



# *Le rapport à l'écrit en Sciences humaines*

PA2013-015

Rapport de recherche présenté par  
Louis Desmeules et Ginette Bousquet

Juin 2015

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)

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

Dépôt légal – Bibliothèque et archives nationales du Canada, 2015

Dépôt légal – Bibliothèque et archives nationales du Québec, 2015

ISBN : 978-2-920916-74-6

## Remerciements

---

Nous tenons d'abord à remercier le programme PAREA (Programme d'Aide à la Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage). Grâce à la subvention accordée, nous avons été en mesure de mener ce projet à terme.

Nous voulons également remercier les enseignants qui ont voulu nous consacrer un peu de leur précieux temps en participant à l'enquête par questionnaire et aux entrevues.

Un chaleureux merci à Monsieur Gaston Gagnon (technicien en travaux pratiques) et à Madame Julie Dion (conseillère pédagogique) pour leur précieux soutien logistique tout au long des étapes de ce projet. Nous remercions également les secrétaires, Madame Katia Poitras-Gagnon, pour la transcription des entrevues en verbatim et Madame Marie-Pierre Rouleau, pour la mise en forme finale du document.

Un merci tout spécial aux membres du Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages (Collectif CLÉ) Madame Christiane Blaser (professeure), Monsieur Olivier Dezutter (professeur) et Monsieur Jan-Sébastien Dion (professionnel de recherche) de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke pour leur partage d'expertise et conseils méthodologiques appropriés.

## Résumé

---

Pour soutenir efficacement le développement des compétences à l'écrit de leurs étudiants, les enseignants de toutes les disciplines doivent être convaincus qu'ils ont un rôle important à jouer à cet effet auprès de leurs étudiants. Même s'ils ne sont pas des spécialistes de la langue (Blaser, 2007), ils sont théoriquement experts des écrits de leur discipline. Nous savons que leur rapport à l'écrit a une influence sur l'accompagnement qu'ils vont dispenser à leurs étudiants. L'objectif de cette recherche est donc de décrire et de comprendre le rapport à l'écrit des enseignants en Sciences humaines dans ses dimensions conceptuelle, axiologique, affective et praxéologique. Dans un premier temps, un questionnaire est distribué auprès de onze cégeps des six grandes régions métropolitaines de recensement. Ensuite, des entretiens individuels sont effectués pour compléter les dimensions affective et axiologique et approfondir certaines conceptions et pratiques professionnelles.

Les résultats révèlent que les enseignants considèrent avoir un rôle à jouer dans le développement des compétences à l'écrit de leurs étudiants. Cependant, ils ont de la difficulté à bien cerner ce rôle. La très grande majorité d'entre eux croient qu'enseigner à écrire au collégial doit se faire dans tous les cours, particulièrement le vocabulaire disciplinaire et les habiletés supérieures (décrire, justifier, expliquer, etc.). D'autres données montrent que les enseignants utilisent des pratiques d'accompagnement variées pendant le déroulement d'une activité d'écriture en classe, mais très peu avant et après cette activité. Enfin, les résultats issus des questionnaires permettent de mettre en évidence l'importance des consignes. Lors des entrevues, les enseignants affirment que la lecture des consignes est souvent une difficulté pour les étudiants lors de la rédaction de travaux écrits. Ces constats mènent à des recommandations visant à favoriser de meilleures pratiques en accompagnement des compétences à l'écrit.

### Mots-clés

Conception, Pratiques enseignantes, Rapport à l'écrit, Sciences humaines, Enseignants

# Table des matières

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>3</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>4</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>8</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>8</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>11</b>
<b>1. LA PROBLÉMATIQUE</b> .....	<b>12</b>
1.1 LE RÔLE DES ENSEIGNANTS .....	12
1.2 LES INTERVENTIONS .....	13
<b>2. LE CADRE THÉORIQUE</b> .....	<b>15</b>
2.1 LE RAPPORT À L'ÉCRIT .....	15
2.2 LES DIMENSIONS CONCEPTUELLE, AXIOLOGIQUE, AFFECTIVE ET PRAXÉOLOGIQUE .....	17
2.2.1 <i>La dimension conceptuelle</i> .....	17
2.2.2 <i>La dimension axiologique</i> .....	19
2.2.3 <i>La dimension affective</i> .....	20
2.2.4 <i>La dimension praxéologique</i> .....	21
<b>3. LA QUESTION DE RECHERCHE</b> .....	<b>23</b>
<b>4. LES OBJECTIFS DU PROJET</b> .....	<b>23</b>
4.1 L'OBJECTIF GÉNÉRAL .....	23
4.2 LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES .....	23
4.3 L'OBJECTIF TERMINAL .....	23
<b>5. LES ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES</b> .....	<b>24</b>
5.1 NOTRE POSITION ÉPISTÉMOLOGIQUE .....	24
5.2 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES .....	24
5.3 L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE .....	26
5.3.1 <i>Le questionnaire</i> .....	26
5.3.2 <i>Les participants</i> .....	28
5.3.3 <i>Le déroulement de l'enquête</i> .....	30
5.3.4 <i>Le traitement et l'analyse des données quantitatives</i> .....	31
5.4 L'ENQUÊTE PAR ENTREVUE .....	31
5.4.1 <i>Le guide d'entrevue</i> .....	31
5.4.2 <i>Les participants</i> .....	32
5.4.3 <i>Le déroulement de l'enquête</i> .....	33
5.4.4 <i>Le traitement et l'analyse des données qualitatives</i> .....	34
5.5 LES LIMITES DE LA RECHERCHE .....	34
<b>6. LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUANTITATIVE</b> .....	<b>35</b>
6.1 L'ÉCRIT EN GÉNÉRAL .....	36
6.2 LA DIMENSION CONCEPTUELLE .....	41
6.2.1 <i>Les conceptions liées à l'apprentissage de l'écrit</i> .....	41
6.2.2 <i>Les conceptions liées à l'écrit dans les disciplines</i> .....	44
6.2.3 <i>Les conceptions liées aux difficultés à l'écrit chez les étudiants qui arrivent au collégial</i> .....	44

6.3.	LA DIMENSION PRAXÉOLOGIQUE.....	47
6.3.1	<i>Les genres d'écrits à lire demandés aux étudiants</i> .....	48
6.3.2	<i>Les genres d'écrits à produire demandés aux étudiants</i> .....	52
6.3.3	<i>La préparation et la correction</i> .....	57
6.3.4	<i>Les pratiques d'accompagnement à une activité d'écriture en classe</i> .....	59
6.3.5	<i>Les étudiants en difficultés à l'écrit</i> .....	63
6.4	LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS QUANTITATIFS.....	65
<b>7.</b>	<b>LES RÉSULTATS DE L'ANALYSE QUALITATIVE.....</b>	<b>66</b>
7.1	LA DIMENSION CONCEPTUELLE.....	66
7.1.1	<i>La définition d'intellectuel</i> .....	66
7.1.2	<i>Les attentes par rapport aux étudiants</i> .....	67
7.1.3.	<i>Les représentations de l'étudiant</i> .....	69
7.1.4	<i>Le rôle de l'écrit</i> .....	70
7.1.5	<i>La scolarité</i> .....	71
7.2	LA DIMENSION AXIOLOGIQUE.....	72
7.2.1	<i>Les valeurs reliées à l'enseignement</i> .....	72
7.2.2	<i>Les raisons de l'importance de l'écrit</i> .....	74
7.2.3	<i>L'importance de l'écrit dans la société québécoise</i> .....	75
7.3	LA DIMENSION AFFECTIVE.....	76
7.3.1	<i>Les émotions liées à l'écriture</i> .....	76
7.3.2	<i>Les émotions liées à la lecture</i> .....	77
7.3.3	<i>L'investissement dans les activités d'écriture</i> .....	77
7.3.4	<i>L'investissement dans les activités de lecture</i> .....	78
7.4	LA DIMENSION PRAXÉOLOGIQUE.....	79
7.4.1	<i>Les rôles du professeur</i> .....	79
7.4.2	<i>Les genres d'écrits à produire et à lire</i> .....	81
7.4.3	<i>Les difficultés des étudiants</i> .....	83
7.4.4	<i>Les difficultés du professeur à l'écrit</i> .....	86
7.4.5	<i>Les besoins des professeurs</i> .....	87
<b>8.</b>	<b>LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....</b>	<b>88</b>
8.1	LA COMPRÉHENSION DES DIMENSIONS DU RAPPORT À L'ÉCRIT.....	88
8.2	LES PISTES D'INTERVENTION.....	90
8.2.1	<i>La tâche de l'enseignant</i> .....	90
8.2.2	<i>Les besoins de formation</i> .....	91
<b>9.</b>	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>95</b>
<b>10.</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>97</b>
	<b>ANNEXE I : LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ACCOMPAGNANT L'ENTREVUE.....</b>	<b>103</b>
	<b>ANNEXE II : LE QUESTIONNAIRE DE SONDAGE.....</b>	<b>107</b>
	<b>ANNEXE III : LETTRE D'INVITATION ET LETTRE DE RAPPEL ÉLECTRONIQUE POUR LE QUESTIONNAIRE .</b>	<b>123</b>
	<b>ANNEXE IV : LE GUIDE D'ENTRETIEN.....</b>	<b>127</b>
	<b>ANNEXE V : LETTRE D'INVITATION ET LETTRE DE RAPPEL ÉLECTRONIQUE POUR L'ENTREVUE.....</b>	<b>129</b>
	<b>ANNEXE VI : QUESTIONNAIRE D'INFORMATIONS GÉNÉRALES.....</b>	<b>133</b>
	<b>ANNEXE VII : FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ POUR L'ENTREVUE.....</b>	<b>137</b>

ANNEXE VIII : TABLEAU POUR LE CODAGE DES ENTRETIENS INSPIRÉ DE CHARTRAND ET PRINCE (2009)	139
ANNEXE IX : RÉSULTATS DU TEST DE KAPPA (TEST ACCORD INTER-JUGES) .....	143
ANNEXE X : RAPPORT D'ENCODAGE DE L'ARBORESCENCE DESCRIPTIVE.....	147
ANNEXE XI : TABLEAUX DE L'ANALYSE BIVARIÉE.....	149

## Liste des figures

---

<b>Figure 1.</b>	Les dimensions du rapport à l'écrit.....	22
------------------	--	----

## Liste des tableaux

---

<b>Tableau 1.</b>	Liste des numéros d'items selon chaque dimension .....	27
<b>Tableau 2.</b>	Liste des établissements collégiaux par région métropolitaine de recensement (RMR).....	28
<b>Tableau 3.</b>	Caractéristiques des participants au questionnaire .....	29
<b>Tableau 4.</b>	Caractéristiques des participants aux entrevues .....	32
<b>Tableau 5.</b>	Résultats obtenus à l'item <i>Veillez noter spontanément 5 mots ou courtes expressions qui complètent le mieux l'énoncé « pour moi, écrire c'est ... »</i> (Q1, n=83) .....	37
<b>Tableau 6.</b>	Résultats obtenus à l'item <i>Veillez noter spontanément 5 mots ou courtes expressions qui complètent le mieux l'énoncé « pour moi, lire c'est ... »</i> (Q4, n=83) .....	37
<b>Tableau 7.</b>	Résultats obtenus aux items sur l'importance de lire et d'écrire .....	38
<b>Tableau 8.</b>	Résultats obtenus à l'item <i>Au cours d'une semaine, à quelle fréquence produisez-vous les genres d'écrits énumérés ci-dessous?</i> (Q3a).....	39
<b>Tableau 9.</b>	Résultats obtenus à l'item <i>Au cours d'une semaine, à quelle fréquence lisez-vous les genres d'écrits énumérés ci-dessous?</i> (Q6) .....	40
<b>Tableau 10.</b>	Résultats obtenus à l'item <i>Quel est votre degré d'accord avec les énoncés suivants?</i> (Q10).....	42
<b>Tableau 11.</b>	Résultats obtenus à l'item <i>Dans quel(s) cours devrait-on enseigner à écrire au collégial?</i> (Q11) .....	43
<b>Tableau 12.</b>	Résultats obtenus aux items 7, 8 et 9.....	44
<b>Tableau 13.</b>	Résultats obtenus à l'item <i>Selon votre expérience, lors de la rédaction d'un texte individuel (exemple : un résumé d'article du quotidien le devoir), dans un groupe de force moyenne, quelle proportion d'étudiants qui arrivent au collégial ont des difficultés à :</i> (Q28) .....	45
<b>Tableau 14.</b>	Résultats obtenus à l'item <i>Selon votre expérience, lors de la lecture d'un texte individuel (exemple : un résumé d'article du quotidien le devoir), dans un groupe de force moyenne, quelle proportion d'étudiants qui arrivent au collégial ont des difficultés à :</i> (Q29) .....	46
<b>Tableau 15.</b>	Résultats obtenus aux items 12, 13 et 14.....	48



<b>Tableau 16.</b> Résultats obtenus à l’item <i>Dans votre cours, quels sont les genres d’écrits que vous demandez à vos étudiants de lire. Veuillez préciser le lieu de production. (Q20)</i> .....	49
<b>Tableau 17.</b> Résultats obtenus à l’item <i>Dans quels buts précis vos étudiants lisent-ils dans le cours que vous avez mentionné à la question 12? (Q22)</i> .....	51
<b>Tableau 18.</b> Résultats obtenus à l’item <i>Dans votre cours, quelle proportion du temps de classe par semaine les étudiants accordent-ils à la lecture des genres d’écrits ci-dessus, en moyenne? (Q21, n=83)</i> .....	52
<b>Tableau 19.</b> Résultats obtenus à l’item <i>Dans votre cours, quels sont les genres d’écrits que vous demandez à vos étudiants de produire. Veuillez préciser le lieu de production en cochant les cases appropriées. (Q15a)</i> .....	53
<b>Tableau 20.</b> Résultats obtenus à l’item <i>Cochez tous les genres d’écrits que vous évaluez dans votre cours. (Q15b)</i> .....	55
<b>Tableau 21.</b> Résultats obtenus à l’item <i>Quelle est l’importance accordée aux critères ci-dessous lorsque vous évaluez les productions écrites de vos étudiants dans le cours que vous avez mentionné à la question 12. (Q17)</i> .....	56
<b>Tableau 22.</b> Résultats obtenus à l’item <i>Dans votre cours, quelle proportion du temps de classe par semaine, les étudiants accordent-ils à la production d’écrits (évalués ou non) en moyenne? (Q16, n=83)</i> .....	57
<b>Tableau 23.</b> Résultats obtenus à l’item <i>Durant une session, combien d’heures par semaine en moyenne accordez-vous à la préparation du cours mentionné à la question 12 (rédaction de notes de cours, préparation de diaporamas, etc.)? (Q18, n=81)</i> .....	58
<b>Tableau 24.</b> Résultats obtenus à l’item <i>Durant une session, pour un groupe d’étudiants du cours mentionné à la question 12, combien d’heures par semaine en moyenne accordez-vous à la correction des productions écrites (évaluées ou non)? (Q19, n=83)</i> .....	58
<b>Tableau 25.</b> Résultats obtenus à l’item <i>Comment procédez-vous, avant l’activité d’écriture en classe de la situation suivante : vos étudiants ont un texte d’une page à écrire en classe qui sera évalué (dont la finalité est de décrire un phénomène humain propre à votre discipline)? (Q23)</i> .....	60
<b>Tableau 26.</b> Résultats obtenus à l’item <i>Comment procédez-vous, pendant l’activité d’écriture en classe de la situation décrite à la question 23? (Q24)</i> .....	61
<b>Tableau 27.</b> Résultats obtenus à l’item <i>Comment procédez-vous, après l’activité d’écriture en classe de la situation décrite à la question 23? (Q25)</i> .....	62
<b>Tableau 28.</b> Résultats obtenus à l’item <i>Que faites-vous ou feriez-vous avec un étudiant qui a des difficultés à écrire? (Q26)</i> .....	64
<b>Tableau 29.</b> Résultats obtenus à l’item <i>Que faites-vous ou feriez-vous avec un étudiant qui a des difficultés à lire? (Q27)</i> .....	64
<b>Tableau 30.</b> Fréquences conditionnelles en % de la fréquence du genre d’écrit produit au cours d’une semaine (Q3a) selon le genre (Q30).....	150

<b>Tableau 31.</b> Fréquences conditionnelles en % de la fréquence du genre d'écrit produit au cours d'une semaine (Q3a) selon le groupe d'âge (Q31) .....	150
<b>Tableau 32.</b> Fréquences conditionnelles en % de la fréquence du genre d'écrit lu au cours d'une semaine (Q6) selon le genre (Q30).....	151
<b>Tableau 33.</b> Fréquences conditionnelles en % de la fréquence du genre d'écrit lu au cours d'une semaine (Q6) selon le groupe d'âge (Q31).....	151
<b>Tableau 34.</b> Fréquences conditionnelles en % de la réponse de l'enseignant à la question <i>Selon vous, avez-vous un rôle à jouer dans le développement des compétences de vos étudiants en écriture?</i> (Q8) selon la réponse de l'enseignant pour le volet lecture (Q9) .....	151
<b>Tableau 35.</b> Fréquences en % des genres d'écrit à lire demandés aux étudiants (Q20) selon la discipline enseignée (Q12).....	152
<b>Tableau 36.</b> Fréquences en % des genres d'écrit à lire demandés aux étudiants (Q20) selon l'année d'études (Q13) .....	152
<b>Tableau 37.</b> Fréquences en % des genres d'écrit à produire demandés aux étudiants (Q20) selon la discipline enseignée (Q12).....	153
<b>Tableau 38.</b> Fréquences en % des genres d'écrit à produire demandés aux étudiants (Q20) selon l'année d'études (Q13) .....	153

## Introduction

---

Ce projet a été mené à terme par deux enseignants-chercheurs du Cégep de Sherbrooke : Ginette Bousquet (enseignante en géographie) et Louis Desmeules (enseignant en philosophie). Ces chercheurs ont bénéficié des conseils d'une équipe de chercheurs membres du Collectif CLÉ<sup>1</sup>, groupe de recherche rattaché à l'Université de Sherbrooke. Avant ce projet, de nombreuses rencontres interordre avaient déjà permis d'identifier notamment des préoccupations communes pour la lecture et l'écriture dans le programme de Sciences humaines.

En participant aux rencontres du Collectif CLÉ, les chercheurs du collégial ont pu adapter leurs outils de collecte et s'inspirer d'instruments déjà validés dans le cadre d'autres recherches de niveau universitaire. Le cadre théorique, de même que le devis méthodologique ont d'ailleurs été construits en tenant compte de l'expertise des chercheurs associés au Collectif.

Nous allons présenter les divers éléments composant la problématique générale en situant le rôle des enseignants dans le développement des compétences à l'écrit et des interventions en cette matière au collégial. Par la suite, nous présenterons les diverses composantes de notre cadre théorique : les dimensions conceptuelle, axiologique, affective et praxéologique du rapport à l'écrit. Nos instruments de collecte se fondent directement sur ces dimensions. Ils s'inspirent d'outils déjà existants et validés, mais qui, cette fois, ont été adaptés pour le collégial par les chercheurs. Notre question de recherche vise à couvrir les différentes dimensions du rapport à l'écrit.

Nous présenterons ensuite les différents aspects décrivant notre méthodologie en commençant par les justifications épistémologiques et éthiques. Suivra l'analyse quantitative puis qualitative conformément au déroulement de notre recherche. Une discussion des résultats nous permettra de tirer certains constats de la compréhension du rapport à l'écrit en vue de recommandations.

---

<sup>1</sup> Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et en écriture, voir : [www.collectif-cle.com](http://www.collectif-cle.com)

## 1. La problématique

### 1.1 Le rôle des enseignants

Nous savons que l'écrit, terme englobant la lecture et l'écriture, joue un rôle fondamental dans l'apprentissage : il permet de mettre la pensée à distance pour mieux l'examiner, l'élaborer, la structurer, la critiquer (Goody, 1979). L'écrit contribue donc à l'appropriation de la connaissance et à la (co)construction des savoirs (Barré-De Miniac et Reuter, 2006; Chabanne et Bucheton, 2002; Schneuwly, 1995).

L'écrit joue un rôle déterminant dans l'apprentissage, quels que soient le niveau d'enseignement et la matière étudiée. Cependant, toutes les situations d'écriture ou de lecture ne favorisent pas l'apprentissage ni la formalisation des savoirs (Chabanne et Bucheton, 2002); c'est pourquoi il est de la responsabilité de tous les enseignants de guider les étudiants dans l'utilisation de l'« écriture pour apprendre » (Ouellon et Bédard, 2008).

L'écrit aide à structurer la pensée et à construire des savoirs; il est une dimension indispensable dans l'apprentissage de notions disciplinaires et cela est particulièrement important dans le programme de Sciences humaines. L'étude de Dufour et Fleuret (2012), une des rares à explorer le rapport à l'écrit au niveau collégial, documente toutefois le rapport à l'écrit des étudiants du secteur Technique, et non celui des enseignants en Sciences humaines. Nous croyons qu'une recherche PAREA sur le rapport à l'écrit des enseignants spécifiquement dans le programme de Sciences humaines jettera un éclairage complémentaire au niveau du secteur préuniversitaire. Nous pensons ici aux recherches menées au niveau universitaire dans le but d'améliorer la formation des futurs enseignants. Nous savons que plusieurs étudiants du B.E.P.P. (Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire) et du B.E.S. (Baccalauréat en enseignement secondaire) proviennent du programme de Sciences humaines.

Plusieurs études, dont celle de Dionne (2010), montrent que le rapport à l'écrit des enseignants a un impact important sur la réussite en lecture de leurs étudiants. De plus, « les attentes du professeur peuvent influencer la réussite de l'étudiant parce que le professeur a tendance à adapter ses comportements en fonction des attentes qu'il entretient avec chaque étudiant » (Bousquet, 2004b, p. 34). Les étudiants considèrent que la relation avec leur professeur a une place centrale dans le processus de réussite (Conseil supérieur de l'éducation, 1995). D'autre part, une enquête interne menée au Cégep de Sherbrooke sur 4639 répondants visait à identifier les difficultés des étudiants en lecture et écriture (Cégep de Sherbrooke, 2008). La consultation exploratoire indique que ces difficultés sont globalement moins importantes dans les cours propres au programme que dans la formation générale (philosophie et français). L'enquête ne présente toutefois pas de résultats spécifiquement pour le programme de Sciences humaines. Elle indique cependant que les difficultés en lecture et en écriture sont bien réelles du point de

vue des étudiants. Dans les cours de leur programme, ils expriment avoir des difficultés à comprendre le sens des mots (66 %), à trouver ce qui est le plus important dans un texte (72 %) et à se concentrer sur la lecture (76 %).

À titre d'exemple, le programme de Sciences humaines au Cégep de Sherbrooke a fait l'objet d'une évaluation en 2007. Il y existe quatre profils pour tenir compte de la diversité des intérêts des étudiants : administration, psychologie, éducation et société québécoise et études internationales. Ce programme vise une initiation à sept disciplines dans le cadre d'une année commune pour trois des quatre profils. On note parmi les buts généraux du programme (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), 2010) une insistance sur les compétences scripturales : « communiquer sa pensée de façon claire et correcte dans la langue d'enseignement » (p. 6). Si on sait que les enseignants en Sciences humaines considèrent la lecture et l'écriture comme des outils de base dans le programme de Sciences humaines (Bousquet, 2004b), leur rapport à l'écrit demeure néanmoins mal connu.

Une des retombées visées par notre projet est de fournir des pistes contribuant à l'amélioration de la formation des enseignants, sur le plan de l'encadrement des écrits dans leur discipline. Nous savons que les enseignants doivent d'abord être convaincus qu'ils ont un rôle important à jouer auprès de leurs étudiants pour les soutenir dans l'appropriation des écrits de leurs disciplines et qu'ils sont les spécialistes de ces écrits (Blaser, 2007). Il est important de « les faire participer à l'effort collectif souhaitable pour rehausser la qualité des travaux des étudiants, et ce, dans des domaines de la langue qui correspondent à leurs compétences et sont pertinents compte tenu du contexte » (Bellemare, 2012, p. 27).

## **1.2 Les interventions**

Centrée principalement sur l'accompagnement didactique de trois enseignantes dans le programme de Sciences humaines au Cégep de Sherbrooke, l'étude de Bizier (2010) effectuait un premier déblayage et révélait en périphérie des zones encore inexplorées et préoccupantes concernant le rapport à l'écrit dans ce programme. Selon des enseignants interrogés dans le cadre de ce projet, les étudiants provenant du secondaire devraient savoir écrire et on ne devrait pas avoir à intervenir sur les habiletés langagières au niveau collégial. Mais l'étude de Bizier portait surtout sur le questionnement et les principes didactiques et non spécifiquement sur l'accompagnement à la lecture et à l'écriture.

L'étude de Kingsbury et Tremblay (2008), documente le fait que les enseignants s'attendent à ce que les étudiants aient maîtrisé la langue écrite avant leur arrivée au collégial. Mais cette recherche porte sur la maîtrise de la langue et non sur le rapport à l'écrit. Néanmoins, elle nous

« indique que près de la moitié des professeurs considèrent que les étudiants n'ont pas, à leur arrivée au collégial, un niveau de maîtrise de la langue suffisant pour que les professeurs puissent se concentrer sur le contenu disciplinaire de leurs cours » (p. 9). Les enseignants, découragés, se replient souvent sur des activités qui n'exigent pas trop de production au niveau de l'écriture, comme le travail d'équipe, l'examen, les questions à réponses courtes. Comme l'avait noté Bizier, « certains font écrire, certes, mais n'offrent pas de soutien direct sur le plan de l'acquisition des particularités langagières en [S]ciences humaines » (Bizier, 2010, p. 78). Chacune des disciplines a son propre langage, ses concepts et son regard sur le monde, bref ses postures en lecture et en écriture. Ainsi, comme on le sait, décrire un château en histoire ne correspond pas à la description demandée en sociologie ou en psychologie (Fayol, Morais et Rieben, 2007; Noyère, 2002).

Pour tenter de combler les lacunes des étudiants en matière de langue et les amener au niveau attendu, de nombreuses mesures ont été prises depuis longtemps. Par exemple, dans les établissements collégiaux, des centres d'aide en français (CAF) ont été créés et des cours de mise à niveau sont dispensés en début de parcours. Le site du Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD) est un autre exemple de travail accompli pour aider les enseignants à hausser la qualité du niveau de langue de leurs étudiants<sup>2</sup>. Libersan et Foucambert (2012) ont développé des outils didactiques pour valoriser la langue en contexte disciplinaire. Partant du principe que le genre textuel « x » mobilise un savoir didactique « y », le matériel permet de relier les genres usuels à des variables linguistiques.

Mais les mesures axées sur l'amélioration des habiletés langagières de base ne suffisent pas, car ce n'est pas seulement au niveau linguistique que se situent les difficultés des étudiants quand ils entreprennent un nouveau cours : chaque nouvelle discipline scolaire, à chaque nouveau palier de la scolarité, présente son lot d'écrits à lire et à produire spécifique à la discipline (Barré-De Miniac et Reuter, 2006; Blaser et Erpelding-Dupuis, 2010) que les nouveaux étudiants doivent s'approprier. Cela signifie que l'apprentissage de l'écrit n'est jamais terminé, indépendamment de la maîtrise des règles de grammaire de la phrase ou du texte (Reuter, 2004; Dezutter, 2006). Le problème est que les étudiants, qui n'ont pas atteint le plein développement de leurs compétences langagières, sont nettement dépourvus devant de nouveaux genres d'écrits et ils ont besoin que leur soient clairement explicitées les caractéristiques de ces genres afin de mieux se les approprier.

Un module d'enseignement de la lecture de textes philosophiques a été développé par Lavoie et Desmeules (2010). Plusieurs questions demeurent toutefois concernant la capacité des étudiants à comprendre un texte philosophique. Mais leur recherche a permis de dégager certaines pistes

---

<sup>2</sup> Voir le site du CCDMD : [www.ccdmd.qc.ca/fr/strategies\\_ecriture/](http://www.ccdmd.qc.ca/fr/strategies_ecriture/)

d'intervention pour aider les étudiants à développer des habiletés de lecture en philosophie. Un guide de lecture gradué pour les textes philosophiques a pu être construit en tenant compte de la typologie des textes de Shanahan et Shanahan (2008). Seul l'étudiant détenant une bonne expertise en lecture peut passer du texte de base directement au texte disciplinaire sans séjourner d'abord, avec l'aide d'un patient accompagnement, dans le texte de niveau intermédiaire. Encore faut-il aussi que les enseignants soient convaincus de l'importance de leur soutien en ce sens. D'où l'importance, pour agir sur les conceptions des enseignants, de connaître leur rapport à l'écrit.

Le matériel d'accompagnement à la lecture et à l'écriture de textes en sciences humaines demeure encore à bonifier même s'il existe des ressources comme celles produites par le réseau Fernand Dumont<sup>3</sup> et des fascicules de Lucie Libersan sur les genres textuels. Le rapport à l'écrit des enseignants demeure à étudier afin de pouvoir, entre autres, bénéficier pleinement de ces ressources didactiques.

## 2. Le cadre théorique

### 2.1 Le rapport à l'écrit

Reuter (2013) décrit le concept spécifique de « rapport à » de cette façon : « Le concept de *rapport à* en didactiques désigne la relation (cognitive, mais aussi socio-psycho-affective) qu'entretient l'apprenant aux contenus et qui conditionne en partie l'apprentissage de ces derniers [...] » (p.185). Il s'agit aussi d'un concept qui peut être mis en lien avec d'autres concepts comme celui de représentation ou de conception, comme nous le verrons.

Le rapport à l'écriture, dont s'inspire notre cadre conceptuel, est une notion définie par Barré-de Miniac comme étant « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (2002, p. 29). « Globalement donc, le rapport à l'écriture désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grandes distances, de plus ou moins grandes implications, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages » (Barré-de Miniac, 2000, p. 13).

C'est un champ de recherche qu'ont su bien décortiquer pour nous plusieurs auteurs, notamment, Falardeau et Grégoire (2006). Selon eux, Barré-de Miniac décline le rapport à l'écriture en quatre dimensions complémentaires : l'investissement de l'écriture, les opinions et les attitudes à l'égard de l'écriture, les conceptions de l'écriture et de son apprentissage et les modes d'investissement des scripteurs. D'autres auteurs, signalés par Falardeau et Grégoire

---

<sup>3</sup> Voir sur le site du réseau Fernand-Dumont : [www.rfd.fse.ulaval.ca](http://www.rfd.fse.ulaval.ca)



(2006) complètent la conceptualisation de Barré-de Miniac avec un découpage recoupant cette fois trois dimensions : sociale, subjective et cognitive/épistémique (Falardeau et Grégoire, 2006).

Réinvesti dans plusieurs travaux dans la dernière décennie notamment ceux de Blaser (2007), le concept de rapport à l'écrit a été décliné en quatre dimensions dans un but d'opérationnalisation : affective (les sentiments éprouvés pour la lecture et l'écriture sous divers aspects), conceptuelle (les représentations au sujet de la lecture et de l'écriture, les opinions sur l'apprentissage et les fonctions de la lecture et de l'écriture), axiologique (les valeurs accordées à la lecture et à l'écriture) et praxéologique (les pratiques de lecture et d'écriture réalisées). Blaser (2007) montre que pour guider les étudiants dans leur tâche d'écriture, les enseignants doivent eux-mêmes être convaincus du rôle essentiel de l'écriture dans l'appropriation des savoirs et avoir expérimenté le potentiel épistémique de l'écriture; car de leur rapport à l'écrit dépendent les interventions qu'ils feront autour des tâches de lecture et d'écriture qu'ils soumettront à leurs étudiants. Le rapport à l'écrit a servi d'outil pour explorer le lien entre, d'une part, les sentiments, les conceptions et les pratiques d'enseignants en matière de lecture et d'écriture et, d'autre part, leur manière de préparer, de présenter, d'encadrer, d'organiser des tâches de lecture et d'écriture pour les étudiants dans la classe. Cette fonction épistémique de l'écrit, centrale dans notre démarche, est définie par Chartrand, Blaser et Gagnon (2006) comme étant « le rôle que joue l'écrit dans l'appropriation et la coconstruction de connaissances et d'habiletés disciplinaires » (p. 276-277). Encore faut-il, comme le souligne Blaser (2009), que les tâches d'écriture aient une dimension réflexive et qu'elles sollicitent, en quelque sorte, l'étudiant à entreprendre un travail cognitif d'organisation ou de reformulation par exemple.

Nous pouvons donc concevoir le rapport à l'écrit (RÉ) comme un système complexe qui englobe les processus concernés par la lecture et l'écriture. « Le RÉ est un ensemble complexe fait d'une multitude de variables entremêlées, de facteurs imbriqués [...] » (Chartrand et Prince, 2009, p. 321). Ainsi, comme le souligne Blaser (2007), chaque individu a un RÉ qui lui est propre. Barré-de Miniac définit le rapport à l'écriture comme « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (Barré-de Miniac, 2002, p. 29). Plus précisément en ce qui nous concerne, il s'agit de cerner la relation entre un sujet et l'écrit dans ses dimensions.

La recherche de Blaser (2007) propose une traduction de l'indice RÉ sous forme de questions afin de pouvoir étudier le rapport à l'écrit des enseignants. On remarque d'une manière générale tant du côté des pratiques déclarées que des pratiques réelles que plus l'indice RÉ est positif, plus l'accompagnement à l'écriture sera important pour l'enseignant. Par souci de précision, Blaser utilise l'indice RÉ et l'indice FÉ (la fonction épistémique) afin d'approfondir le rapport à l'écrit chez l'enseignant.



L'analyse des indices RÉ et FÉ montre que :

[...] si les enseignants font peu lire les étudiants, s'ils leur demandent toujours les mêmes types d'écrits, s'ils n'interviennent pas [...] c'est qu'ils ne mesurent pas à quel point l'écrit est important dans la construction des connaissances et combien l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est une tâche exigeante, de très longue haleine et qui n'est pas que l'affaire des enseignants en français (Blaser, 2007, p. 257).

C'est donc à partir des résultats de cette analyse que nous avons conçu cette étude sur le rapport à l'écrit des enseignants en Sciences humaines et adapté le cadre théorique que nous allons présenter.

## **2.2 Les dimensions conceptuelle, axiologique, affective et praxéologique**

### **2.2.1 La dimension conceptuelle**

Nous croyons qu'il faut relier la dimension conceptuelle au champ de recherche qui concerne les représentations sociales, comme nous le verrons afin d'approfondir ces dites conceptions qui n'apparaissent pas dans le vide, mais bien dans un contexte social. Ce qui est visé ici ce sont les représentations de l'écrit, de la situation spécifique de la communication et de la représentation de soi comme auteur. De même, il ne faudra pas perdre de vue le fait que les différentes dimensions sont enchevêtrées les unes avec les autres afin de préserver leur fonction interprétative. Ces différentes dimensions seront déclinées par des questions qui permettront d'étudier le rapport à l'écrit.

