14.3	14.6	71.5
de 80 à 89%	618	14.1	14.5	85.9
90% et plus	599	13.7	14.1	100.0
Sans réponse	111	2.5		
TOTAL	4374	100.0	100.0	

3.2.3 Si on analyse les données relatives aux heures de cours, d'ateliers, de laboratoire, d'étude et de lecture (cf. tableau 10 reproduit en p. 79) en distinguant suivant les familles de programmes auxquelles les étudiants appartiennent, on se rend compte que:

3.2.3.1 pour les étudiants de tous les programmes sans exception, la majeure partie du temps qu'ils consacrent à la lecture a un rapport direct avec les études;

3.2.3.2 les programmes qui semblent commander le plus d'étude et le plus de lecture (si on exclut les programmes d'arts où les petits nombres de répondants ont pu avoir une influence déterminante sur les résultats) sont:

	<u>Etude (E-12)</u>	<u>Lecture (E-22-23)*</u>	<u>Total</u>
- Sciences de la santé	17.2h/sem.	5h/sem.	22.2h/sem.
- Sciences pures	15.1h/sem.	4.1h/sem.	19.2h/sem.
- Techniques biologiques	13.8h/sem.	5.7h/sem.	19.5h/sem.

---

\* Ces données ont été obtenues en calculant pour chaque famille de programmes la médiane du nombre d'heures de lecture par semaine et celle du pourcentage des lectures ayant un rapport très direct avec les études. Par exemple: les étudiants de sciences de la santé ont dit avoir consacré 7 heures (médiane) par semaine à la lecture dont 70.8% (médiane) avaient un rapport très direct avec leurs études. D'où: 7h/sem. (X) 70.8% = 5h/sem. (plus précisément: 4.956 h/sem., i.e. 4.57 min.).

Faisons attention: le total peut ici être trompeur puisque manifestement il peut y avoir recoupement entre les heures consacrées à l'étude et celles consacrées à de la lecture qui est faite "strictement en fonction" des études (E-23);

3.2.3.3 les programmes où l'on consacre le plus de temps à des lectures qui n'ont pas de rapport direct avec les études sont (toujours en excluant les programmes d'arts):

- Lettres: 40.2% de 9.8h/sem. soit 3.9h/sem.
- Sciences humaines: 40.8% de 7.6h/sem. soit 3.1h/sem.
- Techniques humaines: 40.1% de 7.1h/sem. soit 2.8h/sem.

### 3.3 Les étudiants lisent-ils suffisamment? (E-26 et E-27)

3.3.1 Les étudiants estiment-ils qu'ils lisent suffisamment? 3,454 répondants (79.0%) trouvent qu'ils devraient lire davantage. Pourquoi ne le font-ils pas? Invités à indiquer au maximum trois raisons principales parmi une liste de sept (7) motifs, 3,456 répondants ont fourni des précisions à ce sujet. Les résultats, présentés en page 192, font bien ressortir que le manque de temps et le manque d'intérêt sont les raisons majeures invoquées par les étudiants. Plus loin derrière vient l'absence d'une méthode de lecture.

<u>Raison</u>	<u>N</u>	<u>% de réponses</u> (N = 5378)	<u>% de répondants</u> (N = 3456)
Je manque de temps	2728	50.7	78.9
Je manque d'intérêt	1137	21.1	32.9
Mes yeux me causent des ennuis	251	4.7	7.3
J'ai des difficultés de compréhension des textes	236	4.4	6.8
Je n'ai pas de méthode de lecture	589	11.0	17.0
Je ne trouve pas les documents	227	4.2	6.6
Autres (précisez)	210	3.9	6.1

3.3.2 Dans tous les programmes, c'est le manque de temps qui est allégué par le plus grand nombre de répondants, les pourcentages atteignant 86.7% en sciences de la santé, 84.6% en techniques biologiques et 83.5% en lettres. Ce sont les étudiants de sciences administratives (73.3%) et de techniques physiques (73.9%) qui invoquent le moins souvent cette raison. Or, ce sont précisément les étudiants de ces deux familles de programmes qui mettent le plus de l'avant le manque d'intérêt comme facteur d'explication: 42.3% en sciences administratives et 39.5% en techniques physiques. Il s'agit également des deux familles de programmes où l'on consacre le moins d'heures par semaine à la lecture. Touchant l'absence de méthode de lecture, la seule variation qui mérite d'être signalée c'est en lettres où seulement 8.6% des répondants invoquent cette raison.

3.4 D'où proviennent les écrits lus ou consultés par les étudiants?  
(E-28-29)

Quand on s'intéresse à la provenance des écrits consultés ou lus par les étudiants, on obtient des résultats d'ensemble qu'il nous faut détailler si l'on veut présenter une image assez fidèle de la situation.

3.4.1 D'une part, 1769 (42.4% ajusté) répondants affirment que, parmi tous les écrits qu'ils avaient lus ou consultés au cours de la session précédente, moins de 20% d'entre eux appartenaient à la bibliothèque ou aux ressources didactiques du collège, pendant 1390 (33.3% ajusté) établissent ce taux à 50% et plus.

Le calcul de la médiane donne: 27.2%.

Mais il est important ici de visualiser la distribution des réponses fournies par l'ensemble des étudiants. Il est possible de le faire à partir du tableau reproduit à la page suivante.

TABLEAU 35

Pourcentage des écrits lus ou consultés par les étudiants  
appartenant à la bibliothèque ou aux ressources didactiques du collège  
Ensemble des 4,374 étudiants

	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>% ajusté</u>	<u>Cumulatif</u>
Moins de 10%	1242	28.4	29.8	29.8
De 10 à 19%	527	12.0	12.6	42.4
De 20 à 29%	407	9.3	9.8	52.2
De 30 à 39%	324	7.4	7.8	60.0
De 40 à 49%	279	6.4	6.7	66.7
De 50 à 59%	336	7.7	8.1	74.7
De 60 à 69%	254	5.8	6.1	80.8
De 70 à 79%	331	7.6	7.9	88.8
80% et plus	469	10.7	11.2	100.0
Sans réponse	205	4.7	-	
	<u>4,374</u>	<u>100</u>		

3.4.2 Des croisements de variables nous ont permis de constater que c'est dans les programmes de sciences humaines, de sciences de la santé et de sciences administratives que les pourcentage sont les plus élevés alors que les pourcentages les plus bas se retrouvent dans les programmes de techniques administratives, de techniques biologiques et de techniques physiques (voir tableau 36, p.195). Les pourcentages sont plus élevés chez les étudiants du général (comparativement à ceux du professionnel) et chez ceux qui fréquentent les collèges comptant une population étudiante inférieure à 1,000 (voir tableau 37, p.196).

TABLEAU 36

POURCENTAGE DES ECRITS LUS OU CONSULTES PAR LES ETUDIANTS

APPARTENANT A LA BIBLIOTHEQUE OU AUX RESSOURCES DIDACTIQUES

DU COLLEGE. REPARTITION DES REPONSES DES ETUDIANTS SELON LES FAMILLES

DE PROGRAMMES AUXQUELLES ILS APPARTIENNENT.

Pourcentages Etudiants	Moins de 10%	De 10 à 29%	De 30 à 49%	De 50 à 79%	80% et plus	Total
Sciences humaines	177 (20.8)*	181 (21.3)	152 (17.9)	235 (27.7)	104 (12.2)	849 (21.1)
Sciences de la santé	98 (23.1)	84 (19.8)	81 (19.1)	106 (24.9)	56 (13.2)	425 (10.6)
Sciences administra- tives	89 (25.7)	75 (21.7)	47 (13.6)	91 (26.3)	44 (12.7)	346 ( 8.6)
Techniques administratives	217 (42.1)	127 (24.6)	43 ( 8.3)	85 (16.5)	44 ( 8.5)	516 (12.8)
Techniques biologiques	164 (37.5)	89 (20.4)	47 (10.8)	86 (19.7)	51 (11.7)	437 (10.9)
Techniques physiques	136 (36.6)	74 (19.9)	47 (12.6)	70 (18.8)	45 (12.1)	372 ( 9.2)
Total pour l'ensemble des étudiants	1182 (29.4)	903 (22.4)	585 (14.5)	902 (22.4)	455 (11.3)	4027 (100.0)

\* Pourcentage horizontal

TABLEAU 37

POURCENTAGE DES ECRITS LUS OU CONSULTES PAR LES ETUDIANTS  
APPARTENANT A LA BIBLIOTHEQUE OU AUX RESSOURCES DIDACTIQUES  
DU COLLEGE. REPARTITION DES REPONSES DES ETUDIANTS SELON LA TAILLE DES COLLEGES.

	Moins de 10%	De 10% à 29%	De 30% à 49%	De 50% à 79%	80% et plus	Total
Collèges de 1 000 étudiants et plus	1061 32.1 85.8 25.6	736 22.3 79.3 17.8	458 13.9 76.6 11.1	699 21.1 76.5 16.9	352 10.6 75.5 8.5	3306 79.8
Collèges comptant moins de 1 000 étudiants	175 20.9 14.2 4.2	192 23.0 20.7 4.6	140 16.7 23.4 3.4	215 25.7 23.5 5.2	114 13.6 24.5 2.8	836 20.2
TOTAL	1236 29.8	928 22.4	598 14.4	914 22.1	466 11.3	4142 100.0

\*  $X^2 = 43.49185$ ;  $P \leq .0000$   
 V de Cramer = .10247

Dans chaque cellule, le premier chiffre donne la fréquence, le second le pourcentage horizontal, le troisième le pourcentage vertical, le dernier le pourcentage par rapport au total général, inscrit à l'angle inférieur droit du tableau.

3.4.3 En dehors de la bibliothèque ou des ressources didactiques du collège, d'où viennent les livres lus par les étudiants? Le tableau no 38 (p.196) nous renseigne à ce sujet. Un rapide examen des données qui y sont consignées nous permet d'établir que ces livres proviennent dans l'ordre de la bibliothèque personnelle de l'étudiant, de celle de ses amis, de celle de ses parents et seulement en dernier lieu d'une bibliothèque publique.

3.4.4 Si on analyse les résultats en distinguant suivant les familles de programmes auxquelles appartiennent les étudiants, on remarque les oppositions suivants:

- . les étudiants de sciences humaines utilisent beaucoup plus fréquemment la bibliothèque publique que ceux de techniques physiques et de techniques administratives;
- . les étudiants de sciences pures et de sciences de la santé tirent parti beaucoup plus souvent de la bibliothèque de leurs parents que ceux de techniques humaines et de techniques administratives;
- . les étudiants de techniques humaines empruntent plus souvent des livres à leurs amis que les étudiants de sciences pures et ceux de sciences administratives;
- . les étudiants de lettres et de techniques biologiques ont plus souvent recours à leur bibliothèque personnelle ou à des achats de livres que ceux de sciences administratives.

TABLEAU 38

EN DEHORS DE LA BIBLIOTHEQUE OU DES RESSOURCES DIDACTIQUES  
DU COLLEGE, D'OU VIENNENT LES LIVRES LUS PAR LES ETUDIANTS  
REPONSES DES 4 374 ETUDIANTS

Provenance	Fréquence				
	Jamais N et (%)	Rarement N et (%)	Souvent N et %	Toujours N et %	Sans réponse N et %
D'une bibliothèque publique	1798 (41.1)	1323 (30.2)	825 (18.9)	129 (2.9)	299 (6.8)
De la bibliothèque de mes parents	1377 (31.5)	1277 (29.2)	1186 (27.1)	137 (3.1)	397 (9.0)
Je les emprunte de mes amis	707 (16.2)	1902 (43.5)	1426 (32.6)	72 (1.6)	267 (6.1)
Je les achète ou ils proviennent de ma bibliothèque	166 (3.8)	605 (13.8)	2524 (57.7)	991 (22.7)	88 (2.0)

### 3.5 Sur quels sujets les étudiants lisent-ils?

On a demandé aux étudiants: "En dehors de vos cours ou de vos études, sur quels sujets cherchez-vous surtout à vous documenter ou à vous renseigner?" (E-31). Le tableau no 39, (p. 200) fournit le détail des réponses exprimées par l'ensemble des étudiants. On y remarque:

3.5.1 qu'en additionnant les chiffres des colonnes 3 et 4 ("souvent" + "très souvent"), les sujets qui ont obtenu les plus hautes cotes sont:

- la sexualité, la psychologie, la psychanalyse:  
2235 (51.1)
- la politique, l'économie, les problèmes sociaux:  
2103 (48.1)
- les voyages, pays et nations: 2098 (48.0)

3.5.2 qu'en faisant de même pour les colonnes 1 et 2 ("jamais" + "rarement ou parfois"), les sujets qui suscitent le moins d'intérêt sont:

- la mécanique, l'électricité, l'électronique:  
3556 (81.3)
- l'astronomie, la physique, la biologie, la chimie:  
3240 (74.1)
- les philosophies, les religions, les doctrines et idées:  
3131 (71.5)
- les arts et les lettres: 3102 (70.9)

3.5.3 qu'en ne considérant que la colonne "jamais", ce sont les mêmes sujets qui suscitent le moins d'intérêt; seul l'ordre change, "arts et lettres" (39.7) se situant immédiatement après "la mécanique, l'électricité, l'électronique" (54.4)

TABLEAU 39

## SUJETS SUR LESQUELS LES ETUDIANTS CHERCHENT SURTOUT

A SE DOCUMENTER OU A SE RENSEIGNER EN DEHORS DE LEURS COURS OU DE LEURS ETUDES

## REponses DES 4 374 ETUDIANTS

Fréquence Sujets	Jamais	Rarement Parfois	Souvent	Très souvent	Sans réponse
La mécanique, l'électricité, l'électronique	2379 (54.4)	1177 (26.9)	421 (9.6)	323 (7.4)	74 (1.7)
L'astronomie, la physique, la biologie, la chimie	1542 (35.3)	1698 (38.8)	733 (16.8)	319 (7.3)	82 (1.8)
L'histoire, la géographie, la sociologie, l'anthropologie	1160 (26.5)	1755 (40.1)	929 (21.2)	450 (10.3)	80 (1.8)
Les arts et les lettres	1737 (39.7)	1365 (31.2)	687 (15.7)	482 (11.0)	103 (2.4)
La sexualité, la psychologie, la psychanalyse	549 (12.6)	1522 (34.8)	1358 (31.0)	877 (20.1)	68 (1.6)
La politique, l'économie, les problèmes sociaux	755 (17.3)	1447 (33.1)	1342 (30.7)	761 (17.4)	69 (1.6)
Les philosophies, les religions, les doctrines et idées	1493 (34.1)	1638 (37.4)	772 (17.6)	379 (8.7)	92 (2.1)
Les voyages, pays et nations	704 (16.1)	1489 (34.0)	1355 (31.0)	743 (17.0)	83 (1.9)
Le bricolage	1208 (27.6)	1484 (33.9)	997 (22.8)	615 (14.1)	70 (1.6)

3.5.4 Ce portrait général est assez trompeur puisque d'une famille de programmes à l'autre les centres d'intérêt varient énormément comme le montre bien le tableau 40 reproduit en p.202. Nous n'avons pas eu le temps de procéder à toutes les analyses qu'un tel tableau peut suggérer: analyses portant sur les centres d'intérêt eux-mêmes, analyses en fonction des familles de programmes, analyses à partir de la mise en rang des centres d'intérêt par l'ensemble des étudiants et par chaque famille de programmes, analyses fondées sur un examen approfondi des écarts quand on s'intéresse à un centre d'intérêt précis ou que l'on scrute le comportement des étudiants d'une famille en particulier, etc. Conscients donc des limites de notre travail d'élucidation ou d'explicitation, nous nous bornerons ici à faire ressortir, à très larges traits, quelques faits saillants ou contrastes vraiment saisissants<sup>\*</sup> :

3.5.4.1 les étudiants de techniques physiques se distinguent vraiment de tous les autres par l'intérêt qu'ils portent à la mécanique, à l'électricité et à l'électronique: plus de 7 étudiants sur 10 de cette famille cherchent souvent ou très souvent à se renseigner sur ces sujets alors que pour l'ensemble des répondants le pourcentage n'est que de 17.2%; à retenir également l'attitude des étudiants de sciences pures qui témoignent eux aussi mais dans des proportions moindres (37.3%) d'un intérêt nettement supérieur à la moyenne pour ces réalités;

---

\* Rappelons que nous ne tiendrons pas compte, ici comme ailleurs dans nos commentaires, des résultats des étudiants d'arts, tant ceux du général que ceux du professionnel.

TABLEAU 40

SUJETS SUR LESQUELS LES ETUDIANTS CHERCHENT SOUVENT OU  
TRES SOUVENT A SE DOCUMENTER OU A SE RENSEIGNER  
EN DEHORS DE LEURS COURS OU DE LEURS ETUDES  
REPARTITION PAR FAMILLES DE PROGRAMMES

Etudiants Sujets	Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences administ.	Arts	Lettres	Tech. biol.	Tech. phys.	Tech. hum.	Tech. adm.	Arts P.	TOTAL
Mécanique, électricité, électronique	174 (37.3)	58 (13.4)	55 ( 6.3)	38 (10.6)	9 (10.0)	10 ( 5.7)	31 ( 6.9)	269 (71.5)	11 ( 3.5)	57 (10.5)	2 ( 2.9)	714 (17.2)
Astronomie, physique, biologie, chimie	249 (53.7)	225 (51.7)	99 (11.4)	40 (11.2)	7 ( 7.9)	23 (13.3)	193 (43.0)	110 (29.3)	20 ( 6.3)	55 (10.1)	3 ( 4.3)	1024 (24.8)
Histoire, géographie, sociologie, anthrop.	105 (22.5)	98 (22.6)	505 (57.9)	102 (28.8)	29 (33.3)	80 (45.7)	78 (17.5)	62 (16.5)	113 (36.2)	113 (20.8)	27 (39.1)	1312 (31.8)
Arts et lettres	91 (19.7)	93 (21.6)	334 (38.6)	63 (17.8)	76 (84.4)	144 (81.4)	61 (13.8)	35 ( 9.4)	91 (28.9)	85 (15.9)	44 (63.8)	1117 (27.1)
Sexualité, psycho- logie, psychanalyse	149 (32.0)	188 (43.0)	584 (67.0)	156 (43.9)	46 (51.1)	107 (61.1)	258 (57.5)	106 (28.3)	253 (79.8)	257 (47.2)	31 (44.9)	2135 (51.5)
Politique, économie problèmes sociaux	187 (40.2)	152 (35.0)	569 (65.3)	239 (66.6)	26 (29.2)	89 (50.9)	122 (27.4)	137 (36.2)	187 (59.4)	268 (49.1)	44 (62.9)	2020 (48.7)
Philosophie, religion, doctrines, idées	87 (18.8)	101 (23.3)	357 (40.9)	79 (22.3)	34 (37.8)	78 (44.1)	68 (15.3)	65 (17.5)	101 (32.5)	105 (19.4)	24 (34.8)	1099 (26.6)
Voyages, pays, nations	174 (37.8)	201 (46.1)	493 (56.7)	170 (47.9)	46 (51.7)	118 (67.4)	185 (41.5)	131 (35.4)	162 (51.1)	282 (52.0)	46 (65.7)	2008 (48.6)
Bricolage	135 (28.9)	126 (29.0)	254 (29.2)	106 (29.8)	51 (58.0)	56 (31.8)	186 (41.8)	209 (55.1)	156 (49.2)	227 (42.0)	32 (46.4)	1538 (37.1)

- 3.5.4.2 l'astronomie, la physique, la biologie et la chimie intéressent surtout les étudiants de sciences pures, de sciences de la santé et de techniques biologiques et à un degré moindre ceux de techniques physiques; dans toutes les autres familles c'est une infime minorité qui cherche à se documenter ou à se renseigner sur ces sujets;
- 3.5.4.3 qu'il s'agisse d'histoire, de géographie, de sociologie, d'anthropologie, des arts ou des lettres les comportements des étudiants de sciences humaines et de lettres tranchent nettement dans l'ensemble: ils sont beaucoup plus nombreux que les autres à prendre des initiatives pour se renseigner ou se documenter fréquemment sur ces réalités;
- 3.5.4.4 touchant la sexualité, la psychologie et la psychanalyse les pourcentages élevés des étudiants de techniques humaines (79.8%), sciences humaines (67.0%), lettres (61.1%) et techniques biologiques (57.5%) sont à opposer en particulier à ceux de techniques physiques (28.3% et de sciences pures (32.0%);
- 3.5.4.5 concernant la politique, l'économie et les problèmes sociaux les étudiants de sciences administratives (66.6%), sciences humaines (65.3%), techniques humaines (59.4%) et techniques administratives (49.1%) font preuve d'un intérêt beaucoup plus marqué que ceux de sciences de la santé (35.0%) et techniques physiques (36.2%);

- 3.5.4.6 la philosophie, la religion, les doctrines et les idées semblent attirer ou préoccuper davantage les étudiants de lettres (44.1%), sciences humaines (40.9%) et techniques humaines (32.5%) que ceux de techniques biologiques (15.3%), techniques physiques (17.5%), sciences pures (18.8%) et techniques administratives (19.4%);
- 3.5.4.7 c'est à propos des voyages, pays et nations que les écarts entre familles de programmes apparaissent les moins prononcés; retenons simplement les pourcentages respectifs des étudiants de lettres (67.4%) comparativement à ceux de techniques physiques (35.4%) et sciences pures (37.8%);
- 3.5.4.8 quant au bricolage ce sont les étudiants du professionnel qui s'y intéressent le plus;
- 3.5.4.9 enfin une analyse des pourcentages par familles de programmes nous a permis de constater que c'est dans les familles de lettres, sciences humaines et techniques humaines que se retrouvent en plus grand nombre les étudiants aux centres d'intérêt vraiment diversifiés.

3.5.5 Quand on prend en considération le sexe des répondants, on remarque les différences suivantes:

Etudiants qui cherchent souvent ou très souvent à se renseigner sur...

<u>Sujets</u>	<u>FEMMES</u>		<u>HOMMES</u>	<u>X<sup>2</sup></u>	<u>P ≤</u>
1. Mécanique, électricité, électronique	69 (3.1)	<	675 (32.8)	660.13893	0
2. Astronomie, physique, biologie, chimie	464 (20.7)	<	587 (28.6)	35.35498	.0000
3. Arts et lettres	774 (34.8)	>	393 (19.3)	128.01002	0
4. Sexualité, psychologie, psychanalyse	1417 (62.9)	>	816 (39.8)	229.23795	0
5. Politique, économie, problèmes sociaux	1026 (45.7)	<	1074 (52.2)	17.69755	.0000
6. Voyages, pays et nations	1232 (55.0)	>	864 (42.2)	68.78465	.0000
7. Bricolage	880 (39.3)	>	731 (35.5)	6.63628	.0100

D'où l'on peut voir:

- a) qu'il n'y a que 2 séries de réalités à propos desquelles on n'observe pas de différence significative entre hommes et femmes: 1<sup>o</sup> l'histoire, la géographie, la sociologie et l'anthropologie; 2<sup>o</sup> les philosophies, les religions, les doctrines et idées;

- b) que les sept (7) différentes observées se répartissent comme suit:
- quatre (4) où ce sont les femmes qui, en plus en grand nombre, cherchent souvent ou très souvent à se renseigner sur les sujets en question; voir nos 3, 4, 6 et 7;
  - trois (3) où ce sont les hommes, au contraire, qui sont plus nombreux à vouloir souvent ou très souvent se documenter sur les centres d'intérêts en cause: voir nos 1, 2 et 5;
- c) que les différences les plus grandes entre hommes et femmes ont trait à:
- mécanique, électricité, électronique (H > F);
  - sexualité, psychologie, psychanalyse (F > H);
  - arts et lettres (F > H).

### 3.6 Les étudiants et la lecture des journaux

3.6.1 "Lisez-vous régulièrement un ou des journaux quotidiens ou hebdomadaires?" (E-43). A cette question, on obtient les résultats suivants pour l'ensemble des étudiants:

	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>% ajusté</u>
Aucun:	585	13.4	13.7
1 journal:	2052	46.9	48.2
2 journaux:	1077	24.6	25.3
3 journaux:	380	8.7	8.9
4 journaux:	84	1.9	2.0
5 journaux:	80	1.8	1.9
Sans réponse:	116	2.7	-

C'est dire que 86.3% (ajusté) de nos répondants affirment lire régulièrement au moins un journal, que celui-ci soit quotidien ou hebdomadaire. Par contre, près de 14% d'étudiants affirment ne lire aucun journal, tandis que tout près de la moitié (48.2%) ne lit régulièrement qu'un journal. On compte près de 13% d'étudiants qui disent lire régulièrement 3 journaux ou davantage.

3.6.2 A quelle fréquence les étudiants lisent-ils un journal quotidien? Voilà la deuxième précision que nous avons cherché à obtenir de la part de nos répondants (cf. E-44). Voici les résultats d'ensemble:

	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>% ajusté</u>
Tous les jours ou presque:	1737	39.7	40.4
3 ou 4 fois par semaine:	619	14.2	14.4
1 ou 2 fois par semaine:	896	20.5	20.8
Moins souvent:	629	14.4	14.6
Jamais:	423	9.7	9.8
Sans réponse:	70	1.6	-

3.6.3 L'analyse des résultats suivant les familles de programmes nous permet de constater que c'est dans les programmes de sciences de l'administration et de sciences humaines qu'on trouve les plus fort taux d'étudiants qui disent lire un journal quotidien sinon tous les jours tout au moins 3 ou 4 fois par semaine; par contre ce sont les étudiants de techniques biologiques et de techniques humaines qui ont les plus basses fréquences de lecture:

Fréquence de lecture d'un journal quotidien par les étudiants

Répartition par familles de programmes

<u>Familles d'étudiants</u>	<u>Au moins 3 ou 4 fois par semaine</u>		<u>Jamais</u>	
	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
Sciences pures	278	59.9	40	8.6
Sciences de la santé	215	49.1	44	10.0
Sciences humaines	531	61.6	64	7.4
Sciences de l'administration	238	65.8	23	6.4
Lettres	101	58.0	12	6.9
Techniques biologiques	162	36.9	88	20.0
Techniques physiques	211	55.2	37	9.7
Techniques humaines	146	46.6	39	12.5
Techniques de l'administration	309	56.3	39	7.1
TOTAL (ensemble des étudiants)*	2267	54.7	406	9.8

---

\* Dans ce tableau nous n'avons pas inclus les statistiques relatives aux étudiants inscrits dans des programmes d'arts, tant dans l'enseignement général que dans l'enseignement professionnel. Nous nous expliquons là-dessus en page 34.