Legendre (2005) présente plusieurs définitions de la notion de conception comme « représentation interne d'idées [...] organisation de connaissances dans le système mental » (p. 268). Nous sommes dans le domaine plus large des représentations cognitives qui englobe le sous-domaine des conceptions. Cela ne va pas sans poser un certain nombre de problèmes théoriques, comme nous le verrons, qui sont bien relevés par Saussez et Loiola (2008). Certains auteurs « ont pointé l'ambiguïté du terme *représentation*, largement lié au fait que plusieurs disciplines y font appel. Pour éviter les imprécisions de définitions, ils ont fait le choix d'utiliser les termes de *conception* [...] » (Reuter, 2013, p. 194).

Les conceptions des enseignants orientent de façon générale leurs pratiques au niveau de la planification, de l'action en classe et de l'évaluation (Delémont, 2006); elles reposent « au cœur de l'activité enseignante » (trad. libre, Kagan, 1992, p. 85). Langevin et Ménard (2002) croient que les comportements des professeurs sont orientés en grande partie par leurs conceptions. La recherche a démontré des liens clairs entre celles-ci et plusieurs composantes de l'enseignement

et de l'apprentissage, du plus général, comme le développement global de l'être (Buchanan, Eccles, Flanagan et Midgley, 1990), au plus pointu, comme la gestion de classe (Weinstein, 1998). De fait, Salin (1999) a aussi exposé une corrélation notable entre les conceptions des enseignants et leurs pratiques en classe, qui expliquerait la persistance de certaines pratiques inefficaces, bien que les enseignants en connaissent les limites quant à l'apprentissage des étudiants.

Comme les conceptions sont centrales dans l'activité enseignante, toute innovation pédagogique ou formation visant à modifier les pratiques devrait les prendre en considération, en commençant par d'abord les identifier, pour ensuite mieux agir sur celles-ci (Buehl et Fives, 2009; Renzaglia, Hutchins et Lee, 1997). Mais cette approche a été questionnée, alors que Guskey (2002) et Bame-Aldred (2011) suggèrent plutôt que de vivre une expérience d'enseignement innovante de façon réussie et satisfaisante pour l'enseignant, entraînera un changement conceptuel chez celui-ci, une fois convaincu des effets positifs de l'innovation pédagogique en question. Ces visions ne sont pas contradictoires : en connaissant d'avance les conceptions de la personne à former, on peut adapter, voire personnaliser, la formation à mettre sur pied, et ainsi mieux accompagner l'apprenant dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques et donc augmenter ses chances de réussite en situation authentique. Cela favorisera, tel que ces deux derniers auteurs le suggèrent, le changement conceptuel de l'enseignant. Conséquemment, la nouvelle conception intégrée devrait guider les pratiques futures de l'enseignant formé. Ce postulat va dans le même sens que les conclusions des travaux de Charlier (1998), Tyson, Venville, Harrison et Treagust (1997) et de Tillema et Knol (1997), liant le changement conceptuel de l'enseignant à ses nouvelles pratiques enseignantes. Il faut donc, comme le souligne Fontaine (1988) s'intéresser d'abord aux croyances des enseignants si on veut amener des transformations au niveau des pratiques. Mais cela ne va pas sans poser problème.

Comme le soulèvent Saussez et Loiola (2008), « la recherche consacrée aux conceptions de l'enseignement présente différentes lacunes, notamment le caractère peu explicite de différents présupposés métathéoriques, théoriques et méthodologiques au sujet de la dynamique psychologique et sociale à l'œuvre dans la production de ces conceptions » (p. 570). Plusieurs études « charrient une quantité impressionnante de notions dont le sens n'est pas toujours spécifié : conceptions, croyances, théories personnelles, approches, orientations, théories implicites, etc. Les chercheurs les utilisent de manière interchangeable. » (Saussez et Loiola, 2008, p. 577). Comment éviter ces pièges ? On aurait peut-être avantage ici à mettre en rapport la notion de conception avec la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1976) ou d'utiliser le cadre des conceptions dans le but avoué d'ouvrir un espace interprétatif pour l'explicitation de la pratique enseignante afin de maximiser son efficacité en ce qui concerne la réussite des étudiants. Comme le souligne Barré-de Miniac (2000), la didactique pourrait ainsi avoir un impact sur les représentations périphériques, et donc également contribuer à des changements

de pratique. Mais notre cadre théorique serait incomplet sans l'ajout des autres dimensions complémentaires.

### 2.2.2 La dimension axiologique

Le rapport à l'écrit est un rapport fondamentalement humain qui ne peut pas s'exercer machinalement ou abstraitement. L'importance des valeurs est une dimension essentielle à tout acte éducatif, ce que ne manquent pas de relever, entre autres, les paradigmes existentiels et humanistes en éducation (Bertrand et Valois, 1999). La dimension axiologique permettrait peut-être de faire des liens entre les représentations sociales et les conceptions des enseignants de façon à approfondir l'étude du rapport à l'écrit. Elle concerne les valeurs que le sujet attribue à l'écrit et plus largement les valeurs éducatives fondamentales. En questionnant l'enseignant sur son rôle comme éducateur et dans le cadre de sa pratique, on pourra découvrir quelques valeurs prédominantes de son référentiel de valeur.

Fontaine (1988) explique qu'une valeur « [...] est une croyance durable à l'effet qu'un mode de conduite spécifique ou une fin de l'existence spécifique est personnellement ou socialement préférable à son opposé ou à sa réciproque » (p. 24) ce qui permet de la situer dans un axe en rapport à des actions précises. Des valeurs sont aussi rattachées à des savoirs scolaires, à l'école, aux diverses pratiques et aux conceptions de l'enseignement/apprentissage. Plus largement, les valeurs peuvent aussi se rattacher aux paradigmes éducationnels (Bertrand et Valois, 1999) et ceux-ci ultimement à des choix de société.

On peut aussi situer les valeurs par rapport à ce que Crahay (2007) appelle le postulat d'éducabilité, c'est-à-dire la croyance que tous les enfants peuvent apprendre que sous-tend la pédagogie de la maîtrise : « Les partisans de la *pédagogie de la maîtrise* prennent le contrepied de cette conception méritocratique de l'école. Pour eux, la mission de l'enseignement n'est pas de fabriquer des hiérarchies d'excellence, mais de susciter un maximum d'apprentissages chez un maximum d'étudiants » (Crahay, 2007, p. 318). Quelles sont les valeurs au centre des pratiques d'accompagnement à l'écriture des enseignants? Quelle est la correspondance entre les valeurs et les conceptions au niveau des pratiques déclarées? Quelle est leur conception de la réussite?

Pour ce faire, Desmeules (2002) a déjà étudié les différents classements de valeurs en lien avec la pratique enseignante, des grandes catégories terminales et instrumentales (Rokeach, 1960) aux travaux de Paquette (1991) pour comprendre les liens entre le projet éducatif et les valeurs. Nous savons aussi que le travail sur les valeurs est un élément important dans le développement de la « pratique réflexive » des enseignants (Desmeules, 2002).

L'étude de Desautels, Gohier et Jutras (2009) montre que chez les enseignants du collégial consultés, peu importe la discipline, « [...] le principal malaise éthique se situe dans la tension entre une vision humaniste et citoyenne et une vision plus techniciste, affairiste, centrée sur les besoins du marché du travail » (p. 402). Mais comment appréhender plus concrètement et interpréter les valeurs auxquelles l'enseignant se réfère dans sa pratique? Raynaud (2008) présente cinq attributs du concept de « valeur » afin de pouvoir l'opérationnaliser : 1) son énonciation et sa représentation; 2) son investissement affectif; 3) son étayage psychologique comme facteur de résistance au changement; 4) sa désignation sur l'axe du bien ou du mal, du vrai ou du faux, etc.; 5) l'implicite ou l'explicite que la valeur révèle ou dissimule.

Relier les conceptions aux valeurs éducatives nous permettra de mieux comprendre ce qui anime les conceptions des enseignants en ce qui concerne le rapport à l'écrit à un niveau fondamental, sans oublier la valeur périphérique accordée à l'écrit.

### **2.2.3 La dimension affective**

Comme le souligne Barré-de Miniac (2000), écrire est une activité qui permet de révéler la dimension affective d'un individu, ses émotions, ses sentiments. L'écriture révèle l'intériorité de l'individu. « Elle se manifeste par l'investissement affectif en temps, en fréquence et en énergie que le sujet déploie en menant ces pratiques (dans les différents contextes) et porte à ses produits (les genres de textes) » (Chartrand et Prince, 2009, p. 321).

Les étudiants s'attendent à ce que l'enseignant ne se centre pas seulement sur les aspects cognitifs, mais qu'il tienne compte également de la dimension affective (Conseil supérieur de l'éducation, 1995). C'est un élément qui concerne la motivation en arrière-fond de cette recherche. Un lien peut d'ailleurs être fait entre motivation et écriture : « Cette relation est à double sens : la motivation influe sur l'écriture comme sur toutes les activités cognitives; mais l'écriture influence aussi l'écriture et l'affectivité » (Barré-De Miniac, 2000, p. 37). Sachant aussi que, selon les enseignants du programme de Sciences humaines, le goût de lire et d'écrire des étudiants est essentiel à leur réussite (Bousquet, 2004b), il importe de prendre en compte la dimension affective, comme facteur pouvant jouer sur la motivation et pouvant influencer le rapport à l'écrit des enseignants.

Pour Chartrand et Prince (2009), la dimension affective du rapport à l'écrit se décline en différents éléments : la pratique volontaire ou non de la lecture et/ou de l'écriture et leur but; le lieu social où ces activités sont menées; le contexte où elles se déroulent; le temps; la fréquence; le genre de textes et l'effet de ces activités. C'est une dimension complémentaire aux autres, mais essentielle pour comprendre le rapport à l'écrit. Comment un enseignant peut-il faire aimer

la lecture et l'écriture s'il n'attribue pas de valeur positive à ces activités et d'investissement personnel?

Mais, encore une fois il faut noter de ne pas perdre de vue que :

[L]a dimension affective du RÉ est donc multifactorielle. De plus, comme elle est imbriquée dans les autres dimensions du RÉ (les dimensions axiologique, idéale et praxéologique), elle n'intervient jamais seule. Les représentations qu'on se fait d'une activité de lecture ou les valeurs qu'on y attribue, par exemple, ont un effet direct sur elle » (Chartrand et Prince, 2009, p. 323).

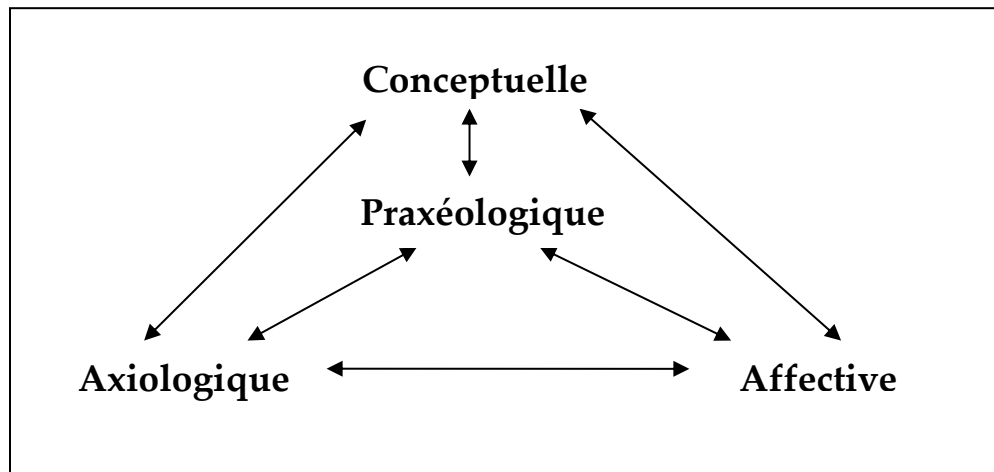
#### **2.2.4 La dimension praxéologique**

Il s'agit ici d'une dimension qui permet de concrétiser le rapport à l'écrit à l'œuvre dans des activités concrètes de lecture et d'écriture. « [...] la dimension praxéologique a trait aux activités concrètes observables des sujets en matière d'écriture et de lecture : ce qu'ils lisent et écrivent, le moment, la manière, le contexte, la finalité ainsi que l'activité métaprocédurale, et plus largement cognitive, dont ils peuvent rendre compte » (Chartrand et Prince, 2009, p. 321).

Dans le contexte de la classe, cela peut se traduire en différentes situations d'apprentissage permettant de mobiliser des activités de lecture/écriture. L'important, ici, est la fréquence des activités permettant de cerner la présence ou l'absence d'accompagnement dans le processus d'écriture. Quel est le pourcentage du cours qui est consacré à l'écriture et à la lecture? Quelles sont les consignes pour les activités? Comment tout cela est planifié, enseigné et évalué dans une séquence de cours? Quelles sont les exigences de l'enseignant en ce qui concerne l'écrit? Est-ce que ce sont des tâches signifiantes et « réflexives » au sens de Blaser (2009)?

Nous savons que l'accompagnement à l'écriture nécessite une insistance sur le processus et non seulement sur le produit. Cela n'est pas toujours évident pour l'enseignant qui est essentiellement centré sur les contenus à faire apprendre. Pareille insistance peut se traduire aussi en manque de temps pour réaliser des activités d'accompagnement à la lecture et à l'écriture. Cependant, nous croyons que si nous acceptons de changer de paradigme en insistant davantage sur le processus, cela peut avoir des effets positifs sur les apprentissages des étudiants. « Il revient toutefois à chaque professeur de construire sa formule d'accompagnement à l'écriture en fonction des caractéristiques des genres de textes à écrire dans sa discipline et de sa démarche pédagogique [...] » (Desmeules, Dubois et Blaser, 2013, p. 25).

**Figure 1.** Les dimensions du rapport à l'écrit



Globalement, en prenant en compte l'ensemble des articulations de notre cadre théorique, nous voyons que la dimension praxéologique est au cœur du schéma comparativement aux autres dimensions. Même s'il ne s'agit seulement que de pratiques déclarées et non de pratiques réelles, c'est la dimension praxéologique qui permet de concrétiser, voire de mettre en œuvre, le rapport à l'écrit. Nous pourrions examiner son interaction avec les autres dimensions afin de mieux comprendre la pratique de l'enseignant concernant plus spécifiquement l'accompagnement au développement des compétences à l'écrit. En ayant une meilleure compréhension du rapport à l'écrit, nous serons en mesure de savoir comment intervenir pour susciter des changements de pratiques bénéfiques pour l'apprentissage plus efficace à ce niveau.

### 3. La question de recherche

Sachant que, d'une part, le rapport à l'écrit des enseignants influence les interventions autour de la lecture et de l'écriture en classe et que, d'autre part, les étudiants ont besoin d'être soutenus dans le développement de leurs compétences langagières tout au long de leur formation, il est nécessaire de connaître le rapport à l'écrit des enseignants dans ses dimensions conceptuelle, axiologique, affective et praxéologique afin de mieux les aider à soutenir le développement des compétences des étudiants en lecture et en écriture.

Dans cette recherche, nous voulons donc répondre à la question : quel est le rapport à l'écrit d'enseignants du collégial intervenant dans le programme de Sciences humaines, dans leurs différentes dimensions?

### 4. Les objectifs du projet

#### 4.1 L'objectif général

Comprendre le rapport à l'écrit des enseignants intervenant dans le programme de Sciences humaines au collégial dans les dimensions conceptuelle, axiologique, affective et praxéologique.

#### 4.2 Les objectifs spécifiques

- Décrire le rapport à l'écrit d'enseignants de cégep en Sciences humaines;
- Analyser le rapport à l'écrit en fonction des quatre dimensions;
- Dégager des pistes d'intervention concrètes qui pourraient favoriser des changements susceptibles d'influencer les pratiques d'accompagnement.

#### 4.3 L'objectif terminal

Formuler des recommandations qui pourraient être appliquées éventuellement sur un dispositif de formation ayant comme but le perfectionnement des pratiques d'accompagnement en lecture et en écriture.

## 5. Les aspects méthodologiques

Dans cette section, nous présentons d'abord notre position épistémologique comme chercheurs dans cette étude. Ensuite, nous abordons les considérations éthiques et la question des participants à la recherche. Nous poursuivons avec les deux phases de la recherche, l'enquête par questionnaire et l'enquête par entrevue. Dans chaque phase, nous développons sur l'instrument utilisé, le déroulement de la collecte, le traitement des données obtenues et le type des analyses retenues. Enfin, nous concluons en abordant les limites de notre recherche.

### 5.1 Notre position épistémologique

Cette recherche vise à mieux comprendre les dimensions du rapport à l'écrit des enseignants intervenant dans le programme de Sciences humaines au collégial. Pour y parvenir, nous nous inspirons de différentes recherches et courants méthodologiques (Barré-de Miniac et Reuter, 2006; Blaser, 2007; Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006). Nous nous inscrivons aussi dans le cadre d'une « approche compréhensive » de façon à favoriser « [...] une interprétation « en compréhension » de l'ensemble étudié (c'est-à-dire qui met en interrelation systémique dans une schématisation, dans des ensembles signifiants plus généraux, l'ensemble des significations du niveau phénoménal) » (Mucchielli, 2009, p. 24). Nous tiendrons compte aussi que les réponses déclarées sont des données subjectives et que nous devons interpréter en évitant autant que possible nos propres biais subjectifs. Il s'agira de « comprendre » une activité au sens de Weber (1965), c'est-à-dire comprendre le sens qui est subjectivement visé et de l'interpréter sous certaines conditions de rationalités posées préalablement.

### 5.2 Les considérations éthiques

Comme l'objectif général de notre recherche est de comprendre et de décrire le rapport à l'écrit des enseignants en Sciences humaines, nous avons pris en considération tous les aspects éthiques concernant les personnes. Les formulaires de consentement ont tenu compte des principes directeurs de la politique sur l'éthique de la recherche du Cégep de Sherbrooke et de son harmonisation avec la politique de l'Université de Sherbrooke. La politique du Cégep est inspirée de l'Énoncé de politique des trois conseils (EPTC2), dans lequel sont précisées les exigences des trois organismes que sont le Conseil de recherches en sciences naturelles et génie (CRSNG), le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) et les Instituts de recherche de Santé Canada (IRSC). Les principes directeurs décrits dans la politique sont : le respect du consentement libre et éclairé, le respect des personnes vulnérables, le respect de la vie privée et



des renseignements personnels, le respect de la justice et de l'intégrité humaines et l'équilibre des avantages et des inconvénients.

À un autre niveau, nous avons été attentifs à ce que Martineau (2007) identifie comme des microéthiques particulièrement lors des entrevues individuelles :

Les microéthiques renvoient à une éthique du dialogue, de la rencontre, de l'attention, une éthique qui est moins normative (donc prescriptive) que réflexive en ce sens qu'elle se veut écoute et ouverture non seulement à ce que vit autrui, mais aussi à ce que je vis moi-même et à ce que nous vivons ensemble dans le cadre de nos interactions (p. 78).

À cette fin, les chercheurs ont utilisé un journal de bord afin de consigner leurs observations pour la collecte des données qualitatives et ils ont fait une rétroaction après chaque entrevue.

Voici un bref historique de nos démarches éthiques auprès des institutions concernées.

Lors du dépôt de la demande de subvention PAREA, en janvier 2013, les établissements visés étaient le Collège Ahuntsic, le Collège Édouard-Montpetit et le Cégep de Sherbrooke. Ce choix était basé sur une ouverture préalable de leur part à ce projet et un souhait de représentativité par la constitution d'un échantillon issu de la région métropolitaine de Montréal et d'au moins une autre région du Québec. En juin 2013, nous avons rencontré les deux experts universitaires, Christiane Blaser et Olivier Dezutter, membres du Collectif CLÉ, pour le projet PAREA. Ils nous ont suggéré d'élargir le bassin de cégeps visés et d'étendre la collecte à l'ensemble du réseau collégial. Comme la collecte par questionnaire se déroule en ligne, nous avons adhéré à cette suggestion avec enthousiasme. Cela permettait d'élargir la population de départ et d'obtenir un portrait encore plus complet du rapport à l'écrit des enseignants de Sciences humaines. À l'automne 2013, après les prétests, nous avons fait face à un obstacle inattendu, celui des exigences différentes en vue de l'obtention du certificat éthique par institution. Avant tout, nous devons rappeler qu'à l'automne 2013, chaque collège devait se doter d'un comité éthique à la recherche (CER) avec ses propres formulaires. Il n'existait pas encore d'ententes inter-CER au niveau collégial à notre connaissance. Donc, compte tenu des échéances à respecter du calendrier soumis lors de la demande PAREA, nous avons dû réduire le nombre de cégeps visés. Nous nous sommes concentrés sur les six principales régions métropolitaines de recensement (RMR) au Québec en portant notre choix sur les 12 établissements qui apparaissent au Tableau 2.

Cette recherche comportait deux phases de collecte, à l'hiver 2014 : un questionnaire en ligne et des entretiens individuels à l'automne 2014. Pour chaque phase de collecte, un formulaire de consentement a été prévu et les règles d'éthique propres à chaque cégep concerné ont été suivies dans leur intégrité. Lors de l'enquête par questionnaire en ligne, le formulaire de consentement

précédait le questionnaire (Annexe II). Quant au formulaire de consentement utilisé pour les entretiens, le modèle utilisé apparaît à l'Annexe I.

### 5.3 L'enquête par questionnaire

Dans cette section, nous présentons d'abord le questionnaire utilisé. Ensuite, nous abordons la population visée et l'échantillon obtenu ainsi que la technique d'échantillonnage utilisée. Puis, nous terminons par le déroulement de l'enquête et le traitement et l'analyse des données quantitatives.

#### 5.3.1 Le questionnaire

Pour la première phase de la recherche, nous avons décidé d'utiliser le questionnaire comme instrument de collecte. Les avantages du questionnaire consistent en son faible coût et en la facilité à l'administrer en présentiel ou en ligne. Aussi, il offre la possibilité de vérifier statistiquement la transférabilité des résultats obtenus à une population donnée (Combessie, 2003). Les limites du questionnaire peuvent concerner la véracité des réponses, le sens et l'agencement des questions. Un répondant qui veut donner une image favorable ou une image conforme peut induire un biais dans les résultats. La formulation claire et univoque des questions et la correspondance entre le monde de référence des questions et celui du répondant permettent d'éviter de fausses interprétations. L'effet de halo, la tendance à répondre *oui* ou *d'accord* quand c'est *non* ou *pas d'accord*, peut être atténué en alternant les questions. Les risques d'un biais de positivité sont moindres à ce moment-là (Pourtois et Desmet, 2007; Campenhoudt, Quivy et Marquet, 2011).

Pour tenir compte des limites inhérentes à l'emploi du questionnaire sur notre thème de recherche, nous nous sommes tournés vers des enquêtes ayant déjà eu lieu sur ce sujet. Dans un premier temps, nous nous sommes inspirés en grande partie des travaux découlant de la recherche *Scriptura* (Blaser, 2007; Chartrand, Blaser et Gagnon, 2006; Chartrand et Prince, 2009). D'autre part, le questionnaire a été complété en utilisant certaines questions de celui qui a servi lors de l'enquête menée à l'hiver 2012 par une équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke auprès des futurs formateurs<sup>4</sup>. Le questionnaire ainsi créé et adapté à la réalité collégiale a été présenté à deux chercheurs universitaires, Christiane Blaser et Olivier Dezutter, pour obtenir leurs commentaires. À partir des suggestions faites, le questionnaire modifié a ensuite été validé auprès d'un échantillon de sept enseignants du Cégep de Sherbrooke, pour

---

<sup>4</sup> Le questionnaire est celui produit sur le Rapport à l'écrit d'étudiants en formation à l'enseignement BES-BEALS, à l'Université de Sherbrooke à l'hiver 2012 sous la supervision de Christiane Blaser.

des raisons de convenance. Le choix des sept enseignants a été fait pour respecter une certaine hétérogénéité : la représentativité disciplinaire, le genre, le groupe d'âge, le nombre d'années d'enseignement. Enfin, une fois la validation effectuée, le questionnaire a été produit dans sa version définitive (Annexe II).

Le questionnaire a été conçu pour étudier particulièrement les dimensions conceptuelle et praxéologique du rapport à l'écrit des enseignants en Sciences humaines. Le tableau suivant montre les questions correspondant à chacune des dimensions. Les items 30 à 35 correspondent aux questions sociodémographiques<sup>5</sup>.

**Tableau 1.** Liste des numéros d'items selon chaque dimension

Dimension	Numéro des questions
Affective	3, 6
Axiologique	2, 5
Conceptuelle	1, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 28, 29
Praxéologique	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27

Le questionnaire est composé à majorité de questions à échelle ordinale à quatre ou cinq niveaux. Le format du questionnaire est électronique (via la plateforme en ligne Google Drive et l'utilisation de formulaire). Plusieurs recherches ont démontré les forces et faiblesses de ce médium quant au taux de réponse (Bech et Kristensen, 2009; Schaub et Chittaro, 2012), à la qualité des données colligées (Ganassali, 2008) et quant aux caractéristiques individuelles ayant un certain impact (par exemple l'âge, l'aisance avec les technologies, etc.) (Bech et Kristensen, 2009; Bigot, Croutte et Recours, 2010). Ce choix d'une modalité électronique repose sur une volonté d'économie de temps et de papier pour le répondant lors de la collecte et pour les chercheurs lors de la saisie des données.

<sup>5</sup> Les questions apparaissent dans le Tableau 3, portant sur les caractéristiques des participants.

### 5.3.2 Les participants

La collecte de données a été concentrée dans les six principales régions métropolitaines de recensement (RMR) au Québec : Montréal, Québec, Gatineau, Sherbrooke, Trois-Rivières et Saguenay. Les 12 établissements visés sont présentés dans le Tableau 2. La technique d'échantillonnage utilisée dans chaque RMR est non aléatoire au jugé. Cette technique consiste à construire un échantillon (dans notre cas, de cégeps) en se basant sur le jugement des chercheurs qui connaissent bien la population étudiée (Ouellet, Roy et Huot, 2009). Nous avons donc appliqué cette technique pour les RMR de Montréal, de Québec et de Saguenay. Pour les trois autres RMR, ce sont des régions qui correspondent à des agglomérations urbaines importantes qui comptent chacune un seul cégep public francophone régional. Donc, nous avons un bassin d'étudiants important, ce qui augmente la taille potentielle de l'échantillon d'enseignants en Sciences humaines. Parmi ces douze collèges, nous devons spécifier qu'un seul cégep a refusé de participer étant donné le coût à déboursé pour la certification éthique. Il s'agit d'une institution qui sous-traite l'évaluation éthique à l'externe.

**Tableau 2.** Liste des établissements collégiaux par Région métropolitaine de recensement (RMR)

RMR	Nom du collège
Montréal	Cégep Ahuntsic, Cégep André-Laurendeau, Cégep Maisonneuve, Cégep André-Grasset et Cégep Édouard-Montpetit
Québec	Cégep Lévis-Lauzon, Cégep Ste-Foy et Cégep Limoilou
Gatineau	Cégep de l'Outaouais
Sherbrooke	Cégep de Sherbrooke
Trois-Rivières	Cégep de Trois-Rivières
Saguenay	Cégep de Chicoutimi

À l'hiver 2014, la population des enseignants de Sciences humaines (temps plein ou partiel) des 11 collèges ayant donné leur accord pour la passation du questionnaire se chiffrait à 493 répondants. Les enseignants ont reçu une invitation électronique à remplir un questionnaire en ligne suivi d'un rappel sept jours ouvrables plus tard. L'annexe III présente le modèle d'invitation électronique et la lettre de rappel. Au total, 84 enseignants ont accepté volontairement de répondre à l'invitation. Le taux de réponse s'établit à 17 %. Les caractéristiques des répondants sont présentées dans le Tableau 3.

**Tableau 3.** Caractéristiques des participants au questionnaire

<b>Genre</b> Féminin (62 %; n=51); masculin (38 %; n=31)
<b>Groupe d'âge</b> Moins de 30 ans (2 %; n=2) ; 30 à 39 ans (37 %; n=31) ; 40 à 49 ans (27 %; n=22) ; 50 ans et plus (34 %; n=28)
<b>Années complètes d'expérience en enseignement</b> Moins d'un an (4 %; n=3) ; entre 1 à 5 ans (16 %; n=13) ; entre 6 et 10 ans (30 %; n=25) ; entre 11 et 15 ans (12 %; n=10) ; entre 16 et 20 ans (7 %; n=6) ; entre 21 et 25 ans (19 %; n=16) ; 26 ans et plus (12 %; n=10)
<b>Année du programme dans laquelle il enseigne habituellement</b> En première année (43 %; n=36) ; en deuxième (15 %; n=12) ; les deux années (42 %; n=35)
<b>Discipline enseignée</b> Anthropologie (12 %; n=10) ; économie (11 %; n=9) ; géographie (10 %; n=8) ; histoire (12 %; n=10) ; politique (10 %; n=8) ; psychologie (25 %; n=21) ; sociologie (19 %; n=16) ; sciences humaines (1 %; n=1) (n'a pas précisé la discipline)
<b>Formation universitaire</b> Baccalauréat (3,6 %; n=3) ; Maîtrise (78,3 %; n=66) ; Diplôme de second cycle (3,6 %; n=3) ; Doctorat (15 %; n=12)
<b>Formation en pédagogie</b> 52,5 % (n=42) n'ont pas de formation en pédagogie 47,5 % (n=38) ont une formation en pédagogie

Dans notre recherche, nous avons une bonne hétérogénéité de nos participants selon les diverses données générales (questions 30 à 35) comme le montrent les données du Tableau 3. Nous avons 60 % de femmes et 40 % d'hommes. Concernant les groupes d'âge, seul le groupe de moins de 30 ans est peu présent (2 % des répondants). Pour les années complètes d'expérience en enseignement, les groupes de moins d'un an et de 16 à 20 ans ont des proportions un peu plus faibles, respectivement 4 % et 7 % de notre échantillon. Pour l'année du programme dans laquelle le professeur enseigne, la répartition est assez équilibrée. Selon les données du SRAM<sup>6</sup>, le taux de rétention des étudiants en Sciences humaines est d'environ 60 % entre la première et la deuxième année d'études. Par conséquent, le nombre de cours offert en deuxième année du programme est donc moins élevé. Pour la discipline enseignée, les pourcentages représentent en général ce qui est observé généralement dans les collèges avec certaines variantes. Les disciplines psychologie et sociologie ont un nombre supérieur d'enseignants parce que ce sont deux disciplines qui sont contributives dans plusieurs programmes techniques. Pour la formation universitaire, le diplôme de maîtrise est souvent une des conditions d'embauche en Sciences humaines au collégial. Nos données reflètent cette réalité. Quant à la formation en

<sup>6</sup> Les données produites par le SRAM sont disponibles sur demande seulement.

pédagogie, comme ce n'est pas un critère d'embauche obligatoire, il n'est pas surprenant que dans notre échantillon, la moitié des enseignants ont débuté ou complété une formation et que l'autre moitié n'en possède pas.

### **5.3.3 Le déroulement de l'enquête**

La collecte des données par questionnaire s'est déroulée à la session Hiver 2014 selon le calendrier prévu. Chaque cégep visé était contacté pour nous assurer de souscrire aux règles d'éthique de l'institution. Dès que le cégep visé émettait son certificat éthique ou autre document équivalent, la passation du questionnaire débutait. Dans un premier temps, le cégep visé devait nous émettre un certificat éthique ou autre document équivalent au plus tard le 30 avril 2014. Une fois cela obtenu, chaque enseignant de Sciences humaines (temps complet et partiel) dont le nom apparaissait dans le bottin virtuel du personnel du cégep visé a été invité par messagerie électronique à participer à une enquête par questionnaire en ligne d'une durée d'environ 20 minutes. Pour les collèges n'ayant pas de bottin virtuel du personnel, nous avons demandé à la Direction des études de faire suivre l'invitation aux enseignants concernés. Une fois l'invitation effectuée, un rappel était fait par voie électronique dans un horizon d'environ sept jours ouvrables plus tard. Dans ce nouveau message, il était spécifié la date de fin de collecte pour le cégep visé. En résumé, la période d'obtention de la certification éthique s'est déroulée du 5 juin 2013 au 28 avril 2014 et celle de la période de sondage, du 28 janvier au 16 mai 2014.

Au fur et à mesure que les enseignants donnaient leur consentement et répondaient au questionnaire en ligne, lorsqu'ils cliquaient sur le bouton « Envoyer », les réponses s'enregistraient automatiquement dans un chiffrier associé au Formulaire de Google Drive. Lorsque la fin de la période de collecte d'un cégep venait à échéance, nous fermions l'accès au questionnaire en ligne de ce cégep. Par la suite, nous faisons la saisie du chiffrier associé à Google Drive et nous téléchargeons les données obtenues dans un chiffrier Microsoft Excel 10. Ce type de logiciel a également servi au traitement et à l'analyse des données quantitatives.

### **5.3.4 Le traitement et l'analyse des données quantitatives**

Une fois l'ensemble des données obtenues, une première analyse univariée a été effectuée par question, pour dresser un portrait des caractéristiques sociodémographiques des participants et présenter les résultats des indicateurs propres à chaque dimension du rapport à l'écrit. Ensuite, des analyses bivariées (tests de chi-carré) ont été produites pour la vérification de liens possibles entre les données sociodémographiques et certains résultats. Un seuil de significativité statistique ( $p$ ) de 0,05 a été prévu pour les tests de chi-carré, comme dans la plupart des recherches en sciences humaines (Ouellet, Roy et Huot, 2009).

## **5.4 L'enquête par entrevue**

Cette section expose d'abord, le guide d'entrevue et son élaboration. Ensuite, le type d'entrevue menée, les participants volontaires et le déroulement des entrevues sont présentés. Enfin, la section aborde le mode de traitement et d'analyse des données qualitatives.

### **5.4.1 Le guide d'entrevue**

Le but principal des entretiens individuels est d'approfondir d'une part, certains aspects des dimensions, conceptuelle et praxéologique, issus de l'enquête par questionnaire, et d'autre part, les dimensions affective et axiologique du rapport à l'écrit déclarées par les enseignants de Sciences humaines. Avant d'élaborer le guide d'entrevue, le type d'entrevue a été déterminé. Nous avons opté pour des entrevues semi-directives. Ce type d'entretien offre l'avantage d'être directif au niveau des thèmes pour lesquels nous cherchons des renseignements et non directif à l'intérieur des thèmes ce qui permet de les approfondir (De Ketele et Roegiers, 2009). Le type d'entrevue détermine donc le guide d'entretien.

À cet effet, nous avons d'abord établi une liste de questions dans chacune des dimensions pour permettre de couvrir les thèmes tels que les valeurs, sentiments, etc. absents de l'enquête par questionnaire. Une fois une première version ainsi obtenue, nous l'avons soumise à deux expertes de l'Université de Sherbrooke, les professeures Christiane Blaser et France Jutras. Nous avons tenu compte des modifications suggérées par ces expertes pour produire une première version finale qui aura été celle retenue pour l'étape de la validation. Pour réaliser cette validation, nous avons testé le guide d'entrevue auprès de trois enseignants de Sciences humaines du Cégep de Sherbrooke, pour des raisons de convenance, dont nous avons eu le consentement oral. Ces trois préentrevues ont permis de tester le guide d'entretien et d'y apporter les modifications nécessaires, de préciser la durée moyenne des entretiens (environ 30 minutes) et de servir de test pour la transcription et l'utilisation du logiciel NVivo 10 et de ses

différentes applications. Après ces démarches, le guide d'entretien dans sa dernière version finale était terminé. Il apparaît à l'Annexe IV.

#### 5.4.2 Les participants

Comme dans l'enquête par questionnaire, nous avons repris les 11 établissements qui avaient donné leur accord à la passation du questionnaire à l'hiver 2014. Nous avons suivi la même procédure pour l'invitation électronique et le message de rappel (Annexe V) auprès des enseignants de Sciences humaines (temps plein et partiel) à l'automne 2014. Parmi tous les enseignants contactés dans ces 11 cégeps, 13 ont consenti à participer à une entrevue individuelle. Nous avons expliqué à chacun le déroulement de l'entrevue, avons réalisé l'entrevue et chaque participant a été invité, après l'entrevue, à remplir un questionnaire des caractéristiques sociodémographiques. Le Tableau 4 présente les caractéristiques des participants.

**Tableau 4.** Caractéristiques des participants aux entrevues

<b>Genre</b> Féminin (n = 7) masculin (n = 6)
<b>Groupe d'âge</b> Moins de 30 ans (n=0) ; 30 à 39 ans (n=5) ; 40 à 49 ans (n=3) ; 50 ans et plus (n=5)
<b>Années complètes d'expérience en enseignement</b> Moins d'un an (n=0) ; entre 1 à 5 ans (n=1) ; entre 6 et 10 ans (n=4) ; entre 11 et 15 ans (n=2) ; entre 16 et 20 ans (n=2) ; entre 21 et 25 ans (n=3) ; 26 ans et plus (n=1)
<b>Année du programme dans laquelle il enseigne habituellement</b> En première année (n=6) ; en deuxième (n=1) ; les deux années (n=6)
<b>Discipline enseignée</b> Anthropologie (n=0) ; économie (n=3) ; géographie (n=2) ; histoire (n=2) ; politique (n=1) ; psychologie (n=3) ; sociologie (n=2)
<b>Formation universitaire</b> Maitrise (13 personnes)
<b>Formation en pédagogie</b> 5 personnes n'ont pas de formation en pédagogie 8 personnes ont une formation en pédagogie



Une seule discipline n'est pas représentée, l'anthropologie, parce qu'aucun enseignant de cette discipline ne s'est porté volontaire. Sinon, le nombre de participants associés à toutes les autres varie entre un et trois représentants. Le reste des caractéristiques présente une hétérogénéité tant pour le genre, le groupe d'âge, les années d'expérience en enseignement et la formation pédagogique ou non. Pour la formation universitaire complétée, les 13 participants ont un diplôme de maîtrise.

### **5.4.3 Le déroulement de l'enquête**

La seconde phase de la collecte de données a eu lieu à l'automne 2014. Nous avons adopté la même démarche que celle s'étant déroulée lors de la première phase. Nous avons contacté les 11 cégeps qui nous avaient émis un certificat éthique ou autre document équivalent au plus tard le 30 avril 2014, lors de la première phase de la collecte par questionnaire. Nous avons acheminé les informations nécessaires à chaque institution pour la seconde phase, soit la collecte par entretiens individuels. Dès que nous avons reçu l'accord de l'institution pour la poursuite de notre recherche, nous avons envoyé l'invitation électronique accompagnée du formulaire de cons aux enseignants du cégep visé. Un rappel électronique a suivi 7 à 10 jours ouvrables plus tard.

Au fur et à mesure que nous avons reçu les formulaires de consentement, nous avons pris contact soit par téléphone ou par courriel avec le participant pour prendre rendez-vous au meilleur moment auquel l'entretien aurait lieu. Pour les enseignants du Cégep de Sherbrooke, pour des raisons de convenance, les entrevues se sont déroulées en personne. Pour les enseignants des autres collèges, nous avons opté pour des entrevues téléphoniques. La durée moyenne des entrevues a été d'environ 30 minutes.

Avant de débiter l'entrevue, nous avons d'abord rappelé au participant le but de l'entrevue et le déroulement des questions par dimension. Nous l'avons également informé qu'il aurait à remplir un questionnaire contenant des informations factuelles à la fin de l'entrevue (Annexe VI). Pour chaque entrevue, nous avons utilisé deux enregistreuses numériques au cas où une des deux ferait défaut, ce qui est généralement conseillé (Rubin et Rubin, 1993). Les enregistrements étaient sous forme de fichiers MP3. La transcription intégrale des entretiens (fichiers MP3) a été produite à l'aide du logiciel Microsoft Word 2010. Cette transcription a été assurée par les services d'une secrétaire qui a signé un formulaire de confidentialité (Annexe VII). Les verbatim obtenus ont été mis en fichiers .rtf pour le traitement et l'analyse des données.

#### **5.4.4 Le traitement et l'analyse des données qualitatives**

D'abord, nous avons transféré les verbatim dans un fichier du logiciel NVivo 10. Ce logiciel a servi à l'analyse de contenu thématique. Pour établir le tableau de codage (Annexe VIII), nous nous sommes basés sur le cadre théorique. Dans un premier temps, nous avons testé sous forme manuscrite le tableau obtenu sur les trois préentrevues. Cela nous a permis de mieux préciser les définitions et certains exemples. Dans un second temps, nous avons utilisé le test Kappa sur une des treize entrevues. Ce test, qui est une des applications du logiciel NVivo 10, permet d'obtenir un accord interjuge pour chaque indicateur de l'arborescence descriptive. Comme montrés à l'Annexe IX, les résultats obtenus varient entre 91,6 et 100 % d'accord. Une fois le tableau de codage validé, nous avons codifié chaque entretien. Notre rapport d'encodage apparaît à l'Annexe X.

Nous avons utilisé l'analyse de contenu thématique pour produire le rapport d'encodage. Cette forme d'analyse de contenu consiste à repérer dans le corpus les extraits de phrases ou de paragraphes (Mucchielli, 2009) qui correspondent à chaque indicateur du tableau de codage. Ainsi, nous obtenons ce que nous appelons dans le langage NVivo 10, l'arborescence descriptive avec ses nœuds et sous-nœuds.

#### **5.5 Les limites de la recherche**

En ce qui a trait aux limites de la recherche, une d'entre elles découle directement du mode de fonctionnement pour les demandes de certification éthique. Tant qu'aucune entente intercollégiale n'existera quant à un mode de fonctionnement commun, l'accessibilité aux sujets participants demeurera une limite à tout projet qui s'inscrit dans un temps déterminé. Pour chaque collègue, les formulaires, les démarches et exigences varient au gré de l'institution. Ceci a comme conséquence d'augmenter considérablement le temps consacré à l'obtention de la certification éthique institutionnelle. En parallèle, nous avons également un calendrier à respecter pour la collecte des données. À titre d'exemple, pour notre recherche, nous avons prévu un mois au départ. Nous avons dû réajuster le tir et la durée d'un mois est passée à trois mois. Il va de soi que ceci découle directement du mode de fonctionnement pour les demandes de certification éthique.

Toujours dans les suites, ce mode de fonctionnement a des conséquences aussi sur la taille de la population visée et sur celle de l'échantillon obtenu. Après la rencontre avec les deux chercheurs universitaires en juin 2013, nous voulions cibler l'ensemble des enseignants du réseau public francophone tenant compte que le questionnaire en ligne n'exige pas de déplacements. Donc, de 48 collèges nous nous sommes concentrés sur 12 établissements. Même parmi ces derniers, une

institution a refusé de participer parce qu'elle devait déboursier des frais pour l'étude de notre demande.

Également, en réduisant le nombre de cégeps dans lesquels un recrutement était possible, nous avons réduit la taille potentielle et actuelle de notre échantillon (n=84). La taille de notre échantillon nous limite dans certaines analyses bivariées comme dans l'utilisation de l'indicateur « Discipline enseignée ». Par ailleurs, nous sommes conscients que nous ne pouvons pas faire de généralisation avec la technique d'échantillonnage volontaire, non probabiliste, et que la taille de l'échantillon limite la représentativité de la population à l'étude, soit tous les enseignants de Sciences humaines au Québec (n = x).

Une autre limite concerne la technique d'échantillonnage choisie qui est basée sur le volontariat. Un des biais est l'effet de Rosenthal qui a montré que le volontaire est toujours quelqu'un d'intéressé soit par les effets attendus de la recherche ou par une valorisation sociale. Pour contrer cet effet, le mieux est de contrôler les caractéristiques de l'échantillon de manière à se rapprocher le plus possible d'un échantillonnage par quotas (Van der Maren, 1995).

## **6. Les résultats de l'analyse quantitative**

Dans cette section, nous présentons les résultats issus de l'enquête par questionnaire autoadministré. Dans les tableaux, les résultats sont exprimés en pourcentages. Pour chaque item, le nombre de répondants représenté par le symbole « n » est indiqué entre parenthèses à la fin du numéro de l'item ou du choix de réponses proposé. Nous soulignons également les différences qui peuvent exister entre certaines caractéristiques des répondants, par exemple, le genre, le groupe d'âge, le nombre d'années d'expérience, la discipline enseignée. Ces différences ont été calculées soit à partir des fréquences conditionnelles, soit à partir du test chi-carré en utilisant un seuil de significativité de 0,05. Par contre, aucun des tests de chi-carré n'a donné de résultats significatifs parce que soit une ou plusieurs des fréquences théoriques étaient inférieures à la valeur 5 ou soit la valeur réelle du chi-carré était inférieure à la valeur critique. Nous voulons préciser que les tableaux de l'analyse univariée sont présentés dans cette section. Pour ceux de l'analyse bivariée, ils ont été regroupés à l'annexe XI. Nous avons inséré seulement les tableaux pertinents pour la répartition des fréquences conditionnelles en pourcentage.

D'abord, nous abordons l'écrit en général, que représentent la lecture et l'écriture pour les enseignants. Est-ce important de lire et d'écrire pour eux? Que lisent-ils et écrivent-ils? Ensuite, nous nous attardons à la dimension conceptuelle du rapport à l'écrit, nous voyons plus précisément les conceptions liées à l'apprentissage, celles liées à l'écrit dans les disciplines et enfin, celles liées aux difficultés à l'écrit chez les étudiants qui arrivent au collégial.

Nous terminons la section par la dimension praxéologique. Parmi les pratiques professionnelles, nous avons deux volets, les questions qui entourent la lecture et celles qui concernent l'écriture. Dans le volet lecture sont vus les résultats sur les genres d'écrits à lire demandés aux étudiants, les buts de ces lectures et le temps de classe accordé à ces lectures. Le volet écriture comprend les résultats sur les genres d'écrits à produire (évalués ou non) demandés aux étudiants, les critères d'évaluation retenus pour les productions sommatives et le temps de classe accordé à l'écriture. Nous abordons également ce que représentent en temps les tâches de préparation et de correction d'un enseignant en Sciences humaines. Nous poursuivons avec les pratiques d'accompagnement avant, pendant et après une activité d'écriture en classe. Nous finissons cette section par ce que fait ou ferait un enseignant avec un étudiant qui a des difficultés en écriture et en lecture.

### 6.1 L'écrit en général

Pour débiter cette partie, nous présentons les résultats concernant l'item *Veillez noter spontanément 5 mots ou courtes expressions qui complètent le mieux l'énoncé* « Pour moi écrire, c'est... » et l'item « Pour moi lire, c'est... ». Nous avons classé chaque mot ou courte expression selon sa dimension d'appartenance. Certains mots ou courtes expressions pouvaient être classés dans deux dimensions ou plus. Nous les avons exclus des Tableaux 1 et 2. Cela explique que dans le Tableau 1, le total des pourcentages donne 93 %, ce qui signifie que 7 % de l'ensemble des mots ou courtes expressions se classent dans deux dimensions et plus. Pour le Tableau 6, le total des pourcentages est de 90 %, il y a donc 10 % des mots ou courtes expressions qui se classent dans deux dimensions ou plus.

En observant la répartition des données du Tableau 5, nous remarquons l'importance de la dimension conceptuelle dans l'ensemble des mots ou courtes expressions. Pour 42 % des participants, écrire c'est communiquer ou exprimer. Ce sont les deux mots qui ont été mentionnés le plus souvent. Les autres mots les plus fréquemment nommés sont en ordre décroissant : créer (17 %), organiser (11 %), réfléchir (8 %), structurer (8 %), penser (7 %) et analyser (5 %). La dimension affective est la seconde en ordre d'importance avec 22 % des mots ou courtes expressions. Pour 8 % des répondants, *écrire c'est difficile* et 5 % des autres ont indiqué *facile*. Les deux autres exemples de mots mentionnés sont les adjectifs *stimulant* (7 %) et *agréable* (6 %). La dimension axiologique représente 12 % des mots ou courtes expressions. Ceux qui reviennent le plus souvent sont les termes *liberté* (15 %) et *important* (13 %). La dimension praxéologique compte seulement 7 % du total de mots ou courtes expressions. Pour 6 % des enseignants, *écrire, c'est travailler* et pour 4 %, *c'est un outil de travail*.

**Tableau 5.** Résultats obtenus à l’item *Veillez noter spontanément 5 mots ou courtes expressions qui complètent le mieux l’énoncé « Pour moi, écrire c’est ... »* (Q1, n=83)

Dimension	Pourcentage des réponses	Quelques exemples
Affective	22 %	difficile (8 %), stimulant (7 %), agréable (6 %), facile (5 %)
Axiologique	12 %	liberté (15 %), important (13 %), essentiel (4 %)
Conceptuelle	52 %	communiquer (42 %), exprimer (42 %), créer (17 %), organiser (11 %), réfléchir (8 %), structurer (8 %), penser (7 %), analyser (5 %)
Praxéologique	7 %	travailler (6 %), outil de travail (4 %)

Nous pouvons constater que, dans le Tableau 6 plus bas, deux dimensions se démarquent, la conceptuelle et l’affective, séparées d’un écart de deux pour cent. Dans la dimension conceptuelle, pour les enseignants, lire c’est apprendre pour 39 % des répondants, découvrir et s’informer (17 % chacun), connaître (13 %), comprendre (12 %), communiquer (7 %), imaginer et se cultiver (6 % chacun). Pour la dimension affective, lire est associé à évasion (23 % des enseignants), à se divertir (16 %), relaxant (10 %), agréable, rêver et voyager (8 % chacun), stimulant (7 %) et enrichissant (6 %). Pour les deux autres dimensions, axiologique et praxéologique, les proportions sont quasi-semblables que celles observées dans le Tableau 5. Les termes qui reviennent fréquemment pour la dimension axiologique sont les mots essentiel (13 %), important (10 %), fondamental et nécessaire (5 % chacun). Dans la dimension praxéologique, le mot loisir est mentionné par 10 % des enseignants et le mot travail par 4 % des répondants.

**Tableau 6.** Résultats obtenus à l’item *Veillez noter spontanément 5 mots ou courtes expressions qui complètent le mieux l’énoncé « Pour moi, lire c’est ... »* (Q4, n=83)

Dimension	Pourcentage des réponses	Quelques exemples (en ordre décroissant)
Affective	35 %	évasion (23 %), se divertir (16 %), relaxant (10 %), agréable (8 %), rêver (8 %), voyager (8 %), stimulant (7 %), enrichissant (6 %)
Axiologique	11 %	essentiel (13 %), important (10 %), fondamental (5 %), nécessaire (5 %)
Conceptuelle	37 %	apprendre (39 %), découvrir (17 %), s’informer (17 %), connaître (13 %), comprendre (12 %), communiquer (7 %), imaginer (6 %), se cultiver (6 %)
Praxéologique	7 %	loisir (10 %), travail (7 %)

Le Tableau 7 montre l'importance de lire et d'écrire pour les enseignants de notre échantillon. En effet, 99 % d'entre eux (80 % oui et 19 % plutôt oui) ont affirmé qu'écrire est important. Pour la lecture, la totalité a répondu positivement (93 % oui et 7 % plutôt oui). Si lire et écrire est important, que lisent- et qu'écrivent-ils? Les Tableaux 8 et 9 apportent des réponses à ces deux questions.

**Tableau 7.** Résultats obtenus aux items sur l'importance de lire et d'écrire

Questions sur l'importance pour l'enseignant d'écrire et de lire	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
<i>Est-ce important pour vous d'écrire?</i> (Q2, n=84)	80 %	19 %	1 %	0 %
<i>Est-ce important pour vous de lire?</i> (Q5, n=83)	93 %	7 %	0 %	0 %

Le Tableau 8 présente les genres d'écrits produits par les enseignants au cours d'une semaine. Le genre d'écrit qui revient le plus fréquemment (souvent et très souvent) est le courrier électronique dans une proportion de 96 %. Suivent ensuite, les notes de lecture (61 %), les écrits divers (44 %), les médias sociaux, clavardage et forum de discussion (37 %) et autre (34 %). Nous reviendrons sur ces genres d'écrits produits lors de l'analyse qualitative. Les enseignants ont affirmé dans une proportion de 55 %, que certains genres d'écrits produits ont déjà fait l'objet d'une publication. Les genres d'écrits qui ne sont jamais ou rarement produits par les enseignants sont en ordre décroissant des textes de fiction, de chansons ou de poèmes (87 % des répondants) et les articles ou textes pour des journaux ou des revues (70 %).

**Tableau 8.** Résultats obtenus à l’item *Au cours d’une semaine, à quelle fréquence produisez-vous les genres d’écrits énumérés ci-dessous?* (Q3a)

Genres d’écrits produits	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Journal personnel (n=82)	67 %	15 %	12 %	5 %	1 %
2. Médias sociaux, clavardage, forum de discussion (n=84)	29 %	17 %	18 %	20 %	17 %
3. Courrier électronique (n=83)	0 %	0 %	4 %	29 %	67 %
4. Texte de fiction, chanson, poème (n=81)	65 %	22 %	11 %	1 %	0 %
5. Notes de lecture (n=83)	1 %	7 %	30 %	42 %	19 %
6. Écrits divers (recettes, légendes de photos, mémos, etc.) (n=81)	5 %	17 %	35 %	25 %	19 %
7. Article ou texte pour des journaux, revues (n=820)	27 %	43 %	22 %	6 %	2 %
8. Autre (n=63)	35 %	10 %	21 %	17 %	17 %

Les résultats du Tableau 9 nous révèlent les genres d’écrits lus par les enseignants. Il ressort du tableau que les trois genres d’écrits lus les plus fréquemment (souvent et très souvent) au cours d’une semaine sont les ouvrages ou articles liés à son domaine (98 %), le courrier électronique (96 %) et les articles de journal, de revue (95 %). Viennent par la suite, les genres d’écrits autre (59 %), les médias sociaux, clavardage, forum de discussion (56 %) et les récits, les romans, les poèmes (49 %).

**Tableau 9.** Résultats obtenus à l’item *Au cours d’une semaine, à quelle fréquence lisez-vous les genres d’écrits énumérés ci-dessous?* (Q6)

Genres d’écrits lus	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Ouvrages ou articles liés à votre domaine (papier ou en ligne) (n=83)	0 %	0 %	2 %	34 %	64 %
2. Médias sociaux, clavardage, forum de discussion (n=83)	17 %	11 %	16 %	21 %	35 %
3. Courrier électronique (n=83)	0 %	0 %	4 %	18 %	78 %
4. Récits, romans, poèmes (n=83)	4 %	22 %	24 %	29 %	22 %
5. Articles de journal, de revue (n=83)	0 %	0 %	5 %	30 %	65 %
6. Autre (n=83)	16 %	10 %	15 %	27 %	32 %

Pour les genres d’écrits produits et lus, nous avons exploré si des différences existaient selon le genre et le groupe d’âge. En utilisant les fréquences conditionnelles, certaines différences semblent émerger (Tableaux 30 à 33 de l’annexe XI). La première concerne les médias sociaux, le clavardage et le forum de discussion à des fins de production écrite ou de lecture. Nous observons que les hommes (61 % du total masculin) lisent plus fréquemment ce genre d’écrits que les femmes (49 % du total féminin). De plus, le groupe d’âge des 39 ans et moins (48 % du total de ce groupe d’âge) écrivent souvent sur les médias sociaux, le clavardage et les forums de discussion. Nous retrouvons 41 % des personnes chez le groupe des 40 à 49 ans et seulement 19 % chez les 50 ans et plus. Pour la lecture de ce genre d’écrit, les jeunes sont plus présents que les 50 ans et plus. En effet, 71 % du groupe des 39 ans et moins lisent fréquemment sur les médias sociaux, le clavardage ou le forum de discussion comparativement à 39 % chez les 50 ans et plus. Le groupe des 40 à 49 ans se situe à mi-chemin avec une proportion de 55 % des gens de ce groupe d’âge. Une autre différence concerne la production d’écrits divers. Nous observons une proportion plus importante de femmes (48 % du total féminin) qui produisent ce genre d’écrit que celle des hommes (38 % du total masculin). Une dernière différence est celle de la lecture de récits, de romans et de poèmes au cours d’une semaine. La proportion féminine (56 %) est supérieure à celles des hommes (42 %). Les femmes sont plus nombreuses à lire fréquemment ce genre d’écrit.



## 6.2 La dimension conceptuelle

Les résultats présentés pour la dimension conceptuelle concernent d'abord les conceptions liées à l'apprentissage de l'écrit (items 10 et 11), puis celles liées à l'écrit dans les disciplines (items 7, 8 et 9) et enfin, celles liées aux difficultés à l'écrit chez les étudiants qui arrivent au collégial (items 28 et 29).

### 6.2.1 Les conceptions liées à l'apprentissage de l'écrit

Le Tableau 10 permet de voir le degré d'accord des enseignants avec une série d'énoncés sur certaines représentations concernant l'apprentissage de l'écrit. Les résultats montrent que les enseignants sont d'accord et totalement d'accord pour dire qu'écrire s'apprend par la pratique (99 %), en lisant (96 %) et par l'enseignement (91 %). De plus, ils considèrent qu'au cégep, il n'est pas trop tard pour apprendre à écrire (90 %) et à lire (88 %). Seulement 17 % sont d'accord avec l'énoncé *On est doué pour l'écriture ou on ne l'est pas*. Quant aux deux énoncés *Écrire s'apprend surtout au primaire et au secondaire* et *Écrire s'apprend dans la classe de français*, les avis sont partagés. Nous reviendrons sur ces points dans l'analyse qualitative pour mieux détailler ces résultats.

**Tableau 10.** Résultats obtenus à l’item *Quel est votre degré d’accord avec les énoncés suivants?* (Q10)

Énoncé	Totalement en accord	En accord	En désaccord	Totalement en désaccord
a) Écrire s’apprend par la pratique (n=84)	79 %	20 %	1 %	0 %
b) On est doué pour l’écriture ou on ne l’est pas. (n=83)	1 %	16 %	58 %	25 %
c) Écrire s’apprend en lisant. (n=83)	54 %	42 %	4 %	0 %
d) Écrire s’apprend par l’enseignement. (n=84)	29 %	62 %	10 %	0 %
e) Écrire s’apprend surtout au primaire et au secondaire. (n=84)	17 %	42 %	31 %	11 %
f) Écrire s’apprend dans la classe de français. (n=83)	11 %	39 %	36 %	14 %
g) Au cégep, il est trop tard pour développer la compétence à écrire. (n=83)	1 %	8 %	54 %	36 %
h) Au cégep, il est trop tard pour développer la compétence à lire. (n=83)	1 %	11 %	51 %	37 %

Le Tableau 11 présente les résultats obtenus à l’item *Dans quel(s) cours devrait-on enseigner à écrire au collégial?* Au premier coup d’œil, les résultats indiquent que plus de la majorité des enseignants affirment qu’enseigner à écrire au collégial devrait se faire dans tous les cours. Par contre, certaines nuances sont à apporter dans ces différents aspects de l’enseignement de l’écriture. Dans la formation spécifique du programme de sciences humaines, les étudiants peuvent avoir jusqu’à sept cours relevant de disciplines différentes durant leurs deux années de formation collégiale. Chaque discipline a son propre vocabulaire, ses manières de décrire un phénomène humain, ses grilles d’analyse pour expliquer ou argumenter ou justifier par exemple, les causes et les conséquences du phénomène étudié. En effet, quatre enseignants sur cinq, au sein de notre échantillon, considèrent que les manières de décrire, d’expliquer, etc. devraient s’enseigner dans tous les cours. Pour le vocabulaire, ce sont près de deux enseignants sur trois. Environ un tiers des répondants pensent que le travail sur le vocabulaire concerne seulement les cours de littérature (français).

Pour la structure des textes, la répartition varie légèrement. Plus de la moitié des enseignants trouvent que cela devrait s’enseigner dans tous les cours. L’autre moitié se partage entre les cours de première année et les cours de littérature (français) seulement.

Pour l’enseignement de la présentation des citations et références, les avis sont partagés. D’un côté, un peu plus de la moitié des enseignants prônent pour l’enseignement de cet aspect dans tous les cours. Par contre, 42 % de l’échantillon optent plutôt pour les cours de première année. Nous devons préciser que dans la formation spécifique du programme de sciences humaines, les cours de première année sont habituellement des cours d’initiation à la discipline concernée. Quant aux cours de deuxième année, ce sont soit des cours d’approfondissement ou d’application disciplinaire. Cela pourrait expliquer en partie le pourcentage obtenu, une partie des enseignants considérant que l’enseignement de la présentation des citations et références est davantage l’affaire des cours d’initiation à la discipline. Pour ces mêmes enseignants, en deuxième année du programme, cet aspect de l’écriture devrait déjà être acquis par les étudiants.

**Tableau 11.** Résultats obtenus à l’item *Dans quel(s) cours devrait-on enseigner à écrire au collégial?* (Q11)

Aspect de l’écriture à enseigner	Dans aucun cours	Dans les cours de littérature (français) seulement	Dans les cours de première année	Dans tous les cours
1. Le vocabulaire (orthographe, étymologie, formation des mots) (n=83)	2 %	31 %	4 %	63 %
2. La structure des textes (comment faire l’introduction, le développement, la conclusion) (n=83)	1 %	20 %	23 %	55 %
3. Les manières de décrire, d’expliquer, d’argumenter, de justifier, etc. (n=83)	0 %	7 %	13 %	80 %
4. La présentation des citations et références (n=84)	0 %	6 %	42 %	52 %

### 6.2.2 Les conceptions liées à l'écrit dans les disciplines

Le Tableau 12 indique les résultats obtenus concernant certaines conceptions des enseignants liées à l'écrit dans leur discipline. D'abord, les résultats révèlent que les enseignants de notre enquête considèrent que la réussite des étudiants dans leur discipline dépend de leur compétence en lecture et en écriture dans une proportion de 98 %. De plus, les données indiquent que 92 % des répondants affirment avoir un rôle à jouer dans le développement des compétences en lecture et écriture. Ce rôle a fait l'objet d'une des questions d'entrevue et sera mieux détaillé dans l'analyse qualitative des discours.

**Tableau 12.** Résultats obtenus aux items 7, 8 et 9

Items sur les conceptions liées à l'écrit dans les disciplines	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
7. Selon vous, le degré de réussite de vos étudiants dans votre discipline dépend-il de leur compétence en lecture et en écriture? (n=84)	81 %	17 %	1 %	1 %
8. Selon vous, avez-vous un rôle à jouer dans le développement des compétences de vos étudiants en ÉCRITURE? (n=84)	55 %	37 %	7 %	1 %
9. Selon vous, avez-vous un rôle à jouer dans le développement des compétences de vos étudiants en LECTURE? (n=82)	60 %	32 %	7 %	1 %

En utilisant les fréquences conditionnelles (Tableau 34 de l'annexe XI), nous notons que les enseignants qui considèrent avoir un rôle à jouer dans le développement des compétences de leurs étudiants en écriture pensent la même chose pour la lecture. En effet, 98 % des enseignants qui ont répondu oui en écriture ont également choisi oui en lecture. Pour ceux qui ont coché plutôt oui en écriture et en lecture, la proportion se chiffre à 77 %. Les autres fréquences ont un nombre de répondants trop faible pour être soulignées.

### 6.2.3 Les conceptions liées aux difficultés à l'écrit chez les étudiants qui arrivent au collégial

Les Tableaux 13 et 14 présentent la répartition des résultats obtenus aux questions traitant des conceptions des enseignants liées aux difficultés à l'écrit chez les étudiants qui arrivent au collégial. Le Tableau 13 montre les types de difficultés lors de la rédaction d'un texte individuel. Selon nos répondants, le plus grand nombre des enseignants pensent qu'entre 25 à moins de 50 % des étudiants qui arrivent au collégial ont des difficultés à rédiger. Cela signifie des difficultés à faire des phrases correctes (52 % des enseignants), à répondre correctement à la

consigne (51 %), à remettre un travail bien présenté (48 %), à remettre un texte relativement bien orthographié et ponctué (48 %), à produire un texte cohérent et bien structuré (46 %), à trouver des idées (42 %), à trouver la motivation à écrire (33 %). Dans une classe de 30 étudiants, cela représente entre 8 à 14 d'entre eux qui ont des difficultés à rédiger selon les enseignants de notre enquête.

Toujours selon le Tableau 13, nous remarquons que, pour une autre proportion d'enseignants, ce sont plutôt entre 15 à 22 étudiants qui arrivent au cégep sur une classe de 30 étudiants qui ont des difficultés à rédiger. Les types de difficultés pour cette proportion d'enseignants sont : produire un texte cohérent et bien structuré (38 %), utiliser un vocabulaire adéquat (35 %), remettre un texte relativement bien orthographié et ponctué (34 %), faire des phrases correctes (29 %), trouver la motivation à écrire (29 %) et répondre correctement à la consigne (25 %).

**Tableau 13.** Résultats obtenus à l'item *Selon votre expérience, lors de la RÉDACTION d'un texte individuel (exemple : un résumé d'article du quotidien Le devoir), dans un groupe de force moyenne, quelle proportion d'étudiants qui arrivent au collégial ont des difficultés à :* (Q28)

Types de difficultés rencontrés par les étudiants lors de la rédaction d'un texte individuel	Moins de 25 %	Entre 25 et moins de 50 %	Entre 50 et moins de 75 %	75 % et plus	Je ne sais pas
1. Trouver des idées (n=83)	25 %	42 %	23 %	2 %	7 %
2. Faire des phrases correctes (n=83)	17 %	52 %	29 %	0 %	2 %
3. Produire un texte cohérent et bien structuré (n=81)	10 %	46 %	38 %	4 %	2 %
4. Utiliser le vocabulaire adéquat (n=81)	19 %	41 %	35 %	4 %	2 %
5. Répondre correctement à la consigne (n=83)	22 %	51 %	25 %	0 %	2 %
6. Remettre un travail bien présenté (n=82)	26 %	48 %	20 %	5 %	2 %
7. Remettre un texte relativement bien orthographié et ponctué (n=83)	10 %	48 %	34 %	6 %	2 %
8. Trouver la motivation à écrire (n=83)	14 %	33 %	29 %	14 %	10 %

Le Tableau 14 montre les résultats concernant les types de difficultés rencontrées chez les nouveaux arrivants au collégial lors de la lecture d'un texte individuel. Il ressort que le plus grand nombre des enseignants trouvent qu'entre 25 à moins de 50 % des étudiants ont des difficultés à comprendre le sens du texte (45 % des répondants), à dégager le contenu le plus pertinent (46 %), à trouver les réponses aux questions posées (47 %), à comprendre le vocabulaire (41 %). Pour la difficulté *Comprendre le pourquoi ils lisent le texte*, les avis diffèrent : 34 % trouvent que moins de 25 % des étudiants ont ce type de difficulté, 28 % penchent davantage pour dire que les proportions d'étudiants se situent entre 25 à moins de 50 % et 30 % considèrent plutôt que ces pourcentages varient entre 50 à moins de 75 % des nouveaux arrivants. Pour la difficulté *Trouver de l'intérêt au contenu*, nous retrouvons 34 % des enseignants qui considèrent que cette difficulté se retrouve chez les 50 à moins de 75 % des étudiants arrivant au collégial et 33 % chez le groupe des 25 à moins de 50 %. Enfin, *lire à haute voix* est une difficulté que 24 % des enseignants retrouvent chez 25 à moins de 50 % des nouveaux étudiants et 23 % des enseignants chez le groupe des moins de 25 %. Par contre, 37 % ont coché *Je ne sais pas*.

**Tableau 14.** Résultats obtenus à l'item *Selon votre expérience, lors de la LECTURE d'un texte individuel (exemple : un résumé d'article du quotidien Le devoir), dans un groupe de force moyenne, quelle proportion d'étudiants qui arrivent au collégial ont des difficultés à : (Q29)*

Types de difficultés rencontrés par les étudiants lors de la lecture d'un texte individuel	Moins de 25 %	Entre 25 et moins de 50 %	Entre 50 et moins de 75 %	75 % et plus	Je ne sais pas
1. Comprendre le pourquoi ils lisent le texte (n=83)	34 %	28 %	30 %	1 %	7 %
2. Comprendre le sens du texte (n=83)	31 %	45 %	18 %	2 %	4 %
3. Dégager le contenu le plus important (n=82)	15 %	46 %	34 %	2 %	2 %
4. Trouver les réponses aux questions posées (n=81)	23 %	47 %	27 %	0 %	2 %
5. Comprendre le vocabulaire (n=82)	23 %	41 %	29 %	4 %	2 %
6. Trouver de l'intérêt au contenu (n=83)	11 %	33 %	34 %	16 %	7 %
7. Lire à haute voix (n=82)	23 %	24 %	9 %	7 %	37 %

En omettant les enseignants qui avaient coché *Je ne sais pas* aux types de difficulté listés dans les Tableaux 13 et 14, nous avons calculé une moyenne par type de difficulté tant à la rédaction qu'à la lecture d'un texte individuel. Les résultats nous permettent de constater lors de la rédaction

d'un texte individuel, les enseignants pensent qu'en moyenne, 38 % des étudiants qui arrivent au collégial ont de la difficulté à trouver des idées, à répondre correctement à la consigne et à remettre un travail bien présenté. De plus, ils considèrent que 47 % des étudiants ont de la difficulté à produire un texte cohérent et bien structuré et à remettre un texte relativement bien orthographié et ponctué. Également, ils trouvent qu'un étudiant sur deux a de la difficulté à trouver la motivation à écrire. Enfin, pour les enseignants, en moyenne, 41 % des étudiants ont de la difficulté à faire des phrases correctes et 44 % à utiliser un vocabulaire adéquat.