3.6.4 Qu'est-ce qui intéresse les étudiants quand ils lisent un journal? (E-45). Le tableau 41, (p.210) nous renseigne à ce sujet:

	<u>N</u> Souvent et Très souvent	<u>%</u>
1° Articles d'information sur divers phénomènes sociaux:	3035	69.3
2° Faits divers:	2656	60.8
3° Articles d'information sur les arts et les spectacles:	2278	52.1
4° Articles d'information sur la politique:	2159	49.4
5° Articles d'information sur les sciences:	1941	44.3
6° Sports:	1758	40.2
7° Articles d'information sur l'économie:	1558	35.6
8° Editoriaux:	1409	32.3

3.6.5 Par ailleurs les réponses des étudiants analysées en distinguant selon les familles de programmes font apparaître nombre de variations dans les centres d'intérêt (cf. tableau 42, p. 211). Contentons-nous pour chacune des rubriques de mettre en évidence les oppositions les plus évidentes:

TABLEAU 41

## CE QUI INTERESSE LES ETUDIANTS QUAND ILS LISENT

## UN JOURNAL, QUOTIDIEN OU HEBDOMADAIRE

Résultats pour l'ensemble des 4 374 étudiants

Rubriques	Fréquence		Jamais		Rarement		Souvent		Très souvent		Sans réponse	
	N	et (%)	N	et (%)	N	et (%)	N	et (%)	N	et (%)	N	et (%)
Faits divers	308	(7.0)	1254	(28.7)	2050	(46.9)	606	(13.9)	156	(3.6)		
Sports	1249	(28.6)	1259	(28.8)	768	(17.6)	990	(22.6)	108	(2.5)		
Articles d'information sur la politique	583	(13.3)	1527	(34.9)	1500	(34.3)	659	(15.1)	105	(2.4)		
Articles d'information sur l'économie	792	(18.1)	1910	(43.7)	1154	(26.4)	404	(9.2)	114	(2.6)		
Articles d'information sur divers phénomènes sociaux (éducation, santé, travail, etc.)	167	(3.8)	1074	(24.6)	2167	(49.5)	868	(19.8)	98	(2.2)		
Articles d'information sur les arts et spectacles	505	(11.5)	1501	(34.3)	1477	(33.8)	801	(18.3)	90	(2.0)		
Articles d'information sur les sciences	627	(14.3)	1706	(39.0)	1358	(31.0)	583	(13.3)	100	(2.3)		
Editoriaux	1033	(23.6)	1803	(41.2)	1061	(24.3)	348	(8.0)	129	(2.9)		

TABLEAU 42

**CENTRES D'INTERET DES ETUDIANTS QUAND ILS LISENT UN JOURNAL:  
REpondants qui ont encercle les mentions souvent ou tres souvent.**

**REPARTITION PAR FAMILLES DE PROGRAMMES.**

Etudiants Centres d'intérêt	Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences administ.	Arts	Lettres	Techn. biolog.	Techn. phys.	Techn. hum.	Techn. administ.	Arts (P)	Total
Faits divers	261 (58.0)	284 (66.8)	497 (57.9)	208 (58.4)	43 (50.0)	98 (56.0)	309 (71.5)	256 (69.2)	200 (65.8)	375 (69.6)	30 (42.9)	2561 (63.0)
Sports	250 (54.5)	199 (46.0)	317 (36.6)	193 (53.6)	12 (13.6)	50 (28.6)	141 (32.3)	185 (49.1)	87 (28.6)	253 (46.6)	15 (21.7)	1702 (41.4)
Articles d'information sur la politique	228 (49.6)	199 (46.1)	562 (65.0)	225 (62.7)	33 (37.5)	94 (53.1)	123 (28.3)	163 (43.6)	166 (53.7)	234 (43.1)	48 (68.6)	2075 (50.5)
Articles d'information sur l'économie	158 (34.3)	110 (25.5)	341 (39.5)	223 (62.1)	18 (20.9)	54 (30.5)	82 (18.9)	125 (33.1)	102 (33.4)	250 (46.2)	30 (43.5)	1493 (36.4)
Articles d'information sur divers phénomènes sociaux	249 (54.1)	311 (72.0)	670 (77.1)	225 (62.8)	57 (65.5)	140 (79.5)	361 (82.4)	208 (55.2)	264 (85.7)	377 (69.4)	54 (77.1)	2916 (70.8)
Articles d'information sur les arts et spectacles	213 (46.1)	235 (54.3)	512 (58.9)	162 (45.0)	78 (87.6)	151 (85.3)	214 (49.0)	142 (37.7)	185 (60.1)	247 (45.5)	51 (72.9)	2190 (53.1)
Articles d'information sur les sciences	328 (70.8)	297 (68.6)	298 (34.5)	119 (33.2)	29 (33.3)	58 (32.8)	258 (59.3)	258 (68.1)	89 (28.8)	129 (23.7)	19 (27.1)	1882 (45.7)
Editoriaux	112 (24.4)	127 (29.6)	337 (38.9)	122 (34.2)	34 (38.6)	73 (41.7)	130 (30.3)	89 (23.7)	123 (40.2)	177 (32.8)	33 (47.8)	1357 (33.2)

<u>Rubrique</u>	<u>Plus forts taux de répondants qui ont en- cerclé les mentions "souvent" ou "très souvent"</u>	<u>Plus faibles taux de répondants qui ont en- cerclé les mentions "souvent" et "très souvent"</u>
Faits divers	Techniques biologiques (71.5%) Techniques administra- tives (69.6%) Techniques physiques (69.2%)	Lettres (56.0%) Sciences humaines (57.9%) Sciences pures (58.0%)
Sports	Sciences pures (54.5%) Sciences administra- tives (53.6%) Techniques physiques (49.1%)	Lettres (28.6%) Techniques humaines (28.6%) Techniques biologiques (32.3%)
Articles d'information sur la politique	Sciences humaines (65.0%) Sciences administra- tives (62.7%)	Techniques biologiques (28.3) Techniques administratives (43.1%) Techniques physiques (43.6%)
Articles d'information sur l'économie	Sciences administra- tives (62.1%) Techniques administra- tives (46.2%)	Techniques biologiques (18.9%) Sciences de la santé (25.5%) Lettres (30.5%)
Articles d'information sur les phénomènes sociaux	Techniques humaines (85.7%) Techniques biologiques (82.4%) Lettres (79.5%) Sciences humaines (77.1%)	Sciences pures (54.1%) Techniques physiques (55.2%) Sciences administratives (62.8%)
Articles d'information sur les arts et les spectacles	Lettres (85.3%) Techniques humaines (60.1%) Sciences humaines (58.9%)	Techniques physiques (37.7%) Sciences administratives (45.0%) Techniques administratives (45.5%) Sciences pures (46.1%)

Articles d'information sur les sciences	Sciences pures (70.8%)	Techniques administratives (23.7%)
	Sciences de la santé (68.6%)	Techniques humaines (28.8%)
	Techniques physiques (68.1%)	Lettres (32.8%)
	Techniques biologiques (59.3%)	Sciences administratives (33.2%)
		Sciences humaines (34.5%)
Editoriaux	Lettres (41.7%)	Techniques physiques (23.7%)
	Techniques humaines (40.2%)	Sciences pures (24.4%)
	Sciences humaines (38.9%)	

Cette mise en relief nous permet de noter plusieurs similitudes de comportements entre les étudiants de sciences pures et techniques physiques d'une part; entre ceux de sciences humaines, lettres et techniques humaines d'autre part.

### 3.7 Par qui les étudiants sont-ils influencés dans leurs lectures? (E-30)

3.7.1 Le tableau no 43 (p.214) ne nous réserve pas de grandes surprises. Les personnes qui exercent une influence "grande" ou "très grande" sur les lectures des étudiants sont d'abord les professeurs (2474 ou 56.6%) puis les amis et camarades (1661 ou 38.0%). L'influence des autres catégories de personnes est nettement plus faible, notamment en ce qui concerne les bibliothécaires et les libraires: plus de 2 répondants sur 3 ne leur attribuent aucune influence dans le choix de leurs lectures.

TABLEAU 43

INFLUENCE EXERCÉE PAR CERTAINES PERSONNESSUR LE CHOIX DES LECTURES DES ETUDIANTSREPNSES DES 4 374 ETUDIANTS

Personnes	Influence				
	Aucune N et (%)	Très peu N et (%)	Grande N et (%)	Très grande N et (%)	Sans réponse N et (%)
Père et mère	2394 (54.7)	1524 (34.8)	305 (7.0)	53 (1.2)	98 (2.3)
Frères et soeurs	2109 (48.2)	1607 (36.7)	453 (10.4)	64 (1.5)	141 (3.2)
Amis et camarades	656 (15.0)	2001 (45.7)	1424 (32.6)	237 (5.4)	56 (1.2)
Professeurs	459 (10.5)	1368 (31.3)	1744 (39.9)	730 (16.7)	73 (1.6)
Bibliothécaires	2967 (67.8)	1026 (23.5)	187 (4.3)	52 (1.2)	142 (3.3)
Libraires	2904 (66.4)	1020 (23.3)	229 (5.2)	60 (1.4)	161 (3.7)

3.7.2 L'analyse des résultats à partir des familles de programmes fait ressortir les phénomènes suivants: en sciences pures, il y a proportionnellement beaucoup moins d'étudiants qu'en lettres et en techniques humaines qui reconnaissent une grande ou très grande influence des professeurs, des amis et des camarades sur leurs lectures; les étudiants de techniques physiques ont des pourcentages inférieurs à la moyenne pour ce qui est de l'influence des frères et soeurs, amis, camarades et professeurs; en techniques biologiques enfin, les étudiants sont plus nombreux que la moyenne à reconnaître une grande influence des professeurs. Ce sont les seules variations qui méritent d'être signalées.

3.7.3 D'autres croisements de variables nous indiquent que les parents et les bibliothécaires auraient plus d'influence auprès des étudiants fréquentant des collèges plus petits (population étudiante inférieure à 1 000) tandis que les camarades et les professeurs influenceraient davantage les étudiants des collèges plus peuplés. Cependant les différences observées sont minimes dans certains cas, en particulier quand il s'agit des camarades et des professeurs\*.

---

\* Dans le cas des parents le seuil de probabilité est de .0000; dans le cas des camarades, il est de .0258; dans le cas des professeurs il est de .0493; dans le cas des bibliothécaires, il est de .0034.

#### 4. Utilisation de la documentation écrite et de la bibliothèque par les étudiants

##### 4.1 Importance accordée à la documentation écrite et catégories d'écrits utilisés ou consultés

Comme nous l'avons vu précédemment (cf. p. 117), les étudiants, d'une façon générale, accordent beaucoup d'importance à la documentation écrite dans leurs études: les notes de cours viennent au 2e rang dans une série de 10 moyens d'apprendre et le manuel d'enseignement au 4e rang. Plus loin dans le questionnaire (E-24), nous avons demandé aux étudiants de nous dire quelle sorte d'écrits ils avaient utilisés ou consultés dans les lectures qu'ils avaient été amenés à faire en fonction de leurs études.

4.1.1 Un coup d'oeil sur le tableau 44 (p. 217) nous permet de constater que la dominante (résultat le plus élevé) pour chaque sorte d'écrits est la suivante:

	<u>N</u>	<u>% ajusté de répondants</u>
- Manuels = très souvent:	1375	(32.5)
- Livres entiers = rarement:	1512	(36.4)
- Extraits de livres = souvent:	1675	(39.8)
- Articles de revues, journaux, magazines = rarement:	1525	(35.8)
- Encyclopédies, ouvrages de référence = rarement:	1574	(37.1)
- Recueil de textes polycopiés = souvent:	1446	(33.9)
- Notes de cours = très souvent:	1805	(42.0)

TABLEAU 44

LECTURE: ECRITS UTILISES OU CONSULTES PAR LES ETUDIANTS

EN FONCTION DE LEURS ETUDES

Réponses des 4 374 étudiants

Fréquence Sorte d'écrits	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Uniquement	Sans réponse
	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)
Chapitres de manuels d'enseignement ou manuels entiers	413 (9.4)	990 (22.6)	1309 (29.9)	1375 (31.4)	146 (3.3)	141 (3.2)
Livres entiers (excluant les manuels)	637 (14.6)	1512 (34.6)	1188 (27.2)	741 (16.9)	78 (1.8)	218 (5.0)
Extraits de livres	294 (6.7)	986 (22.5)	1675 (38.3)	1223 (28.0)	32 (0.7)	164 (3.7)
Articles de revues, de magazines, de journaux (imprimés ou microfilmés)	724 (16.6)	1525 (34.9)	1141 (26.1)	838 (19.2)	28 (0.6)	118 (2.6)
Encyclopédies, ouvrages de références	623 (14.2)	1574 (36.0)	1225 (28.0)	797 (18.2)	28 (0.6)	127 (2.9)
Recueil de textes photocopiés	431 (9.9)	1001 (22.9)	1446 (33.1)	1335 (30.5)	58 (1.3)	103 (2.3)
Notes de cours faites par un ou des professeurs	248 (5.7)	757 (17.3)	1306 (29.9)	1805 (41.3)	184 (4.2)	74 (1.7)

4.1.2 Si, en partant de ce même tableau no 44, et en utilisant les pourcentages ajustés, on confronte les scores "négatifs" ("Jamais" + "Rarement") aux scores "positifs" ("Souvent" + "Très souvent" + "Uniquement"), les sortes d'écrits utilisés ou consultés se classent comme suit par ordre décroissant: (1) Notes de cours; (2) extraits de livres; (3) manuels (chapitres ou manuels entiers); (4) recueil de textes photocopiés; (5) encyclopédies et ouvrages de références; (6) livres entiers (excluant manuels); (7) articles de revues, de magazines, de journaux...

4.1.3 Cependant l'analyse des réponses programme par programme met à jour des variations très importantes qu'on retrouve dans le tableau 45, reproduit en p.219 . Ici encore, contentons-nous de dégager quelques constatations fort sommaires:

4.1.3.1 c'est à propos des chapitres de manuels ou des manuels entiers qu'on observe le plus grand nombre de variations: les étudiants de sciences pures, de sciences de la santé, de techniques administratives, de techniques biologiques et de techniques physiques les ont utilisés fréquemment et en beaucoup plus grand nombre que les étudiants de techniques humaines, de lettres, de sciences humaines et de sciences administratives; la situation est, à quelques nuances près, totalement inversée pour ce qui a trait aux livres, extraits de livres et articles de revues;

TABLEAU 45

SORTE D'ECRITS UTILISES OU CONSULTES SOUVENT OU TRES SOUVENT PAR LES ETUDIANTS  
DANS LES LECTURES QU'ILS ONT ETE AMENES A FAIRE EN FONCTION DE LEURS ETUDES.

REPARTITION PAR FAMILLES DE PROGRAMMES

Sortes d'écrits	Etudiants	Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences administr.	Arts	Lettres	Techn. biol.	Techn. phys.	Techn. hum.	Techn. adm.	Arts P.	TOTAL
Chapitres de manuels d'enseignement ou manuels entiers	374 (81.0)	351 (81.6)	455 (52.8)	215 (60.4)	28 (34.1)	85 (49.7)	346 (78.8)	279 (74.0)	146 (47.7)	425 (79.6)	28 (41.8)	2732 (66.9)	
Livres entiers (excluant les manuels)	171 (37.9)	176 (42.2)	486 (56.5)	160 (45.8)	39 (47.0)	126 (73.3)	195 (46.5)	160 (43.8)	180 (57.7)	219 (42.6)	30 (44.8)	1942 (48.4)	
Extraits de livres	287 (62.7)	298 (70.4)	698 (80.6)	238 (67.0)	61 (70.1)	134 (77.5)	283 (65.2)	227 (61.7)	246 (78.8)	309 (59.1)	45 (65.2)	2826 (69.5)	
Articles de revues, de magazines, de journaux (imprimés ou microfilmés)	144 (31.2)	133 (30.9)	528 (60.8)	183 (51.4)	40 (46.0)	79 (45.4)	233 (52.1)	144 (38.7)	197 (62.9)	202 (38.1)	52 (77.6)	1935 (47.1)	
Encyclopédies, ouvrages de références	221 (47.9)	240 (55.4)	476 (55.0)	157 (44.4)	56 (65.1)	93 (53.4)	247 (56.3)	145 (38.8)	149 (47.8)	171 (32.1)	32 (47.1)	1987 (48.5)	
Recueil de textes photocopiés	267 (57.9)	268 (61.8)	639 (73.5)	217 (61.0)	55 (63.2)	121 (69.9)	302 (67.9)	217 (57.7)	258 (81.9)	352 (65.8)	42 (60.9)	2738 (66.5)	
Notes de cours faites par un ou des professeurs	369 (79.7)	337 (77.1)	642 (73.6)	257 (72.4)	59 (67.8)	112 (64.0)	380 (84.6)	296 (78.5)	241 (76.3)	427 (79.1)	49 (71.0)	3169 (76.5)	

4.1.3.2 c'est à propos des notes de cours et des recueils de textes photocopiés qu'on relève le plus petit nombre de variations;

4.1.3.3 si on s'intéresse à la diversité des écrits utilisés ou consultés, on notera que c'est dans les programmes de techniques humaines, de techniques biologiques et de sciences humaines qu'on trouve les pourcentages les plus élevés d'étudiants qui ont recouru souvent voire très souvent à une grande variété d'écrits; par contre c'est en techniques physiques et en techniques administratives que ces pourcentages sont les plus faibles.

#### 4.2 Accessibilité de la documentation

Les étudiants ont-ils de la difficulté à trouver au collège la documentation nécessaire à un travail proposé par l'un ou l'autre de leurs professeurs? (E-25) 2 744 étudiants (66.3% de ceux qui ont effectivement répondu à la question) disent n'avoir que rarement ou pas du tout de difficulté à ce point de vue. Cependant les étudiants des collèges plus petits auraient plus souvent de difficulté que ceux qui fréquentaient les collèges plus peuplés\*.

---

\* Différence établie à l'aide du Chi carré;  $P \leq .05$ . Tableau non publié.

#### 4.3 Fréquentation de la bibliothèque du collège par les étudiants

4.3.1 A la question: "A quelle fréquence vous présentez-vous à la bibliothèque du collège?" (E-32),:

955 étudiants	(21.8%)	répondent	"tous les jours"
1081	(24.7%)		"3 ou 4 fois par semaine"
1038	(23.7%)		"1 ou 2 fois par semaine"
512	(11.7%)		"1 ou 2 fois par mois"
179	( 4.1%)		"1 ou 2 fois par année"
121	( 2.8%)		"jamais"
408	( 9.3%)		"je ne saurais dire"

4.3.2 Les étudiants du général - en particulier ceux de sciences pures et de sciences de la santé - s'y rendent beaucoup plus fréquemment que ceux du professionnel:

<u>Etudiants du...</u>	<u>Au moins 3 ou 4 fois par semaine</u>	
	<u>N</u>	<u>%</u>
GENERAL	1378	57.5
PROFESSIONNEL	615	35.1
TOTAL	1993	48.0

#### 4.4 Motifs de fréquenter la bibliothèque (E-33)

4.4.1 Invités à se prononcer sur une série de sept (7) motifs possibles de fréquenter la bibliothèque de leur collège, les étudiants ont fourni les réponses qui sont rapportées dans le tableau 46 de la page 222. Si on additionne les résultats combinés des colonnes 3 et 4 ("Souvent" + "Très souvent") et si on calcule les pourcentages ajustés (en excluant par conséquent les étudiants qui n'ont pas répondu à la question), il se dégage une hiérarchie des motifs:

TABLEAU 46

## MOTIFS DE FREQUENTER LA BIBLIOTHEQUE DU COLLEGE

Réponses des 4 374 étudiants

Motifs	Fréquence				
	Jamais N et (%)	Rarement N et (%)	Souvent N et (%)	Très souvent N et (%)	Sans réponse N et (%)
La bibliothèque est pour moi un bon endroit pour étudier ou pour réaliser mes travaux	513 (11.7)	928 (21.2)	1202 (27.5)	1608 (36.8)	123 (2.8)
Je viens consulter sur place la documentation nécessaire à mes travaux	271 (6.2)	1296 (29.6)	1739 (39.8)	946 (21.6)	122 (2.8)
Je viens seulement emprunter la documentation dont j'ai besoin pour mes études ou pour meubler mes loisirs	681 (15.6)	1944 (44.4)	1172 (26.8)	411 (9.4)	166 (3.8)
Je viens prendre connaissance des nouveautés, feuilleter livres, journaux et revues	1929 (44.1)	1410 (32.2)	664 (15.2)	237 (5.4)	134 (3.1)
La bibliothèque nous fournit les locaux dont nous avons besoin pour des travaux d'équipe	1193 (27.3)	1175 (26.9)	1134 (25.9)	590 (13.5)	282 (6.4)
Je réponds à une convocation ou à une invitation d'un de mes professeurs qui donne son cours.(etc.)	3053 (69.8)	816 (18.7)	193 (4.4)	52 (1.2)	260 (6.0)
Entre deux cours, je me rends à la bibliothèque pour occuper le temps ou pour me détendre	2737 (62.6)	850 (19.4)	433 (9.9)	164 (3.7)	190 (4.4)

	<u>N</u> (Souvent + <u>Très souvent</u> )	<u>%</u> <u>ajusté</u>
1. La bibliothèque est pour moi un bon endroit pour étudier ou pour réaliser mes travaux (salle d'étude).	2810	66.1
2. Je viens consulter sur place la documentation nécessaire à mes travaux.	2685	63.1
3. La bibliothèque nous fournit les locaux dont nous avons besoin pour les travaux d'équipe.	1724	42.1
4. Je viens seulement emprunter la documentation dont j'ai besoin pour mes études ou pour meubler mes loisirs.	1583	37.7
5. Je viens prendre connaissance des nouveautés, feuilleter livres, journaux et revues.	901	21.3
6. Entre deux cours, je me rends à la bibliothèque pour occuper le temps ou pour me détendre.	597	14.3
7. Je réponds à une convocation ou à une invitation d'un de mes professeurs qui donne son cours ou organise des activités pédagogiques dans l'un ou l'autre des locaux de la bibliothèque.	245	6.0

4.4.2 Des croisements de variables suivant la taille des établissements font ressortir un certain nombre d'accents :  
\* les étudiants provenant de collèges comptant moins de 1,000 étudiants sont plus nombreux à se rendre fréquemment à la bibliothèque pour consulter sur

---

\* Différences établies à l'aide du  $X^2$ ;  $P \leq .05$ . Tableaux non publiés. 223

place ou emprunter la documentation nécessaire à leurs travaux ainsi que pour prendre connaissance des nouveautés ou feuilleter livres, journaux et revues. Par contre, les étudiants des collèges ayant une population étudiante supérieure à 1,000 sont plus nombreux à recourir à la bibliothèque pour des travaux d'équipe, pour se détendre et en réponse à une convocation explicite de leurs professeurs qui donnent des cours ou organisent des activités pédagogiques dans les locaux de la bibliothèque.

4.4.3 Les étudiants de sciences de la santé (82.5%), de sciences pures (76.8%) et de sciences administratives (72.9%) se servent beaucoup plus souvent de la bibliothèque comme d'un endroit pour étudier ou pour réaliser des travaux que ceux de techniques humaines (48.7%) et de lettres (55.6%). Par contre les étudiants de lettres (51.1%), de techniques humaines (48.2%) et de sciences humaines (43.5%) se rendent plus souvent à la bibliothèque pour emprunter la documentation dont ils ont besoin pour leurs études ou pour meubler leurs loisirs que ceux de sciences pures (27.2%), de sciences administratives (31.4%) et de techniques physiques (32.1%). Prendre connaissance des nouveautés, feuilleter livres, journaux et revues mobilise plus souvent les étudiants de lettres (29.9%) et de techniques physiques (29.3%) que ceux de techniques biologiques (13.8%), de techniques administratives (14.1%) et de techniques humaines (15.0%). Si on s'en rapporte aux résultats, la bibliothèque fournirait plus souvent des locaux pour des travaux d'équipe aux étudiants de techniques biologiques (49.9%) et de techniques administratives (48.2%) qu'à ceux de techniques humaines (36.1%) et de sciences pures (36.5%)

4.4.4 Invités à se prononcer sur les motifs des étudiants de fréquenter la bibliothèque du collège (R-48), les préposés aux ressources ont donné les réponses consignées dans le tableau 47 de la page 226. Ainsi, selon un bon nombre des préposés aux ressources \* qui ont participé à notre enquête:

4.4.4.1 une majorité des étudiants qui fréquentent la bibliothèque viennent consulter sur place la documentation nécessaire à leurs travaux (80 répondants ou 60.2% sont de cet avis, le pourcentage ajusté étant de 86%);

4.4.4.2 Pour une majorité des étudiants usagers, la bibliothèque serait aussi un bon endroit pour étudier ou pour réaliser leurs travaux (78 répondants pour 58.6% ou 81.2% ajusté);

4.4.4.3 En revanche, c'est une minorité d'étudiants qui viendraient prendre connaissance des nouveautés, feuilleter livres, journaux et revues (73 répondants pour 54.8% et 79.3% ajusté expriment cette opinion) ou seulement emprunter la documentation dont ils ont besoin pour leurs études ou pour meubler leurs loisirs (67 répondants pour 50.4% ou 76.1% ajusté);

---

\* Les pourcentages de "sans réponse" ne doivent pas passer inaperçus ici, variant entre 27.8% et 49.6% selon le comportement. Voir à ce sujet l'avertissement en p. 175.

TABLEAU 47

## COMPORTEMENTS DES ETUDIANTS QUI FREQUENTENT LA BIBLIOTHEQUE DU COLLEGE.

## LE POINT DE VUE DU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES.

## ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

COMPORTEMENT \ OPINION	Vrai pour une infime minorité d'étudiants usagers	Vrai pour une minorité d'étudiants usagers	Vrai pour une majorité d'étudiants usagers	Vrai pour la très grande majorité d'étudiants usagers	Sans réponse
	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)
La bibliothèque est pour eux un bon endroit pour étudier ou pour réaliser leurs travaux (salle d'étude)	5 (3.8)	13 (9.8)	49 (36.8)	29 (21.8)	37 (27.8)
Ils viennent consulter sur place la documentation nécessaire à leurs travaux	0 (0)	13 (9.8)	57 (42.9)	23 (17.3)	40 (30.0)
Ils viennent seulement emprunter la documentation dont ils ont besoin pour leurs études ou pour meubler leurs loisirs	15 (11.3)	52 (39.1)	17 (12.8)	4 (3.0)	45 (33.8)
Ils viennent prendre connaissance des nouveautés, feuilleter livres, journaux et revues	26 (19.5)	47 (35.3)	15 (11.3)	4 (3.0)	41 (30.8)
La bibliothèque leur fournit les locaux dont ils ont besoin pour faire des travaux d'équipe	15 (11.3)	28 (21.1)	29 (21.8)	9 (6.8)	52 (39.1)
Ils répondent à une convocation ou à une invitation d'un de leurs professeurs qui donne son cours ou organise des activités pédagogiques dans l'un ou l'autre des locaux de la bibliothèque	23 (17.3)	28 (21.1)	14 (10.5)	2 (1.5)	66 (49.6)
Entre deux cours, ils se rendent à la bibliothèque pour occuper le temps ou pour se détendre (exemple: en écoutant de la musique)	31 (23.3)	25 (18.8)	10 (7.5)	8 (6.0)	59 (44.3)

4.4.4.4 Quant aux trois autres comportements, ils seraient le fait d'une minorité d'étudiants mais le nombre de nos répondants qui risquent ces affirmations est moindre que dans les quatre cas qui précèdent:

	<u>Vrai pour une minorité ou une infime minorité d'étudiants</u>			<u>Sans réponse</u>	
	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>% ajusté</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
Entre deux cours, ils se rendent à la bibliothèque pour occuper le temps ou pour se détendre*	56	(42.1)	75.7	59	(44.3)
Ils répondent à une convocation ou à une invitation d'un de leurs professeurs qui donne son cours ou organise des activités pédagogiques dans l'un ou l'autre des locaux de la bibliothèque*	51	(38.4)	76.1	66	(49.6)
La bibliothèque leur fournit les locaux dont ils ont besoin pour faire des travaux d'équipe	43	(32.4)	53.1	52	(39.1)

---

\* Les techniciens sont plus nombreux que les cadres et les professionnels à dire que les étudiants en venant à la bibliothèque répondent à une convocation d'un de leurs professeurs qui donne son cours ou organise des activités pédagogiques dans l'un ou l'autre des locaux de la bibliothèque ou qu'ils y viennent pour se détendre ou occuper leur temps. Différences établies à l'aide du X<sup>2</sup>; p ≤ .05. Tableaux non publiés.

#### 4.5 Comportements des étudiants à la bibliothèque (E-34)

4.5.1 Quand ils ont recours à la bibliothèque ou au centre de ressources didactiques du collège pour étudier ou approfondir une question, quelles sortes de démarches les étudiants font-ils? Appelés à donner une réponse à propos de huit (8) démarches précises, nos répondants ont indiqué (voir tableau 48, p. 229) que souvent ou très souvent: 1. ils trouvent eux-mêmes la documentation dont ils ont besoin en se servant du fichier ou du catalogue de la bibliothèque (76.4%)\* 2. ils consultent un dictionnaire quand ils ne sont pas certains du sens qu'ont les mots utilisés (74.5%); 3. ils consultent un article d'une encyclopédie générale ou spécialisée pour avoir un bon résumé sur le sujet à étudier ou à approfondir (53.3%).

---

\* Les pourcentages ont été ajustés: on a donc exclu les étudiants qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse".

TABLEAU 48

DEMARCHES QUE FONT LES ETUDIANTS QUAND ILS ONT RECOURS A LA BIBLIOTHEQUE  
OU AU CENTRE DE RESSOURCES DIDACTIQUES DU COLLEGE

Réponses des 4 374 étudiants

Démarches	Fréquence				
	Jamais N et (%)	Rarement N et (%)	Souvent N et (%)	Très souvent N et (%)	Sans réponse N et (%)
Je consulte un dictionnaire quand je ne suis pas certain du sens qu'ont les mots utilisés	197 (4.5)	893 (20.4)	2016 (46.1)	1168 (26.7)	100 (2.3)
Je consulte un article d'une encyclopédie générale ou spécialisée pour avoir un bon résumé sur le sujet...	572 (13.1)	1405 (32.1)	1649 (37.7)	608 (13.9)	140 (3.2)
Je me contente des références ou suggestions que m'a fournies mon professeur	352 (8.0)	1870 (42.8)	1623 (37.1)	397 (9.1)	132 (3.0)
Je trouve moi-même la documentation dont j'ai besoin en me servant du fichier ou du catalogue...	228 (5.2)	773 (17.7)	1947 (44.5)	1302 (29.8)	124 (2.9)
Je demande à un membre du personnel de la bibliothèque de m'aider à trouver la documentation qui me serait utile	1442 (33.0)	2029 (46.4)	652 (14.9)	131 (3.0)	120 (2.7)
Je discute avec un membre du personnel... du sujet de ma recherche... et je sollicite ses avis...	2895 (66.2)	1100 (25.1)	202 (4.6)	45 (1.0)	132 (3.1)
Je m'informe par moi-même... des documents audiovisuels qui pourraient m'aider...	2389 (54.6)	1326 (30.3)	401 (9.2)	65 (1.5)	193 (4.4)
Je consulte un index de périodiques afin d'identifier des articles de journaux...	1230 (28.1)	1449 (33.1)	1141 (26.1)	409 (9.4)	145 (3.4)

Par contre, rarement ou jamais:

- a) ils discutent avec un membre du personnel de la bibliothèque du sujet de leur recherche ou de leur travail et sollicitent ses avis, ses commentaires et ses suggestions (94.2%)\*;
- b) ils s'informent - par eux-mêmes ou en s'adressant à un membre du personnel de la bibliothèque - des documents audiovisuels qui pourraient les aider à mieux comprendre ou à illustrer le sujet étudié (88.9%)
- c) ils demandent à un membre du personnel de la bibliothèque de les aider à trouver la documentation qui leur serait utile (81.6%);
- d) ils consultent un index de périodiques afin d'identifier des articles de journaux, de revues ou de magazines qui pourraient leur être utiles (63.3%)
- e) ils se contentent des réponses ou suggestions fournies par le professeur (52.4%).

---

\* Il ne faut pas perdre de vue le sens des pourcentages entre parenthèses: il s'agit des pourcentages d'étudiants qui ont jamais ou rarement le comportement en question.

4.5.2 Il n'y a pas beaucoup de différences à signaler d'une famille de programmes à l'autre. Retenons simplement que:

4.5.2.1 les étudiants de techniques physiques en plus grand nombre que les autres se contentent des références ou suggestions de leurs professeurs et en moins grand nombre que l'ensemble des répondants consultent un dictionnaire, un index de périodiques, trouvent eux-mêmes la documentation dont ils ont besoin ou demandent à un membre du personnel de les aider à trouver la documentation qui leur serait utile; pour toutes ces démarches, leur comportement est exactement à l'opposé de celui des étudiants de sciences humaines;

4.5.2.2 le comportement des étudiants de lettres fait également contraste avec celui des étudiants de techniques administratives: ils sont plus actifs, plus entreprenants, en particulier pour ce qui est de la consultation d'un dictionnaire ou d'un article d'une encyclopédie et de la recherche de documents audiovisuels pertinents.

4.5.3 Les étudiants des collèges plus petits (population étudiante inférieure à 1,000) sont plus nombreux à faire 5 des démarches énumérées.\* Le seul énoncé à propos

---

\* Pour deux des énoncés ("Je me contente des références ou suggestions que m'a fournies mon professeur" et "Je consulte un index de périodiques..."), le calcul du X<sup>2</sup> corrigé ne montre aucune différence significative entre étudiants provenant de "gros" ou "petits" collèges.

duquel les étudiants venant de "gros" collèges sont plus nombreux à affirmer faire cette démarche c'est le suivant: "Je m'informe par moi-même ou en m'adressant à un membre du personnel de la bibliothèque - des documents audiovisuels qui pourraient m'aider à mieux comprendre ou à illustrer le sujet que j'étudie". Soulignons que les étudiants venant de collèges comptant plus de 1,000 étudiants sont plus nombreux à juger insuffisants les échanges de vues avec les bibliothécaires et à dire qu'ils auraient grandement besoin d'aide pour utiliser les ressources de la bibliothèque.

4.5.4 Enfin, selon les préposés aux ressources (N = 68 répondants pour 51.1% et 81.9% ajusté), c'est une minorité d'étudiants qui discutent avec un membre du personnel du sujet de leur recherche ou de leur travail et sollicitent ses avis, ses commentaires et ses suggestions. Quant aux deux autres comportements possibles sur lesquels les préposés étaient invités (R-49) à se prononcer, les avis sont vraiment très partagés ainsi que l'illustrent les statistiques suivantes:

<u>Démarche</u>	<u>Vrai pour une mi-</u> <u>minorité ou une in-</u> <u>fime minorité d'é-</u> <u>tudiants usagers</u>			<u>Vrai pour une ma-</u> <u>ajorité ou la très</u> <u>grande majorité</u> <u>des étudiants</u> <u>usagers</u>			<u>Sans</u> <u>réponse</u>	
	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>% ajusté</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>% ajusté</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
Ils trouvent eux-mêmes la documentation dont ils ont besoin en se servant du fichier ou du catalogue de la bibliothèque	44	33.1	50.0	44	33.1	50.0	45	33.8
Ils demandent à un membre du personnel de leur aider à trouver la documentation utile ou pertinente	41	30.8	46.6	47	35.3	53.4	45	33.8

Notons toutefois que les techniciens sont plus nombreux que les cadres et les professionnels à estimer que les étudiants demandent à un membre du personnel de leur aider à trouver la documentation utile ou pertinente\*.

#### 4.6 Avantages que retirent les étudiants à utiliser la documentation écrite (E-35)

4.6.1 Pour ce qui est des avantages que retirent les étudiants à utiliser des livres, périodiques ou autres documents suggérés par leurs professeurs, le tableau no 49 (p.234) nous permet de constater que nos répondants classent ainsi les avantages soumis à leur attention; du plus au moins...

1. Je découvre par mes lectures un grand nombre de connaissances qui sont en relation avec mes études (63.3 et 88.1)\*\*.
2. Je me donne petit à petit une méthode de travail qui m'est personnelle (50.0 et 82.6).
3. J'en viens à m'intéresser à des choses qui m'étaient indifférentes auparavant (46.4 et 80.9).

---

\* Différence établie à l'aide du  $X^2$ ;  $P \leq .05$ . Tableau non publié.

\*\* Le premier chiffre indique le % ajusté de répondants qui ont encerclé les chiffres 4 ou 5 ("Beaucoup" + "Enormément"); le second chiffre indique le % ajusté de répondants qui ont encerclé les chiffres 3, 4 ou 5 ("Un peu" + "Beaucoup" + "Enormément"). A noter que dans le tableau no 49 les pourcentages ne sont pas ajustés.

TABLEAU 49

AVANTAGES QUE RETIRENT LES ETUDIANTS A UTILISER DES LIVRES,  
PERIODIQUES OU AUTRES DOCUMENTS ECRITS SUGGERES PAR LEURS PROFESSEURS

Ensemble des 4 374 étudiants

Avantages	Non	Très peu	Un peu	Beaucoup	Enormément	Sans réponse
	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)
J'apprends à développer mon esprit critique	310 (7.1)	626 (14.3)	1763 (40.3)	1222 (27.9)	238 (5.4)	215 (4.9)
Je prends l'habitude de consulter par moi-même les meilleures sources de documentation ou les plus grands auteurs	518 (11.8)	837 (19.1)	1407 (32.2)	1200 (27.4)	226 (5.2)	186 (4.3)
J'apprends comment identifier et obtenir la documentation utile à un travail	259 (5.9)	644 (14.7)	1368 (31.3)	1653 (37.8)	275 (6.3)	175 (4.0)
Je découvre par mes lectures un grand nombre de connaissances qui sont en relation avec mes études	129 (2.9)	375 (8.6)	1055 (24.1)	1929 (44.1)	754 (17.2)	132 (3.0)
Je réalise par moi-même certains objectifs d'un cours ou d'un programme	369 (8.4)	790 (18.1)	1568 (35.8)	1200 (27.4)	214 (4.9)	233 (5.3)
J'apprends à apprécier et à tirer profit des synthèses qu'on trouve dans les ouvrages de référence (exemples: encyclopédies ou dictionnaires généraux et spécialisés)	434 (9.9)	892 (20.4)	1332 (30.5)	1193 (27.3)	311 (7.1)	212 (4.8)
J'en viens à m'intéresser à des choses qui m'étaient indifférentes auparavant	233 (5.3)	574 (13.1)	1460 (33.4)	1513 (34.6)	454 (10.4)	140 (3.2)
Je me donne petit à petit une méthode de travail qui m'est personnelle	263 (6.0)	468 (10.7)	1372 (31.4)	1550 (35.4)	550 (12.6)	171 (3.9)

4. J'apprends comment identifier et obtenir la documentation utile à un travail (45.9 et 78.5).
5. J'apprends à développer mon esprit critique (35.1 et 77.5).
6. Je réalise par moi-même certains objectifs d'un cours ou d'un programme (34.2 et 72.0).
7. J'apprends à apprécier et à tirer profit des synthèses qu'on trouve dans les ouvrages de référence (36.2 et 68.1).
8. Je prends l'habitude de consulter par moi-même les meilleures sources de documentation ou les plus grands auteurs (34.1 et 67.6).

4.6.2 Le tableau no 50 (p. 236), qui présente les réponses étudiants réparties selon les familles de programmes auxquelles ils appartiennent, nous permet de prendre conscience de plusieurs variations qu'il pourrait être éclairant d'examiner dans le détail. Cependant nous ne signalerons ici que la plus saisissante et peut-être la plus significative des observations: les étudiants de lettres, de techniques humaines, de sciences humaines et de techniques biologiques sont ceux qui disent, en plus grand nombre, retirer une variété d'avantages lorsqu'ils utilisent la documentation écrite, tandis que ce sont ceux de techniques physiques, techniques administratives et sciences administratives qui semblent profiter le moins de ce que le recours à la documentation écrite pourrait leur apporter.

TABLEAU 50

AVANTAGES QUE DISENT RETIRER LES ETUDIANTS QUAND ILS UTILISENT LA DOCUMENTATION ECRITE.REPARTITION PAR FAMILLES DE PROGRAMMES. NOMBRE ET POURCENTAGESDE CEUX QUI ONT ENCERCLE LES MENTIONS "BEAUCOUP" ET "ENORMEMENT"

Etudiants Avantages	Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences administr.	Arts	Lettres	Techn. biol.	Techn. phys.	Techn. hum.	Techn. adm.	Arts P.	TOTAL
J'apprends à développer mon esprit critique	150 (33.1)	155 (36.5)	369 (43.0)	109 (31.5)	37 (41.1)	84 (48.3)	135 (31.8)	59 (17.0)	127 (40.8)	151 (29.2)	30 (44.8)	1406 (35.0)
Consulter meilleures sources de documenta- tion	143 (31.8)	170 (39.7)	331 (38.6)	105 (29.7)	36 (40.0)	82 (46.6)	130 (29.7)	89 (25.1)	113 (36.1)	143 (27.8)	31 (45.6)	1373 (34.0)
Comment identifier et obtenir doc. utile	194 (42.6)	218 (50.7)	422 (49.4)	143 (40.6)	42 (47.2)	88 (50.3)	212 (48.3)	133 (37.2)	174 (55.4)	197 (38.0)	38 (56.7)	1861 (45.9)
Je découvre par mes lectures connaisan- ces en relation avec études	273 (59.2)	280 (65.3)	588 (67.9)	190 (54.0)	68 (75.6)	135 (76.7)	326 (72.9)	186 (51.0)	236 (74.7)	264 (50.7)	39 (56.5)	2585 (63.2)
Je réalise par moi- même certains ob- jectifs d'un cours ou d'un programme	133 (29.8)	137 (32.7)	305 (36.1)	103 (30.0)	39 (43.8)	69 (39.9)	170 (39.1)	99 (27.5)	121 (39.2)	157 (30.7)	27 (40.3)	1360 (34.0)
J'apprends à tirer profit des synthèses dans les ouvrages de références	157 (34.5)	183 (43.1)	317 (37.3)	108 (31.0)	43 (47.8)	69 (39.7)	190 (43.7)	94 (26.3)	117 (37.7)	150 (29.3)	31 (46.3)	1459 (36.3)
J'en viens à m'in- téresser à des cho- ses qui m'étaient in- différentes aupara- vant	188 (40.8)	207 (47.8)	463 (53.8)	167 (47.0)	46 (51.7)	108 (61.7)	188 (42.8)	124 (33.9)	152 (48.3)	225 (42.9)	27 (40.3)	1895 (46.4)
Je me donne une méthode de travail personnelle	201 (44.0)	210 (48.8)	466 (54.8)	157 (44.5)	50 (56.2)	92 (53.2)	239 (54.1)	146 (40.4)	159 (51.6)	266 (50.9)	38 (57.6)	2024 (50.0)

4.7 Les étudiants sont-ils préparés à utiliser la documentation écrite? (E-16)

4.7.1 En majorité (53.7% ajusté), les étudiants qui ont répondu à notre questionnaire estiment qu'à leur arrivée au collège ils savaient déjà assez bien tirer parti de la documentation écrite. Pour les étudiants de sciences pures, sciences de la santé, arts et lettres, les pourcentages atteignent 59%, voire 61%. Par contre en techniques physiques, seulement 47.1% partagent cet avis. Les étudiants provenant de collèges plus petits (population inférieure à 1,000 étudiants) sont plus nombreux à estimer qu'ils arrivaient bien préparés pour profiter de la documentation écrite\*.

4.7.2 Selon les préposés aux ressources cependant (voir tableau no 51, p. 238), c'est seulement une minorité d'étudiants qui savent déjà assez bien comment exploiter la documentation écrite à leur arrivée au collège. Quant aux professeurs, un très petit nombre exprime son accord avec l'énoncé stipulant que "la plupart" des étudiants qui arrivent au collège savent déjà assez bien utiliser les "les ressources didactiques" (et non pas spécifiquement la documentation écrite). Les professeurs plus âgés et ceux qui enseignent dans des collèges de plus petite taille ont tendance à être un peu plus positifs dans leur appréciation de la formation antérieure des étudiants à ce sujet\*.

---

\* Différences établies à l'aide du  $X^2$ ;  $P \leq .05$ . Tableaux non publiés.

TABLEAU 51

LES ETUDIANTS ET LEUR PREPARATION A TIRER PROFIT DE LA DOCUMENTATION ECRITE ET AUDIOVISUELLE.LE POINT DE VUE DU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES.ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

HYPOTHESES \ OPINION	Tout à fait faux	Vrai pour une minorité d'étudiants	Vrai pour une majorité d'étudiants	Vrai pour la très grande majorité des étudiants	Sans réponse
A leur arrivée au collège, les étudiants savent déjà assez bien comment tirer profit de la documentation écrite (livres, journaux, revues, etc.)	16 (12.0)	77 (57.9)	7 (5.3)	1 (.8)	32 (24.0)
A leur arrivée au collège, les étudiants savent déjà assez bien comment tirer parti de la documentation audiovisuelle (disques, films, cassettes, etc.)	23 (17.3)	62 (46.6)	8 (6.0)	- -	40 (30.1)
Pour que les étudiants tirent profit de la documentation écrite et audiovisuelle et des services qui y sont offerts, les indications fournies par les professeurs, à l'occasion des différents cours, leur suffisent amplement	46 (34.6)	47 (35.3)	9 (6.8)	3 (2.3)	28 (21.0)
Pour qu'ils sachent profiter de la documentation (écrite et audiovisuelle) et des services qui y sont offerts, les étudiants auraient besoin d'une initiation spéciale, en bonne et due forme	1 (.8)	9 (6.8)	42 (31.6)	58 (43.6)	23 (17.3)

4.8 Les étudiants ont-ils besoin d'aide pour apprendre à utiliser la documentation écrite? (E-16 et E-21)

4.8.1 Les étudiants expriment des besoins d'aide touchant l'utilisation de la documentation écrite. D'une part, quelle que soit la famille de programmes à laquelle ils appartiennent, 2 étudiants sur 3 sont généralement d'avis que pour savoir profiter de la documentation (écrite et audiovisuelle) ils auraient besoin d'une initiation spéciale en bonne et due forme. Le besoin apparaît davantage ressenti chez les étudiants des plus gros collèges, ceux fréquentant les établissements plus petits étant plus nombreux à soutenir que les indications fournies par les professeurs, à l'occasion des différents cours, leur suffisent amplement (voir tableaux nos 52 et 53, pp. 240-241). Les préposés quant à eux sont formels: c'est bien d'une véritable initiation que les étudiants auraient besoin (voir tableau no 51, p. 238).

4.8.2 D'autre part à la question no 21 que nous analysons plus à fond ailleurs dans le rapport\*, on peut considérer que les énoncés suivants ont un rapport direct avec le thème dont nous traitons ici, c'est-à-dire les besoins d'aide des étudiants pour mieux se former à l'utilisation de la documentation écrite: "Apprendre à dégager ce qui est le plus important dans un texte"; "Apprendre à me servir des ressources qu'offre une bibliothèque" et "Apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide". A la rigueur, on pourrait également prendre en considération les réponses à deux autres énoncés: "Apprendre à travailler

---

\* Voir chapitre sur les besoins des étudiants et l'aide qu'ils reçoivent.

TABLEAU 52

ETUDIANTS QUI AURAIENT BESOIN D'UNE INITIATION SPECIALE POUR PROFITER  
DE LA DOCUMENTATION ECRITE ET AUDIOVISUELLE. REPARTITION DES REPONSES  
DES ETUDIANTS SELON LA TAILLE DES ETABLISSEMENTS QU'ILS FREQUENTENT

	Tout à fait faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai	Total
Collèges comptant plus de 1 000 étudiants	360 10.7 78.3 8.6	743 22.0 77.1 17.7	1079 32.0 78.1 25.7	1189 35.3 84.9 28.3	3371 80.1
Collèges comptant moins de 1 000 étudiants	100 12.0 21.7 2.4	221 26.5 22.9 5.3	302 36.2 21.9 7.2	212 25.4 15.1 5.0	835 19.9
	460 10.9	964 22.9	1381 32.8	1401 33.3	4206 100.0

\*  $X^2 = 29.89611$ ;  $P \leq .0000$ ;  $V$  de Cramer = .08341

Dans chaque cellule, le premier chiffre indique la fréquence, le second le pourcentage horizontal, le troisième le pourcentage vertical et le quatrième le pourcentage par rapport au total général (inscrit à l'angle inférieur droit du tableau).

TABLEAU 53

ETUDIANTS A QUI LES INDICATIONS FOURNIES PAR LES PROFESSEURS, A L'OCCASION  
DES COURS, SUFFISENT POUR TIRER PROFIT DE LA DOCUMENTATION ECRITE ET  
AUDIOVISUELLE. REPARTITION DES REPONSES DES ETUDIANTS SELON LA  
TAILLE DES ETABLISSEMENTS QU'ILS FREQUENTENT

Nombre % horizontal % vertical % du total	Tout à fait faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai	Total
Collèges comptant plus de 1 000 étudiants	630 18.8 85.0 15.0	1243 37.1 81.2 29.7	1138 34.0 77.8 27.2	336 10.0 74.2 8.0	3347 79.9
Collèges comptant moins de 1 000 étudiants	111 13.2 15.0 2.7	288 34.3 18.8 6.9	324 38.6 22.2 7.7	117 13.9 25.8 2.8	840 20.1
TOTAL	741 17.7	1531 36.6	1462 34.9	453 10.8	4187 100.0

$\chi^2 = 28.83647$ ;  $P \leq .0000$ ;  $V$  de Cramer = .08006

avec des fiches" et "Apprendre à prendre des notes". Soulignons rapidement que 49.6% des répondants estiment avoir grandement besoin d'aide pour apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide, 35.3% pour dégager ce qui est plus important dans un texte, 23.3% pour prendre des notes, 22.9% pour se servir des ressources qu'offre une bibliothèque et 13.2% pour travailler avec des fiches (dans tous les cas il s'agit de pourcentages ajustés). Il y a par ailleurs très peu de variations d'une famille de programmes à l'autre.

- 4.8.2 Il n'est pas sans intérêt de noter que deux de ces besoins viennent en tête de liste dans la hiérarchie des besoins des étudiants établie par les préposés aux ressources qui ont répondu à notre questionnaire. Selon eux, les étudiants auraient grandement besoin d'aide pour apprendre à se servir des ressources qu'offre une bibliothèque (66.9%), pour apprendre à dégager ce qui est le plus important dans un texte (57.9%). Apprendre à prendre des notes et à travailler avec des fiches apparaissent de grands besoins pour 46.6 et 45.1% de nos répondants. Les préposés jugent nettement moins prioritaire pour les étudiants d'apprendre les principes et les techniques de la lecture rapide. Voici dans un rapide coup d'oeil les points de vues comparés des préposés et des étudiants:

Les étudiants auraient grandement besoin d'apprendre...

	Point de vue des étudiants			Point de vue des préposés		
	N	%	Rang	N	%	Rang
... à se servir des ressources qu'offre une bibliothèque	981	22.4 22.9*	4	89	66.9 84.8*	1
...à dégager ce qui est le plus important dans un texte	1514	34.6 35.3*	2	77	57.9 77.8*	2
...à prendre des notes	1000	22.9 23.3*	3	62	46.6 63.9*	3
...à travailler avec des fiches	538	12.3 13.2*	5	60	45.1 61.2*	4
...les principes et les techniques de la lecture rapide	2101	48.0 49.6*	1	38	28.6 40.9*	5

\* Pourcentages ajustés.

## B - COMMENTAIRES

### I - Remarques préliminaires

1. Nous avons présenté avec un luxe de détails ce qui nous paraissait digne de retenir l'attention dans la masse de données se rapportant au thème "documentation écrite et pédagogie". Cela nous dispensera d'alourdir ce chapitre par des commentaires trop longs ou trop nombreux. Nous nous contenterons souvent de simples rappels schématiques, prenant la forme d'instantanés rapides.
2. Nonobstant l'ampleur du chapitre, le lecteur voudra bien garder à l'esprit que le matériel recueilli n'a été que très partiellement exploité. Les pages qui précèdent ne donnent en somme qu'un aperçu du traitement auquel auraient pu se prêter les réponses à nos trois questionnaires. Cette mise en garde, qui vaut pour l'ensemble de notre rapport, est particulièrement appropriée ici: l'ampleur des préoccupations relatives à la lecture, à la documentation écrite et à l'utilisation de la bibliothèque du collègue aurait pu facilement justifier de très nombreux recoupements et comparaisons qui auraient commandé un développement substantiel de notre analyse.
3. Plusieurs des statistiques rassemblées dans ce chapitre nous aident à dégager certains traits du portrait socio-culturel des étudiants qui ont collaboré avec nous au cours de cette enquête. Comme nous l'écrivions précédemment, dans le chapitre consacré aux méthodes et formules pédagogiques, de tels renseignements ont un lien

étroit avec le thème de notre recherche, mais nous allons plutôt nous attarder à commenter ce qui concerne plus directement le domaine des ressources didactiques et des pratiques pédagogiques. Nous signalons aux personnes intéressées l'intérêt qu'il y aurait à examiner de plus près les données fournies par nos répondants qui se rapportent à la lecture, à l'écoute des émissions de radio et de télévision\*. C'est notre espoir que malgré son caractère fragmentaire, notre travail d'interprétation contribuera à une clarification de la place et du rôle joué par la documentation écrite dans la pédagogie, pour ce qui est des 18 collèges où a été menée notre recherche tout au moins...

---

\* Cf. chapitre "Audiovisuel et pédagogie".

## B - Considérations à partir des résultats

### Les lectures des étudiants

4. Le temps nous ayant manqué pour approfondir les diverses facettes de la question, nous ne porterons pas de jugements de valeur sur le nombre d'heures que les étudiants consacrent à la lecture, nous n'essaierons pas de comparer les résultats de notre enquête à ceux d'autres recherches portant sur la lecture, nous nous contenterons de mettre en évidence les faits saillants ressortant de nos analyses.
  - 4.1 Dans tous les programmes sans exception, les étudiants lisent surtout en fonction de leurs études: leurs lectures sont donc orientées et prennent, pour la majeure partie, un certain caractère de nécessité, pour ne pas dire utilitaire.
  - 4.2 Près de 80% des étudiants interrogés estiment qu'ils devraient lire davantage. Le manque de temps est la raison principale invoquée par les étudiants pour expliquer le fait qu'ils ne lisent pas suffisamment. Quelle que soit la famille de programmes considérée, c'est toujours ce motif qui est allégué par le plus grand nombre de répondants.
  - 4.3 C'est chez les étudiants inscrits en sciences pures, sciences de la santé et techniques biologiques que les lectures ont le rapport le plus direct, le plus fréquent avec les études.
  - 4.4 C'est en lettres, en techniques humaines et en sciences humaines qu'on trouve en plus grand nombre les étudiants qui consacrent proportionnellement le plus de temps à lire en fonction de centres d'intérêt autres que scolaires.

4.5 Nous avons pu faire ressortir, à l'aide de statistiques, qu'il y a une relation entre le nombre d'heures consacrées à la lecture, l'intérêt pour ce type d'activité, la diversité des écrits lus ou consultés, la diversité des avantages que l'on dit retirer à utiliser de la documentation écrite. C'est dans les programmes de techniques physiques et d'administration (sciences ou techniques) que se retrouveraient les étudiants les moins portés à lire et à tirer parti des ressources qu'offre la documentation écrite.

4.6 Pour avoir une juste idée des centres d'intérêt des étudiants dans leurs lectures, il ne faut pas se contenter des résultats d'ensemble. A y regarder de près, on se rend compte que d'une famille de programmes à l'autre les accents varient énormément. De même en va-t-il quand on tient compte du sexe des répondants (cf. pp. 199 ss).

#### Attitudes des étudiants face à la bibliothèque et à son personnel

5. Les étudiants se rendent très fréquemment à la bibliothèque du collège et, pour la très grande majorité d'entre eux, ils n'éprouvent que rarement ou pas du tout de difficulté à y trouver la documentation nécessaire à un travail proposé par l'un ou l'autre de leurs professeurs. Peut-être cela tient-il au fait que ceux-ci dans une proportion de 65% disent vérifier assez souvent ou même très souvent la disponibilité au collège de la documentation pertinente à un cours ou à un travail spécifique qu'ils proposent à leurs étudiants. De fait, dans les commentaires libres des trois catégories de répondants (étudiants, professeurs, préposés) nous avons relevé peu de doléances à ce sujet.

Par ailleurs, invités à risquer un pourcentage approximatif concernant la proportion de documents écrits utilisés par eux au cours de la session précédente qui provenaient des ressources didactiques du collège, les professeurs ont répondu 22%, les étudiants 27%\*.

Nous ne nous sentons pas en mesure de commenter ces taux relativement bas qui nous ont surpris, surtout en ce qui concerne les étudiants\*\*. Nous laissons à d'autres, qui disposeraient de renseignements complémentaires aux nôtres, le soin de proposer une interprétation à ce fait.

6. On ne saurait en douter: pour une très forte proportion d'étudiants, la bibliothèque fait fonction de salle d'étude et d'endroit où l'on peut accomplir des travaux soit personnels, soit de groupe (cf. p. 223). Nous ne saurions dire si cela avait été prévu comme tel ou s'il s'agit d'une fonction qui s'est progressivement développée pour combler une carence de locaux de cette nature. Ce qui semble évident c'est que la bibliothèque se trouve presque constamment utilisée, qu'on y observe un va et vient quasi continu,

---

\* Médianes pour l'ensemble des professeurs et des étudiants.