Pour la lecture d'un texte individuel, en moyenne décroissante, les enseignants considèrent que 52 % des étudiants qui arrivent en sciences humaines ont de la difficulté à trouver de l'intérêt pour le contenu et 44 % à dégager le contenu le plus important. Ensuite, les enseignants trouvent qu'en moyenne, 41 % des étudiants ont de la difficulté à comprendre le vocabulaire, 38 % à trouver les réponses aux questions posées et à lire à haute voix. Enfin, toujours selon les enseignants, 37 % des nouveaux étudiants ont de la difficulté à comprendre le pourquoi ils lisent le texte et 35 % à comprendre le sens du texte.

### **6.3 La dimension praxéologique**

Pour présenter les pratiques déclarées par les enseignants concernant les genres d'écrits à lire et à produire par les étudiants, trois items ont été utilisés pour guider les enseignants dans leurs réponses. L'item 12 demandait *Quelle est la discipline visée par le cours que vous donnez le plus souvent ou l'un de ceux que vous donnez actuellement?*, l'item 13, *En quelle année ce cours est-il offert?* et l'item 14, *Depuis combien de temps donnez-vous ce cours?* Les items 12 et 14 étaient des questions ouvertes et l'item 13 offrait comme choix, première année, deuxième année ou les deux années. Les résultats obtenus pour chaque item apparaissent ci-dessous.

**Tableau 15.** Résultats obtenus aux items 12, 13 et 14

Discipline visée par le cours donné le plus souvent ou actuellement (Q12, n=83)	Anthropologie	12 %
	Économie	11 %
	Géographie	10 %
	Histoire	12 %
	Politique	10 %
	Psychologie	25 %
	Sociologie	19 %
	Sciences humaines (n'a pas précisé la discipline)	1 %
Année où le cours est offert (Q13, n=83)	Première année	53 %
	Deuxième année	17 %
	Les deux années	30 %
Nombre d'années où vous donnez ce cours (Q14, n=81)	Moins d'un an	3 %
	Entre 1 à 5 ans	26 %
	Entre 6 et 10 ans	28 %
	Entre 11 et 15 ans	15 %
	Entre 16 et 20 ans	14 %
	Entre 21 et 25 ans	8 %
	26 ans et plus	8 %

### 6.3.1 Les genres d'écrits à lire demandés aux étudiants

Dans cette section, nous abordons les résultats de trois questions en lien avec les genres d'écrits à lire demandés aux étudiants. D'abord, nous trouvons le genre d'écrit à lire et dans quel contexte l'étudiant doit le lire. Par la suite, nous poursuivons avec les buts précis des lectures que les étudiants ont à faire dans le cours mentionné par l'enseignant. Enfin, la proportion de temps de classe par semaine que les étudiants accordent à la lecture de ces genres d'écrits est présentée.

Le Tableau 16 présente les résultats des genres d'écrits à lire par les étudiants et le contexte où l'étudiant le lit. Nous pouvons remarquer que les genres d'écrits à lire les plus demandés sont des consignes d'exercices ou d'activités à réaliser (99 % des enseignants), des notes mises au tableau ou sur une diapositive (95 %), des articles de revue, de journal (papier ou internet) (93 %) et des ouvrages de référence (91 %). Viennent par la suite, des notes de cours qu'ils leur sont remises (84 %), des pages d'un manuel obligatoire (81 %), des rapports de recherche, banque de données (71 %) et, enfin, des pages d'un cahier d'exercices (64 %). Notons que 41 % des enseignants utilisent des exercices en ligne comme genre d'écrit à lire par les étudiants. Seulement 28 % des répondants demandent d'autres genres d'écrits sans les avoir spécifiés parce que le questionnaire tel que conçu ne permettait pas d'ajouter une réponse détaillée par l'enseignant.



Toujours d'après les résultats du Tableau 16, nous observons qu'en contexte de classe seulement, le genre d'écrit à lire le plus fréquent est pour 52 % des enseignants des notes mises au tableau ou sur une diapositive. Les autres genres d'écrits à lire en classe seulement par les étudiants sont demandés par une faible minorité d'enseignants, la proportion la plus élevée étant 12 % pour des consignes d'exercices ou d'activités à réaliser. En contexte hors classe seulement, les enseignants demandent aux étudiants de lire des ouvrages de référence (54 % d'entre eux), des pages d'un manuel obligatoire (33 %), des articles de revue ou de journal (papier ou internet) (32 %), des rapports de recherche ou de banques de données (27 %) et des exercices en ligne (24 %). Pour ce qui concerne la catégorie en classe et hors classe, les proportions relatives sont les plus fréquentes pour chaque genre d'écrit à lire à l'exception des ouvrages de référence et des exercices en ligne qui sont plus fréquents en contexte hors classe.

**Tableau 16.** Résultats obtenus à l'item *Dans votre cours, quels sont les genres d'écrits que vous demandez à vos étudiants de lire. Veuillez préciser le lieu de production.* (Q20)

Genres d'écrits à lire	En classe seulement	Hors classe seulement	En classe et hors classe	Je ne fais pas lire ce genre de texte
1. Des notes mises au tableau ou sur une diapositive (n=83)	52 %	1 %	42 %	5 %
2. Des notes de cours que vous leur remettez (n=81)	10 %	12 %	62 %	16 %
3. Des articles de revue, de journal (papier ou internet) (n=81)	4 %	32 %	57 %	7 %
4. Des rapports de recherche, banques de données (n=82)	9 %	27 %	35 %	29 %
5. Des ouvrages de référence (n=80)	1 %	54 %	36 %	9 %
6. Des pages d'un manuel obligatoire (n=83)	1 %	33 %	47 %	19 %
7. Des consignes d'exercices ou d'activités à réaliser (n=83)	12 %	4 %	83 %	1 %
8. Des pages d'un cahier d'exercices (n=81)	9 %	6 %	49 %	36 %
9. Des exercices en ligne (n=82)	5 %	24 %	12 %	59 %
10. Autre (n=47)	0 %	6 %	21 %	72 %

Nous avons vérifié si des genres d'écrit à lire étaient spécifiques à certaines disciplines ou propres à être demandés plutôt dans les cours de première année ou de deuxième année. Comme nous l'avons déjà mentionné, la taille de notre échantillon (n=84) est une limite à notre recherche et nous empêche de procéder à des tests de chi-carré. Par contre, nous avons utilisé les fréquences conditionnelles pour vérifier la possibilité de différence selon la discipline et l'année d'études comme variables indépendantes. Les Tableaux 35 et 36 de l'annexe XI présentent ces résultats.

D'abord, le genre d'écrit *Des exercices en ligne* est peu demandé aux étudiants quel que soit la discipline de l'enseignant (moins de 50 % des enseignants). Les autres genres d'écrits à lire demandés aux étudiants se retrouvent dans chaque discipline dans des proportions variant entre 70 à 100 % des enseignants sauf pour quelques exceptions. Pour le genre d'écrit *Des notes de cours que vous leur remettez*, la moitié des enseignants de la discipline politique demandent ce genre de lecture. Pour le genre d'écrit *des articles de revue ou de journal*, 60 % des enseignants en histoire vont utiliser ce type d'écrit à lire. Ensuite, les enseignants en histoire (20 % de notre échantillon) et en politique (38 %) demandent de lire à leurs étudiants des rapports de recherche ou de banques de données. Pour le genre d'écrit *Des pages d'un manuel obligatoire*, un enseignant de géographie sur deux demande à leurs étudiants de lire ce type d'écrit. Quant au genre d'écrit *Des pages d'un cahier d'exercices*, les enseignants de trois disciplines (géographie, histoire et sociologie) se servent peu de ce genre d'écrit à lire.

Pour les genres d'écrit à lire qui semblent se démarquer entre la première et la deuxième année lorsque le cours ne se donne pas sur les deux années, les résultats des fréquences conditionnelles font ressortir deux différences pour au moins trois genres d'écrit à lire. Premièrement, la lecture des pages d'un manuel obligatoire et les pages d'un cahier d'exercices sont des genres d'écrit que les enseignants demandent de lire davantage en première année qu'en deuxième année. Dans le cas du manuel obligatoire, ce sont 82 % des enseignants de première année comparativement à 71 % en deuxième année. Pour la lecture des pages d'un cahier d'exercices, l'écart est plus prononcé, 67 % des enseignants de première année comparativement à 46 % de ceux en deuxième année. L'autre différence à souligner en utilisant toujours les données de notre échantillon concerne le genre d'écrit *Des rapports de recherche ou banques de données*. Les enseignants sont plus nombreux à demander à leurs étudiants de lire ce type de production écrite en deuxième année (86 %) que ceux de première année (65 %).

Les enseignants demandent de lire certains genres d'écrits aux étudiants. Nous pouvons nous interroger à présent sur les buts que les enseignants poursuivent avec ces lectures demandées. Le Tableau 17 fournit les réponses à cette interrogation. Nous pouvons observer qu'avant tout, le principal but (souvent et très souvent) de la lecture demandée aux étudiants par les enseignants est pour répondre à des questions d'examens, de tests ou de devoirs (89 % des

enseignants). Par la suite, les buts poursuivis qui reviennent fréquemment par les enseignants sont dans l'ordre suivant : pour suivre des consignes (73 %), pour préparer un examen (71 %), pour réviser le contenu vu en classe (67 %), pour préparer une recherche (62 %), pour enrichir leurs connaissances personnelles (59 %) et pour faire un travail d'équipe (54 %). Il y a un seul but pour lequel les enseignants ne font jamais ou rarement lire les étudiants, c'est dans le cas de la préparation d'un exposé (61 % des répondants).

**Tableau 17.** Résultats obtenus à l'item *Dans quels buts précis vos étudiants lisent-ils dans le cours que vous avez mentionné à la question 12? (Q22)*

Buts précis des lectures que font les étudiants dans le cours mentionné	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Pour répondre à des questions d'examens, de tests, de devoirs (n=83)	0 %	1 %	10 %	40 %	49 %
2. Pour faire un travail en équipe (n=83)	5 %	12 %	29 %	30 %	24 %
3. Pour réviser le contenu vu en classe (n=83)	7 %	6 %	20 %	39 %	28 %
4. Pour préparer un examen (n=83)	6 %	4 %	19 %	30 %	41 %
5. Pour préparer un exposé (n=82)	46 %	15 %	16 %	16 %	7 %
6. Pour suivre des consignes (n=83)	1 %	8 %	18 %	39 %	34 %
7. Pour préparer une recherche (n=83)	11 %	4 %	23 %	31 %	31 %
8. Pour enrichir leurs connaissances personnelles (n=81)	4 %	12 %	25 %	36 %	23 %

Un autre aspect intéressant des pratiques concernant les lectures demandées est la proportion du temps de classe accordée à la lecture. Le Tableau 18 montre les résultats des enseignants de notre enquête. Il ressort d'abord qu'un peu plus d'un enseignant sur deux prend moins de 25 % de son temps de classe pour la lecture des genres textuels. Nous avons calculé la moyenne de temps. Le résultat nous donne 26,3 %. Pour un cours de trois heures, cela représente 47 minutes.

Donc, nous pouvons dire que c'est l'équivalent d'environ une période de cours si les pauses de dix minutes ont lieu chaque heure.

**Tableau 18.** Résultats obtenus à l'item *Dans votre cours, quelle proportion du temps de classe par semaine les étudiants accordent-ils à la lecture des genres d'écrits ci-dessus, en moyenne?* (Q21, n=83)

Moins de 25 %	55 %
25 à moins de 50 %	35 %
50 à moins de 75 %	10 %
75 % et plus	0 %

### 6.3.2 Les genres d'écrits à produire demandés aux étudiants

Nous présentons dans cette partie les résultats qui concernent les genres d'écrits à produire demandés aux étudiants par les enseignants. D'abord, les genres d'écrits les plus fréquents sont présentés et leur contexte de production. Ensuite, nous faisons un survol des productions évaluées parmi ces genres d'écrits et aux critères accordés à ces objets d'évaluation. Enfin, nous voyons quelle proportion du temps de classe est accordée aux productions écrites selon les répondants.

Selon les données du Tableau 19, nous observons que, parmi les productions écrites les plus demandées par les enseignants, ce sont en ordre décroissant, les réponses écrites dans des examens et tests écrits (100 % des répondants), la production écrite sous forme de texte d'analyse, de dissertation, etc. (96 %), les notes de cours (95 %) et le rapport ou travail de recherche (93 %). Viennent ensuite les résumés de documents (trouvés à la bibliothèque, sur Internet ou ailleurs) (83 %), les questions écrites dans un cahier d'exercices ou dans un manuel (78 %) et les résumés de graphique, de schéma ou de carte (75 %). Nous notons que 40 % des enseignants demandent d'autres genres d'écrits à produire. Tout comme à la question sur les genres d'écrits à lire, le répondant ne pouvait détailler sa réponse autre que de la manière dont le questionnaire était élaboré.

Pour le contexte de production écrite, nous voyons au premier coup d'œil que presque tous les genres d'écrits du Tableau 19 sont produits par les étudiants en contexte de classe ou hors classe. Par contre, deux genres d'écrits font exception, les notes de cours (72 % des enseignants) et les réponses écrites dans des examens ou tests écrits (59 %) qui sont surtout produites en contexte de classe. Pour les genres d'écrits en contexte hors classe seulement, trois genres de productions écrites ressortent : le rapport ou travail de recherche (37 %), les résumés de documents (trouvés

à la bibliothèque, sur Internet ou ailleurs) (37 %) et la production écrite sous forme de texte d'analyse, de dissertation, etc. (30 %).

**Tableau 19.** Résultats obtenus à l'item *Dans votre cours, quels sont les genres d'écrits que vous demandez à vos étudiants de produire. Veuillez préciser le lieu de production en cochant les cases appropriées.* (Q15a)

Genres d'écrits à produire	En classe seulement	Hors classe seulement	En classe et hors classe	Ne s'applique pas
1. Notes de cours (n=83)	72 %	1 %	22 %	5 %
2. Résumé graphique, schéma, carte (n=83)	16 %	8 %	51 %	25 %
3. Rapport, travail de recherche (n=83)	5 %	37 %	51 %	7 %
4. Résumés de documents (trouvés à la bibliothèque, sur Internet ou ailleurs) (n=83)	2 %	37 %	43 %	17 %
5. Questions écrites dans un cahier d'exercices ou dans un manuel (n=82)	13 %	11 %	54 %	22 %
6. Réponses écrites dans des examens, tests écrits (n=82)	59 %	1 %	40 %	0 %
7. Production écrite (texte d'analyse, dissertation, etc.) (n=81)	15 %	30 %	52 %	4 %
8. Autre (n=55)	5 %	7 %	27 %	60 %

Comme nous l'avons fait pour les genres d'écrits à lire, nous avons vérifié si certaines productions écrites demandées aux étudiants par les enseignants étaient propres à certaines disciplines ou étaient davantage le fait d'enseigner en première année ou deuxième année d'études. Comme nous l'avons déjà mentionné, la taille de notre échantillon nous a limités dans l'application des tests chi-carré.

Au niveau disciplinaire, nous observons peu de différences (Tableaux 37 et 38 de l'Annexe XI). Les proportions varient entre 75 à 100 % des enseignants d'une même discipline selon genre d'écrit à produire à l'exception de trois types de production écrite. D'abord, le genre d'écrit *résumé de graphique, de schéma et de carte* est peu présent dans les disciplines anthropologie (40 % seulement des enseignants le demandent à leurs étudiants) et sociologie (56 %). Pour les autres disciplines, les pourcentages varient de 75 % (politique) à 100 % (économie et géographie). Les résumés de graphiques sont souvent demandés en économie et géographie. Les résumés de schémas sont le propre de la psychologie comme les entrevues nous l'ont précisée par l'utilisation de schémas de concepts. Les résumés de cartes sont davantage utilisés en géographie, en histoire et en politique. Ensuite, le second genre d'écrit où nous notons une légère différence concerne les *résumés de documents*. Les enseignants des disciplines d'économie (67 %) et de psychologie (65 %) demandent peu aux étudiants de produire ce genre d'écrit comparativement aux autres disciplines où les taux varient de 80 % à 100 %. Enfin, le troisième genre d'écrit où nous observons une légère différence est les *questions écrites dans un cahier d'exercices ou dans un manuel*. Les enseignants de géographie (63 %) et de sociologie (60 %) en font peu d'utilisation avec leurs étudiants par rapport aux enseignants des autres disciplines de Sciences humaines dont les pourcentages varient entre 80 à 100 %.

Pour les années d'études, les résultats montrent des différences pour trois genres d'écrit. Les *résumés de graphique, de schéma et de carte* sont davantage demandés en deuxième année par les enseignants (86 %) que ceux qui enseignent seulement en première année (68 %). Une seconde différence concerne le *rapport ou travail de recherche*. La totalité des enseignants de deuxième année le demande à leurs étudiants comparativement à 89 % des enseignants de première année. Même si la différence est de 11 % d'écart, elle vaut la peine d'être tout de même signalée. Enfin, le troisième genre d'écrit à produire touche aux questions écrites dans un cahier d'exercices ou dans un manuel. C'est en première année que les enseignants demandent davantage aux étudiants de produire ce genre d'écrit dans une proportion de 84 % par rapport à ceux de deuxième année dont le taux est de 64 %. D'ailleurs, cela concorde avec ce qui est demandé davantage aux étudiants de première année dans le genre d'écrit à lire comme les données nous l'ont montré précédemment soit les *pages d'un manuel obligatoire* et les *pages d'un cahier d'exercices*.

Le Tableau 20 donne les résultats concernant les genres d'écrits évalués par les enseignants. Ces derniers demandent des productions écrites aux étudiants, mais ce ne sont pas tous les genres d'écrits qui servent à des fins d'évaluation. Pour obtenir les pourcentages retrouvés dans le Tableau 16, nous avons calculé le rapport entre le nombre d'enseignants qui évaluent le genre d'écrit en question et le nombre d'enseignants qui le demandent aux étudiants.

Les données nous permettent de regrouper en trois groupes les genres d'écrits évalués : les productions demandées et évaluées dans 90 % et plus des cas, celles qui sont classées entre 55 et

moins de 60 % et celles inférieures à 20 %. Le premier groupe de productions écrites demandées et évaluées est le rapport ou le travail de recherche (95 % des enseignants), les réponses écrites dans des examens ou des tests écrits (93 %) et les productions écrites sous forme d'analyse, de dissertation, etc. (90 %). Nous pouvons remarquer que ce genre d'écrit (sauf pour les réponses écrites dans des examens ou des tests écrits) demande aux étudiants de produire un minimum de quelques pages, voire plusieurs pages, dans le cas d'un rapport de recherche.

Le second groupe concerne les genres d'écrits qui demandent des productions plus courtes en écriture. Ce type d'écrit est évalué un peu plus d'une fois sur deux par les enseignants. Ce sont les résumés de documents (59 %), les questions écrites dans un cahier d'exercices ou dans un manuel (58 %) et les résumés de graphique, de schéma ou de carte (55 %). Enfin, le dernier groupe de productions demandées et peu évaluées est le genre autre (18 %) et les notes de cours (11 %).

**Tableau 20.** Résultats obtenus à l'item *Cochez tous les genres d'écrits que vous évaluez dans votre cours.* (Q15b)

Genres d'écrits à produire évalués dans le cours	% d'enseignants qui demandent et évaluent ce genre d'écrit
1. Notes de cours (n=79)	11 %
2. Résumé graphique, schéma, carte (n=62)	55 %
3. Rapport, travail de recherche (n=77)	95 %
4. Résumés de documents (trouvés à la bibliothèque, sur Internet ou ailleurs) (n=69)	59 %
5. Questions écrites dans un cahier d'exercices ou dans un manuel (n=64)	58 %
6. Réponses écrites dans des examens, tests écrits (n=82)	93 %
7. Production écrite (texte d'analyse, dissertation, etc.) (n=78)	90 %
8. Autre (n=22)	18 %

Le Tableau 21 informe sur le degré d'importance pour les enseignants des critères d'évaluation des productions écrites. Sur les six critères offerts parmi les choix de réponses, le seul critère qui a un degré qualifié *de pas du tout et peu important* pour 60 % des enseignants de notre enquête est l'originalité des contenus. Les cinq autres critères se retrouvent à être classés comme *assez à très important*. Ce sont en ordre décroissant : la pertinence des contenus selon la consigne donnée (99 % des répondants), la précision des contenus (99 %), la structure des informations relatives aux contenus (96 %), la qualité de la langue (91 %) et le respect du protocole (86 %). Nous pouvons observer que les trois premiers critères portent sur des aspects du contenu (pertinence, précision et structure des informations). Les deux autres critères concernent la langue et le protocole utilisé.

**Tableau 21.** Résultats obtenus à l'item *Quelle est l'importance accordée aux critères ci-dessous lorsque vous évaluez les productions écrites de vos étudiants dans le cours que vous avez mentionné à la question 12. (Q17)*

Critères lors de l'évaluation des productions écrites des étudiants	Pas du tout important	Un peu important	Assez important	Très important
1. La précision des contenus (n=83)	1 %	0 %	23 %	76 %
2. La structure des informations relatives aux contenus (n=83)	1 %	2 %	43 %	53 %
3. La pertinence des contenus selon la consigne donnée (n=83)	1 %	0 %	13 %	86 %
4. L'originalité des contenus (n=83)	11 %	49 %	36 %	4 %
5. La qualité de la langue (ponctuation, orthographe, syntaxe) (n=83)	1 %	8 %	46 %	45 %
6. Le respect du protocole de présentation des travaux (citations, références, page-titre, etc.) (n=82)	0 %	13 %	40 %	46 %

Le dernier aspect de cette section a trait à la proportion moyenne du temps de classe hebdomadaire accordée à la production d'écrits (évalués ou non). À partir des résultats fournis par le Tableau 22, nous avons calculé la moyenne de temps de classe accordée à ce type d'activité. Nous obtenons une moyenne de 27,3 % du temps d'un cours de trois heures par



semaine. En minutes, cela représente 49,1 minutes. Donc, c'est l'équivalent d'une période de cours si nous tenons compte d'une pause de 10 minutes par heure de cours. Le Tableau 18 nous donnait la répartition du temps moyen accordé aux genres d'écrits à lire, la moyenne obtenue se situait à 47,3 minutes. Donc, nous pouvons conclure, sur un cours de trois heures, qu'une période est consacrée aux genres d'écrits à lire, une autre période aux productions écrites et la troisième période à d'autres activités pédagogiques par exemple le visionnement de films.

**Tableau 22.** Résultats obtenus à l'item *Dans votre cours, quelle proportion du temps de classe par semaine, les étudiants accordent-ils à la production d'écrits (évalués ou non) en moyenne?* (Q16, n=83)

Moins de 25 %	42 %
25 à moins de 50 %	40 %
50 à moins de 75 %	16 %
75 % et plus	2 %

### 6.3.3 La préparation et la correction

Les deux prochains tableaux présentent la répartition en moyenne par semaine des heures accordées à la préparation du cours mentionné à l'item 12 et à la correction des productions écrites évaluées ou non pour un groupe d'étudiants. Selon les pratiques déclarées par les enseignants de l'enquête, nous remarquons que la classe de 3 à 5 heures par semaine représente l'intervalle de temps du plus grand nombre autant pour la préparation (52 % des enseignants) que pour la correction (45 %) des travaux écrits d'un groupe d'étudiants. Nous avons calculé la moyenne pour chaque tâche reliée à l'enseignement<sup>7</sup>.

Il est facile de remarquer qu'un peu plus de la moitié des enseignants passent entre 3 à 5 heures par semaine à préparer le cours qu'ils ont mentionné. Le temps moyen de préparation par semaine pour cet échantillon se chiffre à 5 heures 30 minutes. Il vaut la peine de rappeler qu'en Sciences humaines, un enseignant se doit de suivre l'actualité et les nouvelles découvertes dans sa discipline pour rester à jour. Une partie importante de la préparation de son cours est consacrée à la lecture de ces faits d'actualité et des autres aspects plus théoriques. À cela, il faut ajouter la préparation des consignes et du contenu des exercices, devoirs, travaux, examens et autres formes d'évaluations sommatives ou non.

<sup>7</sup> Pour les besoins de calculs, nous avons utilisé 14 heures comme borne supérieure à la classe 10 heures et plus.

Encore ici, presque la moitié des enseignants interrogés consacrent entre 3 à 5 heures par semaine en moyenne à corriger les productions écrites d'un groupe d'étudiants. Le temps moyen pour la correction est de 4 heures 41 minutes pour un groupe d'étudiants.

De là, il est intéressant de décrire la composition de la tâche d'un enseignant en Sciences humaines quant au temps total alloué à ses différentes composantes et selon le nombre de préparations. Pour l'enseignant avec une seule préparation, la tâche se résume à 15 heures de prestation en classe, 5 heures et demie pour la préparation et un peu plus de 23 heures de correction (4 heures 41 minutes à 5 groupes). Au total, c'est près de 43 heures et demie en moyenne. Pour l'enseignant avec deux préparations, la tâche augmente, 15 heures de prestation en classe, 11 heures pour la préparation (5 heures trente minutes pour chaque cours) et un peu plus de 23 heures de correction (4 heures 41 minutes à 5 groupes). Au total, c'est près de 49 heures. Pour l'enseignant avec trois préparations, le nombre d'heures de travail à sa tâche dépasse de loin les 50 heures. Il va de soi que les chiffres présentés précédemment sont des moyennes, donc le temps de préparation et le temps accordé à la correction varient grandement d'une semaine à l'autre.

**Tableau 23.** Résultats obtenus à l'item *Durant une session, combien d'heures par semaine en moyenne accordez-vous à la préparation du cours mentionné à la question 12 (rédaction de notes de cours, préparation de diaporamas, etc.)?* (Q18, n=81)

Moins de 3 heures	12 %
3 à 5 heures	52 %
6 à 9 heures	22 %
10 heures et plus	14 %

**Tableau 24.** Résultats obtenus à l'item *Durant une session, pour UN GROUPE d'étudiants du cours mentionné à la question 12, combien d'heures par semaine en moyenne accordez-vous à la correction des productions écrites (évaluées ou non)?* (Q19, n=83)

Moins de 3 heures	28 %
3 à 5 heures	45 %
6 à 9 heures	16 %
10 heures et plus	12 %

#### 6.3.4 Les pratiques d'accompagnement à une activité d'écriture en classe

Dans l'enquête par questionnaire, nous avons introduit une mise en situation pour permettre d'obtenir les pratiques d'accompagnement déclarées par les enseignants lors d'une activité d'écriture en classe. Les Tableaux 25, 26 et 27 présentent les pratiques offertes comme choix de réponses et les résultats en fréquence concernant chaque pratique d'accompagnement avant, pendant et après l'activité d'écriture en classe.

Le Tableau 25 montre les pratiques d'accompagnement avant l'activité d'écriture. Il ressort des résultats que les enseignants mettent en pratique le plus souvent (souvent et toujours combiné) trois types d'accompagnement : ils communiquent aux étudiants les critères qui serviront à évaluer l'écrit (88 % des enseignants), ils écrivent les consignes par écrit (86 %) et ils donnent les consignes oralement (67 %). Nous remarquons que la communication des consignes (orales ou écrites) et les critères servant à l'évaluation sont les principales pratiques d'accompagnement habituelles du plus grand nombre d'enseignants. Les autres pratiques d'accompagnement offertes comme choix de réponses ont des pourcentages plutôt faibles en se basant sur les échelles de fréquences *souvent* et *toujours*. En ordre décroissant, ce sont : *donner aux étudiants une liste de vérification des étapes du travail* (44 % des enseignants le font); *donner aux étudiants un modèle d'écrit semblable à celui qu'ils doivent rédiger* (32 %); *demander de faire un plan avant de rédiger* (31 %); *faire soi-même un modèle de l'écrit avant de présenter la tâche aux étudiants* (27 %) et *demander aux étudiants de travailler en équipe* (27 %).

**Tableau 25.** Résultats obtenus à l’item *Comment procédez-vous, AVANT l’activité d’écriture en classe de la situation suivante : vos étudiants ont un texte d’une page à écrire en classe qui sera évalué (dont la finalité est de décrire un phénomène humain propre à votre discipline)? (Q23)*

Pratiques d’accompagnement AVANT l’activité d’écriture en classe	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
1. Vous écrivez les consignes par écrit (au tableau, à l’écran ou sur une feuille). (n=82)	1 %	1 %	12 %	16 %	70 %
2. Vous donnez les consignes oralement. (n=81)	9 %	10 %	15 %	16 %	51 %
3. Vous faites vous-même un modèle de l’écrit avant de présenter la tâche aux étudiants. (n=82)	24 %	27 %	22 %	22 %	5 %
4. Vous communiquez aux étudiants les critères qui serviront à évaluer l’écrit. (n=80)	1 %	1 %	10 %	25 %	63 %
5. Vous donnez à vos étudiants un modèle d’écrit semblable à celui qu’ils doivent rédiger. (n=81)	26 %	30 %	12 %	25 %	7 %
6. Vous demandez de faire un plan avant de rédiger l’écrit demandé. (n=82)	23 %	18 %	28 %	21 %	10 %
7. Vous donnez aux étudiants une liste de vérification des étapes du travail. (n=80)	19 %	20 %	18 %	29 %	15 %
8. Vous demandez aux étudiants de travailler en équipe. (n=82)	12 %	16 %	45 %	22 %	5 %

Le Tableau 26 montre les résultats des pratiques d’accompagnement pendant l’activité d’écriture en classe. Toujours en se basant sur les échelles *souvent* et *toujours*, nous observons que trois pratiques d’accompagnement ressortent. Chez les enseignants de notre enquête, 85 % d’entre eux répondent aux questions des étudiants pendant qu’ils rédigent, 82 % demandent aux étudiants de réviser leur écrit sur le plan de la langue et 78 % sur le plan du contenu. Pour les autres pratiques d’accompagnement, les pourcentages sont plus élevés en fréquence que dans celles avant l’activité d’écriture. Les enseignants sont plus nombreux à mettre davantage de pratiques d’accompagnement pendant l’activité d’écriture : *permettre aux étudiants de demander de l’aide à un autre étudiant* (57 %); *encourager les étudiants à utiliser un correcteur en cours de rédaction* (56 %); *faire des commentaires sur les brouillons produits par les étudiants* (55 %); *interrompre le travail*

des étudiants pour faire le point avec le groupe (46 %). Enfin, 1 % des enseignants disent souvent ne faire aucune intervention lors de l'activité de rédaction en classe.

**Tableau 26.** Résultats obtenus à l'item *Comment procédez-vous, PENDANT l'activité d'écriture en classe de la situation décrite à la question 23? (Q24)*

Pratiques d'accompagnement PENDANT l'activité d'écriture en classe	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
1. Vous répondez aux questions des étudiants pendant qu'ils rédigent. (n=82)	4 %	2 %	9 %	35 %	50 %
2. Vous interrompez le travail des étudiants pour faire le point avec le groupe sur un aspect de l'écriture, une difficulté rencontrée, une solution possible, etc. (n=82)	9 %	13 %	32 %	41 %	5 %
3. Si c'est un travail individuel (non un examen), vous permettez aux étudiants de demander de l'aide à un autre étudiant. (n=81)	17 %	5 %	21 %	35 %	22 %
4. Vous faites des commentaires sur les brouillons que les étudiants produisent. (n=82)	15 %	11 %	20 %	37 %	18 %
5. Vous encouragez vos étudiants à utiliser un correcteur (Antidote, dictionnaire, grammaire, etc.) en cours de rédaction. (n=82)	13 %	13 %	17 %	21 %	35 %
6. Vous demandez à vos étudiants de réviser leur écrit sur le plan du contenu. (n=82)	7 %	5 %	10 %	37 %	41 %
7. Vous demandez à vos étudiants de réviser leur écrit sur le plan de la langue. (n=82)	4 %	5 %	10 %	28 %	54 %
8. Vous ne faites aucune intervention. (n=78)	76 %	21 %	3 %	1 %	0 %

Le Tableau 27 donne la répartition des pratiques d'accompagnement après l'activité d'écriture en classe. D'après les choix offerts, nous pouvons observer que trois pratiques se distinguent assez fortement des autres. Nous notons que 96 % des enseignants font le plus souvent (*souvent*

et toujours) des commentaires par écrit sur les travaux des étudiants, 92 % communiquent aux étudiants leur appréciation à l'aide des critères d'évaluation utilisés et enfin, 89 % font des commentaires généraux au groupe. Nous pouvons dire que les enseignants utilisent le plus souvent les commentaires ou l'appréciation pour donner un retour aux étudiants sur leurs travaux. Les autres pratiques offertes comme choix ont des pourcentages assez faibles comme mesure d'accompagnement peu employée par les enseignants. Rencontrer les étudiants ayant éprouvé des difficultés est pratiqué par 36 % des enseignants. Analyser avec les étudiants un ou plusieurs écrits, 23 % des enseignants le font. Demander aux étudiants d'évaluer par eux-mêmes leur écrit à l'aide des critères soumis est la pratique de 16 % des enseignants seulement. Enfin, 11 % des répondants indiquent qu'ils demandent souvent et toujours à leurs étudiants d'apprécier eux-mêmes leur démarche à l'aide d'une liste qui reprend les étapes de rédaction de l'écrit.

**Tableau 27.** Résultats obtenus à l'item Comment procédez-vous, APRÈS l'activité d'écriture en classe de la situation décrite à la question 23? (Q25)

Pratiques d'accompagnement APRÈS l'activité d'écriture en classe	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
1. Vous rencontrez les étudiants ayant éprouvé des difficultés. (n=82)	2 %	23 %	38 %	30 %	6 %
2. Vous faites des commentaires généraux au groupe. (n=82)	0 %	1 %	10 %	30 %	59 %
3. Vous faites des commentaires par écrit sur les travaux. (n=82)	0 %	2 %	1 %	18 %	78 %
4. Vous communiquez aux étudiants votre appréciation à l'aide des critères d'évaluation utilisés. (n=80)	3 %	3 %	4 %	18 %	74 %
5. Vous analysez avec les étudiants un ou plusieurs écrits. (n=82)	28 %	30 %	18 %	18 %	5 %
6. Vous demandez aux étudiants d'évaluer par eux-mêmes leur écrit à l'aide de critères soumis. (n=82)	43 %	27 %	15 %	12 %	4 %
7. Vous demandez aux étudiants d'apprécier eux-mêmes leur démarche à l'aide d'une liste qui reprend les étapes de rédaction de l'écrit. (n=82)	52 %	20 %	17 %	10 %	1 %

En somme, nous pouvons observer qu'un plus grand nombre d'enseignants utilisent souvent des types de pratiques diverses pour accompagner leurs étudiants pendant l'activité d'écriture en classe qu'avant ou après l'activité.