\*\* Nous nous interrogeons surtout à propos des étudiants puisque, en réponse à la question no 33, plus de 60% de nos répondants ont dit qu'ils venaient souvent ou très souvent à la bibliothèque du collège pour consulter sur place la documentation nécessaire à leurs travaux (cf. p. 223). Or, dans le libellé de la question no 28 on spécifiait bien: "Parmi tous les écrits... que vous avez consultés ou lus au cours de la session précédant celle-ci (...) combien appartenaient à la bibliothèque ou aux ressources didactiques du collège". Il faudrait donc comprendre que même si on vient en grand nombre à la bibliothèque du collège pour consulter la documentation nécessaire à des travaux scolaires, cette documentation représente une faible proportion des écrits, lus ou consultés par les étudiants au cours d'une session...? Ou qu'ils apportent avec eux la documentation dont ils ont besoin? Ou qu'ils reviennent consulter plusieurs fois le même document?...

qu'elle est un lieu où l'on se regroupe spontanément pour discuter, pour travailler. Peut-être cela explique-t-il que dans les commentaires libres quelques-uns de nos répondants déplorent l'atmosphère qui y règne, atmosphère qui ne serait pas propice au travail surtout en raison du bruit et du manque de silence. Cette plainte toutefois ne nous est pas apparue généralisée. Il s'agirait plutôt, c'est du moins l'impression que nous en avons retirée, de cas particuliers, de situations nettement locales<sup>\*</sup>.

- Ajoutons que dans certains collèges, les responsables ont voulu changer l'image de la bibliothèque. Ils l'ont aménagée de manière à encourager une utilisation plus dynamique de la documentation et des locaux: aires où se retrouve concentrée la documentation propre à un programme, à une discipline ou à une spécialité; salles où peuvent se tenir des séminaires ou se réunir des équipes de travail. On a voulu ainsi démocratiser l'accès à la bibliothèque, faire de celle-ci une sorte de lieu ouvert, de laboratoire vivant propre à stimuler la réflexion, la recherche et les échanges de vues...

7. Dans les commentaires libres des étudiants, nous avons cru nous rendre compte d'une chose: parmi les diverses ressources dites de soutien que le collège met à leur disposition c'est manifestement de la bibliothèque que le plus grand nombre d'étudiants peuvent parler en connaissance de cause. C'est à son sujet également qu'ils expriment le plus de satisfaction.<sup>\*\*</sup> Comment expliquer qu'ils fassent si peu appel à son personnel dans leurs travaux scolaires?<sup>\*\*\*</sup>

---

\* Notons ici que plusieurs étudiants ont explicitement déploré le fait que, dans leur collège, on manque de locaux pour du travail individuel mais encore plus pour du travail en groupe.

\*\* Voir les jugements sur la valeur de l'information concernant la documentation écrite, p. 488 Dans les commentaires libres, nous avons également relevé plusieurs appréciations positives à l'endroit de la bibliothèque.

\*\*\* Voir tableau no 48, p. 229.

A cela, nous proposerons quelques éléments d'interprétation qui, loin de prétendre épuiser la gamme des explications possibles, pourraient peut-être servir d'amorce à une réflexion qui examinerait plus en profondeur cet état de fait.

- A y regarder de près, les statistiques concernant le nombre d'étudiants qui demandent de l'aide à un membre du personnel de la bibliothèque pour trouver la documentation pertinente à leur travail n'ont pas de quoi nous étonner outre mesure. Dans la mesure où l'on sait se débrouiller en bibliothèque, on n'a pas à recourir fréquemment aux bons offices de son personnel. Notons que près des deux tiers des répondants font tout de même appel à l'occasion (fût-ce rarement) aux services du personnel pour trouver la documentation dont ils ont besoin...
  
- Qu'on ne discute pas plus souvent avec des membres du personnel de la bibliothèque du sujet de sa recherche, qu'on ne recherche pas les avis, commentaires et suggestions de ces préposés, cela peut tenir à plusieurs facteurs: a) on n'en sent pas le besoin, ayant à sa disposition, si cela s'avère nécessaire, plusieurs autres types d'interlocuteurs à qui s'adresser, notamment les camarades et les professeurs; b) on ne considère pas cette catégorie de personnel comme une ressource qui pourrait être utilisée à cette fin (conception qu'on se fait du rôle et des fonctions des bibliothécaires et bibliotechniciens); c) on a vécu de mauvaises expériences: dans des commentaires libres, des étudiants critiquent l'attitude de certains préposés qui ne seraient pas tellement accueillants quand on sollicite leur concours...

## Les professeurs et la lecture

8. Comme il y avait très peu de questions touchant les lectures des professeurs, nous nous contenterons de souligner deux faits:

8.1 les lectures des enseignants comme celles des étudiants prennent un caractère plutôt fonctionnel étant surtout orientées par la spécialité du professeur ou l'enseignement qu'il dispense (cf. p. 167);

8.2 on semble se préoccuper davantage du contenu à transmettre que de pédagogie ou de didactique: la majorité des professeurs, en effet, cherche le plus fréquemment à se tenir au courant de l'actualité dans son secteur de spécialisation, à remanier un cours ou à en bâtir un nouveau, et lit très peu souvent dans le but de choisir ou de produire des techniques ou instruments propres à évaluer l'apprentissage des étudiants ou de se tenir au courant de l'actualité en pédagogie (cf. p. 168).

Faut-il y voir là un reflet de notre système éducatif essentiellement centré sur le contenu et sur la discipline? Cela s'explique-t-il par le fait que nos répondants auraient une bonne formation en psychopédagogie\*? Aurait-on tendance à se fier aux conseillers pédagogiques pour inventorier la documentation et en dégager les éléments les plus significatifs au plan didactique ou méthodologique? Nous nous bornons à soulever ces questions, sachant bien que l'insertion d'une problématique pédagogique au niveau collégial comporte de nombreuses dimensions que nous ne saurions traiter convenablement à partir des seules informations rapportées plus haut...

---

\* Rappelons que près des deux-tiers des professeurs qui ont répondu à notre questionnaire disent avoir "suivi des cours de pédagogie... dans une faculté, une école, un département, un module visant principalement la formation de personnels pour l'enseignement".

## Documentation écrite et pédagogie

9. Les résultats de notre enquête confirment sans équivoque possible la valeur primordiale de la documentation écrite comme ressource au service des activités d'enseignement et d'apprentissage.\* En témoigne notamment l'importance que les étudiants accordent aux notes de cours et au manuel d'enseignement comme moyens d'apprendre (cf. p. 117). Rien là qui soit de nature à nous étonner. Le contraire eût été vraiment surprenant pour ne pas dire stupéfiant. On se fera donc une idée plus précise, moins intemporelle de la réalité, si on se laisse informer par ce faisceau de constatations:

9.1 l'importance accordée à diverses catégories de documents (e.g. manuels édités à l'extérieur, notes de cours ou manuels-maisons, documents de la bibliothèque) varie suivant la discipline ou la spécialité enseignée (cf. tableau 28, p. 174); les limites inhérentes à notre questionnaire et à notre échantillon de professeurs ne nous permettent pas de raffiner davantage cette affirmation\* ;

---

\* A analyser les résultats de notre enquête, nous retirons l'impression qu'on reste tout de même très loin du concept de "collège-bibliothèque" qu'on a envisagé sérieusement, dans les années 70, comme un possible modèle d'organisation pédagogique. Voir à ce sujet: Boucher, Raymond. "Le collège-bibliothèque, une solution cadre". Prospectives, vol. 6, no 5, novembre 1970, pp. 341-348. Egalement: Fontaine, Jean-Marc. Du collège-bibliothèque au cours-bibliothèque; mémoire de maîtrise. Montréal, Université de Montréal, Ecole de bibliothéconomie, 1977, 197 p.

9.2 il semble bien que les notes de cours, les manuels-maisons, les recueils de textes photocopiés occupent une place éminente dans tous les programmes et dans l'esprit de tous les étudiants; d'une part, ils viennent très haut dans la hiérarchie que les étudiants établissent parmi une série de moyens d'apprendre (cf. pp. 117 et 216-218) et c'est à propos des notes de cours et des recueils de textes photocopiés qu'on relève le plus petit nombre de variations dans les réponses des étudiants analysées en fonction des familles de programmes auxquelles ils appartiennent; d'autre part, quand on les interroge sur trois catégories de documents écrits, c'est aux notes de cours et au manuel-maison que les professeurs dans leur ensemble disent accorder le plus d'importance pour la pratique de leur enseignement;

9.3 d'une façon générale, les étudiants auraient très peu de lectures à faire autres que celles d'un manuel ou de notes de cours pour effectuer leurs travaux et pour réussir (cf. p. 183);

9.4 les étudiants disent ne lire que très rarement des livres entiers ou des articles de revues, de journaux ou de magazines en fonction de leurs études (cf. pp. 216-217);

9.5 il nous a été possible d'établir que d'un programme à l'autre les catégories de documents écrits utilisés par les étudiants peuvent donner lieu à des accents différents (cf. pp. 218-220);

---

\* D'une part, pour des raisons d'ordre méthodologique exposées ailleurs (cf. p. 30), il nous a fallu amalgamer des groupes de professeurs (e.g. professeurs de sciences humaines et techniques humaines d'un côté, professeurs de sciences et de mathématiques de l'autre); d'autre part, les 3 groupes de répondants (étudiants, professeurs, préposés) se sont prononcés sur l'importance accordée aux catégories de documents écrits. Il faudrait évidemment mettre au point un "questionnement" beaucoup plus poussé si l'on voulait cerner de plus près les modalités d'utilisation de la documentation écrite dans les cours et les travaux scolaires...

9.6 quand on examine de près les avantages que les étudiants disent retirer à utiliser la documentation écrite on peut retenir:

- a) qu'ils placent très haut le fait de se donner petit à petit une méthode de travail personnelle: cet énoncé vient au 2e rang dans une liste de 8 avantages possibles;
- b) que les étudiants de lettres, de techniques humaines et de techniques biologiques sont proportionnellement plus nombreux à retirer une diversité d'avantages; or, on les retrouvait parmi ceux qui avaient consacré le plus d'heures à la lecture et qui invoquaient le moins souvent le manque d'intérêt pour expliquer l'insuffisance de la lecture dans leur vie;

9.7 touchant les objectifs que visent les professeurs quand ils obligent leurs étudiants à utiliser des livres périodiques ou autres documents écrits (cf. tableau 33, p. 186) remarquons que:

- a) la mise en rang des objectifs\* varie d'un groupe de disciplines à l'autre; un seul énoncé fait l'unanimité:  
"qu'ils apprennent à valoriser une bonne revue de la

---

\* Afin de faciliter la lecture, rappelons comment étaient formulés les six objectifs auxquels nous faisons allusion ici et dans le tableau qu'on trouve sous forme de note au bas de la page 255:

1. Qu'ils apprennent à valoriser une bonne revue de la littérature (un bon état de la question, une synthèse des faits et opinions);
2. Qu'ils développent leur esprit critique;
3. Qu'ils prennent l'habitude de consulter directement les sources les plus autorisées ou les auteurs les plus éminents;
4. Qu'ils apprennent comment identifier et obtenir la documentation utile à un travail;
5. Qu'ils découvrent par leurs lectures une part essentielle du savoir que le cours est censé leur procurer;
6. Qu'ils réalisent de façon autonome certains objectifs du cours.

littérature" se trouve placé au dernier rang par tous les groupes\* ;

- b) en incitant les étudiants à utiliser la documentation écrite, les professeurs de langues, de philosophie, de sciences humaines et de techniques humaines viseraient d'abord le développement de leur esprit critique; pour les professeurs de sciences et de mathématiques, l'objectif qu'ils valoriseraient le plus c'est que les étudiants réalisent de façon autonome certains objectifs du cours; tandis que pour les professeurs de techniques biologiques ce serait que les étudiants prennent l'habitude de consulter les sources les plus autorisées ou les auteurs les plus éminents;
- c) les pourcentages de professeurs qui accordent une grande ou une très grande importance aux différents objectifs varient comme suit:
- Français, philosophie, autres langues: de 54.5 à 86.3%
  - Sciences humaines et techniques humaines: de 41.3 à 84.9%
  - Sciences et mathématiques: de 17.5 à 60.6%
  - Techniques biologiques: de 29.8 à 71.2%

---

\* Mise en rang des énoncés par les groupes de professeurs

Enoncés Professeurs	No 1	No 2	No 3	No 4	No 5	No 6
Français, philosophie, Autres langues	6e	1er	4e	5e	3e	2e
Sciences humaines et techniques humaines	6e	1er	3e	2e	4e	5e
Sciences et mathématiques	6e	5e	4e	2e	3e	1er
Techniques biologiques	6e	4e	1er	2e	5e	3e

10. Compte tenu de l'importance que prend la documentation écrite, c'est avec beaucoup de soin qu'on devra scruter les besoins exprimés par les étudiants à cet égard. Aussi voudrions-nous suggérer quelques réflexions sur ce thème.

10.1 En majorité (53.7% ajusté), les étudiants qui ont répondu à notre questionnaire estiment qu'à leur arrivée au collège ils savaient déjà assez bien tirer parti de la documentation écrite. Selon les préposés aux ressources cependant, c'est seulement une minorité d'étudiants qui savent déjà assez bien comment exploiter la documentation écrite à leur arrivée au collège. Quant aux professeurs, un très petit nombre exprime son accord avec un énoncé stipulant que "la plupart" des étudiants qui arrivent au collège savent déjà assez bien utiliser "les ressources didactiques" et non pas spécifiquement la documentation écrite. Comment expliquer cette discordance entre les perceptions et les jugements plutôt négatifs des professeurs et des préposés comparativement au point de vue plus positif exprimé par les étudiants? Une analyse plus approfondie des résultats est utile à cet égard:

- si 53% des étudiants estiment plutôt vraie l'affirmation: "A mon arrivée au collège, je savais déjà assez bien comment tirer profit de la documentation écrite", il s'en trouve 46% pour trouver plutôt fausse pareille affirmation - ce qui est énorme;
- de plus, seulement 14% des étudiants ont jugé que l'énoncé était "tout à fait vrai", donc décrivait parfaitement bien la qualité de leur préparation à leur entrée au collège: il n'y a donc qu'une infime minorité de répondants à s'être montrée très catégorique.

Le contraste signalé plus haut serait donc plus apparent que réel. Une conclusion nous semble s'imposer avec netteté: quand ils accèdent au niveau collégial, les étudiants n'ont pas tout ce qu'il faut pour exploiter au maximum les possibilités que renferme la documentation écrite.

Il y a là matière à des interventions explicites de la part des préposés et des professeurs à l'oeuvre dans les collèges. Dans l'état actuel des choses tout au moins... Car, comme l'écrivait un étudiant en commentaires libres, peut-être faudrait-il souhaiter une meilleure initiation dès le niveau secondaire: "Chaque étudiant devrait avoir acquis des connaissances de base en ce qui a trait aux divers services que leur offre la bibliothèque (comment se servir du fichier, comment chercher un volume parmi la collection d'une bibliothèque, connaître les principales divisions des systèmes de classement utilisés par les bibliothèques, avoir un aperçu des principaux ouvrages de référence qui existent) ainsi que pour la manipulation des appareils audiovisuels. Ces connaissances devraient être acquises au secondaire. Ainsi lorsque l'étudiant arriverait au Cégep, il pourrait profiter davantage des moyens et des ressources qui sont mis à sa disposition. Je propose donc qu'on mette sur pied dans chaque école secondaire des cours d'initiation aux services audio-visuels et aux méthodes utilisées dans les bibliothèques pour organiser la documentation."

Songons aussi aux besoins particuliers des adultes en la matière: "En tant qu'étudiant adulte, je trouve très difficile de profiter pleinement des ressources du collège comme la bibliothèque et l'audio-visuel. J'ai eu la chance de bénéficier d'une douzaine d'heures de cours de méthodologie. A l'intérieur de ce cours, il y a bien eu visite de la bibliothèque et explication sur le fonctionnement de cette dernière. Mais cela n'a pas été suffisant pour me permettre d'être à l'aise à la bibliothèque. Je trouve très frustrant quand j'entreprends un travail de savoir qu'il y a dans la bibliothèque du collège tout ce qu'il me faut et d'être incapable d'aller le chercher. C'est pourquoi j'évite d'entreprendre un travail sur un sujet que je ne connais pas du tout."

---

\* Cf. Lefebvre, Denis. Apprendre à apprendre: une expérience à l'éducation des adultes. Montréal, Collège de Rosemont, juin 1976, 22 p.

10.2 Les points de vues des préposés et des étudiants touchant certains besoins qui ont un rapport étroit avec l'utilisation de la documentation écrite (cf. pp. 239-243) nous incitent à formuler les observations suivantes:

- a) Les étudiants expriment avec force un attrait pour la lecture rapide, ce qui est assez logique et compréhensible si on se rappelle qu'ils invoquent de façon quasi unanime un manque de temps pour expliquer le peu de lectures qu'ils font. Faut-il cependant se laisser enfermer dans ce type de problématique? Ne risque-t-on pas souvent de céder à l'engouement pour des techniques à la mode et de perdre de vue l'essentiel? Avec Zimmermann et Lobrot<sup>\*</sup>, nous estimons qu'avant toute chose, c'est le goût pour la lecture qu'il faut développer, c'est le plaisir de lire qu'il faut susciter. Sur cette base, il devient ensuite possible de fonder une lecture vraiment profitable...
- b) Pour utiliser au maximum le potentiel que recèle la documentation écrite, il faut, au-delà du goût pour la lecture et de techniques qui rendent cette lecture "efficace" (si on nous permet l'expression), posséder les éléments d'une bonne méthodologie du travail intellectuel, savoir se débrouiller en bibliothèque et maîtriser les techniques propres à la recherche documentaire. Les préposés aux ressources, dont les responsabilités professionnelles les amènent à prendre conscience directement des lacunes des étudiants, ont donc tendance à situer les besoins de ces derniers sur cette toile de fond, qui peut paraître stéréotypée mais qui s'avère peut-être fort juste et pertinente pour ce qui est du diagnostic.

---

\* Lobrot, Michel et Zimmermann, Daniel. La lecture adulte. Paris, Editions ESF et Entreprise Moderne d'Édition, 1975, 101 p.

c) Le fort pourcentage d'étudiants qui disent avoir grandement besoin d'aide pour apprendre à dégager l'important dans un texte doit être retenu. Il est possible que dans l'esprit de nos répondants on associe étroitement cette habileté à une des techniques de la lecture rapide ou à un de ses effets bénéfiques. Mais on peut la voir à l'intérieur d'un processus visant à l'acquisition d'une solide méthode de travail. Peut-être prend-on trop souvent pour acquis que les cégépiens, les collégiens savent comment travailler ou qu'alors il s'agit là d'une responsabilité qui incombe au niveau secondaire. Une chose est certaine: dans des collèges du Québec<sup>\*</sup>, on a organisé des activités sur des techniques comme la prise notes et le travail sur fiches et l'on sait que dans certaines universités<sup>\*\*</sup> l'on ne dédaigne pas initier aux exigences de la recherche documentaire d'une façon générale ou dans un champ du savoir en particulier. Il y a place en la matière pour beaucoup de créativité: nous ne signalerons que rapidement à titre d'exemple, cette expérience menée dans un établissement français de niveau post-secondaire qui a couplé l'apprentissage de la lecture rapide avec l'acquisition d'une méthode de recherche documentaire<sup>\*\*\*</sup> ;

---

\* Voir, par exemple,: Champlain Regional College. St. Lawrence Campus. Tips for Students... or Getting Through St. Lawrence The Easy Way. Sainte-Foy, 1978, 47 p.

\*\* Voir, par exemple: Tessier, Yves. "La formation documentaire et l'apprentissage; vers une stratégie efficace d'implantation". Documentation et bibliothèques, mars 1978, pp. 3-10 ou Caron, Gilles et Pierre-Paul Lamontagne: "Le milieu universitaire: la formation des étudiants à la bibliothèque de l'UQAC; projets et réalisations". Argus, vol. 7 no 2, Mars-Avril 1978, pp. 31-34.

\*\*\* Cf. Education et Développement no 107, février 1976, pp. 32-36.

d) les initiations au travail en bibliothèque ou dans le centre de ressources du collège sont certainement à encourager et à promouvoir<sup>\*</sup>. Nous renvoyons sur ce sujet à des travaux qui sont actuellement menés par la commission des directeurs de bibliothèques de la Fédération des cégeps<sup>\*\*</sup>. Qu'il nous suffise ici de rapporter 3 témoignages recueillis dans les commentaires libres de nos répondants, qui établissent le bien-fondé de telles initiatives: "Eh bien, je crois que les étudiants, lorsqu'ils intègrent pour la première fois le collège, ne sont pas préparés suffisamment à rechercher la documentation requise à la bibliothèque. Donc on devrait développer plus efficacement des méthodes et l'information auprès des étudiants. Lorsqu'ils arrivent au collège, ils sont désorientés" (un étudiant).

"Il serait favorable que le collège organise des rencontres entre étudiants arrivants et le personnel de la bibliothèque et de l'audiovisuel. A notre arrivée au cégep, on ne connaît pas assez l'outil qu'est la bibliothèque et l'audiovisuel, son fonctionnement et la façon de bien l'utiliser. Un cours pourrait être dispensé à ce sujet" (un étudiant).

---

\* Lemaire, Jean. "L'apprentissage du travail personnel et de l'utilisation de la bibliothèque dans les cégeps du Québec." Argus, vol. 7 no 2, Mars-Avril 1978, pp. 38-43.

\*\* Cette étude comporte deux volets: a) inventaire du matériel utilisé pour l'initiation à la bibliothèque et à la méthodologie du travail de recherche; b) élaboration d'un instrument propre à favoriser une meilleure initiation. Dans un document préliminaire (mai 1978), on décrit ce qui se fait actuellement (visites, documents écrits, documents audiovisuels) et on énumérait les griefs les plus fréquents qui peuvent être soulevés face à plusieurs initiations inventoriées: manque de collaboration et de concertation entre la bibliothèque et l'audiovisuel; documents trop centrés sur le marketing de la bibliothèque et pas assez sur l'étudiant et ses besoins; documents trop banals et trop techniques.

"A la bibliothèque nous avons organisé des périodes d'initiation au début des sessions, soit environ 8 semaines. Ces périodes d'initiation prenaient la forme de laboratoires adaptés au besoin spécifique du professeur et des étudiants.

Le professeur rencontrait le bibliothécaire de référence et discutait avec lui des documents à présenter aux étudiants, des sujets des travaux, etc. Il apportait son plan de cours et le bibliothécaire vérifiait si les documents énumérés se trouvaient à la bibliothèque. On discutait ensuite du nombre d'étudiants nécessaires à ce laboratoire. Période de temps pour la rencontre professeur-bibliothécaire: 1 heure.

L'initiation se faisait en groupe de 5 - 10 ou 30 étudiants selon la demande du professeur. Le professeur était sur place lors de l'initiation. Durant cette période les étudiants travaillaient avec les fichiers, avaient une vue générale de l'organisation de la collection, des commentaires sur les principaux ouvrages de référence, les documents officiels, etc. Enfin un survol des documents importants dans leur discipline.

On apprenait ensuite à se servir des index de périodiques et de journaux. On finissait la visite à l'audiovidéothèque. (Période: 1 heure).

On a vu une nette amélioration suite à ces initiations. Les étudiants savaient mieux chercher et conduire une recherche. Ceci n'a pas éliminé cependant les initiations individuelles durant l'année.

Une remarque: ces initiations devraient être faites surtout en 1ère année sinon en 2e ou 3e, les étudiants perdent de l'intérêt car ils s'imaginent "tout savoir", ce qui n'est pas toujours vrai..." (un préposé aux ressources).

Nous souscrivons quant à nous à l'orientation que la Commission des directeurs de bibliothèque entendait donner à ce travail d'initiation: le centrer résolument sur l'étudiant en poursuivant comme objectif d'apprendre à celui-ci comment se servir efficacement d'une bibliothèque dans une situation de recherche. Le Collège Ahuntsic a d'ailleurs produit un document déclencheur intitulé: "Si tu cherches..." qui indique la veine qu'on voudrait dorénavant exploiter de plus en plus\*.

---

\* Voir éléments de bibliographie à la page suivante: Dubord, G., (et autres): Initiation...

AUTRES ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE\*

- Bélangier, Marcel et Hoa Pham Dang. L'utilisation des matériels didactiques imprimés et audiovisuels par les professeurs au secondaire: une étude préliminaire. Montréal, ministère de l'Education, Service général des moyens d'enseignement, 1976, 217 p.
- Boissonnault, Pierre (et autres). La communication écrite; le français au collégial. Saint-Hyacinthe, Collège régional Bourgchemin, Campus de Saint-Hyacinthe, 1977, 203 p.
- Caza, Gérald C. Manuel d'initiation à la méthodologie du travail intellectuel. Sherbrooke, 1975, 122 p.
- Charbonneau, François (et autres). Outils pour penser; sac à outils pour apprendre à penser plus rationnellement. Montréal, Collège Ahuntsic, 1974, 23 brochures.
- Collège de Rosemont. La lecture, janvier 1978; documents de travail. Montréal, 1978, 236 p. (Documents session d'étude, 3).
- Davies, Ruth Ann. The School Library. A Force for Educational Excellence. New York & London, R.R. Bowker Company, 1969, XIV et 386 p.
- Dubord, Gérard (et autres). Initiation au travail personnel et à l'utilisation de la bibliothèque dans les collèges publics du Québec; instrument d'initiation applicable à tous les cégeps. Montréal, Fédération des cégeps, Commission des directeurs de bibliothèque, mai 1978, 65 p.
- Gagnon, André et André Bélangier. Communication d'une expérience des services personnels aux étudiants (A.P.I. s., registraire, responsable du service, conseiller d'orientation et psychologue) sur l'organisation d'une session "Comment étudier efficacement"? Montréal, Collège Bois-de-Boulogne, juin 1977, 31 p.
- Girard, Mathieu. L'art d'apprendre. Cours d'initiation au travail intellectuel. Montréal, Fides, 1970, 146 p.
- Hassenforder, J. et G. Lefort. Une nouvelle manière d'enseigner. Pédagogie et documentation. Paris, Les Editions Les Cahiers de l'Enfance, 1977, 191 p.
- Lamy, Jean-Maurice (et autres). Pour bien étudier; guide méthodologique. Montréal, Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec, 1977, 92 p.
- Lanoix, Jean. Comment réussir et vivre heureux au cégep. Montréal, Editions Internationales Alain Stanké, 1978, 138 p.

- Mignault, Marcel. Les chemins du savoir: la bibliothèque, la documentation, les habitudes de travail. La Pocatière, Collège de La Pocatière, 1974-1975, 2 vol.
- Patry, Hélène. Intégration de l'imprimé dans l'enseignement collégial; notes pour l'atelier des ler et 2 juin 1978. Victoriaville, Collège de Victoriaville, 1978, 16 p.
- Pham Dang, Hoa. "Le matériel didactique à l'école primaire". Vie pédagogique 4, octobre 1979, pp. 23-26.
- Roid, G.H. Encourageons les étudiants à acquérir des habitudes de travail personnelles et efficaces. Traduit de l'anglais par Henri Saint-Pierre. Québec, Université Laval, Service de pédagogie universitaire, avril 1975, 10 p. (Série Documents, no 8).
- Schwartz, Geraldine (et autres). Programme pour développer la compétence en lecture et le rendement scolaire chez les étudiants "dangereusement" faibles du collégial; rapport final-première phase. Québec, ministère de l'Éducation, Service général des communications, novembre 1976, 43 p.

---

\* Au moment où nous rédigeons le texte de notre rapport final, nous avons été informés d'un projet conjoint des commissions des psychologues, des aides pédagogiques individuels et des conseillers de recherche et expérimentaire ayant pour objet un "Inventaire des interventions dans les cégeps pour développer les "techniques d'étude" chez les étudiants".