### **6.3.5 Les étudiants en difficultés à l'écrit**

Les Tableaux 28 et 29 illustrent la répartition des résultats concernant les pratiques des enseignants à l'égard des étudiants en difficultés d'écriture et de lecture. Dans la dimension conceptuelle, nous avons demandé les proportions des étudiants qui arrivent au collégial ayant des difficultés à l'écrit. En général, le plus grand nombre d'enseignants estimaient qu'environ entre 25 à moins de 50 % des nouveaux arrivants étaient en difficultés autant en écriture qu'en lecture. Donc, que font-ils ou que feraient-ils avec ces étudiants et les autres qui ne sont pas de nouveaux arrivants?

Les deux tableaux ci-dessous nous indiquent que parmi les réponses proposées, l'énoncé *Vous le réferez au centre d'aide en français* a été choisi par le plus grand nombre de répondants. Le plus souvent, c'est ce que font les enseignants lorsqu'un étudiant présente des difficultés à écrire (87 %) ou à lire (73 %). Environ la moitié des enseignants de l'enquête indiquent qu'ils envoient l'étudiant vers les services adaptés de leur collège : 48 % pour les problèmes d'écriture et 54 % en lecture. Les autres énoncés sont : *Vous le réferez au responsable de l'encadrement* (39 %, difficultés en écriture, 32 % en lecture), *Vous le réferez à l'aide pédagogique individuelle* (24 %, en écriture, 27 % en lecture) et *Vous l'aidez vous-même* (18 %, en écriture et lecture). Nous pouvons constater que les enseignants connaissent assez bien les ressources qu'offre leur institution, la référence au CAF (centre d'aide en français) et aux services adaptés étant les deux pratiques déclarées les plus habituelles.

**Tableau 28.** Résultats obtenus à l’item *Que faites-vous ou feriez-vous avec un étudiant qui a des difficultés à ÉCRIRE?* (Q26)

Pratiques de l’enseignant face à un étudiant qui a des difficultés à ÉCRIRE	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Vous l’aidez vous-même. (n=82)	6 %	24 %	51 %	12 %	6 %
2. Vous le référez au responsable de l’encadrement. (n=82)	29 %	9 %	23 %	22 %	17 %
3. Vous le référez au centre d’aide en français. (n=83)	1 %	4 %	8 %	28 %	59 %
4. Vous le référez aux Services adaptés de votre collège. (n=83)	4 %	12 %	36 %	25 %	23 %
5. Vous le référez à l’aide pédagogique individuel. (n=83)	22 %	27 %	28 %	11 %	13 %

**Tableau 29.** Résultats obtenus à l’item *Que faites-vous ou feriez-vous avec un étudiant qui a des difficultés à LIRE?* (Q27)

Pratiques de l’enseignant face à un étudiant qui a des difficultés à LIRE	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Vous l’aidez vous-même. (n=82)	21 %	26 %	35 %	11 %	7 %
2. Vous le référez au responsable de l’encadrement. (n=81)	32 %	12 %	23 %	21 %	11 %
3. Vous le référez au centre d’aide en français. (n=81)	6 %	7 %	14 %	23 %	49 %
4. Vous le référez aux Services adaptés de votre collège. (n=82)	4 %	13 %	29 %	26 %	28 %
5. Vous le référez à l’aide pédagogique individuel. (n=81)	30 %	20 %	23 %	14 %	14 %



## 6.4 La synthèse des résultats quantitatifs

Ce que nous retenons :

- C'est important pour les enseignants d'écrire (99 %) et de lire (100 %).
- Les genres d'écrits les plus lus par les enseignants sont les ouvrages liés à leur domaine (99 %), le courrier électronique (96 %) et les articles de journal ou de revue (95 %).
- Le genre d'écrit le plus souvent produit par les enseignants est le courrier électronique (96 %).
- Les enseignants sont d'accord pour dire qu'écrire s'apprend par la pratique (99 %), en lisant (96 %) et par l'enseignement (91 %). Au cégep, il n'est pas trop tard pour apprendre à écrire (90 %) et à lire (88 %).
- Les enseignants considèrent que la réussite des étudiants dans leur discipline dépend de leur compétence en lecture et en écriture (98 %).
- Les enseignants considèrent avoir un rôle à jouer dans le développement des compétences à l'écrit de leurs étudiants (92 %).
- De 40 à 50 % des enseignants considèrent que dans un groupe de 30 étudiants qui arrivent du secondaire, il y a entre 8 à 14 étudiants qui ont des difficultés lors de la lecture ou de la rédaction d'un texte individuel.
- Les genres d'écrits à lire les plus fréquemment demandés aux étudiants par les enseignants sont les consignes d'exercices ou d'activités à réaliser (99 %), les notes mises au tableau ou sur une diapositive (95 %), les articles de revue ou de journal (93 %) et des ouvrages de référence (91 %).
- Les genres d'écrits à produire les plus fréquemment demandés aux étudiants par les enseignants sont les réponses écrites dans des examens ou des tests écrits (100 %), la production écrite sous forme de texte d'analyse, de dissertation, etc. (96 %), les notes de cours (95 %) et le rapport ou travail de recherche (93 %). À l'exception des notes de cours, les trois autres genres d'écrits à produire sont les productions évaluées par plus de 90 % des enseignants.
- Les critères d'évaluation les plus importants dans les choix de réponses offerts sont la pertinence des contenus selon la consigne donnée (99 %), la précision des contenus (99 %), la structure des informations relatives au contenu (96 %), la qualité de la langue (91 %) et le respect du protocole (86 %).
- Sur un cours de trois heures, en moyenne, une période est consacrée à la lecture de genres d'écrits, une autre aux productions écrites et une dernière à d'autres activités pédagogiques.

- Comme pratiques d'accompagnement AVANT une activité d'écriture en classe, les enseignants communiquent aux étudiants les critères qui serviront à évaluer l'écrit (88 %) et écrivent les consignes par écrit (86 %).
- Comme pratiques d'accompagnement PENDANT l'activité d'écriture en classe, les enseignants répondent aux questions des étudiants lorsqu'ils rédigent (85 %) et demandent aux étudiants de réviser leur écrit sur le plan de la langue (82 %) et sur le plan du contenu (78 %).
- Comme pratiques d'accompagnement APRÈS l'activité d'écriture en classe, les enseignants font des commentaires par écrit sur les travaux des étudiants (96 %), communiquent aux étudiants leur appréciation à l'aide des critères d'évaluation utilisés (92 %) et donnent des commentaires généraux au groupe (89 %).
- Avec un étudiant qui a des difficultés à l'écrit, les enseignants le réfèrent le plus souvent au CAF (82 % pour des difficultés en écriture et 73 % en lecture).

## 7. Les résultats de l'analyse qualitative

Nous allons maintenant présenter les résultats du codage principal en fonction de chaque dimension de façon à approfondir le rapport à l'écrit des enseignants concernant spécifiquement les conceptions et pratiques. Nous allons faire ressortir les extraits de verbatim signifiants et faire une synthèse des réponses obtenues. Cela nous permettra de compléter, de raffiner et de mieux comprendre les résultats provenant des questionnaires. Nous pourrons ensuite jumeler les principaux résultats conformément à notre méthodologie mixte afin de pouvoir par la suite en discuter.

### 7.1 La dimension conceptuelle

#### 7.1.1 La définition d'intellectuel

C'est dans cette dimension que peuvent s'exprimer les représentations des enseignants, leurs définitions, la façon dont ils conçoivent l'importance de la lecture et de l'écriture. Tout d'abord, reprenons les réponses concernant la définition de l'intellectuel, de son rôle et des liens que l'on peut faire avec l'enseignement au collégial. On conçoit généralement l'intellectuel comme un penseur et les enseignants du collégial ne se considèrent pas tous comme des intellectuels. Pour plusieurs, le travail de l'intellectuel est lié à la clarté, à l'expression des idées, à l'objectivité...

*« C'est un intellectuel, mais en même temps contrairement à ce que l'on pense, c'est quelqu'un qui va arriver à passer ses idées à un niveau tel que ses idées vont être très claires quand il va les énoncer. Un*

*intellectuel ce n'est pas celui qui va me « charrier » son vocabulaire pour m'essayer de m'embrouiller l'esprit. Il va plutôt dire qu'il a des idées et qu'il veut les amener à bon port. Donc, il va amener des idées claires pour que la moyenne des gens les comprenne. Un intellectuel pour moi c'est quelqu'un qui est un vulgarisateur obligé et quelqu'un qui a dans l'esprit un mot tant banni de nos jours qui est la didactique. D'être capable d'annoncer son idée, et de démontrer son idée de façon didactique pour que les gens comprennent. Alors je pense que cela au Cégep en général on l'a compris. »* (Enseignant E)

*« Un intellectuel c'est quelqu'un qui est capable de critiquer, de remettre en question, des idées, sur une base logique ou scientifique. »* (Enseignant F)

Alors que certains affirment que le professeur de cégep est nécessairement un intellectuel, d'autres disent que cela n'est pas obligatoire :

*« Quelqu'un qui lit pour être capable de réfléchir sur des choix et des changements dans la société, sur des aspects scientifiques précis. Mais non, le prof de cégep n'est pas obligé d'être un intellectuel. »* (Enseignant J)

### **7.1.2 Les attentes par rapport aux étudiants**

#### **Les attentes par rapport à l'écriture**

Le niveau attendu des étudiants est en général très élevé d'après les enseignants. Ils ont des attentes assez explicites concernant leurs étudiants en matière de lecture et d'écriture. Nous voyons comment cela se traduit à l'entrée du parcours collégial et à sa sortie. Concernant l'écriture, plusieurs s'attendent, à l'entrée, à ce que l'étudiant écrive un texte sans fautes, de façon assez fluide. On aimerait que l'étudiant puisse écrire un texte cohérent.

*« Un étudiant qui entre en Sciences humaines doit être capable de lire un texte et de bien écrire sans fautes, mais il n'est pas obligé d'avoir encore une pensée qui est très élaborée. »* (Enseignant C)

*« Au niveau de l'écriture, je m'attends à ce qu'il soit en mesure d'écrire des phrases complètes avec un sujet, un verbe et un complément. Qu'il soit en mesure d'exprimer le mieux possible leur pensée. »* (Enseignant A)

*« De base un étudiant en Sciences humaines doit quand même avoir des notions fondamentales d'écriture, c'est-à-dire écrire en faisant un nombre de fautes qui est acceptable... »* (Enseignant C)

À la sortie, l'étudiant devrait pouvoir acquérir un style d'écriture plus scientifique, il devrait être capable de citer des auteurs, de reformuler leur pensée, de faire un texte structuré qui répond aux critères et même de rédiger de mini-articles scientifiques.

*« Et je pense qu'à la sortie du programme, il devrait être capable d'en produire. À la sortie du programme, il devrait être capable de rédiger des miniarticles scientifiques. Donc pas nécessairement*

*des mémoires ou des thèses là de cinquante pages et plus, mais quand même plusieurs pages, une quinzaine.* » (Enseignant I)

### Les attentes par rapport à la lecture

Au niveau de la lecture, à l'entrée dans le programme de Sciences humaines, on s'attend à ce que l'étudiant puisse avoir une bonne compréhension d'un texte de base et qu'il puisse lire un texte de base.

*« Il est capable de sortir quelques idées importantes d'un texte. Il est capable de saisir peut-être pas toutes les nuances, mais il est en mesure de saisir quelques idées. »* (Enseignant L)

Les attentes sont parfois élevées et vont d'une bonne compréhension de l'argumentaire à l'article scientifique :

*« À l'entrée du programme, il devrait être capable de lire des textes relativement longs avec un argumentaire assez élaboré. »* (Enseignant I)

*« À l'entrée, il devrait avoir la capacité de les lire, mais de ne pas nécessairement saisir toutes les nuances. Par exemple, si l'on prend un article scientifique sur le plan méthodologique, il y a des nuances, mais il devrait être capable de les lire. Et d'avoir la curiosité aussi d'aller chercher ce qu'il ne comprend pas aussi. »* (Enseignant I)

*« À l'entrée, il devrait savoir lire des textes pas trop complexes, mais être capable d'avoir une lecture assez soutenue quand même. Ce qu'ils n'ont pas habituellement. »* (Enseignant E)

*« Idéalement à l'entrée il serait capable de faire de la lecture et donc de maîtriser en fait d'être capable de comprendre, d'avoir une bonne compréhension au niveau de la lecture. Donc d'être capable de répondre à des questions sur un texte. »* (Enseignant A)

À la sortie, on s'attend à ce que l'étudiant puisse lire des textes plus complexes, qu'il ait plus de vocabulaire, un meilleur rythme de lecture, qu'il soit capable de lire un texte en Sciences humaines et d'en saisir toutes les nuances.

*« À la sortie, il doit être capable de lire des textes complexes, de les décortiquer, d'en refaire un plan à partir du moment où il a compris comment on fait des plans. Il doit être capable de répondre à des questions complexes aussi. Pas seulement des questions à une variable. Plusieurs variables dans une même question que tu dois détailler sur plusieurs pages tes réponses. Il doit être capable de faire cela à la sortie. »* (Enseignant E)

*« Quand il va sortir, à mon avis, il devrait être capable pour un texte en Sciences humaines d'identifier assez vite les idées principales et les nuances. »* (Enseignant L)

Comme nous le voyons, les enseignants ont des attentes assez précises concernant l'écrit chez les étudiants à l'entrée et à la sortie du programme. Par contre, les résultats du questionnaire nous ont permis de constater que les enseignants sont fort nombreux à considérer que les étudiants qui arrivent au collégial ont des difficultés en lecture et en écriture. Selon nos résultats, un peu plus de deux enseignants sur cinq croient que dans une classe de 30 étudiants, ce sont de 8 à 14 étudiants nouveaux qui ont ces difficultés. Que peuvent faire les enseignants entre leurs attentes et la réalité à laquelle ils sont confrontés? Nous reviendrons dans la discussion des résultats sur cette question.

### **7.1.3 Les représentations de l'étudiant**

Pour certains, les étudiants de Sciences humaines ont des problèmes au niveau de leur orientation professionnelle. Ils ne savent pas ce qu'ils veulent faire après leurs études. D'autres se représentent l'étudiant comme quelqu'un de curieux qui cherche à comprendre le fonctionnement des sociétés. Par comparaison, il s'agit d'un étudiant que l'on perçoit comme étant plus faible, moins décidé dans son cheminement qu'un étudiant en Sciences de la nature.

L'ouverture est une valeur importante mentionnée par les enseignants en Sciences humaines. Cette valeur reviendra, comme nous le verrons, dans la dimension axiologique.

*« Je pense que les étudiants de Sciences humaines sont amenés à développer une plus grande ouverture sur l'autre et j'ai l'impression de le sentir réellement quand j'observe d'autres étudiants de d'autres programmes. À mes yeux, mais aussi par ce que j'entends, je vois des étudiants qui sont plus ouverts sur le monde, sur la différence. » (Enseignant M)*

Pour certains enseignants, un étudiant de Sciences humaines est un étudiant curieux qui se questionne sur l'être humain :

*« Un étudiant curieux, un étudiant qui a une culture générale qui est quand même assez bien développée. Un étudiant qui est intéressé par tout ce qui est phénomène humain qui est intéressé par l'être humain, qui se questionne aussi par rapport à cela. » (Enseignant K)*

*« Étudiants de Sciences humaines, peut-être que je dirais que ce sont des gens qui ont plus d'ouverture à l'humain. » (Enseignant H)*

Certains nous ont parlé de deux catégories d'étudiants : des étudiants motivés parce qu'ils savent où ils veulent aller après leur cégep et d'autres qui choisissent le programme de Sciences humaines parce qu'ils ne savent pas où aller :

« Je me représente l'étudiant en Sciences humaines de deux façons. J'ai l'impression qu'il y a comme deux groupes ou deux types d'étudiants en Sciences humaines. Il y a l'étudiant qui... En fait premièrement ce sont tous des étudiants qui souhaitent pour la plupart aller à l'université. Pour la plupart. Et à l'intérieur de ce groupe-là, il y a des étudiants qui savent, qui ont une bonne idée de ce qu'ils veulent faire et qui veulent aller dans une profession qui est de l'ordre des Sciences humaines ou des Sciences sociales. Alors pour eux c'est comme un cheminement normal d'aller en Sciences humaines. Et il y a l'autre type d'étudiants qui est l'étudiant qui ne sait pas trop où aller et qui... parce qu'il ne sait pas trop où aller choisit d'aller en Sciences humaines. » (Enseignant A)

Certains se représentent l'étudiant comme faible, démotivé et qui veut faire le moins d'effort possible, parfois en le comparant à des étudiants provenant d'autres programmes :

« Majoritairement, c'est un étudiant qui est plus faible par exemple qu'un autre programme préuniversitaire comme Sciences de la nature. C'est un étudiant qui souvent a moins d'idées sur ce qu'il veut faire comme études universitaires s'il désire poursuivre à l'université. Donc moins fixé dans son cheminement. Alors il vient en Sciences humaines parce que c'est plus facile de rentrer en Sciences humaines. » (Enseignant J)

« Ils ne sont pas globalement faibles. Il y en a des plus faibles, il y en a des plus forts. Ils sont plus motivés par l'aspect académique qu'on peut le trouver comme dans un programme comme Techniques d'éducation à l'enfance. Ils m'apparaissent globalement plus motivés dans la lecture, l'écriture, faire des travaux, etc., mais ils m'apparaissent aussi moins motivés que parmi les plus motivés dans un programme comme SLA [Sciences, Lettres et Arts]. Je les vois un peu comme mitoyens dans leur trajectoire. Je saisis aussi que leur trajectoire est souvent indéterminée. La raison pour laquelle ils sont là n'est pas toujours claire, vers où ils s'en vont n'est pas toujours claire alors que dans les programmes techniques ou dans les autres programmes comme Histoire et civilisation et SLA, cela semble plus clair leur motivation. » (Enseignant G)

#### **7.1.4 Le rôle de l'écrit**

Les enseignants différencient le rôle de la lecture de celui de l'écriture. Nos données ne permettent pas d'affirmer de façon certaine s'ils vont jusqu'à accorder une valeur épistémique à l'écriture. Par contre, ils semblent lier la lecture à la compréhension.

« Alors que dans l'écriture, il y a un aspect personnel, mais il y a l'aspect de livraison d'un message. Il y a comme l'autre apparaît dans l'écriture. Alors que dans la lecture il y a un espace personnel qui peut se créer. » (Enseignant G)

« Une capacité de saisir, de lire entre les lignes, de comprendre toutes les strates dans une lecture, pas seulement comprendre ce qui est écrit, mais qui parle, pourquoi il parle, etc. Donc pour moi oui, cela m'apparaît fondamental dans une société contemporaine. » (Enseignant G)

### 7.1.5 La scolarité

La question concernait ici tout le parcours scolaire du préscolaire à l'université : *À quel moment de la scolarité apprend-on le plus à écrire ?* Nous remarquons que les réponses sont assez partagées. Pour certains, le primaire jette les bases. Pour d'autres, c'est le secondaire parce que l'étudiant consolide les acquis du primaire alors que certains en font un processus continu.

*« Primaire. Parce que pour moi ce sont les bases. »* (Enseignant C)

*« Je vais dire que c'est le primaire parce que tout se passe là. Le gros se passe là, la base se passe là, mais après cela, j'ai tellement l'impression qu'au secondaire il ne se passe rien à tous les niveaux. »* (Enseignant M)

*« L'acquisition du vocabulaire et de la syntaxe c'est en très bas âge, donc on peut parler du début primaire. »* (Enseignant F)

*« Il y a une consolidation qui se fait au secondaire. Mais la base de l'écriture pour moi elle est pas mal acquise au primaire. C'est sûr qu'après cela ils apprennent à élaborer leur pensée, etc., mais la base et la structure pour moi elle se fait au primaire et certainement pas au collégial et à l'universitaire. Donc, certainement pas au niveau du cycle des études supérieures. Pour moi le cycle des études supérieures au niveau de l'écriture, c'est bien cela qu'on est, au niveau de l'écriture c'est de la consolidation et du peaufinage bien plus que de l'apprentissage. »* (Enseignant C)

*« C'est tout au long. C'est un processus continu. Alors c'est sûr que rendu aux études supérieures, on va développer des habiletés supérieures par rapport à cela. »* (Enseignant D)

Certains reprochent à l'ordre secondaire de ne pas agir en ce sens, de permettre les acquis qui devraient être.

*« Ce rôle-là serait celui de l'école secondaire. Je pense qu'il y a des acquis qui ne sont pas là au niveau du français. »* (Enseignant H)

*« Normalement au secondaire, ils lisent des romans... normalement les étudiants doivent être capables de lire comme il le faut. »* (Enseignant K)

Enfin quelques-uns disent que c'est à la fin du secondaire et au collégial que l'on peut améliorer ses compétences à l'écrit. Mais d'autres affirment au contraire qu'il est trop tard au collégial pour améliorer ces compétences à ce niveau.

*« Mais d'un autre côté, d'avoir une pensée qui est formelle, une pensée qui a une logique cohérente, où l'on a par exemple la sommative et justification de preuves, c'est beaucoup plus tard. Ce ne sont pas tous les gens qui l'auront, mais je dirais entre troisième secondaire et première et deuxième année de cégep. »* (Enseignant F)

*« Pour ce qui est de l'écrit, je ne pense pas que ça soit pendant son passage au cégep que l'étudiant améliore beaucoup la qualité orthographique de son français. »* (Enseignant K)



Parmi les résultats issus du questionnaire, les données montrent que les répondants de l'échantillon sont d'accord pour dire qu'au cégep, il n'est pas trop tard pour apprendre à écrire (90 %) et à lire (88 %). Il n'y a donc qu'une très petite proportion qui affirme l'inverse. Nous remarquons que lors des entrevues, le même état de situation est présent. Cet aspect mérite d'être discuté, car les représentations de l'enseignant influencent les pratiques qu'il met en place dans sa classe pour accompagner ses étudiants.

De plus, avec l'item 10 (Tableau 10), nous voulions connaître le degré d'accord des enseignants à l'égard de certains énoncés sur les conceptions liées à l'apprentissage de l'écrit. Les données de l'énoncé *Écrire s'apprend surtout au primaire et au secondaire* présentaient des résultats partagés : 59 % des enseignants étaient *d'accord* ou *totalelement d'accord* et 41 % *en désaccord* ou *totalelement en désaccord*. Les extraits de verbatim exprimés ci-haut nous permettent de constater ces deux avis. D'une part, le primaire jette les bases et le secondaire consolide ces acquis pour certains professeurs. De l'autre côté, pour les autres enseignants, c'est un processus continu. Au collégial, ce sont davantage les habiletés supérieures qui sont développées. Cela est en lien également, avec les résultats obtenus à l'item 11 (Tableau 11) *Dans quel(s) cours devrait-on enseigner à écrire au collégial?* Les manières de décrire, d'expliquer, d'argumenter, de justifier sont liées à la discipline comme nous l'avons déjà mentionné, mais ce sont aussi pour la plupart des habiletés supérieures. Les résultats ont montré que 80 % des enseignants considèrent que ces habiletés devraient s'enseigner dans tous les cours.

## 7.2 La dimension axiologique

### 7.2.1 Les valeurs reliées à l'enseignement

Certaines valeurs comme la rigueur intellectuelle sont directement reliées à l'enseignement et aux activités d'apprentissage :

*« J'aimerais pouvoir dire que c'est la rigueur, l'objectivité du travail intellectuel, etc., pour leur montrer qu'il y a autre chose dans la vie que le bavardage médiatique, mais en même temps je pense que ce n'est pas vrai. Je pense que ce que je transmets malgré moi, parce qu'une valeur ce n'est pas nécessairement ce que l'on nomme, mais ce que l'on acte, bien je pense que c'est plus la passion pour la connaissance en tout genre. » (Enseignant G)*

Parfois ces valeurs participent au développement de l'autonomie de l'étudiant, de sa propre prise en charge, au développement de son esprit critique et à son sens des responsabilités :

*« Je ne sais plus si je vous l'ai dit tantôt, mais il y en a seulement 40 % en Sciences humaines qui ont idée s'ils iront à l'Université. Plusieurs même parmi ceux-là ne savent pas ce qu'ils voudront faire. Simplement lire, cela leur permettra de découvrir le monde. Peu importe l'horizon, l'important c'est*



*qu'ils [...] Je vais dire cela autrement. Plutôt que de simplement répondre aux commandes qu'on leur passe, qu'ils soient en mesure de prendre leur destin en mains. » (Enseignant F)*

On note aussi que les valeurs associées à la lecture et à l'écriture sont essentielles pour la vie citoyenne et la participation à la vie démocratique :

*« Parce que déjà écrire ce sont des habiletés un petit peu plus complexes. C'est essentiel pour la démocratie, pour le fonctionnement même de la démocratie. » (Enseignant D)*

*« Au sens large, des valeurs de rigueur, l'honnêteté je dirais que c'est pas mal les... l'honnêteté dans la démarche intellectuelle que va faire les étudiants. L'honnêteté et puis la rigueur. La rigueur, évidemment je m'attends à ce que les étudiants au niveau des valeurs soient capables de travailler. Le respect bien sûr. Le respect des autres étudiants, le respect du professeur, de ces défauts, de ces qualités. Oui je dirais... j'ai dit respect, honnêteté et rigueur. » (Enseignant C)*

#### **Les valeurs reliées à l'écriture**

L'écriture joue un rôle très concret en lien avec la citoyenneté :

*« De travailler le citoyen qui a un rôle à jouer dans son implication et non pas seulement dans son écriture de son bulletin de vote où ils vont voter et ils ont fait leur devoir de citoyen. » (Enseignant E)*

#### **Les valeurs reliées à la lecture**

Les valeurs associées à la lecture peuvent aider à développer les habiletés intellectuelles, l'intériorité et la pensée :

*« Cela implique, au-delà de la persévérance, la curiosité, la volonté d'apprendre quelque chose, de nager, peut-être de l'imagination pour décoller du texte, de rêvasser un peu même quand ce n'est pas un roman et que c'est théorique. Pouvoir entrer dans une autre sphère un peu plus intime, un peu plus personnelle. » (Enseignant G)*

*« Alors que dans l'écriture, il y a un aspect personnel, mais il y a l'aspect de livraison d'un message. Il y a comme l'autre apparaît dans l'écriture. Alors que dans la lecture il y a un espace personnel qui peut se créer. » (Enseignant G)*

*« La capacité de raisonnement parce que c'est une valeur qui s'acquiert en lisant. » (Enseignant L)*

## 7.2.2 Les raisons de l'importance de l'écrit

Certains enseignants associent les raisons de valoriser l'écrit à l'épanouissement personnel d'autres à la réussite académique ou professionnelle. En général, tous conviennent de l'importance de la lecture et de l'écriture, ce qui est conforme aux données recueillies dans les questionnaires. D'ailleurs, pour les enseignants, les mots associés aux énoncés *Pour moi, écrire c'est ...* et *Pour moi, lire c'est ...* qui reviennent le plus souvent sont les qualificatifs important et essentiel. La lecture et l'écriture sont vues comme des acquis indispensables pour la vie.

*« Il faut apprendre à exprimer, à expliquer le décalage entre son expression première, son intuition et l'aspect d'idée où là on va formaliser un peu sa pensée. Ce décalage-là nécessite un certain temps. Un temps de réflexion, mais aussi le temps de l'écriture. Moi, cela m'apparaît incontournable. »* (Enseignant G)

*« C'est la base qui va nous permettre d'avoir une vie épanouie et de nous permettre de développer des méthodes de travail que l'on va pouvoir exporter dans tous les domaines. »* (Enseignant C)

*« Si l'on n'a pas l'écriture et la lecture, on ne sera pas capable de développer des techniques et des méthodes de travail. J'ai l'impression qu'on va avoir plus de confusions. On ne sera pas capable de s'exprimer convenablement. Cela va être plus difficile de faire passer nos idées, de nous faire comprendre. Cela va être plus difficile ensuite d'utiliser les différents instruments qui sont à notre disposition pour réussir notre vie. »* (Enseignant C)

*« Le pivot de l'apprentissage aux professions reliées aux Sciences humaines, c'est la capacité de lire et d'écrire. »* (Enseignant D)

### L'importance de l'écriture

L'écriture permet d'exprimer ses idées de manière cohérente. C'est une compétence essentielle pour vivre en société.

*« Être capable de livrer sa pensée d'une manière structurée, organisée, avec un déroulement, disons logique. »* (Enseignant L)

*« L'écriture c'est ce qui nous permet d'exprimer les demandes que l'on a à faire, ou d'exprimer une argumentation que l'on doit faire parfois par écrit, que ce soit par courriel ou que ce soit par forme de lettre. On a besoin parfois en fait. »* (Enseignant A)

### L'importance de la lecture

La lecture est un incontournable pour la vie en société. On lui reconnaît même une fonction épistémique : écrire pour penser, pour réfléchir... La lecture est un préalable pour pouvoir développer sa pensée et prendre position.

*« La lecture, ça m'apparaît plus important, peut-être que je me trompe, mais dans la mesure où... d'une part on vit dans une civilisation de l'écrit, il y a énormément d'écrits partout et puis parce que*

*pour moi la capacité de saisir des messages complexes passent largement dans une culture comme la nôtre par la maîtrise de la lecture. » (Enseignant G)*

*« La lecture dans un premier temps pour former la pensée des étudiants. » (Enseignant I)*

On reconnaît que la lecture est un pilier de l'apprentissage :

*« La lecture quand on est capable de bien comprendre un texte, on est capable de le critiquer, on est capable de l'évaluer et de le résumer donc on est capable aussi de prendre position » (Enseignant J)*

Les données issues de notre questionnaire soutiennent également que les enseignants croient que lire est fondamental et nécessaire pour écrire, réfléchir, développer sa pensée et prendre position.

### **7.2.3 L'importance de l'écrit dans la société québécoise**

La question en référence au codage ici était : *Est-ce que vous pensez qu'on accorde assez d'importance à la lecture et à l'écriture dans la société québécoise?* Sauf exception, en général, les enseignants croient qu'on n'accorde pas assez d'importance à la lecture et à l'écriture. Le corollaire étant que la société devrait s'en préoccuper davantage. Ce sont des éléments que l'on devrait valoriser davantage socialement, à leur avis.

*« Le niveau de littératie moyen québécois qui est assez épouvantable, selon les enquêtes de Statistique Canada, que la moitié des gens serait au niveau 3, ce qui est très faible. Je pense que l'on a un problème de seuil au primaire et au secondaire. Il ne faudrait pas les laisser monter en grade, si je peux dire, tant qu'ils n'ont pas maîtrisé ces habiletés-là. Cela se fait dans d'autres pays, les pays scandinaves pour ne pas les nommer. Mais ici, il semble que l'on peut glisser dans le système sans vraiment maîtriser cela parce que le chiffre de 50 % est éloquent. » (Enseignant D)*

*« Parce que déjà écrire ce sont des habiletés un petit peu plus complexes. C'est essentiel pour la démocratie, pour le fonctionnement même de la démocratie. » (Enseignant D)*

*« Le problème c'est quand ils sortent de la classe. La culture des jeunes adultes du collégial, j'ai l'impression qu'ils ne valorisent pas cela entre eux énormément. Il y en a quelques-uns, mais ce n'est pas la majorité et ce n'est pas nécessairement les leaders qui valorisent cela. Les leaders pour les garçons c'est pousser de la fonte au gymnase et pour les filles c'est de bien se maquiller et être habillées correct. Il y a des choix à faire au niveau culturel dans la société québécoise. » (Enseignant I)*

*« J'ai l'impression que les préoccupations de la société québécoise ne sont pas nécessairement dans cette direction-là et c'est beaucoup ça qui est lacunaire : la culture. » (Enseignant I)*

*« Spontanément je dirais oui, pour toutes les émissions, les librairies, les livres, les bibliothèques. Je pense que oui, on y accorde assez d'importance. Il faut que le monde fasse leur part. À un moment donné c'est là, allez-y. On peut améliorer, j'imagine certaines bibliothèques, certains processus d'alphabetisation, mais moi je dirais que oui. » (Enseignant L)*

## 7.3 La dimension affective

### 7.3.1 Les émotions liées à l'écriture

D'une manière générale, on peut dire que l'écriture en vue d'une production est associée au déplaisir tandis que l'écriture sans obligation de résultat est associée au plaisir. L'écriture au niveau personnel est associée à l'expression libre tandis qu'au niveau professionnel, c'est une obligation, une contrainte. Certains y associent une certaine forme de plaisir, mais pas tous. Les données issues de l'enquête par questionnaire nous montrent que, pour un certain nombre d'enseignants, les mots les plus fréquents quand ils pensent à écrire, sont les qualificatifs *difficile* (8 % des répondants), *stimulant* (7 %), *agréable* (6 %), *facile* (5 %).

« J'ai beaucoup de plaisir à écrire. » (Enseignant C)

« J'ai beaucoup moins de plaisir maintenant à écrire dans une logique de production. J'ai beaucoup plus de plaisir à écrire pour une logique où j'écris pour le plaisir et où je n'ai pas de critères, où je n'ai pas de délais de production. » (Enseignant C)

#### Sur le plan personnel

Au niveau personnel, l'écriture est liée à l'expression des idées : exprimer ce que je suis dans un journal personnel par exemple :

« L'écriture permet d'exprimer ce que je suis. » (Enseignant E)

#### Sur le plan professionnel

Écrire dans le cadre de son activité professionnelle peut parfois être une activité plaisante, mais elle est aussi déplaisante ou ne faire appel à aucune émotion particulière. On n'aime pas se faire juger par le contenant seulement : les fautes de français.

« Donc, lire pour bien monter mes cours et puis écrire pour bien monter mes cours. Vraiment, toute cette portion-là de mon travail, c'est ce dont j'éprouve le plus de plaisir dans mon travail. Que ce soit écrire pour bâtir des manuels didactiques pour mes étudiants propres à chacun de mes cours, que ce soit écrire pour faire un travail de recherche pour donner un exemple à mes étudiants, que ce soit écrire dans des revues savantes pour me perfectionner, vraiment c'est là que j'ai le plus de plaisir. » (Enseignant C)

« Quand j'écris, il n'y a rien. Aucun sentiment particulier, je le fais par obligation. » (Enseignant J)

« Et que quelqu'un ne juge pas le contenu d'un texte parce qu'il y a des fautes, c'est la chose qui m'insulte le plus. » (Enseignant E)

### 7.3.2 Les émotions liées à la lecture

#### Sur le plan personnel

Plusieurs émotions peuvent être associées à la lecture sur un plan personnel : plaisir, bonheur, joie, tristesse, excitation...etc. Les résultats issus du questionnaire montrent bien que la dimension affective est importante lorsqu'il est question de la lecture. À la question *Pour moi lire, c'est ...*, les mots associés les plus fréquents rejoignent bien l'idée de rêve, de relaxation, d'évasion.

*« Des fois je vais revisiter un livre que je connais déjà de manière à juste rêvasser un peu. Le style de lecture c'est plus ça et puis j'y associe une émotion vraiment diverse selon les moments. »* (Enseignant G)

*« Lecture, le bonheur. C'est agréable de lire. »* (Enseignant J)

*« Je ris, je pleure... je vis beaucoup d'émotions dans les livres. »* (Enseignant K)

*« Il y a une espèce d'excitation à comprendre des choses compliquées. Cela dépend comment c'est écrit. Il y a un plaisir quand c'est bien écrit. Mais moi je suis beaucoup curieux de comprendre des choses quand c'est difficile. »* (Enseignant L)

#### Sur le plan professionnel

On reconnaît un certain niveau de difficulté et d'effort à faire lors de la lecture d'un texte dans un cadre professionnel. Il arrive que ces efforts puissent aussi entraîner du plaisir, mais ce n'est pas automatique comme lors de lecture dans un cadre personnel.

*« Je n'aurai jamais un très très grand plaisir à dire là je m'en vais lire des lectures savantes, des lectures sérieuses. Il demeure qu'il y a un certain fardeau qui vient avec cela de mon point de vue à moi qu'on ne retrouvera pas lorsque l'on va faire des lectures ludiques. »* (Enseignant C)

*« Cela ne veut pas dire que l'on ne peut pas éprouver du plaisir à faire des lectures qui sont sérieuses, mais il y a certainement un niveau de difficulté qui fait en sorte que c'est toujours un peu plus fastidieux de faire cela que de faire d'autres sortes de lecture. »* (Enseignant C)

### 7.3.3 L'investissement dans les activités d'écriture

#### Sur le plan personnel

Tous n'investissent pas de manière égale dans les activités d'écriture au niveau personnel :

*« J'écris beaucoup, mais beaucoup moins ces temps-ci, mais j'écris passablement par plaisir. »* (Enseignant F)

*« Moins, dans un contexte personnel. J'aimerais cela par exemple. Bien, un fantasme comme cela écrire un roman. »* (Enseignant B)

### Sur le plan professionnel

On remarque ici encore un niveau de difficulté et d'exigence important lors des activités d'écriture dans un cadre professionnel. On remarque aussi que l'écriture disciplinaire spécialisée n'est pas une activité fréquente. Le plus souvent elle est orientée vers la préparation de cours.

*« Maudits plans-cadres, il y a une maladie de ça dans mon cégep, on est en train d'en faire et d'en faire ça ne finit jamais, au-delà de 50 pages. Ce n'est pas quelque chose qui me passionne en tant que tel comme rédaction professionnelle. » (Enseignant I)*

*« Ce que j'aime plus faire comme rédaction professionnelle, c'est plutôt des recueils, aller chercher des auteurs, construire un argumentaire vers ce que je veux enseigner. » (Enseignant I)*

### 7.3.4 L'investissement dans les activités de lecture

#### Sur le plan personnel

La lecture sur un plan personnel est choisie surtout en raison de l'évasion qu'elle procure face aux contraintes liées au travail.

*« J'aime le plus, lire un journal assis chez nous. Je n'ai plus ce temps-là avec ma jeune famille. » (Enseignant M)*

*« Quand je lis, je m'évade. J'ai du plaisir à lire. C'est un moment personnel. » (Enseignant J)*

*« Parce que je vais voir ailleurs ce que l'on écrit sur bien des sujets qui m'ont intéressée. Cela nourrit mon esprit critique par rapport à ça. » (Enseignant E)*

#### Sur le plan professionnel

Comme cela a été mentionné auparavant, on remarque un niveau de difficulté associé à la lecture dans un cadre professionnel. La lecture disciplinaire ou spécialisée n'est pas toujours fréquente. Dans le cadre scolaire, il semble s'agir surtout de lire des manuels et du matériel didactique de façon à pouvoir l'enseigner. Nous remarquons également qu'en session, la lecture ludique est peut-être moins présente.

*« Je n'aurai jamais un très très grand plaisir à dire là je m'en vais lire des lectures savantes, des lectures sérieuses. Il demeure qu'il y a un certain fardeau qui vient avec cela de mon point de vue à moi qu'on ne retrouvera pas lorsque l'on va faire des lectures ludiques. » (Enseignant C)*

*« Pour préparer mes cours, il y a des manuels scolaires. Je lis beaucoup moins sur ma discipline par contre. » (Enseignant B)*

*« C'est dans mon contexte de travail que je lis le plus actuellement. » (Enseignant M)*

*« J'embarque dans tous les livres. J'embarque dans un livre. Tu sais je suis dedans, ce qui fait que j'oublie à peu près tout ce qui peut se passer. Ce qui fait que je ne peux pas lire en session parce que quand je lis je n'arrête pas. C'est comme une espèce de petite drogue. » (Enseignant E)*

Les enseignants de Sciences humaines ont beaucoup à lire pour se tenir au courant de l'actualité. D'ailleurs, les résultats des questionnaires ont dévoilé que les genres d'écrits qui sont lus le plus souvent au cours d'une semaine sont les ouvrages ou articles liés à leur domaine (98 % des enseignants) et les articles de journal et de revue (95 %).

## **7.4 La dimension praxéologique**

### **7.4.1 Les rôles du professeur**

D'une manière générale, nous pouvons remarquer que les avis sont partagés concernant le rôle de l'enseignant dans l'accompagnement de la compétence à l'écrit. Plusieurs répondants conçoivent leur rôle en relation avec les évaluations à venir. Il s'agit de bien préparer leurs étudiants en fonction des évaluations. Certains vont insister sur le fait de susciter le désir d'apprendre et d'éveiller la curiosité auprès de leurs étudiants comme étant une composante essentielle de leur rôle. D'autres vont définir leur rôle comme étant essentiellement un rôle de soutien aux apprentissages :

*« Idéalement, ce devrait être juste du soutien. »* (Enseignant E)

Nous remarquons que les enseignants sont partagés entre leur rapport à la matière et leur rapport à la langue (écrire sans fautes). Ils disent être centrés sur le processus de compréhension de la matière tout en reconnaissant une certaine préoccupation pour la lecture et l'écriture :

*« Donc, mon rôle en classe c'est de leur montrer à lire, mais je ne leur montre pas vraiment comment écrire en classe. »* (Enseignant M)

Nous remarquons aussi que la question d'entrevue : *Idéalement, quel devrait être votre rôle dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans votre discipline?* peut parfois déclencher une prise de conscience. Cela correspond à la « fonction émancipatrice » (Savoie-Zajc, 2009) ou l'effet émancipateur produit par notre recherche :

*« À l'époque, je ne m'apercevais pas que j'avais un rôle à jouer au niveau de la lecture et de l'écriture. Et aujourd'hui six ans plus tard, je me rends compte que j'ai un rôle un petit peu plus important à jouer. Et en répondant à cela, je me dis qu'il y a des choses que je ne fais pas que je devrais faire. »* (Enseignant A)

En répondant à nos questions sur le rapport à la lecture et à l'écriture, cela obligeait l'enseignant, en quelque sorte, à réfléchir à haute voix sur l'importance de la lecture et de l'écriture dans leurs

cours. Comment peut-on mieux décrire cela de façon plus détaillée dans la pratique déclarée de l'enseignant?

### Sur le plan de l'écriture

Pour ce qui est plus spécifiquement de l'écriture, les avis sont partagés entre ceux qui choisissent de faire un accompagnement ciblé et ceux qui estiment que cela n'est pas leur rôle ou qui disent manquer de temps pour cela. D'autres semblent avoir développé leur propre méthode d'intervention pour développer la compétence à l'écriture :

*« Moi, en général en première session j'essaye de les initier à faire des paragraphes. Je commence par là. Un paragraphe, commencez à faire un ou deux liens avec des contenus par exemple. J'en rajoute un autre paragraphe. Je commence comme cela pour ne pas, un les écoeurer je vais le dire de même. Puis leur montrer comment on fait cela, comment on articule cela. Je commence petit. Je ne regarde vraiment pas ce qu'ils ont fait au secondaire ou ce qui est au programme. Ce n'est pas par-là que je commence. ».* (Enseignant B)

Certains font des distinctions concernant le niveau d'intervention en accompagnement à l'écriture comme enseignant en Sciences humaines :

*« Dans l'écriture, mon rôle devrait être inexistant au niveau de la grammaire et de la syntaxe et par contre présent au niveau des connaissances et de l'utilisation de vocabulaire lié à la discipline, littérature et tout ça. »* (Enseignant J)

D'autres encore mentionnent des difficultés liées à la tâche (temps pour la correction, nombre d'étudiants...) :

*« Pour ce qui est de l'écriture, c'est en dehors ils doivent produire des textes pour vraiment mesurer la compréhension des apprentissages. Les étudiants devraient avoir à produire beaucoup plus de textes, mais on n'a pas les moyens de corriger tous ces textes-là. »* (Enseignant M)

D'une manière générale, concernant l'accompagnement à l'écriture, les enseignants ne sont pas tous convaincus qu'ils ont un rôle à jouer ou qu'ils sont en mesure de faire une différence dans l'accompagnement des compétences à l'écriture de leurs étudiants. Pourtant, plusieurs ont pourtant développé leur propre stratégie d'intervention à ce niveau, mais on doit cependant noter un certain constat d'impuissance. Lors de l'enquête par questionnaire, les enseignants ont affirmé à 55 % être d'accord pour dire qu'ils ont un rôle à jouer dans le développement des compétences en écriture de leurs étudiants. Par contre, 37 % des répondants ont penché vers le



choix *plutôt oui*, 7 % pour *plutôt non* et 1 % pour *non*. Cela représente presque un enseignant sur deux (45 %) qui a des hésitations (même ceux qui ont choisi *plutôt oui*) à affirmer qu'ils ont un rôle à jouer sur le plan de l'écriture de leurs étudiants.

### Sur le plan de la lecture

Au chapitre de la lecture, les enseignants reconnaissent avoir un rôle cette fois plus actif à jouer de manière générale. Il leur semble plus facile d'identifier des habiletés de lecture et d'identifier des moyens concrets mis en œuvre pour les développer. Certains voient leur rôle de façon plus directive, dans le cadre d'un enseignement direct du type : vous devez suivre les étapes 1, 2, 3...

*« Mon rôle c'est d'en imposer. Il faut que j'en impose, il faut que je les fasse lire et écrire. C'est mon rôle. Ce n'est pas de leur suggérer de lire, ils ne liront pas. »* (Enseignant B)

D'autres nous ont parlé d'un accompagnement plus spécifique qui est lié à une activité en particulier.

*« Il y a un rôle à jouer pour diriger les étudiants dans la lecture. Comme là je leur demande de faire de la lecture chaque semaine. Je pense qu'il y a un rôle à jouer pour qu'ils comprennent ce qu'ils lisent. Les aider à relever l'information qui est la plus importante dans les différents paragraphes ou dans les différentes parties du texte. Chose que j'ai eu l'occasion de développer un petit peu quand je faisais de l'aide à la réussite avec les étudiants, mais on voyait les étudiants qui avaient de la difficulté à retenir ou à comprendre le texte ou à retenir les idées les plus importantes. Il faudrait que je le fasse davantage dans le cadre de mes cours de première année. »* (Enseignant A)

Nous remarquons ici encore la fonction émancipatrice de notre recherche, mentionnée plus haut, et qui se traduit ici par une intention de changement de pratique. Mais en général, les enseignants déclarent faire un accompagnement de la lecture dans leur enseignement.

#### **7.4.2 Les genres d'écrits à produire et à lire**

##### Les genres d'écrits à produire sur le plan personnel

Le genre d'écrit qui prédomine au niveau personnel est la forme virtuelle : le courriel, la participation à des blogues ou des forums de discussion sur Internet. Cela peut parfois varier selon le contexte :

*« Personnellement, l'écriture, le contexte dans lequel j'écris le plus c'est lorsque j'ai à envoyer des communications à des gens, que ce soit par courriel ou des lettres. »* (Enseignant A)

### Les genres d'écrits à produire sur le plan professionnel

Au niveau professionnel, on remarque cependant que le type d'écrit est assez varié : notes de cours, questions à développement, courriel, consignes pour travaux, rédaction de questions, guide de lecture, articles et recueil de textes.

*« J'écris des textes à mes étudiants, des directives à mes étudiants, des bonnes consignes. Il faut les travailler. Qu'est-ce que j'écris d'autre? Bien j'ai toute la panoplie de courriels moi aussi là. Je fais des comptes rendus de réunion. Cela fait pas mal le tour, je dirais [...] La première des choses, et puis là c'est parce que je le vis beaucoup actuellement même si c'est en deuxième année c'est les consignes. »*  
(Enseignant B)

On remarque ici une préoccupation pour l'écriture de consignes. Nous aurons l'occasion d'y revenir plus loin, car c'est un élément important qui nous a été mentionné par les enseignants. De plus, l'analyse des discours confirme ce que les données issues des questionnaires nous fournissent, la présence importante du courrier électronique autant sur le plan personnel que professionnel dans les genres d'écrit à produire.

### Les genres d'écrits à lire sur le plan personnel

Au niveau des lectures personnelles, les enseignants disent lire surtout durant les vacances lorsqu'ils ont du temps. Ces lectures sont généralement associées au plaisir et à la détente (cela a été développé de façon plus explicite dans la dimension affective).

*« Je ne suis pas une grande lectrice de romans, de fictions, mais j'en lis aussi surtout l'été quand je trouve que j'ai le temps. »* (Enseignant D)

### Les genres d'écrits à lire sur le plan professionnel

Au niveau de la lecture dans un cadre professionnel, les enseignants nous disent surtout lire des écrits qui concernent l'actualité.

*« Pour moi, cela fait partie de ma job, l'actualité, je dois savoir ce qui se passe. »* (Enseignant D)

Les manuels scolaires sont aussi des lectures qui reviennent fréquemment afin de pouvoir préparer des cours. On remarque aussi que peu d'enseignants nous disent lire des ouvrages spécialisés ou théoriques, autre que les manuels, sur une base régulière. Les résultats du questionnaire rejoignent ce que les participants disent. Parmi les genres d'écrits les plus lus, les

ouvrages ou articles liés à son domaine et les articles de journal et de revue sont ceux qui sont les plus souvent utilisés par les enseignants.

### 7.4.3 Les difficultés des étudiants

En général, les difficultés des étudiants sont importantes et elles semblent se manifester surtout lors des premières évaluations. Cela peut prendre la forme de difficultés au niveau de l'expression des idées et du vocabulaire. Certains se posent des questions au sujet des difficultés des étudiants et aimeraient en connaître davantage sur la source de ces difficultés.

*« Pourquoi les étudiants n'arrivent pas à décoder l'information? Quelles sont les raisons principales? Donc, accès plus facile à des synthèses de recherches qui ont été faites qui nous permettraient de comprendre pourquoi. Pourquoi ils ont de la difficulté à décoder un minimum d'informations? Juste au niveau des connaissances, de nous ajuster après et d'en parler classe : « Vous n'avez pas compris telles questions à cause de telle ou telle raison. Quel aspect qui n'est pas bien maîtrisé? » Donc c'est cela, peut-être une connaissance plus large des raisons qui font que les jeunes ont de la difficulté, dans un sens comme dans l'autre, de comprendre une question et d'y répondre correctement. » (Enseignant J)*

Les enseignants se heurtent à des difficultés importantes et parfois déconcertantes concernant la compétence à l'écrit de leurs étudiants. Cela nuit grandement aux apprentissages et à la réussite du cours. Les difficultés en lecture peuvent même être souvent majeures pour certains :

*« Ils ont un vocabulaire limité et ils ont de la misère à relier ensemble les différents concepts qu'il y a dans une phrase. » (Enseignant M)*

D'une manière générale, les enseignants observent les difficultés de leurs étudiants lors d'activités en classe comme durant la prise de notes ou lors d'une évaluation :

*« Si je vois qu'il y a un étudiant que je vois qui ne prend pas de notes de cours du tout, et qu'il n'utilise pas les PowerPoint, parce que je monte des PowerPoint qui sont disponibles. En fait ce sont des notes trouées qui sont disponibles avant tous les cours. Alors si je vois un étudiant qui ne prend pas de notes, je me questionne. » (Enseignant A)*

*« Comme j'ai des examens synthèses problématisés où ils doivent écrire entre 1 000 à 1 500 mots pour l'examen alors là quand ils me remettent l'examen, je le sais tout de suite, autant en termes de structure qu'en termes orthographiques vraiment là c'est un livre ouvert. » (Enseignant C)*

### Sur le plan de l'écriture

Les nombreuses difficultés des étudiants en écriture peuvent se manifester de diverses façons lors d'une activité spécifique par exemple.

*« C'est là qu'on voit qu'au niveau de la structure il y a des lacunes. Souvent dans les premiers cours je leur demande de parler un peu d'eux-mêmes et ça ne vient pas. Je n'ai pas l'impression que c'est parce qu'ils ne se connaissent pas. Il y a peut-être un peu de cela, mais ne pas être capable de faire cinq lignes sur soi-même, il y a un problème. » (Enseignant I)*

Les difficultés des étudiants sont observables directement dans le texte remis par l'étudiant:

*« Il y a une corrélation à faire entre des réponses plus courtes et moins nuancées et la qualité du français. » (Enseignant F)*

### Sur le plan de la lecture

Les enseignants remarquent que les étudiants ne sont pas habitués à lire l'actualité. Ils ont aussi des problèmes concernant la lecture des consignes. L'attitude de l'étudiant en classe révèle des difficultés en lecture. Ce sont des difficultés qui sont souvent observées par les enseignants. Elles sont nombreuses et explicites dans les entretiens. On note aussi des difficultés explicites au niveau des consignes bien identifiées par plusieurs participants.

*« Si je vois un étudiant qui ne prend pas de notes, je me questionne. Si je vois un étudiant qui ne fait pas les lectures, qui n'a pas l'air de suivre je me pose des questions parce que cela peut être relié à cela, mais pas nécessairement. Cela peut être une question de motivation aussi, mais le questionnement permet de vérifier avec l'étudiant et puis à ce moment-là d'arriver à cibler quelle est la problématique. Parfois c'est une question d'écriture et de lecture, mais pas toujours par contre. » (Enseignant A)*

*« Les étudiants je trouve qu'ils ne lisent pas ou qu'ils lisent mal. Ils ne prennent pas le temps. Ils décodent, on dirait que ce sont des décodeurs. Ils décodent des lettres et puis cela s'arrête là j'ai l'impression. » (Enseignant B)*

Cela a aussi un impact sur la compréhension du texte, sur le sens à donner à l'information qui est dans le texte :

*« Je trouve cela un désastre en quatrième session. Ils ne connaissent même pas leur société. Cela veut dire qu'ils ne lisent même pas les journaux. Même si on leur dit de lire les journaux, ils ont appris à lire les journaux dans les grands titres seulement pour un cours, et puis c'est le cours de politique ou c'est le cours de socio ou c'est le cours de ci de ça. Mais ce n'est pas intégré du tout. » (Enseignant B)*

La difficulté de lire des consignes est parfois associée au manque de vocabulaire. Les étudiants lisent peu et ont de la difficulté à décoder l'information :

*« Une étudiante qui me dit : « Peux-tu m'aider pour mon travail? Je n'y arrive pas. » « Comment ça tu n'y arrives pas? » « Bien, t'as dit d'écrire quatre pages. » « Je n'ai jamais demandé cela. Ce n'est pas cela qui est écrit dans les consignes. C'est écrit que tu dois avoir quatre pages de texte de tes sources documentaires, chacune doit avoir quatre pages. Je ne t'ai pas dit d'en écrire quatre. Elle a mal lu les consignes. » (Enseignant B)*

*« Souvent, il y a un problème de littératie donc ils ne comprennent pas le sens de la question. Ils ont de la difficulté à répondre à la question à cause de cela. » (Enseignant J)*

Les difficultés au niveau de la lecture des consignes ont des répercussions négatives sur les apprentissages des étudiants. Cela apparaît clairement dans ces extraits :

*« Quand ils ne répondent pas bien dans le texte à la consigne, c'est parce qu'elle est mal lue, mais en même temps c'est peut-être parce qu'ils ne sont pas capables d'articuler une réponse à propos. Quand ils oublient aussi des informations. Alors il y a mal lire la consigne, et oublier des bouts aussi, des séquences de la consigne. » (Enseignant B)*

*« La place que je le remarque le plus, et tu as dû l'entendre, mais je ne le comprends pas, c'est les consignes. C'est une plaie pour moi les consignes. Comment ils les lisent. Ils ne lisent pas ou bien ils lisent mal. Je n'en reviens pas. C'est un problème fondamental parce que s'ils ne lisent pas bien les consignes, ils ne produisent pas les bonnes affaires. Dans les examens je le vois. Ceux qui ont de la misère, ce sont ceux qui n'ont pas compris les questions et pas compris pas à peu près là. Moi, cela me signifie qu'il y a quelque chose, qu'il pourrait y avoir un trouble. Je l'ai remarqué assez souvent, les étudiants qui ont des troubles d'apprentissage ils ont de la misère à lire les questions et les consignes et à les comprendre. Je ne te dis pas que c'est généralisé. J'en ai une c'est ça, elle est tellement anxieuse qu'elle lit la question et elle prend un mot et elle répond sur ce mot-là et puis elle est faite. Je le vois au niveau des exercices. Quelqu'un qui a bien compris a pu rapporter, mais ce n'est pas copié. Tu vois qu'il a bien répondu à toutes les dimensions. Il y en a qui n'ont pas compris les dimensions qui ont été posées. Je le vois là et je le vois dans les examens et évidemment à la fin de la session dans l'activité synthèse. » (Enseignant L)*

Donc, pour les enseignants, les consignes sont un élément important de leur travail, car elles sont une des causes qu'ils associent aux difficultés des étudiants tant lors des discours que lors des résultats des questionnaires. Nous reviendrons sur ce point dans la discussion des résultats.

#### 7.4.4 Les difficultés du professeur à l'écrit

##### Sur le plan de l'écriture

Au chapitre des difficultés de l'enseignant lui-même, plusieurs répondants avouent avoir eux-mêmes de la difficulté à écrire dans un français impeccable. Ils y arrivent, mais ce n'est pas sans effort. D'autres associent leurs difficultés essentiellement à une question d'intérêt pour le texte à lire et à écrire.

*« C'est difficile d'écrire même pour nous puis je me rends compte qu'ils ont plein de représentations fausses. Par exemple que nous autres comme profs que, quand on s'assoit pour écrire quelque chose qu'on fait cela en un jet. Qu'on n'a pas l'angoisse de la feuille blanche. Par exemple, qu'on n'a pas de papier brouillon ou que l'on ne jette pas quinze (15) feuilles. Ce qui est totalement faux. On fait tout cela. » (Enseignant B)*

L'accent trop souvent mis sur les fautes de français peut être un véritable irritant lorsque vient le temps d'écrire :

*« Pour moi, on met beaucoup trop d'accent sur cela, la coquille par ci, la coquille par là. On a tendance à dénigrer tout le texte parce qu'il y a quelques coquilles. » (Enseignant D)*

Certains textes représentent un niveau de difficulté plus élevé :

*« Je m'ennuie si j'ai à rédiger de longs longs textes par exemple une thèse de maîtrise. J'ai beaucoup de difficulté à rester sur le même travail longtemps. » (Enseignant K)*

##### Sur le plan de la lecture

Concernant les difficultés au niveau de la lecture, les enseignants les identifient surtout aux lectures de textes scientifiques. Ils relient aussi ces difficultés aux intérêts de lire le texte.

*« Je trouve ça toujours difficile de lire, c'est ce que je dis à mes étudiants, des ouvrages scientifiques, c'est-à-dire propres à différentes disciplines des Sciences humaines. Ce n'est pas comme lire un polar... » (Enseignant C)*

*« C'est difficile à lire des textes européens. [...] Il faut comme relire plus d'une fois, chose que je fais. » (Enseignant B)*

*« Les textes mal construits me désintéressent aussi. Finalement, c'est une grande question d'intérêt. Si on m'intéresse, peu importe le niveau de difficulté du texte, je vais persévérer. C'est l'intérêt qui fait la différence pour moi. » (Enseignant B)*

#### 7.4.5 Les besoins des professeurs

Concernant cette fois les besoins ou des moyens souhaités pour mieux accompagner leurs étudiants dans le développement de leurs compétences à l'écrit, les enseignants mentionnent plusieurs éléments variés. Certains souhaitent avoir une meilleure connaissance de ce que les étudiants font au secondaire. Ils souhaitent en connaître davantage sur le parcours antérieur de leurs étudiants. Certains souhaitent des formations qui pourraient les outiller à mieux accompagner leurs étudiants. D'autres encore souhaitent des critères d'admission plus élevés pour le programme de Sciences humaines et moins d'étudiants par groupe pour avoir plus de temps pour développer la compétence à l'écrit de leurs étudiants.

Les outils pour pouvoir fournir une aide adaptée ne sont pas toujours accessibles :

*« Il faut les inventer les moyens pour aider les gens à se concentrer. Il y en a d'autres, mon dieu la dyslexie. C'est peut-être la technologie à ce moment-là. Là j'avoue que je manque d'outils. Pour les autres, qu'est-ce qui pourrait m'aider? » (Enseignant B)*

Certains souhaitent une formation qui pourrait offrir des moyens concrets pour intervenir auprès des étudiants :

*« Des formations, j'aurais de la difficulté à préciser mon besoin, mais de la formation sur par exemple des choses très concrètes pour aider les étudiants à lire et à écrire en situation de classe. Par quel bout on prend cela. Le classique c'est de faire un plan, mais il n'y a pas juste cela. » (Enseignant B)*

*« Bien moi j'aimerais avoir plus de connaissances sur... parce qu'on remarque que les étudiants arrivent, comme je disais au début, avec des lacunes au niveau du décodage de l'information. » (Enseignant J)*

*« Pourquoi les étudiants n'arrivent pas à décoder l'information? Quelles sont les raisons principales? Donc, accès plus facile à des synthèses de recherches qui ont été faites qui nous permettraient de comprendre pourquoi. Pourquoi ils ont de la difficulté à décoder un minimum d'informations? Juste au niveau des connaissances, de nous ajuster après et d'en parler classe : « Vous n'avez pas compris telles questions à cause de telle ou telle raison. Quel aspect qui n'est pas bien maîtrisé? » Donc c'est cela, peut-être une connaissance plus large des raisons qui font que les jeunes ont de la difficulté, dans un sens comme dans l'autre, de comprendre une question et d'y répondre correctement. » (Enseignant J)*

D'autres souhaitent des critères d'admission plus élevés :

*« Des critères d'admission en Sciences humaines qui seraient d'avoir 70 % en français avant de rentrer en Sciences humaines au cégep. » (Enseignant C)*

D'autres manifestent des besoins concernant la tâche d'enseignement. Les résultats des questionnaires ont mis en évidence la lourdeur de la tâche d'un enseignant de Sciences humaines. En nombre d'heures par semaine, la somme de la préparation, la prestation et la correction peut dépasser 50 et cela n'inclut aucunement les autres activités connexes.

*« Du temps avec eux. On va dire moins d'étudiants par classe, mais surtout avoir l'occasion d'exercer une influence plus longue que sur une session de 15 semaines et 45 heures [de cours]. Cela permettrait définitivement de mieux les encadrer. » (Enseignant F)*

*« Mon idéal serait de pouvoir m'asseoir cas par cas et suivre avec la personne la trajectoire qui est la sienne pour pouvoir saisir que c'est vrai qu'il n'y a pas de lien entre sa première et sa troisième phrase. Quand je fais des rétroactions en classe, parfois les seules qui prennent des notes c'est généralement ceux qui ont bien écrit. » (Enseignant G)*

*« Avoir plus de temps pour eux, donc moins d'étudiants, moins de cours, avec la même période de contrat de travail. Par exemple, pas cinq cours, mais quatre et pas 30 étudiants, mais 20. Puis, l'obligation de les voir plus souvent parce que cela reste dans le contrat de travail. Juste cela. L'aspect disciplinaire pourrait sûrement s'approfondir, mais il y aurait du temps pour faire autre chose, qui est à la fois des moyens d'atteindre la discipline et puis à la fois la finalité même de la discipline finalement. » (Enseignant G)*

## **8. La discussion des résultats**

### **8.1 La compréhension des dimensions du rapport à l'écrit**

Sur le plan des conceptions, on remarque que les attentes sont élevées au niveau de la compétence à l'écrit surtout à la sortie du programme, mais, à l'entrée, les étudiants doivent déjà maîtriser la lecture et l'écriture de base. Par contre, près de la moitié des enseignants de notre enquête par questionnaire considèrent qu'il y a entre 8 à 14 étudiants qui arrivent au collégial par groupe de 30 qui a des difficultés à l'écrit. Cet aspect se retrouve dans les représentations que se font les enseignants des étudiants de Sciences humaines. Les quelques études (Bousquet, 2004b; Fréchette et Mignault, 2010, Lacour-Brossard, 1986) qui ont trait à la description des caractéristiques des étudiants de Sciences humaines rejoignent ce que les participants ont exprimé dans leurs discours. Ces représentations sont parfois positives et parfois négatives : positives parce qu'il s'agirait d'étudiants curieux, ouverts et intéressés à comprendre l'être humain; négatives, parce qu'ils choisissent souvent le programme par dépit comme une voie de facilité et qu'ils ne veulent pas faire les efforts nécessaires pour réussir.

Les données du questionnaire ont mis en évidence que les enseignants considèrent qu'au cégep, il n'est pas trop tard pour apprendre à lire et à écrire, mais avec certaines nuances retrouvées dans les entretiens. Les participants croient que les bases de la lecture et de l'écriture doivent



être enseignées et maîtrisées au primaire. Certains affirment que cela se consolide au secondaire et d'autres en continu. Ils reconnaissent avoir un rôle à jouer dans le développement des compétences à l'écrit de leurs étudiants, mais il reste à mieux définir ce rôle. Apprendre au collégial devrait se faire dans tous les cours pour une grande majorité des professeurs, surtout pour le vocabulaire et les manières de décrire, de justifier, etc. Comme l'affirme Blaser (2009), ce n'est pas seulement l'affaire des enseignants de français.

Sur le plan axiologique, parmi les valeurs mentionnées nous remarquons : le partage, l'écoute, le respect, l'ouverture, l'importance de la relation, l'autonomie, le sens des responsabilités, la rigueur, l'honnêteté. Plusieurs associent leurs valeurs au développement d'habiletés citoyennes. La franchise, l'esprit critique, la liberté, la passion pour la connaissance, la curiosité, le goût du savoir, le désir d'apprendre, la volonté d'apprendre, la créativité, le sens de l'effort sont aussi des éléments qui sont valorisés. Quelques-unes de ces valeurs (par exemple ouverture d'esprit, responsabilités, etc.) se retrouvent dans la taxonomie d'Orlandi, taxonomie qui détermine les habiletés à développer par l'apprentissage des Sciences humaines (Legendre, 2005).

Les valeurs sont parfois associées à l'exercice de la citoyenneté et au développement d'habiletés intellectuelles. La lecture et l'écriture mobilisent donc des valeurs éducatives fondamentales. D'ailleurs, les données des questionnaires ont révélé que, pour les enseignants, écrire et lire, c'est essentiel et important. Ce sont les deux valeurs qui revenaient le plus souvent chez ces derniers.

Sur le plan affectif, les enseignants reconnaissent la difficulté dans la rédaction de documents professionnels, et ce, particulièrement lorsqu'ils sont obligatoires. C'est le cas de documents institutionnels comme les plans-cadres. Ils trouvent un certain plaisir à rédiger du matériel didactique et peu à lire des ouvrages spécialisés disciplinaires. Dans le cadre professionnel, on lit surtout par obligation. Comme nous l'avons vu, la tâche d'un enseignant en Sciences humaines est lourde, tant sur le plan de la préparation que de la correction, d'après les données de l'enquête. Elle peut atteindre et dépasser les 45 à 50 heures de travail par semaine. Cela peut influencer les difficultés et le sentiment d'obligation tant dans la rédaction de certains genres d'écrits professionnels que dans la lecture.

En revanche, les enseignants associent plusieurs émotions positives à la lecture sur le plan personnel parce qu'elle est libre et permet de s'évader, de relaxer. Lors de l'enquête par questionnaire, à l'énoncé *Pour moi lire, c'est ...*, les mots qui sont fréquemment évoqués par les enseignants sont évasion, se divertir, relaxant, rêver, voyager, parmi d'autres.

Dans la dimension praxéologique, les enseignants interviewés sont partagés entre leur rapport à la discipline et leur rapport à la langue. La question sur les pratiques reliées à l'écrit provoque parfois un retour réflexif (Schön, 1993) sur la pratique. Certains enseignants se rendent compte

de l'importance d'accompagner au développement de la compétence à l'écrit. Certains nous disent faire un accompagnement planifié à l'écrit, d'autres distinguent cet accompagnement de celui qui concerne la grammaire et la syntaxe. Enfin, certains avouent leur impuissance étant donné la lourdeur de la tâche. En revanche, le rôle semble davantage proactif concernant les activités de lecture. La lecture est souvent directement encadrée et l'enseignant dit intervenir de manière plus dirigée dans les activités entourant la lecture. Les enseignants se heurtent à de nombreuses difficultés importantes et déconcertantes en écriture observées chez leurs étudiants. Elles se manifestent souvent lors des examens, activités en classe, prise de notes ou les travaux à remettre. En lecture, on remarque un problème au niveau de la compréhension des consignes relevée par plusieurs enseignants. On voit que la lecture et la compréhension des consignes ont un effet direct sur la performance de l'étudiant lors d'une évaluation. Il semble que cette difficulté soit très importante.

Les enseignants reconnaissent les difficultés que peuvent représenter la lecture et l'écriture de certains textes trop complexes et moins motivants pour les étudiants. Il est plus difficile d'y trouver un intérêt et cela peut jouer sur le plan affectif, le sentiment d'obligation comme nous l'avons mentionné précédemment.

Les besoins exprimés par les enseignants sont donc assez diversifiés : certains veulent mieux comprendre les difficultés des étudiants, d'autres veulent une formation qui les doterait d'outils d'intervention utiles et enfin d'autres encore souhaitent des changements au niveau de la tâche et de la charge de travail ou des critères plus élevés lors de l'admission.