# 6

## **Audiovisuel et pédagogie**

Dans une recherche comme la nôtre, il s'imposait que nous accordions une attention toute spéciale aux rapports que l'audiovisuel entretient avec la pédagogie. Au cours des 10 ou 15 dernières années, la plupart des collèges se sont dotés de services audiovisuels généralement bien équipés et pourvus d'un personnel technique et professionnel spécialisé. Ces ressources sont-elles utilisées par les étudiants et les professeurs? A quelles fins et suivant quelles modalités? Dans les pages qui suivent, on trouvera des éléments de réponse à ces interrogations et de quoi amorcer et fonder non seulement une réflexion en profondeur sur ce thème mais aussi des actions propres à assurer une meilleure utilisation des ressources disponibles dans ce secteur.

## A - LES RÉSULTATS

### 1. Utilisation de la documentation audiovisuelle par les étudiants

1.1 Quand ils arrivent au collège, les étudiants (76.5% d'entre eux) se sentent très peu préparés à tirer profit de la documentation audiovisuelle mise à leur disposition et près des deux tiers qui ont répondu à notre questionnaire considèrent qu'ils auraient besoin d'une initiation spéciale en bonne et due forme pour exploiter ce type de ressources. Le problème ou le besoin semble un peu plus accentué chez les étudiants qui fréquentent les collèges les plus peuplés de notre échantillon (cf. tableau 54, p. 270). Ces étudiants souhaitent en plus grand nombre une initiation en bonne et due forme (cf. tableau 52, p. 240) alors que ceux et celles qui se retrouvent dans de plus petits collèges sont proportionnellement plus nombreux à dire que pour tirer profit de la documentation écrite aussi bien qu'audiovisuelle les indications fournies par les professeurs, à l'occasion des différents cours, leur suffisent amplement (cf. tableau 53, p. 241). Il convient de noter que les préposés aux ressources aussi bien que les professeurs estiment qu'à leur arrivée au collège les étudiants sont pour la plupart très peu préparés à tirer profit de la documentation audiovisuelle et qu'une initiation leur serait nécessaire.

1.2 Chez les professeurs, 80%\* de nos répondants expriment leur désaccord avec l'énoncé stipulant que "la plupart des étudiants qui arrivent au collège savent déjà utiliser

---

\* Les pourcentages ajustés sont respectivement de 89.3% et 85.6%.

assez bien les ressources didactiques" et 75.2%\* pensent qu'une véritable initiation leur serait nécessaire (cf. tableau 55, p. 271). Des croisements de variables ont fait ressortir les phénomènes suivants:

- les professeurs plus âgés, plus expérimentés et enseignant dans les plus petits collèges ont une opinion plus positive sur la préparation des étudiants à utiliser les ressources didactiques; .
  
- ce sont les professeurs les plus jeunes qui sont proportionnellement les plus nombreux à dire que les étudiants auraient besoin d'une initiation en bonne et due forme pour utiliser convenablement les ressources didactiques\*\*.

---

\* Les pourcentages ajustés sont respectivement de 89.3% et 85.6%.

\*\* Différences établies à l'aide du  $X^2$ ;  $P \leq 05$ . Tableaux non publiés.

TABLEAU 54

ETUDIANTS QUI A LEUR ARRIVEE AU COLLEGE SAVAIENT DEJA ASSEZ BIENCOMMENT TIRER PROFIT DE LA DOCUMENTATION AUDIOVISUELLE.REPARTITION DES REPONSES DES ETUDIANTS SELON LA TAILLE DES COLLEGES.

	Tout à fait faux	Plutôt faux	Plutôt vrai	Tout à fait vrai	Total
Collèges comptant 1 000 étudiants et plus	1319 38.7 83.5 31.0	1406 41.2 80.5 33.1	535 15.7 73.3 12.6	150 4.4 76.1 3.5	3410 80.2
Collèges comptant moins de 1 000 étudiants	260 30.9 16.5 6.1	340 40.4 19.5 8.0	195 23.2 26.7 4.6	47 5.6 23.9 1.1	842 19.8
TOTAL	1579 37.1	1746 41.1	730 17.2	197 4.6	4252 100.0

$$X^2 = 35.17411; P \leq .0000; V \text{ de Cramer} = .09095$$

Dans chaque cellule, le premier chiffre indique le nombre brut de réponses, le second donne dans le pourcentage horizontal, le troisième le pourcentage vertical, le quatrième le pourcentage par rapport au total général, inscrit à l'angle inférieur droit du tableau.

TABLEAU 55

OPINIONS DES PROFESSEURS CONCERNANT LA PREPARATION  
DES ETUDIANTS A UTILISER LES RESSOURCES DIDACTIQUES  
ENSEMBLE DES 395 PROFESSEURS

OPINIONS PREPARATION DES ETUDIANTS	Complètement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Complètement d'accord	Sans réponse
La plupart des étudiants qui arrivent au collège savent déjà utiliser assez bien les ressources didactiques	128 (32.4)	188 (47.6)	36 ( 9.1)	2 ( .5)	41 (10.4)
Pour utiliser convenablement les ressources didactiques, les indications fournies par les professeurs à l'occasion des différents cours suffisent à la plupart des étudiants	37 ( 9.4)	187 (47.3)	118 (29.9)	7 ( 1.8)	46 (11.7)
Pour utiliser convenablement les ressources didactiques, la plupart des étudiants auraient besoin d'une initiation spéciale, en bonne et due forme	8 ( 2.0)	42 (10.6)	147 (37.2)	150 (38.0)	48 (12.1)

1.3 Quant aux préposés aux ressources, ils considèrent que c'est seulement une minorité d'étudiants qui à leur arrivée au collège savent assez bien comment tirer parti de la documentation audiovisuelle et que la majorité, voire la très grande majorité des étudiants, aurait besoin d'une véritable initiation pour profiter des ressources que peuvent représenter la documentation écrite et audiovisuelle (cf. tableau 51, p. 238).

1.4 Nous avons pu constater ailleurs (cf p. 229) que lorsqu'ils ont recours à la bibliothèque ou au centre de ressources didactiques du collège pour étudier ou approfondir une question, les étudiants se préoccupent très peu des documents audiovisuels qui pourraient les aider à mieux comprendre ou à illustrer le sujet étudié: près de 89% (ajusté) des étudiants qui ont rempli notre questionnaire ne s'informent jamais ou alors rarement sur ce type de documents et sur l'utilisation qu'ils pourraient en faire dans leurs études ou travaux scolaires. Pourtant, quand on les a interrogés sur l'importance qu'ils accordent à la documentation audiovisuelle que le collège met à leur disposition, les réponses prennent une autre allure comme l'illustrent les résultats suivants:

<u>Aucune, très peu et peu d'importance</u> -	<u>Pas mal, grande et très grande importance</u>
1761 étudiants (41.7%)	2461 étudiants (58.3%)

En fait, 28.7% (ajusté) de nos répondants disent accorder une grande, voire une très grande importance à cette documentation audiovisuelle.

1.5 Rappelons aussi que l'exposé multi-media vient au troisième rang dans la liste des méthodes et formules pédagogiques que les étudiants préfèrent\*. Enfin parmi les besoins exprimés par les étudiants, l'audiovisuel occupe une bonne place:

1.5.1 plus de la moitié de nos répondants (50.6% ajusté) disent avoir grandement besoin d'aide pour apprendre comment préparer et produire un document audiovisuel, le besoin étant plus fortement ressenti par les étudiants de lettres, de techniques humaines, de sciences humaines et de techniques administratives;

1.5.2 apprendre comment utiliser des appareils audiovisuels et comment interpréter et tirer profit d'un document audiovisuel représentent de grands besoins pour à peu près un étudiant sur trois qui ont répondu à notre enquête\*\*.

---

\* Pour plus de détails, cf. chapitre sur les méthodes et formules pédagogiques.

\*\* Pour plus de détails, cf. chapitre sur les besoins des étudiants.

## 2. Attitudes des étudiants face aux media, notamment la radio et la télévision (E36-42)

Nous avons voulu connaître à quelle fréquence les étudiants regardent la télévision ou écoutent la radio, combien d'heures par semaine ils consacrent à ces media, quelles sont les émissions qui retiennent leur attention, et ce que représentent pour eux les émissions regardées ou écoutées.

2.1 Les tableaux 56 et 57 (p. 275) nous donnent un aperçu de la place qu'occupent la radio et la télévision dans la vie de nos répondants. Ils nous permettent d'affirmer que pris globalement les étudiants écoutent plus fréquemment la radio (tableau no 56) mais consacrent plus d'heures par semaine à la télévision qu'à la radio (tableau no 57). Une majorité de répondants (57.1%) écoute la radio au moins une fois par jour et 74% d'entre eux au moins de quatre à six fois par semaine; pour la télévision, les pourcentages, pour les mêmes catégories de réponses, sont respectivement de 44.7% et de 68%. Pour ce qui est des heures que l'on consacre chaque semaine aux deux média, dans le cas de la télévision la très grande majorité des répondants (79.1) se situe entre 2 et 15 h./sem., tandis que pour la radio, le plus fort contingent s'étale entre 1h ou moins et 6 à 10h/sem.

Les médianes sont pour l'ensemble des étudiants de 7.6 h/sem. pour la télévision et de 5.4h/sem. pour la radio.

2.1.1 Les étudiants de sciences administratives, de techniques physiques et de techniques administratives sont ceux qui regardent le plus fréquemment la télévision et y

TABLEAU 56

FREQUENCE A LAQUELLE LES ETUDIANTS REGARDENT LES EMISSIONS  
DE TELEVISION ET ECOUTENT LES EMISSIONS DE RADIO

Résultats pour l'ensemble des 4 374 étudiants

Fréquence	Au moins 1 fois par jour	4 à 6 fois par semaine	2 ou 3 fois par semaine	1 fois par semaine	Moins souvent	Jamais	Sans réponse
Médium							
Télévision	1953 (44.7)	1021 (23.3)	918 (21.0)	223 (5.1)	170 (3.9)	52 (1.2)	37 (0.9)
Radio	2498 (57.1)	741 (16.9)	595 (13.6)	173 (4.0)	226 (5.2)	87 (2.0)	(54) (1.3)

TABLEAU 57

HEURES CONSACREES PAR SEMAINE A DES EMISSIONS DE RADIO ET DE TELEVISION

par l'ensemble des 4 374 étudiants

Nombre d'heures/sem.	21h ou plus	Entre 16 et 20h	Entre 11 et 15h	Entre 6 et 10h	Entre 2 et 5h	1h ou moins	Sans réponse
Médium							
Télévision	220 (5.0)	345 (7.9)	776 (17.7)	1356 (31.0)	1331 (30.4)	257 (5.9)	89 (2.1)
Radio	322 (7.4)	303 (6.9)	489 (11.2)	982 (22.5)	1433 (32.8)	700 (16.0)	145 (3.4)

consacrent le plus d'heures par semaine (cf. tableau no 10, p.79 ). Si on ne tient pas compte des étudiants en arts\*, ce sont les étudiants de sciences de la santé qui investissent le moins de temps par semaine dans ce type d'activité.

2.1.2 Les étudiants de lettres et de techniques physiques consacrent plus de temps que les autres à écouter des émissions de radio tandis que c'est dans les familles de sciences de la santé, sciences pures, techniques biologiques et sciences humaines que les médianes pour les heures d'écoute radiophonique par semaine sont les plus basses (cf. tableau 10 , p. 79 ).

2.2 A la radio, les émissions les plus fréquemment écoutées (cf. tableau 58 , p.277 ) sont dans l'ordre les émissions musicales et les bulletins de nouvelles. Loin derrière, viennent les émissions d'information et d'affaires publiques et celles traitant des arts et des spectacles. Les émissions les moins écoutées sont celles qui ont trait à l'histoire et aux sciences, les émissions humoristiques et les émissions de sports. A la télévision, les émissions les plus fréquemment regardées (cf. tableau 59 , p.278 ) sont dans l'ordre les films, les bulletins de nouvelles et les émissions d'affaires publiques. Puis viennent les émissions de variétés, les émissions traitant de sciences et les émissions de sports. Ce qu'on écoute le moins ce sont les émissions traitant de sujets historiques, les concerts et les téléthéâtres, les téléromans.

---

\* Pour les raisons d'ordre méthodologique déjà mentionnées: cf. p. 34.

TABLEAU 58

## EMISSIONS DE RADIO ECOUTEES PAR LES ETUDIANTS

## REponses DES 4 374 ETUDIANTS

Emissions \ Fréquence	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Sans réponse
	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)
Les bulletins de nouvelles	254 (5.8)	1195 (27.3)	1740 (39.8)	1117 (25.5)	68 (1.6)
Les émissions musicales	112 (2.6)	396 (9.1)	1101 (25.2)	2707 (61.9)	58 (1.3)
Les émissions humoristiques	1063 (24.3)	2009 (45.9)	887 (20.3)	309 (7.1)	106 (2.4)
Les émissions d'information et d'affaires publiques	840 (19.2)	1945 (44.5)	1147 (26.2)	344 (7.9)	98 (2.3)
Les émissions touchant les arts et spectacles	1072 (24.5)	1806 (41.3)	1054 (24.1)	347 (7.9)	95 (2.2)
Les émissions traitant d'histoire et de sciences	1518 (34.7)	1803 (41.2)	697 (15.9)	230 (5.3)	126 (2.9)
Les émissions de sports	1835 (42.0)	1228 (28.1)	664 (15.2)	566 (12.9)	81 (1.8)

TABLEAU 59

## EMISSIONS DE TELEVISION REGARDEES PAR LES ETUDIANTS

## REPONSES DES 4 374 ETUDIANTS

Fréquence Emissions	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Sans réponse
	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)
Les bulletins de nouvelles	200 (4.6)	1229 (28.1)	1570 (35.9)	1336 (30.5)	39 (0.9)
Les téléromans	836 (19.1)	1831 (41.9)	1067 (24.4)	593 (13.6)	47 (1.1)
Les émissions de sports	1164 (26.6)	1396 (31.9)	964 (22.0)	797 (18.2)	53 (1.2)
Les films	72 (1.6)	969 (22.2)	1958 (44.8)	1331 (30.4)	44 (1.0)
Les émissions de variétés	548 (12.5)	1822 (41.7)	1417 (32.4)	489 (11.2)	98 (2.3)
Les émissions d'affaires publiques (exemples: Télémag, Consommateurs avertis, Les gens qui font l'événement, Des idées, des pays, des hommes)	250 (5.7)	1184 (27.1)	1507 (34.5)	1389 (31.8)	44 (1.0)
Les émissions traitant de sujets historiques	918 (21.0)	2010 (46.0)	1065 (24.3)	321 (7.3)	60 (1.3)
Les émissions traitant de sciences	666 (15.2)	1799 (41.1)	1315 (30.1)	539 (12.3)	55 (1.2)
Les concerts et téléthéâtres	1108 (25.3)	1724 (39.4)	1062 (24.3)	430 (9.8)	50 (1.1)

2.2.1 Si on juxtapose les résultats obtenus par certains types d'émission qu'on peut retrouver tant à la radio qu'à la télévision, on peut établir que la majorité des répondants se situe ainsi par rapport à chacun d'eux:

Types d'émissions	Résultats	
	Radio	Télévision
Bulletin de nouvelles	Souvent et très souvent: 65.3	Souvent et très souvent: 66.4
Emissions de sports	Jamais ou rarement: 70.1	Jamais ou rarement: 58.5
Emissions d'affaires publiques	Jamais ou rarement: 63.7	Souvent et très souvent: 66.3
Emissions traitant d'histoire	Jamais ou rarement: 75.9	Jamais ou rarement: 67.0
Emissions traitant de sciences	Jamais ou rarement: 75.9	Jamais ou rarement: 56.3

2.2.2 Quand on analyse les résultats en distinguant suivant les familles de programmes auxquelles appartiennent les étudiants on constate pour ce qui est des émissions de radio que:

- a) les étudiants de techniques humaines sont proportionnellement les plus nombreux (73.7%) à écouter souvent ou très souvent les bulletins de nouvelles;
- b) les étudiants de techniques humaines (21%)\* et de sciences humaines (22.1) sont ceux qui écoutent le moins fréquemment les émissions humoristiques, les étudiants de techniques administratives (37.3%) et de techniques physiques (36.7%) étant proportionnellement les plus nombreux à écouter ce type d'émissions;
- c) les étudiants de techniques humaines (41.6%) écoutent beaucoup plus fréquemment les émissions d'information et d'affaires publiques que les étudiants de sciences de la santé (24.6%) et de sciences pures (26.3%);
- d) c'est à propos des émissions touchant les arts et les spectacles qu'on observe le plus grand nombre de variations: d'un côté les étudiants de lettres (62.6%), techniques humaines (43.2%) et sciences humaines (38.9%), de l'autre les étudiants de techniques physiques (22.5%), sciences administratives (23.3%), sciences pures (24.1%), techniques biologiques (24.4%) et techniques administratives (26.8%);
- e) les émissions qui traitent d'histoire et de sciences intéressent plus les étudiants de techniques physiques (27.9%) et de sciences pures (27.1) que ceux de sciences administratives (12.7%) et techniques administratives (13.7%);

280 \* Les pourcentages indiquent ici et dans les paragraphes qui suivent la proportion des répondants qui ont encerclé les mentions "souvent" ou "très souvent", les deux catégories ayant été amalgamées pour les fins de notre analyse.

f) pour les émissions de sports, c'est en sciences administratives (42.5%), techniques physiques (38.1%) et sciences pures (34.6%) qu'on compte les plus fortes proportions d'auditeurs assidus, par opposition aux étudiants de techniques humaines (17.8%) et de lettres (19.1%) où se recrutent beaucoup moins de fervents pour ce type d'émissions radiophoniques.

2.2.3 Concernant les émissions de télévision, les réponses des étudiants ventilées par familles de programmes font ressortir un plus grand nombre de variations. Aussi avons-nous cru utile de reproduire le tableau croisé (no 60), qu'on retrouvera à la page 283. A partir de ce tableau, nous pouvons faire ressortir les accents suivants:

EMISSIONS	Sont proportionnellement plus nombreux à <u>écouter souvent</u> ou <u>très souvent</u> , les étudiants de ...	Sont proportionnellement moins nombreux à <u>écouter souvent</u> ou <u>très souvent</u> , les étudiants de ...
Bulletins de nouvelles	Techniques humaines (74.5%)	Techniques biologiques (57.5%) Sciences de la santé (61.7%)
Téléromans	Techniques administratives (53.5%) Techniques biologiques (51.9%) Sciences administratives (44.2%)	Sciences pures (23.4%) Techniques physiques (30.3%) Sciences de la santé (32.2%)
Emissions de sports	Sciences administratives (53.8%) Sciences pures (52.0%) Techniques physiques (48.0%)	Techniques biologiques (29.7%) Techniques humaines (30.4%) Lettres (31.1%)
Les films	Techniques physiques (84.3%)	Lettres (69.3%)

Emissions de variétés	Techniques biologiques (55.7%) Techniques administratives (55.6%)	Sciences humaines (37.2%) Sciences pures (37.7%) Sciences de la santé (39.3%)
Emissions d'affaires publiques	Techniques humaines (76.7%)	Sciences de la santé (60.4%)
Emissions traitant de sujets historiques	Lettres (44.3%) Sciences humaines (42.0%) Techniques humaines (37.7%)	Techniques biologiques (23.7%) Techniques administratives (24.0%) Techniques physiques (25.6%)
Emissions traitant de sciences	Techniques physiques (66.1%) Sciences pures (62.3%) Sciences de la santé (59.8%) Techniques biologiques (50.8%)	Lettres (24.4%) Techniques humaines (26.6%) Techniques administratives (29.7%) Sciences administratives (31.8%) Sciences humaines (34.6%)
Les concerts et les téléthéâtres	Lettres (56.7%) Techniques humaines (49.5%) Sciences humaines (40.5%)	Techniques physiques (18.0%) Sciences administratives (22.9%) Sciences pures (27.3%) Techniques administratives (27.4%)

2.3 Interrogés sur la signification que prennent pour eux les émissions de radio et de télévision qu'ils écoutent ou regardent, les étudiants classent (cf. tableau no 61, p. 284) dans cet ordre les motifs que nous leur avons suggérés.

	N	%
	(Souvent ou Très souvent)	
1° Occasion de me divertir, de me détendre:	4038	92.3%
2° Occasion de m'informer, de me tenir au courant de ce qui se passe dans divers champs de l'activité humaine:	3630	82.9%
3° Occasion d'acquérir des connaissances que mes études ne me donnent pas:	2480	56.7%
4° Occasion de compléter ou de concrétiser ce que j'apprends à travers mon programme d'étude:	1172	26.8%

TABLEAU 60

## EMISSIONS DE TELEVISION REGARDEES SOUVENT OU TRES SOUVENT PAR LES ETUDIANTS.

## REPARTITION DES REPONSES DES ETUDIANTS PAR FAMILLES DE PROGRAMMES

Etudiants Emissions	Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences administ.	Arts	Lettres	Techn. biol.	Techn. phys.	Techn. hum.	Techn. adm.	Arts P.	TOTAL
Les bulletins de nouvelles	324 (69.2)	269 (61.7)	625 (71.4)	246 (68.3)	48 (52.7)	124 (70.1)	258 (57.5)	252 (66.5)	237 (74.5)	343 (62.8)	61 (88.4)	2787 (66.9)
Les téléromans	109 (23.4)	141 (32.2)	302 (34.6)	159 (44.2)	28 (31.1)	66 (37.7)	232 (51.9)	115 (30.3)	131 (41.3)	293 (53.5)	19 (27.9)	1595 (38.3)
Les émissions de sports	243 (52.0)	199 (45.7)	315 (36.4)	193 (53.8)	11 (12.2)	55 (31.1)	133 (29.7)	183 (48.0)	96 (30.4)	249 (45.4)	18 (26.1)	1695 (40.8)
Les films	350 (74.9)	322 (73.7)	639 (73.5)	282 (78.3)	67 (75.3)	122 (69.3)	346 (76.9)	323 (84.3)	242 (76.3)	437 (79.7)	49 (71.0)	3179 (76.3)
Les émissions de variétés	175 (37.7)	168 (39.3)	319 (37.2)	163 (45.4)	37 (41.1)	76 (45.0)	248 (55.7)	180 (47.4)	133 (42.5)	300 (55.6)	32 (46.4)	1831 (46.4)
Les émissions d'af- faires publiques (ex.: Télémag, Consommateurs avertis, Les gens qui font l'événement, Des idées, des pays, des hommes)	291 (62.3)	261 (60.4)	617 (70.5)	243 (67.7)	62 (69.7)	117 (66.1)	277 (62.0)	252 (66.0)	244 (76.7)	357 (65.0)	59 (85.5)	2780 (66.8)
Les émissions trait- tant de sujets histo- riques	131 (28.2)	134 (30.9)	365 (42.0)	98 (27.4)	36 (40.0)	78 (44.3)	106 (23.7)	97 (25.6)	120 (37.7)	131 (24.0)	29 (41.4)	1325 (31.9)
Les émissions trait- tant de sciences	289 (62.3)	260 (59.8)	301 (34.6)	114 (31.8)	33 (36.7)	43 (24.4)	228 (50.8)	252 (66.1)	84 (26.6)	163 (29.7)	20 (28.6)	1787 (43.0)
Les concerts et téléthéâtres	127 (27.3)	154 (35.4)	352 (40.5)	82 (22.9)	57 (62.6)	101 (56.7)	141 (31.4)	68 (18.0)	157 (49.5)	150 (27.4)	36 (51.4)	1425 (34.3)

TABLEAU 61

CE QUE REPRESENTENT POUR LES ETUDIANTS  
LES EMISSIONS DE RADIO ET DE TELEVISION

Ensemble des 4 374 étudiants

Signification \ Fréquence	Jamais	Rarement	Souvent	Très souvent	Sans réponse
	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)
Occasion de me divertir, de me détendre	43 (1.0)	260 (5.9)	1964 (44.9)	2074 (47.4)	33 (0.8)
Occasion de m'informer, de me tenir au courant de ce qui se passe dans divers champs de l'activité humaine	62 (1.4)	644 (14.7)	1966 (44.9)	1664 (38.0)	38 (0.9)
Occasion de compléter ou de concrétiser ce que j'apprends à travers mon programme d'étude	959 (21.9)	2177 (49.8)	874 (20.0)	298 (6.8)	66 (1.5)
Occasion d'acquérir des connaissances que mes études ne me donnent pas	454 (10.4)	1350 (30.9)	1644 (37.6)	836 (19.1)	90 (2.0)

C'est à propos de ce dernier énoncé qu'on observe le plus de variations d'une famille de programmes à l'autre: d'un côté, les étudiants de sciences humaines (34.2%) et techniques humaines (33.5%), de l'autre ceux de sciences pures (19.1%), techniques physiques (19.6%), sciences de la santé (20.3%) et sciences administratives (20.9%).

- 2.4 Rappelons en terminant qu'invités à dire quelle importance ils accordent aux grands organes de communication (cinéma, radio, télévision) comme moyens d'apprendre les étudiants ont donné les réponses que voici:

<u>Aucune, très peu, peu d'importance</u>	-	<u>Pas mal, grande, très grande importance</u>
1642 étudiants (38.4%)*		2629 étudiants (61.6%)*

A remarquer que 29.5%\* de nos répondants ont dit accorder une grande, voire une très grande, importance à ces média comme moyens d'apprendre.

- 2.4.1 Par ailleurs, des croisements de variables ont aussi permis de mettre en évidence que les étudiants accordant pas mal d'importance aux grands média comme moyens d'apprendre sont plus nombreux à s'en servir pour s'informer, comme complément aux études et pour acquérir de nouvelles connaissances.

---

\* Pourcentages ajustés.

### 3. Les étudiants, artisans de productions audiovisuelles (E48-51)

3.1 Tout près de 86% des étudiants qui ont répondu à notre questionnaire disent ne jamais s'adresser au secteur de l'audiovisuel du collège pour produire par eux-mêmes des documents sonores, visuels ou audiovisuels. Ceux qui le font s'appliquent surtout à produire des documents nouveaux (création) plutôt qu'un agencement de documents existants ou une reproduction pure et simple. C'est ce qui se dégage des réponses données à la question no 48:

- 60.4% de ceux qui ont déjà fait de la production audiovisuelle s'adonnaient (seulement ou surtout) à la création;
- 12.4% à de l'agencement;
- 15.9% à de la reproduction;
- 11.3% n'ont pas donné de précision. ("Oui, sans autre précision").