## **8.2 Les pistes d'intervention**

### **8.2.1 La tâche de l'enseignant**

Parmi les commentaires que nous ont faits les enseignants, certaines recommandations dépassent le cadre de notre recherche. La tâche de l'enseignant et le nombre d'étudiants par groupe sont des éléments faisant davantage partie de revendications syndicales ou politiques. Certaines recommandations ont déjà été faites à ce sujet par les syndicats enseignants et aussi par certains experts. Par exemple, le rapport du comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture recommandait la réduction du nombre d'étudiants par groupe afin de faciliter l'accompagnement pour les étudiants qui ont des difficultés (Ouellon et Bédard, 2008).

### 8.2.2 Les besoins de formation

#### Les caractéristiques des étudiants

Les caractéristiques des étudiants est un des sept domaines de connaissance du savoir enseignant selon Shulman (1986). Dans les entretiens, certains enseignants ont exprimé vouloir connaître davantage les étudiants qui arrivent du secondaire. Les études qui portent sur les caractéristiques des étudiants de Sciences humaines sont rares. Nous pouvons noter les études de Bousquet (2004a) sur le profil d'entrée et de Lacour-Brossard (1986) sur les catégories d'étudiants en Sciences humaines classées selon les dossiers d'admission au Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM). D'autres études présentent les caractéristiques des étudiants de ce programme d'études, mais les caractéristiques sont basées soit sur les représentations sociales des enseignants (Bousquet, 2004b) ou sur les perceptions du personnel enseignant et non enseignant (Fréchette et Mignault, 2010).

Les résultats des questionnaires ont permis de nous apercevoir que les enseignants considèrent que les étudiants qui arrivent du collégial ont des difficultés en lecture et en écriture. Presque la moitié des enseignants pensent qu'entre 8 à 14 étudiants d'un groupe de 30 étudiants ont des difficultés à l'écrit. Les entretiens ont mis en perspective que les enseignants ont des attentes élevées en lecture et en écriture à l'entrée du programme. Comment expliquer la différence entre les attentes des enseignants et leurs représentations des nouveaux étudiants?

Certaines recherches (Felouzis, 1997; Goody et Brophy, 1973 (voir Coulon, 1993); Rosenthal et Jacobson, 1971) ont montré que les attentes de l'enseignant peuvent influencer la réussite des étudiants parce que l'enseignant a tendance à adapter ses comportements en fonction des attentes qu'il entretient avec les étudiants. Les enseignants qui ont des attentes élevées considèrent que leurs étudiants peuvent réussir même s'ils sont faibles. Ces enseignants adoptent alors des pratiques pédagogiques centrées sur les étudiants et ils utilisent des stratégies qui tendent à valoriser les étudiants. En comparaison, les enseignants qui ont de faibles attentes considèrent le niveau des étudiants comme faible ou réputé comme faible. Ces enseignants investissent peu de temps et mettent des pratiques pédagogiques moins intensives auprès des étudiants.

Concernant les représentations des enseignants à l'égard des étudiants, des auteurs comme Charlier (1989), Gilly (1980) et Roy (1991) notent que les représentations jouent un rôle dans la relation maître-étudiants et dans les différents actes professionnels de planification, d'intervention et d'évaluation. Les représentations que l'enseignant se fait de ses étudiants influencent les décisions qu'il prend et par conséquent, ses pratiques professionnelles. De plus, les résultats scolaires des étudiants viennent confirmer à l'enseignant la validité de ses représentations (Tardif, 1992).

Comme nous le voyons, autant les attentes que les représentations des enseignants à l'égard de leurs étudiants ont des liens avec les pratiques professionnelles. Nous pouvons nous poser la question suivante. : Une formation sur la connaissance des caractéristiques des étudiants peut-elle amener un changement dans les attentes et les représentations des enseignants et leurs pratiques?

### Les pratiques d'accompagnement

Un élément sur lequel nous revenons concerne les pratiques d'accompagnement durant les différentes étapes du processus de lecture et d'écriture : avant, pendant, après. L'analyse des entretiens individuels fait ressortir des interventions au départ (avant) sous la forme de préparation pour les évaluations, de suggestions de textes et d'exemples de travail sur un texte (modélisation). L'analyse fait donc ressortir des interventions, l'importance de donner une intention de lecture. Quelques enseignants disent faire un accompagnement plus général qui ne concerne pas spécifiquement une des trois phases du processus. Cela peut aller d'un suivi au niveau des fautes de français à une lecture dirigée en passant par une initiation à la rédaction de paragraphes. D'autres enseignants nous ont parlé d'interventions après l'activité sous la forme de retour sur le texte ou sur la correction. Or, les études en didactique recommandent de s'intéresser davantage au processus d'écriture qu'au produit (Bucheton, 2014). D'où l'importance aussi de s'intéresser aux écrits intermédiaires produits par les étudiants pour mieux accompagner le processus d'écriture. Concernant la lecture, on recommande aussi d'accompagner aux différentes phases : prélecture, pendant la lecture et postlecture (Giasson, 1990). Au collégial, il est aussi préférable de débiter par la maîtrise de textes de base ensuite de textes intermédiaires avant d'aborder le texte disciplinaire (Lavoie et Desmeules, 2010; Shanahan et Shanahan, 2008).

Parmi les résultats du questionnaire, trois questions portaient sur les pratiques d'accompagnement avant, pendant et après une activité d'écriture en classe. Les résultats dévoilent qu'avant une activité d'écriture, la très grande majorité des enseignants donnent les consignes (par écrit ou parfois oralement) et les critères d'évaluation. Après l'activité d'écriture, ils commentent par écrit les travaux et donnent des commentaires généraux au groupe et leur appréciation à l'aide des critères d'évaluation. Pendant l'activité d'écriture en classe, pour chaque type d'accompagnement offert dans les choix proposés, au moins un enseignant sur deux le met en pratique. Nous avons relevé que pour les pratiques avant et après l'activité d'écriture, les enseignants sont moins nombreux à utiliser les autres formes d'accompagnement. Certaines de ces pratiques d'accompagnement amènent les étudiants à réfléchir. À titre d'exemple, avant l'activité, demander aux étudiants de faire un plan avant de rédiger l'écrit demandé oblige l'étudiant à réfléchir sur le contenu de ce qu'il a à écrire. Après l'activité,

analyser avec les étudiants un ou plusieurs écrits ou encore demander aux étudiants d'évaluer par eux-mêmes leur écrit à l'aide des critères soumis sont deux pratiques qui favorisent la réflexion, voire la métacognition. Cela va dans le sens de Blaser (2009), quand elle pose la question si ces tâches sont signifiantes et réflexives. Il importe donc d'outiller les enseignants afin qu'ils soient en mesure de planifier des activités visant à mettre en valeur la fonction épistémique de l'écriture.

### L'importance des consignes

Selon les données obtenues de l'enquête par questionnaire, presque la moitié des enseignants pensent qu'entre 25 à moins de 50 % des étudiants qui arrivent au cégep ont des difficultés en rédaction et en lecture. Les difficultés en rédaction sont plus nombreuses que celles en lecture selon les résultats. Le genre d'écrit à lire par les étudiants qui revient le plus fréquemment est les consignes d'exercices ou d'activités à réaliser que cela se déroule en classe ou hors classe (99 % des enseignants demandent ce genre d'écrit). Par le fait même, les consignes reviennent comme but important dans les activités de lecture. Les données indiquent que 73 % des enseignants le considèrent important. De plus, un des critères d'évaluation important mentionné par les enseignants est la pertinence des contenus selon la consigne donnée (99 % des enseignants). Si l'étudiant a des difficultés à bien lire les consignes, il aura des difficultés à bien répondre à ce qui est demandé. Lors des entretiens, ces difficultés liées à la lecture des consignes sont revenues à quelques reprises par les enseignants.

La problématique des consignes renvoie souvent à une lecture superficielle des consignes et à l'autonomie des étudiants, au fait qu'ils doivent souvent se débrouiller seuls (Zarhartchouk et Castinaud, 1999). L'acte de lire les consignes mobilise plusieurs compétences notamment la reformulation. Les étudiants doivent souvent reformuler ce qui est demandé. De plus l'étudiant efficace dans la lecture des consignes doit être en mesure de les situer dans le temps dans trois moments : passé (ce qui précède les consignes), présent (se centrer sur ce qui est demandé) et futur (anticiper sur les attentes du professeur) : « L'étudiant efficace manie plus ou moins ces trois moments, tout en s'organisant avec rigueur [...] » (Zakhartchouk, 2001, p. 180). Il y a des moyens pour accompagner durant ces trois moments métacognitifs chez l'étudiant et de développer leur compétence à être des lecteurs efficaces de consignes comme :

- demander à remplacer le verbe de consigne par un autre, ou par une autre formulation [...];
- donner des réponses erronées et demander pourquoi elles sont erronées [...];
- donner une réponse et demander quelle était la consigne [...];
- inventer des consignes [...];

- demander de quoi on a besoin pour traiter telle ou telle consigne [...] (Zarhartchouk, 2001, p. 183).

Il existe donc des moyens pour aider les étudiants à être plus efficaces dans la lecture de consignes. En général, ces moyens reviennent à ce que l'étudiant réfléchisse, qu'il se pose par lui-même toute une série de questions en reformulant, en s'appropriant la question. Il n'y a pas de consigne parfaite, c'est pourquoi elle nécessite toujours un accompagnement. « Plus j'ai travaillé sur la question des consignes, plus je me suis rendu compte qu'il ne s'agissait pas d'une simple question technique [...]. La formation des étudiants ne vise pas d'un coup à faire d'eux de bons exécutants [...], mais à les faire réfléchir sur le sens de ce qui leur est demandé » (Zarhartchouk et Castinaud, 1999, p. 80).

C'est ici encore un changement de paradigme qui s'impose de façon à mettre en valeur la fonction épistémique de l'écriture. Placer l'écrit au centre des apprentissages implique des changements didactiques. Il ne s'agit pas seulement du contenu à faire apprendre de façon statique, mais de compétences à développer en interaction dynamique avec l'écrit.

#### **Les genres textuels disciplinaires**

Une autre piste d'intervention concerne ce qu'on pourrait appeler l'approche par le genre textuel. Il y a des spécificités dans la lecture et l'écriture qui varient d'une discipline à l'autre. Il s'agit de se demander comment le discours peut être adapté au genre et à la discipline. Quelles sont les variations de l'écriture d'une discipline à l'autre? « Les genres scolaires, comme les genres sociaux, sont, pour beaucoup d'étudiants, des catégories floues. Lorsqu'une situation d'écriture leur est proposée dans une autre discipline que le français, le cadre générique et la forme discursive sont rarement précisés [...] » (Noyère, 2002, p. 239). Pour travailler à ce niveau, il existe des outils disponibles sur le site du CCDMD et aussi sur Prof Web, outils développés à la suite de recherches en linguistique (Libersan et Foucambert, 2012).

En lien avec les consignes nous pouvons aussi ajouter des remarques concernant les questions à développement que des enseignants ont abordées lors des entrevues. Dufour et Tessier (2012) identifient trois composantes pour une bonne question à développement : le contexte, la question et les caractéristiques de la réponse attendue. Ces auteurs proposent un schéma d'analyse pour vérifier que tous les éléments essentiels sont présents. Leurs travaux sont en lien avec le matériel disponible sur le Réseau Fernand-Dumont. Des moyens concrets existent donc, encore faut-il être convaincu de l'importance d'en intégrer à son enseignement.

## 9. Conclusion

Ayant comme objectif de comprendre le rapport à l'écrit des enseignants en Sciences humaines, notre recherche nous a permis de décrire et d'analyser le rapport à l'écrit des enseignants de ce programme en fonction de ses différentes dimensions interdépendantes, mais qui convergent toutes vers la pratique. Nos résultats nous permettent de faire cinq constats qu'il convient maintenant d'énumérer ici de façon à pouvoir dégager des pistes d'interventions :

1. Les enseignants en Sciences humaines reconnaissent l'importance de la lecture et de l'écriture;
2. Les enseignants en Sciences humaines reconnaissent que la compétence en lecture et en écriture de leurs étudiants détermine leur réussite dans cette discipline;
3. Les enseignants en Sciences humaines reconnaissent avoir un rôle à jouer dans l'accompagnement de la compétence à l'écrit, mais ils ont de la difficulté à bien cerner ce rôle;
4. Un des critères d'évaluation les plus fréquents est la pertinence des contenus selon la consigne donnée;
5. Les enseignants en Sciences humaines sont nombreux à considérer que les étudiants qui arrivent au collégial ont des difficultés en lecture et en écriture.

En s'appuyant sur ces constats, nous sommes aussi en mesure de faire six recommandations :

1. Continuer à sensibiliser les enseignants à l'importance de leur rôle d'accompagnement aux compétences à l'écrit;
2. Fournir des moyens pour soutenir l'accompagnement durant les différentes phases du processus de lecture et d'écriture : principalement les phases avant et après;
3. Familiariser les enseignants avec les caractéristiques des genres textuels propres à leur discipline et avec les outils pour les enseigner;
4. Développer des outils pour améliorer la lecture, la compréhension et la rédaction des consignes;
5. Offrir des formations complètes pour outiller les enseignants et leur permettre de mieux connaître les difficultés de leurs étudiants;
6. Favoriser des échanges entre les différents ordres d'enseignement afin de continuer à développer en continu la compétence à l'écrit.



Au chapitre des principes didactiques en accompagnement au développement de la compétence à l'écrit, les recherches nous invitent à ne pas porter attention seulement au produit fini, mais à accompagner les différentes étapes du processus (planification, mise en texte, révision). C'est dans la phase de planification qu'apparaît l'importance des consignes et du genre d'écrit visé.

Comme le rapport à l'écrit est évolutif et qu'il joue un rôle important dans l'accompagnement que feront les enseignants, il est toujours utile de l'étudier. Mieux comprendre son rapport à l'écrit permet de mieux appréhender celui des étudiants et cela permet un accompagnement plus ciblé du processus d'écriture. La fonction émancipatrice de notre recherche amorce aussi une prise de conscience réflexive sur la pratique, ce qui aura, espérons-le, des retombées positives sur l'accompagnement. Pour mieux prendre en compte le rapport à l'écrit de leurs étudiants, Chartrand et Blaser (2008) suggèrent, entre autres, d'observer les étudiants en situation de lecture et d'écriture et de questionner les étudiants sur leur expérience et leurs habiletés d'écriture ou leurs problèmes en lecture. Mieux connaître cette fois le rapport à l'écrit des étudiants permettra de compléter notre étude du rapport à l'écrit en Sciences humaines. Cela sera l'objet d'une autre recherche en prolongement à celle-ci.

Il ne faut pas oublier que la recommandation sur les consignes renvoie à d'autres aspects essentiels de la pédagogie et de la didactique : le travail sur les critères d'évaluation, sur les objectifs, sur les représentations, la réflexion sur ce qui peut favoriser un transfert durable, sans omettre le rôle que joue la mémoire à court terme [...]» (Zakhartchouk, 1996, p. 25). À cela, il faudrait ajouter l'importance de l'évaluation formative en rapport avec l'évaluation sommative, dans le cadre par exemple d'une pédagogie de la réussite ou d'un enseignement direct (Dumay et Dupriez, 2009). Bref, il ne faut pas isoler les problèmes, comme celui des consignes ou du développement général de la compétence à l'écrit (qui n'est pas une simple question de normes linguistiques et qui relève davantage de la compétence professionnelle d'un correcteur linguistique) de l'ensemble de la situation d'enseignement/apprentissage incluant le modèle pédagogique adopté par l'enseignant. Au cours de ses apprentissages, l'étudiant est confronté à différentes postures de lecture et de genres textuels diversifiés à produire. C'est pourquoi cela nécessite un accompagnement en continu. D'ailleurs, on n'a jamais fini d'apprendre à lire et à écrire. Écrire et lire pour apprendre, dans une langue servant à communiquer clairement, doit être l'objectif préalable de tous les enseignants, dans toutes les disciplines et à tous les ordres d'enseignement. D'où l'importance aussi de répartir convenablement le développement de la compétence rédactionnelle entre les ordres d'enseignement. Comme l'écrit Bucheton (2014) :

D'autres recherches seront encore nécessaires pour décrypter dans chaque cycle d'enseignement les mécanismes, gestes professionnels, tâches, objets enseignés, organisation de la classe, qui grippent le jeu du travail de la pensée écrite chez les étudiants et empêchent que se construise une posture réflexive (p. 16).



## 10. Bibliographie

- Bame-Aldred, C. (2011). The impact of implicit theories of intelligence on professional decision making. *Journal of Behavioral Studies in Business*, 4(19), 82–97.
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'ASQC (Nord) : Presses Universitaire du Septentrion.
- Barré-de Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, (113-114), 29-40.
- Barré-de Miniac, C. et Reuter, Y. (2006). *Apprendre au collège dans les différentes disciplines*. Paris : INRP.
- Bech, M. et Kristensen, M. B. (2009). Differential response rates in postal and Web-based surveys among older respondents. *Survey Research Methods*, 3(1), 1-6.
- Bellemare, R. (2012). Voir plus loin que la correction des « fautes ». *Correspondance*, 18(1), 22-27.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1999). *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Bigot, R., Croutte, P. et Recours, F. (2010). Enquêtes en ligne : peut-on extrapoler les comportements et les opinions des internautes à la population générale? Paris : CREDOC.
- Bizier, N. (2010). *Apprendre les savoirs provenant des sciences humaines*. Rapport PAREA. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.
- Blaser, C. (2007). Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire. Thèse inédite de doctorat, Université Laval, Québec.
- Blaser, C. (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 117-129.
- Blaser, C. et Erpelding-Dupuis, P. (2010). Cours d'appropriation des écrits universitaires : de l'analyse des besoins à la mise en œuvre. Dans C. Blaser et M. C. Pollet (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires* (Vol.18). Namur : Diptyque.
- Bousquet, G. (2004a). *Le profil d'entrée des étudiants de sciences humaines*. Communication présentée au Colloque de l'Association de pédagogie collégiale 2004, Saint-Hyacinthe, Québec.
- Bousquet, G. (2004b) Représentations sociales et pratiques professionnelles. Étude auprès du personnel enseignant en sciences humaines à l'égard des caractéristiques des étudiants au premier trimestre collégial. Rapport PAREA. Sherbrooke: Cégep de Sherbrooke.
- Buchanan, C. M., Eccles, J. S., Flanagan, C. et Midgley, C. (1990). Parents' and teachers' beliefs about adolescents: Effects of sex and experience. *Journal of Youth & Adolescence*, 19, 363–394.
- Bucheton, D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture, Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée. (En collaboration avec D. Alexandre et M. Jurado). Paris : Éditions Retz.
- Buehl, M. M. et Fives, H. (2009). Exploring Teachers' Beliefs About Teaching Knowledge : Where Does It Come From? Does It Change? *The Journal of Experimental Education*, 77(4), 367–408.
- Campenhoudt, L.V., Quivy, R. et Marquet, J. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. (4<sup>ème</sup> éd.). Paris : Dunod.

- Cégep de Sherbrooke (2008). *Enquête auprès des étudiants du Cégep de Sherbrooke sur les activités de lecture et d'écriture*. Consultation Omnivox du 17 novembre 2008 au 25 novembre 2008. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.
- Chabanne, J.-P. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris : PUF.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles : DeBoeck –Wesmael.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (dir). (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Chartrand, S.-G., Blaser, C. et Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 275-293.
- Chartrand, S.-G. et Prince, M. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit d'étudiants québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 32(2), 317-343.
- Combessie, J.-C. (2003). *La méthode en sociologie* (4<sup>e</sup> éd.). Paris : La Découverte.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995) *Des conditions de réussite scolaire, réflexion à partir de points de vue étudiants*. Ste-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, Direction des communications.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents*. (4<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Delémont, M. (2006). L'épistémologie des enseignants : quel impact sur les procédures des étudiants en mathématiques? Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Desautels, L., Gohier, C. et Jutras, F. (2009). Les préoccupations éthiques d'enseignants du réseau collégial francophone au Québec. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 395-419.
- Desmeules, L. (2002). *Nouveaux fondements de l'éducation au Québec* (2<sup>e</sup> éd.). Université de Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Desmeules, L., Dubois, S. et Blaser, C. (2013). Développer les compétences en écriture dans le cours de philosophie 102. *Pédagogie collégiale*, 27(1), 21-25.
- Dezutter, O. (2006). Lecture et lecteurs en évolution. *Vie pédagogique*, (139), 10-12.
- Dionne, A.-M. (2010). Le rapport à la lecture et les compétences en écriture des futurs enseignants : enjeux déterminants pour favoriser le goût de lire chez les étudiants. *McGill Journal of Education*, 45(3), 409-428.

- Dufour, I. et Fleuret, C. (2012). L'autobiographie de scripteur : outil didactique, outil d'évaluation diagnostique du rapport à l'écrit des étudiants de programmes de formation technique au collégial québécois. Dans C. Fleuret et I. Montésinos-Gelet (dir.), *Le rapport à l'écrit. Habitus culturel et diversité* (p. 145-155). Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- Dufour, J.-D. et Tessier, H. (2012) Formulation de questions à développement : pistes didactiques. *Correspondance* 17(3).
- Dumay, X. et Dupriez, V. (2009). L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombres. Bruxelles : De Boeck.
- Falardeau, E. et Grégoire, C. (2006) Étude des traces du rapport à l'écrit dans une activité de réécriture. *Revue Canadienne de linguistique appliquée (RCLA) Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)*, 9(1), 31-50.
- Fayol, M., Morais, J. et Rieben, L. (2007). Le développement cognitif et la lecture, au collège. Dans B. Germain et I. Mazel (dir.), *La lecture au début du collège, éléments de réflexion* (p. 89-105). Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Felouzis, G. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- Fontaine, F. (1988). *Mesure critériée des croyances des futurs maîtres à l'égard de l'évaluation des apprentissages*. Thèse inédite de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Fréchette, N. et Migneault, C. (2010). *Recherche sur la persévérance scolaire des étudiants et des étudiantes du programme de sciences humaines*. Longueuil : Collège Édouard-Montpetit. En ligne : [http://www.lescegeps.com/fichiers/pdf/20101118\\_rapport\\_perseverance\\_sh\\_2010-05-12.pdf?target=/sites/file\\_edit.php?id=252](http://www.lescegeps.com/fichiers/pdf/20101118_rapport_perseverance_sh_2010-05-12.pdf?target=/sites/file_edit.php?id=252)
- Ganassali, S. (2008). The influence of the design of web survey questionnaires on the quality of responses. *Survey Research Methods*, 2(1), 21-32.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaétan Morin Éditeur.
- Gilly, M. (1980). *Maître-étudiant, rôles institutionnels et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Goody, J. (1979). La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage. Paris : éditions de Minuit.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381–391.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65–90.
- Kingsbury, F. et Tremblay, J. Y. (2008). Pistes d'actions pour favoriser une évaluation optimale de la compétence langagière par les professeurs de l'enseignement collégial. Guide d'appropriation des résultats de la recherche PAREA. Québec : Cégep de Sainte-Foy.
- Lacour-Brossard, L. (1986). Les étudiants en sciences humaines, *Recherches sociographiques*, 27(3), 449-466.
- Langevin, L. et Ménard, L. (2002). Conceptions des étudiants, conceptions des professeurs : réflexions sur la réussite des études. Montréal : UQAM – ACFAS.
- Lavoie, M. et Desmeules, L. (2010). *Quand lire c'est comprendre*. Rapport PAREA. Sherbrooke : Cégep de Sherbrooke.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin.
- Libersan, L. (2010). Stratégies d'écriture dans la formation spécifique : pourquoi une approche par genres?. *Correspondance*, 16(1). En ligne : [www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr16-1/Strategies.html](http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr16-1/Strategies.html)
- Libersan, L. et Foucambert, D. (2012). Un modèle exploratoire d'analyse de données textuelles au service de la didactique de l'écrit dans les collèges québécois. SHS Web of conférences, volume 1. 3<sup>e</sup> Congrès mondial de linguistique française, p. 307-323. En ligne : [www.shs-conferences.org](http://www.shs-conferences.org)
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherche qualitative*, hors série-numéro 5. Actes du Colloque Recherches qualitatives les questions de l'heure, Association pour la recherche qualitative, p. 70-81.
- MELS, (2010). Programme d'études préuniversitaires 300.A0 Sciences humaines. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : P.U.F.
- Mucchielli, A. (dir.). (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Noyère, A. (2002). Genres scolaires et cadres disciplinaires : quels rapports à l'écriture? *Pratiques*, (113/114), 225-242.
- Ouellet, G., Roy, D. et Huot, A. (2009). *Méthodes quantitatives en sciences humaines*. Mont-Royal : Groupe Modulo.
- Ouillon, C. et Bédard, M.-A. (2008). Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports.
- Paquette, C. (1991). *Éducation aux valeurs et projet éducatif*. Montréal, Québec Amérique.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (3<sup>e</sup> éd.). Wavre : Mardaga.
- Renzaglia, A., Hutchins, M. et Lee S. (1997). The Impact of Teacher Education on the Beliefs, Attitudes, and Dispositions of Preservice Special Educators. *Teacher Education and Special Education*, 20(4), 360-377.
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques* (121/122), 9-27.
- Reuter, Y. (dir.) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Paris/Bruxelles : De Boeck.
- Reynaud, C. (2008). À la recherche de dispositifs didactiques favorables au développement de valeurs citoyennes : le « débat » socio-cognitif. Dans D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud (dir), *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Entre « toujours plus » et « mieux vivre ensemble »* (p. 91 – 100). Bruxelles : De Boeck.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind : Investigations into the nature of belief systems and personality systems*. New York : Basic Books.
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école, l'attente du maître et le développement intellectuel des étudiants*. (Trad. S.Audebert et Y. Rickards). Tournai: Casterman.

- Roy, D. (1991). Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial. Rimouski: Cégep de Rimouski.
- Rubin, H. J. et Rubin, I. S. (1995). *Qualitative Interviewing, the art of hearing data*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Salin, M.-H. (1999). Pratiques ostensives des enseignants et contraintes de la relation didactique. Dans G. Lemoyne et F. Conne (dir.), *Le cognitif en didactique* (p. 327-353). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Saussez, F. et Loiola, F. A. (2008). Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 569-599.
- Schaub, M. et Chittaro, M. (2012). *Évaluation des enseignements au format papier et en ligne : Impacts sur les procédures et résultats*. Actes du 24e colloque de l'Admée-Europe: L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel.
- Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 73-100). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schön, D. (1993). Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal: Logiques.
- Shanahan, T. et Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content\_Area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tillema, H. H. et Knol, W. E. (1997). Promoting student teacher learning through conceptual change or direct instruction. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 579-595.
- Tyson, L. M., Venville, G. J., Harrison, A.G. et Treagust, D.F. (1997). A multidimensional framework for interpreting conceptual change events in the classroom. *Science Education*, 81(4), 387-404.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.
- Weinstein, C. S. (1998). "I want to be nice, but I have to be mean": Exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. *Teaching and Teacher Education*, 14, 153-163.
- Zakhartchouk, J.-M. (1996). Consignes : aider les étudiants à décoder. *Pratiques*, (90), 9-25.
- Zakhartchouk, J.-M. (2001). Justifiez, expliquez... *Pratiques*, (111/112), 179-188.
- Zakhartchouk, J.-M. et Castinaud, F. (1999). *Comprendre les énoncés et consignes*. Amiens : CRDP et CRAP.



## Annexe I

---

Le formulaire de consentement accompagnant l'entrevue

## FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Le rapport à l'écrit des enseignants et l'accompagnement au développement de compétences rédactionnelles en sciences humaines (entrevues)

### IDENTIFICATION

Responsables du projet : Ginette Bousquet et Louis Desmeules, co-chercheurs.

Adresses courriel : [ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca) [louis.desmeules@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:louis.desmeules@cegepsherbrooke.qc.ca)

### BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet de recherche visant à comprendre le rapport à l'écrit des enseignants afin de les amener à mieux intervenir auprès des étudiants dans leurs pratiques d'accompagnement à l'écrit.

Ce projet de recherche reçoit l'appui financier du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir.

### PROCÉDURE(S)

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de participer à un entretien afin de comprendre les conceptions de l'écrit déclarées et de compléter les données du questionnaire électronique. Cette entrevue est enregistrée sur une enregistreuse audio avec votre permission et prendra environ 45 minutes de votre temps. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier. Vous demeurerez libre de ne pas répondre à une question que vous estimerez embarrassante sans avoir à vous justifier.

### CONFIDENTIALITÉ ET ANONYMAT

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à l'enregistrement et au contenu de sa transcription. Votre nom sera remplacé par un numéro de code dès la transcription de votre entrevue. Les noms des personnes mentionnées durant l'entrevue seront omis. Le matériel de recherche (cassette codée, transcription et analyse) sera conservé au laboratoire du chercheur responsable pour la durée totale du projet. Ce laboratoire est fermé à clé et l'accès aux données informatisées est protégé par un mot de passe. Votre formulaire de consentement sera conservé sous clé dans le bureau de la chercheuse principale. Les enregistrements audio seront effacés dans les six mois suivant leur transcription. Cependant les entrevues transcrites et analysées ainsi que les formulaires de consentement seront conservés cinq années suivant la recherche dans le bureau de la responsable.



## PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous être libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

## DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter un des responsables du projet, Mme Ginette Bousquet au numéro (819) 564-6350 # 4419 pour des questions additionnelles sur le projet ou sur vos droits en tant que participant de recherche. Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Cégep de Sherbrooke a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, Alexandre Genest, au numéro (819) 564-6350 #4392 .

## REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

## SIGNATURES

Je \_\_\_\_\_ reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que l'intervieweur a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom (lettres moulées) et coordonnées : \_\_\_\_\_

Signature du responsable du projet ou de son, sa délégué(e) : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

*Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'intervieweur.*



## Annexe II

---

Le questionnaire de sondage

# Enquête auprès des enseignantes et enseignants de sciences humaines

## Objectif de l'enquête

L'objectif général de cette enquête est de décrire le rapport à l'écrit du personnel enseignant dans le programme de Sciences humaines au collégial. L'enquête est menée par deux chercheurs du Cégep de Sherbrooke, Louis Desmeules et Ginette Bousquet. Cette enquête est subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du Ministère de l'enseignement, des loisirs et du sport (MELS). Les résultats de ce projet de recherche permettront de proposer des pistes d'interventions ayant pour but le perfectionnement des pratiques d'enseignement en lecture et en écriture.

## Confidentialité

Les informations obtenues dans cette enquête sont confidentielles : seule l'équipe de recherche aura accès aux données. Elles seront utilisées à des fins statistiques. L'équipe de recherche garantit qu'aucune information recueillie dans le cadre de cette enquête ne sera divulguée. Vous êtes invités à participer sur une base volontaire. Votre consentement à participer sera valide lorsque vous aurez coché la case « Oui » Je consens à participer à cette recherche en complétant le questionnaire d'une durée d'environ 20 minutes.

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains du Cégep de Sherbrooke (CER) a approuvé le projet de recherche. Pour de l'information ou des commentaires, vous pouvez vous adresser aux chercheurs :

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

Ginette Bousquet : [ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca)

Ou au président du comité d'éthique (CER) du Cégep de Sherbrooke :

Alexandre Genest : [alexandre.genest@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:alexandre.genest@cegepsherbrooke.qc.ca)

## Directives générales

Le questionnaire comporte trois parties : une première série de questions sur l'écriture et la lecture en général, une seconde série sur l'écriture et la lecture en contexte professionnel et la dernière série sur des renseignements d'ordre personnel et professionnel.

1. Vous êtes invités à remplir le questionnaire seulement après avoir donné votre consentement volontaire;
2. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier;
3. Pour certaines des questions, si vous n'avez pas de chiffres précis, veuillez fournir vos meilleures estimations;
4. En répondant aux questions qui exigent de pointer une case, veuillez pointer cocher la case appropriée;
5. Ne pas oublier de nous retourner le questionnaire par voie électronique en pointant la case « Envoyer ».

En vous remerciant à l'avance de nous aider à décrire le plus fidèlement possible le rapport à l'écrit du personnel enseignant en Sciences humaines au collégial, dans le cadre de ce projet de

recherche PAREA.

**\*Obligatoire**

**Je consens à participer à cette recherche en complétant le questionnaire d'une durée d'environ 20 minutes. \***

- Oui
- Non

**1. Veuillez noter spontanément 5 mots ou courtes expressions qui complètent le mieux l'énoncé « Pour moi, écrire c'est ... ».**

**2. Est-ce important pour vous d'écrire ?**

- Oui
- Plutôt oui
- Plutôt non
- Non

**3. a) Au cours d'une semaine, à quelle fréquence produisez-vous les genres d'écrits énumérés ci-dessous ?**

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Journal personnel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Médias sociaux, clavardage, forum de discussion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Courrier électronique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Texte de fiction, chanson, poème	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Notes de lecture	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Écrits divers (recettes, légendes de photos, mémos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Article ou texte pour des journaux, revues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
8. Autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**b) Parmi les genres d'écrits ci-dessus, certains ont-ils fait l'objet d'une publication ?**

- Oui
- Non

**4. Veuillez noter spontanément 5 mots ou courtes expressions qui complètent le mieux l'énoncé « Pour moi, lire c'est ... ».**

**5. Est-ce important pour vous de lire ?**

- Oui
- Plutôt oui
- Plutôt non
- Non

**6. Au cours d'une semaine, à quelle fréquence lisez-vous les genres d'écrits énumérés ci-dessous ?**

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Ouvrages ou articles liés à votre domaine (papier ou en ligne)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Médias sociaux, clavardage, forum de discussion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Courrier électronique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Récits, romans, poèmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Articles de journal, de revue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**7. Selon vous, le degré de réussite de vos étudiants dans votre discipline dépend-il de leur compétence en lecture et en écriture ?**

- Oui
- Plutôt oui
- Plutôt non
- Non

**8. Selon vous, avez-vous un rôle à jouer dans le développement des compétences de vos étudiants en ÉCRITURE ?**

- Oui
- Plutôt oui
- Plutôt non
- Non

**9. Selon vous, avez-vous un rôle à jouer dans le développement des compétences de vos étudiants en LECTURE ?**

- Oui
- Plutôt oui
- Plutôt non
- Non

**10. Quel est votre degré d'accord avec les énoncés suivants ?**

	Totalement en accord	En accord	En désaccord	Totalement en désaccord
a) Écrire s'apprend par la pratique.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) On est doué pour l'écriture ou on ne l'est pas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Écrire s'apprend en lisant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Écrire s'apprend par l'enseignement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Écrire s'apprend surtout au primaire et au secondaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Écrire s'apprend dans la classe de français.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Au cégep, il est trop tard pour développer la compétence à écrire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Au cégep, il est trop tard pour développer la compétence à lire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**11. Dans quel(s) cours devrait-on enseigner à écrire au collégial ?**

	Dans aucun cours	Dans les cours de littérature (français) seulement	Dans les cours de première année	Dans tous les cours
1. Le vocabulaire (orthographe, étymologie, formation des mots)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. La structure des textes (comment faire l'introduction, le développement, la conclusion)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Les manières de décrire, d'expliquer, d'argumenter, de justifier, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. La présentation des citations et références	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12. Quelle est la discipline visée par le cours que vous donnez le plus souvent ou l'un de ceux que vous donnez actuellement ?**

Les questions 12 à 22 se rapportent soit au cours que vous avez donné le plus souvent, soit à l'un de ceux que vous donnez actuellement.