3.2 Cinq cent cinquante-six étudiants (12.7%) ont fourni des précisions sur le nombre d'heures qu'ils avaient consacrées à de la production audiovisuelle au cours de la session précédente. De ce nombre, 353 soit 63.5% avaient consacré moins de 10 heures, 123 ou 22.1% avaient mis entre 10 et 29 heures, 39 ou 7% indiquaient un total de 30 heures ou plus et 41 c'est-à-dire 7.4% ne savaient pas le nombre d'heures qu'ils avaient consacrées à ce genre d'activité. La médiane est de 6.21 heures. Elle est plus élevée pour les étudiants des collèges plus peuplés (6.28 contre 5.58)

- 3.3 Cinq cent trente étudiants (12.1%) ont indiqué quelle proportion de ce temps consacré à de la production audiovisuelle était en rapport direct avec leurs études: travaux à remettre à leurs professeurs, exposés ou émissions à présenter en classe, entrevues ou reportages, etc. Les résultats ont quelque chose de frappant: près de 39% de ceux qui ont fourni des précisions évaluent à moins de 29% la proportion du temps consacré à la production audiovisuelle qui était en rapport direct à leurs études; par contre 48.1% situent ce pourcentage entre 75 et 100%.
- 3.4 On a aligné une série d'avantages qui peuvent résulter d'activités de production audiovisuelle et on a demandé (E-51) aux étudiants d'indiquer dans quelle mesure chacun de ces avantages a pu se vérifier pour eux. Les quelque 13% de répondants, qui ont fourni des précisions à ce sujet, ont étalé leurs réponses d'une façon remarquablement équilibrée (cf. tableau 62, p. 288). Un seul énoncé reçoit une cote nettement négative et vraiment contrastante: "Cette expérience m'a mis (e) sur la piste d'une profession éventuelle". C'est donc dire que ceux qui se sont déjà adonnés à la production de documents audiovisuels estiment que cette expérience leur a permis (au moins "un peu") de retirer une gamme assez variée d'avantages: apprentissage des principes, méthodes et techniques particulières de l'audiovisuel ainsi que des contraintes et des résistances qui accompagnent l'utilisation des appareils, des matériaux, de l'équipement et de la technique; prise de conscience qu'on peut acquérir des connaissances dans divers domaines du savoir et initiation au traitement d'un thème ou d'un sujet en respectant les exigences particulières de l'audiovisuel; occasion de mettre en pratique son imagination ou son goût de créer

TABLEAU 62

AVANTAGES QUE DISENT RETIRER LES ETUDIANTS  
QUAND ILS PRODUISENT EUX-MEMES DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS

Ensemble des 4 374 étudiants

Avantage	Non	Très peu	Un peu	Beaucoup	Enormément	Sans réponse
Cette expérience m'a permis d'apprendre des principes, méthodes et techniques particulières de l'audiovisuel	52 (1.2)* (9.1)**	72 (1.6) (12.6)	153 (3.5) (26.8)	188 (4.3) (32.9)	106 (2.4) (18.6)	3803 (87.0)
Cette expérience m'a fait prendre conscience qu'on peut acquérir des connaissances dans divers domaines du savoir en recourant à des moyens audiovisuels	35 (0.8) (6.2)	77 (1.8) (13.6)	176 (4.0) (31.0)	225 (5.1) (39.6)	55 (1.3) (9.7)	3806 (87.0)
Cette expérience m'a mis(e) sur la piste d'une profession éventuelle	373 (8.5) (66.1)	75 (1.7) (13.3)	56 (1.3) (9.9)	32 (0.7) (5.7)	28 (0.6) (5.0)	3810 (87.1)
Cette expérience m'a permis de mettre en pratique ou de développer mon imagination ou mon goût de créer	51 (1.2) (8.9)	85 (1.9) (14.8)	159 (3.6) (27.7)	183 (4.2) (31.9)	96 (2.2) (16.7)	3800 (86.8)
Cette expérience m'a fourni l'occasion d'expérimenter la collaboration étroite avec d'autres (étudiants, professeurs, personnel du secteur de l'audiovisuel) qu'exige la production d'une oeuvre	59 (1.3) (10.3)	76 (1.7) (13.3)	147 (3.4) (25.7)	201 (4.6) (35.1)	90 (2.1) (15.7)	3801 (86.9)
Cette expérience m'a appris à traiter un thème ou un sujet en respectant les exigences particulières du langage audiovisuel	48 (1.1) (8.5)	71 (1.6) (12.6)	174 (4.0) (30.9)	203 (4.6) (36.0)	68 (1.6) (12.1)	3810 (87.1)
Cette expérience m'a permis de prendre conscience de façon très concrète et très directe des contraintes et des résistances qui accompagnent l'utilisation des appareils, des matériaux, de l'équipement, de la technique	49 (1.1) (8.6)	71 (1.6) (12.5)	161 (3.7) (28.3)	184 (4.2) (32.4)	103 (2.4) (18.1)	3806 (87.0)

\* Pourcentage basé sur l'ensemble des 4 374 étudiants qui ont répondu au questionnaire.

\*\* Pourcentage ajusté: calculé en ne tenant pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse". N = 4374 - x ("sans réponse").

et d'expérimenter la collaboration étroite avec d'autres (étudiants, professeurs, personnel du secteur de l'audiovisuel) qu'exige la production d'une oeuvre.

3.4.1 L'analyse des résultats selon les familles de programmes met en évidence un certain nombre de variations, dont nous ne signalerons ici que les suivantes:

- a) les étudiants de techniques biologiques (60.3%) et de sciences humaines (57.8%) ont été proportionnellement plus nombreux que ceux de sciences de la santé (31.7%) et de sciences pures (36.7%) à souligner que cette expérience leur avait fait prendre conscience qu'on peut acquérir des connaissances dans divers domaines du savoir en recourant à des moyens audiovisuels;
- b) les étudiants de lettres (55.6%) et de techniques biologiques (50%) ont été proportionnellement plus nombreux que ceux de techniques physiques (31.4%), sciences pures (39.1%) et sciences administratives (40%) à dire que cette expérience leur avait appris à traiter un thème ou un sujet en respectant les exigences particulières du langage audiovisuel.

Toutefois, le petit nombre d'étudiants qui ont répondu à la question nous incite à ne pas trop insister sur ces différences qui peuvent présenter un caractère très aléatoire.

3.5 Nous avons demandé aux professeurs et au personnel des ressources de s'exprimer sur le sujet. On verra plus loin (cf. p. 329) que les réponses des professeurs nous apportent très peu de précisions, le nombre de répondants qui incitent ou obligent leurs étudiants à produire des documents audiovisuels étant vraiment trop petit pour nous autoriser à dégager des tendances qui aient quelque signification que ce soit quant aux objectifs poursuivis à travers ces activités. Aux préposés nous avons posé la question en ces termes: "D'après ce que vous avez pu observer (et non pas en théorie) quand les étudiants produisent des documents audiovisuels, quels avantages, selon vous, en retirent-ils?" (R-54). Si on examine les résultats transcrits dans le tableau 63 , p. 291, la première chose qui frappe c'est le nombre d'abstentions: tout près de 50% de nos répondants n'ont pas pu ou n'ont pas voulu répondre à la question\*. Quant aux autres, dans des proportions variant de 57.7% à 67.6% (pourcentages ajustés), ils considèrent que les avantages énumérés traduisent bien le profit que retirent les étudiants lorsqu'ils produisent des documents audiovisuels. Deux énoncés font exception: a) "Ils sont mis sur la piste d'une profession éventuelle" qui reçoit la cote la plus négative; b) "Ils apprennent à traiter un thème ou un sujet en respectant les exigences particulières du langage audiovisuel" à propos duquel les avis sont très partagés.

---

\* Voir note, en p.175 .

TABLEAU 63

AVANTAGES QUE RETIRENT LES ETUDIANTS QUAND ILS PRODUISENT DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS.  
LE POINT DE VUE DU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES.

Ensemble des 133 préposés

OPINION AVANTAGES	Non	Très peu	Un peu	Beaucoup	Enormément	Sans réponse
Ils apprennent des principes, méthodes et techniques particulières de l'audiovisuel	0 (0)	5 (3.8)* (7.2)**	22 (16.5) (31.9)	36 (27.1) (52.2)	6 (4.5) (8.7)	64 (48.2)
Ils prennent conscience qu'on peut acquérir des connaissances dans divers domaines du savoir en recourant à des moyens audiovisuels	0 (0)	2 (1.5) (3.0)	33 (24.8) (49.3)	22 (16.5) (32.8)	10 (7.5) (14.9)	66 (49.7)
Ils sont mis sur la piste d'une profession éventuelle	20 (15.0) (29.9)	35 (26.3) (52.2)	10 (7.5) (14.9)	2 (1.5) (3.0)	0 (0)	66 (49.7)
Ils mettent en pratique ou développent leur imagination ou leur goût de créer	1 (.8) (1.4)	7 (5.3) (9.9)	15 (11.3) (21.1)	35 (26.3) (49.3)	13 (9.8) (18.3)	62 (46.7)
Ils expérimentent la collaboration étroite avec d'autres (étudiants, professeurs, personnel du secteur de l'audiovisuel) qu'exige la production d'une oeuvre	2 (1.5) (2.9)	9 (6.8) (13.0)	15 (11.3) (21.7)	33 (24.8) (47.8)	10 (7.5) (14.5)	64 (48.2)
Ils apprennent à traiter un thème ou un sujet en respectant les exigences particulières du langage audiovisuel	1 (.8) (1.4)	9 (6.8) (13.0)	24 (18.0) (34.8)	28 (21.1) (40.6)	7 (5.3) (10.1)	64 (48.2)
Ils prennent conscience de façon très concrète et très directe des contraintes et des résistances qui accompagnent l'utilisation des appareils, des matériaux, de l'équipement, de la technique	0 (0)	5 (3.8) (7.2)	20 (15.0) (29.0)	36 (27.1) (52.2)	8 (6.0) (11.6)	64 (48.2)

\* Pourcentage établi par rapport à l'ensemble des préposés qui ont répondu à notre questionnaire.  
N = 133.

\*\* Pourcentage ajusté: calculé en tenant pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encerclé la mention "sans réponse". N = 133 - x ("sans réponse").

#### 4. Utilisation de moyens audiovisuels par les professeurs

Les professeurs réservent-ils une place importante aux moyens audiovisuels dans leur pédagogie? Quels objectifs poursuivent-ils quand ils ont recours à ces moyens ou qu'ils incitent leurs étudiants à les utiliser? Dans quelle mesure produisent-ils eux-mêmes des documents audiovisuels? Telles sont les principales dimensions que nous allons maintenant aborder en faisant place, chaque fois que cela s'y prête, aux points de vue des étudiants et des préposés.

4.1 Au cours de la session précédant celle où notre questionnaire a été administré, 71%\* de nos répondants (N=283) avaient utilisé des moyens audiovisuels en présence de leurs étudiants, 95 disent ne pas l'avoir fait et 17 n'ont pas fourni de précisions à ce sujet (P-25). Quant à la proportion du temps des cours qui a été occupée à l'utilisation effective de l'audiovisuel, les résultats s'étaient comme suit:

	<u>N</u>	<u>% ajusté (N=283)</u>	<u>Cumulatif</u>
Moins de 5%	55	19.4	19.4
De 5 à 9%	63	22.3	41.7
De 10% à 14%	47	16.6	58.3
De 15% à 19%	33	11.7	70.0
De 20% à 29%	25	8.8	78.8
De 30% à 39%	18	6.4	85.2
De 40% à 49%	19	6.7	91.9
De 50% à 74%	13	4.6	96.5
75% ou plus	10	3.5	100.0

Médiane: 12%

---

\* En pourcentage ajusté: 75%

Si on s'intéresse à des catégories de réponses assez larges, on constate que: 25% (ajusté) de nos répondants n'avaient pas utilisé de moyens audiovisuels en présence de leurs étudiants au cours de la session précédente. Chez les autres, 70% avaient consacré moins de 19% du temps de leurs cours à l'utilisation effective de l'audiovisuel; pour 21.9%, la proportion du temps d'utilisation se situait entre 20 et 49% du temps des cours; enfin 23 (8.1%) de nos répondants réservaient plus de 50% du temps de leurs cours à l'audiovisuel. Ce sont les professeurs de techniques biologiques qui avaient consacré le plus de temps (médiane= 14.5%) et les professeurs de sciences et de mathématiques qui l'avaient utilisé le moins (médiane= inférieure à 9%).

4.2 Comment les heures que les professeurs ont consacrées à de l'audiovisuel se sont-elles distribuées tout au long de la session? De façon régulière ou sporadique? Le nombre de groupes d'étudiants a-t-il eu une influence sur le type d'utilisation? Du tableau 65 (p. 294), nous pouvons inférer que globalement c'est à une utilisation irrégulière ou sporadique que nos répondants ont eu surtout recours et que très peu d'entre eux ont utilisé l'audiovisuel de façon régulière ou constante tout au long de la session. Quant à l'influence du nombre de groupes sur le type d'utilisation, nous n'avons pas été en mesure de clarifier quel impact il peut avoir sur la fréquence d'utilisation.

#### 4.3 Types de documents utilisés par les professeurs

Quelle catégorie de documents était surtout utilisée par les professeurs dans leurs cours? Les réponses à la question no 26 (voir tableau 64, p. 294) nous renseignent à ce sujet.

TABLEAU 64

## UTILISATION DE L'AUDIOVISUEL PAR LES PROFESSEURS:

PART CONSACREE A TROIS CATEGORIES DE DOCUMENTSRéponses des 395 professeurs

CATEGORIES \ PART	Aucune	Minime	Petite	Bonne	Grande	Très grande	Sans réponse
DOCUMENTS SONORES (disques, cassettes, etc.)	147 (37.2)	33 ( 8.4)	17 ( 4.3)	14 ( 3.5)	15 ( 3.8)	12 ( 3.0)	157 (39.8)
DOCUMENTS VISUELS (diapositives, cartes, etc.)	60 (15.2)	27 ( 6.8)	51 (12.9)	40 (10.1)	49 (12.4)	32 ( 8.1)	136 (34.5)
DOCUMENTS SONORES ET VISUELS (films, bandes vidéo, etc.)	37 ( 9.4)	38 ( 9.6)	46 (11.6)	53 (13.4)	43 (10.9)	55 (13.9)	123 (31.1)

TABLEAU 65

DISTRIBUTION DES HEURES CONSACREES PAR LES PROFESSEURS A L'UTILISATIONDE L'AUDIOVISUEL TOUT AU LONG DE LA SESSIONRéponses des 395 professeurs

TYPE D'UTILISATION \ NOMBRE DE GROUPES	Aucun groupe	Un groupe	Deux groupes	Trois groupes	Quatre groupes	Cinq groupes	Six groupes ou plus	Sans réponse
Utilisation irrégulière ou sporadique	67 (17.0)	49 (12.4)	58 (14.7)	33 ( 8.4)	24 ( 6.1)	9 ( 2.3)	8 ( 2.0)	147 (37.2)
Utilisation plutôt régulière	99 (25.1)	36 ( 9.1)	41 (10.4)	21 ( 5.3)	17 ( 4.3)	5 ( 1.3)	9 ( 2.3)	167 (42.3)
Utilisation régulière ou constante	129 (32.7)	22 ( 5.6)	19 ( 4.8)	12 ( 3.0)	12 ( 3.0)	2 ( 0.5)	7 ( 1.8)	192 (48.6)

Nous y apprenons que ce sont en premier lieu les documents sonores et visuels qui occupaient une bonne voire une très grande part (pour 151 ou 55.5% ajusté de nos répondants); viennent ensuite les document visuels (N= 121 ou 46.7% ajusté) et enfin les documents sonores (N= 41 ou 17.2% ajusté). Les étudiants ont corroboré cette information par leurs réponses à une question analogue (cf. tableau 66 , p.297 ).

Selon la discipline enseignée, on peut noter les accents suivants (cf. tableau 67 , p. 298).

	<u>Utilisent proportionnellement plus que les autres, les professeurs de ...</u>	<u>Utilisent proportionnellement moins que les autres, les professeurs de ...</u>
Documents sonores	Français, philosophie, autres langues (33.4%)*	Sciences humaines et techniques humaines (4.9%)
Documents visuels	Techniques biologiques (56.9%)	Français, philosophie, autres langues (28.9%)
Documents sonores et visuels	Sciences et techniques humaines (76.9%) Techniques biologiques (66.1%)	

Du côté des étudiants (cf. tableau 68, p.299 ), il est intéressant de noter que: a) seuls les étudiants de lettres sont assez nombreux (33.5%) à dire que les documents sonores occupent au moins une assez bonne part dans l'utilisation des

---

\* Les pourcentages précisent la proportion de professeurs par groupes de disciplines ou spécialités qui accordent au moins une bonne part à ces documents dans leur enseignement.

des moyens audiovisuels par leurs professeurs; b) les étudiants de techniques biologiques sont proportionnellement les plus nombreux (41.1%)\* avec les étudiants de lettres (37.8%) à affirmer que les documents visuels prennent une bonne place dans l'utilisation de ressources didactiques par les professeurs; c) pour ce qui est des documents sonores et visuels, ce sont les étudiants de techniques biologiques (58.2%), de techniques humaines (55.7%) et sciences humaines (54.4%) qui montrent les plus forts pourcentages. Il y a donc une sorte de symétrie entre certaines réponses des professeurs et celles des étudiants: à une discipline ou spécialité d'enseignement donnée correspondent des familles de programmes directement ou très étroitement apparentées.

---

\* Nous excluons toujours les étudiants des programmes d'arts...

TABLEAU 66

D'UNE FACON GENERALE ET APPROXIMATIVE, QUAND VOS  
PROFESSEURS UTILISENT DES MOYENS AUDIOVISUELS,  
QUELLE PART DU TEMPS EST CONSACREE AUX TROIS  
CATEGORIES SUIVANTES DE DOCUMENTS?

Réponses des 4 374 étudiants

Part du temps Catégories	Aucune part	Part très réduite	Petite part	Assez bonne part	Grande part	Très grande part ou exclusive	Sans réponse
	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)	N et (%)
Documents SONORES (Disques, cassettes, etc.)	1392 (31.8)	1490 (34.1)	722 (16.5)	346 (7.9)	129 (2.9)	57 (1.3)	238 (5.4)
Documents VISUELS (diapositives, cartes, etc.)	553 (12.6)	1174 (26.8)	1206 (27.6)	809 (18.5)	328 (7.5)	84 (1.9)	220 (5.0)
Documents SONORES et VISUELS (films, bandes vidéo, etc.)	260 ( 5.9)	850 (19.4)	1119 (25.6)	906 (20.7)	680 (15.5)	371 (8.5)	188 (4.3)

**TABLEAU 67**  
**PROFESSEURS QUI ACCORDENT UNE ASSEZ BONNE PART A TROIS CATEGORIES**  
**DE DOCUMENTS AUDIOVISUELS DANS LEUR ENSEIGNEMENT**  
**REPARTITION SELON LA DISCIPLINE OU SPECIALITE D'ENSEIGNEMENT**

Professeurs Documents	Français Philosophie Autres langues	Education physique Arts, Tech. Phys. Tech. adm., Arts(P) Autres	Sciences humaines et techniques humaines	Sciences et Mathématiques	Techniques biologiques	Ensemble des professeurs
Documents sonores	17 (35.4)	14 (15.7)	2 (4.9)	5 (16.7)	6 (13.0)	41 (17.2)
Documents visuels	13 (28.9)	64 (62.1)	10 (22.2)	17 (48.6)	29 (56.9)	121 (46.7)
Documents visuels et sonores	28 (51.9)	42 (45.2)	40 (76.9)	20 (52.6)	37 (66.1)	151 (55.5)

**TABLEAU 68**  
**CATEGORIE DE DOCUMENTS AUDIOVISUELS PRINCIPALEMENT UTILISES**  
**PAR LES PROFESSEURS. LE POINT DE VUE DES ETUDIANTS.**  
**REPARTITION DES REPONSES SELON LES FAMILLES DE PROGRAMMES**  
**AUXQUELLES ILS APPARTIENNENT.**

Documents \ Etudiants	Sciences pures	Sciences de la santé	Sciences humaines	Sciences adminst.	Arts	Lettres	Tech. biol.	Tech. phys.	Tech. hum.	Techn. adm.	Arts	Total
Sonores	64 (14.3)	56 (13.6)	74 ( 8.7)	36 (10.8)	14 (16.1)	58 (33.5)	69 (15.6)	26 ( 7.1)	33 (10.7)	66 (13.1)	13 (19.1)	509 (12.7)
Visuels	107 (23.7)	96 (23.1)	261 (30.5)	86 (25.8)	46 (52.3)	65 (37.8)	183 (41.1)	116 (31.5)	75 (24.4)	108 (21.4)	37 (53.6)	1180 (29.4)
Sonores et visuels	179 (39.3)	163 (38.8)	467 (54.4)	155 (45.6)	42 (47.2)	89 (50.9)	260 (58.2)	127 (34.2)	172 (55.7)	209 (41.2)	37 (53.6)	1900 (47.0)

5. Objectifs poursuivis par les professeurs lorsqu'ils recourent à des moyens audiovisuels

5.1 Nous avons proposé aux professeurs une liste de onze objectifs possibles et leur avons demandé s'ils poursuivent ces objectifs quand ils utilisent des documents audiovisuels en présence de leurs étudiants ou qu'ils incitent ou obligent ces derniers à en utiliser eux-mêmes. Le tableau no 69, p. 301 fait ressortir que les objectifs suivants sont poursuivis "souvent" ou "régulièrement" par bon nombre de nos répondants.

	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>% ajusté</u>
- Concrétiser et renforcer une explication, une hypothèse, un principe	164	41.5	57.7
- Faire acquérir aux étudiants une part <u>essentielle</u> des connaissances que le cours doit véhiculer	157	39.7	54.7
- Présenter un exemple concret d'application de la matière	148	37.5	51.2

Par contre sont "rarement" ou "jamais" poursuivis les objectifs suivants:

- Leur donner le goût de fabriquer eux-mêmes des documents audiovisuels	231*	58.5	85.9
- Favoriser l'acquisition d'automatismes (e.g. prononciation, gestes)	223*	56.4	82.3
- Corriger une tendance à valoriser excessivement les idées ou l'abstrait	162*	41.0	63.5

---

\* Nombre de répondants qui ont encerclé les mentions "rarement" ou "jamais".

OBJECTIFS QUE POURSUIVENT LES PROFESSEURS QUAND ILS UTILISENT  
DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS EN PRESENCE DE LEURS ETUDIANTS  
OU QU' ILS LES INCITENT A EN UTILISER EUX-MEMES

REPONSES DES 395 PROFESSEURS

OBJECTIFS \ FREQUENCE	Jamais ou presque	Rarement	Parfois	Souvent ou régulièrement	Sans réponse
Faire acquérir aux étudiants une part essentielle des connaissances que le cours doit véhiculer	22 ( 5.6)	44 (11.1)	64 (16.2)	157 (39.7)	108 (27.4)
Faire acquérir aux étudiants des connaissances complémentaires ou accessoires	28 ( 7.1)	33 ( 8.4)	107 (27.1)	117 (29.6)	110 (27.9)
Corriger une tendance à valoriser excessivement les idées ou l'abstrait	102 (25.8)	60 (15.2)	60 (15.2)	33 ( 8.4)	140 (35.5)
Leur donner le goût de fabriquer eux-mêmes des documents audiovisuels	174 (44.1)	57 (14.4)	30 ( 7.6)	8 ( 2.0)	126 (31.9)
Leur démontrer certaines notions (e.g., accélération) ou leur illustrer certains savoir-faire (procédés, techniques) de façon plus réaliste qu'au moyen d'écrits	59 (14.9)	37 ( 9.4)	72 (18.2)	108 (27.3)	119 (30.1)
Concrétiser et renforcer une explication, une hypothèse, un principe	25 ( 6.3)	16 ( 4.1)	79 (20.0)	164 (41.5)	111 (28.1)
Stimuler l'attention ou la mémorisation	46 (11.6)	40 (10.1)	80 (20.3)	114 (28.9)	115 (29.1)
Présenter un exemple concret d'application de la matière	23 ( 5.8)	18 ( 4.6)	100 (25.3)	148 (37.5)	106 (26.8)
Agir sur l'affectivité (apporter une détente, ou accroître la motivation, ou favoriser la participation, etc.)	66 (16.7)	56 (14.2)	101 (25.6)	63 (15.9)	109 (27.6)
Favoriser l'acquisition d'automatismes (e.g., prononciation, gestes)	172 (43.5)	51 (12.9)	27 ( 6.8)	21 ( 5.3)	124 (31.4)
Présenter au moment opportun un élément d'apprentissage dont le rôle est clairement défini dans un plan de cours	46 (11.6)	32 ( 8.1)	94 (23.8)	104 (26.3)	119 (30.1)

5.2 Les réponses des professeurs ventilées selon les disciplines ou spécialités d'enseignement nous permettent d'observer nombre de variations (cf. tableau 70, p. 303) dont nous ne retiendrons ici que les plus frappantes à nos yeux:

	<u>Sont proportionnellement plus nombreux à poursuivre souvent cet objectif, les professeurs de ...</u>	<u>Sont proportionnellement moins nombreux à poursuivre cet objectif, les professeurs de ...</u>
Faire acquérir une part <u>essentielle</u> des connaissances du cours	Techniques biologiques (63.6%)	Sciences humaines et techniques humaines (44.2%)
Faire acquérir des connaissances complémentaires ou accessoires	Sciences humaines et techniques humaines (51.9%) Français, philosophie, autres langues (50.9%)	Sciences et mathématiques (34.9%)
Leur démontrer certaines notions de façon plus réaliste	Techniques biologiques (52.7%) Sciences et mathématiques (46.5%)	Français, philosophie, autres langues (18.8%)
Concrétiser, renforcer une explication, une hypothèse, un principe	Sciences humaines et techniques humaines (70.6%)	Français, philosophie, autres langues (52.7%)
Stimuler l'attention ou la mémorisation	Techniques biologiques (58.2%)	Français, philosophie, autres langues (34%) Sciences humaines et techniques humaines (34%)
Présenter un exemple concret d'application de la matière	Sciences humaines et techniques humaines (62.7%)	Français, philosophie, autres langues (41.8%)
Agir sur l'affectivité	Sciences humaines et techniques humaines (35.3%)	Sciences et mathématiques (11.6%) Techniques biologiques (14.8%)
Favoriser l'acquisition d'automatismes	Français, philosophie, autres langues (18.9%)	-

TABLEAU 70

OBJECTIFS QUE LES PROFESSEURS POURSUIVENT SOUVENT QUAND ILS UTILISENT DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS  
EN PRESENCE DE LEURS ETUDIANTS OU QU'ILS INCITENT CEUX-CI A EN UTILISER.  
REPARTITION SELON LA DISCIPLINE OU SPECIALITE D'ENSEIGNEMENT.

Professeur Objectif	Français Philosophie Autres langues	Education physique Arts Tech. Phys. Tech. adm. Arts(P) Autres	Sciences humaines et techniques humaines	Sciences et Mathématiques	Techniques biologiques	Ensemble des professeurs
Faire acquérir une part essentielle des connaissances du cours	27 (49.1)	62 (58.5)	23 (44.2)	23 (54.8)	35 (63.6)	157 (54.7)
Faire acquérir des connaissances complémentaires ou accessoires	28 (50.9)	34 (33.0)	27 (51.9)	15 (34.9)	22 (40.0)	117 (41.1)
Corriger une tendance à valoriser excessivement les idées ou l'abstrait	8 (15.7)	7 (7.7)	10 (20.4)	7 (18.4)	4 (8.5)	33 (12.9)
Leur donner le goût de fabriquer eux-mêmes des documents AV	2 (3.9)	4 (4.1)	3 (5.9)	0 (0)	1 (1.9)	8 (3.0)
Leur démontrer certaines notions de façon plus réaliste	9 (18.8)	46 (45.1)	15 (30.6)	20 (46.5)	29 (52.7)	108 (39.1)
Concrétiser, renforcer une explication, une hypothèse, un principe	29 (52.7)	57 (54.8)	36 (70.6)	26 (60.5)	34 (63.0)	164 (57.7)
Stimuler l'attention ou la mémorisation	18 (34.0)	38 (37.6)	17 (34.0)	17 (40.5)	32 (58.2)	114 (40.7)
Présenter un exemple concret d'application de la matière	23 (41.8)	56 (51.9)	32 (62.7)	23 (53.5)	27 (49.1)	148 (51.2)
Agir sur l'affectivité	12 (22.2)	25 (23.4)	18 (35.3)	5 (11.6)	8 (14.8)	63 (22.0)
Favoriser l'acquisition d'automatismes	10 (18.9)	9 (9.1)	0 (0)	0 (0)	2 (3.8)	21 (7.7)
Présenter au moment opportun un élément d'apprentissage	23 (43.4)	39 (38.6)	16 (31.4)	14 (35.0)	21 (38.9)	104 (37.7)

5.3 Nous avons aussi relevé des différences d'attitudes ou de comportements quand on tient compte des études que les répondants ont faites en psychopédagogie ou en didactique, mais l'orientation de ces différences est parfois difficile à déterminer, d'autant plus que nous n'avons pu en établir la validité par des calculs statistiques appropriés. Aussi croyons-nous plus indiqué de ne pas présenter ici ces résultats. Les tableaux sont cependant disponibles pour ceux qui voudraient les analyser plus à fond.

5.4 Aux étudiants nous avons posé la question:

"A quoi servent, selon vous, les documents audiovisuels (sonores, visuels) que vos professeurs utilisent dans leurs cours ou qu'ils vous invitent ou vous obligent à utiliser?" Les données fournies par le tableau 71 (p. 305) font ressortir comme principales fonctions: 1° "Rendre plus concret, plus vivant, plus intéressant l'enseignement ou le sujet étudié", 2° "Transmettre des connaissances nécessaires à une bonne compréhension du cours ou du programme". Plus loin derrière, on retrouve: 3° "Nous démontrer certaines notions ou nous présenter certains procédés ou certaines techniques d'une façon plus précise"; 4° "Accroître notre motivation" et 5° "Développer notre participation". Se situent tout au bas de la liste: 6° "Apporter une détente dans le cours" et 7° "Nous donner le goût de fabriquer nous-mêmes des documents audiovisuels".

Suivant la taille des établissements, nous avons noté deux différences significatives: les étudiants des collèges plus peuplés (1 000 étudiants et plus) sont proportionnellement plus nombreux à dire que leurs professeurs se servent souvent ou régulièrement de documents audiovisuels pour leur démontrer certaines notions ou leur présenter certains procédés ou

TABLEAU 71

A QUOI SERVENT, SELON LES ETUDIANTS, LES DOCUMENTS AUDIOVISUELS (SONORES,  
VISUELS) QUE LEURS PROFESSEURS UTILISENT DANS LEURS COURS

OU QU'ILS LES INVITENT OU LES OBLIGENT A UTILISER?

Résultats pour l'ensemble des 4374 étudiants

Fréquence Fonction	Jamais ou presque	Rarement	Parfois	Souvent ou Régulièrement	Sans réponse
Ces documents servent à ...					
Transmettre des connaissances nécessaires à une bonne compréhension du cours ou du programme	98 (2.2)	296 (6.8)	1380 (31.6)	2412 (55.1)	188 (4.3)
Rendre plus concret, plus vivant, plus intéressant l'enseignement ou le sujet étudié	64 (1.5)	243 (5.6)	1234 (28.2)	2659 (60.8)	174 (4.0)
Nous donner le goût de fabriquer nous- mêmes des documents audiovisuels	1936 (44.3)	1568 (35.8)	534 (12.2)	104 ( 2.4)	232 ( 5.3)
Nous démontrer certaines notions ou nous présenter certains procédés ou cer- taines techniques d'une façon plus précise	425 ( 9.7)	734 (16.8)	1497 (34.2)	1457 (33.3)	261 ( 5.9)
Apporter une détente dans le cours	997 (22.8)	1187 (27.1)	1468 (33.6)	510 (11.7)	212 ( 4.8)
Accroître notre motivation	403 ( 9.2)	768 (17.6)	1903 (43.5)	1052 (24.1)	248 ( 5.7)
Développer notre participation	528 (12.1)	981 (22.4)	1698 (38.8)	920 (21.0)	247 ( 5.6)

certaines techniques d'une façon plus précise, tandis que les étudiants des plus petits collèges (population inférieure à 1,000 ) sont proportionnellement plus nombreux à dire que leurs professeurs se servent souvent ou régulièrement de ces documents pour apporter une détente dans le cours\*.

5.5 Egalement invités à se prononcer sur la série de onze (11) objectifs possibles qui avaient été soumis aux professeurs, les préposés aux ressources ont donné les réponses consignées dans le tableau 72 de la page 307. On notera:

5.5.1 Le fort taux de "sans réponse": il oscille entre 34.6 et 51.2% selon les énoncés;

5.5.2 Les objectifs poursuivis plus souvent ou régulièrement selon une bonne proportion de nos répondants seraient  
a) "Faire acquérir aux étudiants une part essentielle des connaissances que le cours doit véhiculer" (N= 49, 36.8% ou 57.0% ajusté); b) "Présenter un exemple concret d'application de la matière" (N= 46, 34.6% ou 54.8% ajusté); c) "Concrétiser et renforcer une explication, une hypothèse, un principe" (N= 45, 33.8% ou 53.6% ajusté); d) "Faire acquérir aux étudiants des connaissances complémentaires ou accessoires" (N= 44, 33.1% ou 50.6% ajusté);

---

\* Différences établies avec l'aide du  $X^2$  corrigé;  $P \leq .05$ .

OBJECTIFS POURSUIVIS PAR LES PROFESSEURS LORSQU'ILS UTILISENT DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS  
EN PRESENCE DE LEURS ETUDIANTS OU LES INCITENT OU OBLIGENT A EN UTILISER EUX-MEMES.  
LE POINT DE VUE DU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES.  
ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

OBJECTIFS \ FREQUENCE	Jamais ou presque	Rarement	Parfois	Souvent ou régulièrement	Sans réponse
Faire acquérir aux étudiants une part essentielle des connaissances que le cours doit véhiculer	0 (0)	8 (6.0)	29 (21.8)	49 (36.8)	47 (35.4)
Faire acquérir aux étudiants des connaissances complémentaires ou accessoires	1 (.8)	5 (3.8)	37 (27.8)	44 (33.1)	46 (34.6)
Corriger une tendance à valoriser excessivement les idées ou l'abstrait	6 (4.5)	23 (17.3)	26 (19.5)	11 (8.3)	67 (50.4)
Leur donner le goût de fabriquer eux-mêmes des documents audiovisuels	13 (9.8)	38 (28.6)	24 (18.0)	10 (7.5)	48 (36.1)
Leur démontrer certaines notions (e.g., accélération) ou leur illustrer certains savoir-faire (procédés, techniques) de façon plus réaliste qu'au moyen d'écrits	2 (1.5)	15 (11.3)	33 (24.8)	33 (24.8)	50 (37.6)
Concrétiser et renforcer une explication, une hypothèse, un principe	0 (0)	7 (5.3)	32 (24.1)	45 (33.8)	49 (36.9)
Stimuler l'attention ou la mémorisation	2 (1.5)	14 (10.5)	32 (24.1)	30 (22.6)	55 (41.4)
Présenter un exemple concret d'application de la matière	1 (.8)	8 (6.0)	29 (21.8)	46 (34.6)	49 (36.8)
Agir sur l'affectivité (apporter une détente, ou accroître la motivation, ou favoriser la participation, etc.)	2 (1.5)	17 (12.8)	39 (29.3)	22 (16.5)	53 (39.9)
Favoriser l'acquisition d'automatismes (e.g., prononciation, gestes)	6 (4.5)	25 (18.8)	31 (23.3)	3 (2.3)	68 (51.2)
Présenter au moment opportun un élément d'apprentissage dont le rôle est clairement défini dans un plan de cours	1 (.8)	16 (12.0)	36 (27.1)	26 (19.5)	54 (40.6)

5.5.3 Les objectifs qui seraient les moins fréquemment poursuivis (colonnes 1 + 2 du tableau) seraient dans l'ordre: a) "Leur donner le goût de fabriquer eux-mêmes des documents audiovisuels" (N= 51, 38.4% ou 60% ajusté); b) "Favoriser l'acquisition d'automatismes (e.g. prononciation, gestes)" (N= 31, 23.3% ou 47.7% ajusté); c) "Corriger une tendance à valoriser excessivement les idées ou l'abstrait" (N= 29, 21.8% ou 43.9% ajusté).

Notons, sans plus, que les techniciens sont plus nombreux que les cadres et les professionnels à penser que les professeurs utilisent des moyens audiovisuels pour "présenter au moment opportun un élément d'apprentissage dont le rôle est clairement défini dans un plan de cours" \*.

---

\* Différence établie à l'aide du  $X^2$ ;  $P \leq .05$ . Tableau non publié.

6. Les professeurs évaluent-ils l'efficacité des moyens audiovisuels qu'ils utilisent?

Les professeurs avaient-ils, au cours de la session précédente, évalué l'efficacité des moyens audiovisuels qu'ils avaient utilisés auprès de leurs étudiants? (P-32) A cela, les professeurs interrogés ont répondu:

	<u>N</u>	<u>%</u>
La question s'applique pas	95	24.1
Non	94	23.8
Oui, au moyen de contrôles précis (examen, questionnaire sur leurs attitudes, etc.)	88	22.3
Oui, en observant leurs faits et gestes	76	19.2
Oui, par d'autres moyens	44	11.1

A remarquer que les professeurs pouvaient indiquer plus d'un moyen. Le tableau no 73 de la page 310 détaille les réponses des professeurs en tenant compte de la discipline ou spécialité d'enseignement. A cause des petits nombres qui sont ici en cause, nous ne croyons pas nécessaire d'analyser ces statistiques.

TABLEAU 73

310 LES PROFESSEURS ONT-ILS EVALUE L'EFFICACITE DES MOYENS AUDIOVISUELS UTILISES PAR EUX AUPRES DE LEURS ETUDIANTS?  
REPARTITION SELON LA DISCIPLINE OU SPECIALITE D'ENSEIGNEMENT.

Professeur Evaluation...	Français Philosophie Autres langues	Education physique Arts Tech. Phys. Tech. adm. Arts(P) Autres	Sciences humaines et techniques humaines	Sciences et Mathématiques	Techniques biologiques	Ensemble des professeurs
La question ne s'applique pas	18 (18.9)	33 (34.7)	10 (10.5)	32 (33.7)	8 (8.4)	95 (100)
Non	9 (9.6)	38 (40.4)	11 (11.7)	23 (24.5)	17 (18.1)	94 (100)
Contrôle précis	25 (28.4) (49.0)	26 (29.5) (37.1)	15 (17.0) (30.6)	8 (9.1) (38.0)	21 (23.9) (52.5)	88 (100) (42.3)
Observant faits et gestes des étu- diants	15 (19.7) (29.4)	29 (38.2) (41.4)	17 (22.4) (34.6)	11 (14.5) (52.3)	13 (17.1) (32.5)	76 (100) (36.5)
Autres moyens	11 (25.0) (21.5)	15 (34.1) (21.4)	17 (38.6) (34.6)	2 (4.5) (9.5)	6 (13.6) (15.0)	44 (100) (21.1)
Total des moyens pris	51 (24.5) (100)	70 (33.6) (100)	49 (23.5) (100)	21 (10.0) (100)	40 (19.2) (100)	208 (100) (100)

## 7. Pourquoi les professeurs utilisent-ils peu ou point l'audiovisuel

Nous avons cherché à déterminer pourquoi les professeurs utilisent peu ou point d'audiovisuel en présence de leurs étudiants. Pour cela nous avons sollicité le point de vue des professeurs et celui des préposés aux ressources.

7.1 En rappelant que chaque répondant avait la possibilité d'encercler un ou plusieurs numéros parmi une liste de neuf énoncés susceptibles d'expliquer son attitude ou son comportement, nous transcrivons d'abord les résultats pour l'ensemble des 395 professeurs:

	<u>N</u>	<u>%</u>
- La question ne s'applique pas dans mon cas	130	32.9
- L'audiovisuel n'a guère sa place dans ce que j'enseigne	54	13.7
- Dans le secteur qui aurait pu me servir, la documentation audiovisuelle du collège était insuffisante ou déficiente	73	18.5
- Dans le secteur qui aurait pu me servir, la documentation audiovisuelle du collège était difficilement disponible	14	3.5
- Je n'ai pas demandé l'aide dont j'aurais eu besoin pour exploiter la documentation	21	5.3
- J'ai demandé mais n'ai pas obtenu l'aide dont j'aurais eu besoin pour exploiter la documentation audiovisuelle	8	2.0
- J'ai manqué de temps	39	9.9
- Pour une autre raison	38	9.6
- Je ne sais pas	3	0.8

7.2. Simplement à titre d'information, nous fournissons, en p. 313 (tableau no 74), le détail des réponses des professeurs en tenant compte de la discipline ou spécialité d'enseignement.

7.3 On a demandé aux préposés aux ressources: "Selon vous, quand des professeurs utilisent peu ou pas du tout l'audiovisuel dans leur enseignement, quelles sont les principales raisons qui expliquent cette situation? ENCERCLER TROIS (3) NUMEROS AU MAXIMUM" (R-53)

	<u>N</u>	<u>% de mentions</u> <u>(N = 253)</u>	<u>Rang</u>
L'audiovisuel n'a guère sa place dans la spécialité ou la discipline qu'ils enseignent	35	13.8	4
Ils ne connaissent pas les possibilités et avantages théoriques d'une utilisation de l'audiovisuel dans l'enseignement	54	21.3	1
La documentation audiovisuelle du collège est déficiente ou insuffisante pour répondre à leurs besoins précis	11	4.3	
Ils ne sont pas informés des ressources audiovisuelles précises que le collège peut mettre à leur disposition	25	9.8	5
Ils auraient besoin d'aide pour exploiter la documentation audiovisuelle mais ne la demandent pas	42	16.6	3
Ils auraient besoin d'aide pour exploiter la documentation audiovisuelle mais on ne peut la leur fournir	6	2.3	
Ils manquent de temps	10	3.9	
Ils ne songent pas à remettre en cause leurs méthodes habituelles	43	16.9	2
Par principe, ils s'opposent au recours à l'audiovisuel dans leurs pratiques pédagogiques: question de style d'enseignement ou de convictions au plan pédagogique	10	3.9	

TABLEAU 74

RAISONS POUR LESQUELLES LES PROFESSEURS ONT UTILISE PEU OU POINT D'AUDIOVISUEL EN PRESENCE DE LEURS ETUDIANTS.

REPARTITION SELON LA DISCIPLINE OU SPECIALITE D'ENSEIGNEMENT.

Professeur Raison	Français Philosophie Autres langues	Education physique Arts Tech. Phys. Tech. adm. Arts(P) Autres	Sciences humaines et techniques humaines	Sciences et Mathématiques	Techniques biologiques	Ensemble des professeurs
La question ne s'applique pas dans mon cas	17 (13.1)* (21.7)**	46 (35.4) (36.5)	28 (21.5) (42.4)	22 (16.9) (26.1)	30 (23.1) (58.8)	130*** (100.0) (34.2)
L'audiovisuel n'a guère sa place d'en ce que j'enseigne	13 (24.1) (16.6)	21 (38.9) (16.6)	2 (3.7) (3.0)	18 (33.3) (21.4)	1 (1.9) (1.9)	54 (10.0) (14.2)
Documentation AV du collège insuffisante ou déficiente	14 (19.2) (17.9)	24 (32.9) (19.0)	13 (17.8) (19.6)	17 (23.3) (20.2)	9 (12.3) (17.6)	73 (100) (19.2)
Documentation AV du collège difficilement disponible	2 (14.3) (2.5)	5 (35.7) (3.9)	4 (28.6) (6.0)	3 (21.4) (3.5)	0 (0) (0)	14 (100) (3.6)
Je n'ai pas demandé l'aide dont j'aurai eu besoin	5 (23.8) (6.4)	5 (23.8) (3.9)	3 (14.3) (4.5)	5 (23.8) (5.9)	3 (14.3) (5.8)	21 (100) (5.5)
J'ai demandé mais n'ai pas obtenu l'aide dont j'aurai eu besoin	5 (62.5) (6.4)	1 (12.5) (0.7)	3 (37.5) (4.5)	0 (0) (0)	0 (0) (0)	8 (100) (2.1)
Manque de temps	12 (30.8) (15.3)	8 (20.5) (6.3)	6 (15.4) (9.0)	7 (17.9) (8.3)	7 (17.9) (13.7)	39 (100) (10.2)
Pour une autre raison	9 (23.7) (11.5)	14 (36.8) (11.1)	7 (18.4) (10.6)	12 (31.6) (14.2)	1 (2.6) (1.9)	38 (100) (10.0)
Je ne sais pas	1 (33.3) (1.2)	2 (66.7) (1.5)	0 (0) (0)	0 (0) (0)	0 (0) (0)	3 (100) (0.7)
TOTAL	78 (20.5) (100)	126 (33.1) (100)	66 (17.3) (100)	84 (22.1) (100)	51 (13.4) (100)	380 (100) (100)

\* Pourcentage basé sur le total de la rangée, ici N = 130.

\*\* Pourcentage basé sur le total de la colonne, ici N = 78.

\*\*\* Ici comme dans tous les autres tableaux analogues le total ≠ la somme des 5 autres cases, p.c.q. le répondant pouvait indiquer plus d'une discipline ou spécialité d'enseignement.

	<u>N</u>	<u>% de mentions</u> <u>(N = 253)</u>
C'est à cause d'expériences négatives qu'ils ont vécues	4	1.5
Pour d'autres raisons	7	2.7
Je ne sais pas	6	2.3

On remarquera que les préposés ne classent qu'au 4e rang une des principales raisons invoquées par les professeurs, à savoir que l'audiovisuel n'a guère sa place dans la spécialité ou discipline enseignée.

8. Autres questions touchant l'utilisation de l'audiovisuel par les professeurs

8.1 On a demandé (P - 34) aux professeurs s'il leur arrivait d'utiliser des documents audiovisuels dans leur activité de professeurs mais hors de la présence de leurs étudiants. Le cas échéant, ils étaient invités à dire dans quelle mesure, ils poursuivaient quatre (4) objectifs proposés à leur attention. Cent soixante-quatorze (174 ou 44.1%) ont répondu NON à la question. Pour ce qui est des autres, leurs réponses nous sont fournies par le tableau 75, p. 316. Il en ressort que c'est surtout pour préparer l'utilisation éventuelle des documents audiovisuels en présence des étudiants.

8.2 Interrogés sur le nombre d'heures par semaine qu'ils peuvent consacrer en moyenne à voir ou à entendre de l'audiovisuel chez eux, au collège ou ailleurs, les professeurs ont donné les réponses qui suivent:

	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>Cumulatif</u>
Moins d'une heure	38	9.6	9.6
D'une à trois heures	44	11.1	20.7
De quatre à six heures	48	12.2	32.9
De sept à neuf heures	62	15.7	48.6
De dix à quatorze heures	89	22.5	71.1
De quinze à dix-neuf heures	32	8.1	79.2
De vingt à vingt-quatre heures	42	10.6	89.8
De vingt-cinq à vingt-neuf heures	12	3.0	92.8
Trente heures ou plus	16	4.1	96.9
Sans réponse	12	3.0	

Médiane = 9.5 h./sem.

TABLEAU 75

FINS POURSUIVIES PAR LES PROFESSEURS QUAND ILS UTILISENT DES DOCUMENTS  
AUDIOVISUELS DANS LEUR ACTIVITE DE PROFESSEURS MAIS HORS DE LA PRESENCE DES ETUDIANTS  
REPONSES DES 395 PROFESSEURS

FREQUENCE FINS POURSUIVIES	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent ou régulièrement	Sans réponse
Acquérir ou approfondir certaines notions ou certains savoir-faire	39 ( 9.9)	32 ( 8.1)	89 (22.5)	36 (9.1) (18.4)*	199 (50.4)
Attacher des éléments concrets, des exemples, à un ensemble de connaissances	34 ( 8.6)	27 ( 6.8)	76 (19.2)	46 (11.6) (25.1)*	212 (53.7)
Préparer l'utilisation éventuelle de ces documents en présence des étudiants	22 ( 5.6)	16 ( 4.1)	60 (15.2)	108 (27.3) (52.4)*	189 (47.8)
Acquérir ou améliorer des automatismes (prononciation, gestes, etc.)	130 (32.9)	26 ( 6.6)	16 ( 4.1)	3 (0.8) (1.7)*	220 (55.7)

\* Pourcentages ajustés: calculés en ne tenant pas compte de ceux qui n'ont pas répondu à la question ou qui ont encadré la mention "sans réponse".

Le calcul de la médiane selon les groupes d'âge a donné les résultats que voici\*:

- moins de 30 ans: 11h/sem.
- 30 à 34 ans: 11.4h/sem.
- 35 à 44 ans: 8.3h/sem.
- 45 ans et plus: 7.5h/sem.

8.3 Rappelons enfin que l'exposé multi-media figure parmi les méthodes qui occupent le moins de place dans les activités d'enseignement des professeurs. Mais il se trouve un bon nombre de professeurs (N = 168 ou 42.5%) pour accorder pas mal d'importance à des activités de perfectionnement qui auraient pour objectif d'apprendre à mieux exploiter les documents écrits et audiovisuels destinés à l'enseignement. Dans la liste des besoins à propos desquels les professeurs disaient avoir reçu de l'aide, celui-ci vient au 8e rang (sur 13) mais au 3e rang quand il s'est agit d'indiquer à quelles fins on souhaiterait éventuellement recevoir de l'aide. Du côté des préposés aux ressources, nous constatons que c'est ce type d'aide qui a effectivement mobilisé le plus grand nombre de nos répondants (N = 62 ou 46.6%).

---

\* Différences significatives établies à l'aide du  $X^2$ .

## 9. Les professeurs, artisans de productions audiovisuelles

Trois questions, d'une portée assez générale, avaient pour objectif d'amener les professeurs à préciser s'ils produisent eux-mêmes des documents destinés à l'enseignement. Une première s'intéressait à la nature des productions (P-35), une seconde (P-36) avait trait au temps consacré à ce type d'activité, la troisième (P-37) portant sur les catégories de personnel avec lesquelles les professeurs peuvent entrer en relation pour les fins de ces productions audiovisuelles.

9.1 Deux cent cinq (205 ou 51.9%) professeurs ont dit ne jamais s'adresser au secteur de l'audiovisuel pour une production de documents destinés à l'enseignement. Ceux qui le font s'adonnent surtout à de la reproduction pure et simple de documents, encore qu'il s'en trouve pour procéder à un agencement nouveau de documents déjà existants, voire à la création de documents entièrement nouveaux comme le démontrent les statistiques que voici:

	<u>Seulement</u>			<u>Surtout</u>			<u>Total</u>		
	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>% ajusté</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>% ajusté</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>% ajusté</u>
Reproduction	39	(9.9)	(21.5)	64	(16.2)	(35.4)	103	(26.1)	(56.9)
Création	10	(2.5)	(5.5)	29	(7.3)	(16.0)	39	(9.8)	(21.5)
Agencement	5	(1.3)	(2.8)	14	(3.5)	(7.7)	19	(4.8)	(10.5)
Sans précision							20	(5.1)	(11.0)

C'est dans les plus petits collèges qu'on retrouve la plus forte proportion de professeurs qui s'adonnent surtout ou uniquement à de la reproduction de documents déjà existants\*:

---

\* Différences établies à l'aide du  $X^2$ .

	<u>N</u>	<u>%</u>
Professeurs de collèges comptant 1 000 étudiants et plus	72	51.4
Professeurs de collèges comptant moins de 1 000 étudiants	31	75.6

Parmi les artisans de productions audiovisuelles, c'est en sciences humaines et techniques humaines (85.3%) ainsi qu'en techniques biologiques (65.7%) qu'on trouve les plus fortes proportions de professeurs qui mettent l'accent sur la reproduction, les professeurs de sciences et de mathématiques ayant au contraire le plus faible pourcentage à cet égard, soit 37%.

9.2 Il convient de rapporter ici les réponses données par le personnel préposé aux ressources à une question formulée dans les termes suivants:

"Lorsque des professeurs ou des étudiants s'adressent au secteur de l'audioviduel pour une production de documents reliés à l'enseignement ou à l'apprentissage, il s'agit de soit de:

- . Création (de documents entièrement nouveaux)
- . Agencement nouveau (de documents déjà existants)
- . Reproduction pure et simple de documents déjà existants
- . Soit d'un mélange de trois types d'activités.

Veuillez indiquer ci-dessous l'importance relative de ces trois sortes d'activités dans votre collège, en encerclant le chiffre 1 en regard de l'activité la plus importante, le chiffre 2 en regard de l'activité qui vient au deuxième rang et enfin le chiffre 3 en regard de la moins importante," (R-57).

Soixante-quinze préposés (56.3%) ont donné une réponse à cette question:

	<u>N</u>	<u>1</u> %	% ajusté	<u>N</u>	<u>2</u> %	% ajusté	<u>N</u>	<u>3</u> %	% ajusté	Sans réponse
Création	24	(18.0)	32.0	16	(12.0)	21.3	(35)	(26.3)	46.7	58 (43.6)
Agencement	12	( 9.0)	16.0	(47)	(35.3)	62.7	16	(12.0)	21.3	58 (43.6)
Reproduction	(38)	(28.6)	50.7	19	(14.2)	25.3	18	(13.5)	24.0	58 (43.6)

D'où l'on voit que selon les préposés les artisans de productions audiovisuelles, qu'il s'agisse de professeurs ou d'étudiants, font d'abord de la reproduction, puis de l'agencement et seulement en troisième lieu de la création de documents entièrement nouveaux. A noter cependant que les techniciens sont proportionnellement plus nombreux que les cadres et professionnels à dire que les productions audiovisuelles sont de l'ordre de la création, les cadres et les professionnels estimant qu'étudiants et professeurs s'adonnent surtout à de la reproduction\*.

9.3 Au cours de la session précédente, les professeurs avaient consacré à la production audiovisuelle, "originale ou non, avec ou sans participation des étudiants" un temps très variable d'un individu à l'autre, ainsi qu'en font foi ces données qui traduisent les réponses à la question no 36:

	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>% ajusté</u>	<u>Cumulatif</u>
Moins d'une heure	48	12.2	27.9	27.9
Une ou deux heures	12	3.0	7.0	34.9
Trois ou quatre heures	20	5.1	11.6	46.5
De cinq à neuf heures	26	6.6	15.1	61.6
De dix à quatorze heures	14	3.5	8.1	69.8
De quinze à dix-neuf heures	14	3.5	8.1	77.9

\* Différence établie à l'aide du  $X^2$ ;  $P \leq .05$ . Tableau non publié.

	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>% ajusté</u>	<u>Cumulatif</u>
De vingt à vingt-neuf heures	4	1.0	2.3	80.2
Trente heures ou plus	18	4.6	10.5	90.7
Je ne sais pas	16	4.1	9.3	100.0
Sans réponse	223	56.4	—	—
TOTAL	395	100.0	—	—

Si on ne s'intéresse qu'à ceux qui ont effectivement fourni des précisions sur le temps consacré (N = 156 ou 39.5%), on remarque que 30.8% d'entre eux avaient consacré moins d'une heure, 67.9% moins de dix heures, 20.5% entre 10 et 29 heures et 11.5% trente heures ou plus. La médiane est de 4.3 heures. Les professeurs de techniques biologiques (médiane = 3.34 h.) et de techniques humaines ou sciences humaines (médiane = 3.62 h) avaient consacré moins de temps que ceux de sciences et mathématiques (médiane = 5.51 h) et ceux de français, philosophie, autres langues (médiane = 4.83 h.)

9.4 Lorsqu'ils font appel au secteur de l'audiovisuel pour de la production (originale ou non), il semble que les professeurs s'adressent surtout au personnel technique, si on s'en rapporte aux résultats du dépouillement des réponses à la question no 37:

<u>Etablissent une relation...</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>% ajusté</u> <u>(N = 179)</u>	<u>Cumulatif</u>
Avec le personnel technique seulement	33	8.4	18.4	18.4
Avec le personnel technique surtout	50	12.7	27.9	46.3
Egalement avec le personnel technique et "professionnel"	63	15.9	35.2	81.5
Avec le personnel "professionnel" surtout	17	4.3	9.5	91.0

	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>% ajusté</u> <u>(N = 179)</u>	<u>Cumulatif</u>
Avec le personnel "professionnel" seulement	8	2.0	4.5	95.5
Je ne sais pas	8	2.0	4.5	100.0
Sans réponse	216	54.7	—	—
	<u>395</u>	<u>100</u>		

10. Attitudes des professeurs touchant l'utilisation de l'audiovisuel par les étudiants

10.1 On a d'abord demandé aux professeurs s'il leur arrive d'inciter ou d'obliger leurs étudiants à s'adresser au centre de documentation audiovisuelle du collège pour en utiliser les ressources par eux-mêmes (P-30). Cent quatre-vingt dix-neuf (199 ou 50.4%) ont répondu non; soixante-quatorze (74 ou 18.7%) "rarement"; soixante-quatorze (74 ou 18.7%) "parfois"; vingt-huit (28 ou 7.1%) "souvent" et dix (10 ou 2.5%) "très souvent".

Des croisements de variables font ressortir que les professeurs des collèges plus peuplés incitent ou obligent plus fréquemment leurs étudiants à s'adresser au centre de documentation audiovisuelle du collège, comme on le voit par le tableau reproduit à la page suivante.

TABLEAU 76

Professeurs qui incitent ou obligent leurs étudiants  
à s'adresser au centre de documentation audiovisuelle  
de leur collège pour en utiliser les ressources par  
eux-mêmes. Répartition des réponses selon la taille des collèges.