**13. En quelle année ce cours est-il offert ?**

- Première année
- Deuxième année
- Les deux années

**14. Depuis combien de temps donnez-vous ce cours ?**

**15. a) Dans votre cours, quels sont les genres d'écrits que vous demandez à vos étudiants de produire. Veuillez préciser le lieu de production en cochant les cases appropriées.**

	En classe seulement	Hors classe seulement	En classe et hors classe	Ne s'applique pas
1. Notes de cours	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Résumé graphique, schéma, carte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Rapport, travail de recherche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



	En classe seulement	Hors classe seulement	En classe et hors classe	Ne s'applique pas
4. Résumé de documents (trouvés à la bibliothèque, sur Internet ou ailleurs)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Questions écrites dans un cahier d'exercices ou dans un manuel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Réponses écrites dans des examens, tests écrits	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Production écrite (texte d'analyse, dissertation, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**15. b) Cochez tous les genres d'écrits que vous évaluez dans votre cours.**

- 1. Notes de cours
- 2. Résumé graphique, schéma, carte
- 3. Rapport, travail de recherche
- 4. Résumé de documents (trouvés à la bibliothèque, sur Internet ou ailleurs)
- 5. Questions écrites dans un cahier d'exercices ou dans un manuel
- 6. Réponses écrites dans des examens, tests écrits
- 7. Production écrite (texte d'analyse, dissertation, etc.)
- 8. Autre

**16. Dans votre cours, quelle proportion du temps de classe par semaine, les étudiants accordent-ils à la production d'écrits (évalués ou non) en moyenne ?**

- Moins de 25 %
- 25 à moins de 50 %
- 50 à moins de 75 %
- 75 % et plus

**17. Quelle est l'importance accordée aux critères ci-dessous lorsque vous évaluez les productions écrites de vos étudiants dans le cours que vous avez mentionné à la question 12 ?**

Pas du tout important     
 Un peu important     
 Assez important     
 Très important

	Pas du tout important	Un peu important	Assez important	Très important
1. La précision des contenus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. La structure des informations relatives aux contenus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. La pertinence des contenus selon la consigne donnée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. L'originalité des contenus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. La qualité de la langue (ponctuation, orthographe, syntaxe)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Le respect du protocole de présentation des travaux (citations, références, page-titre, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**18. Durant une session, combien d'heures par semaine en moyenne accordez-vous à la préparation du cours mentionné à la question 12 (rédaction de notes de cours, préparation de diaporamas, etc.) ?**

- Moins de 3 heures
- 3 à 5 heures
- 6 à 9 heures
- 10 heures et plus

**19. Durant une session, pour UN GROUPE d'étudiants du cours mentionné à la question 12, combien d'heures par semaine en moyenne accordez-vous à la correction des productions écrites (évaluées ou non) ?**

- Moins de 3 heures
- 3 à 5 heures
- 6 à 9 heures
- 10 heures et plus

**20. Dans votre cours, quels sont les genres d'écrits que vous demandez à vos étudiants de lire. Veuillez préciser le lieu de production.**

	En classe seulement	Hors classe seulement	En classe et hors classe	Je ne fais pas lire ce genre de texte
1. Des notes mises au tableau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	En classe seulement	Hors classe seulement	En classe et hors classe	Je ne fais pas lire ce genre de texte
ou sur une diapositive				
2. Des notes de cours que vous leur remettez	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Des articles de revue, de journal (papier ou internet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Des rapports de recherche, banques de données	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Des ouvrages de référence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Des pages d'un manuel obligatoire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Des consignes d'exercices ou d'activités à réaliser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Des pages d'un cahier d'exercices	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Exercices en ligne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Autre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**21. Dans votre cours, quelle proportion du temps de classe par semaine les étudiants accordent-ils à la lecture des genres d'écrits ci-dessus, en moyenne ?**

- Moins de 25 %
- 25 à moins de 50 %
- 50 à moins de 75 %
- 75 % et plus

**22. Dans quels buts précis vos étudiants lisent-ils dans le cours que vous avez mentionné à la question 12 ?**

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Pour répondre à des questions d'examens, de tests, de devoirs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Pour faire un travail en équipe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Pour réviser le contenu vu en classe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Pour préparer un examen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
5. Pour préparer un exposé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Pour suivre des consignes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Pour préparer une recherche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Pour enrichir leurs connaissances personnelles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**23. Comment procédez-vous, AVANT l'activité d'écriture en classe de la situation suivante: vos étudiants ont un texte d'une page à écrire en classe qui sera évalué (dont la finalité est de décrire un phénomène humain propre à votre discipline).**

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
1. Vous écrivez les consignes par écrit (au tableau, à l'écran ou sur une feuille).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Vous donnez les consignes oralement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Vous faites vous-même un modèle de l'écrit avant de présenter la tâche aux étudiants.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Vous communiquez aux étudiants les critères qui serviront à évaluer l'écrit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Vous donnez à vos étudiants un modèle d'écrit semblable à celui qu'ils doivent rédiger.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Vous demandez de faire un plan avant de rédiger l'écrit demandé.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Vous donnez aux étudiants une liste de vérification des étapes du travail.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Vous demandez aux étudiants de travailler en	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
équipe.					

**24. Comment procédez-vous, PENDANT l'activité d'écriture en classe de la situation décrite à la question 23.**

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
1. Vous répondez aux questions des étudiants pendant qu'ils rédigent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Vous interrompez le travail des étudiants pour faire le point avec le groupe sur un aspect de l'écriture, une difficulté rencontrée, une solution possible, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Si c'est un travail individuel (non un examen), vous permettez aux étudiants de demander de l'aide à un autre étudiant.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Vous faites des commentaires sur les brouillons que les étudiants produisent.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Vous encouragez vos étudiants à utiliser un correcteur (Antidote, dictionnaire, grammaire, etc.) en cours de rédaction.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Vous demandez à vos étudiants de réviser leur écrit sur le plan du contenu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Vous demandez à vos étudiants de réviser leur écrit sur le plan de la langue.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
8. Vous ne faites aucune intervention.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**25. Comment procédez-vous APRÈS l'activité d'écriture en classe de la situation en classe décrite à la question 23.**

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Toujours
1. Vous rencontrez les étudiants ayant éprouvé des difficultés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Vous faites des commentaires généraux au groupe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Vous faites des commentaires par écrit sur les travaux.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Vous communiquez aux étudiants votre appréciation à l'aide des critères d'évaluation utilisés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Vous analysez avec les étudiants un ou plusieurs écrits.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Vous demandez aux étudiants d'évaluer par eux-mêmes leur écrit à l'aide de critères soumis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Vous demandez aux étudiants d'apprécier eux-mêmes leur démarche à l'aide d'une liste qui reprend les étapes de rédaction de l'écrit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**26. Que faites-vous ou feriez-vous avec un étudiant qui a des difficultés à ÉCRIRE ?**

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Vous l'aidez vous-même.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
2. Vous le référez au responsable de l'encadrement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Vous le référez au centre d'aide en français.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Vous le référez aux Services adaptés de votre collège.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Vous le référez à l'aide pédagogique individuel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**27. Que faites-vous ou feriez-vous avec un étudiant qui a des difficultés à LIRE ?**

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
1. Vous l'aidez vous-même.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Vous le référez au responsable de l'encadrement.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Vous le référez au centre d'aide en français.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Vous le référez aux Services adaptés de votre collège.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Vous le référez à l'aide pédagogique individuel.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**28. Selon votre expérience, lors de la RÉDACTION d'un texte individuel (exemple : un résumé d'un article du quotidien Le Devoir), dans un groupe de force moyenne, quelle proportion d'étudiants qui arrivent au collégial ont des difficultés à :**

	Moins de 25 %	Entre 25 et moins de 50 %	Entre 50 et moins de 75 %	75 % et plus	Je ne sais pas
1. Trouver des idées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Faire des phrases correctes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Produire un texte cohérent et bien structuré	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Utiliser le vocabulaire adéquat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Moins de 25 %	Entre 25 et moins de 50 %	Entre 50 et moins de 75 %	75 % et plus	Je ne sais pas
5. Répondre correctement à la consigne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Remettre un travail bien présenté	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Remettre un texte relativement bien orthographié et ponctué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Trouver la motivation à écrire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**29. Selon votre expérience, lors de la LECTURE d'un texte (exemple : un article du quotidien Le Devoir), dans un groupe de force moyenne, quelle proportion d'étudiants qui arrivent au collégial ont des difficultés à :**

	Moins de 25 %	Entre 25 et moins de 50 %	Entre 50 et moins de 75 %	75 % et plus	Je ne sais pas
1. Comprendre pourquoi ils lisent le texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Comprendre le sens du texte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Dégager le contenu le plus important	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Trouver les réponses aux questions posées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Comprendre le vocabulaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Trouver de l'intérêt au contenu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Lire à haute voix	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**30. Quel est votre sexe ?**

- Féminin
- Masculin

**31. Quel est votre âge ?**

- Moins de 30 ans
- 30 à 39 ans
- 40 à 49 ans
- 50 ans et plus



**32. Combien d'années complètes d'expérience en enseignement avez-vous ?**

- Moins d'un an
- Entre 1 et 5 ans
- Entre 6 et 10 ans
- Entre 11 et 15 ans
- Entre 16 et 20 ans
- Entre 21 et 25 ans
- 26 ans et plus

**33. À quelle année du programme de sciences humaines enseignez-vous habituellement ?**

- Première année
- Deuxième année
- Les deux années

**34. Quelle discipline enseignez-vous ?**

**35. a) Quelle est votre formation universitaire ? Veuillez cocher tous les diplômes complétés.**

- Baccalauréat
- Certificat de premier cycle
- Diplôme de deuxième cycle
- Maîtrise
- Doctorat
- Microprogramme de deuxième ou troisième cycle

**35. b) Avez-vous une formation en pédagogie ? Si oui, veuillez cocher le ou les diplômes complétés ou en cours de formation.**

- Je n'ai pas de formation en pédagogie.
- Baccalauréat
- Certificat de premier cycle
- Diplôme de second cycle
- Maîtrise
- Doctorat
- Microprogramme de deuxième ou troisième cycle

Envoyer

*N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.*

100 % : vous avez réussi.



## Annexe III

---

Lettre d'invitation et lettre de rappel électronique pour le questionnaire

## *Contenu de la lettre électronique de la première invitation*

Sherbrooke, le 11 février 2014

Objet : Lettre adressée aux enseignantes et enseignants de Sciences humaines

Madame, Monsieur

Dans le cadre d'une importante recherche subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), nous menons une enquête sur *le rapport à l'écrit des enseignantes et enseignants en Sciences humaines*. Cette recherche est menée en collaboration avec le *Collectif de recherche sur la continuité des apprentissages en lecture et écriture (CLÉ)* de l'Université de Sherbrooke.

Afin d'obtenir un portrait le plus complet du rapport à l'écrit des enseignantes et enseignants de sciences humaines, nous avons besoin de votre collaboration. Nous vous sollicitons pour répondre à un questionnaire en ligne d'une durée d'environ 20 minutes. Le lien suivant vous amène directement au questionnaire :

[https://docs.google.com/forms/d/1qlewWDh4LO\\_JVbNEpmWC8tgU\\_N5R3x5UnD5krOpVuo/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1qlewWDh4LO_JVbNEpmWC8tgU_N5R3x5UnD5krOpVuo/viewform)

Ce projet a reçu l'approbation du Comité éthique de la recherche (CER) du Cégep de Sherbrooke le 5 juin 2013. Comme les enseignantes et enseignants seront sondés sur une base volontaire, car, en répondant au questionnaire, ils consentent de manière libre et éclairée à participer à l'enquête et comme la confidentialité des données sera préservée par les deux chercheurs, nous jugeons que cette recherche comporte très peu de risque pour les participants.

Si vous désirez en savoir davantage sur cette recherche, n'hésitez pas à communiquer avec nous.

En vous remerciant à l'avance de votre participation,

Louis Desmeules, Ph.D.

[louis.desmeules@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:louis.desmeules@cegepsherbrooke.qc.ca) 819 564-6350 poste 4391

Ginette Bousquet, M.SC.

[ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca) 819 564-6350 poste 4419

## *Contenu de la lettre électronique de rappel*

Madame, Monsieur,

Bonjour,

Vous avez reçu dernièrement une invitation à participer à une enquête sur le rapport à l'écrit des enseignantes et enseignants de sciences humaines. Nous effectuons à présent un rappel auprès des professeurs vous conviant à remplir le questionnaire en ligne d'une durée d'environ 20 minutes. L'enquête se termine au plus tard vendredi 28 février 2014. Pour avoir accès au questionnaire, vous cliquez sur le lien suivant :

[https://docs.google.com/forms/d/1qlewWDh4LO\\_JVbNEpmWC8tgU\\_N5R3x5UnD5krOpVuo/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1qlewWDh4LO_JVbNEpmWC8tgU_N5R3x5UnD5krOpVuo/viewform). Si vous avez déjà rempli le questionnaire, nous vous remercions de votre participation.

Nous tenons à souligner que cette enquête se déroule dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Nous avons obtenu l'approbation du Comité éthique de la recherche (CER) du Cégep de Sherbrooke.

Si vous désirez en savoir davantage sur cette recherche, n'hésitez pas à communiquer avec nous.

En vous remerciant à l'avance de votre participation,

Louis Desmeules, Ph.D.

[louis.desmeules@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:louis.desmeules@cegepsherbrooke.qc.ca) 819 564-6350 poste 4391

Ginette Bousquet, M.Sc.

[ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca) 819 564-6350 poste 4419



## Annexe IV

---

Le guide d'entretien

# Guide d'entretien

## Questions

### **Conceptuelle**

1. Comment vous représentez-vous l'étudiant de Sciences humaines par rapport à un étudiant d'un autre programme?
2. Qu'est-ce qu'un étudiant en Sciences humaines devrait être capable de maîtriser en lecture et en écriture ? (à l'entrée ou à la sortie du programme)
3. Selon vous, quel rôle joue l'écriture dans l'apprentissage de votre discipline ? Quel rôle joue la lecture dans l'apprentissage de votre discipline ?
4. Selon vous, à quel moment de la scolarité apprend-on le plus à écrire?

### **Praxéologique**

5. Dans quel contexte écrivez-vous le plus souvent ? Dans quel contexte lisez-vous le plus souvent ?
6. Durant la première session, comment vous apercevez-vous qu'un étudiant a de la difficulté à lire ou à écrire ? Comment cela se manifeste-t-il ?
7. Idéalement, quel devrait être votre rôle dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans votre discipline ? Comment cela se manifeste-t-il ?
8. Quelles difficultés éprouvez-vous sur le plan de l'écriture et de la lecture? (personnel, professionnel) (dans la discipline, niveau de textes...)

### **Axiologique**

9. Quelles valeurs sont les plus importantes pour vous lorsque vous enseignez?
10. Est-ce important la lecture et l'écriture pour réussir dans la vie en général ? Pourquoi ?
11. Quelles valeurs associez-vous à la lecture et à l'écriture ?

### **Affective**

12. Est-ce qu'il y a un livre qui vous a marqué au cours de votre vie ? Pourquoi ?
13. Quels sont vos sentiments par rapport à l'écriture et la lecture? (Dans votre vie personnelle? Dans votre vie professionnelle?) Quelles lectures aimez-vous faire généralement ? Comment vous sentez-vous lorsque vous lisez et que vous écrivez ?

### **Questions de fermeture**

14. Est-ce qu'un professeur de Cégep est un intellectuel ? Selon vous, qu'est-ce qu'un intellectuel?
15. Est-ce que vous pensez qu'on accorde assez d'importance à la lecture et à l'écriture dans la société québécoise ?
16. Qu'est-ce qui pourrait vous aider à mieux soutenir vos étudiants dans le développement de leur compétence à l'écrit ?



## Annexe V

---

Lettre d'invitation et lettre de rappel électronique pour l'entrevue

## *Contenu de la lettre électronique de la première invitation*

Sherbrooke, le 15 septembre 2014

### **Objet : Invitation aux enseignantes et enseignants en Sciences humaines**

Bonjour,

Dans le cadre de la deuxième phase de notre projet de recherche PAREA (*Le rapport à l'écrit en sciences humaines-2013-15*), nous mènerons des entrevues auprès d'enseignantes et d'enseignants volontaires qui enseignent en Sciences humaines.

Il s'agira d'une entrevue téléphonique d'environ 30 minutes enregistrée sur support audio. Il s'agira de répondre à des questions visant à rendre plus explicites les différentes dimensions du rapport à l'écrit suite à la passation du questionnaire.

Conformément au certificat éthique obtenu, nous vous invitons à signifier votre intérêt en complétant le formulaire de consentement ci-joint et en le retournant **à l'attention de Ginette Bousquet**. Nous vous proposons trois manières de nous acheminer votre consentement : par courriel avec votre signature électronique ou numérisée ([ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca)), par télécopieur au 819-564-1987 ou par envoi postal (Cégep de Sherbrooke, 475, rue du Cégep, Sherbrooke, J1E 4K1). Dès la réception du formulaire, nous prendrons rendez-vous avec vous à un moment qui vous conviendra pour réaliser l'entrevue.

Il va de soi que les données permettant de vous identifier demeureront confidentielles. Nous espérons que ce projet permettra des retombées positives sur le plan des compétences en lecture et écriture développées auprès des étudiants dans le programme de Sciences humaines. Vous pouvez aussi nous contacter pour de plus amples informations si nécessaire.

Merci de votre attention et bonne journée !

Louis Desmeules et Ginette Bousquet, Cégep de Sherbrooke, 819 564-6350 poste 4391 ou 4419

## *Contenu de la lettre électronique du rappel*

Sherbrooke, le 30 septembre 2014

Madame, Monsieur,

Bonjour,

Vous avez reçu dernièrement une invitation à participer à une entrevue (environ 30 minutes) sur le rapport à l'écrit des enseignantes et enseignants de sciences humaines. Nous effectuons à présent un rappel auprès des professeurs en vous invitant à signifier votre intérêt en complétant le formulaire de consentement ci-joint et en le retournant **à l'attention de Ginette Bousquet**. Nous vous proposons trois manières de nous acheminer votre consentement : par courriel avec votre signature électronique ou numérisée ([ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca)), par télécopieur au 819-564-1987 ou par envoi postal (Cégep de Sherbrooke, 475, rue du Cégep, Sherbrooke, J1E 4K1). Dès la réception du formulaire, nous prendrons rendez-vous avec vous à un moment qui vous conviendra pour réaliser l'entrevue.

Nous tenons à souligner que cette enquête se déroule dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA). Nous avons obtenu l'approbation du Comité éthique de la recherche (CER) du Cégep Édouard-Montpetit.

Si vous désirez en savoir davantage sur cette recherche, n'hésitez pas à communiquer avec nous.

En vous remerciant à l'avance de votre participation,

Louis Desmeules, Ph.D.

[louis.desmeules@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:louis.desmeules@cegepsherbrooke.qc.ca) 819 564-6350 poste 4391

Ginette Bousquet, M.Sc.

[ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca](mailto:ginette.bousquet@cegepsherbrooke.qc.ca) 819 564-6350 poste 4419



## Annexe VI

---

### Questionnaire d'Informations générales

## INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. Quel est votre sexe ?

- Féminin
- Masculin

2. Quel est votre âge ?

- Moins de 30 ans
- 30 à 39 ans
- 40 à 49 ans
- 50 ans et plus

3. Combien d'années complètes d'expérience en enseignement avez-vous ?

- Moins d'un an
- Entre 1 et 5 ans
- Entre 6 et 10 ans
- Entre 11 et 15 ans
- Entre 16 et 20 ans
- Entre 21 et 25 ans
- 26 ans et plus

4. À quelle année du programme de sciences humaines enseignez-vous habituellement ?

- Première année
- Deuxième année
- Les deux années

5. Quelle discipline enseignez-vous ? \_\_\_\_\_

6. a) Quelle est votre formation universitaire ? Veuillez cocher tous les diplômes complétés.

- Baccalauréat
- Certificat de premier cycle
- Diplôme de deuxième cycle
- Maîtrise
- Doctorat
- Microprogramme de deuxième ou troisième cycle

6. b) Avez-vous une formation en pédagogie ? Si oui, veuillez cocher le ou les diplômes complétés ou en cours de formation.

- Je n'ai pas de formation en pédagogie.
- Baccalauréat
- Certificat de premier cycle
- Diplôme de second cycle
- Maîtrise
- Doctorat
- Microprogramme de deuxième ou troisième cycle





## Annexe VII

---

Formulaire de confidentialité pour l'entrevue

## ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ

Je m'engage à respecter la confidentialité des données des entrevues dont j'effectuerai la transcription dans le cadre du projet de recherche *Le rapport à l'écrit en Sciences humaines*.

Je m'engage à ne conserver aucune copie papier, disquette ou électronique de ces données.

Je m'engage à ne divulguer à personne le contenu et le nom des participants.

Je m'engage à remettre toute copie aux chercheurs Louis Desmeules et Ginette Bousquet.

---

Signature de la préposée à la transcription

---

Date

## Annexe VIII

---

Tableau pour le codage des entretiens inspiré de Chartrand et Prince (2009)

Tableau pour le codage des entretiens inspiré de Chartrand et Prince (2009)

Dimensions	Définitions	Exemples
<p><b>Affective</b></p>	<p>Sentiments, passions, émotions</p> <p>Fréquence, énergie, dépenses, investissement</p>	<p><i>Difficile, éprouvant, pénible, agréable, plaisant...</i></p> <p><i>Beaucoup, intensivement, peu, boulimique...</i></p>
<p><b>Axiologique</b></p>	<p>Valeurs attribuées à l'écrit pour vivre, réussir, s'épanouir...</p> <p>Ce qui est jugé important à transmettre à travers son enseignement et dans la société</p>	<p><i>Participation citoyenne, conscientisation, communication</i></p> <p><i>Autonomie, liberté, culture, conscience, ouverture...</i></p>
<p><b>Conceptuelle</b></p>	<p>La définition en rapport avec l'enseignement collégial</p> <p>Les idées, les conceptions, les représentations sur la place, les usages, les fonctions de l'écrit</p> <p>Perception de la compétence à l'écrit et du niveau de l'étudiant</p>	<p><i>Apprendre, comprendre, synthétiser, faite des liens....</i></p>

Praxéologique		
→ genres d'écrit → écriture → lecture	Les activités concrètes observables, le moment, la manière, le contexte	<i>La lecture à haute voix, le repérage, les tests de lecture...</i>
→ difficultés (élèves) → écriture → lecture		
→ rôle du prof → écriture → lecture		
→ difficultés prof. → écriture → lecture	Les différents écrits au niveau personnel ou professionnel	<i>Les courriels, les différents écrits sur Internet...</i>
→ besoins	Les besoins pour mieux accompagner les étudiants dans le développement de la compétence à l'écrit	<i>Suggestions, formations, soutien...</i>



## Annexe IX

---

Résultats du test de Kappa (test accord inter-juges)

Nœud	Source	Dossier source	Kappa	Accord (%)
Affective	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Affective\émotions	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Affective\émotions\écriture	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Affective\émotions\écriture\personnel	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Affective\émotions\écriture\professionnel	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Affective\émotions\lecture	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Affective\émotions\lecture\personnel	ENSK	Éléments internes\\entrevues	0	95,21
Affective\émotions\lecture\professionnel	ENSK	Éléments internes\\entrevues	0	98,65
Affective\investissement	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Affective\investissement\écriture	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Affective\investissement\écriture\personnel	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Affective\investissement\écriture\professionnel	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Affective\investissement\lecture	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Affective\investissement\lecture\personnel	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Affective\investissement\lecture\professionnel	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Axiologique	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Axiologique\raisons	ENSK	Éléments internes\\entrevues	0	98,16
Axiologique\raisons\écriture	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Axiologique\raisons\lecture	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Axiologique\société	ENSK	Éléments internes\\entrevues	0	91,63
Axiologique\valeurs	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Axiologique\valeurs\écriture	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Axiologique\valeurs\lecture	ENSK	Éléments internes\\entrevues	0	94,68
Conceptuelle	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Conceptuelle\définition intellectuel	ENSK	Éléments internes\\entrevues	0	98,38
Conceptuelle\niveau attendu	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Conceptuelle\niveau attendu\écriture	ENSK	Éléments internes\\entrevues	0	94,69



Conceptuelle\niveau attendu\lecture	ENSK	Éléments internes\\entrevues	0	96,54
Conceptuelle\représentation de l'étudiant	ENSK	Éléments internes\\entrevues	0	95,63
Conceptuelle\rôle de l'écrit	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Conceptuelle\rôle de l'écrit\écriture	ENSK	Éléments internes\\entrevues	0	96,87
Conceptuelle\rôle de l'écrit\lecture	ENSK	Éléments internes\\entrevues	0	98,19
Conceptuelle\scolarité	ENSK	Éléments internes\\entrevues	0	98,04
Praxéologique	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Praxéologique\besoins	ENSK	Éléments internes\\entrevues	0	96,16
Praxéologique\difficultés étudiant	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Praxéologique\difficultés étudiant\écriture	ENSK	Éléments internes\\entrevues	0	95,75
Praxéologique\difficultés étudiant\lecture	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Praxéologique\difficultés prof	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Praxéologique\difficultés prof\écriture	ENSK	Éléments internes\\entrevues	0	94,49
Praxéologique\difficultés prof\lecture	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Praxéologique\genre d'écrit	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Praxéologique\genre d'écrit\écriture	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Praxéologique\genre d'écrit\écriture\personnel	ENSK	Éléments internes\\entrevues	0	98,91
Praxéologique\genre d'écrit\écriture\professionnel	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Praxéologique\genre d'écrit\lecture	ENSK	Éléments internes\\entrevues	1	100
Praxéologique\genre d'écrit\lecture\personnel	ENSK	Éléments internes\\entrevues	0	99,57
Praxéologique\genre d'écrit\lecture\professionnel	ENSK	Éléments internes\\entrevues	0	98,72
Praxéologique\rôle du prof	ENSK	Éléments internes\\entrevues	0	96,59



## Annexe X

---

### Rapport d'encodage de l'arborescence descriptive

Nom	Sources	Références
<b>AFFECTIVE</b>	0	0
émotions	0	0
écriture	1	2
personnel	2	2
professionnel	5	6
lecture	1	2
personnel	9	14
professionnel	1	2
investissement	0	0
écriture	1	1
personnel	4	5
professionnel	2	3
lecture	2	2
personnel	6	10
professionnel	4	6
<b>AXIOLOGIQUE</b>	0	0
raisons	6	11
écriture	7	11
lecture	7	9
société	9	17
valeurs	12	35
écriture	2	4
lecture	5	6

Nom	Sources	Références
<b>CONCEPTUELLE</b>	0	0
définition intellectuel	13	20
niveau attendu	1	2
écriture	9	14
lecture	9	12
représentation étudiant	13	19
rôle de l'écrit	0	0
écriture	1	1
lecture	1	2
scolarité	12	22
<b>PRAXÉOLOGIQUE</b>	0	0
besoins	11	18
difficultés du prof	2	2
écriture	6	6
lecture	4	6
difficultés étudiant	7	10
écriture	7	12
lecture	9	19
genres d'écrits	1	1
écriture	1	1
personnel	4	5
professionnel	8	17
lecture	0	0
personnel	2	2
professionnel	5	7
rôle du prof	7	13
écriture	5	5
lecture	7	10

## Annexe XI

---

### Tableaux de l'analyse bivariée

**Tableau 30.** Fréquences conditionnelles en % de la fréquence du genre d'écrit produit au cours d'une semaine (Q3a) selon le genre (Q30)

<b>Q3a2. Médias sociaux, clavardage, forum de discussion</b>				
<b>Sexe</b>	<b>jamais/rarement</b>	<b>parfois</b>	<b>souvent/très souvent</b>	<b>Total</b>
féminin	49 %	18 %	33 %	100 %
masculin	39 %	19 %	42 %	100 %

<b>Q3a6. Écrits divers</b>				
<b>Sexe</b>	<b>jamais/rarement</b>	<b>parfois</b>	<b>souvent/très souvent</b>	<b>Total</b>
féminin	16 %	36 %	48 %	100 %
masculin	28 %	34 %	38 %	100 %

**Tableau 31.** Fréquences conditionnelles en % de la fréquence du genre d'écrit produit au cours d'une semaine (Q3a) selon le groupe d'âge (Q31)

<b>Q3a2. Médias sociaux, clavardage, forum de discussion</b>				
<b>Âge</b>	<b>jamais/rarement</b>	<b>parfois</b>	<b>souvent/très souvent</b>	<b>Total</b>
39 ans et -	30 %	21 %	48 %	100 %
40 à 49 ans	50 %	9 %	41 %	100 %
50 ans et plus	59 %	22 %	19 %	100 %

<b>Q3a6. Écrits divers</b>				
<b>Âge</b>	<b>jamais/rarement</b>	<b>parfois</b>	<b>souvent/très souvent</b>	<b>Total</b>
39 ans et -	12 %	39 %	48 %	100 %
40 à 49 ans	24 %	24 %	52 %	100 %
50 ans et plus	31 %	38 %	31 %	100 %

**Tableau 32.** Fréquences conditionnelles en % de la fréquence du genre d'écrit lu au cours d'une semaine (Q6) selon le genre (Q30)

Q6.2. Médias sociaux, clavardage et forum de discussion				
Sexe	jamais/rarement	parfois	souvent/très souvent	Total
féminin	33 %	16 %	49 %	100 %
masculin	19 %	16 %	61 %	100 %

Q6.4. Récits, romans, poèmes				
Sexe	jamais/rarement	parfois	souvent/très souvent	Total
féminin	16 %	28 %	56 %	100 %
masculin	42 %	16 %	42 %	100 %

**Tableau 33.** Fréquences conditionnelles en % de la fréquence du genre d'écrit lu au cours d'une semaine (Q6) selon le groupe d'âge (Q31)

Q6.2. Médias sociaux, clavardage et forum de discussion				
Âge	jamais/rarement	parfois	souvent/très souvent	Total
39 ans et moins	13 %	16 %	71 %	100 %
40 à 49 ans	41 %	5 %	55 %	100 %
50 ans et plus	36 %	25 %	39 %	100 %

**Tableau 34.** Fréquences conditionnelles en % de la réponse de l'enseignant à la question *Selon vous, avez-vous un rôle à jouer dans le développement des compétences de vos étudiants en écriture?* (Q8) selon la réponse de l'enseignant pour le volet lecture (Q9)

Q9 lecture					
Q8 écriture	oui	plutôt oui	plutôt non	non	Total
oui	98 %	2 %	0 %	0 %	100 %
plutôt oui	17 %	77 %	3 %	3 %	100 %
plutôt non	0 %	33 %	67 %	0 %	100 %
non	0 %	0 %	100 %	0 %	100 %

**Tableau 35.** Fréquences en % des genres d'écrit à lire demandés aux étudiants (Q20) selon la discipline enseignée (Q12)

Genre d'écrit à lire	Discipline enseignée						
	anthropologie	économie	géographie	histoire	politique	psychologie	sociologie
20.1	100 %	89 %	88 %	100 %	75 %	100 %	100 %
20.2	70 %	78 %	100 %	100 %	50 %	100 %	71 %
20.3	90 %	100 %	100 %	60 %	100 %	94 %	100 %
20.4	70 %	78 %	88 %	20 %	38 %	79 %	100 %
20.5	100 %	78 %	100 %	90 %	100 %	76 %	100 %
20.6	80 %	78 %	50 %	90 %	88 %	95 %	75 %
20.7	100 %	100 %	100 %	100 %	88 %	100 %	100 %
20.8	70 %	78 %	50 %	40 %	100 %	74 %	56 %
20.9	50 %	44 %	25 %	40 %	29 %	55 %	38 %

**Tableau 36.** Fréquences en % des genres d'écrit à lire demandés aux étudiants (Q20) selon l'année d'études (Q13)

Genre d'écrit à lire	Année d'études		
	première année	deuxième année	les deux années
20.1	91 %	100 %	100 %
20.2	81 %	93 %	84 %
20.3	93 %	100 %	88 %
20.4	65 %	86 %	72 %
20.5	90 %	100 %	88 %
20.6	82 %	71 %	84 %
20.7	98 %	100 %	100 %
20.8	67 %	46 %	68 %
20.9	34 %	31 %	60 %

Légende :

- 20.1. Des notes mises au tableau ou sur une diapositive
- 20.2. Des notes de cours que vous leur remettez
- 20.3. Des articles de revue, de journal (papier ou internet)
- 20.4. Des rapports de recherche, banques de données
- 20.5. Des ouvrages de référence
- 20.6. Des pages d'un manuel obligatoire
- 20.7. Des consignes d'exercices ou d'activités à réaliser
- 20.8. Des pages d'un cahier d'exercices
- 20.9. Exercices en ligne



**Tableau 37.** Fréquences en % des genres d'écrit à produire demandés aux étudiants (Q20) selon la discipline enseignée (Q12)

genre d'écrit à produire	Discipline enseignée						
	anthropologie	économie	géographie	histoire	politique	psychologie	sociologie
15a.1	100 %	67 %	88 %	100 %	100 %	95 %	88 %
15a.2	40 %	100 %	100 %	90 %	75 %	80 %	56 %
15a.3	100 %	78 %	100 %	90 %	88 %	95 %	100 %
15a.4	100 %	67 %	88 %	80 %	100 %	65 %	94 %
15a.5	80 %	100 %	63 %	80 %	88 %	85 %	60 %
15a.6	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
15a.7	89 %	100 %	100 %	100 %	100 %	95 %	94 %

**Tableau 38.** Fréquences en % des genres d'écrit à produire demandés aux étudiants (Q20) selon l'année d'études (Q13)

Genre d'écrit à produire	Année d'études		
	première année	deuxième année	les deux années
15a.1	93 %	93 %	100 %
15a.2	68 %	86 %	80 %
15a.3	89 %	100 %	96 %
15a.4	84 %	93 %	76 %
15a.5	84 %	64 %	75 %
15a.6	100 %	100 %	100 %
15a.7	93 %	100 %	100 %

Légende :

15a.1. Notes de cours

15a.2. Résumé, graphique, schéma, carte

15a.3. Rapport, travail de recherche

15a.4. Résumés de documents (trouvés à la bibliothèque, sur Internet ou ailleurs)

15a.5. Questions écrites dans un cahier d'exercices ou dans un manuel

15a.6. Réponses écrites dans des examens, tests écrits

15a.7. Production écrite (texte d'analyse, de dissertation, etc.)