Professeurs de ...	Non	Rarement	Parfois	Souvent ou très Souvent	Total
Collèges comptant 1 000 étudiants et plus	138	56	56	35	285
	48.4	19.6	19.6	12.3	74.0
	69.3	75.7	75.7	92.1	
	35.8	14.5	14.5	9.1	
Collèges comptant moins de 1 000 étudiants	61	18	18	3	100
	61.0	18.0	18.0	3.0	26.0
	30.7	24.3	24.3	7.9	
	15.8	4.7	4.7	0.8	
<b>Total</b>	<b>199</b>	<b>74</b>	<b>74</b>	<b>38</b>	<b>385</b>
	51.7	19.2	19.2	9.9	100.0

\*  $X^2 = 8.935\ 45$ ;  $P \leq .0302$ ; V de Cramer = .15234.

Nous avons pu aussi constater que ce sont les professeurs qui ont consacré une plus forte proportion (20% et davantage) du temps de leurs cours à l'utilisation de l'audiovisuel qui ont le plus favorisé la fréquentation du centre de documentation audiovisuelle par leurs étudiants\*.

Les professeurs de sciences et de mathématiques, suivis de plus loin par les professeurs de techniques biologiques, seraient ceux qui ont le moins incité ou obligé leurs étudiants à recourir au centre de documentation audiovisuelle du collège.

---

\* Tableau non publié.

10.2 D'une façon plus précise encore nous avons interrogé les professeurs (P-38) pour savoir s'ils obligent leurs étudiants à travailler par eux-mêmes dans le secteur audiovisuel en dehors des cours, soit en consultant des documents existants, soit en en produisant. Pour ces deux sortes d'activités, les répondants devaient estimer la durée minimale du travail nécessaire, en heures par semaine, pour un étudiant moyen. Nous présentons plus bas les résultats à cette question en distinguant selon qu'il s'agit de consultation de documents existants ou de production de nouveaux documents:

10.2.1 CONSULTATION DE DOCUMENTS EXISTANTS	<u>N</u>	<u>%</u>
Ils n'y sont pas obligés	307	77.7
Impossible de généraliser	50	12.7
Ce travail prend...		
au moins un quart d'heure/semaine	8	2.0
au moins une demi-heure/semaine	11	2.8
au moins une heure/semaine	13	3.3
au moins deux heures/semaine	4	1.0
au moins trois heures/semaine	2	0.5
au moins quatre heures/semaine	0	0
au moins cinq heures/semaine	0	0
un temps impossible à évaluer	20	5.1
10.2.2 PRODUCTION DE DOCUMENTS		
Ils n'y sont pas obligés	293	74.2
Impossible de généraliser	29	7.4
Ce travail prend ...		
au moins un quart d'heure/semaine	3	0.8
au moins une demi-heure/semaine	8	2.0
au moins une heure/semaine	1	0.3
au moins deux heures/semaine	0	0
au moins trois heures/semaine	4	1.0
au moins quatre heures/semaine	0	0
au moins cinq heures/semaine	0	0
un temps impossible à évaluer	19	4.8

Comme on peut le constater, il n'y a pas matière à des analyses très sophistiquées puisque massivement les professeurs interrogés ont ou bien indiqué que les étudiants ne sont obligés ni de consulter ni de produire semblables documents ou encore qu'il est impossible de généraliser ou d'évaluer le temps requis pour de telles activités.

10.3 Dans le prolongement de cette question, on a cherché à savoir quelle combinaison de consultation et de production les professeurs favorisent d'ordinaire chez leurs étudiants (P-40). Compte tenu des statistiques présentées jusqu'ici, on ne s'étonnera pas des résultats à cette question:

	<u>N</u>	<u>%</u>
Beaucoup de consultation et peu de production	35	8.9
Peu de consultation et peu de production	18	4.6
Peu de consultation et beaucoup de production	6	1.5
Beaucoup de consultation et beaucoup de production	10	2.5
Ne s'applique pas	50	12.7
Sans réponse	276	69.9

La convergence et la cohérence des données sont frappantes et il n'y a donc pas matière à de très longues analyses. Selon les préposés (R-56), voici quelles seraient les tendances des professeurs en la matière:

	<u>N</u>	<u>% (N = 133)</u>	<u>% ajusté (N = 78)</u>
Beaucoup de consultation et peu de production	39	29.3	50.0
Peu de consultation et peu de production	12	9.0	15.4
Peu de consultation et beaucoup de production	5	3.8	6.4
Beaucoup de consultation et beaucoup de production	6	4.5	7.7
Ne sais pas	16	12.0	20.5
Sans réponse	55	41.3	

10.4 Tout de même lorsque des professeurs incitent ou obligent leurs étudiants à produire des documents audiovisuels, quels objectifs poursuivent-ils? Les résultats de la question no 39 (cf. tableau 77, p. 329) nous apportent très peu de lumière là-dessus, les chiffres étant trop petits pour nous autoriser à dégager des tendances qui aient quelque signification que ce soit. Quelles sont les perceptions des préposés aux ressources à cet égard? Interrogés à ce sujet, près de 50% de nos répondants ne donnent pas de réponse précise à la question. Les autres estiment (cf. tableau 78, p. 330) que les professeurs accordent le plus d'importance (colonnes 3 + 4) aux objectifs suivants: a) "Exercer ou développer leur imagination ou leur goût de créer" (N = 61 répondants, 45.8% ou 87.1% ajusté); b) "Leur fournir l'occasion de collaborer entre eux" (N = 54, 40.6% ou 78.3% ajusté); c) "Leur faire prendre conscience qu'on peut réaliser des apprentissages dans divers domaines du savoir par le biais de l'audiovisuel" (N = 43, 32.4% ou 61.4% ajusté). Selon les préposés interrogés,

ce serait aux objectifs suivants que les professeurs accorderaient le moins d'importance (colonnes 1 + 2): a) "Les mettre sur la piste d'une profession éventuelle" (N = 64, 48.1% ou 94.1% ajusté); b) "Leur faciliter l'apprentissage des principes, méthodes et techniques particulières de l'audiovisuel" (N = 53, 39.9% ou 75.7% ajusté); c) "Leur fournir l'expérience directe des contraintes et résistances de la matière: appareils, matériaux, outils" (N = 49, 36.9% ou 61% ajusté).

10.5 Enfin nous avons posé la question suivante: "Intervenez-vous auprès de vos étudiants au sujet des réalités audiovisuelles (radio, télévision, cinéma, etc.) qui s'offrent à eux en dehors de leurs cours et en dehors du collège (choix de réalités à voir et entendre, critique à exercer, etc.)?" (P-31)

Cent quinze (115 ou 29.1%) ont répondu "non";  
Soixante-dix (70 ou 17.7%) ont répondu "rarement";  
Cent douze (112 ou 28.4%) ont répondu "parfois";  
Soixante-deux (62 ou 15.7%) ont répondu "souvent";  
et vingt huit (28 ou 7.1%) ont répondu "très souvent".

Ce sont les professeurs de sciences humaines, français, philosophie et autres langues qui interviendraient le plus fréquemment\*.

---

\* Tableau non publié.

TABLEAU 77

IMPORTANCE QUE LES PROFESSEURS ACCORDENT A CERTAINS OBJECTIFS  
QUAND ILS INCITENT OU OBLIGENT LEURS ETUDIANTS A PRODUIRE DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS  
REPONSES DE L'ENSEMBLE DES 395 PROFESSEURS

OBJECTIFS \ IMPORTANCE	Non	Peu important	Important	Très important	Sans réponse
Leur faciliter l'apprentissage des principes, méthodes et techniques particulières de l'audiovisuel	17 ( 4.3)	9 ( 2.3)	6 ( 1.5)	5 ( 1.3)	358 (90.7)
Leur faire prendre conscience qu'on peut réaliser des apprentissages dans divers domaines du savoir par le biais de l'audiovisuel	5 ( 1.3)	14 ( 3.5)	13 ( 3.3)	4 ( 1.0)	359 (90.9)
Les mettre sur la piste d'une profession éventuelle	21 ( 5.3)	11 ( 2.8)	3 ( .8)	2 ( .5)	358 (90.7)
Exercer ou développer leur imagination ou leur goût de créer	1 ( .3)	6 ( 1.5)	13 ( 3.3)	18 ( 4.6)	357 (90.4)
Leur fournir l'occasion de collaborer entre eux	2 ( .5)	11 ( 2.8)	16 ( 4.1)	8 ( 2.0)	358 (90.7)
Leur apprendre à traiter un thème en respectant les exigences particulières du langage audiovisuel	4 ( 1.0)	16 ( 4.1)	13 ( 3.3)	6 ( 1.5)	356 (90.2)
Leur fournir l'expérience directe des contraintes et résistances de la matière: appareils, matériaux, outils	11 ( 2.8)	11 ( 2.8)	12 ( 3.0)	4 ( 1.0)	357 (90.4)

TABLEAU 78

OBJECTIFS QUE POURSUIVENT LES PROFESSEURS QUAND ILS INCITENT OU OBLIGENT LEURS ETUDIANTS  
A PRODUIRE DES DOCUMENTS AUDIOVISUELS. LE POINT DE VUE DU PERSONNEL PREPOSE AUX RESSOURCES

ENSEMBLE DES 133 PREPOSES

OBJECTIFS \ IMPORTANCE	Non	Peu	Important	Très important	Sans réponse
Leur faciliter l'apprentissage des principes, méthodes et techniques particulières de l'audiovisuel	21 (15.8)	32 (24.1)	15 (11.3)	2 (1.5)	63 (47.4)
Leur faire prendre conscience qu'on peut réaliser des apprentissages dans divers domaines du savoir par le biais de l'audiovisuel	2 (1.5)	25 (18.8)	32 (24.1)	11 (8.3)	63 (47.4)
Les mettre sur la piste d'une profession éventuelle	40 (30.1)	24 (18.0)	4 (3.0)	0 (0)	65 (48.9)
Exercer ou développer leur imagination ou leur goût de créer	2 (1.5)	7 (5.3)	43 (32.3)	18 (13.5)	63 (47.4)
Leur fournir l'occasion de collaborer entre eux	3 (2.3)	12 (9.0)	40 (30.1)	14 (10.5)	64 (48.2)
Leur apprendre à traiter un thème en respectant les exigences particulières du langage audiovisuel	6 (4.5)	29 (21.8)	30 (22.6)	4 (3.0)	64 (48.2)
Leur fournir l'expérience directe des contraintes et résistances de la matière: appareils, matériaux, outils	13 (9.8)	36 (27.1)	12 (9.0)	8 (6.0)	64 (48.2)

## B - COMMENTAIRES

### I. VUE D'ENSEMBLE

1. Le dépouillement des réponses à nos trois questionnaires nous permet de caractériser ainsi l'utilisation de l'audiovisuel à des fins pédagogiques dans les 18 collèges participant à notre recherche:
  - 1.1 Au cours de la session qui a précédé notre enquête, 75%\* des professeurs avaient utilisé des moyens audiovisuels en présence de leurs étudiants. En règle générale, cette utilisation avait été plutôt irrégulière et sporadique, occupant d'ailleurs une très faible proportion (médiane = 12%) du temps des cours.
  - 1.2 Deux grands objectifs motivaient les professeurs: donner une tournure plus concrète à leur enseignement et faire acquérir aux étudiants une part essentielle des connaissances que le cours doit véhiculer.
  - 1.3 Très peu de professeurs incitent ou obligent leurs étudiants à s'adresser au centre de documentation audiovisuelle du collège pour en utiliser les ressources par eux-mêmes.
  - 1.4 Trois raisons principales sont invoquées pour expliquer qu'on ne recourt pas ou si peu à l'audiovisuel: a) nombre de professeurs estiment que "la question ne se pose pas" dans leur cas; b) pour d'autres, l'audiovisuel n'aurait guère sa place dans ce qu'ils enseignent;

---

\* Pourcentage ajusté.

c) un troisième contingent soutient que dans le secteur qui aurait pu les servir, la documentation audiovisuelle du collège était insuffisante ou déficiente. Les préposés aux ressources ont cependant une opinion différente en la matière, estimant que les facteurs qui jouent le plus sont les 3 suivants: a) les professeurs ne connaissent pas les possibilités et avantages théoriques d'une utilisation de l'audiovisuel dans l'enseignement; b) ils ne songent pas à remettre en cause leurs méthodes habituelles; c) ils auraient besoin d'aide pour exploiter la documentation audiovisuelle mais ne la demandent pas.

1.5 Dans les faits, très rares sont les professeurs qui s'adonnent à la production de documents audiovisuels; enfin, quand ils s'adressent au service audiovisuel du collège ou au centre de média, les professeurs entrent en relation surtout avec le personnel technique.

1.6 Quand les étudiants arrivent au collège, ils se sentent très peu préparés à tirer profit de la documentation audiovisuelle mise à leur disposition et près de deux tiers qui ont répondu à notre questionnaire considèrent qu'ils auraient besoin d'une initiation spéciale en bonne et due forme pour exploiter ce type de ressources; voilà pourquoi peut-être lorsqu'ils ont recours à la bibliothèque ou au centre de ressources didactiques pour étudier ou approfondir un sujet, les étudiants ne se préoccupent pas beaucoup des documents audiovisuels qui pourraient les aider.

1.7 Tout comme chez les professeurs, rares sont les étudiants qui produisent des documents audiovisuels; cependant on note un intérêt certain pour l'audiovisuel, puisque l'exposé multi-média vient au troisième rang dans la liste des méthodes et formules pédagogiques préférées des étudiants et que, parmi les besoins exprimés par les étudiants, les énoncés relatifs à l'audiovisuel occupent une très bonne place dans l'ordre des priorités.

1.8 Pris globalement les étudiants écoutent plus fréquemment la radio mais consacrent plus d'heures par semaine à la télévision qu'à la radio. Des analyses ont fait ressortir que les centres d'intérêt sont variables d'une famille de programmes à l'autre\*. C'est surtout pour se divertir et s'informer que les étudiants écoutent ou regardent les émissions de radio et de télévision mais pour 56.7% de nos répondants celles-ci sont souvent une occasion d'acquérir des connaissances que leurs études ne leur donnent pas.

Ce tableau dessiné à larges traits laisse de côté plusieurs précisions que nous avons signalées dans l'exposé détaillé des résultats. On voudra bien se référer aux analyses qui précèdent pour avoir une perception plus fine de la réalité.

---

\* Nous rappelons que ces données présentent un intérêt indéniable pour quiconque désire brosser le portrait socioculturel des étudiants qui fréquentent nos collègues.

## II. CONSIDERATIONS A PARTIR DES RESULTATS

2. Comment expliquer l'engouement dont font preuve les étudiants à l'endroit de l'audiovisuel? Faut-il rapprocher cet engouement de l'intérêt qu'ils manifestent aussi pour la lecture rapide et le recours à l'ordinateur? Seraient-ils littéralement fascinés par des techniques et des outils que sont "dans l'air du temps" et ont pu faire l'objet d'un intense et séduisant marketing? Dans quelle mesure les besoins exprimés sont-ils vraiment ressentis et intériorisés? N'y a-t-il pas danger qu'ils aient été créés artificiellement dans l'esprit de nos répondants du simple fait que notre questionnaire les invitait explicitement à formuler des attentes en ce sens?\* Faut-il voir dans cet attrait pour l'audiovisuel un autre exemple de cette propension pour le concret qui caractérise plusieurs des réponses fournies par les étudiants dans notre enquête? Cherche-t-on à se doter d'un panoplie d'instruments à l'aide desquels on pourrait se développer, s'affirmer, s'exprimer de diverses manières? La familiarité avec les grands média de communication serait-elle un facteur explicatif? Nous ne saurions trancher mais le phénomène mériterait certes d'être approfondi.
  
3. Des commentaires libres, nombreux et diversifiés, ont en effet confirmé les tendances que nous avons pu percevoir à l'aide des données statistiques. Dans les besoins qu'ils expriment, les étudiants se montrent plus désireux d'apprendre comment préparer et produire eux-mêmes un document audiovisuel que d'apprendre comment interpréter et tirer profit d'oeuvres déjà existantes\*\*. Pourtant, les deux types d'activité vont forcément de pair et contribuent à la maîtrise du langage audio-

---

\* En commentaires libres, nous avons relevé des affirmations comme celles-ci: "Je ne les utilise pas. Peut-être que je ne fais pas une bonne affaire." "Ces ressources sont nécessaires au développement de l'étudiant, même si je ne m'en sers pas moi-même".

334 \*\* Sur le thème de la production de documents audiovisuels par les étudiants, cf. Tremblay, Florent. La production étudiante (document-synthèse). (s.l.), Groupe de travail en audiovisuel, octobre 1976, 24 p.

visuel. D'ailleurs au campus Mingan, on a conçu un cours institutionnel d'introduction aux techniques qui est offert à tous les étudiants dès leur première session. Ce cours est à ce point populaire qu'il faut refuser des candidats. Or, on s'est rendu compte que plusieurs des étudiants qui ont suivi ce cours reviennent par la suite pour s'adonner à de la production audiovisuelle. Serait-il bon de généraliser pareils cours d'initiation? Quelle orientation faudrait-il leur donner? Ces questions, les étudiants, à travers leurs revendications, nous forcent à les poser...

4. Nous voudrions attirer l'attention sur le contraste suivant: la facilité qui caractérise généralement nos contacts avec les mass-media et les difficultés inhérentes à toute communication pédagogique s'appuyant sur les ressources de l'audiovisuel. Nous vivons dans un univers proprement investi par les media. Nous sommes quotidiennement bombardés de messages. Nous regardons et écoutons quantité d'émissions, mais souvent dans une attitude de consommateurs ne faisant pas grand effort pour comprendre, assimiler, réagir. Or, qu'on se situe dans une logique d'apprentissage - décoder le message d'un exposé multi-media par exemple - ou dans une logique de communication - transmettre une information, susciter une réaction - on doit se montrer foncièrement actif, capable de maîtriser les subtilités d'un langage beaucoup plus abstrait qu'on ne le croit généralement\*.

---

\* Signalons la mise en branle toute récente d'un projet relevant de la Commission des coordonnateurs de l'audiovisuel (Fédération des cégeps) et qui a pour thème: "Production de documents pour une utilisation pédagogique des média".

5. La réticence de plusieurs professeurs et préposés touchant une intégration de l'audiovisuel dans des activités d'enseignement et d'apprentissage tient, en partie sans doute, au diagnostic qu'ils portent sur l'impact des mass-media dans la vie des étudiants en particulier pour ce qui a trait à leur développement intellectuel. En font foi ces quelques témoignages que nous avons recueillis:

- "Les ressources didactiques contribuent à renforcer l'effet néfaste qu'a la télévision sur le développement intellectuel des étudiants. Bien sûr, ici je parle des moyens audiovisuels. Morcellement de la pensée, jamais de vues d'ensemble, en d'autres mots apprentissage en "mosaïque" (un professeur).
- "Les étudiants n'ont certainement pas besoin de télévision en circuit fermé ou d'ordinateur pour apprendre à fournir un effort personnel" (un professeur).
- "Oui j'ai pu observer que dans mon collège le développement de l'audiovisuel a un impact sur les pratiques pédagogiques mais également au niveau du type de connaissances acquis par l'étudiant(e). Je remarque que la plupart des étudiant(e)s ont de la difficulté à saisir des notions abstraites. Le danger de l'audiovisuel, c'est de l'inciter à une paresse intellectuelle. L'étudiant comprend ce qu'il voit et entend, mais lorsqu'il s'agit de comprendre des concepts théoriques, sa faculté d'abstraction est limitée et son degré de concentration très faible" (un préposé aux ressources).
- "J'ai déjà cherché de brefs documentaires ou films qui seraient adaptés à la philosophie. Ma quête s'est révélée quasi nulle. Il faut avouer que certains sujets se traduisent mal en images.

Avec la "jeunesse" de nos étudiants qui s'amplifie chaque année, des moyens audio-visuels seraient plus conformes à leur développement intellectuel mais je me demande si cela ne ferait qu'accentuer leur difficulté de s'éloigner des représentations concrètes que leur fournissent à profusion les médias électroniques.

Un bon dosage serait salubre, sans doute. Si tous les collègues unissaient leurs efforts pour découvrir du matériel, ce serait une bonne idée" (un professeur).

Une stratégie pédagogique doit tenir compte des caractéristiques des étudiants auxquels on s'adresse, des virtualités et limites propres aux moyens utilisés, des objectifs poursuivis, etc. L'intégration de l'audiovisuel en pédagogie ne saurait être de l'ordre du simple adjuvant plus ou moins agréable, elle doit répondre à des visées bien définies, s'inscrire dans une démarche ou un cheminement bien planifié, faute de quoi les résultats atteints risquent d'être décevants.

C'est un étudiant qui soulignait cette exigence fondamentale dans un commentaire que nous croyons opportun de citer ici:

"Je crois que les professeurs auraient avantage à apprendre en quelles circonstances utiliser les moyens audiovisuels et pas le faire à tort et à travers comme maintenant. La méthode d'enseignement audio-visuelle ce n'est pas seulement, à mon avis, savoir utiliser un magnétophone, un projecteur ou un vidéo-cassette. C'est savoir utiliser ces moyens dans un temps et des circonstances appropriées. Je crois qu'il devrait exister des moyens d'éducation pour les professeurs en formation sur l'enseignement audio-visuel. A mon avis, à l'heure actuelle, les moyens audio-visuels sont un coup d'épée dans l'eau. Ça ne va pas de soi un changement de méthode d'enseignement, ça s'apprend".

D'où l'on peut voir que des étudiants sont capables de perspectives critiques face à l'insertion de l'audiovisuel en pédagogie\*.

6. Nous terminerons notre chapitre en commentant brièvement cette analyse que nous a proposée un professeur en commentaires libres:

"Nous assistons à un phénomène étrange en ce qui concerne les ressources didactiques dans notre collège. On a cru, il y a quelques années, que les techniques audio-visuelles prendraient une part de plus en plus considérable dans les moyens d'apprentissage. On croyait, dans le courant d'esprit de McLuhan, que le médium électronique allait remplacer le document écrit. On a alors, il me semble, orienté prioritairement le développement des ressources didactiques dans cette direction. Dans notre collège qui a été récemment rénové, et agrandi, cela a signifié l'immobilisation de ressources financières très considérables en équipement, en installations fixes et en personnel.

Toutefois je me demande si nous n'avons pas cédé là à une mode (et peut-être même aux pressions des entreprises vendant de l'équipement...) qui est passagère, ignorant les filons fondamentaux par lesquels peut s'assurer une véritable formation intellectuelle des étudiants. Il me semble que depuis quelques années chez-nous, l'engouement pour l'audiovisuel diminue, et le nombre de cahiers de cours qui s'impriment me donne à penser que les professeurs en général redécouvrent les mérites du texte écrit dans l'apprentissage.

---

\* Nous avons relevé plusieurs témoignages exprimant des appréhensions face à une intrusion massive de moyens audiovisuels dans les cours, le plus "parlant" étant peut-être celui-ci: "Ce que je souhaite c'est que mon collège ne se transforme pas en un laboratoire audiovisuel ou que l'enseignement soit axé sur cette voie. Je suis pour des améliorations et des changements mais d'une façon modérée..."

Je crains que l'on ait mis "trop d'oeufs dans le même panier" et il me semble que chez-nous le service audio-visuel est sous-utilisé comparativement à une imprimerie qui est souvent débordée. Les professeurs accordent plus d'importance à l'écrit, particulièrement sous la forme de cahiers de cours et de recueils de textes, pour la formation de leurs étudiants. Parallèlement il me semble que les professeurs sont aujourd'hui moins enclins à exiger des productions audio-visuelles de leurs étudiants, comme travaux de session. Cette pratique, qui était courante dans mon département il y a quelques années, semble presque complètement abandonnée aujourd'hui.

Je me demande si nous ne recommittons pas les mêmes erreurs que les Américains avec quelques années de retard. Le statut privilégié ou du moins favorisé de l'A.V. que l'on croyait devoir s'imposer, devra sans doute être ré-étudié, re-examiné, à la lumière des nouveaux objectifs de qualité dans la formation fondamentale que veulent atteindre les collèges, à la lumière aussi d'une ré-évaluation des tendances de la culture moderne.

La place de l'audio-visuel dans la pédagogie au cégep, reste encore à définir, me semble-t-il, simple appoint à l'enseignement visant à fournir des illustrations, "dynamisant" l'enseignement traditionnel? Nouvelle conception globale de la formation dans une nouvelle culture? Il me semble qu'avant de procéder au re-examen de l'option audio-visuelle, il faudra attendre que soient précisés par le Livre blanc le rôle que l'on entend faire jouer au cégep dans la société globale et les objectifs qu'on entend plus particulièrement lui faire viser".

Nous sommes frappés par la qualité de ces propos. Ils transcendent le cas particulier du collège dont il est ici question et ont une portée plus générale. Il est vrai que les expériences d'utilisation

heureuse, efficace de l'audiovisuel ne sont pas légion dans nos collèges. En réalité, nous en sommes à nos premiers balbutiements. Et nous sommes loin d'avoir tiré parti du potentiel énorme que recèle cette ressource. A notre avis, s'il faut se fixer un objectif que ce soit non pas nécessairement d'utiliser plus l'audiovisuel mais de l'utiliser mieux. On s'en convaincra plus aisément en lisant le rapport final du groupe de recherche qui a mené une Enquête sur l'intégration de l'audio-visuel en situation d'apprentissage\*. On y trouvera de nombreuses suggestions et pistes de recherche élaborées par un groupe de personnes directement impliquées dans le fonctionnement et l'animation des centres audiovisuels de six (6) cégeps du Montréal métropolitain.

---

\* Geiser, R. et autres. Enquête sur l'intégration de l'audio-visuel en situation d'apprentissage. Rapport final. Collège Saint-Jean-sur-Richelieu, 1978, 74 p.

Pour tout renseignement concernant cette recherche écrivez à l'adresse suivante:

Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu  
Recherche en audio-visuel  
a/s Roland Geiser  
30, boulevard du Séminaire  
Saint-Jean, Québec  
J3B 5J4

## AUTRES ELEMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Brunel, Louis. Des machines et des hommes. Dossiers de Québec Science, 1978, 175 p.

Carrier, Goyer, Lortie et Pelletier. Bilan des pratiques de productions audio-visuelles au niveau collégial. Editeur officiel du Québec, mai 1978, 124 pages et Annexes.

Communications et langages, nos 41-42, 1er trimestre 1979: articles de Jean Cloutier: "L'audio-visuel remis en question", pp. 39-51 et de Max Egly: "Les utopies éducatives audio-visuelles", pp. 53-69.

Decaigny, Théo. Communication audio-visuelle et pédagogie. Paris, Fernand Nathan, Editions Lalor-Bruxelles, 1973, 182 p.

En collaboration. "L'enseignement fondé sur les ressources". Media International, vol. 5, no 4, novembre 1976.

Geiser, R. et autres. Enquête sur l'intégration de l'audio-visuel en situation d'apprentissage. Rapport final, octobre 1978, 74 p.

. Rapport d'étape: Résultats de l'enquête auprès des professeurs, janvier 1977, 199 p.

. Rapport d'étape: Les étudiants du collégial: leur perception de l'audio-visuel, janvier 1978, 120 p.

Ces trois documents ont été publiés au Collège Saint-Jean-sur-Richelieu.

Gourevitch, J.P. Clefs pour l'audio-visuel. Paris, Ed. Seghers, 1973, 219 p. (Collection Clefs no 33).

Mareuil, André. L'enseignement du français à l'ère des media. Paris, Presses Universitaires de France, 1978, 157 p. ("L'éducateur", 63).

Prospectives. "Technologie et éducation". Numéro spécial, vol. 8, no 3, mai 1972.

Revue 2000. "Après demain l'audiovisuel". Numéro spécial, no 38,  
1er trimestre 1977.

Thibault-Laulan, A.M. Image et communication. Paris, Ed. Universitaires,  
1972, 191 p.

To Improve Learning. A Report to the President and the Congress of the  
United States by the Commission on Instructional Technology.  
Bowker, 1971, Vol. 1: 441 p.; Vol II: 1096 p.